

ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ,  
Επίκ. Καθηγ. Παν. Ιωαννίνων

ΓΙΑΝΝΗΣ ΝΙΚΟΥ,  
Φιλολόγος

ΧΡΗΣΤΟΣ ΚΑΡΒΟΥΝΗΣ  
Δάσκαλος

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
Από τις ΣΕΛΑΜΕ - ΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ

I. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ: Το πρόβλημα και οι διαστάσεις του

1.1. Παρουσίαση του προβλήματος

Το αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι μόνιμο στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών της Ευρώπης αλλά και υπερατλαντικών χωρών (Αμερική-Αυστραλία) από τα μέσα περίπου του αιώνα μας. Έξαρση φαίνεται να παρουσιάζει τις δύο τελευταίες δεκαετίες<sup>1</sup>. Από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα προβάλλεται ως αίτημα πρώτης προτεραιότητας<sup>2</sup>, άμεσα σχετιζόμενο με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών σε μια χώρα.

Η άποψη ότι το σχολείο είναι η βάση για κοινωνικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές, πολιτιστικές κτλ., αλλαγές σε μια κοινωνία γίνεται, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, ολοένα και περισσότερο αποδεκτή<sup>3</sup>.

Για να ανταποκριθεί όμως το σχολείο στον προορισμό του χρειάζεται συνεχή και συστηματική ενίσχυση στο έργο του σε ποικίλους τομείς<sup>4</sup>, όπως: στη διαμόρφωση των προγραμμάτων και στον εμπλουτισμό τους με σύγχρονες γνώσεις, στην οργάνωση, στην εξασφάλιση διευκολύνσεων, που

---

1. Σχετική έρευνα από το National Foundation for Educational Research το 1968 έδειξε ότι μέχρι τη δεκαετία του 1960 πολύ λίγα είχαν γραφεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών· Rudduck K., 1981, Κοίτα επίσης και (α) Ashton et al. 1985, (β) Reynolds, P & Clark, M., 1982.

2. (α) Lafon D., 1988· (β) Bradley, H., 1991· (γ) McBride R., 1989.

3. (α) Hansen J.M., 1980· (β) Μάρκου Γ., 1989, όπου συνοψίζονται τα αποτελέσματα της πέμπτης πανευρωπαϊκής συνδιάσκεψης για την εκπαιδευτική έρευνα και την επιμόρφωση, που έγινε το 1988.

4. Ornstein, 1987.

θα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν γνώσεις, να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες, να βοηθηθούν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και στην καλύτερη προετοιμασία τους για την αρμονική συμβίωση με τους άλλους συνανθρώπους, στον κοινωνικό περίγυρο που θα ενταχθούν για να ζήσουν ως ενήλικες.

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο σε όλους τους παραπάνω τομείς. Είναι η βάση για την υλοποίηση κάθε προγράμματος και κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως, χρειάζονται συστηματική βοήθεια και καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση. Η επιμόρφωση είναι ένας από τους πιο αποδοτικούς τρόπους αυτής της ενίσχυσης και καθοδήγησης, γι' αυτό και επιβάλλεται να είναι συνεχής, προσαρμοσμένη πάντα στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και ανανεωμένη, ώστε να βοηθάει θετικά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Οι μορφές της επιμόρφωσης και τα επιμορφωτικά προγράμματα ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, λειτουργούν επιμορφωτικά κέντρα, τα οποία: α) ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς συστηματικά για τις νέες επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο τους· β) τους πληροφορούν για τις εκπαιδευτικές αλλαγές που γίνονται κατά καιρούς: στα αναλυτικά προγράμματα, στα διδακτικά βιβλία, στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης κτλ· γ) παρέχουν τη δυνατότητα σ' αυτούς να συζητούν και να αναζητούν λύσεις σε διάφορα θέματα και προβλήματα, που απορρέουν από την καθημερινή διδακτική πράξη.

Τα επιμορφωτικά αυτά κέντρα δεν είναι πάντα εξαρτημένα από το Υπουργείο Παιδείας. Λειτουργούν και με ευθύνη άλλων φορέων. Μερικές φορές και με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έχουν, επίσης, ποικιλία ως προς το χρόνο λειτουργίας τους. Μερικά λειτουργούν τα Σαββατοκύριακα. Σ' αυτά συναντώνται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους ή με άλλους ειδικούς και ερευνητές και ανταλλάσσουν απόψεις για συγκεκριμένα εκπαιδευτικά θέματα που σχετίζονται με το έργο τους<sup>1</sup>.

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της επιμόρφωσης στην αγγλοσαξωνική εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί το ότι αυτή είναι οργανωμένη κατεξοχήν με κέντρο το σχολείο. Στη δεκαετία του 1970 το μοντέλο αυτό ανθούσε σημαντικά<sup>2</sup>. Η φιλοσοφία αυτής της μορφής επιμόρφωσης απέρρευε από την αντίληψη ότι το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο εμφανίζονται τα περισσότερα παιδαγωγικά προβλήματα. Κατά συνέπεια και ο εκπαιδευτικός οφείλει να μάθει μέσα σ' αυτόν τον χώρο να τα αναγνωρίζει, να τα διερευνά και να αναζητά τις κατάλληλες λύσεις για την αντιμε-

1. (α) Ashton et al. 1985· (β) Obanya P., 1987· (γ) Easen P., 1989.

2. (α) Hopkins D., 1986· β) Williams M., 1991.

τώπισή τους. Ο ΟΟΣΑ ενδιαφέρθηκε άμεσα για τα προγράμματα αυτού του τύπου επιμόρφωσης και πραγματοποίησε έρευνες στις χώρες μέλη του για να διαπιστώσει τη λειτουργικότητά τους<sup>1</sup>.

Στη Γαλλία υπάρχουν, επίσης, πολλά επιμορφωτικά προγράμματα, γιατί, όπως υποστηρίχθηκε<sup>2</sup>, η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τους Γάλλους αποτελεί τη μόνη μεταβλητή του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία θα επιτρέψει τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ενεργειών και πράξεων.

Οι διάφορες σχολές επιμόρφωσης βρίσκονται σε στενή συνεργασία με τα πανεπιστήμια, τα ερευνητικά κέντρα, τις συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών, τους διοικητικούς και εποπτικούς φορείς της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται περισσότερο η αίσθηση της κοινής προσπάθειας για το έργο που επιτελείται στα σχολεία και εξασφαλίζονται περισσότερα εχέγγυα για την επιτυχία του. Ιδιαίτερη έμφαση στα επιμορφωτικά προγράμματα των Γάλλων αποδίδεται<sup>3</sup>:

- \* Στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και στην εκμάθησή τους.
- \* Στον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας.
- \* Στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδακτέας ύλης.
- \* Στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και του διδακτικού τους έργου.
- \* Στην ψυχολογική, παιδαγωγική και κοινωνιολογική διερεύνηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών στο σχολείο.
- \* Στη γνώση των τεχνικών έρευνας.
- \* Στον εθισμό στην ομαδική εργασία.
- \* Στη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και της πληροφορικής στη διδασκαλία.
- \* Στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών να βρίσκουν διεξόδους, όταν νιώθουν απομόνωση.

Ένα μέρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Γαλλία προτάθηκε να ενσωματωθεί στην ενεργό υπηρεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, για 1-2 εβδομάδες οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να κάνουν την άσκησή τους στις τάξεις τους. Να συζητούνται σ' αυτές τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να μεταφέρονται, στη συνέχεια, οι διαπιστώσεις στα γενικότερα επιμορφωτικά σεμινάρια για να συζητηθούν και με τους άλλους επιμορφούμενους<sup>4</sup>.

1. (a) Hopkins D., 1986. (β) Reynolds P & Clark, M., 1982.

2. De Peretti A., 1984.

3. Lafon D., 1988.

4. De Peretti A., 1984.

Στην (πρώην) Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Με τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν τη δεκαετία του 1970 διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα για συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα αναλυτικά προγράμματα, στις νέες διδακτικές μεθόδους και γενικότερα σε τομείς που επηρεάζουν άμεσα την αποδοτικότητα τους στο διδακτικό έργο<sup>1</sup>.

Στη Σουηδία, εκτός των άλλων τύπων, εφαρμόζεται και το μοντέλο της επιμόρφωσης δι' αλληλογραφίας. Το μοντέλο αυτό προορίζεται, κυρίως, για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν μακριά από τα επιμορφωτικά κέντρα και η πρόσβασή τους σ' αυτά είναι δύσκολη. Είναι το γνωστό μοντέλο της Distance Education, όπως αποκαλείται και το οποίο έχει ευνοϊκά αποτελέσματα<sup>2</sup>. Οι Σουηδοί μάλιστα προτείνουν την εφαρμογή αυτού του μοντέλου και σε άλλες χώρες, γιατί δεν έχει σημαντικό κόστος, παρέχει τη δυνατότητα επιμόρφωσης και σ' αυτούς που, για διάφορους λόγους, δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση σε άλλους τύπους. Δεν απαιτείται μόνιμη υλικοτεχνική υποδομή.

Στην Τσεχοσλοβακία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της «δια βίου παιδείας»<sup>3</sup>. Σχετίζεται άμεσα με τη βασική κατάρτιση, αλλά και με την καθημερινή διδακτική εμπειρία. Εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτή. Δημιουργούνται κίνητρα για την επιμόρφωση και λαμβάνεται πρόνοια για επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των επιμορφωτών.

Μεγάλη έμφαση στην επιμόρφωση δίνεται και σε άλλες χώρες. Στην Αμερική, Αυστραλία, Ιαπωνία ο θεσμός αυτός είναι συνεχής και συστηματικός. Τα επιμορφωτικά κέντρα που λειτουργούν με πρωτοβουλία διάφορων φορέων, ιδιαίτερα των ΑΕΙ, παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια κάθε φορά που νιώθουν ότι έχουν ανάγκη, είτε με πλήρη είτε με μερική απασχόληση και σε χρόνους που τους εξυπηρετούν<sup>4</sup>.

1. Döbrich 1984.

2. Elinck R. / Γουγουλάκης Π., 1986.

3. Petracek 1989 (στο Μάρκου Γ., 1989).

4. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, τα πανεπιστήμια και τα κολλέγια προσφέρουν μια ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς όλο το χρόνο. Συνεργάζονται επίσης με τους φορείς των εκπαιδευτικών, με το Υπουργείο Παιδείας και από κοινού επιδιώκουν να διευρύνουν και να βελτιώνουν συστηματικά κάθε επιμορφωτική προσπάθεια που αναλαμβάνεται από διάφορους φορείς. Παρόλα αυτά, τα ποσά που διατίθενται θεωρούνται ανεπαρκή. Βλέπε και Reynolds P & Clark M., 1982, B.T.R. 1990.

Έμφαση στα επιμορφωτικά προγράμματα των άλλων χωρών αποδίδεται στο να είναι αυτά πάντα εφικτά και εφαρμόσιμα<sup>1</sup>. Τα προγράμματα, επίσης, αξιολογούνται κατά καιρούς, ώστε να τροποποιούνται αντίστοιχα και να βελτιώνονται συστηματικά<sup>2</sup>. Μερικά από τα βασικότερα ερωτήματα, στα οποία επιχειρούν να δώσουν απάντηση αυτές οι αξιολογήσεις, είναι τα ακόλουθα:

- \* Τι είδους γνώση παρέχουν οι διάφοροι τύποι επιμόρφωσης;
- \* Με ποια κριτήρια γίνεται ο προσδιορισμός αυτής της γνώσης;
- \* Από πού προέρχεται αυτή η γνώση; Ποιες πηγές δηλαδή και ποια βοηθήματα χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό;
- \* Με ποιο τρόπο επιδιώκεται η κατάκτηση αυτής της γνώσης από τους επιμορφούμενους;
- \* Πόσο έγκυρη και αντικειμενική είναι αυτή η γνώση για τους εκπαιδευτικούς;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι πολύ σημαντική. Όλα αναφέρονται στην ουσία του θεσμού της επιμόρφωσης, όπως: τη φιλοσοφία του, το πρόγραμμα, τους στόχους, την αξία της παρεχόμενης γνώσης, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων κ.ο.κ. Αντικειμενικές απαντήσεις σε αυτά είναι οι πλέον ασφαλείς δείκτες για το πού βαδίζει η επιμόρφωση σε μια χώρα, τι έργο επιτελεί και πόσο σημαντικό μπορεί να θεωρηθεί αυτό το έργο.

Στη χώρα μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών άρχισε να προβάλλεται συστηματικά ως αίτημα από τα μέσα, περίπου, της δεκαετίας του 1970. Συγκεκριμένα, μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης μεταξύ των άλλων αιτημάτων τους πρόβαλαν με έμφαση και αυτό της επιμόρφωσής τους.

Ως την περίοδο αυτή η επιμόρφωση ήταν πολύ περιορισμένη<sup>3</sup>. Γινόταν κατεξοχήν από τους επιθεωρητές στις βραχύχρονες παιδαγωγικές

1. Alexander, et al., 1987· (β) Joyce, B., 1990.

2. Gough B. & James G., 1990· (β) Burke P. et al., 1990· (γ) Fullan M. & Hargreaves A., 1991.

3. Αξιοσημείωτο είναι ότι και η βιβλιογραφία που υπάρχει για το θέμα, όσον αφορά την περίοδο αυτή, είναι πολύ «φτωχή». Ελάχιστα κείμενα αναφέρονται στην επιμόρφωση. Αυτά που δημοσιεύονται, κυρίως, είναι πρακτικά εκπαιδευτικών συνεδρίων, τα οποία διοργανώνονταν από τους γενικούς επιθεωρητές κατά εκπαιδευτικές περιφέρειες. Βλ. ενδεικτικά στο Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ι, εκπαιδευτικής περιφέρειας Μέσης Σερρών, Θεσσαλονίκη 1969. Βλ. επίσης «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», 1969, τ. 1-2: 19-22, όπου υπάρχουν παιδαγωγικά συμπεράσματα από το συνέδριο επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης της Ζ' γενικής εκπαιδευτικής περιφέρειας. Για την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στη χώρα μας βλέπε επίσης (α) Λέφα Χ., 1942· Δημαράς Α., 1973· Ανδρέου Α., 1982 και 1988.

συναντήσεις, που είχαν με τους εκπαιδευτικούς στις περιφέρειές τους μία ή δύο φορές το χρόνο<sup>1</sup>. Λειτουργούσαν βέβαια στην Αθήνα και τα διδασκαλεία<sup>2</sup>, ένα για κάθε βαθμίδα, σ' αυτά όμως μετεκπαιδευόνταν περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί παρά επιμορφώνονταν. Ήταν επίσης κέντρα προετοιμασίας στελεχών για την εκπαίδευση. Σήμερα στην πλειοψηφία του, το δι-οικητικό και εποπτικό προσωπικό που υπηρετεί στη γενική εκπαίδευση έχει αποφοιτήσει από τα διδασκαλεία αυτά.

Στα τέλη, περίπου, της δεκαετίας του 1970 ιδρύονται για πρώτη φορά ειδικές σχολές για την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γνωστές ως ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας<sup>3</sup>. Έτσι, στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης παρέχεται για πρώτη φορά δυνατότητα επιμόρφωσης τους για μακρό χρονικό διάστημα (ένα χρόνο) και σε μεγάλο, σχετικά, αριθμό εκπαιδευτικών.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι σχολές αυτές νομοθετικά καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (ΠΕΚ)<sup>4</sup>. Η κατάργηση όμως ήταν μόνο τυπική, γιατί οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ εξακολούθησαν να λειτουργούν μέχρι και το τέλος του σχολικού έτους 1991-92. Το επόμενο ακαδημαϊκό έτος 1992-93 καταργήθηκαν οριστικά και τέθηκαν σε λειτουργία τα ΠΕΚ<sup>5</sup>.

Στο διάστημα αυτό των δεκαπέντε χρόνων που λειτούργησαν οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ, δεν έγινε, από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, συ-

1. Αθανασίου Α., 1990.

2. Ανδρέου Α., 1982.

3. Οι ΣΕΛΜΕ ιδρύθηκαν πρώτες με το Π.Δ. 459/78 (ΦΕΚ 93/14.6.78. τ. Α) αρχικά στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Ο χαρακτήρας τους θεωρήθηκε πειραματικός. Τον επόμενο χρόνο με το Π.Δ. 598/79 (ΦΕΚ 179/8.8.79), ιδρύονται δύο νέες σχολές στη Λάρισα και στην Τρίπολη. Με το Π.Δ. 798/80 (ΦΕΚ 195/26.6.80) οι ΣΕΛΜΕ επεκτείνονται και σε άλλες πόλεις όπως Ιωάννινα, Πάτρα, Καβάλα, Ηράκλειο. Η λειτουργία τους όμως αναστέλλεται για το ακαδημαϊκό έτος 1980-81, σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Γ /694/16.2.81 απόφαση του ΥΠΕΠΘ «...λόγω δυσχερειών που δημιουργούνται στην ομαλή λειτουργία των σχολών, ύστερα από αναφορές των εποπτών των αντίστοιχων περιφερειών».

Οι ΣΕΛΔΕ ιδρύονται το 1979 με το Π.Δ. 255/79 (ΦΕΚ 71/13.4.79 τ. Α). Αυτές λειτουργούν ταυτόχρονα στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Αλεξανδρούπολη, Ιωάννινα, Ηράκλειο. Τον επόμενο χρόνο ιδρύονται σχολές και στην Λάρισα, Πάτρα, Λαμία, Κοζάνη.

4. Η κατάργηση των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ έγινε με το νόμο 1566/85, άρθρο 28, στα πλαίσια της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής που θέσπισε η τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Ο νόμος αυτός γνωστός και ως αντί 309/76. Με το νόμο 1566/85 θεσμοθετούνται τα ΠΕΚ.

5. Βλ. και (α) Ν. 2009/92, (β) Π.Δ. 250/92, (γ) Υπουργική απόφαση Γ 2/46 82/11.8.902.

στηματική αποτίμηση του έργου τους από το Υπουργείο Παιδείας ή από άλλους αρμόδιους φορείς. Έγιναν μόνο μεμονωμένες ερευνητικές προσπάθειες<sup>1</sup> από εκπαιδευτικούς και ερευνητές για τη μελέτη προβλημάτων των κατά τόπους σχολών επιμόρφωσης. Δημοσιεύτηκαν, επίσης, αρκετές θεωρητικές μελέτες<sup>2</sup>, που αναφέρονταν γενικότερα στο θεσμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και, ευκαιριακά, στο έργο των ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ. Στο υλικό αυτό θα μπορούσαν να προστεθούν και οι εισηγήσεις εκπαιδευτικών και ειδικών μελετητών, που έγιναν κατά καιρούς σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά συνέδρια<sup>3</sup> με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα συνέδρια οργανώθηκαν από τις ομοσπονδίες κυρίως των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (ΟΑΜΕ-ΔΟΕ-ΟΙΕΛΕ). Στις εισηγήσεις γίνονται συχνά αναφορές στο έργο και στα προβλήματα των ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ.

Όσ τόσο θεωρούμε ότι τα δεδομένα αυτά δεν είναι επαρκή για να μας δώσουν μια σαφή αντικειμενική εικόνα για το έργο και τα προβλήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ. Ούτε μπορούν να αιτιολογήσουν την απόφαση για την κατάργηση των σχολών αυτών αλλά και τη συνέχιση της λειτουργίας τους για επτά χρόνια μετά τη νομοθετική κατάργησή τους.

Εύλογα, επομένως, θα μπορούσε κανείς να διερωτηθεί:

- \* Ποιο, τελικά, ήταν το έργο των ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ και ποια η συμβολή των σχολών αυτών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;
- \* Ποια ήταν τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι σχολές αυτές και κατά πόσο αυτά επηρέαζαν το έργο τους;
- \* Ήταν, πράγματι, αποτυχημένος ο θεσμός της επιμόρφωσης στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ και, επομένως, ορθά σταμάτησε η λειτουργία τους;
- \* Ποιες εγγυήσεις υπάρχουν ότι ο νέος θεσμός των ΠΕΚ θα ανταποκριθεί στην αποστολή του;

Με την εργασία μας αυτή δε φιλοδοξούμε να καλύψουμε το κενό που υπάρχει στην παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου των ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛ-

1. Βλ. Παπαδόπουλου Ν. 1983, Αλεξόπουλου Δ. 1987, Παντελή Σ., Πανουτσόπουλου ©1991.

2. Αναφέρουμε ενδεικτικά: α) αφιέρωμα στην επιμόρφωση του περ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 9/1982, τ. 10/1983· β) το αφιέρωμα του περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 1 /1984, όπου περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις και τα πορίσματα του Παιδαγωγικού Συνεδρίου που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος με θέμα: Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Τα παιδαγωγικά συνέδρια επίσης των εκπαιδευτικών της Β/μιας εκπαίδευσης, στην Αθήνα το 1981, στη Θεσσαλονίκη το 1987 και το 1990 κτλ., της ΔΟΕ το 1983· γ) κείμενα διαφόρων ερευνητών και μελετητών σε άλλα παιδαγωγικού περιεχομένου περιοδικά, όπως: Νέα Παιδεία (τ. 44, 45, 56, 60 κτλ.), Νεοελληνική Παιδεία (τ. 16, 23), Τα Εκπαιδευτικά (τ.5) κτλ.

3. 'Ο.π.

ΔΕ. Θα παραθέσουμε απλώς μερικές ακόμα πληροφορίες για το έργο των σχολών αυτών, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από τις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ Ιωαννίνων και με βάση αυτές, αλλά και τις ήδη υπάρχουσες στη βιβλιογραφία, θα διατυπώσουμε σκέψεις και προβληματισμούς για το θεσμό της επιμόρφωσης στη χώρα μας<sup>1</sup>, τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

Οι ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ μπορεί να καταργήθηκαν. Η λειτουργία τους όμως τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια με μορφή συστηματικά οργανωμένων σχολών επιμόρφωσης και το έργο που άφησαν, έστω και στην περιορισμένη έκταση που το γνωρίζουμε, μας παρέχει τη δυνατότητα να προβληματιστούμε γύρω από την επιμόρφωση και να διατυπώσουμε σκέψεις και προβληματισμούς, που ίσως βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους αρμόδιους φορείς για το θεσμό αυτό, ώστε να τον θέσουν σε σωστές βάσεις, ανεξάρτητα από τη διάρκεια που θα έχει και το φορέα που θα τον αναλάβει.

Από την άποψη αυτή θεωρούμε ότι η εργασία μας για τις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ δεν περιορίζεται μόνο στο να έχει την όποια ιστορική της αξία. Μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για την οργάνωση και λειτουργία του θεσμού της επιμόρφωσης και κάτω από οποιοδήποτε άλλο σχήμα, όπως π.χ. αυτό των ΠΕΚ, γιατί και πρόσφατη είναι ακόμα η εμπειρία που υπάρχει και αρκετά από τα προβλήματα των σχολών αυτών μπορούν να θεωρηθούν κοινά και στο νέο φορέα επιμόρφωσης.

## 1.2. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «επιμόρφωση» έχει γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα μας<sup>2</sup>. Αιτία οι διαφορετικές θεωρήσεις του όρου από διάφορους ειδικούς μελετητές του θεσμού.

1. Ο πρώτος από τους συγγραφείς αυτής της εργασίας διδάξε για πέντε χρόνια (1982-83 μέχρι 1986-87) στις ΣΕΑΜΕ και ΣΕΛΔΕ Ιωαννίνων μαθήματα της ειδικότητάς του. Είχε έτσι την ευκαιρία να γνωρίσει από κοντά το θεσμό της επιμόρφωσης και στις δύο βαθμίδες και να διαπιστώσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Είχε επίσης την ευκαιρία, το διάστημα αυτό, να συζητήσει συστηματικά με τους επιμορφούμενους το έργο και το ρόλο των ΣΕΑΜΕ και ΣΕΛΔΕ. Είναι ο επιστημονικά υπεύθυνος αυτής της εργασίας και αυτόν βαρύνουν αποκλειστικά οι οποιεσδήποτε αδυναμίες της.

Ο δεύτερος υπηρέτούσε ως αποσπασμένος φιλόλογος στη γραμματεία της ΣΕΑΜΕ Ιωαννίνων. Είχε έτσι την ευκαιρία να γνωρίσει άμεσα τα λειτουργικά προβλήματα που διατύπωναν οι επιμορφούμενοι και οι διδάσκοντες. Αυτές οι εμπειρίες ήταν αναμφίβολα ενδιαφέρουσες και χρήσιμες.

Ο τρίτος ήταν επιμορφούμενος στη ΣΕΑΜΕ Ιωαννίνων, αιρετός εκπρόσωπός της, την περίοδο που συζητούσαμε για συστηματική διερεύνηση του θεσμού της επιμόρφωσης. Ήταν, επίσης, για ένα διάστημα συνδικαλιστής στον κλάδο του. Έβλεπε επομένως το θεσμό από μία διαφορετική οπτική γωνία από τους δύο προηγούμενους.

2. (α) Henderson E.S., 1978· (β) Reynolds P. & Clark M., 1982.



Έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η επιμόρφωση είχε την έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης<sup>1</sup> (training) των εκπαιδευτικών. Η κατάρτιση όμως αυτή αμφισβητήθηκε στη συνέχεια, γιατί, στη σχολική πράξη ταυτίστηκε με μια γενικότερη επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας<sup>2</sup>. Ο επαγγελματισμός αυτός επικρίθηκε, γιατί, όπως υποστηρίχθηκε<sup>3</sup>, αν το σχολείο επιθυμεί να προσφέρει ουσιαστικές υπηρεσίες στους μαθητές όσον αφορά τις γνώσεις και την προετοιμασία τους για τη ζωή, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να είναι μόνο καλοί «τεχνίτες». Χρειάζεται να ενισχύονται συστηματικά, ώστε όλοι τους να αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες σε ποικίλους άλλους τομείς, οι οποίοι σχετίζονται με το διδακτικό και το ευρύτερο εκπαιδευτικό τους έργο. Κυρίως να έχουν ευρείες αντιλήψεις για τα διάφορα θέματα και προβλήματα και να έχουν συνέπεια σ' αυτό που κάνουν.

Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ο όρος «κατάρτιση» άρχισε να αντικαθίσταται από τον όρο «ανάπτυξη»<sup>4</sup> (development). Έναν όρο που αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη διάρκεια της επιμορφωτικής προσπάθειας αλλά και στους στόχους της. Σύμφωνα με τον νέο αυτό όρο ο εκπαιδευτικός, αλλά και κάθε άλλο επιμορφούμενο άτομο σε οποιονδήποτε χώρο, αποκτά προοδευτικά και σταθερά: αυτοπεποίθηση· νέες γνώσεις· βοήθεται στην ανακάλυψη νέων στρατηγικών για το έργο του και ενισχύεται, ώστε να γίνει ικανός να ανταποκρίνεται κάθε φορά σε νέους ρόλους, ανάλογα με τις διαμορφούμενες επιστημονικές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις<sup>5</sup>.

Αυτή η «ανάπτυξη του προσωπικού» (staff development) είναι αξιολογη, γιατί επιτρέπει, όπως επισημάνθηκε,<sup>6</sup> διαφορετικές προσεγγίσεις στον όρο «επιμόρφωση». Σχετίζεται συγκεκριμένα με τη μελέτη όλων των επιδράσεων που δέχεται ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και την αναγκαιότητα που επιβάλλει τη συστηματική ενημέρωση και ενίσχυσή του. Βλέπει επίσης την ανάπτυξη ως συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στο σχολείο και όχι απλή παροχή μαθημάτων και εργασιών στους εκπαιδευτικούς, απομονωμένους όμως από τους άλλους συνεργάτες τους στο σχολείο.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ο όρος «ανάπτυξη του προσωπικού» αρχίζει να αντικαθίσταται από τους όρους «δια βίου μόρφωση»<sup>7</sup> ή

1. Henderson E.S., 1978.

2. Reynolds P. & Clark M., 1982.

3. Power C., 1981.

4. Batten M., 1977.

5. Scriven B., 1978.

6. Lieberman A., 1978.

7. (α) Reynolds P. & Clark M., 1982· (β) De Perretti A., 1984.

«συνεχής εκπαίδευση». Όροι που αποδίδουν στην επιμόρφωση ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της συνέχειας, όσο διάστημα οι εκπαιδευτικοί τηρητούν στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό θα ανανεώνουν αλλά και θα εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στο σχολείο για το διδακτικό τους έργο. Θα είναι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε, και «μαθητές μακρόχρονης θητείας»<sup>1</sup>.

Παρόλα αυτά οι τρεις όροι «κατάρτιση», «ανάπτυξη», «συνεχής εκπαίδευση» είναι και σήμερα σε χρήση με διαφοροποιημένο όμως περιεχόμενο, ανάλογα πάντα με τις προθέσεις και τους στόχους αυτών που τους χρησιμοποιούν.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω απόψεις και επιχειρώντας να δώσουμε έναν ορισμό της επιμόρφωσης, θα λέγαμε ότι αυτή είναι *συνεχής και συστηματική μορφωτική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν και να διευρύνουν τις επιστημονικές και επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε διάφορους τομείς να διαμορφώνουν στάσεις να ποικίλουν τα ενδιαφέροντά τους κτλ., έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους και να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.*

Θετικά μπορούν να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους αυτό, αν οι υπεύθυνοι για τα επιμορφωτικά προγράμματα φορείς δεν περιορίζονται μόνο στο να υποδεικνύουν στους εκπαιδευτικούς τι να κάνουν και πώς αλλά τους βοηθούν να προβληματίζονται και να αναζητούν μόνοι τους απαντήσεις στα ερωτήματα και προβλήματα που τους απασχολούν<sup>2</sup>, με γνώμονα πάντα το συμφέρον των μαθητών, ενταγμένων μάλιστα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο που θα ζήσουν μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο.

Η επιμόρφωση, κατά συνέπεια, είναι αναγκαία για την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών και την ελεύθερη εκτέλεση του έργου τους και όχι για επιβολή επιθυμητών αλλαγών στη συμπεριφορά τους<sup>3</sup>.

Δύο άλλοι όροι που σχετίζονται με την επιμόρφωση, αλλά δεν ταυτίζονται<sup>4</sup>, είναι οι όροι «βασική κατάρτιση» και «μεταεκπαίδευση».

Με τον όρο «βασική ή αρχική κατάρτιση» εννοούμε, συνήθως, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις στάσεις και γενικότερα τα ε-

1. Bolan R., 1982.

2. Batten M., 1977.

3. Μαυρογιώργος Γ., 1992.

4. (α) Κασσωτάκης Μ., 1983· (β) Μαυρογιώργος, ό.π. 30-32.

φόδια που αποκτά ένα άτομο στο ίδρυμα που σπουδάζει και προετοιμάζεται για το μελλοντικό του έργο. Τα εφόδια όμως που αποκτά στη φάση αυτή είναι κατεξοχήν γενικά και θεωρητικά. Αποσκοπούν κυρίως στο να δώσουν στο άτομο μια γενική και σφαιρική αντίληψη για την επιστήμη που ενδιαφέρεται να ακολουθήσει, για το έργο το οποίο θα επιτελέσει, τις ευρύτερες προϋποθέσεις που απαιτούνται γι' αυτό, τις δυσκολίες που, ενδεχομένως, θα συναντήσει και κυρίως για τις πηγές και τα βοηθήματα στα οποία θα αντρέχει, κάθε φορά που θα χρειάζεται βοήθεια.

Ο όρος «μετεκπαίδευση», όπως φανερώνει και η ετυμολογική ανάλυσή του, αναφέρεται σε «νέα εκπαίδευση». Μια εκπαίδευση που μπορεί να είναι συνέχεια της βασικής, αλλά σε συγκεκριμένο πια τομέα, τον οποίο μελετά σε βάθος ή και σε εντελώς νέο τομέα.

Η μετεκπαίδευση γίνεται κατά κανόνα στα πανεπιστήμια ή σε αντίστοιχα ιδρύματα τριτοβάθμιας παιδείας. Προϋποθέτει ειδικό πρόγραμμα σπουδών. Μπορεί να είναι εξατομικευμένη ή να γίνεται σε ολιγομελή τμήματα. Έχει διάφορες μορφές με διαφορετική χρονική διάρκεια η κάθε μία και οδηγεί, κατά κανόνα, στην απόκτηση τίτλου σπουδών ανώτερου από αυτού της βασικής εκπαίδευσης. Πρόκειται δηλαδή για μεταπτυχιακή σπουδή.

Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά το περιεχόμενο των τριών όρων που μελετούμε δε θα πρέπει να συγχέεται ή να παρερμηνεύεται. Η βασική κατάρτιση είναι το πρώτο επίπεδο σπουδών. Η επιμόρφωση προϋποθέτει αυτό το επίπεδο, το οποίο το συμπληρώνει και το ανανεώνει συστηματικά με νέα επιστημονικά επιτεύγματα, προσαρμοσμένα όμως στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Η μετεκπαίδευση οδηγεί σε εξειδίκευση του ατόμου σ' έναν τομέα.

Ανάμεσα στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση υπάρχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης, γιατί η μία ανατροφοδοτεί συστηματικά την άλλη. Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης π.χ. για να είναι επιτυχές και αποδοτικό χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τις γνώσεις, τις ικανότητες τις δεξιότητες, τις στάσεις κτλ., που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στη φάση της βασικής τους κατάρτισης, γιατί αυτές τελικά θα επιδιώξει να ανανεώσει, να διερευνήσει, να συμπληρώσει κτλ. Αν δεν το κάνει υπάρχει πάντα ο κίνδυνος το πρόγραμμα αυτό να αποτύχει ή τουλάχιστον να μην αποδώσει τα οφέλη που αναμένονται από αυτό.

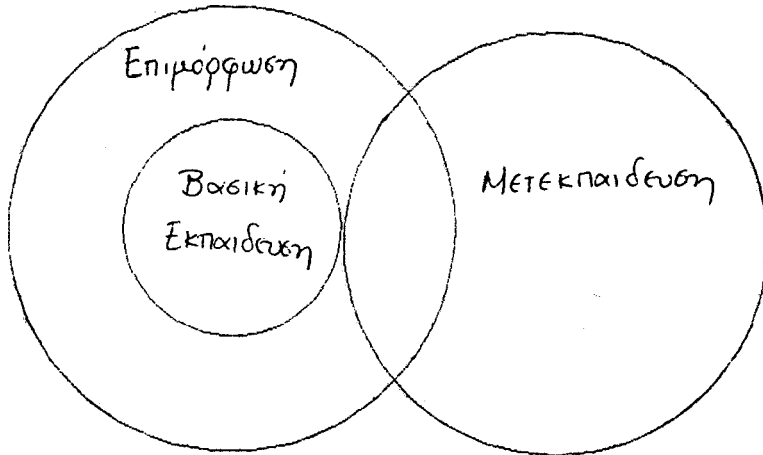
Από την άλλη πλευρά, ένα πρόγραμμα βασικής κατάρτισης οφείλει να παρακολουθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα και να εμπλουτίζεται από αυτά, ώστε να είναι, κατά το δυνατόν, πιο σύγχρονο και να μην υπάρχει μεγάλο κενό ανάμεσά τους. Έχει υποστηριχθεί ότι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση θα μπορούσε να

συγκριθεί με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Η βασική κατάρτιση, αναγκαστικά, είναι περισσότερο θεωρητική. Η επιμόρφωση οφείλει να είναι περισσότερο εφαρμοσμένη.

Η βασική κατάρτιση σχετίζεται με τη μετεκπαίδευση, γιατί η δεύτερη βασίζεται, κατά κανόνα, σε γνώσεις που έχουν προσφερθεί από την πρώτη. Τις γνώσεις αυτές τις διευρύνει σε βάθος και οδηγεί σε εξειδίκευση.

Η επιμόρφωση σχετίζεται με τη μετεκπαίδευση, χωρίς να ταυτίζεται, γιατί βοηθάει το άτομο να επιλέγει με περισσότερες απαιτήσεις το χώρο της εξειδίκευσής του και να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της μετεκπαίδευσης.

Γραφικά τη σχέση αυτή ανάμεσα στους τρεις όρους θα μπορούσαμε να την παρουσιάσουμε με το ακόλουθο σχήμα:



Στο σχήμα αυτό η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση παρουσιάζονται με δύο ομόκεντρους κύκλους. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση προϋποθέτει τη βασική μόρφωση, την οποία και καλύπτει σε όλους τους τομείς που επισημάναμε. Οι κύκλοι της βασικής εκπαίδευσης και της μετεκπαίδευσης απλώς εφάπτονται σ' ένα σημείο. Αυτό σημαίνει ότι μετά τη βασική εκπαίδευση μπορεί να προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές, όπου μελετώντας σε βάθος ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα θα ειδοποιηθεί σ' αυτό, αποκτώντας παράλληλα και αντίστοιχο δίπλωμα, όπως Master, διδακτορικό κτλ.

Οι κύκλοι της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης δεν εφάπτονται μόνο. Έχουν και ένα κοινό τμήμα. Αυτό σημαίνει ότι και στις δύο περιπτώσεις μπορούν να λειτουργούν κοινά προγράμματα, με στόχο την παροχή νέων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς και αύξηση της αποδοτικότη-

τάς τους στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Η μετεκπαίδευση όμως μπορεί να προχωρήσει και πέρα από το επίπεδο αυτό και να οδηγήσει σε εξειδικευμένη γνώση.

### 1.3. Σκοποί της έρευνας.

Βασικοί σκοποί της έρευνας αυτής είναι η συστηματική διερεύνηση και μελέτη των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με την επιμόρφωση:

- α. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης τη έννοια του όρου επιμόρφωση;
- β. Ποιους σκοπούς εξυπηρετεί, κατά τη γνώμη τους, η επιμόρφωση στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ και ποια αναγκαιότητα την επιβάλλει;
- γ. Ποιους θεωρούν βασικούς φορείς για την επιμόρφωση;
- δ. Ποια κίνητρα τους ώθησαν για επιμόρφωση στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ;
- ε. Ποιες ήταν οι προσδοκίες τους από τις σχολές αυτές και ποιο ήταν το τελικό αποτέλεσμα;
- στ. Ποια θεωρούν ως βασικότερα προβλήματα των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ και πώς θα μπορούσαν αυτά να αντιμετωπιστούν;
- ζ. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης που δέχτηκαν στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ για το διδακτικό και το εκπαιδευτικό τους έργο;

## II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

### 2.1. Σκοποί και αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.

#### 2.1.1. Σκοποί της επιμόρφωσης.

Από την ως τώρα μελέτη του θέματος έγινε, νομίζουμε, φανερό ότι η επιμόρφωση είναι βασικό εκπαιδευτικό αίτημα. Η προσφορά της είναι σημαντική σε πολλούς και ποικίλους τομείς. Οι σκοποί τους οποίους μπορέι να πετύχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα προσεκτικά σχεδιασμένο και δομημένο, είναι πολλοί και αξιόλογοι. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία<sup>1</sup> οι σκοποί αυτοί επικεντρώνονται στους ακόλουθους τομείς:

- \* Ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα επιτεύγματα των επιστημών που σχετίζονται με το έργο τους (Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Γλωσσολογία κτλ.) και ενίσχυσή τους σ' αυτό.
- \* Κάλυψη, στο μεγαλύτερο τουλάχιστο βαθμό, των κενών ή αδυναμιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τη βασική τους εκπαίδευση.
- \* Προβληματισμό των εκπαιδευτικών και προτροπή τους να μάθουν να επισημαίνουν τα προβλήματα που επηρεάζουν το έργο τους και να αναζητούν οι ίδιοι λύσεις για την αντιμετώπισή τους.
- \* Ενίσχυση και ενθάρρυνση, ώστε να μελετούν πολύπλευρα ένα εκπαιδευτικό θέμα ή πρόβλημα· να επισημαίνουν όλες τις παραμέτρους του· να μην προβαίνουν βιαστικά και επιπόλαια σε επιφανειακές διερευνήσεις, για να μην οδηγούνται και σε επιπόλαιες και, συχνά, «επικίνδυνες» αξιολογικές κρίσεις.
- \* Συστηματική άσκηση σε ποικίλους τομείς δραστηριοτήτων για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των μέσων που διαθέτουν, κάθε φορά, γι' αυτές τις δραστηριότητες.
- \* Προαγωγή της επικοινωνίας σε ποικίλα επίπεδα και με ποικίλους φορείς, ώστε να βγουν οι εκπαιδευτικοί από την όποια «απομόνωσή

---

1. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους: Hansen J.M., 1980· Φράγκος Χρ., 1982· Γκότοβος Α., 1982· Μαυρογιώργος Γ., 1983· De Peretti A., 1984· Bradley H., 1991, Williams M., 1991.

τους, να γίνουν «ανοικτοί» στους μαθητές, στους συναδέλφους, στους γονείς και σε άλλους φορείς και να ανταποκρίνονται με απαιτήσεις στο έργο τους.

- \* Προβληματισμός και ευκαιοσητοποίηση στο να παρακολουθούν, να ακούν και να συλλαμβάνουν τους κοινωνικούς προβληματισμούς, με αποτέλεσμα να τους ενσωματώνουν στο έργο τους, να τους γνωστοποιούν στους μαθητές τους, ανάλογα πάντα με τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται, και να αναζητούν τις καλύτερες δυνατές λύσεις.
- \* Συστηματική βοήθεια για την ανέλιξή τους, έτσι ώστε και στο έργο τους να ανταποκριθούν με επιτυχία και προϋποθέσεις για επαγγελματική εξέλιξη και πρόοδο να δημιουργήσουν.

Με την επιτυχία αυτών των σκοπών πιστεύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι συνέχεια ενήμεροι σε όλους τους τομείς, που απαιτείται. Η ανανέωση και η αλλαγή όπως ορθά υποστηρίχθηκε<sup>1</sup>, είναι «ουσιαστικό στοιχείο για τον κόσμο μας σήμερα» και το σχολείο καλείται να παρακολουθεί και να συμμετέχει σ' αυτές. Διαφορετικά, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος το σχολείο να είναι απομονωμένο από τις σύγχρονες εξελίξεις και να γίνεται αναποτελεσματικό, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό.

Οι σκοποί της επιμόρφωσης στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΑΔΕ, όπως αυτοί προσδιορίζονται στα ιδρυτικά διατάγματα<sup>2</sup>, είναι οι ακόλουθοι:

- α. Συμπλήρωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, κατά ειδικότητα, με τις νέες κατακτήσεις της επιστήμης στο χώρο τους.
- β. Ενημέρωσή τους στις σύγχρονες κατευθύνσεις της παιδαγωγικής επιστήμης, των μεθόδων διδασκαλίας και σε θέματα ψυχολογίας σχετικά με την αγωγή.
- γ. Προσαρμογή των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας στα δεδομένα της εκάστοτε διαμορφούμενης στη χώρα μας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Οι σκοποί των ΠΕΚ, επίσης, όπως αυτοί προσδιορίζονται από το ιδρυτικό τους διάταγμα<sup>3</sup>, είναι οι ακόλουθοι:

- \* Ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, διδακτική μαθημάτων, εκπαιδευτική πολιτική, την προσαρμογή στην πραγματικότητα του σχολείου και στις συνθήκες προσφοράς του διδακτικού έργου.
- \* Ενημέρωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, στις νέες μεθόδους διδα-

1. Hopkins D., 1986· Hargraves A.- Fullan M., 1992.

2. Βλ. σ. 142, σημ. 3.

3. Ν. 1566/85.

σκαλίας και αξιολόγησης και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους.

- \* Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, νέα μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και προετοιμασία για άσκηση νέων καθηκόντων.

Μελετώντας κανείς συγκριτικά τους σκοπούς της επιμόρφωσης, έτσι όπως αυτοί ορίζονται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία και στα ιδρυτικά διατάγματα των σχολών επιμόρφωσης στη χώρα μας (ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ), διαπιστώνει ότι στις σχολές αυτές οι σκοποί είναι περιορισμένοι ως προς τους τομείς τους οποίους επιδιώκουν να καλύπτουν.

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία οι σκοποί αναφέρονται στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα επιστημονικά επιτεύγματα των επιστημών που σχετίζονται άμεσα με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στην κάλυψη βασικών αδυναμιών της βασικής κατάρτισης· στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για αυτοδύναμη αντιμετώπιση των προβλημάτων που τους απασχολούν στο διδακτικό τους έργο· στην αξιοποίηση των μέσων που διαθέτουν στην προαγωγή της επικοινωνίας· στον κοινωνικό τους προβληματισμό κτλ.

Οι σκοποί των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ και ΠΕΚ περιορίζονται μόνο σε δύο από τους προηγούμενους: ενημέρωση στις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και προσαρμογή των νέων γνώσεων στο σχολικό έργο. Ο περιορισμός αυτός, σε συνδυασμό και με τη γενική διατύπωση των σκοπών, μας οδηγεί στην παραδοχή ότι και οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση ενδέχεται να είναι περιορισμένες.

Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι οι σκοποί σε κάθε πρόγραμμα, και κατά συνέπεια και στην επιμόρφωση, για να είναι χρηστικοί, χρειάζεται:

- \* Να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα, ώστε να είναι άμεσα κατανοητοί από τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους.
- \* Να λαμβάνουν υπόψη τους τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται οι συγκεκριμένοι, κάθε φορά, εκπαιδευτικοί, τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα που αυτή έχει και τους στόχους που επιδιώκει να πετύχει.
- \* Να είναι πρακτικά υλοποιήσιμοι και εφαρμόσιμοι στη σχολική πράξη.

Θετικά θα βοηθηθούν στον τομέα αυτό όλοι όσοι ασχολούνται με επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και εκείνοι οι οποίοι έχουν την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία σχολών επιμόρφωσης, αν, πριν από τη διατύπωση των στόχων για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, απαντούσαν σε ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες:



- \* Για ποιας βαθμίδας εκπαιδευτικούς προσφέρεται η συγκεκριμένη επιμόρφωση και κατά πόσο το πρόγραμμα, που έχει ετοιμαστεί για αυτούς, τους βοηθάει στο να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο του;
- \* Κάτω από ποιες συνθήκες εργάζονται οι συγκεκριμένοι κάθε φορά-εκπαιδευτικοί και σε ποιο βαθμό οι γνώσεις και οι εμπειρίες, που τους παρέχονται κατά την επιμόρφωση, λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις συνθήκες;
- \* Ποια είναι η βασική υποδομή που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σ' ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και κατά πόσο αυτό λαμβάνει υπόψη του αυτή την υποδομή;

Η προετοιμασία ενός σωστού και ολοκληρωμένου επιμορφωτικού προγράμματος δεν είναι εύκολη. Ούτε είναι αρκετό να συλλέξει κανείς αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα από άλλες χώρες ή από διάφορες περιόδους στη χώρα του και, με συρραφές, να ετοιμάσει ένα νέο. Προγράμματα αυτής της μορφής είναι καταδικασμένα σε αποτυχία, γιατί δε θα λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες που επισημάναμε και δεν μπορεί να είναι εφικτοί.

### 2.1.2. Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται, όπως τονίσαμε ήδη, από όλες τις χώρες. Ιδιαίτερα αισθητή είναι όταν:

- \* Μεσολαβεί αρκετός χρόνος ανάμεσα στην αποφοίτηση των εκπαιδευτικών από τη σχολή της βασικής κατάρτισης και στο διορισμό τους στην εκπαίδευση<sup>1</sup>.
- \* Υπάρχουν ελλείψεις από τη βασική τους κατάρτιση, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο στο σχολείο, όταν δεν αντιμετωπίζονται με έγκυρο και έγκαιρο τρόπο. Οι ελλείψεις αυτές έχουν διαπιστωθεί και ερευνητικά στη χώρα μας. Έχουν επισημανθεί<sup>2</sup> από πολλούς μελετητές<sup>3</sup> και έχουν διαπιστωθεί και σε άλλες χώρες<sup>4</sup>.

1. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που δημοσιεύτηκαν και στον τύπο, βλ. Ράπτη Σ. 1991, υπολογίζεται ότι οι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπάρχουν στη χώρα μας, με τους ρυθμούς που γίνονται οι διορισμοί κάθε χρόνο, χρειάζονται τουλάχιστον 8-10 χρόνια να απορροφηθούν. Το ίδιο και οι φιλόλογοι. Για τους μαθηματικούς όμως και ιδιαίτερα για τους φυσικούς και χημικούς τα όρια αναμονής ανέρχονται σε πολλά χρόνια, σε βαθμό που ο διορισμός να θεωρείται αδύνατος.

2. Athanassiou L., 1990 και Αθανασίου Α., 1986.

3. ΟΑΜΕ 1981, Φράγκος Χ. 1982, Ξωχέλλης Π. 1984, Σακκάς Δ. 1979, Μητσιάδης Σ. 1988.

4. Gargiulo R. / Pigge F. 1982 και Newton E. / Brathwaite W., 1987.

- \* Γίνονται εκπαιδευτικές αλλαγές σε διάφορους τομείς, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικές προσεγγίσεις, τρόπους αξιολόγησης κ.ο.κ.<sup>1</sup> Οι αλλαγές αυτές έχουν ελάχιστες πιθανότητες να πετύχουν, αν οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να τις υλοποιήσουν δεν είναι με επάρκεια ενημερωμένοι για το είδος τους καθώς και για τους σκοπούς που επιδιώκουν να πετύχουν.
- \* Προωθούνται οι εκπαιδευτικοί σε διευθυντικές θέσεις ή σε θέσεις εποπτικού και επιστημονικού προσωπικού.

Αλλαγές με ευχολόγια ή με υποθέσεις δεν υλοποιούνται. Ας σημειωθεί ότι και οι διάφορες αλλαγές ή καινοτομίες στην εκπαίδευση δε γίνονται εύκολα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς κυρίως, όταν δε συμμετέχουν και οι ίδιοι ή αντιπρόσωποί τους στον σχεδιασμό. Απαιτούνται νέες γνώσεις για την εφαρμογή τους. Αυξάνεται ο χρόνος εργασίας τους. Προκύπτουν διαφωνίες, φανερές ή υπονοούμενες σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο.

Στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν ποικιλότητες αντιρρήσεις για την εκτέλεσή τους, προσπαθούν να τις υποβαθμίσουν και γενικά προβάλλουν αντιστάσεις<sup>2</sup> για να εμποδίσουν την εφαρμογή τους. Πολλά από τα προβλήματα αυτά μπορούν, ωστόσο, να αντιμετωπισθούν θετικά με σωστή και συστηματική ενημέρωση, ένα έργο το οποίο καλείται να επιτέλεσε η επιμόρφωση.

Γενικά, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης ολοένα και περισσότερο γίνεται αποδεκτή και επισημαίνεται με έμφαση και από διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, η ΟΥΝΕΣΚΟ, το Συμβούλιο της Ευρώπης κτλ.<sup>3</sup>

## 2.2. Βασικές προϋποθέσεις για την επιμόρφωση των ενηλίκων.

Οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται σε διάφορες σχολές όπως οι ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ, τα ΠΕΚ κτλ., είναι όλοι ενήλικες. Η ηλικία τους, για τη μεγαλύτερη πλειοψηφία αυτών κυμαίνεται από 25-50 χρόνια. Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες, έχει πιθανότητες επιτυχίας και προοπτικές υλοποίησης των στόχων που θέτει, όταν λαμβάνει υπόψη του, τόσο στη φάση του σχεδιασμού και της οργάνωσης όσο και στη φάση της εφαρμογής, τα ακόλουθα:

1. (α) Lafon D., 1988· (β) Γκότοβος Α., 1982.

2. Γκότοβος Α., ό.π.

3. (α) Lafon D., 1988· (β) Ornstein A., 1987· (γ) Döbrich P., 1984.

### 2.2.1. Τις αρχές που διέπουν τη μάθηση των ενηλίκων.

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί που έρχονται για επιμόρφωση στις διάφορες σχολές έχουν ποικίλες εμπειρίες σχετικά με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Ωθούνται στην επιμόρφωση από διαφορετικά κίνητρα. Έχουν διαφορετικές προσδοκίες από αυτήν, κτλ. Είναι γνωστό, επίσης, ότι η μάθηση των ενηλίκων υπακούει σε δικούς της, θα λέγαμε, νόμους, τους οποίους αν κανείς δεν τους λάβει υπόψη του ή τους παραβιάσει θα προκαλέσει και τις αντίστοιχες επιπτώσεις σε βάρος της ουσιαστικής μάθησης.

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά δεδομένα, θεωρητικά και ερευνητικά, σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων και τα προβλήματά της. Στην ενότητα αυτή θα επισημάνουμε ενδεικτικά μερικές βασικές αρχές που διέπουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα, όπως αυτά των σχολών επιμόρφωσης. Οι αρχές αυτές είναι:

#### α. Η αρχή της ανταποδοτικότητας των γνώσεων.

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά<sup>1</sup> ότι η μάθηση των ενηλίκων είναι αποδοτική, όταν οι γνώσεις και οι γενικότερες πληροφορίες που παρέχονται σ' αυτούς σχετίζονται άμεσα με τη σταδιοδρομία τους στο χώρο που εργάζονται. Κατά συνέπεια και οι γνώσεις που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς στις σχολές επιμόρφωσης μπορούν να κατακτηθούν και να είναι αποδοτικές, όταν διαπιστώνουν ότι μέσω αυτών θα βοηθούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο και ταυτόχρονα, όταν αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματική τους πρόωθηση και εξέλιξη.

#### β. Η αρχή της κατανόησης και της δημιουργικής αφομοίωσης των παρεχόμενων γνώσεων.

Όσο πιο απλές και άμεσα κατανοητές είναι οι γνώσεις που παρέχονται στους ενήλικες, τόσο πιο εύκολα κατανοούνται και αφομοιώνονται<sup>2</sup>. Η απλότητα βέβαια αυτή και η αμεσότητα της κατανόησης δεν συνεπάγεται και έλλειψη επιστημονικότητας των γνώσεων. Επισημαίνει κυρίως ότι οι ενήλικες αποφεύγουν γνώσεις οι οποίες παρέχονται με έναν κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος απαιτεί μεγάλη ένταση προσοχής για να γίνει κατανοητός. Αποφεύγουν επίσης γνώσεις

1. Zemke R. - Zemke S., 1982.

2. Department of Employment, Education and Training (DEET), 1988.

που παρέχονται με μονότονους μονολογικούς τρόπους. Κυρίως ενδιαφέρονται για γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τους απασχολούν στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο. Απαντήσεις όμως ρεαλιστικές με άμεση εφαρμογή στη σχολική πράξη<sup>1</sup>.

Ουσιαστικά διευκολύνεται η κατανόηση και η αφομοίωση των γνώσεων που προσφέρονται σε ενήλικες, όταν παρέχεται σε αυτούς χρόνος<sup>2</sup> για διάλογο και υποβολή όλων των αντιρρήσεων που, ενδεχομένως, έχουν, έτσι ώστε να πεισθούν για την αξία των γνώσεων και να εργαστούν δημιουργικά για την κατάκτησή τους.

Υποστηρίχτηκε επίσης ότι οι ενήλικες αφομοιώνουν δημιουργικά τις γνώσεις που τους παρέχονται, όταν μπορούν να συσχετίσουν αυτές τις νέες γνώσεις με τις αντίστοιχες γνώσεις και εμπειρίες που ήδη κατέχουν<sup>3</sup>.

#### γ. Αρχή της ανακάλυψης των γνώσεων.

Όσο πιο ενεργός είναι η συμμετοχή των ενηλίκων στη συστηματική διερεύνηση και μελέτη διαφόρων θεμάτων και προβλημάτων, τόσο πιο σταθερή αναμένεται να είναι η γνώση που αποκτάει με τη διαδικασία αυτή και αντίστροφα. Γι' αυτό το λόγο συνιστάται ιδιαίτερα σε επιμορφωτές ενηλίκων να τους προτρέπουν να μελετούν οι ίδιοι ή με συνεργασία διάφορα προβλήματα και να αναζητούν τη λύση τους<sup>4</sup>. Προτροπή βέβαια εκ μέρους των διδασκόντων δε σημαίνει απλή «παραγγελία». Σημαίνει συστηματική καθοδήγηση για το πώς θα ενεργούν οι επιμορφούμενοι, κάθε φορά, πού θα αναζητούν πληροφορίες με ποιον ή ποιους τρόπους θα τις συλλέγουν, θα τις επεξεργάζονται και θα τις αξιοποιούν, κ.ο.κ.

#### δ. Αρχή της συνεργατικότητας.

Η ομαδική διερεύνηση των γνώσεων σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους ενήλικες θεωρείται ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης. Τους δίνεται έτσι η ευκαιρία να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, να προβληματίζονται και από κοινού να αναζητούν λύσεις για διάφορα θέματα ή προβλήματα. Η συνεργατικότητα αυτή μπο-

1. Zemke R. - Zemke S., ό.π.

2. D.E.E.T., ό.π.

3. Broomer G., 1987.

4. α) Ingvarson C., 1987· β) Fullan M., 1985.

ρεί να εφαρμοστεί τόσο σε θεωρητικές μελέτες και διερευνήσεις, όσο και σε μελέτες που απαιτούν συστηματική έρευνα και επικοινωνία με άτομα ή πηγές που θα δώσουν πρωτογενείς πληροφορίες για ένα θέμα. Έρευνες επίσης που απαιτούν συστηματική παρατήρηση είτε στη σχολική τάξη είτε σε άλλους χώρους, όπου αναμένεται να υπάρχουν προβλήματα. Μέσω αυτής της συνεργασίας υποστηρίζεται ότι αποκτώνται γνώσεις ουσιαστικότερες και άμεσα αξιοποιήσιμες.

#### ε. Η αρχή της πρακτικότητας των γνώσεων.

Έχει επισημανθεί από μελετητές<sup>1</sup> ότι οι ενήλικες επιμορφούμενοι ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για γνώσεις και πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα στο διδακτικό τους έργο. Γι' αυτό και «πιέζουν» συνήθως τους διδάσκοντες να μη θεωρητικολογούν αλλά να τους παρέχουν πληροφορίες, οι οποίες να έχουν αντίκρισμα στο έργο τους. Γι αυτό επίσης υποστηρίζεται ότι οι διδάσκοντες σε σχολές επιμόρφωσης χρειάζεται να έχουν, εκτός από διδακτική εμπειρία και εμπειρίες από τους χώρους στους οποίους κινούνται οι επιμορφούμενοι, έτσι ώστε να μπορούν να κάνουν αναφορές σ' αυτούς και οι γνώσεις που παρέχουν να έχουν δυνατότητες εφαρμογής σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Έχει υποστηριχθεί<sup>2</sup> επίσης ότι οι μεθοδεύσεις που επινοούνται από τους διδάσκοντες για τη μάθηση των ενηλίκων είναι περισσότερο αποτελεσματικές, όταν προσεγγίζουν τις μεθοδεύσεις που και οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο διδακτικό έργο ή όταν συσχετίζονται με αυτές και συζητούνται αντίστοιχα.

Πρακτικότητα, τέλος, έχουν οι γνώσεις όταν οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται να τις εφαρμόσουν σε καταστάσεις παρόμοιες με αυτές που εργάζονται οι ίδιοι (διδασκαλίες σε σχολεία, πειράματα σε εργαστήρια, αξιοποίηση βιβλιοθήκης κτλ.). Όταν επίσης ενισχύονται στο να αξιολογούν κριτικά τα αποτελέσματα, που προκύπτουν κάθε φορά από αυτές τις εφαρμογές και οδηγούνται στις σχετικές διαπιστώσεις και στα αναγκαία συμπεράσματα.

#### 2.2.2. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο παρέχεται η μάθηση.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο υλοποιούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους ενήλικες, είναι πολύ σημαντικό, γιατί επηρεάζει ου-

1. Sprinthall N.A. - Thies-Sprinthall L., 1980.

2. Dollar B., 1983.

σιαστικά όχι μόνο τις δραστηριότητες της επιμόρφωσης αλλά και τους ίδιους τους επιμορφούμενους σε ποικίλους τομείς. Έρευνες<sup>1</sup> έδειξαν ότι το ενδιαφέρον για το περιβάλλον μέσα στο οποίο παρέχεται η μάθηση δεν περιορίζεται σε ένα μόνο τομέα. Επεκτείνεται σε πολλούς, όπως στην οικολογία του χώρου, στον οποίο εργάζονται και μαθαίνουν οι επιμορφούμενοι, στον τρόπο διαβίωσής τους, στις πιέσεις και στους καταναγκασμούς που δέχονται, κ.οκ.

Επιστημάνθηκε<sup>2</sup> χαρακτηριστικά ότι δεν υπάρχει τίποτε χειρότερο για τη μάθηση από το να αναγκάζεις ενήλικες να κάθονται για 4-5 ώρες σε καθίσματα που είναι ταξινομημένα το ένα πίσω από το άλλο και η μάθηση να συντελείται σε χώρο με θορύβους, καπνούς κτλ.

Ευνοϊκό θεωρείται το περιβάλλον που εξασφαλίζει άνεση στους επιμορφούμενους (ατομικά καθίσματα και τραπέζια), άνεση κινήσεων για προετοιμασία διδακτικού υλικού, ομαδική επεξεργασία θεμάτων, συζητήσεις<sup>3</sup> κτλ. Όταν είναι πλούσιο σε βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ώστε έα μπορούν να μελετούν και να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Όταν επηρεάζει τη ελεύθερη διακίνηση των ιδεών, καλλιεργεί και προωθεί το διάλογο και αποτρέπει συγκρούσεις και εκνευρισμούς, οι οποίοι επηρεάζουν συναισθηματικά τους επιμορφούμενους. Όπως ορθά έχει επισημανθεί<sup>4</sup> «μορφώνω έναν ενήλικα σημαίνει ότι δημιουργώ ευνοϊκούς όρους, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει, στο μέτρο που του είναι δυνατό, την προσωπικότητά του».

Ευνοϊκό περιβάλλον σημαίνει, επίσης, εξασφάλιση ενός «υγιούς» κλίματος μέσα στο οποίο οι ενήλικες θα επιμορφώνονται. Το κλίμα αυτό δεν περιορίζεται μόνο στις αίθουσες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων· επεκτείνεται και σε χώρους έξω από αυτές. Έρευνες<sup>5</sup> έδειξαν ότι το επιμορφωτικό έργο αναπτύσσεται και προάγεται με τον καλύτερο τρόπο και στον καλύτερο βαθμό, όταν και το κλίμα που επικρατεί έξω από το χώρο της επιμόρφωσης είναι ευνοϊκό και ευχάριστο. Όταν με άλλα λόγια, και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο εκτιμάται και αναγνωρίζεται το έργο που επιτελείται στις σχολές επιμόρφωσης καθώς και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επαγγελματική και επιστημονική βελτίωση και πρόωθηση<sup>6</sup>. Όταν, τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται για την επικοινωνία μεταξύ τους και μεταξύ άλλων φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

1. α) Little J.W., 1986· β) Fullan M., 1988.

2. Zemke R. - Zemke S., 1982.

3. Stallings J.A., 1982.

4. Νασιάκου Μ., 1982: 42-45.

5. Fielding G. - Del Schalock H., 1985.

6. 6.π.

Θετική στον τομέα αυτό είναι η συμβολή όχι μόνο των επιμορφούμενων, των επιμορφωτών και της Δ/σης γενικότερα των σχολών επιμόρφωσης αλλά και άλλων φορέων διοικητικών, επιστημονικών, πολιτιστικών, τοπικής αυτοδιοίκησης κ.ο.κ. Όλοι αυτοί και καθένας από τη σκοπιά του μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος και κλίματος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των νηλίκων γενικότερα<sup>1</sup>.

### 2.2.3. Το πρόγραμμα μαθημάτων.

Η διαμόρφωση του προγράμματος των μαθημάτων, που θα διδαχθούν σε μια σχολή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα προϋποθέτει την ύπαρξη βασικών γνώσεων και αυτές επιδιώκει να εμπλουτίσει με νέα δεδομένα.

Κατά συνέπεια, δεν έχει νόημα να επαναλαμβάνει μαθήματα, στρατηγικές και γενικότερα μεθόδους επικοινωνίας και διδασκαλίας που προσφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς στη φάση της βασικής τους κατάρτισης. Είναι ενδιαφέρον και θεωρείται αποδοτικό, όταν παρέχει σ' αυτούς νέες πληροφορίες και στρατηγικές για το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο όταν ενημερώνει για τα σύγχρονα επιστημονικά επιτεύγματα σε διάφορους τομείς, που σχετίζονται με το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο και όταν οι πληροφορίες αυτές δεν είναι μόνο θεωρητικές αλλά μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική πράξη και να αξιολογηθούν<sup>2</sup>.

