

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή εργασία

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΣΟΥΧΛΑΚΗ

A.M. :195

***«Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων  
στη Δια βίου Εκπαίδευση: η περίπτωση του  
Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης»***

Τριμελής Επιτροπή

1. Επόπτης: Νικόλαος Ανδρεαδάκης (Επίκουρος Καθηγητής)
2. Μέλος: Ιωάννης Κανάκης (Καθηγητής)
3. Μέλος: Αντώνιος Χουρδάκης (Καθηγητής)

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2008

# Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>	12
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	15
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ</b>	
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ</b>	
1.1.	<b>Εισαγωγή</b> 19
1.2.	Οι έννοιες: «αξιολόγηση», «εκπαιδευτική αξιολόγηση», «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», «αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» 20
1.3.	Οι έννοιες: «εκπαίδευση ενηλίκων», «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «συνεχής εκπαίδευση, «εναλλασσόμενη εκπαίδευση» 30
1.4.	Οι έννοιες: «δια βίου εκπαίδευση», «δια βίου παιδεία» 32
1.5.	Οι όροι « επιμόρφωση»-«μετεκπαίδευση» 35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</b>	
2.1.	Αρχές αξιολόγησης 43
2.2.	Τύποι αξιολόγησης 43
2.3.	Διαδικασία αξιολόγησης 44
2.4.	Κριτήρια αξιολόγησης 45
2.5.	Μοντέλα αξιολόγησης 48
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ &amp; ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥΣ</b>	
3.1.	Η επαγγελματική ανάπτυξη ως γενικός όρος 51
3.2.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο 55
3.3.	Μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο 59
3.3.1.	Η επιμόρφωση στις Σχολές Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπ/σης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) 61
3.3.2.	Η επιμόρφωση στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) 63
3.3.3.	Νέοι τύποι επιμόρφωσης 66
3.3.4.	Προγράμματα εξομοίωσης 67
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ</b>	
4.1.	Η μετεκπαίδευση δασκάλων/ ισών στην Ελλάδα: ιστορική επισκόπηση 69
4.2.	Το Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης 78
4.3.	Κριτική αποτίμηση των θεσμών της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης 80
4.4.	Έρευνες για τη μετεκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο πριν το 1995 85
4.5.	Έρευνες για τη μετεκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο μετά το 1995. 92
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ</b>	
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
5.1.	Προβληματική της έρευνας 101
5.2.	Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας 106
5.3.	Σκοπός και στόχοι της έρευνας 108
5.4.	Διερευνητικά ερωτήματα 110
5.5.	Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων 111

5.5.1.	Προέρευνα & δοκιμαστική χρήση του ερωτηματολογίου	112
5.5.2.	Παρουσίαση των τελικών ερωτηματολογίων	114
5.6.	Διαδικασία δειγματοληψίας	116
5.6.1.	Τα δείγματα της έρευνας	117
5.6.2.	Περιγραφή του τελικού δείγματος των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων	117
5.6.3.	Περιγραφή του τελικού δείγματος των διδασκόντων	123
5.7.	Διαδικασία χορήγησης των μέσων συλλογής δεδομένων	127
5.8.	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	129

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

6.1.	Εισαγωγή	133
6.2.	Λόγοι μετεκπαίδευσης	135
6.3.	Προσδοκίες μετεκπαιδευομένων-Προσφορά μετεκπαίδευσης	139
6.4.	Βαθμός παρακολούθησης των μαθημάτων του προγράμματος μετεκπαίδευσης	145
6.5.	Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της	148
6.6.	Βαθμός ικανοποίησης από επιμέρους ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης	155
6.7.	Προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Διδασκαλείο	164
6.8.	Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης	167
6.9.	Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης-Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση	170
6.10.	Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών-Αποτελεσματικότητα τρόπων Δια Βίου Εκπαίδευσης	175
6.11.	Σκέψεις-προβληματισμοί-προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης	180
6.12.	Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο	183

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ**

7.1.	Εισαγωγή	186
7.2.	Λόγοι διδασκαλίας στη μετεκπαίδευση	188
7.3.	Προθέσεις διδασκόντων-Συμβολή του διδακτικού έργου στη μετεκπαίδευση των δασκάλων	191
7.4.	Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων στη μετεκπαίδευση	197
7.5.	Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της	198
7.6.	Βαθμός ικανοποίησης από επιμέρους ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης	202
7.7.	Σημαντικότερες δυσκολίες κατά την άσκηση του διδακτικού έργου στο Διδασκαλείο	207
7.8.	Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης	207
7.9.	Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης-Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση	210
7.10.	Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών-Αποτελεσματικότητα τρόπων Δια Βίου Εκπαίδευσης	214
7.11.	Σκέψεις-προβληματισμοί-προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης	219
7.12.	Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο	221

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ &amp; ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΟΥ Δ.Σ. ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΜΕΤ/ΝΩΝ Δ/ΛΩΝ</b>		
8.1.	Εισαγωγή	222
8.2.	Γενικότερες απόψεις για τη σημασία & την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης	223
8.3.	Ειδικότερα ζητήματα για την οργάνωση & τη λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης	226
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup> : ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ - ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ</b>		
9.1.	Εισαγωγή	232
9.2.	Λόγοι σπουδών/διδασκαλίας στη μετεκπαίδευση	233
9.3.	Προσδοκίες/προθέσεις από τη μετεκπαίδευση	234
9.4.	Γενικότερη προσφορά μετεκπαίδευσης/Συμβολή διδακτικού έργου	236
9.5.	Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της	239
9.6.	Βαθμός ικανοποίησης από ειδικότερα ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης	242
9.7.	Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης	245
9.8.	Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης-Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση	247
9.9.	Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	250
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>		
10.1.	Εισαγωγή	252
10.2.	Λόγοι σπουδών/διδασκαλίας στη μετεκπαίδευση	253
10.3.	Προσδοκίες/προθέσεις από τη μετεκπαίδευση	255
10.4.	Γενικότερη προσφορά μετεκπαίδευσης/Συμβολή διδακτικού έργου	258
10.5.	Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της	261
10.6.	Βαθμός ικανοποίησης από ειδικότερα ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης	264
10.7.	Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης	268
10.8.	Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης-Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση	269
10.9.	Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	272
10.10.	Προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης- Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο	273
<b>ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>		277
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>		282
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1</b>		
Επιστολή & Ερωτηματολόγιο για τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους		294
Επιστολή & Ερωτηματολόγιο για τους διδάσκοντες		303
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2</b>		
Συνέντευξη με τον Πρόεδρο του Διδασκαλείου		312
Συνέντευξη με την Πρόεδρο του Δ.Σ. του Συλλόγου Μετ/νων δασκάλων		318

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	<b>Σελ.</b>
<b>Πίνακας 1:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος κατά φύλο	168
<b>Πίνακας 2:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς το τμήμα στο οποίο φοιτούν	119
<b>Πίνακας 3:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς το έτος φοίτησής τους στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κρήτης	119
<b>Πίνακας 4:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους	120
<b>Πίνακας 5:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών που κατέχουν	121
<b>Πίνακας 6:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς την κατοχή ή μη τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών ή τη φοίτησή τους σε αντίστοιχα προγράμματα	121
<b>Πίνακας 7:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς το είδος των τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών που κατέχουν ή φοιτούν	122
<b>Πίνακας 8:</b> Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος κατά φύλο	123
<b>Πίνακας 9:</b> Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας τους στο Δ.Δ.Ε.Κ.	124
<b>Πίνακας 10:</b> Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους συνολικά	125
<b>Πίνακας 11:</b> Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους σε Διδασκαλεία	126
<b>Πίνακας 12:</b> Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας τους σε Διδασκαλεία	126

<b>Πίνακας 13:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να φοιτήσουν στη μετεκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	138
<b>Πίνακας 14:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις προσδοκίες από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	140
<b>Πίνακας 15:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με τη γενικότερη προσφορά του περιεχομένου σπουδών της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	144
<b>Πίνακας 16:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων της μετεκπαίδευσης	146
<b>Πίνακας 17:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στους λόγους ελλιπούς παρακολούθησης του προγράμματος μετεκπαίδευσης	147
<b>Πίνακας 18:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το γενικότερο βαθμό ικανοποίησής τους από τη φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση	148
<b>Πίνακας 18<sup>α</sup>:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με το τι τους ικανοποίησε περισσότερο από τη φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση	149
<b>Πίνακας 18β:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με το τι τους απογοήτευσε περισσότερο από τη μετεκπαίδευση	151
<b>Πίνακας 19:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις-εκτιμήσεις ως προς την ικανοποίηση των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση την κατανομής	154
<b>Πίνακας 20:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό ικανοποίησης από επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	156

<b>Πίνακας 21:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με το τι αποτελούν κυρίως όσα έχουν διδαχθεί στη μετεκπαίδευση	159
<b>Πίνακας 22:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με το αν επιθύμησαν ή όχι να αλλάξουν τμήμα ή να διδαχθούν μαθήματα από το άλλο τμήμα	160
<b>Πίνακας 23:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των τμημάτων Γενικής και Ειδικής Αγωγής στη μετεκπαίδευση	162
<b>Πίνακας 24:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με τα μαθήματα που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν στο Διδασκαλείο	163
<b>Πίνακας 25:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσής τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	165
<b>Πίνακας 26:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με την αξιοποίηση του διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	168
<b>Πίνακας 27:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης	170
<b>Πίνακας 27α:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης	171
<b>Πίνακας 28:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση (Δ.Β.Ε.)	173
<b>Πίνακας 28<sup>α</sup>:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς τους λόγους συμφωνίας με την ένταξη των Διδασκαλείων στη Δ.Β.Ε.	174

<b>Πίνακας 29:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα της Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	176
<b>Πίνακας 29α:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το σημαντικότερο λόγο αναγκαιότητας της Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών	177
<b>Πίνακας 30:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των τρόπων Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	179
<b>Πίνακας 31:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το είδος των σκέψεων, των προβληματισμών και των προτάσεών τους για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης	181
<b>Πίνακας 32:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με τις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας	184
<b>Πίνακας 33:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να διδάξουν στη μετεκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	189
<b>Πίνακας 34:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις προθέσεις από το διδακτικό τους έργο τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 & 2005-06. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	192
<b>Πίνακας 35:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις για τη συμβολή του διδακτικού τους έργου τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 & 2005-06 με βάση τις συνθήκες της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	195
<b>Πίνακας 36:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το γενικότερο βαθμό ικανοποίησης από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης τα έτη 2004-05 & 2005-06	198



<b>Πίνακας 37:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις-εκτιμήσεις για το βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	201
<b>Πίνακας 38:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης από επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	203
<b>Πίνακας 39:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αξιοποίηση από τους απόφοιτους του Διδασκαλείου του διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	208
<b>Πίνακας 40:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης	211
<b>Πίνακας 40<sup>α</sup>:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης	211
<b>Πίνακας 41:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις αναφορικά με την ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών	212
<b>Πίνακας 42:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς την αναγκαιότητα της Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών	215
<b>Πίνακας 42<sup>α</sup>:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το σημαντικότερο λόγο αναγκαιότητας της Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών	216
<b>Πίνακας 43:</b>	Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των τρόπων Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	218
<b>Πίνακας 44:</b>	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος στη δήλωση που αφορά σε έναν από τους	234

λόγους σπουδών/διδασκαλίας αντίστοιχα στη μετεκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

- Πίνακας 45:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις προσδοκίες/προθέσεις αντίστοιχα από τη μετεκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 235
- Πίνακας 46:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς την προσφορά της μετεκπαίδευσης και τη συμβολή του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο Διδασκαλείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 238
- Πίνακας 47:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις για το γενικότερο βαθμό ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 240
- Πίνακας 48:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό στον οποίο, κατά την προσωπική τους εκτίμηση, ικανοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 241
- Πίνακας 49:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό ικανοποίησης από επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 243
- Πίνακας 50:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης από τους απόφοιτους του Διδασκαλείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 246
- Πίνακας 51:** Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμφωνία/ διαφωνία τους με τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης. 248

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

- Πίνακας 52:** Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς την κατεύθυνση επαναπροσδιορισμού του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών 248
- Πίνακας 53:** Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμφωνία/ διαφωνία τους με την ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της Δ.Β.Ε. των εκπ/κών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών 249
- Πίνακας 54:** Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους αναγκαιότητας της Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών 250

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όταν τον Ιούλιο του 2004, κρατούσα στα χέρια μου το «δίπλωμα της διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, «αποχαιρετώντας» το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης, ένιωσα την ανάγκη να ξαναγυρίσω στο χώρο του ιδρύματος και να προσπαθήσω από άλλη οπτική γωνία, πιο ώριμη, πιο ολοκληρωμένη, πιο επιστημονική να μελετήσω αυτόν τον ανεπανάληπτο θεσμό, που χρόνια τώρα προσφέρει πολύτιμο έργο στην ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου του δασκάλου<sup>1</sup>, ανοίγοντας μια πόρτα στον εκπαιδευτικό κλάδο «για να βγει από το μαρασμό και την αποτελμάτωση» (Ρουχώτας, 1924:6).

Με βάση την προσωπική μου εμπειρία από τα δύο χρόνια της φοίτησής μου στη μετεκπαίδευση, έχω διαμορφώσει, όπως και όλοι οι δάσκαλοι - συμφοιτητές μου την πεποίθηση ότι το Διδασκαλείο, παρά τις αδυναμίες του, αποτελεί μια όαση στην επαγγελματική μας διαδρομή, ένα «σταθμό ανεφοδιασμού για αποδοτικότερη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου» (Κυριακίδης, 2001:42). Συνεπώς, ο ιστορικός και μοναδικός θεσμός της μετεκπαίδευσης είναι αναγκαίο με κάθε τρόπο, όχι μόνο να «επιζήσει», αλλά και να αναβαθμιστεί ποιοτικά, ώστε, ανανεώνοντας το πνευματικό και ψυχικό δυναμικό των δασκάλων, έμμεσα, να συνεχίζει να επιδρά όλο και πιο ευεργετικά στην εκπαίδευση των παιδιών μας.

Όμως, μπορούμε να μιλάμε για αναβάθμιση, για βελτίωση του θεσμού μόνο μέσα από μια συστηματική διαδικασία αξιολόγησης με την οποία εντοπίζονται τα «τρωτά» σημεία της λειτουργίας του, ώστε να αμβλυνθούν αυτά όπου είναι εφικτό και να ενισχυθούν τα «δυνατά» σημεία για μια βελτιωμένη,

---

<sup>1</sup> Η χρήση του αρσενικού γένους σε όλη την εργασία στους όρους 'δάσκαλος', 'εκπαιδευτικός', 'διδάσκοντας', γίνεται χωρίς σεξιστικό υπαινιγμό ή διαφυλικό στερεότυπο και οπωσδήποτε μόνο για λόγους γενίκευσης, συντομίας και απλοποίησης.

ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Μια τέτοια εκτίμηση έχει πρωτίστως αξία όταν πραγματοποιείται από τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είτε με την ιδιότητα του διδασκόμενου είτε με την ιδιότητα του διδάσκοντα.

Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανίχνευση απόψεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και των διδασκόντων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης και η ανάδειξη πιθανών προβλημάτων που συνδέονται με τη γενικότερη οργάνωση και λειτουργία του παραπάνω Διδασκαλείου, το περιεχόμενο και τη διαδικασία διεξαγωγής του Προγράμματος Σπουδών, την παραπέρα αξιοποίηση του διπλώματος που παρέχει και τη βιωσιμότητα του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Επειδή στην απόπειρα αυτή πιθανόν να έχουν γίνει λάθη ή παραλείψεις, θα ήθελα να δηλώσω ότι η ευθύνη με βαραίνει αποκλειστικά, αλλά δεν υπήρχε καμιά πρόθεση πίσω από αυτά.

Η μοναδική μας πρόθεση ήταν να συμβάλουμε στην διερεύνηση ερωτημάτων που αναφέρονται στους λόγους για τους οποίους αποφασίζουν οι ενδιαφερόμενοι να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, με ποιες προσδοκίες ή προθέσεις ξεκινούν τη μετεκπαίδευση, σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν από την προσφορά της...και άλλα ακόμη ζητήματα για το παρόν και το μέλλον του Διδασκαλείου.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς όλους όσους συνέβαλαν στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας για τη συμβολή του στη θεωρητική υποστήριξη και την ολοκλήρωση της ερευνητικής προσπάθειας. Επίσης, ευχαριστώ τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής μου, τον Καθηγητή κ. Ι. Κανάκη για τις αξιολογικές παρατηρήσεις και υποδείξεις του και τον Καθηγητή κ. Α. Χουρδάκη για την πολύτιμη βοήθειά του.

Ακόμα οφείλω να ευχαριστήσω για τη συνεργασία και την υποστήριξή τους: τη Γραμματεία του Διδασκαλείου, την οποία πλαισιώνουν η κ. Ρ. Αυγενάκη και ο κ. Λ. Καρβούνης, την

εντεταλμένη Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Μ.Ιβρίντελη και τις συμφοιτήτριές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, Δ. Βαρσαμίδου και Μ. Σφυριδάκη. Επίσης, ευχαριστώ το συνάδελφο μετεκπαιδευθέντα δάσκαλο κ. Γ. Παπααρηγοράκη για τη βοήθειά του σε τεχνικής φύσεως προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη συγγραφή της εργασίας μου.

Δεν μπορώ, όμως να παραλείψω να ευχαριστήσω και όλους τους διδάσκοντες και τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους που, με μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ή δέχθηκαν να συζητήσουν μαζί μου στο πλαίσιο των συνεντεύξεων και να μοιραστούν τις σκέψεις, τους προβληματισμούς ή και τις προτάσεις τους ακόμη για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης.

Τελειώνοντας, το μεγαλύτερο ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου, εκφράζω στην οικογένειά μου, το σύζυγό μου Δημήτρη Μαραγκουδάκη και τα παιδιά μου Νίκο, Λευτέρη και Μαρίνα, για την κατανόηση, την υπομονή και τη συνεχή συναισθηματική στήριξη που μου παρείχαν ώστε να μπορέσω να ολοκληρώσω την ερευνητική μου προσπάθεια.

*Ρέθυμνο*

*Φεβρουάριος 2008*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι παγκόσμιες εξελίξεις στον οικονομικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικό τομέα, όπως έχουν διαμορφωθεί σήμερα, καθιστούν παρωχημένο ένα μεγάλο ποσοστό εκπαίδευσης και κατάρτισης που έχει ληφθεί κατά το παρελθόν από το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας μας. Αναπόφευκτα, οι ωφέλιμες γνώσεις έχουν πλέον μια διάρκεια ζωής πολύ μικρή, με αποτέλεσμα τη μείωση της αποτελεσματικότητας του ανθρώπινου δυναμικού και την κοινωνική περιθωριοποίηση μεγάλων ομάδων του πληθυσμού.

Με την αλματώδη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών των τηλεπικοινωνιών και της πληροφορικής έχει δημιουργηθεί μια συνεχώς αυξανόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ γνώσεων και οικονομικού περιβάλλοντος. Η οικονομική ανάπτυξη και ο ανταγωνισμός στις προηγμένες οικονομίες, εξαρτάται κυρίως από τη δυνατότητα και την ικανότητα εισαγωγής και καθιέρωσης καινοτομιών με βάση τις νέες τεχνολογίες. Παράλληλα, η αποτελεσματική ανταπόκριση στις νέες απαιτήσεις ενισχύεται από την άνοδο του επιπέδου των γνώσεων και των επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ανθρώπου.

Οι παραπάνω συνθήκες έχουν ιδιαίτερες επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου η ανάγκη για συνεχή και σύγχρονη επιμόρφωση των διδασκόντων έχει καταστεί όχι μόνο αναγκαία αλλά και επιτακτική. Άλλωστε, ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα της αγωγής είναι ότι πρόκειται για μια «δια βίου διαδικασία», μια συνεχής προσπάθεια που βασικά στοχεύει να οδηγήσει τον άνθρωπο στην ωριμότητα και στην τελείωση (Ρήγας, 1992:15-21). Σε αυτή τη δια βίου ενασχόληση με τα αγαθά της αγωγής, πρωτεργάτης θεωρείται ότι πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός, καθώς η μόρφωσή του «δεν είναι κάτι πάγιο και αμετάβλητο αλλά έχει ανάγκη συνεχούς συμπλήρωσης, ανανέωσης, εξέλιξης και εκσυγχρονισμού, για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις», (Γόντικας, Γενική Εισηγητική Έκθεση επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, 2-4-1929, στο Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., 2000:43).

Στην ίδια εισήγηση, διατυπώνεται πολύ εύλογα το διαχρονικό και πάντα επίκαιρο ερώτημα, πώς είναι δυνατόν να παραμένει στάσιμη η μόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε έναν κόσμο όπου «τα πάντα γύρω από το δάσκαλο διαρκώς μεταβάλλονται, η στάθμη του πολιτισμού και της κοινωνίας, η ψυχολογία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, οι κρατούσες επιστημονικές αντιλήψεις και θεωρίες, οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας και αγωγής, γενικώς οι συνθήκες και οι όροι της όλης ζωής...» (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., ό.π.:43).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δικαιολογημένα αυξάνεται ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, στα πλαίσια των οποίων εντάσσονται και τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη χώρα μας, η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων αποτέλεσε, ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση του 1974, αντικείμενο απασχόλησης της πολιτείας, των οργανώσεων των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και των επιστημόνων των επιστημών της αγωγής (Μπουζάκης, Τζήκας κ. ά., ό.π.:9)

Σήμερα, προσφέρεται μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επιμόρφωση στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, προγράμματα συμπληρωματικής κατάρτισης προβλέπονται και στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Παρόλα αυτά, όμως, τα ανωτέρω επιμορφωτικά προγράμματα δεν καλύπτουν παρά ένα μικρό ποσοστό των χιλιάδων υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Κι αυτό συμβαίνει διότι η σημερινή δομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν χαρακτηρίζεται από ελαστικότητα και ευελιξία στην αντιμετώπιση των αναγκών για διαρκή επιμόρφωση. Όμως οι ταχύτατες κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές επιβάλλουν τη συναπτή επιστημονική ενημέρωση του εκπαιδευτικού και απαιτούν το εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής του εκπαίδευσης μέσω της συνεχούς βελτίωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.



Για να γίνει, όμως πραγματικότητα η ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων επιμόρφωσης θεωρείται απαραίτητη και η συστηματική αξιολόγησή τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001:100), ώστε από τη μια η συνεχιζόμενη εκπαίδευση να λειτουργεί αποτελεσματικά και από την άλλη να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για να βελτιωθεί στη συνέχεια με τη σειρά του και το εκπαιδευτικό έργο το οποίο επιτελούν.

Ένα από τα βασικότερα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι και το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης δασκάλων που πραγματοποιείται στο Διδασκαλείο Ρεθύμνου, είναι η γνώμη διδασκόντων και εκπαιδευομένων για το περιεχόμενο, τη διαδικασία διεξαγωγής και την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος. Ως εκ τούτου, αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η προσέγγιση των απόψεων των Διδασκόντων (μελών Δ.Ε.Π. και Ε.Ε.Δ.Ι.Π.) και των Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

### 1.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει εννοιολογική οριοθέτηση ορισμένων βασικών όρων που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στο πεδίο της μελέτης μας, που είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιείται στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης.

Αρχικά, θα γίνει προσπάθεια να τοποθετηθούν εννοιολογικά οι βασικοί όροι που χρησιμοποιούνται στην εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Αναλυτικότερα, με την πεποίθηση ότι πάντα υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω διερευνήσεις και διευκρινίσεις, θα οριστούν οι παρακάτω έννοιες:

- Αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Εκπαίδευση ενηλίκων, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, συνεχής εκπαίδευση, εναλλασσόμενη εκπαίδευση
- Δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, δια βίου παιδεία, δια βίου κατάρτιση.
- Επιμόρφωση, μετεκπαίδευση.

Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στις αρχές, στους τύπους, τη διαδικασία, τα κριτήρια και τα κυριότερα μοντέλα της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ακολούθως παρουσιάζεται η ενότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι διαδικασίες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσής τους στον ελλαδικό χώρο ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ίδρυση και λειτουργία του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης. Το θεωρητικό μας πλαίσιο θα ολοκληρωθεί με τη συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών που έχουν γίνει για το θεσμό της μετεκπαίδευσης στη χώρα μας.

## **1.2. Οι έννοιες: «αξιολόγηση», «εκπαιδευτική αξιολόγηση», «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», «αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων»**

Η επιστημολογική περιοχή που ονομάζεται «αξιολόγηση» είναι μία από τις γνωστικές περιοχές στην οποία έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση τα τελευταία χρόνια στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς έχει πλέον διαπιστωθεί η ανάγκη της αξιολόγησης σε διοικητικό, οικονομικό και ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο. Άλλωστε, «δεν υπάρχει τομέας της ατομικής και κοινωνικής ζωής από τον οποίο να λείπει μια μορφή αξιολόγησης είτε αυτή είναι φανερή είτε υπονοείται» (Κασσωτάκης, 2003α:14). Έτσι, ο άνθρωπος σε κάθε του βήμα, σε κάθε απόφασή του είναι αναγκασμένος, να κάνει συνεχώς εκτιμήσεις, αποτιμήσεις, συγκρίσεις, μετρήσεις, επιλογές, κ.λπ., δηλαδή να αξιολογεί. Αυτή είναι η «ανεπίσημη αξιολόγηση» που κάνει συνεχώς ο καθένας μας.

Άλλοτε όμως γίνεται λόγος όχι για ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και επιλογές, αλλά για οργανωμένες διαδικασίες, στις οποίες αξιοποιούνται με συστηματικό τρόπο θεωρίες, προσεγγίσεις, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα, κ.λπ. Τότε μιλάμε για «επίσημη αξιολόγηση» η οποία στηρίζεται σε επιστημονικό υπόβαθρο και γίνεται με συστηματικό τρόπο ( Δημητρόπουλος, 1996:18-19).

Σύμφωνα με τον Scriven, η αξιολόγηση, ενώ ως πρακτική υπήρχε χιλιάδες χρόνια πριν (π.χ. αξιολόγηση πολύτιμων λίθων), ως επιστήμη άρχισε να αναπτύσσεται και να γίνεται αποδεκτή μόνο στο τελευταίο τρίτο του 20<sup>ου</sup> αι. Όπως μάλιστα υποστηρίζει ο ίδιος συγγραφέας, η σημασία της αξιολόγησης και μάλιστα της σωστής, έγκειται στους παρακάτω λόγους :

- Πραγματικούς: μπορεί να προλάβει τα ανεπαρκή προϊόντα και τις υπηρεσίες που κοστίζουν ή καταστρέφουν την ποιότητα της ζωής.
- Ηθικούς: είναι εργαλείο – κλειδί στην υπηρεσία της δικαιοσύνης.
- Κοινωνικούς: κατευθύνει την προσπάθεια εκεί όπου χρειάζεται, προσυπογράφοντας πάντα τον καλύτερο τρόπο.

- Διανοητικούς: εκλεπτύνει τα εργαλεία της σκέψης και αποκαλύπτει μια διάχυτη προκατάληψη προχωρώντας ένα βήμα ακόμη προς την απομυθοποίηση των επιστημονικών κλάδων .

- Προσωπικούς: παρέχει τη μοναδική βάση για τη δικαιολογημένη αυτοεκτίμηση και ενισχύει το αυτοσυναίσθημα ( Scriven, 1991:43 ).

Ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας «αξιολόγηση» δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών και γι αυτό θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τις σημαντικότερες θέσεις για την οριοθέτηση της παραπάνω έννοιας. Καταρχήν, η αξιολόγηση, ως συστηματική διαδικασία, επιβάλλεται να ορίζεται με τρόπο που στοιχειοθετεί την ύπαρξη και λειτουργία ορισμένων επιστημονικών παραμέτρων. Σύμφωνα με έναν απλό, ευρύτερο ορισμό που δίδεται στην έννοια αυτή, αξιολόγηση (από το «αξιολογώ»=αξία+λέγω) είναι η διαδικασία με την οποία προσδιορίζεται και αποδίδεται μια αξία σε κάτι ή το προϊόν αυτής της διαδικασίας, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως (Καψάλης, 1998:17· Δημητρόπουλος, 2001:7· Κασσωτάκης, 2003α:15· Scriven,1991:139). Παρόμοιο ορισμό στην έννοια της αξιολόγησης είχε δοθεί το 1981 και από τη The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Μαγγόπουλος, 2005:13). Η «αξία» μπορεί να αναφέρεται σε πολλές, πιο ειδικές και πιο συγκεκριμένες έννοιες, ανάλογα με τις εκάστοτε δραστηριότητες και να σημαίνει ποιότητα, χαρακτηριστικά, απόδοση, αποδοτικότητα, επίδοση, καταλληλότητα, κ.ο.κ. (Δημητρόπουλος, 1996:18).

Όροι που συνήθως αναφέρονται στη διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνουν «την εκτίμηση, την ανάλυση, την αποτίμηση, την κριτική, την εξέταση, την ταξινόμηση, τον έλεγχο, την κρίση, την κατάταξη, τον υπολογισμό, την ανασκόπηση, τη μελέτη, το τεστ» (Scriven, op.cit.:139). Αφού εξασφαλιστούν οι όροι επιστημονικότητας της διαδικασίας της αξιολόγησης, τότε είναι επιτρεπτή και αποδεκτή από τη μια η απόδοση μιας ορισμένης ιδιότητας σε εκείνο που αξιολογείται και από την άλλη η δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομοειδών αξιολογικών αντικειμένων. Έτσι, λοιπόν « η αξιολόγηση είναι η έκφραση του αποτελέσματος της συγκρίσεως των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα» (Κασσωτάκης, 2003α ό.π.:19).

Από τους ορισμούς που προαναφέραμε, προκύπτει ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία η οποία διενεργείται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθόδου αποτίμησης των δράσεων. Επιτρέπει την εξακρίβωση του βαθμού επιτυχίας των στόχων καθώς και τη διεξαγωγή συγκρίσεων των αξιολογικών αποτελεσμάτων τόσο μεταξύ αυτών όσο και σε σχέση με κάποιο πρότυπο. Με αυτή την έννοια, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Scriven (1991:140), «η αξιολόγηση είναι αυτή που ξεχωρίζει την τροφή από τα σκουπίδια, την αλήθεια από τα ψέματα, την επιστήμη από τη δεισιδαιμονία».

Επιπλέον, η αξιολόγηση αποτελεί βασικό τμήμα κάθε οργανωμένης διαδικασίας στην οποία εντάσσονται και τα στάδια του σχεδιασμού-προγραμματισμού και της υλοποίησης-εφαρμογής, ενώ συνδέεται με την αποτίμηση ατομικών ή συλλογικών δράσεων καθώς και με τα αποτελέσματα αυτών. Η αξιολογική μελέτη ενδιαφέρεται, επίσης, να εξακριβώσει το βαθμό επιτυχίας των στόχων που έχουν σχεδιαστεί αλλά και να διαπιστώσει ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στο να περιοριστεί ο βαθμός υλοποίησής τους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση αναφέρεται τόσο στην ολότητα των δραστηριοτήτων όσο και στα αποτελέσματά τους, ενώ παράλληλα ενδιαφέρεται και για τις συνθήκες εκείνες που πιθανά λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχή έκβαση των προσπαθειών.

Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η προσέγγιση της αξιολόγησης είναι διεπιστημονική και τελεί υπό διαμόρφωση, καθώς προσφέρει υπηρεσίες στα πλαίσια διαφορετικών επιστημών και αφορά πολύ διαφορετικά αντικείμενα: προϊόντα, προσωπικό, προγράμματα, πολιτικές, προτάσεις κλπ. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται σε ποια αξιολόγηση γίνεται αναφορά (Μπαγάκης, 2000:418).

Σήμερα, οι Επιστήμες της Αξιολόγησης αποτελούν βασικό κλάδο των Παιδαγωγικών Σπουδών, ο οποίος, μέσω της προβολής, χρήσης και ανάπτυξής του, έχει συνδεθεί με γενικότερες ιστορικοπολιτικές, θεσμικές και προπάντων κοινωνικοοικονομικές συνθήκες σε επίπεδο οργάνωσης, διοίκησης και παραγωγής.

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε στην επίσημη εκπαίδευση είτε σε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση, με την οποία στην ουσία αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο. Το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτατο. Όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, η δυσκολία ορισμού μιας έννοιας έγκειται στην ποικιλία των διαφορετικών οπτικών της πλευρών. Όταν, μάλιστα, η έννοια που επιχειρείται να οριστεί ανήκει στον πολυπρόσωπο χώρο της εκπαίδευσης, τότε η δυσκολία ορισμού της μεγιστοποιείται λόγω των διαφορετικών θεωρήσεων για το άτομο και την κοινωνία από μέρους των εμπλεκόμενων προσώπων: μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, κοινωνίας, αγοράς εργασίας, κυβέρνησης (Δάρρα, 2002, στο Δαμιανάκη, 2006:14).

Καταρχήν, θα αναφερθούμε σε έναν παλιότερο, αλλά πολύ περιεκτικό ορισμό των Worthen & Sanders (1973), σύμφωνα με τον οποίο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η προσπάθεια για συλλογή πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν στην κρίση της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός προϊόντος, ενός αποτελέσματος, ενός σκοπού, ή της πιθανής χρησιμότητας κάποιων εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών» (Δημητρόπουλος 1981:24).

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνεται όχι μόνο ο έλεγχος της προόδου των μαθητών, αλλά και η αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος: του τρόπου οργανώσεώς του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασσωτάκης, ό.π.:22). Αυτό, εξάλλου, προκύπτει και από τους παρακάτω σκοπούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που προβάλλονται περισσότερο και είναι οι εξής:

- Η αξιοκρατική κατανομή των κοινωνικών θέσεων, η οποία αποτελεί ανάγκη της παραγωγικής διαδικασίας και αναδεικνύει ως

κυρίαρχη έκφραση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης την κατηγοριοποίηση του μαθητή.

- Η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης η οποία σχετίζεται με τα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, των αναλυτικών προγραμμάτων, της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας κλπ. (Λάμνιαν, 2001:80).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, λοιπόν, αναφέρεται στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποδόμηση του οποίου αποκαλύπτει και άλλους βασικούς συντελεστές που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τα σχολικά εγχειρίδια μεταξύ των οποίων η αλληλεπίδραση είναι εμφανής. Ενδεικτικά αναφέρονται οι στόχοι, οι διαδικασίες, η υλικοτεχνική υποδομή, οι διδακτικές μεθοδολογίες, το σύνολο των οποίων διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική λειτουργία και στην έκβασή της. Πρώτιστο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για ζητήματα που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα, την υλοποίηση των στόχων, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεστών.

Σύμφωνα με τον Meigniez, η εκπαιδευτική αξιολόγηση «είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Κασσωτάκης, ό.π.:22). Στην ίδια λογική της συστηματικής αποδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος στους συντελεστές του με σκοπό την εκτίμηση βάσει κριτηρίων κινείται και ο παρακάτω ορισμός όπου, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 1981:26).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση τοποθετείται σε δύο επίπεδα:



- στο επίπεδο μακροανάλυσης, οπότε ως διαδικασία αναφέρεται σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν καινοτόμο, εκσυγχρονιστικό αναπτυξιακό και πειραματικό χαρακτήρα(π.χ. αλφαριθμητισμός, επαγγελματικός προσανατολισμός, επαγγελματική κατάρτιση), με σκοπό να ελέγξει την πορεία υλοποίησης , επιτυχίας και αποτελεσματικότητάς τους
- στο επίπεδο της μικροανάλυσης, δηλ. της εκπαιδευτικής σχέσης και πράξης, οπότε αναφέρεται σε μεθόδους τεχνικές και μέσα διδασκαλίας στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα (Παπακωνσταντίνου, ό.π.:167).

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να ισχυριστεί λοιπόν κανείς, ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας, αλλά και περίπλοκο ζήτημα. Τα ερωτήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι πολλαπλά:

- Τι αξιολογείται ( προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, επιστημονικό προσωπικό κλπ.)
- Πώς αξιολογείται ( ποια τα κριτήρια και η μέθοδος αξιολόγησης);
- Από ποιον (ποιους) γίνεται η αξιολόγηση των συντελεστών της εκπαίδευσης;
- Πότε ή κάθε πότε γίνεται η αξιολόγηση;
- Τι γίνεται το προϊόν της αξιολόγησης και πώς αξιοποιούνται τα πορίσματά της; (Ψαρολογάκη, 1986:171).

Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί για διεθνείς οργανισμούς, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.С.Д.Е.) και η Διεθνής Τράπεζα, ζήτημα άμεσης προτεραιότητας προκειμένου να προχωρήσουν στην αξιολόγηση ενός «φανταστικού παγκόσμιου εκπαιδευτικού προϊόντος» (Βέρδης, 2001:99). Η υλοποίηση της συγκεκριμένης επιλογής επιβάλλει την ανάγκη εγκυρότητας των αξιολογικών αποτελεσμάτων και φυσικά τη δυνατότητα χρήσης τους. Έτσι λοιπόν για τον Ο.Ο.Σ.Α. (1997), «οι

αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στην βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας» (Βεργίδης, 2001:41).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η αξιολόγηση αποτελεί μια ερευνητική δραστηριότητα που προϋποθέτει τη συγκρότηση διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας και την εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών των κοινωνικών επιστημών, ενώ παράλληλα είναι ένα εργαλείο λήψης αποφάσεων και παρακίνησης για συλλογική μάθηση (Βεργίδης, όπ.:42).

Μέχρι και τον Α΄Παγκόσμιο πόλεμο, ο όρος αξιολόγηση (evaluation) ταυτιζόταν και στον εκπαιδευτικό χώρο με τον όρο μέτρηση ( measurement) (Βέρδης, ό.π.:98). Μπορεί όμως, η αξιολόγηση και η μέτρηση να είναι δυο έννοιες αλληλένδετες, αλλά δεν είναι ταυτόσημες: «Η μέτρηση προηγείται συνήθως της αξιολογήσεως και συνίσταται στον καθορισμό είτε του ποσοτικού μεγέθους ενός αντικειμένου ή πράγματος με βάση συγκεκριμένη και σταθερή μονάδα μετρήσεως, προς την οποία συγκρίνεται, είτε της συχνότητας εμφανίσεως κάποιου χαρακτηριστικού φαινομένου, αντικειμένου ή πράγματος μέσα σε ορισμένο χρόνο ή σε μια δεδομένη κατάσταση ή σ' ένα σύνολο πραγμάτων». Από την άλλη, «αξιολόγηση είναι η λογική αξιοποίηση της συλλογής και κατατάξεως των δεδομένων των μετρήσεων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένου σκοπού» (Κασσωτάκης, 2003α:18-19).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε τη σύγχυση που δημιουργείται από την απόδοση στα ελληνικά με τον όρο αξιολόγηση και άλλων παρεμφερών αλλά διαφορετικών εννοιών, όπως appraisal, audit, assessment. Σύμφωνα με τον Scriven (1991:58,60,62) οι πιο πάνω έννοιες ορίζονται ως εξής: ο όρος “appraisal” δηλώνει την εκτίμηση που σχετίζεται με ειδικές έννοιες και κυρίως με την καθιέρωση της αγοραστικής αξίας μιας κατοικίας ή άλλων προϊόντων. Με την έννοια “audit” ορίζεται αρχικά ο περιοδικός λογιστικός έλεγχος, ο απολογισμός αλλά και η τριμερής αξιολόγηση ή η εξωτερική αξιολόγηση, ενώ, ως

συνώνυμος όρος της αξιολόγησης (evaluation) συχνά χρησιμοποιείται ο όρος “assessment” (αποτίμηση), ώστε να ακούγεται πιο φιλική η λέξη για την αξιολόγηση στα αυτιά εκείνων των ανθρώπων για τους οποίους ο όρος είναι πιο σημαντικός από την ίδια τη διαδικασία. Όπως επισημαίνει ο Βεργίδης (2001:42), ο όρος “assessment” αναφέρεται κυρίως στην αποτίμηση της μαθησιακής προόδου των διδασκομένων, ενώ, κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. (1997), οι απολογισμοί (audit) παραδοσιακά χρησιμοποιούνται για την εξασφάλιση του οικονομικού ελέγχου και την αιτιολόγηση της χρήσης των πόρων.

Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο. Ωστόσο, η εξέταση των πρακτικών αναδεικνύει μια θεμελιώδη διαφορά μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Ο έλεγχος στηρίζεται σε μια αναλυτική προσέγγιση κατά την οποία αποσυντίθεται μια πραγματικότητα σε στοιχεία απλά και διακριτά, ενώ, αντίθετα, η αξιολόγηση, μέσα από μια κατεξοχήν συνθετική, διαλεκτική προσέγγιση, προσπαθεί να αποκαθιστά την κοινωνική πραγματικότητα στην ολότητά της και να φωτίζει τις επιμέρους σχέσεις (Demunter, 2001:27). Έτσι, ο έλεγχος γίνεται μια διαδικασία κλειστή που καταλήγει σε κυρώσεις ή σε επιβράβευση, ενώ η αξιολόγηση είναι μια ανοιχτή διαδικασία που συνοδεύει κάποια δράση, την οδηγεί και την προσαρμόζει ανάλογα κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. (Demunter, 1994. Στο Βεργίδης, 2000:431). Άλλωστε, αξιολογώ σημαίνει κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή επαλήθευση για το αν οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν και σε ποιο βαθμό η διαδικασία της οποίας πραγματοποιείται και στον έλεγχο. «Αξιολογώ σημαίνει επιπλέον διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότατη στην περίπτωση της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτόν αναζητούμε ερευνητή και όχι ελεγκτή» (Demunter, 2001:28).

Στη συνέχεια, αξίζει να προσθέσουμε ότι η μελέτη αξιολόγησης με την οποία, όπως προαναφέρθηκε, καταλήγουμε σε συμπεράσματα και αξιολογικές κρίσεις, δεν ταυτίζεται με την παρακολούθηση της

εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία συνίσταται απλώς στη συστηματική συγκέντρωση στοιχείων (συνήθως από το διοικητικό φορέα υλοποίησης) για την εξέλιξη της παρέμβασης, χωρίς όμως να παράγονται κάποια συμπεράσματα από αυτή. Βέβαια, παρόλο που η αξιολόγηση διαφοροποιείται από τον έλεγχο, τον απολογισμό και την παρακολούθηση μιας παρέμβασης, ωστόσο μπορεί να συνδυαστεί με τις παραπάνω πρακτικές με την προϋπόθεση ότι δεν τους υποκαθιστά και ότι χρησιμοποιείται η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος (Βεργίδης, 2001:57).

Είναι κοινή διαπίστωση πλέον, τουλάχιστον σε όσους ασχολούνται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης και ανάπτυξης προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Χατζηπαναγιώτου, 2001:88).

Είναι χρήσιμο, σε αυτό το σημείο να προσδιοριστεί η έννοια του «προγράμματος»<sup>2</sup>, όπως θα νοείται στην παρούσα εργασία. Σύμφωνα με το Βεργίδη (2001:46), εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι «ένα δομημένο σύνολο υλικών και ανθρώπινων πόρων, που κινητοποιούνται στα πλαίσια οργανωμένων δράσεων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, σε προκαθορισμένο χρόνο».

Πιο αναλυτικά, ένα πρόγραμμα θεωρείται εκπαιδευτικό, όταν:

A) Είναι σχεδιασμένο και προγραμματισμένο με σοβαρότητα, με βάση τις διαδικασίες και αρχές σχεδίασης και οργάνωσης που ισχύουν στη διεθνή πρακτική.

B) Έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια ο γενικός σκοπός του και οι ειδικοί στόχοι του, με μορφή αποτελεσμάτων μάθησης.

Γ) Έχουν προβλεφθεί διαδικασίες, τεχνικές, μέθοδοι και μέσα που θα εξασφαλίσουν τις εμπειρίες μάθησης που είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι σκοποί και στόχοι.

---

<sup>2</sup> Με τον όρο «πρόγραμμα» νοείται ολόκληρη η διαδικασία από την αρχική φάση των πρώτων προβληματισμών που σηματοδοτούν την ανάγκη για εκπαίδευση ή κατάρτιση μέχρι την ολοκλήρωση της ανατροφοδότησης μετά την ολική αξιολόγησή του. Δεν περιορίζεται, δηλαδή, η έννοια του προγράμματος στις θεματικές ενότητες διδασκαλίας (Δημητρόπουλος, 1996:19).

Δ) Προβλέπονται, επίσης, συγκεκριμένοι τρόποι και συγκεκριμένα μέσα που θα διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων αυτών αλλά και θα διαπιστώσουν αν οι σκοποί και στόχοι πράγματι υλοποιήθηκαν.

Ε) Τέλος, ως αποτέλεσμα των παραπάνω, προβλέπεται σοβαρή πιστοποίηση (Δημητρόπουλος, 1996:20).

Ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούμε να ορίσουμε «τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία πληροφοριών για οποιαδήποτε πλευρά ενός προγράμματος εκπαίδευσης-κατάρτισης, με στόχο τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς του ή την εκτίμηση οποιωνδήποτε άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με την εφαρμογή του» (Rowntree,1998. Στο Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2001:349). Σύμφωνα με έναν άλλο παρόμοιο ορισμό στον οποίο όμως δίνεται έμφαση στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, «αξιολόγηση προγραμμάτων είναι μια συστηματική συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία στοιχείων, τα οποία οδηγούν σε μία κρίση για την αξία ενός προγράμματος με απώτερο στόχο τη βελτίωσή του» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000:80).

Από το 1971 ο Ponus, μιλώντας ειδικά για αξιολόγηση προγράμματος, ορίζει την αξιολόγηση αυτή ως « τη διαδικασία κατά την οποία:

- Καθορίζονται τα πρότυπα κριτήρια του προγράμματος
- Καθορίζεται η σχέση μεταξύ της εφαρμογής του προγράμματος και των πρότυπων κριτηρίων
- Χρησιμοποιούνται οι προκύπτουσες πληροφορίες για να διαφοροποιηθούν είτε το πρόγραμμα είτε τα κριτήρια» (Δημητρόπουλος, 1981:25).

Ειδικότερα, όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, εννοείται εκείνη η διαδικασία με την οποία γίνεται έλεγχος και εκτίμηση της παρεχόμενης επιμόρφωσης με βάση τα προβλεπόμενα αξιολογικά κριτήρια. Για να είναι όμως αποτελεσματική και χρήσιμη η συνολική αξιολόγηση των προγραμμάτων είναι απαραίτητη η κατασκευή ενός ή πολλαπλών εργαλείων

αξιολόγησης τα οποία θα χαρακτηρίζονται από: εγκυρότητα (θα καλύπτουν όλες τις όψεις του προγράμματος), αξιοπιστία (θα δίνουν όμοια αποτελέσματα για ισοδύναμα προγράμματα), αντικειμενικότητα (θα παρέχουν ίδια αποτελέσματα με διαφορετικούς αξιολογητές) και πρακτικότητα (θα εφαρμόζονται εύκολα) (Χατζηπαναγιώτου, ό.π.:94). Επίσης, αναγκαίο θεωρείται τα εργαλεία αξιολόγησης να μετρούν τη χρησιμότητα του προγράμματος, αφενός για το φορέα χρηματοδότησης και αφετέρου για την ομάδα των αποδεκτών του.

### **1.3. Οι έννοιες: «εκπαίδευση ενηλίκων», «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «συνεχής εκπαίδευση», «εναλλασσόμενη εκπαίδευση»**

Καταρχήν, με τον όρο «εκπαίδευση» εννοούμε συνήθως «τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια, την οποία αναλαμβάνουν διάφοροι φορείς και η κοινωνία ως σύνολο, προκειμένου να εξασφαλιστούν στους αποδέκτες της τα αγαθά της αγωγής». Ειδικότερα, η «εκπαίδευση ενηλίκων» αναφέρεται στη «συστηματική προσπάθεια ενηλίκων για απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων κλπ. κάτω από την καθοδήγηση ενός ειδικού επιμορφωτή» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002:11-12). Έτσι, στην περίπτωση αυτή δε μιλάμε για υποχρεωτική εκπαίδευση ανήλικων, συνήθως, μαθητών στο σχολείο, αλλά για εκπαίδευση<sup>3</sup> που απευθύνεται σε ενήλικα<sup>4</sup> άτομα και παρακολουθούν κάποιον κύκλο μαθημάτων ή κάποια σεμινάρια, διότι τα ίδια το επέλεξαν. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Dewey, «εκπαίδευση σημαίνει το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία» (Jarvis, 2004:55).

---

<sup>3</sup> Η έννοια «εκπαίδευση» σε αυτή την περίπτωση αναφέρεται στη διαδικασία μάθησης και στις διευθετήσεις υποστήριξης της μάθησης.

<sup>4</sup> Η ενηλικιότητα, κατά τον Knowles, αναφέρεται στο γεγονός ότι «και η επίγνωση των ίδιων των ατόμων για τον εαυτό τους και η αντίληψη των άλλων γι'αυτά, τους απονέμει το χαρακτηρισμό της ενηλικιότητας μέσα στην ίδια την κοινωνία τους» (Jarvis, 2004 :53).

Παρεμφερής με τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» είναι ο όρος «εκπαίδευση για ενήλικους», ο οποίος, αν και με την πρώτη ματιά φαίνεται να σημαίνει ακριβώς το ίδιο, ωστόσο υπάρχει μία διαφορά στο ότι ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιείται σε ένα στενότερο πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης με υποχρεωτικό χαρακτήρα μερικές φορές, ενώ η «εκπαίδευση για ενήλικους» έχει μεγαλύτερη ευρύτητα καθώς αναφέρεται σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία όπου εμπλέκονται ενήλικοι εντός ή και εκτός θεσμικού πλαισίου (Jarvis,op.cit:53-54).

Στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενηλίκων αναφέρεται ο όρος «συνεχιζόμενη εκπαίδευση»<sup>5</sup> περιλαμβάνοντας όλες τις μορφές «μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης»<sup>6</sup> για ενήλικους, με στόχο την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε, σε κάθε άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του, να μπορούν να παρέχονται ευκαιρίες μάθησης και πρόσβαση στην οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση. «Με την έννοια αυτή, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση έχει πολλά κοινά με την ιδέα της συνεχούς εκπαίδευσης (education permanente), την οποία προωθεί το Συμβούλιο της Ευρώπης, και της δια βίου εκπαίδευσης, την οποία προωθεί η UNESCO και εσχάτως η Ευρωπαϊκή Ένωση» (Καψάλης & Παπασταμάτης, ό.π.:13). Όμως, η ιδέα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αν και έχει πιο περιορισμένη σκοπιά, διακρίνεται για έναν πιο ρεαλιστικό προσανατολισμό, καθώς δίνει μεγαλύτερο βάρος στο βαθμό σύνδεσης των σκοπών και των λειτουργιών της εκπαίδευσης με τον κόσμο της εργασίας, ενώ η συνεχής εκπαίδευση και η δια βίου εκπαίδευση δίνουν έμφαση στη γενική μόρφωση και συγκεκριμένα στην επέκταση της παροχής μόρφωσης μέχρι την ενήλικη ζωή ως βασικό δικαίωμα του ατόμου.

Το 1973 καθιερώθηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ο όρος «εναλλασσόμενη εκπαίδευση ( recurrent education), ο οποίος προσδιορίζει την «πολυδιάστατη

---

<sup>5</sup> Το μοντέλο & ο όρος της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης προβλήθηκε από τον Olof Palme, υπουργό Παιδείας στη Σουηδία το 1968, σε μια συνάντηση του ΟΟΣΑ στις Βερσαλλίες (Καψάλης & Παπασταμάτης, ό.π.:13).

<sup>6</sup> Η McIntosh, εκφράζοντας τη διαφωνία της πάνω σ' αυτό, υποστηρίζει ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση που έρχεται μετά την αρχική αντί μετά την υποχρεωτική (Jarvis,op.cit.:58).

εκπαιδευτική στρατηγική μετά από την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει περιόδους παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εναλλασσόμενες με περιόδους εργασίας ή άλλων δραστηριοτήτων» (Καψάλης & Παπασταμάτης, ό.π.:14).

Οι όροι εναλλασσόμενη εκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δια βίου εκπαίδευση, καθώς και οι έννοιες επιμόρφωση ενηλίκων, ανάπτυξη προσωπικού, ανάπτυξη στελεχών, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση κ.ά., προσδιορίζουν πολλές φορές τον όρο «συνεχή εκπαίδευση», προσπαθώντας να ξεκαθαρίσουν το τοπίο γύρω από την εννοιολογική του οριοθέτηση. Στη συνεχή εκπαίδευση περιλαμβάνονται όχι μόνο οι τυπικές και δομημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αλλά και οι εντελώς άτυπες και αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες.

Η ιδέα της συνεχούς εκπαίδευσης ξεκινά ήδη από τον Πλάτωνα που τη θεωρούσε ως συστατικό της ιδεώδους Πολιτείας του, αλλά μόλις τις δεκαετίες 1970 & 1980 επεκτάθηκε ως εναλλακτική πρόταση στο παραδοσιακό μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης, για λόγους, κυρίως πολιτιστικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς<sup>7</sup>. Μάλιστα, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και μετά επικρατούσε η άποψη ότι η συνεχής εκπαίδευση είναι «επένδυση», με το επιχείρημα ότι συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη και γι' αυτό το λόγο πρέπει να προωθείται. «Τα τελευταία χρόνια ωστόσο αρχίζει να αποκτά (ξανά) σημασία η συνεχής εκπαίδευση και ως δυνατότητα ατομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης και όχι μόνον ως δυνατότητα εξασφάλισης προσόντων τα οποία σχετίζονται με την εργασία και την οικονομία» (Καψάλης & Παπασταμάτης, ό.π.:17).

#### **1.4. Οι έννοιες: «δια βίου εκπαίδευση», «δια βίου παιδεία»**

Οι όροι συνεχής εκπαίδευση και δια βίου εκπαίδευση έχουν το μεγαλύτερο εύρος, καθώς αναφέρονται στη δια βίου προσπάθεια του ανθρώπου να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να

---

<sup>7</sup> Παρόλα αυτά η συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι πολύ περιορισμένη στις περισσότερες χώρες, με εξαίρεση τη Σουηδία.



ολοκληρώσει την προσωπικότητα και τη φύση του. Στις μέρες μας οι έννοιες της συνεχούς εκπαίδευσης (continuous education) ή της εναλλασσόμενης εκπαίδευσης (recurrent education) έχουν αντικατασταθεί από τον όρο δια βίου εκπαίδευση (life-long education).

Σύμφωνα με το Ν.3369/05, «ως δια βίου εκπαίδευση ορίζεται κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανόμενης της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση».<sup>8</sup> Ως εκ τούτου η δια βίου εκπαίδευση δεν κάνει καμία διάκριση ανάμεσα στην αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται μόνο στο δεύτερο μέρος της δια βίου εκπαίδευσης (Jarvis, op.cit.58). Έτσι, η δια βίου εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο «ως τμήμα της διεργασίας της ζωής, παρά ως ένα απομονωμένο φάσμα ειδικών δραστηριοτήτων» (Rogers, 1999:54).

Η Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία της δια βίου εκπαίδευσης, ELLI (European Lifelong Learning Initiative), παρουσιάζοντας τις ποικίλες δυνατότητες της εκπαίδευσης αυτής, υποστηρίζει ότι, η «δια βίου εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω μιας διαρκούς υποστηρικτικής διαδικασίας, η οποία δραστηριοποιεί και δίνει τη δύναμη στα άτομα να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και την κατανόηση που θα χρειασθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αλλά και να τις χρησιμοποιούν και να τις εφαρμόζουν με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και απόλαυση σε όλους τους ρόλους, τις περιστάσεις και τα περιβάλλοντα» (Longworth, 1992. Στο Καψάλης & Παπασταμάτης, ό.π.:19).

Στο ίδιο πνεύμα η Λευκή Βίβλος (1995), ένα από τα κείμενα ορόσημα για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, δίνει προτεραιότητα στη δια βίου εκπαίδευση η οποία σε συνδυασμό με τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα οδηγήσουν στην «οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης» (Πυργιωτάκης, 2000:441). Ο παράγοντας

---

<sup>8</sup> Ν.3369/2005. Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης κ.ά. διατάξεις. ΦΕΚ Α' 171 , 6-7-2005, κεφ. Α', άρθρο 1.

«ανθρώπινο δυναμικό» αναδεικνύεται σε κυρίαρχο στοιχείο στο σχεδιασμό πολιτικών κατάρτισης και απασχόλησης. Το 1996, μάλιστα, αναγορεύεται σε έτος της δια βίου εκπαίδευσης η οποία αναγνωρίζεται και ως κοινωνικό δικαίωμα από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις (Σάντρους, 1999:115).

Κατά τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα μετά τη ρεαλιστική στροφή της Παιδαγωγικής η οποία έγινε πλέον «επιστήμη της αγωγής», μερικοί επιστήμονες αποφεύγουν τον όρο «δια βίου εκπαίδευση» και μιλούν για «δια βίου μάθηση», «μάθηση ενηλίκων» κλπ. Η αλλαγή αυτή οφείλεται και στο γεγονός ότι ο όρος «μάθηση» δεν προσφέρεται για θεωρητικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις, όπως συμβαίνει με τον όρο «εκπαίδευση» (Καψάλης & Παπασταμάτης, ό.π.:29-30). Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο P. Frost (2001:55), η δια βίου μάθηση είναι «μια έννοια ποιότητας και ποικιλίας εφοδίων με τα οποία θα αντιμετωπισθούν οι ανάγκες του νέου αιώνα».

Άλλοι πάλι επιμένουν να βλέπουν τη συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από το πρίσμα του ανθρωπισμού, μιλώντας έτσι για «δια βίου παιδεία» και εκφράζοντας παράλληλα την αντίθεσή τους με τη χρήση του μεταμοντέρνου όρου «δια βίου μάθηση» ο οποίος κατά τη γνώμη τους έχει περιεχόμενο αυτοματικής, τεχνοκρατικής και μηχανιστικής κατάρτισης για την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας. Γι' αυτούς η «δια βίου παιδεία» είναι η «ισόβια παιδεία», μια πλήρης παιδευτική διαδικασία η οποία επιδιώκει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου την κατάκτηση της διαλεκτικής και της αλήθειας. Αποτελεί, μάλιστα, την ύψιστη μορφή ατομικής, πολιτικής και κοινωνικής αυτοπραγμάτωσης και συνεγείρει τους πολίτες στην κοινή δημοκρατική συμπόρευση, υπερέχοντας έτσι από τη δια βίου μάθηση. ( Νικηταρά, Χ., 2001).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι ο όρος «δια βίου παιδεία» μνημονεύεται σε αρχαία ελληνικά συγγράμματα, συγκεκριμένα στους Νόμους και στην Πολιτεία του Πλάτωνα, «με την έννοια του μορφωτικού στόχου και της υποχρέωσης του πολίτη για συνεχή αφοσίωση στα ιδανικά, με τη σημασία της μονιμότητας της μορφώσεως» (Τσουρέκης, 1981:199). Ο όρος αυτός, με κύριο γνώρισμα την

κατάργηση των ηλικιών στην απόκτηση παιδείας, αναβιώνει τα τελευταία χρόνια από την παιδαγωγική επιστήμη προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της ζωής και της κοινωνίας. Σήμερα, γίνεται λόγος αφενός για μια εκπαίδευση που δεν πρέπει να σταματάει όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο και αφετέρου για μια σχολική οργάνωση που διασφαλίζει τη συνέχιση της εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις συνθήκες που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη. Άλλωστε, κατά τον Dewey, «η διάθεση να μαθαίνει κανείς από την ίδια τη ζωή και να γίνονται οι συνθήκες της ζωής τέτοιες που όλοι να μαθαίνουν στην πορεία του βίου, είναι το ωραιότερο προϊόν μάθησης στο σχολείο» (Jarvis, *op.cit.*:54).

Η δια βίου εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από ευκαμψία ως προς το χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας κλπ., περιλαμβάνει τόσο την τυπική όσο και την άτυπη εκπαίδευση, αναπτύσσοντας οργανωτικές και διδακτικές δομές και στρατηγικές οι οποίες επιτρέπουν την πραγματοποίηση της μάθησης από τη νηπιακή μέχρι τη γεροντική ηλικία (Καψάλης & Παπασταμάτης, *ό.π.*:18). Εξάλλου, σήμερα «η έννοια του φοιτητή με την παραδοσιακή αντίληψη έχει αρχίσει να φθίνει. Καθένας μας θα πρέπει να μπορεί να μαθαίνει σ'όλη του τη ζωή. Φοιτητής είναι ο νέος ενήλικος που διάγει την πρώτη φάση της διαρκούς μόρφωσής του» (Βάμβουκας, 2003:154). Όπως έγραφε με διορατικότητα πριν τριάντα χρόνια ο Παπανούτσος (1976:207-208), «πρέπει να το πάρουμε απόφαση ότι από δω και πέρα θα εκπαιδευόμαστε –με τη μια μορφή ή με την άλλη- από τη νηπιακή ηλικία έως το χρόνο της...συνταξιοδότησής μας», καθώς οι «επιστημονικές αποσκευές» μας γρήγορα παλιώνουν και αχρηστεύονται και έτσι «είμαστε υποχρεωμένοι να τις ανανεώνουμε διαρκώς με συνεχή μετεκπαίδευση...».

### **1.5. Οι όροι: «επιμόρφωση», «μετεκπαίδευση»**

Ένας άλλος παράγοντας, εκτός από τη βασική μόρφωση των εκπαιδευτικών, που συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι και η συνεχής κατάρτιση του εκπαιδευτικού

προσωπικού. Εφόσον, μάλιστα, ο δάσκαλος είναι ο πρωταγωνιστής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο τρόπος επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσής του εντάσσεται στην προσπάθεια καλύτερης επίτευξης των γενικότερων σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης.

Γενικότερα, όταν μιλάμε για «επιμόρφωση» με την καθημερινή χρήση του όρου εννοούμε την επαφή με καινούρια γνώση που σχετίζεται άμεσα με το επάγγελμα εκείνου που τη δέχεται ( Γκότοβος, 1982. Στο Πετράκη, 2003:32). Πιο ολοκληρωμένος ορισμός γενικά για την επιμόρφωση και μάλιστα για την επιμόρφωση ενηλίκων έχει διατυπωθεί από την UNESCO σύμφωνα με την οποία, ο πιο πάνω όρος περιλαμβάνει ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου, μέσω των οποίων, άτομα που θεωρούνται ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, «αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη». Με δυο λόγια, για την UNESCO, «η επιμόρφωση είναι μια συστηματική εξωσχολική δραστηριότητα μάθησης» (Πετράκη, ό.π.:32-33).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (ό.π.:51), με τον όρο «επιμόρφωση» εννοούμε το θεσμό με τον οποίο επιδιώκεται με γρήγορο, ευέλικτο και αποτελεσματικό τρόπο (προγράμματα), η ενημέρωση, η μετάδοση επιλεγμένων γνώσεων, σύγχρονων μεθόδων και κατάλληλων πρακτικών αλλά και η ευαισθητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να υλοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι. Οι Porter και Henderson, ειδικότερα για τον κλάδο των εκπαιδευτικών, ορίζουν την επιμόρφωση ως «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών

γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών» (Πετράκη, ό.π.:33).

Για να πραγματοποιηθεί όμως ο παραπάνω σκοπός θεωρείται απαραίτητη η καθιέρωση μιας μεγάλης σειράς προγραμματισμένων δραστηριοτήτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό, έτσι ώστε από τη μια να μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και από την άλλη να μπορεί να λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα πιο αποτελεσματικά. Εξάλλου, κύριο χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ότι «αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, υπό την προϋπόθεση ότι νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, η οποία στοχεύει στην υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού» (Χατζηπαναγιώτου,ό.π.:97).

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι, ανέκαθεν αποσκοπούσε στην υποστήριξη και ενίσχυση της βασικής κατάρτισης, η οποία με τη δική της συμβολή γινόταν πληρέστερη και συστηματικότερη. Μάλιστα, «όσο βαθύτερη και πλατύτερη είναι η βασική μόρφωση τόσο γίνεται ισχυρότερο κίνητρο για παραπέρα μόρφωση», καθώς «μόνο σε μια καλή βασική εκπαίδευση μπορεί να στηριχθεί και να θεμελιωθεί η επιμόρφωση» (Τσουρέκης, 1981:210).

Με άλλα λόγια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τομέας με κομβικό χαρακτήρα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι έχει διπλή σημασία:

A) Είναι μοχλός υποστήριξης κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς για να προωθηθεί οποιαδήποτε αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει απαραίτητα να προηγηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

B) Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος αλλαγής στην παιδεία και στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.(Μπαγάκης, 2000:378).

«Σήμερα (η επιμόρφωση) νοείται ως μια στιγμή της επαγγελματικής πορείας από τη βασική (αρχική) μόρφωση προς τη συνεχή κατάρτιση» (Παπακωνσταντίνου, ό.π.:51). Με τις ταχύτατες

εξελίξεις, μάλιστα, σε όλους τους τομείς της ζωής και της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής και σύμφυτη με την εργασία και την υπαλληλική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, καθώς η επιτυχία των αλλαγών που επιχειρούνται από την πολιτεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, εξαρτάται από την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την αποτελεσματικότητα των τελευταίων.

Διαφορετική άποψη διατυπώνει ο Τσολάκης, ο οποίος θεωρεί ότι οι έννοιες κατάρτιση και επιμόρφωση είναι ασύμβατες μεταξύ τους, καθώς η πρώτη παραπέμπει σε γνωστικούς και επαγγελματικούς τομείς, ενώ η επιμόρφωση σχετίζεται σταθερά με την παιδεία και την αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, για τον προαναφερόμενο, «κατάρτιση» είναι η εκπαίδευση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, ενώ «επιμόρφωση» είναι η επιπλέον μόρφωση, εννοώντας με τον όρο μόρφωση την καλλιέργεια του πνευματικού, ψυχικού και ηθικού κόσμου του ανθρώπου (Πετράκη, ό.π.:33). Πάντως, εκείνο που δε φαίνεται να αμφισβητείται είναι ότι η «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν δύο υποσυστήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία εξελίσσονται παράλληλα (Καράλης, Βεργίδης, κ.ά.:2000:408).

Πα'όλα αυτά, έχουν διατυπωθεί, με βάση γενικά αποδεκτές επιστημάνσεις, ορισμένες θεμελιώδεις αρχές που οριοθετούν και προσδιορίζουν εννοιολογικά το πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

- Προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση με την οποία διατηρεί μια αμφίδρομη και συμπληρωματική σύνδεση, καθώς η μία τροφοδοτεί την άλλη.

- Θεωρείται συμπλήρωση και εμπλουτισμός της αρχικής εκπαίδευσης, λειτουργώντας και ως μέσο βελτίωσης, ανανέωσης ή αντικατάστασης των περιεχομένων της.

- Εδραιώνεται όταν διευρύνει την επιστημονική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λειτουργώντας ως εμπάθυνση (με τη μορφή τη μετεκπαίδευσης και των μεταπτυχιακών σπουδών) σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή ευρύτερα σε θέματα των Επιστημών της Αγωγής.

- Η επιμόρφωση επιβάλλεται να λειτουργεί και ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη οι οποίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους.

- Νοείται ακόμη και ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία συστηματικά οργανωμένη, θεσμοθετημένη ή μη, που περιλαμβάνει αφενός θεσμοθετημένες δραστηριότητες της Τυπικής Εκπαίδευσης, συνήθως υποχρεωτικού χαρακτήρα, και αφετέρου οργανωμένες αλλά μη θεσμοθετημένες δράσεις της Μη-Τυπικής Εκπαίδευσης.

- Τέλος, η επιμόρφωση βαδίζει παράλληλα με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, στοχεύοντας στη διαρκή ενημέρωση, βελτίωση και υποστήριξη τόσο της επαγγελματικής όσο και της προσωπικής ανάπτυξής του (Χατζηπαναγιώτου, ό.π.:23-27).

