

## **Ο λόγος της Ο.Λ.Μ.Ε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα**

*Υφαντή Αμαλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πατρών  
Βοζαίτης Γιώργος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης*

### Εισαγωγή

Στον ελληνικό χώρο, η εκπαιδευτική πολιτική δε φαίνεται να διαμορφώνεται μόνον ως δραστηριότητα του κράτους και ως αποτέλεσμα των πολιτικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στα όρια αυτού, αλλά επηρεάζεται σημαντικά και από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάσεις και, ιδιαίτερα, από τις θέσεις που υποστηρίζουν οι ενδιαφερόμενοι κοινωνικοί φορείς, τις διαπλοκές ή την αλληλεπίδραση συμφερόντων και τις συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων με ενδιαφέρον στην εκπαίδευση. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες, ουσιαστικά ως ομάδες πίεσης, φαίνεται ότι παίζουν έναν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκάστοτε πολιτικής. Αν και ο ρόλος των ομάδων αυτών σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και εκπαιδευτικού ελέγχου, όπως είναι το ελληνικό, παραμένει περιορισμένος, μερικές φορές φαίνεται να αναπτύσσονται κορπορατιστικές σχέσεις (Παπακωνσταντίνου, 1993. Μαυρογορδάτος, 2001) ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και στο χώρο των εκπαιδευτικών μέσω των Ομοσπονδιών τους (Δ.Ο.Ε., Ο.Λ.Μ.Ε.), στο βαθμό που δεν αμφισβητείται ο κυρίαρχος ρόλος του κράτους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Υφαντή, 1994).

Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) από τη ίδρυσή της (1924) έως και σήμερα με την πολυσήμαντη εκπαιδευτική, συνδικαλιστική και κοινωνική της δράση, ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση, προέβαλε πολύπλευρους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς και κατέθεσε αρχές και θέσεις στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Συμμετέχοντας ενεργά στις εκπαιδευτικές εξελίξεις, είτε με τη διοργάνωση πανελλήνιων συνεδρίων και επιστημονικών ημερίδων, είτε με την έκδοση περιοδικού (Λόγος και Πράξη, Δελτίο της Ο.Λ.Μ.Ε.) και παρακολουθώντας τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, ανέδειξε και προώθησε μια σειρά ζητημάτων, ανάμεσα στα οποία ξεχωριστή θέση κατέχει η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεσμός που συνδέθηκε όχι μόνο με τη λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και με σημαντικές πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα σήμερα, που οι σύγχρονες κοινωνίες βιώνουν όλο και περισσότερο την απαξίωση της δημόσιας πρακτικής και της συλλογικότητας και οι παραδοσιακές μορφές συλλογικής έκφρασης αμφισβητούνται, είναι σημαντικό να αναδεικνύεται ο δημόσιος λόγος, που συμβάλλει κατά ένα μέρος στη δημόσια συζήτηση, στην αντιπαράθεση απόψεων και στη διαμόρφωση πολιτικών για μια διαρκή συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία της δια βίου μάθησης. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η ανάπτυξη μιας πολιτικής δια βίου μάθησης, που είναι πλέον εμφανής σε όλες τις δραστηριότητες του σύγχρονου ανθρώπου, προϋποθέτει αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, στην κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης και απαιτεί την ενίσχυση του λόγου των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους αφορούν καθώς και πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Άλλωστε, ερευνητικές μελέτες για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έδειξαν ότι αλλαγές ή καινοτομίες στην εκπαίδευση δύσκολα καθίστανται αποτελεσματικές έξω από την κουλτούρα των σχολείων και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (βλ. π.χ Βεργίδης, 1993. Burden, 1990. Darling-Hammond, 1990. Fullan, 1991. Hargreaves, 1994. Sachs, 2003. Stoll & Fink, 1996).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για την επιμόρφωση, μέσα από τη σπουδή των επίσημων κειμένων της Ομοσπονδίας (Δελτία Ο.Λ.Μ.Ε.) που κυκλοφόρησαν από τη μεταπολίτευση (1975) και εξής, καθώς και οι νέες κατευθύνσεις στις πολιτικές επιλογές καθιστούσαν περισσότερο επιτακτικό το αίτημα για μεταρρυθμίσεις και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το πολιτικό σκηνικό εξάλλου μετά την πτώση της δικτατορίας

(1974) διαγραφόταν τελείως διαφορετικό από όλες τις προηγούμενες περιόδους, προτάσσοντας το σεβασμό στην αρχή της εναλλαγής στην εξουσία και στους δημοκρατικούς κανόνες της πολιτικής (Βεργόπουλος, 1986)

Έτσι, η αποτύπωση του εκπαιδευτικού λόγου της Ο.Λ.Μ.Ε., που αρθρώνεται μέσα από τα επίσημα κείμενα για την επιμόρφωση, καθίσταται ένα ζήτημα εξαιρετικά ενδιαφέρον, όχι μόνον για την ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών, αλλά και γιατί αποκαλύπτει, μεταξύ άλλων, τις συγκρούσεις, τις αντιφάσεις, τις διαπραγματεύσεις αλλά και τις συναινέσεις που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και κυρίως τη δυναμική αυτής της εκπαιδευτικής κοινότητας να εκφραστεί μαζικά και να αναδείξει πειστικές προτάσεις στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη.

Παρουσιάζεται ακολούθως η εμπειρική έρευνα αυτής της εργασίας.

Η εμπειρική μελέτη

Σκοπός

Σκοπός της εμπειρικής αυτής μελέτης ήταν να αποκαλυφθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη, τη συστηματοποίηση και την τεκμηρίωση των θέσεων που υποστήριζαν διαχρονικά για την επιμόρφωση, διαμορφώνοντας συλλογικά κριτήρια επαγγελματικής αναβάθμισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τόσο την πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης όσο και τη λειτουργία συνολικά των εκπαιδευτικών θεσμών.

Υλικό-Μέθοδος

Μελετήθηκαν όλα τα Δελτία της Ο.Λ.Μ.Ε., που κυκλοφόρησαν κατά την περίοδο 1975-2007 και εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές για το ζήτημα της επιμόρφωσης, που μας απασχόλησε στην έρευνά μας, σε 115 απ'αυτά. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 2002), οπότε, κατηγοριοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν οι αναφορές με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Διαμορφώθηκαν έτσι εννέα (9) κατηγορίες ανάλυσης, οι εξής:

1. Σκοποί και γενικές αρχές της επιμορφωτικής πολιτικής.
2. Φορείς άσκησης του επιμορφωτικού έργου.
3. Η οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας.
4. Το περιεχόμενο του επιμορφωτικού έργου.
5. Η αξιολόγηση.
6. Η αυτομόρφωση.
7. Η ευρωπαϊκή διάσταση της επιμορφωτικής διαδικασίας.
8. Η συνεχής επιμόρφωση στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτικής της δια βίου εκπαίδευσης.
9. Η μετεκπαίδευση.

