

Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων

Κώστας Ανθόπουλος
Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Τασούλα Παμουκτσόγλου
τ. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγή

«Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών θεωρείται μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική και ποιοτικά επαρκή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντανακλά την ευρύτερη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης σε μια χώρα και συνδέεται άμεσα με τη σχολική γνώση.

Η ανάγκη επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης υπαγορεύεται και από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και από τις εσωτερικές συνθήκες σε όλες τις βαθμίδες» (ΥΠΕΠΘ, 2000, σ. 22).

Η πρόκληση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προβάλλει στα τέλη του 20^{ου} αιώνα μέσα στα νέα δεδομένα και προοπτικές που εγείρονται από την τεχνολογία και την έκρηξη της γνώσης, της επικοινωνίας και της πληροφόρησης. Για το λόγο αυτό οι αποφάσεις των Συμβουλίων της Μπολόνια, της Λισαβόνας (1999, 2000) και των Συνόδων των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ε.Ε. εκτιμούν ότι μόνο μέσω ποιοτικής παρεχόμενης εκπαίδευσης θα καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη Γνώση».

Οι παράγοντες αυτοί απαιτούν και επιβάλλουν μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου, 2003), ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής της γνώσης.

Η ελληνική εμπειρία

Ιστορική αναδρομή

Από τη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι αναπτύ-

χτηκε σημαντικός προβληματισμός αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα δε στις σύγχρονες νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο «καταλύτης» κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, ο σημαντικότερος φορέας για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ικανός να διαμορφώσει τον πολίτη του μέλλοντος. Για το λόγο αυτό και υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση ότι όποιος ελέγχει τον εκπαιδευτικό (ιδεολογικο-πολιτική λειτουργία του σχολείου) ελέγχει και την εκπαίδευση, απεμπολώντας την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων.

Η συζήτηση για την ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου και την επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αρχίζει λίγο μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, το 1934 (Μπουζάκης, Τζήκας και Ανθόπουλος, 1998· Παμουκτσόγλου, 2001). Ήδη από το 1944 στο «Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία» αναφέρεται η αναγκαιότητα φοίτησης των δασκάλων σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες τετράχρονες, ισότιμες με το Πανεπιστήμιο. Η ανάγκη για την περαιτέρω εκπαίδευση και η έλλειψή της προβληματίζει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα –και όχι μόνο– εντείνοντας τις αντιδράσεις για την «ανεπαρκή έως ανυπόστατη» παιδαγωγικο-διδασκτική τους μόρφωση και τις εκκλήσεις για αναπροσαρμογή του περιεχομένου της βασικής εκπαίδευσής τους (Κωνσταντίνου, 2001, σ. 16-17).

Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει μακρόχρονη ιστορία, την οποία μπορούμε να διακρίνουμε στις εξής φάσεις:

- α) από το 1922 ως το 1964, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών,
- β) από το 1964 ως το 1967, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (αναστολή εξαιτίας της Δικτατορίας),
- γ) από το 1967 ως το 1995, στο Υπουργείο Παιδείας: Τμήμα Ανωτέρας Εκπαίδευσης,
- δ) από το 1995 και μετά, ένταξη της μετεκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (2327/1995).

Ο νόμος 2857/1922 καθιέρωσε τη «διετή» μετεκπαίδευση των δασκάλων στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών με κύριο σκοπό την παραγωγή στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά οι απόφοιτοι της μετεκπαίδευσης καταλάμβαναν θέση επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων (μέχρι το 1964).

Σήμερα, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, η κάθε είδους επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διεξάγεται από φορείς όπως: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), «Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), Α.Ε.Ι. (κυρίως τα Παιδαγωγικά Τμήματα), Ε.Α.Π. και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.).