Η παροχή νέων γνώσεων, σε θεωρητικό μάλιστα επίπεδο, δισπιστώθηκε ότι προκαλεί άγχος<sup>3</sup> και φόβο στους εκπαιδευτικούς. Όσο κι αν θεωρούν τις γνώσεις αυτές αναγκαίες αποφεύγουν να ασχοληθούν με τη διερεύνησή τους, ιδιαίτερα όταν διαπιστώνουν ότι η κατοχή αυτή δε θα τους βοηθήσει στο έργο τους.

Προβλήματα εγγυμονεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς, όταν αυτό δε λαμβάνει υπόψη του: τις εμπειρίες που έχουν τις ανάγκες τους τα ενδιαφέροντά τους, και, κυρίως, όταν δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα σ' αυτό και στους σκοπούς τους οποίους επιδιώκει να πετύχει. Όταν, επίσης, εκπονείται από ειδικούς χωρίς τη συμμετοχή των επιμορφούμενων. Ιδιαίτερα προβλήματα δημιουργούνται στη μάθηση των εκπαιδευτικών, όταν και η ύλη των συγκεκριμένων μαθημάτων προσδιο-

1. Grandall D.P., 1983.

2. Smith M.S. - O'Day P., 1988.

3. Sparks G.M., 1983.

ρίζεται με αποκλειστικότητα από τους διδάσκοντες, χωρίς να λαμβάνονται καθόλου υπόψη οι απαιτήσεις και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς την ποιότητα και την ποσότητα των πληροφοριών, όσο και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αυτές παρέχονται στους επιμορφούμενους.

#### 2.2.4. Άλλες προϋποθέσεις.

Μερικές άλλες προϋποθέσεις που θα συνέβαλαν θετικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

α. **Να είναι αυτή συνεχής και συστηματική.** Η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εγγυάται την εξασφάλιση όλων των βασικών προϋποθέσεων που απαιτούνται για σύγχρονους εκπαιδευτικούς, αποδοτικούς στο έργο τους, τόσο στο διδακτικό όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό. Δυστυχώς, είμαστε από τις λίγες χώρες, αν δεν είμαστε η μοναδική, που έχουμε απαιτήσεις και μάλιστα αυξημένες από τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση, με μόνα εφόδια αυτά που απόκτησαν κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης. Είμαστε από τις λίγες επίσης, χώρες που δεν εξασφαλίζουμε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για συνεχή επιμόρφωση, κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης θητείας τους στην εκπαίδευση. Η κατάσταση αυτή, όσο κι αν αρχίζει να βελτιώνεται την τελευταία δεκαετία, είναι ανάγκη να προσεχθεί ιδιαίτερα από όλους τους φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση και το έργο της.

β. **Να υπάρχουν κίνητρα για επιμόρφωση.** Ο ρόλος των κινήτρων στη διαδικασία της μάθησης καθώς και σε ποικίλους άλλους τομείς είναι σημαντικός, όχι μόνο για τα παιδιά και τους εφήβους, αλλά και για τους ενήλικες. Η αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών, η ευρύτερη επαγγελματική κατάρτιση, η επαγγελματική ανέλιξη και προώθηση, η οικονομική βελτίωση των αποδοχών, η δυνατότητα για σωστή επικοινωνία, κτλ. είναι μερικά από τα πιο σημαντικά κίνητρα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στον τομέα της επιμόρφωσης<sup>1</sup>.

Αν δεν υπάρξουν κίνητρα αυτής της μορφής οι πιθανότητες για επιτυχία σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι πολύ περιορισμένες. Με το να υποχρεώσει κανείς τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια χωρίς οι ίδιοι να το θέλουν και χωρίς να έχουν πειστεί για την αξία τους, τόσο για την επιστημονική όσο και για την επαγγελματική τους εξέλιξη και προώθηση, το μόνο που μπορεί να πετύχει είναι να διαπανήσει άσκοπα χρήματα και να υποβαθμίσει το ρόλο της επιμόρφωσης.

1. (α) Τρούλης Γ., 1985· (β) Biehler R.B. - Snowman J., 1986· (γ) Rogers A., 1991, (δ) Νασιάκου Μ., 1982.



Τα κίνητρα, βέβαια, αυτά δε λειτουργούν ομοίμορφα σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος τους ποικίλει από άτομο σε άτομο ανάλογα με το φύλο τους, την ηλικία, τις προσδοκίες που έχει, το κοινωνικό περίγυρο στο οποίο εργάζεται, τα βιώματα και τις εμπειρίες του, κ.οκ. Είναι, ωστόσο, αναγκαία η ύπαρξή τους, γιατί βοηθούν τον εκπαιδευτικό να λάβει ενεργό μέρος σ' ένα πρόγραμμα και να αξιοποιήσει στον καλύτερο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες που έχει. Κυρίως τον βοηθούν στο να θέσει πια ο ίδιος στόχους και να εργαστεί για την επιτυχία τους.

#### γ. **Να είναι κοινή για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.**

Οι βαθμίδες στη γενική εκπαίδευση διαδέχονται φυσιολογικά η μία την άλλη. Τα όρια που έχουν τεθεί ανάμεσά τους είναι συμβολικά και τυπικά. Το διδακτικό έργο είναι συνεχές, γιατί οι γνώσεις της προηγούμενης βαθμίδας προϋποτίθενται και αξιοποιούνται, αλλά και συμπληρώνονται στην επόμενη βαθμίδα.

Είναι πολύ χρήσιμο επομένως οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται, να έχουν μια συνολική θεώρηση της ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού και των αναγκών που αυτό έχει στις διάφορες φάσεις της ανάπτυξης του καθώς και στις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει. Πολύ χρήσιμο είναι επίσης να γνωρίζουν τι διδάσκεται στην προηγούμενη και τι στην επόμενη βαθμίδα, από αυτή στην οποία οι ίδιοι εργάζονται, γιατί έτσι το έργο τους θα έχει συνέχεια και συνέπεια και η συμβολή τους στη διαδικασία της μάθησης θα είναι ουσιαστική.

Δεν ωφελείται κανένας με το να υπάρχουν «τείχη» ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης. Να μη γνωρίζουν, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το πρόγραμμα και το έργο των νηπιαγωγών, ιδιαίτερα όσοι εργάζονται με τις πρώτες τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου να αγνοούν το έργο του δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί του λυκείου το έργο του γυμνασίου, κτλ. Χρήσιμο είναι ακόμη και οι διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να γνωρίζουν το έργο των προηγούμενων βαθμίδων, ιδιαίτερα όταν προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς που θα εργαστούν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, σε κάποια από αυτές τις βαθμίδες.

Η «αγνοια» ή ρηχή και επιπόλαιη γνώση έχει ως αποτέλεσμα να διαμαρτύρονται και να εξοργίζονται για την κατάσταση που επικρατεί στην προηγούμενη βαθμίδα, για το «φτωχό» έργο που παρέχεται σ' αυτή, για ασυνέπεια των διδασκόντων κτλ.

Η ενιαιοποίηση του θεσμού της επιμόρφωσης, παρά τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσει στη χώρα μας<sup>1</sup>, είναι ένα θετικό βήμα<sup>2</sup>, το οποίο θα βοηθήσει στη γεφύρωση του χάσματος που υπάρχει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ενιαίο πρόγραμμα φυσικά δε σημαίνει κοινό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Σημαίνει κοινό πρόγραμμα ενός κορμού μαθημάτων, όπως η εξελικτική ψυχολογία, η σχολική παιδαγωγική, η κοινωνιολογία, κτλ. και ειδικό πρόγραμμα για τις επιμέρους ανάγκες κάθε βαθμίδας. Η ενιαιοποίηση αυτή της επιμόρφωσης θα βοηθήσει στη σύφιξη των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των διαφόρων βαθμίδων, στην καλύτερη κατανόηση του έργου τους και στο «σπάσιμο» των στεγανών που ενδεχομένως υπάρχουν στις διάφορες βαθμίδες<sup>3</sup>.

1. Προβλήματα αναμένεται να υπάρχουν, γιατί οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης σήμερα, έχουν διαφορετικό υπόβαθρο γνώσεων και διαφορετικά χρόνια σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι έχουν και διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες. Για να υπάρχει επικοινωνία σε μια ομάδα εκπαιδευτικών αυτής της μορφής απαιτούνται συντονισμένες προσπάθειες και εκ μέρους των επιμορφωτών και εκ μέρους των επιμορφούμενων.

2. Μερικά άλλα βήματα που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή είναι: η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ανωτατοποίηση των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών από το 1988. Η ενιαιοποίηση της επιμόρφωσης καθώς και η ενιαιοποίηση των τμημάτων που καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς για τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης θα συνέβαλε θετικά στη γεφύρωση του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

3. Επισημαίνουμε ενδεικτικά ότι στη Μελβούρνη της Αυστραλίας εκπαιδευτικού της Στ' δημοτικού μπορούν να επισκέπτονται γυμνάσια και συγκεκριμένα την πρώτη τάξη τους και να παρακολουθούν το διδακτικό έργο. Εκπαιδευτικοί επίσης της πρώτης γυμνασίου επισκέπτονται δημοτικά σχολεία και παρακολουθούν το διδακτικό τους έργο. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφέστερη γνώση για τον τρόπο επικοινωνίας και διδασκαλίας σε κάθε βαθμίδα και αυτές τους τις εμπειρίες μπορούν να τις αξιοποιήσουν αποδοτικά στις δικές τους τάξεις.

### III. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

#### 3.1. Φορείς της επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση δεν είναι με αποκλειστικότητα έργο ενός μόνο φορέα. Λόγο γι' αυτήν έχουν πολλοί, εφόσον μπορούν να ανταποκριθούν στις βασικές προϋποθέσεις<sup>1</sup>, που απαιτούνται για τη λειτουργία της. Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται, ωστόσο, να έχουν τη δυνατότητα για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με ποικίλες μορφές, και σε διαφορετικούς χώρους. Προγράμματα επίσης στα οποία θα μπορούν να ανταποκριθούν, χωρίς να χρειαστούν «θυσίες» προσωπικές, οικογενειακές και οικονομικές και χωρίς να προκληθούν διαταραχές στο έργο του σχολείου, στο οποίο υπηρετούν.

Στη χώρα μας το έργο της επιμόρφωσης ανήκει με αποκλειστικότητα στο Υπουργείο Παιδείας. Αυτό αποφασίζει για το είδος της, τη διάρκεια, τα προγράμματα, κτλ. Σε άλλες χώρες, όπως διαπιστώσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η επιμόρφωση παρέχεται από ποικίλους φορείς, έχει διαφορετικούς τύπους και είναι συνεχής, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση να ενημερώνονται για ό,τι τους αφορά στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο.

Μερικοί από τους βασικότερους φορείς, που θα μπορούσαν να ασχοληθούν και να προσφέρουν επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, είναι οι ακόλουθοι:

- \* Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να μεριμνήσουν για την αυτομόρφωσή τους.
- \* Η σχολική μονάδα με τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων στο χώρο της, προορισμένα για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της.
- \* Οι γενικές συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών (ΟΑΜΕ-ΔΟΕ-ΟΙΕΑΕ).
- \* Οι κατά τόπους συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών.
- \* Οι τοπικές αρχές που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπως: τοπική αυτοδιοίκηση, σύλλογοι γονέων κτλ.
- \* Η τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- \* Οι εκπαιδευτικές αρχές σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΠΕΚ, σχολικοί σύμβουλοι).

1. Hopkins D., 1986.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα αυτών των φορέων είναι ευνόητο ότι θα ποικίλουν: ως προς την έκταση, το χρόνο αλλά και την ποιότητα των προσφερομένων γνώσεων. Θα ήταν, ωστόσο, χρήσιμα, αν μπορούσαν να εφαρμοστούν, γιατί κάθε πρόγραμμα, πέρα από τις όποιες αδυναμίες που ενδέχεται να έχει, καλύπτει παράλληλα και συγκεκριμένες ανάγκες, που ίσως άλλοι φορείς δεν μπορούν να καλύψουν.

Από τους φορείς, που μπορούν να αναλάβουν το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αξιολογότεροι θεωρούνται:

### 3.1.1. Τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Έχουμε επισημάνει ήδη τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση, καθώς και στην αλληλεπίδραση που ασκείται στους τομείς αυτούς. Τα ΑΕΙ είναι από τους πιο ενδεδειγμένους φορείς για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>1</sup>, γιατί σ' αυτά:

- \* Εξασφαλίζεται η συνέχεια ανάμεσα στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση. Τα προγράμματα θα αλληλοτραφοδοτούνται και θα βελτιώνονται συστηματικά, γιατί θα καλύπτονται και τα οποιασδήποτε κενά που υπάρχουν.
- \* Υπάρχει η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή. Υπάρχουν δηλαδή κτηριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, σπουδαστήρια, εποπτικά μέσα και όργανα κ.ο.κ., τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και για την επιμόρφωση. Η ύπαρξη αυτής της υποδομής παρέχει ασφαλείς εγγυήσεις για την επιτυχία του έργου της επιμόρφωσης.
- \* Παρέχεται επιμόρφωση υψηλής ποιότητας, η οποία προβληματίζει και ευαισθητοποιεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό τους εκπαιδευτικούς. Τους βοηθάει, συγκεκριμένα, να βλέπουν πολύπλευρα ένα θέμα· να επισημαίνουν προβλήματα και να αναζητούν οι ίδιοι τις λύσεις τους· να γίνουν δημιουργικοί στο διδακτικό τους έργο προσαρμόζοντας αυτό στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες που εργάζονται και στο δυναμικό των μαθητών και όχι να είναι απλά εκτελεστικά όργανα των εντολών που τους δίνονται, κτλ. Στην εξασφάλιση αυτής της ποιότητας θετικό ρόλο παίζει και η ελεύθερη κυκλοφορία των ιδεών και ο πλουραλισμός που υπάρχει στα ΑΕΙ. Ένας πλουραλισμός που σπάνια συναντάται σε άλλους χώρους ή σε επιμορφώσεις, οι οποίες αναλαμβάνονται από άλλους φορείς.
- \* Είναι ο φυσικός χώρος των εκπαιδευτικών. Ένας χώρος που τους παρέχει ταυτόχρονα ένα ιδιαίτερο γόητρο στην προσπάθειά τους και μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση.

1. ΟΑΜΕ, 1993 (τ. 638), ΔΟΕ, 1992 (τ. 1054) και Δημητρίου Α., 1993.

Ωστόσο, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις για το ρόλο των ΑΕΙ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι σημαντικότερες επικεντρώνονται στους ακόλουθους τομείς:

- \* Τα ΑΕΙ θεωρούνται απομονωμένα από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια μπορεί να παρέχουν έγκυρες επιστημονικές γνώσεις στους εκπαιδευτικούς· οι γνώσεις όμως αυτές είναι θεωρητικές και δε μπορούν να εφαρμοστούν στη συγκεκριμένη κάθε φορά σχολική πραγματικότητα, αφού δεν τη γνωρίζουν και δεν τη λαμβάνουν υπόψη τους.
- \* Δεν εξασφαλίζεται η ομοιομορφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αφού κάθε ΑΕΙ είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο. Επομένως, ενδέχεται να υπάρχει ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων με παράλληλη ποικιλία στην ποιότητα και στην ποσότητα των γνώσεων που παρέχουν στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.
- \* Ο πλουραλισμός που υπάρχει στα ΑΕΙ και οι ποικίλες τάσεις που επικρατούν δε θεωρούνται πάντα ως ασφαλείς εγγυήσεις για την επιτυχία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, γιατί αποπροσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν σύγχυση περισσότερο στο έργο τους, παρά τους βοηθούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σ' αυτό.

Οι επικρίσεις αυτές, στο σύνολό τους τουλάχιστον, είναι άδικες και άστοχες. Μπορεί να διατηρεί κανείς επιφυλάξεις, ιδιαίτερα όσον αφορά την έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας, που θεωρείται ότι υπάρχει ανάμεσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις δύο βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και για το θεωρητικό χαρακτήρα που έχει, συνήθως, η πανεπιστημιακή διδασκαλία. Οι επιφυλάξεις όμως αυτές σε καμιά περίπτωση δε μπορούν να λειτουργήσουν ως ανασταλτικός παράγοντας για την παραγωγή εγγυημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα ΑΕΙ.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει πολύπλευρη κατάρτιση· να ενημερώνεται συστηματικά για τα βασικότερα, τουλάχιστον, επιστημονικά επιτεύγματα στο χώρο του και να λειτουργεί στο σχολείο ως δημιουργός με ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό και στην εκτέλεση δραστηριοτήτων σε όλους τους τομείς του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Ο πλουραλισμός που υπάρχει στα ΑΕΙ, οι ποικίλες τάσεις που επικρατούν και η ποικιλία των προγραμμάτων, που μπορούν να διαμορφωθούν, είναι θετικά στοιχεία για την επιμόρφωση.

### 3.1.2. Το Υπουργείο Παιδείας.

Το ΥΠΕΠΘ, με τα αρμόδια όργανά του, όπως: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχολικούς συμβούλους κτλ., είναι ένας άλλος αξιόλογος φορέας, που

μπορεί να αναλάβει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρείται αξιόλογος γιατί:

- \* Έχει την άμεση εποπτεία, αλλά και την ευθύνη για την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης. Ελέγχει όλους τους χώρους και τους μηχανισμούς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο. Γνωρίζει τα προβλήματα που υπάρχουν σε κάθε χώρο. Είναι προϊσταμένη αρχή των εκπαιδευτικών. Μπορεί, επομένως, μέσω της επιμόρφωσης να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στο έργο τους.
- \* Είναι σε θέση να εξασφαλίσει ευκολότερα από οποιονδήποτε άλλο φορέα την οικονομική δαπάνη που απαιτείται για την επιμόρφωση. Επικρίνεται όμως το Υπουργείο Παιδείας<sup>1</sup>, ως φορέας επιμόρφωσης, γιατί ο κρατικός μηχανισμός:
- \* Είναι δυσκίνητος και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτούνται, ακόμα και για το απλούστερο θέμα είναι ανασταλτικός παράγοντας για την υλοποίηση κάθε προγράμματος επιμόρφωσης. Ιδιαίτερα αισθητές είναι οι επιπτώσεις αυτής της γραφειοκρατίας στις καινοτομίες που θα μπορούσαν, κατά καιρούς, να εφαρμοστούν σε ένα πρόγραμμα από τους επιμορφωτές ή τους επιμορφωνόμενους.
- \* Ενδιαφέρεται κυρίως για την πιστή εφαρμογή του προγράμματος που εκπονείται κάθε φορά, για την επιμόρφωση. Επομένως, δίνει έμφαση στην ενίσχυση της συμμορφωτικής αντίληψης των εκπαιδευτικών προς το πρόγραμμα και όχι στη δημιουργική συμβολή τους στην ουσιαστική διαμόρφωση αυτού του προγράμματος. Μερικές φορές ο έλεγχος του Υπουργείου Παιδείας και των υπηρεσιών του είναι τόσο ασφυκτικός, ώστε να αποκλείει και καταξιωμένους επιστήμονες από το έργο της επιμόρφωσης, ενώ τους θεωρεί ικανούς για το έργο της βασικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η ανάθεση του διδακτικού έργου στη σχολές επιμόρφωσης, που λειτούργησαν ως τώρα στη χώρα μας (ΣΕΑΜΕ-ΣΕΑΔΕ, αλλά και στα ΠΕΚ), ακόμη και για ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, απαιτεί έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας.

Οι επικρίσεις αυτές, στο σύνολό τους, είναι ορθές. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η επιμόρφωση δε μπορεί ή δε θα πρέπει να παρέχεται από το Υπουργείο και συγκεκριμένα από τα όργανα που άμεσα εξαρτώνται από αυτό.

Το Υπουργείο Παιδείας είναι η προϊσταμένη αρχή της γενικής εκπαίδευσης και δικαιούται, ποικιλότροπα, να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Εκείνο που δε δικαιούται να κάνει είναι να μονοπωλεί ένα τόσο σημαντικό έργο και με ποικίλες προφάσεις να αρνείται να παρέχεται αυτό και από άλλους φορείς.

1. ΟΑΜΕ, όπ. παρ. Επισημαίνεται χαρακτηριστικά από την ΟΑΜΕ ότι τα ΠΕΚ από πνευματικά και μορφωτικά κέντρα μετατρέπονται σε τυπικές δημόσιες υπηρεσίες γραφειοκρατικές και μονολιθικές.

### 3.1.3. Η σχολική μονάδα.

Ως φορέας επιμόρφωσης η σχολική μονάδα θεσμοθετείται, για πρώτη φορά, με το νόμο 1824/88. Προτείνεται δηλαδή κάθε σχολείο να αναλαμβάνει το ίδιο με τη συμβολή του διευθυντή, του συλλόγου των εκπαιδευτικών, των σχολικών συμβούλων και άλλων φορέων, που θα προσκαλούν, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>1</sup>.

Η λογική αυτής της μορφής επιμόρφωσης στηρίζεται στο ότι κάθε σχολείο γνωρίζει καλά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του και μπορεί να τις ικανοποιεί πιο αποδοτικά από κάθε άλλη μορφή επιμόρφωσης. Στηρίζεται, επίσης, στην ευελιξία που θα υπάρχει στα προγράμματα, στο μικρό, σχετικά, κόστος τους και στο ότι παρέχεται με τον τρόπο αυτό η δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς να τα παρακολουθούν. Ιδιαίτερα επισημαίνεται το ότι τα προβλήματα που θα συζητούνται, θα σχετίζονται άμεσα με συγκεκριμένους χώρους και θα υπάρχει η δυνατότητα συστηματικής παρακολούθησης των αποτελεσμάτων που θα προκύπτουν.

Από την άλλη πλευρά, η εφαρμογή αυτής της μορφής επιμόρφωσης έχει και προβλήματα. Αυτά σχετίζονται ιδιαίτερα με τις δυνατότητες που μπορεί να έχει κάθε σχολείο, όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό που θα αναλάβει αυτό το έργο, την υλικοτεχνική υποδομή του, την προετοιμασία του προγράμματος, την τήρηση της εφαρμογής του και, ιδιαίτερα, το αντίκρισμα που τελικά θα έχει αυτή η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις άλλες μορφές επιμόρφωσης.

Η σχολική μονάδα ως φορέας επιμόρφωσης μόνο σε πολυδύναμα σχολεία θα μπορούσε να λειτουργήσει, γιατί σ' αυτά μπορούν να εξασφαλιστούν οι βασικότερες τουλάχιστον προϋποθέσεις που απαιτούνται για το έργο αυτό<sup>2</sup>. Δε μπορεί να γενικευτεί. Στη χώρα μας, ιδιαίτερα, μόνο επικουρικά θα μπορούσε να λειτουργήσει ένα τέτοιο σχήμα και σε συνεργασία πάντα με άλλους φορείς<sup>3</sup>, όπως τα ΠΕΚ, τα ΑΕΙ, ώστε να ενισχύεται με προσωπικό και να εξασφαλίζονται άλλες βασικές προϋποθέσεις.

1. Για το ρόλο της σχολικής μονάδας στον τομέα της επιμόρφωσης βλ. (α) Μουστάκα Κ., 1979· Χρονοπούλου - Α. Γιαννόπουλος Κ., 1982.

2. Ashton et al., 1985.

3. Ο ΟΟΣΑ ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τα προγράμματα επιμόρφωσης με κέντρο το σχολείο και προσπάθησε με σχετικές έρευνες σε χώρες μέλη του να διαπιστώσει τη λειτουργικότητά τους στην πράξη. Βλ. σχετικά και (α) Hopkins D., 1986 και Obanya, P., 1987.

### 3.1.4. Βασικοί συνδικαλιστικοί φορείς.

Τέτοιοι φορείς μπορεί να είναι οι συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών: ΟΑΜΕ, ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ και οι κατά τόπους ενώσεις, οι σύλλογοι γονέων, η τοπική αυτοδιοίκηση κτλ. Όλοι όμως οι φορείς αυτοί μόνο βραχυπρόθεσμα επιμορφωτικά σεμινάρια μπορούν να διοργανώνουν με απαιτήσεις, γιατί δεν έχουν τις προϋποθέσεις για άλλου είδους επιμόρφωση.

Η συμβολή τους είναι αναμφίβολα σημαντική μόνο σε συνεργασία με άλλους φορείς και στα πλαίσια της «δια βίου μόρφωσης» των εκπαιδευτικών.

Στα ιδρυτικά διατάγματα των ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ αλλά και των ΠΕΚ, καθώς και στα αιτήματα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, ο θεσμός των πολλών φορέων για την επιμόρφωση είναι αποδεκτός. Η αποδοχή όμως αυτή, για την εκάστοτε ηγεσία του ΥΠΕΠΘ είναι θεωρητική, αφού η επιμόρφωση παρέχεται μονοπωλιακά από αυτή, έτσι ώστε να διατηρεί πάντα τον έλεγχο και να την κατευθύνει σύμφωνα με τις επιλογές του Υπουργείου και όχι με τις ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και γενικότερα του χώρου στον οποίο υπηρετούν.

### 3.2. Μοντέλα επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση, που μπορεί να προσφερθεί από τους φορείς που επισημάναμε, συμβατικά θα μπορούσε να ενταχθεί στα ακόλουθα τρία σχήματα ή μοντέλα<sup>1</sup>: α) επιμόρφωση έξω από το σχολείο, β) επιμόρφωση μέσα στο σχολείο και γ) επιμόρφωση με κέντρο το σχολείο. Ας τα δούμε αναλυτικά.

#### 3.2.1. Η επιμόρφωση έξω από το Σχολείο.

Πρόκειται για την επιμόρφωση που παρέχουν, συνήθως, τα ΑΕΙ, οι σχολές επιμόρφωσης (ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ) κτλ. Είναι το μοντέλο επιμόρφωσης που εφαρμόζεται με αποκλειστικότητα στη χώρα μας. Οι εκπαιδευτικοί προσέρχονται στις σχολές αυτές ύστερα από εκπαιδευτική άδεια και με την ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου.

Το περιεχόμενο των σπουδών σ' αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης είναι προκαθορισμένο. Προσδιορίζεται από μια κεντρική υπηρεσία, χωρίς τη συμμετοχή των ατόμων που θα κληθούν να το διδάξουν και αυτών για του οποίους προορίζεται το πρόγραμμα.

1. Για τα μοντέλα αυτά βλ. και (α) Χρονοπούλου, Α., 1982· (β) Μαυρογιώργος, Γ., 1992· (γ) Βεργίδης Δ., 1993.



Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφωνόμενων στην περίπτωση αυτή δε διερευνώνται και γι' αυτό δε λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη. Οι επιμορφωτές διδάσκουν την ύλη που προβλέπεται από το πρόγραμμα ή που οι ίδιοι αποφασίζουν, χωρίς να έχουν ουσιαστική συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ώστε να αποφεύγονται επικαλύψεις, αδικαιολόγητες επαλληλίες κτλ.

Οι επιμορφωνόμενοι «εισπράττουν» τις πληροφορίες που τους παρέχονται ως παθητικοί δέκτες περισσότερο και όχι ως δημιουργικοί μέτοχοι στη διαδικασία της μάθησης.

Το μοντέλο αυτό της επιμόρφωσης αναμφίβολα είναι γενικό και εξυπηρετεί αντίστοιχα γενικές ανάγκες. Είναι το μοντέλο που, κατά κανόνα, χρησιμοποιούν και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία. Επομένως, ορθά επισημάνθηκε<sup>1</sup> ότι με το μοντέλο αυτό έχουμε μια «παλινδρόμηση» των εκπαιδευτικών. Ξαναγυρίζουν δηλαδή αρκετά χρόνια πίσω, όταν ήταν μαθητές. Ξανακάθονται στα θρανία. Καλούνται να πειθαρχήσουν σε σχολικούς κανονισμούς και να μάθουν με τρόπους και μεθόδους που γνωρίζουν από το παρελθόν.

Δεν επιτρέπει, σε ικανοποιητικό τουλάχιστον βαθμό, στους εκπαιδευτικούς καινοτομίες στη διδακτική πράξη και γενικότερα στη διαδικασία της μάθησης. Δεν έχει επίσης πρακτικό χαρακτήρα. Οι γνώσεις είναι, κατά κανόνα, θεωρητικές και παρέχονται από την έδρα. Η πρακτική εφαρμογή τους είναι ελάχιστη.

Τα προβλήματα, σε συνδυασμό και με την ανομοιογένεια που επικρατεί στα επιμορφωτικά τμήματα των εκπαιδευτικών και ως προς τις γνώσεις τους και ως προς τις εμπειρίες, δεν αφήνουν περιθώρια αισιοδοξίας για ουσιαστική μάθηση και αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος.

Επιπλέον το μοντέλο αυτό επιμόρφωσης δημιουργεί προβλήματα προσωπικά, οικονομικά και οικογενειακά για αρκετούς εκπαιδευτικούς, αφού τους υποχρεώνει να μένουν μακριά από τις οικογένειές τους ή να μετακινούνται καθημερινά σε μεγάλες αποστάσεις με όλους τους κινδύνους που συνεπάγονται αυτές οι μετακινήσεις. Δημιουργεί απρόβλεπτα έξοδα, τα οποία δεν καλύπτονται στο σύνολό τους. Μερικές φορές δημιουργεί και δυσλειτουργία στα σχολεία, λόγω των συνεχών αποσπάσεων των εκπαιδευτικών.

Ως θετικά στοιχεία του μοντέλου αυτού θα μπορούσε κανείς να αναφέρει:

- \* Τη δυνατότητα που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση, έστω και με αυτή τη γενική μορφή.
- \* Την ευκαιρία που παρέχει σε ορισμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών, όπως αυτές των μαθηματικών, φυσικών, χημικών, γυμναστών και των καθηγητών οικονομικών μαθηματικών, να ακούσουν μαθήματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κτλ. για πρώτη φορά,

αφού στα προγράμματά της βασικής τους κατάρτισης τα μαθήματα αυτά δεν προσφέρονται.

\* Την ευκαιρία που δίνει σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ζουν ή εργάζονται σε μικρά περιβάλλοντα, να πλουτίσουν τις εμπειρίες τους, να επικοινωνήσουν με αρκετούς συναδέλφους, να ανταλλάξουν απόψεις, να προβληματιστούν και να αξιοποιήσουν ποικιλότροπα αυτή τη δυνατότητα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έξω από το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει με πολύ αποδοτικότερες προοπτικές, αν:

\* Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στη διαμόρφωση των προγραμμάτων που προορίζονται γι' αυτούς, έτσι ώστε αυτά να είναι πρασαρμοσμένα στις πραγματικές τους ανάγκες και να τους βοηθούν στην αντιμετώπιση υπαρκτών προβλημάτων και όχι υποθετικών.

\* Η εξάρτηση: εκπαιδευτική, διοικητική, οικονομική, αυτού του μοντέλου επιμόρφωσης να μην είναι τόσο στενή, όπως σήμερα, από την κεντρική διοίκηση. Μόνον έτσι θα μπορέσουν τα προγράμματα να υλοποιηθούν με γρήγορους ρυθμούς, με απαιτήσεις και θα υπάρχει η δυνατότητα στις σχολές, στις οποίες παρέχεται αυτή η επιμόρφωση, για ευελιξία, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, για καινοτομίες κτλ. σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων.

### 3.2.2. Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο.

Πρόκειται για την επιμόρφωση που έχει ως φορέα τη σχολική μονάδα. Είναι ένα μοντέλο που δεν εφαρμόζεται ακόμη στη χώρα μας, ούτε σε πειραματικό στάδιο, ενώ σε άλλες χώρες είναι σε χρήση τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1970<sup>1</sup>.

Η φιλοσοφία αυτού του μοντέλου είναι να δώσει τη δυνατότητα για επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου στον τόπο που εργάζονται<sup>2</sup>. Έτσι, θα αποφύγουν πολλά από τα προβλήματα που επισημάνθηκαν στην προηγούμενη περίπτωση. Θα δώσει επίσης τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν για συγκεκριμένα προβλήματα, που τους απασχολούν και να αναζητήσουν τις λύσεις τους πραγματικό περιβάλλον που αυτά εμφανίζονται.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα στην περίπτωση αυτή είναι ευέλιχτα. Απευθύνονται σε μικρό αριθμό ατόμων. Επιτρέπουν τη συστηματική διερεύνηση θεμάτων και προβλημάτων που απασχολούν τον κάθε εκπαιδευτικά και ενισχύουν το διάλογο και την επικοινωνία.

