

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις

In – service training of teachers: issues of definition and typology. Greek experience and the international trends

Σακκούλης Δημήτρης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ν. Αχαΐας, Εκπαιδευτικός, Med, dsakkoulis@gmail.com

Ασημάκη Άννη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Επίκουρη καθηγήτρια, asimaki@upatras.gr

Βεργίδης Δημήτρης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Καθηγητής, vergidis@upatras.gr

Sakkoulis Dimitris, Teacher in Elementary Education, Med, dsakkoulis@gmail.com

Asimaki Anny, Department of Primary Education University of Patras, Assistant Professor, asimaki@upatras.gr

Vergidis Dimitris, Department of Primary Education University of Patras, Professor, vergidis@upatras.gr

Abstract: Teachers' in-service training constitutes a multifaceted activity within the context of the teachers' personal and professional development. In the present paper a conceptual clarification of the term is attempted, along with the construction of a typology for training practices. In addition, with the help of a brief historical review, both the diachronic and the synchronic elements that determined the particular framework within which teacher training in Greece was implemented and the specific typology was shaped, are highlighted. Furthermore, reference is made to the European and international economical-political environment in the shaping of the education policy implemented. Finally, in view of the related, developing dialogue, its key role in the improvement of the educational act is emphasized.

Key words: teachers' in-service training, teachers' professional development, quality assurance in education.

Περίληψη: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολυσχιδή δραστηριότητα στα πλαίσια της ατομικής και επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Στην παρούσα εργασία

επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και η κατασκευή τυπολογίας επιμορφωτικών πρακτικών. Επίσης, με τη συμβολή σύντομης ιστορικής ανασκόπησης, αναδεικνύονται τα διαχρονικά και συγχρονικά στοιχεία που καθόρισαν το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο πραγματώθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο και διαμορφώθηκε η συγκεκριμένη τυπολογία. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο ρόλο του ευρωπαϊκού και διεθνούς οικονομικού - πολιτικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της υλοποιούμενης επιμορφωτικής πολιτικής. Τέλος, εν όψει του εν εξελίξει σχετικού διαλόγου, τονίζεται ο «κομβικός» της ρόλος στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί, τις τελευταίες δεκαετίες, ένα ευρύτατα αναγνωρισμένο πεδίο μελέτης με εκτεταμένες αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία (Day, 1997· Hargreaves, 2000· Guskey, 2002· Evans, 2002· Villegas-Reimers, 2003· Scheerens, 2010· Frost, 2012· Hargreaves & Fullan, 2014). Συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση με τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Guskey, 2002· Evans, 2002· Villegas – Reimers, 2003· Harris&Sass, 2011· Frost, 2012). Στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που σχεδιάζονται ανά τον κόσμο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική παράμετρο (Villegas – Reimers, 2003). Στις προαναφερόμενες μεταρρυθμίσεις οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο «μεταβλητή» για την επιτυχία τους, αλλά ταυτόχρονα «αντικείμενο» και «υποκείμενο» της επιδιωκόμενης αλλαγής (Guskey, 2002· Villegas – Reimers, 2003).

Σύμφωνα με τον Day (1997), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια πολυδιάστατη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης βιογραφικών στοιχείων, εμπειρίας, περιβαλλοντικών παραγόντων και δια βίου μάθησης. Συνδέεται με την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλες αλλαγές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής (Υφαντή& Βοζαΐτης, 2011). Περιλαμβάνει την προσωπική, επαγγελματική και την κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011). Είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία καθώς και από τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές τους διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά προβλήματα (Δούκας κ.ά., 2008). Είναι το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για την εργασία τους και συμπεριλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή

επιμόρφωση και τη συνεχιζόμενη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στα πλαίσια του σχολείου (Scheerens, 2010).

Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες, σύμφωνα με τη Villegas – Reimers (2003), μπορεί να είναι «επίσημες» εμπειρίες (από μέντορες, εργαστήρια, σεμινάρια, διαλέξεις κ.ά.), αλλά και «ανεπίσημες» εμπειρίες γνωστικού ή κοινωνικού περιεχομένου, που συμβάλλουν στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη. Αποτελούν ένα από τα μέσα που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας στην υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων (Day, 1997). Το «πρώτο βήμα» για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η αρχική και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Villegas – Reimers, 2003). Η επιμόρφωση, ως σύνολο δραστηριοτήτων που εντάσσονται στην ευρύτερη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελεί συστηματική σειρά δραστηριοτήτων που συντελούν στην αλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Bayraktı, 2009).

Η επιμόρφωση είναι διαδικασία πλήρης ιδεολογικού και πολιτικού φορτίου και οι επιλογές του περιεχομένου και της πραγμάτωσής της, αντανακλούν την ισχύ των κοινωνικών δυνάμεων στο εκπαιδευτικό πεδίο. Οι εφαρμοζόμενες πρακτικές αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό. Οι προσεγγίσεις που ακολουθούνται, απηχούν, ειδικότερα, αντιλήψεις για το είδος μάθησης που προκρίνεται, για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών. Παραπέμπουν σε διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικά ερμηνευτικά παραδείγματα καθώς υποστηρίζεται ότι διαφοροποιημένες επιμορφωτικές διαδρομές οδηγούν σε διαφοροποιημένες δράσεις στο εκπαιδευτικό πεδίο (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μαυρογιώργος, 2009).

Ωστόσο, η διαφορετική θεωρητική εστία εκκίνησης και η συνακόλουθη διαφοροποιημένη πραγμάτωση, δεν τροποποιούν τα εγγενή χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν σε κάθε επιμορφωτική διαδικασία. Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που εντάσσεται στον ευρύτερο κύκλο της εκπαίδευσης ενηλίκων – ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 διατυπώθηκε το αίτημα της εφαρμογής των μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 1995) – είναι οργανωμένη και στοχευμένη σειρά περιστατικών, ανθρωπιστικού περιεχομένου, που αποβλέπουν στη μάθηση και την κατανόηση από την πλευρά των συμμετεχόντων (Κόκκος, 2005, Σαλτερής, 2011). Έπεται της αρχικής εκπαίδευσης, σε χρονική απόσταση που ποικίλει από λίγους μήνες ως και δεκαετίες, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με εργασιακή εμπειρία ή νεοεισερχόμενους στο χώρο της εκπαίδευσης, πραγματοποιείται εντός ή εκτός του εργασιακού χώρου, κατά ή μετά το χρόνο εργασίας και, τέλος, υλοποιείται από επίσημους κρατικούς - εκπαιδευτικούς φορείς ή από άλλους - κρατικούς ή μη φορείς - που δραστηριοποιούνται εντός ή δορυφορικά του χώρου της εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό, αφού αποτυπώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή πραγματώνεται στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, να αναδείξει τον «κομβικό» ρόλο που μπορεί να παίξει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι μας είναι:

- η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της *επιμόρφωσης*,
- η διάκρισή του από συναφείς έννοιες που συνυπάρχουν στο εκπαιδευτικό πεδίο,
- η σύντομη καταγραφή της διαχρονικής εξέλιξης της επιμόρφωσης στον ελλαδικό χώρο,
- η διαμόρφωση σχετικής τυπολογίας,
- η καταγραφή σχετικών στοιχείων του διεθνούς και ευρωπαϊκού οικονομικού – πολιτικού περιβάλλοντος και της συμβολής τους στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εστιάζοντας στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στην εργασία μας, αρχικά, επιχειρούμε την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *επιμόρφωση*, αναδεικνύοντας τις διαφοροποιήσεις του από συναφείς όρους στο εκπαιδευτικό πεδίο. Ακολουθεί, μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της επιμόρφωσης στον ελλαδικό χώρο, καθώς και η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας περιγραφικής τυπολογίας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση όπως και την επιρροή τους στο πεδίο της επιμόρφωσης στη χώρα μας. Η εργασία ολοκληρώνεται με ορισμένες κριτικές επισημάνσεις, ενώ τίγονται και ζητήματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική συγκυρία.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Καθώς η επιμόρφωση αποτελεί διαδικασία πολυσχιδή και πολυδιάστατη, η εννοιολογική αποσαφήνισή της καθορίζεται τόσο από τα ενδογενή χαρακτηριστικά, που κατά περίπτωση λαμβάνει, όσο και από τη θεωρητική αφετηρία προσέγγισής της. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή, αποκαλυπτικά της πολυμορφίας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, οδηγούν σε εννοιολογικές διαφοροποιήσεις και ποικιλία ορισμών. Η Γαβριηλίδου (1999), αναφερόμενη στην ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση, απαριθμεί σειρά φράσεων που χρησιμοποιούνται στην απόδοση του περιεχομένου του όρου αυτού. Επιμόρφωση μπορεί να σημαίνει, σύμφωνα με τα στοιχεία που συνέλεξε η ερευνήτρια, «ενημέρωση», «εμβάθυνση ή εξειδίκευση», «πρόσθετη μόρφωση», «προετοιμασία για προγραμματιζόμενες αλλαγές», «αναπλήρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης», «προαγωγή επιθυμητών ικανοτήτων», «επαφή και ανταλλαγή απόψεων», «διαρκή μόρφωση», «αλλαγή ή τροποποίηση στάσης, νοοτροπίας ή ρόλου». Κατά τον Day (2003), η ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην εντατική μάθηση, σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τους Porter (1975) και Henderson (1978) (όπως αναφέρονται από τον Μαυρογιώργο, 1983:38) η επιμόρφωση ορίζεται ως «*το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών*»

κατά τη διάρκεια της θητείας τους». Η Χατζηπαναγιώτου (2001:27) ορίζει την επιμόρφωση ως «τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώσει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας».

Εντάσσοντας την επιμόρφωση στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αξιοποιώντας τον σχετικό ορισμό του Βεργίδη για τη δια βίου εκπαίδευση (Βεργίδης, 2001)¹, θεωρούμε ότι η επιμόρφωση περιλαμβάνει τις μορφωτικές δραστηριότητες, στις οποίες μετέχουν οι εκπαιδευτικοί – μετά την ολοκλήρωση των αρχικών τους σπουδών – και δεν τους παρέχουν αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών. Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες συγκροτούν εκπαιδευτικό συνεχές, το οποίο αλληλεπιδρά διαρκώς με το κοινωνικό – οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό «περιβάλλον» που πλαισιώνει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης είναι η ευελιξία της στο χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2015).

1.1 Επιμόρφωση, κατάρτιση, μετεκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη: παράλληλη εμφάνιση όρων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο

Η έννοια της επιμόρφωσης, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνδέεται συχνά με τις έννοιες *κατάρτιση* και *μετεκπαίδευση*. Οι έννοιες συχνά εμφανίζονται παράλληλα, ταυτίζονται ή αλληλεπικαλύπτονται. Θεωρούμε ότι η έννοια της επιμόρφωσης είναι συμπληρωματική με αυτή της κατάρτισης καθώς, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), η κατάρτιση έχει εξειδικευμένους - περιορισμένους στόχους και προετοιμάζει τα άτομα για να εκτελούν ρόλους και έργα μηχανιστικού και τυποποιημένου χαρακτήρα, χωρίς να κατανοούν τις βαθύτερες διαστάσεις των ζητημάτων που εμπλέκονται. Βέβαια η διάκριση δεν είναι εύκολη, καθώς η εννοιολογική διχοτόμηση συναντά ισχυρά αντεπιχειρήματα (Κόκκος, 2005). Ο Freire, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η ταύτιση της κατάρτισης με την επαγγελματική ανάπτυξη «είναι αυτό που ακριβώς συμφέρει τις κυρίαρχες τάξεις: η αποπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης» (Freire, 2003:43) (μετάφραση δική μας) και υπογραμμίζει τη σημασία της κριτικής κατανόησης της πραγματικότητας (ο.π.).

Η έννοια της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προηγήθηκε ιστορικά στα σχετικά κείμενα και ως το 1977 χρησιμοποιούνταν, σχεδόν αποκλειστικά, για την περιγραφή οποιασδήποτε επιμορφωτικής δραστηριότητας. Η έννοια της επιμόρφωσης, αν και εμφανίστηκε από τις

¹ «Η έννοια της διαβίου εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί μια προσέγγιση των μορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των μορφών (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) και όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα». (Βεργίδης, 2001:138)

αρχές του 20ου αιώνα, επικράτησε μετά το 1978 (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006· Τζιντζίδης, 2010). Οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τη διάρκεια, την εμβάθυνση, τη στόχευση, τη μαζικότητα και την αναγνώριση / ισχύ της επακόλουθης πιστοποίησης και του ανάλογου τίτλου, και όχι ως προς το περιεχόμενο και τις πρακτικές του φαινομένου που περιγράφουν. Η μετεκπαίδευση αναφέρεται σε επιμορφωτικές διαδικασίες με μεγαλύτερη διάρκεια (ένα ή δύο έτη) και περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (Καραγιάννης, Στάγια & Τσιρίκου, 2004· Τζιντζίδης, 2010· Ξωχέλλης, 2011).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της επιμόρφωσης συσχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008· Δούκας κ.ά., 2008· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Ματθαίου, 2008· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Γεωργιάδου κ.ά., 2011· Ξωχέλλης, 2011· Hargreaves & Fullan, 2014· Υφαντή, 2014). Μελετώντας τα σχετικά κείμενα διαπιστώνουμε ότι η διάκριση των εννοιών επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και επιμόρφωση, στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν είναι σαφής. Σειρά κειμένων εντάσσουν την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανάπτυξη, θεωρώντας ρητά τη δεύτερη υπερκείμενη έννοια (Ξωχέλλης, 2011· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Δούκας κ.ά., 2008). Σε άλλα κείμενα υποστηρίζεται ότι οι όροι έχουν παραπλήσιο περιεχόμενο, αλληλεπικαλύπτονται ή αλληλοσυμπληρώνονται (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008· Ματθαίου, 2008· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009)². Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη δίνει έμφαση στις ευρύτερες μαθησιακές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών, στον κριτικό αναστοχασμό των πρακτικών τους, στο μετασχηματισμό τους και στο αποτέλεσμα, ενώ ο όρος επιμόρφωση στη μαθησιακή διεργασία. Καταληκτικά, θεωρούμε ότι ο όρος *επιμόρφωση*, στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτελεί τον πλέον αναγνωρίσιμο και χρησιμοποιούμενο όρο για την απόδοση της συγκεκριμένης μορφωτικής διαδικασίας.