Με βάση το περιεχόμενο των Δελτίων, ο λόγος της Ο.Λ.Μ.Ε. παρουσιάζεται κατά τις περιόδους 1975-1980, 1981-1989, 1990-1993, 1994-2007, διότι, στις εν λόγω περιόδους η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε μια σημαντική παράμετρο των πολιτικών επιλογών και προτάσεων των εκάστοτε κυβερνήσεων και διαφοροποιούνταν στο βαθμό που η οργάνωση, η μορφή και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων που επιλέγονταν αντανάκλασαν τον προσανατολισμό της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και του εν γένει εκπαιδευτικού μηχανισμού,

ο οποίος διαπερνούσε τα Δελτία της Ομοσπονδίας και αποτελούσε σημείο αιχμής αλλά και κριτικής εκ μέρους της Ο.Λ.Μ.Ε. Η παρέμβασή της αποτιμήθηκε επίσης και σε συνδυασμό με τις γενικότερες πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις της κάθε περιόδου, στις οποίες το αίτημα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής αναβάθμισης παρέμεινε σταθερό.

## Τα Δεδομένα

### 1. Σκοποί και γενικές αρχές της επιμορφωτικής πολιτικής

Μέσα στο έντονα πολιτικό κλίμα των πρώτων χρόνων της Μεταπολίτευσης (1975-1980) άρχισε να μορφοποιείται το αίτημα για συνεχή επιμόρφωση, με σκοπό τη βελτίωση του προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα Δελτία της Ο.Λ.Μ.Ε. κυριάρχησε η απαίτηση για τη μορφωτική στήριξη των μαχόμενων εκπαιδευτικών. Ενδεικτικό γεγονός της σημασίας που απέδιδε ο κλάδος στην επιμόρφωση είναι και το ακόλουθο απόσπασμα:

«Η επιμόρφωση του προσωπικού ήταν και θα είναι πάντα αποφασιστικής σημασίας για τη στάθμη και τον εκσυγχρονισμό της Παιδείας. Μεταπολιτευτικά η τύχη της περίφημης μεταρρύθμισης δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την έκταση και την ποιότητα της μετεκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1978, τ.491, σ.1).

Κατά την Ο.Λ.Μ.Ε. καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορούσε να αποδώσει, αν δεν συνοδεύονταν από μέτρα στήριξης του εκπαιδευτικού και επανειλημμένα εκφράστηκε μέσα από τις σελίδες του Δελτίου η πίστη στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, η οποία δημιουργούσε συνθήκες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου:

«Η Ο.Λ.Μ.Ε. ανεπιφύλακτα χαιρέτισε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σαν ευαγγελισμό χαράς και αισιοδοξίας, παλεύει όμως με συνέπεια και υποδείχνει τρόπους δημιουργικούς απ' την πικρή πείρα και το βαρύ μόχθο του απλού εκπαιδευτικού» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1977, τ. 470, σ.2).

Μετά την κυβερνητική αλλαγή του 1981 και τη νέα μεταρρυθμιστική πρόταση με το Νόμο 1566/1985, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο αιτημάτων από τους εκπαιδευτικούς και τις οργανώσεις τους, στο οποίο ξεχωριστή θέση κατείχε το αίτημα της ισότιμης συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για όλα τα θέματα της εκπαίδευσης. Από την πλευρά της η Ο.Λ.Μ.Ε., αν και χαιρέτισε τη θεσμοθέτηση των Π.Ε.Κ., κατέθεσε τις δικές της προτάσεις, ώστε ο θεσμός να προσφέρει σύγχρονες λύσεις στα αδιέξοδα της προηγούμενης περιόδου. Ο εκπαιδευτικός, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., καλούνταν να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες της εκπαίδευσης, για τις οποίες η επιστημονική και παιδαγωγική μόρφωση που απέκτησε κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών δεν ήταν αρκετή:

«Ειδικότερα σήμερα ο ρόλος της επιμόρφωσης θα είναι καθοριστικής σημασίας για το μέλλον της παιδείας, γιατί η πανεπιστημιακή μόρφωση είναι ανεπαρκής, μεσολάβησε μεγάλο χρονικό διάστημα από την αποφοίτηση μέχρι το διορισμό και γιατί διανύουμε ένα μεταβατικό στάδιο προς την αναγέννηση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982, τ. 547, σ.15).

Η επιμόρφωση ως μείζον πρόβλημα δεν μπορούσε να αποτελεί, όπως στο παρελθόν, μια απλή μορφή μάθησης με την έννοια της επισώρευσης ενός αριθμού γνωστικών αντικειμένων, που εκπορεύονταν μάλιστα από ένα γραφειοκρατικό οργανισμό, «αλλά ένα πραγματικά ανοιχτό και αποκεντρωμένο σύστημα που αποβλέπει στο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης με βάση τις μεταπολιτικές κινήσεις που δημιουργούνται στον κοινωνικό χώρο» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982, τ. 553, σ.18).

Μια αποτελεσματική επιμορφωτική πολιτική θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τους ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η ανομοιογενής βασική εκπαίδευση, η διαφορά ειδίκευσης, η απόσταση κέντρου-περιφέρειας. Ταυτόχρονα καλό θα ήταν να παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής όλων των καταστάσεων και των ευκαιριών, που διαμορφώνονταν μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προσφέρονταν για επιμορφωτικές δραστηριότητες, με βάση αντικειμενικά στοιχεία που προέκυπταν από την έρευνα, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών

δραστηριοτήτων. Η επιμόρφωση εκλαμβάνονταν ως μια συνεχής διαδικασία, αποκεντρωμένη με κατεύθυνση την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την προοπτική μεταβολής των εκπαιδευτικών θεσμών, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές ανάγκες. Επιπλέον, η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές και η συμμετοχή σε αυτές, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη επιστημονικών, κοινωνικών και πολιτιστικών ενδιαφερόντων από τους εκπαιδευτικούς, αποτελούσε για την Ομοσπονδία ζήτημα άμεσης προτεραιότητας (Ο.Λ.Μ.Ε., 1987, τ.595, σ.17).