1. Βλ. σχετική βιβλιογραφία στο κεφάλαιο 1.1.

2. O'fanya, P., 1987.

Οι συναντήσεις γίνονται, συνήθως, με πρωτοβουλίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σ' αυτές, άλλοτε συζητούν μεταξύ τους τα διάφορα θέματα και προβλήματα που τους ενδιαφέρουν, άλλοτε συζητούν με ειδικούς ερευνητές και άλλοτε διοργανώνουν ειδικές διαλέξεις-συζητήσεις για συγκεκριμένα θέματα.

Οι συζητήσεις αυτές έχουν ως βασικό πλεονέκτημα, επίσης, το ότι μπορούν να γίνουν σε ποικίλους χρόνους που εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς τόσο κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου μέσα στο σχολείο όσο και μετά από αυτό έξω ή και μέσα στο σχολείο<sup>1</sup>.

Από την άλλη πλευρά, η εφαρμογή αυτού του μοντέλου παρουσιάζει δυσκολίες, για τη μεγάλη τουλάχιστον πλειοψηφία των σχολείων, γιατί:

- \* Είναι δύσκολη η εξεύρεση διδακτικού προσωπικού για το έργο αυτό.
- \* Η εκπόνηση ειδικών προγραμμάτων για κάθε σχολείο δεν είναι εφικτή.
- \* Η υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία είναι ανεπαρκής.
- \* Οι διακρίσεις στην επιμόρφωση από σχολείο σε σχολείο θα είναι εμφανείς και σε βάρος πάντα των σχολείων, τα οποία οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά δεν είναι προνομιούχα.

Το μοντέλο αυτό επιμόρφωσης θα μπορούσε να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό του προηγούμενου και ύστερα από συστηματική ενίσχυση και καθοδήγηση από κέντρα, όπως το ΠΕΚ, τα ΑΕΙ κτλ.

### 3.2.3. Η επιμόρφωση με κέντρο το σχολείο.

Το μοντέλο αυτό προσπαθεί να αντιμετωπίσει ολλά από τα προβλήματα του προηγούμενου μοντέλου. Είναι σε ευρεία χρήση σε άλλες χώρες, ιδιαίτερα στην Αγγλία<sup>2</sup>.

Τα προγράμματα στο μοντέλο αυτό μπορούν να εκπονηθούν είτε αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς: ΠΕΚ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.ο.κ. Η διδασκαλία μπορεί να γίνει από εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, που έχουν τα προσόντα για το σκοπό αυτό από σχολικούς συμβούλους από μέλη ΔΕΠ από ειδικούς επιστήμονες κτλ.

Βασικό πλεονέκτημα της επιμόρφωσης με κέντρο το σχολείο είναι ότι επιτρέπει μεγάλη ποικιλία επικοινωνίας με τους επιμορφωνόμενους εκπαιδευτικούς, τόσο στα σχολεία τους, όσο και έξω από αυτά<sup>3</sup>. Η επικοινωνία γίνεται με συζητήσεις σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες, με σεμινάρια, με

1. Ashton et al., 1985.

2. Hopkins. D., 1986.

3. Zemke R. - Zemke S., 1982.

διαλέξεις, με παρακολούθηση διδασκαλιών, κτλ. Δεν απαιτείται απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από τα σχολεία τους.

Βασικός σκοπός είναι να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τα σύγχρονα επιτεύγματα της επιστήμης σε διάφορους τομείς που σχετίζονται με το έργο τους: Να βοηθήθούν στην αντιμετώπιση άμεσων διδακτικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσα στους χώρους που παρουσιάζονται αυτά<sup>1</sup>. Να καταστούν προοδευτικά ικανοί να μπορούν οι ίδιοι να επισημαίνουν τα διάφορα προβλήματα και κυρίως να αναζητούν λύσεις για την αντιμετώπιση τους.

Η διάρκεια των προγραμμάτων αυτών μπορεί να ποικίλει ανάλογα και με τις ανάγκες που εξυπηρετούν. Μπορούν να είναι βραχυπρόθεσμα αλλά μπορούν να είναι και μακροπρόθεσμα. Μπορούν επίσης να τα παρακολουθούν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί ενός συγκεκριμένου σχολείου αλλά και από μια ευρύτερη εκπαιδευτική περιοχή. Διεξάγονται σε χρόνο εκτός υπηρεσίας αλλά και σε χρόνο που να προσφέρεται για πολλούς, όπως: απογεύματα ή βραδυνά, Σαββατοκύριακα, περίοδο σύντομων ή εκτενέστερων διακοπών<sup>2</sup>, κτλ. Παρέχουν τη δυνατότητα ανταλλαγής επισκέψεων εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα, ώστε να δουν την οργάνωση, τη λειτουργία, τα προγράμματα και να διευρύνουν τις εμπειρίες τους. Σε μεγάλα πολυδύναμα σχολεία άλλων χωρών παρέχεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα ειδικός χρόνος στους εκπαιδευτικούς, διάρκειας μέχρι και μιας εβδομάδας, για να προετοιμάσουν το υλικό αυτού του μοντέλου επιμόρφωσης με τη συνεργασία και άλλων ειδικών. Οι εκπαιδευτικοί των διάφορων σχολείων προτρέπονται να παρακολουθούν ο ένας τη διδασκαλία του άλλου, να ανταλλάσσουν απόψεις και να μεταφέρουν αυτές τις εμπειρίες για συζήτηση στο ευρύτερο κοινό που παρακολουθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Βασικά προβλήματα αυτού του μοντέλου είναι:

\* *Η εξεύρεση του χρόνου.* Πού θα βρεθεί δηλαδή ο χρόνος, ώστε να μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν. Σε μια καναδέζικη μελέτη διαπιστώθηκε, ωστόσο, ότι ο χρόνος αυτός εξευρίσκεται όταν η αναγκαιότητα για επιμόρφωση είναι εμφανής, όπως στην περίπτωση χρήσης νέων εγχειριδίων, νέων στρατηγικών διδασκαλίας, νέων προγραμμάτων κτλ. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που το εφάρμοσαν δημιούργησαν ένα ανοικτό πρόγραμμα, στελεχωμένο από συναδέλφους τους που είχαν εμπειρίες σε τρόπους μελέτης βιβλίων, παρουσίασης οπτικοακουστικού υλικού, καθώς και ειδικές γνώσεις για συζητήσεις σε συγκεκριμένους τομείς.

1. Logan L. - Sacks J., 1988.

2. Stallings J.A., 1982.

- \* *Το status των εκπαιδευτικών.* Αυτό δεν είναι ίδιο για όλους. Ούτε όλοι επιδιώκουν την επιμόρφωση ορμώμενοι από τα ίδια κίνητρα, τις ίδιες προσδοκίες, τα ίδια ενδιαφέροντα κτλ. Όλα αυτά είναι ανάγκη να διερευνηθούν πρώτα και αντίστοιχα να αντιμετωπιστούν.
- \* *Οικονομική στήριξη.* Η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων απαιτεί δαπάνες, όχι ευκαταφρόνητες. Τα χρήματα αυτά δε μπορεί να διατίθενται πάντα από τους εκπαιδευτικούς. Είναι ανάγκη να εξευρεθούν από άλλες πηγές. Η οικονομική αυτή ενίσχυση μάλιστα απαιτείται να είναι συνεχής και γενναία.
- \* *Η διεύθυνση της επιμόρφωσης.* Είναι ίσως από τα βασικότερα προβλήματα στην περίπτωση αυτή. Για να εξασφαλιστεί αυτή απαιτείται να προσφερθούν άτομα τα οποία θα την αναλάβουν, έστω και εκ περιτροπής. Άτομα, όμως, με ειδικές γνώσεις και κυρίως με ικανότητες στην οργάνωση και διοίκηση. Άτομα, επίσης, που θα διαθέτουν χρόνο για το σκοπό αυτό, αλλά και τα οποία θα είναι αποδεκτά από τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Τα προβλήματα αυτά δεν είναι αζεπέραστα. Απαιτείται, όμως, ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και αναγνώριση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση. Αν αυτό επιτευχθεί, τότε τα προβλήματα θα περιοριστούν στο ελάχιστο. Θετικός είναι στην περίπτωση αυτή και ο ρόλος των κατά τόπους συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτών μπορούν να ασκηθούν «πιέσεις» σε άλλους φορείς του κρατικού μηχανισμού, της τοπικής αυτοδιοίκησης κτλ., για οικονομική ενίσχυση, συνδρομή στο έργο της επιμόρφωσης με άλλους τρόπους κτλ.

Αν η επιμόρφωση γίνει υπόθεση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των άλλων φορέων, η βοήθεια που μπορεί να προέλθει θα είναι αξιόλογη<sup>1</sup>. Η επιστημονική και επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών είναι υπόθεση όχι μόνο ατομική αλλά και ευρύτερα κοινωνική, γιατί οι επιπτώσεις που προκύπτουν από αυτή ενδιαφέρουν και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

### 3.3. Τύποι επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση, όπως προκύπτει από την έως τώρα ανάλυση αλλά και από τον προσδιορισμό του όρου που δώσαμε, είναι μορφωτική διαδικασία που απαιτεί συνέχεια αλλά και συνέπεια στην εφαρμογή. Οι γνώσεις καθημερινά αυξάνουν αλλά και αναθεωρούνται σε ποικίλους τομείς. Η βα-

---

1. Hall G.E. - Couck J.E., 1978.

σική κατάρτιση, που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολές από τις οποίες αποφοιτούν, είναι ανεπαρκής για το έργο τους. Κυρίως, δεν μπορεί να τους βοηθήσει, στη μακρόχρονη θητεία τους στην εκπαίδευση, να προβληματίζονται και να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν.

Επιμόρφωση, επομένως, χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί κατά συχνά χρονικά διαστήματα και στις διάφορες φάσεις της σταδιοδρομίας τους. Ο ρυθμός επιμόρφωσης στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ήταν πολύ βραδύς. Με την ετήσια διάρκεια και τον μικρό αριθμό των επιμορφωσόμενων κάθε χρόνο, υπολογίζονταν ότι θα χρειάζονταν περίπου εκατό χρόνια για να επιμορφωθούν, έστω και μια φορά, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης.

Με τον περιορισμό του χρόνου επιμόρφωσης στα ΠΕΚ (τρεις μήνες) το Υπουργείο Παιδείας υποστηρίζει ότι, τουλάχιστον κάθε 7-10 χρόνια, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα για επιμόρφωση. Αίτημα των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων είναι η επιμόρφωση να επαναλαμβάνεται, τουλάχιστον, κάθε πέντε χρόνια<sup>1</sup>.

Στο ιδρυτικό διάταγμα των ΣΕΛΜΕ<sup>2</sup> προβλέπονταν οι ακόλουθοι επτά τύποι επιμόρφωσης:

1. Επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, ειδικότητας θεολόγου, φιλολόγου, μαθηματικού, φυσικού, ξένων γλωσσών και φυσικής αγωγής, διάρκειας ενός πλήρους διδακτικού έτους.
2. Επιμόρφωση των εκάστοτε νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών διάρκειας μέχρι τριών μηνών για τις ΣΕΛΜΕ και δύο για τις ΣΕΛΔΕ.
3. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προάγονται σε θέσεις γυμνασιαρχών και λυκειαρχών, διάρκειας μέχρι δύο (2) μηνών.
4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προάγονται σε βαθμό εποπτικού προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσης διάρκειας μέχρι δύο (2) μηνών.
5. Επιμόρφωση του υπηρετούντος εποπτικού προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσης, διάρκειας μέχρι δύο (2) μηνών.
6. Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στη Μέση Εκπαίδευση, διάρκειας μέχρι τριών (3) μηνών.
7. Ταχύρρυθμη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης διάρκειας μέχρι ενός μηνός.

Από τους επτά αυτούς τύπους λειτούργησε, ουσιαστικά, μόνο ο πρώτος.

Για τις ΣΕΛΔΕ, στο ιδρυτικό τους διάταγμα<sup>3</sup>, προβλέπονται οι ακόλουθοι τέσσερις τύποι επιμόρφωσης:

1. ΔΟΕ, 1993 (τ. 1955).  
2. Π.Δ. 459/78, άρθρο 2.  
3. Π.Δ. 255/79, άρθρο 2.

1. Επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών λειτουργιών δημοτικής εκπαίδευσης, δασκάλων και νηπιαγωγών, από του 3ου έως του 6ου μισθολογικού κλιμακίου, διάρκειας ενός πλήρους διδακτικού έτους.
  2. Επιμόρφωση των εκάστοτε νεοδιόριστων δασκάλων και νηπιαγωγών διάρκειας μέχρι δύο μηνών.
  3. Επιμόρφωση διευθυντών σχολείων και εποπτών προσωπικού δημοτικής εκπαίδευσης διάρκειας μέχρι δύο μηνών.
  4. Ταχύρρυθμη επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών διάρκειας μέχρι τεσσάρων εβδομάδων.
- Από τους τέσσερις αυτούς τύπους λειτούργησε επίσης ο πρώτος.

Για τα ΠΕΚ<sup>1</sup> προβλέπονται οι ακόλουθοι τύποι επιμόρφωσης:

- α. *Εισαγωγική επιμόρφωση* των υποψηφίων για διορισμό ή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πριν την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων με στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Διάρκειά της είναι τέσσερις μήνες (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος).
- β. *Ετήσια επιμόρφωση* για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας. Στόχος η ενημέρωσή τους στις εξελίξεις της επιστήμης, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.
- γ. *Περιοδική επιμόρφωση* για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου σε δύο κύκλους, τρίμηνης διάρκειας ο καθένας (Ιανουάριος-Μάρτιος και Απρίλιος-Ιούνιος).

Το ακαδημαϊκό έτος 1992-93, που πρωτολειτούργησαν τα ΠΕΚ, εφαρμόστηκαν η εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση, οι οποίες είχαν και υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Οι προδιαγραφές αυτές, τόσο των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ όσο και των ΠΕΚ, φανερώνουν ότι η πολιτεία, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, αναγνωρίζει ότι η επιμόρφωση είναι κοινό αγαθό για όλους τους εκπαιδευτικούς. Την χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί που πρωτοεισέρχονται στην εκπαίδευση, προκειμένου να ανανεώσουν τις εμπειρίες τους, να πλουτίσουν τις γνώσεις τους και να προετοιμαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο γι'

1. ΥΠΕΠΘ, Α.Π. Γ2/3104/10.6.92.

αυτό, ιδιαίτερα όταν ο χρόνος που έχει μεσολαβήσει από την αποφοίτηση έως τον διορισμό είναι μεγάλος, όπως συμβαίνει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Την χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην εκπαίδευση, για τους λόγους που έχουμε ήδη αναπτύξει. Την χρειάζονται, όμως, και οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζονται για ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση: Δ/ντές σχολείων, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι γραφείων κτλ., προκειμένου να ανταποκριθούν με απαιτήσεις στα νέα τους καθήκοντα. Είναι, τέλος, απαραίτητη για όλους τους διδάσκοντες και το εποπτικό προσωπικό, στις περιπτώσεις που προτείνονται για εφαρμογή: νέα προγράμματα, νέα σχολικά εγχειρίδια ή νέες διδακτικές στρατηγικές για τα διάφορα μαζιθήματα.

Η αναγνώριση αυτής της αναγκαιότητας, όμως, δεν αρκεί να είναι μόνο θεωρητική. Απαιτεί και άμεση εφαρμογή, διαφορετικά δεν έχει νόημα. Το Υπουργείο Παιδείας, που έχει την ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είναι καιρός πια ή να προχωρήσει στην υλοποίηση όλων των τύπων επιμόρφωσης, που φαίνεται ότι θεωρητικά υποστηρίζει ή ενισχύει συστηματικά την ανάληψη μερικών από αυτούς από άλλους φορείς. Διαφορετικά ο θεσμός θα χωλαίνει και αυτό θα είναι σε βάρος της εκπαίδευσης και των αποτελεσμάτων της.

### 3.4. Διαδικασία πρόκρισης και επιλογής.

Η διαδικασία πρόκρισης και επιλογής τα 4-5 πρώτα χρόνια λειτουργίας των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ήταν αρκετά περίπλοκη<sup>1</sup>. Οι ενδιαφερόμενοι για επιμόρφωση εκπαιδευτικοί, εφόσον πληρούσαν τις προϋποθέσεις, έπρεπε να υποβάλουν αίτηση στην επιθεώρηση που υπάγονταν. Ακολουθούσε έλεγχος των προϋποθέσεων από το γενικό επιθεωρητή. Στη συνέχεια το υπηρεσιακό συμβούλιο συνεκτιμούσε για κάθε εκπαιδευτικό τις εκθέσεις της τελευταίας πενταετίας, το συνολικό χρόνο υπηρεσίας του στην εκπαίδευση και το βαθμό του πτυχίου του. Τα τρία αυτά κριτήρια βαθμολογούνταν και η τελική αξιολόγηση γινόταν με βάση το άθροισμα των μορίων που προέκυπτε απ' αυτά. Στη συνέχεια καταρτιζόνταν οι πίνακες των προκριθέντων με σειρά προτεραιότητας, οι οποίοι ανακοινώνονταν στους ενδιαφερόμενους. Όσοι θεωρούσαν τους εαυτούς τους αδικημένους, είχαν το δικαίωμα εντός πέντε ημερών να κάνουν ένσταση στο ΑΠΥΣΜΕ-ΑΠΥΣΔΕ. Οι ενστάσεις εκδικάζονταν από τους επόπτες. Η τελική επιλογή γινόταν από επιτροπή που συγκροτούνταν με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Η επιτροπή αποτελούνταν κατεξοχήν από στελέχη του Υπουργείου

1. Π.Δ. 459/78 και 255/79, Κεφ. Β.



Παιδείας. Αυτή κατάρτιζε τους τελικούς πίνακες των εκπαιδευτικών που είχαν «προσόντα» για επιμόρφωση, ύστερα από όλες αυτές τις αξιολογήσεις. Κατάρτιζε επίσης και πίνακες με ισάριθμα αναπληρωματικά μέλη.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, και συγκεκριμένα με την ανάλυση της διακυβέρνησης της χώρας από το ΠΑΣΟΚ, η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών για τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ γινόταν με κλήρωση.

Στα ΠΕΚ, επειδή η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική, η επιλογή των εκπαιδευτικών για την εισαγωγική επιμόρφωση γίνεται με βάση τους πίνακες διορισμών. Επιλέγονται, συγκεκριμένα, όσοι πρόκειται άμεσα ή σύντομα να διοριστούν στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι προϋπόθεση για το διορισμό που θα ακολουθήσει.

Για την περιοδική επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν αιτήσεις και σύμφωνα με αυτές καταρτίζονται οι πίνακες. Όταν, όμως, δεν υπάρχει ο απαιτούμενος αριθμός των αιτήσεων, όπως διαπιστώθηκε κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας των ΠΕΚ<sup>1</sup>, τότε ή εξαναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί να κάνουν αίτηση ή συντάσσονται πίνακες από τα ΠΕΣΜΕ-ΠΥΣΔΕ στα οποία υπάγονται και υποχρεώνονται να φοιτήσουν στα ΠΕΚ.

Οι συνδιαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών και στις δύο περιπτώσεις έχουν διατυπώσει αντιρρήσεις. Για την εισαγωγική επιμόρφωση προτείνουν να γίνεται η επιλογή από τους πίνακες των διορισθέντων<sup>2</sup> στην εκπαίδευση και όχι των υπό διορισμό, έτσι ώστε να υπάρχει άμεση σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και να αποφευχθούν άλλα προβλήματα.

Για τους εκπαιδευτικούς της περιοδικής επιμόρφωσης προτείνεται η επιλογή να γίνεται με κλήρωση «για να αποκλείονται οι πελατειακές σχέσεις και η ρουσφετολογία»<sup>3</sup>.

### 3.5. Πρόγραμμα μαθημάτων - Παρακολούθηση - Εξετάσεις.

Το πρόγραμμα των μαθημάτων σε μια σχολή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι κεφαλαϊκίδους σημασίας, γιατί επηρεάζει άμεσα το έργο της. Μερικά βασικά ερωτήματα που χρειάζονται να προσεχθούν ιδιαίτερα από τους αρμόδιους για την επιμόρφωση φορείς είναι τα ακόλουθα:

Ποια μαθήματα θα διδαχθούν στις σχολές αυτές; Ποια ύλη θα καλύψουν; Ποιος θα επιλέγει τα μαθήματα και την ύλη και με ποια κριτήρια; Κατά πόσο τα μαθήματα αυτά ανταποκρίνονται στην επιτυχία των στόχων

1. ΔΟΕ, 1992 (τ. 1054).

2. ΔΟΕ, 1993 (τ. 1055).

3. Ό.π. Για το θέμα της επιλογής των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση με κλήρωση έχουν διατυπωθεί και αντίθετες απόψεις, όπως π.χ. από την Πανελλήνια Ένωση Φιλόλογων (ΠΕΦ), Εφ., ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 23.10.1989.

της επιμόρφωσης; Πόσο σύγχρονη «γνώση» μεταδίδεται στους εκπαιδευτικούς με τα μαθήματα και την ύλη τους; Πόσο τροποποιούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών με τα μαθήματα που διδάσκονται στην άσκηση του διδασκτικού και εκπαιδευτικού τους έργου; Πόσο συμμετέχουν οι επιμορφωμένοι στη διαμόρφωση του προγράμματος των μαθημάτων και με ποιο τρόπο;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά είναι αναγκαίες, ώστε να μπορεί κανείς να κρίνει και να αξιολογήσει το τελικό αποτέλεσμα. Διαφορετικά, το πρόγραμμα θα είναι αμφίβολης ποιότητας και θα δικαιολογείται οποιαδήποτε κριτική.

Το πρόγραμμα των μαθημάτων στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ περιείχε μαθήματα κοινά για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και ειδικά για κάθε ειδικότητα χωριστά. Ο αριθμός και το είδος των μαθημάτων προσδιορίζονταν από το Υπουργείο Παιδείας, ύστερα από σύμφωνη γνώμη και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το περιεχόμενο κάθε μαθήματος προσδιοριζόταν από τους διδάσκοντες σε συνεργασία, μερικές φορές, με τον διευθυντή της κάθε σχολής.

Σε κοινά και ειδικά, κατά ειδικότητα, διακρίνονται τα μαθήματα και στα ΠΕΚ. Ισχύουν και γι' αυτά οι προδιαγραφές των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ.

Τα προγράμματα των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ είχαν κατά καιρούς επικριθεί από αρκετούς. Χαρακτηρίστηκαν, συγκεκριμένα, ως «γενικά, ανεπαρκή, άκαμπτα, αναχρονιστικά»<sup>1</sup>. Δεν υπήρχε αντιστοιχία ανάμεσα στο πρόγραμμα μαθημάτων και στους σκοπούς που επιδίωκαν αυτά να πετύχουν. Οι πρακτικές ασκήσεις ήταν ανύπαρκες κτλ.

Η κριτική αυτή δε φαίνεται να επηρέασε τους αρμόδιους φορείς. Η ίδια και συχνά αυστηρότερη κριτική ασκείται και για τα προγράμματα των ΠΕΚ, από την αρχή κι όλης της λειτουργίας τους. Συγκεκριμένα, επικρίνονται αυτά ότι είναι: πρόχειρα και χωρίς σοβαρό σχεδιασμό<sup>2</sup>. Αναχρονιστικά και ανελαστικά<sup>3</sup>. Κατάλογος με ετερόκλητα θέματα για να καλυφθούν όπως-όπως οι ώρες των διάφορων μορφών επιμόρφωσης όπου οι αρμόδιοι «έχουν συρράψει κακότεχνα, σ' ένα πρόγραμμα κουρελού, μορφές της παραδοσιακής δεοντολογίας... και πρόσφατες ψυχολογίζουσες προσεγγίσεις του σχολείου»<sup>4</sup>. Συσσώρευση πολλών αντικειμένων σε πιστικά χρονικά πλαίσια και τα οποία παραπέμπουν στο πνεύμα και στο περιεχόμενο των υποβαθμισμένων παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών<sup>5</sup>.

1. Νούτσος Μπ., 1979.

2. Ράπτης Α., 1993.

3. ΔΟΕ, 1993 (τ. 1057).

4. Νούτσος Μπ., 1979.

5. ΔΟΕ, 1993 (τ. 1055).

Για ασυνέπεια στην τήρηση των προβλεπόμενων ωρών ανά μάθημα, με αποτέλεσμα μαθήματα ειδικότητας να μη διδάσκονται ουσιαστικά<sup>1</sup>.

Η κριτική αυτή για τα ΠΕΚ, από την αρχή κιόλας της λειτουργίας τους είναι ιδιαίτερα ανησυχιτική για το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σ' αυτά και χρειάζεται να προσεχθεί ιδιαίτερα από όλους τους αρμόδιους φορείς. Όσο κι αν η κριτική είναι αυστηρή και επηρεασμένη από συγκεκριμένες εμπειρίες με περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης, αξίζει να προσεχθεί ιδιαίτερα στη φάση αυτή που τα ΠΕΚ προσπαθούν να βρουν τον προσανατολισμό τους και να διαμορφώσουν προγράμματα με απαιτήσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η παρακολούθηση των μαθημάτων στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ήταν υποχρεωτική, τόσο για τις παραδόσεις, τα φροντιστήρια, τις ασκήσεις όσο και για τις άλλες δραστηριότητες και εκδηλώσεις που προέβλεπε το πρόγραμμα της Σχολής<sup>2</sup>. Αν ένας εκπαιδευτικός συμπλήρωνε πάνω από 120 απουσίες κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, διακόπτονταν η φοίτησή του σε οποιοδήποτε στάδιο και αν βρισκόταν και επανερχόταν στη θέση το Αν μάλιστα οι απουσίες του ήταν αδικαιολόγητες ασκούνταν και πειθαρχικός έλεγχος<sup>3</sup>.

Υποχρεωτική είναι η παρακολούθηση των μαθημάτων και στα ΠΕΚ. Για όσους απουσιάζουν αδικαιολόγητα για μεγάλο χρονικό διάστημα ασκείται, επίσης, πειθαρχικός έλεγχος. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της παρακολούθησης των μαθημάτων με τις συνέπειες μάλιστα που αυτή συνεπάγεται, έχει επικριθεί από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, από αυτούς που δεν κατοικούν στον τόπο όπου εδρεύει το ΠΕΚ, αλλά είναι υποχρεωμένοι να μετακινούνται καθημερινά αποστάσεις 200-250χιλιομέτρων<sup>4</sup>. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται την άρση αυτού του υποχρεωτικού χαρακτήρα τη χειμερινή περίοδο, όπου οι μετακινήσεις είναι πολύ δύσκολες και επικίνδυνες, σε αρκετές περιοχές, λόγω του δύσβατου του εδάφους και των καιρικών συνθηκών, και μάλιστα νύχτα, αφού τα ΠΕΚ λειτουργούν συνήθως τις απογευματινές ώρες.

Στο τέλος του διδακτικού έτους οι επιμορφωνόμενοι εκπαιδευτικοί στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ήταν υποχρεωμένοι να δώσουν εξετάσεις σε έξι μαθήματα. Από αυτά τέσσερα ανήκαν στα κοινά και δύο στα μαθήματα ειδικότητας. Οι εξετάσεις αφορούσαν όλη την ύλη που διδάχθηκε κατά τη διάρκεια του έτους. Οι εξεταζόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέ-

1. Σταυροπούλου Δ., 1993.

2. Π.Δ. 459/78 και 255/78 άρθρο 6 & 11.

3. Ό.π., άρθρο 7 § 1, 2.

4. ΔΟΕ, 1992 (τ. 1054).

ξουν τον τρόπο εξέτασης. Να εξεταστούν δηλαδή προφορικά, γραπτά με εργασία ή με συνδυασμό αυτών των τρόπων. Στην πράξη, τελικά, υπερίσχυαν οι προφορικές εξετάσεις ή οι απαλλακτικές εργασίες, αν ο εξεταστής τις έκρινε ικανοποιητικές.

Οι εξετάσεις στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ δημιουργήσαν, συχνά, προστριβές ανάμεσα στους διδάσκοντες και στους διδασκόμενους, τουλάχιστον το πρώτο τρίμηνο. Οι δεύτεροι προσπαθούσαν με διάφορα επιχειρήματα, άλλοτε δικαιολογημένα και άλλοτε αδικαιολόγητα, να τις αποφύγουν. Τελικά, τις αποδέχονταν, γιατί μεσολαβούσαν έως το τέλος άλλα δύο τρίμηνα και το πτυχίο που θα έπαιρναν είχε, έστω και μικρό, αντίκρυσμα στη σταδιοδρομία τους, κυρίως για την εξέλιξή τους στην ιεραρχία.

Εξετάσεις προβλέπονται και για τα ΠΕΚ, τόσο στο τέλος της εισαγωγικής όσο και στο τέλος της περιοδικής επιμόρφωσης. Οι εξετάσεις αυτές είναι από τα θέματα που έχουν προκαλέσει τις μεγαλύτερες αντιδράσεις οι οποίες τελικά οδηγούν και σε άρνηση όλου του θεσμού. Ισχύουν και σ' αυτά οι απαιτήσεις που υπάρχουν για τις εξετάσεις στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, αντιδρούν και αρνούνται να εξεταστούν στο τέλος του τριμήνου, στην πλειοψηφία τους τουλάχιστον. Η άρνησή τους αυτή ενισχύεται και από τις κατά τόπους συνδικαλιστικές ηγεσίες ΟΛΜΕ-ΔΟΕ, οι οποίες σαφώς τους προτρέπουν να μην τις δεχτούν ως υποχρεωτικές αλλά ως προαιρετικές και για παιδαγωγικά συμπεράσματα μόνο όχι για βαθμολογία και κατάταξη<sup>1</sup>.

Στην εισαγωγική επιμόρφωση οι εξετάσεις επικρίνονται, γιατί εκτός των άλλων, θεωρούνται και ως αρχή για την κατάργηση του διορισμού εκπαιδευτικών με επετηρίδα<sup>2</sup>, σύστημα που η ΔΟΕ θεωρεί αντικειμενικό και δίκαιο<sup>3</sup>.

Για τις περιοδικές επιμορφώσεις οι εξετάσεις επικρίνονται, γιατί θεωρούνται ως έμμεση αποδοχή και του θεσμού της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, για το οποίο οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών είναι αντίθετες και δεν τον αποδέχονται.

Δεν είναι ούτε άστοχες ούτε ανεδαφικές οι αντιρρήσεις αυτές. Απορρέουν από λόγους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, κτλ. Επιγραμματικά επισημαίνουμε ότι μαθήματα τρίμηνης διάρκειας, με περιορισμένες μάλιστα ώρες διδασκαλίας και με προβλήματα στην πραγματοποιήσή τους, όπως επισημάναμε, δεν προσφέρονται για εξετάσεις, γιατί κι αν ακόμα διεξαχθούν, δε θα έχουν παρά ελάχιστη έως μηδαμινή παιδαγωγική αξία.

1. ΟΛΜΕ, 1993 (τ. 637-8)· ΔΟΕ, 1993 (τ. 1057).

2. Φατούρος Α., 1992.

3. ΔΟΕ, 1993 (τ. 1055).

Μια ποσότητα ύλης που προσφέρεται σ' ένα τμήμα μπορεί και έχει νόημα να ελεγχθεί, αν και σε ποιο βαθμό κατανοήθηκε από αυτό, όταν διδάσκεται για αρκετό χρόνο. Όταν υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στη διδασκαλία. Όταν παρέχονται στα άτομα που προσφέρεται το πρόγραμμα κείμενα για μελέτη, βιβλιογραφία κτλ. Όταν, επίσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας γίνεται ουσιαστικός διάλογος ανάμεσα στους διδάσκοντες και στους διδασκόμενους, ώστε να αρθούν οι παρανοήσεις, να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα ή απορίες, κ.ο.κ.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση των ΠΕΚ ελάχιστες από τις προϋποθέσεις αυτές τηρούνται, όπως τουλάχιστον ισχυρίζονται οι συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών, αλλά και επιμορφωθέντες εκπαιδευτικοί. Κατά συνέπεια, οι εξετάσεις ουσιαστικά δεν εξυπηρετούν κανέναν παιδαγωγικό και ψυχολογικό σκοπό. Περισσότερο ενισχύουν τους φόβους των εκπαιδευτικών, όπως τους επισημάναμε ή επιδιώκουν να ενισχύσουν την αντίληψη του απόλυτου ελέγχου του θεσμού από την κεντρική διοίκηση, με όλες τις επιπτώσεις αυτής της αντίληψης.