Οι όροι επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει, έχουν συζητηθεί αρκετά. Η χρήση των όρων αυτών καθορίζεται από τη χρονική διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, από το σκοπό, από την αποδέσμευση ή όχι του εκπαιδευτικού από τα σχολικά του καθήκοντα κατά τη διάρκειά της, από τον τίτλο σπουδών που χορηγείται, από τον τομέα της μετέπειτα απασχόλησης του επιμορφούμενου/μετεκπαιδευόμενου κλπ.

Η μετεκπαίδευση ενδεχομένως συγγενεύει με την επιμόρφωση αλλά είναι κάτι διαφορετικό. Η διαφορά των δύο αυτών εννοιών έγκειται στο ότι «η μετεκπαίδευση ορίζεται, κατά κανόνα, ως εκείνη η εκπαίδευση, μετά τη βασική εκπαίδευση, που σκοπό έχει να ενημερώσει τους μετεκπαιδευόμενους να ασκήσουν ένα διαφορετικό ρόλο στον ίδιο χώρο εργασίας, συνήθως εποπτικό ή διοικητικό», ενώ «η επιμόρφωση ορίζεται είτε ως ανανέωση και συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης είτε ως ενημέρωση ή άσκηση για μια νέα αντιμετώπιση επιμέρους ζητημάτων της εργασίας» ( Μπουζάκης, Τζήκας κ.ά. 2000:13). Συμφωνώντας με τα παραπάνω και ο Κασσωτάκης (2003β:185), τονίζει ότι η μετεκπαίδευση είναι μέσης ή μακράς διάρκειας, δεν απευθύνεται σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό προσωπικό και στοχεύει στην προετοιμασία στελεχών, κυρίως, ενώ η επιμόρφωση έχει, συνήθως, μικρή διάρκεια,

επαναλαμβάνεται περιοδικά και στοχεύει στο να καλύψει τη συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης του συνόλου (ή τουλάχιστον της πλειονότητας) των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά και συγκεκριμένα, ο Τρούλης (2003:67) δίνει στους όρους μετεκπαίδευση-επιμόρφωση τα παρακάτω γνωρίσματα:

Μετεκπαίδευση σημαίνει:

- Μακρά διάρκεια σπουδών (1-2 έτη)
- Πλήρης αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τα σχολικά του καθήκοντα
- Όριο ηλικίας (τώρα έχει γίνει όριο υπηρεσίας)
- Επιλογή με εξετάσεις
- Ευρύ πρόγραμμα σπουδών με πτυχίο
- Σκοπός η διεύρυνση του πνευματικού και επαγγελματικού ορίζοντα των μετεκπαιδευομένων ώστε να καταστούν ικανοί να παίξουν ηγετικό ρόλο στην εκπαίδευση.

«Με αυτά τα κριτήρια μπορούν να χαρακτηριστούν μετεκπαίδευση μόνο οι σπουδές που παρέχονται στα Δ.Δ.Ε.» τονίζει ο ίδιος συγγραφέας, ενώ στον όρο επιμόρφωση προσδίδει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Μαζικότητα
- Μικρή διάρκεια σπουδών (2 εβδομάδες – 6 μήνες)
- Μη αποδέσμευση από την διδακτική εργασία
- Περιορισμένο και εστιασμένο πρόγραμμα σπουδών
- Επικύρωση σπουδών με βεβαίωση ή πιστοποιητικό
- Στόχος η βελτίωση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των επιμορφούμενων.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως η επιμόρφωση σχετίζεται περισσότερο με τη βελτίωση, την ανανέωση και την αποδοτικότητα στην εργασία, ενώ η μετεκπαίδευση, με την αλλαγή ρόλου και θέσης στον ίδιο χώρο εργασίας.

Παρόλα αυτά, διάφοροι συγγραφείς εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τον όρο «μετεκπαίδευση» για όλες τις μορφές της



ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ άλλοι ταυτίζουν τη μετεκπαίδευση με την ειδίκευση ή με τις μεταπτυχιακές σπουδές και την επιμόρφωση με όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις. Έτσι, τελευταία φαίνεται να επικρατεί μια ευρύτερη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η επιμόρφωση είναι μια σύντομης διάρκειας εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται με διάφορες μορφές (σεμινάρια, ημερίδες, εισαγωγική επιμόρφωση, περιοδική επιμόρφωση, ενδοσχολική επιμόρφωση, κ.λπ.), ενώ η μετεκπαίδευση αποτελεί μια μακράς διάρκειας εκπαιδευτική διαδικασία «στην οποία εντάσσονται μακρόπνοα προγράμματα εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από μία διευρυμένη παιδαγωγική τακτική και εξειδικευμένη διδακτέα ύλη. Ερευνητικούς προσανατολισμούς συγκεκριμένους, εμβάθυνση των αναλύσεων και των προσεγγίσεων και ασφαλώς υψηλές απαιτήσεις σε επίπεδο φοίτησης, συμμετοχής και επίδοσης» (Κωνσταντίνου, 2001:36).

Η ασάφεια αυτή και η επικάλυψη του εννοιολογικού πεδίου των όρων στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού δεν παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα. Ανάλογα φαινόμενα διαπιστώνονται και σε άλλες χώρες. Έτσι, στον αγγλοσαξονικό χώρο χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο ο όρος «in service training» στον οποίο περιλαμβάνονται όλες οι μορφές ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Με το ίδιο περιεχόμενο συναντάται και ο όρος « teacher' s training». Όσον αφορά το γαλλόφωνο χώρο, εκεί επικρατούν διάφοροι όροι για τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης μετά την αρχική, που συχνά επικαλύπτονται εννοιολογικά, όπως οι παρακάτω: formation continue ou permanente des enseignants (συνεχιζόμενη ή δια βίου εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού), formation complementaire (συμπληρωματική εκπαίδευση), formation recurrente (αναδρομική εκπαίδευση), recyclage (επιμόρφωση), perfectionnement (μετεκπαίδευση) κλπ. (Πετράκη, 2003:34).

Ανάμεσα στους συναφείς όρους συναντάμε επίσης και τον όρο «γενική επιμόρφωση» με τον οποίο ορίζονται από τη μια οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούν στη λειτουργία της δημόσιας διοίκησης, της τοπικής αυτοδιοίκησης και τις διάφορες νομοθετικές αλλαγές και από την άλλη οι δραστηριότητες που

αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, ώστε αυτό να καταστεί ενεργό μέλος της κοινωνίας και καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης του ευρύτερου περιβάλλοντός του.

Στις Επιστήμες της Αγωγής απαντώνται συχνά οι όροι «επιπαιδείση» και «εξειδίκευση». Επιπαιδείση είναι «η εξασφάλιση στους ενδιαφερόμενους πρακτικών γνώσεων και ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία και να διασφαλίζεται η προσαρμογή στις ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας. Η εξειδίκευση από την άλλη υποδηλώνει την εντατική ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο τομέα του επιστημονικού πεδίου και τη σε βάθος κατοχή των σχετικών γνώσεων» ( Πετράκη, ό.π.:34).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

#### 2.1. Αρχές αξιολόγησης

Κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρήσιμο είναι να τηρούνται ορισμένες βασικές αρχές, όπως είναι οι παρακάτω:

- Κάθε αξιολόγηση πρέπει να σχεδιάζεται αλλά και να πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος.

- Η αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση, να αποφέρει όφελος, είτε βραχυπρόθεσμης είτε μακροπρόθεσμης προοπτικής.

- Να προσδιορίζονται με σαφήνεια και μάλιστα εξαρχής το αντικείμενο, ο σκοπός και τα κριτήρια της αξιολόγησης.

- Κάθε κατάσταση αξιολόγησης είναι «ειδική» το οποίο σημαίνει ότι ο σωστός αξιολογητής πρέπει κάθε φορά να συνεκτικά όλους εκείνους τους ξεχωριστούς παράγοντες που καθορίζουν την κατάσταση αξιολόγησης.

- Το πρόσωπο-κλειδί σε κάθε αξιολόγηση είναι ο αξιολογητής, ο οποίος πρέπει να διαθέτει ειδική επιστημονική κατάρτιση.

- Όταν αξιολογούνται και άτομα, είναι ανάγκη η αξιολόγηση να στηρίζεται στη συνεργασία, στη συναίνεσή τους, για να οδηγήσει σε όφελος.

- Η αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, να γίνεται για να γίνεται. Αντίθετα, να χρησιμοποιείται ως μέσο προς συγκεκριμένους σκοπούς και συγκεκριμένες ενέργειες (Δημητρόπουλος, 1996:26-27).

#### 2.2. Τύποι αξιολόγησης

Σύμφωνα με το Βεργίδη (2000:432, 2001:49), η αξιολόγηση σχεδιάζεται ως διάσταση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και

διεξάγεται παράλληλα με την υλοποίησή του. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι:

-Διαγνωστική: Αξιολογείται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης εκ των προτέρων, πριν υλοποιηθεί.

-Διαρκής: συνδυάζεται με την παρακολούθηση της παρέμβασης, καθώς εφαρμόζεται καθ'όλη τη διάρκειά της.

-Διαμορφωτική (formative):διενεργείται με σκοπό τις αναγκαίες βελτιώσεις και προσαρμογές των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

-Απολογιστική ή κανονιστική ή τελική ( summative): είναι συνήθως απολογιστική και στοχεύει στην εκ των υστέρων καταγραφή και ανάλυση της συμβολής της παρέμβασης στην επίτευξη αλλαγών στην υπάρχουσα κατάσταση.

Επίσης, μπορεί να έχουμε αξιολόγηση προϊόντος ή αξιολόγηση διαδικασίας, ενώ με κριτήριο τη θεσμική θέση του φορέα αξιολόγησης, η αξιολόγηση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική.

Ο ίδιος συγγραφέας, ( Βεργίδης 2001:46-47), μιλάει για τρεις μεγάλες κατηγορίες αξιολογήσεων με βάση τις γενικές αρχές που τις διέπουν:

- Διαχειριστική: στοχεύει στη βελτιστοποίηση της χρήσης των πόρων.
- Δημοκρατική: αποβλέπει στην εμπλοκή των πολιτών και στην ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις της παρέμβασης.
- Συμμετοχική: αποτελεί συλλογική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με συμμετοχή ισότιμη επιστημόνων και εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων και του πληθυσμού-στόχου.

### **2.3. Διαδικασία αξιολόγησης**

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης ενός προγράμματος ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια, όπως μας πληροφορεί ο Δημητρόπουλος (1981:54-55):

1. Λεπτομερειακή ανάλυση και μελέτη της περιγραφής του εκπαιδευτικού προγράμματος ή αντίστοιχης διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, πρέπει να μελετηθούν: α) οι σκοποί του προγράμματος β) οι προϋποθέσεις εφαρμογής του και οι παράγοντες που επηρεάζουν το πρόγραμμα και διαμορφώνουν την εξέλιξή του γ) κάθε πληροφορία σχετικά με υλικά, μέσα κλπ. που θα χρησιμοποιηθούν κατά την υλοποίηση του προγράμματος και δ) τα κριτήρια που έχουν προβλεφθεί για την αξιολόγηση του προγράμματος.
2. Συνεχή παρακολούθηση του προγράμματος κατά την προσπάθεια υλοποίησής του και συνεχή αξιολόγηση της προόδου κατά την εφαρμογή του.
3. Λήψη των κατάλληλων διορθωτικών μέτρων αν διαφανεί ότι απαιτείται για τη σωστή συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
4. Αξιολόγηση του αποτελέσματος της προσπάθειας, με χρήση των μέσων που είχαν προκαθοριστεί ή άλλων που καταρτίστηκαν στη συνέχεια με γνώμονα την εξέλιξη του συστήματος.
5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων όλων των αξιολογικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και μετατροπή τους σε αξιολογικές πληροφορίες ώστε να διευκολυνθεί η κριτική της όλης διαδικασίας: από τη σχεδίαση μέχρι το τελικό προϊόν. Χρησιμοποίηση, τέλος, αυτών των πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη βελτίωση του προγράμματος.

#### **2.4. Κριτήρια αξιολόγησης**

Για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της συστηματικής αξιολόγησης απαιτούνται τα σωστά και κατάλληλα κριτήρια, ανάλογα με τους σκοπούς και τα αντικείμενα αξιολόγησης, ώστε να οδηγηθούμε σε σωστή κρίση, δηλαδή σε αντικειμενική αξιολόγηση.

«Σύμφωνα με τη θεωρία αξιολόγησης (βλ. Worthen & Sanders, 1987, Δημητρόπουλος 1993<sup>α</sup>) τα κριτήρια μπορεί να είναι εξωτερικά ή εσωτερικά. Εξωτερικά σημαίνει διάφανα, έξω από εκείνον που κρίνει, που όποιος και αν τα χρησιμοποιήσει θα οδηγηθεί στο ίδιο αποτέλεσμα», ενώ «εσωτερικά κριτήρια σημαίνει εσωτερικά ως προς εκείνον που κρίνει και οδηγούν κατά κανόνα σε υποκειμενική κρίση» (Δημητρόπουλος, 1996:25). Είναι ευνόητο ότι δεν μπορεί να εννοηθεί αντικειμενική αξιολόγηση χωρίς σαφώς προσδιορισμένα εξωτερικά κριτήρια.

Κατά την επιλογή των κριτηρίων απαιτείται μεγάλη προσοχή καθώς όλη η υπόσταση της αξιολόγησης και ιδιαίτερα το κύρος της, η αξιοπιστία, η πειστικότητα, η αποδοχή, η αξιοποίηση και εντέλει η χρησιμότητά της εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ορθότητα και καταλληλότητα των κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν.

Ειδικότερα, σε μια κατάσταση αντικειμενικής αξιολόγησης τα κριτήρια πρέπει να πληρούν βασικές προϋποθέσεις, όπως είναι οι παρακάτω: α) να είναι εξωτερικά (όσο το δυνατόν περισσότερα), β) να προσδιορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια και γ) να είναι κατανοητά και από τους αξιολογούμενους. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις αξιολόγησης ατόμων είναι προτιμότερο να προσδιορίζονται από κοινού και από τα δύο μέρη: αξιολογητές και αξιολογούμενους (Δημητρόπουλος, ό.π.:71-72).

Ως κριτήρια για την αξιολόγηση προγραμμάτων Δια βίου Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης, σύμφωνα με το Ν.3369/2005<sup>9</sup>, μπορεί να είναι μεταξύ άλλων:

- Η ζήτηση για το συγκεκριμένο πρόγραμμα
- Το επίπεδο γνώσεων
- Ο αριθμός των υποψηφίων εκπαιδευομένων
- Η γνώμη εκπαιδευομένων και διδασκόντων για το περιεχόμενο του προγράμματος και για τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου

---

<sup>9</sup> Νόμος 3369/2005. ΦΕΚ Α' 171/6-7-05. *Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης κ.ά.* διατάξεις. Άρθρο 8, § 3.

- Η γνώμη των αποφοίτων των προγραμμάτων για την αποτελεσματικότητά τους ως προς την ανάγκη ανανέωσης και εμπλουτισμού των γνώσεών τους

- Η γνώμη των φορέων απασχόλησης των αποφοίτων για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων

- Οι ερευνητικές και καινοτομικές δραστηριότητες που τυχόν έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια του προγράμματος

- Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ως προς την παροχή εφοδίων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας κλπ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης εμπεριέχει, όπως προκύπτει από την έρευνα, δύο συμπληρωματικά μεταξύ τους στοιχεία:

- «Την εκπαίδευση, που βοηθά να αποφασίσει κανείς το τι θέλει να κάνει», και
- «Την κατάρτιση, που βοηθά στο να κάνει κανείς αυτό που πρέπει να κάνει, αποτελεσματικά και αποδοτικά» (Steadman, Eraut, Fielding & Horton, 1995. In Day, 2003:286).

Επίσης, ως γενικά κριτήρια αξιολόγησης μιας παρέμβασης θεωρούνται: α) καταλληλότητα των στόχων ως προς τις ανάγκες και τα προβλήματα, β) η αποτελεσματικότητα ως προς τους στόχους, γ) η αποδοτικότητα των πόρων, δ) η χρησιμότητα των προϊόντων, αποτελεσμάτων και επιπτώσεων, ως προς τις ανάγκες και τα προβλήματα, ε) η βιωσιμότητα και η διάρκεια των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων, στ) η συνοχή και η συνέργειά τους και ζ) η πολλαπλασιαστικότητα των αποτελεσμάτων (Βεργίδης, 2001:47-48).

## 2.5. Μοντέλα αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ο R. Stake παρουσιάζει τα διαδοχικά μοντέλα<sup>10</sup> που είναι τα εξής:

- Το πρώτο μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε ήταν το ελεγκτικό, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση αφορά τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών με κριτήριο το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολούν, την υποδομή τους και τα μέσα που διαθέτουν.
- Το μοντέλο του Tyler, αντίθετα, στοχεύει στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη μέθοδο κυρίως της κατασκευής κατάλληλων δεικτών, προκειμένου να συγκριθούν τα πραγματικά αποτελέσματα με τα αναμενόμενα.
- Το μοντέλο των πολλαπλών στόχων (που αποτελεί εξέλιξη και βελτίωση του προηγούμενου), εμπλέκει στην εκπαίδευση τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτές τους, τους οργανωτές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό θεσμό.
- Το αποφασιογόνο μοντέλο στοχεύει να συνδέσει την αξιολόγηση με το σχεδιασμό του προγράμματος, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στα αποτελέσματα, αλλά και στα διάφορα στάδια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Βεργίδης, 2000:432).

Στη δεκαετία 1960-70, κατά τον Μπαγάκη (2000:422-423), καθιερώθηκαν μετά από μακροχρόνιες κριτικές στα παραδοσιακά ψυχομετρικά, ποσοτικά και μπιχεβιοριστικά μοντέλα αξιολόγησης τα παρακάτω εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης των προγραμμάτων:

- Η χωρίς σκοπούς (goal free) αξιολόγηση του Scriven (1977). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο αξιολογητής προσπαθεί με μεγάλη δυσκολία να επιτελέσει το έργο του καθώς μοιάζει με κυνηγό που

---

<sup>10</sup> Η έννοια της λέξης «μοντέλο» αντιστοιχεί στην ιδεατή αναπαράσταση της πραγματικότητας (Βέρδης, 2001:117).



αναζητά το θήραμα μόνος του, ψάχνοντας για σημάδια χωρίς να διαθέτει ένα χάρτη που θα τον οδηγήσει πιο σύντομα στο στόχο του.

- Η ανταποκρινόμενη (responsive) αξιολόγηση του Stake (1977), όπου η αξιολόγηση: α)προσανατολίζεται περισσότερο στις δραστηριότητες του προγράμματος παρά στις επιδιώξεις του, β) ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ακροατηρίου για ενημέρωση και γ) οι διαφορετικές προοπτικές των αξιών που παρουσιάζονται αναφέρονται στην έκθεση της επιτυχίας ή της αποτυχίας του προγράμματος.

- Η αξιολόγηση του προγράμματος στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Stenhouse, 1977). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε αυτό το μοντέλο επιδιώκει: α) να προσδιορίσει τις αξίες που είναι ενσωματωμένες στα χαρακτηριστικά του προγράμματος, β) να προσδιορίσει ένα πρόγραμμα με τους όρους του περιεχομένου, υλικών και μεθόδου, γ) να δείξει τις αναγκαίες διαδικασίες κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και να υπολογίζει τη σημασία τους στην πραγματοποίηση του χαρακτηριστικού, δ)να προσδιορίζει τις μεταβλητές του πλαισίου που επηρεάζουν την πραγματοποίηση του χαρακτηριστικού, ε)να ελέγχει όσο το δυνατό υποθέσεις σχετικές με την επιτυχή ή αποτυχημένη πραγματοποίηση του χαρακτηριστικού και στ) να συσχετίζει τα διαφοροποιητικά αποτελέσματα σε διαφοροποιητικές μεταβλητές του πλαισίου.

- Η διαφωτιστική αξιολόγηση των Parlett & Hamilton, (1977), η οποία δεν έχει προκαθορισμένα μεθοδολογικά πακέτα αλλά μια γενική ερευνητική στρατηγική. Επιπλέον είναι προσαρμόσιμη, εκλεκτική στην προσπάθειά της να διαφωτίσει σχετικά με όλες τις διαστάσεις και τα προβλήματα που αφορούν το πρόγραμμα.

Από τα παραπάνω μοντέλα, ο Χατζηγεωργίου (2001:74-75), αναφέροντας την ανταποκρινόμενη αξιολόγηση και τη διαφωτιστική και συμπληρώνοντας σ'αυτές τη νατουραλιστική των House, Lincon, Guba (1985), όπου η αξιολόγηση του προγράμματος διενεργείται στο φυσικό του περιβάλλον και την αντιμαχόμενη αξιολόγηση του Levine (1980) όπου προκύπτουν συμπεράσματα μέσα από αντίθετες απόψεις, υποστηρίζει ότι τα μοντέλα αυτά είναι οι διαφορετικές μορφές με τις

οποίες έχει χρησιμοποιηθεί το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό ή συμμετοχικό μοντέλο.

Το ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης κυριαρχεί μετά τη δεκαετία του '70, μαζί με το επιστημονικό-τεχνοκρατικό ( ή στοχοκεντρικό ) μοντέλο, με το οποίο όμως έχει αντίθετες φιλοσοφικές καταβολές. Έτσι, στο στοχοκεντρικό μοντέλο όπου κυριαρχεί η θετικιστική σκέψη, οι υποθέσεις της αξιολογικής έρευνας προέρχονται από συγκεκριμένους προκαθορισμένους στόχους του προγράμματος, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν σταθερή και δύσκαμπτη δομή και ο σχεδιασμό τους επιδέχεται ελάχιστες αλλαγές. (Κυριακίδης,2001:110). Αντίθετα, στο συμμετοχικό μοντέλο πραγματοποιείται ταυτόχρονη αξιολόγηση και ανάπτυξη ενός προγράμματος, η δομή του είναι ευέλικτη καθώς επιτρέπονται αλλαγές στα ερωτήματα που τίθενται, στα κριτήρια αξιολόγησης και στον τρόπο συλλογής δεδομένων. Παρ'όλα αυτά, υπάρχει η δυνατότητα σύζευξης των δύο διαφορετικών προσεγγίσεων για να αντιμετωπιστούν οι πολύπλευρες και πολυδιάστατες προκλήσεις της αξιολόγησης ενός προγράμματος (Κυριακίδης, ό.π.:113-114).

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) και την αξιολόγηση της ποιότητας με κατάλληλους δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτελούν βασικό μέλημα των σχετικών μελετών του Ο.Ο.Σ.Α. Άλλωστε, η αξιολόγηση, σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο, είναι σαφέστατη κατεύθυνση και κρίνεται απαραίτητη για τη δικαιολόγηση της αναγκαίας αύξησης των χρηματοδοτήσεων, για την καλύτερη προσαρμογή της επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής και συνεχούς, στην κατάσταση της αγοράς απασχόλησης και για τη διάδοση εμπειριών και καλών πρακτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995. Στο Μπαγάκης, ό.π.:424).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥΣ

#### 3.1. Η «επαγγελματική ανάπτυξη» ως γενικός όρος

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, «είναι σήμερα σαφές ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται αλλά γίνεται, δηλαδή εκπαιδεύεται και ασκείται». Ο ίδιος ακόμα υποστηρίζει ότι έχει διαπιστωθεί επιστημονικά πως «η βασική (ή αρχική) και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών αποτελούν δύο σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας, η οποία αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία» (Καλαϊτζοπούλου, 2001:75).

Επιπλέον, στις μέρες μας γίνεται λόγος για ένα νέο τύπο θεώρησης του έργου του εκπαιδευτικού, στη βάση ενός ανοιχτού επαγγελματισμού (open professionalism), με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα ώστε να αντιλαμβάνεται όχι μόνο την αρχική, αλλά και την ενδοϋπηρεσιακή του κατάρτιση ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία έχει ένα δια βίου χαρακτήρα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006).

Στην παρούσα εργασία, θα μας απασχολήσουν περισσότερο οι όροι «δια βίου κατάρτιση» και «επαγγελματική ανάπτυξη», όχι στο πλαίσιο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που αφορά την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά στο πλαίσιο της «συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης». Πιο αναλυτικά, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στην επανακατάρτιση, καθώς «συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή/και αναβαθμίζει γνώσεις που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή /και επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της

εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη» (N.3369/05).

Παρεμφερείς είναι και οι όροι «δια βίου επαγγελματική εξέλιξη», «συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη» στην οποία ο C. Day, μιλώντας για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, απέδωσε τον παρακάτω ορισμό που φανερώνει μέσα από την πληρότητά του την πολυπλοκότητα της διαδικασίας αυτής: «Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη» (Day, 2003:29). Για τον ίδιο συγγραφέα, επίσης, μέσα από τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί, μόνοι ή μαζί με άλλους, επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.

Επομένως, με δυο λόγια θα λέγαμε ότι «ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη υποδηλώνει μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί γίνονται περισσότερο επαγγελματίες» (Dean,1991:5). Επιπλέον, ο όρος αυτός έχει διπλή διάσταση: από τη μια θεωρείται ισοδύναμος με την ενεργητική διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και από την άλλη παραπέμπει στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά (Χατζηπαναγιώτου, 2001:26).

Με βάση τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει χαρακτηριστεί ως μια σύγχρονη προσέγγιση της διαδικασίας μέσω της οποίας γίνεται κανείς εκπαιδευτικός. Βασίζεται σε αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και οδηγεί σε συγκεκριμένες ρυθμίσεις που αφορούν τις προϋποθέσεις εισόδου στο

επάγγελμα και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ( Παπαναούμ, 2006). Αυτό σημαίνει ότι, «επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι πολύ ευρύτερο από συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης: αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτησή του, ενώ, παράλληλα εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, η οποία προάγει την επαγγελματική του μάθηση» (Ρες, 2006:3).

Όπως υποστηρίζει ο Dean (1991:4-5), σε εναλλαγή με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) χρησιμοποιούνται και οι όροι ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (in-service education), ανάπτυξη προσωπικού (Staff development), για να ορίσουν τη διαδικασία τόσο της προσωπικής ανάπτυξης όσο και της ανάπτυξης του σχολικού οργανισμού. Ο όρος «ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση» αφορά την εκπαίδευση που ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη την οποία οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να βιώνουν σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Επίσης, με τον όρο «ανάπτυξη προσωπικού» δηλώνεται μια συνεχής αναπτυξιακή δραστηριότητα και ειδικότερα, «κάθε συστηματική προσπάθεια τροποποίησης των επαγγελματικών πρακτικών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων των σχολικών προσώπων προς ένα σαφώς διατυπωμένο σκοπό» (Griffin, 1983:2). Σκόπιμα χρησιμοποιείται η φράση «σχολικά πρόσωπα» (school persons) αντί της τυπικής χρήσης της λέξης «εκπαιδευτικός», διότι στη διαδικασία της ανάπτυξης προσωπικού εμπλέκονται όχι μόνο οι δάσκαλοι, οι οποίοι αποτελούν μόνο ένα μέρος της πολύπλοκης διαδικασίας της σχολικής αλληλεπίδρασης, αλλά και οι διευθυντές, οι σύμβουλοι, το προσωπικό υποστήριξης και γενικά όλοι όσοι εργάζονται για την εκπλήρωση της αποστολής των σχολείων στα οποία υπηρετούν. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η κρίση που παρουσιάζεται στα σχολεία μπορεί να αντιμετωπιστεί με τα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού ή συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως το πιο εν δυνάμει αποτελεσματικό μέσο για την προαγωγή της ανάπτυξης, της κατανόησης και της αλλαγής στα σχολεία (Griffin,op.cit.:4; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983:27-30).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωρισθεί ο ουσιαστικός ρόλος όχι μόνο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά, κυρίως, της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης για την ανακατασκευή και ανανέωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hargreaves,1995:149). Ο Joyce αναφέρει τρεις λόγους για τους οποίους σήμερα «επιβάλλεται» η πραγματοποίηση της επαγγελματικής ανάπτυξης:

- Η κοινωνική ανάγκη για ένα αποτελεσματικό και ανθρώπινο εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να προσαρμόζει στην εξέλιξη τις ανάγκες της κοινωνίας.
- Η ανάγκη εύρεσης τρόπων βοήθειας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και βελτίωσης του ευρύτερου προσωπικού, κοινωνικού και ακαδημαϊκού δυναμικού των νέων ανθρώπων.
- Η ανάγκη ανάπτυξης και ενθάρρυνσης της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για μια ικανοποιητική και γεμάτη ερεθίσματα προσωπική ζωή, έτσι ώστε να βοηθήσουν κι αυτοί τους μαθητές τους να αναπτύξουν το δικό τους δυναμικό ( Dean,op.cit.:7)

Έχει λεχθεί, μάλιστα, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί ως «γέφυρα» για να περάσουν, τόσο οι μελλοντικοί όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, από το σημείο που βρίσκονται, στο σημείο που χρειάζεται να φθάσουν για να συναντήσουν τις νέες προκλήσεις της καθοδήγησης όλων των μαθητών στην κατάκτηση υψηλότερων επιπέδων μάθησης και ανάπτυξης ( U.S. Department of Education, 1996:1). Αυτή, άλλωστε, είναι και η αποστολή της επαγγελματικής ανάπτυξης: να προετοιμάζει και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε και εκείνοι με τη σειρά τους να βοηθούν όλους τους μαθητές να πραγματοποιούν τους μαθησιακούς και αναπτυξιακούς τους στόχους. Επιπλέον, η αξία της επαγγελματικής ανάπτυξης έγκειται στη δυνατότητά της να εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο έτσι ώστε να δρουν «ως διαμορφωτές, υποστηρικτές και καλά ενημερωμένοι κριτικοί των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων» (Little, 1994:1).

Για να επιτευχθεί, όμως, η παραπάνω αποστολή, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη σε κάθε μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η προσωπική τους ανάπτυξη, αφού σχετικές μελέτες έχουν πρόσφατα δώσει μεγάλη έμφαση στη στενή σχέση ανάμεσα στο προσωπικό και το επαγγελματικό στοιχείο του διδασκαλικού επαγγέλματος (Calderhead & Shorrock, 1997:15). Χρειάζεται, επίσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να δουλέψουν πραγματικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς η τελευταία δεν επέρχεται έτσι απλά ως αποτέλεσμα των χρόνων διδασκαλίας (Dean,op.cit.:7). Απαιτείται, ακόμη, η συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσα σε ένα οργανωμένο υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου θα εξασφαλίζεται η προετοιμασία και η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των δασκάλων όσο και άλλων οι οποίοι με τις ικανότητες, τις προσδοκίες και τις δραστηριότητές τους επηρεάζουν το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον (Little,op.cit.:1). Άλλωστε, όπως έχει ήδη σημειωθεί, «φαίνεται ότι έχει έρθει η ώρα να σκιαγραφήσουμε μια νέα φυσιογνωμία επαγγελματία της εκπαίδευσης που θα ταιριάζει στο μέλλον» (Lomax, 2000:28).

### **3.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πάγια και διαδεδομένη τακτική των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ διακρίνεται για την πολυμορφία και την πολυτυπία των δραστηριοτήτων που καλύπτει. Στο διεθνή χώρο η συνεχής επιμόρφωση<sup>11</sup> των εκπαιδευτικών κατέχει σημαντικότερη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους, διαδικασίες, διάρκειες, στόχους. Παρόλα αυτά, όμως, οι όροι επιμόρφωση και μετεκπαίδευση δεν έχουν αποκτήσει ενιαίο νόημα και ο

---

<sup>11</sup> Οι Hargreaves & Fullan χρησιμοποιούν τον ευρύτερο όρο «εξέλιξη» αντί του όρου «επιμόρφωση» στο προτεινόμενο μοντέλο τους για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (βλ. Πετράκη, 2003:48-51).

κάθε όρος χρησιμοποιείται χωρίς να αντιστοιχεί σ' ένα συγκεκριμένο μοντέλο επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Eurydice, 1995, στο Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., 2000:13).

Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά την οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας<sup>12</sup>, επικρατούν δύο ιδεολογήματα-παραδείγματα: το νομοθετικό, στο οποίο εντάσσονται τα μοντέλα όπου ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως αποδέκτης μιας διαδικασίας με στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και το ιδιογραφικό, όπου υπάγονται τα μοντέλα που θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία ικανό να αναλάβει την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001:36). Στις μέρες μας πάντως, διαγράφεται διεθνώς η τάση να προωθείται η απομάκρυνση από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της επιμόρφωσης και παράλληλα η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχετικές αποφάσεις και στην υλοποίηση των αποφάσεων αυτών (Πετράκη, 2003:37).

Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ότι τρία σημαντικά πορίσματα Επιτροπών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Αγγλίας, Σκοτίας & Γαλλίας) δίνουν προτεραιότητα στο θέμα της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, γιατί θεωρούν ότι «η ισχύς και η βιωσιμότητα των προτάσεων που αφορούν στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εξαρτώνται κυρίως από τις ρυθμίσεις που αφορούν στις επιμορφωτικές δραστηριότητες και στις σχετικές διαδικασίες» (ΟΛΜΕ, 1982, στο Πετράκη, ό.π.:37). Άλλωστε, ενώ στο παρελθόν η συμμετοχή στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ήταν σε μεγάλο βαθμό θέμα προσωπικής επιλογής, σήμερα, σε αρκετές χώρες, απαιτείται έστω μια ελάχιστη συμμετοχή σε κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα.

---

<sup>12</sup> Βλ. αναλυτικά για τις τυπολογίες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο ως προς: το φιλοσοφικό υπόβαθρο, την οργανωτική & διοικητική δομή, τον ερευνητικό σχεδιασμό, το πλαίσιο διεξαγωγής, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο, τη διάρκεια & το χρόνο διεξαγωγής, τη συμμετοχή και το φορέα χρηματοδότησης. Στο Χατζηπαναγιώτου, 2001:37-74.



Παρ'όλα αυτά, τα παραπάνω πορίσματα δε φαίνεται να εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς μια εξέταση των περιεχομένων του *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education* (Ευρωπαϊκή Ετήσια Επιθεώρηση Συγκριτικών Σπουδών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών) (Sander 1994), δείχνει ότι και στις 21 χώρες που παρουσιάζονται, η έμφαση, αναφορικά με την κατανομή των πόρων, δινόταν στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Day, 2003:288). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση ήταν εθελοντική (Αυστρία), μη συντονισμένη (Δανία, Ιταλία, Ισπανία), μη διαμορφωμένη (Βέλγιο, Γαλλία, Ολλανδία) ή περιελάμβανε κατά κύριο λόγο ιεραρχικά, καθοδηγούμενα, βραχυπρόθεσμα προγράμματα μαθημάτων (Πορτογαλία, Ηνωμένο Βασίλειο). Στην Αμερική, η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση επαφίεται στα κίνητρα και την αφοσίωση του εκπαιδευτικού για την προώθηση της καριέρας του, ενώ στην Ιαπωνία δίνεται βαρύτητα στη συναδελφική, συνεργατική ανάπτυξη καθώς η επιμόρφωση, η οποία στηρίζεται στη διαδικτύωση, εξαρτάται από το ρόλο των συναδέλφων (Hawley & Hawley, 1997; Shimahara, 1997. In Day, op.cit.:289).

Από άλλους όμως αναφέρονται ως παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τη σημασία που δίδεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι εξής περιπτώσεις: α) η περίπτωση της Σουηδίας για το εύρος των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που παρέχει στο διδακτικό προσωπικό, β) η περίπτωση των Η.Π.Α. για το πλήθος των προγραμμάτων επιμόρφωσης που διοργανώνονται και τα τεράστια χρηματικά ποσά που επενδύονται στο χώρο της εκπαίδευσης, και γ) η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου που χορήγησε σε πολλά σχολεία κονδύλια για την επιμόρφωση των διδασκόντων (Bolam, 1982; Joyce, 1986; Bolam, 1988. Στο Χατζηπαναγιώτου, ό.π.:38).

Εντούτοις, όλες αυτές οι χώρες έχουν προχωρήσει, παράλληλα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, στην αλλαγή του πλαισίου μέσα στο οποίο υλοποιείται η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό οργανώνονται πιστοποιημένοι κύκλοι μαθημάτων κατάρτισης (όπως στην Αγγλία), οι οποίοι ναι μεν σχετίζονται θεσμικά με την βραχυπρόθεσμη ανάπτυξη της καριέρας των εκπαιδευτικών, αλλά στην

ουσία δε λαμβάνουν υπόψη τους τη χρήση αποτελεσματικών μοντέλων μάθησης, ούτε τις μακροπρόθεσμες πνευματικές και επαγγελματικές αναπτυξιακές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού.

Αντιθέτως, «η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λειτουργεί τόσο ως αποδέκτης των επιλογών των ισχυρών κοινωνικοπολιτικά δυνάμεων όσο και ως μηχανισμός επιβολής των συγκεκριμένων επιλογών στους εκπαιδευτικούς» (Campbell, 1981. Στο Χατζηπαναγιώτου, ό.π.:36). Έτσι, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι στόχοι της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εθνικές, τοπικές ακόμη και τις πολιτικές προτεραιότητες της επίσημης πολιτικής για τη διαχείριση της τάξης και τη διοίκηση του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Day (2003:290), «οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως εκτελεστικοί φορείς που πρέπει να δρουν σύμφωνα με τις νόμιμες απαιτήσεις της εργοδοσίας». Έτσι, ενώ θεωρητικά έχουν σήμερα περισσότερες ευκαιρίες για ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση έχουν πρακτικά λιγότερες ευκαιρίες για εκτενή μάθηση, λιγότερες επιλογές σχετικά με το τι μαθαίνουν και λιγότερη υποστήριξη στη μελέτη τους. Εάν εξακολουθήσει να ισχύει το παραπάνω μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης<sup>13</sup>, τότε αντί να δημιουργούνται στο χώρο της εκπαίδευσης «σκεπτόμενοι επαγγελματίες», ικανοί να κατανοήσουν, να αμφισβητήσουν και να διαφοροποιήσουν την πρακτική τους, θα ενθαρρύνεται η δημιουργία εκπαιδευτικών που βλέπουν τον κόσμο τους με όρους λειτουργικών στόχων, επιτεύξιμων με τη χρήση “δοκιμασμένων και επιτυχημένων” πρακτικών, νομιμοποιημένων βάσει αδιερεύνητων εμπειριών και ερευνητικών ευρημάτων που γίνονται αποδεκτά χωρίς κριτική (Sachs & Logan, 1990. In Day, 2003:291).

Παρόμοιες ανησυχίες εκφράζονται και για το μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης που παρέχεται από το σχολείο, καθώς τελευταία, παρατηρείται, σε διεθνές επίπεδο, μια στροφή προς αυτού του

---

<sup>13</sup> Το μοντέλο αυτό έχει περιγραφεί από τους Gilroy & Day (1993) ως “μοντέλο έλλειψης ή ανεπάρκειας”, σύμφωνα με το οποίο η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μια απλοϊκή δραστηριότητα, που επιφέρει σοβαρά ελλείμματα στο γνωστικό απόθεμα του εκπαιδευτικού, σε αντιπαράθεση με το “μοντέλο της ανάπτυξης” του Jackson (1971), το οποίο συμφωνεί ότι η εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, αλλά υποστηρίζει ότι «στη διδασκαλία, όπως και στη ζωή, οι δρόμοι προς τη σοφία είναι πολλοί» (Day, 2003:292).

είδους την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία βασίζεται και εστιάζεται στο σχολικό χώρο, διότι από τη μια κοστίζει λιγότερο και παράλληλα αντιμετωπίζει πιο άμεσα και αποτελεσματικά πρακτικά σχολικά ζητήματα και από την άλλη μεταβιβάζονται οι ευθύνες για τη λήψη αποφάσεων στο σημείο εφαρμογής τους που είναι το σχολείο και η τάξη (Day, op.cit.:302). Έτσι, τα παρεχόμενα από το σχολείο μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης επικρίνονται, διότι ενδέχεται, είτε να οδηγήσουν σε «απομονωτισμό και στενότητα πνεύματος» ή «ανακύκλωση της μετριότητας», είτε να περιορίσουν τις δυνατότητες κριτικού προβληματισμού και τις ευκαιρίες διεύρυνσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ( Henderson & Perry, 1981; Helsby & knight, 1977; Bullough & Gitlin, 1994; Alexander, Rose & Woodhead, 1992. In Day, op.cit.:303).

Η σύνδεση αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά σε πανεπιστημιακούς χώρους όπου διεξάγεται ένα μεγάλο τμήμα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε όλες σχεδόν τις χώρες της υψηλίου, με τη βεβαιότητα ότι η αυθεντία και το κύρος των συγκεκριμένων φορέων διασφαλίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Παράλληλα σε πολλές χώρες, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, Η.Π.Α., Αυστραλία, Ολλανδία, Ισπανία, και Ιταλία, γνωρίζουν αξιοσημείωτη άνθηση τα Κέντρα Εκπαιδευτικών και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα με παρεμφερείς στόχους με αυτά. Τα κέντρα αυτά λειτουργούν σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο με πρωταρχικό σκοπό την παροχή υποστήριξης-επιστημονικής, συμβουλευτικής, υλικοτεχνικής-στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη των συνεχώς διευρυνόμενων επαγγελματικών αναγκών τους (Χατζηπαναγιώτου,ό.π.:51-52).

### **3.2. Μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο**

Στην Ελλάδα, μέχρι τη δεκαετία του 1980, υπήρξαν δύο μορφές επιμόρφωσης, όπως μας πληροφορεί ο Παπακωνσταντίνου (1993):

A) Η επιμόρφωση που απευθυνόταν σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών με σκοπό είτε τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους είτε την προετοιμασία τους για να αναλάβουν καθήκοντα στελεχών εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για:

- Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο της Γυμναστικής, στο Τεχνικό Διδασκαλείο, στο Διδασκαλείο Γεωργικής Εκπαίδευσης για απόκτηση ειδικών γνώσεων, ώστε να εργαστεί ο εκπαιδευτικός ως ειδικός στην ίδια ή σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα.
- Ιερατική μετεκπαίδευση, εκπαίδευση σε έναν καινούριο τομέα ώστε να ασκεί παράλληλα δύο επαγγέλματα (δάσκαλος και ιερέας).
- Διετούς διάρκειας μετεκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής όπως στο Πανεπιστήμιο, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και σε άλλα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, με σκοπό να αλλάξει ο μετεκπαιδευόμενος ρόλο και θέση στην ίδια υπηρεσία.

B) Η επιμόρφωση που απευθυνόταν στο σύνολο των δασκάλων και στόχευε στην ενημέρωσή τους πάνω στην εφαρμογή νέων μέτρων στην εκπαίδευση και στις εξελίξεις των επιστημών της αγωγής. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν:

- Επιμορφωτικά σεμινάρια επιθεωρητών και σχολικών συμβούλων.
- Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.).
- Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

Στη δεκαετία του 1990 η επιμόρφωση και γενικότερα η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό, τόσο από τα ΠΕΚ, όσο και από άλλους φορείς (Πανεπιστήμια, ΣΕΛΕΤΕ, κ.ά.) και οργανώνεται ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς. Η ένταξη των ενεργειών αυτών από το Υπουργείο Παιδείας στο ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής

Κατάρτισης, 1994-1999) και η συνεπακόλουθη χρηματοδότησή τους από την Ευρωπαϊκή Ένωση είχαν ως αποτέλεσμα τη συνεχή αύξηση του αριθμού των σχετικών προγραμμάτων και του αριθμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτά τα προγράμματα παρέχονται τα μεθοδολογικά εργαλεία για την κατανόηση των παιδαγωγικών και τεχνολογικών εξελίξεων και «ευαισθητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί για την ανάγκη της δια βίου βελτίωσης των επαγγελματικών τους προσόντων» (Καράλης, Βεργίδης, ό.π.:408-409).

Σχετικά με την εξομοίωση των πτυχίων των δασκάλων και των νηπιαγωγών από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών με τα πτυχία των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, θεωρείται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι τα μαθήματα της εξομοίωσης δεν ανήκουν στην επιμόρφωση ή τη μετεκπαίδευση, αλλά αποτελούν ένα είδος συμπληρωματικής εκπαίδευσης(Μπουζάκης, Τζήκας,κ.ά. ό.π.:15). Με τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνεί και ο Παπακωνσταντίνου (1993:50-51), ο οποίος συγκεκριμένα κατατάσσει το πρόγραμμα της εξομοίωσης στους θεσμούς συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στη χώρα μας.

Στις παραπάνω μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στη συνέχεια της εργασίας μας.

### **3.3.1. Η επιμόρφωση στις Σχολές Επιμορφώσεως Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως ( Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.)**

Παρά το διαχωρισμό που έγινε με το νόμο 1222/72 μεταξύ «μείζονος μετεκπαίδευσης» και «μετεκπαίδευσης βραχείας διάρκειας» απουσιάζει η μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του '70. «Τα Διδασκαλεία συνέχισαν να λειτουργούν ουσιαστικά ως ιδρύματα παραγωγής στελεχών και δεν κάλυπταν τις επιμορφωτικές ανάγκες της μεγάλης μάζας των εκπαιδευτικών»

(Κασσωτάκης,ό.π.:190), ενώ ούτε τα λιγοστά σεμινάρια που οργάνωναν διάφοροι φορείς δεν επαρκούσαν για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Από τη μια λοιπόν η ανεπάρκεια στον τομέα της επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την ελλιπή αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και από την άλλη οι κοινωνικο-οικονομικές, τεχνολογικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις που καθιστούσαν όλο και πιο δύσκολο το έργο τους, επέβαλαν μετά τη μεταρρύθμιση του 1975-76 τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, με το Π.Δ. 255/79 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν οι πρώτες έξι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδύσεως, (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Αλεξανδρούπολη, τα Ιωάννινα, την Τρίπολη και το Ηράκλειο.<sup>14</sup> Με τα Π.Δ. 725/1980 και 177/1983 ιδρύθηκαν άλλες επτά Σχολές, αλλά από το σύνολο των παραπάνω τελικά λειτούργησαν δέκα.

Σκοπός των Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. ορίζεται «η επιμόρφωσις, θεωρητική και πρακτική, των εν υπηρεσία διατελούντων, ως και των εκάστοτε διοριζομένων εκπαιδευτικών λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδύσεως.»(Π.Δ.255/79, άρθρο 1). Η διάρκεια επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων δεν μπορεί να υπερβεί τους δύο μήνες και των υπηρετούντων το ένα διδακτικό έτος.

Οι Σχολές αυτές πρόσφεραν, σύμφωνα με τα σχετικά Π.Δ., ποικίλες μορφές επιμόρφωσης, αλλά ουσιαστικά πραγματοποιήθηκε σε τακτική βάση μόνο η ετήσια επιμόρφωση των υπηρετούντων δασκάλων και νηπιαγωγών από το 3<sup>ο</sup> έως το 6<sup>ο</sup> μισθολογικό κλιμάκιο (Μπουζάκης, Τζήκας ό.π.:95 · Κασσωτάκης, ό.π.:191). Το πρόγραμμα μαθημάτων ήταν καθορισμένο από τα ισχύοντα προεδρικά διατάγματα και περιλάμβανε μαθήματα ψυχοπαιδαγωγικά, διδακτικής μεθοδολογίας, μαθήματα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και πρακτικές διδακτικές ασκήσεις.

Δυστυχώς, όμως και αυτή η μορφή επιμόρφωσης των δασκάλων στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. παρουσίασε πολλές αδυναμίες, καθώς με τη λειτουργία τους ούτε σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών απευθύνονταν, ούτε διέθεταν

---

<sup>14</sup> Π.Δ. 255, 3-4-1979, «Περί οργάνωσης & λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδύσεως (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) & συμπληρώσεως των περί Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. διατάξεων 459/1978 Π.Δ.», ΦΕΚ 71, τ.Α'13-4-1979, άρθρο 1. Στο Μπουζάκης, Τζήκας κ.ά. 2000:514

ευελιξία στην οργάνωση των προγραμμάτων και, κυρίως, δεν μπορούσαν στην πράξη να προσφέρουν ταχύρυθμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, Τζήκας, ό.π.:100· Κασσωτάκης, ό.π.:191). Ακόμα, όπως έχει επισημανθεί, οι Σχολές αυτές ήταν «ως επί το πλείστον εκτελεστικοί φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής της πολιτείας», καθώς η λειτουργία τους εξαρτιόταν κυρίως από τις ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να δραστηριοποιηθούν ενεργά στο επιμορφωτικό τους έργο (Χατζηδήμου, Στραβάκου, 2003:17-18).

Το ακαδημαϊκό έτος 1991-92 οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. λειτούργησαν για τελευταία χρονιά , ενώ το επόμενο έτος γενικεύτηκε η λειτουργία των Π.Ε.Κ. για τα οποία θα μιλήσουμε πιο κάτω, αφήνοντας έτσι τις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και τις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. να περάσουν στην ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών της νεότερης Ελλάδας.

### **3.3.2. Η επιμόρφωση στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)**

Με τη διαπίστωση ότι οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. & Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό στο αίτημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, άρχισε η πολιτεία από το 1985 να στρέφεται σε νέες, πιο ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης. Έτσι, με το νόμο 1566/1985 (άρθρα 24, 28 & 29) ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) τα οποία, όμως, τέθηκαν σε λειτουργία με καθυστέρηση επτά χρόνων.<sup>15</sup>

Τα ΠΕΚ είναι κέντρα και φορείς που επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το διορισμό τους στην Εκπαίδευση μέχρι και το τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται μεταξύ των άλλων και στην εξάρτηση της λειτουργίας των ΠΕΚ από προεδρικά διατάγματα στα οποία παρέπεμπε ο νόμος 1566 και τα οποία δεν καταρτίστηκαν και δεν εκδόθηκαν έγκαιρα από την πολιτεία (Χατζηδήμου, Στραβάκου, ό.π.:19).

<sup>16</sup> Τα ΠΕΚ προσφέρουν διαφορετικά προγράμματα επιμόρφωσης ξεχωριστά για κάθε βαθμίδα, αλλά και κοινά επιμορφωτικά προγράμματα για δασκάλους και καθηγητές.

Εκτός από τα ΠΕΚ, φορείς της επιμόρφωσης, με κεντρικό φορέα πάντοτε το Π.Ι., είναι και οι σχολικές μονάδες, ο Σχολικός Σύμβουλος, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), τα Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.) η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.)<sup>17</sup> και τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) ( Χατζηδήμου, Στραβάκου, 2003:33).

Από το 1987 έγιναν αρκετές προσπάθειες και κατατέθηκαν πολλές προτάσεις για την προετοιμασία και οργάνωση της επιμόρφωσης με τη νέα μορφή των ΠΕΚ. Οι σημαντικότερες ήταν η ειδική μελέτη των εμπειρογνομώνων της UNESCO, A. Charriano & L.Vandeveldde (1988) και οι προτάσεις της Ομάδας Εργασίας με Πρόεδρο τον Π.Ξωχέλλη, η οποία ορίστηκε από το ΥΠΕΠΘ για την εισήγηση μέτρων εκσυγχρονισμού της επιμόρφωσης (1988). (Κασσωτάκης, 2003β:192 · Χατζηδήμου, Στραβάκου, 2003:21-23).

Τελικά, τα ΠΕΚ , όπως προαναφέρθηκε, λειτούργησαν το 1992 και ο τρόπος λειτουργίας τους καθορίστηκε επί Υπουργίας του Γ. Σουφλιά, με βάση τις εισηγήσεις μίας Ειδικής Επιτροπής που συγκρότησε ο ίδιος. Σύμφωνα με τις νέες ρυθμίσεις του Ν.2009/1992 και του Π.Δ. 250/1992<sup>18</sup> καθιερώθηκαν οι παρακάτω μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης<sup>19</sup>:

- Εισαγωγική Επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους για διορισμό εκπαιδευτικούς Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης.
- Περιοδική Επιμόρφωση σε δύο κατ' έτος επιμορφωτικούς κύκλους με διάρκεια του καθενός μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολικών βαθμίδων.

---

<sup>17</sup> Από τον Ιούνιο του 2002 έχει αλλάξει το καθεστώς που ίσχυε στη ΣΕΛΕΤΕ η οποία σήμερα ονομάζεται ΑΣΠΑΙΤΕ (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης), Χατζηδήμου, Στραβάκου, 2003:31.

<sup>18</sup> Νόμος 2009/92 & Π.Δ.250/92. Στο Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., ό.π.:707 & 717 αντίστοιχα.

<sup>19</sup> Με το Ν.2009 εξασφαλίστηκε η ίδρυση στην Αθήνα & τη Θεσσαλονίκη δύο ειδικών Σχολών προαιρετικής επιμόρφωσης των εκπ/κών, οι οποίες, όμως ουδέποτε λειτούργησαν (Κασσωτάκης, ό.π.:193).



- Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10 ως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες ειδικής αγωγής.

Από το 1995, η λειτουργία των ΠΕΚ τροποποιήθηκε καθώς άρχισε η εφαρμογή ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης με την προσφορά «επιμορφωτικών πακέτων» τρίμηνης διάρκειας ή 40 ωρών, επιδοτούμενων, εκτός ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν το πρόγραμμα που τους ενδιέφερε ή ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους ( Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά. 2000:107). Όπως προκύπτει από τις εκθέσεις των διευθυντών των ΠΕΚ και τις αποφάσεις ανάθεσης διδασκαλίας, κατά τα έτη 1996-97 και 1997-98 υλοποιήθηκαν 800 προγράμματα, επιμορφώθηκαν 24.000 περίπου εκπαιδευτικοί και αξιοποιήθηκαν 2.600 επιμορφωτές (Γαλανοπούλου, 2000:388).

Τα ΠΕΚ σήμερα, αν και υπολειτουργούν, παρέχουν Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Ταχύρυθμα Υποχρεωτικά Επιμορφωτικά Προγράμματα και Ταχύρυθμα Προαιρετικά Επιμορφωτικά Προγράμματα με σκοπό την «ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς, πολιτικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς χώρους που συνδέονται άμεσα με το έργο του εκπαιδευτικού» (Καράλης, Βεργίδης, κ.ά., ό.π.:409). Τα τελευταία έπαψαν να προσφέρονται από το 2000, ενώ δε θεωρούνται πλέον επιδοτούμενα. Τα ΠΕΚ μπορούν επίσης να προσφέρουν και μη επιδοτούμενα ( Προσφερόμενα) Προγράμματα Επιμόρφωσης , όπου την ευθύνη την έχει εξολοκλήρου το Συντονιστικό Συμβούλιο του κάθε ΠΕΚ ( Χατζηδήμου, Στραβάκου, ό.π.:29).

Σημαντικό βήμα στον τομέα της επιμόρφωσης είναι η θεσμοθέτηση με το Ν.2986/2002 του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), για τον οποίο, όμως, εκφράζονται αμφιβολίες για το αν ήταν απαραίτητη η δημιουργία του τη στιγμή που ήδη υπάρχει Τμήμα Επιμόρφωσης στο Π.Ι. και διατυπώνεται ο φόβος μήπως αυτή η «διαρχία» δημιουργήσει πρόβλημα στο συντονισμό της επιμόρφωσης ( Κασσωτάκης, 2003β:195).

### 3.3.3. Νέοι τύποι επιμόρφωσης

Τα τελευταία χρόνια έχει εφαρμοστεί πειραματικά ένας νέος τύπος επιμόρφωσης ο οποίος φαίνεται να πληροί ορισμένες από τις προϋποθέσεις της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών και της ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο στο οποίο εργάζονται. Πρόκειται για την ενδοσχολική επιμόρφωση (school-centered Staff Development) η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το 1997-2000, με στόχο το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στην ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας ή μιας ομάδας σχολείων με κοινά χαρακτηριστικά ( Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά. ό.π.:109· Ξωχέλλης 2000:13· Παπαναούμ, 2000:39).

Ακόμα, έχει αρχίσει να εφαρμόζεται και η επιμόρφωση εξ αποστάσεως με την τηλεεκπαίδευση. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο επιμορφωτής εισηγείται, διαλέγεται με τους επιμορφούμενους, απαντά σε ερωτήματα και δίνει οδηγίες για εργασίες και δραστηριότητες μέσω κλειστού κυκλώματος τηλεόρασης. Σύμφωνα με ένα προτεινόμενο μοντέλο συνεχιζόμενης ( άτυπης) επιμόρφωσης<sup>20</sup> μέσω διαδικτύου, οργανώνονται εξατομικευμένα ( ή κατά μικρές ομοιογενείς ομάδες) επιμορφωτικά προγράμματα με βάση τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του κάθε δασκάλου, προκειμένου κάθε δάσκαλος (πραγματικός δάσκαλος) να αποκτήσει τα επιθυμητά χαρακτηριστικά (ιδανικός δάσκαλος) (Μιχαηλίδης, 1999:25).

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προωθείται από αρκετά πανεπιστήμια και ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε

---

<sup>20</sup> Στο μοντέλο αυτό γίνεται αναφορά μόνο στη συνεχιζόμενη (άτυπη) επιμόρφωση και όχι στην περαιτέρω εκπαίδευση ή αρχική κατάρτιση όπως οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση (στα Διδασκαλεία) , η «εξομοίωση» και η επανεκπαίδευση.

Ευρώπη και Αμερική ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του διδακτικού προσωπικού για ταχύρυθμη συμπλήρωση και ανανέωση της κατάρτισής του (Ανδρέου, 2004:144).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο ζήτημα της συμπληρωματικής μόρφωσης των δασκάλων-ισσών και των νηπιαγωγών με τη μορφή της εξομοίωσης των πτυχίων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, με τα πτυχία των Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Από το 1997, μέσω του ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ., ξεκίνησε μια ταχύρυθμη και αποκεντρωμένη μορφή εξομοίωσης προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς μαθήματα, κοντά στον τόπο εργασίας τους. Το παραπάνω πρόγραμμα βρίσκεται σήμερα σε εξέλιξη. (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., 2000:110).

### **3.3.4. Προγράμματα Εξομοίωσης**

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, με την έναρξη του διορισμού πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι. σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δημιουργήθηκε η ανάγκη αναβάθμισης της εκπαίδευσης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προκειμένου να εκλείψει η διάκριση του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων σε δύο κατηγορίες. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι η αναβάθμιση αυτή δεν ήταν καινούριο αίτημα του κλάδου των δασκάλων και των νηπιαγωγών, αλλά τότε ενισχύθηκε με περισσότερα επιχειρήματα που ασκούσαν πιέσεις προς την κατεύθυνση υλοποίησής της. Έτσι, δημοσιεύθηκε το 1990, το 130 Π.Δ., το οποίο προέβλεπε τον τρόπο εγγραφής και φοίτησης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών στα Παιδαγωγικά Τμήματα (Κασσωτάκης, ό.π.:196).

Όμως, το παραπάνω διάταγμα δεν εφαρμόστηκε, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ως τα τέλη της δεκαετίας του 1990, οπότε χρηματοδοτήθηκαν από τους πόρους του 2<sup>ου</sup> Κ.Π.Σ. ειδικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας για την ακαδημαϊκή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών που είχαν αποφοιτήσει από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες

και τις Σχολές Νηπιαγωγών. Μάλιστα, τα προγράμματα εξομοίωσης αποτελούσαν κατά μία έννοια «καθρέφτη του προγράμματος σπουδών» του κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος, με στόχο την επιστημονική κατοχύρωση στην ανέλιξη του εκπαιδευτικού με τη διαβεβαίωση ότι αυτός κατέχει τα εχέγγυα της ακαδημαϊκής κατάρτισης (Χρυσafiδης, 2001:23). Μέχρι σήμερα, χιλιάδες εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει αυτά τα προγράμματα, ενώ προβλέπεται ότι πολύ σύντομα το σύνολο των παλιών δασκάλων και νηπιαγωγών θα έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος.

Παρ'όλα αυτά η εξομοίωση, όπως και τα ΠΕΚ «αποδείχτηκαν κατώτερα των περιστάσεων για αναδιάρθρωση του τρόπου σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών. Βρέθηκαν απροετοίμαστα και χωρίς στόχο για την κατεύθυνση της εκπαίδευσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα» και «παρά τον τεράστιο αριθμό ανθρώπινων και οικονομικών πόρων που διατέθηκαν, ελάχιστα πρόσφεραν» (Κελεσιδης, 2001:357).

Όμως, η υλοποίηση των προγραμμάτων αναβάθμισης, παρά το γεγονός ότι κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί και άλλα κριτικά σχόλια, έχει μεταβάλει ριζικά το τοπίο στον κλάδο των δασκάλων και των νηπιαγωγών, επηρεάζοντας παράλληλα και τη λειτουργία των Διδασκαλείων. Παρατηρείται έτσι το φαινόμενο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που μετεκπαιδεύονται στα Διδασκαλεία, να έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. ( από εξομοίωση ή από κανονικές σπουδές σε διάφορα τμήματα των Α.Ε.Ι.). Κάτω από αυτές τις συνθήκες ασκούνται πιέσεις, να αναγνωρισθεί το δίπλωμα των Διδασκαλείων ως Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, ζήτημα, το οποίο, όπως υποστηρίζει ανάμεσα σε άλλους και ο Κασσωτάκης (ό.π.:197), πρέπει να συζητηθεί ευρύτατα στην ακαδημαϊκή κοινότητα πριν από οποιαδήποτε θεσμική ρύθμιση. Πιο αναλυτικά θα παρουσιάσουμε τις απόψεις για το θέμα αυτό σε επόμενη ενότητα της εργασίας μας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

### 4.1. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στην Ελλάδα: ιστορική επισκόπηση

#### **1<sup>η</sup> περίοδος: 1880-1922: Οι αρχικές προσπάθειες επιμόρφωσης**

Η πρώτη οργανωμένη επιμόρφωση των δασκάλων-διδασκαλισσών στο νεοελληνικό κράτος πραγματοποιήθηκε το 1884, με διάταγμα του 1881, ήταν ταχύρυθμη (με διάρκεια έξι εβδομάδων), είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα -με ορισμένες εξαιρέσεις- και αποσκοπούσε στην εκμάθηση της συνδιδασκτικής μεθόδου η οποία θα αντικαθιστούσε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., 2000:17-18). Έντεκα χρόνια μετά, το 1895, με νόμο καθιερώθηκε η Επιμόρφωση των δασκάλων από τους Επιθεωρητές πάνω σε παιδαγωγικά και μεθοδολογικά θέματα, για επτά ημέρες κατά την περίοδο των διακοπών τους ( Χατζηδήμου, Στραβάκου,2003:12).

Αργότερα, το 1910, θεσπίστηκε η αποστολή αποφοίτων των διδασκαλείων στο εξωτερικό για σπουδές στα Παιδαγωγικά μετά από σχετικό διαγωνισμό. Την εποχή εκείνη η ελληνική πολιτεία προώθησε τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ειδικά μαθήματα, όπως γυμναστική, ιερατικά, τεχνικά, γεωργικά και τη μετεκπαίδευση για παραγωγή στελεχών<sup>21</sup>, αφήνοντας τη μάζα των εκπαιδευτικών «με τη βασική κατάρτιση ή την ελάχιστη βοήθεια που μπορούσαν να προσφέρουν τα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως οι επιθεωρητές ή οι σχολικοί σύμβουλοι» (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά. ό.π.:21).

Από το 1920 και για πολλά χρόνια, η ελληνική πολιτεία σε μια προσπάθεια ενιαιοποίησης των προσόντων των δασκάλων, έδωσε τη

---

<sup>21</sup> Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη μετεκπαίδευση των δασκάλων στα διδασκαλεία Γυμναστικής, στο Τεχνικό Διδασκαλείο, στο Ιερατικό Φροντιστήριο, στα Γεωργικά Φροντιστήρια βλ.Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., Ανθόπουλος Κ., 2000: 21-41)

δυνατότητα τόσο στους αναγνωρισθέντες ως δασκάλους <sup>22</sup> όσο και στους υποδιδάσκαλους, απόφοιτους των Υποδιδασκαλείων του νόμου ΒΟΘ'/1892, να φοιτήσουν για ένα έτος σε Διδασκαλείο, λαμβάνοντας εκπαιδευτική άδεια με αποδοχές προκειμένου να αποκτήσουν το αντίστοιχο πτυχίο.

### **2<sup>η</sup> περίοδος: 1922-1964: Η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο**

Η μετεκπαίδευση δασκάλων-διδασκαλισσών -με διάφορες αλλαγές βέβαια- που ίσχυσε περισσότερο διάστημα από οποιαδήποτε άλλη μορφή μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης στη νεοελληνική εκπαιδευτική ιστορία (1922-1964), ήταν η διετής μετεκπαίδευση στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία οργανώθηκε με το νόμο 2857/14-7-1922. Για τον Ν. Εξαρχόπουλο, κύριο υποστηρικτή της προσπάθειας αυτής, μόνο με τη μετεκπαίδευση στο πανεπιστήμιο οι δάσκαλοι θα εξισώνονταν κοινωνικά με τους καθηγητές και θα μπορούσαν να ανήκουν στην ηγετίδα τάξη του έθνους, εννοώντας βέβαια μόνο την τάξη των επιθεωρητών.<sup>23</sup>

Αντίθετη άποψη, όμως είχε ο Δ. Γληνός (Γληνός, Δ., 1923. Στο Σ. Μπουζάκης, Χ. Τζήκας κ.ά. ό.π.:54) ο οποίος επικέντρωσε τις επικρίσεις του στα μαθήματα που ήταν πολλά και ετερόκλητα, στη συνδιδασκαλία φοιτητών και μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και στην ανάθεση της μετεκπαίδευσης στη Φιλοσοφική Σχολή, σχήμα πράγματι αντιφατικό, το κέντρο του αρχαϊσμού και της συντηρητικής σκέψης εκείνη την εποχή να καλείται να μορφώσει τους δασκάλους για ένα σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

Αρκετά χρόνια αργότερα, το 1978, ο Ε. Παπανούτσος κριτικάροντας την παραπάνω μορφή της μετεκπαίδευσης θα γράψει ότι «η υποτιθέμενη επιμόρφωση δεν αποτελούσε υποχρέωση για όλους,

---

<sup>22</sup> Είναι οι δάσκαλοι που δεν είχαν φοιτήσει καθόλου σε Διδασκαλείο, αλλά αναγνωρίστηκε η διδασκαλική τους ιδιότητα, εφόσον με μάρτυρες απέδειξαν ότι είχαν διδάξει σε Δημοτικά σχολεία των μέχρι τότε υπόδουλων περιοχών του Ελληνισμού (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά. ό.π.:49)

<sup>23</sup> Εξαρχόπουλος Ν. (1932). Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίου. Στο Σ.Μπουζάκης, Τζήκας Χ. κ.ά. 2000:57.

αλλά δημιουργούσε δικαιώματα σε λίγους που θα αποφάσιζαν να ξανακαθίσουν στο φοιτητικό θρανίο, για να ξανακούσουν πολλά και διάφορα, όχι όμως και εκείνα που τους έλειπαν ή θα άνοιγαν στο πνεύμα τους νέους ορίζοντες»<sup>24</sup>. Στην πραγματικότητα η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο και, αργότερα, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο συνδέθηκε από την αρχή με την παραγωγή στελεχών εκπαίδευσης και ήταν ο κύριος δρόμος για την κατάληψη της θέσης του επιθεωρητή δημοτικών σχολείων, μέχρι την κατάργηση του θεσμού (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά. ό.π.:52). Δικαιολογημένα, λοιπόν, θεωρείται ότι ο θεσμός της μετεκπαίδευσης με τη μορφή αυτή ικανοποιούσε τις φιλοδοξίες μιας άρχουσας τάξης δασκάλων και όχι μόνο δεν κάλυπτε τις ανάγκες της συντριπτικής πλειοψηφίας του κλάδου, αλλά με το συντηρητικό του πνεύμα δυσχέραινε κάθε ανανεωτική προσπάθεια στο χώρο της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

### **3<sup>η</sup> περίοδος: 1964-1967: Η μετεκπαίδευση με την ευθύνη του Π.Ι.**

Σε τρίτη φάση περνά ο θεσμός της μετεκπαίδευσης των δασκάλων με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-65. Με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως» ορίζεται ως φορέας μετεκπαίδευσης το νεοσύστατο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με Πρόεδρο τον Ι. Κακριδή. Το Π.Ι. περιέλαβε στην αρμοδιότητά του όλες τις σχετικές υπηρεσίες και σχολές, όπως το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, τη Μετεκπαίδευση των Δασκάλων, τη Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, την Υπηρεσία Μελετών και το Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Η σύσταση του Π.Ι. επέφερε ριζικές αλλαγές στη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών Μέσης και Στοιχειώδους εκπαίδευσης, καθώς ήταν ένα όργανο ευέλικτο που μπορούσε να εκφράζει αμεσότερα τις επιλογές της τότε κυβέρνησης η οποία επιχειρούσε να αποδιαρθρώσει τα

---

<sup>24</sup> Παπανούτσος Ε., 1978, Επιστροφή σε στείρους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Στο Γ. Τρούλης 2003:70.