1.2 Επιμόρφωση, η χρήση του όρου στη διεθνή βιβλιογραφία

Όπως προαναφέραμε, ο όρος που επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία και αποδίδει το σύνολο των δραστηριοτήτων προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Professional Development). Ο συγκεκριμένος όρος αντικατέστησε προοδευτικά όρους όπως ανάπτυξη του υπαλληλικού προσωπικού (staff development) ή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (in-service training), με τους οποίους περιγράφονταν βραχυχρόνιες δραστηριότητες επικαιροποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Villegas – Reimers, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη των

² Ο Ματθαίου (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εξακολουθούμε να μιλάμε και σήμερα για επιμόρφωση, για in-servicetraining των εκπαιδευτικών, τη στιγμή που ο όρος θεωρείται πια παρωχημένος διεθνώς και τείνει να αντικατασταθεί στη βιβλιογραφία από άλλους, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Και επειδή η ονοματοθεσία δεν αποτελεί απλώς ευγενές άθλημα των γλωσσολόγων αλλά αποτυπώνει με τρόπο κωδικό τις εξελίξεις στην περιρρέουσα πραγματικότητα, η εμμονή στη χρήση ενός παρωχημένου όρου είναι αποκαλυπτική της αδυναμίας, της απροθυμίας ή ίσως και της άρνησής μας να αποδεχτούμε τη διαμορφωμένη νέα πραγματικότητα και να υιοθετήσουμε πολιτικές περισσότερο συμβατές με αυτή».

εκπαιδευτικών, εμπεριέχει σειρά δραστηριοτήτων ανάμεσα στις οποίες σημαντική θέση έχουν η εισαγωγική και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Bayraktı, 2009).

Στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε γενικευμένη χρήση του όρου της επιμόρφωσης και συστηματική διερεύνηση του ρόλου της στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης (Day, 1997· Angrist & Lavy, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Angelides, 2002· Νικολακάκη, 2003· Villegas – Reimers, 2003· Saiti & Saitis, 2006· Karagiorgi & Symeou, 2007· Yoonetal, 2007· Παπαναούμ, 2008· Bayraktı, 2009· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Harris & Sass, 2011· Frost, 2012· Υφαντή, 2014· Dritis – Esseret, 2016). Όπως αναφέρει η Villegas – Reimers, (2003) το περιεχόμενο της έννοιας διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το σύστημα αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων.

Ειδικότερα, στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες «*περιλαμβάνει το σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων, μετά την αρχική εκπαίδευση, που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και αποσκοπούν στη βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους*» (Bolam, 1986, όπως αναφέρεται στο Villegas – Reimers, 2003:55). Εναλλακτικά, σε πολλές, αναπτυσσόμενες κυρίως, χώρες η επιμόρφωση αποτελεί τη μοναδική διαδικασία εκπαίδευσης των δασκάλων, πριν την είσοδό τους στο επάγγελμα, καθώς αυτοί δεν έχουν σχετικές σπουδές (Villegas – Reimers, 2003). Ανάλογα υποβαθμισμένα ταχύρρυθμα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, χωρίς προηγούμενη παιδαγωγική εκπαίδευση, αναφέρονται και σε αναπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ (Berry, 2001).

Ανεξάρτητα από τη μορφή που λαμβάνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στις αναπτυγμένες χώρες, από τις σχετικές έρευνες διαπιστώνουμε ότι αναπτύσσεται μια κοινή προβληματική. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, τα επιμορφωτικά προγράμματα, ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο, διακρίνονται για τη γενικότητά τους. Επιπλέον, συχνά, αναφέρεται απουσία αποτελεσματικών μοντέλων, κυριαρχία εκθετικών μεθόδων, αποταμιευτικού χαρακτήρα μάθηση, έλλειψη ανατροφοδότησης και αναποτελεσματικότητα (Bayraktı, 2009). Τέλος, αν και το αίτημα για επαγγελματική ανάπτυξη είναι χρόνιο, παρατηρείται έλλειψη προγραμμάτων που να χαρακτηρίζονται από συνοχή, ενεργητική μάθηση, επαρκή διάρκεια, συλλογική συμμετοχή, έμφαση στη γνώση του περιεχομένου και μεταρρυθμιστική δυναμική (Yoonetal, 2007).

2. Διαχρονική εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ιστορικά, από τον 19^ο αιώνα, αποτέλεσε μηχανισμό για την αντιμετώπιση επαγγελματικών ελλείψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και για την ιδεολογική του χειραγώγηση. Σε μια εποχή πίεσης για συγκρότηση εθνικής ταυτότητας νεοπαγών εθνικών κρατών και διεύρυνσης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος με γοργούς ρυθμούς, το εκπαιδευτικό προσωπικό με περιορισμένα προσόντα αποτελούσε τροχοπέδη για το εκπαιδευτικό εγχείρημα. Ο 19^{ος} αιώνας κληροδότησε μια μορφή

επιμόρφωσης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τόσο στην ευρωπαϊκή ήπειρο όσο και στον ελλαδικό χώρο (Ματθαίου, 2008).

Στην Ελλάδα, όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2012), η επιμόρφωση θεσμοθετείται ουσιαστικά μετά τη μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού του κράτους. Η κοινωνική και πολιτική συγκυρία και η ισχυρή θέση των εκπαιδευτικών συνδικάτων, οδήγησαν στα πρώτα επιμορφωτικά σχήματα, που απευθύνονταν σε ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών. Ως τότε, όπως θα δούμε στη συνέχεια, είχαν περιορισμένη απήχηση και συγκεκριμένη στοχοθεσία.

2.1 Περιοδολόγηση της επιμόρφωσης των δασκάλων στη χώρα μας

Έχοντας ως κριτήριο τον κυρίαρχο επιμορφωτικό φορέα κάθε περιόδου, την απήχηση της επιμόρφωσης στο σύνολο των εκπαιδευτικών, την επιμέρους στοχοθεσία της και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιστορικής συγκυρίας, διακρίνουμε την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δασκάλων στην Ελλάδα σε τέσσερις περιόδους:

α) 1880 – 1977: η περίοδος των Διδασκαλείων

Τη δεκαετία του 1880 έχουμε τις πρώτες συγκροτημένες προσπάθειες επιμόρφωσης – μετεκπαίδευσης των δασκάλων, σε μια εποχή που η αλληλοδιδασκτική μέθοδος υποχωρεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισάγεται η συνδιδασκτική μέθοδος. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα³ γίνονται αποσπασματικές ενέργειες μετεκπαίδευσης «υποδεικνυόμενων» δασκάλων, των υποδιδασκάλων και των μη πτυχιούχων δασκάλων (Ευαγγελίου & Δημητρακοπούλου, 2004· Καραγιάννης κ.ά., 2004· Τζιντζίδης, 2010). Το 1922 (Νόμος 2875/1922) το Πανεπιστήμιο Αθηνών αναλαμβάνει τη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων⁴. Η επιλογή γίνεται με εξετάσεις, αφορά περιορισμένο αριθμό δασκάλων, υπάρχει υποχρεωτικό πρόγραμμα μαθημάτων, διδάσκουν καθηγητές του Πανεπιστημίου και ειδικοί επιστήμονες ενώ οι απόφοιτοι προορίζονται για ανώτερα στελέχη της δημοτικής εκπαίδευσης (Καραγιάννης κ.ά., 2004· Τζιντζίδης, 2010). Τα χαρακτηριστικά της μετεκπαίδευσης, όπως απαριθμούνται από τους Καραγιάννης κ.ά. (2004), είναι ο εγκυκλοπαιδισμός, η γερμανική αντίληψη για το Σχολείο, ο εναγκαλισμός της από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο εξαιρετικά μικρός αριθμός μετεκπαιδευομένων και ο γεωγραφικός αποκλεισμός πολλών δασκάλων.