Το να ασκηθούν συστηματικά οι εκπαιδευτικοί στη διερεύνηση θεμάτων και προβλημάτων που σχετίζονται με το έργο τους, να οργανώνουν μικρές ομαδικές ερευνητικές εργασίες, να ασκηθούν σε ιστορικές έρευνες ή και σε μελέτη και παρουσίαση κειμένων, να ασκηθούν πρακτικά στο διδακτικό έργο κτλ., είναι προτιμότερο και ωφελιμότερο γι' αυτούς, από παιδαγωγική άποψη, από το να απαντήσουν τυπικά σε μερικές ερωτήσεις, απλοϊκές τις περισσότερες φορές, χωρίς κανένα νόημα.

### 3.6. Διδακτικό προσωπικό.

Η επιλογή του διδακτικού προσωπικού για την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι βασικής σημασίας θέμα και χρειάζεται να προσεχθεί ιδιαίτερα από αυτούς που είναι επιφορτισμένοι μ' αυτή την επιλογή. Ο τρόπος διδασκαλίας, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους, με τη διεύθυνση της σχολής επιμόρφωσης, καθώς και άλλους διδάσκοντες, το κλίμα της τάξης, ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων κτλ., είναι θέματα που σχετίζονται άμεσα με το διδάσκοντα. Σε σχολές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η επιλογή αυτή χρειάζεται πολύ μεγαλύτερη προσοχή, έτσι ώστε οι διδάσκοντες:

- \* Να πληρούν όλα τα εχέγγυα για ολοκληρωμένη επιστημονική κατάρτιση στο συγκεκριμένο μάθημα που θα κληθούν να διδάξουν.
- \* Να είναι συνεργάσιμοι με τους άλλους.
- \* Να είναι γνώστες των αναγκών, του χώρου, αλλά και των συνθηκών κάτω από τις οποίες διεξάγεται η επιμόρφωση.

\* Να είναι σε θέση να συνδυάζουν αρμονικά τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή.

Οι ικανότητες αυτές των διδασκόντων επηρεάζουν αποφασιστικά όχι μόνο τη διδασκαλία και την αξιολόγηση αλλά και την επικοινωνία και γενικότερα την πολύπλευρη ενίσχυση των επιμορφωόμενων για τη βελτίωσή τους στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Κυρίως, θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τη στάση τους σε διάφορους τομείς και να δουν τα θέματα και τα προβλήματα που σχετίζονται με το έργο τους με τρόπο περισσότερο αντικειμενικό και σφαιρικό.

Το διδακτικό έργο στις ΣΕΛΜΕ<sup>1</sup> και ΣΕΛΔΕ<sup>2</sup> ασκούσαν, ύστερα από εισήγηση των κατά τόπους διευθυντών σπουδών και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, μέλη ΔΕΠ ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενεργεία ή ομότιμα, σύμβουλοι ή εισηγητές του ΚΕΜΕ, εν ενεργεία λειτουργοί της εκπαίδευσης και άλλοι ειδικοί επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους. Μόνιμο διδακτικό προσωπικό δεν υπήρχε, ούτε προβλεπόταν από τα σχετικά διατάγματα.

Η επιλογή αυτών των διδασκόντων γινόταν, κατά κανόνα, με κριτήρια «ευκολίας» ή συμπάθειας προσωπικής, κομματικής κτλ. Από παιδαγωγική σκοπιά, βέβαια, τα κριτήρια αυτά χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε η επιλογή να ικανοποιεί όχι μόνο με το πρόγραμμα μαθημάτων αλλά και τους σκοπούς της επιμόρφωσης.

Η αμοιβή των διδασκόντων γινόταν με ωριαία αποζημίωση το ύψος της οποίας ήταν πάντα πολύ χαμηλό<sup>3</sup>.

Για τα ΠΕΚ ισχύουν, περίπου, οι ίδιες προδιαγραφές, όσον αφορά την επιλογή του διδακτικού προσωπικού, σε θεωρητικό επίπεδο. Αλλαγές έχουν γίνει στο ύψος της ωριαίας αντιμισθίας. Για τα ΠΕΚ, όμως, έχουν διατυπωθεί πολλές επικρίσεις όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό, όπως π.χ., ότι αυτό: επιλέγεται με κομματικά κριτήρια, προκειμένου να «βουλευτούν» κομματικοί φίλοι. Καταγγέλεται γενικά για αδιαφάνεια και αναξιοκρατία στις προσλήψεις μέσα από διαδικασίες «ημετερισμού», οι οποίες «ανέδειξαν και προκλητικές περιπτώσεις ανεπάρκειας»<sup>4</sup>.

1. Π.Δ. 459/78 και 255/79, άρθρο 5.

2. Ό.π., άρθρο 5 & 2.

3. Μέχρι το 1987 η ωριαία αποζημίωση στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ κυμαίνονταν από 670 η κατώτερη μέχρι 1200 δρχ. η ανώτερη. Από το 1988 το ποσό αυτό αυξήθηκε σε 804 έως 1400 αντίστοιχα. Ας σημειωθεί ότι στις αμοιβές αυτές γινόταν όλες οι νόμιμες κρατήσεις. Επομένως το τελικό ποσό περιοριζόταν ακόμα περισσότερο. Οι αμοιβές αυτές φορολογούνταν επίσης στο τελικό εισόδημα του διδάσκοντα με όλες τις αντίστοιχες επιπτώσεις, εξαιτίας της αύξησης του φορολογητέου εισοδήματος.

Στα ΠΕΚ η ωριαία αποζημίωση των διδασκόντων κυμαίνεται, περίπου, στις 5000 δρχ. με μικρές αποκλίσεις ανάλογα με τα προσόντα του διδάσκοντα.

4. ΔΟΕ, 1993 (τ. 1055). ΟΛΜΕ, 1993 (τ. 637-8).

Οι επικρίσεις αυτές, όσο κι αν φαίνονται υπερβολικές μερικές φορές, είναι ενδιαφέρουσες, γιατί επισημαίνουν τομείς που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία. Είναι πράγματι δύσκολο να βρεθούν διδάσκοντες που να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις για διδασκαλία στα ΠΕΚ, ιδιαίτερα γι' αυτά που δεν είναι σε έδρες πανεπιστημίων. Είναι γεγονός, όμως, ότι δε γίνεται σωστή αξιοποίηση του υπάρχοντος επιστημονικού δυναμικού στη χώρα μας, τόσο στα ΑΕΙ όσο και στο χώρο των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, όπου υπάρχουν πράγματι ικανά άτομα για το έργο αυτό<sup>1</sup>.

Για την επιμόρφωση, τόσο στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ όσο και στα ΠΕΚ διατίθενται σημαντικά ποσά<sup>2</sup>, τα οποία είναι, τουλάχιστον, ανεπίτρεπτο να μην αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Επαναλαμβάνουμε ότι η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, γιατί επηρεάζει ουσιαστικά το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο και τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών μιας χώρας.

---

1. (α) Βώρος Φ., 1993· (β) Πλησής Κ., 1993.

2. Υπολογίστηκε ότι τα λειτουργικά έξοδα μιας ΣΕΛΜΕ (Καβάλας) το 1988-89 με 68 επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς πλησίασαν τα 90.000.000 δρχ. περίπου. Στο ποσό αυτό δε συμπεριλαμβάνονται και οι αποδοχές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να αντικαταστήσουν τους μετεκπαιδευμένους. Βλ. σχετικά Ζιώγα Π., 1991. Για τα ΠΕΚ υπολογίζεται ότι θα διατεθούν πάνω από 10. δις δρχ. το χρόνο.

#### IV. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνά μας άρχισε τον Απρίλιο του 1990 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου χρόνου. Φιλοδοξία των ερευνητών ήταν να μελετηθεί ο θεσμός των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ σε ευρεία έκταση, ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν σε πανελλήνια κλίμακα. Η αβεβαιότητα όμως που επικρατούσε σχετικά με τη λειτουργία των σχολών αυτών, μετά την νομοθετική κατάργησή τους, σε συνδυασμό και με τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές στη χώρα μας, με προεξάρχον το πρόβλημα της πρόσβασης στις σχολές, μας υποχρέωσαν να περιοριστούμε στη ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ Ιωαννίνων, όπου η επικοινωνία ήταν ευκολότερη και οι δυσκολίες αρκετά περιορισμένες.

Στις σχολές αυτές φοιτούσαν εκπαιδευτικοί από την Ήπειρο, Κέρκυρα και Λευκάδα. Μια γεωγραφική περιοχή αρκετά εκτεταμένη, με γεωγραφικά, οικονομικά, πληθυσμιακά και πολιτισμικά γνωρίσματα κοινά για ένα μεγάλο τμήμα του ελλαδικού χώρου.

##### 4.1. Το δείγμα της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας το αποτελούσαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούσαν στις σχολές, το διάστημα που έγινε αυτή. Εκπαιδευτικοί επίσης των δύο βαθμίδων, οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει από τις σχολές στη δεκαετία του 1980. Αναλυτικά η σύνθεση του δείγματος παρουσιάζεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί:

*Πίνακας 1*

##### **Σύνθεση του δείγματος της έρευνας.**

<b>Περιπτώσεις</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
1. Εκπαιδευτικοί που φοιτούσαν:				
α. Στη ΣΕΛΜΕ	63	52.0		
β. Στη ΣΕΛΔΕ	55	48.0		
<b>Σύνολο</b>			118	65.2
2. Εκπ/κοί που είχαν αποφοιτήσει:				
α. Από τις ΣΕΛΜΕ	30	52.0		
β. Από τις ΣΕΛΔΕ	33	48.0		
<b>Σύνολο</b>			63	34.8.
<b>Γενικό Σύνολο</b>	<b>181</b>	<b>100</b>	<b>181</b>	<b>100</b>





## Πίνακας 3

## Οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Περιπτώσεις	Συχν./Ποσ. Συχν./Ποσ.		Ένα		Δύο		Τρία πάνω από 4	
	Συχν./Ποσ.	Συχν./Ποσ.	Συχν./Ποσ.	Συχν./Ποσ.	Συχν./Ποσ.	Συχν./Ποσ.	Συχν./Ποσ.	Συχν./Ποσ.
Παντρεμένος	172	95.0						
Ανύπαντρος	5	2.7						
Διαζευγμένος	3	1.7						
Χήρος	1	0.6						
<b>Σύνολο</b>	<b>181</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>5.5</b>	<b>17</b>	<b>9.4</b>	<b>114</b>	<b>63.0</b>
							<b>28</b>	<b>16.0</b>
							<b>12</b>	<b>6.1</b>

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα αυτού:

- α. Το 95% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν παντρεμένοι. Οι άλλες περιπτώσεις επισημάνθηκαν από ελάχιστο ποσοστό.
- β. Ένα παιδί στην οικογένεια δήλωσε ότι έχει το 9.4% των εκπαιδευτικών δύο παιδιά η πλειοψηφία τους (63.0%) και τρία παιδιά το 16%
- γ. Δεν απάντησε στην ερώτηση το 5.5% των εκπαιδευτικών.

## Πίνακας 4

## Βαθμός πτυχίου των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Άριστα		Λίαν Καλώς		Καλώς		Σύνολο	
Συχν.	Ποσ.	Συχν.	Ποσ.	Συχν.	Ποσ.	Συχν.	Ποσ.
25	13.8	110	60.8	46	25.4	181	100

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι το 13.8% των εκπαιδευτικών αποφοίτησε με «ΑΡΙΣΤΑ». Το 60.8% με «ΛΙΑΝ ΚΑΛΩΣ» και το 25.4% με «ΚΑΛΩΣ».

Με βάση τις πληροφορίες των τεσσάρων αυτών πινάκων (1-4) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας προσεγγίζουν ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά: φύλο, οικογενειακή κατάσταση, διδακτική εμπειρία κτλ., τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του γενικότερου πληθυσμού στον οποίο ανήκουν.

Παρόλα αυτά το δείγμα μας δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό. Για το λόγο αυτό και τα ευρήματά μας δεν μπορούν να γενικευτούν σε πανελλήνια κλίμακα. Μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά μόνο για περιοχές που έχουν τα ίδια ή παρόμοια γνωρίσματα: γεωγραφικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά κτλ., με αυτά των περιοχών από τις οποίες προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί που φοιτούσαν στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ Ιωαννίνων. Μπορούν επίσης τα ευρήματα αυτά να χρησιμοποιηθούν ως βασικοί δείκτες των προβλημάτων που επισημαίνουν, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι:

α. Η επιλογή των επιμορφούμενων για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που μελετούμε γινόταν με κλήρωση από έναν πολύ μεγαλύτερο αριθμό υποψηφίων.

β. Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα στην περίοδο των ετών που καλύπτει η έρευνά μας (1980-81 έως 1989-90) επιμορφώθηκαν συνολικά 10.800 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Από αυτούς 7.578 ήταν φιλόλογοι, μαθηματικοί και φυσικοί. Από τη ΣΕΑΜΕ Ιωαννίνων την ίδια περίοδο αποφοίτησαν 507 εκπαιδευτικοί (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί) ή το 6.7% του συνολικού πληθυσμού που αποφοίτησε με αυτές τις ειδικότητες. Στις ΣΕΑΜΕ την ίδια περίοδο επιμορφώθηκαν 4.194 εκπαιδευτικοί. Από την αντίστοιχη σχολή των Ιωαννίνων αποφοίτησαν 338 εκπαιδευτικοί την ίδια περίοδο ή το 8.1 του γενικού πληθυσμού των αποφοίτων. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 31 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν αποφοιτήσει από τα Γιάννινα ή το 6.1% και 23 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή το 6.8% των αποφοίτων<sup>1</sup>. Στις ίδιες περίπου αναλογίες κυμαίνεται και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν στις σχολές το χρόνο που έγινε η έρευνα.

Το δείγμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί επίσης σημαντικό ως «δείγμα πιλότος» για μια συστηματική διερεύνηση του θεσμού της επιμόρφωσης όχι πια στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ, μια που αυτές έπαψαν να λειτουργούν από το ακαδημαϊκό έτος 1992-93 αλλά από σχολές επιμόρφωσης που έχουν τα ίδια γνωρίσματα: οργανωτικά και λειτουργικά με αυτές τις σχολές. Τα ΠΕΚ για παράδειγμα, που αντικατέστησαν τις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ, έχουν αρκετά κοινά γνωρίσματα με αυτές. Επομένως, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα ευρήματα αυτά έστω και ως ενδεικτικά για περαιτέρω διερευνήσεις.

---

1. Τα στοιχεία αυτά τα πήραμε από τα αρχεία των αντίστοιχων σχολών ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ Ιωαννίνων.

#### 4.2. Μέσα συλλογής του υλικού.

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ως μέσο το ερωτηματολόγιο. Σ' αυτό υπήρχαν 23 ερωτήσεις. Από αυτές κοινές για εκπαιδευτικούς και των δύο περιπτώσεων του δείγματός μας ήταν οι πρώτες δέκα εννέα ερωτήσεις (1-19). Οι υπόλοιπες τέσσερις αφορούσαν μόνο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει από τις σχολές.

Οι κοινές ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών για τους ακόλουθους τομείς:

α. Έννοια της επιμόρφωσης. β) Σκοποί της επιμόρφωσης. γ) Αναγκαία τητα της επιμόρφωσης. δ) Φορείς της επιμόρφωσης. ε) Τρόπος επιλογής των επιμορφούμενων. στ) Κίνητρα για επιμόρφωση. ζ) Διάθεση για επιμόρφωση. η) Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση. θ) Ικανοποίηση αυτών των προσδοκιών. ι) Οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ. ια) Προτάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. ιβ) Αυτοαξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης.

Από τους εκπαιδευτικούς μόνο που είχαν αποφοιτήσει από τις σχολές ζητήσαμε πληροφορίες σχετικές με:

- α) την επίδραση της επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο.
- β) Τη στάση των άλλων, μη επιμορφωθέντων, εκπαιδευτικών απέναντί τους, όταν επέστρεψαν στα σχολεία τους.
- γ) Τα οφέλη της επιμόρφωσης σε συγκεκριμένους τομείς του διδακτικού και εκπαιδευτικού τους έργου.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις «ανοιχτές» και «κλειστές». Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούσαν στο να συλλέξουν πληροφορίες από πραγματικά γεγονότα, αλλά και να διερευνήσουν στάσεις και προσδοκίες σε διάφορους τομείς.

#### 4.3. Τρόπος συλλογής του υλικού.

Οι εκπαιδευτικοί που φοιτούσαν στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στις αίθουσες διδασκαλίας της σχολής και μόνο με την παρουσία κάποιου από τους ερευνητές. Απάντησαν σ' αυτά όλοι όσοι ήταν παρόντες την ημέρα που έγινε η έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν αποφοιτήσει επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας»<sup>1</sup>. Στη φάση αυτή ήταν ο προσφορότερος τρόπος επιλογής του δείγματος, γιατί οι επιμορφωθέντες δεν ήταν συγκεντρωμένοι στον ίδιο χώρο και έπρεπε να αναζητηθούν.

1. Αθανασίου Α., 1991.

Κατά την επιστροφή των ερωτηματολογίων και στις δύο περιπτώσεις, οι ερευνητές έλεγχαν διακριτικά τα ερωτηματολόγια, ώστε να διαπιστώσουν αν είχαν δοθεί απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα ή αν υπήρχαν προβλήματα να αντιμετωπισθούν επιτόπου.

#### 4.4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε στο παιδαγωγικό εργαστήριο του τομέα παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Επειδή, όμως, το δείγμα δε θεωρήθηκε επαρκές για πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις, δε χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί δείκτες, όπως: μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες συνάφειας,  $X^2$ , κτλ. Περιοριστήκαμε μόνο στη χρήση βασικών πινάκων κατανομής της συχνότητας, όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας επίσης δε μελετήθηκαν χωριστά, ούτε ως προς το φύλο ούτε ως προς άλλα γνωρίσματά του, γιατί δε διαπιστώθηκαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους.

## V. ΕΥΡΗΜΑΤΑ: Παρουσίαση των ευρημάτων.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε συνολικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα που ερωτήθηκαν. Η παρουσίαση θα γίνει κατά κεφάλαια. Η συζήτηση και συνεκτίμηση των ευρημάτων θα γίνει στην επόμενη ενότητα.

### 5.1. Η έννοια της επιμόρφωσης.

Η εννοιολογική διασάφηση βασικών όρων και εννοιών είναι σημαντική για κάθε συστηματική διερεύνηση θέματος ή προβλήματος. Από το πώς προσδιορίζει κανείς μια έννοια και ποιες διαστάσεις αποδίδει σ' αυτή εξαρτώνται στη συνέχεια και πολλές άλλες παράμετροι, όπως στάσεις, προσδοκίες, επιφυλάξεις κτλ., που έχει γι' αυτή.

Με βάση το σκεπτικό αυτό ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας προσδιορίσουν πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του όρου «επιμόρφωση». Η ερώτηση που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο ήταν «ανοιχτή», προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να καλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του θέματος.

Στην ερώτηση δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις, τις οποίες ταξινομήσαμε στις ακόλουθες γενικές κατηγορίες:

- \* Γνώση των νέων ψυχοπαιδαγωγικών κατευθύνσεων με εφαρμογή στη σχολική πράξη (64 εκπαιδευτικοί).
- \* Επαγγελματική ανανέωση (40 εκπαιδευτικοί).
- \* Συμπλήρωμα της βασικής μας μόρφωσης (38 εκπαιδευτικοί).
- \* Πνευματική και ηθική καλλιέργεια (27 εκπαιδευτικοί).
- \* Απόκτηση γενικών γνώσεων (24 εκπαιδευτικοί).
- \* Ένας χρόνος άδεια μετ' αποδοχών (19 εκπαιδευτικοί).

Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ότι:

α. Η έννοια του όρου «επιμόρφωση» έχει πολλές διαστάσεις για τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται στη γενική και ειδική ενημέρωσή τους, στην επαγγελματική ανανέωση, στην πνευματική και ηθική καλλιέργειά τους, στην αναπλήρωση των κενών που υπάρχουν από τη βασική μόρφωση, αλλά και στην «εξοκούραση» τους ένα χρόνο από το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο.

- β. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64) θεωρεί την επιμόρφωση ως μέσο ενημέρωσης στις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις. Ενημέρωση όμως όχι θεωρητική, αλλά εφαρμοσμένη στη σχολική τάξη.
- γ. Με τη μικρότερη συχνότητα (19) προβλήθηκε η άποψη ότι η επιμόρφωση είναι μέσο για μερικούς εκπαιδευτικούς να απαλλαγούν από τα διδακτικά τους καθήκοντα για ένα χρόνο και μάλιστα με αποδοχές.

## 5.2. Σκοποί και αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.

«Ανοιχτή» ήταν και η δεύτερη ερώτηση που υποβάλαμε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους σκοπούς τους οποίους αυτοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να εκπληρώνουν οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σ' αυτή επικεντρώθηκαν στους ακόλουθους δύο σκοπούς:

- α. Να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί στα σύγχρονα επιτεύγματα των επιστημών της αγωγής (56.3%).
- β. Να βοηθηθούν, ώστε να βελτιωθούν συστηματικά στο διδακτικό τους έργο (43.6%).

«Ανοιχτή» ήταν επίσης και η ερώτηση για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα που πίστευαν ότι επέβαλε τη λειτουργία των σχολών επιμόρφωσης ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (98.9%) οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η επιμόρφωση είναι αναγκαία. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (1.2%) υποστήριξαν το αντίθετο.

Οι βασικότερες αιτιολογίες που διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, που θεωρούσαν αναγκαία την επιμόρφωση, ήταν οι ακόλουθες:

- \* Οι επιστήμες της αγωγής εξελίσσονται συνέχεια και επομένως χρειάζεται συστηματική παρακολούθησή τους (76 εκπαιδευτικοί).
- \* Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερώνονται συστηματικά για τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων στη σχολική πράξη (49 εκπαιδευτικοί).
- \* Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να εμπλουτίζονται συνέχεια με νέες ιδέες για να είναι αποδοτικοί στο έργο τους (44 εκπαιδευτικοί).
- \* Είναι ευκαιρία να ξεφύγουμε από τη ρουτίνα του σχολείου τόσα χρόνια (9 εκπαιδευτικοί).

Οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν αν κατά καιρούς μπαίνουν λίγο στη θέση του μαθητή-ακροατή (7 εκπαιδευτικοί).

Οι δύο εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η επιμόρφωση δεν είναι αναγκαία, αιτιολόγησαν τις απόψεις τους λέγοντας ότι δεν είναι αναγκαία έτσι όπως αυτή παρέχεται σήμερα.

### 5.3. Φορείς της επιμόρφωσης.

Επισημάναμε στο πρώτο μέρος της έρευνας ότι οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το τίπος είναι έργο η επιμόρφωση ποικίλουν. Επισημάναμε επίσης ότι στη χώρα μας ο θεσμός της επιμόρφωσης ελέγχεται από την εκάστοτε κυβέρνηση, η οποία, μέσω των αρμοδίων οργάνων του Υπουργείου Παιδείας, έχει τη βασική ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία της.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας ζητήσαμε να μας πουν ποιο φορέα θεωρούν αυτοί ως τον πλέον ενδεδειγμένο για να αναλάβει την επιμόρφωσή τους.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση παρουσιάζονται στον πίνακα 5 που ακολουθεί:

Πίνακας 5

#### Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους φορείς της επιμόρφωσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Φορείς της επιμόρφωσης	συχνότητα	ποσοστό
α. Το ΥΠΕΠΘ (με τα αρμόδια όργανά του)	55	30.5
β. Τα Α.Ε.Ι.	115	63.5
γ. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ-ΔΟΕ)	16	8.8
δ. Οι σχολικές περιφέρειες	14	7.7

Τα δεδομένα του πίνακα αυτού μας οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- α. Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (115) το έργο της επιμόρφωσης ανήκει στα ΑΕΙ.
- β. Το Υπουργείο Παιδείας, ως φορέας επιμόρφωσης, αναφέρθηκε από αριθμό μικρότερο ακόμα και του  $1/3$  των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (55).
- γ. Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση είναι έργο των συνδικαλιστικών οργανώσεων ή των ευρύτερων σχολικών περιφερειών είναι ελάχιστοι (16 και 14 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα).



#### 5.4. Διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών για τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ τα πρώτα περίπου τρία-τέσσερα χρόνια, όπως και στο πρώτο μέρος της έρευνας επισημαίνεται, γινόταν από την επιθεώρηση, σύμφωνα με τις υπηρεσιακές εκθέσεις της τελευταίας πενταετίας και άλλα σχετικά κριτήρια, ενώ από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 γινόταν με κλήρωση.

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήσαμε να μας επισημάνουν τον τρόπο που αυτοί θεωρούσαν ως τον πλέον αντικειμενικό για την επιλογή των ενδιαφερομένων για επιμόρφωση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 6 που ακολουθεί:

*Πίνακας 6*

#### Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιλογής τους στις σχολές επιμόρφωσης.

Περιπτώσεις	συχνότητα	ποσοστό
α. Με κλήρο	85	47.0
β. Με εξετάσεις	60	33.1
γ. Με υποδείξεις από συλλογικά όργανα	20	11.0
δ. Με σειρά αρχαιότητας	16	8.8
<b>Σύνολο</b>	<b>181</b>	<b>99.9</b>

Από τα ευρήματα του πίνακα αυτού προκύπτει ότι:

- α. Το 47% των εκπαιδευτικών προτίμησαν την επιλογή με κλήρο.
- β. Το 33.1% έδειξαν προτίμηση την επιλογή με εξετάσεις.
- γ. Το 11.0% δήλωσε ότι προτιμάει την επιλογή μέσω υποδείξεων των συλλογικών οργάνων, και
- δ. Το 8.8% προτίμησε την επιλογή με σειρά αρχαιότητας.

#### 5.5. Κίνητρα για επιμόρφωση.

Τα κίνητρα τα οποία φαίνεται να ώθησαν τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας στην επιμόρφωση παρουσιάζονται στον πίνακα 7 που ακολουθεί.

## Πίνακας 7

**Κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση.**

Περιπτώσεις	συχνότητα	ποσοστό
α. Διεύρυνση των γνώσεων	101	55.8
β. Απόκτηση ειδικών γνώσεων	61	33.7
γ. Επαγγελματική εξέλιξη	50	27.6

Από τις απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι:

- α. Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (101) η διεύρυνση των γνώσεων ήταν το βασικότερο κίνητρο που τους ώθησε για την επιμόρφωση στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ.
- β. Η απόκτηση ειδικών γνώσεων φαίνεται ότι λειτούργησε ως κίνητρο για το ένα τρίτο περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (61), ενώ
- γ. Η επαγγελματική εξέλιξη ήταν το κίνητρο για ακόμα μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών από τον προηγούμενο (50).

**5.6. Περίοδος αναμονής των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.**

Η επιλογή των εκπαιδευτικών με κλήρωση αναγκαστικά συνεπάγεται και μια περίοδο σχετικής αναμονής, γιατί με τον τρόπο αυτό δεν ευνοούνται πάντα όσοι θέλουν και άμεσα να επιμορφωθούν. Ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας προσδιορίσουν αυτόν τον χρόνο αναμονής τους, έως ότου ευνοηθούν από την κλητωρίδα. Οι απαντήσεις που πήραμε στο σχετικό ερώτημα παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

## Πίνακας 8

**Διάρκεια αναμονής των εκπαιδευτικών για την κλήρωσή τους στις σχολές επιμόρφωσης.**

Περιπτώσεις	συχνότητα	ποσοστό
α. Ένα έως δύο χρόνια	80	44.2
β. Τρία έως τέσσερα χρόνια	31	17.2
γ. Πέντε χρόνια και άνω	68	37.6
δ. Δεν απάντησαν	2	1.0
<b>σύνολο</b>	<b>181</b>	<b>100</b>

Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού προκύπτει ότι:

- α. Το 44.2% των εκπαιδευτικών περίμενε 1-2 χρόνια προκειμένου να κληρωθεί για επιμόρφωση.

β. Ένα σημαντικό ποσοστό όμως 37.6% χρειάστηκε να περιμένει πάνω από πέντε χρόνια για το σκοπό αυτό.

γ. Μικρότερο ποσοστό (17.2%) χρειάστηκε να περιμένει τρία έως τέσσερα χρόνια, ενώ δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν.

Η περίοδος αναμονής των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη ίσως σπουδαιότητα αν αναλογιστούμε ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν οικογενειάρχες και ότι αρκετοί έπρεπε να μετακινούνται καθημερινά μεγάλες αποστάσεις για να παρακολουθούν τις σχολές επιμόρφωσης.

### 5.7. Πληροφορίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί για τις σχολές επιμόρφωσης πριν από τη φοίτηση σ' αυτές.

Με σχετική ερώτηση ζητήσαμε να μάθουμε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος τί είδους πληροφορίες είχαν ακούσει σχετικά με τις σχολές επιμόρφωσης που σκόπευαν να παρακολουθήσουν. Οι απαντήσεις που πήραμε παρουσιάζονται στον πίνακα 9 που ακολουθεί.

Πίνακας 9

#### Πληροφορίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί πριν από τη φοίτησή τους για τις σχολές επιμόρφωσης που θα παρακολούθουσαν.

Περιπτώσεις	συχνότητα	ποσοστό
α. Θα αποκτήσουμε ουσιαστικές γνώσεις σε ποικίλους τομείς.	17	9.4
β. Θα κάνουμε «διακοπές» ένα χρόνο.	82	45.3
γ. Κάτι θα μάθουμε.	136	75.1

Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ότι:

α. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (136) απάντησαν ότι μεταξύ των άλλων άκουσαν ότι «κάτι θα μάθουν» στις σχολές που ενδιαφέρονταν να φοιτήσουν.

β. Ένας άλλος, μεγάλος σχετικά, αριθμός (82 εκπαιδευτικοί), είχαν πληροφορίες ότι αν κληρωθούν «θα κάνουν διακοπές ένα χρόνο».

γ. Μόνο 17 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τους είπαν πως «θα αποκτήσουν ουσιαστικές γνώσεις σε ποικίλους τομείς».

Μερικές άλλες απαντήσεις που αναφέρθηκαν στο ελεύθερο σκέλος της ερώτησης ήταν οι ακόλουθες:

\* «Θα ενημερωθούμε καλύτερα σε διδακτικές μεθόδους» (4 εκπαιδευτικοί).

\* «Θα ακούσουμε πάλι αυτά που είχαμε ακούσει και ως φοιτητές ή σπουδαστές αλλά σε βελτιωμένη έκδοση» (5 εκπαιδευτικοί).

\* «Θα περάσουμε καλά από όλες τις απόψεις με συναδέλφους και άλλους επιστήμονες» (2 εκπαιδευτικοί).

Πόσο επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς οι πληροφορίες αυτές; Οι απαντήσεις που πήραμε στο σχετικό ερώτημα παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

### Πίνακας 10

**Επίδραση των πληροφοριών που είχαν οι εκπαιδευτικοί πριν από τη φοίτησή τους στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΛΕ για τη λήψη της τελικής απόφασης.**

ΠΟΛΥ		ΑΡΚΕΤΑ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΚΑΘΟΛΟΥ	
Συχνότ.	Ποσοστό	Συχνότ.	Ποσοστό	Συχνότ.	Ποσοστό	Συχνότ.	Ποσοστό
17	9.4	80	44.2	37	20.4	47	26.0

### 5.8. Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τις σχολές επιμόρφωσης ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΛΕ και αποτελέσματα.

Οι προσδοκίες που κατά κανόνα έχει ένα άτομο για το πρόγραμμα σπουδών, που σκοπεύει να παρακολουθήσει, για τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, για το διδακτικό προσωπικό, για τις συνθήκες λειτουργίας της σχολής κτλ., είναι πολύ σημαντικές, γιατί προσδιορίζουν και τη γενικότερη στάση του σ' αυτούς τους τομείς και διαμορφώνουν και το αντίστοιχο ενδιαφέρον του.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας ζητήσαμε να μας επισημάνουν τις προσδοκίες που είχαν από τις σχολές τους, σε διάφορους τομείς και ταυτόχρονα να προβούν σε μια εκτίμηση για το πόσο δικαιώθηκαν οι προσδοκίες αυτές στους αντίστοιχους τομείς. Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 11 που ακολουθεί.

