

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ

Πέρα από τις δεξιότητες και την εργαλειακή αντίληψη
Συζητώντας για μια ουσιαστική επιμόρφωση
και τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού.
Ιστορικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.
Η περίπτωση της Μετεκπαίδευσης

ΚΥΡΙΑΚΗ 8 ΜΑΡΤΙΟΥ 2026

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ

Με ΘΕΜΑ:

Πέρα από τις δεξιότητες και την εργαλειακή αντίληψη

Συζητώντας για μια ουσιαστική επιμόρφωση

και τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ιστορικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Η περίπτωση της Μετεκπαίδευσης

ΚΥΡΙΑΚΗ 8 ΜΑΡΤΙΟΥ 2026

Εισηγητές:

- **Λαμπρίνα Γιώτη** Αν. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης / ΑΠΘ
- **Γιάννης Μπέτσας**, Αν. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης / ΑΠΘ
- **Χρήστος Τζήκας**, Ομ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης / ΑΠΘ

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Συναδέλφισσες και συνάδελφοι καλησπέρα. Κυριακή 8 Μαρτίου είναι μέρα ιδιαίτερη, πέρα από την πραγματοποίηση της σημερινής μας διαδικτυακής εκδήλωσης, είναι η Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας, η μέρα της φωνής των γυναικών, η μέρα τιμής των αγώνων τους για την κατάκτηση αυτονόητων ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων για την ισότιμη πρόσβαση στην εργασία, για ίσες ευκαιρίες. Είναι μέρα των αγώνων για την ισότητα που δεν χαρίζεται, αλλά κατακτιέται.

Στην Ελλάδα δυστυχώς και σήμερα οι γυναίκες εξακολουθούν να πλήττονται δυσανάλογα από χαμηλούς μισθούς, επισφαλή εργασία, ελαστικά

ωράρια, μισθολογικό και συνταξιοδοτικό χάσμα, ενώ επωμίζονται το μεγαλύτερο βάρος της απλήρωτης φροντίδας. Υποεκπροσωπούνται σε θέσεις ευθύνης, ενώ συχνά αμφισβητούνται και στοχοποιούνται.

Ιδιαίτερα φέτος, όπως αναφέρει και σε σχετική ανακοίνωσή της η ΑΔΕΔΥ τιμούμε τη μνήμη των πέντε εργατριών που έχασαν τη ζωή τους στην έκρηξη στο εργοστάσιο της ΒΙΟΛΑΝΤΑ στα Τρίκαλα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αυτή την ημέρα, πραγματοποιείται στο πλαίσιο του αγώνα μας για την υπεράσπιση του δημοσίου σχολείου στην 5^η χρονιά δράσεων και διαδικτυακών εκδηλώσεων της ΔΟΕ, εκδηλώσεων που έχουν διατυπωθεί στα ενιαία κείμενα και έχουν αναρτηθεί από την σχολικές μονάδες, η 3^η διαδικτυακή εκδήλωση με τίτλο «Πέρα από τις δεξιότητες και την εργαλειακή αντίληψη. Συζητώντας για μια ουσιαστική επιμόρφωση και τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ιστορικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Η περίπτωση της Μετεκπαίδευσης».

Ειδικά η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση απουσιάζουν παντελώς τα τελευταία χρόνια από τη μέριμνα της πολιτείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία το έχει αναδείξει πάρα πολλές φορές. Στη σημερινή εκδήλωση οι εισηγητές μας εμπλέκονται με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο με τη Διδασκαλική Ομοσπονδία πριν από τη σημερινή εκδήλωση, αφού ο Χρήστος Τζήκας αφυπηρετήσας Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, ο Γιάννης Μπέτσας αναπληρωτής Καθηγητής και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ είναι και οι δύο μέλη της συγγραφικής ομάδας που έγραψε την ιστορία της ΔΟΕ.

Από την άλλη, η Λαμπρίνα Γιώτη, η γυναικεία συμμετοχή στη σημερινή μέρα, η αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ είναι παλιά γνώριμη της ΔΟΕ από τις ημέρες του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ και τη συμμετοχή και τη δραστηριοποίησή της στο επιστημονικό Ινστιτούτο της Ομοσπονδίας.

Τους ευχαριστούμε και τους τρεις για την παρουσία τους εδώ, είναι μεγάλη μας χαρά που βρίσκονται ανάμεσά μας και για να μην πολυλογώ δίνουμε το βήμα για το ξεκίνημα της εκδήλωσης, στον Χρήστο Τζήκα πρώτα, τον οποίο και ακούμε.

Χ. ΤΖΗΚΑΣ: Καλησπέρα σας. Ευχαριστώ το Διοικητικό Συμβούλιο της Ομοσπονδίας για την πρόσκληση στην αποψινή εκδήλωση. Είναι τιμή και χαρά για εμένα να συνομιλώ με συναδέλφους μάχιμους εκπαιδευτικούς, αν και εδώ και μερικά χρόνια είμαι ανενεργός εκπαιδευτικός πια.

Όλοι γνωρίζουμε αγαπητοί μου ότι η εκπαίδευση ζει μια δυστοπική κατάσταση. Κατηγοριοποιείται και παραδίδεται σταδιακά στους ιδιώτες, οι εκπαιδευτικοί υποαμείβονται και βιώνουν διωγμό και πειθαρχικά με μια αξιολόγηση ελέγχου και υποταγής, τα σχολεία υποστελεχωμένα με εγκαταλελειμμένες υποδομές, τα προγράμματα αντί να στοχεύουν στη μόρφωση κριτικών και δραστήριων πολιτών, ετοιμάζουν εργατικό δυναμικό μια χρήσης για τις επιχειρήσεις.

Για όλα αυτά παλεύουν οι εκπαιδευτικοί. Ανάμεσα στα προβλήματα επίδικο ζήτημα είναι η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευσή τους.

Θέλω κι εγώ, θα μου επιτρέψετε, πριν μπω στο θέμα μου να εκφράσω την θλίψη μου για έναν αναίτιο πόλεμο και να ευχηθώ να σταματήσουν οι πόλεμοι των κερδών που είναι βουτηγμένοι στο αίμα των λαών και να ευχηθώ και χρόνια πολλά για τις γυναίκες, κοινωνική απελευθέρωση για τις εργαζόμενες γυναίκες, αν και δεν πρέπει να γιορτάζουμε μόνο μια μέρα.

Εν πάση περιπτώσει το θέμα μου είναι μια ιστορική αναδρομή στη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και θα κλείσω και με μια πρόταση που έχω στο νου μου, οι συνάδελφοί μου θα μιλήσουν για πιο σύγχρονες τάσεις στην επιμόρφωση και στη μετεκπαίδευση.

Θέλω να δηλώσω αξιωματικά τρία τέσσερα πράγματα.

- Πρώτον, ότι η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι σύμφυτη με την υπηρεσιακή τους σταδιοδρομία.
- Δεύτερον ότι πρέπει να γίνονται σε ακαδημαϊκό περιβάλλον και όχι κατευθυνόμενη από το Υπουργείο και με ενεργή συμμετοχή των επιμορφούμενων και των μετεκπαιδευόμενων, ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις πραγματικές τους ανάγκες.
- Τρίτον, ότι πρέπει να τους δίνεται κάθε είδους διευκόλυνση και κυρίως η απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα.

- ο Τέταρτον, να μην αποσκοπεί στην αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπως παραδείγματος χάριν μόνο στην παραγωγή στελεχών.

Θα δείξω ότι εκτός από την περίπτωση των Διδασκαλείων, που λειτούργησαν από το 1995 μέχρι το 2011 ποτέ δεν εξασφαλίστηκαν οι όροι αυτοί. Το Υπουργείο επεδίωκε πάντα με την όποια μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση, να υποτάξει τους εκπαιδευτικούς στις ανάγκες της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της κυρίαρχης παιδαγωγικής ιδεολογίας.

Θα αναφερθώ πρώτα στις μορφές μετεκπαίδευσης και έπειτα στις μορφές επιμόρφωσης.

Η πρώτη και μάλιστα ευρείας μετεκπαίδευσης δασκάλων έγινε πάρα πολύ παλιά το 1884. Θα την αναφέρω γρήγορα: το 1880 όπως γνωρίζουμε έγινε μια σημαντική αλλαγή στο Δημοτικό σχολείο καταργήθηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, το σχολείο έγινε συνδιδασκτικό δηλαδή ερβαρτιανό και τεταρτάξιο, ιδρύθηκαν Διδασκαλεία Αθήνας, Πελοποννήσου, Επτανήσου, Θεσσαλίας και οι παλιοί δάσκαλοι έπρεπε να μετεκπαιδευτούν στη νέα μέθοδο.

Έτσι, το καλοκαίρι του 1884 σε 20 εκπαιδευτικά κέντρα για έξι εβδομάδες έπρεπε να περάσουν όλοι οι δάσκαλοι που θα διδάσκονταν από έναν παιδαγωγό ή πρωτοβάθμιο δάσκαλο των νέων Διδασκαλείων θεωρητικά και πρακτικά επίσης από ένα πρωτοβάθμιο δάσκαλο των νέων Διδασκαλείων, τη μέθοδο.

Ήταν βέβαια υποχρεωτική σχεδόν, παρά το ότι δεν δηλωνόταν, για τον λόγο ότι με εγκύκλιο του Υπουργείου όποιος δεν είχε παρακολουθήσει δεν θα έπαιρνε μια αύξηση που θα δινόταν στις αρχές του 1885.

Διάφορες μετεκπαιδεύσεις υπήρχαν, παραδείγματος χάριν να πω πολύ σύντομα ότι οι δάσκαλοι μπορούσαν να μετεκπαιδευτούν στο δημόσιο γυμναστήριο, στο κεντρικό γυμναστήριο αργότερα, στο Διδασκαλείο γυμναστικής αλλά αυτό τους έβγαζε από την σχολική τάξη και τους έκανε δασκάλους της γυμναστικής στο Διδασκαλείο ή στη Μέση εκπαίδευση.

Το ίδιο και στο Τεχνικό Διδασκαλείο που ιδρύθηκε το 1915. Οι μετεκπαιδεύσεις οι οποίες άφηναν το δάσκαλο στην τάξη ήταν η γεωργική μετεκπαίδευση αυτή είναι η πιο σημαντική μετεκπαίδευση η οποία όμως δεν περπάτησε για πάρα πολύ και βέβαια η φοίτηση δασκάλων στο Ιερατικό

φροντιστήριο της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, όπου μπορούσαν δάσκαλοι να γίνουν ιερείς.

Με το επάγγελμα ιερέα και δάσκαλου διαφωνούσε όμως η ΔΟΕ, αλλά δεν μπόρεσε να αντιμετωπίσει μέχρι περίπου τη δεκαετία του '80. Το '89 παραδείγματος χάριν έκλεισε η Βελλά.

Η γεωργική μετεκπαίδευση σχετίζεται με έναν αγώνα που έκανε η χώρα τη δεκαετία του '20 για τη διατροφική αυτονομία. Πράγμα που σήμερα ξεχνούν οι Κυβερνήσεις και αφού καταστράφηκε η βιομηχανική και η βιοτεχνική μας παραγωγή, φαίνεται να καταστρέφεται η γεωργική και κτηνοτροφική παραγωγή και με τις καταστάσεις που ζούμε τώρα βλέπετε θα βρεθούμε ίσως πάρα πολύ δύσκολα.

Το 1927 ο Υπουργός Γεωργίας ο Παπαναστασίου, ο γνωστός Αλέξανδρος Παπαναστασίου εξέδωσε νόμο με τον οποίο ιδρύονταν οι σχολικοί κήποι και τα Κυριακά Γεωργικά Σχολεία. Σε αυτά θα δίδασκαν δάσκαλοι και φυσικά εννοείται και στους σχολικούς κήπους, αλλά και στα Κυριακά Γεωργικά Σχολεία στα χωριά. Τότε ιδρύθηκαν σε έξι γεωργικές Σχολές δέντροκομία και γεωργικά φροντιστήρια για τους δασκάλους. Φοίτησαν κάμποσοι δάσκαλοι, το '30 έγιναν διετή, άρχισαν να λειτουργούν Κυριακά σχολεία, αλλά το κράτος πάλι και εδώ δεν στάθηκε σταθερό στις επιδιώξεις του, καθώς δεν έριχνε το βάρος της λειτουργίας των Κυριακών σχολείων και βέβαια της οργάνωσης των σχολικών κήπων στις Κοινότητες, αλλά δεν υποχρέωνε τις Κοινότητες να γράψουν στον προϋπολογισμό τους ένα κονδύλι. Και έτσι το '33 η Κυβέρνηση των Λαϊκών κατήργησε τα γεωργικά φροντιστήρια και αυτό το πράγμα σταμάτησε και δεν εφαρμόστηκε μεταπολεμικά. Παρά το ότι και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και στα Διδασκαλεία παλαιότερα οι δάσκαλοι διδάσκουν γεωργικά μαθήματα.

Η πιο σημαντική όμως μετεκπαίδευση δασκάλων ήταν βέβαια αυτή που ξεκίνησε το 1922 και σταμάτησε το 1995 με τη μορφή που θα την περιγράψω. Κατ' αρχήν πρέπει να πω ότι το 1920 ο Γλυνός ως Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας σκέφτηκε και ετοίμασε ένα νόμο, να κάνει μια Σχολή μετεκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών μαζί 2 ετών για να βγαίνουν από εκεί διευθυντές και επιθεωρητές, οι οποίοι όμως θα ήταν οσμωμένοι με τη δημοτική γλώσσα και το σχολείο εργασίας. Επειδή είχαν παρατηρήσει και αυτός και ο Δελμούζος ότι οι δάσκαλοι δεν ήταν αρτίως προετοιμασμένοι να

εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική του Βενιζέλου με τη στροφή προς τη δημοτική γλώσσα. Δεν πρόλαβε βέβαια λόγω της πολιτικής αλλαγής και το εφάρμοσε βέβαια ως Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου το 1924 έως '26. Δυστυχώς με τα Μαρασλειακά το Γενάρη του '26 καταργήθηκε και το Μαράσλειο Διδασκαλείο τότε και βέβαια η μετεκπαίδευση αυτή και απολύθηκαν οι υπεύθυνοι.

Όμως ο Εξαρχόπουλος το 1922 ίδρυσε τη Σχολή μετεκπαίδευσης δασκάλων στο Πανεπιστήμιο, τη γνωστή μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο, ακριβώς για την παραγωγή επιθεωρητών. Ο νόμος έλεγε ότι για να γίνει κανείς επιθεωρητής, πρέπει να έχει φοιτήσει στη δίχρονη μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο.

Σκοπός βέβαια του Εξαρχόπουλου ο οποίος παρά το ότι γνώριζε το σχολείο εργασίας και τη νέα αγωγή που τότε διαδίδονταν και στην Ελλάδα, ήταν όμως στην πραγματικότητα θιασώτης του ερβαρτιανού σχολείου και καθαρευουσιάνος. Ήθελε, αφού ήλεγχε την παιδαγωγική της Μέσης Εκπαίδευσης, αφού είχε τη μοναδική έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, να ελέγχει με αυτό τον τρόπο και την Παιδαγωγική στο Δημοτικό σχολείο μέσω των διευθυντών και των επιθεωρητών, κυρίως των επιθεωρητών. Και βέβαια σε μεγάλο βαθμό το πέτυχε αυτός και οι επίγονοί του, ο Καλιάφας και ο Μελανίτης, μέχρι το 1964.

Επομένως τα στελέχη της εκπαίδευσης μέχρι το 1964 ήταν απόφοιτοι αυτής της Σχολής, η οποία ήταν συντηρητική. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάποιοι δεν ξέφευγαν, αλλά συνήθως δεν γίνονταν επιθεωρητές για άλλο λόγο αυτοί που ξέφευγαν.

Το 1964 η Ένωση Κέντρου ίδρυσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και υπήγαγε τη μετεκπαίδευση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ήταν τα λίγα χρόνια που έπνευσε ένα νέο πνεύμα στη μετεκπαίδευση των δασκάλων. Αλλά το 1967 κατήργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η δικτατορία και έκτοτε και μέχρι το 1995 η μετεκπαίδευση υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας και φυσικά λειτουργούσε με πρόγραμμα που εκπονούνταν από το Υπουργείο Παιδείας και επομένως υλοποιούσε, παρά το ότι δίδασκαν και πανεπιστημιακοί μετά τη δικτατορία τουλάχιστον, αλλά υλοποιούσε το πνεύμα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το 1995 με το Νόμο 2327 το Μαράσλειο Διδασκαλείο υπήχθη στο Πανεπιστήμιο όπως γνωρίζουμε, αυτά πια τα προλάβετε και πολλοί από εσάς και ιδρύθηκαν σε άλλα εννιά Τμήματα Διδασκαλεία δασκάλων και νηπιαγωγών.

Νομίζω ότι αποτέλεσαν πρωτοποριακό θεσμό για τη μετεκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι δασκάλες και οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί φοιτούσαν σε αυτά δυο χρόνια με απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Τα Διδασκαλεία παρείχαν ευκαιρία για ουσιαστική μετεκπαίδευση καθώς ο εκπαιδευτικός ερχόταν ξανά σε επαφή με τις επιστήμες της αγωγής σε ακαδημαϊκό περιβάλλον και λάμβανε μια σφαιρική ανατροφοδότηση στηριγμένη στις σύγχρονες εξελίξεις.

Ταυτόχρονα με τη διετή απαλλαγή από τη διδασκαλία είχε την ευκαιρία να αναστοχαστεί την εκπαιδευτική πράξη με κριτικό τρόπο, να αναζητήσει νέες προσεγγίσεις και να βελτιωθεί ουσιαστικά.

Επαναπροσδιόρισε τον ρόλο του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικού ως διανοούμενου, ως ενεργού υποκειμένου που δίδει έμφαση στον κριτικό λόγο, στη δημιουργικότητα και την παιδαγωγική αυτονομία των μαθητών – μαθητριών, και για πρώτη φορά στόχος του Διδασκαλείου δεν ήταν βέβαια η παραγωγή στελεχών, παρά το ότι παρήχθησαν στελέχη. Πάρα πολλοί σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές είναι απόφοιτοι αυτών των Σχολών, ωστόσο και πάρα πολλοί συγγραφείς των περιοδικών και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται ενεργά σε αγωνιστικά σχήματα, εκδίδουν περιοδικά, συγγράφουν, ερευνούν και πάρα πολλοί συνέχισαν σπουδές μέσα από τα Διδασκαλεία σε μεταπτυχιακά και διδακτορικά. Άνοιξε δηλαδή δρόμους και έφτιαξε δυναμικούς και κριτικούς εκπαιδευτικούς.

Δυστυχώς το 2011 η Υπουργός Άννα Διαμαντοπούλου κατήργησε τα Διδασκαλεία και βέβαια κατήργησε τη μετεκπαίδευση και νομίζω έκτοτε δεν υπάρχει μετεκπαίδευση με κρατικό φορέα, παρά μόνο αναζητούν οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου βέβαια, πληρώνουν οι ίδιοι, κάνουν μεταπτυχιακά οι ίδιοι, παίρνουν μεταπτυχιακά διαδικτυακά και γενικώς όμως είναι κατά κανόνα ακραία εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα σε ποσοτικά κριτήρια αποτελεσματικότητας.

Στο τέλος θα κάνω την πρότασή μου για το τι πρέπει να γίνει με τη μετεκπαίδευση η οποία σήμερα δηλώνω και ξέρετε κι εσείς ότι δεν υπάρχει.