συντηρητικά μονοδιάστατα σχήματα οργάνωσης, διοίκησης και περιεχομένου της εκπαίδευσης.

Η υλοποίηση όμως του προγράμματος μετεκπαίδευσης υπό την αιγίδα του Π.Ι. καθυστέρησε εξαιτίας της πολιτικής παρεκτροπής του 1965 (αποστασία), οπότε επιχειρήθηκε με πρωταγωνιστή μάλιστα τη ΔΟΕ, να επανέλθει η μετεκπαίδευση στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών<sup>25</sup>. Τελικά, οι έντονες αντιδράσεις του Ε. Παπανούτσου και η μη νομοθετική κάλυψη μιας τέτοιας απόφασης συνέβαλαν στην αποτροπή μιας τέτοιας εξέλιξης κι έτσι η μετεκπαίδευση με φορέα το Π.Ι. άρχισε το 1966 με ένα καινοτόμο πρόγραμμα για να διακοπεί, δυστυχώς ένα χρόνο αργότερα από το δικτατορικό καθεστώς. Πάντως, «τα δύο ακαδημαϊκά έτη 1965-67, μπορούν να θεωρηθούν η μοναδική περίοδος, από τη σύσταση του θεσμού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων μέχρι το τέλος της δικτατορίας (1974), που επικράτησε φιλελεύθερο δημοκρατικό πνεύμα, προσαρμοσμένο στις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και στις ανάγκες του ελληνικού λαού» (Μπουζάκης, Τζήκας κ.ά. 2000:65). Στη διετία αυτή εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης με προοδευτική κατεύθυνση, εστιάζοντας τις σπουδές περισσότερο στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, εντάσσοντας νέα γνωστικά αντικείμενα<sup>26</sup>, καθιερώνοντας ζώνες διαλέξεων και οργανώνοντας, ταυτόχρονα, τη βραχυχρόνια αλλά επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση των δασκάλων κατά γεωγραφικές περιφέρειες και για συγκεκριμένα θέματα της σχολικής θεωρίας και πράξης (Τρούλης, 2003:70).

#### **4<sup>η</sup> περίοδος: 1967-1972: Η μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης**

Δυστυχώς, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το «φιλελεύθερο διάλειμμα»<sup>27</sup> στο χώρο της εκπαίδευσης δεν κράτησε

<sup>25</sup> Μπουζάκης, Τζήκας κ.ά. 2000:64· Μπουζάκης, 2003:82

<sup>26</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια νέα γνωστικά αντικείμενα που φανερώνουν και τον προοδευτικό χαρακτήρα του προγράμματος, όπως Κοινωνιολογία της Αγωγής, Συγκριτική Παιδαγωγική, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης, Ειδική Αγωγή, Μέθοδοι Έρευνας, Σχολική καθυστέρηση του μαθητή, Ψυχολογία της μάθησης (Μπουζάκης, 2003:84)

<sup>27</sup> Έτσι χαρακτηρίζει την περίοδο 1964-67 ο Μπουζάκης, 2003:82



πολύ, καθώς η δικτατορία κατέργη την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και ταυτόχρονα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που ήταν, όπως είδαμε, ο φορέας της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Με τον Αναγκαστικό Νόμο Α.Ν.129/1967 συστήνει ένα νέο ίδρυμα, το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.), αποστολή του οποίου ορίζεται η διετής μετεκπαίδευση των λειτουργών της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Την ίδια εποχή, το Διοικητικό Συμβούλιο της Δ.Ο.Ε., άκρως συντηρητικό, ζητούσε επίμονα την επαναφορά του θεσμού της μετεκπαίδευσης στην αρμοδιότητα του Πανεπιστημίου (Τρούλης, 2003:71).

Στη φάση αυτή ο θεσμός επανέκτησε -και σε μεγαλύτερο βαθμό, μάλιστα- το συντηρητικό, εγκεκλοπαιδικό, κλασικιστικό του χαρακτήρα, καθώς επανήλθαν η από καθέδρας διδασκαλία, ο δογματισμός, το πρόγραμμα ετερόκλητων μαθημάτων με έμφαση στα ελληνοκεντρικά και θρησκευτικά μαθήματα και παράλληλα περιορισμό των ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων<sup>28</sup>. Εκείνο που ανακύπτει από τα παραπάνω –παρά το ότι δεν αναφερόταν ρητά- είναι ότι η μετεκπαίδευση ουσιαστικά επανήλθε στην ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής. «Και, βέβαια, για να είναι κανείς υποψήφιος για τη μετεκπαίδευση σημαντικό ρόλο έπαιζε η σχετική εισήγηση των επιθεωρητών που αποφαίνονταν κυρίως για το ήθος και το χαρακτήρα των υποψηφίων (διάβαζε ιδεολογική καθαρότητα)» ( Μπουζάκης, 2003:85).

### **5<sup>η</sup> περίοδος: 1973-1995: Η μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο** ***Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης***

Παρά την αντίθετη άποψη, όπως είδαμε πιο πάνω, της Δ.Ο.Ε., το διδακτορικό καθεστώς προχώρησε στην αυτονόμηση του θεσμού της μετεκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο με το Ν.Δ.1222/72 «Περί μετεκπαιδύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Δημοτικής

---

<sup>28</sup> Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά. 2000:67-68· Τρούλης, 2003:70-71

Εκπαιδύσεως και αναδιοργανώσεως του Δ.Δ.Ε.»<sup>29</sup>. Έτσι, τη χρονιά εκείνη σηματοδοτήθηκε μια αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης των σπουδών. Η μετεκπαίδευση στεγάστηκε στο χώρο της πρώην Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, η οποία, όπως και της Θεσσαλονίκης, είχε καταργηθεί από το 1971, και το Δ.Δ.Ε. επονομάστηκε Μαρράσειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Το Μ.Δ.Δ.Ε. απέκτησε αυτονομία με δική του διεύθυνση, μόνιμο διδακτικό προσωπικό και είχε διπλό σκοπό: από τη μια τη μετεκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δ.Ε. και από την άλλη την επιστημονική έρευνα σε θέματα ψυχολογίας, παιδαγωγικής, εκπαιδευτικών θεμάτων, αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών βιβλίων, εποπτικών μέσων, μεθόδων διδασκαλίας, οργάνωσης, διοίκησης και εποπτείας στο χώρο της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Με το παραπάνω νομοθετικό διάταγμα όλα είναι προαποφασισμένα, από τα διδασκόμενα μαθήματα και τα ωρολόγια προγράμματα, μέχρι τη σύνθεση του διδακτικού-διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού. Ως θετικό στοιχείο, όμως, πρέπει να αναγνωρισθεί ότι «το πτυχίον μετεκπαιδύσεως μείζονος διάρκειας συνυπολογιζομένης και της διετούς φοιτήσεως παρά τη Παιδαγωγική Ακαδημία, λογίζονται ως πτυχία τετραετούς μεταγυμνασιακής εκπαιδύσεως», γεγονός που επέτρεψε σε πολλούς εκπαιδευτικούς να κάμουν άμεσα μεταπτυχιακές σπουδές ή να απαλλαγούν από τα δύο πρώτα έτη βασικών σπουδών, αν ήθελαν να συνεχίσουν σπουδές στο εξωτερικό (Τρούλης, 2003:72).

Το Μ.Δ.Δ.Ε. λειτούργησε με δύο μορφές μετεκπαίδευσης: α)τη μετεκπαίδευση Μείζονος διάρκειας (2 έτη)<sup>30</sup> που αποσκοπούσε στην κατάρτιση στελεχών «δια τας ανωτέρας θέσεις της Εκπαιδύσεως» και β)τη Μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας με σκοπό τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης και την επαύξηση της υπηρεσιακής αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημοτικών

---

<sup>29</sup> Το Νομοθετικό αυτό Διάταγμα όπως και όλα τα σχετικά με την επιμόρφωση και μετ/ση των δασκάλων & νηπιαγωγών από το 1881-1995, δημοσιεύονται ως «τεκμήρια» στο Σ. Μπουζάκης, Χ. Τζήκας, Κ. Ανθόπουλος, 2000:115-788.

<sup>30</sup> Στο Μ.Δ.Δ.Ε. από το 1973 λειτουργούσε και τμήμα διετούς μετεκπαίδευσης των νηπιαγωγών (Μπουζάκης, Τζήκας κ.ά., 2000:75· Κασσωτάκης, 2003:190 ).

σχολείων και των νηπιαγωγείων. Στα προγράμματα βραχείας διάρκειας προβλέπονταν πέντε κατηγορίες μετεκπαίδευσης:

A) Μετεκπαίδευση, θεωρητική και πρακτική του υπηρετούντος διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων, διάρκειας μέχρι ενός εξαμήνου.<sup>31</sup>

B) Μετεκπαίδευση στελεχών των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων πάνω σε νέες παιδαγωγικές απόψεις, χρήση εποπτικών μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, διάρκειας μέχρι ενός εξαμήνου.

Γ) Μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας (σεμινάρια) στη χρήση οργάνων Φυσικής και Χημείας και λοιπών εποπτικών μέσων.

Δ) Μετεκπαίδευση υπό μορφή σεμιναρίου των διοριζομένων σε θέσεις Διευθυντών και Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης, για προετοιμασία στην άσκηση των νέων διοικητικών, κυρίως, καθηκόντων τους.

E) Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή δασκάλων και νηπιαγωγών που επρόκειτο να υπηρετήσουν σε ειδικά σχολεία ή τάξεις, διάρκειας από ένα εξάμηνο μέχρι ένα έτος. Τα προγράμματα αυτά θα μετεξελιχθούν στη συνέχεια σε ανεξάρτητα Τμήματα Ειδικής Αγωγής (Μπουζάκης, 2003:84).

«Το Μαράσλειο Διδασκαλείο, λοιπόν, γίνεται κέντρο εκπόνησης και εφαρμογής πολλών ειδών μετεκπαίδευσης» (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., 2000:78). Όμως, και στην περίοδο στην οποία αναφερόμαστε εξακολουθούν στην πράξη να έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επιλογή των μετεκπαιδευομένων οι εκθέσεις των επιθεωρητών και γενικά ο ιδεολογικός έλεγχος, ενώ μέχρι τη μεταπολίτευση διατηρήθηκε ο συντηρητικός χαρακτήρας της μετεκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2003:84).

---

<sup>31</sup> Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το 1972 οργανώθηκε το πρώτο ταχύρυθμο σεμινάριο επιμόρφωσης μουσουλμάνων δασκάλων με φορέα την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης που είχε συσταθεί από 1968-69 για τη βασική κατάρτιση των μουσουλμάνων δασκάλων. Βέβαια, το ενδιαφέρον της δικτατορίας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο των Ελλήνων που θα εργάζονταν στο εξωτερικό, όσο και των μουσουλμάνων, θα πρέπει να συσχετιστεί με τον ιδεολογικό ρόλο που καλούνταν να παίξουν οι δάσκαλοι στις περιοχές εργασίας τους (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., ό.π.:90).

## **6<sup>η</sup> περίοδος: Η ένταξη στα Παιδαγωγικά Τμήματα**

Με το νόμο 2327/1995<sup>32</sup>, το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης εντάχθηκε από το ακαδημαϊκό έτος 1995-96, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Αθηνών, υλοποιώντας έτσι ένα πάγιο αίτημα για ανωτατοποίηση του Διδασκαλείου. Ως σκοπός του Μ.Δ.Δ.Ε. ορίζεται η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, το Διδασκαλείο επιδιώκει:

α) Την παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

β) Την προαγωγή της έρευνας, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας.

γ) Την παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων, που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όργανα διοίκησης της μετεκπαίδευσης είναι: η Γενική Συνέλευση Ειδικής Σύνοψης (Γ.Σ.Ε.Σ.), το Διοικητικό Συμβούλιο, ο Πρόεδρος και οι δύο Αντιπρόεδροι. Το διδακτικό προσωπικό διδάσκει με ωριαία αντιμισθία και αποτελείται από μέλη του τμήματος ή άλλων τμημάτων και ειδικούς επιστήμονες με μεταπτυχιακές σπουδές. Δικαίωμα συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής για τη φοίτηση στο Διδασκαλείο έχουν όλοι οι λειτουργοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν συμπληρώσει 5 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και δεν έχουν υπερβεί τα 25. Η τελική επιλογή βασίζεται στα αποτελέσματα εξετάσεων που διεξάγονται σε διάφορα εξεταστικά κέντρα ταυτόχρονα με τα ίδια θέματα στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γραμματείας, στην Παιδαγωγική Ψυχολογία και στη

<sup>32</sup> Ν.2327/26-7-1995, «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 156, Α' /31-7-95, άρθρο 5. Στο Μπουζάκης, Τζήκας κ.ά.:2000:767-768

Διδακτική Μεθοδολογία<sup>33</sup>. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική και κατά τη διάρκειά της οι μετεκπαιδευόμενοι απαλλάσσονται από τα διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα. Η διάρκεια σπουδών είναι διετής και σε όσους αποφοιτούν επιτυχώς από αυτό χορηγείται δίπλωμα μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, το οποίο παρέχει στον κάτοχό του τα δικαιώματα των πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι.

Με τον ίδιο νόμο (2327/95) ιδρύονται το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών (Δ.Ν.) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών στην Αθήνα, το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. στη Θεσσαλονίκη ( πήρε αργότερα την ονομασία «Δημήτριος Γληνός») και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στο Π.Τ.Ν. επίσης του Α.Π.Θ.. Στα χρόνια που ακολουθούν θα ιδρυθούν και άλλα διδασκαλεία στα Ιωάννινα, στην Πάτρα, στην Κρήτη (θα μιλήσουμε για το Διδασκαλείο Κρήτης σε επόμενη ενότητα) και στη Ρόδο, ενώ στις μέρες μας μελετάται η ίδρυση Διδασκαλείου και στη Φλώρινα.

Όπως παρατηρεί ο Μπουζάκης (2003:85), «η ένταξη των Διδασκαλείων στα Π.Τ. της χώρας αποτέλεσε μία σημαντική τομή, αφού εμπεριέχει μία υπέρβαση με την έννοια της απαγκίστρωσης του θεσμού τόσο από τη Φιλοσοφική Σχολή, όσο και από τον κρατικό έλεγχο (έστω και αν η εξάρτηση στις δοκιμασίες επιλογής και στη χρηματοδότηση από το ΥΠΕΠΘ διατηρείται)». Μαζί του θα συμφωνήσει και ο Κασσωτάκης (2003β:195), κατατάσσοντας αυτή την εξέλιξη στις σημαντικότερες μεταβολές των τελευταίων χρόνων στον τομέα της μετεκπαίδευσης. Τέλος, ο Τρούλης (2003:72), επισημαίνει περισσότερα θετικά σημεία της παρεχόμενης μετεκπαίδευσης παρά αρνητικά, χαρακτηρίζοντας τη φάση αυτή ως «την ωριμότερη μορφή μετεκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών στη χώρα μας».

---

<sup>33</sup> Ο αριθμός των εισακτέων αυξάνεται με σχετική απόφαση του ΥΠΕΠΘ κατά 6% με υποψήφιους από την Ιδιωτική Εκπαίδευση & κατά τρεις το περισσότερο από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, εφόσον συμπληρώνουν αριθμό μονάδων μεγαλύτερο ή ίσο προς αυτόν που συμπλήρωσε ο τελευταίος εισακτέος στους πίνακες επιτυχόντων ( Κασσωτάκης, 2003:196).

## 4.2. Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης

Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης<sup>34</sup> του Πανεπιστημίου Κρήτης (Δ.Δ.Ε.Κ.) ιδρύεται στο Ρέθυμνο από τις 15-5-1998, βάσει του Προεδρικού Διατάγματος 128/6-5-98 (ΦΕΚ.104/15-5-98. τ.Α', άρθρο 1, § 1<sup>α</sup>, 2, 3 & άρθρο 2) και εντάσσεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών της Αγωγής.

Το Δ.Δ.Ε.Κ. άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1998-99 με τη φοίτηση σ' αυτό 45 δασκάλων στον τομέα της Γενικής Αγωγής, ενώ στον τομέα της Ειδικής Αγωγής δέχτηκε τους πρώτους 23 μετεκπαιδευόμενους δασκάλους το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002. Στην 195<sup>η</sup> Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος (23-6-1999), μετά από εισήγηση του τότε Προέδρου του Διδασκαλείου Δ.Ε., καθηγητή κ. Μιχάλη Βάμβουκα, αποφασίστηκε ομόφωνα να δοθεί στο Διδασκαλείο η ονομασία «Διδασκαλείο Δ.Ε. *Μαρία Αμαριώτου*», προς τιμήν της φωτισμένης Παιδαγωγού Μαρίας Αμαριώτου (1896-1997), η οποία προσέφερε ανεκτίμητες υπηρεσίες στην ελληνική εκπαίδευση και δεν έπαυσε δια βίου να ασκεί παιδαγωγικό έργο.

Η αποστολή του Δ.Δ.Ε.Κ. είναι η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο επιδιώκει να παρέχει τις απαραίτητες πρόσθετες γενικές αλλά και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, και σύμφωνα με τη σκοποθεσία ίδρυσής του, παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών και ιδιαίτερα των Επιστημών Αγωγής και προάγει την έρευνα, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας.

Το Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης λειτουργεί στα κτίρια του Πανεπιστημίου στο Ρέθυμνο, ενώ η εσωτερική οργάνωση και η λειτουργία των διοικητικών, οικονομικών και τεχνικών υπηρεσιών του

<sup>34</sup> Οι πληροφορίες που παραθέτονται για το Δ.Δ.Ε.Κ. έχουν ληφθεί από τους Οδηγούς Σπουδών του ίδιου Διδασκαλείου για τα ακαδημαϊκά έτη 2000-01, 2002-03, 2003-04, 2004-05 & 2005-06.

Δ.Δ.Ε.Κ. , οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις τοποθέτησης του προσωπικού σε αντίστοιχες θέσεις, ρυθμίζονται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις των Α.Ε.Ι. Το Πανεπιστήμιο Κρήτης επιχορηγείται από το κράτος ειδικά για την οργάνωση, τη λειτουργία, την εφαρμογή των προγραμμάτων και εκπλήρωση των σκοπών του Δ.Δ.Ε.Κ. Η διαχείριση της επιχορήγησης αυτής γίνεται από τη Γενική Συνέλευση Ειδικής Σύθεσης (Γ.Σ.Ε.Σ.) η οποία αποτελείται από τα μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης, από τα μέλη του Δ.Σ. του Δ.Δ.Ε.Κ. και από εννιά εκπροσώπους των μετεκπαιδευομένων οι οποίοι ορίζονται από το σύλλογό τους. Η Γ.Σ.Ε.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. για θέματα του Δ.Δ.Ε.Κ., το Διοικητικό Συμβούλιο (Δ.Σ.) και ο Πρόεδρος και οι δύο Αντιπρόεδροι αποτελούν τα όργανα διοίκησης του Δ.Δ.Ε.Κ.

Για τη διαδικασία επιλογής των υποψηφίων για τη μετεκπαίδευση, τη φοίτηση των μετεκπαιδευομένων και τα Όργανα διοίκησης του Διδασκαλείου ισχύουν όσα έχουμε αναφέρει στην προηγούμενη ενότητα. Επιπρόσθετα, σημειώνουμε ότι, για να πάρει το δίπλωμά του ο μετεκπαιδευόμενος από το Διδασκαλείο, θα πρέπει να κατοχυρώσει 28 μαθήματα ή 25 μαθήματα και την εκπόνηση και υποστήριξη της διπλωματικής του εργασίας, ως εξής:

- Στη Γενική Αγωγή: τα 10 υποχρεωτικά μαθήματα, 5 μαθήματα κατεύθυνσης-ειδίκευσης «Ανθρωπιστικών Σπουδών» ή 5 μαθήματα κατεύθυνσης «Θετικών Σπουδών και Πληροφορικής» και 13 μαθήματα επιλογής ή οποιαδήποτε κατεύθυνσης.

- Στην Ειδική Αγωγή: τα 10 υποχρεωτικά μαθήματα, τα 2 υποχρεωτικά κατεύθυνσης (Σχολική Πρακτική Άσκηση 1 & 2), 5 κατεύθυνσης «Αγωγή των νοητικά εμποδισμένων & αυτιστικών παιδιών-Μαθησιακές δυσκολίες», και 11 μαθήματα επιλογής ή και κατεύθυνσης. Σε διαφορετική περίπτωση, διακόπτεται η απόσπαση του μετεκπαιδευόμενου, ενώ παράλληλα ενημερώνεται από τη γραμματεία του Διδασκαλείου η υπηρεσία του.

### **4.3. Κριτική αποτίμηση των θεσμών της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης**

Αν επιχειρούσαμε να δούμε συνολικά τις νομοθετικές προσπάθειες του ελληνικού κράτους για τον εκσυγχρονισμό της μόρφωσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών, μέσα από τις διαδικασίες συγκρότησης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών, θα διαπιστώναμε καταρχήν ότι αναγνωρίζεται το ανάλογο με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για την επιμόρφωση – μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Βάμβουκας, 2003:151-152). Φαίνεται, όμως ότι το ενδιαφέρον αυτό έμεινε περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο και λιγότερο σε πρακτικό, καθώς, όλα αυτά τα χρόνια, «η ανανέωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών με βάση τα πορίσματα των ειδικών επιστημών και των επιστημών της αγωγής στάθηκε στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά.,ό.π.:111). Η επιμόρφωση, όσες φορές νομοθετικά προβλέφθηκε και εφαρμόστηκε, χρησιμοποιήθηκε άλλοτε συγκυριακά για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε περιόδους εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κι άλλοτε ως μέσο καθοδήγησης στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου από τα στελέχη που ασκούσαν εποπτικό και διοικητικό έλεγχο.

Ωστόσο, η επιμόρφωση, έστω και με αυτούς τους στόχους, δεν εφαρμόστηκε με συνέπεια, καθώς παρατηρήθηκε το φαινόμενο να υλοποιούνται αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση, χωρίς προηγουμένως να γίνεται καμιά προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ενώ τα εποπτικά και διοικητικά όργανα δεν εφάρμοσαν τις επιμορφωτικές τους αρμοδιότητες με κανονικότητα και συνέπεια. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπόρεσε να αποτελέσει λειτουργία και δραστηριότητα σύμφυτη με την υπαλληλική τους σταδιοδρομία.

Σήμερα, στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφική και εμπειρική διερεύνηση, κυριαρχεί η αντίληψη ότι είναι αναγκαία η αντιμετώπιση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως πεδίου εφαρμογής των αρχών, της μεθοδολογίας και



της παιδαγωγικής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου,2001:77). Έτσι, στο χώρο της επιμόρφωσης, πρέπει να δίνεται έμφαση στον εκπαιδευτικό ως ενήλικο άτομο που έχει δικαίωμα τόσο στην εθελούσια, ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή του σ'αυτή, όσο και στο σχεδιασμό και στην πραγμάτωση της ατομικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης. Ακόμη, τονίζεται ότι η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξαρτάται από τη ρεαλιστικότητα των στόχων, τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη, τη δυνατότητα συνεργατικής δράσης και ανταλλαγής εμπειριών καθώς και την ευελιξία των μορφών μάθησης.

Με βάση τις παραπάνω αρχές επισημαίνονται κάποιες γενικές αδυναμίες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή παρέχεται στη χώρα μας ως τώρα:

A) Καταρχήν, όλες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες εγκρίνονται και υλοποιούνται υπό την εποπτεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθιστώντας έτσι την επιμόρφωση ως μηχανισμό επιβολής των ιδεολογικοπολιτικών αρχών της κεντρικής διοίκησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών ως δημοσίων υπαλλήλων.

B) Τα νομικά κείμενα που αναφέρονται στην επιμόρφωση δεν ανταποκρίνονται στο τι τελικά εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη, αφού ουσιαστικές νομικές προβλέψεις, όπως ο ρόλος των Πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων ως φορέων επιμόρφωσης, ελάχιστα αξιοποιούνται,

Γ) Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στην Ελλάδα στερείται συστηματικότητας, δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης και τις περισσότερες φορές δανείζεται, χωρίς ειδική μελέτη, πρότυπα από το εξωτερικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Δ) Τα επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται προσανατολισμένα στην τεχνοκρατική προσέγγιση, παραβλέποντας τα θετικά στοιχεία της προσωποκεντρικής και κριτικής κατεύθυνσης. Γενικότερα, στην επιμόρφωση αντανάκλαται ο συγκεντρωτισμός και η

γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη.

Ε) Τα προγράμματα επιμόρφωσης δε λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια, αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος.

Στ) Τέλος, προωθείται η ακαδημαϊκή γνώση και η «σχολαιοποιημένη» μορφή της επιμόρφωσης με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα, ενώ η επιμορφωτική διαδικασία δεν παρουσιάζει καμία πολυτυπία και ευελιξία (Σιμένη & Μπάκας, 1999:396-397· Χατζηπαναγιώτου, ό.π.:98-99 · Ρεζ,2006:2).

Από την άλλη, η μετεκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων –ισσών και νηπιαγωγών, ένας θεσμός μοναδικός σε παγκόσμιο επίπεδο (Κιτσαράς, 2003:158), εφαρμόστηκε είτε για να εξειδικεύσει ορισμένο αριθμό τους για την ανάληψη συγκεκριμένου έργου στον εκπαιδευτικό χώρο είτε, μολονότι αυτό δε δηλώνεται πάντα ρητά στα νομοθετικά κείμενα που την οργανώνουν, να παράγει τα εποπτικά, καθοδηγητικά, ελεγκτικά και διοικητικά στελέχη των αντίστοιχων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Όπως διαπιστώνει ο Τρούλης (2003:73), όλες οι μορφές μετεκπαίδευσης, με εξαίρεση τα τελευταία χρόνια, οργανώθηκαν με αυστηρά συγκεντρωτικό τρόπο και είχαν τα χαρακτηριστικά του σχολείου γενικής εκπαίδευσης: προαποφασισμένο πρόγραμμα, μεγάλα τμήματα, διδασκαλία από καθέδρα, έλλειψη διαλόγου κλπ. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα μετεκπαίδευσης αποφασίζονταν από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα ψυχο-παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, οι επαγγελματικές του ανάγκες και προσδοκίες, τα κίνητρα που τον ώθησαν να παρακολουθήσει τα παραπάνω προγράμματα.

Παρ'όλα αυτά, αναγνωρίζεται η προσφορά του θεσμού της μετεκπαίδευσης, η οποία, σύμφωνα με τον Τρούλη (ό.π.:73-74):

-Έδωσε διέξοδο στις φιλοδοξίες πολλών δασκάλων που επιθυμούσε να κάνει πανεπιστημιακές σπουδές.

-Επέτρεψε σε πολλούς επίσης να πάρουν δεύτερο πτυχίο, (κυρίως Παντείου ή Φιλοσοφικής), προσφέροντας έτσι άλλο ένα επιχείρημα στη ΔΟΕ για τη διεκδίκηση της ανωτατοποίησης των σπουδών των δασκάλων και των νηπιαγωγών.

- Άνοιξε σε αρκετούς το δρόμο για μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό.

-Στελέχωσε το εκπαιδευτικό σύστημα με διευθυντές σχολείων, επιθεωρητές, εκπαιδευτικούς συμβούλους κλπ.

-Έδωσε δυναμικά συνδικαλιστικά στελέχη τόσο σε περιφερειακούς συλλόγους όσο και στη ΔΟΕ που ηγήθηκαν στους αγώνες για την ανωτατοποίηση των σπουδών των εκπαιδευτικών, αλλά και για την επίλυση των αιτημάτων τους.

- Ετοίμασε δασκάλους που στελέχωσαν τα πειραματικά σχολεία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ηγήθηκαν στα τοπικά συνέδρια παρουσιάζοντας δειγματικές διδασκαλίες ή εμπλουτίζοντας τις συζητήσεις για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα.

Σε γενικές γραμμές, «ο θεσμός της μετεκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών, παρά τις ατέλειες και τις αδυναμίες που του προξενούσε ο εκάστοτε ασφυκτικός πολιτικός εναγκαλισμός, μέσα στα 80 (περίπου) χρόνια λειτουργίας του, υπηρέτησε θετικά το εκπαιδευτικό σύστημα και συνέβαλε στο κοινωνικό, επιστημονικό και επαγγελματικό ανέβασμα των εκπαιδευτικών (Τρούλης, ό.π.:74).

Παρ' όλα αυτά, όποια μορφή όμως και αν λαμβάνουν η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση, εξακολουθούν να αποτελούν έναν τομέα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής με συνέπεια την υπαγωγή του θεσμού στις εκάστοτε πολιτικές σκοπιμότητες-επιλογές και την αναδιάταξη των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης. (Παπακωνσταντίνου, ό.π.:54 & Μπουζάκης, Τζήκας κ.ά., ό.π.:10). Όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, έτσι και οι στόχοι, οι μορφές και η συχνότητα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσής τους σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης, τις επιδιώξεις και τις αλλαγές που

προωθούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια του κοινωνικού σχηματισμού μέσα στον οποίο αυτό λειτουργεί.

Σήμερα, το θέμα της μετεκπαίδευσης, αλλά κυρίως της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένα διαρκώς επίκαιρο θέμα που παραμένει ανοιχτό, αναζητώντας νέα πλαίσια οργάνωσης και εφαρμογής μέσα στα οποία θα μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να γίνεται ένας δημιουργικός, ένας «στοχαζόμενος επαγγελματίας»<sup>35</sup> που θα προσαρμόζεται με αποτελεσματικότητα στις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές εξελίξεις.

Δημιουργικός εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρηθεί, όχι εκείνος που εφαρμόζει με απόλυτη συνέπεια το γράμμα του νόμου, των αναλυτικών προγραμμάτων ή τις διδακτικές συνταγές, αλλά είναι εκείνος ο οποίος παρακολουθεί με κριτικό βλέμμα την ίδια του την εργασία. Εκείνος που διεκδικεί δια βίου την παιδαγωγική γνώση, προκειμένου να μπορεί να ενημερώνεται συνεχώς για τις νέες επιστημονικές απόψεις, να δοκιμάζει, να βελτιώνει την παιδαγωγική του στάση, να κατανοεί τις αλλαγές και να προσαρμόζεται με ευελιξία στα νέα, κάθε φορά, κοινωνικά δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός αυτός αποκτά αυτογνωσία και, επομένως ελευθερία και υπευθυνότητα απέναντι στο έργο του, ενώ παράλληλα αρχίζει να προσεγγίζει και στη συνέχεια να εξερευνά την «άγνωστη χώρα» του στοχασμού μέσω της οποίας θα γνωρίσει και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

«Η δημιουργία θεσμών συνεχούς ενημέρωσης, στήριξης και αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών στα γενικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα και στα συγκεκριμένα προβλήματα της βαθμίδας, του αντικειμένου και της περιοχής στην οποία εργάζονται, είναι και το κλειδί για τη δημιουργία του δημιουργικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» (Μπουζάκης, Τζήκας, κ.ά., ό.π.:111).

---

<sup>35</sup> Το μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία» το οποίο στοχεύει στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών, προτείνεται από το Schon σε μια προσπάθεια ανεύρεσης μιας θεωρίας για την επαγγελματική πρακτική που θα εμπειρέχει το διαισθητικό αλλά και δεξιολογικό τρόπο με τον οποίο κάποιοι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν καταστάσεις αβέβαιες, ασταθείς, μοναδικές και αντιφατικές (βλ. Καλαϊτζοπούλου, 2001).

#### 4.4. Έρευνες για τη μετεκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο πριν το 1995

##### Α. Έρευνα Γ. Παπά

Στις αρχές του 1992 πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα από τον Γ. Παπά μέσω της οποίας έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι αξιολογικές κρίσεις-βελτιωτικές προτάσεις των Μετεκπαιδευομένων στο Μ.Δ.Δ.Ε., για τη σχολή που φοιτούσαν, τις συνθήκες των σπουδών τους στο Μ.Δ.Δ.Ε. και επιπλέον για το ευρύτερο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως όργανο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, περιείχε 26 ερωτήσεις και συμπληρώθηκε από 462 δασκάλους και νηπιαγωγούς όλων των ετών και των τμημάτων του Μ.Δ.Δ.Ε., οι οποίοι αντιστοιχούσαν στο 91% των εγγεγραμμένων μετεκπαιδευόμενων για το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος 1991-92. Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο τον ερευνητή, το δείγμα ήταν ικανοποιητικό, καθώς αποτελούσε περίπου το 1% του συνόλου των εκπαιδευτικών που εργάζονταν τότε στα πρωτοβάθμια σχολεία της Ελλάδας.

Από τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας προέκυψε ότι, ενώ από τη μια η πλειοψηφία των μετεκπαιδευομένων εκφράζει συνολική θετική γνώμη όσον αφορά στο επίπεδο και στις συνθήκες της παρεχόμενης μετεκπαίδευσης στο Μ.Δ.Δ.Ε., από την άλλη διατυπώνονται 59 διαφορετικές προτάσεις για τη βελτίωση της κατάστασης που επικρατούσε τότε στην παρεχόμενη μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο! Ενδεικτικά αναφέρουμε τις σημαντικότερες από αυτές τις προτάσεις:

- Το 53% των μετεκπαιδευόμενων προέβαλε το αίτημα για εκσυγχρονισμό και αλλαγή κατεύθυνσης του προγράμματος σπουδών στο Μ.Δ.Δ.Ε..

- Από το 37,3% των ερωτηθέντων τονίζεται με διάφορους τρόπους η ανάγκη για καλύτερη διδασκαλία και για πιο αποδοτικούς καθηγητές.

- Άλλα προτεινόμενα βελτιωτικά μέτρα αφορούσαν το “status” του Μ.Δ.Δ.Ε., σύμφωνα με τα οποία προτεινόταν το Μ.Δ.Δ.Ε. να ενταχθεί

στο Πανεπιστήμιο ή να γίνει ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Ν.Π.Δ.Δ.) παροχής μετεκπαίδευσης μόνον στους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών/Σχολών Νηπιαγωγών ή να υπαχθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κα γενικά να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του.

- Το 21,1% των μετεκπαιδευόμενων πρότειναν να επικεντρωθεί η βελτιωτική παρέμβαση για την παρεχόμενη μετεκπαίδευση-επιμόρφωση στην εκπαιδευτική έρευνα.

- Άλλη πρόταση αφορούσε την ανάγκη παροχής κινήτρων, κυρίως οικονομικών, σε όσους εκπαιδευτικούς επιδιώκουν να βελτιώσουν το επίπεδο της επιστημονικής-παιδαγωγικής τους κατάρτισης.

Αναφορικά με το ευρύτερο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι μετεκπαιδευόμενοι διατύπωσαν 44 προτάσεις που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τη σύνδεση της επιμόρφωσης με τη διδακτική πράξη στο σχολείο και με την οργάνωση-λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το 43,5% των ερωτηθέντων προτιμά τα ταχύρυθμα κατά τακτά χρονικά διαστήματα προγράμματα, με ετήσια διάρκεια το 3,1%, με τρίμηνη διάρκεια το 2,4%, ενώ προτείνονται (4,2%) και τα υποχρεωτικά προγράμματα ανά 3,5 ή 7 χρόνια ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν και τις δυνατότητες που υπάρχουν. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι επισημαίνεται από τους ερωτηθέντες η ανάγκη καλοσχεδιασμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων και αξιοκρατικής επιλογής των καλύτερων για να γίνουν επιμορφωτές, ενώ ως κατάλληλος φορέας υλοποίησης της επιμόρφωσης προτείνεται το Μ.Δ.Δ.Ε. με ένα αναβαθμισμένο διετές πρόγραμμα σπουδών (18,1%), τα Παιδαγωγικά Τμήματα (13,4%), τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (3,8%) και το Π.Τ. του Πανεπιστημίου Αθηνών (3,5%). Τέλος, αν και δεν έλαβε μεγάλο ποσοστό η πρόταση αυτή, είναι άξια σχολιασμού διότι ανέδειξε από τότε το γεγονός ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν αγνοούν τη δυνατότητα αξιοποίησης της νέας τεχνολογίας (Η/Υ, βίντεο, κλπ.) ως μέσου βελτίωσης της παρεχόμενης επιμόρφωσης αλλά και ως μεθόδου της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» των εκπαιδευτικών.

## **Β. Έρευνα Δ.Σ. Συλλόγου Μετ/νων του Μ.Δ.Δ.Ε.**

Το ακαδημαϊκό έτος 1993-94, με πρωτοβουλία του Δ.Σ.<sup>36</sup> του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων του Μ.Δ.Δ.Ε. και υπό την εποπτεία του καθηγητή στο μάθημα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας», κ. Ν. Ανδρεαδάκη, πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα με κεντρικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και νηπιαγωγών στο Μ.Δ.Δ.Ε., αναφορικά με τις τρεις όψεις –συνιστώσες που συνθέτουν το πορτραίτο της Μετεκπαίδευσης στο χώρο αυτό: εμπλοκή των εκπαιδευτικών – ερευνητική γνώση- συνεχής επαναξιολόγηση. Με την έρευνα αυτή, το Δ.Σ. επεδίωξε, αρχικά την ανάδειξη προβληματισμών αλλά και των προβλημάτων που συνδέονται στενά με το χώρο αυτό, ενώ στη συνέχεια τη μεθόδευση της προσπάθειας επίλυσής τους.

Για την υλοποίηση των στόχων της παραπάνω έρευνας εκπονήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο με την προοπτική να αξιοποιηθεί μελλοντικά ως ένα βασικό «εργαλείο» για τη συνεχή αξιολόγηση του θεσμού της Μετεκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο περιείχε 200 συνολικά ερωτήματα, αποσκοπούσε κυρίως να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικές με :

◆ Τις πηγές πληροφόρησης των μετεκπαιδευομένων για τις σπουδές στο Μαράσλειο και τα κίνητρα για τη φοίτησή τους σ' αυτό (πηγές πληροφόρησης, λόγοι απόφασης κ.λπ.)

◆ Τη γενικότερη οργάνωση και λειτουργία του Μ.Δ.Δ.Ε. (οργάνωση χώρων διδασκαλίας και εργαστηριακών χώρων, υλικοτεχνική υποδομή, επικοινωνία-συνεργασία μεταξύ των Τμημάτων κ.λπ.)

◆ Το περιεχόμενο αλλά και τον τρόπο εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών (αξιολόγηση διδασκομένων μαθημάτων, διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων από τους διδάσκοντες, κ.λπ.)

◆ Την παραπέρα αξιοποίηση αυτών των σπουδών (ισοτιμία πτυχίου, μεταπτυχιακές σπουδές, επαγγελματικές προοπτικές κ.λπ.),

---

<sup>36</sup> Στην έρευνα αυτή συνεργάστηκαν οι μετεκπαιδευόμενοι: Αντωνάτου Χ., Αραβανή Π., Ευσταθίου Μ., Ζούκης Ν., Μπέσσας Α., Ράνιος Θ. & Τσιρίκος Ι.

καθώς επίσης και με άλλα συναφή θέματα (θεσμικά, επαγγελματικά, κοινωνικά-πολιτιστικά κλπ.)

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε το Μάιο του 1994 σε δείγμα 260 μετεκπαιδευομένων από όλα τα έτη και τα τμήματα της Μετεκπαίδευσης (ποσοστό 45% του συνολικού αριθμού των μετεκπαιδευομένων). Από την έρευνα αυτή προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

***α) Πηγές πληροφόρησης-ενημέρωσης των μετεκπαιδευομένων για τις σπουδές στο Μ.Δ.Δ.Ε.:***

Το 81% των μετεκπαιδευομένων πληροφορήθηκαν για τις σπουδές στο Μ.Δ.Δ.Ε. πριν την εισαγωγή τους σ' αυτό, ενώ οι υπόλοιποι δεν είχαν καμιά απολύτως πληροφόρηση.

Ως κύριες πηγές πληροφόρησης-ενημέρωσης για τους μετεκπαιδευόμενους, αναδείχθηκαν οι συνάδελφοι- απόφοιτοι του Μ.Δ.Δ.Ε. (86%) και οι σχετικοί Νόμοι ή η προκήρυξη του Διαγωνισμού (65%). Αντίθετα, απουσιάζουν σχεδόν ολοκληρωτικά πηγές ενημέρωσης, όπως: Διεύθυνση Α/θμιας Εκπ/σης (18%), Σχολικοί Σύμβουλοι (17%), Υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (17%), ΔΟΕ (14%), Τοπικοί Σύλλογοι Δασκάλων-Νηπιαγωγών (5%), ενώ τα Π.Τ.Δ.Ε.-Π.Τ.Ν. δεν προσφέρουν καμιά πληροφόρηση (0%)!

Το σημαντικότερο, ίσως, στοιχείο στο θέμα αυτό είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μετεκπαιδευομένων (83%) εκτιμούσε ότι η πληροφόρηση που είχε για τις σπουδές στο Μ.Δ.Δ.Ε. ήταν από μέτρια έως κακή, εννοώντας πως είχαν λανθασμένη πληροφόρηση, ενώ μόνο το 17% υποστήριξε ότι ήταν ικανοποιητική έως και πολύ καλή.

***β) Κίνητρα των μετεκπαιδευομένων για φοίτηση στο Μ.Δ.Δ.Ε.:***

Οι σημαντικότεροι λόγοι τους οποίους επικαλέστηκαν οι μετεκπαιδευόμενοι για να αιτιολογήσουν την απόφασή τους να φοιτήσουν στο Μ.Δ.Δ.Ε. ήταν, με ιεραρχική σειρά, οι παρακάτω:

- Το γενικότερο ενδιαφέρον των μετεκπαιδευομένων για ενημέρωση σε σύγχρονα θέματα που θα τους βοηθούσαν στο



εκπαιδευτικό τους έργο. Το λόγο αυτό δήλωσε, από αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικό, το 96% των ερωτηθέντων.

- Η έντονη ανάγκη για ουσιαστική βελτίωση της άσκησης του διδακτικού τους έργου (91%).

- Η επιθυμία να «ξεφύγουν» για ένα διάστημα από το κλίμα του σχολείου, κάνοντας όμως κάτι δημιουργικό (75%).

- Η πεποίθηση ότι το πτυχίο του Μ.Δ.Δ.Ε. θα παίξει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, μέσα από τις διοικητικές και, κυρίως, τις εκπαιδευτικές προοπτικές (65%).

- Η ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στους μαθητές και τα άτομα με ειδικές ανάγκες (61%).

- Η δυνατότητα που τους παρέχεται για εξειδίκευση σε κάποιο τομέα (60%).

#### ***γ) Προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων από το Πρόγραμμα Σπουδών στο Μ.Δ.Δ.Ε.- Προσφορά:***

Παρά το γεγονός ότι οι με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι όταν αποφάσιζαν να φοιτήσουν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε. είχαν ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο προσδοκιών αναφορικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, η προσφορά, ωστόσο, του προγράμματος αποδείχθηκε ελάχιστα ικανοποιητική. Πιο αναλυτικά:

- Ενώ το 91% των ερωτηθέντων προσδοκούσε σε αρκετά ή πάρα πολύ σημαντικό βαθμό να του δοθεί η δυνατότητα να συνδέσει τη θεωρητική μόρφωση με κάποιες πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες, η αντίστοιχη προσφορά του προγράμματος σπουδών του Μ.Δ.Δ.Ε. κρίθηκε θετικά μόνο από το 17% των μετεκπαιδευομένων.

- Το 90% των μετεκπαιδευομένων θα περίμενε σε αρκετά ή πάρα πολύ σημαντικό βαθμό να ενημερωθεί πάνω σε σύγχρονες θεωρίες, ή να προετοιμαστεί κατάλληλα σε καινούριες διδακτικές μεθόδους, αλλά η προσφορά του προγράμματος ικανοποίησε μόνο το 43% των μετεκπαιδευομένων για την πρώτη περίπτωση και το 13% για τη δεύτερη.

- Στα ίδια περίπου υψηλά επίπεδα προσδοκιών έναντι χαμηλών ποσοστών στην προσφορά κυμάνθηκαν και τα πιο κάτω θέματα, όπως: η απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι δυνατότητες για εξειδίκευση, η κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα, η ενημέρωση σε σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και, τέλος, η μύηση στην εκπαιδευτική έρευνα.

**δ) Ικανοποίηση των μετεκπαιδευομένων από τη φοίτησή τους στο Μ.Δ.Δ.Ε.:**

- Ο γενικότερος βαθμός ικανοποίησης των μετεκπαιδευομένων από τη φοίτησή τους στο Μαράσλειο Διδασκαλείο κρίθηκε χαμηλός, αφού μόνο το 39% των ερωτηθέντων δήλωσαν από αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι, ενώ οι υπόλοιποι (61%) δήλωσαν λίγο έως και καθόλου ικανοποιημένοι.

- Η ικανοποίηση των μετεκπαιδευομένων προερχόταν κατά κύριο λόγο από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους(80%), την ενημέρωση για τις διάφορες επιστημονικές συναντήσεις (59%), τη δράση του Δ.Σ. (50%), τις διάφορες πολιτιστικές ή αθλητικές εκδηλώσεις που αναπτύχθηκαν στο χώρο του Διδασκαλείου (49%) και τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες (48%).

- Από την άλλη πλευρά η δυσαρέσκεια των μετεκπαιδευομένων είχε αιτία την έλλειψη εργαστηριακών χώρων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας, την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας, τη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή και τέλος, τη σύνδεση του Διδασκαλείου με το σχολικό περιβάλλον.

**ε) Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης (επιθυμία και πραγματικότητα):**

- Η συντριπτική πλειοψηφία (82%) των μετεκπαιδευομένων θα επιθυμούσε αρκετά ή και πάρα πολύ μετά την αποφοίτησή τους από το Διδασκαλείο να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Με βάση, όμως, τις τότε συνθήκες, μόνο το 8% θεωρεί αρκετά έως και πάρα πολύ εύκολο να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο.

- Παρά το γεγονός ότι οι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες (49%) στόχευαν στην πλαισίωση κάποιου κέντρου εκπαιδευτικής έρευνας, η επίτευξη ωστόσο αυτού του στόχου κρίθηκε εφικτή μόνο από το 3% των μετεκπαιδευομένων.

-Τέλος, ενώ το 45% των μετεκπαιδευομένων θα ήθελε να πλαισιώσει κάποια παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία αυτό θεωρήθηκε δυνατό να συμβεί μόνο από το 11% των ερωτηθέντων.

Συνοψίζοντας τις κυριότερες διαπιστώσεις από την έρευνα του Δ.Σ. του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων του Μ.Δ.Δ.Ε., καταλήγουμε στα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

◆Οι μετεκπαιδευόμενοι έρχονται στο Μ.Δ.Δ.Ε. χωρίς καμία ουσιαστική ενημέρωση για τις σπουδές σ'αυτό.

◆ Τα κίνητρά τους έχουν χαρακτήρα ανιδιοτελή, με κατεύθυνση προς την επαγγελματική τους αναβάθμιση, ενώ απουσιάζουν κίνητρα ωφελιμιστικού χαρακτήρα.

◆Υπάρχει τεράστιο χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων για μια σύγχρονη και λειτουργική Μετεκπαίδευση και την προσφορά του Προγράμματος Σπουδών που διακρίνεται για το φορμαλισμό και τη στατικότητα του.

◆Η δυσαρέσκεια των μετεκπαιδευομένων από τη φοίτησή τους στο Μ.Δ.Δ.Ε. είναι ιδιαίτερα υψηλή, καθώς διαπιστώνεται παντελής έλλειψη υποδομής.

◆Τέλος, εκφράζεται απαισιοδοξία για την αξιοποίηση του πτυχίου τους, ενώ θα επιθυμούσαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

#### **4.5. Έρευνες για τη μετεκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο μετά το 1995**

##### **A. Έρευνα Δ.Σ. Συλλόγου Μετ/νων του Διδασκαλείου Νηπ/γών Θεσσαλονίκης**

Θα ξεκινήσουμε με μια έρευνα που παρουσιάστηκε στην εισήγηση της Αντιπροέδρου του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, τον Απρίλιο του 2001, στην ημερίδα που οργανώθηκε για «το παρόν και το μέλλον της Μετεκπαίδευσης», με πρωτοβουλία της Δ.Ο.Ε. και του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών (Μαυροπούλου-Τσιούμη, 2001:31-33).

Πρόκειται για μια έρευνα του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης με την εποπτεία της Τσουριάδου, και θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα συμπεράσματά της αφορούν και τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επικεντρώθηκε γύρω από τρεις άξονες οι οποίοι καθορίζουν και το παρόν και το μέλλον της μετεκπαίδευσης: τη σαφήνεια των στόχων του θεσμού, τις σωστές διαδικασίες και την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το πρώτο θέμα, με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας διαπιστώθηκε ότι προσδοκία του συνόλου των μετεκπαιδευομένων είναι η τροποποίηση του νομικού πλαισίου και η μετεξέλιξη του Διδασκαλείου ως θεσμού που θα καταλήγει σε μεταπτυχιακό δίπλωμα μετεκπαίδευσης το Master of Education, το οποίο θα αναγνωρίζεται ως τέτοιο και για την εξέλιξή τους και για τη λήψη του σχετικού επιδόματος. Στην άποψή τους αυτή συνηγορούν το απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών στο Διδασκαλείο, οι κατευθύνσεις και η υποχρεωτική εκπόνηση διπλωματικής εργασίας. Επειδή όμως σε κάποια Διδασκαλεία δεν είναι υποχρεωτική η εκπόνηση μιας τέτοιας εργασίας, υποστηρίχθηκε από όλους τους ερωτηθέντες ότι πρέπει να ισχύσει αναδρομικά ο νόμος με την προϋπόθεση ότι έστω και εκ των υστέρων θα εκπονηθεί διπλωματική εργασία από αυτούς που θα ήθελαν να πάρουν μεταπτυχιακό δίπλωμα για λόγους δικαιοσύνης.

Τα δεύτερο θέμα που αφορά τις διαδικασίες σχετίζεται κυρίως με τον τρόπο των εξετάσεων και όχι με τα μαθήματα που εξετάζονται. Το σύνολο των μετεκπαιδευομένων πιστεύει ότι είναι θετική εξέλιξη το να γίνονται οι εξετάσεις στα κατά τόπους πανεπιστήμια, στα οποία λειτουργούν Διδασκαλεία και αυτό για πρακτικούς λόγους, όπως θετικό θεωρείται και το γεγονός ότι υπάρχουν Διδασκαλεία σε διάφορους τόπους.

Στην ίδια έρευνα, όταν ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να εκφράσουν την άποψή τους για την πιθανότητα εξειδίκευσης του κάθε Διδασκαλείου σε έναν ή κάποιους τομείς, ανάλογα με τις δυνατότητες του οικείου πανεπιστημιακού τμήματος, προέκυψε το ακόλουθο συμπέρασμα: οι μετεκπαιδευόμενοι «συλλήβδην» απέρριψαν την ιδέα προβάλλοντας το επιχείρημα ότι η εκπαίδευσή τους σε νέα αντικείμενα και σύγχρονες αντιλήψεις είναι γι'αυτούς πρωταρχικός στόχος. Συζήτησαν, όμως, το ενδεχόμενο μεγαλύτερης εξειδίκευσης της Γενικής Αγωγής με κατευθύνσεις και μαθήματα επιλογής.

Σχετικά με το τρίτο θέμα που αφορούσε την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και την επιλογή των μαθημάτων, η επικρατέστερη άποψη ήταν αυτή που υποστήριζε ότι τα νέα αντικείμενα που προσαρμόζονται στις σύγχρονες ανάγκες και αντιλήψεις, είναι εκείνα που θα προκαλούσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και θα ήταν χρήσιμα στην εκπαιδευτική λειτουργία τους. Ως τέτοια θεωρούν, χωρίς αξιολογική κατάταξη, τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, την Ειδική Αγωγή, τα θέματα γλωσσικής ανάπτυξης, πολιτισμικής και πολυπολιτισμικής παιδείας, η χρήση της νέας τεχνολογίας και η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι ότι στη συγκεκριμένη έρευνα οι ερωτώμενοι επέμειναν στη διατήρηση των δύο χρόνων μετεκπαίδευσης και για τους παραπάνω λόγους και εξαιτίας του πολλαπλασιαστικού ρόλου που μπορούν να παίξουν οι απόφοιτοι των Διδασκαλείων. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι ο σύλλογος μετεκπαιδευομένων του Διδασκαλείου που έκανε την έρευνα αυτή, έθεσε το θέμα της ωριαίας αντιμισθίας η οποία δεν ελκύει τους διδάσκοντες, σε αντίθεση με τα προγράμματα εξομοίωσης.

## **Β. Έρευνα Δακοπούλου**

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με μια βιβλιογραφική έρευνα της Δακοπούλου (2003) με θέμα την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών των Διδασκαλείων Δ.Ε. Πρόκειται για μια διερεύνηση της προώθησης της ευρωπαϊκής διάστασης στο πλαίσιο του «εθνικού επιμορφωτικού θεσμού», όπως χαρακτηρίζει η προαναφερόμενη τα Διδασκαλεία Δ.Ε. με αναφορά στα προγράμματα σπουδών για το ακαδημαϊκό έτος 2001-02 των έξι Διδασκαλείων που λειτουργούν στην Ελλάδα.<sup>37</sup>

Συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο εμπεριέχεται η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, στα προγράμματα σπουδών των Δ.Δ.Ε. και ειδικότερα στα προσφερόμενα μαθήματα που αναφέρονται στους εξής βασικούς τομείς της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση: Ξένες γλώσσες, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Ιστορία και πολιτισμός Ελλάδα και Ευρώπης και τέλος Συγκριτική Παιδαγωγική.

Από την παραπάνω μελέτη επισημάνθηκαν τα εξής:

-Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών των Δ.Δ.Ε. χαρακτηρίζονται από μια απλή ενσωμάτωση στοιχείων της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης χωρίς να έχει γίνει πλήρης ανασύνταξη και αλλαγή τους σε αυτήν την κατεύθυνση.

-Παρατηρείται έλλειψη προκαθορισμένων και συγκεκριμένων στόχων υλοποίησης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν τα Δ.Δ.Ε.

- Απαιτείται ανασύνταξη και εμπλουτισμός των Προγραμμάτων Σπουδών των Δ.Δ.Ε. Η επιμόρφωση που παρέχεται από τα Δ.Δ.Ε. θα πρέπει να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της προσφοράς στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας να μάθουν να λειτουργούν τοπικά αλλά

---

<sup>37</sup> Πρόκειται για το Μ.Δ.Δ.Ε., το Δ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης «Δ. Γληνός», το Δ.Δ.Ε. Πατρών «Ε. Παπανούτσος», το Δ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, το Δ.Δ.Ε. Κρήτης «Μ. Αμαριώτου» και το Δ.Δ.Ε. Αιγαίου.

με πλήρη επίγνωση της «παγκόσμιας σκηνής» στην οποία είναι ενταγμένοι, όπως όλοι οι πολίτες αυτού του κόσμου.

### **Γ. Έρευνα Κοράκη**

Πρόκειται για μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004 στο Διδασκαλείο Πατρών από 24 φοιτητές, εργαζόμενους σε τριμελείς ομάδες, στο πλαίσιο του μαθήματος «Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων» με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Γ. Καμπουρίδη. Το διερευνώμενο θέμα είχε τίτλο «Εκπαίδευση ενηλίκων: Διδασκαλία και Μάθηση στο Διδασκαλείο Πατρών» (Κοράκης:2004).

Η εν λόγω έρευνα αφορούσε τις δυσκολίες που συναντούν οι μετεκπαιδευόμενοι στο Διδασκαλείο, τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες, τη μέθοδο διδασκαλίας και εξετάσεων, τα μελλοντικά οφέλη από την αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης και προτάσεις για την ποιοτική βελτίωση των σπουδών. Με μεθοδολογικό εργαλείο τη δομημένη συνέντευξη αποτελούμενης από επτά ανοιχτές ερωτήσεις, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις 24 φοιτητών της ίδιας κατεύθυνσης του Διδασκαλείου πάνω στα προαναφερόμενα ζητήματα.

Οι συνεντεύξεις αφού επεξεργάστηκαν με την ανάλυση περιεχομένου και κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις, έδωσαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

◆ Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές του Διδασκαλείου Πατρών είναι από τη μια ενδογενείς και αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους καθηγητές και από την άλλη εξωγενείς και αφορούν την οικονομική επιβάρυνση που συνεπάγεται η φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση, η απόσταση από το Διδασκαλείο και η απομάκρυνση από την οικογένειά τους.

◆ Η συμπεριφορά των διδασκόντων απέναντί τους είναι όπως και στους προπτυχιακούς φοιτητές με χαρακτηριστικό την αυστηρότητα και τις υπερβολικές απαιτήσεις απ'αυτούς, ενώ οι ίδιοι, σύμφωνα πάντα με τους ερωτώμενους δασκάλους, δεν προετοιμάζονται για το μάθημα που πρόκειται να διδάξουν.

◆ Κοινή απαίτηση των μετεκπαιδευομένων αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας στη μετεκπαίδευση, δείχνει να είναι όχι η δασκαλοκεντρική-μετωπική που συνήθως εφαρμόζεται από τους διδάσκοντες, αλλά η διδασκαλία της έρευνας, η συμμετοχική και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία απαιτεί ενεργητικότερη συμμετοχή των μετεκπαιδευομένων.

◆ Το σύνολο των ερωτώμενων δασκάλων αποδέχεται την αξιολόγηση ως απαραίτητο εργαλείο ανατροφοδότησης και εξαγωγής συμπερασμάτων, αλλά διαφωνούν ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να γίνεται. Οι εξετάσεις αναφέρονται πάντα με αρνητικό χαρακτήρα ή στην καλύτερη περίπτωση υπάρχει η επιθυμία να γίνονται παράλληλα με εργασίες. Οι εργασίες και μάλιστα οι ομαδικές, αποτελούν την προσφιλέστερη μέθοδο αξιολόγησης για τους φοιτητές του Διδασκαλείου.

◆ Όσον αφορά τα μελλοντικά οφέλη της μετεκπαίδευσης σε προσωπικό επίπεδο, ο κυριότερος στόχος τους είναι η στελέχωση κάποιας διοικητικής θέσης στην εκπαίδευση. Γιαυτό, άλλωστε δηλώνουν ότι ακολούθησαν την κατεύθυνση «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων». Παράλληλα, με τη διετή μετεκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα για ξεκούραση από τη σχολική ρουτίνα.

◆ Σε επαγγελματικό επίπεδο τους απασχολεί η αναβάθμισή τους ως λειτουργοί της εκπαίδευσης, με την απόκτηση στο Διδασκαλείο νέων γνώσεων οι οποίες σε συσχετισμό με την προϋπάρχουσα εμπειρία θα τους βοηθήσουν να τις αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική πράξη.

◆ Τέλος, οι πιο σημαντικές ιδέες και προτάσεις των μετεκπαιδευομένων για αλλαγή και βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης στο Διδασκαλείο, επικεντρώνονται στην επιθυμία για κατάργηση των εξετάσεων και στην αξιολόγησή τους με εργασίες, κυρίως ομαδικές ή με συνεντεύξεις-συζητήσεις. Επιπλέον προτείνεται η εισαγωγή νέων μαθημάτων (π.χ. πληροφορική), η αλλαγή τρόπου διδασκαλίας (συμμετοχική-ομαδοσυνεργατική), η σύνδεση θεωρίας με την πράξη καθώς και η αναβάθμιση του τίτλου σπουδών σε μεταπτυχιακό.



#### **Δ. Έρευνα Ζούκη, Καππή & Αναστασάτου**

Σε μια άλλη, πιο πρόσφατη βιβλιογραφική μελέτη των Ζούκη, Καππή και Αναστασάτου (2005), γίνεται μια αξιολογή προσπάθεια μιας κατά το δυνατό σφαιρικής προσέγγισης του πεδίου μεταπτυχιακές σπουδές – μετεκπαίδευση, με στόχο τη συμβολή στη θεσμοθέτηση στις αναγκαίου και συνεχούς διαλόγου σχετικά με την εξελικτική πορεία των θεσμών αυτών και κυρίως την επισήμανση ευρύτερων κινδύνων οι οποίοι εγκυμονούν για το μέλλον των Διδασκαλείων. Στη συγκεκριμένη εργασία, η οποία περιλαμβάνει την αναλυτική μελέτη των Κανονισμών Σπουδών των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων και των Οδηγών Σπουδών των Διδασκαλείων Μετεκπαίδευσης<sup>38</sup>, διαπιστώνεται η ανάγκη, από τη μια της αποσαφήνισης των παραπάνω θεσμών και από την άλλη του επαναπροσδιορισμού τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, διαπιστώνεται καταρχήν η αντίθεση των σκοπών των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (Μ.Π.Σ.) και των Προγραμμάτων Σπουδών Διδασκαλείων Μετεκπαίδευσης (Π.Σ.Δ.Μ.). Έτσι, στα Μ.Π.Σ. κύριος σκοπός είναι «η προετοιμασία εξειδικευμένων επιστημόνων ώστε να μπορούν να καταστούν σταδιακά ικανοί να εμβαθύνουν και να αναπτύξουν τα επιμέρους επιστημονικά πεδία των τμημάτων συμβάλλοντας συνολικότερα στην ανάπτυξη των Π.Τ.Δ.Ε., ως ακαδημαϊκών οργανισμών». Αντίθετα, στα Π.Σ.Δ.Μ. ως κύριος σκοπός θεωρείται «κατ'αρχήν η παρακολούθηση των νέων επιστημονικών εξελίξεων σε όλα τα επιστημονικά πεδία και εν συνεχεία η παροχή ευκαιριών, μέσω βιωμένων εμπειριών για ευρύτερες διασυνδέσεις και ενοποιήσεις επιστημονικών πεδίων ώστε οι ίδιοι να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο έργο τους, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης γενικότερα και των σχολικών μονάδων ειδικότερα»

---

<sup>38</sup> Αναλύθηκαν οι Οδηγοί Σπουδών των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Κρήτης και Ιωαννίνων. Δεν συμπεριλήφθηκαν το Διδασκαλείο Δ.Ε. Ρόδου στο οποίο τελευταία αναπτύσσονται μεταπτυχιακά προγράμματα και τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δ.Ε. Θράκης και Βόλου, καθώς σ'αυτά δεν έχουν λειτουργήσει προγράμματα μετεκπαίδευσης.

(Ζούκης, Καππής, κ.ά. ό.π.:2). Στους προαναφερόμενους σκοπούς αντιστοιχούν δύο ξεχωριστές λειτουργίες στο εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες, όμως, δεν αλληλοαναιρούνται, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Πρόκειται για την ακαδημαϊκή λειτουργία που σχετίζεται με τα μεταπτυχιακά προγράμματα και την επαγγελματική που αναφέρεται στα προγράμματα μετεκπαίδευσης.

Στην ίδια μελέτη παρουσιάζονται ακόμα τα εξής συμπεράσματα:

A) Διαφαίνεται η δημιουργία ενός «πολύχρωμου τοπίου» διαφορετικών προσεγγίσεων της μετεκπαίδευσης από τα Διδασκαλεία, η οποία θεωρείται θετική εξέλιξη που μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά.

B) Η όλη διαδικασία των προγραμμάτων μετεκπαίδευσης συνιστά μια «επανεκπαίδευση» των εκπαιδευτικών με τη δυνατότητα παρακολούθησης των επιστημονικών εξελίξεων σε όλα τα πεδία, καθώς και την κατάρτισή τους σε νέα γνωστικά αντικείμενα (Πληροφορική, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κλπ.).

Γ) Οι κατευθύνσεις – εμβασύνσεις που αναπτύσσονται στα Διδασκαλεία είναι σαφής ανάκλαση των εξειδικεύσεων που προσφέρονται στα Μ.Π.Σ. των αντίστοιχων Π.Τ.Δ.Ε. στα οποία είναι ενταγμένα τα Διδασκαλεία.

Ε) Δεν εντοπίστηκαν σε κανένα Διδασκαλείο θεσμοί συνεχούς εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να αναπτυχθούν έγκυρα κριτήρια αξιολόγησης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην προοπτική συνεχούς αυτοεξέλιξής τους.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι οι ερευνητές, προσεγγίζοντας με κριτική διάθεση τα παραπάνω συμπεράσματα, επισήμαναν τους ευρύτερους κινδύνους που απειλούν το μέλλον των Διδασκαλείων.

Αναλυτικότερα, η πρώτη επισήμανση αφορά την επικίνδυνη, κατά τη γνώμη τους, εξέλιξη που διαμορφώνεται στα προγράμματα σπουδών της μετεκπαίδευσης σχετικά με τις κατευθύνσεις-εμβασύνσεις που αναπτύσσονται σ'αυτά. Θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο προωθείται ένας ακαδημαϊκός προσανατολισμός στα Π.Σ.Δ.Μ. αντίστοιχος με των Μ.Π.Σ., δημιουργώντας έτσι προϋποθέσεις ταύτισης των δύο αυτών θεσμών. Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται από τους ερευνητές, είναι θέμα χρόνου να εκφραστεί και επίσημα το ερώτημα που ήδη διαχέεται

ανεπίσημα, «τι χρειαζόμαστε τη μετεκπαίδευση αφού έχουμε τα μεταπτυχιακά προγράμματα;»

Το δεύτερο ζήτημα που επισημαίνεται σχετίζεται με την αναγκαιότητα αφενός της συνέχισης της λειτουργίας των Διδασκαλείων και αφετέρου της διαμόρφωσης κατάλληλων προγραμμάτων προκειμένου η μετεκπαίδευση να παρέχει συνεχή επιστημονική στήριξη στους ενεργούς εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να απαντήσουν αποτελεσματικά στα σύνθετα εκπαιδευτικά προβλήματα και να συμβάλουν στην ομαλή προσαρμογή και την ανάπτυξη του σχολείου, το οποίο, σύμφωνα με το αίτημα της εποχής μας, πρέπει να είναι ανοιχτό όχι μόνο στην τοπική αλλά και στην παγκόσμια κοινότητα.

Στο τέλος της ερευνητικής εργασίας των Ζούκη, Καππή και Αναστασάτου διατυπώνεται η πρόταση της από κοινού σύστασης ενός Συντονιστικού Οργάνου στο οποίο θα συμμετέχουν εκπρόσωποι όλων των Διδασκαλείων της χώρας (Διδασκόντων και Μετεκπαιδευομένων) και στις Δ.Ο.Ε. προκειμένου να θεσμοθετηθεί ένας διάλογος και να αναπτυχθούν ευρύτερες συνεργασίες με στόχο την ουσιαστικοποίηση του κομβικού ρόλου της μετεκπαίδευσης στη χώρα μας.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1. Προβληματική της έρευνας

Στη σημερινή εποχή, κάθε πλευρά της σύγχρονης καθημερινότητας μετασχηματίζεται με ιλιγγιώδη ταχύτητα, καθιστώντας το περιβάλλον του σύγχρονου ανθρώπου ολοένα και περισσότερο περίπλοκο. Η παγκόσμια οικονομία μετεξελίσσεται από βιομηχανική σε οικονομία που βασίζεται στην πληροφορία και τη γνώση. Ο ανταγωνισμός αυξάνει με πρωτοφανή ένταση, ενώ οι καταγιστικοί ρυθμοί εξέλιξης των νέων τεχνολογιών είναι εδώ και χρόνια μια νέα πραγματικότητα. Η εκπαίδευση, η επιχειρηματικότητα και η οικονομία παγκοσμιοποιούνται προοδευτικά, σταθερά και αμετάκλητα (Μπονίκος, 1998:45-46).