Κατά την περίοδο 1990-1993, στην οποία δοκιμάστηκε στην πράξη πλέον το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Π.Ε.Κ. (Νόμος 2009/1992 και Π.Δ. 250/1992), το Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε. έθεσε επιτακτικά το πρόβλημα λειτουργίας τους και επέμεινε κυρίως στο ζήτημα της ποιότητας της επιμόρφωσης όσο και της αξιολόγησής της. Εκτιμούσε ότι η υποχρεωτική μετακίνηση των εκπαιδευτικών στα Π.Ε.Κ. αποδιοργάνωνε την οικογενειακή τους ζωή και ουσιαστικά οδηγούσε στην αδυναμία παρακολούθησης έστω και αυτής της υποβαθμισμένης επιμόρφωσης. Οι συνθήκες αυτές δεν επέτρεπαν στην επιμορφωτική διαδικασία να έχει μια παιδαγωγική λειτουργία, καθώς μετατρέπονταν σε διαδικασία διοικητικής ένταξης, διατηρώντας τις εξαρτήσεις της από το Υπουργείο και παρέχοντας ένα τέτοιο επίπεδο επιμόρφωσης που ήταν κατώτερο και από αυτήν ακόμα τη βασική πανεπιστημιακή κατάρτιση (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ.634, σ.13). Έτσι, το νέο καθεστώς επιμόρφωσης, κατά την περίοδο 1990-1993, αποτέλεσε, σύμφωνα με την Ο.Λ.Μ.Ε., διαστρέβλωση του ουσιαστικού χαρακτήρα της επιμόρφωσης, αφού, αντί της δημιουργίας αυτόνομων επιμορφωτικών κέντρων, στενά συνεργαζόμενων με τα Α.Ε.Ι, δημιουργούνταν «παραρτήματα» του Υπουργείου Παιδείας (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ. 633, σ.4). Χαρακτηριστική είναι η κατωτέρω θέση:

«Ο υπερσυγκεντρωτικός, ασφυκτικός και ιδεολογικός έλεγχος που καταπνίγουν κάθε ελεύθερη και πνευματική δημιουργία φαίνεται ότι αποτελούν τα βασικά στοιχεία της επιμορφωτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, τη στιγμή που οι σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις ευνοούν την αποκέντρωση, την αυτοτέλεια και την αυτονομία των επιμορφωτικών κέντρων» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ. 630, σ.3).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. αντιλαμβάνονταν την επιμόρφωση ως μια συνεχή μορφωτική διαδικασία που αφορούσε όλους τους εκπαιδευτικούς, που χαρακτηριζόταν από τη συμπλήρωση και εμπάθυνση στα επιμέρους γνωστικά και παιδαγωγικά αντικείμενα με χαρακτήρα αποκεντρωτικό (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992). Οι σκοποί και οι γενικότεροι στόχοι μιας οποιασδήποτε επιμορφωτικής δραστηριότητας δεν ήταν δυνατόν να κλειστούν σε ένα μοναδικό πρόγραμμα, ομοιόμορφο για όλα τα Π.Ε.Κ., αλλά όφειλαν να προσφέρουν μεγάλη ποικιλία επιλογών και ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις απαιτήσεις των καιρών για μια δημοκρατική, δημιουργική και αποτελεσματική εκπαίδευση (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 638, σ.23).

Η αξιοποίηση από το 1994 και εξής κοινοτικών πόρων ανέδειξε, κατά την Ομοσπονδία, τα χρόνια προβλήματα που συνόδευσαν τις προσπάθειες της κεντρικής διοίκησης, ενώ η ίδια αντέτασσε τις αρχές της καθολικότητας, της περιοδικότητας, της αποκέντρωσης και της πολυμορφίας (Ο.Λ.Μ.Ε., 1995, τ. 646, σ. 3). Η Ο.Λ.Μ.Ε. συνέχιζε και μετά την καθιέρωση των ταχύρυθμων σεμιναρίων να υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να βασίζεται σε επιστημονικές και παιδαγωγικές αρχές και να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο μιας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα δεν μπορούσε να επιδιώκει την κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού μέσω της μισθολογικής και βαθμολογικής του εξέλιξης, αλλά να τον στηρίζει επιστημονικά και παιδαγωγικά. Η Ομοσπονδία επέμενε ότι στον κεντρικό πυρήνα της επιμορφωτικής πολιτικής θα έπρεπε να περιλαμβάνεται η μακράς διάρκειας επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, η οποία θα πραγματοποιείται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα καθώς και η καθιέρωση υποτροφιών για μεταπτυχιακές σπουδές με αδιάβλητες και αξιοκρατικές διαδικασίες. Οι ειδικές μορφές επιμόρφωσης μικρής διάρκειας (30 ή 40 ωρών) δεν αποτελούσαν συγκροτημένη και επαρκή πρόταση στο ζήτημα της επιμόρφωσης, ενώ ταυτόχρονα θα έπρεπε να έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα και να αφορούν ιδιαίτερες περιπτώσεις, όπως νέα προγράμματα και βιβλία, εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα κ.λ.π. Η πρόταση της Ομοσπονδίας κατέληγε:

«Η επιμόρφωση θα συμβάλει στη συνεχή ανανέωση της επιστημονικής και

παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θα προσεγγίζει δημιουργικά και δυναμικά τα σύγχρονα και έγκυρα επιστημονικά δεδομένα και τις διδακτικές μεθόδους, θα σέβεται την αρχή της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και της ίδιας της επιμορφωτικής διαδικασίας και θα οικοδομεί με σιγουριά και θα στηρίζει αποφασιστικά το σύγχρονο σχολείο, το σχολείο του μέλλοντος» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2000, τ. 664, σ. 8 και 2001, τ. 668, σ. 2).

## 2. Φορείς άσκησης του επιμορφωτικού έργου

Σταδιακά, με την ψήφιση του Νόμου 1566/1985, ως φορείς επιμόρφωσης προτάθηκαν από την Ο.Λ.Μ.Ε. τα Π.Ε.Κ., η σχολική μονάδα, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι επαγγελματικές και επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982, τ. 548, σ. 13-17). Ταυτόχρονα, επαναδιατυπώθηκε η άποψη ότι το Πανεπιστήμιο θα μπορούσε να εμπλακεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού τα Α.Ε.Ι. αποτελούσαν τις πιο μεγάλες μονάδες παραγωγής γνώσης με τη δυνατότητα αριότερης κατάρτισης στα ειδικά αντικείμενα και στις επιστήμες της αγωγής, αναπτύσσοντας παράλληλα στον εκπαιδευτικό κριτική σκέψη απέναντι στις δοσμένες εκπαιδευτικές επιλογές (Ο.Λ.Μ.Ε., 1987, τ. 596, σ. 19).

Σημαντικός εξάλλου θεωρήθηκε από την Ομοσπονδία ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των επιστημονικών οργανώσεων, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι., τους σχολικούς συμβούλους και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι το Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε. συνέταξε το 1992 το καταστατικό του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.), το οποίο στόχευε να συμβάλει στους τομείς της επιστημονικής και παιδαγωγικής έρευνας, στη διαμόρφωση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η Ο.Λ.Μ.Ε. θεωρούσε ότι καθοριστικός μπορούσε να ήταν και ο ρόλος της σχολικής μονάδας στην επιμορφωτική διαδικασία, καθιστώντας το σύλλογο διδασκόντων ουσιαστικό διαμορφωτή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με βάση τις ιδιαίτερες κάθε φορά ανάγκες σε συνεργασία με τα Π.Ε.Κ. και τους σχολικούς συμβούλους. Στο πλαίσιο αυτό θα δίνονταν κίνητρα για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για ερευνητικά προγράμματα. (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 639, σ. 14).