Να αναφερθώ στην επιμόρφωση η οποία είναι επίσης σημαντική και αυτή είναι πιο κοντά στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού.

Επιμόρφωση στο 19^ο δεν υπήρχε. Όμως από το 1895 μέχρι το τέλος της δικτατορίας αλλά και αργότερα ακόμα, υπήρχε μια μορφή επιμόρφωσης σταθερή. Το 1895 με το Νόμο ΒΤΜΘ για τους νεότερους ίσως δεν είναι γνωστό, χωρίστηκε η χώρα σε Περιφέρειες -ήταν αλλιώς τα πράγματα πριν, μην μπω σε ιστορικά- και διορίστηκε σε κάθε Περιφέρεια ένας επιθεωρητής.

Ο επιθεωρητής ήταν διοικητικός Προϊστάμενος, ήταν κόπτης, ήταν αξιολογητής και βέβαια επιμορφωτής. Κάθε Ιούνιο, για επτά μέρες συγκέντρωνε τους δασκάλους της Περιφέρειάς του και έκανε εισηγήσεις, έκαναν και οι δάσκαλοι εισηγήσεις, γινόταν υποδειγματικές διδασκαλίες στην έδρα του επιθεωρητή. Τη θεματική όμως την είχε υποβάλλει πριν στο Υπουργείο και είχε εγκριθεί από το Υπουργείο η θεματική του συνεδρίου του.

Επτά μέρες κρατούσαν. Η ανάθεση όμως της επιμόρφωσης των δασκάλων σε πρόσωπα που ήταν επίσης πειθαρχικοί Προϊστάμενοι, επόπτες αξιολογητές σήμαινε την αναγκαστική συμμόρφωση των δασκάλων στις εκάστοτε κρατικές πολιτικές, τις οποίες εξέφραζαν οι επιθεωρητές, πόσο μάλλον που οι επιθεωρητές ελέγχονταν μέσω της προέγκρισης των θεματικών.

Με διάφορες επουσιώδεις νομοθετικές ρυθμίσεις που γίνονταν, να γίνονται συγκεντρώσεις και γίνονταν καμιά φορά και στη μέση της χρονιάς ή σε μικρότερες ομάδες σχολείων, αυτή ήταν η βασική μορφή επιμόρφωσης που έπαιρναν οι δάσκαλοι περίπου για 100 σχεδόν χρόνια.

Η Ομοσπονδία δε διαφωνούσε γενικά με τον τρόπο επιμόρφωσης, όσο δεν αμφισβητούσε και το θεσμό του επιθεωρητή. Συνέδεε τα σεμινάρια αυτά -συνέδρια τα ονόμαζαν βέβαια- με αιτήματα οικονομικής και υπαλληλικής αναβάθμισης. Θεωρούσε σημαντική την επαφή των δασκάλων μεταξύ τους για μια εβδομάδα, γιατί οι δάσκαλοι πρέπει να φανταστούμε άλλες συνθήκες, να λειτουργούν χιλιάδες σχολεία που δεν λειτουργούν σήμερα, να είναι απομονωμένοι οπότε να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν γνώμες, να ακούν, να λένε και τα λοιπά.

Ήθελε όμως να εμπλέξει τον κλάδο και αυτό ήταν κάτι επίμονο που δεν μπόρεσε να το καταφέρει, στην παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πρόταση ήταν μια πειραματική οργάνωση των συνεδρίων, όπου αυτά τα συνέδρια θα έβγαζαν πορίσματα τα οποία θα γινόταν σε άλλα περιφερειακά ανώτερα συνέδρια και από εκεί με αντιπροσώπους ένα γενικό Συνέδριο και με έγκριση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου θα έφταναν σε προτάσεις υποχρεωτικές για τον Υπουργό, ώστε να γίνουν νομοθεσία. Δεν το κατάφερε ποτέ βέβαια αυτό.

Είχε όμως κι άλλου είδους διαφωνίες με τα παιδαγωγικά Συνέδρια. Η πρώτη ήταν βέβαια τα οικονομικά ζητήματα. Οι δάσκαλοι έπρεπε να μετακινούνται, να πληρώνουν μετακίνηση, διαμονή και διατροφή σε μια πόλη, ενώ ζούσαν κατά κανόνα σε χωριά και μολονότι πολλές φορές ο νόμος προέβλεπε τέτοια αμοιβή, σπανίως πληρώθηκε και πάρα πολύ λίγο.

Φυσικά είχε και διαφωνίες με το περιεχόμενο. Ενώ στο μεσοπόλεμο που το ξέρω καλά και έχω γράψει άρθρα γι' αυτό το πράγμα, είχαν διαδοθεί οι ιδέες του σχολείου εργασίας και του νέου σχολείου, οι επιθεωρητές διακονούσαν και προέβαλαν κυρίως την ερβαρτιανή παιδαγωγική.

Η διαμόρφωση θεματολογίας επηρεαζόταν από δύο κυρίως παράγοντες: από τις αντιλήψεις του επιθεωρητή γύρω από τα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά ζητήματα και από τις παρατηρήσεις του κατά την επιθεώρηση των σχολείων και βέβαια από την επικαιρότητα, δηλαδή από την εκπαιδευτική πολιτική, τη νομοθεσία.

Εκτός από τα θέματα διδακτικής που ήταν δηλαδή πως διδάσκουμε ένα μάθημα και συχνά και υποδειγματικές διδασκαλίες, σημαντική θεματολογία ήταν το πρότυπο και ο ρόλος του δασκάλου στη μόρφωση της νεολαίας στην τοπική κοινωνία και στο έθνος. Κατείχε αυτό το πράγμα τη μερίδα του λέοντος, δεν υπήρχε συνέδριο που να μην έχει τέτοιο θέμα.

Ο δάσκαλος επιβάλλεται να είναι πρότυπο ηθικής και αφοσιωμένος στα εθνικά ιδανικά, όπως αυτά εκφράζονται κάθε φορά από την εξουσία και βέβαια δεν μπορεί να είναι ποτέ κομμουνιστής γιατί αυτό επιφέρει ποινές και απόλυση.

Θέματα όπως η επίδοση, η συμπεριφορά και η πειθάρχηση του μαθητή του οποίου πρέπει να τιθασευτούν οι άλογες δυνάμεις και να διαμορφωθεί ως ηθική προσωπικότητα εμφανίζονται πολύ συχνά στα

συνέδρια. Το χειρότερο ήταν ότι οι επιθεωρητές διακονούσαν την κυβερνητική ιδεολογία κάθε φορά.

Θα πω ένα παράδειγμα από την περίοδο του Μεταξά, θα διαβάσω μερικές θεματικές: «Η θέση της παιδαγωγικής του παρόντος ως προς το παρελθόν και υπό την προοπτική του νέου κράτους», «Λαογραφία σχολείων και νέου κράτους», «Το σχολείο και ο διδάσκαλος του νέου κράτους», «Το σχολείο η λαϊκή τέχνη, μουσική, χορός, αξία και δημιουργία καθόλου ως στοιχεία ολοκλήρωσεως του νέου κράτους και των λαϊκών πνευματικών αναγκών», «Η ΕΟΝ ως μορφωτικός παράγων και η συμβολή του εκπαιδευτικού κόσμου εις την ολοκλήρωσή του», «Μαθήματα στρατιωτικής προεκπαιδεύσεως», «Διδασκαλία του ύμνου της 4^{ης} Αυγούστου», «Η εθνική Νεολαία και οι δημοδιδάσκαλοι», «Τίνος πρέπει να είναι αι εκπαιδευτικά κατευθύνσεις στο κράτος της 4^{ης} Αυγούστου», «Ο έφηβος από σωματολογικής και ψυχολογικής απόψεως και η ΕΟΝ», «Ποίαι οι εκπαιδευτικά κατευθύνσεις του νέου κράτους» και τέτοια παρόμοια και γενικά στα Συνέδρια εκθειάζονταν κατά κανόνα το εκπαιδευτικό και γενικότερα το έργο της δικτατορίας.

Από ορισμένα μάλιστα Συνέδρια είχαν εκδοθεί εκείνη την περίοδο και συγχαρητήρια τηλεγραφήματα στον Μεταξά για την σύλληψη δασκάλων που μετείχαν σε αντιστασιακές Οργανώσεις και θυμήθηκα τώρα τον Κώστα Τσαλίκη που εκτελέστηκε μεταξύ των 200 και είχε συλληφθεί στη Θεσσαλονίκη μετέχοντας στην ομάδα Αντιδικτατορικό Μέτωπο και μάλιστα από το Κιλκίς είχαμε και ένα συγχαρητήριο τηλεγράφημα. Καταλαβαίνετε λοιπόν τι γινόταν.

Παρόμοια στη μετεμφυλιακή Ελλάδα στα πορίσματα των Συνεδρίων δηλώνονταν πίστη στα ελληνοχριστιανικά ιδανικά και εκδίδονταν πολύ συχνά αντικομμουνιστικά μανιφέστα. Ενώ βέβαια αργότερα την περίοδο της δικτατορίας εκθειάζονταν πολύ συχνά το έργο της δικτατορίας.

Γενικά οι δάσκαλοι μέσα από την επιμόρφωση με πρωτεργάτη τον επιθεωρητή, υφίσταντο μέσα από Συνέδρια ιδεολογικό πειθαναγκασμό, με σκοπό να υποταχθούν στην εκπαιδευτική και γενικότερη ιδεολογία του κράτους, δηλαδή της κυρίαρχης ιδεολογίας αφού ο επιθεωρητής ήταν ο επόπτης της εργασίας τους και ο αξιολογητής τους.

Από την άλλη ο επιθεωρητής επιλεγόταν με βάση την πίστη του στην κυρίαρχη ιδεολογία, ενώ παράλληλα προσπαθούσε να είναι αρεστός στο Υπουργείο, ώστε να διατηρεί τη θέση του. Δίκαια ο κλάδος τη δεκαετία του '70 έπειτα από την πτώση της απριλιανής δικτατορίας, απέρριψε τόσο την αξιολόγηση και την επιμόρφωση, όσο και τον ίδιο τον θεσμό του επιθεωρητή.

Έτσι μετά τη μεταπολίτευση ο επιμορφωτικός ρόλος του επιθεωρητή μαζί με την αμφισβήτηση στην αξιολόγηση, άρχισε να ατονεί. Τότε ιδρύθηκαν οι ΣΕΛΔΕ, γνωστές ίσως σε κάποιους από εσάς, ίσως όχι. Το 1979 ιδρύθηκαν οι πρώτες ΣΕΛΔΕ Αθήνα και Θεσσαλονίκη και το 1983-'84 λειτουργούσαν ήδη 10 ΣΕΛΔΕ. Ήταν Σχολές μονοετούς φοίτησης και μολονότι μπορούσαν να διδάξουν και πανεπιστημιακοί όταν στον τόπο υπήρχε Πανεπιστήμιο, δεν φαίνεται να έπαιξαν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στη μορφωτική αναβάθμιση των δασκάλων.

Από τη μια το πρόγραμμα μαθημάτων εκπονούνταν από το Υπουργείο, δεν εξασφάλιζαν ακαδημαϊκή ελευθερία, δεν είχαν ευελιξία ώστε να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν απαντούσαν σε εκπαιδευτικά προβλήματα στις τοπικές συνθήκες.

Και από την άλλη δεν μπορούσαν να καλύψουν όλους τους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα το '83-'84 που έχουμε τον αριθμό 560 δάσκαλοι επί 45.000 φοιτούσαν στις ΣΕΛΔΕ, επομένως θα χρειαζόταν 90 χρόνια περίπου για να φοιτήσουν όλοι οι δάσκαλοι.

Πριν όμως να καταργηθούν οι ΣΕΛΔΕ το '91-'92 ήταν η τελευταία χρονιά που λειτούργησαν, στο Νόμο 1566/1985 προβλεπόταν πιο ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης, όπως η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων και η περιοδική των υπηρετούντων. Βέβαια η εισαγωγική επιμόρφωση έχει κι ένα ρόλο πιστοποίησης ότι θα ακολουθούν την πολιτική του κράτους όταν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί αποφοιτούν από πανεπιστημιακές Σχολές. Αυτό τότε μας ξίνισε, αλλά εν πάση περιπτώσει από το '92 άρχισαν να λειτουργούν τα ΠΕΚ, τα γνωστά ΠΕΚ.

Λειτούργησαν 16 ΠΕΚ σε όλη τη χώρα. Η επιμόρφωση διαρκούσε τρεις μήνες, ήταν εισαγωγική για τους νεοδιόριστους και περιοδική για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Οι επιμορφούμενοι λάβαιναν αποζημίωση ανάλογα με την απόσταση από το ΠΕΚ από την έδρα τους. Ωστόσο εντοπίστηκαν και πάλι τα ίδια προβλήματα: αμφισβητήθηκε η

αποτελεσματικότητα και η συμβολή των ΠΕΚ στη βελτίωση της εργασίας των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα ήταν κεντρικά καθορισμένο και υποχρεούνταν όλοι οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν, να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα ανεξάρτητα από τις ανάγκες τους. Η απαλλαγή από τα μαθήματα για ένα τρίμηνο, δημιουργούσε όμως προβλήματα στα σχολεία καθ' ότι χιλιάδες μαθητές άλλαζαν εκπαιδευτικούς μέσα στην χρονιά.

Το πιο σημαντικό ήταν ότι μέχρι τότε οι μορφές επιμόρφωσης γενικότερα όχι μόνο δεν επιμόρφωναν όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν εξασφάλιζαν και την ενεργή συμμετοχή τους, ώστε να καταθέτουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους.

Το 1995 ιδρύθηκαν τα ΜΟΚΕΣΕ (τα Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικών) τα οποία είχαν πολλαπλές λειτουργίες και τα οποία όμως δεν ενεργοποιήθηκαν στην πραγματικότητα ποτέ.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση που άρχισε τώρα να συζητείται -και ίσως μας πουν περισσότερα οι συνάδελφοί μας γιατί εφαρμόζονται και σήμερα κάποια τέτοια μοντέλα- ξεκίνησε το '97 και εφαρμόστηκε μέχρι το 2000 πειραματικά, μέσω του ΕΠΕΑΕΚ τότε και χρηματοδοτούνταν από το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.

Κάθε φορά που ξεκινάμε κάτι με ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει λήξει, λήγει και η δραστηριότητα. Η επιμόρφωση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα ή σε Δίκτυο σχολείων σκόπευε να ανταποκρίνεται στις προσδιοριζόμενες ανάγκες ενός σχολείου, ή ομάδα σχολείων και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας το επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης. Ωστόσο και το μοντέλο αυτό δεν γενικεύτηκε.

Γενικά ό,τι χαρακτηρίζει την επιμορφωτική πολιτική του κράτους, είναι η έλλειψη σαφούς και με συνέχεια πολιτικής. Επιμορφώσεις οι οποίες καθιερώθηκαν με μια μεταρρύθμιση, καταργήθηκαν με την επόμενη.

Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις και εγκύκλιοι ένα σωρό που διευκρίνιζαν, εμπλούτιζαν ή άλλαζαν προηγούμενες διατάξεις και νόμοι που δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, ή που δεν ανταποκρίνονταν στο τι τελικά εφαρμόζεται στην πράξη, συνθέτουν την εικόνα της επιμορφωτικής πολιτικής της χώρας.

Επιπρόσθετα χωρίς διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, χωρίς αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των

επιμορφωτικών σχημάτων υιοθετήθηκαν πρότυπα από άλλες χώρες με διαφορετική από την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα και ιστορία.

Η περιοδική επιμόρφωση στη χώρα μας υλοποιήθηκε με τρόπο, που δεν λάμβανε υπόψη τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίστηκαν ως υπάλληλοι που υπάγονταν στην εκπαιδευτική Αρχή, ή ως μαθητές στους οποίους η επιμόρφωση θα επέφερε τις επιθυμητές αλλαγές, τις αντιλήψεις και τις πράξεις τους.

Εισαγωγική επιμόρφωση, ή ημερήσια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο στην αρχή της χρονιάς που εφαρμόζεται τώρα, ή τα πακέτα που εφαρμόζει το ΙΕΠ που δεν καλύπτουν όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι εκτός ωραρίου, δεν αποτελούν σοβαρή επιμορφωτική πολιτική και δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν και να λύσουν τα παιδαγωγικά τους προβλήματα.

Θα κάνω μια πρόταση μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς και για όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σήμερα 35 με 40 χρόνια σε συνθήκες κυνηγητού και εξουθένωσης. Είναι απαραίτητο πρώτα να υπάρχουν περίοδοι αποφόρτισης και ανανέωσης και δεύτερον να λειτουργούν αυτόνομα διαμορφώνοντας οι ίδιοι τα μοντέλα διδασκαλίας και αντιμετώπισης των όποιων εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Για μια ουσιαστική μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση προτείνω:

1. Την επανίδρυση των Διδασκαλείων, που πρέπει να είναι διετής. Αλλά δεν μπορούμε να το παλέψουμε αυτό, ώστε μονοετή. Στα οποία θα φοιτούν σκέφτομαι τους πανεπιστημιακούς Καθηγητές οι οποίοι ανεξάρτητα αν δεν εφαρμόζεται πάντα, εφαρμόστηκε όμως και εφαρμόζεται συχνά, κάθε τρία χρόνια δικαιούνται ένα εξάμηνο άδεια και κάθε πέντε χρόνια ένα χρόνο άδεια, όταν διδάσκουν 6 έως 9 ώρες την εβδομάδα. Φυσικά ερευνούν, γράφουν, αυτό όμως είναι το ίδιο μόρφωση.
2. Αλλά οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν από τα 8 μέχρι τα 12 χρόνια, να πάνε όταν τους βολεύει για δυο χρόνια ή έστω ένα χρόνο στο Πανεπιστήμιο και ξανά από τα 20 έως τα 25 τους χρόνια με εκπαιδευτική άδεια και επίδομα και τα έξοδα μετάβασης στο Πανεπιστήμιο. Αν θέλουμε να ξοδέψουμε λίγα χρήματα για την...

εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με τις εμπειρίες τους ενημερώνονται τις επιστήμες της Αγωγής σε ακαδημαϊκό περιβάλλον, ερευνούν, συγγράφουν, παντρεύουν τη θεωρία με την πράξη και επιστρέφουν ανανεωμένοι στα σχολεία.

3. Για μια πιο συνεχή όμως επιμόρφωση, αυτομόρφωση τη λέω εγώ, με συντονιστή ίσως το σχολικό σύμβουλο και με ακαδημαϊκό πάλι χαρακτήρα, εννοώ τα Κέντρα δασκάλων ίσως σας είναι πάρα πολύ γνωστά. Μείωση ωραρίου 3 ώρες λιγότερες και σε ένα Κέντρο συγκεντρωνόμαστε δάσκαλοι και συζητούμε ένα θέμα.

Θα πω ένα παράδειγμα πως θα μπορούσε να λειτουργήσει αυτό με ένα θέμα: είμαστε δέκα δάσκαλοι σε μια περιοχή που διδάσκουμε βυζαντινή ιστορία και ενδιαφερόμαστε να μάθουμε καλά πώς να διδάσκουμε αυτό το μάθημα. Είναι απλό, υπάρχουν και πιο δύσκολα όπως αντιμετωπίζουμε ζητήματα στην τάξη, ψυχολογία του παιδιού, οι σχέσεις γονέων και σχολείου και μαθητών, η δομή της τοπικής κοινωνίας και η επίδοση των μαθητών, η σχέση της επίδοσης των μαθητών με το επάγγελμα των γονέων, δηλαδή μπορούμε να απλωθούμε σε διάφορα θέματα περιεκπαιδευτικά, αλλά και στενά εκπαιδευτικά.