Χρειάστηκε, δηλαδή, περισσότερο από μισόν αιώνα, ώστε, σε ό,τι αφορά το θεσμικό πλαίσιο της μετεκπαίδευσης στη χώρα μας, μετά από μια σειρά διακυμάνσεων που σηματοδοτούν τη σταδιακή απομάκρυνσή της από ελεγχόμενα, μα-

χροχρόνια και συγκεντρωτικά πρότυπα, να συμβεί μια σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που περιλάμβανε την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης. Μια μεταρρύθμιση που αποτέλεσε «τομή στο μέτρο που σημάδεψε κατά τρόπο καθοριστικό τόσο την εκπαίδευση όσο και το επάγγελμα» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2001, σ. 83). Επιπλέον, ως ιδιαίτερα σημαντική καταγράφεται (Σταμέλος, 2001, σ. 83-84) η αποδέσμευση της κατάρτισης από την «άμεση επιτήρηση και κηδεμονία του κράτους, το οποίο στο πλαίσιο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Π.Α.) καθόριζε και επέβαλλε ένα ενιαίο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά, επίσης, και ίσως πάνω από όλα, καθόριζε τρόπο ζωής και συμπεριφοράς». Παράλληλα, από τους ερευνητές δεν παραγνωρίζονται και τα προβλήματα που προκλήθηκαν λόγω της «παρατεταμένης συνύπαρξης» των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των νεοϊδρυθέντων πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων (Χατζηδήμου 2003· Ταρατόρη, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί στη νέα πραγματικότητα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά στην τάξη τους με μια δυναμική και πολύπλοκη πραγματικότητα, την οποία καλούνται να διαχειριστούν με τρόπο δημιουργικό αξιοποιώντας τις προσωπικές, ακαδημαϊκές και εκπαιδευτικές εμπειρίες τους (Χατζηδήμου, 2003· Ραμουκτσόγλου κ.ά., 2007). Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αναδομούνται υιοθετώντας τη «διά βίου μάθηση», την «ευελιξία», τη δυνατότητα χρήσης «καινοτομιών», τις συνδέουν με τα οράματα της κατασκευής ενός νέου είδους μάθησης, που αρομίζει στην κοινωνία γνώσης, στην κοινωνία της χιλιετίας, και επιβάλλουν την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να αντεπεξέλθουν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης και του μαθητικού πληθυσμού. Βασικός παράγοντας για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών καθίσταται η επιμόρφωσή τους.

Για την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαπιστώσαμε ότι η σημαντικότερη μεταβολή που πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα ήταν η ένταξη του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών με τον Ν. 2327/1995 και η ίδρυση Διδασκαλείων στα Παιδαγωγικά Τμήματα όλων των Πανεπιστημίων.

Τα Διδασκαλεία, ως φορείς Παιδείας, σε συνεργασία και με άλλους συγγενείς φορείς, ανέπτυξαν σημαντικές δραστηριότητες και διαμόρφωσαν ένα πολυδιάστατο ρόλο στη διά βίου εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας σημαντικά στην αναβάθμιση της παρεχόμενης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Αναμφίβολα, η ανάθεση της ευθύνης της λειτουργίας των Διδασκαλείων της χώρας στα αντίστοιχα κατά τόπους Παιδαγωγικά Τμήματα αποτέλεσε μία πολύ τολμηρή πράξη από τη μεριά της Πολιτείας, που εμπιστεύτηκε τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους φορείς εκείνους που αντικειμενικά αποτελούν τους χώρους παραγωγής και διάθεσης της επιστημονικής γνώσης.

Ουσιαστικά, ο Ν. 2327/1995 οριστικοποίησε το στόχο της μετεκπαίδευσης, δηλαδή από θεσμό παραγωγής στελεχών στην εκπαίδευση τον μετέτρεψε σε θεσμό διετούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Αυτό οφείλεται αφενός στην κατάργηση του επιθεωρητισμού τη δεκαετία του '80, που διαμόρφωσε και αναπαρήγγε το αυταρχικό και αποξενωμένο από τους διακηρυγμένους σκοπούς του σχολείου, μέσω της άσκησης ιδεολογικού-παιδαγωγικού ελέγχου (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 1998, σ. 208-211) και αφετέρου στην ίδρυση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Το τελικό κτύπημα δόθηκε το 1997, μετά την υλοποίηση του προγράμματος «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (εξομοίωση). Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 έως σήμερα το πτυχίο των Διδασκαλείων δεν εκτιμάται όπως στο παρελθόν για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, έστω και αν ο Ν. 1566/1985 (άρθρα 28, 29, 30, 81), εξαιρετικά πρόωρα, ορίζει ότι από τη στιγμή που το Μαράσλειο Διδασκαλείο ανατίθεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και λειτουργούν Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά τμήματα (άρ. 30) οι σπουδές του θα είναι μεταπτυχιακού επιπέδου, κάτι που δεν υλοποιήθηκε μέχρι σήμερα.