Από το 1994 και εξής η Ο.Λ.Μ.Ε. θεωρούσε ότι βασικοί επιμορφωτικοί φορείς, παράλληλα με τα Π.Ε.Κ., θα έπρεπε να είναι το Πανεπιστήμιο, οι εκπαιδευτικές και επιστημονικές οργανώσεις, η σχολική μονάδα αλλά και η ίδια η Ο.Λ.Μ.Ε. και το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (Ο.Λ.Μ.Ε., 2000, τ. 664, σ. 9-10). Τα Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης (ΜΟ.ΚΕ.ΣΕ.), που θεσμοθετήθηκαν το 1995, απείχαν, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., από την αντίληψη και τη φιλοσοφία του κλάδου για την επιμόρφωση (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 653, σ. 23), ενώ διατυπώθηκε η άποψη ότι από το νεοσύστατο Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.Ε.Κ.) (Ν.2986/2002) δεν μπορούσε να αναπτυχθεί ένας συνολικός σχεδιασμός της επιμορφωτικής διαδικασίας. Έτσι, στο κοινό υπόμνημα που κατέθεσαν όλες οι εκπαιδευτικές οργανώσεις προς τον πρόεδρο του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.), στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου για την Παιδεία, που ξεκίνησε η Ν.Δ. μετά το 2004, τονίστηκε η ανάγκη «συγκρότησης και λειτουργίας κέντρων στήριξης του εκπαιδευτικού έργου για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2005, τ. 682, σ. 21).

## 3. Η οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας

Από τα ζητήματα που απασχόλησαν εντονότερα την Ο.Λ.Μ.Ε. κατά την περίοδο 1975-1980 αποτέλεσαν η κατάρτιση του Δ.Μ.Ε., η επέκταση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. στις έδρες των Πανεπιστημίων και η αναμόρφωση των κριτηρίων εισαγωγής σε αυτές με βάση τα «συγκεκριμένα και αντικειμενικά» κριτήρια που είχε προτείνει. Επιπλέον, εξέφραζε τις αντιρρήσεις της για τη στελέχωση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. με διδακτικό προσωπικό που επιλέγονταν από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου, παρά τις εκφρασμένες θέσεις του κλάδου και των ίδιων των μετεκπαιδευομένων (Ο.Λ.Μ.Ε., 1979, τ. 498, σ. 11), ότι το διδακτικό προσωπικό «στερούνταν άρτιας επιστημονικής

κατάρτισης και πίστης στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στον εκδημοκρατισμό της Παιδείας» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1979, τ. 506, σ. 5).

Η αναβλητικότητα ωστόσο της πολιτικής ηγεσίας να ενεργοποιήσει το νέο θεσμό των Π.Ε.Κ., μετά την ψήφιση του Νόμου 1566/1985, ωθούσε την Ο.Λ.Μ.Ε. να προτείνει σεμινάρια αυτομόρφωσης σε πανελλαδικό επίπεδο (Ο.Λ.Μ.Ε., 1984, τ. 570, σ.13) και σε όλη τη μετέπειτα περίοδο να ζητά τη λήψη άμεσων μέτρων για την επιμόρφωση, σύμφωνα με τις θέσεις των συνεδρίων της και την αντικατάσταση του Νόμου 1566/1985 με ένα νέο που να ικανοποιεί τις βασικές αρχές της ουσιαστικής εισαγωγικής και της διαρκούς επιμόρφωσης, με βάση «την ελευθερία επιλογής σ' ό,τι αφορά την ανανέωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του καθηγητή» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1989, τ. 613, σ.5). Τα Π.Ε.Κ. μετατρέπονταν, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., σε τυπικές δημόσιες υπηρεσίες, γραφειοκρατικές και μονολιθικές και η επιμόρφωση εξαντλούνταν στις έννοιες σχολείο- θρανία- εξετάσεις, που ουσιαστικά δημιουργούσε μια σχολιοποίηση, μειωτική για το παιδαγωγικό λειτούργημα και για εκπαιδευτικούς με πολύχρονη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ.639, σ. 12). Η Ο.Λ.Μ.Ε. στηλίτευσε επίσης την έλλειψη συνεργασίας των Π.Ε.Κ. με τα Πανεπιστήμια και τις σχολικές μονάδες, την αδυναμία οργάνωσης των μεταπτυχιακών σπουδών στα Πανεπιστήμια, (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, σ.639, σ.12-13) αλλά και την προσπάθεια ανασύστασης των Διδασκαλείων μέσω των «ειδικών σχολών προαιρετικής επιμόρφωσης», που επιχειρήθηκε με το Νόμο 2009/1992 (άρθρο 18, παράγραφοι 1,2). Η Ο.Λ.Μ.Ε. υποστήριξε ότι ειδικότερα με τις σχολές αυτές δρομολογούνταν η δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης έξω από τη φυσιολογική διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης και των μεταπτυχιακών σπουδών, σε μια προσπάθεια ελέγχου της συμπεριφοράς και της αυτόνομης λειτουργίας των εκπαιδευτικών στη μετάδοση των γνώσεων (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ.630, σ.3).

Η κατάργηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης και ο προσανατολισμός της στα σεμινάρια των 40 ωρών, κατέδειξε κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., «την προχειρότητα με την οποία η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου αντιμετώπιζε το θέμα της επιμόρφωσης, αφού στην ουσία αξιοποιούνταν στοιχεία ενός αναχρονιστικού θεσμικού πλαισίου για την εφαρμογή και την οργάνωση δήθεν σύγχρονων και ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1995, τ.647, σ.5), που απείχαν ωστόσο από το να «δώσουν μια ουσιαστική, επαρκή και αποτελεσματική απάντηση στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1996, τ.650, σ.14). Επιπλέον, διαφαινόταν από τη δεκαετία του 1990 και εξής η προοπτική να παραδοθεί η επιμόρφωση στους «βάρβαρους νόμους του ανταγωνισμού και του επιχειρηματικού πνεύματος στο όνομα της εξειδίκευσης και της ευέλικτης αγοράς εργασίας, που αλλοίωσαν συνολικά το δημόσιο, δημοκρατικό και κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ.653, σσ.2-3). Η ενεργοποίηση των διατάξεων του Νόμου 2525/1997, ώθησε την Ο.Λ.Μ.Ε. στην απαίτηση άμεσης θεσμοθέτησης του πιστοποιητικού ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης για τους προ διορισμό εκπαιδευτικούς και στην εφαρμογή της εισαγωγικής επιμόρφωσης μετά το διορισμό (Ο.Λ.Μ.Ε., 1998, τ.657, σ.4).

