

*Υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συμποσίου που διοργάνωσε το 3<sup>ο</sup> Γραφείο της Δ΄  
Δνσης Δ.Ε. Αθήνας*

**Βασίλης Τσάφος: Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές  
προκλήσεις\*.**

Τόσο η εκπαίδευση όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερα πολυσύνθετο, δεδομένου ότι βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το είδος του εκπαιδευτικού που θέλουμε για το σχολείο μας. Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο οργανώνουμε τις διαδικασίες αυτές αναδεικνύει και τις πολιτικές επιλογές που αφορούν την εκπαίδευση και την κυρίαρχη αντίληψη για την εκπαίδευση και τους στόχους της σε κάθε χώρα. Πρόκειται δηλαδή για ζήτημα που σχετίζεται με τις ευρύτερες αντιλήψεις που υπάρχουν για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αρχική και δια-βίου, τα μοντέλα που υιοθετούνται ή/και επινοούνται κάθε φορά, αλλά και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική.

Παρόλο βέβαια που και διεθνώς τα επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζουν χαμηλή αποδοτικότητα (Φώκιαλη κ.ά. 2005β: 141), η Ελλάδα ίσως στο θέμα της επιμόρφωσης αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση. Όλες οι προσπάθειες δημιουργίας επιμορφωτικού δικτύου στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, ακόμη και οι πιο παραδοσιακές, αποδείχτηκαν το λιγότερο ανεπαρκείς. Έτσι δεν κατέστη δυνατό να συγκροτηθεί στοιχειωδώς μια συνεκτική πολιτική και ένας συστηματικός σχεδιασμός για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Ξωχέλλης 2005: 128).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συγκεκριμένη πραγματικότητα, με βάση στοιχεία από τις λίγες σχετικές έρευνες που έχουν γίνει (Παπαναούμ 2003: 78-81), είναι αρνητική. Η δυσαρέσκεια για τον τρόπο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης τους είναι σχεδόν καθολική υποστήριξε παλιότερα, πριν από 20 χρόνια ο Κασσωτάκης (1987: 382). Η υποστήριξη που παρείχαν τα Πανεπιστήμια, οι φορείς της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου κρινόταν ήδη από τη δεκαετία του '80 ιδιαίτερα ανεπαρκής (Ξωχέλλης 1984: 58-59). Τα πράγματα ωστόσο, μετά από τρεις δεκαετίες και τις πλείστες όσες επιχειρούμενες αλλαγές, δεν δείχνουν να έχουν αλλάξει. Αντίθετα μάλιστα φαίνεται, κυρίως στον τομέα της επιμόρφωσης, να έχουν επιδεινωθεί.

Οι όποιες επιμορφωτικές δράσεις υποτάχθηκαν στις απαιτήσεις των Τεχνικών Δελτίων των ΕΠΕΑΕΚ, στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, με σοβαρές

συνέπειες τόσο στη λειτουργία τους όσο και στα δομικά τους χαρακτηριστικά. Οργανώθηκαν έτσι Επιμορφωτικά Προγράμματα χωρίς ευελιξία και δυνατότητα προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γεωργιάδης 2004: 164), που, στο πλαίσιο μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης στην προοπτική της «λογοδοσίας», περιορίζονταν στην τήρηση του τύπου αδιαφορώντας πολλές φορές για την ουσία. Σε αυτή την ανεπαρκή οργάνωση εστιάζουν και τις επικρίσεις τους οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων κατά την αξιολόγηση του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ΠΙ 2006: 217-222), του μόνο επιμορφωτικού προγράμματος που εκτελούν πλέον τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Εύλογα πλέον οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δείχνουν δυσπιστία απέναντι σε οποιαδήποτε επιμορφωτική δράση. Σε μια τελευταία μάλιστα πρόσκληση της πολιτείας για διαβούλευση σχετικά με την επιμόρφωση (Φ15/1714/14-3-08 εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ) οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν έντονα. Η πρόσκληση θεωρήθηκε υποκριτική, η διαβούλευση πρόσχημα.