Η μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία (Ν. 2327/1995, άρθρα 5, 6, 7, 8, 9, 23) από θεσμός παραγωγής στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται ουσιαστικά θεσμός επιμόρφωσης των δασκάλων, αφού πλέον δεν στοχεύει κυρίως στην επαγγελματική εξέλιξη των μετεκπαιδευόμενων, αλλά «επιδιώκει:

α) να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας,

β) να προάγει την έρευνα, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας, και

γ) να παρέχει τις απαραίτητες πρόσθετες γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.» (Ν. 2327/1995, κεφ. Β', άρθ. 5).

Με βάση τα παραπάνω, οι στόχοι των προγραμμάτων σπουδών των Διδασκαλείων επαναλαμβάνουν τις διατάξεις του νόμου 2327/1995, που αφορούν τους σκοπούς της μετεκπαίδευσης και, έστω και αν στην πλειονότητά τους οι κατευθύνσεις τους δεν αφορούν ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, στη λογική μιας ευέλικτης επιμόρφωσης, η κατάρτιση στελεχών της εκπαίδευσης είναι εμφανής και υπαρκτή.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική κινητικότητα σε θέματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τις νέες τεχνολογίες, την αποτελεσματικότερη πρόσβαση σε πληροφορίες και τη χρήση τους, όπως και ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διοίκηση, καθώς πλήθος σχετικών άρθρων και βιβλίων δημοσιεύονται, ενώ προστίθενται σχετικά γνωστικά αντικείμενα στα προγράμματα των πανεπιστημίων. Κατά συνέπεια, επιτάσσεται ως κορυφαίο ζήτημα και μέριμνα για τον κλάδο ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη

δομών εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης που θα καταστήσουν τον εκπαιδευτικό επιστημονικά ισχυρό και αυτάρκη, και βασικό μοχλό σχεδιασμού και υλοποίησης καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ευέλικτο παράγοντα στην εκπαιδευτική προοπτική.

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οδηγεί σε δύο συμπεράσματα: πρώτον, ότι, παρόλο που αναγνωρίζεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας η σημασία της επιμόρφωσης, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών. Δεύτερον, η συντριπτική πλειονότητα των δημοσιευμένων μελετών αφορά κυρίως την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες, την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή ή τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Καζταρίδου, 2007· Ντρενογιάννη, 2002· Παπαδούρης, 2001· Παντελίδου, 2000· Κ.Ε.Ε., 2005· Βεργίδης, 1998· 1995).

Καθώς, λοιπόν, σήμερα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά επαρκείς, ώστε να κοινωνικοποιήσουν επιτυχώς πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές τους, «να μάθουν τους μαθητές τους πώς να μαθαίνουν, όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, πνευματικά και ηθικοκοινωνικά, ώστε να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ. 28), θεωρείται αναγκαία η αναμόρφωση των προγραμματιζόμενων σπουδών της βασικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές δεν προσφέρουν εκπαίδευση και ειδίκευση «μια για πάντα» (Χιωτάκης, 2002), καθώς και των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτών, ώστε να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα δεδομένα και απαιτήσεις, καθώς μια σειρά ερευνητών (Μπαγάκης, 2005· Χατζηδήμου, 2003· Παπαναούμ, 2003· Μαυρογιώργος, 1999· Μπουζάκης, Τζήκας και Ανθόπουλος, 1998· Ανθόπουλος & Δαγκλής, 1994 κ.ά.) διαπίστωσαν μια σειρά ελλείψεων και αδυναμιών, όπως:

- συγκεντρωτική λειτουργία σε ό,τι αφορά τον προγραμματισμό,
- έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας σε ορισμένους τομείς του επιμορφωτικού υλικού,
- έλλειψη συνέχειας της επιμορφωτικής δράσης και μεταξύ διαφορετικών επιμορφωτικών δράσεων,
- ύπαρξη μεγάλου χρονικού διαστήματος μεταξύ μετεκπαίδευσης και εισαγωγικής επιμόρφωσης,
- επικάλυψη αρμοδιοτήτων των φορέων,
- ανελαστικότητα του θεσμικού πλαισίου και έλλειψη σύγχρονων υποδομών, που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών,
- έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων.