Στις μέρες μας επισημαίνεται περισσότερο από ποτέ ότι «η αντιμετώπιση των προκλήσεων αλλά και των κινδύνων που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση απαιτεί, μεταξύ άλλων, παιδεία υψηλού επιπέδου» (Κασσωτάκης, 2003β:198). Όμως, έχει από καιρό διαπιστωθεί ότι οποιαδήποτε ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης παιδείας είναι αδήριτα συνδεδεμένη με τη βελτίωση όχι μόνο της εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και με το κρίσιμο ζήτημα της συνεχούς επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσής τους<sup>39</sup>. Κι αυτό διότι «η δια βίου εκπαίδευση εκλαμβάνεται πλέον ως μοχλός και προϋπόθεση για την αναβάθμιση των παραγωγικών δραστηριοτήτων» (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002:37). Το σύγχρονο άτομο για να παραμείνει ανταγωνιστικό υπό την

---

<sup>39</sup> Βλ. Πρακτικά ημερίδων: α) ΔΟΕ & Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών –Μελετών (2001), Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης και β) Διδασκαλείο Δ.Ε.Κρήτης (2003), (για τα 100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη). Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν & το μέλλον ενός θεσμού.

ιδιότητά του, «είναι υποχρεωμένο να δημιουργήσει το δικό του πρόγραμμα σπουδών μιας δια βίου εκμάθησης» (Μπονίκος, 1998:20). Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται και η εκπαιδευτική πολιτική στις Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζοντας τη σημασία του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγής που ενισχύει και προάγει την κατανόηση μεταξύ των λαών, βελτιώνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης με τη συμβολή της διαρκούς κατάρτισης και της δια βίου μάθησης (Παμουκτσόγλου, 2003:366).

Ειδικότερα, στο νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που αναδύεται, «ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον η δεξαμενή της απόλυτης γνώσης ή ο σοφός του προσκηνίου, αλλά ο διακριτικός πλοηγός της μαθησιακής διαδικασίας» (Μπονίκος, 1998:21). Έτσι, σήμερα, περισσότερο από ποτέ, «χρειαζόμαστε ένα νέο όραμα για ένα νέο επάγγελμα, με σαφή και ισχυρή κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης, με κίνητρα, φιλοδοξίες και δεσμεύσεις, που αναβαθμίζει την υπόληψη, το ήθος και το status του εκπαιδευτικού» (Μαυρογιώργος, 2006:1). Στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αι. ο δάσκαλος είναι ο πρώτος που καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα των αλλαγών στην κατάκτηση της γνώσης και τη διάδοσή της, είναι εκείνος που με τις ικανότητές του καλύπτει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να δοθεί μεγάλη βαρύτητα τόσο στην αρχική του κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωσή του (Μιχαηλίδης, 1999:21·Ουζούνης, 2001:13 Ταρατόρη, 2001:477)

Παρ' όλα αυτά, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω των θεσμών της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης, μόλις πρόσφατα έχει αρχίσει να αντιμετωπίζεται και στη χώρα μας ως σημαντική προϋπόθεση για την καλλιέργεια του ιδεώδους της δια βίου παιδείας, καθώς αναγνωρίζεται ότι «η διαρκής επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση σήμερα δεν είναι έργο συμπληρωματικό, αλλά μια πρωταρχική και ουσιώδης κοινωνική λειτουργία» (Βάμβουκας, 2003:154). Άλλωστε, «μόνο εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές τους για την αναζήτηση της γνώσης και της προσωπικής ολοκλήρωσης που χρειάζονται για να σταθούν αυτοδύναμα στο σύγχρονο κόσμο»

(Παπαναούμ, 2003, στο Day, 2003:11). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παραμένει μόνο ως εξαγγελία, απραγματοποίητη, αν δεν προηγηθεί βαθιά αλλαγή στην αρχική μόρφωση και επιμόρφωση-«μεταμόρφωση» αυτών που θα επωμιστούν το έργο της κοινωνικής μεταρρύθμισης (Βάμβουκας, ό.π.:151).

Η εκπαίδευση, λοιπόν, και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών «είναι μια αναγκαία πρόκληση για κάθε δημοκρατία, πρόκληση η οποία θα πρέπει να είναι συγχρόνως πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική» (Καΐλα & Θεοδωροπούλου,1997:357). Έτσι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένας έντονος προβληματισμός, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, για το παρόν και το μέλλον της μετεκπαίδευσης. Ο προβληματισμός αυτός ξεκινά με βάση τη συλλογιστική ότι, η ύπαρξη της μετεκπαίδευσης είναι ένας θεσμός κατάκτησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ιδιαίτερα χρήσιμος και εν πολλοίς πετυχημένος (Μελέτης, 2006). Όμως, προχωρά και στη διαπίστωση ότι οι ραγδαίες επιστημονικές και κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα καθιστούν αναγκαία την επανεξέταση, την αναθεώρηση και τον επανασχεδιασμό της μετεκπαίδευσης, έτσι ώστε αυτός να ανταποκρίνεται στις νέες εξελίξεις και να συμβάλει στην κατοχύρωση της επαγγελματικής επάρκειας και αυτονομίας του εκπαιδευτικού συμπληρώνοντας ή ανανεώνοντας την αρχική του κατάρτιση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006).

Από τη σχετική συζήτηση σε πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς κύκλους, προκύπτει η επιτακτική ανάγκη να ξεκαθαριστεί το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσης με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφωθεί οι ακόλουθες διαφορετικές τάσεις :

Από τη μια εκφράζεται η άποψη ότι τα Διδασκαλεία, ως σημαντικός θεσμός μετεκπαίδευσης αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους, αποτελούν «μια ισχυρή απάντηση στις απαιτήσεις των καιρών μας, δηλ. στη συνεχή κατάρτιση και στη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» και «δεν τίθεται λοιπόν σε καμιά περίπτωση θέμα “αναβάθμισής” τους με τη μετάλλαξή τους σε Μεταπτυχιακά Τμήματα», (Κοντάκος, 2003:170-171), καθώς «μία ομάδα που τραβάει δεν την

αλλάζεις», ενώ «οποιαδήποτε σκέψη για αλλαγές θα πρέπει να γίνει με περίσσεια φρόνηση» (Αθανασίου, 2001:27-28).

Από την άλλη μεριά διαμορφώνεται η αντίληψη ότι, τα «Διδασκαλεία έχουν γηράσει ως προς την αποστολή και τα περιεχόμενα των σπουδών τους» και διαπιστώνεται η ανάγκη βραχυπρόθεσμα τα Διδασκαλεία: α) ή να περιοριστούν στο ρόλο της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχοντάς τους, αφού θα κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης ( Δήμου 2001, Βάμβουκας 2003, Τσιπλητάρης 2003, Μπράτης 2006) ) β) ή να μετατραπούν σε Διδασκαλεία κατάρτισης στελεχών της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2001:39, Κιτσαράς, 2001:48 & Κιτσαράς, 2003). Παρόμοιες προτάσεις εκφράζονται και από το Μ.Δ.Δ.Ε. και από το Διδασκαλείο Πατρών: το Μ.Δ.Δ.Ε. προτείνει αλλαγή με κατευθύνσεις στο β'έτος σε επιμέρους θεματικά πεδία, μετά από ένα κύριο κορμό υποχρεωτικών μαθημάτων, (Κατσίκη-Γκίβαλου,ό.π.), ενώ το Διδασκαλείο Πατρών θέτει υπό συζήτηση το πρόγραμμα με τη μορφή εξειδίκευσης σε δύο κατευθύνσεις: τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τη διδακτική-παιδαγωγική καθοδήγηση, ενώ για την ειδική αγωγή προτείνεται εξειδίκευση στην ειδική αγωγή κωφών και στις μαθησιακές δυσκολίες (Καραντζής, 2006).

Έχει διαπιστωθεί όμως και μια τρίτη τάση, εναλλακτική και συνδυαστική θα λέγαμε των προηγούμενων που έχει τα χαρακτηριστικά της πολυμορφίας και της ευελιξίας. Πρόκειται για την άποψη ότι τα Διδασκαλεία μπορούν και πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους όπως έχουν και, παράλληλα, να ιδρυθούν σε αυτά μεταπτυχιακά τμήματα πολλαπλών κατευθύνσεων, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με απαραίτητη προϋπόθεση, η χορήγηση τίτλων να μην είναι χωρίς αντίκρισμα (Παππάς, 2001:19 και Χρυσάφιδης, 2001:25-26). Με τον τύπο αυτό των σπουδών για το Διδασκαλείο, ο Τριλιανός (2006), συμφωνεί και προσθέτει και ένα δεύτερο: τα περιοδικά επιμορφωτικά προγράμματα που θα αποβλέπουν στην επαγγελματική και επιστημονική βελτίωση των εκπαιδευτικών και στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους στη σχολική τάξη.



Στις απόψεις αυτές, αξίζει να τονίσουμε ότι, τελικά, στην πράξη δε θα μετρήσει το όνομα -μεταπτυχιακό ή μετεκπαίδευση- που θα δοθεί στο αναβαθμισμένο Διδασκαλείο, αλλά η ποιότητα του προσφερόμενου προγράμματος σπουδών με την προϋπόθεση ότι η κοινωνία θα παραμείνει στην κατεύθυνση του εξανθρωπισμού της (Δράκος, 2006).

Έχοντας, λοιπόν, ως αφετηρία τους παραπάνω προβληματισμούς, αφενός για τη συνθετότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και την πεποίθηση ότι ο ρόλος τους είναι καταλυτικός για την αντιμετώπιση των αλλαγών στην κοινωνία της πληροφορίας (Hargreaves, 2001:34), και αφετέρου για την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεχή επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευσή του (Κασσωτάκης, ό.π.:198), θεωρούμε ότι η έρευνα για τις απόψεις του διδακτικού επιστημονικού προσωπικού του Διδασκαλείου Ρεθύμνου καθώς και των φοιτητών-εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης γενικής / ειδικής αγωγής που παρακολούθησαν τα ακαδημαϊκά έτη 2004-5 και 2005-6, είναι χρήσιμη για τους παρακάτω λόγους:

- Συμβάλλει στην καταγραφή των απόψεων αφενός των διδασκόντων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης και αφετέρου των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σ'αυτό, αναφορικά με τη δια βίου εκπαίδευση και το ρόλο του συγκεκριμένου προγράμματος μετεκπαίδευσης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων-ισσών.

- Συνεισφέρει στο να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στο Διδασκαλείο, θεωρούν ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός του προγράμματος μετεκπαίδευσης και εξειδίκευσης στο οποίο συμμετείχαν .

- Ανιχνεύει απόψεις και των δύο πλευρών για την καταλληλότητα των στόχων του προγράμματος μετεκπαίδευσης ως προς τις ανάγκες και τα προβλήματα των συμμετεχόντων σε αυτό.

- Προσπαθεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα πώς εκτιμούν οι καθηγητές από τη μια και οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου από την άλλη,

το περιεχόμενο των σπουδών και τη διαδικασία υλοποίησής του σε σχέση με τις προσδοκίες και τις προθέσεις που είχαν για το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, πριν ακόμα αυτό υλοποιηθεί.

- Επιχειρεί να αντλήσει σημαντικές προτάσεις από την πλευρά των διδασκόντων και των μετεκπαιδευομένων με στόχο την άμεση βελτίωση των συνθηκών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων του παρεχόμενου προγράμματος μετεκπαίδευσης.

-Τέλος, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των αντιλήψεων και των δύο πλευρών διδακτικού προσωπικού και μετεκπαιδευομένων σχετικά με το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων.

## **5.2. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας**

Το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων συνδέεται άμεσα με την ιστορική τους αναδρομή. Η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων/ισσών, όπως έχει αναφερθεί, τέθηκε για πρώτη φορά σε εφαρμογή το ακαδημαϊκό έτος 1922-23. Παρέμεινε υπό τον έλεγχο της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών μέχρι το 1964, οπότε έγινε μια ανανεωτική προσπάθεια μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία όμως δεν κράτησε πολύ. Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας επιβλήθηκε η μετονομασία του θεσμού σε «Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης» και παρόλο που προβλεπόταν η δημιουργία δύο νέων τμημάτων (Νηπιαγωγών και Ειδικής Αγωγής), εξακολουθούσε να λειτουργεί υπό τον ασφυκτικό έλεγχο του ΥΠΕΠΘ. Σε νέα φάση πέρασε ο θεσμός της μετεκπαίδευσης το 1995 με την ίδρυση Διδασκαλείων και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας και την ανωτατοποίησή τους με την ένταξή τους στα αντίστοιχα Παιδαγωγικά Τμήματα .

Σήμερα, όπως είναι γνωστό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συμπληρώσει ή σύντομα θα έχουν συμπληρώσει μέσω των προγραμμάτων εξομοίωσης την τετραετή φοίτηση στις Επιστήμες στις Αγωγής. Εξάλλου, εδώ και αρκετά χρόνια και οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων, έχοντας τις νόμιμες προϋποθέσεις της πενταετίας στην εκπαιδευτική τους υπηρεσία, μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα μετεκπαίδευσης. Στην ουσία

αυτό σημαίνει ότι απαιτείται αλλαγή στην οργάνωση και λειτουργία των Διδασκαλείων με τη διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών ο οποίο θα έχει ως αφετηρία το πτυχίο των Παιδαγωγικών Τμημάτων και θα συγκροτείται στη βάση των αρχών της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006).

Το ΥΠΕΠΘ, η ακαδημαϊκή κοινότητα, το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών έχουν αναπτύξει όλο αυτό το χρονικό διάστημα τις θέσεις τους σχετικά με το ζήτημα της μετεκπαίδευσης. Είναι κοινή διαπίστωση ότι σήμερα ο ρόλος και η προοπτική των Διδασκαλείων έχει αλλάξει, ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη αποσαφήνισης και επαναπροσδιορισμού του θεσμού της μετεκπαίδευσης και εναρμόνισής του με τις τρέχουσες εξελίξεις.

Η συζήτηση επί του θέματος μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μετεκπαιδευτική διαδικασία έχει αναδείξει τον πλουραλισμό των θέσεων. Παρόλα αυτά θα μπορούσε πιθανά να υποστηριχθεί ότι υφίσταται μία δυσανάλογη σχέση μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και των ερευνητικών προσπαθειών. Οι αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο είναι πραγματικά ελάχιστες. Η όλη συζήτηση διεξάγεται βασιζόμενη σε θεωρητικές θέσεις που δεν υποστηρίζονται όσο θα αναμενόταν από ερευνητικά δεδομένα. Η πραγματικότητα αυτή σίγουρα δεν τροφοδοτεί και δεν εμπλουτίζει τον γενικότερο προβληματισμό για ένα τόσο σημαντικό μα και ταυτόχρονα κρίσιμο ζήτημα, όπως αυτό της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα θα επιτρέψει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, να αποκαλυφθεί το επίπεδο αποτίμησης του παρεχόμενου προγράμματος μετεκπαίδευσης τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους- δασκάλες και να εντοπιστούν τα πιθανά σημεία διαφοροποίησης του παραπάνω προγράμματος σε σχέση με τις προσδοκίες των ενδιαφερομένων απ'αυτό. Θα δώσει ακόμη τη δυνατότητα να διαπιστωθεί πώς κατανοούν οι καθηγητές και οι εκπαιδευτικοί τη δια βίου εκπαίδευση και το θεσμό της μετεκπαίδευσης, ποιες είναι οι προτεραιότητές τους, ποια αποτελέσματα πιθανά προσδοκούν από το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης καθώς και κάτω από

ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις κατά τη γνώμη τους θα μπορέσει ο θεσμός αυτός να επιβιώσει και να αναβαθμιστεί.

Θα μπορούσε πιθανόν να θεωρηθεί ότι η γνώση που προκύπτει από την αποτύπωση των απόψεων του διδακτικού επιστημονικού προσωπικού του Διδασκαλείου και των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία καθώς και στην εξέλιξη του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Βέβαια, δεν υπάρχει πρόθεση να γενικευτούν τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν από την παρούσα μελέτη, αφού ούτως ή άλλως πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, αλλά ίσως θεωρηθεί σημαντικό το γεγονός της καταγραφής των απόψεων και των δύο εμπλεκόμενων πλευρών για ένα σύνολο ερωτημάτων που σχετίζονται άμεσα με το σύστημα μετεκπαίδευσης. Επιπλέον, οι όποιες επισημάνσεις των θετικών και των αρνητικών στοιχείων του προγράμματος από τους διδάσκοντες και τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους, ίσως μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα στην επόμενη φάση υλοποίησης του αντίστοιχου προγράμματος μετεκπαίδευσης. Τέλος, τα δεδομένα που θα προκύψουν, πιθανά να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στον εμπλουτισμό του όλου προβληματισμού για τη λήψη των απαραίτητων ανανεωτικών μέτρων που θα εκσυγχρονίσουν τα διδασκαλεία και θα τα αναπτύξουν ως σύγχρονα κέντρα δια βίου εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών.

### **5.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις αφενός των διδασκόντων στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης και αφετέρου των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων σ' αυτό, αναφορικά με ένα σύνολο ερωτημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης Γενικής & Ειδικής Αγωγής που πραγματοποιήθηκε στο Δ.Δ.Ε.Κ. τα ακαδημαϊκά έτη 2004-5 & 2005-6.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να δώσει απαντήσεις και να φωτίσει ενδεικτικά τα παρακάτω επίκαιρα και συγχρόνως κρίσιμα ζητήματα για το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης των δασκάλων:

1. Για ποιους λόγους αποφάσισαν οι μετεκπαιδευόμενοι και οι διδάσκοντες να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης.

2. Ποιες ήταν οι προσδοκίες/προθέσεις που είχαν οι μετεκπαιδευόμενοι και οι διδάσκοντες από το περιεχόμενο σπουδών και από το διδακτικό τους έργο αντίστοιχα.

3. Πώς εκτιμούν τη γενικότερη προσφορά της μετεκπαίδευσης και τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματός της σε σχέση με τις προσδοκίες/προθέσεις που είχαν.

4. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι επιτεύχθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ. και ικανοποιήθηκαν από επιμέρους ζητήματα του προγράμματος μετεκπαίδευσης.

5. Ποια η άποψή τους για την καλύτερη αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης από τους απόφοιτους του Διδασκαλείου.

6. Ποια είναι η θέση τους ως προς την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης του ρόλου του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του και, αν συμφωνούν, προς ποια κατεύθυνση πρέπει να γίνει αυτή η αλλαγή, της ακαδημαϊκής ή της επαγγελματικής ανάπτυξης.

7. Τι γνώμη έχουν για το ενδεχόμενο της ένταξης του Διδασκαλείου στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, για ποιους λόγους τη θεωρούν αναγκαία για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και πώς εκτιμούν την αποτελεσματικότητα των διάφορων τρόπων συνεχούς επιμόρφωσής τους.

8. Τέλος, ποιοι είναι οι προβληματισμοί των ερωτώμενων για το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων και τι προτείνουν για την εξασφάλιση της βιωσιμότητας και της αναβάθμισης του θεσμού της μετεκπαίδευσης.

#### 5.4. Διερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνητική μας εργασία, σε απόλυτη συνάφεια με τους προαναφερόμενους στόχους, επικεντρώνεται γύρω από ορισμένα διερευνητικά ερωτήματα τα οποία παρουσιάζονται ομαδοποιημένα σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

- ◆ Υπάρχει διαφοροποίηση και σε ποιο βαθμό των απόψεων των διδασκόμενων δασκάλων στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ. από εκείνες των διδασκόντων σ'αυτό, ως προς τους λόγους που τους οδήγησαν στην απόφαση να έρθουν στο Διδασκαλείο και τις προσδοκίες ή προθέσεις τους από τη μετεκπαίδευση;
- ◆ Διαφοροποιούνται και σε ποιο βαθμό τα υποκείμενα των δύο παραπάνω ανεξάρτητων δειγμάτων όσον αφορά την προσωπική τους εκτίμηση για τη γενικότερη προσφορά της μετεκπαίδευσης, την επίτευξη των στόχων της, την ικανοποίησή τους από ειδικότερα ζητήματα του συγκεκριμένου προγράμματος και την αξιοποίηση του διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής;
- ◆ Διαφοροποιούνται και σε ποιο βαθμό οι διδάσκοντες στο Δ.Δ.Ε.Κ. από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους αναφορικά με τις απόψεις τους για τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης, την ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τους λόγους αναγκαιότητας αυτής της συνεχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποτελεσματικότητα των τρόπων της Δια Βίου Εκπαίδευσης.

Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι «η αξία μιας έρευνας δεν εξαρτάται από την επαλήθευση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων, αλλά από την τεκμηρίωσή τους κατά τη θεωρητική μελέτη του θέματος και την εγκυρότητα του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας» (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:62).

## 5.5. Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1989:42), ο σκοπός της μεθοδολογίας στην έρευνα είναι να συμβάλει στην κατανόηση όχι του προϊόντος της επιστημονικής διερεύνησης, αλλά της ίδιας της διαδικασίας της ερευνητικής εργασίας. Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι η φύση του προβλήματος και ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη μέθοδο όσο και τις τεχνικές που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (Παπαναστασίου, 1990:67· Βάμβουκας, 1998:167).

Έχει λεχθεί ότι η «έρευνα μπορεί να συγκριθεί με μία μακρά κύηση και η λύση ενός προβλήματος με την ημέρα της απελευθέρωσης. Ερευνώ ένα πρόβλημα, σημαίνει το επιλύω» (Mao Tse Toung στο Javeau, 1996:11). Ως εκ τούτου, μετά τον καθορισμό του προβλήματος και τη διατύπωση των υποθέσεων μελέτης, ακολουθεί ο προβληματισμός για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας («κύηση») και την επίλυση του ερευνητικού προβλήματος («απελευθέρωση»). Γι'αυτό, θεωρείται απαραίτητο να επιλεγεί και ο κατάλληλος τύπος μεθοδολογικού σχεδιασμού του ερευνητικού έργου, «ο οποίος θα αποτελέσει το σκελετό της δημιουργικής ερευνητικής πρακτικής» (Bell, 1997:11), καθώς και τα κατάλληλα μέσα συλλογής δεδομένων που θα του επιτρέπουν-όσο το δυνατόν- τον αντικειμενικό έλεγχο των υποθέσεων. Άλλωστε, «το να ασχολείται κάποιος με τη μέθοδο-γράφει ο C.Wright Mills- σημαίνει κυρίως να προσπαθεί να ανακαλύπτει και να δίνει απαντήσεις σ'ερωτήματα, απαντήσεις που θα εγγυώνται όμως και κάποια διάρκεια» (Javeau, ό.π.:14).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε ως μεθοδολογικά εργαλεία τη δομημένη συνέντευξη και το γραπτό ερωτηματολόγιο, δεδομένου ότι η επιλογή αυτή ικανοποιεί πλήρως τις απαιτήσεις του διερευνώμενου αντικειμένου, παράλληλα με την προσπάθεια να αναιρεθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι αδυναμίες του ενός εργαλείου με τα πλεονεκτήματα του άλλου ή και να αλληλοσυμπληρωθούν οι τυχόν ελλείψεις τους. Έτσι, από τη μια με το

ερωτηματολόγιο, παρά τα μειονεκτήματά του, επιτυγχάνεται η σχετικά εύκολη συλλογή πολλών και ποικίλων πληροφοριών, αλλά σημαντικών και έγκυρων, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με ελάχιστο κόστος (Βάμβουκας, 1998:248-249).

Από την άλλη, όπως υποστηρίζει η Bell (1997:143), η συνέντευξη έχει το μεγάλο πλεονέκτημα της προσαρμοστικότητας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στο συνεντευκτή να ανιχνεύει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, κίνητρα και συναισθήματα, πράγμα που δε θα μπορούσε να κάνει με τα ερωτηματολόγια. Το μειονέκτημα της ενδεχόμενης μεροληψίας από τη μεριά της συνεντεύκτριας ή των ερωτώμενων έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί με προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων που είχαν τεθεί, ώστε να αντικατοπτρίζονται σ'αυτές οι μεταβλητές που επρόκειτο να μετρηθούν, συγκρότηση του δείγματος με επιστημονικό τρόπο και συνταίριασμα των χαρακτηριστικών της γράφουσας με εκείνα των ερωτώμενων (Cohen & Manion, 1994:388).

Επιπρόσθετα, η δομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε επειδή το διερευνώμενο θέμα είναι σύνθετο και για καλυφθεί απαιτείται η συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές ομάδες, ενώ η ηχογράφηση της κρίθηκε τελικά απαραίτητη καθώς επιτρέπει σε μεταγενέστερη φάση την πιο λεπτομερή ανάλυση και μελέτη του περιεχομένου (Βάμβουκας, ό.π.:235 & 243).

### **5.5.1. Προέρευνα και δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου**

Σε προηγούμενη φάση, στο στάδιο της προέρευνας, με βάση το σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας και μετά από σχετική βιβλιογραφική αναδίφηση, διατυπώθηκαν ερωτήσεις και σε χώρους του Διδασκαλείου Κρήτης πραγματοποιήθηκαν αρχικά δοκιμαστικές ημιδομημένες συνεντεύξεις από τη γράφουσα σε μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και συζητήσεις με διδάσκοντες του ιδρύματος, αφού προηγήθηκε προσεκτική επιλογή του δείγματος (Ανδρεαδάκης, 2003). Σε αυτή τη φάση επιδιώχθηκε «να εντοπιστούν όλες οι ασφαλιστικές δικλείδες για να είναι έτοιμες προς χρήση για τη λήψη όσο το δυνατό πιο



αντικειμενικών πληροφοριών», καθώς στη συνέντευξη υπεισέρχονται πολλοί υποκειμενικοί παράγοντες (Παπαναστασίου,1996:170).

Ο σκοπός της πιλοτικής ή ανιχνευτικής έρευνάς μας ήταν ο εντοπισμός τυχόν αδυναμιών των οδηγιών ή των ερωτήσεων, ώστε από τη μια να προβλέψουμε και να αποφύγουμε στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις δυσκολίες στη συμπλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου, και από την άλλη να έχουμε τη δυνατότητα, ως ερευνητές, να κάνουμε μια προκαταρκτική ανάλυση για να διαπιστώσουμε πιθανά προβλήματα στο στάδιο της επεξεργασίας των κυρίως δεδομένων (Bell,1997:134).

Για το λόγο αυτό, στη φάση της προέρευνας δεν ενδιαφερθήκαμε καταρχήν να ελέγξουμε τη δομή του ερωτηματολογίου, τη σαφήνεια και την καταλληλότητα των ερωτήσεων (εργασία που θα γινόταν στο τέλος στις προερευνητικής φάσης), αλλά να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατό τις καλύτερες προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας για το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιούσαμε. Αυτό που στοχεύαμε να πετύχουμε ήταν η ανάδειξη πιθανά νέων στοιχείων ή παραμέτρων για την έρευνα, αλλά και η δημιουργία ενός ερμηνευτικού πλαισίου για την ερμηνεία των ποσοτικών στοιχείων που θα συλλέγαμε με τα ερωτηματολόγια.

Ουσιαστικά επιχειρήθηκε στο στάδιο της προέρευνας η συγκέντρωση πληροφοριών από τους διδάσκοντες και τους μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίες θα βοηθούσαν αφενός στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική αναδίφηση και αφετέρου στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, ώστε να διευκολυνθεί ο «τοκετός» των διερευνώμενων θεμάτων (Βάμβουκας, 1998:83). Με τη διαδικασία της προέρευνας θεωρούμε πως επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η κατανόηση της λειτουργίας του προγράμματος μετεκπαίδευσης δασκάλων στο Διδασκαλείο Κρήτης και ως εκ τούτου προέκυψε ακριβέστερη διατύπωση του προβλήματος και των επιμέρους ερωτημάτων ώστε να δοθούν αυτά με την εγκυρότερη και πιο αξιόπιστη μορφή τους στο τελικό ερευνητικό εργαλείο, που είναι το ερωτηματολόγιο.

Μετά την ολοκλήρωση της προέρευνας, πραγματοποιήθηκε η σύνταξη του αρχικού ερωτηματολογίου και ακολούθησε η δοκιμαστική

χορήγησή του σε μερικά άτομα του δείγματος, προκειμένου να ελεγχθεί τόσο η δομή του ερωτηματολογίου όσο και η ακρίβεια, η σαφήνεια των ερωτήσεων που περιείχε. Στο τέλος, αφού διαπιστώθηκαν ορισμένες αδυναμίες ή δυσκολίες οι οποίες και βελτιώθηκαν, οριστικοποιήθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου, ως επί το πλείστον, αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και προχώρησε η χορήγησή του στο δείγμα της έρευνας.

### **5.5.2. Παρουσίαση των τελικών ερωτηματολογίων**

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων αυτό, μετά το εισαγωγικό σημείωμα, περιείχε δυο κατηγορίες ερωτήσεων. Η πρώτη αναφερόταν στα γενικά ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων και πιο συγκεκριμένα στο φύλο, στο τμήμα γενικής ή ειδικής αγωγής και το έτος φοίτησης, τα χρόνια υπηρεσίας, στις βασικές σπουδές και τέλος στις μεταπτυχιακές σπουδές.

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε δεκαεννιά ερωτήσεις. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις αναφέρονταν στους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν οι εκπαιδευτικοί να φοιτήσουν στο Διδασκαλείο και στις προσδοκίες τους από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης. Στην Τρίτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τι τους είχε προσφέρει μέχρι εκείνη τη στιγμή το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης, ενώ η τέταρτη αφορούσε το βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων της μετεκπαίδευσης και στους λόγους για τους οποίους έγινε τυχόν ελλιπής παρακολούθηση. Η πέμπτη ερώτηση παρέπεμπε στο γενικότερο βαθμό ικανοποίησης των μετεκπαιδευόμενων από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο, καθώς και τι τους ικανοποίησε και τι τους απογοήτευσε περισσότερο.

Στην έκτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, σύμφωνα με την προσωπική τους εκτίμηση, το βαθμό πραγματοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης, ενώ στην επόμενη περιέγραψαν κατά πόσο ικανοποιήθηκαν από ειδικότερα ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Στη συνέχεια, με άλλες τρεις ερωτήσεις

έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί τι αποτελούσαν κυρίως για τους μετεκπαιδευόμενους οι σπουδές τους στη μετεκπαίδευση, αν τους γεννήθηκε ποτέ η επιθυμία να αλλάξουν τμήμα σπουδών, ποια είναι η γνώμη τους για τον τρόπο επιλογής των τμημάτων Γενικής ή Ειδικής Αγωγής και ποιο μάθημα, μη προσφερόμενο από το πρόγραμμα θα ήθελαν να μπορούσαν να παρακολουθήσουν στη διάρκεια των σπουδών τους στη μετεκπαίδευση. Ακολουθούν η δωδέκατη και η δέκατη τρίτη ερώτηση με τις οποίες οι ερωτώμενοι είχαν την ευκαιρία, από τη μία, να καταγράψουν τυχόν προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση και, από την άλλη, να δηλώσουν με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το δίπλωμα της μετεκπαίδευσης.

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις είχαν να κάνουν με τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης, το ενδεχόμενο ένταξης των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, στους λόγους για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να επιτευχθεί μια τέτοια διαδικασία. Τέλος, οι δύο τελευταίες ερωτήσεις έδιναν τη δυνατότητα στους μετεκπαιδευόμενους να εκφράσουν επιπλέον κάποιες επιπλέον σκέψεις ή και προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης ή ακόμα και τυχόν παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο που μόλις είχαν συμπληρώσει.

Από την άλλη το ερωτηματολόγιο των διδασκόντων έχει δεκατέσσερις ειδικές ερωτήσεις με μικρές διαφορές, αλλά πάρα πολλά κοινά σημεία στη δομή και στο περιεχόμενο με το ερωτηματολόγιο των δασκάλων που παρουσιάσαμε πιο πάνω. Συγκεκριμένα, ξεκινούσε με παρόμοιο εισαγωγικό σημείωμα και ακολουθούσε με την ενότητα των γενικών ερωτήσεων για τα ατομικά τους στοιχεία (φύλο, σχέση εργασίας, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, χρόνια διδακτικής και διοικητικής εμπειρίας στα Διδασκαλεία). Στη συνέχεια ακολουθούσαν οι ειδικές ερωτήσεις που εξέταζαν καταρχήν τους κυριότερους λόγους για τους οποίους οι διδάσκοντες αποφάσισαν να διδάξουν στη μετεκπαίδευση και τις προθέσεις με τις οποίες ξεκίνησαν αυτή τη διδασκαλία. Μετά, αφού οι ερωτώμενοι εξηγούσαν σε ποιες αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων δίνουν

μεγαλύτερη έμφαση όταν κάνουν μάθημα σε μετεκπαιδευόμενους δασκάλους, έπρεπε μέσω των επόμενων ερωτήσεων να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας της προσφοράς του διδακτικού τους έργου στη μετεκπαίδευση, το γενικότερο βαθμό της ικανοποίησής τους από την υλοποίηση του προαναφερόμενου προγράμματος και την εκτίμησή τους για το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Κρήτης.

Στις επόμενες ερωτήσεις οι διδάσκοντες καλούνταν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν από επιμέρους θέματα του σχετίζονταν με την οργάνωση και τη λειτουργία του συγκεκριμένου ιδρύματος, ενώ παράλληλα μπορούσαν να αναφέρουν τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου στη μετεκπαίδευση. Η ενότητα αυτή ολοκληρωνόταν με την προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των διδασκόντων για τις δυνατότητες αξιοποίησης του διπλώματός τους.

Οι τελευταίες έξι ερωτήσεις ήταν ακριβώς ίδιες με τις αντίστοιχες στο ερωτηματολόγιο των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων .

## **5.6. Διαδικασία δειγματοληψίας**

Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης που επιχειρεί να σκιαγραφήσει το τοπίο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιείται από το 2004-2006 στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης. Τα υποκείμενα της έρευνας ανήκουν σε δύο ανεξάρτητες ομάδες, που μία αποτελείται από τους διδάσκοντες και η άλλη από τους δασκάλους και τις δασκάλες που φοιτούσαν στη μετεκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη έρευνα, με τα χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης και μέσα στις παρούσες συνθήκες διεξαγωγής της, δε θα μπορούσε να είναι αντιπροσωπευτική του πληθυσμού αναφοράς, δηλαδή του συνόλου των διδασκόντων που διδάσκουν σε Διδασκαλεία Δ.Ε. της χώρας μας και των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων που μετεκπαιδεύονται σε αυτά. Επομένως, πρέπει να τονιστεί, ότι τα

αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι μονάχα ενδεικτικά των απόψεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης που ολοκλήρωσαν το 2006 το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης σ' αυτό, αφορούν μόνο το συγκεκριμένο Διδασκαλείο, χωρίς καμιά προσπάθεια γενίκευσής τους στο σύνολο των διδασκόντων και μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στα Διδασκαλεία της Ελλάδας.

### **5.6.1. Τα δείγματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα ως μία μελέτη περίπτωσης που έχει ως αντικείμενο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιείται στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης, τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους δασκάλους που μετεκπαιδεύονται στο παραπάνω εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν δύο ανεξάρτητα ερευνητικά δείγματα τα οποία προήλθαν από το σύνολο των διδασκόντων και το σύνολο των διδασκομένων του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης.

### **5.6.2. Περιγραφή του τελικού δείγματος των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων**

Σύμφωνα με στοιχεία που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας, όσον αφορά τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους, αποτελείται από 73 συνολικά μετεκπαιδευόμενους δασκάλους. Από αυτούς, οι 32 (ποσοστό 43,8%) είναι άνδρες και οι υπόλοιποι 41 (ποσοστό 56,2%) είναι γυναίκες.

Ως προς το έτος φοίτησης στο Διδασκαλείο, 44 δάσκαλοι (ποσοστό 62,0%) δήλωσαν το Α΄ έτος, 27 (ποσοστό 38,0%) το Β΄ έτος, ενώ 2 άτομα (ποσοστό 2,7%) δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση.

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, 23 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,9%) δήλωσαν 6-10 έτη, 19 (ποσοστό 26,4%) δήλωσαν 11-15 έτη, 24

(ποσοστό 33,3%) 16-20 έτη, 6 (ποσοστό 8,3%) 21-25 έτη, ενώ 1 άτομο (ποσοστό 1,4%) δεν δήλωσε τα χρόνια υπηρεσίας του.

Στον πίνακα 1 δίνεται η κατανομή των μετεκπαιδευόμενων του δείγματος όσον αφορά το φύλο τους. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος είναι γυναίκες (41 συνολικά γυναίκες ή ποσοστό 56,2%). Ο αριθμός των ανδρών μετεκπαιδευόμενων είναι αρκετά μικρότερος ( 32 άνδρες ή ποσοστό 43,8%).

### Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος κατά φύλο

ΦΥΛΟ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ	
	v	%
Άνδρες	32	43,8
Γυναίκες	41	56,2
Σύνολο	73	100,0
Δεν απάντησαν	0	0,0

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος είναι γυναίκες (41 συνολικά γυναίκες ή ποσοστό 56,2%). Ο αριθμός των ανδρών μετεκπαιδευόμενων είναι αρκετά μικρότερος ( 32 άνδρες ή ποσοστό 43,8%).

Στους πίνακες 2 και 3 εμφανίζεται η κατανομή των μετεκπαιδευόμενων του δείγματος κατά το τμήμα και το έτος φοίτησης στο Διδασκαλείο αντίστοιχα.

## Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων του δείγματος ως προς το τμήμα στο οποίο φοιτούν

ΤΜΗΜΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ	
	v	%
Γενικής Αγωγής	39	53,4
Ειδικής Αγωγής	34	46,6
Σύνολο	73	100,0
Δεν απάντησαν	0	0,0

## Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων του δείγματος ως προς το έτος φοίτησής τους στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης

ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ	
	v	%
Α΄ ΕΤΟΣ	44	62,0
Β΄ ΕΤΟΣ	27	38,0
Σύνολο	71	100,0
Δεν απάντησαν	2	2,7

Από τα αριθμητικά δεδομένα των δύο παραπάνω πινάκων, προκύπτει ότι από τους 73 μετεκπαιδευόμενους δασκάλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 39 (ποσοστό 53,4%) δήλωσαν ότι φοιτούν στο τμήμα Γενικής Αγωγής και οι 34 (ποσοστό 46,6%) στο τμήμα της Ειδικής Αγωγής. Όσον αφορά το έτος φοίτησής τους στο Διδασκαλείο, 44 δάσκαλοι (ποσοστό 62,0%) δήλωσαν το Α΄ έτος, 27

(ποσοστό 38,0%) το Β΄ έτος, ενώ 2 άτομα (ποσοστό 2,7%) δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση.

Ο πίνακας 4 εμφανίζει την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων στην ερώτηση που αναφέρεται στα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.

#### Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ	
	ν	%
6-10	23	31,9
11-15	19	26,4
16-20	24	33,3
21-25	6	8,3
Σύνολο	72	100,0
Δεν απάντησαν	1	1,4

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 διαπιστώνουμε ότι ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, 23 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,9%) έχουν υπηρετήσει 6-10 έτη, 19 (ποσοστό 26,4%) 11-15 έτη, 24 (ποσοστό 33,3%) 16-20 έτη, 6 (ποσοστό 8,3%) 21-25 έτη, ενώ 1 άτομο (ποσοστό 1,4%) δεν δήλωσε τα χρόνια υπηρεσίας του. Όπως είναι φανερό, οι περισσότεροι δάσκαλοι ( 66 ή ποσοστό 90,1%) που κάνουν μετεκπαίδευση, έχουν από 6-20 χρόνια υπηρεσίας, ενώ ελάχιστοι (μόνο 6 ή ποσοστό 8,3%) έχουν υπηρετήσει από 21- 25 έτη.



### Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ανάλογα με τους τίτλους σπουδών που κατέχουν

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	v	%	v	%	v	%
Π.Α.	53	72,6	20	27,4	73	100,0
Π.Τ.Δ.Ε.(από εξομοίωση)	34	46,6	39	53,4	73	100,0
Π.Τ.Δ.Ε.	24	32,9	49	67,1	73	100,0
Α.Ε.Ι.	9	12,3	64	87,7	73	100,0
Α.Τ.Ε.Ι.	4	5,5	69	94,5	73	100,0
Άλλο	8	11,0	65	89,0	73	100,0

Στον πίνακα 6 δίνεται η κατανομή των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ στον πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή τους ως προς το είδος του συγκεκριμένου τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών που έχουν αποκτήσει ή τη φοίτησή τους σε αντίστοιχα προγράμματα.

### Πίνακας 6

Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων του δείγματος ως προς την κατοχή ή μη, τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ	
	v	%
Ναι	5	8,5
Όχι	54	91,5
Σύνολο	59	100,0
Δεν απάντησαν	14	19,2

### Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων των μετεκπαιδευόμενων του δείγματος ως προς την κατοχή διαφόρων τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών ή τη φοίτησή τους σε αντίστοιχα προγράμματα

ΤΙΤΛΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ			
	Έχουν δίπλωμα		Φοιτούν σήμερα	
	v	%	v	%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα Α΄ Κύκλου (Master, κ.λπ.)	4	80,0	1	20,0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα Β΄ Κύκλου (Διδακτορικό)	0	0,0	1	100,0
Άλλο είδους μεταπτυχιακό δίπλωμα	0	0,0	0	0,0

Σύμφωνα με στοιχεία που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας, όσον αφορά τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους, αποτελείται από 32 άνδρες (ποσοστό 43,8%) και γυναίκες (ποσοστό 56,2%). Ως προς το τμήμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στο οποίο φοιτούν, οι 39 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 53,4%) δήλωσαν το τμήμα Γενικής Αγωγής και οι 34 (ποσοστό 46,6%) το τμήμα της Ειδικής Αγωγής. Ως προς το έτος φοίτησης στο Διδασκαλείο, 44 δάσκαλοι (ποσοστό 62,0%) δήλωσαν το Α΄ έτος, 27 (ποσοστό 38,0%) το Β΄ έτος, ενώ 2 άτομα (ποσοστό 2,7%) δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, 23 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,9%) δήλωσαν 6-10 έτη, 19 (ποσοστό 26,4%) δήλωσαν 11-15 έτη, 24 (ποσοστό 33,3%) 16-20 έτη, 6 (ποσοστό 8,3%) 21-25 έτη, ενώ 1 άτομο (ποσοστό 1,4%) δεν δήλωσε τα χρόνια υπηρεσίας του.

Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών, 53 μετεκπαιδευόμενοι (ποσοστό 72,6%) έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ 34 (ποσοστό 46,6%) έχουν και πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης από εξομοίωση. Οι δάσκαλοι που δήλωσαν ότι είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι 24 (ποσοστό 32,9%), ενώ 9 (ποσοστό 12,3%) είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. και 4 (ποσοστό 5,5%) έχουν

τελειώσει Α.Τ.Ε.Ι. Τέλος, 8 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11%) δήλωσαν κάτι άλλο, όπως Σχολή Νηπιαγωγών, Σχολή Δημοσιογραφίας, κ.ά.

Από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του δείγματος 5 (ποσοστό 8,5%) δήλωσαν ότι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, 54 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 91,5%) απάντησαν «όχι» στη σχετική ερώτηση, ενώ 14 (ποσοστό 19,2%) δεν απάντησαν καθόλου. Από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές, οι 4 (ποσοστό 80%) έχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα Α΄ κύκλου (master) ενώ 1 (ποσοστό 20%) δήλωσε μεταπτυχιακός φοιτητής Α΄ κύκλου και ακόμη 1 άτομο δήλωσε μεταπτυχιακός φοιτητής Β΄ κύκλου.

### 5.6.3. Περιγραφή του τελικού δείγματος των διδασκόντων

Σύμφωνα με στοιχεία που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας, όσον αφορά τους διδάσκοντες στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, αποτελείται από 15 συνολικά διδάσκοντες. Από αυτού, οι 12 (ποσοστό 80,0%) είναι άνδρες και οι υπόλοιποι 3 (ποσοστό 20,0%) είναι γυναίκες, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε και από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 8**

Κατανομή συχνότητων των διδασκόντων του δείγματος κατά φύλο

ΦΥΛΟ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	ν	%
Άνδρες	12	80,0
Γυναίκες	3	20,0
Σύνολο	15	100,0
Δεν απάντησαν	0	0,0

Στον επόμενο πίνακα εμφανίζεται η κατανομή των διδασκόντων του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας τους στο διδασκαλείο Δ.Ε.Κ.:

### Πίνακας 9

Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας τους στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ.

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	v	%
Μέλη Δ.Ε.Π.	6	42,9
Μέλη Ε.Ε.Δ.Ι.Π.	2	14,3
Συμβασιούχοι	6	42,9
Σύνολο	14	100,0
Δεν απάντησαν	1	6,7

Όσον αφορά στη σχέση εργασίας των διδασκόντων του δείγματος στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα συνάγεται ότι με το ίδιο ποσοστό (42,9%) διδάσκουν στη μετεκπαίδευση των δασκάλων διδάσκοντες μέλη Δ.Ε.Π. και Συμβασιούχοι, ενώ η κατηγορία Ε.Ε.Δ.Ι.Π. συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό 14,3%.

Στον πίνακα 10 έχει καταχωρηθεί η κατανομή των συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τα χρόνια που έχουν υπηρετήσει στο χώρο της εκπαίδευσης συνολικά:

### Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους συνολικά

ΧΡΟΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (συνολικά)	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	v	%
1-5	4	28,6
6-10	2	14,3
11-15	2	14,3
16-20	1	7,1
21-25	3	21,4
>25	2	14,3
Σύνολο	14	100,0
Δεν απάντησαν	1	6,7

Ως προς τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά, οι περισσότεροι από τους 14 διδάσκοντες που απάντησαν (28,6%) και 21,4% δήλωσαν 1-5 έτη και 21-25 έτη αντίστοιχα, ενώ με το ίδιο ποσοστό (14,3%) απάντησαν ότι έχουν συμπληρώσει 6-10, 11-15 και πάνω από 25 έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Μόνο ένας (7,1%) διδάσκοντας δήλωσε 16-20 έτη υπηρεσίας.

Στο επόμενο ερώτημα ζητήθηκε από τους διδάσκοντες να δηλώσουν ειδικότερα πόσα χρόνια έχουν διδακτική εμπειρία στη μετεκπαίδευση και τα αποτελέσματα που πήραμε παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 11:

### Πίνακας 11

Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους σε Διδασκαλεία

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	v	%
3	6	40,0
5	3	20,0
10	2	13,3
7	1	6,7
6	1	6,7
4	1	6,7
2	1	6,7
Σύνολο	15	100,0
Δεν απάντησαν	0	0,0

Στις διαπιστώνεται από την αναλυτική εξέταση των παραπάνω στοιχείων οι περισσότεροι διδάσκοντες του δείγματός στις (73,4%) έχουν διδακτική εμπειρία σε Διδασκαλεία από 3 έως και 5 χρόνια, ενώ μόνο το 26,6% έχει από 6 έως και 10 χρόνια.

### Πίνακας 12

Κατανομή συχνοτήτων των Διδασκόντων του δείγματος ως προς τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας τους σε Διδασκαλεία

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	v	%
5	1	50,0
6	1	50,0
Σύνολο	2	100,0
Δεν απάντησαν	13	86,7

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι μόνο δύο διδάσκοντες από τους 13 δήλωσαν ότι έχουν διοικητική εμπειρία σε Διδασκαλεία, η οποία είναι 5-6 έτη.

### **5.7. Διαδικασία χορήγησης των μέσων συλλογής δεδομένων**

Η επίδοση των τελικών ερωτηματολογίων στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους και στους διδάσκοντες στο Διδασκαλείο Κρήτης έγινε επιτόπια και από την ίδια την ερευνήτρια ενώ ξεκίνησε να πραγματοποιείται το Μάιο του 2006, λίγο πριν το τέλος του εαρινού εξαμήνου, με σκοπό να ολοκληρωθεί προτού αρχίσει η εξεταστική περίοδος.

Παράλληλα, τον ίδιο μήνα, ολοκληρώθηκαν και οι ερευνητικές συνεντεύξεις τόσο με το Προεδρείο του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης(τον Πρόεδρο και τους δύο Αντιπροέδρους), όσο και με την Πρόεδρο και άλλα δύο μέλη του Δ.Σ. του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων «Έλλη Αλεξίου». Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες και οι πληροφορίες που προέκυψαν από αυτές καταγράφηκαν με τη μέθοδο της μαγνητοφώνησης με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, αφού, προηγουμένως, είχε δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και είχαν ξεπεραστεί ορισμένες αμφιβολίες που είχαμε για τον κίνδυνο δημιουργίας ατμόσφαιρας δημόσιας συνέντευξης, κατά την οποία μειώνεται ακόμα περισσότερο ο αυθορμητισμός των υποκειμένων και αναστέλλεται η ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων τους (Βάμβουκας,1998:242-243).

Με το ίδιο σκεπτικό η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε περισσότερο σε ατομικό παρά σε ομαδικό επίπεδο, με την επιδίωξη μέσα από μια πιο άμεση επαφή να συγκεντρωθούν όσο το δυνατό από πιο πολλούς ερωτώμενους, περισσότερες και εγκυρότερες πληροφορίες. Άλλωστε, ένα από τα κύρια σημεία που μας απασχόλησαν τόσο κατά την κατασκευή του εργαλείου μας, όσο και κατά την επίδοσή του ήταν η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, ώστε, παρά την

πιθανή κούραση και την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, να παρακινηθούν ελεύθερα και αβίαστα να συμμετάσχουν στην έρευνά μας (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:65).

Συγκεκριμένα, κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου μεγάλη σημασία δόθηκε όχι μόνο στην εξωτερική εμφάνιση αλλά και στο περιεχόμενό του, ώστε να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, ακρίβεια και όσο το δυνατόν συντομία κατά τη συμπλήρωσή του. Ακόμα ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε και στο εισαγωγικό σημείωμα, που στόχο είχε, αφού ενημερώσει τον ερωτώμενο για την ταυτότητα της ερευνήτριας και το σκοπό της έρευνας, να αποκαταστήσει την επικοινωνιακή σχέση με τον ερωτώμενο και να δημιουργήσει θετική στάση προς το διερευνώμενο θέμα (Ανδρεαδάκης, 2003).

Από την άλλη, κατά την επίδοση των μέσων συλλογής δεδομένων κυριάρχησαν από τη μεριά της ερευνήτριας ορισμένα χαρακτηριστικά όπως, η κατανόηση, η ευγένεια και ο σεβασμός στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου των υποκειμένων για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Σε αυτό πιθανώς συνέβαλε και η ιδιότητα της γράφουσας η οποία, δασκάλα και η ίδια, έχοντας πρόσφατη την εμπειρία της μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Κρήτης είχε το πλεονέκτημα να επικοινωνεί με αμεσότητα και ειλικρίνεια με τους ερωτώμενους.

Παράλληλα, δεν έλειψαν η επιμονή και η οργανωτικότητα στη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων, ώστε να ξεπεραστούν τυχόν δυσκολίες κατά την επίδοση και τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων. Το γεγονός, βέβαια, ότι υπήρχε σε αυτή τη φάση της έρευνας περιορισμός χρόνου αφού έπρεπε οπωσδήποτε να έχει ολοκληρωθεί η διανομή και συλλογή των μέσων συλλογής δεδομένων πριν λήξει το εαρινό εξάμηνο καθώς τότε συμπληρωνόταν ο κύκλος της μετεκπαίδευσης, αποτέλεσε έναν από τους περιορισμούς της έρευνάς μας, τον οποίο όμως επιχειρήσαμε να υπερκεράσουμε εντατικοποιώντας τις προσπάθειές μας. Επίσης, ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάστηκε στην προσέγγιση των διδασκόντων, καθώς, αφενός οι περισσότεροι δεν είχαν δικό τους γραφείο στο χώρο



του Πανεπιστημίου και, αφετέρου, αρκετοί από αυτούς είχαν διδάξει στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης σε προηγούμενα εξάμηνα.

Επιπλέον, ένα άλλο, σοβαρό εμπόδιο που, απρόβλεπτα, παρουσιάστηκε ήταν οι καταλήψεις που ξεκίνησαν εκείνη την περίοδο στα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα και ανώτερες σχολές της χώρας μας με αφορμή την αναθεώρηση του Συντάγματος και συγκεκριμένα του άρθρου 16, ώστε να επιτραπεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η ίδρυση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Οι καταλήψεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα αναφορικά με την παρούσα έρευνα, να παρεμποδιστεί η προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους ερωτώμενους διδάσκοντες και μετεκπαιδευόμενους του Διδασκαλείου και να μετατεθεί ένα μέρος της τελικής φάσης της επίδοσης των ερωτηματολογίων για το Σεπτέμβριο-Οκτώβριο του 2006.

Παρόλες, όμως, τις δυσκολίες αξιοσημείωτο είναι ότι οι ερωτώμενοι ανταποκρίθηκαν σε αρκετά σημαντικό βαθμό, καθώς από τους 121 μετεκπαιδευόμενους (σε σύνολο 130 εγγεγραμμένων) και από τους 29 διδάσκοντες (σε σύνολο 57 που είχαν διδάξει στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης τα έτη 2004-06), οι οποίοι παρέλαβαν το ερωτηματολόγιο, οι 73 δάσκαλοι (60%) και οι 15 διδάσκοντες (52%) επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν, εκδηλώνοντας έμπρακτα το ενδιαφέρον, αλλά και την επιθυμία τους να συμβάλουν στην επιτυχή έκβαση αλλά και στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

#### **5.8. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Η επεξεργασία των δεδομένων είναι ένα θέμα που πρέπει να απασχολεί τον ερευνητή από την αρχή του σχεδιασμού της έρευνας και σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής του εργασίας (Παπαναστασίου, 1990:157). Τα δεδομένα της έρευνάς μας είναι συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Τα ποσοτικά στοιχεία των ερωτηματολογίων

αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences), το οποίο «θεωρείται ως ένα από τα φιλικότερα και αποτελεσματικότερα στατιστικά προγράμματα για όλους τους ερευνητικούς χώρους» (Μακράκης, 2005:49) και τους προσφέρει μεγάλες δυνατότητες στην εισαγωγή, επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων .

Αναλυτικότερα, μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τα υποκείμενα του δείγματος, προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις –ανοικτές και κλειστές- και στη συνέχεια εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε Η/Υ με τη βοήθεια του προγράμματος εισαγωγής Dbase. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. Στις ανοιχτές ερωτήσεις εφαρμόσαμε την ερμηνευτική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, όπου ήταν εφικτό για την καλύτερη περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των ονοματικών και ποσοτικών μεταβλητών<sup>40</sup>, ενώ συνυφασμένες με τον τρόπο χειρισμού του εξεταζόμενου προβλήματος κατανεμήθηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των ονοματικών μεταβλητών, ενώ, σε αρκετές περιπτώσεις ποσοτικών μεταβλητών, για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα των αποτελεσμάτων δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος (μ.ο.) ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως μέτρο διασποράς των απαντήσεων των ερωτώμενων των δύο δειγμάτων.

Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρείται απαραίτητο στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι οι παραπάνω δείκτες

---

<sup>40</sup> Όλα τα ερωτήματα που ήταν διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert αντιμετωπίστηκαν ως ποσοτικές μεταβλητές.

χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο σε ερωτήματα διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο:

- Πάρα Πολύ σημαντικός-ή-ό / Πάρα πολύ : μ.ο.=4,5 – 5
- Αρκετά σημαντικός-ή-ό/Αρκετά: μ.ο.=3,5 – 4,4
- Μέτριας σημασίας / Μέτρια: μ.ο.=2,5 – 3,4
- Λίγο σημαντικός-ή-ό / Λίγο: μ.ο.= 1,5 – 2,4
- Καθόλου σημαντικός-ή-ό / Καθόλου μ.ο.=0 – 1,4

Έτσι, σύμφωνα με την παραπάνω οριοθέτηση του βαθμού σημαντικότητας ή διαφοροποίησης, όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος που συγκεντρώνει μια δήλωση, τόσο πιο σημαντική είναι αυτή για τους ερωτώμενους ή τόσο πιο πολύ πρέπει να διαφοροποιείται. Για παράδειγμα, μ.ο.=4,25 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά μέσο όρο συμφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά σημαντικό ή δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι.

Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε δυο ονοματικές μεταβλητές (π.χ. «θέση ως προς τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης» με «πρόσωπο-διδάσκοντας/μετεκπαιδευόμενος»), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  (Καραγεώργος, 2001:358-371 & Κατσιλλης, 2000:134-141).

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια ονοματική ανεξάρτητη μεταβλητή με δυο κατηγορίες και μια ποσοτική (π.χ. «πρόσωπο-μετεκπαιδευόμενος/διδάσκοντας» και «βαθμός γενικότερης ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση»), εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Μακράκης, ό.π.:105-109). Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποσοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε σε προσαρμοσμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές (Καραγεώργος,ό.π.:348-352)..

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το  $\alpha=0,05$ . Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται στους σχετικούς πίνακες με την ακριβή του τιμή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

#### 6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στις μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του δείγματος. Για λόγους ευκρίνειας, την περιγραφή συνοδεύουν πίνακες κατανομής συχνότητας των δηλώσεων που περιγράφονται.

Το πρώτο μέρος στις παρουσιάσεις αναφέρεται στους λόγους που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην απόφαση να κάνουν μετεκπαίδευση, στις προσδοκίες τους από το θεσμό αυτό, αλλά και την εκτίμησή τους για το περιεχόμενο σπουδών του Διδασκαλείου και τις επιδιώξεις του, καθώς και τις δυνατότητες αξιοποίησης του διπλώματος που τους προσφέρει το παραπάνω εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Αρχικά, εμφανίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό σημαντικότητας καθενός από τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να μετεκπαιδευτούν και καθεμίας προσδοκίας τους από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης. Αμέσως μετά, αφού ακολουθούν οι διαπιστώσεις που αναφέρονται στη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων του προγράμματος μετεκπαίδευσης από τους δασκάλους και στο γενικότερο βαθμό ικανοποίησής τους από το θεσμό αυτό, αλλά και ειδικότερα από επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο.

Στη συνέχεια εμφανίζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη σύγκριση των σπουδών τους στη μετεκπαίδευση με εκείνες που είχαν κάνει στην Παιδαγωγική

Ακαδημία, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. ή στην Εξομοίωση. Έπειτα, παρουσιάζονται ονομαστικά τα μαθήματα που δεν προσφέρονται προς το παρόν από το πρόγραμμα σπουδών του Διδασκαλείου, αλλά, σύμφωνα με την επιθυμία των μετεκπαιδευόμενων, θα έπρεπε να είχαν την ευκαιρία να τα παρακολουθήσουν.

Ακολουθεί η εξέταση των σημαντικότερων προβλημάτων που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση σύμφωνα με τις δηλώσεις τους στο αντίστοιχο ερώτημα. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μετεκπαιδευόμενων για τις δυνατότητες αξιοποίησης του διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, το οποίο αποκτούν αποφοιτώντας από το Διδασκαλείο.

Το δεύτερο μέρος των περιγραφικών αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τις απόψεις των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων για τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης και τη δυνατότητα ένταξής της στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Δ.Β.Ε.) όλων των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, γίνεται συζήτηση για τη συμφωνία ή διαφωνία των δασκάλων του δείγματος που φοιτούν στη μετεκπαίδευση σχετικά με την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου. Αμέσως μετά, εξετάζονται με αναλυτικό τρόπο, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατεύθυνση προς την οποία θα πρέπει κατά την εκτίμησή τους να γίνει η προαναφερόμενη αλλαγή στη μετεκπαίδευση. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συνέχεια από τη μια στη θέση που παίρνουν οι δάσκαλοι απέναντι στην άποψη που έχει υποστηριχθεί σύμφωνα με την οποία τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να ενταχθούν στη διαδικασία της Δια Βίου Εκπαίδευσης και, από την άλλη, στην αιτιολογία που επικαλούνται προκειμένου να τεκμηριώσουν τη θέση τους.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα που αφορούν στο βαθμό αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και την αιτιολόγηση της θετικής στάσης τους, καθώς και στο βαθμό αποτελεσματικότητας που κατά την

εκτίμησή τους έχουν οι διάφοροι τρόποι Δ.Β.Ε. Το περιγραφικό επίπεδο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τις τελικές σκέψεις ή προτάσεις που διατύπωσαν οι μετεκπαιδευόμενοι αναφορικά με την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης, καθώς επίσης και στις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου απεικονίστηκαν οι απόψεις τους στην παρούσα έρευνα.

## **6.2. Λόγοι μετεκπαίδευσης**

Στον πίνακα 13 εμφανίζεται, για καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους λόγους που οδήγησαν τους δασκάλους στην απόφαση να κάνουν μετεκπαίδευση, η κατανομή των απαντήσεων των 73 μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος με βάση την ιεραρχική σειρά των τιμών του μέσου όρου.

Από τη γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των μετεκπαιδευόμενων που εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις τους βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και δεν ξεπερνούν στη συντριπτική πλειονότητα των δηλώσεων το 1,4% του δείγματος, ενώ κανένας ερωτώμενος δεν εγκατέλειψε ολόκληρη την ερώτηση. Σε δύο περιπτώσεις ανέβηκε το ποσοστό εγκατάλειψης δήλωσης, στο λόγο που αφορούσε στην εξειδίκευση (4,1%) και στις ιδιαίτερες ευαισθησίες απέναντι σε άτομα με ειδικές ικανότητες (8,2%). Τον τελευταίο λόγο μπορούμε να θεωρήσουμε ότι εγκατέλειψαν αρκετά από τα άτομα της γενικής αγωγής θεωρώντας ότι δεν αφορούσε την ειδικότητά τους. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ιδιαίτερη επιθυμία να πάρουν θέση απέναντι στο πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε καθένας από τους λόγους που συνέβαλε στην απόφασή τους να φοιτήσουν στο Διδασκαλείο.

**Πίνακας 13**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να κάνουν μετεκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Λόγοι που στις οδήγησαν στην απόφαση για μετεκπαίδευση)	Πάρα πολύ σημαντικός		Αρκετά σημαντικός		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικός		Καθόλου σημαντικός		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Με ενδιαφέρει γενικότερα η ενημέρωση σε σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα	50	68,5	19	26,0	3	4,1	1	1,4	0	0,0	0	0,0	4,62	0,637
Επιθυμώ να αποκτήσω επιστημονική στήριξη για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων καταστάσεων μέσα στην τάξη	40	55,6	23	31,9	8	11,1	1	1,4	0	0,0	1	1,4	4,42	0,746
Ένιωθα έντονη την ανάγκη για ουσιαστική βελτίωση του διδακτικού μου έργου	34	46,6	28	38,4	7	9,6	3	4,1	1	1,4	0	0,0	4,25	0,894
Ένιωθα την ανάγκη να φύγω για λίγο από το κλίμα του σχολείου και να κάνω κάτι διαφορετικό	21	29,2	3	4,1	8	11,1	6	8,2	7	9,6	1	1,4	3,72	1,247
Ήθελα να μου δοθεί η ευκαιρία να έρθω σε επαφή με συναδέλφους μου και άλλα άτομα από την ακαδημαϊκή κοινότητα	17	23,3	29	39,7	18	24,7	7	9,6	2	2,7	0	0,0	3,71	1,020
Είχα ιδιαίτερες ευαίσθητες απέναντι στα άτομα με ειδικές ικανότητες	20	29,9	23	34,3	12	17,9	8	11,9	4	6,0	6	8,2	3,70	1,194
Ήθελα να μου δοθεί η δυνατότητα να εξειδικευτώ σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα	15	21,4	23	32,9	18	25,7	10	14,3	4	5,7	3	4,1	3,50	1,152
Επιθυμώ να έχω περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μου (με την οικογένειά μου, κλπ.)	7	9,7	19	26,4	12	16,7	16	22,2	18	25,0	1	1,4	2,74	1,353
Το δίπλωμα της μετεκπαίδευσης θα παίξει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική μου ανάπτυξη (διοικητικές-εκπαιδευτικές προοπτικές)	5	6,9	21	29,2	12	16,7	17	23,6	17	23,6	1	1,4	2,72	1,302
Κάτι άλλο. Τι:	Δήλωσαν v=11 άτομα (15,1%)													



Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 13, διαπιστώνεται ότι:

Η κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους προχώρησαν στη μετεκπαίδευση, έδειξε ότι στις τρεις πρώτες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ενημέρωσή τους σε σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα με μ.ο. 4,62 ( 68,5% Π.Π.Σ. και 26,0% Α.Σ.<sup>41</sup>), η επιθυμία τους να αποκτήσουν επιστημονική στήριξη για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων καταστάσεων μέσα στην τάξη με μ.ο. 4,42 ( 55,6% Π.Π.Σ. και 31,9% Α.Σ.) και η ανάγκη για ουσιαστική βελτίωση του διδακτικού τους έργου με μ.ο. 4,25 (46,6% Π.Π.Σ. και 38,4% Α.Σ.). Η κατανομή των παραπάνω απαντήσεων αποκαλύπτει ότι από όλους τους λόγους τους οποίους επικαλούνται, οι δάσκαλοι αξιολογούν κατ' απόλυτο σχεδόν τρόπο και ως ιδιαίτερα σημαντικό εκείνον που αφορά στην ενημέρωσή τους σε θέματα σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία, παράλληλα με την επιστημονική στήριξη για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων θα ικανοποιήσει την ανάγκη τους για πραγματική βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου.

Τέταρτος σε σημαντικότητα βρίσκεται ο λόγος που αναφέρεται στην ανάγκη να κάνουν κάτι διαφορετικό και να ξεφύγουν για λίγο από το σχολικό κλίμα με μ.ο 3,72 ( 29,2% Π.Π.Σ. και 41,7% Α.Σ.).

Πέμπτη σε σειρά ιεράρχησης έρχεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών να έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή μέσω του Διδασκαλείου και με άλλους συναδέλφους τους καθώς και άλλα άτομα από την ακαδημαϊκή κοινότητα με μ.ο. 3,71 ( 23,3% Π.Π.Σ. και 39,7% Α.Σ.)

Έκτη στην ιεράρχηση είναι η ιδιαίτερη ευαισθησία των δασκάλων απέναντι στα άτομα με ειδικές ικανότητες με μ.ο. 3,70 ( 29,9% Π.Π.Σ. και 34,3% Α.Σ.).

Μικρότερο ποσοστό φαίνεται να συγκεντρώνει ο λόγος που αναφέρεται στη δυνατότητα που τους δίδεται μέσω της μετεκπαίδευσης

---

<sup>41</sup> Όπου Π.Π.Σ.=Πάρα Πολύ Σημαντικός-ή-ό και Α.Σ.= Αρκετά Σημαντικός-ή-ό

για εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα με μ.ο. 3,50 ( 21,4% Π.Π.Σ. και 32,9% Α.Σ.), ενώ λίγο σημαντικός είναι ο λόγος που σχετίζεται με την επιθυμία τους να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο ( με την οικογένειά τους, κ.λπ.) με μ.ο. 2,74 ( 9,7% Π.Π.Σ. και 26,4% Α.Σ.).

Ο χαμηλότερος μέσος όρος (μ.ο.=2,72 / 6,9% Π.Π.Σ. και 29,2% Α.Σ.) εντοπίζεται στη δήλωση που αφορά στο ρόλο που έχει η σημαντικότητα του διπλώματος μετεκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την απόφασή τους να κάνουν μετεκπαίδευση.