Η περίοδος αυτή διακόπτεται προσωρινά το 1964, με την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και την έναρξη της μετεκπαίδευσης στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του. Η

³ Η μετεκπαίδευση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προηγείται χρονικά. Το 1910 νομοθετήθηκε για πρώτη φορά η μετεκπαίδευση με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Αθήνα (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009).

⁴ Οι δάσκαλοι και οι διδασκάλισσες που μετεκπαιδεύτηκαν την περίοδο 1922-1964 είναι 2.069 (1.736 άνδρες – ποσοστό 84% και 333 γυναίκες – ποσοστό 16%) (Αμπαρτζής, κ.ά., 1999, όπως αναφέρεται στο Καραγιάννης, κ.ά. 2004).

επιβολή της δικτατορίας, το 1967, οδήγησε στην κατάργηση του Π.Ι.⁵ και την ίδρυση του «Εν Αθήναις Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης» («Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης», από το 1972)⁶. Η μετεκπαίδευση ως τη δεκαετία του 1970 δύσκολα μπορεί να ενταχθεί στο συνεχές της ιστορίας της επιμόρφωσης στη χώρα μας. Ο αυστηρά περιορισμένος αριθμός των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθυνόταν, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της και η πασιδηλη ιδεολογική λειτουργία της, τη διαφοροποιούν από την επιμόρφωση στην υπηρεσία του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και της κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Τέλος, όπως προαναφέραμε, επρόκειτο για θεσμό παραγωγής εκπαιδευτικών στελεχών, ενώ σύμφωνα με τους Τζιντζίδη και Βεργίδη (2014:179) θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα Διδασκαλεία «ελληνική αποκλειστικότητα και πρωτοτυπία, δεδομένου ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν εντοπισθεί ανάλογοι θεσμοί σε άλλες χώρες».

β) 1977 - 1992: η περίοδος των Σχολών Επιμόρφωσης

Το 1977 ιδρύθηκαν οι δύο πρώτες Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ), που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ακολούθησαν, το 1979, δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ). Ως το 1983, στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας, δημιουργήθηκε δίκτυο από οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ (Βεργίδης, 2012). Η εισαγωγή στις Σχολές Επιμόρφωσης ως το 1983 γινόταν αρχικά με εξετάσεις και στη συνέχεια με κλήρωση. Η φοίτηση στις Σχολές διαρκούσε ένα έτος και κατά την αποφοίτηση οι εκπαιδευτικοί έπαιρναν μέρος σε σχετικές εξετάσεις. Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν ως το 1992 και κατά τη διάρκεια της λειτουργίας τους τα προγράμματά τους παρακολούθησαν περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων – κατά προσέγγιση – οι 5.000 ήταν δάσκαλοι (ο.π., 2012).

Οι Σχολές Επιμόρφωσης τελούσαν υπό την άμεση εποπτεία της πολιτικής εξουσίας, η οποία καθόριζε το προσωπικό και το πρόγραμμα σπουδών (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009). Διατήρησαν χαρακτηριστικά της προηγούμενης περιόδου, όπως ο συγκεντρωτισμός και ο γραφειοκρατικός – σχολικός τρόπος λειτουργίας και εμφάνιζαν σειρά προβλημάτων, όπως η γεωγραφική κατανομή τους, η υποστελέχωσή τους, η ανεπαρκής ή/και ανύπαρκτη σύνδεσή τους με τα πανεπιστήμια και την έρευνα (Ξωχέλλης, 2011). Στα μειονεκτήματα του μοντέλου να αναφέρουμε και τη δυσλειτουργία που προκαλούσαν στα σχολεία, τις ελλείψεις τους στην υλικοτεχνική υποδομή και τα χαμηλού επιπέδου επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως στην περιφέρεια (Βεργίδης, 1995·Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

⁵Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επανιδρύθηκε το 1976 ως «Κέντρο Επιμόρφωσης και Μελετών της Εκπαίδευσης», (Κ.Ε.Μ.Ε.) και το 1985 μετονομάστηκε σε «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» (Παμουκτσόγλου, 2003)

⁶ Το Μαράσλειο Διδασκαλείο λειτούργησε με την αρχική του μορφή ως το 1996. Με το Ν. 2327/95 άλλαξε ριζικά η οργάνωση της μετεκπαίδευσης και ιδρύθηκαν νέα Διδασκαλεία που υπάγονταν στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων. Το 2010 εισήχθησαν οι τελευταίοι/ες δάσκαλοι/ες και νηπιαγωγοί για μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία και το 2012 αναστάλη η λειτουργία τους.

Η ίδρυση των ΣΕΛΔΕ δεν επηρέασε τη λειτουργία του Μαράσλειου Διδασκαλείου, δημιουργήθηκε όμως ένα διπλό δίκτυο: οι ΣΕΛΔΕ, με διευρυμένο αριθμό φοιτούντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα επέστρεφαν στις σχολικές τάξεις, και το Μαράσλειο Διδασκαλείο, με περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, μελλοντικών στελεχών εκπαίδευσης (Βοζαίτης & Υφαντή, 2008).

γ) 1992 – 1995: η μεταβατική τριετία

Ο νόμος 1566/1985 (Νόμος Πλαίσιο) αποτέλεσε και για το χώρο της επιμόρφωσης τομή. Η επιμόρφωση δεν ήταν πλέον προνόμιο ή δικαίωμα, αλλά υποχρέωση και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012). Θεσπίστηκε για πρώτη φορά η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) και προβλέπονταν τρεις μορφές επιμόρφωσης: εισαγωγική, περιοδική και βραχείας διάρκειας (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Η έναρξη λειτουργίας των ΠΕΚ ξεκίνησε το 1992 και αφού είχαν μεσολαβήσει αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό της χώρας και συνακόλουθα στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης. Οι νέες συνθήκες διαμόρφωσαν και το νέο πλαίσιο. Η περίοδος μπορεί να χαρακτηριστεί *μεταβατική*, από τα μακρόχρονα επιμορφωτικά προγράμματα, για περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, στα βραχύχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια, με μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2008).

Τη διετία 1992 – 1994 η εφαρμοζόμενη επιμορφωτική πολιτική συνάντησε σημαντικές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας διατηρήθηκε, όπως και ο κεντρικός έλεγχος στους διδάσκοντες, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες. Επικράτησε ετεροκαθορισμένη, γραφειοκρατικού και προσθετικού χαρακτήρα επιμορφωτική πολιτική, χωρίς μετασχηματιστική δυναμική, με αποκλεισμό των εκπαιδευτικών από το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Βοζαίτης & Υφαντή, 2008). Οι αδυναμίες που προαναφέρθηκαν, «*η αβάσταχτη ελαφρότητα της επιμορφωτικής πολιτικής*» (Βεργίδης, 1995:12), σε συνδυασμό με τις πολιτικές εξελίξεις της περιόδου, οδήγησαν στην εγκατάλειψη του συγκεκριμένου μοντέλου και την υιοθέτηση νέου μοντέλου ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης (Ματθαίου κ.ά., 1999).