Εκτιμάται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας και ειδικότητας, αλλά ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χρειάζονται ένα σαφώς δομημένο σύστημα επιμόρφωσης, με συνέχεια και συνέπεια, το οποίο

θα λαμβάνει υπόψη του τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες τους. Θα συνδέει, δηλαδή, τη θεωρία με την πράξη, θα διαχειρίζεται την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, θα ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων της καθημερινής διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής, θα ενημερώνει και θα εξοικειώνει με τις όποιες εκπαιδευτικές καινοτομίες (π.χ. νέες τεχνολογίες) κ.λπ. παρέχοντας μια διαρκή, συστηματική και ποιοτική επιμόρφωση/μετεκπαίδευση.

Ίσως σε αυτή τη συγκυρία, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική που χαραχθηκε και εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια αποτελεί πολιτική «μίμηση» ξένων προτύπων χωρίς συστηματικότητα, οργάνωση και επιστημονικό έλεγχο, χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών και επιμορφωτικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών, χωρίς ουσιαστική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων, προκύπτει πιο έντονη η ανάγκη να συζητήσουμε την προοπτική της μετεκπαίδευσης.

Ίσως σήμερα τα εκπαιδευτικά γεγονότα, οι ανακαλύψεις και η εναρμόνισή μας με την Ευρωπαϊκή Ένωση να καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να συζητήσουμε για την προοπτική της μετεκπαίδευσης, διότι διαπιστώνουμε μια ανεπάρκεια, από τη μία πλευρά, εξαιτίας του ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν πανεπιστημιακές σπουδές, και από την άλλη υπάρχουν οι ετερογενείς, «πολλών ταχυτήτων», εκπαιδευτικοί, που με τη διαδικασία της εξομοίωσης εξίσωσαν και ομογενοποίησαν τον κλάδο, καθιστώντας το πτυχίο της μετεκπαίδευσης απλώς ένα συμπληρωματικό προιμοδοτούμενο στοιχείο του βιογραφικού. Καθώς δε η επιμόρφωση είναι μία διαδικασία την οποία οφείλουμε να μελετάμε στη διαχρονική της διάσταση, είναι δηλαδή παρούσα ανά πάσα στιγμή ως προσφορά στον κλάδο, σήμερα οφείλουμε να καταθέσουμε μία νέα πρόταση ενίσχυσης και ενδυνάμωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η αναδιάρθρωση του θεσμού των Διδασκαλείων μέσω ενός νέου προσδιορισμού του ρόλου τους και η αποσαφήνιση της πιστοποίησης του πτυχίου τους, καθώς είναι δεδομένη η αναγκαιότητα της λειτουργίας τους, κρίνουμε ότι είναι αναγκαίο να μελετηθούν.

Περιγραφή της έρευνας

Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας αλλά και ο προβληματισμός που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια, μετά την «εξομοίωση» των πτυχίων όλων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μας οδήγησαν στην διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας, στην οποία συμμετείχαν στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολικών μονάδων, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης κ.λπ.). Η έρευνα αναζητεί και συζητεί τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το περιεχόμενο και μέλλον της μετεκπαίδευσης. Ακόμη, προσπαθεί να καταγράψει το εάν έχουμε τη δυνατότητα να αναπτύξουμε μια πραγματικά νέα μορφή μετεκπαίδευσης, που θα ικανοποιεί αφενός τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και αφετέρου μια πιο αντικειμενική επιλογή για τη

στελέχωση της εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματά μας, καθώς λαμβάνουμε υπόψη τη διεπιστημονική και ολόπλευρη ανάπτυξη του στελέχους της εκπαίδευσης, εκτιμούν την ελλιπή εκπαίδευσή τους και την επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών (επιμόρφωση-επιλογή) σε μια πιο αποτελεσματική διοικητική εκπαίδευση ως μια από τις σημαντικότερες άμεσες προκλήσεις. Τέλος, μας βοηθούν να καταλήξουμε σε αναλυτικές προτάσεις για το ρόλο των Διδασκαλείων στην αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 193 τυχαία επιλεγμένα στελέχη της εκπαίδευσης. Ακολουθήσαμε την τυχαία δειγματοληψία (Cohen & Manion 1997· Ιωσηφίδης, 2003). Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων διεξήχθη το χρονικό διάστημα από το Σεπτέμβριο μέχρι το Φεβρουάριο του ακαδημαϊκού έτους 2008-2009. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση των συνεντευξέων ως ερευνητικού εργαλείου. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS).