Είμαστε λοιπόν δέκα δάσκαλοι που διδάσκουμε βυζαντινή ιστορία σε ένα κύκλο σχολείων και μια φορά την εβδομάδα μαζευόμαστε σε ένα κέντρο δασκάλων, όπου ο σύμβουλος εδώ μπορεί να παίξει ένα συντονιστικό μόνο ρόλο και διαβάζουμε, εξαντλούμε τη βιβλιογραφία γύρω από τη βυζαντινή ιστορία.

Παίρνουμε δηλαδή βιβλία, διαβάζουμε, εισηγούμαστε μεταξύ μας και σε δυο μήνες κατανοούμε καλά τη βυζαντινή ιστορία. Μη νομίζουμε ότι ξέρουμε γενικώς βυζαντινή ιστορία, υπήρχαν κάποιοι σύμβουλοι όταν ήμουν εγώ σύμβουλος που τα ήξεραν όλα, εγώ τους έλεγα «παιδιά, εγώ δεν τα ξέρω όλα» εν πάση περιπτώσει.

Και μετά συναντούμε ένα βυζαντινολόγο σε μια ή δυο συναντήσεις και μια κουβέντα με έναν άνθρωπο όταν είμαστε προετοιμασμένοι παίρνουμε το 100% από έναν ειδικό. Όταν είμαστε απροετοίμαστοι και έρχεται κάποιος να μας διδάξει, παίρνουμε το 10 με 20%.

Το άλλο δίμηνο διαβάζουμε διδακτική της ιστορίας και αφού διαβάσουμε πολλές διδακτικές της ιστορίας, ξανά ενημερωνόμαστε μεταξύ μας, ένα 2ωρο την εβδομάδα κάνουμε παρέα, συνδεόμαστε. Σήμερα που οι δάσκαλοι στα σχολεία δεν επικοινωνούν σχεδόν, εκεί είναι ένας καλός τρόπος αλληλοεπίδρασης και επικοινωνίας.

Και πάλι ερχόμαστε σε επαφή με έναν ακαδημαϊκό της διδακτικής της ιστορίας και μετά τα Χριστούγεννα για ένα εξάμηνο εφαρμόζουμε τρόπους διδασκαλίας της βυζαντινής ιστορίας, όπως είπα το παράδειγμα.

Και στο τέλος λέμε «Ελάτε εδώ, εγώ δίδαξα έτσι και ήταν πολύ καλά», «αλλά κι εγώ δίδαξα έτσι και ήταν πολύ καλά» και στο τέλος στέλνουμε και πέντε διδασκαλίες από αυτές στο Υπουργείο και πέντε από την άλλη περιοχή και πέντε από την άλλη, οπότε όσοι δάσκαλοι δίδαξαν φέτος βυζαντινή ιστορία στην Ελλάδα, βγάζει το Υπουργείο ένα τόμο και λέει «Να, πως διδάσκουν οι δάσκαλοι τη βυζαντινή ιστορία και παράγουν και γνώση».

Το ίδιο γίνεται με τη γλώσσα, το ίδιο γίνεται με τη διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας, το ίδιο γίνεται με την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και με όποια θέματα θέλετε. Κάθε χρόνο μετέχω υποχρεωτικά σε μια ομάδα.

Εννοείται ότι τόσο η μετεκπαίδευση όσο και η επιμόρφωση που προτείνω, δεν αποτελεί προσόν διαφοροποίησης ή αξιολόγησης ή μισθολογικής ακόμη διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά τηρεί αυτή την αρχή που είπα ότι είναι σύμφυτη με την υπαλληλική τους σταδιοδρομία, τόσο η μετεκπαίδευση όσο και η επιμόρφωση. Σας ευχαριστώ πολύ.

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Εμείς να ευχαριστήσουμε τον Χρήστο Τζήκα για την εισήγησή του αλλά και για τις προτάσεις του. Η ιστορική αναδρομή, αλλά και οι προτάσεις για το σήμερα και το αύριο της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικές.

Προχωράμε στο επόμενο εισηγητή μας τον Γιάννη Μπέτσα.

I. ΜΠΕΤΣΑΣ: Καλησπέρα αγαπητές συναδέλφισσες και αγαπητοί συνάδελφοι, τιμή και χαρά μου που βρίσκομαι κοντά σας. Ευχαριστώ πολύ το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ, τον Θανάση Κικινή, τον Βασίλη Μακρή με

τους οποίους έχουμε κάνει όλες τις συνεννοήσεις και χαίρομαι πάρα πολύ που βρίσκομαι στην ίδια ομάδα με τον Χρήστο Τζήκα και τη Λαμπρίνα Γιώτη αγαπητούς συναδέλφους για να συζητήσουμε ένα θέμα το οποίο νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό και σηματοδοτεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον ρόλο του δασκάλου και της δασκάλας και τον ρόλο του ελληνικού σχολείου, πέρα όλων των άλλων.

Θέλω κι εγώ με τη σειρά μου να αναφερθώ στη σημερινή ημέρα, χρόνια πολλά στις γυναίκες και να επισημάνω και να εξάρω τον πολύ σημαντικό ρόλο της γυναίκας δασκάλας. Ήδη από το 19^ο αιώνα στην εγκαθίδρυση των επαγγελματικών δικαιωμάτων και των κοινωνικών αγώνων της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία, κάτι τέτοιο πρέπει να ξέρετε από την ιστορία της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι δεν έγινε με εύκολο τρόπο, έγινε με πάρα πολύ μεγάλες δυσκολίες. Οι πρώτες γυναίκες δασκάλες πραγματικά όχι μόνο άνοιξαν δρόμους, αλλά πέρασαν πάρα πολύ δύσκολα στις κοινωνίες στις οποίες εγκαταστάθηκαν και πραγματικά νομίζω ότι τους οφείλουμε ένα φόρο τιμής στη σημερινή ημέρα ιδιαίτερα.

Εγώ θα επιχειρήσω να κάνω μια γέφυρα ανάμεσα στο ιστορικό μέρος το οποίο με πολύ μεγάλη σαφήνεια και ευκρίνεια θεωρώ ότι ο Χρήστος επιχειρήσε να αναδείξει και στο πιο σύγχρονο και επιστημονικό μέρος που αφορά σήμερα την εκπαίδευση, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, που η Λαμπρίνα Γιώτη θεωρώ ότι με πολύ μεγάλη ανάλυση θα μας αναδείξει, καθώς είναι και από τις πιο ειδικούς στο συγκεκριμένο τομέα.

Η γέφυρα που θα κάνω είναι να δείξω το πώς έχει μετατοπιστεί το βάρος από την αντίληψη της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης που χαρακτήριζε την ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα πριν από κάποιες δεκαετίες σε μια σύγχρονη, δυστυχώς, εργαλειακή αντίληψη, το τι σημαίνει αυτό για την επιμόρφωση για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αλλά επίσης κάποιους κοινούς τόπους που φαίνεται ότι τόσο η διεθνής έρευνα και εμπειρία, όσο και η ελληνική ακαδημαϊκή προσέγγιση, έχει αναδείξει ως προς το τι πρέπει να χαρακτηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Θέλω να επισημάνω ότι χρησιμοποιώ αντί του όρου «μετεκπαίδευση» περισσότερο τον όρο «επιμόρφωση» που σύμφωνα με τη διερεύνηση που έκανα είναι ο κυρίαρχος στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η

μετεκπαίδευση στην πραγματικότητα αναφέρεται σε μια μακράς διάρκειας επιμόρφωση.

Ένα απλό ερώτημα το οποίο νομίζω μας χαρακτηρίζει και μας απασχολεί, είναι το τι ήταν παλαιότερα η επιμόρφωση των δασκάλων και τι είναι σήμερα. Δυο εικόνες νομίζω ότι αναδεικνύουν αυτό που θέλουμε να δούμε και αυτό που θέλουμε να δούμε είναι ότι δεν πρόκειται για μια μικρή ή επιφανειακή μεταβολή.

Αν κοιτάξουμε προς τα πίσω, όπως το επιχείρησε ο Χρήστος, θα συναντήσουμε μια εντελώς διαφορετική σύλληψη της επιμόρφωσης. Θα συναντήσουμε για παράδειγμα τα Διδασκαλεία, δηλαδή θεσμούς που δεν αντιμετώπισαν την επιμόρφωση ως μια γρήγορη και συμπληρωματική διαδικασία, αλλά ως μια σοβαρή μορφή επαγγελματικής και παιδαγωγικής εμβάθυνσης.

Θα συναντήσουμε επίσης τη μακρά φοίτηση ως μορφή επιμόρφωσης. Άρα την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, διάρκεια, αποδέσμευση από την πίεση της καθημερινότητας για να σκεφτούν το έργο τους και να επαναπροσδιοριστούν ως προς αυτό.

Θα συναντήσουμε τέλος την έννοια της παιδαγωγικής καλλιέργειας, την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται μόνο τεχνικές, αλλά ευρύτερη μόρφωση, θεωρητική στήριξη, επιστημονική ενημέρωση, αναστοχασμό πάνω στον ρόλο τους και στη σχέση τους με το παιδί, τη γνώση του, το σχολείο και την κοινωνία.

Πάρα πολύ ωραία τα περιγράφετε αυτά στα ενιαία κείμενά σας και σας συγχαίρω γι' αυτό.

Αν τώρα περάσουμε στο σήμερα, η εικόνα αλλάζει αισθητά. Στη θέση εκείνης της μακράς και θεσμικά κατοχυρωμένης επιμόρφωσης, βλέπουμε σήμερα συχνά σεμινάρια σύντομης διάρκειας, αποσπασματικές δράσεις, κύκλους ταχύρρυθμης κατάρτισης. Βλέπουμε πιστοποιήσεις, δηλαδή μια λογική στην οποία η επιμόρφωση συνδέεται όλο και περισσότερο με την απόκτηση προσόντων, μονάδων, βεβαιώσεων, ατομικών διαπιστευτηρίων. Και βλέπουμε τέλος όλο και περισσότερο ψηφιακές πλατφόρμες που ασφαλώς μπορεί να προσφέρουν δυνατότητες, αλλά συχνά ενσωματώνουν και μια αντίληψη επιμόρφωσης ως γρήγορης, fast track τυποποιημένης και συχνά μοναχικής διαδικασίας.

Γι' αυτό θα έλεγα πως εδώ δεν έχουμε απλά μια αλλαγή μορφής, αλλά στην πραγματικότητα όπως πολύ καλά γνωρίζετε και μια αλλαγή φιλοσοφίας. Δεν αλλάζει μόνο το μέσο, αλλάζει το ίδιο το νόημα της επιμόρφωσης από μια αντίληψη που έβλεπε την επιμόρφωση ως διαδικασία μορφωτικής και παιδαγωγικής συγκρότησης, περνάμε σε μια αντίληψη που αντιμετωπίζει ως μηχανισμό προσαρμογής, επικαιροποίησης δεξιοτήτων και διαχείρισης νέων απαιτήσεων.

Εδώ ακριβώς βρίσκεται κατά τη γνώμη μου το ουσιαστικό ερώτημα της συζήτησής μας: τι χάνεται όταν η επιμόρφωση πάει να είναι χώρος εμπάθυνας και γίνεται κυρίως εργαλείο προσαρμογής; Ή, για να το πω αλλιώς, τι είδους εκπαιδευτικό θέλει να διαμορφώσει η κάθε εποχή, σε σχέση με τον τρόπο που επιλέγει για την επιμόρφωσή του;

Αν θέλαμε να δούμε πολύ συνοπτικά τη διαδρομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την οποία ανέδειξε ο Χρήστος Τζήκας, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τρεις μεγάλες φάσεις κατά την άποψή μου.

Η πρώτη φάση είναι η παιδαγωγική επιμόρφωση. Είναι η εποχή κατά την οποία η επιμόρφωση συνδέεται με τη διδασκαλία με αυτή τη μακρά φοίτηση την παιδαγωγική καλλιέργεια. Μια επιμόρφωση που δεν είναι τεχνικό παράρτημα του επαγγέλματος, αλλά είναι μέρος της ίδιας της παιδαγωγικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη φάση, που κυρίως έρχεται και υλοποιείται μέσα από τα ΠΕΚ είναι η επιστημονική επιμόρφωση. Εδώ έχουμε πιο οργανωμένες δομές, επιμορφωτικά Κέντρα, μια προσπάθεια να συνδεθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την επιστημονική ενημέρωση, τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις εξελίξεις στη διδακτική και την ψυχοπαιδαγωγική.

Ο πυρήνας πάντως παραμένει αρκετά σαφής, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται γνώση, μελέτη, αναστοχασμό, επιστημονική ενίσχυση και φτάνουμε σταδιακά σε αυτή την τρίτη φάση στην οποία βρισκόμαστε στην εργαλειακή επιμόρφωση. Εδώ αλλάζει ουσιαστικά το τοπίο. Στο προσκήνιο έρχονται οι δεξιότητες, οι πιστοποιήσεις, οι πλατφόρμες, βραχείες δράσεις όπως είπα, γρήγορη κατάρτιση και άμεση προσαρμογή.

Η επιμόρφωση αρχίζει να μετριέται με όρους απόδοσης, με όρους αγοραίου, εφαρμοστικότητας, αποτελεσματικότητας, διαχειριστικής

επάρκειας. Και δεν λέω ότι αυτά είναι αμελητέα, λέω όμως ότι όταν γίνονται κυρίαρχη γλώσσα, τότε κάτι βαθύτερο μετατοπίζεται και εδώ θα ήθελα να σταθώ ιδιαίτερα. Γιατί αυτή η μετατόπιση, δεν αφορά μόνο τη γενική κατεύθυνση της εκπαίδευσης, δεν αφορά μόνο τα προγράμματα σπουδών, την αξιολόγηση ή τις δεξιότητες των μαθητών, αφορά όλο και περισσότερο την ίδια την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αφορά στον τρόπο που και διάφορα πανεπιστημιακά Τμήματα να μου επιτρέψετε, αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφαιρώντας από το πρόγραμμα σπουδών τους τις βασικότερες θεμελιώσεις που χαρακτήριζαν επί δεκαετίες την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δηλαδή ζητήματα φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας και ιστορίας της εκπαίδευσης.

Αλλάζει και η ίδια η εικόνα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, από δάσκαλος και δασκάλα με παιδαγωγική κρίση, με θεωρητική αναφορά, με κοινωνικό ρόλο κινδυνεύει να μετατραπεί σε διαχειριστή εργαλείων, σε εφαρμοστή οδηγιών, σε φορέα συνεχούς προσαρμογής και προφανώς το ερώτημα είναι: θέλουμε έναν επαγγελματία με σκέψη, κρίση, παιδαγωγική αυτοσυνειδησία και κοινωνική ευθύνη, ή έναν επαγγελματία που ορίζεται κυρίως από ζητήματα έχουν μια εργαλειακή χρήση.

Ακολουθώντας θα ήθελα λίγο να συζητήσουμε πότε η επιμόρφωση γίνεται εργαλειακή, δηλαδή τι σημαίνει εργαλειακή επιμόρφωση. Νομίζω ότι μπορούμε να το ορίσουμε αρκετά απλά: εργαλειακή γίνεται η επιμόρφωση όταν χορηγεί τεχνικές χωρίς κάποια θεωρητική πλαισίωση. Όταν δηλαδή λέει στον ή στην εκπαιδευτικό τι να κάνει, χωρίς να τον βοηθά να κατανοήσει γιατί το κάνει, από πού προκύπτει αυτή η επιλογή, ποια αντίληψη κρύβεται για το παιδί, τη γνώση, τη μάθηση και το ίδιο το σχολείο.

Γίνεται εργαλειακή επίσης όταν εστιάζει σε δεξιότητες χωρίς παιδαγωγική κρίση. Όταν η συζήτηση περιορίζεται στο αν ο/η εκπαιδευτικός απέκτησε μια τεχνική επάρκεια, ένα νέο εργαλείο, μια νέα μεθοδολογική συνταγή, αλλά δεν ανοίγει καθόλου το ερώτημα της κρίσης: πότε, γιατί και σε ποιο βαθμό οφείλει να ακολουθεί πιστά έτοιμα βήματα, σχήματα, πρωτόκολλα, έτοιμες πλατφόρμες.

Εδώ νομίζω ότι βρίσκεται ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα, γιατί η αντίληψη αυτή κρύβει βέβαια ότι το παιδαγωγικό έργο, το εκπαιδευτικό έργο

δεν είναι μονοδιάστατο, δεν είναι μια τεχνική πράξη, δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία μετάδοσης, δεν είναι μια σειρά από βήματα που εκτελούνται μηχανικά.

Το εκπαιδευτικό έργο όπως πολύ εύστοχα επισημαίνεται επίσης στο υλικό σας που το διάβασα, πολλαπλές διαστάσεις: γνωστική διάσταση γιατί συνδέεται με το τι και το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, έχει παιδαγωγική διάσταση συνδέεται με σχέσεις, με τρόπους επικοινωνίας, με την κατανόηση της παιδικής εμπειρίας, με τη διαχείριση της ετερότητας με το κλίμα της τάξης και έχει βέβαια πρωτίστως και μια κοινωνική διάσταση γιατί το σχολείο δεν λειτουργεί σε κενό συνδέεται με ανισότητες, με αποκλεισμούς, με δημοκρατικά αιτήματα, με το δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαιρέτως στη μόρφωση.

Άρα όταν επιμορφώνουμε τον εκπαιδευτικό μόνο στο επίπεδο της τεχνικής, στην πραγματικότητα επιμορφώνουμε ένα μικρό ίσως και αμελητέο μέρος στο ρόλο του. Και εδώ νομίζω ότι φτάνουμε σε ένα πολύ βασικό συμπέρασμα ότι αν θέλουμε να έχουμε μια ουσιαστική επιμόρφωση δεν αρκεί να δίνουμε στον εκπαιδευτικό νέα εργαλεία, πρέπει να του δίνουμε τους λόγους, το πλαίσιο, το νόημα, θεωρία και χώρο για κρίση.

Και όταν φτάνουμε σε μια επιμόρφωση που περιορίζεται σε δεξιότητες τι ακριβώς χάνουμε σε ό,τι αφορά στον ουσιαστικό ρόλο και στο ουσιαστικό επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών; Το πρώτο που χάνεται είναι η παιδαγωγική κρίση. Ο εκπαιδευτικός παύει να ενθαρρύνεται να σκέφτεται σύνθετα, να σταθμίζει, να αποφασίζει με βάση το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, τις ανάγκες των μαθητών, τη δυναμική της τάξης, τις αντιφάσεις της πράξης.

Αντί γι' αυτό εκπαιδεύεται όλο και περισσότερο στο να εφαρμόζει, να ακολουθεί, να συμμορφώνεται με καλές πρακτικές που συχνά παρουσιάζονται όπως είπα σαν ουδέτερες, ενώ ποτέ δεν είναι ουδέτερες.