δ) 1995 – 2011: η «ευρωπαϊκή» περίοδος

Το 1995 ξεκίνησε η νέα φάση λειτουργίας των ΠΕΚ. Θεσμοθετήθηκαν ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα και γενικεύτηκαν τα ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (ΤΠΕΠ), τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους. Για παράδειγμα, μόνο την περίοδο 1998-1999 επιμορφώθηκαν στα ΠΕΚ, συμμετέχοντας σε ΤΠΕΠ, κατά προσέγγιση, 4.000 δάσκαλοι (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003). Σημαντικό στοιχείο αυτής της περιόδου είναι η άμεση εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην επιμορφωτική πολιτική, μέσω της χάραξης των αξόνων – στόχων, καθώς και της χρηματοδότησης. Την περίοδο αυτή παρατηρούμε ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων (εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη, μέσης διάρκειας), ενώ γίνονται και οι πρώτες επίσημες προσπάθειες καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (EURICON Ε.Π.Ε., 2007· Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε., 2008· Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο, 2010). Η ποικιλία των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτυπώνεται στη μορφή, στο εύρος της θεματολογίας και του πληθυσμού – στόχου.

Φορείς που υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα αυτή την περίοδο είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα ΠΕΚ, τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες ή δίκτυα σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, επιστημονικά κέντρα ή Ινστιτούτα συνδικαλιστικών φορέων. Σημαντική επιμορφωτική δράση έχουν την ίδια περίοδο και φορείς Ειδικής Εκπαίδευσης, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και άλλων «καινοτόμων δράσεων» (Δούκας κ.ά., 2008).

Σημείο αναφοράς αυτής της περιόδου είναι η ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), το 2002 (Ν.2986/2002). Αποστολή του, μεταξύ άλλων, ήταν ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας, η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στα λίγα χρόνια της λειτουργίας του ανέπτυξε σχετικές δράσεις, αν και η συνύπαρξη δύο φορέων με παραπλήσια αποστολή (Ο.ΕΠ.ΕΚ. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), θεωρούμε ότι συνέβαλε στην δυσλειτουργία ενός ήδη ασαφούς πεδίου. Όλο αυτό το διάστημα ο θεσμός των ΠΕΚ παρέμεινε ενεργός, σταδιακά όμως υποβαθμίστηκε και περιορίστηκε στην εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012).

Το 2011 (Ν. 3966/2011) ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο ενσωμάτωσε σειρά εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου Παιδείας, ανάμεσα στους οποίους ήταν ο ΟΕΠΕΚ και το Π.Ι. Με την συγχώνευση του Π.Ι. θεωρούμε ότι κλείνει ένας μεγάλος κύκλος στην ιστορία της επιμόρφωσης. Οι νέες δομές του Ι.Ε.Π., μετά από την αρχική περίοδο προσαρμογής και αναδιάταξης, αρχίζουν να χαράσσουν την επιμορφωτική πολιτική και να δίνουν τα πρώτα δείγματά της.

3. Μια τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Η μελέτη και ανάλυση των επιμορφωτικών πρακτικών θεωρούμε ότι απαιτεί την προηγούμενη «χαρτογράφηση» του χώρου και τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας που θα αποτελεί «πλαίσιο αναφοράς» της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 1993α). Ανάλογα με τα κριτήρια που κάθε φορά επιλέγονται, προκύπτουν διάφορες τυπολογίες, που αναδεικνύουν τα διαφορετικά, κατά περίπτωση, χαρακτηριστικά της (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003).

Αν εστιάσουμε στον απώτερο στόχο της επιμόρφωσης, σε σχέση με τις επιδιωκόμενες αλλαγές στους εκπαιδευτικούς, διακρίνουμε τρεις επιμορφωτικές προσεγγίσεις: την *τεχνική – «θεραπευτική»*, την *προσωποκεντρική προσέγγιση* και την *κριτική - χειραφετική προσέγγιση* (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μπουζάκης, 2011).

Η πρώτη προσέγγιση αποσκοπεί στην παροχή θεωρητικών γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και τις οποίες στη συνέχεια θα εφαρμόσουν στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «παθητικοί αποδέκτες» πληροφοριών, που έχουν «αδυναμίες» και «ελλείψεις», τις οποίες θα

«διαγνώσουν» οι «ειδικοί» και με κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα θα τις αντιμετωπίσουν (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μαυρογιώργος, 2011· Μπουζάκης, 2011).

Η δεύτερη προσέγγιση δίνει έμφαση στο νόημα που τα υποκείμενα δίνουν στη δράση τους και όχι στην παθητική μίμηση προτύπων. Το κέντρο λήψης αποφάσεων μεταφέρεται από την εξωτερική αυθεντία στον εσωτερικό έλεγχο των εκπαιδευτικών. Επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση του έργου τους μέσω του διαρκούς στοχασμού τους για το αντικείμενο της εργασίας τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η τρίτη προσέγγιση τονίζει το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του σχολείου και το αντιμετωπίζει ως μοχλό κοινωνικής αλλαγής, ενώ ο εκπαιδευτικός προβάλλεται ως εν δυνάμει κοινωνικός μετασχηματιστής – πολιτικός ακτιβιστής. Τα προγράμματα που εντάσσονται σε αυτή την προσέγγιση στοχεύουν στη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών από τις πιέσεις του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος και την ανάληψη δράσης για εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, μέσα από την κριτική ανάλυση, να συνειδητοποιήσουν τους δομικούς περιορισμούς που προσδιορίζουν την καθημερινή κοινωνική πρακτική. Η επιμόρφωση δημιουργεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται κριτικά για την κοινωνία, το σχολείο και την παιδαγωγική και προετοιμάζονται να παρέμβουν μετασχηματιστικά (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μπουζάκης, 2011).

Οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες. Στην πραγματικότητα προκρίνουν διαφορετικό βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της εργασίας τους και στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Ling, 2002). Με κριτήριο τις σχέσεις επιμορφωτικών φορέων και επιμορφούμενων καθώς και τη σχέση του προγράμματος και του περιεχομένου της επιμόρφωσης με όλους τους εμπλεκόμενους στην οργάνωση και διεξαγωγή της, ο Βεργίδης (1993α) προτείνει τρεις βασικούς τύπους επιμόρφωσης: την *ετεροκαθοριζόμενη*, τη *συμμετοχική* και την *εκπαιδευτική έρευνα δράση*.

Στην ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση το περιεχόμενο και το πρόγραμμα καθορίζονται ιεραρχικά – γραφειοκρατικά, από τον φορέα που οργανώνει την επιμορφωτική δράση. Η διαδικασία ανταποκρίνεται στη γενική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συνήθως χωρίς προηγούμενη διερεύνηση των αναγκών τους. Το πρόγραμμα επαναλαμβάνεται περιοδικά, βασικός παράγοντας της πραγμάτωσής του είναι οι επιμορφωτές ενώ οι επιμορφούμενοι είναι παθητικοί αποδέκτες. Στην ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση διακρίνουμε δύο επιμέρους μορφές. Την ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση *προσθετικού χαρακτήρα* - όπου απαντάται αποταμιευτικού χαρακτήρα μάθηση - και την *τεχνοκρατικού χαρακτήρα*, όπου μπορεί να έχουμε προηγούμενη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, συνήθως εστιασμένη στα λειτουργικά προαπαιτούμενα της εκπαίδευσης, καθώς και τελική αποτίμηση του προγράμματος (Βεργίδης, 1993α).