Ευρήματα της έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το 52% των ερωτηθέντων του δείγματος ήταν άνδρες και το 48% γυναίκες. Οι περισσότεροι ήταν ηλικίας από 35 ως 45 ετών (79%) και οι υπόλοιποι (21%) από 51 και άνω. Σε ό,τι αφορά τη διοικητική εμπειρία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα υπηρέτησαν σε κάποια διοικητική θέση τουλάχιστον από 10 ως 15 έτη.

Το μορφωτικό επίπεδο (τίτλοι σπουδών κ.λπ.) του 85% του δείγματος καλύπτει μόνο την ολοκλήρωση του βασικού κύκλου των προπτυχιακών σπουδών (Παιδαγωγική Ακαδημία, «Εξομοίωση»). Μόνο το 6% έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές που δεν αφορούν αποκλειστικά τις Επιστήμες της Αγωγής. Η πλειονότητα του δείγματος (69%) είχαν φοιτήσει στο Διδασκαλείο, κυρίως στη Γενική κατεύθυνση, και μόνο το 9,7% του δείγματος δεν είχαν ολοκληρώσει κάποιο κύκλο στο Διδασκαλείο.

Επιμορφωτές

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, οι περισσότεροι επιμορφωτές που αποτελούσαν του διδάσκοντές τους ήταν μέλη ΔΕΠ σε ποσοστό (77%), μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (12%), σχολικοί σύμβουλοι (67%) και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα (40%).

Από την έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την επιμόρφωσή τους σε μέλη ΔΕΠ (87%): «Οι καθηγητές γνωρίζουν την ύλη και αυτό βοηθάει». «Έχει μεγαλύτερη βαρύτητα να παρακολουθείς τον καθηγητή».

Ακόμη, το 82% υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα τις περισσότερες φορές είναι ικανότεροι εκπαιδευτές: «Δεν μπορώ να πω ότι οι

καθηγητές κάνουν τη δουλειά τους. Επειδή φοίτησα σε όλα –Πανεπιστήμιο, εξομοίωση και Διδασκαλείο–, κάποιои δεν άλλαζαν ούτε το κόμμα σε ό,τι έλεγαν όλα αυτά τα χρόνια. Αντίθετα, μας διδάξαν συνάδελφοι με φρέσκες ιδέες, γνώσεις και μεταδοτικότητα». Ή το αντίθετο: «Οι καθηγητές, έστω και αν φαίνεται το όνομά τους στο πρόγραμμα, βάζουν τους βοηθούς να διδάξουν, ξέρουν δεν ξέρουν.»

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι αποδεκτοί ως επιμορφωτές μόνο από το 25%. Όπως αναφέρουν: «Οι σχολικοί σύμβουλοι, δυστυχώς, επαναλαμβάνουν ό,τι τους λένε.» «Εκφράζουν όχι τις δικές τους απόψεις αλλά τις απόψεις των καθηγητών που τους ανέθεσαν το μάθημα. Μερικές φορές δεν δέχονται καμία αντίθετη άποψη, όταν υποστηρίζουν την κυβερνητική πολιτική.»

Προσδοκίες από την επιμόρφωση

Σε ό,τι αφορά την ωφελιμότητα της επιμόρφωσης από τη φοίτηση στο Διδασκαλείο, η πλειονότητα του δείγματος θεωρούν ότι ανανεώνει τα επιστημονικά τους εφόδια αλλά και επιπλέον τους βοηθά στην ανταλλαγή απόψεων και την επικοινωνία με τους συναδέλφους-συμφοιτητές τους. Παράλληλα, όμως, φαίνεται να αναγνωρίζουν και την αξία της διά βίου εκπαίδευσης για την πληρέστερη επιτέλεση του έργου τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Προσδοκίες από την επιμόρφωση	Ποσοστό %
Ωφελιμότητα από την επιμόρφωση	86
Επικοινωνία	70
Ανανέωση επιστημονικών γνώσεων	56
Εμπλουτισμός γενικότερης μόρφωσης	50
Προβλήματα διδασκαλίας	45
Παιδαγωγική κατάρτιση	33
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	33
Εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων	25

Ο ρόλος της Πολιτείας στην επιμορφωτική πολιτική

Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τον ισχύοντα θεσμό της μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία, μόλις το 26% τον χαρακτηρίζουν ως «πολύ καλό», ενώ η πλειονότητα (75%) θεωρούν ότι στην παρούσα συγκυρία είναι «ελλιπής», με σοβαρά «προβλήματα οργάνωσης», και ίσως «παρωχημένος». Αυτό, δηλαδή, που εκφράζουν ως κοινό τόπο σχεδόν στο σύνολό τους είναι η κριτική στάση και η επιθυμία τους να βελτιωθεί άμεσα το επιμορφωτικό σύστημα.