*Πίνακας 11*

**Προδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση και αποτελέσματα που προέκυψαν.**

**α. Ως προς τη γενική επιστημονική κατάρτιση**

<b>Προδοκία</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Αποτέλεσμα</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό</b>
* Να ενημερωθώ σε σύγχρονα ρεύματα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.	158	87.3	* Ενημερώθηκα σε σύγχρονα ρεύματα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.	33	18.2
* Να ενημερωθώ βιοβιογραφικά.	18	9.9	* Ενημερώθηκα βιοβιογραφικά.	35	19.3
* Να συστηματοποιήσω και να διευρύνω τις γνώσεις μου σε διάφορους τομείς.	9	5.0	* Ενημερώθηκα για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών μου.	12	6.6
* Να αποκτήσω μια γενική κατάρτιση και έναν γενικό προβληματισμό.	14	7.7	* Πήρα ένα γενικό προβληματισμό.	108	59.7
* Δεν απάντησαν.	4	2.2	* Δεν απάντησαν.	3	8.3

## β. Ως προς τη διδακτική κατάρτιση

Προσδοκία	συχνότητα	ποσοστό	Αποτέλεσμα	συχνότητα	ποσοστό
* Να ενημερωθώ σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.	75.7	137	* Ενημερώθηκα σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και στις εφαρμογές τους.	48	26.5
* Να συζητήσω και να βρω λύσεις σε ποικίλα διδακτικά προβλήματα.	32	17.7	* Ενημερώθηκα σ' ένα γενικό θεωρητικό επίπεδο.	35	19.3
* Να αντιμετωπίσω καλύτερα διάφορες συμπεριφορές μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας.	27	14.9	* Άκουσα πάλι αυτά που ήξερα από τις βασικές σπουδές μου.	25	13.8
* Δεν απάντησαν.	23	12.7	* Δεν πήρα σχεδόν τίποτε.	32	17.7
			* Ελάχιστα εκπληρώθηκαν αυτά που προσδοκούσα.	56	30.9
			* Δεν απάντησαν.	23	12.7

**γ. Ως προς την επικοινωνία**

<b>Προσδοκία</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό</b>	<b>Αποτέλεσμα</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό</b>
* Να ενημερωθώ στους διάφορους τρόπους επικοινωνίας.	41	22.6	* Δεν είδα καμία βελτίωση.	128	70.6
* Να βελτιωθώ στην επικοινωνία μου με τους μαθητές.	72	39.8	* Βελτιώθηκα στην επικοινωνία μου με τους μαθητές.	48.	26.5
* Να βελτιωθώ στην επικοινωνία μου με τους γονείς.	40	22.1	* Βελτιώθηκα στην επικοινωνία μου με τους γονείς.	23	12.7
* Να επικοινωνώ καλύτερα με το Διευθυντή.	12	6.6	* Δεν απάντησαν.	22	12.1
* Να βελτιωθώ στην επικοινωνία μου με τους συναδέλφους.	24	13.2			
* Να επικοινωνώ καλύτερα με τον κοινωνικό περίγυρο.	12	6.6			
* Δεν απάντησαν.	20	11.0			

## δ. Από πρακτική άποψη

Προσδοκία	συχνότητα	ποσοστό	Αποτέλεσμα	συχνότητα	ποσοστό
* Να παρακολουθήσω διδασκαλίες σε διάφορα μαθήματα και να συζητήσουμε τα προβλήματα.	122	67.4	* Παρακολουθήσα διδασκαλίες και συζητήσεις γι' αυτές.	42	23.2
* Να διδάξω με νέες διδακτικές μεθόδους.	26	14.4	* Δεν είδα καμιά βελτίωση	96	53.0
* Να μάθω να κάνω ερευνητικές εργασίες.	41	22.6	* Έμαθα να δίνω μεγαλύτερη προσοχή στο διδακτικό έργο και κυρίως στις ερωτήσεις και στα θέματα που αναθέτουν στους μαθητές.	27	14.3
* Δεν απάντησαν.	18	9.9	* Έμαθα να κάνω ερευνητικές εργασίες.	21	11.6
			* Δεν απάντησαν.	21	11.6



Προσεκτική μελέτη των δεδομένων του πίνακα αυτού μας πληροφορεί ότι η αναντιστοιχία που παρατηρείται ανάμεσα στις προσδοκίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ και στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη φοίτησή τους σ' αυτές είναι φανερή και στις τέσσερις περιπτώσεις του πίνακα. Χαρακτηριστικά επισημαίνουμε ότι:

- α. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (158) ανέμενε ότι θα ενημερωθεί στα σύγχρονα ρεύματα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Η προσδοκία όμως αυτή φαίνεται ότι ικανοποιήθηκε μόνο σε 33 εκπαιδευτικούς.
- β. Ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (14) πήγε στις σχολές επιμόρφωσης για να αποκτήσει μια γενική κατάρτιση και έναν γενικό προβληματισμό. Ωστόσο αυτό αναφέρθηκε ως τελικό αποτέλεσμα από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (108).
- γ. Μεγάλη πλειοψηφία εκπαιδευτικών (137) ανέμενε ότι στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ θα ενημερωθεί σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Η προσδοκία όμως αυτή φαίνεται ότι ικανοποιήθηκε μόνο σε 48 εκπαιδευτικούς.
- δ. Στην περίπτωση της διδακτικής κατάρτισης το ήμισυ περίπου των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν (88) ανέφερε ότι στον τομέα αυτό ελάχιστα έως καθόλου δεν ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες που είχαν.
- ε. Στον τομέα της επικοινωνίας επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (128) απάντησε ότι δεν είδε καμιά βελτίωση. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό της επικοινωνίας ήταν σχετικά χαμηλές.
- στ. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (122) ανέμενε να παρακολουθήσει διδασκαλίες σε σχολεία και να συζητήσει μετά για τα προβλήματά τους. Η προσδοκία αυτή φαίνεται να ικανοποιήθηκε μόνο για έναν σχετικά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (42).
- ζ. Είναι αξιοσημείωτο ότι και στον τομέα της πρακτικής η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95) απάντησε ότι δεν είδε καμιά βελτίωση.

### 5.9. Οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ.

Από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων ζήτησαμε να μας επισημάνουν τα βασικότερα, τουλάχιστον, προβλήματα τα οποία διαπίστωσαν ότι επηρεάζουν την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολών στις οποίες φοίτησαν ή φοιτούσαν. Τα προβλήματα αυτά τα επικεντρώσαμε στους ακόλουθους τομείς: Υλικοτεχνική υποδομή. Διδακτικό προσωπικό. Πρόγραμμα σπουδών. Διεύθυνση σχολών και επικοινωνία με επιμορφούμενους. Διδασκαλία και αξιολόγηση. Πρακτικές ασκήσεις.

Οι ερωτήσεις για όλους αυτούς τους τομείς ήταν «ανοιχτές», ώστε να εκφραστούν ελεύθερα οι εκπαιδευτικοί και να συλλεγούν κατά το δυνατό περισσότερες πληροφορίες.

Οι απαντήσεις που πήραμε για το θέμα παρουσιάζονται στον πίνακα 12 που ακολουθεί.

### Πίνακας 12

#### Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οργανωτικά, λειτουργικά κτλ. προβλήματα των ΣΕΛΜΕ - ΣΕΛΔΕ.

Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
<u>α. Στην υλικοτεχνική υποδομή:</u>		
* Ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας.	86	47.4
* Έλλειψη βιβλιοθηκών και εργαστηρίων.	88	48.6
<u>β. Στο διδακτικό προσωπικό:</u>		
* Δεν υπάρχει επαρκές διδακτικό προσωπικό, με αποτέλεσμα να υπάρχουν κενά στο πρόγραμμα διδασκαλίας.	123	67.9
* Δεν υπάρχει η απαιτούμενη επικοινωνία με τους διδάσκοντες.	15	8.3
* Το διδακτικό προσωπικό δεν προέρχεται από τα ΑΕΙ. Επειδή δε βρίσκουν προσλαμβάνουν όποιους ζητήσουν να διδάξουν.	36	19.9
* Δε συμμετέχουν οι επιμορφούμενοι στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού.	95	52.5
<u>γ. Στο πρόγραμμα σπουδών:</u>		
* Δεν είναι σωστά οργανωμένο το πρόγραμμα	46	25.4
* Διδάσκονται μαθήματα που ελάχιστα μας χρησιμεύουν στο έργο μας.	82	45.3

Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
* Η ύλη αρκετών μαθημάτων είναι ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις.	77	42.5
* Η διδακτέα ύλη δεν εξαντλείται στο διατιθέμενο χρόνο.	70	38.0
<u>δ. Στη διεύθυνση σπουδών:</u>		
* Δε συμμετέχουν οι επιμορφούμενοι πάντα στις αποφάσεις της Σχολής. Αυτές λαμβάνονται από τον Δ/ντή και τους «περί αυτόν».	95	52.5
* Δεν τηρούνται πάντα από τη διεύθυνση οι εντολές του Υπουργείου, αλλά παραβιάζονται.	6	3.3
* Δεν είναι μόνιμη η διεύθυνση και αλλάζει σύμφωνα με τις εκάστοτε κυβερνητικές αλλαγές.	47	26.0
<u>ε. Στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της επίδοσής μας:</u>		
* Δεν ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς σύγχρονοι τρόποι διδασκαλίας Κυριαρχεί μονόλογος και η διδασκαλία από την έδρα.	31	17.1
* Δε διδάσκονται όλα τα μαθήματα από ειδικούς σε κάθε χώρο.	18	9.9
* Η διδασκαλία είναι πολύ θεωρητική.	69	38.1
* Η διδασκαλία μερικές φορές είναι μονόπλευρη και δημιουργεί κομματικές αντιπαλότητες.	12	6.6
* Δεν υπάρχει διάλογος σε πολλά μαθήματα κι όταν αρχίζει σταματάει απότομα.	17	9.4
* Πολλοί από τους διδάσκοντες αγνοούν τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και «αεροβατούν».	8	4.4
* Οι απαντήσεις που δίνονται στις απορίες μας δεν είναι πάντα τεκμηριωμένες.	33	18.2

Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
* Μερικοί διδάσκοντες «ειρωνεύονται» τις απαντήσεις μας και μας κάνουν να νιώθουμε άσχημα αρκετές φορές.	17	9.4
* Δε γίνεται αντικειμενική αξιολόγηση	54	2.98
* Εξετάζουν όλοι οι διδάσκοντες, ακόμη και αυτοί που διδάσκουν ελάχιστο χρόνο.	7	3.9

στ. Στις πρακτικές ασκήσεις :

* Δε γίνεται σχεδόν καθόλου πρακτική άσκηση σε μερικά μαθήματα	47	25.9
* Οι διδάσκοντες και ιδιαίτερα οι παιδαγωγοί σπάνια διδάσκουν και οι ίδιοι, ώστε να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που θεωρητικά υποστηρίζουν.	27	14.9
* Δεν προβλέπεται επαρκής χρόνος από το αναλυτικό πρόγραμμα για πρακτική άσκηση.	70	38.7
* Δε γίνονται «χορταστικές» συζητήσεις μετά από την παρακολούθηση διδασκαλιών. Άλλοτε αυτές συζητούνται την επομένη ή μεθεπομένη εβδομάδα που σχεδόν έχουν ξεχαστεί.	54	29.8

ζ. Σε διάφορους άλλους τομείς :

* Τα θρανία που καθόμαστε είναι πολύ κουραστικά για την ηλικία μας.	47	26.0
* Το ωράριο διδασκαλίας είναι πολύ κουραστικό.	14	7.7
* Το ωράριο δεν είναι πάντα πρωϊνό. Το απόγευμα η φοίτηση και η παρακολούθηση μας δυσκολεύει (εκπαιδευτικοί από ΣΕΛΜΕ).	41	22.7

Μελέτη των ευρημάτων του πίνακα αυτού μας οδηγεί στις ακόλουθες δαπιστώσεις:

- α. Προβλήματα επισημάνθηκαν σε όλους τους τομείς που ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αλλού με μεγαλύτερη και αλλού με μικρότερη συχνότητα.

β. Τα προβλήματα που επισημάνθηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζονται κυρίως στους ακόλουθους τομείς:

1) Στην ανεπάρκεια του διδακτικού προσωπικού, με αποτέλεσμα να υπάρχουν κενά στο πρόγραμμα της διδασκαλίας (67.9% των περιπτώσεων).

2) Στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις της σχολής. Οι αποφάσεις αυτές λαμβάνονταν από το διευθυντή και τους συνεργάτες του (52.5% των περιπτώσεων).

3) Στη μη συμμετοχή των επιμορφούμενων για την επιλογή του διδακτικού προσωπικού (52.5% των περιπτώσεων).

Με μικρότερη συχνότητα, αλλά αξιόλογη, επισημάνθηκαν τα ακόλουθα προβλήματα:

4) Η έλλειψη βιβλιοθηκών και εργαστηρίων (48.6% των περιπτώσεων).

5) Οι ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας (47.4% των περιπτώσεων).

6) Το πρόγραμμα μαθημάτων από την άποψη ότι:

\* διδάσκονται μαθήματα που ελάχιστα σχετίζονται με το διδακτικό έργο (45.3% των περιπτώσεων).

\* η ύλη αρκετών μαθημάτων θεωρείται από τους επιμορφούμενους ως ξεπερασμένη και ότι δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις (42.5% των περιπτώσεων).

\* η διδακτέα ύλη δεν εξαντλείται στο διατιθέμενο από το πρόγραμμα χρόνο (38% των περιπτώσεων).

\* δεν προβλέπεται από το πρόγραμμα επαρκής χρόνος για πρακτική άσκηση (38.7% των περιπτώσεων).

\* δε διδάσκονται τα μαθήματα από ειδικούς σε κάθε χώρο (38.1% των περιπτώσεων).

7) Ο χαρακτήρας της διδασκαλίας είναι θεωρητικός (38.1% των περιπτώσεων).

γ. Προβλήματα που επισημάνθηκαν με μικρότερη συχνότητα από τα προγούμενα, αλλά που είναι ενδιαφέροντα και αξίζει να προσέχθούν από τους αρμόδιους φορείς για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι και τα ακόλουθα:

\* δε γίνεται αντικειμενική αξιολόγηση (29.8% των περιπτώσεων)

\* μετά από την παρακολούθηση διδασκαλιών στα σχολεία δε γίνονται «χορταστικές» συζητήσεις. Αυτές μάλιστα αναβάλλονται για την επόμενη ή μεθεπόμενη εβδομάδα, οπότε έχουν σχεδόν ξεχαστεί (29.8% των περιπτώσεων).

\* η διεύθυνση των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ αλλάζει συχνά σύμφωνα με τις εκάστοτε κυβερνητικές αλλαγές (26% των περιπτώσεων)

\* τα καθίσματα που χρησιμοποιούνται για τους επιμορφούμενους είναι πολύ κουραστικά γι' αυτούς (22.7% των περιπτώσεων).

- \* το απογευματινό ωράριο δεν ενδείκνυται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (22.7% των περιπτώσεων).

#### 5.10. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Από τους εκπαιδευτικούς δε ζητήσαμε μόνο να επισημάνουν προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία των σχολών επιμόρφωσης. Τους ζητήσαμε παράλληλα, με «ανοιχτή» και πάλι ερώτηση, να εκθέσουν και τις απόψεις τους για το πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα τα αυτά, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 13 που ακολουθεί:

*Πίνακας 13*

#### Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στις ΣΕΛΜΕ - ΣΕΛΔΕ στους διάφορους τομείς

Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
<u>Ως προς το πρόγραμμα μαθημάτων</u>		
* Να υπάρχει στενή συνεργασία ανάμεσα στη διεύθυνση της σχολής και τους επιμορφούμενους για τη διαμόρφωση του προγράμματος.	32	17.7
* Να οργανώνονται καλύτερα τα μαθήματα, ώστε η ποσότητα της ύλης που προσφέρεται κάθε φορά, να μπορεί να διδαχθεί αποδοτικά στο προβλεπόμενο χρόνο.	41	22.6
* Να διδάσκονται περισσότερα σύγχρονα μαθήματα.	27	14.9
* Να διδάσκονται μαθήματα που έχουν άμεση σχέση με το διδακτικό μας έργο στο σχολείο και όχι μαθήματα που, για διάφορους λόγους, προτιμούν οι διδάσκοντες.	18	9.9
* Να καταργηθούν ορισμένα μαθήματα, που δε μας παρέχουν τίποτε το νέο.	41	22.6
* Να τηρείται η εφαρμογή του προγράμματος από τους διδάσκοντες και όχι να έρχονται, όποτε θέλουν ή μπορούν.	32	17.7
* Τα μαθήματα να είναι πάντα πρωί.	12	6.6

Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
<u>Ως προς το διδακτικό προσωπικό</u>		
* Το διδακτικό προσωπικό που θα επιλέγεται να είναι ειδικευμένο σε έναν ή δύο τομείς και όχι να είναι προσωπικό γενικών καθηκόντων.	86	47.5
* Οι διδάσκοντες να έχουν εμπειρίες από τη σχολική πραγματικότητα που εργάζονται οι επιμορφούμενοι και να τη λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους.	77	42.5
* Να υπάρχει μόνιμο διδακτικό προσωπικό.	12	6.6
* Να υπάρχει ένας πυρήνας μόνιμου διδακτικού προσωπικού στις σχολές, ώστε να καλύπτει το πρόγραμμα, όταν απαιτείται και να μην παρατηρείται η σημερινή απαράδεκτη κατάσταση με τα τόσα κενά.	18	9.9
* Να πληρώνονται πολύ καλά όσοι διδάσκουν σε σχολές επιμόρφωσης για να έρχονται και αξιόλογοι επιστήμονες να διδάξουν.	92	50.8
* Να είναι οι διδάσκοντες όλοι, αν είναι δυνατόν, μέλη ΔΕΠ από ΑΕΙ.	41	22.6
* Να παρέχονται κίνητρα στους διδάσκοντες, ώστε να προσέρχονται με ευχαρίστηση στις σχολές για μάθημα.	35	19.4
<u>Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή</u>		
* Να υπάρχουν εργαστήρια για την άσκηση των επιμορφούμενων. Από θεωρία είμαστε «χορτάτοι».	53	29.3
* Να υπάρχουν βιβλιοθήκες και χώροι για μελέτη και εργασία.	27	14.9
* Να εξευρεθούν άνετες αίθουσες διδασκαλίας και όχι να στριμωχνόμαστε 30-40 ενήλικες σε μια αίθουσα που δεν χωράει ούτε τόσα μικρά παιδιά.	15	8.3

Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
* Τα καθίσματα να είναι πιο βολικά. Είναι απαράδεκτο μιας κάποιας ηλικίας άνθρωποι να καθόμαστε σε θρανία ή καθίσματα φτιαγμένα για μαθητές.	27	14.9
<u>Ως προς τη διεύθυνση της σχολής</u>		
* Να ανατίθεται η διεύθυνση πάντα σε παιδαγωγούς.	64	35.4
* Να συνεργάζεται η διεύθυνση αρμονικά με τους επιμορφούμενους σε όλους τους τομείς και όχι όπου θέλει ο διευθυντής.	45	24.9
* Ο διευθυντής να είναι μόνιμος και όχι να αλλάζει κάθε φορά που γίνονται αλλαγές στο Υπουργείο Παιδείας.	23	12.7
* Ο διευθυντής να είναι άτομο με εγνωσμένο κύρος και προσωπικότητα αποδεκτή από όλους.	18	8.3
* Να συμμετέχει και η διεύθυνση στις εκδηλώσεις των επιμορφούμενων.	27	14.9
* Από κοινού διεύθυνση και επιμορφούμενοι να προγραμματίζουν ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες (διαλέξεις, εκδρομές, επισκέψεις σε διάφορους χώρους κ.ο.κ.).	29	16.0
<u>Ως προς το χρόνο φοίτησης</u>		
* Η φοίτηση να παραμείνει μονοετής. Είναι αρκετή.	71	39.2
* Να αυξηθεί η φοίτηση σε δύο χρόνια για να αποκτήσουμε όσο περισσότερα οφέλη μπορούμε.	26	14.2
* Να γίνει η φοίτηση εξάμηνη, ώστε να φοιτήσουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί.	47	26.1
* Η φοίτηση να γίνει τρίμηνη, ώστε κάθε πενταετία τουλάχιστον να ξαναπερνάμε από επιμόρφωση.	37	20.4



Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
<u>Ως προς τις εξετάσεις</u>		
* Δε χρειάζονται εξετάσεις σε επιμορφούμενους με το δικό μας επίπεδο.	61	33.7
* Να καταργηθούν οι εξετάσεις, γιατί δεν εξυπηρετούν καμιά σκοπιμότητα, έτσι όπως γίνονται.	28	15.5
* Να γίνουν πιο ουσιαστικές και αυστηρές.	78	43.1
* Να βασίζονται μόνο σε εργασίες.	65	35.9
* Να είναι πάντα προφορικές.	37	20.4
<u>Ως προς τις πρακτικές ασκήσεις (διδασκαλίες)</u>		
* Να αυξηθούν όσο γίνεται περισσότερο, γιατί τελικά μόνο οι γνώσεις από αυτές παραμένουν.	87	48.1
* Να παρακολουθούμε διδασκαλίες και από video στις τάξεις μας, όταν δεν μπορούμε να πάμε σε πραγματικές σχολικές τάξεις.	36	19.9
* Να είναι υποχρεωτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς.	28	15.5
* Να γίνεται ουσιαστική συζήτηση και κριτική μετά από κάθε διδασκαλία και όχι μετά από μία ή δύο εβδομάδες.	53	29.2
* Να διδάσκουν και οι διδάσκοντες στις σχολικές τάξεις για να διαπιστώνουν έμπρακτα πόσο μπορούν να εφαρμοστούν αυτά που υποστηρίζουν θεωρητικά.	47	26.0
* Να γίνονται οι πρακτικές διδασκαλίες σε διάφορα σχολεία και όχι πάντα στα ίδια, για να αποκτήσουμε περισσότερες εμπειρίες.	38	21.0
<u>Ως προς τις ερευνητικές εργασίες</u>		
* Να είναι υποχρεωτικές για όλους.	64	38.1
* Να διατίθενται και σχετικά κονδύλια για έρευνα.	16	8.8

Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
* Να υποδεικνύουν οι διδάσκοντες και τη σχετική βιβλιογραφία που θα χρειαστούμε για μια τέτοια εργασία και όχι να ψάχνουμε μόνοι μας στα «τυφλά».	25	13.8
* Να υπάρχει συστηματική καθοδήγηση από τους διδάσκοντες στις ερευνητικές εργασίες και όχι να «παλεύουν» μόνοι τους.	36	19.9
<u>Ως προς τη διδασκαλία και μάθηση</u>		
* Η διδασκαλία από την έδρα να περιοριστεί, όσο γίνεται περισσότερο και να γίνεται διάλογος ουσιαστικός στην τάξη.	58	32.0
* Να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα.	42	23.2
* Οι παρακολουθήσεις να είναι υποχρεωτικές.	28	15.5
* Να μας χορηγούνται συγγράμματα ή έστω σημειώσεις από τους διδάσκοντες αντί να γράφουμε οι ίδιοι και να χάνουμε την ουσία.	36	19.9
* Τα βιβλία που υποδεικνύουν οι διδάσκοντες να υπάρχουν στη βιβλιοθήκη της σχολής και όχι να είναι «δυσεύρετα» ή εξαντλημένα.	69	4 38.1
* Να πλουτίζονται τα μαθήματα με πολλές διαλέξεις και από άλλους ειδικούς.	27	14.9

Γενικές προτάσεις

* Οι απόφοιτοι από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ να εγγράφονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα.	15	8.3
* Η παρουσία της σχολής να είναι έντονη και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο στον οποίο ανήκει.	13	7.2
* Να αυξηθούν οι πιστώσεις για την αμοιβή των διδασκόντων και την εύρυθμη λειτουργία της σχολής.	58	32.0
* Οι σχολές επιμόρφωσης ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ να ενταχθούν στα ΑΕΙ. Εκεί είναι ο φυσικός τους χώρος.	75	41.5

	Τομείς	συχνότητα	ποσοστό
*	Στο τέλος κάθε χρόνου να γίνεται κοινός απολογισμός και αξιολόγηση του έργου της σχολής από τον διευθυντή και τους επιμορφούμενους, παρουσία των διδασκόντων.	69	38.1
*	Να καταγράφονται οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις για να μην επαναλαμβάνονται.	42	23.2

Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού διαπιστώνουμε ότι:

α. Οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε όλους τους τομείς.

β. Οι προτάσεις που επισήμαναν με ιδιαίτερη έμφαση επικεντρώνονται στους ακόλουθους τομείς:

- \* να διδάσκουν στις σχολές αξιόλογοι ειδικοί επιστήμονες, οι οποίοι να αμείβονται πολύ καλά (50.8% των περιπτώσεων).
- \* οι πρακτικές διδασκαλίες να αυξηθούν όσο γίνεται περισσότερο, γιατί οι γνώσεις που αποκομίζουν από αυτές παραμένουν (48.1% των περιπτώσεων).
- \* οι διδάσκοντες να είναι ειδικευμένοι σε 1-2 τομείς και όχι εκπαιδευτικοί «γενικών καθηκόντων» (47.5% των περιπτώσεων).
- \* να λαμβάνουν επίσης υπόψη τους σοβαρά τη σχολική πραγματικότητα στην οποία εργάζονται οι επιμορφούμενοι (42.5% των περιπτώσεων).
- \* οι εξετάσεις να είναι ουσιαστικές και αυστηρές (43.1% των περιπτώσεων).
- \* οι σχολές επιμόρφωσης ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ να ενταχθούν στα ΑΕΙ όπου είναι και ο φυσικός τους χώρος (41.5% των περιπτώσεων).

Μερικές ακόμα ενδιαφέρουσες προτάσεις, που διατυπώθηκαν από μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι ακόλουθες:

- \* οι ερευνητικές εργασίες να είναι υποχρεωτικές για όλους (38.1% των περιπτώσεων).
- \* οι διδάσκοντες να υποδεικνύουν βιβλιογραφία για τις εργασίες και αυτή να υπάρχει στη βιβλιοθήκη κάθε σχολής επιμόρφωσης (38.1% των περιπτώσεων).
- \* να γίνεται στο τέλος κάθε χρόνου κοινός απολογισμός και αξιολόγηση του επιμορφωτικού έργου από όλους τους φορείς που εμπλέκονται σ' αυτό (38.1% των περιπτώσεων).
- \* οι εξετάσεις να βασίζονται μόνο σε εργασίες (35.9% των περιπτώσεων).

- \* η διεύθυνση των σχολών επιμόρφωσης να ανατίθεται πάντα σε παιδαγωγούς (35.4% των περιπτώσεων).
- \* οι εξετάσεις στο επίπεδο των επιμορφούμενων δε χρειάζονται (33.4% των περιπτώσεων).
- \* να περιοριστεί στο ελάχιστο δυνατό η διδασκαλία από την έδρα και να γίνεται ουσιαστικός διάλογος (32% των περιπτώσεων), και
- \* να υπάρχουν εργαστήρια για την άσκηση των επιμορφούμενων (29.3% των περιπτώσεων).

Οι προτάσεις αυτές των επιμορφούμενων για τα προβλήματα των ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ είναι αναμφίβολα ενδιαφέρουσες και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που σχετίζονται με την επιμόρφωση. Ιδιαίτερα αξιόλογες θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι προτάσεις που σχετίζονται με το διδακτικό έργο στις σχολές αυτές: πρόγραμμα μαθημάτων - διδασκαλία - αξιολόγηση - επικοινωνία με διοίκηση κτλ., γιατί αυτές προέρχονται από άτομα που έχουν ζήσει άμεσα τα προβλήματα και τα γνωρίζουν καλά.

Γενικά οι απόψεις των επιμορφούμενων για τα προβλήματα των σχολών επιμόρφωσης και για τον τρόπο αντιμετώπισής τους, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, από τους εκάστοτε αρμόδιους φορείς, ως δείκτες για την οργάνωση και λειτουργία του θεσμού της επιμόρφωσης προς την ορθή κατεύθυνση, ανεξάρτητα από το φορέα που την αναλαμβάνει.

#### 5.11. Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Από όλους τους εκπαιδευτικούς ζητήσαμε στη συνέχεια, με «ανοιχτή» ερώτηση, να κάνουν αυτοαξιολόγηση και να μας πουν τι, κατά τη γνώμη τους, «κέρδισαν» κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ και τι «έχασαν». Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 14

**Απόψεις των εκπαιδευτικών για το τί «κέρδισαν» και τί «έχασαν» στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΑΔΕ κατά το χρόνο της φοίτησής τους σ' αυτές.**

Περιπτώσεις	συχνότητα	ποσοστό
<b>α. Κέρδισα</b>		
1. Ανανέωσα τις γνώσεις.	63	34.8
2. Έγινα πιο ανοιχτός στις συζητήσεις και στην κριτική.	15	8.3
3. Είμαι πιο αποδοτικός στην εργασία μου.	28	15.5
4. Έμαθα να αξιοποιώ καλύτερα τον ελεύθερο χρόνο μου για μάθηση και έρευνα.	12	6.6
5. Βελτιώθηκα στις διαπισπροσωπικές μου σχέσεις.	23	12.7
6. Απέβαλα ως ένα βαθμό την αυταρχικότητα.	13	7.2
7. Ξεκουράστηκα αρκετά.	38	9.9
8. Έζησα ένα χρόνο ως μαθητής.	12	6.6
9. Επικοινωνήσα με συναδέλφους.	22	12.1
10. Αυξήθηκαν οι προβληματισμοί μου στη διδακτική πράξη.	19	10.5
<b>β. Έχασα</b>		
1. Διαψεύστηκαν οι προσδοκίες που είχα για επιμόρφωση.	27	14.9
2. Έχασα ένα χρόνο την επαφή μου με τους μαθητές.	15	8.3
3. Έχασα χρόνο παρακολουθώντας ανι-αρά μονολιθικά μαθήματα.	34	18.8
4. Έχασα κάθε ιδέα για τους συναδέλφους μου, λόγω της αδιαφορίας τους.	49	10.5
5. Δεν έχασα τίποτε.	14	7.7

Επισκόπηση των ευρημάτων του πίνακα αυτού μας πληροφορεί ότι:

- α. Τα «κέρδη» που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι διπλάσια από τις «ζημιές».
- β. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι συχνότητες των περιπτώσεων τόσο στα «κέρδη» όσο και στις «ζημιές» των εκπαιδευτικών είναι αρκετά χαμηλές. Στην πρώτη περίπτωση η ανώτερη φτάνει το 34.8% και η

κατώτερη το 6.6%. Στη δεύτερη, ανέρχεται στο 18.8% η ανώτερη και η μικρότερη στο 7.7%. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ούτε οφέλη πολύ σημαντικά, τα οποία να αποσχολήσουν την πλειοψηφία τουλάχιστον των εκπαιδευτικών ούτε «ζημιές».

- γ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι γενικές. Μπορεί να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων η αναφορά όμως σ' αυτά είναι γενικολόγη: «ανανέωσα, έμαθα, έγινα, έχασα...».
- δ. Οι απαντήσεις θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ποικιλότροπα. Ενδέχεται, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί λόγω της «ανοιχτής» ερώτησης να έδωσαν κάποιες γενικόλογες απαντήσεις, έτσι όπως αυτές του ήταν πρόχειρες την ώρα που απαντούσαν. Ενδέχεται, όμως, αυτή να είναι και η πραγματικότητα, όπως οι ίδιοι την αξιολόγησαν. Ο,τιδήποτε όμως κι αν συμβαίνει και μολονότι τα ποσοστά των περιπτώσεων είναι χαμηλά, αυτές καθυστερούν οι απαντήσεις είναι ενδιαφέρουσες και μπορούν να βοηθήσουν σ' έναν γόνιμο προβληματισμό κάθε αρμόδιο άτομο ή φορέα που σχετίζεται με την επιμόρφωση.