Είναι πράγματι ενδιαφέρον να αναζητήσουμε τις αιτίες αυτής της δυσαρέσκειας είτε αφορά την αρχική τους εκπαίδευση είτε την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη στο πλαίσιο της δια-βίου εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα που σε μια πρώτη προσέγγιση προκύπτουν είναι τα ακόλουθα: Που άραγε εντοπίζουν τις δυσλειτουργίες και τις ανεπάρκειες στην αρχική τους εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί; Με ποιους τρόπους πιστεύουν ότι μπορούν αυτές να αντιμετωπισθούν; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτή τους τη στάση;

Βέβαια ως προς την αρχική τους εκπαίδευση διαμαρτύρονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, όπως προκύπτει από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας στο πλαίσιο του «εθνικού διαλόγου» για την παιδεία, θεωρούν ανεπαρκή την παιδαγωγική τους κυρίως κατάρτιση (Γεωργιάδης 2004: 98). Και σε επόμενες έρευνες οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως κατά τη διάρκεια των σπουδών τους υπήρξε έλλειμμα ως προς τη διδακτική τους κατάρτιση και την εξοικείωσή τους με την εκπαιδευτική πράξη (Hopf & Xwhellis 2003:161-163). Θεωρούν ως το πιο σημαντικό πρόβλημα το χάσμα ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη (Σπανός 2005: 27). Σε πρόσφατη έρευνα οι φιλόλογοι σε πολύ μεγάλα ποσοστά (σχεδόν 3 στους 4) θεωρούν ότι οι πανεπιστημιακές τους σπουδές επηρεάζουν ελάχιστα τις διδακτικές

τους επιλογές (Τσάφος 2008: 110). Αλλά και οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έστω και εάν δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική τους κατάρτιση, εστιάζουν την κριτική τους στη μη σύνδεση των σπουδών τους με τη σχολική πράξη αποδοκιμάζοντας έτσι το θεωρητικό τους προσανατολισμό (Καρατζιά-Σταυλιώτη 2002: 310).

Το θεωρητικό προσανατολισμό των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας επισημαίνουν όλοι όσοι σχολιάζουν τα Προγράμματα Σπουδών των συγκεκριμένων Τμημάτων. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας *«διεξάγεται ανέκαθεν σε πρωτίστως θεωρητικά προσανατολισμένο πανεπιστημιακό επίπεδο»* επισημαίνει Ο Ξωχέλλης (2005: 105). Η παιδαγωγική κατάρτιση περιορίζεται σε ένα μάθημα που *«παραμένει περιθωριακό στα προγράμματα σπουδών, έχει κυρίως θεωρητικό και αποσπασματικό χαρακτήρα»*, προσθέτει ο Γεωργιάδης (2004: 104). Με τη διαπίστωση ότι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δίνεται μεγάλη έμφαση στη θεωρία σε βάρος της πράξης συνοψίζει το σχολιασμό των προγραμμάτων σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής ο Σπανός (2005:15).

Η πρακτική άσκηση, επίσης, των υποψήφιων εκπαιδευτικών, που θα μπορούσε να ενισχύσει την πρακτική διάσταση της εκπαίδευσής τους (Στραβάκου 2008: 590-91), οργανώνεται με τρόπο που δεν επιτρέπει την ουσιαστική εξοικείωση τους με την εκπαιδευτική πράξη. Χωρίς θεωρητικό στίγμα και συνεκτική συσχέτιση με το περιεχόμενο σπουδών δεν μπορεί να οδηγήσει στο στοχασμό εκείνο που θα αναδείξει τη σημασία όχι μόνο της πράξης αλλά και της θεωρίας στην άμεση αλληλεξάρτησή τους (Ξωχέλλης 2005: 109). Σε ορισμένα μάλιστα Τμήματα η πρακτική άσκηση λειτουργεί κυρίως συμπληρωματικά σε ορισμένα μαθήματα ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας (Γεωργιάδης 2004: 107). Υπάρχουν ακόμη Τμήματα που η πρακτική άσκηση δεν αποτελεί οργανικό τμήμα των σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Μουταφίδου 1997: 98).