Στη συμμετοχική επιμόρφωση το πρόγραμμα είναι «προϊόν» διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς δράσης. Η διαπραγμάτευση στηρίζεται στην ανάλυση των

σημαντικών δεδομένων που αφορούν την εκπαίδευση και στη διερεύνηση των ατομικών και συλλογικών επιμορφωτικών αναγκών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από ευελιξία καθώς η διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλλει στην επαναδιαπραγμάτευση και τη λήψη απαραίτητων μέτρων για τη βελτίωσή τους (Βεργίδης, 1993α).

Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση, τέλος, αποσκοπεί στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο. Είναι ενδοσχολική - ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που θεμελιώνεται στην έρευνα και τη θεωρητική ανάλυση της εκπαιδευτικής διεργασίας, με παράλληλη εφαρμογή και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εξωτερικοί συνεργάτες-ερευνητές συμμετέχουν στη διαδικασία παρέχοντας γνώσεις και συλλέγοντας δεδομένα. Η εκπαιδευτική έρευνα δράση συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και την εφαρμογή καινοτομιών, παράγοντας ταυτόχρονα νέα γνώση (Βεργίδης, 1993α).

Οι προαναφερόμενες τυπολογίες αποτελούν σημαντικό και χρήσιμο «εργαλείο» για την αποκωδικοποίηση της επιμόρφωσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής από την οποία εκπορεύεται. Στην προσπάθειά μας να «απεικονίσουμε» το εύρος της επιμόρφωσης, όπως αυτή υλοποιείται στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, λαμβάνοντας υπόψη και τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση, επιχειρήσαμε μια συνολική περιγραφική αποτύπωση των μορφών που εμφανίζονται. Κριτήρια ταξινόμησης αποτέλεσαν ο χώρος υλοποίησης, ο χρόνος διεξαγωγής, η χρονική διάρκεια, ο σκοπός και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, ο τρόπος οργάνωσης και υλοποίησης, η ομάδα – στόχος, καθώς και ο φορέας που σχεδιάζει και υλοποιεί το πρόγραμμα. Η προτεινόμενη τυπολογία θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς με βάση τα κριτήρια ταξινόμησης και τη μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, μπορούμε να αναλύσουμε οποιοδήποτε επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 1: Συνθετική τυπολογία μορφών επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο

Κριτήρια ταξινόμησης	Μορφή επιμορφωτικού προγράμματος
1. Η μορφή της οργανωτικής δομής	α. ιεραρχική – συγκεντρωτική β. πολυεστιακή – αποκεντρωμένη γ. αυτοδιαχειριζόμενη
2. Ο χαρακτήρας της συμμετοχής	α. υποχρεωτική β. προαιρετική
3. Το «επίκεντρο» της παρέμβασης	α. ατομοκεντρική (εστιάζει στον/ην εκπαιδευτικό) β. σχολειοκεντρική (εστιάζει στη σχολική μονάδα) γ. ομαδοκεντρική (εστιάζει σε ομάδες εκπαιδευτικών ή και σε συνεργατικά δίκτυα σχολείων)
4. Ο χώρος διεξαγωγής	α. ενδοσχολική (εντός της σχολικής μονάδας) β. με επίκεντρο μια σχολική μονάδα γ. εκτός της σχολικής μονάδας σε εκπαιδευτικούς / επιμορφωτικούς φορείς (π.χ. ΠΕΚ, Πανεπιστήμια κ.λ.π.)
5. Η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων	α. εισαγωγική (νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί) β. συνεχιζόμενη (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί)

Κριτήρια ταξινόμησης	Μορφή επιμορφωτικού προγράμματος
6. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος	α. βραχεία επιμόρφωση (ολιγόωρη, έως 10 ώρες) β. μέσης διάρκειας (από 11 ως 100 ώρες) γ. μακράς διάρκειας (περισσότερες από 100 ώρες)
7. Η επαναληψιμότητα του προγράμματος	α. εφάπαξ β. περιοδικά (επαναλαμβανόμενο σε τακτά χρονικά διαστήματα)
8. Ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος	α. εντός του εργασιακού ωραρίου β. εκτός του εργασιακού ωραρίου (απογεύματα, αργίες, διακοπές)
9. Η ιδιότητα των συμμετεχόντων	α. στελέχη β. εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων γ. εκπαιδευτικοί συγκεκριμένης ειδικότητας / κλάδου
10. Η μορφή της επικοινωνίας επιμορφωτή - συμμετεχόντων	α. δια ζώσης β. εξ αποστάσεως γ. μεικτή δ. e-learning σε κοινότητες μάθησης
11. Οι επιμορφωτικές μέθοδοι	α. εκθετική ή παρουσίασης (διάλεξη, επίδειξη) β. βιωματική – συμμετοχική (εργαστήρια, παιχνίδια ρόλων, μικροδιδασκαλία, κ.ά.) γ. έρευνα δράση / ευρετική

Συνοπτικά, στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται το «μωσαϊκό» των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρατηρούνται στη χώρα μας. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η διαφοροποίηση ανάμεσα στις μορφές συχνά είναι δυσδιάκριτη, ενώ κάποιες αλληλεπικαλύπτονται. Τέλος, από την επιλογή δύο ή περισσότερων μορφών μπορεί να προκύψουν συνδυαστικές μορφές επιμόρφωσης (π.χ. βραχεία υποχρεωτική επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης).

Ανεξάρτητα από τις επιμέρους μορφές των επιμορφωτικών προγραμμάτων, παραδοσιακά, η ετεροκαθοριζόμενη, τεχνική – «θεραπευτική» προσέγγιση κυριαρχούσε στα επιμορφωτικά προγράμματα και, ως σήμερα, εξακολουθεί να έχει σημαντική θέση. Η προσέγγιση του χώρου της εκπαίδευσης κυρίως υπό το πρίσμα ψυχολογικών θεωριών, εμφανίζει τον εκπαιδευτικό να δρα σε έναν «αποστειρωμένο» κοινωνικά και πολιτισμικά χώρο, όπου τα δρώντα άτομα αλληλεπιδρούν, κενά κοινωνικού και πολιτισμικού φορτίου. Αποτέλεσμα ανάλογων προσεγγίσεων είναι η πεποίθηση ότι η τροποποίηση «ελαττωματικών» πρακτικών, η ενίσχυση «καλών» πρακτικών και η εκμάθηση νέων καινοτόμων πρακτικών θα επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως τεχνολόγος της διδασκαλίας της επιστημονικής γνώσης στον οποίο ανήκει η τιμή της επιτυχούς διεκπεραίωσης αλλά και η ευθύνη της αποτυχίας. Απομονώνεται, δηλαδή, ένα στοιχείο της διαδικασίας και αποσιωπάται το πλαίσιο υλοποίησης και οι συνθήκες διαμόρφωσής του. Αποσιωπάται παράλληλα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του οποίου η σταθερότητα θεωρείται δεδομένη και ορθή. Ομοίως, σταθερή, ορθή και εξ ορισμού ετεροπροσδιορισμένη, θεωρείται και η δομή του σχολικού προγράμματος (Ματθαίου κ.ά., 1999 Μαυρογιώργος, 2009).

4. Τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνώς ηγεμονεύουσα ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού αποτυπώνεται εναργώς και στο χώρο της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Χαραμής (2011:99-100) «ο νεοφιλελευθερισμός κατέστη το κυρίαρχο πολιτικό και οικονομικό υπόδειγμα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Το υπόδειγμα αυτό εκφράζει ένα σύνολο πολιτικών και πρακτικών που δίνουν τη δυνατότητα στα κυρίαρχα οικονομικά συμφέροντα των αγορών να ελέγχουν ολοένα και περισσότερο την κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα».