Συνολικότερα, η Ο.Λ.Μ.Ε. με συνεχείς ανακοινώσεις της από το 2000 και εξής, μετά την κατάργηση των τρίμηνων επιμορφωτικών προγραμμάτων των Π.Ε.Κ., απαιτούσε τη λήψη όλων εκείνων των μέτρων για έναρξη προγραμμάτων επιμόρφωσης μακράς και μέσης διάρκειας, όπως και τη διαμόρφωση ενός νέου σύγχρονου θεσμικού πλαισίου με βάση τις ολοκληρωμένες προτάσεις της Ομοσπονδίας (Ο.Λ.Μ.Ε., 2000, τ.663, σ. 29). Η εικόνα, που παρουσίαζε η οργάνωση της επιμόρφωσης σε αυτή την περίοδο χαρακτηριζόταν από την Ο.Λ.Μ.Ε. από παλινδρομήσεις, αναστολές, καθυστερήσεις αλλά και απουσία

«οργάνων και διαδικασιών, που θα διασφάλιζαν την πλέον παραγωγική για το δημόσιο σχολείο και τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς αξιοποίηση των διατιθέμενων πόρων και των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων»(Ο.Λ.Μ.Ε.,2000,τ.664, σ.10)

#### 4. Το περιεχόμενο του επιμορφωτικού έργου

Οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. παρέμειναν σχεδόν αμετάβλητες, από το 1980 έως και σήμερα, εμμένοντας στην εισαγωγική επιμόρφωση, την ετήσια και τα σεμινάρια. Υποστηριζόταν ότι η

εισαγωγική επιμόρφωση θα έπρεπε να πραγματοποιείται μετά το διορισμό και πριν από την ανάληψη υπηρεσίας με χαρακτήρα ενδοϋπηρεσιακό. Χαρακτηριζόταν κύρια και σημαντική και γι' αυτό επιβαλλόταν η διασφάλιση της ποιότητάς της. Η ετήσια επιμόρφωση μετά τη συμπλήρωση πενταετούς υπηρεσίας θα αποσκοπούσε αφενός στην ανανέωση και στον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης και μεθοδολογίας, αφετέρου στη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιστημονικής και παιδαγωγικής έρευνας. Κρίνονταν απαραίτητη επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η οποία έπρεπε να συμπεριλαμβάνει τις εξειδικευμένες τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις, τις νέες τεχνολογίες, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στα σύγχρονα μέσα προστασίας από τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις νέες δομές παραγωγής και γενικότερα τις πραγματικές συνθήκες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 640, σσ. 11-12). Για τη σεμιναριακή επιμόρφωση τονιζόταν ότι «έπρεπε να αξιοποιηθεί μέσα από διαδικασίες που θα την προωθούν σημαντικά» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 639, σσ. 13-14).

Ο σταθερός προσανατολισμός της Ο.Λ.Μ.Ε. στην αναγκαιότητα της ετήσιας επιμόρφωσης εστιαζόταν σε μια σειρά πλεονεκτημάτων, αφού παρείχε ευχέρεια χρόνου, απάλλασσε τους εκπαιδευτικούς από την υποχρέωση παροχής διδακτικού έργου, δεν υπέβαλλε τα σχολεία σε αναστάτωση, όπως συνέβαινε με την τρίμηνη εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση και εξασφάλιζε περισσότερες δυνατότητες συμμετοχής για τους εκπαιδευτικούς που ζούσαν μακριά από την έδρα του Π.Ε.Κ., αφού τους παρείχε τη δυνατότητα ετήσιας απαλλαγής από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Επιπλέον, αύξανε τον αριθμό των διοριστέων εκπαιδευτικών στη θέση αυτών που επιμορφώνονταν και επέτρεπε την έγκαιρη πλήρωση των κενών θέσεων που δημιουργούσε η απόσπαση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (Εισήγηση του Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε. για το 12<sup>ο</sup> Συνέδριο, 14-4-2005). Η Ο.Λ.Μ.Ε. απαιτούσε την ετήσια επιμόρφωση τουλάχιστον 4000 εκπαιδευτικών κάθε χρόνο, στην οποία αποφασιστικός κρίνονταν και πάλι ο ρόλος των Α.Ε.Ι. με χρηματοδότηση του κρατικού προϋπολογισμού και την ενίσχυση από τα κονδύλια του 2<sup>ου</sup> Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., όπως και την ουσιαστική παιδαγωγική εκπαίδευση και κατάρτιση για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, με βάση τις προτάσεις του κλάδου για το θέμα αυτό (Απόφαση 8<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, Ο.Λ.Μ.Ε., 2005, τ. 682, σ. 9).

Όσον αφορά στην επιμόρφωση στην πληροφορική και στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού στην κοινωνία της πληροφορίας και της επικοινωνίας, η Ο.Λ.Μ.Ε. διατύπωσε τη θέση ότι τα δημόσια σχολεία μπορούσαν και έπρεπε να αναλάβουν την επιμόρφωση αυτή και ότι σε καμιά περίπτωση δεν ήταν θεμιτό να ανατεθεί «η υλοποίηση αυτού του προγράμματος σε ιδιώτες και ιδιωτικά συμφέροντα, που θα διασπαθίσουν σημαντικούς πόρους από το Γ' Κ.Π.Σ., χωρίς τελικά να μείνει τίποτα στα σχολεία» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2001, τ.667, σ.22).

Το περιεχόμενο συνεπώς της επιμόρφωσης θα έπρεπε, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., να βρίσκεται αφενός σε αντιστοιχία με τις ταχύτατες αλλαγές στην επιστήμη και την τεχνολογία, αφετέρου να χρηματοδοτείται επαρκώς από τον κρατικό προϋπολογισμό, αποτρέποντας έτσι τη διείδυση ιδιωτικών φορέων και οργανισμών που αλλοίωναν το χαρακτήρα του δημόσιου σχολείου και προωθούσαν το «σχολείο-επιχείρηση» (Ο.Λ.Μ.Ε., ό.π.).

## 5. Η αξιολόγηση

Κατά την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο, η Ο.Λ.Μ.Ε. αποσύνδεσε την επιμόρφωση από κάθε διαδικασία αξιολόγησης, θεωρώντας ότι οι εξετάσεις στο τέλος της επιμορφωτικής διαδικασίας δεν ωφελούσαν, εφόσον το ουσιαστικό κέρδος επιτυγχανόταν κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Επιπλέον, διαφωνούσε με τη θεώρηση του πτυχίου του Διδασκαλείου και της Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. ως τυπικού προσόντος για την κατάληψη διοικητικών θέσεων στον εκπαιδευτικό μηχανισμό (Ο.Λ.Μ.Ε., 1979, τ. 506, τ.4).

Στην περίοδο που ακολούθησε, με την ενεργοποίηση της εισαγωγικής και περιοδικής επιμόρφωσης, η Ο.Λ.Μ.Ε. πρόβαλε με ιδιαίτερα έντονο τρόπο (ανακοινώσεις, υπομνήματα, αποφάσεις Γ.Σ., ενημερωτικά δελτία, ανοιχτές επιστολές) την αποσύνδεση της επιμόρφωσης από

κάθε διαδικασία βαθμολόγησης και ατομικής αξιολόγησης-κατάταξης, που κατηγοριοποιούσαν τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα επισημαίνονταν ότι:

«Οι ατομικές ή οι συλλογικές εργασίες, αλλά και οι διδασκαλίες γίνονται σε προαιρετική βάση, για να συμβάλουν στην εξαγωγή των απαραίτητων μορφωτικών και παιδαγωγικών συμπερασμάτων και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να συνοδεύονται από βαθμολόγηση-κατάταξη» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ.637, σ.12).