Ανάλογες ανεπάρκειες ωστόσο επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί και όταν αναφέρονται στην επιμόρφωσή τους. Δηλώνουν μάλιστα ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι από το γεγονός ότι λείπει ένα συστηματικό επιμορφωτικό πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούσαν να προσβλέπουν αναζητώντας στήριξη στο διδακτικό τους έργο (Κοσσυβάκη 2003: 139). Ακόμη όμως και όταν δηλώνουν ικανοποιημένοι από κάποια ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα, θεωρούν ως κύρια μειονεκτήματα

της επιμορφωτικής διαδικασίας τον πειστικό χρόνο διεξαγωγής της και την αδυναμία συνδυασμού της θεωρίας με την πράξη (Φώκιαλη κ.ά. 2005: 135). Όπως, άλλωστε, διαφαίνεται και από την εσωτερική αξιολόγηση του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί όλων πλέον των βαθμίδων θεωρούν ότι δεν χρειάζονται άλλη θεωρία. Τους αρκεί αυτή που τους προσφέρθηκε και μάλιστα σε υπερβολικές, όπως υποστηρίζουν, δόσεις στο Πανεπιστήμιο. Ζητούν επιτακτικά δραστικό περιορισμό των σεμιναρίων θεωρητικού τύπου και της από καθέδρας διδασκαλίας και άμεση συσχέτιση της επιμορφωτικής διαδικασίας με την εκπαιδευτική πράξη. Απαιτούν πρακτικά παραδείγματα διδασκαλίας, διδακτικές δεξιότητες, συγκεκριμένες λύσεις για τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης. Θέλουν, όπως υποστηρίζουν, να καλύψουν τα κενά της αρχικής τους εκπαίδευσης, που θα έπρεπε κατά τη γνώμη τους να είναι πρακτικά προσανατολισμένη, και επιπρόσθετα να τους δοθούν λύσεις σε καινούρια προβλήματα που προκύπτουν (ΠΙ 2006).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν στην πλειονότητά τους φαίνεται να ενστερνίζονται το επιμορφωτικό μοντέλο της θεραπείας των ελλείψεων, που στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, καλύπτοντας τα πιθανά κενά της αρχικής εκπαίδευσης αλλά και όσα δημιουργεί η φθορά του χρόνου (Day 2003: 291). Διεκδικούν δηλαδή εργαλειακού τύπου μάθηση, που θα τους καταστήσει ικανούς να χειρίζονται με παιδαγωγικά αποδεκτούς τρόπους τους μαθητές τους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα όποια προβλήματα προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτού του τύπου η επιμορφωτική διαδικασία, έχοντας ως στόχο να ξεριζώσει τις αδυναμίες των ακατάλληλα προετοιμασμένων εκπαιδευτικών, βασίζεται σε μία εικόνα παθολογίας και ελαττώματος (Holly 1989: 175). Πρόκειται, υποστηρίζει ο Clark (1995: 130), για ένα μοντέλο ασθένειας που επικεντρώνεται στις αδυναμίες των εκπαιδευτικών.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πολλά και δυσερμήνευτα. Γιατί άραγε οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται από τα αιτήματά τους, δεν υποστηρίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και δεν δείχνουν να συνειδητοποιούν τον πολυσύνθετο και κυρίως το μοναδικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Γιατί ενώ είναι δυσαρεστημένοι από το περιεχόμενο και τη μορφή τόσο της εκπαίδευσής τους όσο και της επιμόρφωσης τους καταφεύγουν και πάλι στο θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο, που τους θέλει παθητικούς δέκτες έτοιμων λύσεων; Γιατί τελικά επιδιώκουν απλώς τον εξωτερικό έλεγχο της διδακτικής

αποτελεσματικότητας και μια τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαλτερής 2006: 48); Γιατί ζητούν να παραμείνουν στο προεπαγγελματικό στάδιο, το οποίο πολλές από τις χώρες έχουν αφήσει πολλά χρόνια πίσω τους; Γιατί η αναπαραγωγή του «διδάσκειν», η κυριαρχία της μαθητείας και του μιμητισμού και κυρίως η παραδοχή της διάκρισης θεωρίας και πράξης μόνο σε προεπαγγελματικό στάδιο μπορούν να μας κατατάξουν (Hargreaves, 2000: 156).

Μόνο υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε για την ερμηνεία αυτής της στάσης. Υποθέσεις που θα μπορούσε να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες.