#### 5.12. Αποτελέσματα της επιμόρφωσης στη σχολική πράξη.

Από τους εκπαιδευτικούς μόνο, που είχαν αποφοιτήσει από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στο διάστημα της δεκαετίας του 1980, ζητήσαμε πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα που είχε στο διδακτικό και γενικότερα στο εκπαιδευτικό τους έργο η επιμόρφωση.

Συγκεκριμένα θελήσαμε να πληροφορηθούμε από αυτούς:

1. Αν θεωρούν τους εαυτούς τους πιο αποδοτικούς στο διδακτικό έργο, μετά την επιμόρφωσή τους στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ και γιατί;
 

Στο ερώτημα αυτό θετικά απάντησε μόνο το 39.6% (25 εκπαιδευτικοί). Οι υπόλοιποι 60.3% (38 εκπαιδευτικοί) απάντησαν αρνητικά. Μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις που έδωσαν, όσοι απάντησαν θετικά, ήταν οι ακόλουθες:

  - \* Νιώθω ότι ανταποκρίνομαι καλύτερα στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου (14 εκπαιδευτικοί).
  - \* Ανανέωσα τις γνώσεις μου σε διάφορους τομείς και αυτό έχει θετικές επιδράσεις στο διδακτικό έργο (18 εκπαιδευτικοί).
  - \* Διαπιστώνω αρκετές βελτιώσεις στη δουλειά μου (13 εκπαιδευτικοί). Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά ισχυρίστηκαν ότι:
    - \* Η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού στο έργο του επηρεάζεται από την ευσυνειδησία του και όχι από την επιμόρφωση (27 εκπαιδευτικοί).

- \* Οι γνώσεις που αποκόμισα ήταν θεωρητικές. Πρακτικές ασκήσεις κάναμε ελάχιστες (20 εκπαιδευτικοί).
  - \* Ελάχιστα ωφελήθηκα στο έργο μου (14 εκπαιδευτικοί).
  - \* Υπάρχουν συνάδελφοι που είναι πιο αποδοτικοί από μένα, χωρίς να έχουν επιμορφωθεί (8 εκπαιδευτικοί).
2. Πώς τους αντιμετώπισαν οι άλλοι - μη επιμορφωθέντες - συνάδελφοί τους, όταν επέστρεψαν στο σχολείο και ανέλαβαν καθήκοντα;
- Οι απαντήσεις που πήραμε στην ερώτηση αυτή ήταν οι ακόλουθες:
- \* Με αδιαφορία (39 εκπαιδευτικοί).
  - \* Με κάποια «εχθρότητα» (3 εκπαιδευτικοί).
  - \* Με προσδοκίες να βοηθηθούν και αυτοί στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο (17 εκπαιδευτικοί).
  - \* Χωρίς καμία ιδιαίτερη στάση ούτε «φιλική», ούτε «εχθρική», ούτε «αδιάφορη». Σαν να μην έγινε τίποτε (14 εκπαιδευτικοί).
  - \* Ήθελαν να παρακολουθήσουν διδασκαλίες μου (19 εκπαιδευτικοί)
  - \* Ήθελαν να αναλάβω ουσιαστικό καθοδηγητικό ρόλο στο σχολείο (5 εκπαιδευτικοί).
3. Ποιο αντίκρισμα διαπίστωσαν ότι έχει το πτυχίο που πήραν από τη σχολή;
- Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες:
- \* Μου έδωσε τη δυνατότητα να διεκδικήσω θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή (7 εκπαιδευτικοί).
  - \* Μου δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη οι συνάδελφοί μου (13 εκπαιδευτικοί).
  - \* Πλεονεκτώ των άλλων συναδέλφων σε περίπτωση ισοβαθμίας στα άλλα κριτήρια (26 εκπαιδευτικοί).
  - \* Επικοινωνώ καλύτερα με τους μαθητές μου (25 εκπαιδευτικοί).
  - \* Νομίζω ότι απολαμβάνω μεγαλύτερη εκτίμηση από τους γονείς των μαθητών μου (13 εκπαιδευτικοί).
  - \* Δε διαπίστωσα τίποτε το ιδιαίτερο ως τώρα (32 εκπαιδευτικοί).
4. Ζητήσαμε, τέλος, από τους επιμορφωθέντες εκπαιδευτικούς να αυτοεκτιμήσουν σε ποιο βαθμό έχουν τροποποιήσει τη διδακτική συμπεριφορά τους, εξαιτίας της επιμόρφωσης, σε διάφορους τομείς.
- Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 15 που ακολουθεί:

Τα δεδομένα του πίνακα αυτού μας παρέχουν τις ακόλουθες πληροφορίες:

α. Σε κανέναν από τους δέκα τομείς που μνημονεύονται, οι εκπαιδευτικοί δεν δήλωσαν ότι τροποποίησαν «ΠΟΛΥ» την αρχική τους συμπεριφορά, αφού η αθροιστική συχνότητα είναι μονοψήφιος αριθμός.

β. Αξιοσημείωτο είναι ότι ούτε και «ΑΡΚΕΤΑ» φαίνεται να τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, αφού οι συχνότητες και στην περίπτωση αυτή είναι χαμηλές.

Οι τομείς που επισημάνθηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα στην περίπτωση αυτή είναι οι ακόλουθοι:

- \* στη γενικότερη επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση (36.5% των περιπτώσεων).
- \* στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων (33.3% των περιπτώσεων).
- \* σε εξωσχολικές δραστηριότητες (25.4% των περιπτώσεων).
- \* στην οργάνωση και διεξαγωγή μιας παιδαγωγικής έρευνας (25.4% των περιπτώσεων).

γ. Οι περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί «ΕΛΑΧΙΣΤΑ» τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους είναι περισσότερες από τις προηγούμενες.

Χαρακτηριστικό όμως είναι ότι και στο βαθμό αυτό η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει μόνο μία περίπτωση. 'Οτι δηλαδή τροποποίησε «ΕΛΑΧΙΣΤΑ» τη συμπεριφορά στην γενικότερη επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση» (50.8% των περιπτώσεων).

Οι συχνότητες σε όλες τις άλλες περιπτώσεις εκφράζουν τη μειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Οι χαρακτηριστικότερες απαντήσεις για «ΕΛΑΧΙΣΤΗ» τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών εστιάζονται στις ακόλουθες περιπτώσεις:

- \* στη διάγνωση δυσκολιών μάθησης (44.4% των περιπτώσεων).
- \* στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων (42.8% των περιπτώσεων).
- \* στην αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης (38.1% των περιπτώσεων)
- \* στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης (34.9% των περιπτώσεων)
- \* στην επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς (34.9% των περιπτώσεων).
- \* στην πράγανωση και διεξαγωγή μιας παιδαγωγικής έρευνας (33.3% των περιπτώσεων).



δ. Οι συχνότητες που προέκυψαν στην τελευταία περίπτωση, στο ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν τροποίησαν «ΚΑΘΟΛΟΥ» τη συμπεριφορά τους στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο μετά την επιμόρφωσή τους είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστίασε αυτή τη συμπεριφορά στους ακόλουθους τομείς:

- \* στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (68.3% των περιπτώσεων).
- \* στο θέμα του συνδικαλισμού και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτόν (66.7% των περιπτώσεων).
- \* στις εξωσχολικές δραστηριότητες (55.5% των περιπτώσεων).
- \* στην επικοινωνία με τους γονείς και το διευθυντή του σχολείου (50.8% των περιπτώσεων).

Από αξιολογή μειοψηφία επίσης επισημάνθηκαν και οι ακόλουθοι τομείς, όπου η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκε «ΚΑΘΟΛΟΥ»:

- \* στην επικοινωνία με τους συναδέλφους στο σχολείο (44.4% των περιπτώσεων).
- \* στην επικοινωνία με άλλους κοινωνικούς φορείς (46% των περιπτώσεων).
- \* στην αξιολόγηση της επίδρασης των μαθητών στο σχολείο (39.7% των περιπτώσεων).
- \* σε εξωσχολικές δραστηριότητες (34.9% των περιπτώσεων).
- \* στην αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης (34.9% των περιπτώσεων).
- \* στην επικοινωνία με τους μαθητές της τάξης (31.7% των περιπτώσεων).

Τα δεδομένα αυτά είναι επίσης ενδιαφέροντα, γιατί επισημαίνουν τομείς που χρειάζεται ιδιαίτερα να προσεχθούν στον χώρο της επιμόρφωσης.

## VI. ΣΥΝΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1. Συνεκτίμηση των ευρημάτων.

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να σχολιάσουμε τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα και να τα μελετήσουμε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Από τα δεδομένα που παραθέσαμε ως τώρα μπορούμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1. Η έννοια της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι είναι πολύπλοκη. Καθένας την προσδιορίζει με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τα οφέλη που αναμένει από αυτήν. Τα ευρήματα του αντίστοιχου κεφαλαίου είναι μια σαφής ένδειξη αυτής της πολυπλοκότητας που έχει η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στον τομέα αυτό φαίνεται να είναι η απήντηση ενός αριθμού εκπαιδευτικών (19), οι οποίοι θεωρούν την επιμόρφωση ως «ένα χρόνο άδεια μετ' αποδοχών». Η άποψη αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί είτε ως ευκαιρία για να καλύψουν κενά σε γνώσεις και να πλουτίσουν τις εμπειρίες τους, η πιο αδύνατη, είτε ότι θα έχουν τη δυνατότητα να ξεκουραστούν, τουλάχιστον ένα χρόνο, αφού οι απαιτήσεις στις σχολές αυτές δεν είναι πολλές, η πιο ισχυρή. Θεωρείται ως πιο ισχυρή η άποψη αυτή, γιατί φαίνεται να τεκμηριώνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 9, όπου οι πληροφορίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί «για διακοπές» στις σχολές επιμόρφωσης πριν από την επιλογή τους, κυκλοφορούσαν ευρέως.

2. Οι σκοποί τους οποίους πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να επιδιώκονται για επιτυχία από τις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ, είναι περιορισμένοι. Εστιάζονται συγκεκριμένα σε δύο τομείς. Να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί στα σύγχρονα επιτεύγματα των επιστημών της αγωγής και να βελτιωθούν στο διδακτικό τους έργο.

Οι σκοποί αυτοί φαίνεται ότι λειτούργησαν και ως βασικά κίνητρα για την ώθηση των εκπαιδευτικών στις σχολές επιμόρφωσης, όπως προκύπτει από τα ευρήματα του πίνακα 7. Επιστημαίνονται επίσης από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και ως βασικές προσδοκίες από την επιμόρφωση, όπως προκύπτει από τα ευρήματα του πίνακα 1.

3. Η επιμόρφωση θεωρείται αναγκαία από τη συντηρητική πλειοψηφία (98,9%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για λόγους κυρίως παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς και διδακτικούς.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο φορέας ο οποίος ενδείκνυται να αναλάβει την επιμόρφωση τους είναι τα ΑΕΙ. Με πολύ μικρότερο ποσοστό πρότειναν την ανάληψη του έργου αυτού από την πολιτεία. Τη συστηματική διεξαγωγή επιμορφωτικών μαθημάτων από τις συνδικαλιστικές ηγεσίες ΟΑΜΕ/ΔΟΕ ή τη σχολική περιφέρεια οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν την αποδέχονται.

Η ανάθεση του έργου της επιμόρφωσης στα ΑΕΙ εξακολουθεί και σήμερα να είναι αίτημα των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων. Ως εναλλακτική λύση επίσης υποστηρίζεται, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και από ειδικούς που ασχολούνται με το θεσμό της επιμόρφωσης.

4. Ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών για τις σχολές επιμόρφωσης με κλήρωση, φαίνεται ότι έχει αρκετούς υποστηρικτές στον χώρο των εκπαιδευτικών, αν λάβουμε υπόψη μας τα ευρήματα του πίνακα 6. Αντίθετα, οι υποδείξεις των εκπαιδευτικών από τα συλλογικά τους όργανα ή η επιλογή με κριτήριο την αρχαιότητα δε φαίνεται να είναι αποδεκτοί τρόποι.

Ίσως η κλήρωση να θεωρείται πιο «δίκαιη» επιλογή από την άποψη ότι εξασφαλίζει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Δεν παρεμβαίνουν δηλαδή άλλοι παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν αυτόν τον τρόπο επιλογής έστω κι αν χρειαστεί να περιμένουν αρκετό χρονικό διάστημα (3-5 χρόνια), όπως προκύπτει από τα ευρήματα του πίνακα 8.

Αξιοσημείωτη θα μπορούσε να θεωρηθεί η περίπτωση επιλογής για την επιμόρφωση με εξετάσεις. Μια πρόταση που υποστηρίχθηκε περίπου από το ένα τρίτο (1/3) των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως προκύπτει από τα ευρήματα του πίνακα 6.

Θεωρούμε ως αξιοσημείωτη την περίπτωση αυτή, γιατί ο θεσμός των εξετάσεων γενικά στη χώρα μας δεν είναι ιδιαίτερα «συμπαθής» στους εκπαιδευτικούς και όχι άδικα πάντα. Προφανώς τις εξετάσεις να τις επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και που πιστεύουν ότι μέσω αυτών θα επιλεγούν σίγουρα και στον επιθυμητό χρόνο για επιμόρφωση. Ενδέχεται όμως να προέρχονται και από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γενικότερα εμπιστεύονται στις εξετάσεις ως μέσο επιλογής σε διάφορους τομείς.

5. Οι προσδοκίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους στις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΑΔΕ ήταν πολλές και ποικίλες, όπως προκύπτει από τα ευρήματα του πίνακα 11. Ωστόσο, ανάμεσα στις προσδοκίες

αυτές και στο τελικό αποτέλεσμα, διαπιστώνεται μια σημαντική αναντιστοιχία, η οποία θα πρέπει ιδιαίτερα να προσεχθεί.

Προφανώς η έλλειψη αυτής της αντιστοιχίας να οφείλεται στα πολλά οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ, όπως αυτά επισημαίνονται από τους εκπαιδευτικούς στον πίνακα 12. Προβλήματα τα οποία κατεξοχήν αναφέρονται:

- \* Στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κτλ.).
  - \* στην ανεπάρκεια του διδακτικού προσωπικού, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα διδασκαλίας να μην ακολουθείται με συνέπεια.
  - \* Στη διδασκαλία μαθημάτων που δε βοηθούν άμεσα τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Ακόμα κι αν αυτό ισχύει η ύλη δεν είναι ανεωμένη, με αποτέλεσμα να ακούν για δεύτερη φορά, ύστερα μάλιστα από χρόνια, ύλη που είχαν διδαχθεί στις βασικές τους σπουδές.
  - \* Στη μη συμμετοχή των επιμορφούμενων στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, αλλά και γενικότερα στις αποφάσεις των σχολών.
  - \* στο θεωρητικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και στην απουσία κυρίως πρακτικών ασκήσεων και εφαρμογών κτλ.
6. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να είναι ανέφικτη. Οι προτάσεις που έγιναν, όπως προκύπτει από τα ευρήματα του πίνακα 13, είναι ρεαλιστικές και εύκολα υλοποιήσιμες. Αρκεί να υπάρχει η σχετική βούληση από τους αρμόδιους φορείς και συγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, που ελέγχει την επιμόρφωση. Η πρόσληψη π.χ. διδακτικού προσωπικού με ειδική κατάρτιση· η εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος με μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με το διδακτικό έργο, εκτός από τις ευρύτερες σύγχρονες γνώσεις, που θα παρέχει ο εμπλουτισμός των σχολών επιμόρφωσης με βιβλιοθήκες και εργαστήρια· η πρακτική άσκηση των επιμορφούμενων στα σχολεία· η μελέτη και διερεύνηση θεμάτων που άμεσα απορρέουν από το έργο τους· η συνεχής και συστηματική επικοινωνία επιμορφωτών και επιμορφούμενων καθώς και της διεύθυνσης για από κοινού λήψη αποφάσεων, κτλ. είναι μερικές από τις προταθείσες από τους εκπαιδευτικούς λύσεις, που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν άμεσα και χωρίς ιδιαίτερο οικονομικό κόστος.
7. Προβαίνοντας σε αυτοαξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί, θεώρησαν τους εαυτούς τους περισσότερο «κερδισμένους» από τη συμμετοχή τους στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ παρά «χαμένους», σύμφωνα με τα ευρήματα του πίνακα 14.

Οι τομείς, συγκεκριμένα, που ισχυρίστηκαν ότι ωφελήθηκαν είναι αρκετοί. Αν, ωστόσο, μελετήσουμε προσεκτικά τα ευρήματα του πίνακα 14, θα παρατηρήσουμε ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αναφέρεται στα θετικά αποτελέσματα των σχολών είναι, σχετικά, μικρός. Αυτό μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι «δυσαρεστημένοι» είναι αρκετά περισσότεροι από αυτούς που ευθέως το δήλωσαν. Συσχετίσεις των ευρημάτων των πινάκων 14 και 11 ενισχύουν τη διαπίστωση αυτή.

Εξάλλου, το ότι τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωσή τους στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ είναι περιορισμένα έως ελάχιστα προκύπτει και από το ότι το 60.3% αυτών που είχε αποφοιτήσει από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ απάντησε ότι δε θεωρούν το εαυτό τους περισσότερο αποδοτικό στο διδακτικό έργο μετά την επιμόρφωση. Ακόμη και η στάση των άλλων μη επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών προς αυτούς δε δικαιολογούσε αυτή την αίσθηση της βελτίωσης. Τα ευρήματα του πίνακα 15 είναι καθοριστικά για την ελλιπή ή ελάχιστη ενίσχυση που είχαν οι επιμορφωθέντες εκπαιδευτικοί σε ποικίλους τομείς που σχετίζονται με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο.

Τα ευρήματα αυτά προέκυψαν από δύο σχολές επιμόρφωσης (ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ) που είχαν έδρα τους τα Ιωάννινα, μιά πόλη στην οποία εδρεύει και Πανεπιστήμιο. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων τα πρώτα 5-6 χρόνια στήριξε με διδακτικό προσωπικό ουσιαστικά το έργο των σχολών αυτών. Το ίδιο έγινε και στα επόμενα χρόνια, ίσως σε μικρότερη έκταση. Οι επιμορφούμενοι και στις δύο σχολές είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες καθώς και άλλα εποπτικά μέσα και όργανα, με ιδιαίτερη προτροπή και των διδασκόντων, οι οποίοι ήταν ταυτόχρονα και μέλη ΔΕΠ.

Παρόλα αυτά από τους εκπαιδευτικούς των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ επιστημάνθηκαν αρκετά προβλήματα τόσο στην οργάνωση όσο και στη λειτουργία των σχολών. Τα προβλήματα αυτά υποθέτουμε ότι θα είναι παρόμοια ή παραπλήσια και σε σχολές που λειτουργούν με συνθήκες παρόμοιες με αυτές των Ιωαννίνων. Ίσως για σχολές που βρίσκονται μακριά από έδρες Πανεπιστημίων και που δεν ήταν εύκολο να εξασφαλίσουν τέτοια συνεργασία τα προβλήματα αυτά να ήταν περισσότερα ή με διαφορετικές διαστάσεις.

Οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ από το ακαδημαϊκό έτος 1992-93 έπαψαν να λειτουργούν. Πιθανότητα επαναλειτουργίας τους, με το ίδιο τουλάχιστον σχήμα δε φαίνεται να υπάρχει. Επομένως, τα ευρήματά μας φαίνεται να έχουν ιστορική πια αξία. Ωστόσο, επειδή τα ΠΕΚ, που

τις αντικατέστησαν, έχουν εκτός από διαφορές και αρκετά κοινά γνωρίσματα με τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ, τουλάχιστον σε βασικούς τομείς όπως: υλικοτεχνική υποδομή, οργάνωση και διοίκηση, διδακτικό προσωπικό, προγράμματα μαθημάτων κτλ., θέλουμε να πιστεύουμε ότι οι φορείς που σχετίζονται με τη λειτουργία τους μπορούν να κερδίσουν αρκετά αν μελετήσουν τα ευρήματα αυτά και θελήσουν να αποφύγουν τα προβλήματα που επισημάνθηκαν ή να αξιοποιήσουν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

## 6.2. Συμπεράσματα.

Με την έρευνα αυτή επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε και να μελετήσουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ.

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τις αντίστοιχες ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ των Ιωαννίνων. Δύο σχολές στις οποίες φοιτούσαν και αποφοιτούσαν εκπαιδευτικοί από την Ήπειρο, την Κέρκυρα και τη Λευκάδα. Μια περιοχή, που μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική του ελλαδικού χώρου, έχει όμως κοινά γνωρίσματα με πολλά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Επομένως, τα ευρήματα μπορούν να χρησιμεύσουν και για ευρύτερες γενικεύσεις, χωρίς όμως να θεωρηθούν ως αντιπροσωπευτικά του ελλαδικού χώρου.

Τα βασικότερα συμπεράσματα, που απορρέουν από την έρευνα αυτή, ύστερα από την ανάλυση που προηγήθηκε, είναι τα ακόλουθα:

1. Η επιμόρφωση, ως θεσμός, είναι αναγκαίος για τη συντηρητική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα, γιατί εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς: παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς κτλ. Οι σκοποί όμως αυτοί δε φαίνεται να έχουν την ίδια ευρύτητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Η εμβέλειά τους είναι περιορισμένη, όπως τουλάχιστον προέκυψε από τις απαντήσεις τους. Επομένως, χρειάζεται να διερευνηθούν. Η διεύρυνση όμως χρειάζεται συστηματικά ενημέρωση των εκπαιδευτικών και κυρίως διερεύνηση του έργου και των δραστηριοτήτων των σχολών επιμόρφωσης σε ποικίλους τομείς, ώστε να υπάρχει άμεση αντιστοιχία θεωρητικών διακηρύξεων και αποτελεσμάτων.
2. Για να λειτουργήσει αποδοτικά ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι αναγκαίο να υπάρχουν βασικές προϋποθέσεις, όπως: α) Εξασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής (αίθουσες διδασκαλίας, καθίσματα, τραπέζια, βιβλιοθήκες, εργαστήρια, χώροι για άλλες δραστηριότητες). β) Πρωινή λειτουργία των σχολών, ώστε οι φοιτού-

ντες σ' αυτές να μην αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που μετακινούνται καθημερινά για να τις παρακολουθήσουν, διανύοντας αποστάσεις έως και 250 χλμ. γ) Δημιουργία κατάλληλου μορφωτικού κλίματος, το οποίο είναι απαραίτητο όχι μόνο στην ουσιαστική μάθηση αλλά και για τη διαμόρφωση στάσεων για την επιμόρφωση και τα αποτελέσματά της. Το ευνοϊκό αυτό κλίμα είναι γενικότερα αναγκαίο και για την επιτυχή υλοποίηση των σκοπών της επιμόρφωσης σε όλους τους τομείς. δ) Γνώση αλλά και εφαρμογή των αρχών που διέπουν τη μάθηση των ενηλίκων. Η προϋπόθεση αυτή θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί και ως η σημαντικότερη. Οι επιμορφωνόμενοι είναι όλοι ενήλικες και η μάθηση στην ηλικία αυτή απαιτεί την ύπαρξη ιδιαίτερων αρχών και νόμων, προκειμένου να είναι δημιουργική και αποτελεσματική.

3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι, με αποκλειστικότητα, έργο ενός μόνο φορέα, όπως συμβαίνει στη χώρα μας. Λόγο γι' αυτήν μπορούν να έχουν και άλλοι φορείς<sup>1</sup>, που σχετίζονται με την εκπαίδευση, αρκεί να τους προσφερθούν και να τους εξασφαλιστούν οι απαιτούμενες προϋποθέσεις. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι κατεξοχήν έργο των ΑΕΙ, χωρίς όμως να αρνούνται και τη συμβολή άλλων φορέων<sup>2</sup>. Ίσως είναι καιρός και στη χώρα μας η διαπίστωση αυτή να υλοποιηθεί και η επιμόρφωση να παρέχεται από πολλούς φορείς. Το Υπουργείο Παιδείας με τα αρμόδια όργανά του μπορεί να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς τόσο με βραχυπρόθεσμα όσο και με μακροπρόθεσμα προγράμματα. Δεν εξυπηρετείται όμως η υπόθεση της επιμόρφωσης με τη μονοπωλιακή παροχή της από αυτό.
4. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ήταν πολλές και υψηλές. Ιδιαίτερα προσέρχονταν σ' αυτές για επιστημονική ενημέρωση σε τομείς που σχετίζονται με το έργο τους για πληρέστερη και ασφαλέστερη διδακτική κατάρτιση· για ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας με διάφορους φορείς (μαθητές, συναδέλφους, διεύθυνση σχολείου, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, άλλους πολιτιστικούς φορείς κτλ.)· για απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων στο διδακτικό έργο κτλ. Οι προσδοκίες όμως αυτές διαψεύστηκαν στο σύνολό τους αν κρίνουμε από τις απαντήσεις που έδωσαν, ό-

1. Σε όλα τα νομοθετικά διατάγματα για την επιμόρφωση επισημαίνονται πάντα περισσότεροι από έναν φορείς αρμόδιοι για την επιμόρφωση. Θεωρητικά δηλαδή και η πολιτεία αποδέχεται την περίπτωση των πολλών φορέων. Μόνο στην πράξη δεν την εφαρμόζει.

2. Βλ. και υποσημείωση 72.

πως οι ακόλουθες: «πήρα έναν γενικό προβληματισμό», «ελάχιστα εκπληρώθηκαν αυτά που προσδοκούσα», δεν είδα καμιά βελτίωση».

5. Τα οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα των ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ, όπως προέκυψε από την έρευνα, ήταν επίσης πολλά και ποικίλα. Αναφέρονταν συγκεκριμένα: α) στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολών αυτών και κυρίως σε αίθουσες, βιβλιοθήκες, εργαστήρια· β) στην ανεπάρκεια του διδακτικού προσωπικού και κυρίως στην αδυναμία εύρεσης προσοντούχων εκπαιδευτικών για τις σχολές επιμόρφωσης· γ) στα ξεπερασμένα και αναχρονιστικά μαθήματα που διδάσκονταν. Μαθήματα δηλαδή με ύλη προηγούμενων δεκαετιών, που ελάχιστα εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο· δ) στο θεωρητικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και στην παθητική μάθηση ε) στην απουσία πρακτικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων διδασκαλίας. Τα προβλήματα αυτά από μόνα τους το καθένα, ή σε συνδυασμό, ενδεχομένως να λειτούργησαν και ανασταλτικά και να μη βοήθησαν στην ικανοποίηση των προσδοκιών που είχαν οι εκπαιδευτικοί από τις ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ.

Τα προβλήματα βέβαια αυτά δεν ήταν άγνωστα στους αρμόδιους φορείς. Τα ίδια ή παραπλήσια είχαν επισημανθεί και από άλλους μελετητές<sup>1</sup> αλλά και από τις συνδικλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών, τα οποία όμως δεν εισακούστηκαν<sup>2</sup>.

6. Από την αυτοαξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης στις ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΔΕ, που έκαναν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, προκύπτει ότι αυτά δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά. Τα οφέλη που αποκόμισαν σε ποικίλους τομείς είναι περιορισμένα και αυτά επισημάνθηκαν από μικρό, σχετικά, ποσοστό εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των επιμορφωθέντων, στις σχολές αυτές, εκπαιδευτικών, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι, τελικά, βοηθήθηκαν στο μετέπειτα διδακτικό τους έργο στο σχολείο. Ελάχιστα επίσης κέρδισαν στην οργάνωση, στον προγραμματισμό και στην υλοποίηση άλλων σχετικών με το έργο τους δραστηριοτήτων.

1. Αναφέρουμε ενδεικτικά το υπ' αριθμ. πρωτ. 237/2.7.91 έγγραφο του δ/ντή της ΣΕΛΔΕ Ιωαννίνων, το υπ' αριθμ. πρωτ. 39/9.3.82 έγγραφο της ΣΕΛΑΜΕ Ιωαννίνων και το υπ' αριθμ. πρωτ. 38/9.7.90 έγγραφο της ΣΕΛΑΜΕ Ιωαννίνων με προτάσεις για θέματα και προβλήματα της σχολής. Βλέπε επίσης το από 19.12.86 υπόμνημα συλλόγου σπουδαστών ΣΕΛΑΜΕ Ηρακλείου προς το Υπουργείο Παιδείας καθώς και (α) Τσολάκης Χ., 1991· (β) Τσιάκαλος Γ., 1991.

2. ΔΟΕ, 1993 (τ. 1057).



Τα συμπεράσματα αυτά μας δίνουν μια βασική εικόνα για το έργο της επιμόρφωσης στις ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΑΔΕ. Ένα έργο που εξακολούθησε να παράγεται με τον ίδιο τρόπο για δεκαπέντε χρόνια, χωρίς τίποτε να αλλάξει στο διάστημα αυτό, ακόμα κι όταν υπήρχαν επαρκείς πληροφορίες, που σηματοδοτούσαν την αναγκαιότητα για αλλαγές.

Οι ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΑΔΕ σταμάτησαν πια να λειτουργούν. Τα συμπεράσματα, επομένως, δεν μπορούν να έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα γι' αυτές. Η κατάργηση όμως των σχολών αυτών είναι πρόσφατη. Ο νέος θεσμός των ΠΕΚ, που τις αντικατέστησε, έχει ένα μόλις χρόνο που λειτουργεί. Θα μπορούσαν, επομένως, οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για τα ΠΕΚ, στο βαθμό που οι αρμόδιοι φορείς θα ενδιαφέρονταν να τα αξιολογήσουν.

Η έρευνα αυτή άρχισε πριν από την κατάργηση των ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΑΔΕ, την οποία δεν ήταν εύκολο να προβλέψει κανείς πότε θα γίνει. Ολοκληρώθηκε κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας των ΠΕΚ. Δεν ασχολείται ουσιαστικά με το έργο τους, γιατί και να ήθελε δεν ήταν εφικτό, αφού ήταν στον πρώτο χρόνο λειτουργίας ακόμη. Με αφορμή όμως τα πορίσματα από τις ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΑΔΕ και την προβληματική που έχει ήδη διατυπωθεί για τα ΠΕΚ θα προσπαθήσουμε συγκριτικά να δούμε τους δύο αυτούς θεσμούς και να διατυπώσουμε μερικές σκέψεις και προβληματισμούς, που ίσως βοηθήσουν στην καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία της επιμόρφωσης στη χώρα μας.

Αν μελετήσουμε συγκριτικά τους δύο θεσμούς, ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΑΔΕ και ΠΕΚ θα διαπιστώσουμε ότι τα κοινά σημεία τους εντοπίζονται στους ακόλουθους τομείς:

- α. Οι σκοποί και στις δύο μορφές επιμόρφωσης είναι περίπου οι ίδιοι. Κατεξοχήν αποσκοπούν στο να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς στις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο των επιστημών της αγωγής, να καλύψουν κενά στις γνώσεις τους και να τους βοηθήσουν με θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές ασκήσεις να αποβούν αποδοτικοί στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο.
- β. Έχουν τον ίδιο φορέα. Τόσο οι ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΑΔΕ, όσο και τα ΠΕΚ εξαρτώνται άμεσα από το Υπουργείο Παιδείας και τις αντίστοιχες υπηρεσίες του. Όλα όσα σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία, θα πρέπει να εγκριθούν από το ΥΠΕΠΘ.
- γ. Δεν υπάρχει μόνιμο διδακτικό προσωπικό. Οι διδάσκοντες είναι ωρομίσθιοι και προέρχονται από διάφορους χώρους. Η επιλογή τους είναι κοινή. Αίτηση στη σχολή και έγκριση ή μη από το Υπουργείο Παιδείας. Διαφοροποιούνται μόνο στην ωριαία αποζημίωση, η οποία στα ΠΕΚ είναι τετραπλάσια, περίπου, από την αντίστοιχη αποζημίωση στις ΣΕΛΑΜΕ-ΣΕΛΑΔΕ.