Οι περισσότερες αναφορές τους στο θεσμό των Διδασκαλείων αφορούν προτάσεις για μεταρρύθμιση κυρίως στο σύστημα της επιμόρφωσης, δηλαδή κινούνται στο επίπεδο της οργάνωσης. Η πλειονότητα των στελεχών (89%) διατυπώ-

νουν μεταρρυθμιστικές προτάσεις του θεσμικού πλαισίου (επιλογή, διάρκεια, τόπο και μέθοδο επιμόρφωσης, όρους συμμετοχής κ.λπ.).

Οι περισσότεροι (53%) τονίζουν ιδιαίτερα ως σημαντική έλλειψη την παροχή περαιτέρω κινήτρων για τον συμμετέχοντα στη μετεκπαίδευση εκπαιδευτικό, ενώ το 46% υποστηρίζει την εμπλοκή μιας «καλύτερης» αξιολόγησης των επιμορφωτών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να έχουν και οι ίδιοι τη δυνατότητα συμμετοχής στο σχεδιασμό και το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσης, καθώς γνωρίζουν τα προβλήματα και τις ελλείψεις της παρεχόμενης εκπαίδευσης: «Οι περισσότεροι που παρακολουθούν το Διδασκαλείο έχουν και εμπειρία και θέληση να βελτιώσουν τα κακώς κείμενα. Γιατί, λοιπόν, να μην μας ζητάνε τη γνώμη μας, αφού μπορούμε, για το περιεχόμενο, για παράδειγμα, των σεμιναρίων;».

Στον Πίνακα 2 φαίνονται οι «απαιτήσεις/προτάσεις» του δείγματος για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την Πολιτεία σε ό,τι αφορά το θεσμό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ο ρόλος της Πολιτείας	Συμφωνώ (%)
Αλλαγές στην οργάνωση - διάρθρωση	89
Παροχή κινήτρων	53
Επιλογή επιμορφωτών	46
Ανοιχτή νοοτροπία και πρακτική στα προγράμματα	49
Επαγγελματική αλληλεπίδραση	41
Ενεργός εμπλοκή των ίδιων στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης	54

Διαπιστώσεις και προοπτικές

Η γενική διαπίστωση είναι ότι οι περισσότεροι εκφράζουν τη θετική στάση τους απέναντι στο θεσμό των Διδασκαλείων και την αποτελεσματικότητα της φοίτησης σε αυτά. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η έννοια της διά βίου μάθησης/εκπαίδευσης έχει καταστεί συνείδηση τουλάχιστον στα στελέχη της εκπαίδευσης. Σχεδόν στο σύνολό τους, όμως, δηλώνουν ότι δεν τους αρκεί η οργανωμένη επιμόρφωση, όπως τους παρέχεται από την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς μια μερίδα των εκπαιδευτικών είναι αποξενωμένοι, αν όχι πλήρως αποκομμένοι, από τη διαρκή μάθηση, γεγονός που επιφέρει μια αδιάφορη ή αρνητική στάση, η οποία επιδρά όχι μόνο στο «γνωστικό» κεφάλαιο των εκπαιδευτικών, αλλά και στο εκπαιδευτικό τους έργο (Μαυρογιώργος, 1982· 1999).

Εκφράζουν, δηλαδή, μια κριτική στάση όχι μόνο απέναντι στην Πολιτεία και τους φορείς της επιμόρφωσης, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως άτομα και ως κλάδο.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι η δεδομένη επιμορφωτική πραγματικότητα δεν εξυπηρετεί όλες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και γι' αυτό προτείνουν βελτιωτικά μέτρα. Ειδικότερα, το δείγμα μας δεν αρκείται μόνο σε γενικές κρίσεις για το θεσμό της μετεκπαίδευσης, αλλά εκφράζουν συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν τόσο την οργάνωσή της όσο και την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συχνά αμφισβητούν την ποιότητα του προγράμματος σπουδών ή των σεμιναρίων και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, αναμένουν από την Πολιτεία να αναλάβει συγκεκριμένες δράσεις, τονίζοντας ιδιαίτερα και τη δική τους συμμετοχή.