Επιπλέον, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., «δεν εφαρμόστηκε ποτέ κάποια ουσιαστική και συνολική διαδικασία αποτίμησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων από ανεξάρτητη, αντιπροσωπευτική ομάδα αξιολόγησης, με συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών» (Εισήγηση του Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε. για το 12<sup>ο</sup> Συνέδριο, 14-4-2005).

Έτσι, η επιμόρφωση, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., αποσυνδεδεμένη από κάθε αξιολογική διαδικασία θα υπερέβαινε τα στερεότυπα της ιεραρχικής δομής και των υπαλληλικών, γραφειοκρατικών σχέσεων απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.

## 6. Η αυτομόρφωση

Η αυτομόρφωση, ως πρόταση για την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, διατυπώθηκε από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης. Η αδυναμία της πολιτείας, παρά τις προσπάθειες του κλάδου να ανταποκριθεί στην ανάγκη γενίκευσης και επέκτασης του θεσμού της επιμόρφωσης προς την κατεύθυνση της κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών όλων των εκπαιδευτικών, οδήγησε την Ο.Λ.Μ.Ε. να προτείνει στις τοπικές Ε.Λ.Μ.Ε. και σε συνεργασία με τη διοίκηση της Ο.Λ.Μ.Ε. την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με σκοπό την αυτομόρφωση. Σύμφωνα με τις προτάσεις που κατατέθηκαν, κάθε Ε.Λ.Μ.Ε. θα είχε τη δυνατότητα να απευθύνεται σε ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι θα μπορούσαν να αναπτύσσουν εκπαιδευτικά θέματα σε διάφορα σεμινάρια είτε σχετιζόμενα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είτε και γενικότερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε., 1979, τ. 497, σ.12).

Η ανωτέρω πρόταση επανήλθε και μετά τη δεκαετία του 2000. Η Ο.Λ.Μ.Ε. πλέον συνέδεε την αυτομόρφωση με τη λειτουργία διατμηματικών Πανεπιστημιακών προγραμμάτων και την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση θεωρώντας την ως βασική παράμετρο και έκφραση ολόκληρης της επιμορφωτικής διαδικασίας (Ο.Λ.Μ.Ε., 2000, τ.664, σ.8 και 10).

## 7. Η ευρωπαϊκή διάσταση της επιμορφωτικής διαδικασίας

Η Ο.Λ.Μ.Ε. ήδη από τη δεκαετία του 1980 και εξής αναγνώρισε την ανάγκη ύπαρξης ενός διαφορετικού συστήματος επιμόρφωσης για κάθε ευρωπαϊκή χώρα, που θα ήταν στενά συνδεδεμένη με την καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού και τις συνθήκες εργασίας του. Οι ευρωπαϊκές χώρες θα έπρεπε να συνειδητοποιήσουν την ευθύνη τους για την παροχή καλής ποιότητας εκπαίδευσης και να στηρίζουν τις επιμορφωτικές πολιτικές, που ήταν αναγκαίες για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων και τη δημιουργία μιας ισχυρής υποδομής για αποτελεσματική εκπαίδευση. Κανένα σύστημα επιμόρφωσης δεν ήταν δυνατόν να αποδώσει χωρίς επαρκή οικονομική στήριξη (Ο.Λ.Μ.Ε., 1987, τ. 602, σ.11).

Ωστόσο, καθώς ο ρόλος της Ενωμένης Ευρώπης αναδεικνυόταν, κυρίως μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), πιο σημαντικός για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών, ορατή ήταν η κατεύθυνση, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., να υπαχθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στις τρέχουσες ανάγκες της οικονομίας. Η τελευταία εξέλιξη θα αντιστρατεύονταν την ίδια την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η οποία όφειλε να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας, ώστε να μπορεί να δρα προωθητικά σε μια κοινωνία. Τονίζονταν ιδιαίτερος ότι οι επιμορφωτικές πολιτικές σε ολόκληρο τον ευρωπαϊκό χώρο θα έπρεπε να χαρακτηρίζονταν από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, αποσυγκεντρωτισμό και να στοχεύουν σε μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 665, σσ.14-16). Επιβάλλονταν, επομένως, κατά την



Ο.Λ.Μ.Ε. ανάληψη πρωτοβουλιών για μια κοινή δράση όλων των εκπαιδευτικών της Ευρώπης ενάντια στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές που επιβλήθηκαν με στόχο την επικράτηση «του σχολείου της αγοράς» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2007, τ.691, σ.6).

## 8. Η συνεχής επιμόρφωση στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτικής της δια βίου εκπαίδευσης

Κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης θα παρέχονταν στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες και ευκαιρίες για μόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, που θα εναρμονίζονταν με τις μεταβολές που συντελούνταν στις νέες διαδικασίες μάθησης.

Ιδιαίτερα μετά το 1994, η Ο.Λ.Μ.Ε. έθεσε ως προτεραιότητα την επιμόρφωση και την κατάρτιση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με στόχο τη διατήρηση της επαφής τους με τις εξελίξεις της επιστήμης, οι οποίες θα τους έδιναν τη δυνατότητα μιας σταθερής υποστήριξης για τη βελτίωση του έργου τους (Ο.Λ.Μ.Ε., 1996, τ.650, σ.12).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. θεωρούσε τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αναπόσπαστο τμήμα της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Ο.Λ.Μ.Ε., 2001, τ.668, σ.35) και επεσήμανε ότι:

«η θεσμοθέτηση ενός σύγχρονου συστήματος αρχικής εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παραμένει πρώτιστο ζητούμενο για την ελληνική εκπαίδευση» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2003, τ.676, σ.16).

Σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, θεωρούσε η Ο.Λ.Μ.Ε., η Ελλάδα πρωτοστατούσε στην απουσία υποχρεωτικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στις επιστήμες της αγωγής. Ήταν αναμφίβολο ότι η συρρίκνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας, κυρίως μετά το 1994 στα ταχύρυθμα σεμινάρια της εισαγωγικής επιμόρφωσης των δύο εβδομάδων και στη συνέχεια των 40 ωρών, δεν υπηρετούσε την αρχή της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε., ό.π.).

Παράλληλα με το αίτημα της βελτίωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, τονιζόταν η ανάγκη διατήρησης και συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας εκπαίδευσής τους, με την επισήμανση ότι η δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση αποτελούσαν αναπόσπαστα συστατικά στοιχεία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Ο.Λ.Μ.Ε., 2004, τ. 678, σ. 23).