Αυτό που επίσης θέλω να επισημάνω μιας και είμαι ιστορικός εκπαίδευσης, είναι ότι χάνεται η ιστορική κατανόηση της εκπαίδευσης και αυτό δεν είναι καθόλου δευτερεύον, σας διαβεβαιώ. Όταν οι εκπαιδευτικοί αποκόπτονται από την ιστορικότητα του θεσμού τους, από τη διαδρομή των παιδαγωγικών ιδεών, από τις συγκρούσεις, τις συνέχειες και τις ασυνέχειες της εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε το παρόν αρχίζει να προβάλλεται ως

αυτονόητο. Οι σημερινές επιλογές εμφανίζονται ως φυσικές και φυσικοποιημένες, αναπόφευκτες ως ορθολογικά επιβεβλημένες.

Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση αποϊστορικοποιείται και αποπολιτικοποιείται, καθώς παύει να γίνεται αντιληπτή ως πεδίο ιστορικών επιλογών και εναλλακτικών μορφών θεσμικής συγκρότησης.

Το τρίτο που χάνεται βέβαια είναι η συλλογική επεξεργασία της εμπειρίας. Παρουσίασε ο Χρήστος στην πρότασή του μια πολύ σαφή εικόνα της συλλογικότητας σε σχέση με την επιμόρφωση, ιδιαίτερα εκεί που αναφερόταν σε μια ομαδική επεξεργασία ενοτήτων της βυζαντινής ιστορίας εν προκειμένω.

Η επιμόρφωση μέσα από την προσέγγιση αυτή των δεξιοτήτων και την εργαλειακή προσέγγιση παύει να είναι ένας τόπος συνάντησης, ανταλλαγής, αναστοχασμού κοινής παιδαγωγικής αναζήτησης και γίνεται όλο και περισσότερο μια ατομική υπόθεση, μια πλατφόρμα, μια παρακολούθηση, μια πιστοποίηση, μια προσωπική διαδρομή βελτίωσης.

Όμως όπως πολύ καλά γνωρίζουμε η εκπαιδευτική πράξη δεν είναι ατομικό έργο με τη στενή έννοια, είναι μια πρακτική κοινωνική σχεσιακή, συλλογική και γι' αυτό η επιμόρφωση που χάνει τη συλλογικότητα χάνει ένα πολύ μεγάλο μέρος της ουσίας της.

Τέλος αυτό που χάνεται μέσα από την εργαλειακή αυτή αντιμετώπιση της επιμόρφωσης και την επικέντρωσή της στις δεξιότητες είναι ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου. Όταν η επιμόρφωση περιορίζεται στη λογική των δεξιοτήτων τείνει να ξεχνά ότι το σχολείο δεν υπάρχει μόνο για να παράγει επιδόσεις, να βελτιώνει δείκτες ή να εξοπλίζει άτομα με μετρήσιμες ικανότητες, το σχολείο έχει και μια βαθιά κοινωνική αποστολή: να μορφώνει, να στηρίζει, να συμπεριλαμβάνει, να μειώνει ανισότητες, να καλλιεργεί δημοκρατική συνείδηση, να δίνει χώρο σε όλα τα παιδιά.

Θα ήθελα να επισημάνω κάποιες συγκεκριμένες αρχές που βασίζονται ή προέρχονται από τη διεθνή εμπειρία σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση. Αυτό που φαίνεται από την έρευνα σε διεθνές επίπεδο είναι ότι η αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση είναι συνεχής, συνεργατική, συνδεδεμένη με την πράξη.

Μια πρώτη διευκρίνιση που θέλω να κάνω βέβαια είναι ότι δεν υπάρχουν παράδεισοι προς αντιγραφή, αυτό το φαινόμενο της μεταφύτευσης

το έχει πληρώσει πολύ ακριβά στο παρελθόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κάθε σύστημα έχει αντιφάσεις, έχει πιέσεις, έχει τα προβλήματά του παρ' όλα αυτά αυτό που θέλω να επισημάνω σε αυτή τη διαφάνεια είναι ότι υπάρχουν κάποιοι κοινοί τόποι ακόμη και σε περιβάλλοντα με πολύ διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις και αυτοί οι κοινοί τόποι νομίζω ότι δημιουργούν κάποιες κοινές αρχές που έχει σημασία να τις γνωρίσουμε και να τις συζητήσουμε και στη δική μας την αντίληψη.

Αυτό έχει σημασία γιατί δείχνει ότι ουσιαστική επιμόρφωση τουλάχιστον σε ορισμένα περιβάλλοντα δεν είναι ουτοπία, αντίθετα είναι μια επιλογή πολιτικής και βέβαια είναι και διαμόρφωση επαγγελματικής κουλτούρας. Ο ίδιος ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι τα αποσπασματικά σεμινάρια κατά κανόνα δεν αποδίδουν όσα υποσχέθηκαν, ενώ και UNESCO δείχνει ότι η συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη οφείλει να γίνεται σε ένα συνεκτικό θεσμικό πλαίσιο και όχι με κάποιες σκόρπιες σποραδικές δράσεις.

Η πρώτη κοινή αρχή που νομίζω ότι έχει σημασία να συζητήσουμε, είναι ότι η επιμόρφωση δεν αντιμετωπίζεται ως ένα εξωτερικό πρόσθετο, αλλά οφείλει να αποτελεί μέρος του ίδιου του επαγγέλματος. Κάτι τέτοιο -το έχετε ακούσει πολλές φορές αλλά συγχωρέστε μου την αναφορά του παραδείγματος- γίνεται πολύ ξεκάθαρο στη Φιλανδία, όπου υπάρχει η εμπειρογμένη αντίληψη ότι η επιμόρφωση οφείλει να χτίζεται σε μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής μάθησης, που βέβαια σχετίζεται με ένα πολύ συγκεκριμένο μοντέλο αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το οποίο κατά την άποψή μου τουλάχιστον για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το ελληνικό δεν έχει να ζηλέψει και κάτι ιδιαίτερα.

Η δεύτερη κοινή αρχή είναι ότι η επιμόρφωση οφείλει να γίνεται συνεργατικά. Δεν αποτελεί μοναχική υπόθεση, ούτε απλή συσσώρευση ατομικών πιστοποιήσεων. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στην Άπω Ανατολή, στη Σιγκαπούρη, κάτι τέτοιο συμβαίνει στην Ιαπωνία με τα lessons study και μου έκανε εντύπωση ότι στη δική μου την εισήγηση βρήκα πάρα πολλές ομοιότητες με αυτό το οποίο ο Χρήστος Τζήκας παρουσίασε σε σχέση με την ομαδική επεξεργασία ενοτήτων στο πλαίσιο μιας επιμορφωτικής πρότασης που κάνει ο ίδιος, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται μόνο ακούγοντας, αλλά παρατηρούν, σχεδιάζουν από κοινού, δοκιμάζουν, ξανασυζητούν και βρίσκουν τη βέλτιστη κοινή λύση.

Η τρίτη κοινή αρχή είναι ότι η επιμόρφωση οφείλει εκτός των άλλων να είναι μακράς διάρκειας, αλλά και συνδεδεμένη με την πράξη. Υπάρχουν πάρα πολλά προγράμματα κυρίως σε ό,τι αφορά βέβαια στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωσή τους, όπου η διαδικασία αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως ένα μεμονωμένο σεμινάριο, αλλά ως ένα δεύτερο μετά την αρχική κατάρτιση βήμα πολύ σημαντικό, συνδεδεμένο με την καθημερινή πράξη, έτσι ώστε να υπάρχει μια συνέχεια επαγγελματικής μάθησης.

Σε κάθε περίπτωση και αυτό νομίζω ότι πια είναι και κοινός τόπος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των διάφορων χωρών, θεωρείται πολύ σημαντική όχι μια ακαδημαϊκή διαδικασία επιμόρφωσης, αλλά μια επιμόρφωση που περιλαμβάνει τον προσανατολισμό στο ίδιο το σχολείο και στη σχολική Περιφέρεια mentoring από έμπειρους εκπαιδευτικούς, επαγγελματική μάθηση που σχετίζεται άμεσα με τον ρόλο του δασκάλου και της δασκάλας μέσα στην τάξη και αυτό νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό γιατί δείχνει μια σαφή τάση συσχέτισης πια της επιμόρφωσης με την εκπαιδευτική πράξη.

Επιχείρησα παράλληλα να κάνω μια καταγραφή δεδομένων που αναφέρονται στη διεθνή έρευνα για τη διδασκαλία και τη μάθηση για να συζητήσουμε λίγο τις κυρίαρχες μορφές επιμόρφωσης. Παρά τα όσα μπορεί να επεσήμανα προηγουμένως σε σχέση με τις κυρίαρχες μορφές που θεωρούνται ότι οδηγούν σε μια αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη στους δασκάλους και στις δασκάλες, στους/στις εκπαιδευτικούς, η καταγραφή των κυρίαρχων μορφών επιμόρφωσης τόσο στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα όσο και διεθνώς, δείχνει ότι οι κυρίαρχες μορφές είναι εντελώς διαφορετικές.

Κυριαρχούν κυρίως τα δια ζώσης σεμινάρια μικρής διάρκειας και αυτό που ονομάζεται ατομική μελέτη επαγγελματικής βιβλιογραφίας. Δηλαδή εξ αποστάσεως επιμόρφωση που βασίζεται σε κάποιες ασκήσεις και κάποιες εργασίες τις οποίες θα λύσουν αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη μελέτη τους.

Ακολουθούν συνέδρια και ημερίδες, ενώ οι πιο συνεργατικές και σχολειοκεντρικές μορφές όπως παρατήρηση μεταξύ συναδέλφων, επαγγελματικά δίκτυα, επισκέψεις σε άλλα σχολεία εμφανίζονται αισθητά

χαμηλότερα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια σαφής απόσταση ανάμεσα σε αυτό που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη παιδαγωγική σημασία και σε αυτό που τελικά οργανώνεται και διαδίδεται περισσότερο.

Φαίνεται ότι διεθνώς πιο διαδεδομένη είναι μια βραχεία σεμιναριακή και συχνά ατομική απόφαση, ενώ οι μορφές που ανταποκρίνονται περισσότερο στις αρχές της συνέχειας, της συνεργασίας και της σύνδεση με την πράξη παραμένουν λιγότερο κυρίαρχες. Και αυτό ακριβώς είναι ένα κρίσιμο σημείο. Δεν αρκεί να ξέρουμε ποιες μορφές επιμόρφωσης είναι πιο συχνές, χρειάζεται να αναρωτηθούμε ποιες μορφές αξίζει να ενισχύσουμε αν θέλουμε πραγματική επαγγελματική και παιδαγωγική ανάπτυξη.

Γιατί είναι δεδομένο ότι όταν η επιμόρφωση μετατοπίζεται προς βραχείες τυποποιημένες και εξωτερικά προσδιορισμένες μορφές, τότε ενισχύεται ευρύτερα και μια πίεση προς αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί παύουν σταδιακά να νοούνται ως επαγγελματίες με κρίση, αυτονομία, θεωρητική αναφορά και συλλογική παιδαγωγική ευθύνη και αντιμετωπίζονται όλο και περισσότερο ως φορείς επιμέρους δεξιοτήτων, εφαρμοστές οδηγιών, διαχειριστές διαρκώς μεταβαλλόμενων απαιτήσεων.

Άρα η συζήτηση για τις μορφές επιμόρφωσης δεν είναι τεχνική ή δευτερεύουσα, συνδέεται άμεσα με το τι είδους επαγγελματική υπόσταση θέλουμε να διατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα δημόσιο σχολείο.

Έχουν υπάρξει στο παρελθόν διάφορες προτάσεις ακαδημαϊκών που ασχολήθηκαν στην ελληνική πραγματικότητα ειδικά με τα ζητήματα της επιμόρφωσης και προσπάθησα επίσης προκειμένου αργότερα να σας παρουσιάσω κάποιες κοινές αρχές που συναιρούν τις διεθνείς τάσεις ερευνητικές, αλλά και την ελληνική ακαδημαϊκή παραγωγή, να παρουσιάσω λίγο τις βασικές θέσεις που έχουν αναπτυχθεί.

Η πρώτη που παρουσιάστηκε, η παλαιότερη μορφωτική και μετεκπαιδευτική γραμμή σχετίστηκε με την ύπαρξη των Διδασκαλείων, όπου το κέντρο βάρους δεν βρίσκεται βέβαια σε ένα σύντομο σεμινάριο, αλλά σε μια μακράς διάρκειας μετεκπαίδευση που συνδέεται με παιδαγωγική καλλιέργεια, επιστημονική εμβάθυνση και θεσμική αναγνώριση.

Η εμπειρία των Διδασκαλείων και αργότερα η πανεπιστημιακά ενταγμένη μετεκπαίδευση δείχνουν ακριβώς αυτή τη λογική, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται μόνο επικαιροποίηση τεχνικών, αλλά χρόνο, θεσμό και έρευνα.

Ωστόσο η έμφαση αυτής της παράδοσης δεν βρισκόταν πάντοτε με την ίδια ένταση στη σύνδεση με το σχολείο, ως συγκεκριμένο χώρο πράξης και με τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Στοιχείο, που θα αναδειχθεί περισσότερο σε μεταγενέστερες προσεγγίσεις της ενδοσχολικής και της σχολιοκεντρικής επιμόρφωσης.

Μια επόμενη γραμμή είναι εκείνη του Παναγιώτη Ξωχέλλη. Η σημασία της βρίσκεται στο ότι συνδέει συστηματικά τη βασική εκπαίδευση με τη συνεχιζόμενη και ιδιαίτερα την ενδοσχολική επιμόρφωση. Στη σκέψη του η επιμόρφωση δεν είναι ένα εξωτερικό και περιστασιακό πρόσθετο, αλλά είναι οργανικό μέρος της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού με ιδιαίτερη έμφαση στο σχολείο ως χώρο μάθησης και ανάπτυξης.

Τρίτη γραμμή θα έλεγα ότι αποτέλεσε εκείνη της Ζωής Παπαναούμ. Η Παπαναούμ είδε την επιμόρφωση ως κάθε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός μετά την είσοδό του στο επάγγελμα και τη συνδέει άμεσα με την επαγγελματική του ανάπτυξη και με το καλύτερο σχολείο. Άρα δε μιλά απλώς για περισσότερα σεμινάρια, αλλά για μια επιμόρφωση που υπηρετεί την εξέλιξη του εκπαιδευτικού, τη βελτίωση της σχολικής πράξης και την ενίσχυση του σχολείου ως Οργανισμού μάθησης.

Μια επόμενη συμβολή είναι εκείνη του Δημήτρη Βεργίδη. Ο Βεργίδης επιμένει ότι κάθε σοβαρή επιμόρφωση πρέπει να ξεκινά από τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δηλαδή δεν μπορεί να σχεδιάζεται αποκλειστικά από τα πάνω, ούτε να περιορίζεται στην επανάληψη γενικών μαθημάτων. Πρέπει να απαντά στα πραγματικά προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις δικές τους ανάγκες, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η πέμπτη κατεύθυνση είναι του Γιώργου Μπαγάκη. Εδώ το βάρος μετατοπίζεται καθαρά προς το σχολιοκεντρικό μοντέλο, δηλαδή προς μια επιμόρφωση που βασίζεται στο σχολείο, στην πράξη, στον αναστοχασμό,

στην έρευνα, δράση και στη συνεργασία. Το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται απλά ως χώρος εφαρμογής όσων μαθαίνονται αλλού, αλλά ως μια κοινότητα επαγγελματικής μάθησης.

Μια τελευταία έκτη γραμμή θα έλεγα είναι εκείνη του Αλέξη Κόκκου, ο οποίος βέβαια ασχολείται περισσότερο με την εκπαίδευση ενηλίκων, όμως φέρνει κυρίως τη μετασχηματίζουσα μάθηση στην επιμόρφωση, υποθέτω ότι η Λαμπρίνα θα πει πολύ περισσότερα, δεν θέλω να πω άλλα όσον αφορά σε αυτά τα ζητήματα. Πάντως πρόκειται για μια λογική εντελώς διαφορετική προφανώς από την εργαλειακή κατάρτιση.

Αν τώρα θέλαμε να συμπυκνώσουμε όλες αυτές τις ελληνικές προσεγγίσεις σε λίγες βασικές θέσεις, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι περισσότεροι Έλληνες παιδαγωγοί συγκλίνουν στην ιδέα ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής, θεσμικά κατοχυρωμένη, όχι αποσπασματική, ότι πρέπει να έχει παιδαγωγικό και θεωρητικό βάθος και όχι να περιορίζεται σε τεχνικές οδηγίες, ότι πρέπει να συνδέεται με το σχολείο την πράξη και τη συνεργασία και ότι οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και το κοινωνικό ρόλο του σχολείου.

Εδώ νομίζω επίσης ότι πολλά από αυτά τα ζητήματα έχουν αναδείξει τα δικά σας ενιαία κείμενα για τη μετεκπαίδευση, δημόσια και δωρεάν επιμόρφωση, ευθύνη των Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθολική απεύθυνση, απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα κ.ά.

Λίγο πριν κλείσω, θα ήθελα να επιχειρήσω να συναιρέσω θέματα που προκύπτουν από τη διεθνή εμπειρία και από τη διεθνή έρευνα με τις προτάσεις που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί από τους Έλληνες παιδαγωγούς, για να προτείνω κάποιες βασικές αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση.

Και πρώτα απ' όλα είναι βέβαια η θεσμική και δημόσια κατοχύρωση. Δε νοείται επιμόρφωση μακράς ή και πιο σύντομης διάρκειας, ούτε ως ευκαιριακή παροχή, ούτε ως ατομική υπόθεση, αλλά ως ένας σταθερός δημόσιος θεσμός με την ευθύνη της πολιτείας και σε κάθε περίπτωση με την ισχυρή συμμετοχή των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Διάρκεια και αποδέσμευση από την καθημερινή πίεση. Ο δάσκαλος – η δασκάλα χρειάζονται χρόνο για να μελετήσουν, να εμβαθύνουν, να αναστοχαστούν, να επανανοηματοδοτήσουν το έργο τους. Η σοβαρή

επιμόρφωση δεν μπορεί να εξαντλείται σε βραχείες και αποσπασματικές δράσεις.

Επιστημονικό, παιδαγωγικό και θεωρητικό βάθος. Η επιμόρφωση οφείλει να δίνει όχι μόνο τεχνικές, αλλά θεωρία, ιστορική κατανόηση, επιστημονική τεκμηρίωση και πρόσβαση στην τρέχουσα έρευνα. Να στηρίζει την παιδαγωγική κρίση και όχι τη λειτουργική προσαρμογή όπως κάνουν τώρα οι παρούσες βραχύβιες επιμορφώσεις.

Σύνδεση με το σχολείο και την εκπαιδευτική πράξη, πολύ σημαντικό που νομίζω ότι είναι λίγο πολύ μια σταθερή όλων των επιμορφωτικών δράσεων που σχεδιάζονται πια με σοβαρότητα σε διεθνές επίπεδο. Η επιμόρφωση πρέπει να συνομιλεί με την πραγματική σχολική ζωή, με τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και της σχολικής μονάδας, των μαθητών αλλά και των τοπικών κοινωνικών συνθηκών.

Συλλογικός και συνεργατικός χαρακτήρας καθώς όπως είπαμε δεν πρόκειται για μια απλή συσσώρευση προσόντων, είναι διαδικασία κοινής επεξεργασίας της εμπειρίας, επαγγελματικού διαλόγου, συνεργασίας και συγκρότησης μιας κοινότητας μάθησης.

Αναστοχαστικός και μετασχηματιστικός προσανατολισμός, όχι νέες δεξιότητες ή απλά νέες δεξιότητες, αλλά ενίσχυση κριτικού στοχασμού, επανεξέταση παραδοχών και βαθύτερη κατανόηση του παιδαγωγικού ρόλου.