Αποκαλύπτεται έτσι ότι οι δάσκαλοι δε βλέπουν τη διαδικασία της μετεκπαίδευσης τόσο ως σκαλοπάτι για την κατάκτηση υψηλών διοικητικών θέσεων, όσο ως ευκαιρία για την ανατροφοδότησή τους με γνώσεις και δεξιότητες που θα συντελέσουν στην ουσιαστική βελτίωση του επιστημονικού και παιδαγωγικού προφίλ τους, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί μέσα στην τάξη.

Εκτός από τους παραπάνω λόγους που οδήγησαν στην απόφαση για μετεκπαίδευση, 11 μετεκπαιδευόμενοι (ποσοστό 15,1%) συμπλήρωσαν την επιλογή «κάτι άλλο», ενώ 62 (84,9 %) δεν ανέφεραν τους λόγους. Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι από τους 11, μόνο 3 ανέφεραν εντελώς διαφορετικούς λόγους από εκείνους που είχαμε ήδη σημειώσει. Τους συγκεκριμένους λόγους παραθέτουμε αμέσως πιο κάτω: Αποφάσισα να μετεκπαιδευτώ «για λόγους γοήτρου» ή «για να ζήσω δύο χρόνια σε άλλη πόλη» ή γιατί «με διευκόλυνε στις άλλες σπουδές μου». Οι υπόλοιποι απλώς δήλωσαν με άλλα λόγια ό,τι τους είχαμε προτείνει να επιλέξουν, όπως: «Ανανέωση γνώσεων και μεθόδων διδασκαλίας», «να γνωρίσω ένα πιο ψηλό επίπεδο σκέψης συναδέλφων», «να πάρω ανάλογη κατάρτιση και να ασχοληθώ στο μέλλον με α.μ.ε.α.», «να πάρω απαντήσεις στο αν αυτό που κάνω είναι σωστό», «να γίνω ουσιαστικότερος στο έργο μου» και «να φύγω από το κλίμα του σχολείου».

### **6.3. Προσδοκίες μετεκπαιδευομένων / Προσφορά της μετεκπαίδευσης**

Στον πίνακα 14 δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις προσδοκίες τους από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στις διάφορες δηλώσεις για τις παραπάνω προσδοκίες, διαπιστώνεται η ιδιαίτερα υψηλή ένταση του βαθμού σημαντικότητας στις περισσότερες από αυτές. Με εξαίρεση πέντε μόνο δηλώσεις όπου η τιμή του μέσου όρου βρέθηκε λίγο μικρότερη από 4 μονάδες, στις υπόλοιπες οκτώ περιπτώσεις η τιμή κυμάνθηκε από 4,03 έως και 4,55 μονάδες, δηλώνοντας έτσι ότι οι μετεκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει σε μεγάλο βαθμό στις επαγγελματικές προσδοκίες τους από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης και ιδιαίτερα εκείνες που αναφέρονται στην ανατροφοδότησή τους με νέες παιδαγωγικές τάσεις, γνώσεις, μεθόδους, πρακτικές που θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

**Πίνακας 14**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις προσδοκίες τους από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Προσδοκίες από τη μετεκπαίδευση)	Πάρα πολύ σημαντική		Αρκετά σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Να ενημερωθώ σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο	44	60,3	25	34,2	4	5,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4,55	0,602
Να αποκτήσω πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου μου	45	61,6	21	28,8	7	9,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4,52	0,669
Να προετοιμαστώ κατάλληλα πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές	44	62,0	21	29,6	5	7,0	0	0,0	1	1,4	2	2,7	4,51	0,754
Να καταρτιστώ σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα	42	58,3	25	34,7	4	5,6	1	1,4	0	0,0	1	1,4	4,50	0,671
Να μου δοθεί η δυνατότητα να εναρμονίσω την εκπαιδευτική μου θεωρία με την πράξη	37	51,4	27	37,5	7	9,7	1	1,4	0	0,0	1	1,4	4,39	0,723
Να επικαιροποιήσω τη θεωρητική μου μόρφωση	29	40,8	31	43,7	7	9,9	2	2,8	2	2,8	2	2,7	4,17	0,926
Να αναπτύξω τρόπους βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας	28	38,4	27	37,0	11	15,1	6	8,2	1	1,4	0	0,0	4,03	1,000
Να αξιοποιήσω την εμπειρία μου από το χώρο του σχολείου	24	32,9	30	41,1	17	23,3	1	1,4	1	1,4	0	0,0	4,03	0,866
Να εμπλουτίσω τις κοινωνικές & συναισθηματικές μου δεξιότητες	20	27,4	28	38,4	14	19,2	10	13,7	1	1,4	0	0,0	3,77	1,048
Να βοηθηθώ να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου και να τον αναπτύξω	24	32,9	21	28,8	14	19,2	8	11,0	6	8,2	0	0,0	3,67	1,270
Να μου δοθεί η ευκαιρία να εξειδικευτώ σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα	18	26,1	21	30,4	19	27,5	4	5,8	7	10,1	4	5,5	3,57	1,230
Να καλλιεργήσω τις ιδιαίτερες κλίσεις & τα ενδιαφέροντά μου	16	21,9	26	35,6	16	21,9	10	13,7	5	6,8	0	0,0	3,52	1,180
Να ασχοληθώ συστηματικά με την εκπαιδευτική έρευνα	8	11,0	24	32,9	27	37,0	10	13,7	4	5,5	0	0,0	3,30	1,023
Κάτι άλλο. Τι:	Δήλωσαν v=6 (8,2%)													

Όπως διαπιστώνεται από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα, τα υποκείμενα του δείγματος των δασκάλων αναγνωρίζουν ως σημαντικότερες προσδοκίες από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης: την ενημέρωσή τους σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο με μ.ο 4,55 (60,3% Π.Π.Σ. και 34,2% Α.Σ.), την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους με μ.ο 4,52 (61,6% Π.Π.Σ. και 28,8% Α.Σ.), την κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές με μ.ο 4,51 (62,0% Π.Π.Σ. και 29,6% Α.Σ.) και την κατάρτισή τους σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα με μ.ο 4,50 (58,3% Π.Π.Σ. και 34,7% Α.Σ.).

Πολύ σημαντικές ακόμα φαίνεται να είναι οι προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων που αναφέρονται στη δυνατότητα να εναρμονίσουν την εκπαιδευτική τους θεωρία με την πράξη με μ.ο 4,39 (51,4% Π.Π.Σ. και 37,5% Α.Σ.) και στην επικαιροποίηση της θεωρητικής τους μόρφωσης με μ.ο 4,17 (40,8% Π.Π.Σ. και 43,7% Α.Σ.). Ακολουθούν με τον ίδιο μ.ο. (4,03) η αξιοποίηση της εμπειρίας τους από το χώρο του σχολείου (32,9% Π.Π.Σ. και 41,1% Α.Σ.) και η ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας (38,4% Π.Π.Σ. και 37,0% Α.Σ.).

Χαμηλότεροι μέσοι όροι που κυμαίνονται από 3,77 έως 3,30 εντοπίζονται σε πέντε συνολικά δηλώσεις που αναφέρονται στις παρακάτω προσδοκίες: στον εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων με μ.ο 3,77 (27,4% Π.Π.Σ. και 38,4% Α.Σ.), στη βοήθεια να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν με μ.ο 3,67 (32,9% Π.Π.Σ. και 28,8% Α.Σ.), στην ευκαιρία για εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα με μ.ο 3,57 (26,1% Π.Π.Σ. και 30,4% Α.Σ.) και στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων τους με μ.ο 3,53 (21,9% Π.Π.Σ. και 35,6% Α.Σ.). Εντύπωση προκαλεί ότι η συστηματική ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα συγκέντρωσε το χαμηλότερο μ.ο. (3,30/ 11,0% Π.Π.Σ. και 32,9 Α.Σ.) γεγονός που, ίσως, οφείλεται στο ότι οι δάσκαλοι, ιδιαίτερα όσοι έχουν αποφοιτήσει από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, δεν έχουν εξοικειωθεί με την ερευνητική διαδικασία, καθώς θεωρούν πως η έρευνα

ως έργο αφορά τους ερευνητές-επιστήμονες και εκείνοι απλώς περιμένουν να δουν στην πράξη πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα των ερευνών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους έργο.

Εκτός από τις παραπάνω προσδοκίες των διδασκομένων από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης, οι οποίες αναφέρονταν στο σχετικό ερώτημά μας, σημειώθηκαν από 6 μετεκπαιδευόμενους (8,2%) ως «κάτι άλλο» τα εξής: Θα περίμενα από τη μετεκπαίδευση «να κάνω νέες γνωριμίες», «σχέσεις και ανταλλαγή γνώσεων με συναδέλφους», «να καλύψω κενά και αδυναμίες που προέκυψαν από τη φοίτησή μου στο Πανεπιστήμιο», «να γνωρίσω βαθύτερα το γιατί υστερεί η παιδεία στις», «να ενημερωθώ και να γνωρίσω τις κατηγορίες των α.με.α και να μάθω τρόπους και πρακτικές διδακτικής τους». Ένα άτομο δήλωσε ως επιπλέον προσδοκία του τη «σύνδεση σύγχρονων θεωριών με την εκπαιδευτική πράξη» το οποίο, όμως, το είχαμε συμπεριλάβει ως δυνατότητα επιλογής στο ερώτημά μας.

Στον επόμενο πίνακα (αρ.15) παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων σχετικά με την προσφορά του περιεχομένου σπουδών στις μετεκπαίδευσης.

Από τη μελέτη των τιμών του μέσου όρου του πίνακα, συνάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι δεν εντοπίζονται δηλώσεις-προσφοράς του προγράμματος μετεκπαίδευσης οι οποίες να θεωρούνται από τους δασκάλους του δείγματος, είτε ως πάρα πολύ ή αρκετά σημαντικές είτε εντελώς ασήμαντες. Οι εκτιμήσεις τους για όλες τις περιπτώσεις προσφοράς κυμαίνονται στο ενδιάμεσο επίπεδο (από 3,79 μ.ο. μέγιστη τιμή έως και 3,04 ελάχιστη), με εξαίρεση μία που είναι ακόμα μικρότερης σημασίας (μ.ο.=2,88), αποκαλύπτοντας έτσι ότι, για τους μετεκπαιδευόμενους η προσφορά του περιεχομένου σπουδών της μετεκπαίδευσης είναι σε γενικές γραμμές μέτριας σημασίας, συγκριτικά βέβαια με το βαθμό σημαντικότητας των αντίστοιχων προσδοκιών τους.

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας αναγνωρίζουν ως σημαντικότερη την προσφορά που αναφέρεται στην ενημέρωσή τους σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο με μ.ο 3,79 (25,4% Π.Π.Σ και 39,4% Α.Σ) και στην επικαιροποίηση της θεωρητικής τους μόρφωσης με μ.ο. 3,70 (16,9% Π.Π.Σ και 49,3% Α.Σ).

**Πίνακας 15**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στη γενικότερη προσφορά του περιεχομένου σπουδών της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Προσφορά της μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ σημαντική		Αρκετά σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Επικαιροποίηση της θεωρητικής μου μόρφωσης	12	16,9	35	49,3	17	23,9	5	7,0	2	2,8	2	2,7	3,70	0,932
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου μου	12	16,4	23	31,5	29	39,7	8	11,0	1	1,4	0	0,0	3,51	0,945
Δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής μου θεωρίας με την πράξη	9	12,7	26	36,6	25	35,2	11	15,5	0	0,0	2	2,7	3,46	0,908
Αξιοποίηση της εμπειρίας μου από το χώρο του σχολείου	10	13,9	30	41,7	20	27,8	11	15,3	1	1,4	1	1,4	3,51	0,964
Ευκαιρία να εξοδικευτώ σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα	8	11,3	18	25,4	27	38,0	12	16,9	6	8,5	2	2,7	3,14	1,099
Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο	18	25,4	28	39,4	17	23,9	8	11,3	0	0,0	2	2,7	3,79	0,955
Κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα	16	22,2	21	29,2	20	27,8	11	15,3	4	5,6	1	1,4	3,47	1,162
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές	12	17,1	23	32,9	23	32,9	9	12,9	3	4,3	3	4,1	3,46	1,059
Συστηματική ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα	7	9,9	16	22,5	25	35,2	19	26,8	4	5,6	2	2,7	3,04	1,061
Εμπλουτισμό των κοινωνικών & συναισθηματικών μου δεξιοτήτων	9	12,5	19	26,4	24	33,3	15	20,8	5	6,9	1	1,4	3,17	1,113
Ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας	7	9,7	20	27,8	20	27,8	19	26,4	6	8,3	1	1,4	3,04	1,131
Καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων & τα ενδιαφερόντων μου	7	9,7	14	19,4	26	36,1	13	18,1	12	16,7	1	1,4	2,88	1,198
Βοήθεια να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου και να τον αναπτύξω	11	15,5	15	21,1	22	31,0	15	21,1	8	11,3	2	2,7	3,08	1,228
Κάτι άλλο. Τι:	Δήλωσαν v=2 (2,7%)													



Χαμηλότεροι μέσοι όροι που κυμαίνονται από 3,51 έως 3,04 εντοπίζονται σε δέκα συνολικά δηλώσεις: η απόκτηση πρακτικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού (μ.ο=3,51 / 16,4 % Π.Π.Σ και 31,5 % Α.Σ), η αξιοποίηση της εμπειρίας του από το χώρο του σχολείου με τον ίδιο μέσο όρο (μ.ο=3,51 / 13,9% Π.Π.Σ και 41,7% Α.Σ) και η κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα (μ.ο=3,47 / 22,2% Π.Π.Σ και 29,2% Α.Σ). Ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο (3,46) η δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με την πράξη και η κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές.

Στη συνέχεια δηλώνεται η προσφορά που αναφέρεται στον εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην ευκαιρία που δίνεται στους μετεκπαιδευόμενους να εξειδικευτούν σε κάποιο τομέα με μ.ο 3,17 και 3,14 αντίστοιχα. Η ομάδα συμπληρώνεται, ακόμη, από τη βοήθεια που προσφέρεται για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν με μ.ο 3,08, τη συστηματική ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα και την ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας με τον ίδιο μ.ο 3,04. Τελευταία στη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου βρίσκεται η καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και των ενδιαφερόντων των δασκάλων με μ.ο. 2,88.

«Κάτι άλλο» δήλωσαν δύο μετεκπαιδευόμενοι (2,7%) για τους οποίους το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης τους πρόσφερε την ευκαιρία για «νέες γνωριμίες και φιλίες» καθώς και για «χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη».

#### **6.4. Βαθμός παρακολούθησης των μαθημάτων του προγράμματος μετεκπαίδευσης**

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας με την κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στις δηλώσεις που

αναφέρονται στο βαθμό παρακολούθησης του προγράμματος των μαθημάτων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης.

### Πίνακας 16

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται στο βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων της μετεκπαίδευσης.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Παρακολούθηση των μαθημάτων της μετεκπαίδευσης)	Ανελλιπώς		Με ελάχιστες απουσίες		Με αρκετές απουσίες		Με πολλές απουσίες		Εγκατάληψη δήλωσης		Σύνολο	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Όλα τα μαθήματα	29	40,3	39	54,2	3	4,2	1	1,4	1	1,4	73	100
Ορισμένα μόνο μαθήματα	7	33,3	7	33,3	5	23,8	2	2,7	52	71,2	73	100

Από μια πρώτη ματιά των τιμών του πίνακα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος δήλωσε μεγάλο βαθμό παρακολούθησης σε όλα τα μαθήματα, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που έκαναν αρκετές ή πολλές απουσίες. Πιο αναλυτικά για όλα τα μαθήματα, 39 διδασκόμενοι (54,2%), είχαν ελάχιστες απουσίες, 29 (40,3%) παρακολούθησαν ανελλιπώς, 3 (4,2%) απουσίαζαν αρκετά από τις διδασκαλίες, ενώ μόνο 1 άτομο (1,4%) δεν παρακολούθησε σχεδόν καθόλου. Για ορισμένα μαθήματα, 7 μετεκπαιδευόμενοι (33,3%) ανέφεραν ότι παρακολουθούσαν ανελλιπώς, άλλοι 7 (33,3%) συμμετείχαν στο μάθημα με ελάχιστες απουσίες, ενώ αρκετά έως πολύ απουσίαζαν 5 άτομα (23,8%) και 2 (2,7%) αντίστοιχα. Εγκατάλειψη δήλωσης είχαμε στην πρώτη περίπτωση μόνο 1 άτομο (1,4%), και στη δεύτερη 52 (71,2%).

Όσοι ερωτώμενοι δήλωσαν αρκετές έως πολλές απουσίες σε όλα τα μαθήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Διδασκαλείο, κλήθηκαν να γράψουν τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους δεν μπόρεσαν ή δεν ήθελαν να παρακολουθήσουν. Πήραμε απάντηση από 18 μετεκπαιδευόμενους (24,6%), των οποίων οι δηλώσεις, αφού αναλύθηκαν, διακρίθηκαν σε 5 κατηγορίες οι οποίες εμφανίζονται ιεραρχημένες με βάση τα ποσοστά τους στον ακόλουθο πίνακα:

## Πίνακας 17

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται στους λόγους ελλιπούς παρακολούθησης του προγράμματος μετεκπαίδευσης.

Λόγοι ελλιπούς παρακολούθησης:	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Λόγοι οικογενειακοί	6	8,2
Μεγάλη απόσταση από μόνιμη κατοικία	5	6,8
Λόγοι υγείας	4	5,5
Ανεπάρκεια διδάσκοντα	2	2,7
Βαρετό και ανώφελο μάθημα	1	1,4
<b>Σύνολο</b>	<b>18</b>	<b>24,6</b>

Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα του πίνακα 5, οι τρεις πρώτες κατηγορίες αντιστοιχούν στους σημαντικότερους λόγους τους οποίους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για να αιτιολογήσουν την ελλιπή παρακολούθηση των μαθημάτων στο Διδασκαλείο. Οι λόγοι αυτοί είναι : οικογενειακοί (8,2%), όταν χρειαζόταν η οικογένειά τους μεγαλύτερη στήριξη , η μεγάλη απόσταση από τη μόνιμη κατοικία τους (6,8%) που δυσκόλευε τη μετακίνησή τους στον τόπο διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν υπήρχαν δύσκολα καιρικά φαινόμενα καθώς και λόγοι υγείας (5,5%) που δεν επέτρεπαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Οι άλλες δύο κατηγορίες φαίνεται να έχουν μικρότερη σημασία για τους μετεκπαιδευόμενους, αφού 2 άτομα (2,7%) αιτιολογούν τις απουσίες τους λόγω ανεπάρκειας του διδάσκοντα «ως ομιλητή και ως δάσκαλο» και μόνο ένας (1,4%) δήλωσε ότι απουσίαζε επειδή, κατά τη γνώμη του, «η διεξαγωγή του μαθήματος δεν ήταν ενδιαφέρουσα» και « το μάθημα δεν έδινε κάτι καινούριο» στο συγκεκριμένο ερωτώμενο.

## 6.5. Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της

Στον πίνακα 18 παρατίθεται η κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευομένων του δείγματος ως προς το γενικότερο βαθμό της ικανοποίησής τους από τη φοίτησή τους στο πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα με μια ματιά και με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων που βρίσκεται στο 3,51, διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν αρκετά έως μέτρια ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι κανένας μετεκπαιδευόμενος δε δηλώνει «καθόλου ικανοποιημένος», ενώ παρατηρείται μια ισοδυναμία σε όσους δηλώνουν ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι με εκείνους που εκφράζουν το μικρό βαθμό ικανοποίησής τους.

**Πίνακας 18**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται στο γενικότερο βαθμό ικανοποίησής τους από τη φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση

Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Σύνολο	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Μετεκπαιδευόμενοι	7	9,6	30	41,1	29	39,7	7	9,6	0	0,0	73	100
Εγκατάλειψη ερώτησης: v=0												
Δείκτες: μ.ο. = 3,51    τ.α.= 0,801												

Αναλυτικότερα, από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το 41,1% του δείγματος των δασκάλων που μετεκπαιδεύονται δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο από τη μετεκπαίδευση, το 39,7% μέτρια ικανοποιημένο, ενώ με το ίδιο ποσοστό (9,6%) παρουσιάζεται τόσο ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης όσο και ο μικρός. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι ερωτώμενοι τοποθετήθηκαν σε αυτήν

ερώτηση και, στη συνέχεια, σε σχετική ανοιχτή ερώτηση, 59 από τους 73 (80,8%) περιέγραψαν τι τους ικανοποίησε πιο πολύ από τη μέχρι τότε φοίτησή τους στο Διδασκαλείο και με το ίδιο περίπου ποσοστό, 82% (60 ερωτώμενοι) δήλωσαν τι τους απογοήτευσε περισσότερο. Μετά από μελέτη των απαντήσεων διαπιστώθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο, περισσότερες δηλώσεις από τον αριθμό των ατόμων που απάντησαν. Έτσι, προέκυψαν 68 δηλώσεις ικανοποίησης και 69 δηλώσεις απογοήτευσης οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου και τα αποτελέσματά όπως περιγράφονται συνοπτικά στους δύο επόμενους πίνακες:

**Πίνακας 18<sup>α</sup>**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται σε τι τους ικανοποίησε περισσότερο από τη φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση

<b>Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στη μετεκπαίδευση ικανοποιήθηκα περισσότερο από:</b>	<b>Το δήλωσαν:</b>	
	<b>v</b>	<b>%</b>
Τη γνωριμία με φημισμένους διδάσκοντες και ευαίσθητοποιημένους δασκάλους	22	32,3
Την επαφή με νέα και ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα	19	27,9
Την ενημέρωση πάνω σε σύγχρονες παιδαγωγικές /διδακτικές αντιλήψεις	6	8,8
Ευαίσθητοποίηση-Αυτοπραγμάτωση	6	8,8
Το πρόγραμμα σπουδών Ε.Α. & η εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	4	5,8
Τις ομαδικές εργασίες	3	4,4
Την εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	2	3,0
Σύνδεση θεωρίας-εκπαιδευτικής πράξης	2	3,0
Η δυνατότητα συμμετοχής/παρακολούθησης σε συνέδρια-ημερίδες-διημερίδες	2	3,0
Κάτι άλλο	2	3,0
<b>Σύνολο</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Στον πίνακα 18<sup>α</sup> παρουσιάζονται, χωρισμένες σε δέκα κατηγορίες, οι 68 δηλώσεις των 59 μετεκπαιδευόμενων που κατέγραψαν τι τους

προκάλεσε μεγαλύτερη ικανοποίηση από την παρακολούθηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει 22 δηλώσεις (32,3%) διδασκομένων που «ομολογούν» ότι ικανοποιήθηκαν περισσότερο από τη «γνωριμία με φωτισμένους καθηγητές και ευαισθητοποιημένους δασκάλους». Δεύτερη στην προτίμησή τους με 27,9% έρχεται η επαφή με νέα και ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι επόμενες κατηγορίες ακολουθούν με πολύ μικρότερα ποσοστά: η ενημέρωση πάνω σε σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις (8,8%), η ευαισθητοποίηση-αυτοπραγμάτωση των δασκάλων (8,8%), το πρόγραμμα σπουδών της Ειδικής Αγωγής- εξειδίκευση στην Ε.Α. (5,8%), και οι ομαδικές εργασίες των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων (4,4%). Το ίδιο χαμηλό ποσοστό (3%) συγκέντρωσαν οι τελευταίες κατηγορίες οι οποίες σχετίζονται με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τη σύνδεση θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης, η δυνατότητα παρακολούθησης ή συμμετοχής σε συνέδρια, ημερίδες, διημερίδες. Στην κατηγορία «κάτι άλλο» εντάχθηκαν δύο δηλώσεις που αναφέρονταν στο γενικότερο κλίμα της σχολής και στην αλλαγή περιβάλλοντος.

Ακολούθως, εμφανίζεται ο πίνακας 18β με τις 69 δηλώσεις ομαδοποιημένες σε εννέα κατηγορίες που αναφέρονται σε εκείνα τα στοιχεία που απογοήτευσαν περισσότερο τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο, μέχρι τότε που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

## Πίνακας 18β

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται σε τι τους απογοήτευσε περισσότερο από τη φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στη μετεκπαίδευση με απογοήτευσε περισσότερο :	Το δήλωσαν:	
	v	%
Η απουσία σύνδεσης & εναρμόνισης του προγράμματος με/σης με τη σχολική πραγματικότητα	16	23,2
Η προχειρότητα, η νοοτροπία & η συμπεριφορά ορισμένων διδασκόντων	15	21,8
Το πρόγραμμα & το επίπεδο σπουδών	8	11,6
Η έλλειψη οργάνωσης & προγραμματισμού	8	11,6
Ο «ωχαδερφισμός» κάποιων συναδέλφων	6	8,7
Ο παραδοσιακός τρόπος & η αποστασιατικότητα στις δ/λίες	4	5,8
Η έλλειψη εξειδικευμένου δικού προσωπικού στην Ε.Α.	4	5,8
Η μη πλήρης αναγνώριση της φοιτητικής ιδιότητας	3	4,3
Κάτι άλλο.	5	7,2
<b>Σύνολο</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

Από την αναλυτική εξέταση των δεδομένων του πίνακα 18β προκύπτει ότι, οι μετεκπαιδευόμενοι με παρόμοιο ποσοστό φαίνεται να δηλώνουν ότι δύο πράγματα τους απογοήτευσαν περισσότερο: η απουσία σύνδεσης και εναρμόνισης του προγράμματος μετεκπαίδευσης με τη σχολική πραγματικότητα (23,2%) και η προχειρότητα, η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, η συμπεριφορά μερικών-λίγων καθηγητών (21,8%). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η Τρίτη και η τέταρτη κατηγορία με το ίδιο ποσοστό (11,6%) στις οποίες αντιστοιχούν οι δηλώσεις απογοήτευσης για το πρόγραμμα και το επίπεδο σπουδών καθώς, επίσης, η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού. Αξιοσημείωτη είναι η επόμενη κατηγορία με ποσοστό 8,7% με την οποία οι ερωτώμενοι εκφράζουν την απογοήτευσή τους για τον «ωχαδερφισμό» κάποιων συναδέλφων-συμφοιτητών τους, στους οποίους είναι εμφανής «η απουσία κάθε διάθεσης για κάτι παραπάνω».

Η έκτη και έβδομη κατηγορία συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό (5,8%) και αφορούν αρνητικά σχόλια από την πλευρά των μετεκπαιδευόμενων για τον παραδοσιακό τρόπο και την αποσπασματικότητα της διδασκαλίας στο πλαίσιο του προγράμματος μετεκπαίδευσης, ενώ το ίδιο απογοητευτική είναι και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για τις ανάγκες του τμήματος της Ειδικής Αγωγής. Το χαμηλότερο ποσοστό (4,3%), συγκεντρώνει η κατηγορία που αναφέρεται στη μη πλήρη αναγνώριση της φοιτητικής ιδιότητας των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων οι οποίοι, όπως δήλωσαν, απογοητεύτηκαν κυρίως επειδή δεν πήραν βιβλία. Τέλος, στην κατηγορία «κάτι άλλο» περιλαμβάνονται δηλώσεις που διαφέρουν εννοιολογικά με τις παραπάνω. Ανάμεσά τους, οι πιο χαρακτηριστικές είναι η απογοήτευση λόγω «του εκπαιδευτικού χάους και της ανασφάλειας του ρόλου του Διδασκαλείου», «η άρνηση των φορέων για στήριξη του θεσμού, καθώς και η άρνηση καθηγητών να διδάξουν στο Διδασκαλείο λόγω χαμηλής αμοιβής, υποβαθμίζοντας έτσι το θεσμό».

Στην ακόλουθη ερώτηση που ανιχνεύει την προσωπική εκτίμηση των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης, διαφαίνεται μια ομοιότητα με την προηγούμενη ερώτηση, καθώς και εδώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε γενικές γραμμές ότι οι στόχοι της μετεκπαίδευσης επιτεύχθηκαν αρκετά έως μέτρια.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 19 και με βάση τη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου, ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης δίνεται από τους ερωτώμενους στο στόχο που αναφέρεται στην παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & πιο ειδικά στις επιστήμες της αγωγής (μ.ο.=3,86 / 20,5% Π.Π. και 50,7% Α.<sup>42</sup>). Ακολουθούν η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (μ.ο.=3,71 / 20,5%Π.Π. και 38,4% Α.), η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή και η μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας (μ.ο.=3,32 / 9,6% Π.Π. και 26,0% Α.) και η παροχή των

<sup>42</sup> Όπου Π.Π.=Πάρα Πολύ και Α.=Αρκετά



απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη, ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μ.ο.=3,31 / 6,9 % Π.Π.και 33,3% Α.).

**Πίνακας 19**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις-εκτιμήσεις που αναφέρονται στο βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Ικανοποιήθηκαν οι παρακάτω επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & ειδικότερα των επιστημών της αγωγής	15	20,5	37	50,7	18	24,7	2	2,7	1	1,4	0	0,0	3,86	0,822
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας	15	20,5	28	38,4	24	32,9	6	8,2	0	0,0	0	0,0	3,71	0,889
Η παραγωγή της έρευνας, η παραγωγή & η μετάδοση γνώσεων & εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας	7	9,6	19	26,0	38	52,1	8	11,0	1	1,4	0	0,0	3,32	0,848
Η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών & ειδικών γνώσεων & δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη & ισότιμη επιστημονική & επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της αθμιας εκπίσης	5	6,9	24	33,3	32	44,4	10	13,9	1	1,4	1	1,4	3,31	0,850

## 6.6. Βαθμός ικανοποίησης από επιμέρους ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης

Στον πίνακα 20 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των δασκάλων του δείγματος αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησής τους σε καθένα από τα προτεινόμενα επιμέρους ζητήματα της φοίτησής τους στο Διδασκαλείο. Μια πρώτη εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη των στηλών που αφορούν εγκατάλειψη ερώτησης και εγκατάλειψη δήλωσης είναι ότι για την εγκατάλειψη ερώτησης τα ποσοστά είναι ακριβώς ή σχεδόν μηδενικά, ενώ ελάχιστο είναι και το ποσοστό εγκατάλειψης δήλωσης σε 11 από τα 23 συνολικά ζητήματα μετεκπαίδευσης στα οποία το ποσοστό έχει τιμές 1,4% ή 2,7%, με εξαίρεση ένα που το ποσοστό του ανέρχεται στο 4,1%. Το στοιχείο αυτό είναι δηλωτικό της διάθεσης των μετεκπαιδευομένων να ανταποκριθούν στο παραπάνω ερώτημα, καθώς δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του Διδασκαλείου.

Από την περιγραφική ανάλυση των στοιχείων του πίνακα και με βάση την ιεράρχηση των τιμών του μέσου όρου, προκύπτει η διαπίστωση ότι αρκετά μεγάλο βαθμό ικανοποίησης συγκεντρώνουν τέσσερα μόλις ζητήματα για τα οποία φαίνεται να υπάρχει σημαντική ομοφωνία από την πλευρά των δασκάλων του δείγματος. Αυτά είναι: οι σχέσεις με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης με μ.ο. 4,40 (45,2% Π.Π. και 50,7% Α.), η γραμματειακή υποστήριξη του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=4,36 /46,6% Π.Π. και 43,8% Α.), η οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων (ημερίδων, συνεδρίων, σεμιναρίων κ.λπ.) με μ.ο. 4,11 (28,8% Π.Π. και 56,2% Α.) και οι σχέσεις των μετεκπαιδευομένων με τους διδάσκοντες του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=4,08 / 27,8% Π.Π. και 54,2% Α.)

Ακολουθούν με χαμηλότερους μέσους όρους που κυμαίνονται από 3,77-3,1 άλλα δεκαεπτά ζητήματα, ενώ σε δύο, ο μ.ο. κατεβαίνει σε ακόμα μικρότερη τιμή. Πιο αναλυτικά, οι δάσκαλοι εκφράζουν μέτριο

**Πίνακας 20**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο βαθμό ικανοποίησής τους από επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Ικανοποιήθηκαν από τα επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τις σχέσεις μου με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους στο Δ.Δ.Ε.	33	45,2	37	50,7	2	2,7	1	1,4	0	0,0	0	0,0	4,40	0,618
Τη γραμματειακή υποστήριξη του Δ.Δ.Ε.	34	46,6	32	43,8	6	8,2	1	1,4	0	0,0	0	0,0	4,36	0,695
Την οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων (ημερίδων, συνεδρίων, σεμιναρίων κλπ.)	21	28,8	41	56,2	10	13,7	0	0,0	1	1,4	0	0,0	4,11	0,737
Τις σχέσεις μου με τους διδάσκοντες του Δ.Δ.Ε.	20	27,8	39	54,2	12	16,7	1	1,4	0	0,0	1	1,4	4,08	0,707
Τη δράση του Δ.Σ. του συλλόγου μετεκπαιδευόμενων	12	16,4	38	52,1	18	24,7	4	5,5	1	1,4	0	0,0	3,77	0,842
Τις επαφές μου με τη διοίκηση του Δ.Δ.Ε.	13	18,1	32	44,4	20	27,8	5	6,9	2	2,8	1	1,4	3,68	0,947
Τη συνολική οργάνωση & λειτουργία του Διδακταλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.)	10	13,7	32	43,8	24	32,9	6	8,2	1	1,4	0	0,0	3,60	0,878
Την ποιότητα των βιβλίων που μου προτάθηκαν	12	16,9	33	46,5	17	23,9	1	1,4	8	11,3	2	2,7	3,56	1,143
Τη γενικότερη κτιριακή & υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε.	10	13,9	31	43,1	21	29,2	8	11,1	2	2,8	1	1,4	3,54	0,963
Τον οδηγό σπουδών Γενικής & Ειδικής Αγωγής του Δ.Δ.Ε.	9	12,3	33	45,2	17	23,3	11	15,1	3	4,1	0	0,0	3,47	1,029
Την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας	6	8,3	34	47,2	21	29,2	9	12,5	2	2,8	1	1,4	3,46	0,918
Τη βοήθεια/στήριξη που μου προσφέρθηκε σε προσωπικά μου προβλήματα	14	20,0	30	42,9	7	10,0	11	15,7	8	11,4	3	4,1	3,44	1,293
	(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα ⇒)													

**Πίνακας 20 (συνέχεια)**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο βαθμό ικανοποίησής τους από επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Ικανοποιήθηκαν από τα επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Το επίπεδο σπουδών του Δ. Δ. Ε.	5	6,8	26	35,6	30	41,1	10	13,7	2	2,7	0	0,0	3,30	0,893
Την αξιοποίηση από τους διδάσκοντες της εμπειρίας των μετεκπαιδευόμενων από το χώρο του σχολείου	4	5,5	30	41,1	27	37,0	8	11,0	4	5,5	0	0,0	3,30	0,938
Το πρόγραμμα των μαθημάτων του Δ. Δ. Ε.	5	6,9	25	34,7	30	41,7	10	13,9	2	2,8	1	1,4	3,29	0,895
Την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας	5	7,0	26	36,6	27	38,0	10	14,1	3	4,2	2	2,7	3,28	0,944
Την επαφή των διδασκόντων με τη σχολική πραγματικότητα	6	8,2	22	30,1	28	38,4	14	19,2	3	4,1	0	0,0	3,19	0,981
Την προσέγγιση των μαθημάτων από τους διδάσκοντες ανάλογα με τις ανάγκες & τα ενδιαφέροντα των μετ/νων	6	8,3	17	23,6	31	43,1	16	22,2	2	2,8	1	1,4	3,13	0,948
Την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων	5	6,8	23	31,5	25	34,2	15	20,5	5	6,8	0	0,0	3,11	1,035
Την ποιότητα των σημειώσεων που μου δόθηκαν	2	2,8	27	38,0	21	29,6	14	19,7	7	9,9	2	2,7	3,04	1,048
Την υποστήριξη για να ασχοληθώ με την εκπαιδευτική έρευνα	7	9,7	19	26,4	20	27,8	20	27,8	6	8,3	1	1,4	3,01	1,132
Τη συνεργασία του Δ. Δ. Ε. με τους συναφείς φορείς	3	4,1	17	23,3	32	43,8	17	23,3	4	5,5	0	0,0	2,97	0,928
Τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον	4	5,5	14	19,2	34	46,6	16	21,9	5	6,8	0	0,0	2,95	0,956
Κάτι άλλο. Τι:	Δήλωσαν v=3 (4,1%)													

έως αρκετά μεγάλο βαθμό ικανοποίησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη μετεκπαίδευση από τα παρακάτω ζητήματα: τη δράση του Διοικητικού Συμβουλίου του συλλόγου μετεκπαιδευομένων (μ.ο.=3,77 /16,4% Π.Π. και 52,1% Α.), τις επαφές τους με τη διοίκηση του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,68 /18,1% Π.Π. και 44,4% Α.), τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,60 /13,7% Π.Π. και 43,8% Α.), την ποιότητα των βιβλίων που τους προτάθηκαν (μ.ο.=3,56 /16,9% Π.Π. και 46,5% Α.) και τη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,54 /13,9% Π.Π. και 43,1% Α.).

Από τις υπόλοιπες δηλώσεις των ερωτώμενων δασκάλων διαφαίνεται ότι από τη μεριά τους υπάρχει μέτρια ικανοποίηση από τα θέματα μετεκπαίδευσης που σχετίζονται με: τον οδηγό σπουδών Γενικής και Ειδικής Αγωγής του Δ.Δ.Ε. με μ.ο.=3,47 (12,3% Π.Π. και 45,2% Α.), την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας με μ.ο.=3,46 (8,3% Π.Π. και 47,2% Α.), τη βοήθεια/στήριξη που τους προσφέρθηκε σε προσωπικά τους προβλήματα με μ.ο.=3,44 (20,0% Π.Π. και 42,9% Α.), το επίπεδο σπουδών του Δ.Δ.Ε. και την αξιοποίηση από τους διδάσκοντες της εμπειρίας των μετεκπαιδευομένων από το χώρο του σχολείου με τον ίδιο μ.ο.=3,30 ( 6,8% Π.Π. / 35,6% Α. για το πρώτο και 5,5% Π.Π. / 41,1% Α. για το δεύτερο).

Λίγο μικρότερη ικανοποίηση εκφράζουν οι δάσκαλοι για το πρόγραμμα των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε. με μ.ο.=3,29 (6,9% Π.Π. και 34,7% Α.), την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας με μ.ο.=3,28 (7,0% Π.Π. και 36,6% Α.). Αξιοσημείωτο είναι ότι, οι μετεκπαιδευόμενοι δεν έχουν μείνει αρκετά ικανοποιημένοι από την επαφή των διδασκόντων στο Διδασκαλείο με τη σχολική πραγματικότητα (μ.ο.=3,19 / 8,2% Π.Π. και 30,1% Α.) και την προσέγγιση των μαθημάτων από τους διδάσκοντες ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων ( μ.ο.=3,13 / 8,3% Π.Π. και 23,6% Α.). Όμως, δηλώνουν ακόμα πιο μέτρια ικανοποιημένοι για την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων με μ.ο.=3,11 (6,8% Π.Π. και 31,5% Α.), την ποιότητα των σημειώσεων που τους δόθηκαν με μ.ο.=3,04 (2,8% Π.Π. και 38,0% Α.) και την υποστήριξη που έλαβαν για να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα. Εντύπωση προκαλεί ότι τελευταία στη σειρά

ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου βρίσκεται η συνεργασία του Δ.Δ.Ε. με τους συναφείς φορείς (μ.ο.=2,97 / 4,1% Π.Π. και 23,3% Α.) και η σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον (μ.ο.=2,95 / 5,5% Π.Π. και 19,2% Α.).

Κάτι άλλο δήλωσαν 3 άτομα (4,1%), θεωρώντας ότι ικανοποιήθηκαν επιπλέον από την «καινοτομία θεμάτων», ενώ επιβεβαίωσαν το σημαντικό βαθμό ικανοποίησης που διαφάνηκε από τα παραπάνω αναφορικά με την «ευγένεια, κατανόηση, συνεργασία συμφοιτητών και διδασκόντων» και την «καλή διάθεση ορισμένων διδασκόντων και μετεκπαιδευομένων».

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους ερωτώμενους δασκάλους να απαντήσουν, για το τι αποτελούν κυρίως όσα είχαν διδαχθεί μέχρι τότε στη μετεκπαίδευση. Στον επόμενο πίνακα παραθέτουμε την κατανομή των απαντήσεών τους:

**Πίνακας 21**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται στο τι αποτελούν κυρίως όσα έχουν διδαχθεί στη μετεκπαίδευση

Όσα έχω διδαχθεί, μέχρι σήμερα, στη μετεκπαίδευση αποτελούν κυρίως:	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Συμπλήρωση των σπουδών στην/στο: Παιδ. Ακαδημία/ Παιδ. Τμήμα Δ.Ε. /Εξομοίωση	37	52,1
Νέα γνωστικά αντικείμενα /νέοι τρόποι προσέγγισης	26	36,6
Επανάληψη των σπουδών στην/στο: Παιδ. Ακαδημία/ Παιδ. Τμήμα Δ.Ε. /Εξομοίωση	7	9,9
Κάτι άλλο	1	1,4
Δεν απάντησαν	2	2,7
<b>Σύνολο</b>	73	100

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 21 συνάγεται ότι, οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στην πλειοψηφία στις (52,1%) θεωρούν πως όσα έχουν διδαχθεί στο Διδασκαλείο, αποτελούν, κυρίως,

συμπλήρωση των σπουδών τους στην Παιδαγωγική Ακαδημία, στο Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε. ή στην Εξομοίωση. Ένα μικρότερο ποσοστό (36,6%) πιστεύει πως η φοίτησή του στη μετεκπαίδευση περιλαμβάνει νέα γνωστικά αντικείμενα και νέους τρόπους προσέγγισης, ενώ μόνο το 9,9% των μετεκπαιδευομένων θεωρεί πως όσα διδάσκεται στο Διδασκαλείο είναι επανάληψη των σπουδών του στην Παιδαγωγική Ακαδημία, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. ή στην Εξομοίωση. Κάτι άλλο δήλωσε ένας δάσκαλος (1,4%) που θεωρεί πως «η συναναστροφή με τους συναδέλφους και η ανταλλαγή απόψεων» αποτελεί το βασικότερο «μάθημα» στο Διδασκαλείο.

Στην επόμενη ερώτηση οι δάσκαλοι του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν αν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Τμήμα Γενικής ή Ειδικής Αγωγής στο οποίο φοιτούσαν τότε, τους γεννήθηκε η επιθυμία να αλλάξουν Τμήμα Σπουδών ή να διδαχθούν μαθήματα από το άλλο Τμήμα.

## Πίνακας 22

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται στο αν επιθύμησαν ή όχι, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση, να αλλάξουν Τμήμα ή να διδαχθούν μαθήματα από το άλλο Τμήμα

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στη μετεκπαίδευση:	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Δε σκέφτηκα ποτέ να αλλάξω Τμήμα, αλλά ούτε και να επιλέξω μαθήματα από το άλλο Τμήμα	39	53,4
Μου γεννήθηκε η επιθυμία να διδαχθώ ορισμένα μόνο μαθήματα από το άλλο Τμήμα	31	42,5
Μου γεννήθηκε η επιθυμία να αλλάξω Τμήμα Σπουδών	3	4,1
Δεν απάντησαν	0	0,0
<b>Σύνολο</b>	73	100



Με βάση τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, οι 39 από τους 73 δασκάλους του δείγματος (53,4%) δεν σκέφτηκαν ποτέ να αλλάξουν Τμήμα Σπουδών ( από το Τμήμα Γενικής Αγωγής στο Τμήμα Ειδικής ή το αντίστροφο), αλλά ούτε και να επιλέξουν μαθήματα από το άλλο Τμήμα. Από τους υπόλοιπους, οι 31 μετεκπαιδευόμενοι (42,5%) δήλωσαν ότι τους γεννήθηκε η επιθυμία να διδαχθούν ορισμένα μαθήματα από το άλλο Τμήμα, ενώ μόνο 3 (4,1%) εξέφρασαν την επιθυμία τους να αλλάξουν Τμήμα.

Ακολούθως, 24 (32,9%) από τους 73 ερωτώμενους αιτιολόγησαν τη θέση τους, όπως ζητήθηκε στο δεύτερο σκέλος της ερώτησής τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι 22 από τους 24 ανήκαν στην κατηγορία των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων –τόσο της Γενικής Αγωγής όσο και της Ειδικής- οι οποίοι δήλωσαν ομόφωνα ότι θα επιθυμούσαν να είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν μαθήματα από το άλλο τμήμα διότι υπήρχαν ενδιαφέροντα μαθήματα και σε εκείνο τα οποία πρέπει να γνωρίζουν οι δάσκαλοι για να έχουν μια ολοκληρωμένη ενημέρωση γύρω από τα θέματα που τους απασχολούν στο σχολείο.

Δύο άτομα τα οποία παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της Γενικής Αγωγής εξέφρασαν την επιθυμία τους να αλλάξουν τμήμα, το ένα για να μάθει «κάτι καινούριο και λειτουργικό στη διδακτική πράξη» και το άλλο γιατί πιστεύει ότι θα ήταν πιο χρήσιμο τελικά σε ειδική τάξη. Ένας μόνο ερωτώμενος αιτιολόγησε γιατί δε σκέφτηκε να αλλάξει τμήμα επειδή «θεωρητικά τουλάχιστον καλύφθηκε από την κατάρτιση που έπαιρνε από τον τομέα της Ειδικής Αγωγής».

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να καταθέσουν την άποψή τους σχετικά με τον τρόπο επιλογής των Τμημάτων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

### Πίνακας 23

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται στον τρόπο επιλογής των Τμημάτων Γενικής & Ειδικής Αγωγής στη μετεκπαίδευση

Τρόπος επιλογής του Τμήματος Γενικής/Ειδικής Αγωγής:	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Επιλογή του Τμήματος μετά την παρακολούθηση κάποιων κοινών μαθημάτων	38	52,8
Επιλογή του Τμήματος κατόπιν ενημέρωσης για το Πρόγραμμα Σπουδών του Δ.Δ.Ε.	17	23,6
Προεπιλογή του Τμήματος πριν την εισαγωγή στο Διδασκαλείο (όπως γίνεται σήμερα)	17	23,6
Κάτι άλλο	0	0,0
Δεν απάντησαν	1	1,4
<b>Σύνολο</b>	73	100

Από τα στοιχεία του πιο πάνω πίνακα προκύπτει ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των μετεκπαιδευομένων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (52,8%), διατύπωσαν την άποψη ότι η επιλογή του Τμήματος Σπουδών στο Διδασκαλείο από τους δασκάλους, θα έπρεπε να γίνεται μετά την παρακολούθηση κάποιων κοινών μαθημάτων, όπως ακριβώς και στην περίπτωση της κατεύθυνσης-ειδίκευσης. Η γνώμη αυτή σε συνδυασμό με το μεγάλο ποσοστό των δασκάλων (42,5%) που, όπως είδαμε στην προηγούμενη ερώτηση, θα ήθελαν να διδαχθούν ορισμένα μαθήματα από το άλλο Τμήμα, φανερώνει ότι ενισχύεται η επιθυμία για αλλαγή του τρόπου επιλογής των Τμημάτων Γενικής/Ειδικής Αγωγής, καθώς σήμερα οι υποψήφιοι δάσκαλοι για τη μετεκπαίδευση δηλώνουν, πριν ακόμα εισαχθούν, το Τμήμα στο οποίο θα ήθελαν να φοιτήσουν, χωρίς να έχουν ενημερωθεί ούτε για το περίγραμμα των μαθημάτων που θα παρακολουθήσουν στο συγκεκριμένο Τμήμα της προεπιλογής τους.

Οι άλλοι δύο προτεινόμενοι τρόποι επιλογής του Τμήματος έλαβαν από τους ερωτώμενους το ίδιο ποσοστό (23,6%), οι οποίοι έτσι δήλωσαν ότι θα πρέπει να συνεχίσουν να προεπιλέγουν το Τμήμα πριν

την εισαγωγή τους στη μετεκπαίδευση, ή αφού τουλάχιστον ενημερωθούν για το Πρόγραμμα Σπουδών του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης. Κάποια άλλη άποψη δεν διατυπώθηκε από κανένα μετεκπαιδευόμενο, ενώ ένας μόνο (1,4%) δεν απάντησε καθόλου σε αυτή την ερώτηση.

Αρκετοί ήταν, όμως, εκείνοι (39 άτομα -53,4%) που πρότειναν μετά από σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο κάποια ενδιαφέροντα μαθήματα, μη προσφερόμενα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης – από το τμήμα γενικής ή ειδικής αγωγής στο οποίο παρακολουθούσαν – και θα ήθελαν να είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν οπωσδήποτε στο Διδασκαλείο. Οι παραπάνω προτάσεις ήταν συνολικά 53 και, μετά από σχετική ανάλυση περιεχομένου, κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το πρόγραμμα σπουδών του Διδασκαλείου Δ.Ε.Κ. σχηματίζοντας 6 κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 24**

Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος για τα μαθήματα που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν στο Διδασκαλείο

<b>Μαθήματα-μη προσφερόμενα στο τμήμα μου- που θα ήθελα να παρακολουθήσω στο Διδασκαλείο:</b>	<b>Το δήλωσαν</b>	
	<b>v</b>	<b>%</b>
Μαθήματα Ειδικής Αγωγής (εξειδικευμένες μέθοδοι δ/λίας-Διαγνωστικά μέσα-Τεχνικές)	12	22,6
Μαθήματα ανθρωπιστικών σπουδών (Λογοτεχνία-Ιστορία-Αισθ. Αγωγή-Μουσικακή Αγωγή)	11	20,8
Μαθήματα θετικών σπουδών ( Νέες Τεχνολογίες στην εκπ/ση-Βιολογία-Οικολογία-Περιβαλλοντική Εκπ/ση)	9	17,0
Συμβουλευτική Γονέων	4	7,5
Οργάνωση σχολικής τάξης –Διοίκηση Δ.Σ.	3	5,7
Κάτι άλλο.	14	26,4
<b>Σύνολο</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 24 προκύπτουν οι πιο κάτω επισημάνσεις: Στην πρώτη κατηγορία

εντάχθηκε το 22,6% του συνόλου των δηλώσεων προτίμησης των ερωτώμενων σε μαθήματα, και αναφέρεται σε μαθήματα Ειδικής Αγωγής, στις εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας για α.μ.ε.α. (κωφά, τυφλά, αυτιστικά κ.ά. παιδιά με ε.α.) καθώς και διαγνωστικά μέσα μαθησιακών δυσκολιών-τεχνικές. Η επόμενη κατηγορία με 20,8% περιλαμβάνει μαθήματα ανθρωπιστικών σπουδών, όπως Παιδική Λογοτεχνία, Ιστορία, Αισθητική Αγωγή- Μουσειακή εκπαίδευση. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν με 17% οι δηλώσεις των μετεκπαιδευόμενων που θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν μαθήματα θετικών σπουδών, στις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Βιολογία, Οικολογία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρκετά πιο κάτω στην προτίμηση των δασκάλων εμφανίζονται τα μαθήματα της Συμβουλευτικής Γονέων και της Οργάνωσης-Διοίκησης Εκπαίδευσης με 7,5% και 5,7% αντίστοιχα. Τέλος, στην έκτη και τελευταία κατηγορία «κάτι άλλο», εντάχθηκαν διάφορα άλλα μαθήματα που εννοιολογικά διαφέρουν από τα παραπάνω (Τέχνη & Πολιτισμός, Αγωγή Υγείας, Ιστορία κινηματογράφου, Φιλοσοφία, Επιστημολογία, Πρακτική άσκηση, Λαογραφία, κ.λπ.)

#### **6.7. Προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη μετεκπαίδευση**

Στον πίνακα 25 καταγράφονται οι απαντήσεις των δασκάλων του δείγματος για τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση:

**Πίνακας 25**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη μετεκπαίδευσή τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ - Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισα ήταν:	Πάρα πολύ σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικό		Καθόλου σημαντικό		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Η μη πλήρης αναγνώριση της φοιτητικής μου ιδιότητας (π.χ. μη χορήγηση βιβλίων, δελτίου ειδικού εισπηρίου-πτάσο	44	62,0	19	26,8	3	4,2	4	5,6	1	1,4	2	2,7	4,42	0,921
Τα πολλά θεωρητικά μαθήματα	15	20,8	25	34,7	16	22,2	8	11,1	8	11,1	1	1,4	3,43	1,254
Η απόσταση του Δ. Δ. Ε. από τον τόπο μόνιμης διαμονής μου	21	28,8	20	27,4	9	12,3	6	8,2	17	23,3	0	0,0	3,30	1,543
Η ελάχιστη επαφή του Δ. Δ. Ε. με τη σχολική πραγματικότητα	7	10,0	16	22,9	21	30,0	16	22,9	10	14,3	3	4,1	2,91	1,201
Η κακή οργάνωση & λειτουργία του Διδασκαλείου Δ. Ε.	3	4,4	4	5,9	26	38,2	20	29,4	15	22,1	5	6,8	2,41	1,040
Το ωράριο λειτουργίας του Δ. Δ.Ε.	1	1,4	12	17,4	17	24,6	21	30,4	18	26,1	4	5,5	2,38	1,099
Ο τρόπος εξέτασης των διδασκόμενων μαθημάτων	3	4,4	11	16,2	16	23,5	15	22,1	23	33,8	5	6,8	2,35	1,231
Η έλλειψη επικοινωνίας & συνεργασίας με στις διδάσκοντες	1	1,4	10	14,5	13	18,8	25	36,2	20	29,0	4	5,5	2,23	1,073
Η έλλειψη επικοινωνίας & συνεργασίας με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους	0	0,0	7	10,3	4	5,9	29	42,6	28	41,2	5	6,8	1,85	0,935
Κάτι άλλο. Τι;	Δήλωσαν v=6 (8,2%)													

Μια πρώτη γενική διαπίστωση που συνάγεται από τα στοιχεία του πίνακα 25, είναι ότι στις περισσότερες δηλώσεις έχουμε ένα αυξημένο ποσοστό εγκατάλειψης, που φτάνει έως το 6,8% (το μεγαλύτερο από στις δηλώσεις προηγούμενων ερωτήσεων), το οποίο συσχετιζόμενο με τις χαμηλές τιμές που λαμβάνει ο μέσος όρος σε όλες (εκτός από μία) τις δηλώσεις φανερώνει πως οι δάσκαλοι δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά, από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και με βάση την ιεράρχηση των τιμών του μέσου όρου, προκύπτει ότι για τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν κατά την παραμονή τους στο Διδασκαλείο είναι η μη πλήρης αναγνώριση της φοιτητικής τους ιδιότητας, με τη μη χορήγηση βιβλίων, δελτίου ειδικού εισιτηρίου-πάσο, με μ.ο.=4,42 (62,0 % Π.Π.Σ. και 26,8% Α.Σ.). Όπως αναμενόταν, άλλωστε, η διακοπή της χορήγησης βιβλίων και πάσο στους μετεκπαιδευόμενους από το ακαδημαϊκό έτος 2005-06 δημιούργησε ένα σοβαρό πρόβλημα καθώς αυξήθηκαν σε μεγάλο βαθμό τα έξοδα της φοίτησής τους στο Διδασκαλείο Κρήτης.

Μέτρια σημασία αποδίδουν οι δάσκαλοι του δείγματος στο πρόβλημα των πολλών θεωρητικών μαθημάτων (μ.ο.=3,43 / 20,8% Π.Π.Σ. και 34,7% Α.Σ.) και στην απόσταση του Διδασκαλείου από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους (μ.ο.=3,30 / 28,8% Π.Π.Σ και 27,4% Α.Σ.). Ακολουθούν με αρκετά χαμηλότερους μέσους όρους τα παρακάτω προβλήματα τα οποία φαίνεται να έχουν μικρή σημασία για τους μετεκπαιδευόμενους: η ελάχιστη επαφή του Διδασκαλείου Δ.Ε. με τη σχολική πραγματικότητα (μ.ο.=2,91/ 10,0%Π.Π.Σ. και 22,9% Α.Σ.), η κακή οργάνωση και λειτουργία του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=2,41/ 4,4% Π.Π.Σ. και 5,9% Α.Σ.), το ωράριο λειτουργίας του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=2,38 / 1,4% Π.Π.Σ. και 17,4% Α.Σ.), ο τρόπος εξέτασης των διδασκόμενων μαθημάτων (μ.ο.=2,35 / 4,4% Π.Π.Σ. και 16,2% Α.Σ.), η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας από τη μια με τους διδάσκοντες (μ.ο.=2,23 / 1,4%Π.Π.Σ. και 14,5% Α.Σ.) και από την άλλη με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους (μ.ο.=1,85 / 0,0% Π.Π.Σ. και 10,3% Α.Σ.). Από τα δύο τελευταία

διαφαίνεται ένα πολύ καλό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας, σε μεγαλύτερο βαθμό ανάμεσα στους μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και σε λίγο μικρότερο μεταξύ των προαναφερόμενων και των διδασκόντων τους.

Από το σύνολο των 73 μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος, οι 6 (8,2%) δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν και κάποια άλλα προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση, που σχετίζονται με την έλλειψη εστίας, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που δεν περιλαμβάνει «νέα και ενδιαφέροντα στοιχεία για τη βελτίωση του διδακτικού έργου» των δασκάλων, τη σχεδόν ανύπαρκτη πρακτική σε όλα τα επίπεδα, την «έλλειψη ακαδημαϊκής νοοτροπίας» και «κάποια προσωπικά προβλήματα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ένας μετεκπαιδευόμενος θεωρεί πολύ σημαντικό πρόβλημα τις χαμηλές αμοιβές των διδασκόντων στο Διδασκαλείο και ιδίως των συμβασιούχων, οι οποίες, αναμφίβολα, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού έργου που καλούνται να επιτελέσουν.

#### **6.8. Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης**

Στον πίνακα 26 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με την αξιοποίηση μετά την αποφοίτησή τους του «διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής». Οι προτεινόμενοι τρόποι αξιοποίησης παρουσιάζονται στο σχετικό πίνακα ιεραρχημένα, με βάση το μέσο όρο που συγκέντρωσαν οι κατηγορίες απάντησης της διαβαθμιστικής κλίμακας.

Από τη γενικότερη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 26 διαπιστώνεται ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν εγκατέλειψε ολόκληρη την ερώτηση όπως παρατηρήθηκε και στις προηγούμενες ερωτήσεις, ενώ τα ποσοστά των δασκάλων που απέφυγαν να απαντήσουν σε κάποιες δηλώσεις κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα από 1,4%-8,2%, φτάνοντας μόνο σε μία περίπτωση το 11%. Η σχετική δήλωση αφορούσε την

**Πίνακας 26**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αξιοποίηση του διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ σημαντική		Αρκετά σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Διδάσκοντας σε κανονική τάξη στο σχολείο	32	44,4	28	38,9	6	8,3	5	6,9	1	1,4	1	1,4	4,18	0,954
Κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές	20	29,0	16	23,2	13	18,8	4	5,8	16	23,2	4	5,5	3,29	1,525
Υπηρετώντας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), π.χ. ειδική τάξη, τμήμα ένταξης	23	35,4	10	15,4	7	10,8	8	12,3	17	26,2	8	11	3,22	1,654
Εργαζόμενος/η σε κάποιο κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας	7	10,4	18	26,9	15	22,4	12	17,9	15	22,4	6	8,2	2,85	1,329
Εργαζόμενος/η σε κάποιο κέντρο/σχολή επιμόρφωσης	8	11,6	17	24,6	14	20,3	15	21,7	15	21,7	4	5,5	2,83	1,339
Γλαισιώνοντας κάποια παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία (Σχολ. Σύμβουλος, Κ.Δ.Α.Υ., κλπ.)	9	13,0	15	21,7	12	17,4	12	17,4	21	30,4	4	5,5	2,70	1,438
Γλαισιώνοντας κάποια διοικητική υπηρεσία (Διμήτρης Εκπ/σης, Διμήτρης Σχολείου, κλπ.)	6	8,7	10	14,5	13	18,8	14	20,3	26	37,7	4	5,5	2,36	1,350
Κάπ. άλλο. Τι;	Δήλωσαν v=2 άτομα (2,7%).													



αξιοποίηση του διπλώματος παρέχοντας υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, οπότε δικαιολογείται το σημαντικό ποσοστό εγκατάλειψης καθώς πολλοί μετεκπαιδευόμενοι της Γενικής Αγωγής θα θεώρησαν, όπως είναι φυσικό, ότι η δήλωση αυτή αφορά τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι εκφράζουν ιδιαίτερη επιθυμία να πάρουν θέση απέναντι στους τρόπους αξιοποίησης του διπλώματος μετεκπαίδευσης που τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν περισσότερο.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στους διάφορους τρόπους αξιοποίησης, διαπιστώνεται η υψηλή ένταση της σημασίας που αποδίδουν οι μετεκπαιδευόμενοι σε έναν μόνον από αυτούς, με μ.ο.4,18 (44,4% Π.Π.Σ. και 38,9% Α.Σ.). Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η σημαντικότερη αξιοποίηση του διπλώματος που τους παρέχει η μετεκπαίδευση είναι η διδασκαλία σε κανονική τάξη στο σχολείο, δηλώνοντας έτσι έμμεσα ότι το διδασκαλείο πρέπει να συνδεθεί περισσότερο με τη σχολική πραγματικότητα καθώς φαίνεται να πιστεύουν ότι στο πλαίσιο της σχολικής τάξης θα αξιοποιήσουν στο έπακρο, προς όφελος των μαθητών τους κυρίως, όλα όσα διδάχθηκαν στη μετεκπαίδευση.

Στους υπόλοιπους τρόπους αξιοποίησης η τιμή του μέσου όρου εντοπίστηκε αρκετά χαμηλότερη από 4 μονάδες, στοιχείο που δηλώνει ότι σε αυτούς αποδίδεται από τους δασκάλους μέτρια έως μικρή σημασία. Έτσι, στη δεύτερη θέση της κλίμακας με μεγάλη διαφορά τοποθετείται η αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές με μ.ο.=3,29 (29% Π.Π.Σ. και 23,2% Α.Σ.) και στην τρίτη η υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με μ.ο.=3,22 ( 35,4% Π.Π.Σ. και 15,4% Α.Σ.). Ακολουθούν η εργασία σε κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας (μ.ο.=2,85), η εργασία σε κέντρο /σχολή επιμόρφωσης (2,83), η πλαισίωση παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής υπηρεσίας-Σχολικός Σύμβουλος, ΚΔΑΥ κ.λπ. (2,70), ενώ εντύπωση προκαλεί ότι η πλαισίωση κάποιας διοικητικής υπηρεσίας (Διευθυντής Εκπαίδευσης, Διευθυντής Σχολείου, κλπ.) βρίσκεται στην τελευταία θέση της κλίμακας με μ.ο.=2,36.

Από τους 73 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα , 2 (2,7%) δήλωσαν και άλλους τρόπους αξιοποίησης, όπως «παροχή σεμιναρίων σε συναδέλφους ή κάλυψη επιμέρους ωρών στο Α.Π.» και «απόκτηση, συνολικά, περισσότερης σοφίας».

### **6.9. Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης- Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπ/ση**

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο δύο ερωτήσεις που αφορούν στον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης και στην ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο στις Δια Βίου Εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη ερώτηση διατυπώθηκε μια άποψη που ακούγεται πολύ τα τελευταία χρόνια και κατά την οποία οι εξελίξεις στον τομέα στις εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία την αποσαφήνιση στις ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού στις μετεκπαίδευσης. Καταρχήν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν συμφωνούν ή όχι με την παραπάνω άποψη και στη συνέχεια σε όσους δήλωσαν ότι συμφωνούν ζητήθηκε να δηλώσουν στις ποια κατεύθυνση θεωρούν ότι πρέπει να γίνει αυτή η αλλαγή.

#### **Πίνακας 27**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων στις δηλώσεις που αναφέρονται στην αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετ/σης

<b>Αποσαφήνιση &amp; επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας του Διδασκαλείου:</b>	<b>Μετεκπαιδευόμενοι</b>	
	<b>v</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ, να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης	66	91,7
Διαφωνώ, να παραμείνει ως έχει	6	8,3
Διαφωνώ, να καταργηθεί	0	0,0
Δεν απάντησαν	1	1,4
<b>Σύνολο</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

Όπως διαπιστώνεται με την πρώτη κιόλας ματιά στα στοιχεία που καταγράφονται στον παραπάνω πίνακα (αρ.27), οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (91,7%), συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης, ενώ μόνο το 8,3% διαφωνεί με την πιο πάνω άποψη. Αξιοσημείωτο είναι ότι ούτε ένας δε συμφωνεί με την κατάργηση του Διδασκαλείου.

**Πίνακας 27<sup>α</sup>**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων του δείγματος στις δηλώσεις που αναφέρονται στην κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετ/σης

<b>Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετ/σης με:</b>	<b>Μετεκπαιδευόμενοι</b>	
	<b>v</b>	<b>%</b>
Αναβάθμιση των Διδασκαλείων με αλλαγή περιεχομένου σπουδών και προσφορά ποικίλων, εναλλακτικών, ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης & ειδίκευσης	38	58,5
Μεξεύλιξη των Διδασκαλείων σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Α/θμιας Εκπ/σης	21	32,3
Μετεκπαίδευση στελεχών (Προϊσταμένων, Σχολ. Συμβούλων, Δι/τών, κ.λπ.) για την Α/θμια ή & τη Β/θμια Εκπ/ση	3	4,6
Κάτι άλλο	3	4,6
Δεν απάντησαν	8	11,0
<b>Σύνολο</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

Από τα δεδομένα του πίνακα 27<sup>α</sup> συνάγεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (58,5%) των δασκάλων του δείγματος που συμφώνησαν με την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου, θεωρεί ότι ο θεσμός της μετεκπαίδευσης πρέπει να επαναπροσδιοριστεί προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης των Διδασκαλείων, αλλάζοντας περιεχόμενο σπουδών και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλα, εναλλακτικά και ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης

και ειδίκευσης. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (32,3%) επιθυμεί η αλλαγή αυτή να πραγματοποιηθεί με τη μετεξέλιξη των Διδασκαλείων σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Α/θμιας Εκπ/σης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ελάχιστοι δάσκαλοι, μόνο 3 (4,6%) δήλωσαν πως τα Διδασκαλεία θα πρέπει να αρκестούν στο ρόλο της μετεκπαίδευσης στελεχών (Προϊσταμένων, Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών, κ.λπ.) για την Πρωτοβάθμια ή και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με το ίδιο ποσοστό, όμως, (4,6%) οι μετεκπαιδευόμενοι πρότειναν και «κάτι άλλο» για την αλλαγή της μετεκπαίδευσης, όπως «να γίνεται περιοδική επιμόρφωση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα σε όλους τους εκπαιδευτικούς», πρόταση, που, όπως είναι φανερό, καλύπτεται από το επιχείρημα της επόμενης ερώτησης που αφορά στην ένταξη του Διδασκαλείου στη Δια Βίου Εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προτείνεται ειδικότερα για το τμήμα της Ειδικής Αγωγής «να παραμείνει και να μοριοδοτείται για διδακτορικό» και να δίνεται η δυνατότητα εξειδίκευσης σε έναν τομέα (π.χ. αυτιστικά παιδιά). Τέλος, αρκετοί ήταν εκείνοι (11,0%) που εγκατέλειψαν αυτό το σκέλος της ερώτησης διατηρώντας, ίσως, μια επιφυλακτική στάση απέναντι στις συγκεκριμένες αλλαγές.

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου παραθέτει ακόμα μία σύγχρονη άποψη για την προοπτική της μετεκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Δ.Β.Ε.), έτσι ώστε να μην αποτελούν μια εφάπαξ διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά να είναι ανοικτά σε όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι επιθυμούν τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή τους. Πάνω σε αυτή τη θέση οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους ή ακόμα και την απουσία συγκεκριμένης άποψης και να αιτιολογήσουν σύντομα τις απαντήσεις τους.