## 9. Η μετεκπαίδευση

Η μετεκπαίδευση αποτελούσε αίτημα της Ο.Λ.Μ.Ε. ήδη από την αρχή της μεταπολίτευσης. Μετά το 1980, διατυπώθηκε η πρόταση να έχει η μετεκπαίδευση διετή διάρκεια και ως προϋπόθεση στη διαδικασία επιλογής των μετεκπαιδευομένων να είναι η πενταετής τουλάχιστον προϋπηρεσία τους σε σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. Θα εντασσόταν στα Πανεπιστήμια με την προϋπόθεση ότι τα τμήματα μετεκπαίδευσης θα λάμβαναν υπόψη τους τις συνθήκες, τις ανάγκες και τους στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την οποία θα έπρεπε να υπηρετούν (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982, τ. 547, σ. 19).

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ο.Λ.Μ.Ε. διαπίστωνε ότι δεν υπήρχαν κατά κανόνα οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές, που θα έδιναν λύση στο ζήτημα της μετεκπαίδευσης, ενώ προέτασσε τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των Α.Ε.Ι. στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις της υπογράμμιζαν την καθιέρωση διδακτορικού κύκλου σπουδών για τους εκπαιδευτικούς, αξιοκρατικών κριτηρίων εισαγωγής στις μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς και τη χορήγηση ικανού αριθμού υποτροφιών από το Ι.Κ.Υ. για την πραγματοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 639, σ.14).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. και μετά το 1995 επεδίωκε τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου και της λειτουργίας του Ι.Κ.Υ., ώστε να εξασφαλίζεται η συλλογικότητα και η αποτελεσματικότητά του ως θεσμού, καθώς και τη διεύρυνση και ενίσχυση των προγραμμάτων ανταλλαγής εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Ο.Λ.Μ.Ε., 2000, τ. 664, σ.11) Επίσης, κρίνονταν απαραίτητη από

την Ο.Λ.Μ.Ε. η επανεξέταση όλων των εκπαιδευτικών αδειών των εκπαιδευτικών, που για διάφορους λόγους απορρίπτονταν, ώστε να εξυπηρετούνται παράλληλα και οι ανάγκες της εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., ό.π.). Απαιτήθηκε ακόμη η εξασφάλιση των αναγκαίων πιστώσεων, ώστε να εγκρίνονται όλες οι αιτήσεις για εκπαιδευτική άδεια που πληρούσαν από το Νόμο τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Η περικοπή των εκπαιδευτικών αδειών σε συνδυασμό με την ανυπαρξία ουσιαστικής επιμόρφωσης αποτελούσε κατά την Ο.Λ.Μ.Ε. ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην επιστημονική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε., 2003, τ. 676, σ.16).

Συνολικά, η μετεκπαίδευση παρέμενε, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., μια σημαντική συνιστώσα της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ανταποκρινόμενη στην απαίτηση μιας μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών.

## Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση των δεδομένων γίνεται φανερό ότι από τις πρώτες προτεραιότητες που έθεσε η Ομοσπονδία αμέσως μετά τη μεταπολίτευση (1975 κα εξής) υπήρξε η απαίτηση εμπλοκής της στο σχεδιασμό και στην οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η εξέταση του λόγου της Ο.Λ.Μ.Ε. απεκάλυψε ότι η διεκδίκηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ενός συνεκτικού και μακρόπνοου επιμορφωτικού προγράμματος αποτέλεσε θέμα άμεσης προτεραιότητας της Ομοσπονδίας. Τέτοιου είδους προγράμματα, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., είναι εκείνα που δομούνται σε μια σταθερή επιστημονική βάση. Επιπλέον, διαχρονικά ο λόγος της για την επιμόρφωση διαπλέκονταν με τη γενικότερη ρητορική περί μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2001. Σαλτερής, 2006). Η Ο.Λ.Μ.Ε., άλλοτε διαφοροποιημένη από τη Διοίκηση, άλλοτε σε συνεργασία με αυτή, υποστήριξε θέσεις και αξίες που προσιδιάζουν περισσότερο στο κράτος- πρόνοιας και διεκδίκησε με συνέπεια αρχές, όπως η ισότητα των ευκαιριών στην επιμόρφωση, η συμμετοχικότητα, η διαφάνεια, η ποιότητα, η αξιοκρατία. Ειδικότερα, μετά το 1980, αναπτύχθηκε στερεότερα η ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης και του επαγγελματισμού στο λόγο της Ο.Λ.Μ.Ε. συμβάλλοντας η Ομοσπονδία με αυτό τον τρόπο στην αναζήτηση κριτηρίων που θα ενίσχυαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και γενικότερα την αναβάθμιση του σχολείου. Η μελέτη του λόγου της Ο.Λ.Μ.Ε. ανέδειξε το αίτημά της για επιμόρφωση, το οποίο συνδεόταν με τις ευρύτερες προσπάθειες αναβάθμισης της επαγγελματικής θέσης των εκπαιδευτικών και ήταν εμφανές σε όλες τις υπό εξέταση περιόδους. Η επιμόρφωση επίσης συνδέθηκε διαχρονικά με το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο επαγγελματισμού (Ματσαγγούρας, 2005), επιδιώκοντας να αναδείξει την πολυμορφία και την πολυπλοκότητα όλων των εκπαιδευτικών καταστάσεων αλλά και να αποκαλύψει τις εξουσιαστικές σχέσεις που διαπερνούσαν τις εκάστοτε προσπάθειες της διοίκησης στον τομέα της επιμόρφωσης. Έτσι, αν και συχνά αναπτύχθηκαν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και στην Ο.Λ.Μ.Ε., ο λόγος της παρουσιάζεται να είναι διαχρονικά σε διαλεκτική σχέση με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι αλλά και με τη γενικότερη κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κάθε φορά επιχειρεί να ρυθμίσει τις εξελίξεις και να βελτιώσει τις υπάρχουσες συνθήκες, επιτυγχάνοντας τη συναίνεση μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών (εκπαιδευτικών και διοίκησης) και για τις συνολικότερες δράσεις που απαιτούνται αλλά και για τις ελλείψεις που πρέπει να καλυφθούν.

Η αποσύνδεση της επιμόρφωσης από τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο, η ενεργοποίηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσης και μακράς διάρκειας, η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, η αυτομόρφωση αλλά και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, αποτέλεσαν κεντρικούς διεκδικητικούς άξονες της Ο.Λ.Μ.Ε. σε όλη τη μεταπολιτευτική περίοδο, υπογραμμίζοντας την ανάγκη αξιοποίησης τόσο ατομικών όσο και συλλογικών-θεσμικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι εξάλλου αποδεκτό ότι οι εκάστοτε θεσμικές ρυθμίσεις συχνά μπορούν να διαμορφώσουν συνθήκες βελτίωσης του εκπαιδευτικού και του σχολείου, αν βέβαια οι διάλογοι επικοινωνίας λειτουργούν της εκπαίδευσης και των φορέων της πολιτικής εξουσίας παραμένουν

ανοικτοί. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Elliott (2005)

«Όσο πιο πολλές συνθήκες δημιουργούνται που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν και άλλους εταίρους στη συζήτηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τόσο περισσότερο θα βελτιώσουν οι ίδιοι την επαγγελματική τους ικανότητα» (σ. 51).