Καθολικότητα, ισότητα και δημοκρατικός προσανατολισμός με την έννοια ότι πρέπει να απευθύνεται σε όλους/όλες τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο σε όσους και όσες μπορούν ατομικά να επενδύσουν σε χρόνο και χρήμα. Συνδέεται με το δικαίωμα όλων των παιδιών σε ουσιαστική μόρφωση και την ευθύνη του δημοσίου σχολείου να μειώνει ανισότητες και αποκλεισμούς.

Κλείνω με μια τελευταία επισήμανση που νομίζω όμως ότι είναι και πολύ ουσιαστική: οι δεξιότητες είναι αναγκαίες, αλλά δεν μπορεί να είναι το βασικό λεξιλόγιο της επιμόρφωσης. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαγγελματίας που εφαρμόζει οδηγίες, χρησιμοποιεί εργαλεία και προσαρμόζεται σε νέες απαιτήσεις, καλείται κάθε μέρα να κρίνει και η κρίση του είναι πάρα πολύ σημαντική για το μέλλον των παιδιών, να ερμηνεύει, να στηρίζει, να αποφασίζει, να στέκεται απέναντι σε πραγματικά ζητήματα σε

πραγματικές δυσκολίες, σε πολύ σημαντικά ζητήματα που αφορούν σε ανισότητες.

Και αυτό δεν είναι μόνο ένα τεχνικό έργο, είναι κυρίως βαθιά παιδαγωγικό, κοινωνικό. Ένα έργο, που επιτελεί μια δημόσια λειτουργία. Γι' αυτό και η επιμόρφωση δεν μπορεί να περιορίζεται στη λογική της κατάρτισης. Δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία γρήγορης προσαρμογής, χρειάζεται να είναι κάτι πολύ βαθύτερο, ένας χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να σκεφτούν πιο ουσιαστικά τον ρόλο τους, να αναστοχαστούν την πράξη τους, να συναντηθούν με άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς, να ξαναβρούν το νόημα της δουλειάς τους.

Γιατί τελικά από τον τρόπο που επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί φαίνεται και πως αντιλαμβανόμαστε τον ρόλο τους. Αν τους/τις βλέπουμε απλώς ως εκτελεστές και τους δίνουμε μόνο οδηγίες, αν τους βλέπουμε ως επαγγελματίες με κρίση, παιδαγωγική ευθύνη και κοινωνική αποστολή και τους προσφέρουμε χρόνο, εμπιστοσύνη, εμπάθυση και ουσιαστική στήριξη.

Ίσως αυτό είναι το πιο κρίσιμο διακύβευμα, να μη χάσουμε μέσα στη γλώσσα των δεξιοτήτων τον ίδιο τον παιδαγωγικό πυρήνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Εμείς να ευχαριστήσουμε τον Γιάννη Μπέτσα γι' αυτή την εμπειριστατωμένη του παρουσίαση που έριξε φως σε πάρα πολλά σημεία της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης φυσικά.

Θα μου επιτρέψετε να κλέψω, να κρατήσω ένα κομμάτι της αναφοράς που έκανε στη σύνδεση των όσων είπε με τις προτάσεις που αναδύονται μέσα από τα ενιαία κείμενα της Ομοσπονδίας και χαίρομαι που άκουσα αυτή τη σύνδεση, γιατί νομίζω είναι πολύ χρήσιμο να την ακούσουν και να την καταλάβουν οι συνάδελφοι οι οποίοι σε κάποιες περιοχές δέχονται απίστευτες πιέσεις να μην τηρούν τα ενιαία κείμενα και όταν η επιστημονική κοινότητα τα αγκαλιάζει και βρίσκει τα ερείσματα για να γίνει μια ουσιαστική συζήτηση για το σχολείο, κάποιος έχει κάνει σκοπό της ζωής τους πως θα τα καταστείλουν και πως θα αναγκάσουν τους εκπαιδευτικούς να μην τα ακολουθούν, ξεπερνώντας κάθε όριο ακόμη και των αρμοδιοτήτων που τους δίνει η θέση τους και είναι κάτι πραγματικά λυπηρό.

Ευχαριστούμε πολύ και συνεχίζουμε με τη Λαμπρίνα Γιώτη, την τελευταία εισήγηση για σήμερα και θα ακολουθήσει η διατύπωση των ερωτήσεων και ο δεύτερος κύκλος της συζήτησης.

Λ. ΓΙΩΤΗ: Κι εγώ με τη σειρά μου θα ήθελα να ευχαριστήσω το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ για την ιδιαίτερα τιμητική αυτή πρόσκληση που μου απηύθυνε και μάλιστα τη συμβολική αυτή Ημέρα, αλλά και να εκφράσω τη μεγάλη μου χαρά που βρίσκομαι σήμερα σε αυτό το βήμα συζήτησης, μιας και με ένα τρόπο θεωρώ ότι ανήκω ακόμη στους κόλπους της Ομοσπονδίας, άλλωστε με κάποιους από εσάς έχω συνεργαστεί τα τελευταία αρκετά χρόνια, ενώ παράλληλα είμαι με αγαπημένους συναδέλφους από το Τμήμα.

Αναπόφευκτα νόμιζα ότι ο Γιάννης θα είχε επικάλυψη με τον Χρήστο, αλλά τελικά μάλλον Χρήστο επικάλυψη έχω εγώ με τον Γιάννη!

Θα προσπαθήσω να προσπεράσω κομμάτια που έχει καλύψει και ο Γιάννης και ο Χρήστος στις τοποθετήσεις τους και θα ήθελα επίσης να συμπληρώσω και να σχολιάσω κι εγώ από πλευράς μου ότι θέλω να χαιρετίσω τη συνέπεια και την αγωνιστικότητα που επιδεικνύει το Συνδικάτο, καθώς ιδιαίτερα τα τελευταία πέντε χρόνια έχει διαμορφωθεί ένα δυστοπικό εκπαιδευτικό τοπίο και είναι μια αγωνιστικότητα που ενώνει οργανικά την επιστημονική με τη συνδικαλιστική στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των σχολικών κοινοτήτων και αυτό έχει μια ιδιαίτερη σημασία.

Εύχομαι πραγματικά οι αγώνες τους να είναι καρποφόροι πολύτροπα. Και να είναι ανθεκτικοί, γιατί θέλει διάρκεια και συνέπεια.

Είναι γεγονός ότι ζούμε σε μια περίοδο διαρκών κοινωνικών πολιτικών και οικονομικών αλλαγών, επεσήμανε και ο Χρήστος όλη αυτή την.... Η δυστοπία είναι σε διεθνές περιβάλλον πρώτα απ' όλα με αυτά που συμβαίνουν γύρω μας.

Αυτές οι αλλαγές συνοδεύονται και στη χώρα μας από αναδιαρθρώσεις που απαιτούν από το εργατικό δυναμικό και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς συνεχή επικαιροποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών, ακόμη και επανειδίκευση ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες εργασίας και στις μορφές ανταγωνισμού που προωθούνται.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η επιμόρφωση δεν εμφανίζεται απλώς ως μια δυνατότητα υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά πολύ συχνά ως μηχανισμός επαγγελματικής επανα-ακοινωνικοποίησης και προσαρμογής

των εκπαιδευτικών στις κυρίαρχες οργανωσιακές απαιτήσεις και στις μεταρρυθμίσεις που τις συνοδεύουν.

Η πραγματικότητα αυτή έχει ενισχύσει την αντίληψη της επιτακτικής αναγκαιότητας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης ή και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έννοιες που συχνά χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να επαναδιαπραγματεύεται διαρκώς τον επαγγελματικό και κοινωνικό του ρόλο, μέσα σε μεταβαλλόμενα και απαιτητικά περιβάλλοντα, όπου η εντατικοποίηση των όρων εργασίας επιβάλλει την άμεση διαχείριση σύνθετων εκπαιδευτικών ζητημάτων στην καθημερινότητά του. Πολύ δε περισσότερο όταν λάβουμε υπόψη μας και το αυταρχικό κλίμα και την απειλή που τα περιβάλλει.

Από αυτό το σημείο προκύπτει ένα κρίσιμο ερώτημα; πως επιλέγει κανείς και με ποια κριτήρια ποια είναι η κατάλληλη επιμόρφωση για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; Πριν περάσω στο κύριο σώμα της ομιλίας μου, θα ήθελα όπως είχε πει ο Στάμος Παπαστάμου Καθηγητής κοινωνικής ψυχολογίας στο Πάντειο, να εξηγηθώ. Έλεγε «δεν υπάρχει επιστήμονας που έχει ουδέτερη και αντικειμενική γνώση, οι θέσεις του βρίθουν ιδεών και αξιών». Πρέπει να εξηγείται λοιπόν, δηλαδή να δηλώσω σύντομα τις βασικές παραδοχές που καθοδηγούν όσα θα πω στη συνέχεια.

Πρώτον. Δεν υπάρχει ουδέτερη γνώση και ακριβώς γι' αυτό δεν υπάρχει ουδέτερη εκπαίδευση, ουδέτερη διδασκαλία, ή ουδέτερη επιμόρφωση. Κάθε γνώση διαμεσολαβείται από αξίες, παραδοχές και ιδεολογίες. Επομένως η εκπαίδευση τουναντίον όχι ουδέτερη δεν είναι, αλλά αποτελεί και μια εξαιρετικά πολιτική υπόθεση.

Δεύτερη παραδοχή. Οι απόψεις, οι συμπεριφορές και οι δράσεις μας θεμελιώνονται σε ένα σύνολο παραδοχών και αντιλήψεων είτε το συνειδητοποιούμε είτε όχι. Παραδοχές, που έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους εκπαιδευτικούς ήδη από την παιδική τους ηλικία, από τη σχολική τους εκπαίδευση και την ... **πρόβλημα ήχου....** τους εκπαίδευση, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους ... **πρόβλημα ήχου...** και κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης.

Και τρίτον, τα ζητήματα που θα θίξω σήμερα θα τα προσεγγίσω από μια κριτική ιδεολογική σκοπιά, με άλλα λόγια θα επιχειρήσω ένα αδρό

ιδεολογικό ξεκαθάρισμα των διαφορετικών μοντέλων και λογικών επιμόρφωσης, αλλά και του τρόπου με τον οποίο ορίζονται οι ίδιες οι ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Στην ομιλία μου θα κάνω τρία πράγματα. Πρώτα, θα παρουσιάσω συνοπτικά νέα μοντέλα επιμόρφωσης. Αυτό γιατί θα το κάνω; Γιατί μέσα σε αυτό τον ορυμαγδό της ρητορικής που επικαλείται, συνθέτει, προτείνει, αντιπροτείνει, επιβάλλει κάποιες φορές πολλαπλές μορφές επιμόρφωσης, είναι πολύ σημαντικό να είναι ξεκάθαρο ποια είναι τα όρια και οι δυνατότητες του κάθε μοντέλου που προτείνεται, ή της κάθε πρακτικής που προτείνεται.

Στη συνέχεια θα σταθώ στο ζήτημα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών με αφορμή και την έρευνα που είχε κάνει το ΕΚΕ και παρουσιάστηκε το Μάη του '23 και τέλος θα συνοψίσω όσα θα έχω πει σε μια ολιστική πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα την περιορίσω γιατί πολλά από αυτά τα έχει πει ο Γιάννης.

Ποια είναι τα βασικά μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Θα ξεκινήσω με τα μοντέλα, γιατί δεν είναι όλα ίδια. Διαφέρουν ως προς τον σκοπό, ως προς το είδος της γνώσης που υποστηρίζουν, ως προς τη σχέση τους με το ποιος έχει τον κεντρικό έλεγχο, ως προς τη σχέση τους με τη λογοδοσία και την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Το πρώτο μοντέλο είναι το ορθολογικό, που αντιλαμβάνεται την επιμόρφωση ως κατάρτιση. Πρόκειται για το κυρίαρχο μοντέλο, βασίζεται σε μια τεχνοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας όπου η επαγγελματική ανάπτυξη ταυτίζεται με την απόκτηση συγκεκριμένων εργαλειακού χαρακτήρα δεξιοτήτων.

Τα προγράμματα σχεδιάζονται από ειδικούς και μεταφέρονται στους εκπαιδευτικούς ως έτοιμες, συχνά συνταγογραφημένες οδηγίες εφαρμογής. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κυρίως παθητικός, ενώ ο βασικός στόχος είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών.

Όμως πολύ συχνά μια τέτοια επιμόρφωση δεν συνδέεται ουσιαστικά με το πραγματικό πλαίσιο της τάξης, ενώ παραγνωρίζει τη σύνθετη και αντιφατική φύση της εκπαιδευτικής πράξης.

Το επόμενο μοντέλο είναι αυτό της πιστοποίησης, επιβράβευσης που τα τελευταία χρόνια έχει τύχει μεγάλη διάδοση. Στην περίπτωση αυτή η επιμόρφωση συνδέεται με πιστοποιήσεις, μόρια, τίτλους και τυπικά προσόντα είτε πιστοποίηση σεμιναρίων, είτε είναι ακόμη και τίτλοι σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, μεταπτυχιακά ή διδακτορικά. Αυτά τα τυπικά προσόντα επικυρώνονται εξωτερικά, συχνά από Πανεπιστήμια ή άλλους φορείς και αυτή η μορφή της επιμόρφωσης λειτουργεί ως ένδειξη διασφάλισης ποιότητας αλλά και ως μηχανισμός ελέγχου, αξιολόγησης και επιβράβευσης.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί και διεθνώς και φυσικά στη χώρα μας και με αλματώδη κίολας ανάπτυξη, μια ολόκληρη εκπαιδευτική αγορά γύρω από αυτή τη λογική. Για να διορισθείς, για να εξελιχθείς, για να διασφαλίσεις τη θέση εργασίας σου, πρέπει συνεχώς να συσσωρεύεις προσόντα.

Το πρόβλημα εδώ είναι ότι συχνά προωθείται μια αντίληψη όπου η πρακτική γνώση αντιπαρατίθεται στην ακαδημαϊκή και θεωρητική γνώση. Δημιουργείται έτσι η εικόνα ότι ο καλός επαγγελματίας είναι αυτός που ξέρει τεχνικές και μεθόδους, ενώ η θεωρία θεωρείται κάπως περιττή ή δευτερεύουσα.

Αυτή η λογική όμως υποβαθμίζει το μορφωτικό και επιστημονικό χαρακτήρα του επαγγέλματος και μπορεί να περιορίσει την ακαδημαϊκή και πνευματική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος δεν είναι απλώς ένας τεχνικός εφαρμοστής μεθόδων, είναι επιστήμονας, παιδαγωγός και διανοούμενος.

Και αυτό, δεν είναι κάτι τυχαίο ή αυτονόητο, έχει κατακτηθεί ιστορικά, μέσα από αγώνες. Έχουν δοθεί πολύ σημαντικοί αγώνες από το Συνδικάτο, από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία ώστε ο δάσκαλος να μην αντιμετωπίζεται ως απλός πρακτικός επαγγελματίας που ξέρει κάποιες διδακτικές και κάποια σχέδια μαθήματος και διεκπεραιώνει τη διδασκαλία, αλλά ως επιστήμονας και η θεσμοθέτηση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης υπήρξε καρπός αυτής της διεκδίκησης.

Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι η θεωρία δεν πρέπει να συνδέεται με την πράξη. Σημαίνει όμως ότι δεν μπορεί να αντικαθίσταται από ένα μενού έτοιμων λύσεων.

Το επόμενο μοντέλο είναι αυτό του ελλείμματος. Εδώ η επιμόρφωση σχεδιάζεται για να διορθώσει υποτιθέμενα αντιληπτά ελλείμματα στην απόδοση των εκπαιδευτικών και συνδέεται στενά με μηχανισμούς διαχείρισης της απόδοσης και λογοδοσίας. Η λογική είναι ότι αν υπάρχει πρόβλημα στο εκπαιδευτικό έργο, αυτό οφείλεται κυρίως σε αδυναμίες του μεμονωμένου εκπαιδευτικού, άρα η επιμόρφωση πρέπει να παρέμβει και να διορθώσει.

Μια τέτοια προσέγγιση όμως παραβλέπει ότι πολλά προβλήματα δεν είναι ατομικά, αλλά οργανωτικά, θεσμικά ή και πολιτικά. Παραβλέπει επίσης ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι σε μεγάλο βαθμό συλλογική και απότοκος συνεργασίας και ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να αποπλαισιώνεται από τις συνθήκες μέσα στις οποίες ασκείται.

Το επόμενο μοντέλο είναι της επιμόρφωσης πολλαπλασιαστών. Ξέρετε, πολλές εκδοχές από αυτά τα έχουμε ζήσει τα τελευταία χρόνια, εισάγοντας στις θεσμικές ρυθμίσεις που αφορούν ή συνοδεύουν μεταρρυθμίσεις για την εκπαίδευση. Σε αυτό το μοντέλο εκπαιδεύεται αρχικά μια μικρή ομάδα και στη συνέχεια αυτή μεταφέρει την επιμόρφωση σε άλλους. Ήταν ένας τρόπος γρήγορης διάχυσης. Ωστόσο συνήθως μένει στο επίπεδο της μετάδοσης τεχνικών και δεξιοτήτων και πολύ σπάνια φτάνει σε βαθύτερα ζητήματα εκπαιδευτικής φιλοσοφίας αξιών ή ιδεολογίας.

Το επόμενο μοντέλο, το πέμπτο που θα σας παρουσιάσω, είναι το μοντέλο της επιμόρφωσης που βασίζεται σε πρότυπα ή αλλιώς τα λεγόμενα στάνταρτς. Εδώ η επιμόρφωση οργανώνεται γύρω από προκαθορισμένα επαγγελματικά πρότυπα και αποτελεί εξέλιξη των προγραμμάτων δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποδείξει μέσω συγκεκριμένων ενεργειών και τεκμηρίων ότι ανταποκρίνεται σε αυτά.

Παρ' ότι αυτό παρουσιάζεται συχνά ως επιστημονική προσέγγιση, στην ουσία αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μια μετρήσιμη τεχνική διαδικασία. Ενισχύει τη λογική της λογοδοσίας, του ελέγχου και της αξιολόγησης σε βάρος της συλλογικής μάθησης, της κριτικής σκέψης και της επαγγελματικής αυτονομίας. Η έμφαση μετατοπίζεται στις ατομικές επιδόσεις, στις ανταμοιβές και στους εξωτερικούς μηχανισμούς λογοδοσίας, σε βάρος αυτών που προανέφερα.

Το μοντέλο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ομογενοποίηση και τυποποίηση της διδασκαλίας περιορίζοντας εναλλακτικές αντιλήψεις. Είναι άλλωστε η λογική που στηρίζει και τροφοδοτεί σε μεγάλο βαθμό την τρέχουσα επιβαλλόμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, λογική που υποδηλώνει έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητα των εκπαιδευτικών για αναστοχαστική και κριτική διερεύνηση του έργου τους, ενώ παρακάμπτει κρίσιμα ερωτήματα για τον σκοπό και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Το επόμενο μοντέλο είναι το μοντέλο καθοδήγησης και συμβουλευτικής υποστήριξης, αυτά που έχουν γίνει ευρέως γνωστά ως mentoring και coaching. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στη σχέση ανάμεσα σε δυο εκπαιδευτικούς, συνήθως έναν πιο έμπειρο και ένα νεότερο ή αρχάριο. Το coaching εστιάζει περισσότερο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ το mentoring περιλαμβάνει και συμβουλευτική και επαγγελματική στήριξη.