## Πίνακας 28

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων του δείγματος στις δηλώσεις που αναφέρονται στην ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση (Δ.Β.Ε.)

Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπ/ση για συνεχή κατάρτιση /επιμόρφωση όλων των εκπ/κών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης:	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Συμφωνώ	57	79,2
Διαφωνώ	8	11,1
Δεν έχω άποψη	7	9,7
Δεν απάντησαν	1	1,4
<b>Σύνολο</b>	73	100

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι, οι περισσότεροι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος (79,2%) συμφώνησαν ότι πρέπει η μετεκπαίδευση να πάρει το χαρακτήρα της Δια Βίου Εκπαίδευσης, παρέχοντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας συνεχή κατάρτιση, επιμόρφωση και γενικότερα επιστημονική στήριξη στο εκπαιδευτικό στις έργο. Το 11,1% των δασκάλων διαφώνησε με τη θέση αυτή, το 9,7% δήλωσε ότι δεν έχει άποψη, ενώ ένας μόνο (1,4%) εγκατέλειψε την ερώτηση.

Από τους 57 μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του δείγματος που συμφώνησαν με την παραπάνω θέση, σχεδόν οι μισοί, δηλαδή 28 άτομα (49,2%) , αιτιολόγησαν τη συμφωνία τους με την ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης για όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις αυτές, μετά από ανάλυση περιεχομένου διακρίθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα:

## Πίνακας 28<sup>α</sup>

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων του δείγματος στις δηλώσεις που αναφέρονται στους λόγους συμφωνίας με την ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση (Δ.Β.Ε.)

Λόγοι συμφωνίας για το θέμα της ένταξης των Διδασκαλείων στη ΔΒΕ:	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Αναγκαία η συνεχής ενημέρωση –κατάρτιση για τις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο	19	33,3
Απαραίτητη η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και η ανανέωση των ψυχοπνευματικών δυνάμεων του εκπ/κού	3	5,2
Όλοι οι δάσκαλοι έχουν δικαίωμα στη γνώση	2	3,5
Κάτι άλλο. Τι;	5	8,7
Δεν απάντησαν	29	50,8
<b>Σύνολο</b>	57	100

Πιο αναλυτικά, η πρώτη κατηγορία συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (33,3%) των απαντήσεων των δασκάλων που συμφωνούν και αιτιολογούν την παράλληλη πορεία της μετεκπαίδευσης με τη ΔΒΕ, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα της συνεχούς ενημέρωσης και κατάρτισης σχετικά με τις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα για μια «καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης για τα παιδιά». Χαρακτηριστικές είναι και οι ακόλουθες δηλώσεις: οι δάσκαλοι «οφείλουμε να παρακολουθούμε διαρκώς και από κοντά τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και το Διδασκαλείο θα μπορούσε να μας δώσει αυτή τη δυνατότητα», «για να υπάρχει μια διαρκής επικοινωνία της γνώσης και της σχολικής πραγματικότητας».

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει 3 απαντήσεις (5,2%) σύμφωνα με τις οποίες οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευκαιρία για συνεχή αναβάθμιση του έργου τους και ανανέωση των ψυχοπνευματικών τους δυνάμεων. Με την επόμενη κατηγορία οι ερωτώμενοι αιτιολογούν τη συμφωνία τους με τη θέση ότι «όλοι οι δάσκαλοι έχουν δικαίωμα στη γνώση» και πρέπει όλοι να έχουν τη δυνατότητα να εισαχθούν στα Διδασκαλεία και να παρακολουθούν το πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης.

Τέλος, η τέταρτη κατηγορία αντιστοιχεί σε απαντήσεις που δεν μπορούσαν να ενταχθούν στις προηγούμενες κατηγορίες και αναφέρονται περισσότερο σε κάποιες προϋποθέσεις με τις οποίες θα μπορούσε να γίνει η ένταξη των Διδασκαλείων στη ΔΒΕ.

Από τους 8 μετεκπαιδευόμενους σε σύνολο 73 ερωτηθέντων (11,1%) που διαφώνησαν με τους προηγούμενους οι 5 δικαιολόγησαν τη διαφωνία τους δηλώνοντας ότι: « Η Δια Βίου Εκπαίδευση έγκειται στην ψυχοσύνθεση του κάθε εκπαιδευτικού», «δεν έχει να κάνει μόνο με τα Διδασκαλεία», αλλά μπορεί «να γίνεται με άλλους τρόπους (σεμινάρια, θερινά σχολεία, κ.λπ.)», ενώ «τα Διδασκαλεία να έχουν χαρακτήρα ειδίκευσης/μετεκπαίδευσης». Η τελευταία αιτιολόγηση διαφωνίας έχει σχέση με την άποψη ότι η δυνατότητα συμμετοχής όλων των δασκάλων σε παρόμοια προγράμματα θα μειώσει την ποιότητα της παρεχόμενης μετεκπαίδευσης.

Εκτός, όμως, από εκείνους τους ερωτώμενους που διαφώνησαν με την ένταξη των Διδασκαλείων στη ΔΒΕ, άλλα 7 άτομα δεν πήραν θέση στο ζήτημα αυτό και από αυτά μόνο ένα δικαιολόγησε την άποψή του δηλώνοντας πως:«θα μπορούσε να λειτουργεί και το Διδασκαλείο και με τους δύο τρόπους», εννοώντας, πιθανόν, ότι θα μπορεί να λειτουργεί με παράλληλα αλλά ξεχωριστά προγράμματα και στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης και στο πλαίσιο της ΔΒΕ των εκπαιδευτικών.

#### **6.10. Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπ/σης-Αποτελεσματικότητα τρόπων Δ.Β.Ε.**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων για το βαθμό αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

## Πίνακας 29

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων του δείγματος στις δηλώσεις που αναφέρονται στο βαθμό αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπ/σης (Δ.Β.Ε.) των εκπαιδευτικών. Μέσος όρος & τυπική απόκλιση της κατανομής

Αναγκαιότητα Δ.Β.Ε. των εκπ/κών :	Μετεκπαιδευόμενοι	
	ν	%
Πάρα πολύ αναγκαία	56	77,8
Αρκετά αναγκαία	16	22,2
Λίγο αναγκαία	0	0
Καθόλου αναγκαία	0	0
Δεν απάντησαν	1	1,4
<b>Σύνολο</b>	<b>73</b>	<b>100</b>
<b>Δείκτες: μ.ο.=3,78 τ.α.=0,419</b>		

Όπως επισημάνθηκε στην προηγούμενη ερώτηση και επιβεβαιώνεται από τα υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσαν οι δύο πρώτες δηλώσεις, με τις δύο τελευταίες να μένουν στη μηδενική τιμή, οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αποδίδουν πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αναγκαιότητας στη Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την πάρα πολύ αναγκαία (77,8%) έως αρκετά αναγκαία (22,2%). Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας ερωτώμενος δε σημείωσε τις δηλώσεις λίγο/καθόλου αναγκαία, ενώ ένας μόνο εγκατέλειψε την ερώτηση. Όταν, μάλιστα, τους ζητήθηκε να δηλώσουν για ποιο λόγο δικαιολογείται η αναγκαιότητα στις Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών περισσότερο, έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις που παραθέτουμε στον επόμενο πίνακα:



## Πίνακας 29<sup>α</sup>

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων του δείγματος στις δηλώσεις που αναφέρονται στο σημαντικότερο λόγο αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπ/κών

Σημαντικότερος λόγος αναγκαιότητας Δ.Β.Ε. των εκπ/κών :	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση (Διδάσκω αεί διδασκόμενος)	28	41,2
Βελτίωση εκπ/κού έργου	23	33,8
Προσωπική ανάπτυξη/αυτοπραγμάτωση	6	8,2
Επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολογικών & κοινωνικών εξελίξεων	6	8,2
Προσαρμογή στις νέες συνθήκες παιδαγωγικής	4	5,5
Κάτι άλλο	1	1,4
Κοινωνική –επαγγελματική εξέλιξη	0	0,0
Δεν απάντησαν	5	6,8
<b>Σύνολο</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

Οι σημαντικότεροι λόγοι τους οποίους επικαλούνται οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος για να δικαιολογήσουν την αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπαιδευτικών, είναι η συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση (41,2%) και η βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (33,8%), θεωρώντας ότι για να μπορούν να διδάσκουν αποτελεσματικά, πρέπει να βρίσκονται, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, σε μια συνεχή διαδικασία αναβάθμισης, ανανέωσης και ανατροφοδότησης των σπουδών τους. Ακολουθούν με το ίδιο χαμηλό ποσοστό (8,2%) η προσωπική ανάπτυξη/αυτοπραγμάτωση και η επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων, ενώ η προσαρμογή στις νέες παιδαγωγικές συνθήκες θεωρήθηκε σημαντικότερος λόγος μόλις από το 5,5% των ερωτηθέντων. «Κάτι άλλο» και μάλιστα πολύ χαρακτηριστικό σημείωσε ένας δάσκαλος (1,4%), : «για να μη σκουριάσω», αναδεικνύοντας την αναζωογονητική δράση στις ΔΒΕ η οποία συμβάλλει

αποφασιστικά στο να παραμένουν οι εκπαιδευτικοί πάντα ζωντανοί, δημιουργικοί και αποτελεσματικοί στο λειτούργημά τους.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, για κανένα μετεκπαιδευόμενο, η κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί σημαντικό λόγο που να ενισχύει την αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι για άλλη μία φορά φαίνεται να «μετράνε» τα οφέλη της συνεχούς επιμόρφωσης/μετεκπαίδευσής τους ανιδοτελώς, όχι για την ικανοποίηση προσωπικών τους επαγγελματικών φιλοδοξιών, αλλά για τη σωστότερη, αποδοτικότερη και δημιουργικότερη προσφορά στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στην ακόλουθη ερώτηση που σχετίζεται κι αυτή με τη Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά από τη μεριά της αποτελεσματικότητας των διάφορων τρόπων Δ.Β.Ε., οι δάσκαλοι που κατέθεσαν τις απόψεις τους, κατέδειξαν με ολοφάνερη διαφορά την προτίμησή τους στο θεσμό της μετεκπαίδευσης ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο Δ.Β.Ε. με μ.ο.=4,50 (59,7% Π.Π.Α. και 30,6% Α.Α.<sup>43</sup>). Δεύτερη στην αποτελεσματικότητα, με μικρή όμως διαφορά, έρχεται η αυτομόρφωση με μ.ο.=4,32 (52,1% Π.Π.Α. και 32,9% Α.Α.), Τρίτη η ενδοσχολική επιμόρφωση με μ.ο.=4,14 (37,0% Π.Π.Α. και 45,2% Α.Α.) και τέταρτη η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς με μ.ο.=4,01 (30,0% Π.Π.Α. και 48,6% Α.Α.).

Μικρότερη αποτελεσματικότητα φαίνεται να έχουν για τους δασκάλους του δείγματος οι ακόλουθοι τρόποι Δ.Β.Ε.:

---

<sup>43</sup> Όπου Π.Π.Α.= Πάρα Πολύ Αποτελεσματικός και Α.Α.= Αρκετά Αποτελεσματικός

**Πίνακας 30**

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των τρόπων Δια Βίου Εκπ/σης των εκπ/κών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Τρόποι Δ.Β.Ε. των εκπ/κών)	Πάρα πολύ σημαντική		Αρκετά σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Μετεκπαίδευση	43	59,7	22	30,6	7	9,7	0	0,0	0	0,0	1	1,4	4,50	0,671
Αυτομόρφωση	38	52,1	24	32,9	7	9,6	4	5,5	0	0,0	0	0,0	4,32	0,864
Ενδοσχολική επιμόρφωση	27	37,0	33	45,2	9	12,3	4	5,5	0	0,0	0	0,0	4,14	0,839
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς	21	30,0	34	48,6	10	14,3	5	7,1	0	0,0	3	4,1	4,01	0,860
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο	21	29,2	34	47,2	14	19,4	1	1,4	2	2,8	1	1,4	3,99	0,896
Συνέδρια-Ημερίδες	22	30,6	32	44,4	13	18,1	4	5,6	1	1,4	1	1,4	3,97	0,919
Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	21	29,2	28	38,9	18	25,0	4	5,6	1	1,4	1	1,4	3,89	0,943
Επιμορφωτικές δραστηριότητες μέσω τηλεδιάσκεψης	18	24,7	25	34,2	20	27,4	9	12,3	1	1,4	0	0,0	3,68	1,026
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ιδιωτικούς φορείς	10	14,1	19	26,8	19	26,8	17	23,9	6	8,5	2	2,7	3,14	1,187
Κάπi άλλο. Τι;	Δήλωσαν v=2 άτομα (2,7%)													

Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (μ.ο.=3,99 / 29,2% Π.Π.Α. και 47,2% Α.Α.), τα Συνέδρια και οι Ημερίδες (μ.ο.=3,97 / 30,2% Π.Π.Α. και 44,4% Α.Α.), η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (μ.ο.=3,89 / 29,2% Π.Π.Α. και 38,9% Α.Α.) και οι επιμορφωτικές δραστηριότητες μέσω τηλεδιάσκεψης (μ.ο.=3,68 / 24,7% Π.Π.Α. και 34,2% Α.Α.). Τελευταία στην αποτελεσματικότητα για τη δια βίου εκπαίδευσή τους τοποθετούν οι μετεκπαιδευόμενοι την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ιδιωτικούς φορείς με μ.ο.=3,14 / 14,1% Π.Π.Α. και 26,8% Α.Α.) δείχνοντας με αυτό τον τρόπο επιφυλακτικότητα και έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στην οργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του ιδιωτικού τομέα.

Κάτι άλλο δήλωσαν 2 άτομα (2,7%), θεωρώντας και τις «εξειδικεύσεις δασκάλων και μόνο δασκάλων» ως έναν αποτελεσματικό τρόπο Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

#### **6.11. Σκέψεις-προβληματισμοί-προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης**

Στην προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος κλήθηκαν να συμπληρώσουν και κάποιες άλλες σκέψεις ή και προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Σε σύνολο 73 ερωτηθέντων, 35 (ποσοστό 48%), σχεδόν οι μισοί δάσκαλοι ανταποκρίθηκαν στο ερώτημα και μας εμπιστεύθηκαν τους προβληματισμούς τους, γεγονός που αναδεικνύει όχι μόνο το μεγάλο ενδιαφέρον, αλλά και την αγωνία τους για το μέλλον του Διδασκαλείου.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 31 που ακολουθεί, το σύνολο των σκέψεων-προτάσεων ανέρχεται στις 58, που σημαίνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν περισσότερες από μία τοποθετήσεις

προβληματιζόμενοι για το παρόν αλλά και για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης.

### Πίνακας 31

Κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος ως προς το είδος των σκέψεων-των προβληματισμών και των προτάσεων τους για την προοπτική της μετεκπαίδευσης

Σκέψεις – Προβληματισμοί – Προτάσεις για την προοπτική στις μετεκπαίδευσης:	Το δήλωσαν	
	v	%
Αναβάθμιση, συνέχιση δια βίου και επέκταση του θεσμού σε όλους τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων	15	25,9
Απαραίτητη η πρακτική σύνδεση του προγράμματος μετ/σης με τη σχολική τάξη	10	17,2
Προτάσεις για βελτίωση & καλύτερη οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών	9	15,5
Διαπιστώσεις για υποβάθμιση του θεσμού και αναγκαιότητα λήψης μέτρων	7	12,0
Ανάγκη εξειδίκευσης μετεκπαιδευομένων	3	5,2
Ευνοϊκοί όροι & διευκολύνσεις στους φοιτητές-μετεκπαιδευόμενους	3	5,2
Δυνατότητα αλλαγής νοοτροπίας & φιλοσοφίας των μετεκπαιδευομένων	2	3,5
Κάτι άλλο	9	15,5
<b>Σύνολο</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Όσον αφορά στις παραπάνω απαντήσεις των διδασκομένων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης, αυτές ταξινομήθηκαν, μετά από ανάλυση του περιεχομένου τους, σε οκτώ κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, η πρώτη κατηγορία αντιστοιχεί στο 25,9% των δηλώσεων και αναφέρεται στην αναγκαιότητα αναβάθμισης, συνέχισης δια βίου και επέκτασης του θεσμού της μετεκπαίδευσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και μάλιστα όλων των βαθμίδων. Ειδικότερα, τονίζεται ότι το Διδασκαλείο μπορεί και πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο, να μην εξαντλείται σε μια εφάπαξ διετία, αλλά με μικρότερης διάρκειας προγράμματα να επιτελεί το ανατροφοδοτικό του έργο του σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει 10 δηλώσεις (ποσοστό 17,2%) κατά τις οποίες κρίνεται απαραίτητη η πρακτική σύνδεση του

προγράμματος μετεκπαίδευσης με τη σχολική τάξη, ώστε να προσφέρονται πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες εναρμονισμένες με τα νέα επιστημονικά δεδομένα και παράλληλα αποτελεσματικές στην εκπαιδευτική πράξη.

Στην τρίτη κατηγορία εντοπίζονται με μικρή διαφορά από την προηγούμενη οι προτάσεις των ερωτώμενων δασκάλων για βελτίωση και καλύτερη οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών (ποσοστό 15,5%). Ανάμεσα στα άλλα, επισημαίνεται ότι το πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης πρέπει να εξελίσσεται προσφέροντας περισσότερες καινοτομίες και παρακολουθώντας τις συνεχείς κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, ενώ θα έπρεπε να συμμετέχουν και οι μετεκπαιδευόμενοι στη διαμόρφωσή του.

Δεν έλειψαν, όμως, και οι διαπιστώσεις για τη σημερινή υποβάθμιση της μετεκπαίδευσης με ποσοστό 12,0%, σύμφωνα με τις οποίες παρατηρείται μία συνεχής υποβάθμιση του θεσμού αυτού έτσι όπως λειτουργεί σήμερα και για πολλούς διδασκόμενους αποτελεί «άντρο κοπανατζήδων της υπηρεσίας με διοικητικές φιλοδοξίες». Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο ακόμα κι αν χρειαστεί να γίνουν θυσίες από όλους, να ληφθούν άμεσα και δραστικά μέτρα, ώστε να διαφυλαχθεί το κύρος του Διδασκαλείου και να προστατευθεί ο θεσμός.

Ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό (5,2%) τόσο οι προτάσεις που σχετίζονται με την ανάγκη εξειδίκευσης των δασκάλων σε έναν τομέα όσο και εκείνες που αναφέρονται στην απρόσκοπτη κατά το δυνατόν συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Στο τελευταίο πιστεύεται ότι θα συμβάλει η διαμόρφωση ευνοϊκών όρων και διευκολύνσεων αντίστοιχων στις ανάγκες και στις οικογενειακές υποχρεώσεις των περισσότερων μετεκπαιδευόμενων, γεγονός που αποτελεί «ένδειξη πολιτισμού και παιδαγωγικής ευαισθησίας».

Η επόμενη κατηγορία με ποσοστό 3,5% προβάλλει την άποψη 2 μετεκπαιδευόμενων κατά την οποία «η μετεκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να επιφέρει αλλαγές στη νοοτροπία και στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού» αρκεί, βέβαια, να προσπαθήσει.

Στην όγδοη και τελευταία κατηγορία «κάτι άλλο» περιλαμβάνονται σε ποσοστό 15,5% δηλώσεις που αντιστοιχούν σε

διάφορες άλλες σκέψεις που δεν ήταν δυνατό να ενταχθούν στις προηγούμενες κατηγορίες. Μεταξύ άλλων, προτείνεται από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του δείγματος: η αυτονομία της μετεκπαίδευσης η οποία δεν πρέπει να είναι «παρακλάδι του εκάστοτε Π.Τ.Δ.Ε.», η μετεξέλιξή της σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, η αναγνώριση και πριμοδότηση της μετεκπαίδευσης από την πολιτεία ως παράγοντα εξέλιξης και στελέχωσης της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, η μεγαλύτερη αξιοποίηση της διδακτικής εμπειρίας των δασκάλων, με τη συμμετοχή τους σε συνέδρια κ.λπ.

### **6.12. Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο**

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ολοκληρώνονταν με μια τελευταία ανοιχτή ερώτηση που καλούσε τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του δείγματος να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο που μόλις είχαν συμπληρώσει.

Από το σύνολο των 73 εκπαιδευτικών του δείγματος, 31 (42,5%) απάντησαν στην ερώτηση αυτή, ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από το προσδοκώμενο. Δηλαδή, σχεδόν ένας στους δύο ερωτώμενους ένιωσε την ανάγκη να γνωστοποιήσει τις παρατηρήσεις του για το ερωτηματολόγιό μας.

Με βάση την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων σχηματίστηκαν τρεις κατηγορίες περιγραφής, οι οποίες παρουσιάζονται με τη σειρά που αντιστοιχεί στο ύψος των ποσοστών που συγκέντρωσε καθεμία από αυτές, στον πίνακα που ακολουθεί:

### Πίνακας 32

Κατανομή των απαντήσεων των **μετεκπαιδευόμενων** δασκάλων του δείγματος στις δηλώσεις που αναφέρονται στις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο:	Μετεκπαιδευόμενοι	
	v	%
Θετικά σχόλια-Ευχές-Ευχαριστίες	28	90,3
Αρνητικά σχόλια-Προτάσεις	2	6,5
Επιθυμία για κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στις έρευνας	1	3,2
<b>Σύνολο</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Από τους 31 μετεκπαιδευόμενους δασκάλους που κατέθεσαν τις παρατηρήσεις τους , 28 (ποσοστό 90,3%) έκαναν θετικά σχόλια για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αναφερόμενοι στην εμφάνιση, στη δομή, στο περιεχόμενο, στην περιεκτικότητα, στην πληρότητα και στην επικαιρότητά του.

Ορισμένοι μάλιστα από αυτούς προχώρησαν στη διατύπωση ευχών για την επιτυχή έκβαση της έρευνας και την αξιοποίηση των συμπερασμάτων της «για το καλό της μετεκπαίδευσης». Επιπλέον, κάποιοι μας μετέφεραν το αίτημά τους, το παρόν ερωτηματολόγιο «να μη μείνει κι αυτό, όπως τόσα άλλα, στο επίπεδο μιας ερευνητικής εργασίας», αλλά, «να ληφθεί σοβαρά υπόψη για το τώρα και το αύριο του Διδασκαλείου». Αξιοσημείωτη, είναι, ακόμα, η επισήμανση κάποιων ερωτώμενων ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δίνει την ευκαιρία στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους να διατυπώσουν ελεύθερα προσωπικές απόψεις για τη μετεκπαίδευση, πράγμα για το οποίο δε δίστασαν να εκφράσουν τις ευχαριστίες τους.

Χαρακτηριστικό είναι ότι στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται αρνητικά σχόλια μόνο από 2 ερωτώμενους (6,5%) και τα οποία αναφέρονται στο μεγάλο, κατά τη γνώμη τους, αριθμό των ερωτημάτων



και στην ανάγκη αποσαφήνισης ορισμένων λέξεων (π.χ. επικαιροποίηση).

Τέλος, ένα άτομο (3,2%) εξέφρασε και γραπτά την επιθυμία να ενημερωθεί για τα αποτελέσματα της έρευνας, πράγμα που ζητούσαν προφορικά πολλοί άλλοι συνάδελφοι-συμφοιτητές του στο Διδασκαλείο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

### **ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ**

#### **7.1. Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα του δεύτερου μέρους της έρευνας, το οποίο αναφέρεται στις απόψεις και εκτιμήσεις των διδασκόντων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης, σχετικά με το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχαν κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 και 2005-06.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους διδάσκοντες, αν και λιγότερα, στην πλειονότητά τους είναι κοινά με εκείνα που είχαν παρουσιαστεί στο ερωτηματολόγιο των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων. Η σειρά παρουσίασης θα είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους διδάσκοντες του δείγματος.

Στην αρχή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αναφέρεται στους κυριότερους λόγους που οδήγησαν τους διδάσκοντες στην απόφαση να διδάξουν στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ., στις προθέσεις τους από το διδακτικό τους έργο, αλλά και την εκτίμησή τους για το περιεχόμενο σπουδών του Διδασκαλείου και τις επιδιώξεις του, καθώς και στις δυνατότητες αξιοποίησης του διπλώματος που προσφέρει το παραπάνω εκπαιδευτικό ίδρυμα στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους.

Ειδικότερα, εμφανίζονται οι απαντήσεις των διδασκόντων του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό σημαντικότητας καθενός από τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να διδάξουν στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ. και καθεμίας πρόθεσής τους από το διδακτικό τους έργο στο παραπάνω εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αμέσως μετά, ακολουθούν οι δηλώσεις που αναφέρονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων στις οποίες οι διδάσκοντες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση όταν κάνουν μάθημα σε μετεκπαιδευόμενους δασκάλους

Στη συνέχεια εμφανίζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη συμβολή του διδακτικού στις έργου τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 και 2005-06 στη μετεκπαίδευση των δασκάλων. Εξετάζεται, ακόμα, ο γενικότερος βαθμός ικανοποίησής τους από την υλοποίηση του προγράμματος στο Διδασκαλείο τα δύο παραπάνω έτη, η προσωπική τους εκτίμηση για το αν και σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης αλλά και ειδικότερα η ικανοποίησή τους από επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων στο Διδασκαλείο.

Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των διδασκόντων για τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου στο Δ.Δ.Ε.Κ. καθώς και για τις δυνατότητες αξιοποίησης από τους «φοιτητές» τους, μετεκπαιδευόμενους δασκάλους, του διπλώματος διетуός μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες στις Αγωγής, το οποίο αποκτούν αποφοιτώντας από το Διδασκαλείο.

Το δεύτερο μέρος των περιγραφικών αποτελεσμάτων, όπως το αντίστοιχο που παρουσιάσαμε για τους μετεκπαιδευόμενους, περιλαμβάνει τις απόψεις των διδασκόντων του δείγματος για τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης και τη δυνατότητα ένταξής της στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Δ.Β.Ε.) όλων των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, γίνεται συζήτηση για τη συμφωνία ή διαφωνία των διδασκόντων που διδάσκουν στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου. Αμέσως μετά, εξετάζονται με αναλυτικό τρόπο, οι προτάσεις τους σχετικά με την κατεύθυνση προς την οποία θα πρέπει κατά την εκτίμησή τους να γίνει η προαναφερόμενη αλλαγή στη μετεκπαίδευση. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συνέχεια από τη μια στη θέση που παίρνουν οι διδάσκοντες απέναντι στην άποψη που έχει υποστηριχθεί σύμφωνα με την οποία τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να ενταχθούν στη διαδικασία της Δια Βίου Εκπαίδευσης και, από την άλλη, στην αιτιολογία που επικαλούνται προκειμένου να τεκμηριώσουν τη θέση τους.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα που αφορούν στο βαθμό αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και την αιτιολόγηση της θετικής στάσης τους, καθώς και στο βαθμό αποτελεσματικότητας που κατά την εκτίμησή τους έχουν οι διάφοροι τρόποι Δ.Β.Ε. Το περιγραφικό επίπεδο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τις τελικές σκέψεις ή προτάσεις που διατύπωσαν οι διδάσκοντες αναφορικά με την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης, καθώς επίσης και στις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου απεικονίστηκαν οι απόψεις τους στην παρούσα έρευνα.

## **7.2. Λόγοι διδασκαλίας στη μετεκπαίδευση**

Στον πίνακα 33 εμφανίζεται, για καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους λόγους που οδήγησαν τους διδάσκοντες στην απόφαση να διδάξουν στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, η κατανομή των απαντήσεων των 15 διδασκόντων του δείγματος με βάση την ιεραρχική σειρά των τιμών του μέσου όρου. Για λόγους συγκρισιμότητας, αν και το δείγμα των καθηγητών είναι μικρό, θα αναφέρονται τα ποσοστά και στους επόμενους πίνακες

Από την γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα 19, διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των διδασκόντων που εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις τους βρίσκονται σχετικά σε χαμηλό επίπεδο, ενώ κανένας ερωτώμενος δεν εγκατέλειψε ολόκληρη την ερώτηση. Σε δύο περιπτώσεις, όμως, ανέβηκε το ποσοστό εγκατάλειψης δήλωσης στο 20%, στο λόγο που αφορούσε στην αναβάθμιση του επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών και στην ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διδάσκοντες, αν και με κάποια επιφυλακτικότητα, εκφράζουν την επιθυμία να τοποθετηθούν,

**Πίνακας 33**

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** στο Δ.Δ.Ε.Κ. σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να διδάξουν στη μετεκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Λόγοι που οδήγησαν στην απόφαση να διδάξω στη μετεκπαίδευση)	Πάρα πολύ σημαντικός		Αρκετά σημαντικός		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικός		Καθόλου σημαντικός		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Να βοηθήσω τους δασκάλους να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο	13	92,9	1	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,93	0,267
Να συμβάλω στην εξειδίκευση των δασκάλων	11	78,6	3	21,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,79	0,426
Να προετοιμάσω τα υπομνήματα στελέχη της Α/θμιας Εκπ/σης	8	61,5	5	38,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,62	0,506
Να αναβαθμίσω το επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών	7	58,3	2	16,7	3	25,0	0	0,0	0	0,0	3	20,0	4,33	0,888
Να αναπροφοδοτήσω το διδακτικό μου έργο	8	66,7	2	16,7	1	8,3	0	0,0	1	8,3	3	20,0	4,33	1,231
Να μιλήσω/υποστηρίξω τους δασκάλους στην εκπαιδευτική έρευνα	9	69,2	2	15,4	0	0,0	1	7,7	1	7,7	2	13,3	4,31	1,316
Να έρθω σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα μέσα από την εμπειρία των ενεργών δασκάλων	7	53,8	2	15,4	3	23,1	1	1,7	0	0,0	2	13,3	4,15	1,068
Να αυξήσω τα οικονομικά μου	0	0,0	1	7,7	1	7,7	3	23,1	8	61,5	2	13,3	1,62	0,961
Κάτι άλλο. Τι;	Δήλωσαν v=2 άτομα (13,3%)													

όσον αφορά στο βαθμό σημαντικότητας, για καθέναν από τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να διδάξουν στη μετεκπαίδευση.

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 33 διαπιστώνεται ότι:

Η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με τους λόγους τους οποίους προαναφέραμε, έδειξε ότι ένας μόνο λόγος είναι για τους ερωτώμενους τελείως ασήμαντος, εκείνος που σχετίζεται με την αύξηση των οικονομικών τους ο οποίος έλαβε και το χαμηλότερο μ.ο.=1,62 ( 0 % Π.Π.Σ. και 7,7% Α.Σ.), επιβεβαιώνοντας έτσι το γεγονός ότι οι αμοιβές των διδασκόντων του Διδασκαλείου δεν είναι καθόλου ικανοποιητικές. Όλοι οι άλλοι λόγοι έχουν αρκετά μεγάλη σημασία για τους διδάσκοντες, με σημαντικότερους, τη βοήθεια προς τους δασκάλους ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο με μ.ο.= 4,93 (92,9% Π.Π.Σ. και 7,1% Α.Σ.), τη συμβολή στην εξειδίκευση των μετεκπαιδευομένων με μ.ο.= 4,79 (78,6% Π.Π.Σ. και 21,4% Α.Σ.) και την προετοιμασία των υποψήφιων στελεχών της Α/θμιας Εκπ/σης με μ.ο.=4,62 (61,5% Π.Π.Σ. και 38,5% Α.Σ.). Τις επόμενες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν: η αναβάθμιση του επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών και η ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων με τον ίδιο μ.ο.=4,33, η μύηση/υποστήριξη των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στην εκπαιδευτική έρευνα με μ.ο.=4,31 και η επαφή με τη σχολική πραγματικότητα μέσα από την εμπειρία των ενεργών δασκάλων με μ.ο.=4,15.

Κάτι άλλο δήλωσαν 2 άτομα (13,3%). Για το πρώτο άτομο ένας από τους λόγους για τον οποίο αποφάσισε να διδάξει στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ. ήταν η διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού ενώ για το δεύτερο η αυτοδυναμία του διδακτικού έργου στο Πανεπιστήμιο.

### 7.3. Προθέσεις /Συμβολή του διδακτικού έργου στη μετεκπαίδευση των δασκάλων

Στον πίνακα 34 δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις προθέσεις τους από το διδακτικό τους έργο στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης για τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 και 2005-06.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στις διάφορες δηλώσεις για τις παραπάνω προθέσεις, διαπιστώνεται σε όλες η ιδιαίτερα υψηλή ένταση του βαθμού σημαντικότητας φανερώνοντας έτσι ότι οι διδάσκοντες έχουν τις καλύτερες προθέσεις από το διδακτικό τους έργο στη μετεκπαίδευση. Ιδιαίτερα επιδιώκουν να προσφέρουν στον τομέα της ανατροφοδότησης των δασκάλων με νέες παιδαγωγικές τάσεις, γνώσεις, μεθόδους, πρακτικές και δεξιότητες οι οποίες, εναρμονίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία με τη διδακτική πράξη, θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

Όπως διαπιστώνεται από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 34, τα υποκείμενα του δείγματος των διδασκόντων αναγνωρίζουν ως σημαντικότερες προθέσεις από το διδακτικό τους έργο στο Διδασκαλείο τις παρακάτω: την ενημέρωση των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο με μ.ο 4,86 (85,7% Π.Π.Σ. και 14,3% Α.Σ.), τη μετάδοση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους με μ.ο 4,75 (83,3% Π.Π.Σ. και 8,3% Α.Σ.), τη δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη με μ.ο.=4,67 (75% Π.Π.Σ. και 16,7% Α.Σ.) και τη δυνατότητα να επικαιροποιήσουν τη θεωρητική τους μόρφωση με μ.ο.=4,50 ( 50% Π.Π.Σ. και 50% Α.Σ.).

**Πίνακας 34**

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** στο Δ.Δ.Ε.Κ. σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στις προθέσεις τους από το διδακτικό τους έργο τα ακαδ. Έτη 2004-05 & 2005-06. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Είχα την πρόθεση να προσφέρω στους μετ/νους δι/λους)	Πάρα πολύ σημαντικός		Αρκετά σημαντικός		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικός		Καθόλου σημαντικός		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο	12	85,7	2	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,86	0,363
Πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους	10	83,3	1	8,3	1	8,3	0	0,0	0	0,0	3	20,0	4,75	0,622
Τη δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη	9	75,0	2	16,7	1	8,3	0	0,0	0	0,0	3	20,0	4,67	0,651
Τη δυνατότητα να επικαιροποιήσουν τη θεωρητική τους μόρφωση	7	50,0	7	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,50	0,519
Καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων & ενδιαφερόντων	7	53,8	5	38,5	1	7,7	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,46	0,660
Κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα	9	64,3	3	21,4	1	7,1	1	7,1	0	0,0	1	6,7	4,43	0,938
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους & πρακτικές	8	61,5	3	23,1	1	7,7	1	7,7	0	0,0	2	13,3	4,38	0,961
Μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα	9	69,2	2	15,4	0	0,0	2	15,4	0	0,0	2	13,3	4,38	1,121
Αξιοποίηση της εμπειρίας τους από το χώρο του σχολείου	5	41,7	6	50,0	1	8,3	0	0,0	0	0,0	3	20,0	4,33	0,651
Εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα	5	41,7	6	50,0	1	8,3	0	0,0	0	0,0	3	20,0	4,33	0,651
Τρόπος βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας	7	50,0	4	28,6	3	21,4	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,29	0,825
Ανάπτυξη κοινωνικών & συναισθηματικών δεξιοτήτων	7	53,8	4	30,8	0	0,0	2	15,4	0	0,0	2	13,3	4,23	1,092
Βοήθεια στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους & να τον αναπτύξουν	6	42,9	6	42,9	1	7,	1	7,1	0	0,0	1	6,7	4,21	0,893
Κάτι άλλο. Τι:	Δήλωσαν v=0 άτομα (0,0%)													



Πολύ σημαντικές ακόμα φαίνεται να είναι οι προθέσεις των διδασκόντων που αναφέρονται στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων των μετεκπαιδευομένων (μ.ο.=4,46 / 53,8% Π.Π.Σ. και 38,5% Α.Σ.), στην κατάρτισή τους σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα (μ.ο.=4,43 / 64,3% Π.Π.Σ. και 21,4% Α.Σ.), στην κατάλληλη προετοιμασία τους πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές (μ.ο.=4,38 / 61,5% Π.Π.Σ. και 23,1% Α.Σ.) και στη μύηση/υποστήριξή τους στην εκπαιδευτική έρευνα (μ.ο.=4,38 / 69,2% Π.Π.Σ. και 15,4% Α.Σ.).

Ακολουθούν με τον ίδιο μ.ο. (4,33) η αξιοποίηση της εμπειρίας των δασκάλων από το χώρο του σχολείου (41,7% Π.Π.Σ. και 50,0% Α.Σ.) και η εξειδίκευσή τους σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα ( 41,7% Π.Π.Σ. και 50,0% Α.Σ.).

Λίγο χαμηλότεροι μέσοι όροι που παίρνουν τις τιμές 4,29 – 4,23 και 4,21 εντοπίζονται αντίστοιχα στις παρακάτω τρεις δηλώσεις – προθέσεις των διδασκόντων: στη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας (50% Π.Π.Σ. και 28,6% Α.Σ.), στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (53,8% Π.Π.Σ. και 30,8% Α.Σ.) και στη βοήθεια προς τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν (42,9% Π.Π.Σ. και στις 42,9% Α.Σ.).

Κάτι άλλο, αναφερόμενο στις προθέσεις των διδασκόντων από το διδακτικό τους έργο στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, δε δήλωσε κανείς ερωτώμενος (v=0).

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τα περιγραφικά αποτελέσματα των δηλώσεων των διδασκόντων στο Διδασκαλείο σχετικά με τη συμβολή του διδακτικού τους έργου στη μετεκπαίδευση των δασκάλων τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 και 2005-06.

Σε γενικές γραμμές οι τιμές του μέσου όρου στις δηλώσεις αυτές βρίσκονται στο ίδιο περίπου υψηλό επίπεδο (με μια ελάχιστη μείωση) με τις δηλώσεις που αφορούσαν στις προθέσεις των διδασκόντων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, αποδεικνύοντας την πεποίθησή τους ότι, με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, η συμβολή τους στη μετεκπαίδευση των δασκάλων υπήρξε αρκετά σημαντική.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ οι διδάσκοντες είχαν την πρόθεση με το διδακτικό τους έργο πρώτα να ενημερώσουν τους δασκάλους για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο και να τους βοηθήσουν στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τελικά, θεωρούν ότι περισσότερο συνέβαλαν στην εναρμόνιση της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη και στην επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης των μετεκπαιδευομένων. Εντύπωση, όμως, προκαλεί η δήλωση για τη σημαντική βοήθεια που πρόσφεραν οι διδάσκοντες στους δασκάλους στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν (μοιράζεται την 3<sup>η</sup> θέση στον πίνακα κατανομής με άλλες δύο δηλώσεις) παρόλο που στις προθέσεις τους η προαναφερόμενη δήλωση κατατάχθηκε ιεραρχικά τελευταία.

Από την αναλυτική εξέταση των περιγραφικών στοιχείων που παραθέτουμε στον πίνακα 35 προκύπτει ότι η συμβολή του διδακτικού έργου των διδασκόντων στη μετεκπαίδευση των δασκάλων, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος, ήταν σημαντικότερη, όπως είδαμε πιο πάνω, στη δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη με μ.ο.=4,54 (53,8% Π.Π.Σ. και 46,2% Α.Σ.), και στην επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης των μετεκπαιδευομένων με μ.ο.=4,53 (53,3% Π.Π.Σ. και 46,6% Α.Σ.).

**Πίνακας 35**

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων του Δ.Δ.Ε.Κ.** σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στη συμβολή του διδ/κού τους έργου στη μετ/ση των δ/λων τα ακαδ. Έτη 2004-05 & 2005-06. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Συμβολή διδ/κού έργου στη μετ/ση)	Πάρα πολύ σημαντικός		Αρκετά σημαντικός		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντικός		Καθόλου σημαντικός		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη	7	53,8	6	46,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,54	0,519
Επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης των μετ/νων	8	53,3	7	46,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4,53	0,516
Ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπ/κό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο	8	57,1	5	35,7	1	7,1	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,50	0,650
Μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα	7	58,3	4	33,3	1	8,3	0	0,0	0	0,0	3	20,0	4,50	0,674
Βοήθεια στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους & να τον αναπτύξουν	7	50,0	7	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,50	0,519
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπ/κού τους έργου	7	53,8	5	38,5	1	7,7	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,46	0,660
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές	7	53,8	5	38,5	1	7,7	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,46	0,660
Κατάρτιση των μετ/νων σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα	9	64,3	3	21,4	1	7,1	1	7,1	0	0,0	1	6,7	4,43	0,938
Καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων & ενδιαφερόντων των μετ/νων	6	46,2	6	46,2	1	7,7	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,38	0,650
Αξιοποίηση της εμπειρίας των μετ/νων από το χώρο του σχολείου	6	46,2	5	38,5	2	15,4	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,31	0,751
Εμπλουτισμό των κοινωνικών & συναισθηματικών δεξιοτήτων	7	53,8	4	30,8	1	7,7	1	7,7	0	0,0	2	13,3	4,31	0,947
Εξειδίκευση των μετ/νων σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα	6	46,2	3	23,1	4	30,8	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,15	0,899
Ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας	7	50,0	2	14,3	5	35,7	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,14	0,949
Κάτι άλλο. Τι;	Δήλωσαν v=0 άτομα (0,0%)													

Στην τρίτη θέση κατατάσσονται με τον ίδιο μ.ο.=4,50 η ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (57,1% Π.Π.Σ. και 35,7% Α.Σ.), η μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα (58,3% Π.Π.Σ. και 33,3% Α.Σ.) και η βοήθεια στο να γνωρίσουν καλύτερα οι δάσκαλοι τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν (50% Π.Π.Σ. και 50% Α.Σ.). Την τέταρτη θέση με μ.ο.=4,46 μοιράζονται η μετάδοση πρακτικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών (53,8% Π.Π.Σ. και 38,5% Α.Σ.) και η κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές (53,8% Π.Π.Σ. και 38,5% Α.Σ.).

Λιγότερο, αλλά αρκετά σημαντικά, θεωρούν οι διδάσκοντες του δείγματος ότι συνέβαλαν στην κατάρτιση των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα (μ.ο.=4,43 / 64,3% Π.Π.Σ. και 21,4% Α.Σ.), στην καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων των μετεκπαιδευόμενων (μ.ο.=4,38 / 46,2% Π.Π.Σ. και 46,2% Α.Σ.), στην αξιοποίηση της εμπειρίας τους από το χώρο του σχολείου (μ.ο.=4,31 / 46,2% Π.Π.Σ. και 38,5% Α.Σ.), στον εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων (μ.ο.=4,31 / 53,8% Π.Π.Σ. και 30,8% Α.Σ.), στην εξειδίκευσή τους σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα (μ.ο.=4,15 / 46,2% Π.Π.Σ. και 23,1% Α.Σ.) και στην ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας (μ.ο.=4,14 / 50% Π.Π.Σ. και 14,3% Α.Σ.).

Κάτι άλλο σχετικά με τη συμβολή του διδακτικού έργου των διδασκόντων δε δήλωσε κανείς από τους ερωτώμενους (ν=0).

#### 7.4. Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων στη μετεκπαίδευση

Στη συγκεκριμένη ανοιχτή ερώτηση οι διδάσκοντες κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιες αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων δίνουν μεγαλύτερη έμφαση όταν κάνουν μάθημα σε μετεκπαιδευόμενους δασκάλους. Από την ομαδοποίηση των απαντήσεών τους προκύπτει το συμπέρασμα ότι πάρα πολύ μεγάλη σπουδαιότητα δίνεται από τους διδάσκοντες στις παρακάτω αρχές:

- ◆ Επικαιροποίηση γνώσεων-Διεύρυνση θεωρητικού υπόβαθρου των δασκάλων-Ενημέρωση για σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις.

- ◆ Αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας των δασκάλων από το χώρο της εκπαίδευσης.

- ◆ Εναρμόνιση θεωρητικής μόρφωσης και διδακτικής πράξης, ώστε να είναι χρήσιμη η μετεκπαίδευση των δασκάλων στη σχολική τάξη.

- ◆ Συμμετοχική διδασκαλία με συνεργασία σε ομάδες και ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

- ◆ Καλλιέργεια αυτογνωσίας και αυτοπραγμάτωσης στις μετεκπαιδευομένους.

Σε κάποιες άλλες αρχές φαίνεται από τις δηλώσεις των διδασκόντων ότι αποδίδεται λίγο μικρότερη σημασία, όπως: Η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ο σεβασμός στις ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευομένων καθώς και στις ιδιαιτερότητες του μαθήματος, η εξασφάλιση επιστημονικού τρόπου σκέψης, η ερευνητική δραστηριότητα και η θετική στάση απέναντι στο «ρίσκο».

## 7.5. Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της

Στον πίνακα 36 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος ως προς το γενικότερο βαθμό της ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Ρεθύμνου. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα με μια ματιά και με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων που βρίσκεται στο 3,60, διαπιστώνεται ότι οι διδάσκοντες δηλώνουν αρκετά έως μέτρια ικανοποιημένοι από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης, ενώ, αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας διδάσκοντας δε δηλώνει «καθόλου ικανοποιημένος».

**Πίνακας 36**

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των διδασκόντων του Δ.Δ.Ε.Κ. στις δηλώσεις που αναφέρονται στο γενικότερο βαθμό ικανοποίησής τους από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης

Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Σύνολο	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Διδάσκοντες	1	6,7	8	53,3	5	33,3	1	6,7	0	0,0	15	100
Εγκατάλειψη ερώτησης: v=0												
Δείκτες: μ.ο. = 3,60    τ.α.= 0,737												

Αναλυτικότερα, από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το 53,3% του δείγματος των διδασκόντων δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης, το 33,3% μέτρια ικανοποιημένο, ενώ με το ίδιο ποσοστό (6,7%) παρουσιάζεται τόσο ο πολύ μεγάλος βαθμός ικανοποίησης όσο και ο μικρός. Αξίζει να επισημάνουμε ότι όλοι οι ερωτώμενοι τοποθετήθηκαν σε αυτήν ερώτηση και αρκετοί από αυτούς στη συνέχεια περιέγραψαν τι τους ικανοποίησε και τι τους απογοήτευσε περισσότερο.

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος του ανοιχτού ερωτήματος, διαπιστώνεται μια σχεδόν απόλυτη ομοφωνία των διδασκόντων, αφού από τους 11 που απάντησαν, οι 10 εξέφρασαν τη μεγάλη ικανοποίησή στις από το *«μεγάλο ενδιαφέρον»*, την *«άμεση ανταπόκριση και την ενεργητική-δημιουργική συμμετοχή πολλών μετεκπαιδευόμενων δασκάλων που έφτανε ακόμα και στην «εθελοντική εκπόνηση δειγματικών εργασιών»*. Ένα άτομο δήλωσε ότι ικανοποιήθηκε πιο πολύ από τις δραστηριότητες ανάγνωσης, λογοτεχνίας και γνωριμίας των τόπων μέσα από λογοτεχνικά κείμενα.

Σε αντιδιαστολή με το πρώτο, στο δεύτερο σκέλος, από τους 12 διδάσκοντες που το συμπλήρωσαν, οι 8 δήλωσαν ότι απογοητεύτηκαν περισσότερο από την αδιαφορία, την έλλειψη ενδιαφέροντος και τη συχνή απουσία μιας μερίδας μετεκπαιδευόμενων δασκάλων *«με δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία»*, *«που έβλεπαν τελικά το Διδασκαλείο ως χρυσή ευκαιρία άδειας»*. Ένα άτομο κατέθεσε ότι τίποτε δεν το απογοήτευσε, ενώ για ένα άλλο η μεγαλύτερη απογοήτευση ήταν *« η απουσία συντονισμού των διδασκόντων για την ενημέρωση σε νέες προτάσεις διδασκαλίας, αναβάθμισης επιπέδου σπουδών, καινοτόμες δράσεις σε ζητήματα αξιολόγησης μετεκπαιδευομένων κ.λπ.»* Οι άλλοι δύο δήλωσαν αντίστοιχα ως αιτίες μεγάλης απογοήτευσής τους, τον *«εξεταστικοκεντρισμό»* και την αδυναμία πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων.

Στην επόμενη ερώτηση που ανιχνεύει την προσωπική εκτίμηση των διδασκόντων στο Διδασκαλείο Δ.Ε. αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης, διαφαίνεται μια ομοιότητα με την προηγούμενη ερώτηση, καθώς και εδώ οι ερωτώμενοι δηλώνουν σε γενικές γραμμές ότι οι στόχοι της μετεκπαίδευσης επιτεύχθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 23 και με βάση τη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου, ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης δίνεται από τους ερωτώμενους στο στόχο που αναφέρεται στην παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των

επιστημών & πιο ειδικά στις επιστήμες της αγωγής (μ.ο.=4,07/ 35,7% Π.Π. και 42,9% Α.). Ακολουθούν με τον ίδιο μ.ο.=3,71 η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ( 21,4%Π.Π. και 35,7% Α.) και η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή και η μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας (14,3% Π.Π. και 50% Α.). Εντύπωση προκαλεί η δήλωση των διδασκόντων ότι στο μικρότερο βαθμό ικανοποιήθηκε η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μ.ο.=3,53 / 6,7 % Π.Π. και 40% Α.).



### Πίνακας 37

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** στο Δ.Δ.Ε.Κ.σε καθεμία από τις δηλώσεις-εκτιμήσεις ως προς το βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Ικανοποιήθηκαν οι παρακάτω επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & ειδικότερα των επιστημών της αγωγής	5	35,7	6	42,9	2	14,3	1	7,1	0	0,0	1	6,7	4,07	0,917
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας	3	21,4	5	35,7	5	35,7	1	7,1	0	0,0	1	6,7	3,71	0,914
Η παραγωγή της έρευνας, η παραγωγή & η μετάδοση γνώσεων & εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας	2	14,3	7	50,0	4	28,6	1	7,1	0	0,0	1	6,7	3,71	0,825
Η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών & ειδικών γνώσεων & δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη & ισότιμη επιστημονική & επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της αθμιας εκπαίδευσης	1	6,7	6	40,0	8	53,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3,53	0,640

## 7.6. Βαθμός ικανοποίησης από επιμέρους ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης

Στον πίνακα 38 εμφανίζεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των διδασκόντων του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησής τους σε καθένα από τα προτεινόμενα επιμέρους ζητήματα κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων στο Διδασκαλείο. Μια πρώτη εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη των στηλών που αφορούν εγκατάλειψη ερώτησης και εγκατάλειψη δήλωσης είναι ότι για την εγκατάλειψη ερώτησης τα ποσοστά είναι ακριβώς ή σχεδόν μηδενικά, ενώ μικρό είναι και το ποσοστό εγκατάλειψης δήλωσης σε 22 από τα 24 συνολικά ζητήματα μετεκπαίδευσης στα οποία το ποσοστό έχει τιμή 6,7% με εξαίρεση δύο περιπτώσεις που το ποσοστό του ανέρχεται στο 13,3%. Το στοιχείο αυτό είναι δηλωτικό της διάθεσης των διδασκόντων να ανταποκριθούν στο παραπάνω ερώτημα, καθώς δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του Διδασκαλείου.

Όπως διαπιστώνεται από μια πρώτη εξέταση των στοιχείων του πίνακα, οι διδάσκοντες εκφράζουν έναν αρκετά μεγάλο βαθμό ικανοποίησης στα περισσότερα από τα παραπάνω ζητήματα του προγράμματος μετεκπαίδευσης, δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από κάποια άλλα θέματα, ενώ μόνο ένα, η ύπαρξη εργαστηριακών χώρων στο Διδασκαλείο, έχει γι'αυτούς ικανοποιηθεί σε ελάχιστο βαθμό, καθώς, όπως είναι γνωστό, υπάρχει έλλειψη τέτοιων χώρων με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μετεκπαιδευόμενοι για την πραγματοποίηση των σχετικών μαθημάτων. Επιπλέον, άξιο προσοχής είναι ότι κανένας διδάσκοντας δε δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένος από την γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε. ενώ εκφράζουν τη μικρότερη ικανοποίησή τους από την ύπαρξη εποπτικών μέσων και την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας.

**Πίνακας 38**

Κατανομή των απαντήσεων των **διδασκόντων του Δ.Δ.Ε.Κ.** σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους από επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Ικανοποιήθηκαν από τα επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάληψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τη γραμματειακή υποστήριξη του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.)	12	85,7	2	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,86	0,363
Τις σχέσεις μου με τους μετεκπαιδευόμενους δ/λους	9	64,3	5	35,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,64	0,497
Την ποιότητα των σημειώσεων που έδωσα στους μετ/νους	7	50,0	7	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,50	0,519
Την οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων (ημερίδων, συνεδρίων, σεμιναρίων, κλπ.)	9	64,3	4	28,6	0	0,0	1	6,7	0	0,0	1	6,7	4,50	0,855
Την προσέγγιση διδασκαλία του μαθήματός μου ανάλογα με τις ανάγκες & τα ενδιαφέροντα των μετ/νων	7	50,0	6	42,9	1	7,1	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,43	0,646
Το ενδιαφέρον & την ουσιαστική συμμετοχή των μετ/νων στο μάθημά μου	9	64,3	3	21,4	1	7,1	1	7,1	0	0,0	1	6,7	4,43	0,938
Τις επαφές μου με τη διοίκηση του Δ.Δ.Ε.	7	50,0	6	42,9	1	7,1	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,43	0,646
Την επαφή μου με τη σχολική πραγματικότητα	6	46,2	6	46,2	1	7,7	0	0,0	0	0,0	2	13,3	4,38	0,650
Τη βιβλιογραφία που πρότεινα στους μετ/νους	7	50,0	6	42,9	0	0,0	1	7,1	0	0,0	1	6,7	4,36	0,842
Την αξιοποίηση της εμπειρίας των μετ/νων από το χώρο του σχολείου	5	35,7	9	64,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,36	0,497
Τη συνολική οργάνωση & λειτουργία του Δ. Δ. Ε.	6	42,9	6	42,9	2	14,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,29	0,726
Τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον	4	28,6	8	57,1	2	13,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,14	0,663
(η συνέχεια της ερώτησης στην επόμενη σελίδα =>)														

**Πίνακας 38 (συνέχεια)**

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** στο Δ.Δ.Ε.Κ. σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους από επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Ικανοποιήθηκαν από τα επιμέρους ζητήματα της μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τη βοήθεια /στήριξη που μου προσφέρθηκε στο διδακτικό μου έργο	3	21,4	9	64,3	2	14,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,07	0,616
Την υποστήριξη στους μετεκπαιδευμένους για να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα	5	35,7	4	28,6	5	35,7	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,00	0,877
Τη δράση του Δ. Σ. του συλλόγου Διδασκόντων	3	21,4	9	64,3	1	7,1	0	0,0	1	7,1	1	6,7	3,93	0,977
Τον Οδηγό Σπουδών Γενικής & Ειδικής Αγωγής του Διδακταλείου Δ. Ε.	2	14,3	8	57,1	3	21,4	1	7,1	0	0,0	1	6,7	3,79	0,802
Το πρόγραμμα των μαθημάτων του Δ. Δ. Ε.	2	13,3	8	53,3	4	26,7	1	6,7	0	0,0	0	0,0	3,73	0,799
Τις σχέσεις μου με τους άλλους διδάσκοντες του Δ. Δ. Ε.	4	28,6	3	21,4	6	42,9	0	0,0	1	7,1	1	6,7	3,64	1,151
Το επίπεδο σπουδών του Δ. Δ. Ε.	2	13,3	5	33,3	7	46,7	1	6,7	0	0,0	0	0,0	3,53	0,834
Τη γενικότερη κτιριακή & υλικοτεχνική υποδομή του Δ. Δ. Ε.	0	0,0	8	57,1	4	28,6	2	14,3	0	0,0	1	6,7	3,43	0,756
Τη συνεργασία του Δ. Δ. Ε. με άλλους συναφείς φορείς	2	14,3	4	28,6	7	50,0	0	0,0	1	7,1	1	6,7	3,43	1,016
Την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1	7,7	5	38,5	3	23,1	4	30,8	0	0,0	2	13,3	3,23	1,013
Την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας	2	14,3	4	28,6	4	28,6	3	21,4	1	7,1	1	6,7	3,21	1,188
Την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων	1	7,1	3	21,4	5	35,7	4	28,6	1	7,1	1	6,7	2,93	1,092
Κάτι άλλο. Τι:	Δήλωσαν v=0 άτομα (0,0%)													

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 38, προκύπτει ότι:

Η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με την ικανοποίησή τους από την οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου, έδειξε ότι την πρώτη θέση στη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου και μάλιστα με αρκετά υψηλή τιμή (μ.ο 4,86) καταλαμβάνει η γραμματειακή υποστήριξη του Δ. Δ. Ε. (85,7% Π.Π. και 14,3% Α.).

Δεύτερες σε σημαντικότητα βρίσκονται οι σχέσεις με τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους στο Διδασκαλείο με μ.ο 4,64 (64,3% Π.Π. και 35,7% Α.). Η κατανομή των παραπάνω απαντήσεων αποκαλύπτει ότι από τα ζητήματα μετεκπαίδευσης οι διδάσκοντες αξιολογούν κατ' απόλυτο σχεδόν τρόπο και ως ιδιαίτερα σημαντικές τις καλές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο με τη Γραμματεία του Διδασκαλείου όσο και με τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους .

Την τρίτη θέση στο βαθμό ικανοποίησης μοιράζονται, με τον ίδιο μ.ο. 4,50, η ποιότητα των σημειώσεων που έδωσαν οι διδάσκοντες στους μετεκπαιδευόμενους (50,0% Π.Π. και 50,0% Α.) και η οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων, όπως ημερίδες, συνέδρια, σεμινάρια, κ.λπ. (64,3% Π.Π. και 28,6% Α.). Άλλες τρεις δηλώσεις με τον ίδιο μ.ο. 4,43 εντοπίζονται στην τέταρτη θέση στη σειρά ιεράρχησης: η προσέγγιση /διδασκαλία του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευόμενων (50,0% Π.Π. και 42,9% Α.), το ενδιαφέρον και η ουσιαστική συμμετοχή των δασκάλων στο μάθημα (64,3% Π.Π. και 21,4% Α.) και οι επαφές των διδασκόντων με τη διοίκηση του Διδασκαλείου Δ.Ε. (50,0% Π.Π. και 42,9% Α.). Στην πέμπτη θέση κατατάσσεται η επαφή των διδασκόντων με τη σχολική πραγματικότητα με μ.ο. 4,38 (46,2% Π.Π. και 46,2% Α.).

Από τις υπόλοιπες δηλώσεις των ερωτώμενων διδασκόντων διαφαίνεται από τη μεριά τους μια αρκετά μεγάλη ικανοποίηση από τα θέματα μετεκπαίδευσης που σχετίζονται με: τη βιβλιογραφία που πρότειναν για το μάθημά τους στους μετεκπαιδευόμενους (μ.ο.=4,36 / 50,0% Π.Π. και 42,9% Α.), την αξιοποίηση της εμπειρίας των ενεργών δασκάλων από το χώρο του σχολείου με τον ίδιο μ.ο. 4,36 (35,7% Π.Π.

και 64,3% Α.), τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε. (μ.ο.=4,29 / 42,9% Π.Π. και 42,9% Α.), τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον (μ.ο.=4,14 / 28,6% Π.Π. και 57,1% Α.), τη βοήθεια/στήριξη που προσφέρθηκε στο διδακτικό έργο των διδασκόντων (μ.ο.=4,07 / 21,4% Π.Π. και 64,3% Α.) και την υποστήριξη στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους για να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα (μ.ο.=4,00 / 35,7% Π.Π. και 28,6% Α.).

Ακολουθούν με χαμηλότερους μέσους όρους που κυμαίνονται από 3,93-3,21 εννέα δηλώσεις, ενώ σε μία, όπως προαναφέραμε, ο μ.ο. κατεβαίνει στο 2,93. Πιο αναλυτικά, οι διδάσκοντες εκφράζουν μέτρια ικανοποίηση, βασιζόμενοι πάντα στην εμπειρία τους κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων στο Διδασκαλείο, από τα παρακάτω ζητήματα: τη δράση του Διοικητικού Συμβουλίου του συλλόγου διδασκόντων (μ.ο.=3,93 / 21,4% Π.Π. και 64,3% Α.), τον Οδηγό Σπουδών Γενικής & Ειδικής Αγωγής του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,79 / 14,3% Π.Π. και 57,1% Α.), το πρόγραμμα μαθημάτων του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,73 / 13,3% Π.Π. και 53,3% Α.), στις σχέσεις με τους διδάσκοντες στο Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,64 / 28,6% Π.Π. και 21,4% Α.), το επίπεδο σπουδών του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,53 / 13,3% Π.Π. και 46,7% Α.), τη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε. (μ.ο.=3,43 / 0,0% Π.Π. και 57,1% Α.), την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας (μ.ο.=3,23 / 7,7% Π.Π. και 38,5% Α.) και την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας (μ.ο.=3,21 / 14,3% Π.Π. και 28,6% Α.)

Τελευταία στη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου βρίσκεται, όπως είδαμε, η ύπαρξη εργαστηριακών χώρων με μ.ο. 2,93 (7,1 Π.Π. και 21,4% Α.), ενώ κάτι άλλο δε δήλωσε κανένας διδάσκοντας.

### **7.7. Σημαντικότερες δυσκολίες κατά την άσκηση του διδακτικού έργου στο Διδασκαλείο**

Σε σύνολο 15 διδασκόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 9 απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, από τους οποίους ο ένας μόνο δήλωσε ότι δε συνάντησε καμία δυσκολία κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων στη μετεκπαίδευση των δασκάλων. Από τους υπόλοιπους, οι 5 –τόσο μέλη Δ.Ε.Π. και Ε.Ε.Δ.Ι.Π. όσο και συμβασιούχοι- θεωρούν ως το σοβαρότερο πρόβλημα που αντιμετώπισαν τα τελευταία χρόνια στο Διδασκαλείο, την *«έλλειψη κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής»*, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές αίθουσες διδασκαλίας, εργαστηριακοί χώροι ενώ είναι αξιοσημείωτη η απουσία γραφείων για τους συμβασιούχους διδάσκοντες. Παράλληλα αναφέρθηκαν ως προς δυσκολίες, *«το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του Διδασκαλείου»*, *«η αξιολόγηση των μετεκπαιδευομένων με βάση τη συνήθη αξιολογική κλίμακα (0-10)»*, η *«ανύπαρκτη βιβλιογραφία στην κεντρική βιβλιοθήκη»*, και *«το ημερήσιο πρόγραμμα του Διδασκαλείου συμπιεσμένο σε ορισμένες μέρες»*.

Χαρακτηριστικό είναι , όμως, ότι οι άλλοι 3 διδάσκοντες έθιξαν για άλλη μία φορά τις συχνές απουσίες κάποιων δασκάλων καθώς και την *«αδιαφορία»* , την *«απροθυμία πολλών μετεκπαιδευομένων να ασχοληθούν με όρεξη και μεράκι για καινοτόμα θέματα»*, γεγονός που φαίνεται να δυσκόλεψε σε αρκετά μεγάλο βαθμό τους διδάσκοντες κατά την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου.

### **7.8. Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης**

Στον πίνακα 39 εμφανίζεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των διδασκόντων σχετικά με την αξιοποίηση του «διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής» που παρέχεται στους μετεκπαιδευμένους πλέον δασκάλους. Οι προτεινόμενοι τρόποι αξιοποίησης παρουσιάζονται στο σχετικό πίνακα

**Πίνακας 39**

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** του Δ.Δ.Ε.Κ.σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αξιοποίηση από τους δασκάλους του διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης)	Πάρα πολύ σημαντική		Αρκετά σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Επιστρέφοντας σε κανονική τάξη στο σχολείο	6	40,0	7	46,7	2	13,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4,27	0,704
Υπηρετώντας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), π.χ. ειδική τάξη, τμήμα ένταξης	3	27,3	8	72,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	26,7	4,27	0,467
Κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές	5	38,5	5	38,5	2	15,4	1	7,7	0	0,0	2	13,3	4,08	0,954
Πλαισιώνοντας κάποια παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία (Σχολ. Σύμβουλος, ΚΔΑΥ., κ.λπ.)	3	21,4	8	57,1	3	21,4	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,00	0,679
Εργαζόμενοι σε κάποιο κέντρο εκπ/κής έρευνας	3	21,4	7	50,0	3	21,4	1	7,1	0	0,0	1	6,7	3,86	0,864
Πλαισιώνοντας κάποια διοικητική υπηρεσία (Διτήρς Εκπ/σης, Διτήρς Σχολείου, κ.λπ.)	3	23,1	5	38,5	5	38,5	0	0,0	0	0,0	2	13,3	3,85	0,801
Εργαζόμενοι σε κάποιο κέντρο/ σχολή επιμόρφωσης	3	21,4	6	42,9	3	21,4	2	14,3	0	0,0	1	6,7	3,71	0,994
Κάπ άλλο. Τι;	Δήλωσαν v=0 άτομα (0,0%)													



ιεραρχημένα, με βάση το μέσο όρο που συγκέντρωσαν οι κατηγορίες της απάντησης της διαβαθμιστικής κλίμακας.

Από τη γενικότερη μελέτη των δεδομένων του πίνακα διαπιστώνεται ότι κανένας διδάσκοντας δεν εγκατέλειψε ολόκληρη την ερώτηση όπως παρατηρήθηκε και στις προηγούμενες ερωτήσεις, ενώ τα ποσοστά των ερωτώμενων διδασκόντων που απέφυγαν να απαντήσουν σε κάποιες δηλώσεις κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα από 6,7%-13,3%, φτάνοντας μόνο σε μία περίπτωση το 26,7%. Η σχετική δήλωση αφορούσε την αξιοποίηση του διπλώματος παρέχοντας υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, οπότε δικαιολογείται το σημαντικό ποσοστό εγκατάλειψης καθώς αρκετοί διδάσκοντες σκεπτόμενοι το σύνολο των μετεκπαιδευμένων θα θεώρησαν, όπως είναι επόμενο, ότι η δήλωση αυτή αφορά τους μετεκπαιδευμένους δασκάλους της Ειδικής Αγωγής που είναι πολύ λιγότεροι σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Γενικής. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διδάσκοντες επιθυμούν να πάρουν θέση απέναντι στους τρόπους αξιοποίησης του διπλώματος μετεκπαίδευσης που θεωρούν ότι είναι η καλύτερη «επένδυση» για τους δασκάλους σχετικά με την αποτελεσματικότερη προσφορά του εκπαιδευτικού τους έργου.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο στους διάφορους τρόπους αξιοποίησης, διαπιστώνεται η υψηλή ένταση της σημασίας που αποδίδουν οι μετεκπαιδευόμενοι σε δύο από τις, με μ.ο. 4,27. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες θεωρούν ότι η σημαντικότερη αξιοποίηση από τους δασκάλους του διπλώματος που τους παρέχει η μετεκπαίδευση, είναι η διδασκαλία σε κανονική τάξη στο σχολείο (40,0% Π.Π. και 46,7% Α.) και η υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (27,3% Π.Π. και 72,7% Α.), δηλώνοντας έμμεσα με αυτό τον τρόπο ότι το διδασκαλείο πρέπει να συνδέεται με τη σχολική πραγματικότητα καθώς φαίνεται να πιστεύουν ότι στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μπορούν να αξιοποιηθούν καλύτερα, στις όφελος των παιδιών κυρίως, όλα όσα διδάσκουν στους δασκάλους που φοιτούν στη μετεκπαίδευση.