Στις μέρες μας, υπό το πρίσμα της δια βίου μάθησης, όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς καλούνται να αντισταθμίσουν τα μειονεκτήματα δοκιμασμένων μορφών ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία εστιάστηκαν σε βραχυπρόθεσμους στόχους και αναπαρήγαγαν μορφές παθητικής πρόσληψης των εκπαιδευτικών προϊόντων (Ματσαγγούρας, 1995. Ξωχέλλης, 2005), αναστέλλοντας την ενεργητική συμμετοχή στις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Επιπλέον, η εκπόνηση κάθε προγράμματος επιμόρφωσης ή συνεχούς κατάρτισης καλό θα ήταν να προϋποθέτει έρευνα, ανάλυση και αξιολόγηση των εν λόγω αναγκών, συνδυάζοντας τις συλλογικές με τις ατομικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων και τη σχέση αυτών με την επαγγελματική τους πορεία. Προπαντός η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της δια βίου μάθησης καθιστά αναγκαία τη μελέτη-έρευνα και κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντάς τους να στοχάζονται κριτικά πάνω στις δικές τους πρακτικές προκειμένου να τις βελτιώνουν και να τις ενσωματώνουν στη διδακτική και παιδαγωγική τους πρακτική (Υφαντή & Βοζαίτης, 2007). Προς τούτο, η οργάνωση ενός υποστηρικτικού δικτύου μάθησης των εκπαιδευτικών και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, όπως τονίστηκε και από την Ο.Λ.Μ.Ε., ίσως να αποτελεί το εφελτήριο για την επιστημονική και παιδαγωγική τους αναβάθμιση.

## Πηγές

Εισήγηση του Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε. για το 12<sup>ο</sup> Συνέδριο, Αθήνα, 2005

Πληροφοριακά Δελτία της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης της περιόδου 1975-2007.

Σύνολο: 115 τεύχη

1975. Σύνολο τευχών: 4 (τ.436-437, τ. 438, τ. 439).

1976. Σύνολο τευχών: 5 (τ. 453, τ. 454-455 τ. 456, τ. 458).

1977. Σύνολο τευχών: 3 (τ. 466 , τ. 469, τ. 470 )

1978. Σύνολο τευχών: 5 (τ. 483-484, τ. 487-488, τ. 491).

1979. Σύνολο τευχών: 7 (τ. 497, τ.498, τ. 499-500, τ. 503-504 , τ. 506).

1980. Σύνολο τευχών: 2 (τ. 518, τ. 519 ).

1981. Σύνολο τευχών: 1 (τ. 534 ).

1982. Σύνολο τευχών: 5 (τ. 547, τ. 548, τ. 550, τ. 552, τ. 553).

1983. Σύνολο τευχών: 1 (τ. 560).

1984. Σύνολο τευχών: 4 (τ. 567, τ. 569, τ. 570, τ. 572).

1985. Σύνολο τευχών: 6 (τ. 575-576, τ. 578, τ. 579, ειδική έκδοση πληροφοριακού δελτίου, τ. 581)

1986. Σύνολο τευχών: 4 (τ. 584, τ. 585, τ. 590, τ. 593).

1987. Σύνολο τευχών: 6 (τ. 594, τ. 595, ,τ. 596, τ. 597, τ. 601, τ. 602 ).

1988. Σύνολο τευχών: 3 (τ. 603, τ.605, τ.607).

1989. Σύνολο τευχών: 4 (τ. 609, τ. 613, τ.614, τ.615).

1991. Σύνολο τευχών: 10 (τ. 618, τ. 619, τ. 620, τ. 621-622-623, τ. 624-625, τ. 626-627).

1992. Σύνολο τευχών: 4 (τ. 630, τ. 633, τ.634, τ.635).

1993. Σύνολο τευχών: 5 (τ. 636, τ.637, τ.638, τ.639, τ.640).

1994. Σύνολο τευχών: 2 (τ. 641, τ. 642)

1995. Σύνολο τευχών: 5 (τ. 644, τ.645, τ.646, τ.647, τ.648).

1996. Σύνολο τευχών: 2 (τ. 649, τ.650).

1997. Σύνολο τευχών: 4 (τ.652, τ.653, τ.654, τ.655).

1998. Σύνολο τευχών: 3 (τ. 656, τ.657, τ.659).  
 1999. Σύνολο τευχών: 2 (τ.660, τ.661).  
 2000. Σύνολο τευχών: 4 (τ.662, τ.663, τ.664, τ.665).  
 2001. Σύνολο τευχών: 4 (τ.666, τ. 667, τ 668, τ.669).  
 2002. Σύνολο τευχών: 2 (τ.670, τ.671).  
 2003. Σύνολο τευχών: 3 (τ.676, τ.677, τ.678).  
 2004. Σύνολο τευχών: 1 (τ. 682).  
 2006. Σύνολο τευχών: 2 (τ. 688, τ. 689).  
 2007. Σύνολο τευχών: 2 (τ.690, τ.691).

## Βιβλιογραφία

### A. Ελληνόγωση

- Βάμβουκας, Μ. (2002) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης, σσ.263-281  
 Βεργίδης, Δ. (2001) Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, στο:Κ.Π.Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*, Πρακτικά του Θ' διεθνούς συνεδρίου της παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 127-144  
 Βεργίδης, Δ. (1993) Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 70, σσ. 67-73  
 Βεργόπουλος, Κ. (1986) Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον ευρωπαϊκό νότο, στο: Μάνεσης-Βεργόπουλος-Βερέμης κ.α: *Η Ελλάδα σε εξέλιξη*, Αθήνα: Εξάντας, σσ. 61-105  
 Elliott, J. (2005) Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.42-62  
 Ματσαγγούρας, Η. (2005) Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 63-81  
 Ματσαγγούρας, Η. (1995) Στοχαστικοκεντρικός δάσκαλος, στο: Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 459-476  
 Μαυρογορδάτος, Γ. (2001) *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία*, Αθήνα: Πατάκης  
 Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω  
 Παπακωνσταντίνου, Π. (1993) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Έκφραση  
 Σαλτερής, Ν. (2006) *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Ταξιδευτής  
 Υφαντή, Α. Α. & Βοζαίτης, Ν. Γ. (2007) Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 40, σσ. 87-105  
 Υφαντή, Α. Α. (1994) Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα, *Νέα Παιδεία*, τεύχος 71, σσ. 106-117

### B. Ξενόγωση

- Burden, P. (1990) Teacher development, in: Houston, W.R (Eds) *Handbook of research on teacher education*, New York: MacMillan, pp. 311-328  
 Darling-Hammond, L. (1990) Teacher professionalism: why and how?, in: Lieberman, A. (Eds) *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, London: Falmer Press, pp. 25-50  
 Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*, New York: Teachers College Press  
 Hargreaves, A. (1994) The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, pp. 423-438

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*, Buckingham: Open University Press  
Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing our schools*, Buckingham: Open University Press, ch. 3,5,12