Ανάλογα όμως με το πώς οργανώνεται, μπορεί να έχει δυο πολύ διαφορετικές κατευθύνσεις και εκδοχές. Είτε να λειτουργεί ως μηχανισμός προσαρμογής και συμμόρφωσης στο υπάρχον σύστημα στο υπάρχον status quo και νομίζω ότι όσοι έχουν περάσει στην εκπαίδευση το έχουν ζήσει αυτό, γιατί στην αρχή σε μια κατάσταση ανασφάλειας περιμένεις και παίρνεις οδηγίες πλεύσης για το πώς θα επιβιώσεις, που τελικά οι οδηγίες πλεύσης αναπαράγουν αυτό το status quo της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και της σχολικής πραγματικότητας. Αυτή είναι η μία εκδοχή.

Υπάρχει όμως και η άλλη εκδοχή τους: να αποτελέσουν χώρο εμπιστοσύνης, διαλόγου, αναστοχασμού και ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και πεδίο μετασχηματιστικής διερεύνησης και πρακτικής, όταν ενδελεχώς θα εξετάζουν διανοητικές και συναισθηματικές όψεις της διδασκαλίας και της καθημερινής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Το έβδομο μοντέλο είναι οι κοινότητες πρακτικής. Εδώ έχουμε ομάδες εκπαιδευτικών που μαθαίνουν μέσα από συνεχή αλληλεπίδραση, συνεργασία και κοινή συμμετοχή. Η γνώση δεν έρχεται μόνο από επίσημα προγράμματα, αλλά αναδύεται μέσα από την ίδια την καθημερινή επαγγελματική πράξη, τη συζήτηση και την ανταλλαγή εμπειριών. Αναφέρθηκε και ο Γιάννης νωρίτερα σε αυτή τη μορφή, πιο εκτενώς.

Και βέβαια εδώ το κρίσιμο ερώτημα είναι: ποιες σχέσεις εξουσίας αναπαράγονται και ποιες δυνατότητες ανοίγονται καθώς μια

κοινότητα πρακτικής μπορεί είτε να αναπαράγει τα κυρίαρχα σχήματα και πρακτικές, είτε να γίνει χώρος συλλογικής μάθησης και μετασχηματισμού.

Οι παιδαγωγικοί όμιλοι, οι ομάδες μελέτης και εργασίας με πρωτοβουλίες των Συλλόγων, αυτές που έχει οργανώσει η ΔΟΕ αλλά και το ΙΠΕΜ και τότε που ήμουν κι εγώ στο ΙΠΕΜ, μπορούν να λειτουργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Το όγδοο μοντέλο είναι αυτό της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράση, είναι η συστηματική μελέτη της εκπαιδευτικής πρακτικής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωσή της. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ερευνητές της ίδιας της πρακτικής τους, θέτουν ερωτήματα, αναστοχάζονται πάνω σε αυτά και δοκιμάζουν αλλαγές. Το μοντέλο αυτό θεωρείται ότι ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και συνδέει την έρευνα με την πράξη καθώς ο ίδιος ο εκπαιδευτής συνδέει την πρακτική του με τη διερεύνησή της. Είναι ο ίδιος ερευνητής.

Ωστόσο από μόνο του δεν εγγυάται ότι οι εκπαιδευτικοί θα θέσουν κριτικά ερωτήματα για τους πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την πρακτική τους. Αυτή η δυνατότητα ενισχύεται όταν η έρευνα δράση αποκτά συμμετοχικό και κριτικό χαρακτήρα, όπως εγκαινίασε παραδειγματικά ο Φρέρε στη συμμετοχική έρευνα δράση στη μεθοδολογία και πρακτική που ανέπτυξε, όπου η τοποθέτηση των προβλημάτων συνδέεται με τη συλλογική δράση και τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Τέλος, το τελευταίο μοντέλο είναι το μετασχηματιστικό μοντέλο. Το μετασχηματιστικό μοντέλο επιδιώκει κάτι βαθύτερο: δεν αρκείται ούτε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ούτε στην απλή βελτίωση της πρακτικής. Στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, στην κατανόηση των σχέσεων εξουσίας, των ανισοτήτων και των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που διατρέχουν την εκπαίδευση.

Προσπαθεί να συνδυάσει δημιουργικά στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις όπως η έρευνα δράση, οι κοινότητες μάθησης, είναι ένα πλουραλιστικό δηλαδή μοντέλο και μέσα από συνεργασίες να προωθήσει την έρευνα και το διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σε συνδικαλιστικούς και επαγγελματικούς φορείς και σε Πανεπιστήμια, ώστε να μπορέσει να στηριχθεί μια ουσιαστική και βιώσιμη μαθησιακή πρακτική.

Ωστόσο αυτή προϋποθέτει επίσης διαλογική και διαλεκτική εξέταση αντικρουόμενων θεωριών, φιλοσοφιών και ιδεολογιών ώστε η επιμόρφωση να μη μετατραπεί σε ένα ακόμη εξευγενισμένο εργαλείο προσαρμογής.

Συνοπτική αποτίμηση των μοντέλων. Θα έλεγα πολύ συνοπτικά ότι τα πρώτα μοντέλα είναι τα πιο τεχνοκρατικά, ελεγκτικά και προσαρμοστικά, ενώ τα επόμενα ανοίγουν περισσότερο χώρο για συνεργασία και αναστοχασμό, κριτική διερεύνηση και αυτονομία και τα ενδιάμεσα είναι μεταβατικά, μπορούν να πάνε είτε προς τη μια κατεύθυνση είτε προς την άλλη.

Όμως για να γίνουν πιο σαφείς οι προσανατολισμοί του κάθε μοντέλου, μπορούν να τεθούν και ορισμένα βασικά ερωτήματα. Όπως: ποιους τύπους γνώσης υποστηρίζει το κάθε μοντέλο; Δίνει έμφαση στην ατομική ή στη συλλογική ανάπτυξη; Σε ποιο βαθμό λειτουργεί ως μηχανισμός λογοδοσίας; Σε ποιο βαθμό υποστηρίζει την επαγγελματική αυτονομία; Στοχεύει στη μετάδοση ή στο μετασχηματισμό; Ποιος έχει τον κεντρικό έλεγχο; Δομείται από τα πάνω ή από τα κάτω;

Και τελικά, το βασικό ερώτημα, το πιο καίριο και κεντρικό είναι: αν η επιμόρφωση αποσκοπεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόζουν μεταρρυθμίσεις που έχουν αποφασιστεί από άλλους ή αν τους βοηθά να ενημερώνονται και να κατανοούν κριτικά, να τις κρίνουν και όταν χρειάζεται να τις αμφισβητούν;

Αυτό ήταν το πρώτο μέρος της ομιλίας μου, μια περιήγηση το τι προτάσεις ή εναλλακτικές υπάρχουν για μοντέλα επιμόρφωσης.

Θα πάω τώρα στο δεύτερο κομμάτι που έχει να κάνει με τη διερεύνηση αυτού καθαυτού των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Εδώ χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή γιατί συχνά μιλάμε για ανάγκες σα να είναι κάτι αυτονόητο, διαφανές και ουδέτερο. Δεν είναι.

Το πρώτο που πρέπει να ξεκαθαρίσει είναι σε ποιο επίπεδο αναγκών αναφερόμαστε. Μιλάμε για ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, για ανάγκες σχολείων και ομάδων ή για ανάγκες που ορίζονται με βάση τις προτεραιότητες της κοινωνίας, της οικονομίας ή της εκάστοτε πολιτικής;

Το δεύτερο είναι ότι οι ανάγκες δεν είναι όλες ίδιες. Κάποιες από αυτές, τουλάχιστον στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, μπορεί να είναι ρητές

δηλαδή να έχουν επίγνωση «θέλω μια επιμόρφωση με αυτό τον τρόπο, σε αυτό το περιεχόμενο», μπορεί όμως να υπόρρητες, μερικώς συνειδητοποιημένες και πολύ συχνά μπορεί να είναι και ανεπίγνωστες γιατί μπροστά στην πίεση της καθημερινότητας και στο στρες, έρχεται να προτάξουν συνήθως άμεσα, ή να ονομάζουν για ανάγκη κάτι, που μπορεί να μην είναι εκεί. Να είναι αλλού η ανάγκη τους για επιμόρφωση.

Άρα ανάλογα με το τι θέλουμε να διερευνήσουμε, χρειαζόμαστε και διαφορετική μεθοδολογία.

Τα ερωτηματολόγια αποτυπώνουν κυρίως ό,τι οι άνθρωποι ήδη αναγνωρίζουν ως ανάγκη. Δεν αρκούν όμως για να αναδείξουν βαθύτερες υπόρρητες ή μη συνειδητοποιημένες διαστάσεις. Εδώ θα ήθελα να προτείνω στη ΔΟΕ ότι σε αυτή την εξαιρετική έρευνα που κάνετε, ίσως το επόμενο στάδιο είναι να δώσετε έμφαση σε εκείνα τα σημεία που χρειάζεται να διευκρινιστεί για ποιο λόγο επιλέγουν αυτό και όχι κάτι άλλο, κάνοντας με βάση κριτήρια αντιπροσωπευτικά, ομάδες εστιασμένης συζήτησης. Δηλαδή να περάσετε σε ποιοτικές μεθόδους για να δούμε τελικά ποια είναι η λογική γύρω από τον τρόπο που εκφράζονται αυτές οι ανάγκες των εκπαιδευτικών πιο βαθιά.

Το τρίτο που θα πρέπει να ξεκαθαριστεί είναι ότι με βάση τις έρευνες, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ της γνώσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και της πρακτικής που εφαρμόζουν, μεταξύ των δυνατοτήτων τους και των περιορισμών που επιβάλλει το θεσμικό πλαίσιο και μεταξύ των προθέσεων τους με των πραγματικών τους τελικά δράσεων.

Η αντιστοιχία αυτή συνδέεται τόσο με σιωπηρές παραδοχές και πεποιθήσεις που διαλανθάνουν στην πρακτική τους, όσο και με έλλειψη πρόσβασης σε θεωρητικά εργαλεία που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν εναλλακτικές πρακτικές. Εδώ για να μην επαναλάβω αυτά που είπε ο Γιάννης με τον οποίο συντάσσομαι, θέλω να πω το εξής και θα φέρω ένα παράδειγμα και δεν θα συζητήσω την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που είναι ένα άλλο, πολύ σοβαρό κομμάτι το οποίο διαφοροποιείται από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Ωστόσο υπάρχει αυτό το ασύνδετο και αποσπασματικό, μαθαίνεις μια παιδαγωγική θεωρία ή κάτι γύρω από αυτήν, χωρίς να

συνδέεται ή να τοποθετείται αυτή στο ευρύτερο πλαίσιο των ρευμάτων σκέψης που τη διαμόρφωσαν και που έχουν διαμορφώσει όλες αυτές τις αντιλήψεις για το τι είναι ο άνθρωπος, πως μαθαίνει, ποιες είναι οι έγκυρες πηγές γνώσης, ποια είναι τα κίνητρα εσωτερικά – εξωτερικά, ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης, που δίνουμε βαρύτητα. Στο σκοπό; Στο περιεχόμενο; Στη διαδικασία; Στη μεθόδευση; Στην αξιολόγηση; Στα αποτελέσματα;

Ποια είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία; Ποιες αξίες, ποιες ηθικές προτάσσει κάθε θεωρία και κάθε αντίληψη; Ποια ιδεολογία τη διαπερνά; Ποια είναι η αντίληψή της για τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία; Και κυρίως ποια είναι η αντίληψή της για την κοινωνική αλλαγή και το πώς συμβάλλει η εκπαίδευση ή όχι, σε αυτήν.

Αν δεν τοποθετηθούν αυτά, αν δεν έχει βαθιά κατανόηση ένας εκπαιδευτικός αυτών των θεωριών δεν θα μπορεί μετά να εφαρμόσει τεχνικές. Θα σας φέρω ένα παράδειγμα: οι ομάδες εργασίας. Στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης συντηρητικής παραδοσιακής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, οι ομάδες εργασίας συγκροτούνται με μια λογική ανταγωνιστική. Να μάθουν να συνεργάζονται και μεταξύ τους ανταγωνιστική και ιεραρχική και μεταξύ διαφορετικών ομάδων.

Το πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που ενημερώνεται από την κοινωνική αποτελεσματικότητα και το συμπεριφερισμό αναθέτουμε διαφορετικούς ρόλους που πρέπει να είναι δομημένοι και ο καθένας να ξέρει ποια θα είναι η θέση στον καταμερισμό και μας ενδιαφέρει να μάθουν να λειτουργούν από επιμερισμένους ρόλους και συγκεκριμένες διαδικασίες και αποτελέσματα που θα πρέπει να ελέγχονται στα στενά πλαίσια του ρόλου που αναλαμβάνει το κάθε μέλος στην ομάδα.

Αν η εκπαιδευτική φιλοσοφία κάποιου είναι προοδευτική, αντλεί από τον Ντιούι δηλαδή, τότε η ομάδα εργασίας είναι η απαραίτητη συνθήκη για να μάθουν οι άνθρωποι να ζουν δημοκρατικά και η ίδια η εργασία, το ίδιο το έργο καθορίζει τον τρόπο εμπλοκής των συμμετεχόντων. Η δε εργασία αποσκοπεί να επιλύει προβλήματα.

Αν είναι από την πλευρά μιας πιο προσωποκεντρικής ανθρωπιστικής φιλοσοφίας, η ομάδα είναι εκεί για να στηρίζει ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά τα μέλη της, να τους αφήνει το περιθώριο να μαθαίνουν

στο δικό ρυθμό με το δικό τους τρόπο και επί της ουσίας έχει μια ψυχολογικοποιημένη διάσταση.

Αν είναι από τη μεριά της στοχαστικής ή κριτικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας η ομάδα είναι ένα πολύ ολιστικό πλαίσιο, όπου βοηθάει και να συνεργάζονται και να μοιράζονται εμπειρίες και διαλογικά και διαλεκτικά να τοποθετηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθένας, ώστε να οδηγηθούν στην ανάλυση, στη βαθιά κατανόησή τους και το πώς διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούμαστε απέναντι σε αυτά προκειμένου να ενδυναμώσουν και να χειραφετήσουν τους μαθητές να αναλάβουν δράση για να παρέχουν στη δυσλειτουργική διάσταση των προβλημάτων που έχουν αναγνωρίσει, είτε ατομική είτε συλλογική.

Βλέπετε ότι το ίδιο πράγμα ως ομάδα έχει τελείως διαφορετικές εκδηλώσεις, μορφή, λειτουργία και αποτέλεσμα ανάλογα με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που την ενημερώνει. Το ίδιο ισχύει για όλες τις παιδαγωγικές θεωρίες.

Για να επανέλθω όμως στο ζήτημα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, υπάρχει κι ένα τέταρτο θέμα που είναι ίσως το πιο κρίσιμο. Είναι ότι η ίδια η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών δεν είναι ουδέτερη. Πολύ συχνά αυτό που παρουσιάζεται ως ανάγκη του εκπαιδευτικού εκφράζει την πραγματικότητα όπως προείπα, ευρύτερες οργανωσιακές πολιτικές ή οικονομικές προτεραιότητες.

Θα προβώ τώρα σε μια πολύ συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας της ΔΟΕ την οποία μελέτησα και σε ένα σχολιασμό σε κάποια από αυτά. Με βάση την έρευνα αυτή διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις κυρίως στον ελεύθερο χρόνο της και συχνά σε σύντομα προγράμματα εξ αιτίας της έλλειψης θεσμικής και οικονομικής υποστήριξης. Επιβεβαιώνει δηλαδή τα ευρήματα που μας είπε ο Γιάννης.

Επίσης το κίνητρό τους είναι κυρίως επαγγελματικό και το να γίνουν καλύτεροι και όχι να εξελιχθούν ή γιατί προσδοκούν ότι θα πάρουν περισσότερο χρήματα με αυτό. Οι εκπαιδευτικοί επίσης δηλώνουν ότι επιδιώκουν να ενημερωθούν για επιστημονικές εξελίξεις, να βελτιώσουν την καθημερινή πρακτική τους, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να προετοιμαστούν για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα δείχνουν ισχυρή εμπιστοσύνη στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και προτιμούν σε μεγάλο βαθμό μετεκπαίδευση με άδεια, καθώς και φορείς επιμόρφωσης όπως τα Παιδαγωγικά Τμήματα και τα Διδασκαλεία.

Ως προς το περιεχόμενο ζητούν κυρίως πρακτική παιδαγωγική κατάρτιση για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων της τάξης. Προτιμούν επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα, περιοδικές και με αλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, ενώ επιθυμούν να έχουν λόγο στον καθορισμό του περιεχομένου.

Η επιμόρφωση που σχετίζεται με διδακτικές δυσκολίες συνδέεται επίσης με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τον έλεγχο της τάξης και τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς. Αναμενόμενο άλλωστε με τόση σύνθλιψη φτώχεια και κοινωνική βία, αυτά δεν θα εκβάλλουν από την οικογένεια στο σχολείο; Δεν προτάσσονται σαν ζητήματα κρίσιμα και αιχμής για την αντιμετώπισή τους;

Αυτά τα ευρήματα όμως ούτως ή άλλως οι απαντήσεις τους δίνουν και τον χαρακτήρα του τι πλαίσιο θα πρέπει να έχει η επιμόρφωση. Αυτά τα ευρήματα είναι πολύ σημαντικά αλλά θα ήθελα να σχολιάσω το εξής:

Πρώτα απ' όλα η επιμόρφωση στον ελεύθερο χρόνο επιτείνει την ανισορροπία ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή, αυξάνει το στρες και ενισχύει τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης, παράμετροι κρίσιμες για το εκπαιδευτικό έργο και τις παιδαγωγικές σχέσεις.

Δεύτερον. Η αναζήτηση συνταγογραφικών γνώσεων και έτοιμων λύσεων είναι κατανοητή, ειδικά μέσα στις δύσκολες και πιεστικές συνθήκες της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης έτσι όπως έχουν ιδιαίτερα διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια. Όμως είναι επισφαλείς γιατί αντιμετωπίζει συνήθως τα συμπτώματα και όχι τις αιτίες. Είναι σα να σας λέω έχετε πονοκέφαλο, πάρτε Deron. Είναι αυτός τρόπος αντιμετώπισης; Δεν θα έπρεπε να βρεις την αιτία και να στοχεύσεις σε αυτό;

Τρίτον. Το πρόβλημα δεν είναι ότι λείπουν νέες θεωρίες, επί της ουσίας δεν υπάρχουν νέες θεωρίες, υπάρχουν νέες συνθέσεις σε θεωρίες πολύ παραδοσιακές. Δεν έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια νέες παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά είναι πολύ σημαντικό, όπως προείπα, οι υπάρχουσες θεωρητικές παραδόσεις να μελετηθούν σε βάθος έτσι ώστε να αποσαφηνιστούν οι φιλοσοφικές και ιδεολογικές τους βάσεις.

Δεν αρκεί να ζητάμε το τι να κάνω σε αυτή την περίπτωση, χρειάζεται να ξέρουμε και ποια αντίληψη για τη μάθηση, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας, άρα και το τι θα κάνω, στηρίζει η κάθε πρακτική.