Θεωρούν ότι τα Διδασκαλεία είναι απαραίτητα, αλλά οφείλουν να στοχεύουν στη στήριξη και προώθηση όχι μόνο της παιδαγωγικής και επιστημονικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής ζωής, αλλά και στο πλαίσιο μιας ευρείας επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως ορίζεται από τη διά βίου μάθηση και τις βασικές δεξιότητες, όπως προσδιορίζονται από την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και την Ε.Ε.

Συνεπώς, ένα πρόγραμμα βελτίωσης της μετεκπαίδευσης οφείλει να έχει όραμα, στόχους και τομείς εκπαίδευσης. Το όραμα θα προδιαγράφει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης που: (α) είναι ικανός/-ή, (β) επικοινωνιακός/-ή και χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, (γ) μαθαίνει, ερευνά και ανακαλύπτει, (δ) δημιουργεί και (ε) είναι υπεύθυνο και ενεργεί βάσει αρχών.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι οφείλουν να εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων (δεξιότητων ανάπτυξης του ατόμου, κοινωνικών και μαθησιακών και επιτυχούς αντιμετώπισης κρίσεων). Οι τομείς εκπαίδευσης θα αφορούν την εκπαίδευση στελεχών (διοικητικής ή παιδαγωγικής καθοδήγησης) και θα λειτουργούν σε στενή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, στο πλαίσιο μιας μαθησιακής κοινότητας.

Είναι γεγονός ότι οι σχετικές ρυθμίσεις μέχρι σήμερα στη χώρα μας συνήθως είναι αποσπασματικές. Ίσως όμως να διανύουμε την εποχή που κλείνει ένας κύκλος και θα έπρεπε να ανοιχτεί ένας καινούριος, μετά από το νομοθέτημα 2327 του 1995.

Σε μια τέτοια θεσμική διαδικασία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κεντρικό ρόλο, καθώς είναι δυνάμει και θέσει οι πλέον κατάλληλοι να εντοπίσουν αδυναμίες, να επισημάνουν προβλήματα και να προτείνουν μέτρα για τη βελτίωση του έργου που παρέχουν. Προκειμένου, λοιπόν, να αξιοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί το δυναμικό που διαθέτουν, θα πρέπει να έχουν την αναγκαία υποστήριξη σε πολλά επίπεδα.

Η διαρκής επιμόρφωση και η διά βίου μάθηση σήμερα δεν είναι έργο συμπληρωματικό, αλλά μια πρωταρχική και ουσιαστικής κοινωνικής λειτουργία. Η αρχική μόρφωση δεν είναι παρά ένας σταθμός.

Μια πρόταση για την προοπτική τους οφείλει να λάβει υπόψη της το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο και, αφενός, τις προοπτικές που διαγράφονται από τη μεταρρύθμιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, αφετέρου, τα προβλήματα των Διδασκαλείων.

Μια πρόταση που προέρχεται από την έρευνά μας προτείνει τα λειτουργούντα Διδασκαλεία να στραφούν στην εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως, αντί να διορίζονται εκπαιδευτικοί ειδικότητας της Δευτεροβάθμιας, που δεν έχουν εκπαιδευτεί για την Πρωτοβάθμια, θα μπορούσε τα Διδασκαλεία να παρέχουν: α) εξειδίκευση σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας σε τομείς όπως: γλωσσικό-ιστορικό, θετικών επιστημών, αισθητικής-θεατρικής παιδείας, πληροφορικής εφαρμοσμένης στην εκπαίδευση, ή να εκπαιδεύουν στην παιδαγωγική της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να παρέχουν προγράμματα επιμόρφωσης σε κατευθύνσεις όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ειδική αγωγή ή η συμβουλευτική.

Μια άλλη προοπτική θα ήταν η μετεκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης. Όποιος, δηλαδή, εκπαιδευτικός θα επιθυμούσε να αναλάβει κάποια διοικητική ή παιδαγωγική/επιστημονική θέση θα έπρεπε υποχρεωτικά να ολοκληρώσει τη φοίτηση στο Διδασκαλείο.