Σύμφωνα με το Βεργίδη (1993α), ο νεοφιλελευθερισμός, καταργώντας το υλικό υπόστρωμα της κοινωνικής συνοχής και κοινωνικο – πολιτικής συναίνεσης, καλλιεργεί μια συναίνεση που στηρίζεται στο ελεύθερο ανταγωνισμό και τις προσωπικές στρατηγικές. Η προκύπτουσα εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας και στις προδιαγραφές της αγοράς: η ίδια η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της αγοράς (Βεργίδη, 1993α). Υπό αυτό το πρίσμα, οι βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιμόρφωση είναι η ενίσχυση του κρατικού ελέγχου, η χρήση τεχνοκρατικού – ορθολογικού λόγου από τις εκπαιδευτικές αρχές, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – οι οποίοι προσεγγίζονται ως «εκτελεστικά όργανα» που ασκούνται στην εφαρμογή οδηγιών – και η παρέμβαση των φορέων της αγοράς στη διαμόρφωση των αντίστοιχων προγραμμάτων (Βεργίδη, 1993β).

Η είσοδος λογικών και αρχών της αγοράς στο δημόσιο σχολείο οδηγεί στην ανάπτυξη ενός «αξιολογικού κράτους» που «κατευθύνει από απόσταση» το εκπαιδευτικό σύστημα. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και οι ιεραρχήσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων συντονίζονται με τις προτεραιότητες του νεοφιλελευθερισμού για την εκπαίδευση (Χαραμής, 2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε αυτό το πλαίσιο, αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση και την «αποτελεσματικότητα» του σχολείου. Διεθνείς οργανισμοί, που ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της πολιτικής των επιμέρους κρατών, μέσα από τους στόχους που διατυπώνουν και τα προγράμματα που εφαρμόζουν, υποστηρίζουν ότι η διασφάλιση της ποιότητας επιτυγχάνεται, εκτός των άλλων, και μέσα από την επιμόρφωση και την αξιολόγηση. Τόσο η UNESCO όσο και ο ΟΟΣΑ, σε κείμενά τους, τονίζουν την ανάγκη συνεχούς κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για να επιτευχθεί ο στόχος της ποιότητας στην εκπαίδευση (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2011)⁷.

Ο νέος ρόλος που διαμορφώνεται για τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει την επιδίωξη για συνεχή μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής (lifelong learning) και σε κάθε χώρο της ζωής (lifewide learning). Το σχήμα «αρχική εκπαίδευση - ένταξη στο επάγγελμα – επιμόρφωση» δε

⁷Σχετικά με την έννοια της «διασφάλισης ποιότητας» βλ. Βεργίδη, Δ. (2015). Ποιότητα στη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων. Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής. Συνέδριο ΙΜΕ ΓΣΕΒΕ – ΙΝΕ ΓΣΕΕ: Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, νέες προτεραιότητες παρεμβάσεων και κοινωνικών εταίρων. Αθήνα, 23 – 24 Νοεμβρίου 2015

θεωρείται πλέον αποτελεσματικό. Ο εκπαιδευτικός, ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας, οφείλει να υιοθετεί την αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης που κυριαρχεί και στις προσεγγίσεις της επιμόρφωσης (Villegas - Reimers, 2003· Δούκας κ.ά., 2008).

4.1 Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) αποτελεί σημαντική παράμετρο των επιμέρους εθνικών πολιτικών των κρατών μελών της, στο βαθμό που τις συνδιαμορφώνει, μέσα από θεσμικά μέτρα και συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα (Βεργίδης, 2012). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΕ 2009/С 119/02), υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών, δημογραφικών, περιβαλλοντικών και τεχνολογικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η Ευρώπη και αποτελούν σημαντική συνιστώσα της στρατηγικής της για οικονομική ανάπτυξη (Scheerens, 2010).

Η αρχική εκπαίδευση και η δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζωτικό στοιχείο για τον εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕ 2007/С 300/07). Η αρχική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται ότι μετατρέπει τη διδασκαλία σε ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας και συμβάλλει στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων στον παγκόσμιο ανταγωνισμό (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014· ΕΕ 2009/С 119/02).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλάζει προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών (Δούκας κ.ά. 2008). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες καινοτομίας και προσαρμοστικότητας, να έχουν κριτική στάση και να ανταποκρίνονται στις σύνθετες ανάγκες των μαθητών τους και του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 2013). Προβλέπονται, επίσης, τα προσόντα και οι ικανότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις: γνώσεις, δεξιότητες και προδιαθέσεις (αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και δεσμεύσεις) (ό.π., 2013). Οι πολλαπλές απαιτήσεις από το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού συνδέονται αφενός με νέες θεωρητικές κατασκευές, αφετέρου με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, που προϋποθέτουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2015:273).

Οι χώρες μέλη της Ε.Ε. οφείλουν να διαμορφώσουν τις απαραίτητες συνθήκες που θα εξασφαλίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να συγκροτήσουν τα πλαίσια των επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτεί ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Τα προαναφερόμενα πλαίσια αφορούν σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές και πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένα πρότυπα ποιότητας (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014). Για τη παροχή «διδασκαλίας υψηλής ποιότητας» σε όλη τη

διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, τα κράτη μέλη πρέπει να διαμορφώσουν ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα, που θα αξιοποιούν την προηγούμενη εμπειρία, θα ενισχύουν τις διεπιστημονικές συνεργασίες και θα αναβαθμίζουν τις ψηφιακές δεξιότητες. Τα προγράμματα κατάρτισης οφείλουν, μεταξύ των άλλων, να αναδείξουν μεθόδους που βοηθούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εγκάρσιες δεξιότητες, όπως ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός, η εκμάθηση τρόπων μάθησης, η επιχειρηματικότητα, η δημιουργική και παραγωγική σκέψη καθώς και τρόπους – πρακτικές ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων (ο.π., 2014).

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης δύναται να συμμετέχουν οι φορείς κατάρτισης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι φορείς της αγοράς και οι λοιποί κοινωνικοί εταίροι. Τόσο η αρχική κατάρτιση όσο και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, θα πρέπει να βασίζονται στα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας και να εφαρμόζουν μεθόδους μάθησης που προέρχονται από την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ο.π., 2014).

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε ότι η ευρωπαϊκή πολιτική για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην κυρίαρχη διεθνώς προσέγγιση για την επιμόρφωση και κατάρτιση, όπως αυτή αναλύθηκε στην προηγούμενη υποενότητα. Η εκπαίδευση θεωρείται σημαντική παράμετρος της οικονομικής ανάπτυξης στα πλαίσια του διεθνούς ανταγωνισμού και τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης καλούνται να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για να υλοποιήσουν τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές.