Αυτή η ελλιπής θεωρητική θεμελίωση είναι κι ένας από τους βασικούς λόγους με βάση τις έρευνες για τον οποίο η θεωρία δεν μετασχηματίζεται δημιουργικά σε πράξη.

Τέταρτον. Χρειάζεται προσοχή και στην υπερβολική εμπιστοσύνη στην εμπειρία και στο βίωμα. Η εμπειρία δεν είναι ουδέτερη πηγή γνώσης, τη νοηματοδοτούμε πάντα μέσα από τα πολιτισμικά, ηθικά και ιδεολογικά φίλτρα μας. Άρα δεν αρκεί απλώς να μοιραζόμαστε εμπειρίες, χρειάζεται να τις επεξεργαζόμαστε κριτικά. Στο βαθμό που σε ένα περιβάλλον αντιφατικών λόγων, οι εκπαιδευτικοί συχνά ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους μέσω αυτών των κυρίαρχων ερμηνευτικών σχημάτων που έχουν εσωτερικεύσει, χωρίς να το συνειδητοποιούν. Έτσι η εμπειρία μπορεί να αναπαράγει υφιστάμενες παραδοχές, αντί να τις αμφισβητεί. Αφήστε που εξιδανικεύονται και αυτό είναι ακόμη χειρότερο, δημιουργεί μια επανάληψη του ίδιου.

Και τέλος χρειάζεται να αποκαταστήσουμε το θεωρητικό και ιδεολογικό περιεχόμενο εννοιών που κυκλοφορούν διάχυτα σήμερα και πολύ εύκολα στα θεσμικά κείμενα και στις επιμορφωτικές ρητορικές, όπως: αυτομόρφωση και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, βιωματική μάθηση, προσωπική ανάπτυξη, ενδυνάμωση, χειραφέτηση, κριτικός στοχασμός.

Πολλές από αυτές τις έννοιες προέρχονται από ριζοσπαστικές παιδαγωγικές ή προοδευτικές παιδαγωγικές παραδόσεις, αλλά στην πλειοψηφία τους επανανοηματοδοτούνται μέσα σε τεχνοκρατικά και προσαρμοστικά πλαίσια, δημιουργώντας σύγχυση.

Το ίδιο ισχύει και για την επίκληση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών, οι οποίες πολλές φορές παρουσιάζονται ως αυτονόητες ενώ στην πράξη υπηρετούν οργανωσιακές ή οικονομικές προτεραιότητες όπως επεσήμανα και νωρίτερα.

Γι' αυτό η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών δεν μπορεί να περιορίζεται σε τεχνική αποτύπωση ατομικών προτιμήσεων. Είναι πολιτική και ηθική διαδικασία, αφού οι αποφάσεις για το περιεχόμενο και τους στόχους

της επιμόρφωσης, επηρεάζουν τις επαγγελματικές και κοινωνικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών.

Πάω τώρα στο τρίτο και τελευταίο μέρος της ομιλίας μου και την πρόταση. Δεν θα αναφερθώ στις βραχυχρόνιες επιμορφωτικές δραστηριότητες, μίλησαν οι συνάδελφοι και έχετε ήδη υλικό από τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε περισσότερο να επεκταθεί αυτή η διερεύνηση σε έρευνες και σύνδεση για τις μορφές και τους τρόπους, θα σας φέρω ένα παράδειγμα.

Στη Γαλλία, οι Γάλλοι είχαν το προνόμιο μια μέρα την εβδομάδα - αυτό πριν δέκα περίπου χρόνια- τις Τετάρτες να μην πηγαίνουν σχολείο. Ποιος κράταγε τα παιδιά; Οι γονείς που είχαν επίσης άδεια εκείνη την ημέρα. Αυτό το μέτρο αποφάσισε η πολιτεία να το άρει και μέσα από πολύ αποφασιστικούς αγώνες, απεργίες και τα λοιπά κατάφεραν οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί να κάνουν το εξής: να πηγαίνουν στο σχολείο την Τετάρτη, τα παιδιά όμως να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εξωσχολικές, πολιτιστικές, αθλητικές που αναλάμβαναν οι Δήμοι της κάθε περιοχής.

Το λέω, δεν ξέρω πόσο εφικτό είναι ή όχι, πάντως στη Γαλλία αυτό έχει γίνει. Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση αν έχεις τόσο χρόνο; Γιατί όλοι επισημίναμε ότι είναι πολύ αναγκαίο να είναι συνεχής η επιμόρφωση και να απαλλάσσεται κανείς από τα καθήκοντά του, προκειμένου να μπορεί να συμμετέχει σε αυτήν.

Επομένως για φανταστείτε να έχεις μια μέρα και αν όχι μια μέρα, δυο τρεις ώρες την εβδομάδα, που θα μπορούσες να συμμετέχεις σε μια ομάδα ή σε μια κοινότητα πρακτικής, ή ενδοσχολικής ή διασχολικής στη βάση κάποιων θεμάτων που είναι σημαντικό να μελετηθούν και να έχεις τον χρόνο συνδυαστικά να μπορείς να επιμορφώνεσαι σε αυτό το πλαίσιο.

Όμως εγώ δεν θα αναπτύξω την πρότασή μου σε σχέση με αυτό, ως παρένθεση περίπου το είπα. Εγώ θέλω να εστιάσω σε κάτι άλλο.

Ολοκληρώνοντας θα συνοψίσω τον προβληματισμό μου σε σχέση με όλα όσα προανέφερα, καταλήγοντας ότι χρειάζεται ένα ολιστικό, ουσιαστικό, συγκροτημένο και κριτικά προσανατολισμένο πλαίσιο αυτή η επιμόρφωση. Αφετηρία για μια προβληματική του τι θα ήταν ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι το ερώτημα: από πού αντλούν οι εκπαιδευτικοί τις ιδέες και τα σχήματα σκέψης που καθοδηγούν την πρακτική τους;

Οι παιδαγωγικές επιλογές, οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα από σύνθετες πηγές, την αρχική τους εκπαίδευση, την επαγγελματική εμπειρία, τη διαίσθηση, τις συμβουλές των συναδέλφων ιδιαίτερα στα πρώτα επαγγελματικά στάδια, αλλά και να βρει φάσμα επιστημονικών πηγών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλά θεωρητικά σχήματα για τη μάθηση, τη διδασκαλία και τις ανθρώπινες συνθήκες τα οποία άλλοτε είναι συμπληρωματικά και άλλοτε ανταγωνιστικά ή αντικρουόμενα.

Ταυτόχρονα στον επαγγελματικό χώρο διακινούνται επίσης ιδέες και προτάσεις με τη μορφή ενός επιστημονικά κοινό νου, οι οποίες υιοθετούνται συχνά χωρίς περαιτέρω επεξεργασία. Άρα το ερώτημα, δεν είναι μόνο τι είδους γνώση χρειάζεται ο εκπαιδευτικός, αλλά και τι είδους μάθηση επιδιώκεται μέσα από την επιμόρφωση.

Κατά τη γνώμη μου η μάθηση δεν μπορεί να περιορίζεται στην απλή επίλυση προβλημάτων. Πρέπει να είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια νέα, αναθεωρημένη και κριτικά και διαλεκτικά επεξεργασμένη ερμηνεία και νοηματοδότηση της εμπειρίας του. Δηλαδή όχι μόνο να βρίσκει απαντήσεις, αλλά να μαθαίνει να τοποθετεί τα προβλήματα να τα ορίζει, να τα συζητά διαλογικά και διαλεκτικά, να τα επεξεργάζεται κριτικά, να αναστοχάζεται πάνω σε αυτές τις παραδοχές που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα αντιλαμβάνεται, δηλαδή να κατανοεί τη λογική που οργανώνει την ίδια του την πράξη και πολύ δε περισσότερο αυτό να γίνεται και ως αποτέλεσμα συλλογικής και συνεργατικής μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός μέσα στην καθημερινή του πρακτική, καλείται να λάβει αποφάσεις που προϋποθέτουν αξίες, ιδέες και πεποιθήσεις. Με αυτή την έννοια οι απόψεις, οι συμπεριφορές και οι δράσεις του καθοδηγούνται ήδη από μια εκπαιδευτική φιλοσοφία ή θεωρία ή ιδεολογία, είτε όπως κατ' επανάληψη έχω πει, το συνειδητοποιείτε ή όχι.

Την ίδια στιγμή καλείται να δράσει σε ασύνθετα και διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, τα οποία συχνά δεν αφήνουν επαρκή χρόνο για συστηματικό στοχασμό πάνω στα αίτια και τη λογική της πρακτικής του. Είναι αυτή η διάσταση που κατ' επανάληψη ανέδειξε και ο Γιάννης στην ομιλία του.

Χρειάζεται χρόνο. Γι' αυτό η ουσιαστική επιμόρφωση πρέπει να μετατοπιστεί από το αποκλειστικό για το τι και το πώς της διδασκαλίας, προς την εξέταση και του γιατί, γιατί να διατάξω αυτό το περιεχόμενο, με αυτό τον τρόπο.

Η απάντηση είναι μετεκπαίδευση και μετασχηματιστικό μοντέλο. Αν δεχτούμε αυτή την προοπτική τότε πρέπει να πούμε καθαρά ότι ένα πραγματικά μετασχηματιστικό μοντέλο επιμόρφωσης δεν μπορεί να στηριχθεί σε αποσπασματικά, βραχύχρονα και εξωεργασιακά προγράμματα. Ο κριτικός στοχασμός θέλει χρόνο, θέλει αποστασιοποίηση από την άμεση εκπαιδευτική πράξη, θέλει δυνατότητα να δεις την πρακτική σου μέσα από πολλαπλούς φακούς, μέσα από τη δική σου αυτοβιογραφία, μέσα από τη ματιά των μαθητών σου, μέσα από τη ματιά των συναδέλφων, αλλά και μέσα από τη ματιά της θεωρίας. Γι' αυτό θεωρώ ότι η μόνη σοβαρή θεσμική βάση για ένα τέτοιο μοντέλο, είναι η μετεκπαίδευση και δεν το λέω τυχαία.

Να κάνω μια παρένθεση. Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης εισήχθη στο δημόσιο λόγο τη δεκαετία του '60 και ήταν συνδεδεμένη με το δικαίωμα των εργαζομένων στην εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με κρατική ευθύνη διασφάλισης αυτού του δικαιώματος.

Αυτή η συνθήκη, ήταν αυτή που θεμελίωσε το δικαίωμα της εκπαιδευτικής άδειας και φυσικά και τους θεσμούς -γιατί βασίζονται στην εκπαιδευτική άδεια- της μετεκπαίδευσης που είχαμε και στη χώρα μας μέχρι το '10-'11.

Σήμερα η μετατόπιση όμως των εννοιών και η διολίσθηση δεν είναι τυχαία. Μιλάμε, κάνουμε λόγο για δια βίου μάθηση. Έχει μεταφέρει το βάρος από το δικαίωμα στην ατομική ευθύνη και υποχρέωση. Αν θέλουμε να μιλήσουμε σοβαρά για επιμόρφωση η μετεκπαίδευση αποτελεί τη μόνη σοβαρή θεσμική βάση, πάνω στην οποία θα μπορούσαμε να πούμε ότι μπορούμε να στηρίξουμε μια μετασχηματιστική οπτική επιμόρφωσης.

Μια τέτοια μετεκπαίδευση χρειάζεται: εκπαιδευτική άδεια με χρόνο, με διάρκεια τουλάχιστον ετήσια, με σύνδεση θεωρίας και πράξης, με δυνατότητα εφαρμογής και πρακτικής άσκησης, να οργανώνεται με κυκλικά επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα και να αποτελεί αντικείμενο ενδεδειγμένων και διαλογικής συζήτησης ο σκοπός, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες της, με ουσιαστική συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών των συλλογικών τους και

επαγγελματικών τους Οργανώσεων και της πανεπιστημιακής κοινότητας, προκειμένου να τα καθορίσουν.

Πάμε τώρα στις διαστάσεις που θα πρέπει να έχει το μετασχηματιστικό μοντέλο επιμόρφωσης. Εμπνέει από τη μετασχηματίζουσα μάθηση και από την κριτική παιδαγωγική, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις συνιστώσες που διαμόρφωσαν την κριτική παιδαγωγική ως μια κριτική της ιδεολογίας δηλαδή μαρξιστική, φεμινιστική, αντιρατσιστική και όποιες άλλες εκδοχές και έργο πάρα πολλών διανοούμενων.

Αυτή η οπτική δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ούτε στην προσαρμογή σε ήδη διαμορφωμένες πολιτικές. Αντίθετα αποσκοπεί στη διαμόρφωση όπως έχουμε πει επανειλημμένα της κριτικής συνείδησης, στη σύνδεση της προσωπικής εμπειρίας με τις κοινωνικές και πολιτικές δομές που τη διαμορφώνουν και στην ενίσχυση της ατομικής και της συλλογικής δράσης απέναντι στις άνισες και άδικες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Που σημαίνει στο πλαίσιο της επιμόρφωσης αυτού του μοντέλου πρέπει να γίνεται κριτική ανάλυση των σχέσεων εξουσίας, να κατανοούν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί τις κοινωνικές και πολιτικές και πολιτιστικές δομές που επηρεάζουν την εκπαίδευση και τη δική τους ταυτότητα. Να συνδέεται το προσωπικό με το πολιτικό, η εμπειρία πρέπει να αναλύεται σε σχέση με τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες, ώστε οι ατομικές εμπειρίες να συνδέονται με συλλογικά ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανισότητας και δημοκρατίας. Τα είπαν και οι συνάδελφοι, θα πρέπει να τα υπογραμμίσω και εγώ.

Συλλογική μάθηση και δημοκρατική συμμετοχή. Η επιμόρφωση χρειάζεται να οργανώνεται μέσα από συνεργασία, διάλογο και συλλογική διερεύνηση της γνώσης στα πλαίσια που ενισχύουν τη συμμετοχική δημοκρατία. Να υπάρχει ισορροπία υποστήριξης και πρόκλησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή – επιμορφωτή δεν είναι μόνο να υποστηρίξει, αλλά και να δημιουργεί μαθησιακές συνθήκες που προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, τις αντιφάσεις και τα αποπροσανατολιστικά τους διλήμματα.

Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, ο οποίος δεν περιορίζεται στη διανοητική ανάλυση σύμφωνα με την παράδοση της αναλυτικής φιλοσοφίας ή των φιλελεύθερων εκδοχών τους, ούτε μέσα από την προοδευτική εκδοχή που είναι να πειραματίζομαι και να δοκιμάζω τρόπους για να επιλύω

προβλήματα, αλλά περιλαμβάνει τη διερεύνηση των κοινωνικών και ιδεολογικών προϋποθέσεων της γνώσης και της πράξης.

Έκτο σημείο. Σύνδεση στο μοντέλο: σύνθεση μάθησης και κοινωνικής δράσης. Η μετασχηματιστική μάθηση δεν είναι εξαντλείται στην προσωπική αυτογνωσία, στοχεύει στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν δράση για την αλλαγή των συνθηκών, που παράγουν ανισότητες, αδικίες και περιορισμούς.

Καταλήγοντας ένα τέτοιο μοντέλο επιμόρφωσης και με αυτή τη μορφή, αλλά και με άλλες μορφές γιατί ως μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί και να υιοθετηθεί και σε άλλες μορφές επιμόρφωσης πέρα από τη μετεκπαίδευση την οποία προέταξα, αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση όχι ως τεχνικό εργαλείο προσαρμογής στις ανάγκες της αγοράς ή στις εκάστοτε μεταρρυθμιστικές επιταγές, αλλά ως διαδικασία κριτικής κατανόησης και νοηματοδότησης επαγγελματικής συγκρότησης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Σε αυτή την προοπτική ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται ως εκτελεστής οδηγιών, ούτε ως διαχειριστής δεξιοτήτων, αλλά ως ενεργός διανοούμενος, παιδαγωγός και φορέας δημοκρατικής αλλαγής. Σας ευχαριστώ πολύ.

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Εμείς ευχαριστούμε πάρα πολύ και τη Λαμπρίνα Γιώτη για την κατάθεση των απόψεων και των προτάσεων, αλλά και για τον κόπο που έκανε αντιμετώπιση με τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζει για τη σημερινή παρουσίαση.

Ακολουθούν τα ερωτήματα που έχουν υποβάλλει οι συνάδελφοι στη φόρμα. Δεν ξέρω αν τα έχετε δει με κάποιο τρόπο, κατ' αρχήν να ξεκινήσω από το πρώτο, που ρωτάει πως ορίζεται σήμερα ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα πλαίσιο κυριαρχίας της αξιολόγησης και των δεξιοτήτων. Δεν ξέρω κατ' αρχήν αν θέλετε να σας τα διαβάσω όλα ...

I. ΜΠΕΤΣΑΣ: Θανάση, αν μου επιτρέπεις, αυτό νομίζω είναι προγενέστερο, δεν ξέρω αν αναφέρεται σε εμάς.

X. ΤΖΗΚΑΣ: Δεν βλέπω ερωτήματα. Τι πρέπει να απαντήσω για να δω τα ερωτήματα;

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Είναι ένα φύλλο excel που έχει σταλεί, αλλά μπορώ να σας τα διαβάσω αν θέλετε.

I. ΜΠΕΤΣΑΣ: Θα μπορούσαμε να το συζητήσουμε, αλλά δεν είναι ακριβώς

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Το βάζω και προχωρώ στα υπόλοιπα ερωτήματα και να το λάβετε υπόψη σας μέσα στην ροή των απαντήσεών σας.

Υπάρχει ένα ερώτημα που αναφέρεται προς τη ΔΟΕ θα το κρατήσω για το τέλος. Διαβάζω: το Υπουργείο παρουσιάζει με τυμπανοκρουσίες ότι έχουν πραγματοποιηθεί επιμορφώσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει πάνω από 150.000 εκπαιδευτικοί. Στην πραγματικότητα οι επιμορφώσεις αυτές γίνονται μέσω κονδυλίων ΕΣΠΑ, χωρίς να έχει γνώμη το εκπαιδευτικό Σώμα ούτε για το περιεχόμενό τους, ούτε για την οργάνωσή τους. Συνήθως οι επιμορφώσεις αυτές γίνονται μέσω αναθέσεων σε εταιρείες, χαρακτηριστικό παράδειγμα η προετοιμαζόμενη υποτιθέμενη επιμόρφωση για την τεχνητή νοημοσύνη. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα -εδώ είναι το ερώτημα- έχουν συζητήσει και σε ποιο βαθμό έχουν συναντίληψη για το ζήτημα της επιμόρφωσης και του ουσιαστικού τους περιεχομένου, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν άβουλοι εκπαιδευόμενοι, αλλά ζωντανά υποκείμενα της επιμορφωτικής διαδικασίας;

Είναι δυο τρία ακόμη τα ερωτήματα οπότε σας τα διαβάζω όλα. Υπάρχει το ερώτημα αν μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα επιμόρφωσης που οργανώθηκε από κάποιο Πανεπιστήμιο και βοήθησε ενισχυτικά, ενθάρρυνε πραγματικά τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Το επόμενο. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη οργανωμένης δημόσιας επιμόρφωσης, δεν θεωρείται μορφή άτυπης μάθησης άρα και επαγγελματικής επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης η έκθεση στο περιεχόμενο των νεότευκτων teachers influencers, αφού ασκεί επιρροή στη συγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων; Εμπειρικά μιλώντας θα έλεγα συμφωνώντας με το πλαίσιο που περιέγραψε ο κ. Μπέτσας, πως μάλλον πρόκειται για μια διάχυτη ενίσχυση των κυρίαρχων αναπαραστάσεων για δασκάλες/δασκάλους, διεκπεραιωτές/διεκπεραιώτριες στο πλαίσιο της πολιτικής αποπλαισίωσης και αποεπαγγελματοποίησης της διδασκαλίας, δίνεται άλλωστε έμφαση ως επί το πλείστον σε δημιουργικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες που προωθούν την καλλιέργεια soft skills όπως η ενσυναίσθηση, η ομαδικότητα και τα λοιπά. Παρατηρείται επομένως μεταξύ

άλλων μάλλον μια τάση ψυχολογικοποίησης της διδασκαλίας μέσω της προώθησης συγκεκριμένων ιδεών, έτοιμων δραστηριοτήτων και τεχνικών, που μάλλον έχουν σαθρά θεωρητικά θεμέλια σε πολλές περιπτώσεις. Θεωρείται η ύπαρξη των teachers influencers σχετιζόμενη με την επιμόρφωση, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών; Θα ήταν χρήσιμο να ληφθεί και αυτή υπόψη σε σύγχρονες προσπάθειες επιμόρφωσης, που στοχεύουν στη συγκρότηση των δασκάλων επιστημόνων/επιστημονισσών εντοπίζοντας και αποδομώντας τα πιο κοινά μοτίβα των επιρροών και παραδοχών για την επαγγελματική δραστηριότητα; Νομίζω ότι έχει γίνει αντιληπτό το πνεύμα.