- δ. Η υλικοτεχνική υποδομή είναι, περίπου, η ίδια. Τα ΠΕΚ λειτουργούν στην πλειοψηφία τους σε χώρους όπου λειτουργούσαν οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ. Διαφέρουν οι δύο αυτοί θεσμοί στους ακόλουθους τομείς:
- α. Στη διάρκεια της επιμόρφωσης. Στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ο χρόνος ήταν ένα πλήρες διδακτικό έτος (Σεπτ.-Ιούν.), ενώ στα ΠΕΚ ο χρόνος είναι τετράμηνος για την εισαγωγική και τρίμηνος για την περιοδική επιμόρφωση.
- β. Οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ προέβλεπαν στο ιδρυτικό τους διάταγμα επτά-τύπους επιμόρφωσης. Τελικά λειτούργησε ο ένας. Στα ΠΕΚ προβλέπονται τρεις και λειτούργησαν τον πρώτο χρόνο οι δύο.
- γ. Η επιμόρφωση στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ήταν χωριστή για τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Γινόταν δηλαδή σε ξεχωριστούς χώρους, με ξεχωριστό πρόγραμμα, από διαφορετικό διδακτικό προσωπικό και οι σχολές λειτουργούσαν με δική τους διοίκηση η κάθε μία. Στα ΠΕΚ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων γίνεται σε κοινό χώρο και έχει ενιαία διοίκηση. Το διδακτικό προσωπικό επίσης είναι κοινό και αρκετοί διδάσκουν και στις δύο βαθμίδες.
- δ. Η φοίτηση στις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ ήταν προαιρετική. Παρακολουθούσε τα προγράμματά της όποιος ήθελε. Η φοίτηση στα ΠΕΚ είναι υποχρεωτική. Φιλοδοξία της επιμόρφωσης αυτής της μορφής είναι να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση να ανανεώσουν τις γνώσεις τους τουλάχιστον 2-3 φορές στη διάρκεια της θητείας τους.
- Οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ δέχτηκαν αρκετές επικρίσεις για το έργο τους, τον τρόπο λειτουργίας, καθώς και για επιμέρους προβλήματα. Αυτές όμως ποτέ δεν εισακούστηκαν. Παρόμοιες και ίσως ουσιαστικότερες επικρίσεις έχουν διατυπωθεί και για τα ΠΕΚ, ένα χρόνο μετά τη λειτουργία τους.

Ιδιαίτερα επικρίνονται:

- \* Η άμεση υπαγωγή κι εξάρτηση των ΠΕΚ από το Υπουργείο Παιδείας.
- \* Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας.
- \* Ο αυταρχικός τρόπος διοίκησης πολλών ΠΕΚ.
- \* Η υποβάθμιση της υποχρεωτικής επιμόρφωσης.
- \* Η μη συμμετοχή των επιμορφούμενων στη λήψη αποφάσεων.
- \* Το αναχρονιστικό πρόγραμμα μαθημάτων, με την ξεπερασμένη ύλη.
- \* Η απουσία διδακτικού προσωπικού με ουσιαστικά και τυπικά προσόντα και κυρίως με ειδικές γνώσεις στο αντικείμενο που διδάσκουν.
- \* Η έμφαση στη θεωρία και η απουσία πρακτικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι ελλιπής και παθητική.

\* Η γενικότερη επιμορφωτική πολιτική, η οποία θεωρείται ως «αποσπασματική, συντηρητική, αναχρονιστική, υπουργική, αυταρχική, αποπροσανατολιστική, δημαγωγική, προσεταιριστική, εικονική»<sup>1</sup>.

Για όλους αυτούς τους λόγους τα ΠΕΚ, από την αρχή κιόλας της λειτουργίας τους, χαρακτηρίστηκαν ως θεσμός «θνησιγενής» αλλά και ως «νεκροταφεία της Παιδείας»<sup>2</sup>. Υποστηρίχτηκε, επίσης, ότι οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών περιορίζονται, νομοθετικά, στο ελάχιστο και με «υποδουλωμένους» εκπαιδευτικούς «είναι σίγουρο ότι δεν κάνουμε επιμόρφωση αλλά παρομόρφωση»<sup>3</sup>.

Από τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων ΟΛΜΕ-ΔΟΕ, υπάρχουν συνεχείς καταγγελίες για πολλά θέματα και σε ποικίλους τομείς. Επισημαίνεται, για παράδειγμα, ότι «η επιμόρφωση, όπως υλοποιείται μέσα από τα ΠΕΚ, στηρίζεται σ' ένα πρωτοφανές πλέγμα αναχρονιστικών, αντιεπιστημονικών και αντιπαιδαγωγικών ρυθμίσεων<sup>4</sup> και ότι τα κύρια χαρακτηριστικά της λειτουργίας των ΠΕΚ είναι «...ένας πρωτοφανής υπερσυγκεντρωτισμός και ένας ασφυκτικός ιδεολογικός έλεγχος, που καταπνίγουν κάθε ελεύθερη πνευματική δημιουργία και ακυρώνουν και τις ελάχιστες δυνατότητες πρωτοβουλιών»<sup>5</sup>.

Οι επικρίσεις αυτές όσο κι αν είναι αυστηρές και παρά τις όποιες υπερβολές που θα μπορούσε κανείς να διακρίνει είναι πολύ χρήσιμες, γιατί επισημαίνουν τομείς που χρειάζεται ιδιαίτερα να προσεχθούν. Βοηθούν σ' ένα συνεχή και γόνιμο προβληματισμό, απαραίτητο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της επιμόρφωσης. Τα σφάλματα των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛ-ΔΕ και οι αδυναμίες τους είναι σκόπιμο να μην επαναληφθούν.

Ανακεφαλαιώνοντας επισημαίνουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κοινωνική επένδυση και μάλιστα από τις πιο αξιόλογες. Σχετίζεται άμεσα με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο και το μέλλον της εκπαίδευσης γενικότερα. Επιπόλαιες ρυθμίσεις, προχειρότητες στην οργάνωση ερασιτεχνισμοί στη διοίκηση, στείρες αντιπαραθέσεις κτλ. δε δικαιολογούνται, γιατί τελικά κανέναν δεν ωφελούν.

Η επιμόρφωση είναι δικαίωμα όλων των εκπαιδευτικών και όχι προνόμιο μερικών. Γι' αυτό χρειάζεται να γενικευτεί και να αποκεντρωθεί, ώστε να είναι προσιτή σε όλους. Να παρέχεται, επίσης, από ποικίλους

1. Μαυρογιώργος Γ., 1992: 96.

2. 'Ο.π.

3. Νούτσος Μπ., 1992.

4. Φράγκος Χ., 1992.

5. ΟΛΜΕ, 1993 (τ. 638)· ΔΟΕ, 1993 (τ. 1057).

6. 'Ο.π.

φορείς και ιδιαίτερα από τα ΑΕΙ, ώστε να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση. Να είναι προσαρμοσμένη στις σύγχρονες ανάγκες του σχολείου, των μαθητών, των εκπαιδευτικών. Να αποσκοπεί στην αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών, στην απρόσκοπτη επικοινωνία τους με τους φορείς που συνεργάζονται και να συνδυάζει αρμονικά τη θεωρία με την πράξη. Να έχει διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια για να μπορεί να υλοποιεί χωρίς προβλήματα το έργο της.

Οι ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ πρόσφεραν στον τομέα της επιμόρφωσης το έργο τους για δεκαπέντε περίπου χρόνια. Ένα έργο, το οποίο, όπως διαπιστώσαμε δεν ήταν, στο σύνολό του τουλάχιστον, το αναμενόμενο. Τα ΠΕΚ που διαδέχτηκαν τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ, ήδη από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και άρχισαν να αμφισβητούνται ως θεσμός.

Ωστόσο είναι ακόμα καιρός πολλά από τα «κακώς κείμενα» να βελτιωθούν<sup>1</sup>, αρκεί οι υπεύθυνοι φορείς να έχουν διάθεση να ακούσουν την κριτική που ασκείται και παράλληλα να προβαίνουν και οι ίδιοι σε συχνές αξιολογήσεις του παρεχόμενου έργου από τα κέντρα αυτά, ώστε να υπάρχει και άμεση ανατροφοδότηση. Η επιμόρφωση, ως θεσμός, είναι ανάγκη να πετύχει και σ' αυτό έχουν καθήκον να βοηθήσουν όλοι όσοι σχετίζονται με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο.

## VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς α) που φοιτούσαν στις ΣΕΛΜΕ - ΣΕΛΔΕ κατά το χρόνο της έρευνας (ερ. 1-19) β) για τους εκπαιδευτικούς που είχαν αποφοιτήσει από αυτές (ερ. 1-23)

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

(Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που βρίσκεται κάτω ή δίπλα από την απάντηση που επιλέγετε).

#### I. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: άνδρας 1  
          γυναίκα 2

#### 2. ΧΡΟΝΙΑ ΓΠΗΡΕΣΙΑΣ

<i>Μέχρι</i>	<i>5</i>	<i>χρόνια</i>	<i>6-10</i>	<i>11-15</i>	<i>16-20</i>	<i>21-25</i>	<i>26-30</i>
	1		2	3	4	5	6

#### 3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

<i>Ανύπαντρος</i>	<i>Παντρεμένος</i>	<i>Διαζευγμένος</i>	<i>Χήρος</i>
1	2	3	4

#### 4. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

1 2 3 4 5 6 και πάνω

#### 5. ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ

<i>Άριστα</i>	<i>Λίαν Καλώς</i>	<i>Καλώς</i>
1	2	3

## II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

6. Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί και διάφοροι ορισμοί για την επιμόρφωση. Για σας προσωπικά τι σημαίνει επιμόρφωση; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).
7. Ποιους σκοπούς, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν οι ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ;
8. Κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ναι ή όχι και γιατί; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).
9. Ποιος φορέας, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να αναλαμβάνει την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία περιπτώσεις).
- Το ΥΠΕΠΘ (με τα αρμόδια όργανά του).
  - Τα Α.Ε.Ι.
  - Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις (ΟΛΜΕ-ΔΟΕ κτλ.).
  - Οι σχολικές περιφέρειες
  - Ποιος άλλος; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).
10. Με ποια κριτήρια νομίζετε ότι είναι καλύτερα να γίνεται η επιλογή των εκπαιδευτικών για τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ; (Να επιλέξετε μόνο μία περίπτωση).
- Με κλήρο 1
  - Με εξετάσεις 2
  - Με υποδείξεις από συλλογικά όργανα 3
  - Με ποιον άλλο ή άλλους τρόπους; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).
11. Ποια κίνητρα κυρίως σας ώθησαν να επιδιώξετε επιμόρφωση στη ΣΕΛΜΕ/ΣΕΛΔΕ; (Μπορείτε να διαλέξετε περισσότερες από μία περιπτώσεις).
- Διεύρυνση των γνώσεων 1
  - Απόκτηση ειδικών γνώσεων 2
  - Επαγγελματική εξέλιξη 3
  - Τι άλλο; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).
12. Ύστερα από πόσων χρόνων προσπάθεια κατορθώσατε να γίνετε δεκτός στη ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ;

<u>1 χρόνο</u>	<u>2 χρόνια</u>	<u>3 χρόνια</u>	<u>4 χρόνια</u>	<u>5 χρόνια και άνω</u>
1	2	3	4	5

13. Πριν επιδιώξετε να φοιτήσετε στις ΣΕΛΜΕ/ΣΕΛΔΕ τι πληροφορίες είχατε για τις σχολές αυτές απ' άλλους συναδέλφους;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία περιπτώσεις).

- |  |   |
|--|---|
| α. Ότι θα αποκτήσετε ουσιαστικές γνώσεις σε ποικίλους τομείς | 1 |
| β. Ότι θα κάνετε «διακοπές» ένα χρόνο.                       | 2 |
| γ. Ότι κάτι θα μάθετε.                                       | 3 |
| δ. Τι άλλο; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).            |   |

14. Πόσο επηρέασαν την τελική απόφασή σας να φοιτήσετε στη ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ οι πληροφορίες αυτές;

<u>πολύ</u>	<u>αρκετά</u>	<u>ελάχιστα</u>	<u>καθόλου</u>
1	2	3	4

15. Τι περιμένατε κυρίως ν' ακούσετε και να μάθετε στη ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ πριν από την φοίτησή σας σ' αυτή;

α. Από γενική επιστημονική κατάρτιση: (π.χ. Να ενημερωθείτε στα σύγχρονα ρεύματα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας κτλ., να προβληματιστείτε στους τομείς αυτούς, να ενημερωθείτε βιβλιογραφικά κτλ.) (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).

β. Από ειδική κατάρτιση (διδασκική): (Π.χ. Να ενημερωθείτε σε διδακτικές μεθόδους, σε τρόπους αντιμετώπισης διαφόρων μορφών συμπεριφοράς στην τάξη) (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).

γ. Από άποψη επικοινωνίας: (π.χ. Επικοινωνία με μαθητές, με συναδέλφους, Διευθυντή, γονείς, κοινωνικό περίγυρο κτλ.) (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).

δ. Από πρακτική άποψη: (π.χ. Να παρακολουθήσω διδασκαλίες και να συζητήσω τα προβλήματά τους, να διδάξω ο ίδιος, να κάνω εργασίες, έρευνες κτλ.) (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).

ε. Τί άλλο; (Γράψτε τις απόψεις σας στον κενό χώρο που υπάρχει για τους τομείς που είχατε προσδοκίες).

16. Ποιες από τις προσδοκίες αυτές εκπληρώθηκαν τελικά κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας κατά περίπτωση όπως στην προηγούμενη ερώτηση; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο).

α. Από γενική κατάρτιση:

β. Από ειδική κατάρτιση:

γ. Από άποψη επικοινωνίας:

δ. Από πρακτική άποψη:

17. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς θα εντοπίζατε τα βασικότερα προβλήματα που επηρεάζουν την επιμόρφωσή σας στη ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ; (Παρακολουύμε να δικαιολογήσετε τις απόψεις σας στον κενό χώρο κάθε περίπτωσης).

- α. Στην υλικοτεχνική υποδομή (διδακτήρια, αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήσια βιβλιοθήκες κτλ.)
- β. Στο διδακτικό προσωπικό (επάρκεια διδακτικού προσωπικού, εξειδίκευση, επικοινωνία κτλ.)
- γ. Στο πρόγραμμα μαθημάτων (ύλη ξεπερασμένη, μαθήματα που δεν ενδιαφέρουν, πολλή διδακτέα ύλη, κακή οργάνωση προγράμματος κτλ.).
- δ. Στη διεύθυνση Σπουδών (επικοινωνία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων).
- ε. Στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης (αναχρονιστικές μέθοδοι, πολλές απαιτήσεις, θεωρητική διδασκαλία μόνο κτλ.).
- στ. Στις πρακτικές ασκήσεις (ανεπαρκής άσκηση, ευκαιριακή).
- ζ. Σε ποιους άλλους τομείς;

18. Ύστερα απ' την εμπειρία που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησης στις ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ τι θα προτεινάτε για την ουσιαστική βελτίωση αυτού του θεσμού, όσον αφορά:

- α. Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων (Γράψτε την απάντησή σας στον κενό χώρο)
- β. Το διδακτικό προσωπικό
- γ. Την υλικοτεχνική υποδομή
- δ. Τη διεύθυνση της Σχολής
- ε. Το χρόνο φοίτησης
- στ. Τις εξετάσεις
- ζ. Τις πρακτικές ασκήσεις
- η. Τις ερευνητικές εργασίες;
- θ. Τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης;
- ι. Σε άλλους τομείς;

19. Αν σας ζητήσουν επιγραμματικά να επισημάνετε τι κερδίσατε αλλά και τι χάσατε από την επιμόρφωση στη ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ τι θα λέγατε;

- α. Κέρδισα:
- β. Έχασα:



*Παράκληση οι ερωτήσεις υπ' αριθμ. 20 έως 23 να συμπληρωθούν μόνο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ*

20. Θεωρείται τον εαυτό σας περισσότερο αποδοτικό στο διδακτικό έργο από άλλους συναδέλφους που δε φοίτησαν στις ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ; ΝΑΙ, ΟΧΙ και γιατί;
21. Πώς σας αντιμετώπισαν γενικά οι άλλοι συνάδελφοι όταν επιστρέψατε στο σχολείο μετά την επιμόρφωση; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία περιπτώσεις).
- |   |   |
|---|---|
| α. Με προσδοκίες και για τη δική τους βοήθεια       | 1 |
| β. Με αδιαφορία                                     | 2 |
| γ. Με «εχθρότητα»                                   | 3 |
| δ. Πώς αλλιώς; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο) |   |
22. Τι αντίκρουσμα έχει σήμερα για σας το πτυχίο της ΣΕΛΜΕ; (Γράψτε την απάντηση στον κενό χώρο κάθε περίπτωσης)
- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| α. Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε; |  |
| β. Στην υπηρεσία σας;                 |  |
| γ. Στους μαθητές σας;                 |  |
| δ. Στον κοινωνικό σας περίγυρο;       |  |
23. Σε ποιο βαθμό έχετε τροποποιήσει τη συμπεριφορά σας στο σχολείο εξαιτίας της φοίτησής σας στις Σχολές επιμόρφωσης (ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ) στους πιο κάτω τομείς; (Να βάλετε σε κύκλο ή να υπογραμμίσετε τον αριθμό κάτω από την αντίστοιχη περίπτωση που σας εκφράζει περισσότερο).
- |   |        |          |         |  |
|---|--------|----------|---------|--|
| α. Στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου  |        |          |         |  |
| πολύ  | αρκετά | ελάχιστα | καθόλου |  |
| 1   | 2      | 3        | 4       |  |
| β. Στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων |        |          |         |  |
| πολύ  | αρκετά | ελάχιστα | καθόλου |  |
| 1   | 2      | 3        | 4       |  |
| γ. Στη διάγνωση δυσκολιών μάθησης           |        |          |         |  |
| πολύ  | αρκετά | ελάχιστα | καθόλου |  |
| 1   | 2      | 3        | 4       |  |
| δ. Στην αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης      |        |          |         |  |
| πολύ  | αρκετά | ελάχιστα | καθόλου |  |
| 1   | 2      | 3        | 4       |  |



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλεξοπούλου Δημ., «Η επιμόρφωση των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης», *«Νέα Παιδεία»*, 1987, 44: 93-105.
- Ανδρέου Α., «Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας», *«Σύγχρονη Εκπαίδευση»*, 1982, 9: 34-41.
- Ανδρέου, Α., «Ιστορική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και η περίπτωση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης», στο *«Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου»* (Θεσσαλονίκη 2-5 Αυγούστου 1987), Αθήνα 1988.
- Αθανασίου Λεωνίδα, «Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο» στο «Δ ω δ ώ ν η» επιστημονική επετηρίδα του τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμος ΙΘ, Ιωάννινα 1990, 83-130.
- Αθανασίου Λεωνίδα, «Η αξιολόγηση της έκθεσης στο Λύκειο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση» εκπ. «Δούκα», Αθήνα 1986.
- Αθανασίου Λεωνίδα, «Μεθοδολογία Παιδαγωγικής Έρευνας» (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις) Ιωάννινα 1991.
- Βεργίδης Δ., «Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», στο *«Σύγχρονη Εκπαίδευση»*, 1993, 69: 43-49.
- Βώρος Φ.Κ., «Χαράς ευαγγέλια για τα κέντρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο *«Νέα Παιδεία»*, 1993, 65: 10.
- Γκότοβος Θ., «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης», *«Σύγχρονη Εκπαίδευση»*, 1982, 9:28-33.
- De Peretti A., «Έκθεση πάνω στην εκπαίδευση και επανεκπαίδευση, δηλαδή τη μόρφωση των Γάλλων εκπαιδευτικών» *«Παιδαγωγική Επιθεώρηση»*, 1984, 1:71-85.
- Δημαράς Α., «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» τομ. Β' Ερμής, Αθήνα 1973.
- Δημητρίου, Α., «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών», Εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 16. 6. 1993.

- Δ.Ο.Ε., «Ανάστατοι οι συνάδελφοι από τη λειτουργία των ΠΕΚ», στο «*Διδασκαλικό Βήμα*», 1992, 1054: 2-3.
- Δ.Ο.Ε., «Επιμόρφωση-Θεσμός τεράστιας σημασίας», στο «*Διδασκαλικό Βήμα*», 1993, 1055: 8-11.
- Δ.Ο.Ε., «Οι σύλλογοι για τα ΠΕΚ», στο «*Διδασκαλικό Βήμα*», 1993, 1057: 22-25.
- Δ.Ο.Ε., «Τραγική η κατάληξη στα ΠΕΚ», στο «*Διδασκαλικό Βήμα*», 1992, 1053: 7-8.
- Δ.Ο.Ε., «Δημοκρατική Παιδεία: 1ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο», Αθήνα 1983.
- Döbrich P., «Σύγχρονες τάσεις και προβλήματα στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην Ομοσπονδιακή δημοκρατία της Γερμανίας» «*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*», 1984, 1:86-95.
- Elinek R., - Γουγουλάκης Π., «Distance education και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην επιμόρφωση» «*Λόγος και Πράξη*», 1986, 29:5.
- Ζιώγας Π., «Προεκτάσεις μιας έρευνας για φιλόλογους «*Νέα Παιδεία*», 1991 59: 72-92 και 60:118-145.
- Κασσωτάκης Μιχ., «Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης», στο «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*», 1983, 11:72.
- Lafon D., (FIPESO=παγκόσμια οργάνωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Γαλλία» Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ «Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών» (Θεσσαλονίκη 2-5 Απριλίου 1987) Αθήνα 1988.
- Λέφα Χ., *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Ο.Ε.Σ.Β., Εν Αθήναις 1942.
- Μάρκου Γ., «5η Πανευρωπαϊκή συνδιάσκεψη για την εκπαιδευτική έρευνα και την επιμόρφωση (11-14 Οκτωβρίου 1988)», «*Νεοελληνική Παιδεία*», 1989, 16: 129-138.
- Μαυρογιώργος Γ., «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική, Γιάννενα 1992. Στον τόμο αυτό ο συγγραφέας, όπως γράφει στο προλογικό σημείωμα, έχει συμπεριλάβει τα κείμενα μιας δεκαετίας (1982-1992) σχετικά με θέματα βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.
- Μητσιαδάης Σ., «Φορείς και μορφές της επιμόρφωσης». Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, (Θεσσαλονίκη, 2-5 Απριλίου, 1987), Αθήνα 1988.
- Μουστάκα Κ., «*Παιδαγωγικά Ανάλεκτα*», εκδ. Δήμος Χαλανδρίου, Αθήνα 1979.

- Μπαλάσκας Κ., «Για τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (ΠΕΚ)», στο «*Νέα Παιδεία*» 1993, 65: 17.
- Νασιάκου Μ., «Πως μαθαίνει ο ενήλικας», «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*» 1982, 9:42-45.
- Νούτσος Μπ., «Η εκπαίδευση των δασκάλων: ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», «*Σύγχρονα Θέματα*», 1979, 4:23-31.
- Νούτσος Μπ., «Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική», εκδόσεις «Θεμέλιο», Αθήνα 1986.
- Νούτσος Μπ., «Συγκυρία και Εκπαίδευση», εκδόσεις «Ο Πολίτης» Αθήνα 1990.
- Νούτσος Μπ., «ΠΕΚ: Νεκροταφεία της Παιδείας», εφ. «Η Εποχή», 18.10. 1992.
- Ξωχέλλης Π., «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οργανωτικά προβλήματα «*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*» 1984, 1: 13-17.
- Obanya P., (WCOTP = παγκόσμια οργάνωση συνδικάτων της εκπαίδευσης) «Οι πρακτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Μια σύντομη θεώρηση» στο ΟΛΜΕ «Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών» Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη 2-5 Απριλίου, 1987) Αθήνα 1988.
- Ο.Α.Μ.Ε. (Δ.Σ.), «Επιμόρφωση - Μετεκπαίδευση», στο ΟΛΜΕ, 1993, 638: 22-27.
- Ο.Α.Μ.Ε. (Δ.Σ.), «Κοινή απόφαση των εκπαιδευτικών οργάνωσεων (για ΠΕΚ)», στο ΟΛΜΕ, 1993, 637: 3 και 18.
- Ο.Α.Μ.Ε., «Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1981.
- Παντελή Σ. - Πανουτσοπούλου Θ., «Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωση», «*Νέα Παιδεία*», 1991, 60:37-60.
- Παπαδοπούλου Ν., «Κρίσεις και προτάσεις για την επιμόρφωση των καθηγητών», «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*», 1983, 11:89.
- Πλησής. Κ., «Τα ΠΕΚ», στο «*Νέα Παιδεία*» 1993, 65:13.
- Ράπτη, Α., «Εκτός από τις εξετάσεις υπάρχουν και οι δάσκαλοι», Εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 16.6.1993.
- Ράπτη Σ., «Διορισμός μετά...θάνατον!», Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 14.7.1991
- Σακκάς Δ., «Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, (Θεσσαλονίκη, 2-5 Απριλίου, 1987), Αθήνα 1988.
- Σακκάς Δ., «Το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών. Μέσης Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το πρόβλημα της βασικής τους εκπαίδευσης», στο «*Λόγος και Πράξη*», 1979, 8: 40-49.

- Σταυροπούλου Δ., «Διδάσκοντες μόνο για το πεντοχίλιαρο», Εφημ. «ΤΟ ΒΗΜΑ», 21.2.1992.
- Τρούλη Γ., «Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών)», Εκδόσεις «Δίπτυχο», Αθήνα 1985.
- Τσιάκαλος Γ., Εισήγηση στο Συνέδριο της ΟΛΜΕ (Θεσσαλονίκη 19-20 /12/1990), Αθήνα 1991.
- Τσολάκης Χρ., «Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση καθηγητών», Εισήγηση στο Συνέδριο της ΟΛΜΕ (Θεσσαλονίκη 19-20 /12/1990), Αθήνα 1991.
- Χρονοπούλου Α. - Γιαννόπουλος Κ., «Κέντρα δασκάλων, για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σκέψεις για τη χρησιμότητά τους - προτάσεις για την οργάνωσή τους», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1982, 6:56.
- Χρονοπούλου Α., «Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1982, 9:59.
- Φατούρου Α., «Οι διατάξεις για την επιμόρφωση εγκυμονούν: κατάργηση της επετηρίδας - κατηγοροποίηση των εκπαιδευτικών», στο «Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης», 1992, 17-18.
- Φλουρής Γ., «Στοιχεία από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρόταση ενός μοντέλου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1983, 11:91-96.
- Φράγκος Χρ., «Βασικές θέσεις ενός γενικότερου σχεδίου για την επιμόρφωση των καθηγητών και την αξιολόγηση της», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1982, 9:14-27.
- Φράγκος Χρ., «Συγκεκριμένη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1982, 9:26.
- Φράγκος Χρ., «Επιμόρφωση: Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις, Αξιολόγηση επιμορφωτικής διαδικασίας», στο «ΟΛΜΕ», 1992, 634:11-14.

## B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alexander P.A., et al., «Effects of teacher training on Children's analogical reasoning performance», In «Teacher and Teacher Education», 1987, 3, 4:275-285.
- Ashton P., et al. «Teacher education in the classroom initial and in-service», Croom Helm, London 1985.
- Athanassiou L., «Assessment in Creek Secondary Schools: Students and teachers perception and evaluation of current practices στο Αθανασίου Λ., «Αυστραλοελληνικά Εκπαιδευτικά Θέματα» εκδ. Σύνδεσμος Ηπειρωτών Μεμβούρνης, Μεμβούρνη, 1990, 83:342.

- Batten M., «In-service education for teachers: A review of the literature», Victorian In-service Evaluation Project, Glenbervie Teacher Centre, 1977.
- Biehler R.F. - Snowman J., «Psychology Applied to Teaching», 5th ed., Houghton Mifflin, Co., Boston 1986.
- Bolan R., «School- Focused In-Service Training» Heinemann Education Books, London, 1982.
- Bradley H., «Staff development» The Falmer Press, London, 1991.
- Broomer G., «Changing Hearts and Minds on Changing Structures» Canberra, Commonwealth School Co., 1987.
- Burke P., - Heideman R., - Heideman C., «Programming for staff development» The Falmer Press, London, 1990.
- Crandall D.P., «The Teacher role in school improvement», in: *Educational Leadership*, 1983, 41, 3:6-99.
- Department of Employment, Education and training (D.E.E.T.), «Teachers' Learning: The report of the Inservice Teacher Education project», Australian Government Publ. Service Canberra 1988.
- Dollar B., «What is going on in schools?», in *Social Policy*, Fall, 1983.
- Easen P., «Making School - centered INSET work» The Open University in association with Routledge, London 1989.
- Fielding G., - Del Schalock, H., «Promoting the Professional Development of Teachers and Administrators», Centre for Educational Policy and Management, University of Oregon, Eugene, Oregon 1985.
- Fullan M., - Hargreaves A., «What's worth Fighting in your school» «Ontario Public School Teachers' Federation», Toronto 1991.
- Fullan M., «Change process and Strategies at the Local Level», in: *The Elementary School Journal*, 1985, 85, 3:391-421.
- Fullan M., «The management of change», in: E. Hoyle - A. MacMahon (Eds), «*World Year Book of Education, 1986 The management of schools*», Kegan Paul, London 1988.
- Gargiulo R.M., - Pigge F.L., «Perceived teacher competencies: Need and development», «*Journal of the Association of Teacher Education*», 1982, 4:5-15.
- Gough B., - Jame D., «Planning professional training days» Open University Press, Bristol P.A. 19007, USA 1990.
- Hall C.E., - Couck S.F., «Teacher Concerns as a Basis for Facilitating and Personalising Staff Development», in: *Teachers' College Report*, 1978, 80.

- Hansen J.M., «Why In-service? An obligation of schools to provide the best», in :NASSP Bulletin, 1980, December, 67: 73.
- Hargreaves A., - Fullan M., (Eds), «Understanding teacher development», Teachers' College Press, New York 1992.
- Henderson E.J., «The Evaluation of In-service Teacher Training», Croom Helm, London 1978.
- Hopkins D., (ed) In-Service Training and Educational Development: An international survey, Croom Helm, London 1986.
- Ingvarson C., «Models of Inservice Education and their Implications for Professional Development Policy», in: *Proceedings: In-service Education, Centre for Research Gevelopment in Curriculum*, Darling Downs Institute of Advanced Education, 1987.
- Jouce B., (ed) «Changing School culture through staff development» (ASCD) Association for Supervision & Curriculum Development, USA 1990.
- Lieberman A., «Staff Development: New demands, new realities, new perspectivies», in: *Teachers' College Recort*, 1978, 80,1:1-3.
- Little J.W., «Seductive Images and Organizational Realities in Professional Development», in: Lieberman A., (Ed.), «*Re-Thinking School Improvement*, Teachers' College Report New York 1986.
- Logan L. - Sachs J., «Cheklist for Designing or Evaluating Inservice Education Proposals», Report of the Commonwealth Schools Commission, Canberra 1988.
- McBride R., (ed) «The In-Service Training of Teachers» The Falmer Press, East Sussex BN85DL, U.K. 1989.
- Newton E.H., - Brathwaite W.E., «Priorities and Program effectiveness in teacher education: A study of the perceptions on teachers in training and their tutors» «*Training and Teacher Education*», 1987,33:193-204.
- Ornstein A., «Past and present trends in teacher education», In «*American Secoudry Education*», 1987, 1, 3: 10-15.
- Power C., «Promoting Professional Development of Teachers», in: Unicorn, 1981, 7,2: 164-170.
- Reynohls P., - Clark M., «Perspectives on In-service Teacher Edn- cation: An Overview of the literature and current provision in (W.A) Wester Australian» Postsecondary Education commision, 1982.



- Rogers A., «Teaching Adults», Open University Press, Philadelphia 1991.
- Rudduck K.J., «Making the most of the short in-service course», Methuen Educational, London 1981.
- Scriven B., «In-service Education and Secondary Teachers», in: *Administration Bulletin*, 1978., 9,4:1-4.
- Smitn M.S., - O'Day, «Research into Teaching Quality: Main findings and lessons for appraisal», O.E.C.D., Paris 1988.
- Sparks G.M., Synthesis of Research on Staff Development for Effective Teaching», In: *Educational Leadership*, 1983, Nov.
- Sprinthall N.A., - Thies-Sprinthall L., «The teacher as an Adult Learner: A cognitive development view», in Griffin, G. (Ed.), «*Staff development 82 Year Book of NSSE, Part II*», University of Chicago Press, Chicago 1982.
- Stallings J.A., «Effective Strategies for teaching Basic Skills», in: Wallace, D.G. (Ed.), «Developing Basic Skills Programms in Secondary Schools», Association for Supervision and Curriculum Development», Alexandria 1982.
- Williams M., «In-Service Education and training: Policy and Practice» Cassell, London 1991.
- Zemke R., - Zemke S., «Adult Learning in your Classroom», in «*Truining*», Lakewood Publications, Minneapolis 1982.