Στη δεύτερη θέση της κλίμακας με μικρή διαφορά τοποθετείται η αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές με μ.ο. 4,08 (38,5% Π.Π. και 38,5% Α.) και στην τρίτη η

πλαisiώση παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής υπηρεσίας-Σχολικός Σύμβουλος, ΚΔΑΥ κ.λπ. με μ.ο. 4,00 ( 21,4% Π.Π. και 57,1% Α.)

Στις υπόλοιπους τρεις τρόπους αξιοποίησης η τιμή του μέσου όρου εντοπίστηκε χαμηλότερη από 4 μονάδες, στοιχείο που δηλώνει ότι σε όλους αποδίδεται από τους διδάσκοντες λίγο μικρότερη αλλά αρκετά μεγάλη σημασία. Έτσι, με μ.ο. 3,86 βρίσκεται στην τέταρτη θέση η εργασία σε κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας (21,4% Π.Π. και 50,0% Α.), ενώ εντύπωση προκαλεί ότι η πλαisiώση κάποιας διοικητικής υπηρεσίας (Διευθυντής Εκπαίδευσης, Διευθυντής Σχολείου, κλπ.) βρίσκεται στην προτελευταία θέση της κλίμακας με μ.ο. 3,85 (23,1% Π.Π. και 38,5% Α.). Τελευταία στην προτίμηση των διδασκόντων έρχεται η εργασία σε κάποιο κέντρο ή σχολή επιμόρφωσης με μ.ο. 3,71 (21,4% Π.Π. και 42,9% Α.), ενώ κανένας δε δήλωσε κάποιον άλλον τρόπο αξιοποίησης.

### **7.9. Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης- Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση**

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο δύο ερωτήσεις που αφορούν στον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης και στην ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη ερώτηση (αρ.10) διατυπώθηκε μια άποψη που ακούγεται πολύ τα τελευταία χρόνια και κατά την οποία οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία την αποσαφήνιση της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Καταρχήν, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν συμφωνούν ή όχι με την παραπάνω άποψη και στη συνέχεια σε όσους δήλωσαν ότι συμφωνούν ζητήθηκε να δηλώσουν προς ποια κατεύθυνση θεωρούν ότι πρέπει να γίνει αυτή η αλλαγή.

### Πίνακας 40

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** του Δ.Δ.Ε.Κ. στις δηλώσεις που αναφέρονται στην αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετ/σης

<b>Αποσαφήνιση &amp; επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας του Διδασκαλείου:</b>	<b>Διδάσκοντες</b>	
	<b>v</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ, να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης	15	100,0
Διαφωνώ, να παραμείνει ως έχει	0	0,0
Διαφωνώ, να καταργηθεί	0	0,0
Δεν απάντησαν	0	0,0
<b>Σύνολο</b>	15	100,0

Μια πρώτη γενική διαπίστωση από τα στοιχεία που καταγράφονται στον παραπάνω πίνακα, είναι ότι όλοι οι διδάσκοντες του δείγματος, ομόφωνα και χωρίς καμιά επιφύλαξη (100,0%), συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης.

### Πίνακας 40<sup>α</sup>

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** του Δ.Δ.Ε.Κ. στις δηλώσεις ως προς την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετ/σης

<b>Κατεύθυνση επαναπροσδιορισμού του θεσμού της μετεκπαίδευσης</b>	<b>Διδάσκοντες</b>	
	<b>v</b>	<b>%</b>
Αναβάθμιση των Διδασκαλείων με αλλαγή περιεχομένου σπουδών και προσφορά ποικίλων, εναλλακτικών, ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης & ειδίκευσης	11	84,6
Μεξεύλιξη των Διδασκαλείων σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Α/θμιας Εκπ/σης	1	7,7
Μετεκπαίδευση στελεχών (Προϊσταμένων, Σχολ. Συμβούλων, Διτών, κ.λπ.) για την Α/θμια ή & τη Β/θμια Εκπ/ση	1	7,7
Κάτι άλλο	0	0,0

Δεν απάντησαν	2	13,3
<b>Σύνολο</b>	15	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 40<sup>α</sup> συνάγεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (84,6%) των διδασκόντων του δείγματος που συμφώνησαν με την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου, θεωρεί ότι ο θεσμός της μετεκπαίδευσης πρέπει να επαναπροσδιοριστεί προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης των Διδασκαλείων, αλλάζοντας περιεχόμενο σπουδών και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλα, εναλλακτικά και ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και ειδίκευσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ελάχιστο ποσοστό (7,7%) διδασκόντων επιθυμεί η αλλαγή αυτή να πραγματοποιηθεί με τη μετεξέλιξη των Διδασκαλείων σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Α/θμιας Εκπ/σης και, επίσης, με το ίδιο ποσοστό (7,7%) οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως τα Διδασκαλεία θα πρέπει να αρκестούν στο ρόλο της μετεκπαίδευσης στελεχών (Προϊσταμένων, Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών, κ.πλ.) για την Πρωτοβάθμια ή και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αρκετοί ήταν εκείνοι (13,3%) που εγκατέλειψαν αυτό το σκέλος της ερώτησης διατηρώντας, ενδεχομένως, μια επιφυλακτική στάση απέναντι στις συγκεκριμένες αλλαγές, ενώ κάτι άλλο δε δήλωσε κανένας διδάσκοντας.

Η επόμενη ερώτηση (αρ. 11) του ερωτηματολογίου παραθέτει ακόμα μία σύγχρονη άποψη για την προοπτική της μετεκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Δ.Β.Ε.), έτσι ώστε να μην αποτελούν μια εφάπαξ διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά να είναι ανοικτά σε όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι επιθυμούν τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή τους. Πάνω σε αυτή τη θέση οι

ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους και να αιτιολογήσουν σύντομα τις απαντήσεις στους.

### Πίνακας 41

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων του Δ.Δ.Ε.Κ.** στις δηλώσεις που αναφέρονται στην ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση (Δ.Β.Ε.)

Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπ/ση για συνεχή κατάρτιση /επιμόρφωση όλων των εκπ/κών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης:	Διδάσκοντες	
	ν	%
Συμφωνώ	14	93,3
Διαφωνώ	1	6,7
Δεν έχω άποψη	0	0,0
Δεν απάντησαν	0	0,0
<b>Σύνολο</b>	15	100

Από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται καταρχήν ότι κανένας ερωτώμενος δεν εγκατέλειψε την ερώτηση και όλοι οι διδάσκοντες του δείγματος – εκτός από έναν – συμφώνησαν ότι πρέπει η μετεκπαίδευση να πάρει το χαρακτήρα της Δια Βίου Εκπαίδευσης, παρέχοντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας συνεχή κατάρτιση, επιμόρφωση και γενικότερα επιστημονική στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο. Χαρακτηριστικό είναι πως όλοι πήραν θέση απέναντι στην παραπάνω δήλωση αφού κανένας δε δήλωσε ότι δεν έχει άποψη, φανερώνοντας μια σχεδόν απόλυτα θετική στάση απέναντι στη θέση για μια δια βίου κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από τους 14 διδάσκοντες που συμφώνησαν, οι 7 αιτιολόγησαν την άποψή τους λέγοντας ότι εφόσον *«υπάρχει μία διαρκής εξέλιξη των γνωστικών αντικειμένων»*, *«είναι σε προτεραιότητα η συνεχής ενημέρωση σε όλα τα επίπεδα και αντικείμενα γνώσης»*. Επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι *«η διδασκαλία ενέχει τη μαθητεία ως πορεία ζωής»*, *«η*

μετεκπαίδευση των ενηλίκων είναι στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης» και υποστηρίζουν πως «η ένταξη του Διδασκαλείου στο πρόγραμμα ΔΒΕ με τη ριζική ανανέωση την προγραμματική θα δώσει νέο αέρα στην εκπαίδευση». Συμπληρωματικά, αναφέρουμε και τη δήλωση ενός διδάσκοντα κατά την οποία «η συμμετοχή του Πανεπιστημίου ως θεσμού στη συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ( και όχι μόνο από στις Σχολικούς Συμβούλους) καταξιώνει την ίδια την επιμόρφωση και το επιστημονικό –παιδαγωγικό της ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση». Τελειώνοντας, ο ίδιος προσθέτει ότι δεν πρέπει το Διδασκαλείο να περιοριστεί μόνο στο ρόλο αυτό, αλλά να δημιουργηθούν διαφορετικοί κύκλοι σπουδών.

Με τα παραπάνω επιχειρήματα φαίνεται να διαφώνησε, όπως προαναφέραμε, ένας διδάσκοντας αιτιολογώντας την άποψή του ως εξής: «η διετής φοίτηση είναι απαραίτητη, γιατί ολοκληρώνεται ένας κύκλος επιπλέον σπουδών». Να σημειώσουμε, όμως, πως δε διευκρινίστηκε από τον ερωτώμενο αν η διαφωνία του σχετίζεται με τη διάρκεια της μετεκπαίδευσης που, κατά τη γνώμη του, πρέπει να παραμείνει ως έχει ή με τη συνέχειά της δια βίου.

#### **7.10. Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπ/σης-Αποτελεσματικότητα τρόπων Δ.Β.Ε.**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται με τη βοήθεια του πίνακα 42, οι απόψεις των διδασκόντων στο Διδασκαλείο για το βαθμό αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενώ στον πίνακα 42<sup>α</sup> εμφανίζονται οι σημαντικότεροι λόγοι που κατά τη γνώμη των ερωτώμενων καθιστούν αναγκαία την παραπάνω συνεχή διαδικασία.

## Πίνακας 42

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** του Δ.Δ.Ε.Κ. στις δηλώσεις που αναφέρονται στην αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπ/σης (Δ.Β.Ε.) των εκπ/κών. Μέσος όρος & τυπική απόκλιση της κατανομής

Αναγκαιότητα Δ.Β.Ε. των εκπ/κών :	Διδάσκοντες	
	v	%
Πάρα πολύ αναγκαία	14	93,3
Αρκετά αναγκαία	1	6,7
Λίγο αναγκαία	0	0,0
Καθόλου αναγκαία	0	0,0
Δεν απάντησαν	0	0,0
<b>Σύνολο</b>	<b>15</b>	<b>100</b>
<b>Δείκτες: μ.ο.=3,93 τ.α.=0,258</b>		

Όπως διαφάνηκε στην προηγούμενη ερώτηση και επιβεβαιώνεται από το σχεδόν απόλυτο ποσοστό που συγκέντρωσε η πρώτη δήλωση και με τις δύο τελευταίες να μένουν στη μηδενική τιμή, συνεπάγεται ότι οι διδάσκοντες ανεπιφύλακτα αποδίδουν πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αναγκαιότητας στη Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την πάρα πολύ αναγκαία (93,3%) έως αρκετά αναγκαία (6,7%). Άξιο παρατήρησης είναι ότι κανένας ερωτώμενος δε σημείωσε τις δηλώσεις λίγο/καθόλου αναγκαία, ενώ κανένας δεν απέφυγε την ερώτηση. Όταν, μάλιστα, τους ζητήθηκε να δηλώσουν για ποιο λόγο δικαιολογείται η αναγκαιότητα της Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών περισσότερο, έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις που παραθέτουμε στον επόμενο πίνακα:

## Πίνακας 42<sup>α</sup>

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** του Δ.Δ.Ε.Κ. στις δηλώσεις που αναφέρονται στο σημαντικότερο λόγο αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπ/κών

Σημαντικότερος λόγος αναγκαιότητας Δ.Β.Ε. των εκπ/κών :	Διδάσκοντες	
	v	%
Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου	6	46,2
Συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση (Διδάσκω αεί διδασκόμενος)	4	30,8
Προσωπική ανάπτυξη/αυτοπραγμάτωση	1	7,7
Επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολογικών & κοινωνικών εξελίξεων	1	7,7
Προσαρμογή στις νέες συνθήκες παιδαγωγικής	1	7,7
Επαγγελματική-κοινωνική εξέλιξη	0	0,0
Κάτι άλλο	0	0,0
Δεν απάντησαν	2	13,3
<b>Σύνολο</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Οι σημαντικότεροι λόγοι τους οποίους επικαλούνται οι διδάσκοντες του δείγματος για να δικαιολογήσουν την αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπαιδευτικών, είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (46,2%) και η συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση (30,8%), θεωρώντας ότι για να μπορεί να βελτιώνεται αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, σε μια συνεχή διαδικασία αναβάθμισης, ανανέωσης και ανατροφοδότησης των σπουδών τους. Ακολουθούν με το ίδιο χαμηλό ποσοστό (7,7%) η προσωπική ανάπτυξη/αυτοπραγμάτωση, η προσαρμογή στις νέες συνθήκες παιδαγωγικής και η επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων, ενώ κάποιον άλλο λόγο δε σημείωσε κανένας ερωτώμενος. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι για κανένα διδάσκοντα η κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί σημαντικό λόγο που να ενισχύει την αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας την έτσι



όχι ως μέσο για την ικανοποίηση προσωπικών επαγγελματικών ή κοινωνικών φιλοδοξιών, αλλά για τη σωστότερη, αποδοτικότερη και δημιουργικότερη προσφορά στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η ερώτηση που ακολουθεί σχετίζεται κι αυτή με τη Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά από τη μεριά της αποτελεσματικότητας των διάφορων τρόπων Δ.Β.Ε. Στον πίνακα 31 εμφανίζονται οι απαντήσεις των διδασκόντων ιεραρχημένα με βάση το μέσο όρο που συγκέντρωσαν οι κατηγορίες απάντησης της διαβαθμιστικής κλίμακας. Από μια γενική άποψη παρατηρείται ότι το ποσοστό εγκατάλειψης δήλωσης δεν ξεπέρασε το 6,7%, ενώ κανένας δεν απέφυγε την ερώτηση. Οι περισσότεροι προτεινόμενοι τρόποι Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν για τους διδάσκοντες πάρα πολύ μεγάλη αποτελεσματικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες που κατέθεσαν για το θέμα αυτό τις απόψεις τους, κατέδειξαν την προτίμησή τους στην αυτομόρφωση ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο Δ.Β.Ε. με μ.ο. 4,57 (71,4% Π.Π.Α. και 14,3% Α.Α.<sup>44</sup>). Δεύτερη στην αποτελεσματικότητα, με μικρή όμως διαφορά, έρχεται η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με μ.ο 4,50 (50,0% Π.Π.Α. και 50,0% Α.Α.), τρίτη η μετεκπαίδευση με μ.ο.=4,43 (50,0% Π.Π.Α. και 42,9% Α.Α.) και τέταρτες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες μέσω τηλεδιάσκεψης με μ.ο. 4,29 (42,9% Π.Π.Α. και 42,9% Α.Α.).

---

<sup>44</sup> Όπου Π.Π.Α.=Πάρα Πολύ Αποτελεσματικός και Α.Α.= Αρκετά Αποτελεσματικός

**Πίνακας 43**

Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των **διδασκόντων** του Δ.Δ.Ε.Κ. σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των τρόπων Δια Βίου Εκπ/σης των εκπ/κών. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ( Τρόποι Δ.Β.Ε. των εκπ/κών)	Πάρα πολύ σημαντική		Αρκετά σημαντική		Μέτριας σημασίας		Λίγο σημαντική		Καθόλου σημαντική		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Αυτομόρφωση	10	71,4	2	14,3	2	14,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,57	0,756
Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	7	50,0	7	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,50	0,519
Μετεκπαίδευση	7	50,0	6	42,9	1	6,7	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,43	0,646
Επιμορφωτικές δραστηριότητες μέσω τηλεδιάσκεψης	6	42,9	6	42,9	2	14,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	4,29	0,726
Ενδοσχολική επιμόρφωση	6	42,9	7	50,0	0	0,0	0	0,0	1	7,1	1	6,7	4,21	1,051
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο	6	42,9	5	35,7	1	7,1	2	14,3	0	0,0	1	6,7	4,07	1,072
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς	5	33,3	5	33,3	4	26,7	1	6,7	0	0,0	0	0,0	3,93	0,961
Συνέδρια-Ημερίδες κ.λπ.	3	21,4	6	42,9	3	21,4	2	14,3	0	0,0	1	6,7	3,71	0,994
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ιδιωτικούς φορείς	4	28,6	4	28,6	3	21,4	3	21,4	0	0,0	1	6,7	3,64	1,151
Κάτι άλλο. Τι;	Δήλωσαν v=1 (6,7%)													

Πέμπτη εμφανίζεται στον πίνακα κατανομής η ενδοσχολική επιμόρφωση με μ.ο. 4,21 (42,9% Π.Π.Α. και 50,0% Α.Α.) και έκτο το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο με μ.ο. 4,07 (42,9% Π.Π.Α. και 35,7% Α.Α.). Μικρότερη αποτελεσματικότητα για τη Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν για τους διδάσκοντες του δείγματος η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς (μ.ο.=3,93 / 33,3 Π.Π.Α. και 33,3% Α.Α.) και τα συνέδρια-ημερίδες, κ.λπ. (μ.ο.=3,71 / 21,4% Π.Π.Α. και 42,9% Α.Α.). Τελευταία στη σειρά κατάταξης τοποθετούν οι διδάσκοντες την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ιδιωτικούς φορείς με μ.ο. 3,64 (28,6% Π.Π.Α. και στις 28,6% Α.Α.) δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο επιφυλακτικότητα και έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στην οργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων από τον ιδιωτικό τομέα.

Κάτι άλλο δήλωσε ένα άτομο (6,7%), σύμφωνα με το οποίο ένας ακόμη αποτελεσματικός τρόπος Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι «η επιμόρφωση με εργαστηριακή μορφή».

#### **7.11. Σκέψεις-προβληματισμοί-προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετ/σης**

Από τους 15 διδάσκοντες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 7 μοιράστηκαν μαζί μας και κάποιες άλλες σκέψεις, προβληματισμούς ή και προτάσεις ακόμα για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Προσπαθώντας να συνθέσουμε τις απόψεις τους καθώς – εκτός από ορισμένα κοινά σημεία- η μία συμπληρώνει την άλλη και καταγράφοντας τις σκέψεις τους όπως χαρακτηριστικά μάς μεταδόθηκαν, καταλήξαμε στις παρακάτω διαπιστώσεις :

◆ Αναμφίβολα, *«ενημέρωση, επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση συνιστούν το οξυγόνο κάθε εκπαιδευτικού. Από τη στιγμή που επιλέγουμε Τμήμα, Σχολή, μέχρι να αποσυρθούμε από το λειτούργημα, είμαστε δάσκαλοι " εν τω γίνεσθαι" εσαεί τελειούμενοι. Γι' αυτό είναι ακυρωτικός ο όρος "πρότυπο δασκάλου". Η έννοια του δασκάλου ενέχει μια δυναμική*

διάσταση και προϋποθέτει συνεχή και αδιάλειπτη εγρήγορση και ενημέρωση».

◊ «Το παρόν θεσμικό πλαίσιο (της μετεκπαίδευσης) έχει σωστές προδιαγραφές και αρκετές δυνατότητες προσαρμογής στα εκάστοτε εκπαιδευτικά δεδομένα».

◊ Όμως, «όπως λειτουργεί σήμερα ο θεσμός του Διδασκαλείου είναι τουλάχιστον αναποτελεσματικός! Απαιτείται , αναδιοργάνωση, αναβάθμισή του με προγράμματα εξ αποστάσεως, ταχύρυθμα σεμινάρια, ενταγμένα όλα μέσα στα Πανεπιστήμια».

◊ Βέβαια, δε μπορεί να γίνεται λόγος για αναβάθμιση της μετεκπαίδευσης όταν «οι αμοιβές των συμβασιούχων (αλλά και των μόνιμων) διδασκόντων δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που επιβάλλει το έργο που καλούνται να επιτελέσουν. Το βασικό κίνητρο δεν είναι, σαφώς, το οικονομικό, αλλά η ανατροφοδότηση, η εξέλιξη της κατακτημένης γνώσης και εμπειρίας», το οποίο όμως προϋποθέτει ότι έχουν εξασφαλιστεί στους διδάσκοντες «τα προς το ζην».

◊ Η μετεκπαίδευση «πρέπει να συνδέεται ουσιαστικότερα με την ακαδημαϊκή γνώση και την έρευνα». Τα προγράμματα σπουδών να έχουν «σαφείς και κατοχυρωμένες κατευθύνσεις, ώστε οι απόφοιτοι να γίνονται πραγματικά στελέχη της εκπαίδευσης που θα λειτουργούν και ως πολλαπλασιαστές της επιμόρφωσης».

◊ «Το Διδασκαλείο να έχει τμήματα: α) Δια Βίου μικρής επιμόρφωσης, β) εξειδικεύσεις για στελέχη εκπαίδευσης και γ) τμήμα μεταπτυχιακών (Master). Οι κατατάξεις θα γίνονται με ανάλογες εξετάσεις». Απαιτείται, όμως, «πραγματικός έλεγχος», «αξιολόγηση των εργασιών-υποχρεώσεων» και «παράλληλη υποστήριξη» των μετεκπαιδευομένων από τους διδάσκοντες, οι οποίοι πρέπει να είναι μόνιμοι ή συμβασιούχοι, «ώστε να έχουν χρόνο και διάθεση για υποστήριξη».

◊ Μια τελευταία πρόταση που αξίζει να σημειωθεί, είναι η δημιουργία, μετά την αποφοίτηση των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων, δικτύου επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και αποφοίτων «για την ανατροφοδότηση πληροφοριών».

## 7.12. Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο

Η 15<sup>η</sup> και τελευταία ερώτηση αφορούσε τυχόν παρατηρήσεις των διδασκόντων στο Διδασκαλείο Κρήτης για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Οι 5 από τους έξι διδάσκοντες που μάς εμπιστεύθηκαν τη γνώμη τους, εκφράστηκαν θετικά όσον αφορά τη σύνταξη και τη διατύπωση των ερωτημάτων δηλώνοντας συγκεκριμένα ότι πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο, *«αρκετά καλό και ξεκούραστο, αν και μεγάλο»*, *«πολύ καλά δομημένο και άρτιο στις διαστάσεις του θεσμού της μετεκπαίδευσης»*, το οποίο *«κινείται στη σωστή κατεύθυνση και επικαιροποιεί εύστοχα το θέμα της επιμόρφωσης στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης»*.

Ακόμα, τονίζεται ότι είναι *«η πρώτη φορά στα 11 χρόνια λειτουργίας του Διδασκαλείου που διεξάγεται μια τέτοια έρευνα-αξιολόγηση»*, ενώ παράλληλα δίνεται η εγκάρδια ευχή *«τα αποτελέσματα της έρευνας να οδηγήσουν σε ανασύσταση και εμπλουτισμό του θεσμού»*.

Τέλος, λάβαμε και μία ερώτηση-παρατήρηση σύμφωνα με την οποία ο ερωτώμενος έμμεσα και με επιφύλαξη διατυπώνει τη θέση του ότι το ερωτηματολόγιο *«έχει αυστηρά προσαρμοστεί σε θέματα Αγωγής»*, ενώ κατά την άποψή του *«θα έπρεπε ο κύριος αυτός άξονας να συναντάται με τους άξονες των γνωστικών αντικειμένων (ανθρωπιστικές σπουδές, Φυσική, Μαθηματικά κ.λπ.)»*.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ & ΤΟ Δ.Σ. ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΜΕΤ/ΝΩΝ

#### 8.1. Εισαγωγή

Το Μάιο του 2006, παράλληλα με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε και μια άλλη επιστημονική μέθοδο συλλογής πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενό μας, την ερευνητική συνέντευξη. Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας, επιλέχθηκαν ως υποκείμενα των συνεντεύξεων έξι άτομα που ανήκουν τα τρία στο Προεδρείο του Διδασκαλείου (ο Πρόεδρος και οι δύο Αντιπρόεδροι) και τα άλλα τρία στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων «Έλλη Αλεξίου» ( η Πρόεδρος, η Γραμματέας και ένα μέλος). Σκοπός της διαδικασίας της συνέντευξης ήταν η καταγραφή, όσο το δυνατόν, πιο αντιπροσωπευτικών απόψεων πάνω σε θέματα που σχετίζονται με το θεσμό της μετεκπαίδευσης γενικά και, ειδικότερα, με την οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια και είχαν ημιδομημένη μορφή η οποία επέτρεπε στα υποκείμενα να έχουν αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών τους. Παράλληλα, η ερευνήτρια φρόντιζε να κατευθύνει το υποκείμενο με κατάλληλες ερωτήσεις να εκφράσει τις απόψεις του για θέματα που ήταν απαραίτητο να διαφωτιστούν για να εξυπηρετήσουν το σκοπό της έρευνας. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε χρήση μαγνητοφώνου με τη σύμφωνη γνώμη των υποκειμένων, ενώ αξίζει να σημειωθεί η προθυμία και το ενδιαφέρον τους να ανταποκριθούν στο κάλεσμά μας και να συμμετέχουν με τον τρόπο αυτό στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας για την αξιολόγηση του προγράμματος του Διδασκαλείου Κρήτης.

Μετά την απομαγνητοφώνηση και την καταγραφή των απαντήσεων, μελετήθηκε και αναλύθηκε το περιεχόμενό τους, δίνοντάς μας τα παρακάτω αποτελέσματα. Θα ξεκινήσουμε στο πρώτο μέρος της

παρουσίασης των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων με τα γενικότερα σημεία που αφορούν τη σημασία και την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης, ενώ στο δεύτερο θα αναφερθούμε στα ειδικότερα ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης και το βαθμό ικανοποίησης των υποκειμένων από τη διδασκαλία/φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση.

## **8.2. Γενικότερες απόψεις για τη σημασία και την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης**

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι στα περισσότερα βασικά θέματα υπάρχει σχετική ταύτιση των απόψεων τόσο των μελών του Προεδρείου του Διδασκαλείου, όσο και των μελών του Διοικητικού Συλλόγου των Μετεκπαιδευόμενων δασκάλων, γεγονός που φανερώνει, από τη μία τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη μετεκπαίδευση και, από την άλλη, έναν κοινό προβληματισμό και αγωνία για το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων.

Τόσο το Προεδρείο του Διδασκαλείου, όσο και τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων δήλωσαν ότι ο θεσμός της μετεκπαίδευσης δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με τα νέα ρεύματα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της διδακτικής ώστε να έχουν τη δυνατότητα όταν επιστρέψουν ανανεωμένοι και ενδυναμωμένοι στο σχολείο, να γίνουν καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως τονίζεται από τον Πρόεδρο του Διδασκαλείου, *«εδώ χτυπά η καρδιά της μετεκπαίδευσης, δηλαδή έρχονται οι δάσκαλοι για να φρεσκάρουν τις γνώσεις τους, να τις βελτιώσουν και βεβαίως να τις τροποποιήσουν, αν χρειαστεί»*.

Συμφώνησαν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να καταργηθεί ο μοναδικός αυτό θεσμός, διότι κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι *«αυτόματα ακρωτηριάζεται ο εκπαιδευτικός»*, σύμφωνα με όσα χαρακτηριστικά επισήμανε ο Πρόεδρος του Διδασκαλείου. Άλλωστε, *«είναι ο μόνος θεσμός αυτή τη στιγμή που βοηθά το δάσκαλο να επιμορφωθεί σε νέα αντικείμενα και παιδαγωγικές μεθόδους*

και να μην εγκλωβίζεται σε μία τάξη σε όλη του την επαγγελματική καριέρα».

Επιπλέον, ομόφωνα υποστηρίχθηκε ότι όχι μόνο δεν πρέπει να καταργηθεί το Διδασκαλείο, αλλά και να ενταχθεί στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης, να μην αποτελεί μία εφάπαξ διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, αλλά σε τακτά, μικρότερης διάρκειας, χρονικά διαστήματα να ανατροφοδοτεί και να υποστηρίζει το διδακτικό έργο όλων των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι και από τις δύο πλευρές, διδασκόντων και μετεκπαιδευομένων, αναγνωρίστηκε η μεγάλη αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην εποχή μας, των ραγδαίων κοινωνικών και τεχνολογικών εξελίξεων που απαιτεί από το δάσκαλο να μπορεί να προσαρμόζεται διαρκώς με αποτελεσματικότητα στα καινούρια και διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα της εκπαιδευτικής πράξης.

Όσο για τους καλύτερους τρόπους με τους οποίους θα γίνεται η δια βίου επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποδέχτηκαν ότι «όλοι οι τρόποι χρειάζονται», (αυτομόρφωση, μετεκπαίδευση, επιμορφωτικές δραστηριότητες, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, τηλεεκπαίδευση, συνέδρια, ημερίδες, κ..ά.), καθώς ο καθένας έχει να δώσει κάτι διαφορετικό, αρκεί ο δάσκαλος *«να έχει το μεράκι να θέλει να δώσει στον άλλο που έχει απέναντί του και τότε θα βρει τον τρόπο να εμπλουτίζεται για να εμπλουτίσει και τους άλλους...»*. Εν τούτοις, το «πλεονέκτημα» της άμεσης επαφής με το χώρο του Πανεπιστημίου και της προσωπικής επικοινωνίας με ανθρώπους καλά καταρτισμένους στα εκπαιδευτικά θέματα, το έχει ο δάσκαλος μόνο στο Διδασκαλείο, όπως επισημάνθηκε από δύο ερωτώμενους, ένα διδάσκοντα και ένα μετεκπαιδευόμενο.

Παρ'όλα αυτά, πιστεύουν πως το Διδασκαλείο, όπως λειτουργεί σήμερα, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης. Συνεπώς, παραδέχτηκαν ότι υπάρχει πρόβλημα ταυτότητας και σκοποθεσίας του Διδασκαλείου το οποίο πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις της επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών και στις νέες ανάγκες της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός διδάσκοντα, κατά την οποία *«τα Διδασκαλεία είναι γηρασμένα ως προς την αποστολή τους»*.



Όμως, όσον αφορά στην κατεύθυνση προς την οποία θα πρέπει να γίνει ο επαναπροσδιορισμός αυτός, εδώ παρατηρείται μία διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτώμενων. Ένας διδάσκοντας δεν πήρε θέση πάνω σ' αυτό, καθώς, όπως υποστήριξε, είναι ένα μεγάλο θέμα που απαιτεί γενικότερο σχεδιασμό. Από τους άλλους δύο διδάσκοντες που έδωσαν συνέντευξη, ο πρώτος ισχυρίστηκε ότι η μετεκπαίδευση πρέπει να αναβαθμιστεί αλλά να παραμείνει ως έχει, διατηρώντας το χαρακτήρα της επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με σκοπό, *«αφού τους βοηθήσει να ανανεωθούν γνωστικά, πνευματικά και ψυχικά, να γυρίσουν πάλι στο φυσικό τους χώρο, που είναι το σχολείο»*. Από τον ίδιο, επίσης, ερωτώμενο, τονίστηκε ότι *«η μετεκπαίδευση αποτελεί μια βασική διαδικασία επανακατάρτισης η οποία θα λειτουργεί πάντα ανανεωτικά, συμπληρωματικά, βελτιωτικά και πολλές φορές ανατρεπτικά προτέρας γνώσεως»*.

Ο δεύτερος διδάσκων που πήρε θέση για την αποσαφήνιση του ρόλου της μετεκπαίδευσης θεωρεί ότι τα Διδασκαλεία πρέπει να μετεξελιχθούν σε *«μεταπτυχιακά προγράμματα εξειδικευμένων σπουδών»* όπου θα προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί για να αποτελέσουν στελέχη της εκπαίδευσης ή πολλαπλασιαστές εξειδικευμένων δεξιοτήτων, ώστε *«να γίνουν πραγματικά οι καταλύτες βασικών αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων στο Δημοτικό Σχολείο»*. Μια άλλη ευρύτερη αποστολή, σύμφωνα με τον ίδιο ερωτώμενο, που θα μπορούσε να αναλάβει το Διδασκαλείο είναι *«να γίνει μέρος ενός κεντρικού θεσμού που λέγεται Διαρκής Επιμόρφωση, Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου, αρμόδιο για την Περιφέρεια Κρήτης»* απευθυνόμενο σε όλους τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων. Έτσι, αποστολή του Διδασκαλείου θα είναι να αναλάβει κάθε μορφής επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση και *«να γίνει ο φορέας κάθε καινούριας αλλαγής που γίνεται στην εκπαίδευση»*. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι και οι δύο ερωτώμενοι που τοποθετήθηκαν στο θέμα αυτό, ξεκαθάρισαν ότι είναι ριζικά αντίθετοι με τη μετεξέλιξη των Διδασκαλείων σε Μεταπτυχιακά Τμήματα, τα οποία *«μια τέτοια περίπτωση θα τα οδηγούσε στην υποβάθμιση»*. Επιπρόσθετα, πολλές φορές τονίστηκε ότι *«τα μεταπτυχιακά είναι έρευνα και μόνο έρευνα που οδηγούν στην απόκτηση διδακτορικού και στην υπηρεσία μιας επιστήμης»*.

Όσον αφορά στις απόψεις που κατέθεσαν μέσω των συνεντεύξεων για το ίδιο θέμα η Πρόεδρος και τα Μέλη του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων, συμφώνησαν ότι το Διδασκαλείο πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, καθώς *«συμπίπτουν πολλά μαθήματα με την εξομοίωση και το Παιδαγωγικό Τμήμα»* με το οποίο συνδέεται. Πάνω στο ζήτημα της κατεύθυνσης, όμως, κι εδώ παρατηρείται μια παρόμοια διαφοροποίηση με το Προεδρείο του Διδασκαλείου. Έτσι, το ένα άτομο δήλωσε ότι πρέπει να αναβαθμιστούν τα Διδασκαλεία παρέχοντας, μέσα από καινοτόμες δράσεις, εναλλακτικά, ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης. Τα άλλα δύο άτομα τάχθηκαν υπέρ της αναβάθμισης των Διδασκαλείων προς δύο παράλληλες κατευθύνσεις: α) της μετεξέλιξης των μεταπτυχιακών σε μεταπτυχιακά τμήματα και β) της περιοδικής επιμόρφωσης σε ταχύρυθμα τμήματα για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το θέμα της αξιοποίησης του διπλώματος της διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, οι διδάσκοντες εξέφρασαν την πεποίθησή τους ότι οι μετεκπαιδευμένοι δάσκαλοι πρέπει να αξιοποιούνται άμεσα από τις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είτε με την επιστροφή τους στο φυσικό τους χώρο, που είναι το σχολείο, είτε σε κανονική τάξη (αν έχει φοιτήσει στο τμήμα Γενικής Αγωγής) είτε σε τμήμα ένταξης, ειδική τάξη (αν έχει σπουδάσει Ειδική Αγωγή), είτε ακόμη σε παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία. Από την πλευρά των ερωτώμενων δασκάλων στη συνέντευξή τους δήλωσαν, τα δύο άτομα ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους κάνοντας μεταπτυχιακό ή διδακτορικό και ένα άτομο ανέφερε ότι θα προτιμούσε να επιστρέψει στη σχολική τάξη.

### **8.3. Ειδικότερα ζητήματα για την οργάνωση και τη λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης**

Σε σχετικό ερώτημά μας που αφορούσε την επίτευξη των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης, το Προεδρείο του Διδασκαλείου ομόφωνα δήλωσε ότι οι σκοποί και οι στόχοι έχουν επιτευχθεί σε πάρα πολλά σημεία, όχι μόνο τώρα αλλά και όλα τα

χρόνια της λειτουργίας του, ιδιαίτερα στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας και στην παρακολούθηση των εξελίξεων στον τεχνολογικό τομέα. Χαρακτηριστικά οι δύο στους τρεις δήλωσαν ότι τα παραπάνω αποδεικνύονται και από το γεγονός ότι ορισμένοι απόφοιτοι του Διδασκαλείου *«με πάθος, ζήλο και όρεξη»*, *«ενδιαφέρονται να συνεχίσουν τις σπουδές τους»*, *«πάνε μπροστά, κάνουν μεταπτυχιακό, διδακτορικό»*. Άλλωστε, *«οι φωτεινές μονάδες συντηρούν το φως σε κάθε πεδίο»*.

Από την πλευρά της Προέδρου και των μελών του Δ.Σ. του συλλόγου μετεκπαιδευόμενων πάνω στο ζήτημα της επίτευξης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Κρήτης εκφράστηκε καταρχήν η αναγνώριση της προσπάθειας που γίνεται για την παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα στις Επιστήμες της Αγωγής, ενώ θετικές είναι και οι εντυπώσεις από τον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αντίθετα, εκφράστηκε η άποψη ότι *«υπάρχουν αρκετά προβλήματα στην παροχή γνώσεων και στην προσέγγισή της»* ενώ, παράλληλα, επισημάνθηκε ότι στο Διδασκαλείο *«δεν προάγεται πολύ το κομμάτι της έρευνας»* και *«το κομμάτι σύνδεσης θεωρίας-πράξης»*. Αξιοσημείωτες είναι οι δηλώσεις ότι *«τώρα έχουμε λίγο απ' όλα»* και ότι *«υπάρχει μια μετεκπαίδευση γενικής φύσεως που βολεύει έτσι και τους καθηγητές, που έχουν λιγότερη δουλειά και τους δασκάλους»*. Παρ'όλα αυτά, αναγνωρίστηκε το γεγονός ότι δόθηκαν τα ερεθίσματα για να οδηγήσουν τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους στο ψάξιμο , στην αναζήτηση εκείνων των στοιχείων που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπλέον, τονίστηκε για άλλη μία φορά ότι, σήμερα χρειαζόμαστε στη μετεκπαίδευση *«μια άλλη αναπροσαρμογή, μια άλλη σκοποθεσία»*.

Ως προς τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι διδάσκοντες αποφάσισαν να διδάξουν στο Διδασκαλείο, προέκυψε από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, ότι είναι οι ακόλουθοι:

α) Η επιθυμία να ενδυναμώσουν τους μετεκπαιδευόμενους *«με όλα τα αναγκαία πορίσματα από την επιστήμη που θεραπεύει ο καθένας, ώστε να ενισχύσει το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο»*.

β) Η ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο Διδασκαλείο, διότι *«είναι διαφορετικό και πολύ χρήσιμο να διδάξεις ανθρώπους με διδακτική εμπειρία, απ' ό,τι σε προπτυχιακούς φοιτητές, καθώς αναπτύσσεται πολύ επικοινωνιακός διάλογος και για τις δύο πλευρές»*.

γ) Η επαφή με συναδέλφους και ειδικά με τους νεότερους στους οποίους πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες.

Άξια προσοχής είναι η διαπίστωση ότι υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος για προσφορά διδακτικού έργου στο Διδασκαλείο λόγω χαμηλής ωριαίας αποζημίωσης. Χαρακτηριστικό είναι ότι για το ίδιο μάθημα η αμοιβή στο πρόγραμμα της Εξομοίωσης ήταν τρεις φορές μεγαλύτερη από το αντίστοιχο του Διδασκαλείου, σύμφωνα με τη δήλωση ενός διδάσκοντα.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπρόσωποι των μετεκπαιδευομένων δήλωσαν στη συνέντευξη ότι αποφάσισαν να φοιτήσουν στη μετεκπαίδευση για τους παρακάτω λόγους:

α) Επιθυμία για περισσότερη και εγκυρότερη ενημέρωση-επιμόρφωση.

β) Ευαισθησία απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

γ) Ψυχολογική ανάγκη να ξεφύγουν από την τάξη και να έρθουν σε επαφή με το χώρο του Πανεπιστημίου.

δ) Διευκόλυνση για την ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, ότι το συγκεκριμένο άτομο που έκανε αυτή τη δήλωση τόνισε ότι, ενώ ξεκίνησε τη φοίτηση στη μετεκπαίδευση για τον παραπάνω λόγο, τελικά το Διδασκαλείο *«ήταν μια έκπληξη, μια ανεπανάληπτη εμπειρία»*.

Για το θέμα των προσδοκιών από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης –προσφορά της μετεκπαίδευσης, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Πριν φοιτήσουν οι μετεκπαιδευόμενοι στη μετεκπαίδευση είχαν πολλές προσδοκίες και μάλιστα, *«υψηλότερες από αυτές που παρέχονται στο Διδασκαλείο, λόγω της διδακτικής εμπειρίας που κουβαλάνε από την τάξη»*. Πιο πολύ επιθυμούσαν την κατάρτισή τους σε νέα γνωστικά αντικείμενα και την προετοιμασία τους σε κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους με βάση τα τελευταία ερευνητικά πορίσματα με τέτοιο τρόπο ώστε να εναρμονίσουν τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη.

Από τη φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση μόνο το άτομο που παρακολούθησε το τμήμα Ειδικής Αγωγής δήλωσε αρκετά ικανοποιημένο ειδικά όσον αφορά στην εξειδίκευση στη νοηματική γλώσσα και τη διδασκαλία της γραφής Braille (για τα τυφλά παιδιά). Από τα άλλα δύο άτομα που δήλωσαν ότι παρακολουθούσαν το τμήμα Γενικής Αγωγής το ένα εξέφρασε τη μέτρια ικανοποίησή του από το πρόγραμμα σπουδών διότι, όπως είπε, *«πολλά διδακτικά αντικείμενα του Διδασκαλείου ήταν ίδια με της Εξομοίωσης (του Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου) και διδάσκονταν σε πολύ θεωρητική βάση»*, ενώ, παράλληλα, διαφώνησε με το *«καθεστώς υποχρεωτικών μαθημάτων τα οποία διδάσκουν συγκεκριμένοι καθηγητές για πολλά χρόνια»*.

Το άλλο άτομο, το οποίο τέλειωσε το πρόγραμμα εξομοίωσης το οποίο είχε οργανωθεί από το Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και είχε ξεκινήσει πριν τη μετεκπαίδευση μεταπτυχιακές σπουδές, παραδέχτηκε ότι, ενώ αρχικά έμπαινε σ'ένα θεσμό (της μετεκπαίδευσης) που τον είχε υποτιμημένο, θεωρώντας ότι ερχόταν από ανώτερο επίπεδο (του μεταπτυχιακού), έχοντας βιώσει τη μοναξιά της μεταπτυχιακής εργασίας, στην πορεία συνειδητοποίησε ότι ήταν πολύ σημαντικό που μπόρεσε μέσω του Διδασκαλείου να συναναστραφεί ξανά με συναδέλφους και να ανακαλύψει «θησαυρούς» μέσα από αυτή τη γνωριμία.

Από την άλλη μεριά, η αγωνία των διδασκόντων στο Διδασκαλείο, όπως εκφράζεται μέσα από τις απαντήσεις που αναφέρονται στις προθέσεις, αλλά και την προσφορά του διδακτικού τους έργου στη μετεκπαίδευση, είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τα σύγχρονα ρεύματα της διδακτικής και πώς τη θεωρία θα τη μετουσιώνει σε πράξη, καλλιεργώντας μια σχέση αγάπης των παιδιών με τα διδακτικά αντικείμενα. Στις σημαντικές προθέσεις από το έργο τους, όπως διατυπώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, συγκαταλάγονται το να προσαρμόζουν το μάθημά τους ανάλογα με τις ανάγκες των δασκάλων και το να τους ενθαρρύνουν στην εκπόνηση ερευνητικών εργασιών .

Αναφορικά με την προσφορά του διδακτικού τους έργου, τα μέλη του Προεδρείου του Διδασκαλείου, δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι τόσο σε επίπεδο παροχής κατάρτισης και ενημέρωσης όσο και σε επίπεδο συνδυασμού θεωρίας και εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Ιδιαίτερα

τονίστηκε από όλους το πολύ μεγάλο ενδιαφέρον των μετεκπαιδευομένων για το μάθημά τους, τη συμμετοχή και την προθυμία τους να εργαστούν σεμιναριακά, ερευνητικά και να φέρουν στο φως πολύ χρήσιμα στοιχεία.

Ως προς ειδικότερα θέματα που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης, το πρώτο θέμα που τονίστηκε τόσο από το Προεδρείο όσο και από τα μέλη του Δ.Σ. του Συλλόγου Μετ/νων είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Επισημάνθηκε ότι επειδή το Διδασκαλείο φιλοξενείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, υπάρχει κτιριακό πρόβλημα, έλλειψη αιθουσών, γραφείων διδασκόντων, εργαστηρίων και εποπτικών μέσων, τα οποία, αν υπήρχαν σε ικανοποιητικό βαθμό, θα βοηθούσαν το έργο της μετεκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό είναι ότι ούτε ο Πρόεδρος του Διδασκαλείου δεν έχει δικό του γραφείο, ενώ η γραμματεία λειτουργεί σε ένα πολύ στενόχωρο γραφείο. Πάντως, αξίζει να σημειωθεί ότι αναγνωρίζεται η «αξιοπρεπής κατάσταση» στους (ήδη υπάρχοντες) χώρους του Διδασκαλείου.

Ακόμα, τονίστηκε η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, εξειδικευμένου στην Ειδική Αγωγή, ενώ από τη μεριά των ερωτώμενων δασκάλων εντοπίστηκαν προβλήματα σχετικά με την οργάνωση του προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας, όπως τα «πολύ θεωρητικά μαθήματα που θα μπορούσαν να γίνουν με εργαστηριακή μορφή», η νοοτροπία κάποιων διδασκόντων, η μη χορήγηση βιβλίων, η «ανοργανωσιά» στις σημειώσεις των διδασκόντων που «*το Διδασκαλείο το έχουν σε τελευταία μοίρα, λόγω χαμηλών αμοιβών*», κ.ά.

Παρ'όλα αυτά θετικές ήταν οι εντυπώσεις που εκφράστηκαν και από τις δύο πλευρές για το κλίμα που επικρατεί στη μετεκπαίδευση και για τις σχέσεις με διδάσκοντες και μετεκπαιδευόμενους δασκάλους. Επιπρόσθετα, εκφράστηκε η μεγάλη ικανοποίησή τους από τη συνεργασία τους με τη γραμματεία του Διδασκαλείου και από την πλούσια δράση του συλλόγου μετεκπαιδευομένων ο οποίος, με τη στήριξη του Προεδρείου, οργάνωσε με επιτυχία ημερίδες, διημερίδες, κ.λπ., οι οποίες αποτέλεσαν «*μια προέκταση αυτών που έζησαν στο Διδασκαλείο*».

Ακόμα, υπήρξε, όπως τονίστηκε στις συνεντεύξεις, πολύ καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, με άλλα Διδασκαλεία, με συλλόγους δασκάλων σε επίπεδο Κρήτης, με Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ.ά. Ακόμα, η σύνδεση Διδασκαλείου –

Σχολείου είναι ικανοποιητική από τη μεριά της Ειδικής Αγωγής. Αντίθετα, σύμφωνα με την παρατήρηση δύο μετεκπαιδευόμενων, το Διδασκαλείο φαίνεται να είναι «κλειστό», σε σχέση με την τοπική κοινότητα. Βέβαια, «υπάρχει η πρόθεση να ανοίξει προς τα έξω, αλλά προς το παρόν γίνεται σε επιστημονικό πεδίο. Θα μπορούσε να γίνει ένα κύτταρο στο οποίο θα μπορούσαν να έρθουν όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση», καθώς, «εμείς οι δάσκαλοι μπορούμε να παίξουμε το ρόλο του εμψυχωτή, της γέφυρας μεταξύ ακαδημαϊκής και σχολικής κοινωνίας».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>

### ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ

#### 9.1. Εισαγωγή

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε σε αρκετές περιπτώσεις ποικιλία στις απόψεις των υποκειμένων των δύο δειγμάτων σε αρκετά από τα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Οι κατανομές των απαντήσεων τόσο των διδασκόμενων δασκάλων όσο και των διδασκόντων του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης (Δ.Δ.Ε.Κ.), δημιουργούν σε αρκετές περιπτώσεις την αίσθηση ύπαρξης διαφορετικών προσεγγίσεων σε βασικά ζητήματα που αφορούν είτε τη γενικότερη οργάνωση & λειτουργία του Δ.Δ.Ε.Κ. είτε το περιεχόμενο και τη διαδικασία διεξαγωγής του προγράμματος σπουδών της μετεκπαίδευσης. Εύλογα, λοιπόν, τίθεται το ερώτημα αν η ιδιότητα των υποκειμένων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους για τα ζητήματα που προαναφέραμε. Βέβαια, στη συνέχεια αποκτά ενδιαφέρον η ερμηνεία και η προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων εκείνων στα οποία και εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές προκειμένου να εμπλουτιστεί η γενικότερη συζήτηση αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα συνεισφέρουν, προφανώς στο μέτρο που τους αναλογούν, σε συνδυασμό βέβαια και με τις αντίστοιχες διαπιστώσεις συναφών ερευνών, στον προβληματισμό για το ρόλο της μετεκπαίδευσης και την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του διπλώματος που παρέχεται στους δασκάλους όταν ολοκληρώνουν τις σχετικές σπουδές τους. Πολύ πιθανό να συνεισφέρουν ακόμη και στη συζήτηση που γίνεται ευρύτατα τα τελευταία χρόνια για την αποσαφήνιση της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης.



Στην επαγωγική ανάλυση που ακολουθεί, ταξινομούνται σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των μεγαλύτερων ποσοστών ή των μεγαλύτερων μέσων όρων αρχικά σε οριζόντιο επίπεδο τα εξεταζόμενα στοιχεία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που σημειώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους. Έπειτα, σε κάθετο επίπεδο εξετάζεται η ιδιότητα των υποκειμένων σε συνάρτηση με αυτά, προκειμένου να εντοπιστεί σε ποια στοιχεία σημειώνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά ή οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι, καθώς και με τη συνδρομή των  $t$ -test &  $\chi^2$  σε ποια διαφοροποιούνται οι απόψεις των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων των δύο δειγμάτων. Για λόγους οικονομίας παρατίθενται και εξετάζονται μονάχα τα στοιχεία, στα οποία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους, ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι για την ευχερέστερη επαγωγική ανάλυση, μετονομάσαμε τις μεταβλητές που ορίζονται στο ερωτηματολόγιο των διδασκόντων με τις αντίστοιχες ονομασίες που έχουν στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων.

## **9.2. Λόγοι σπουδών / διδασκαλίας στη μετεκπαίδευση**

Στον πίνακα 44 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και των διδασκόντων στο Δ.Δ.Ε.Κ. που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σε μια από τις δηλώσεις που αφορούν έναν από τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να κάνουν ή να διδάξουν αντίστοιχα στη μετεκπαίδευση. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

#### Πίνακας 44

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος στη δήλωση που αφορά σε έναν από τους λόγους σπουδών/διδασκαλίας αντίστοιχα στη μετεκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΗ (Λόγος σπουδών/διδασκαλίας στη μετ/ση)	ΜΕΤ/ΝΟΙ		ΔΙΔ/ΝΤΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα	3,50	1,15 2	4,79	0,42 6	-7,199	,000

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 44 διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των διδασκόντων όσον αφορά στην απόφασή τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης εξαιτίας της επιθυμίας τους να συμβάλουν με το διδακτικό τους έργο στην εξειδίκευση σε συγκεκριμένο τομέα των δασκάλων που έρχονται να φοιτήσουν στο Διδασκαλείο. Οι μέσοι όροι είναι αντίστοιχα 4,79 έναντι 3,50 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=,000$

### 9.3. Προσδοκίες/προθέσεις από τη μετεκπαίδευση

Στον επόμενο πίνακα εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετ/νων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις προσδοκίες/προθέσεις από τη μετ/ση. Παρατίθεται, ακόμα, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

### Πίνακας 45

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετ/νων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις προσδοκίες/προθέσεις από τη μετ/ση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Προσδοκίες/προθέσεις από τη μετεκπαίδευση)	ΜΕΤ/ΝΟΙ		ΔΙΔ/ΝΤΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης μετ/νων	4,17	0,926	4,50	0,519	-1,294	,199
Πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου των μετ/νων	4,52	0,669	4,75	0,662	-1,111	,270
Δυνατότητα εναρμόνισης της εκπ/κής θεωρίας με τη διδακτική πράξη	4,39	0,723	4,67	0,651	-1,248	,216
Αξιοποίηση της εμπειρίας των άλλων από το σχολείο	4,03	0,866	4,33	0,651	-1,169	,246
<b>Εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα</b>	<b>3,57</b>	<b>1,230</b>	<b>4,33</b>	<b>0,651</b>	<b>-3,209*</b>	<b>,003</b>
<b>Ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπ/κό χώρο σε διεθνές &amp; εθνικό επίπεδο</b>	<b>4,55</b>	<b>0,602</b>	<b>4,86</b>	<b>0,363</b>	<b>-2,578*</b>	<b>,015</b>
Κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα	4,50	0,671	4,43	0,938	0,340	,735
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους & πρακτικές	4,51	0,754	4,38	0,961	0,515	,608
<b>Μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα</b>	<b>3,30</b>	<b>1,023</b>	<b>4,38</b>	<b>1,121</b>	<b>-3,468</b>	<b>,001</b>
Ανάπτυξη κοινωνικών & συναισθηματικών δεξιοτήτων	3,77	1,048	4,23	1,092	-1,461	,148
Ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας	4,03	1,000	4,29	0,825	-0,908	,366
<b>Καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων &amp; ενδιαφερόντων</b>	<b>3,52</b>	<b>1,180</b>	<b>4,46</b>	<b>0,660</b>	<b>-4,103*</b>	<b>,000</b>
Βοήθεια στο να γνωρίσουν οι μετ/νοι καλύτερα τον εαυτό τους & να τον αναπτύξουν	3,67	1,270	4,21	0,893	-1,932	0,65

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Από τα στοιχεία του πίνακα 45 προκύπτει ότι σε 4 από τις 13 δηλώσεις που αφορούν τις προσδοκίες των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης και τις αντίστοιχες προθέσεις των διδασκόντων από το διδακτικό τους έργο στο Διδασκαλείο, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων

όρων μεταξύ των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στις υπόλοιπες 9 περιπτώσεις δηλώσεων.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι σε όλες τις περιπτώσεις, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των διδασκόντων είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους των διδασκόμενων δασκάλων, φανερώνοντας ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των ερωτώμενων, όπου υπάρχει, είναι υπέρ του δείγματος των διδασκόντων.

Πιο συγκεκριμένα, στη δήλωση που αναφέρεται *«στην εξειδίκευση σε κάποιο τομέα»* η εικόνα που σχηματίζεται με βάση τα δεδομένα δείχνει ότι οι διδάσκοντες με μέσο όρο 4,33 επιζητούν πολύ περισσότερο να παρέχεται η συγκεκριμένη δυνατότητα στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης από ό,τι οι φοιτητές τους μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι που συγκέντρωσαν μέσο όρο 3,57 ( $p=,026$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των διδασκόντων εντοπίζονται, ακόμη, σε άλλες τρεις δηλώσεις: στην *«ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο»*, στη *«μύηση /υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα»* και στην *«καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων»*. Στην πρώτη δήλωση οι μέσοι όροι είναι 4,86 και 4,55 αντίστοιχα, ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας βρίσκεται στην τιμή  $p=,015$ . Στη δεύτερη δήλωση, οι μέσοι όροι είναι 4,38 και 3,30 αντίστοιχα. Αυτή η διαφορά των μέσων όρων δημιουργεί επίπεδο σημαντικότητας  $p=,001$ . Τέλος, στην τελευταία δήλωση η εικόνα που προκύπτει είναι παρόμοια (μ.ο. 4,46 για τους διδάσκοντες έναντι 3,52 για τους διδασκόμενους με  $p=,000$ ).

#### **9.4. Γενικότερη προσφορά της μετεκπαίδευσης/συμβολή του διδακτικού έργου**

Στον πίνακα 46 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αναφερόταν στην προσφορά της

μετεκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και στη σχετική συμβολή του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο Διδασκαλείο.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι διδάσκοντες διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, στο σύνολο των δηλώσεων που σχετίζονται με τα προαναφερόμενα ζητήματα, ενώ παρατηρούμε ότι και σε αυτό το ερώτημα, όπως και στο προηγούμενο, είναι υψηλότεροι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των διδασκόντων έναντι των διδασκομένων.

Οι διδάσκοντες, λοιπόν, δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή του διδακτικού τους έργου στο Διδασκαλείο σε σύγκριση με τους δασκάλους που θεώρησαν την προσφορά του περιεχομένου σπουδών της μετεκπαίδευσης λιγότερο σημαντική. Αναλυτικότερα, οι διδάσκοντες θεωρούν ότι συνέβαλαν με το διδακτικό τους έργο σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών με μ.ο.4,53 έναντι 3,70 των τελευταίων ( $p=,001$ ) και στη μετάδοση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου των διδασκομένων με μέσους όρους αντίστοιχα 4,46 - 3,51 και  $p=,001$ .

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των διδασκόντων παρουσιάζονται και στις ακόλουθες δηλώσεις: στη «δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με την πράξη» με το μ.ο στους διδάσκοντες να ανέρχεται στο 4,54, ενώ στους δασκάλους φθάνει το 3,46 ( $p=,000$ ), στην «αξιοποίηση της εμπειρίας των δασκάλων από το χώρο του σχολείου» με μέσους όρους 4,31 και 3,51 αντιστοίχως ( $p=,006$ ), στην ευκαιρία για εξειδίκευση σε κάποιο τομέα με χαμηλότερους μέσους όρους 4,15 και 3,14 για τα δύο δείγματα ( $p=,002$ ).

### Πίνακας 46

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετ/νων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από στις δηλώσεις ως στις την προσφορά στις μετ/σης και στη συμβολή του διδ/κού έργου των δ/ντων στο Διδασκαλείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Προσφορά/συμβολή από τη/στη μετεκπαίδευση)	ΜΕΤ/ΝΟΙ		ΔΙΔ/ΝΤΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Επικαιροποίηση στις θεωρητικές μόρφωσης μετ/νων	3,70	0,932	4,53	0,516	-3,329	,001
Πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπ/κού έργου των μετ/νων	3,51	0,945	4,46	0,660	-3,487	,001
Δυνατότητα εναρμόνισης στις εκπ/κής θεωρίας με τη διδακτική πράξη	3,46	0,908	4,54	0,519	-5,973*	,000
Αξιοποίηση στις εμπειρίας των δ/λων από το σχολείο	3,51	0,964	4,31	0,751	-2,814	,006
Εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα	3,14	1,099	4,15	0,899	-3,132	,002
Ενημέρωση για στις σύγχρονες τάσεις στον εκπ/κό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο	3,79	0,955	4,50	0,650	-2,661	,009
Κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα	3,47	1,162	4,43	0,938	-2,896	,005
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους & πρακτικές	3,46	1,059	4,46	0,660	-3,293	,001
Μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα	3,04	1,061	4,50	0,674	-4,590	,000
Εμπλουτισμό κοινωνικών & συναισθηματικών δεξιοτήτων	3,17	1,113	4,31	0,947	-3,471	,001
Ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης στις επικοινωνίας & στις συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας	3,04	1,131	4,14	0,949	-3,411	,001
Καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων & ενδιαφερόντων	2,88	1,198	4,38	0,650	-4,413	,000
Βοήθεια στο να γνωρίσουν οι μετ/νοι καλύτερα τον εαυτό στις & να τον αναπτύξουν	3,08	1,228	4,50	0,519	-7,037*	,000

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο στις ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό στις διορθωμένης τιμής t.

Οι διδάσκοντες ακόμα υποστήριξαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τη συμβολή τους στους παρακάτω τομείς: «ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο», «κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα», «κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές», «συστηματική ενασχόληση με την έρευνα», «εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων», «ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας»,

«καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και των ενδιαφερόντων των δασκάλων» και «βοήθεια στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν».

Η «ενημέρωση για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις» εμφάνισε μέσο όρο για τους διδάσκοντες 4,50, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δασκάλους ανέρχεται μόλις σε 3,79 ( $p=,009$ ). Περίπου ίδια είναι η εικόνα και στη μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα (4,50 έναντι 3,04 με  $p=,000$ ) και στη βοήθεια για καλύτερη γνώση και ανάπτυξη του εαυτού (4,50 έναντι 3,08 με  $p=,000$ ). Η «κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές» συγκεντρώνει μέσο όρο 4,46 στους διδάσκοντες και 3,46 στους μετεκπαιδευμένους ( $p=,001$ ), ενώ η «κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα» έχει αντίστοιχα μέσους όρους 4,43 και 3,47 με  $p=,005$ .

Στη δήλωση που αφορά στην «καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων των δασκάλων», οι διδάσκοντες εμφανίζουν σαφώς υψηλότερο μέσο όρο: 4,38 έναντι 2,88 με  $p=,000$ . Παρομοίως, στον «εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων» αντιστοιχούν μέσοι όροι 4,31 και 3,17 με  $p=,001$ . Τέλος, η «ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας» φαίνεται να πριμοδοτείται σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό από τους διδάσκοντες, εφόσον οι μέσοι όροι στην εξεταζόμενη δήλωση είναι 4,14 και 3,04 αντίστοιχα ( $p=,001$ ).

#### **9.5. Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της**

Στον επόμενο πίνακα εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος στη δήλωσή τους για το γενικότερο βαθμό της ικανοποίησής τους από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης στο οποίο συμμετέχουν τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 και

2005-06. Παρουσιάζεται, ακόμα, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

#### Πίνακας 47

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων & διδασκόντων του δείγματος στη δήλωσή τους για το γενικότερο βαθμό ικανοποίησής τους από τη μετεκπαίδευση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΗ	ΜΕΤ/ΝΟΙ		ΔΙΔ/ΝΤΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετ/ση	3,51	0,801	3,60	0,737	-0,415	,679

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η μικρή διαφορά των μέσων όρων που παρατηρείται μεταξύ των υποκειμένων των δυο δειγμάτων (3,60 για στις διδάσκοντες έναντι 3,51 για τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους), δεν είναι ικανή για να υποστηριχθεί η θέση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του γενικότερου βαθμού ικανοποίησής τους από τη μετεκπαίδευση ( $p=,679$ ).

Στον πίνακα 48 έχουν καταγραφεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και των διδασκόντων του δείγματος, ως προς το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ικανοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης.



### Πίνακας 48

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετ/νων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος ως προς το βαθμό στον οποίο, κατά την προσωπική τους εκτίμηση, ικανοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Ικανοποιήθηκαν οι παρακάτω επιδιώξεις της μετ/σης)	ΜΕΤ/ΝΟΙ		ΔΙΔ/ΝΤΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & ειδικότερα των επιστημών της αγωγής	3,86	0,822	4,07	0,917	-0,853	,396
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπ/κής τεχνολογίας	3,71	0,889	3,71	0,914	-0,008	,994
Η παρακολούθηση της έρευνας, η παραγωγή & η μετάδοση γνώσεων & εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας	3,32	0,848	3,71	0,825	-1,620	,109
Η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών & ειδικών γνώσεων & δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη & ισότιμη επιστημονική & επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπ/κών της πρωτοβάθμιας εκπ/σης	3,31	0,850	3,53	0,640	-0,980	,330

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 48 συμπεραίνεται ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ των δασκάλων που φοιτούν και των διδασκόντων που διδάσκουν στο Διδασκαλείο, καθώς και οι δύο πλευρές εκτιμούν γενικά ότι οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης ικανοποιήθηκαν σε αρκετά μεγάλο έως μέτριο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία από τις σχετικές δηλώσεις των παραπάνω ομάδων ως προς το θέμα αυτό ( $p > ,05$ ), ενώ από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα διαφαίνεται η τάση των διδασκόντων να υποστηρίζουν σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό ότι ικανοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης.

### 9.6. Βαθμός ικανοποίησης από ειδικότερα ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης

Στον πίνακα 49 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους από ειδικότερα ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου Δημοτικής εκπαίδευσης Κρήτης.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι διδάσκοντες διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε περισσότερες από το  $\frac{1}{2}$  των δηλώσεων που σχετίζονται με τα προαναφερόμενα ζητήματα. Άξιο προσοχής είναι ότι σε αυτό το ερώτημα, παρατηρείται πρώτη φορά το γεγονός μέσοι όροι των απαντήσεων των δασκάλων να είναι λίγο υψηλότεροι των μέσων όρων των αντίστοιχων απαντήσεων των διδασκόντων.

Έτσι, σε τέσσερις από τις συνολικά 22 απαντήσεις, συγκεκριμένα αυτές που αναφέρονται στη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Διδασκαλείου, την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας και την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων και εποπτικών μέσων, διαφαίνεται η τάση να εκδηλώνεται από τη μεριά των μετεκπαιδευομένων μέτρια, πάλι, αλλά λίγο μεγαλύτερη ικανοποίηση για τα παραπάνω θέματα, έναντι των διδασκόντων που θα προτιμούσαν, όπως φαίνεται, καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Σε δώδεκα από τις υπόλοιπες 18 δηλώσεις οι διδάσκοντες διαφοροποιήθηκαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τους δασκάλους που φοιτούν στο Διδασκαλείο δηλώνοντας πρώτα σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανοποίησή τους από τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου με μ.ο. 4,29 έναντι 3,60 των δασκάλων ( $p=,008$ ).

### Πίνακας 49

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετ/νων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις ως προς το βαθμό ικανοποίησης από ειδικότερα ζητήματα της μετεκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Βαθμός ικανοποίησης από ειδικότερα ζητήματα της μετεκπαίδευσης)	ΜΕΤ/ΝΟΙ		ΔΙΔ/ΝΤΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Τη συνολική οργάνωση & λειτουργία του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπ/σης (Δ.Δ.Ε.)	3,60	0,878	4,29	0,726	-2,733	,008
Το επίπεδο σπουδών του Δ. Δ. Ε.	3,30	0,893	3,53	0,834	-0,926	,357
Τη γενικότερη κτιριακή & υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε.	3,54	0,963	3,43	0,756	0,414	,680
Την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας	3,46	0,918	3,21	1,188	0,866	,389
Την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων	3,11	1,035	2,93	1,072	0,596	,553
Την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας	3,28	0,944	3,23	1,013	0,177	,860
Τον οδηγό σπουδών Γενικής & Ειδικής Αγωγής του Δ.Δ.Ε.	3,47	1,029	3,79	0,802	-1,100	,275
Το πρόγραμμα των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε.	3,29	0,895	3,73	0,799	-1,769	,081
Την ποιότητα των βιβλίων που προτάθηκαν	3,56	1,143	4,36	0,842	-2,465	,016
Την ποιότητα των σημειώσεων που δόθηκαν	3,04	1,048	4,50	0,519	-7,826*	,000
Την επαφή των διδασκόντων με τη σχολική πραγματικότητα	3,19	0,981	4,38	0,650	-4,211	,000
Την αξιοποίηση από τους διδάσκοντες της εμπειρίας των μετ/νων από το χώρο του σχολείου	3,30	0,938	4,36	0,497	-6,124*	,000
Την προσέγγιση των μαθημάτων από τους διδάσκοντες ανάλογα με τις ανάγκες & τα ενδιαφέροντα των μετ/νων	3,13	0,948	4,43	0,646	-4,913	,000
Τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον	2,95	0,956	4,14	0,663	-4,476	,000
Τη συνεργασία του Δ.Δ.Ε. με τους συναφείς φορείς	2,97	0,928	3,43	1,016	-1,660	,101
Την υποστήριξη στους μετ/νους για να ασχοληθούν με την εκπ/κή έρευνα	3,01	1,132	4,00	0,877	-3,079	,003
Τις σχέσεις μετεκπαιδευομένων-διδασκόντων	4,08	0,707	4,64	0,497	-2,822	,006
Τις επαφές με τη διοίκηση του Δ.Δ.Ε.	3,68	0,947	4,43	0,646	-2824	,006
Τη γραμματειακή υποστήριξη του Δ.Δ.Ε.	4,36	0,695	4,86	0,363	-3,957*	,000
Τη δράση του συλλόγου μετ/νων δασκάλων	3,77	0,842	3,93	0,997	-0,638	,525
Την οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων	4,11	0,737	4,50	0,855	-1,769	,080
Τη βοήθεια/στήριξη σε προσωπικά προβλήματα	3,44	1,293	4,07	0,616	-2,785*	,008

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο στις ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των διδασκόντων παρουσιάζονται και στις ακόλουθες δηλώσεις για ειδικότερα ζητήματα της μετεκπαίδευσης: «την ποιότητα των βιβλίων που προτάθηκαν στους μετεκπαιδευόμενους» (  $p=,016$ ) και «την ποιότητα των σημειώσεων που τους δόθηκαν» (  $p=,000$ ), «την επαφή των διδασκόντων με τη σχολική πραγματικότητα» (  $p=,000$ ) και «την αξιοποίηση από τους διδάσκοντες της εμπειρίας των ενεργών δασκάλων που φοιτούν στη μετεκπαίδευση» (  $p=,000$ ), «την προσέγγιση/διδασκαλία των μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευόμενων» (  $p=,000$ ), «τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον» (  $p=,000$ ), «την υποστήριξη για ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα» (  $p=,003$ ), «τις σχέσεις μετεκπαιδευόμενων-διδασκόντων» (  $p=,006$ ), «τις επαφές με τη διοίκηση του Διδασκαλείου» (  $p=,006$ ), τη γραμματειακή υποστήριξη του Διδασκαλείου» (  $p=,000$ ), και «τη βοήθεια/στήριξη που προσφέρθηκε σε προσωπικά προβλήματα» (  $p=,008$ ).