5. Κριτικές επισημάνσεις

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε την οριοθέτηση της επιμόρφωσης, ως μορφωτική διαδικασία ενταγμένη στη δια βίου εκπαίδευση, με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τη διαφοροποιούν από τις συναφείς έννοιες της κατάρτισης, της μετεκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, η ιστορική ανασκόπηση που επιχειρήσαμε ανέδειξε τα διαχρονικά και συγχρονικά στοιχεία τα οποία συνδιαμόρφωσαν το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο και παρήγαγαν τη συγκεκριμένη τυπολογία. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερος φαίνεται ότι είναι ο ρόλος του ευρωπαϊκού και διεθνούς οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος, όπως αυτός αποτυπώνεται στην κατά περίπτωση υλοποιούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Η ετεροχρονισμένη θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Βεργίδης, 2012) δεν κατάφερε να καλύψει το «χαμένο έδαφος» στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μακρόπνοης επιμορφωτικής πολιτικής. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη σταθερή και συνεκτική επιμορφωτική πολιτική και μακροπρόθεσμη στρατηγική επιμόρφωσης, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η γραφειοκρατική δομή και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ανακλάται και στα επιμορφωτικά προγράμματα που εξακολουθούν να είναι εστιασμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Όπως προαναφέραμε, στην πλειονότητα των υλοποιούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων κυριαρχεί η ετεροκαθοριζόμενη, τεχνική – «θεραπευτική» προσέγγιση. Οι επιμορφωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται αναπαράγουν παγιωμένες σχολικές πρακτικές και περιορίζονται σε ένα πρώτο επίπεδο εμπάθισης στην «ήδη κατεκτημένη γνώση» και δεν ανταποκρίνονται στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών του σχολείου και στις προτιμήσεις των επιμορφούμενων (Βεργίδης κ.ά.,2011).

Η επιμόρφωση σήμερα φαίνεται ότι βρίσκεται σε κομβικό σημείο, απότοκο των αλλαγών που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Το υπάρχον μοντέλο έχει κορεστεί και έχει εξαντλήσει το όρια του. Στα πλαίσια του εν εξελίξει σχετικού διαλόγου (ΥΠΠΕΘ, 2016) η επιμόρφωση αποτελεί ζήτημα υπό διαπραγμάτευση χωρίς να διαφαίνονται συγκεκριμένες επιλογές. Τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στα σχετικά «Πορίσματα» αποτελούν τη βάση για το νέο, υπό διαμόρφωση πλαίσιο.

Θεωρούμε ότι οι δομικές επιβολές και οι μετασηματισμοί αναδιατάσσουν τις δυνάμεις του εκπαιδευτικού πεδίου και η επιμόρφωση θα κληθεί να συμμετάσχει ενεργά στη διαμόρφωση του «τοπίου» των επόμενων δεκαετιών. Ο βαθμός συμμετοχής της, η μορφή που αυτή θα λάβει και τα περιεχόμενά της θα εξαρτηθούν από την έκβαση της εν εξελίξει διεγκυστίνας για τον έλεγχο του πεδίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelides, P. (2002). A Collaborative Approach for Teachers' In-service Training. *Journal of Education for Teaching*, 28(1), 81-82, DOI:10.1080/02607470220125822
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence From Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. DOI: 10.3386/w6781
- Bayrakci, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10 – 22
- Berry, B. (2001). No Shortcuts to Preparing Good Teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 32 – 36.
- Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39 – 54. DOI: 10.1080/13674589700200002
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Drits – Esser, D., Gess – Newsome, J., & Stark, L. (2016). Examining the sustainability of teacher learning following a year-long science professional development programme for in-service primary school teachers. *Professional Development in Education*, 1-22 (article in press) DOI: 10.1080/19415257.2016.1179664

- EE 2007/C 300/07 (2007). Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 12.12.2007
- EE 2009/C 119/02 (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 28.5.2009
- EE 2010/C 135/02(2010). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11^{ης} Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 26.5.2010
- EURICON ΕΠΕ, (2007). Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes, (July 2013). European Commission/ Education and training
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123 – 137, DOI:10.1080/03054980120113670
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the heart*. New York: The continuum International Publishing Group Inc
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205 – 227, DOI: 10.1080/19415257.2012.657861
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381 – 391. DOI: 10.1080/135406002100000512
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182. DOI: 10.1080/713698714
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης
- Harris, D. & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.009
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in- service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194, DOI: 10.1080/02619760701275487
- Ling, L. M. (2002). A tale of two teachers: Teachers' responses to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, 6(1): 33–46, DOI: 10.1080/13664530200200155
- Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-Service Training for Teachers Who Work in Full-Day Schools – Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29 (4), 455-470.
- Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the

OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teachers' education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543 – 550. DOI: 10.1016/j.tate.2009.02.001
- Villegas – Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers.REL 2007 – No. 033*. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο
- Βεργίδης, Δ. (1993α). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 42 – 49.
- Βεργίδης, Δ. (1993β). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Β' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 67 – 73.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σελ. 477 – 494). Αθήνα: Σείριος
- Βεργίδης, Δ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν. & Νικόδημος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σελ. 127 – 144), Αθήνα: Ατροπός
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126
- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ – ΓΓΕΕ
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ. κ.ά. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανάχνηση προοπτικής* (σελ. 11-27). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84
- Γαβριηλίδου, Μ. (1999). Ο ρόλος του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τοαγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 104, 92 – 96

- Γεωργιάδου, Α., Πηλιούρας, Π., Βαλμάς, Θ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ. (2011). Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 52–64). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 358 – 390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέρδος Α.Ε. (2008). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Ευαγγελίου, Μ., & Δημητρακοπούλου, Β. (2004). Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1920 μέχρι σήμερα. Εισήγηση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο: Ιστορία Εκπαίδευσης, 1–3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα. Ανάκτηση από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3>
- Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π., & Τσιρίκου, Μ. (2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης. Εισήγηση στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο: Ιστορία Εκπαίδευσης, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα. Ανάκτηση από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3>
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1(3), 257-273
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Εισήγηση στο 20^ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008, Βόλος. Ανάκτηση από: http://users.uoa.gr/~dmatth/02_conferences.html
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε., & Σπυροπούλου, Δ. (1999). Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 – Ιουνίου 1996. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 7-32
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινίσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»-αντί(-παλη) – Πρόταση. Στο Γαγάτση, Α. κ.α. (επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο, Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 27-41). ΥΠΠ,ΠΙ: Λευκωσία
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται λες και δεν είναι ενήλικες; Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση*

και *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 608 – 621). Αθήνα: Πεδίο

- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 602 – 607). Αθήνα: Πεδίο
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 593 – 601). Αθήνα: Πεδίο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1^ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Φρυδά, Ε. (επιμ.) *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σελ. 54 – 61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πασιάς, Γ. Κ. (2015). Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Θεσμοί Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ο Ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1990-1993). 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα» Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/pamouktsoglou.htm>
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής. Ανακοίνωση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015 (Πρακτικά Συνεδρίου υπό έκδοση)
- Σαλτερής, Ν. (2011). Ο επιμορφωτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης: επιλογή, προφίλ και αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 65-73). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Σταμέλος, Γ., & Μπαρτζάκη, Μ. (2011). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα και δυνατότητες. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 789-800). Αθήνα: Πεδίο
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014). Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Βρυξέλλες, 2 Μαΐου 2014. Ανάκτηση από: <http://register.consilium.europa.eu>
- Τζιντζίδης, Α. (2010). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1991-2001 και 2000-2002). Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο

Πατρών, 2011). Ανάκτηση από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/4458>

- Τζιντζίδης, Α. & Βεργίδης, Δ. (2014). Η συμβολή της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2 – 3, 178 – 194
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα. Ανάκτηση από: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf
- Υφαντή, Α. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 31 – 46
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφηρησίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*(σελ. 95–116). Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Χαραμής, Π. (2011). Τα ΠΕΚ σήμερα: εμπειρίες και προοπτική. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανάγνωση προοπτικής* (σελ. 98–106). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