Είναι πολύ πιθανό η στάση τους αυτή να σχετίζεται με την άμεση διασύνδεση του συγκεκριμένου μοντέλου με το *τι* και το *πώς* της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός, καθώς βρίσκεται ουσιαστικά αβοήθητος, χωρίς καν τη στήριξη οποιουδήποτε κεντρικού, έστω και ελεγκτικού, μηχανισμού, αναζητά συγκεκριμένους τρόπους για να αντεπεξέλθει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης με τα μύρια όσα προβλήματα. Να τα βγάλει πέρα σε ένα όλο και πιο σύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τις ομάδες πίεσης (γονείς, τοπική κοινωνία ακόμη και ΜΜΕ) να απαιτούν απτά αποτελέσματα. Είναι, για παράδειγμα, φυσικό να ζητά άμεσους τρόπους διαχείρισης του «προβλήματος», που προκαλεί η ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις, όταν όχι μόνο δεν του δίνεται η δυνατότητα να στοχασθεί σχετικά με την παθολογικοποίηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, αλλά και οι γονείς, εγκλωβισμένοι σε ένα ξενοφοβικό σύνδρομο, απαιτούν την άμεση αντιμετώπισή του.

Από την άλλη το τεχνοκρατικό αυτό μοντέλο φαίνεται να συμφωνεί απόλυτα με την κυρίαρχη εκπαιδευτική και ιδεολογική αντίληψη για κατανάλωση της γνώσης, για άμεση αποτελεσματικότητα στο συγκεντρωτικό και ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα της αποδοτικότητας. Τι άλλο θα προσδοκούσε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα από τους εκπαιδευτικούς εκτός από δεξιότητες διαχείρισης και μετάδοσης ενός πακέτου γνώσεων, κατάλληλων για μαθητές που μπορούν να είναι αποδοτικοί και αποτελεσματικοί σε αλληπάλληλες εξετάσεις; Η συγκεκριμένη άλλωστε ύλη, ένα δεδομένο πακέτο γνώσης, που ορίζεται μέσα από ένα επίσης απόλυτα προκαθορισμένο πλαίσιο μέσω αδιαμφισβήτητων Προγραμμάτων Σπουδών, καθορίζει, τουλάχιστον φαινομενικά, τη δράση του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διεκπεραιωτής μιας προκατασκευασμένης διδακτικής πράξης και λιγότερο ως

οργανωτής μαθησιακών καταστάσεων (Κοσσυβάκη 2003: 202-203), η διερεύνηση της γνώσης, ή ευρύτερα η κατανόηση και η εμπάθυνση στο σύγχρονο πολυσύνθετο περιβάλλον ηχεί απλώς σαν σύνθημα.

Τελικά ίσως στην πραγματικότητα να λείπουν και οι εναλλακτικές προτάσεις. Όχι στη βιβλιογραφία. Εκεί υπάρχουν. Αλλά στην επιμορφωτική δράση, σε αυτό που ζουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί. Ένα είναι για δεκαετίες τώρα το κυρίαρχο επιμορφωτικό μοντέλο: Οι επιμορφωτές, εξειδικευμένοι επιστήμονες ή σπανιότερα και προσοντούχοι εκπαιδευτικοί, δίνουν τα φώτα τους στους επιμορφουμένους που οφείλουν απλώς να αναπτύξουν ικανότητες μίμησης των διδακτικών κυρίως αυτών προτύπων. Πρόκειται για τη λεγόμενη Κανονιστική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μιμούνται μια «επίσημη» διδακτική μεθοδολογία. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στην πραγματικότητα εμπλακεί σε εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης. Πόσα άραγε είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα που στηρίχθηκαν σε βιωματικά εργαστήρια ή αξιοποίησαν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης; Ελάχιστα, παρόλο που κεντρική θέση για όλους τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει η βιωματική μάθηση *«καθώς αναγνωρίζουν ότι ο ενήλικος μαθαίνει πιο αποτελεσματικά όταν η μαθησιακή εργασία απαντά σε ένα πρόβλημα ή μια ανάγκη»* (Jarvis 2004 [1983]: 151).