Πάμε και στο επόμενο ερώτημα: για την ειλικρίνεια της συζήτησης πόσο και με ποιους τρόπους έχουν συμβάλει τα Παιδαγωγικά Τμήματα με τα επί πληρωμή μεταπτυχιακά, μετά το νόμο Γαβρόγλου, στη διάβρωση κάθε έννοιας συλλογικής δωρεάν κρατικής επιμόρφωσης, τόσο «αναγκαίας» για το διορισμό των εκπαιδευτικών, αλλά και της πραγματικής επιβίωσης των μόνιμων στο πλαίσιο της αξιολόγησης. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που αναγνωρίστηκε από τους εισηγητές, πως θα εξαλειφθεί εάν εκτός από τα μεταπτυχιακά, τις απαιτήσεις εκτός ωραρίου, των συμβούλων και της Διοίκησης έχουμε κι ένα καθήκον παραπάνω, το να συμμετέχουμε και στην επιμόρφωση που μπορεί να είναι και η καλύτερη; Εάν χρειάζεται να αμβλύνουμε τις αντιφάσεις καταργώντας κάποιες από τις υπάρχουσες ανελαστικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακά και σεμινάρια με μονάδες, θα πρέπει οι ομιλητές να το αναφέρουν.

Αυτά ήταν τα ερωτήματα που απευθύνονται προς τους ομιλητές. Αν χρειαστεί κάτι το επαναλαμβάνω, δεν ξέρω ποιος ή ποια θέλει να ξεκινήσει.

Λ. ΓΙΩΤΗ: Να ξεκινήσω εγώ, θα μπορεί και ο Γιάννης και ο Χρήστος να μιλήσουν, σε δυο ερωτήματα. Το ένα είναι για το αν έχουμε ένα παράδειγμα επιμόρφωσης που οργανώθηκε από κάποιο Πανεπιστήμιο και βοήθησε ενισχυτικά, αν ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές. Τώρα και οι τρεις προερχόμαστε από ένα Τμήμα, το οποίο πάρα πολλοί συνάδελφοι και όχι εμείς που είμαστε εδώ, σε πολύ μεγάλο βαθμό υιοθετεί αυτού του είδους την προσέγγιση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ναι, το κάνουμε.

Δεν είναι πρόγραμμα επιμόρφωση γιατί δεν έχουμε οργανώσει, δεν οργανώνουμε προγράμματα επιμόρφωσης και μάλιστα σε σύνδεση και με το άλλο ερώτημα να σας ενημερώσω ότι είμαστε ίσως -δεν ξέρω αν έχει μείνει κι άλλο- Τμήμα που δεν έχουμε επί πληρωμή μεταπτυχιακά και αυτό μας έχει στραγγαλίσει με πάρα πολλούς τρόπους γιατί μεθοδεύεται ποικιλότητα η οικονομική πίεση στα Τμήματα. Δηλαδή σου λένε «βρες λεφτά, κάνε μεταπτυχιακά, ή κάνε ερευνητικά έργα χρηματοδοτούμενα» και πάει λέγοντας.

Επομένως δεν είναι μόνο έτσι, δηλαδή υπάρχουν και Τμήματα που έχουν δεσμευτεί και έχουν στρατευτεί στο να μπορέσουν να διατηρήσουν όσο γίνεται το δημόσιο χαρακτήρα, που θα υπηρετεί με ένα τρόπο αυτή τη διάσταση την κοινωνική, και την πολιτική του δασκάλου και θα στηρίζει πολύτροπα την πρακτική του.

Το είπα και στην ομιλία μου, έχει νεοφιλελευθεροποιηθεί και η εκπαίδευση. Πρέπει να δημιουργηθεί μια νέα αγορά. Πόσα λεφτά δίνετε οι εκπαιδευτικοί, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για όλες αυτές τις επιμορφώσεις, πιστοποιήσεις, τα μεταπτυχιακά για να βρεις μόρια για να διοριστείς, για να μπορέσεις να νιώσεις λιγότερο απειλητικά αυτά που έρχονται; Είναι αγορά. Έχει παιχτεί έτσι το πράγμα.

Γι' αυτό και προσπαθεί η ΔΟΕ αλλά και διάφορες επαγγελματικές Οργανώσεις να δημιουργήσουν ένα αντίβαρο και μια αντίσταση. Η συζήτηση σήμερα αυτό τον χαρακτήρα είχε. Πόσο μπορείτε να πιέσετε να δημιουργηθεί ένας χώρος και ένα Φόρουμ που θα μπορείτε να επιμορφώνεστε αλλιώς. Αυτό απαντά και στους influencers.

Υπάρχουν site, εγώ έχω υπόψη μου του 1^{ου} Συλλόγου δασκάλων Αθήνας, που έχει πολύ υλικό μέσα. Δεν προτάσσεται από κάποιον που είναι influencer, γιατί μόνο από το λόγο το δικό του αντλείται η σοφία για το πώς θα χειριστεί τη διδακτική πρακτική. Είναι δουλειές εκπαιδευτικών.

Και νομίζω ότι γενικά έχει διευρυνθεί πάρα πολύ αυτή η παραγωγή δραστηριοτήτων, προγραμμάτων που μπορεί κανείς να έχει ως μια μορφή Τράπεζας που μπορεί να αντλήσει στοχαστικές δουλειές, ενδιαφέρουσες δουλειές για το πώς μπορεί να τις αξιοποιήσει στην καθημερινότητά του. Αυτά σε πρώτη φάση, μπορεί να επανέλθω σε κάποια άλλα, ας πάρουν τον λόγο και οι συνάδελφοι.

I. ΜΠΕΤΣΑΣ: Αν μου επιτρέπεται να πάρω κι εγώ τον λόγο για κανά δυο ερωτήματα στα οποία θεωρώ ότι μπορώ να πω κάποια πράγματα. Σε ό,τι αφορά στα επιμορφωτικά σεμινάρια που μπορεί να διοργανώνουν τα Τμήματα, ανατρέποντας την εικόνα της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής, νομίζω ότι κατ' εξοχήν τέτοιο ρόλο παίζει το Θερινό σχολείο που κάνουμε της Κριτικής Παιδαγωγικής, το οποίο για εμάς είναι ένας θεσμός και σας καλώ πραγματικά αν βρεθεί ευκαιρία και δοθεί η ευκαιρία να συμμετάσχετε σε αυτό. Νομίζω ότι με αυτό τον τρόπο επιτελούμε τον ρόλο αυτό.

Σε ό,τι αφορά στα επί πληρωμή μεταπτυχιακά προγράμματα το Τμήμα μας όπως ανέφερε και η Λαμπρίνα είναι το τελευταίο που αντιστέκεται σε αυτή την προσέγγιση, η οποία όχι μόνο διαβρώνει όπως ορίζει η ερώτηση τη λογική της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης, αλλά παραδόξως με μαζικό τρόπο παρέχει σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παιδαγωγική επάρκεια, τη στιγμή που τίποτε τέτοιο δεν χορηγούν ουσιαστικά τα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά προγράμματα.

Είναι αυτή η αγοραία λογική η οποία πρέπει να σε κάνει προσιτό, ανταγωνιστικό και επομένως να δίνεις υποτιθέμενες υπηρεσίες τις οποίες διαφορετικά επ' ουδενί δεν δικαιούσαι.

Το θέμα όμως είναι ότι και οι τρεις μας νομίζω ότι με πολύ μεγάλη σαφήνεια αναφέραμε και αναδείξαμε την αναγκαιότητα να υπάρξει απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα, πλήρης ή μερική, που να συνδέεται με οποιαδήποτε επιμορφωτική δράση. Νομίζω ότι λίγο πολύ αυτά έχω να πω και ευχαριστώ πολύ.

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Και εμείς ευχαριστούμε. Ο κ. Τζήκας;

X. ΤΖΗΚΑΣ: Αν πρέπει να πάρω τον λόγο, σχεδόν με κάλυψαν οι συνάδελφοι, είπατε κι εσείς ότι προερχόμαστε από το ίδιο Τμήμα, νομίζω πως το Διδασκαλείο «Δημήτρης Γλυνός» αμφισβητούσε πραγματικά την κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική. Την αμφισβητούσε μέσα από τα μαθήματα, μέσα από τις δράσεις.

Οι εκπαιδευτικοί παρήγαγαν γνώση, εμείς είχαμε κι ένα πρόγραμμα ιδιαίτερο την εκπαιδευτική έρευνα, ο κ. Γκλαρνέτατζης που βλέπω ότι είναι εδώ, τον θυμάμαι που μετείχε σε μια ομάδα, κατά ομάδες στα δυο χρόνια παρήγαγαν μια μεγάλη εργασία, μια μεγάλη έρευνα και δημοσιεύουμε κιόλας περιλήψεις αυτών των προγραμμάτων που ήταν 50-60

σελίδων άρθρα, οι ομάδες αυτές. Δηλαδή εμείς αυτονομώσαμε πραγματικά τον εκπαιδευτικό, το ίδιο βέβαια και στα Θερινά σχολεία είναι πάρα πολύ προοδευτικά, προβάλλεται πάρα πολύ η κριτική παιδαγωγική.

Τώρα το ότι γίνονται διάφορα με το ΕΣΠΑ και τα λοιπά εμείς τα απορρίπτουμε εντελώς αυτά. Εγώ βέβαια δεν είμαι πια και δεν έχω και ιδιαίτερο λόγο, διαφωνούμε με τα επί πληρωμή μεταπτυχιακά ή επιμορφωτικά προγράμματα, νομίζω πως το δικό μας Τμήμα θα μπορούσε να οργανώσει επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν χρόνο συνεργαζόμενοι με τη ΔΟΕ. Αυτό τον λόγο τον έχει πιο πολύ ο Γιάννης που είναι και Πρόεδρος τώρα του Τμήματος αν θα μπορούσαν να οργανωθούν επιμορφωτικά προγράμματα, χωρίς χρήματα. Αλλά το θέμα είναι να δοθεί χρόνος από το Υπουργείο.

Διαφωνούμε με τα προγράμματα-πακέτα κατ' αρχήν, με τα ετοιμαζιδικά αυτά πράγματα, τα οποία δεν έχουν παρά να διακονίσουν την κυρίαρχη πολιτική, είναι τεχνοκρατικά, είναι προσαρμοστικά των εκπαιδευτικών στις κυρίαρχες ανάγκες. Νομίζω με κάλυψαν οι συνάδελφοί μου, ευχαριστώ. Εάν υπάρχει ένα πιο συγκεκριμένο ερώτημα τι πρέπει να κάνουμε, τι μπορούμε να κάνουμε εγώ μπορώ να μετέχω στο δικό μου χώρο. Πρέπει να σας πω ότι δίδασκα για κάμποσα χρόνια αφού έφυγα στο μεταπτυχιακό, θα μπορούσα να διδάξω οπουδήποτε χωρίς χρήματα, νομίζω και άλλοι συνάδελφοι θα μπορούσαν να διδάξουν, αλλά δεν ξέρουμε πως θα μας αφήσει το Υπουργείο να φτιάξουμε μεταπτυχιακό. Βλέπω καθυστερεί αυτό το πράγμα στο Τμήμα, να κάνουμε ένα μεταπτυχιακό χωρίς χρήματα.

Λ. ΓΙΩΤΗ: Θα ήθελα σε μια μορφή σκέψης στην Ελένη που λέει «αν χρειάζεται να αμβλύνουμε τις αντιφάσεις καταργώντας κάποιες από τις υπάρχουσες ανελαστικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακά και σεμινάρια με μονάδες, θα πρέπει οι ομιλητές να το αναφέρουν». Κοιτάξτε, αν υπήρχαν εύκολες λύσεις θα τις είχαμε βρει και δεν θα ρωτάγατε.

Όμως αυτό που έχω να πω είναι ότι η ισχύς εν τη ενώσει. Αυτή η απομόνωση και να κλείνεται ο καθένας στο καβούκι του, δεν βοηθάει. Ακόμη και σε αυτά όσο μπορείτε να συνεργάζεστε και όσο μπορείτε εφόσον δεν είστε μόνος ή μόνη ο καθένας, να διαμορφώνετε όρους αντίστασης. Δηλαδή να εγκαλείτε τους εισηγητές για το τι είναι αυτό που λένε και πως το λένε.

Εγώ θυμάμαι κάποτε στις μετεκπαιδεύσεις γινόταν ο κακός χαμός, είχαν άποψη. Είχαν άποψη οι εκπαιδευτικοί και με ένα τρόπο τη διεκδικούσαν. Δεν ξέρω αν καταργούνται, γι' αυτό μας καλεί η ΔΟΕ αναζητώντας διαρκώς τρόπους που ο αγώνας της θα μπορεί να εδραιωθεί, να επεκταθεί και να θεμελιώσει κάποιες δυνατότητες, αλλά προσπαθήστε να ενωθείτε με άλλους, κάντε ομάδες. Αυτό βοηθάει κιόλας, μοιράζεσαι τον πόνο σου, επεξεργάζεσαι πράγματα. Όσο γίνεται.

Και ελάτε στο Θερινό σχολείο, το κόστος είναι πολύ μικρό γιατί είναι μόνο για να καλύψουμε τον χώρο που μας δίνεται, εμείς δεν βγάζουμε απολύτως τίποτα ή εμείς ή το Τμήμα. Το προσφέρουμε δωρεάν για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και είναι ένας χώρος που χαλαρώνει κανείς και έχει λίγο χρόνο να μιλήσει για κάποια πράγματα και να μοιραστεί.

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Ευχαριστούμε πολύ. Υπάρχει ένα ερώτημα που δε νομίζω ότι είναι κάποιος που έχει τη διάθεση να το απαντήσει γιατί απευθύνεται προς την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και λέει: Αν η αξιολόγησή σας με θεωρήσει ανεπαρκή, θα με στείλει για επιμόρφωση με απαλλαγή από τα διδακτικά μου καθήκοντα, ή θα πρέπει να αναζητήσω επάρκεια επί πληρωμή στα σεμινάρια της αγοράς;». Αυτό φαντάζομαι, το καταλαβαίνουμε όλοι ότι το ερώτημα είναι καθαρά ειρωνικό και έρχεται να προστεθεί σε όλα αυτά τα οποία είπατε προηγούμενα.

Υπάρχει ένα ερώτημα που απευθύνεται προς τη ΔΟΕ, να το διαβάσω: «Γιατί το πτυχίο του Διδασκαλείου στο οποίο μπήκαμε με εξετάσεις και φοιτήσαμε αξιοπρεπώς να μην είναι ούτε καν ίσο με ένα μεταπτυχιακό. Το ότι έκλεισαν τα Διδασκαλεία και δεν μπορούν να φοιτήσουν άλλοι δεν αποτελεί δικαιολογία. Και από την άλλη μεριά δεν έχουν όλοι καλή οικονομική κατάσταση να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις του μεταπτυχιακού...». Το τελευταίο είναι που καλούμαστε να απαντήσουμε: «... Σκοπεύετε να κάνετε κάποια ενέργεια προς αυτή τη μεριά; Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την απάντηση».

Να πω ότι η σημερινή εκδήλωση στην οποία βρισκόμαστε και την οποία κάνει η ΔΟΕ, είναι ακριβώς στο πλαίσιο του αγώνα που κάνει πέρα από γενικά στο πλαίσιο των ενιαίων κειμένων και της ανάδειξης των αιτημάτων της. Το ζήτημα για την επαναλειτουργία ... **πρόβλημα** ήχου.... που διατυπώθηκε ήδη και από τους εισηγητές, είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει

απασχολήσει και τις Γενικές Συνελεύσεις της ΔΟΕ, δηλαδή και της 28^{ης} Γενικής Συνέλευσης ήταν αποκρυσταλλωμένο μαζί με τα αιτήματά της για την επιμόρφωση, αλλά περιλαμβάνεται και στην πρόταση για συλλογική σύμβαση εργασίας που έχουμε καταθέσει προς την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας για να έρθει να συζητήσουμε. Φυσικά δεν έχει έρθει κανείς να συζητήσει μαζί μας, παρ' ότι είναι πολύς καιρός που έχει κατατεθεί αυτή η πρόταση.

Και ακριβώς εκεί η επαναλειτουργία της μετεκπαίδευσης και οι όροι για το πώς πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση, είναι θέση της ΔΟΕ. Και ότι σήμερα βρίσκονται οι εξαιρετικοί εισηγητές που είχαμε την τύχη να έχουμε μαζί μας και να ασχολούνται ακριβώς με αυτό το ζήτημα, είναι κι αυτό μια απάντηση όχι για το τι σκοπεύουμε να κάνουμε, αλλά τι προσπαθούμε να κάνουμε, πέρα από τους αγώνες που γενικά κάνει ο κλάδος για την ανάδειξη όλων των αιτημάτων του.

Εγώ αν δεν θέλουν οι προσκεκλημένοι μας να προσθέσουν κάτι άλλο, να σας καληνυχτίσουμε. Τότε να σας καληνυχτίσουμε και να σας ευχαριστήσουμε πάρα πολύ για την παρουσία σας σήμερα εδώ, ήταν πραγματικά μεγάλη μας τιμή και χαρά. Ευχαριστούμε που είστε μαζί μας, που συνδράμετε στον αγώνα μας και συνεχίζουμε δυναμικά διεκδικώντας ένα δημόσιο σχολείο και μια εκπαίδευση πραγματικά αντάξια των αναγκών των μαθητών μας. Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ.

I. ΜΠΕΤΣΑΣ: Εμείς ευχαριστούμε.

X. ΤΖΗΚΑΣ: Ευχαριστούμε πολύ. Καλό βράδυ.

N. ΓΚΛΑΡΝΕΤΑΤΖΗΣ: Ευχαριστούμε πάρα πολύ όχι μόνο για το συγκεκριμένο θέμα το οποίο αναλύσατε, αλλά και για το συνολικό πλαίσιο της εκπαίδευσης το οποίο προσεγγίσατε με αφορμή το συγκεκριμένο θέμα.

A. ΚΙΚΙΝΗΣ: Καλό σας βράδυ.

ΛΗΞΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