Το πτυχίο το οποίο θα παρέχει στους αποφοίτους το Διδασκαλείο θα χαρακτηρίζεται ως Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Επειδή, όμως, σημαντικός αριθμός εν ενεργεία εκπαιδευτικών διαθέτουν τα τυπικά προσόντα για εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπάρχει πρόβλημα ταυτότητας και επαναπροσδιορισμού των τίτλων σπουδών.

Κατά την άποψή μας τα Διδασκαλεία, χωρίς να απομακρυνθούν από το πανεπιστήμιο, θα πρέπει να αποτελέσουν όχι μόνο ένα ενδοϋπηρεσιακό θεσμό που απευθύνεται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και δασκάλους), αλλά με μια νέα στόχευση να ανταποκριθούν σε ένα έργο ευρύτερης εμβέλειας, να παρέχει, πέρα από τη θεωρητική γνώση, και δυνατότητες πειραματικής εφαρμογής και έρευνας, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. – Τζήμας, Χ. (1988), *Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία για τη μόρφωση - επιμόρφωση του δασκάλου και της δασκάλας*. Έκδοση Α.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση Ι, Θεσσαλονίκη.
- Ανθόπουλος, Κ. – Δαγγλής, Β. (1994), *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη.
- Βεργίδης, Δ. (1998), «Προϋποθέσεις της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βεργίδης, Δ. (1995), Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, στο Καζαμιάς Α. και Κασσωτάκης, Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυνγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα, σ. 477-494.
- Eurydice, the Information Network on Education in Europe (2001), *Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems: Facts and Figures, 2000/01 Annual*

- Report. European Commission Directorate General for Education and Culture, Brussels (http://www.eurydice.org/Documents/TicBI/en/IBTIC_EN.pdf).
- European Commission (2003), Standing Group on Indicators and Benchmarks. *Implementation of Education and Training, 2010*.
- Cohen, M. – Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική, Αθήνα.
- Καϊζταρίδου, Α. (2007), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Πρακτικά, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001), *Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο ανταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Ανθοπούλου, Σ. – Κατσουλάκης, Σ. – Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, ΕΑΠ, Πάτρα, σ. 120-124.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989), Επιμόρφωση: Σχεδιάγραμμα Γ' για 'ελεύθερους πολιορκημένους' εκπαιδευτικούς, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 45, 19-28.
- Μπουζάκης, Σ. - Τζήκας, Χ. - Ανθόπουλος, Κ. (1998, 2002 Β' έκδοση), *Η κατάρτιση των Δασκάλων - Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Β', *Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών 1933-1990*, Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα.
- Ντρενογιάννη, Ε. (2002), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Συσχετισμοί και αποκλίσεις, Προβλέψεις και προβληματισμοί. Στο: Δημητράκοπούλου, Α. (επιμ.) *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2001) *Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Ζήτημα Πολιτικής Επιλογής και όχι μόνο*, Γρηγόρη.
- Pamouktsoglou, An. – Stathatou, X. - Chrisafaki Aik. (2007), *Pedagogy, New Technologies and Teacher Education* (δημοσιεύεται στα Πρακτικά του *International Scientific Conference e RA – 2. The Conference for the contribution of Information Technology to Science, Economy, Society and Education*. ΤΕΙ Πειραιά).
- Παπαναούμ, Ζωή (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Δαρδανός, Αθήνα.
- Παπαδούρης, Π. (2001), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης, στο: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/55.htm (αναρτήθηκε: Μάρτιος 2008).
- Παντελιάδου, Σ. (2000), Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, στο: *Πανελλήνιο Συνέδριο, Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση*, 21 – 23 Σεπτεμβρίου, ΚΕΕ, Αθήνα.
- Σταμέλος, Γ. (2001), Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο: Ουζούνης, Κ. – Καραφύλλης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση»*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, εκδ. Σπανίδη, Ξάνθη, σελ. 83-89.
- Ταρατόρη, Ελ. (1995), *Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Άδελφοί Κυριακίδη, Θεσ-

σαλονίκη.

Χατζηδημού, Δημ. (2003), *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Α-
δελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Χιωτάκης, Σ. (2002), Ανωτατοποίηση των Σπουδών ως Επαγγελματική Στρατηγική. Το Πα-
ράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, Φε-
βρουάριος, σ. 60-88.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την α-
ξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθ-
μιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