Και όμως μέσα από αυτούς τους εναλλακτικούς τρόπους θα μπορούσαν όχι να προσεγγίσουν μια πράξη-πρότυπο, αλλά να συνειδητοποιήσουν την αξία της πρακτικής γνώσης. Της γνώσης δηλαδή που προκύπτει από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, έτσι όπως αυτή ενσωματώνει, αναμορφώνει και επεκτείνει τη θεωρία. Να εμπλακούν δηλαδή σε μια διαδικασία στοχασμού σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη. Στοχασμός που γίνεται αναστοχασμός, όταν τους βοηθά να ερμηνεύσουν τις διδακτικές τους επιλογές συνειδητοποιώντας σταδιακά την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες πρακτικές, που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη. Στοχασμός που γίνεται κριτικός, όταν τους βοηθά να σταθούν διερευνητικά απέναντι στις ποικίλες εναλλακτικές αυτής της πράξης. Να τις συσχετίσουν με το πλαίσιο, να τις αναμορφώσουν με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα κάθε φορά, αλλά και σε μια δυναμική πραγματικά προσέγγιση να θελήσουν να αναζητήσουν νέες προοπτικές που θα οδηγήσουν και σε άλλους δρόμους και τους ίδιους και τους μαθητές τους. Μια στοχαστική και (ανα)στοχαστική τελικά διαδικασία, που τελικά τους καθιστά στοχαστικοκριτικούς επιστήμονες-επαγγελματίες (Ματσαγγούρας 1995) που έχουν τις ικανότητες, αν του

δοθούν και οι δυνατότητες, να παράγουν στην πράξη νέες προσεγγίσεις της γνώσης, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον καθοριστικό ρόλο της πρακτικής.

\* Ο Βασίλης Τσάφος είναι Λέκτορας του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει εργαστεί ως φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έχει διατελέσει Πάρεδρος στο Π.Ι. στο Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης

### **Βιβλιογραφία**

Βρατσάλης, Κ. (επ.) (2005). *Κείμενα για την Επιμόρφωση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσ/νική, Αφοι Κυριακίδη.

Day, C. (2003) [1999]. *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Darling-Hammond, L. (2006): Constructing 21<sup>st</sup>-Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 57, 3, σσ. 300-314.

Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιοματικής – αναστοχαστικής διαδικασίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή – Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ.

Hargreaves, A. (2000). Professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 6, 2, σσ. 151-182.

Holly, M.L. & Mcloughlin, C.S. (1989). Professional development and journal writing. In M.L. Holly & C.S. Mcloughlin (eds), *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press.

Hopf, D. & Xwhellis, P. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Jarvis, P. (2004) [1983]. *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002): Αρχική Κατάρτιση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση Αναγκών και Προτεραιοτήτων Ατενίζοντας τον 21<sup>ο</sup> αιώνα», στο Ματθαίου, Δ. (επ.). *Η Εκπαίδευση απέναντι στις Προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Νέες Ορίζουσες και Προοπτικές*. Αθήνα: Α.Α.Λιβάνης, σσ. 297-515.
- Κασσωτάκης, Μ. (1987): «Le Movement de Reforme de la Formation des Enseignants en Grece», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, μ. (επ.). *Η Εκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 381-402.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Στο Α. Καζαμιάς και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Μουταφίδου, Α. (1998). «Η Πρακτική Άσκηση των Εκπαιδευτικών». Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ: Θεσ/νίκη.
- Μπαγάκης, Γ. (επ.) (2005). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Παπαναούμ, Ζ. (2005): Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς, στο Μπαγάκης, Γ. (επ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-91.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον Αναστοχαστικό Επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Στραβάκου, Π. (2007): «Πρακτική Άσκηση» στο Ξωχέλλης, Π.. *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη, σσ. 590-592.

Τσάφος Β. (2008). «Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας και τις μεθόδους διδασκαλίας του», Π.Ε.Φ. – Τσάφος Β. (επ.). *Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά Δημερίδας 6-7 Απριλίου 2006*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 99-118.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2006). *Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών Σχολικού Έτους 2004-2005*.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005α): «Ζήτηση για Επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών» στο Μπαγάκης, Γ. (επ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 63-81.

Φώκιαλη, Π. & Καϊλα, Μ. (2005β): Ζήτηση και Προσφορά Επιμόρφωσης. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη ως Στόχος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, στο Βρατσάλης, Κ. (επ.) (2005). *Κείμενα για την Επιμόρφωση*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 135-155.