Στη δήλωση για «την ποιότητα των βιβλίων» ο μέσος όρος για τους διδάσκοντες, στη διαβαθμιστική κλίμακα 1-5, βρίσκεται στο 4,36 ενώ ο αντίστοιχος μ.ο. για τους δασκάλους εντοπίζεται αρκετά χαμηλότερα, στο 3,56. Παρόμοια είναι η εικόνα που εμφανίζουν οι δηλώσεις για την «ποιότητα των σημειώσεων» (4,50 έναντι 3,04), την «επαφή των διδασκόντων με τη σχολική πραγματικότητα» (4,38 έναντι 3,19), την «αξιοποίηση της εμπειρίας των μετεκπαιδευόμενων από το σχολείο» (4,36 έναντι 3,30) και «τη διδασκαλία του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους» ( 4,43 έναντι 3,13). Οι μέσοι όροι εμφανίζονται αρκετά χαμηλότεροι από τις προηγούμενες περιπτώσεις στις δηλώσεις που αφορούν στη «σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον» (4,14 των διδασκόντων έναντι 2,95 των δασκάλων) και στην «υποστήριξη στους μετεκπαιδευόμενους για ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα» (4,00 έναντι 3,01).

Οι επόμενες δηλώσεις συγκεντρώνουν λίγο υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τις προηγούμενες, δείχνοντας πάλι στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των διδασκόντων ως προς τις «σχέσεις των τελευταίων με τους μετεκπαιδευόμενους» (4,64 έναντι 4,08) και ως προς «τις επαφές με τη διοίκηση του Διδασκαλείου» (4,43 έναντι 3,68). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η «γραμματειακή υποστήριξη του

Διδασκαλείου» θεωρείται ιδιαίτερα ικανοποιητική και για τις δύο ομάδες του δείγματος αφού συγκεντρώνει τους υψηλότερους μέσους όρους από όλες αυτές τις δηλώσεις, υποστηρίζεται όμως σε υψηλότερο βαθμό από τους διδάσκοντες (4,86 έναντι 4,36).

Τέλος, η δήλωση για τη «βοήθεια/υποστήριξη σε προσωπικά προβλήματα», πριμοδοτείται σε υψηλότερο βαθμό από τους διδάσκοντες του Διδασκαλείου σε σχέση με τους δασκάλους που φοιτούν σε αυτό (4,07 έναντι 3,44).

### **9.7. Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης**

Στον πίνακα 50 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και διδασκόντων του δείγματος, σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης από τους δασκάλους που ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο.

Από τα στατιστικά δεδομένα του συγκεκριμένου πίνακα διαπιστώνεται ότι σε όλες, εκτός από μία, από τις 7 συνολικά προτεινόμενες δηλώσεις που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο για την αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποκειμένων των δύο δειγμάτων. Μάλιστα, παρατηρείται και σε αυτό το ερώτημα η διαφορά να είναι υπέρ των διδασκόντων του Διδασκαλείου, δηλαδή εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους.

### Πίνακας 50

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μετ/νων δασκάλων & των διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην αξιοποίηση του διπλώματος της μετ/σης από τους απόφοιτους του Διδασκαλείου.  
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ (Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης)	ΜΕΤ/ΝΟΙ		ΔΙΔ/ΝΤΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Διδάσκοντας σε κανονική τάξη στο σχολείο	4,18	0,954	4,27	0,704	-0,331	,742
Υπηρετώντας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) π.χ. ειδική τάξη, τμήμα ένταξης	3,22	1,654	4,27	0,467	-4,250*	,000
Πλαισιώνοντας κάποια διοικητική υπηρεσία ( Δντής Εκπ/σης, Δντής Σχολείου, κ.λπ.)	2,36	1,350	3,85	0,801	-5,392*	,000
Πλαισιώνοντας κάποια παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία ( Σχολ. Σύμβουλος, Κ.Δ.Α.Υ., κ.λπ.)	2,70	1,438	4,00	0,679	-5,199*	,000
Εργαζόμενος σε κάποιο κέντρο/σχολή επιμόρφωσης	2,83	1,339	3,71	0,994	-2,349	,021
Εργαζόμενος σε κάποιο κέντρο εκπ/κής έρευνας	2,85	1,329	3,86	0,864	-3,564*	,001
Κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές	3,29	1,525	4,08	0,954	-2,444*	,022

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

Πιο αναλυτικά, οι διδάσκοντες του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης υποστήριξαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τις παρακάτω δηλώσεις που αναφέρονται στην αξιοποίηση, από τους διδασκόμενους δασκάλους, του διπλώματος που τους παρέχει η μετεκπαίδευση: «*υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.)*», «*πλαισίωση κάποιας διοικητικής υπηρεσίας (Διευθυντής Εκπαίδευσης, Διευθυντής Σχολείου, κ.λπ.)*», «*πλαισίωση κάποιας παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής υπηρεσίας (Σχολικός Σύμβουλος. Κ.Δ.Α.Υ., κ.λπ.)*», «*εργασία σε κάποιο κέντρο/σχολή επιμόρφωσης*», «*εργασία σε κάποιο κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας*» και «*φοίτηση σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών*».

Η «*υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.)*» εμφάνισε μέσο όρο για τους διδάσκοντες 4,27, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους μετεκπαιδευόμενους ανέρχεται στο 3,22 ( $p = ,000$ ). Η «*πλαισίωση κάποιας διοικητικής υπηρεσίας (Διευθυντής Εκπαίδευσης,*

*Διευθυντής Σχολείου, κ.λπ.)*» συγκεντρώνει αρκετά χαμηλότερο μέσο όρο (3,85) στους διδάσκοντες και πολύ πιο χαμηλό στους διδασκομένους (μόλις 2,36) με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $p=,000$ ). Η «*πλαισίωση κάποιας παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής υπηρεσίας (Σχολικός Σύμβουλος, Κ.Δ.Α.Υ., κ.λπ.)*» φαίνεται να πριμοδοτείται σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό από τους διδάσκοντες, εφόσον οι μέσοι όροι στην εξεταζόμενη δήλωση είναι 4,00 και 2,70 ( $p=,000$ ). Στην «*εργασία σε κάποιο κέντρο/σχολή επιμόρφωσης*» αντιστοιχούν μέσοι όροι 3,71 και 2,83 ( $p=,021$ ). Παρόμοια είναι η εικόνα για την «*εργασία σε κάποιο κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας*» (3,86 έναντι 2,85 με  $p=,001$ ). Τέλος, στην αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης «*κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές*» φαίνεται να αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση από τους διδάσκοντες με μέσο όρο 4,08 έναντι 3,29 των δασκάλων ( $p=,002$ ).

#### **9.8. Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης- Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπ/ση**

Στο σημείο αυτό ζητήθηκε από τους ερωτώμενους και των δυο δειγμάτων να τοποθετηθούν απέναντι σε δύο απόψεις που απασχολούν τα τελευταία χρόνια πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς κύκλους και οι οποίες αναφέρονται, η μία, στον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης και η άλλη, στην ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη ερώτηση διατυπώθηκε μια άποψη κατά την οποία οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία την αποσαφήνιση της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Καταρχήν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν συμφωνούν ή όχι με την παραπάνω άποψη και στη συνέχεια σε όσους δήλωσαν ότι συμφωνούν ζητήθηκε να δηλώσουν προς ποια κατεύθυνση θεωρούν ότι πρέπει να γίνει αυτή η αλλαγή. Στους πίνακες 39 και 40 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και διδασκομένων του Διδασκαλείου στα σχετικά ερωτήματα.

### Πίνακας 51

Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμφωνία/διαφωνία τους με τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετ/σης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ		ΜΕΤ/ΝΟΙ Δ/ΛΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	%	v	%	$\chi^2$ (1 β.ε)	p
Συμφωνώ, να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός στις μετ/σης	15	100,0	66	91,7	1,343	,247
Διαφωνώ, να παραμείνει ως έχει	0	0,0	6	8,3		

Από τα στοιχεία του πίνακα 51 προκύπτει η διαπίστωση ότι, σε καμιά περίπτωση δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι απόψεις των ερωτώμενων διδασκόντων και διδασκομένων ( $p=,247$   $p>,05$ ), καθώς και οι δύο πλευρές ενισχύουν με τη σχεδόν απόλυτη συμφωνία τους την άποψη που υποστηρίζει την αποσαφήνιση στις ταυτότητες του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης.

### Πίνακας 52

Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων του δείγματος ως προς την κατεύθυνση επαναπροσδιορισμού του θεσμού της μετ/σης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ		ΜΕΤ/ΝΟΙ Δ/ΛΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	%	v	%	$\chi^2$ ( 3 β.ε)	p
Αναβάθμιση των Διδασκαλείων με αλλαγή περιεχομένου σπουδών	11	84,6	38	58,5	4,307	,230
Μετεξέλιξη των Διδασκαλείων σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για εκπ/κούς Α/θμιας	1	7,7	21	32,3		
Μετεκπαίδευση στελεχών για Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	1	7,7	3	4,6		
Άλλο	0	0,0	3	4,6		



Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας προκύπτει ότι και σε αυτό το ερώτημα δεν εμφανίζεται διαφοροποίηση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στις απόψεις διδασκόντων και δασκάλων του Διδασκαλείου ( $p=,230$   $p>,05$ ), μια και η πλειοψηφία και στις δύο πλευρές φαίνεται να θεωρεί ότι οποιαδήποτε αλλαγή στο θεσμό της μετεκπαίδευσης πρέπει να γίνει προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης των Διδασκαλείων, αλλάζοντας περιεχόμενο σπουδών και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλα, εναλλακτικά και ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και ειδίκευσης.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμφωνία/διαφωνία τους με την ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπ/σης. Επίσης, εμφανίζεται και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

### Πίνακας 53

Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων του δείγματος ως προς τη συμφωνία/διαφωνία τους με την ένταξη των Διδασκαλείων στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπ/κών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠ/ΣΗ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ		ΜΕΤ/ΝΟΙ Δ/ΛΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ν	%	ν	%	$\chi^2$ (2 β.ε)	p
Συμφωνώ	57	79,2	14	93,3	2,001	,368
Διαφωνώ	8	11,1	1	6,7		
Δεν έχω άποψη	7	9,7	0	0,0		

Από τα δεδομένα του πίνακα 53 φαίνεται ότι δεν υπάρχει καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις διδασκόντων και διδασκομένων ως προς την ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια βίου εκπαίδευση ( $p=,368$   $p>,05$ ). Και οι δυο πλευρές που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα, υποστήριξαν, με πολύ μεγάλη διαφορά έναντι των άλλων δηλώσεων, τη συμφωνία τους με την ένταξη των Διδασκαλείων στο

πλαίσιο της Δια βίου εκπαίδευσης, ώστε να μην αποτελούν μια εφάπαξ διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά να είναι ανοικτά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι επιθυμούν τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή τους.

### 9.9. Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 54 καταχωρείται η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων του δείγματος ως προς τους λόγους αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπ/κών. Παρουσιάζεται ακόμη και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

**Πίνακας 54**

Κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων του δείγματος ως προς τους λόγους αναγκαιότητας της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπ/κών.  
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.

ΛΟΓΟΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ		ΜΕΤ/ΝΟΙ Δ/ΛΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ν	%	ν	%	χ <sup>2</sup> (2 β.ε)	p
Βελτίωση εκπ/κού έργου	6	46,2	23	33,8	1,044	,959
Προσωπική ανάπτυξη	1	7,7	6	8,8		
Προσαρμογή στις νέες συνθήκες παιδαγωγικής	1	7,7	4	5,9		
Επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολ. & κοιν. Εξελίξεων	1	7,7	6	8,8		
Συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση	4	30,8	28	41,2		

Η επαγωγική ανάλυση και σε αυτό το ερώτημα δεν έδειξε να διαφοροποιούνται οι απόψεις των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του Διδασκαλείου ως προς τους λόγους αναγκαιότητας της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ( $p=,959$   $p>,05$ ). Παρατηρείται το γεγονός και από τα δύο μέρη να πριμοδοτούνται σε μεγαλύτερο βαθμό δύο κυρίως λόγοι που συνηγορούν στην αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικούς: η βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και η συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωσή τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 10.1. Εισαγωγή

Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής και επαγωγικής παρουσίασης των δεδομένων της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν τα ευρήματα που προέκυψαν και από τις δυο παραπάνω μορφές ανάλυσης.

Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση αρχικά περιστρέφεται γύρω από τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν, από τη μια οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι να κάνουν μετεκπαίδευση και από την άλλη οι διδάσκοντες να διδάξουν σ' αυτή. Ακόμα, παρουσιάζονται οι προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων από το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσης σε σχέση με την προσφορά του προγράμματος σπουδών του Διδασκαλείου και, αντίστοιχα, οι προθέσεις και η συμβολή του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο Διδασκαλείο. Επιπλέον, η συζήτηση περικλείει το βαθμό ικανοποίησης των μετεκπαιδευομένων αλλά και των διδασκόντων τόσο γενικότερα από την υλοποίηση του παραπάνω προγράμματος και την επίτευξη των στόχων του, όσο και, ειδικότερα, από επιμέρους ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου.

Στη συνέχεια, αφού σχολιαστούν τα σημαντικότερα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσης, όπως τα επισημαίνουν οι ερωτώμενοι, καθώς και οι προσωπικές τους εκτιμήσεις για την αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης, θα συζητηθούν οι απόψεις για την αποσαφήνιση του ρόλου του Διδασκαλείου, την πιθανότητα ένταξής του στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα των διάφορων τρόπων με τους οποίους μπορεί να υλοποιηθεί μια τέτοια διαδικασία.

Η συζήτηση θα ολοκληρωθεί με τις σκέψεις και τις προτάσεις των ερωτηθέντων για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης και στις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο με το οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παρακάτω συμπεράσματα

ενισχύονται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν ως επιπλέον μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.

## **10.2. Λόγοι σπουδών /διδασκαλίας στη μετεκπαίδευση**

Σύμφωνα με τα περιγραφικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι όλοι οι λόγοι για τους οποίους οι μετεκπαιδευόμενοι του ερευνητικού δείγματος πήραν την απόφαση να κάνουν μετεκπαίδευση θεωρήθηκαν αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικοί από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Από αυτούς, εκείνοι που θεωρήθηκαν περισσότερο σημαντικοί ήταν: το ενδιαφέρον τους για ενημέρωση πάνω σε σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα (μ.ο. 4,62), η επιθυμία τους να αποκτήσουν επιστημονική στήριξη για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων καταστάσεων μέσα στην τάξη (μ.ο. 4,42) και η ανάγκη για ουσιαστική βελτίωση του διδακτικού τους έργου (4,25). Η κατανομή των παραπάνω απαντήσεων αποκαλύπτει, ενδεχομένως, ότι από όλους τους λόγους τους οποίους επικαλούνται, οι δάσκαλοι αξιολογούν κατ' απόλυτο σχεδόν τρόπο και ως ιδιαίτερα σημαντικό εκείνον που αφορά στην ενημέρωσή τους σε θέματα σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία, παράλληλα με την επιστημονική στήριξη για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων θα ικανοποιήσει την ανάγκη τους για πραγματική βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου.

Λιγότερο, ωστόσο, επίσης πολύ σημαντικοί λόγοι (με μ.ο 3,72-3,50) θεωρήθηκαν: η ανάγκη να κάνουν κάτι διαφορετικό και να ξεφύγουν για λίγο από το σχολικό κλίμα, η επιθυμία των εκπαιδευτικών να έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή μέσω του Διδασκαλείου και με άλλους συναδέλφους τους καθώς και άλλα άτομα από την ακαδημαϊκή κοινότητα, η ιδιαίτερη ευαισθησία των δασκάλων απέναντι στα άτομα με ειδικές ικανότητες και η δυνατότητα που τους δίδεται μέσω της μετεκπαίδευσης για εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.

Οι λιγότερο σημαντικοί λόγοι (μ.ο. 2,74 και 2,72) εντοπίστηκαν στις δηλώσεις που σχετίζονται με την επιθυμία τους να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο ( με την οικογένειά τους, κ.λπ.) και με το ρόλο του διπλώματος της μετεκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια αποτελέσματα είχαν προκύψει και από την έρευνα του Δ.Σ.του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων στο Μ.Δ.Δ.Ε.(1993-94), όπου οι ερωτηθέντες είχαν δηλώσει ότι τα σπουδαιότερα κίνητρα που τους ώθησαν να κάνουν μετεκπαίδευση ήταν: το γενικότερο ενδιαφέρον τους για ενημέρωση σε σύγχρονα θέματα (96% το θεώρησαν αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικό), η ανάγκη για ουσιαστική βελτίωση του διδακτικού τους έργου (91%) και η επιθυμία να ξεφύγουν από το σχολικό κλίμα κάνοντας όμως κάτι δημιουργικό (75%). Ως λιγότερο σημαντικά κίνητρα επέλεξαν τη συμβολή του διπλώματος της μετεκπαίδευσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη, την ευαισθησία απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες και τη δυνατότητα εξειδίκευσης που του δινόταν μέσω του Μαράσλειου Διδασκαλείου.

Από τα παραπάνω προκύπτει πιθανόν ότι οι δάσκαλοι δε βλέπουν τη διαδικασία της μετεκπαίδευσης τόσο ως σκαλοπάτι για την κατάκτηση υψηλών διοικητικών θέσεων, όσο ως ευκαιρία για την ανατροφοδότησή τους με γνώσεις και δεξιότητες που θα συντελέσουν στην ουσιαστική βελτίωση του επιστημονικού και παιδαγωγικού προφίλ τους, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί μέσα στην τάξη.

Σε αντίστοιχη ερώτηση οι διδάσκοντες του άλλου δείγματός μας ανέφεραν από αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικούς όλους τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να διδάξουν στο Διδασκαλείο, εκτός από αυτόν που σχετίζεται με την αύξηση των οικονομικών τους, επιβεβαιώνοντας έτσι το γεγονός ότι οι αμοιβές των διδασκόντων του Διδασκαλείου δεν είναι καθόλου ικανοποιητικές. Η χαμηλή ωριαία αντιμισθία η οποία δεν ελκύει τους διδάσκοντες να διδάσκουν στη μετεκπαίδευση επισημάνθηκε τόσο από μετεκπαιδευόμενους όσο και από διδάσκοντες που συμμετείχαν στην έρευνά μας αλλά και στην έρευνα υπό την εποπτεία της Τσουριάδου στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης (Μαυροπούλου-Τσιούμη: 2001).

Αντιθέτως, μεγάλη σημασία στην παραπάνω απόφασή τους είχε η βοήθεια προς στους δασκάλους ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο, η συμβολή στην εξειδίκευση των μετεκπαιδευομένων και η προετοιμασία των υποψήφιων στελεχών της Α/θμιας Εκπ/σης. Στις επόμενες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης καταλαμβάνουν η αναβάθμιση του επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών, η ανατροφοδότηση στις διδακτικό έργο των διδασκόντων, η μύηση/υποστήριξη των

μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στην εκπαιδευτική έρευνα και η επαφή με τη σχολική πραγματικότητα μέσα από την εμπειρία των ενεργών δασκάλων.

Παρά τη σχετική διαφωνία των διδασκομένων και των διδασκόντων στη σημαντικότητα των λόγων που τους οδήγησαν στη μετεκπαίδευση τον καθένα με βάση την ιδιότητά του, η επαγωγική ανάλυση ανέδειξε μία μόνο διαφοροποίηση του βαθμού σημαντικότητάς τους. Έτσι, εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των διδασκόντων οι οποίοι θεωρούν πολύ σημαντικότερο το λόγο για να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, εκείνον που αναφέρεται στην επιθυμία τους να συμβάλουν με το διδακτικό τους έργο στην εξειδίκευση των δασκάλων σε συγκεκριμένο τομέα. Αυτό σημαίνει ότι οι διδάσκοντες, πιθανά λόγω της εμπειρίας τους στη μετεκπαίδευση, τη συνδέουν περισσότερο με το θέμα της εξειδίκευσης σε σχέση με τους μετεκπαιδευόμενους οι οποίοι έρχονται στο Διδασκαλείο αρχικά με ποικίλα ενδιαφέροντα και δίψα για ολόπλευρη ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις ώστε να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά όλα τα θέματα που απασχολούν το σημερινό εκπαιδευτικό κόσμο.

### **10.3. Προσδοκίες / Προθέσεις από τη μετεκπαίδευση**

Όσον αφορά στην περιγραφική ανάλυση των σχετικών με το ερώτημα αποτελεσμάτων, αξιοσημείωτο είναι ότι σχεδόν όλες οι προσδοκίες που είχαν οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος αξιολογήθηκαν ως αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικές συγκεντρώνοντας υψηλούς μέσους όρους (από στις 13 δηλώσεις που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο, οι 8 είχαν μ.ο.4,55-4,03 και οι 4 είχαν μ.ο. 3,77-3,52).

Πιο συγκεκριμένα, όπως διαπιστώνεται από την αναλυτική εξέταση των ερευνητικών δεδομένων, οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν ως σημαντικότερες προσδοκίες από το περιεχόμενο σπουδών της

μετεκπαίδευσης: την ενημέρωσή τους σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (μ.ο 4,55), την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους (μ.ο 4,52), την κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές (μ.ο 4,51) και την κατάρτισή τους σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα με μ.ο 4,50).

Πολύ σημαντικές ακόμα φαίνεται να είναι οι προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων που αναφέρονται στη δυνατότητα να εναρμονίσουν την εκπαιδευτική θεωρία με την πράξη, στην επικαιροποίηση της θεωρητικής τους μόρφωσης, στην ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας και στην αξιοποίηση της εμπειρίας τους από το χώρο του σχολείου.

Λιγότερο, αλλά ωστόσο σε πολύ σημαντικό βαθμό, προέκυψε ότι οι δάσκαλοι περιμένουν, επίσης από τη μετεκπαίδευση τον εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, βοήθεια να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν, ευκαιρία για εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα και καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων τους. Εντύπωση προκαλεί ότι η συστηματική ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα είναι μέτριας σημασίας προσδοκία για τους δασκάλους που έρχονται να φοιτήσουν στο Διδασκαλείο. Το γεγονός αυτό, ίσως, οφείλεται στο ότι οι δάσκαλοι, ιδιαίτερα όσοι έχουν αποφοιτήσει από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, ούτε έχουν εξοικειωθεί με την ερευνητική διαδικασία ούτε και περιμένουν κάτι τέτοιο να γίνει στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσής τους, καθώς θεωρούν πως η έρευνα ως έργο αφορά περισσότερο τους επιστήμονες και εκείνοι απλώς είναι αρμόδιοι να δουν και να εφαρμόσουν στην πράξη πώς αξιοποιούνται τα συμπεράσματα των ερευνών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους έργο.

Αντίστοιχα με τους διδασκόμενους δασκάλους του Διδασκαλείου Κρήτης, οι διδάσκοντες όταν κλήθηκαν να δηλώσουν με ποιες προθέσεις ασκούσαν το διδακτικό τους έργο στο Διδασκαλείο, απάντησαν δίνοντας σε όλες ιδιαίτερα υψηλή ένταση του βαθμού σημαντικότητας (μ.ο 4,86-4,21) φανερώνοντας, ότι, ενδεχομένως, έχουν τις καλύτερες προθέσεις από το διδακτικό τους έργο στη μετεκπαίδευση. Ιδιαίτερα φαίνεται να επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις σημαντικότερες προσδοκίες των



μετεκπαιδευομένων, θέλοντας να προσφέρουν στον τομέα της ανατροφοδότησής τους νέες παιδαγωγικές τάσεις, γνώσεις, μεθόδους, πρακτικές και δεξιότητες οι οποίες, εναρμονίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία με τη διδακτική πράξη, θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

Αναλυτικότερα, τα υποκείμενα του δείγματος των διδασκόντων αναγνωρίζουν ως σημαντικότερες προθέσεις από το διδακτικό τους έργο στο Διδασκαλείο την ενημέρωση των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (μ.ο 4,86), τη μετάδοση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους, (μ.ο 4,75), τη δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη (μ.ο.4,67) και τη δυνατότητα να επικαιροποιήσουν τη θεωρητική τους μόρφωση ( μ.ο. 4,50).

Πάρα πολύ έως αρκετά σημαντικές ακόμα φαίνεται να είναι οι προθέσεις των διδασκόντων που αναφέρονται στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων των μετεκπαιδευομένων, στην κατάρτισή τους σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα, στην κατάλληλη προετοιμασία τους πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, στη μύηση/υποστήριξή τους στην εκπαιδευτική έρευνα, στην αξιοποίηση της εμπειρίας των δασκάλων από το χώρο του σχολείου και στην εξειδίκευσή τους σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.

Σε σχέση με τα παραπάνω, αλλά σε πολύ σημαντικό βαθμό, οι διδάσκοντες του Διδασκαλείου θα ήθελαν λιγότερο να συμβάλουν με τη διδασκαλία τους στη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη βοήθεια προς τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν.

Σε επίπεδο επαγωγικής ανάλυσης προκύπτει ότι, σε 4 από τις 13 δηλώσεις που αφορούν στις προσδοκίες των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης και στις αντίστοιχες προθέσεις των διδασκόντων από το διδακτικό τους έργο στο

Διδασκαλείο, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ του δείγματος των διδασκόντων.

Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα που σχηματίζεται με βάση τα δεδομένα δείχνει ότι οι διδάσκοντες επιζητούν πολύ περισσότερο από ό,τι προσδοκούν οι φοιτητές τους μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης να παρέχεται η δυνατότητα εξειδίκευσης σε κάποιο τομέα, να γίνεται ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, να πραγματοποιείται μύηση /υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα» και να καλλιεργούνται οι ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευομένων. Προφανώς, οι δάσκαλοι, όπως περίπου προαναφέραμε, δεν έχουν συνηθίσει να λέγαμε στην ιδέα της εμπλοκής τους σε διαδικασίες εξειδίκευσης ή ερευνητικής εργασίας πριν εισαχθούν στη μετεκπαίδευση και γιαυτό το λόγο οι προσδοκίες τους σε αυτά τα θέματα δεν είναι τόσο ενισχυμένες όσο των διδασκόντων τους.

#### **10.4. Γενικότερη προσφορά μετεκπαίδευσης / Συμβολή διδακτικού έργου διδασκόντων**

Από τη μελέτη των περιγραφικών αποτελεσμάτων που αναφέρονται στην προσφορά της μετεκπαίδευσης στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους, συνάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι δεν εντοπίζονται σχετικές δηλώσεις με τις οποίες να φαίνεται ότι οι δάσκαλοι του δείγματος, εκτιμούν ως πάρα πολύ ή αρκετά σημαντική, αλλά ούτε και εντελώς ασήμαντη την προσφορά του προγράμματος μετεκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει στο Διδασκαλείο Κρήτης. Οι εκτιμήσεις τους για όλες σχεδόν τις περιπτώσεις προσφοράς κυμαίνονται κυρίως στο ενδιάμεσο επίπεδο (μ.ο 3,79-3,04), αποκαλύπτοντας έτσι ότι, για τους μετεκπαιδευόμενους η προσφορά του περιεχομένου σπουδών της μετεκπαίδευσης είναι σε γενικές γραμμές μέτριας σημασίας, συγκριτικά βέβαια με το βαθμό σημαντικότητας των αντίστοιχων προσδοκιών τους.

Παρόλα αυτά, προκύπτει ότι τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας αποδέχονται ως σημαντικότερη την προσφορά που αναφέρεται στην ενημέρωσή τους σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (μ.ο 3,79) και στην επικαιροποίηση της θεωρητικής τους μόρφωσης (μ.ο. 3,70). Ακολουθούν η απόκτηση

πρακτικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού, η αξιοποίηση της εμπειρίας τους από το χώρο του σχολείου, η κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα, η δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με την πράξη και η κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές.

Μικρότερης σημασίας είναι για τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους η προσφορά του προγράμματος μετεκπαίδευσης που αναφέρεται στον εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στη δυνατότητα εξειδίκευσης σε κάποιο τομέα, στη βοήθεια που προσφέρεται για αυτοπραγμάτωση, στη συστηματική ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα και στην ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας. Τελευταία στη σειρά σημαντικότητας της προσφοράς, βρίσκεται η καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και των ενδιαφερόντων των δασκάλων.

Από την άλλη πλευρά, οι διδάσκοντες αναφερόμενοι στη συμβολή του διδακτικού τους έργου στη μετεκπαίδευση τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 και 2005-06, επιμένουν ότι, αντίστοιχα με τις προθέσεις τους και με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, η συμβολή τους στη μετεκπαίδευση των δασκάλων υπήρξε αρκετά σημαντική.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ οι διδάσκοντες είχαν την πρόθεση με το διδακτικό τους έργο πρώτα να ενημερώσουν τους δασκάλους για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο και να τους βοηθήσουν στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τελικά, θεωρούν ότι περισσότερο συνέβαλαν στην εναρμόνιση της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη και στην επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης των μετεκπαιδευομένων. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η δήλωση για τη σημαντική βοήθεια που πρόσφεραν οι διδάσκοντες στους δασκάλους στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν, παρόλο που στις προθέσεις τους η προαναφερόμενη δήλωση κατατάχθηκε ιεραρχικά τελευταία.

Από την αναλυτική εξέταση των περιγραφικών στοιχείων που παραθέσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, προκύπτει ότι η συμβολή του διδακτικού έργου των διδασκόντων στη μετεκπαίδευση των δασκάλων, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος, ήταν σημαντικότερη, όπως είδαμε πιο πάνω, στη δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη (μ.ο. 4,54), στην επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης των μετεκπαιδευομένων (μ.ο. 4,53), στην ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο και στη μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα (μ.ο. 4,50), στη βοήθεια στους δασκάλους για αυτογνωσία και αυτοπραγμάτωση, στη μετάδοση πρακτικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών και στην κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές (μ.ο. 4,46).

Λιγότερο αλλά σε αρκετά σημαντικό βαθμό θεωρούν οι διδάσκοντες του δείγματος ότι συνέβαλαν στην κατάρτιση των μετεκπαιδευομένων δασκάλων σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα, στην καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων των μετεκπαιδευομένων, στην αξιοποίηση της εμπειρίας τους από το χώρο του σχολείου, στον εμπλουτισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, στην εξειδίκευσή τους σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα και στην ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας.

Από την επαγωγική εξέταση των παραπάνω δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι διδάσκοντες διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, στο σύνολο των δηλώσεων που σχετίζονται με τα προαναφερόμενα ζητήματα. Έτσι, λοιπόν, δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβολή του διδακτικού τους έργου στο Διδασκαλείο σε σύγκριση με τους δασκάλους που θεώρησαν την προσφορά του περιεχομένου σπουδών της μετεκπαίδευσης μέτριας σημασίας. Πιθανόν η διαφοροποίηση αυτή να οφείλεται στο ότι οι μετεκπαιδευόμενοι είχαν υψηλότερες απαιτήσεις με βάση τις προσδοκίες τους και διαφορετικές ανάγκες από αυτές που μπορούσε να ικανοποιήσει το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης το οποίο παρακολουθούσαν.

## 10.5. Γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από τη μετεκπαίδευση & επίτευξης των επιδιώξεών της

Με βάση τα περιγραφικά στοιχεία που καταγράφηκαν σε αυτή την ερώτηση διαπιστώθηκε ότι το 41,1% του δείγματος των δασκάλων που μετεκπαιδεύονται δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο από τη μετεκπαίδευση, το 39,7% μέτρια ικανοποιημένο, ενώ με το ίδιο ποσοστό (9,6%) παρουσιάζεται τόσο ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης όσο και ο μικρός. Να υπενθυμίσουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (1993-93) ήταν λιγότερο ενθαρρυντικά, καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (61%) δήλωσε χαμηλό βαθμό ικανοποίησης ενώ το 39% έμεινε αρκετά έως πολύ ικανοποιημένο από τη φοίτησή του στο Μ.Δ.Δ.Ε.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, αναφορικά με την έρευνά μας, ενώ οι δηλώσεις των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων για την προσφορά του προγράμματος της μετεκπαίδευσης ήταν πιο επιφυλακτικές, τοποθετώντας την σε ένα μέτριο, όπως είδαμε, επίπεδο, τώρα τα ίδια άτομα φανερώουν χωρίς δισταγμό την ικανοποίησή τους από τη μετεκπαίδευση σε αρκετά σημαντικό βαθμό.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι μετεκπαιδευόμενοι διαχωρίζουν τη θέση που παίρνουν απέναντι στο πρόγραμμα σπουδών της μετεκπαίδευσης και σ'εκείνη για το γενικότερο ανανεωτικό κλίμα που επικρατεί σε όλη αυτή τη διαδικασία. Έτσι, φαίνεται πως μπορεί οι μετεκπαιδευόμενοι να μην έμειναν αρκετά ευχαριστημένοι με το πρόγραμμα, αλλά σε γενικές γραμμές η φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση, τους ικανοποίησε πολύ. Ενδεχομένως, εκτός από τα μαθήματα υπήρχαν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που είχαν γι'αυτούς μεγάλη σπουδαιότητα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Διδασκαλείο, όπως η «γνωριμία με φωτισμένους καθηγητές και ευαισθητοποιημένους δασκάλους», σύμφωνα με το 32,3% των ερωτηθέντων που απάντησαν σε σχετική ανοιχτή ερώτηση.

Πάνω στο θέμα αυτό, ένα ποσοστό 27,9% δήλωσε ότι ικανοποιήθηκε περισσότερο από την επαφή με νέα και ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι άλλες κατηγορίες ακολουθούν με πολύ μικρότερα ποσοστά: η ενημέρωση πάνω σε σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις (8,8%), η ευαισθητοποίηση-αυτοπραγμάτωση των

δασκάλων (8,8%), το πρόγραμμα σπουδών της Ειδικής Αγωγής-εξειδίκευση στην Ε.Α. (5,8%), οι ομαδικές εργασίες των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων (4,4%) και εκείνες που σχετίζονται με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τη σύνδεση θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης, και τη δυνατότητα παρακολούθησης ή συμμετοχής σε συνέδρια, ημερίδες, διημερίδες.

Αντιθέτως, οι μετεκπαιδευόμενοι φαίνεται να δηλώνουν ότι δύο πράγματα τους απογοήτευσαν περισσότερο: η απουσία σύνδεσης και εναρμόνισης του προγράμματος μετεκπαίδευσης με τη σχολική πραγματικότητα (23,2%) και η προχειρότητα, η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία, η συμπεριφορά μερικών-λίγων καθηγητών (21,8%). Ακολουθούν οι δηλώσεις απογοήτευσης για το πρόγραμμα και το επίπεδο σπουδών καθώς, επίσης, η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού, ενώ αξιοσημείωτη είναι η επόμενη κατηγορία με ποσοστό 8,7% με την οποία οι ερωτώμενοι εκφράζουν την απογοήτευσή τους για τον «ωχαδερφισμό» κάποιων συναδέλφων-συμφοιτητών τους.

Με τα παραπάνω δε φαίνεται να συμφωνούν οι μετεκπαιδευόμενοι του Μ.Δ.Δ.Ε. στους οποίους προκάλεσε δυσαρέσκεια η έλλειψη εργαστηριακών χώρων και εποπτικών μέσων, η κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας, η γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή και οι σχέσεις τους με τους διδάσκοντες (49%).

Με ποσοστό (5,8%) αναφέρθηκαν αρνητικά σχόλια από την πλευρά των μετεκπαιδευόμενων του δείγματός μας για τον παραδοσιακό τρόπο και την αποσπασματικότητα της διδασκαλίας στο πλαίσιο του προγράμματος μετεκπαίδευσης, ενώ το ίδιο απογοητευτική είναι και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για τις ανάγκες του τμήματος της Ειδικής Αγωγής. Πάντως μικρότερη ήταν η απογοήτευσή τους σχετικά με τη πλήρη αναγνώριση της φοιτητικής ιδιότητας των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων οι οποίοι, όπως δήλωσαν, απογοητεύτηκαν κυρίως επειδή δεν πήραν βιβλία.

Αναφορικά με τους διδάσκοντες έχουμε σχεδόν παρόμοια εικόνα για το γενικότερο βαθμό ικανοποίησής τους με εκείνη των διδασκομένων. Αναλυτικότερα, το 53,3% του δείγματος των διδασκόντων δηλώνει αρκετά

ικανοποιημένο από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης, το 33,3% μέτρια ικανοποιημένο, ενώ με το ίδιο ποσοστό (6,7%) παρουσιάζεται τόσο ο πολύ μεγάλος βαθμός ικανοποίησης όσο και ο μικρός. Αρκετοί από αυτούς, στη συνέχεια, όταν τους ζητήθηκε περιέγραψαν τι τους ικανοποίησε και τι τους απογοήτευσε περισσότερο.

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος του ανοιχτού ερωτήματος, διαπιστώνεται μια σχεδόν απόλυτη ομοφωνία των διδασκόντων, αφού η πλειοψηφία εξέφρασε τη μεγάλη ικανοποίησή τους από το «μεγάλο ενδιαφέρον», την «άμεση ανταπόκριση και την ενεργητική-δημιουργική συμμετοχή πολλών μετεκπαιδευόμενων δασκάλων που έφτανε ακόμα και στην «εθελοντική εκπόνηση δειγματικών εργασιών».

Σε αντιδιαστολή με το πρώτο, στο δεύτερο σκέλος, οι περισσότεροι διδάσκοντες δήλωσαν ότι απογοητεύτηκαν περισσότερο από την αδιαφορία, την έλλειψη ενδιαφέροντος και τη συχνή απουσία μιας μερίδας μετεκπαιδευόμενων δασκάλων «με δημοσιούπαλληλική νοοτροπία». Στις αιτίες απογοήτευσης ήταν « η απουσία συντονισμού των διδασκόντων για την ενημέρωση σε νέες προτάσεις διδασκαλίας, αναβάθμισης επιπέδου σπουδών, καινοτόμες δράσεις σε ζητήματα αξιολόγησης μετεκπαιδευομένων κ.λπ.», ο «εξεταστικοκεντρισμός» και η αδυναμία πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων.

Αξίζει να σημειωθεί πως και στα επαγωγικά αποτελέσματα δε διαφάνηκε καμιά απολύτως στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους για το γενικότερο βαθμό ικανοποίησής στις από τη μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Κρήτης.

Στην προσωπική εκτίμηση τόσο των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων όσο και των διδασκόντων στο Διδασκαλείο Κρήτης αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης, διαφαίνεται μια ομοιότητα με την προηγούμενη ερώτηση, καθώς και εδώ οι ερωτώμενοι – με τους διδάσκοντες βέβαια, σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό- δείχνουν να συμφωνούν στο θέμα αυτό, δηλώνοντας ότι οι στόχοι της μετεκπαίδευσης επιτεύχθηκαν σε αρκετά μεγάλο έως μέτριο βαθμό.

Ειδικότερα, εκτιμάται ότι περισσότερο επιτεύχθηκε ο στόχος που αναφέρεται στην παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & πιο ειδικά στις Επιστήμες της Αγωγής. Έπεται η

παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή και η μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας και η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως αναμενόταν, η επαγωγική ανάλυση έδειξε ότι ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων και των δύο δειγμάτων όσον αφορά στις εκτιμήσεις τους για την επίτευξη των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης, δεν αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απόψεις για το θέμα αυτό των δασκάλων που φοιτούν και των διδασκόντων που διδάσκουν στο Διδασκαλείο.

#### **10.6. Βαθμός ικανοποίησης από ειδικότερα ζητήματα του προγράμματος της μετεκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τις δηλώσεις-εκτιμήσεις των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του δείγματος για το βαθμό ικανοποίησής τους από ειδικότερα ζητήματα που σχετίζονται με τη μετεκπαίδευσή τους, εμφανίζονται πολύ ευχαριστημένοι καταρχήν από τις σχέσεις τους με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (μ.ο. 4,40) και τη γραμματειακή υποστήριξη του Δ.Δ.Ε. (μ.ο. 4,36), από την οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων, όπως ημερίδων, συνεδρίων, σεμιναρίων κ.λπ. (μ.ο. 4,11) και τις σχέσεις των μετεκπαιδευόμενων με τους διδάσκοντες του Δ.Δ.Ε. (μ.ο. 4,08). Αξίζει να σημειωθεί ότι αντίστοιχα αποτελέσματα είχαν εμφανιστεί και στην έρευνα του Δ.Σ. του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων στο Μ.Δ.Δ.Ε. όπου οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ικανοποιήθηκαν περισσότερο από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους (80%), την ενημέρωση για επιστημονικές συναντήσεις (59%), τη δράση του Δ.Σ. (50%), τις πολιτιστικές/αθλητικές εκδηλώσεις στο Διδασκαλείο (49%) και τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες (48%).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι εκφράζουν μέτριο έως αρκετά μεγάλο βαθμό ικανοποίησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη



μετεκπαίδευση από τα παρακάτω ζητήματα: τη δράση του Διοικητικού Συμβουλίου του συλλόγου μετεκπαιδευομένων, τις επαφές τους με τη διοίκηση του Δ.Δ.Ε., τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του Δ.Δ.Ε., την ποιότητα των βιβλίων που τους προτάθηκαν και τη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε.

Από τις υπόλοιπες δηλώσεις των ερωτώμενων δασκάλων διαφαίνεται από τη μεριά τους μέτρια ικανοποίηση από τα θέματα μετεκπαίδευσης που σχετίζονται με: τον οδηγό σπουδών Γενικής και Ειδικής Αγωγής του Δ.Δ.Ε., την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας, τη βοήθεια/στήριξη που τους προσφέρθηκε σε προσωπικά τους προβλήματα, το επίπεδο σπουδών του Δ.Δ.Ε. και την αξιοποίηση από τους διδάσκοντες της εμπειρίας των μετεκπαιδευομένων από το χώρο του σχολείου.

Λίγο μικρότερη ικανοποίηση εκφράζουν οι δάσκαλοι για το πρόγραμμα των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε., την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας, ενώ, αξιοσημείωτο είναι ότι, οι μετεκπαιδευόμενοι δεν έχουν μείνει αρκετά ικανοποιημένοι από την επαφή των διδασκόντων στο Διδασκαλείο με τη σχολική πραγματικότητα και την προσέγγιση των μαθημάτων από τους διδάσκοντες ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων. Όπως δηλώνουν, ακόμα πιο μέτρια είναι η ικανοποίησή τους για την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων, την ποιότητα των σημειώσεων που τους δόθηκαν και την υποστήριξη που έλαβαν για να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα. Εντύπωση προκαλεί ότι τελευταία στη σειρά ιεράρχησης των τιμών του μέσου όρου βρίσκεται η συνεργασία του Δ.Δ.Ε. με άλλους συναφείς φορείς και η σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη μεριά, οι διδάσκοντες εκφράζουν έναν αρκετά μεγάλο βαθμό ικανοποίησης στα περισσότερα από τα παραπάνω ζητήματα του προγράμματος μετεκπαίδευσης, δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από κάποια άλλα θέματα, ενώ μόνο ένα, η ύπαρξη εργαστηριακών χώρων στο Διδασκαλείο, έχει γι' αυτούς ικανοποιηθεί σε ελάχιστο βαθμό, καθώς υπάρχει έλλειψη τέτοιων χώρων με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μετεκπαιδευόμενοι για την πραγματοποίηση των σχετικών μαθημάτων. Επιπλέον, άξιο προσοχής είναι ότι κανένας διδάσκοντας δε δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένος από

την γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε. ενώ εκφράζουν τη μικρότερη ικανοποίησή τους από την ύπαρξη εποπτικών μέσων και την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας.

Το αντίθετο συμβαίνει αναφορικά με την ικανοποίηση των διδασκόντων από την οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου, όπου την πρώτη θέση στο βαθμό ικανοποίησης και, μάλιστα, με αρκετά υψηλή τιμή (μ.ο 4,86) καταλαμβάνει η γραμματειακή υποστήριξη του Δ. Δ. Ε. Ακολουθούν οι σχέσεις τους με τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους (μ.ο 4,64), ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι από τα ζητήματα μετεκπαίδευσης οι διδάσκοντες αξιολογούν κατ' απόλυτο σχεδόν τρόπο και ως ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μετεκπαίδευσης τις καλές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο με τη Γραμματεία του Διδασκαλείου όσο και με τους μετεκπαιδευόμενους φοιτητές τους.

Επιπρόσθετα, ένα αρκετά μεγάλο βαθμό ικανοποίησης για τους διδάσκοντες μοιράζονται, η ποιότητα των σημειώσεων που έδωσαν οι διδάσκοντες στους μετεκπαιδευόμενους και η οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων, όπως ημερίδες, συνέδρια, σεμινάρια, κ.λπ. (μ.ο. 4,50). Ακόμα, πολύ ευχαριστημένοι δήλωσαν από την προσέγγιση του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευομένων, το ενδιαφέρον και την ουσιαστική συμμετοχή των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στο μάθημα, τις επαφές των διδασκόντων με τη διοίκηση του Διδασκαλείου Δ.Ε. και την επαφή τους με τη σχολική πραγματικότητα.

Από τις υπόλοιπες δηλώσεις των ερωτώμενων διδασκόντων διαφαίνεται από τη μεριά τους αρκετά μεγάλη ικανοποίηση από τα θέματα μετεκπαίδευσης που σχετίζονται με:τη βιβλιογραφία που πρότειναν για το μάθημά τους στους μετεκπαιδευόμενους, την αξιοποίηση της εμπειρίας των ενεργών δασκάλων από το χώρο του σχολείου, τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε., τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον, τη βοήθεια/στήριξη που προσφέρθηκε στο διδακτικό έργο των διδασκόντων, την υποστήριξη στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους για να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα, και άλλα ζητήματα σχετικά με τη δράση του Δ.Σ. του συλλόγου διδασκόντων, τον Οδηγό Σπουδών του Δ.Δ.Ε., το

πρόγραμμα μαθημάτων, τις σχέσεις με τους άλλους διδάσκοντες και το επίπεδο σπουδών του Διδασκαλείου Κρήτης.

Από την επαγωγική ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε περισσότερες από τις μισές δηλώσεις που σχετίζονται με τα προαναφερόμενα ζητήματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η γραμματειακή υποστήριξη του Διδασκαλείου θεωρείται ιδιαίτερα ικανοποιητική και για τις δύο ομάδες του δείγματος, αφού συγκεντρώνει τους υψηλότερους μέσους όρους από τις σχετικές δηλώσεις, υποστηρίζεται όμως σε υψηλότερο βαθμό από τους διδάσκοντες (4,86 έναντι 4,36).

Από τη μεριά των μετεκπαιδευόμενων διαφαίνεται η τάση να εκδηλώνεται μέτρια, πάλι, αλλά λίγο μεγαλύτερη ικανοποίηση για θέματα που αναφέρονται στη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Διδασκαλείου, την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας και την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων και εποπτικών μέσων έναντι των διδασκόντων που θα προτιμούσαν, όπως φαίνεται, καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Από την άλλη πλευρά οι διδάσκοντες του Διδασκαλείου Κρήτης διαφοροποιήθηκαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τους δασκάλους που φοιτούν σ'αυτό, εκφράζοντας σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανοποίησή τους σε διάφορα άλλα επιμέρους ζητήματα του προγράμματος μετεκπαίδευσης (με μ.ο. που κυμάνθηκαν από 4,07-4,86 για τους διδάσκοντες και μ.ο. 2,95-4,36 για τους μετεκπαιδευόμενους), όπως τα παρακάτω: τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου, την ποιότητα των βιβλίων που προτάθηκαν στους μετεκπαιδευόμενους, την ποιότητα των σημειώσεων που τους δόθηκαν, την επαφή των διδασκόντων με τη σχολική πραγματικότητα και «την αξιοποίηση από τους διδάσκοντες της εμπειρίας των ενεργών δασκάλων που φοιτούν στη μετεκπαίδευση, την προσέγγιση/διδασκαλία των μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευόμενων, τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον, την υποστήριξη για ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα, τις σχέσεις μετεκπαιδευόμενων-διδασκόντων, τις επαφές με τη διοίκηση του Διδασκαλείου, τη γραμματειακή υποστήριξη του Διδασκαλείου», και τη βοήθεια/στήριξη που προσφέρθηκε σε προσωπικά προβλήματα.

## 10.7. Αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τόσο οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι όσο και οι διδάσκοντες του δείγματος δηλώνουν ανεπιφύλακτα ότι η σημαντικότερη αξιοποίηση του διπλώματος που παρέχει η μετεκπαίδευση είναι η διδασκαλία σε κανονική τάξη στο σχολείο (μ.ο. 4,18 / 4,27 αντίστοιχα), επισημαίνοντας έτσι έμμεσα ότι το διδασκαλείο πρέπει να συνδεθεί περισσότερο με τη σχολική πραγματικότητα καθώς φαίνεται να πιστεύουν ότι στο πλαίσιο της σχολικής τάξης θα αξιοποιηθούν στο έπακρο, προς όφελος των μαθητών κυρίως, όλα όσα διδάσκονται στη μετεκπαίδευση. Αντίθετα, διακρίνουμε διαφορετική άποψη πάνω σε αυτό το θέμα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, όπου το 82% δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές μετά τη μετεκπαίδευση.

Στους υπόλοιπους τρόπους αξιοποίησης αποδίδεται από τους διδάσκοντες λίγο μικρότερη αλλά πολύ μεγάλη σημασία (μ.ο. 4,27-3,71), ενώ από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους μέτρια έως μικρή σημασία (μ.ο. 3,29-2,36). Έτσι, από την πλευρά των δασκάλων στη δεύτερη θέση της κλίμακας με μεγάλη διαφορά τοποθετείται η αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές και στην τρίτη η υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Ακολουθούν η εργασία σε κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, η εργασία σε κέντρο /σχολή επιμόρφωσης, η πλαισίωση παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής υπηρεσίας-Σχολικός Σύμβουλος, ΚΔΑΥ κ.λπ.

Εντύπωση προκαλεί ότι η πλαισίωση κάποιας διοικητικής υπηρεσίας (Διευθυντής Εκπαίδευσης, Διευθυντής Σχολείου, κλπ.) βρίσκεται στην τελευταία θέση της προτίμησης των μετεκπαιδευομένων και στην προτελευταία για τους διδάσκοντες. Το γεγονός αυτό ίσως αναδεικνύει μια νέα πραγματικότητα για το θεσμό της μετεκπαίδευσης που τώρα ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της, να προετοιμάσει τα στελέχη της εκπαίδευσης, έρχεται σε δεύτερη μοίρα, ενώ φαίνεται να προέχει το στοιχείο της συνεχούς επιμόρφωσης και της εξειδίκευσης. Να σημειώσουμε ότι στην έρευνα Κοράκη (2004) μπορεί η στελέχωση κάποιας διοικητικής θέσης να πέρασε στην πρώτη θέση της προτίμησης

των ερωτηθέντων, αλλά εκείνοι ήταν μετεκπαιδευόμενοι που ανήκαν στην κατεύθυνση «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων», οπότε είναι ευνόητοι οι λόγοι που στηρίζουν την άποψή τους.

Αναφερόμενοι πάλι στα δικά μας αποτελέσματα, να προσθέσουμε ότι, από την πλευρά των διδασκόντων, θεωρείται ότι είναι καλύτερη (μετά την επιστροφή στην κανονική τάξη) αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης: η υπηρεσία σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, η συνέχεια των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, η πλαισίωση παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής υπηρεσίας και η εργασία σε κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας. Τελευταία στην προτίμηση των διδασκόντων, μετά τη στελέχωση διοικητικών θέσεων, έρχεται η εργασία σε κάποιο κέντρο ή σχολή επιμόρφωσης.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής διαπιστώνεται ότι σε όλες τις παραπάνω προτεινόμενες δηλώσεις για την αξιοποίηση του διπλώματος της μετεκπαίδευσης, εκτός από την πρώτη, που αναφέρεται στην επιστροφή των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων σε κανονική τάξη, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποκειμένων των δύο δειγμάτων. Μάλιστα, παρατηρείται και σε αυτό το ερώτημα η διαφορά να είναι υπέρ των διδασκόντων του Διδασκαλείου, οι οποίοι αποδέχονται ως πολύ σημαντικούς όλους τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορούν οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου να αξιοποιήσουν το δίπλωμά τους σε αντίθεση με τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους που τους αποδίδουν μέτρια έως μικρή σημασία.

#### **10.8. Επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης- Ένταξη των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση**

Όπως προκύπτει από την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρείται μια σχετική ταύτιση απόψεων των υποκειμένων των δύο δειγμάτων για το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, τόσο οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (91,7%), όσο και οι διδάσκοντες ομόφωνα, χωρίς καμιά επιφύλαξη (100%), συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αποσαφήνισης της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι

πως ούτε ένας, είτε μετεκπαιδευόμενος δάσκαλος είτε διδάσκων, δεν συμφωνεί με την κατάργηση του Διδασκαλείου.

Αναφορικά με την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να επαναπροσδιοριστεί η μετεκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (58,5%) και των διδασκόντων του δείγματος (84,6%) που συμφώνησαν με την αναγκαιότητα αυτή, τάσσεται υπέρ της άποψης ότι ο θεσμός της μετεκπαίδευσης πρέπει να προσανατολιστεί προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης των Διδασκαλείων, αλλάζοντας περιεχόμενο σπουδών και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλα, εναλλακτικά και ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και ειδίκευσης. Επιπλέον, ο ένας στους τρεις μετεκπαιδευόμενους (32,3%) επιθυμεί η αλλαγή αυτή να πραγματοποιηθεί με τη μετεξέλιξη των Διδασκαλείων σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Α/θμιας Εκπ/σης. Αντίθετα, ένας στους δεκατρείς διδάσκοντες (7,7%) συμφωνεί με την παραπάνω πιθανότητα. Αντίστοιχα και στην έρευνα των Ζούκη, Καππή και Αναστασάτου (2005) εκφράζεται παρόμοια άποψη, ότι, δηλαδή, δεν πρέπει να οδηγηθούν τα Διδασκαλεία προς την κατεύθυνση του Μεταπτυχιακού με το σκεπτικό ότι διαγράφεται ορατός ο κίνδυνος της κατάργησής τους. Με εντελώς αντίθετη άποψη οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης, τόνισαν ότι το νομικό και θεσμικό πλαίσιο της μετεκπαίδευσης πρέπει να αλλάξει και το Διδασκαλείο να μετεξελιχθεί σε Μεταπτυχιακό Τμήμα. Στην άποψή τους αυτή συνηγορούν το απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών τους, οι κατευθύνσεις και η υποχρεωτική εκπόνηση (έστω και εκ των υστέρων) διπλωματικής εργασίας (Μαυροπούλου-Τσιούμη, 2001:31-32).

Επιστρέφοντας στα δικά μας αποτελέσματα, εντύπωση προκαλεί κι εδώ ότι ελάχιστοι δάσκαλοι (4,6%) και διδάσκοντες (7,7%), δήλωσαν πως τα Διδασκαλεία θα πρέπει να αρκεστούν στο ρόλο της μετεκπαίδευσης στελεχών (Προϊσταμένων, Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών, κ.λπ.) για την Πρωτοβάθμια ή και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Όσον αφορά στο ζήτημα της ένταξης των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ), οι περισσότεροι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι (79,2%) και σχεδόν όλοι οι διδάσκοντες (93,3%) εκφράζοντας μια θετική στάση απέναντι στη θέση για μια δια βίου κατάρτιση και επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, συμφώνησαν ότι πρέπει η μετεκπαίδευση να πάρει το χαρακτήρα της Δια Βίου Εκπαίδευσης, παρέχοντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας συνεχή κατάρτιση, επιμόρφωση και γενικότερα επιστημονική στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του δείγματος που συμφώνησαν με την παραπάνω θέση, σχεδόν οι μισοί, (49,2%) , αιτιολόγησαν τη συμφωνία τους για την παράλληλη πορεία στις μετεκπαίδευσης με τη ΔΒΕ, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα της συνεχούς ενημέρωσης και κατάρτισης σχετικά με τις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα για μια «καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης προς τα παιδιά» και για μια «διαρκή επικοινωνία της ακαδημαϊκής γνώσης και της σχολικής πραγματικότητας». Προφανώς, τάσσονται υπέρ της άποψης ότι το Διδασκαλείο είναι εκείνο που μπορεί και πρέπει να δώσει την ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς για ανανέωση των ψυχοπνευματικών τους δυνάμεων και συνεχή αναβάθμιση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου.

Από τη μεριά των διδασκόντων που τάχθηκαν υπέρ της ένταξης των Διδασκαλείων στη ΔΒΕ, οι μισοί αιτιολόγησαν την άποψή τους με τα παρακάτω επιχειρήματα: είναι σε προτεραιότητα η συνεχής ενημέρωση σε όλα τα επίπεδα και αντικείμενα γνώσης, λόγω της διαρκούς εξέλιξής τους, η διδασκαλία ενέχει τη μαθητεία ως πορεία ζωής», «η μετεκπαίδευση των ενηλίκων είναι στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης», ενώ θα δοθεί νέος αέρας στην εκπαίδευση». Συμπληρωματικά αναφέρουμε και τη δήλωση ενός διδάσκοντα κατά την οποία *«η συμμετοχή του Πανεπιστημίου ως θεσμού στη συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών καταξιώνει την ίδια την επιμόρφωση και το επιστημονικό –παιδαγωγικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση».*

Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται και από τα δεδομένα της επαγωγικής ανάλυσης η οποία δε φανέρωσε καμιά διαφοροποίηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο των απόψεων τόσο των διδασκομένων όσο και των διδασκόντων στο Διδασκαλείο.

## 10. 9. Αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών-

Όπως διαφάνηκε από τα συμπεράσματα της προηγούμενης υποενότητας, οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι και οι διδάσκοντες των δύο δειγμάτων στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποδίδουν πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αναγκαιότητας στη Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την πάρα πολύ αναγκαία (77,8% και 93,3% αντίστοιχα) έως αρκετά αναγκαία (22,2% και 6,7%). Αξιοσημείωτο είναι ότι από κανέναν ερωτώμενο δε θεωρείται λίγο/καθόλου αναγκαία η ΔΒΕ των εκπαιδευτικών.

Οι σημαντικότεροι λόγοι τους οποίους επικαλούνται οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του δείγματος για να δικαιολογήσουν την αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπαιδευτικών, είναι η συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση (41,2%) και η βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (33,8%), θεωρώντας ότι για να μπορούν να διδάσκουν αποτελεσματικά, πρέπει να βρίσκονται, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, σε μια συνεχή διαδικασία αναβάθμισης, ανανέωσης και ανατροφοδότησης των σπουδών τους. Επισημαίνεται έτσι, έμμεσα, η αναζωογονητική δράση της ΔΒΕ η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στο να παραμένουν οι εκπαιδευτικοί πάντα ζωντανοί, δημιουργικοί και αποτελεσματικοί στο λειτούργημά τους. Οι ίδιοι λόγοι με αντίστροφη σειρά ισχύουν και για τους διδάσκοντες, ενώ ακολουθεί με χαμηλό ποσοστό (8,2% για τους δασκάλους και 7,7% για τους διδάσκοντες) η προσωπική ανάπτυξη/αυτοπραγμάτωση. Ακολουθούν η επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων και η προσαρμογή στις νέες παιδαγωγικές συνθήκες.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, για κανένα ερωτώμενο, μετεκπαιδευόμενο ή διδάσκοντα, η κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί σημαντικό λόγο που να ενισχύει την αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς. Ενδεχομένως, για τους ερωτώμενους τα οφέλη της συνεχούς επιμόρφωσης/μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται με ιδιοτελή συμφέροντα για την ικανοποίηση προσωπικών ή επαγγελματικών φιλοδοξιών, αλλά με τη σωστότερη, αποδοτικότερη και δημιουργικότερη προσφορά στο χώρο της εκπαίδευσης.



Η επαγωγική ανάλυση και σε αυτό το ερώτημα, όπως αναμενόταν δεν έδειξε να διαφοροποιούνται οι απόψεις των διδασκόντων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων του Διδασκαλείου ως προς τους λόγους αναγκαιότητας της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

#### **10.10. Προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης- Παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο**

Με τις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δινόταν η δυνατότητα στους ερωτώμενους από τη μια να εκφράσουν επιπλέον σκέψεις και προτάσεις για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης και από την άλλη να προσθέσουν τυχόν παρατηρήσεις τους για το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας.

Όσον αφορά στον προβληματισμό για το μέλλον των Διδασκαλείων οι περισσότερες προτάσεις των ερωτώμενων μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και διδασκόντων που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, αναφέρονται στην αναγκαιότητα αναβάθμισης, συνέχισης δια βίου και επέκτασης του θεσμού της μετεκπαίδευσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και, μάλιστα, όλων των βαθμίδων, επαυξάνοντας τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες.

Ειδικότερα, τονίζεται από τους δασκάλους ότι το Διδασκαλείο μπορεί και πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο, να μην εξαντλείται σε μια εφάπαξ διετία, αλλά με μικρότερης διάρκειας προγράμματα να επιτελεί το ανατροφοδοτικό του έργο του σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αναμφίβολα, όπως προσθέτουν και οι διδάσκοντες, «ενημέρωση, επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση συνιστούν το οξυγόνο κάθε εκπαιδευτικού», καθώς «μέχρι να αποσυρθούμε από το λειτούργημα, είμαστε δάσκαλοι “ εν τω γίγνεσθαι” εσαεί τελειούμενοι. Γι’ αυτό είναι ακυρωτικός ο όρος “πρότυπο δασκάλου”. Η έννοια του δασκάλου ενέχει μια δυναμική διάσταση και προϋποθέτει συνεχή και αδιάλειπτη εγρήγορση και ενημέρωση».

Επίσης, κρίνεται από τους μετεκπαιδευόμενους απαραίτητη η πρακτική σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με τη σχολική τάξη, ώστε να προσφέρονται πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες εναρμονισμένες με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για καλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Γιαυτό, άλλωστε, προτεραιότητα για τους

μετεκπαιδευόμενους έχει η βελτίωση και καλύτερη οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών, το οποίο, όπως επισημαίνεται πρέπει να εξελίσσεται προσφέροντας περισσότερες καινοτομίες και παρακολουθώντας τις συνεχείς κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, ενώ καλό θα ήταν να συμμετέχουν και οι μετεκπαιδευόμενοι στη διαμόρφωσή του.

Εντύπωση προκαλεί ο προβληματισμός των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων για τη συνεχή υποβάθμιση του θεσμού της μετεκπαίδευσης με τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο από αυτούς, ακόμα κι αν χρειαστεί να γίνουν θυσίες από όλους, να ληφθούν άμεσα και δραστικά μέτρα, ώστε να διαφυλαχθεί το κύρος του Διδασκαλείου και να προστατευθεί ο θεσμός.

Με τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν και οι διδάσκοντες του Διδασκαλείου θεωρώντας ότι, παρά το γεγονός ότι το παρόν θεσμικό πλαίσιο της μετεκπαίδευσης έχει σωστές προδιαγραφές και αρκετές δυνατότητες προσαρμογής στα εκάστοτε εκπαιδευτικά δεδομένα, έτσι, «όπως λειτουργεί σήμερα ο θεσμός του Διδασκαλείου είναι τουλάχιστον αναποτελεσματικός! Απαιτείται , αναδιοργάνωση, αναβάθμισή του με προγράμματα εξ αποστάσεως, ταχύρυθμα σεμινάρια, ενταγμένα όλα μέσα στα Πανεπιστήμια».

Βέβαια, δε μπορεί να γίνεται λόγος για αναβάθμιση της μετεκπαίδευσης όταν «οι αμοιβές των συμβασιούχων (αλλά και των μόνιμων) διδασκόντων δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που επιβάλλει το έργο που καλούνται να επιτελέσουν. Το βασικό κίνητρο δεν είναι, σαφώς, το οικονομικό, αλλά η ανατροφοδότηση, η εξέλιξη της κατακτημένης γνώσης και εμπειρίας», το οποίο όμως προϋποθέτει ότι έχουν εξασφαλιστεί στους διδάσκοντες «τα προς το ζην».

Σε μικρότερο ποσοστό παρουσιάστηκαν τόσο οι προτάσεις που σχετίζονται με την ανάγκη εξειδίκευσης των δασκάλων σε έναν τομέα όσο και εκείνες που αναφέρονται στην απρόσκοπτη κατά το δυνατόν συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Στο τελευταίο πιστεύεται ότι θα συμβάλει η διαμόρφωση ευνοϊκών όρων και διευκολύνσεων αντίστοιχων στις ανάγκες και στις οικογενειακές υποχρεώσεις των περισσότερων μετεκπαιδευόμενων, γεγονός που αποτελεί «ένδειξη πολιτισμού και παιδαγωγικής ευαισθησίας». Αντίστοιχα, οι διδάσκοντες

εκτιμούν ότι η μετεκπαίδευση «πρέπει να συνδέεται ουσιαστικότερα με την ακαδημαϊκή γνώση και την έρευνα». Τα προγράμματα σπουδών να έχουν «σαφείς και κατοχυρωμένες κατευθύνσεις, ώστε οι απόφοιτοι να γίνονται πραγματικά στελέχη στις εκπαίδευσης που θα λειτουργούν και ως πολλαπλασιαστές της επιμόρφωσης».

Αξιοσημείωτη είναι και η άποψη ορισμένων μετεκπαιδευόμενων κατά την οποία «η μετεκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να επιφέρει αλλαγές στη νοοτροπία και στη φιλοσοφία στις εκπαιδευτικούς» αρκεί, βέβαια, να προσπαθήσει, ενώ μεταξύ άλλων από μεμονωμένα άτομα προτείνεται η αυτονομία της μετεκπαίδευσης η οποία δεν πρέπει να είναι «παρακλάδι του εκάστοτε Π.Τ.Δ.Ε.», η μετεξέλιξή της σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, η αναγνώριση και πριμοδότηση της μετεκπαίδευσης από την πολιτεία ως παράγοντα εξέλιξης και στελέχωσης της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, η μεγαλύτερη αξιοποίηση της διδακτικής εμπειρίας των δασκάλων με τη συμμετοχή τους σε συνέδρια κ.λπ.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα σκέψη από την πλευρά των διδασκόντων αναφέρεται στη δημιουργία τριών τμημάτων στο *Διδασκαλείο*: α) *Τμήμα Δια Βίου μικρής επιμόρφωσης*, β) *Τμήμα εξειδίκευσης για στελέχη εκπαίδευσης και* γ) *Τμήμα Μεταπτυχιακών (Master)*. Οι κατατάξεις θα γίνονται με ανάλογες εξετάσεις». Απαιτείται, όμως, «πραγματικός έλεγχος», «αξιολόγηση των εργασιών-υποχρεώσεων» και «παράλληλη υποστήριξη» των μετεκπαιδευόμενων από τους διδάσκοντες, οι οποίοι πρέπει να είναι μόνιμοι ή συμβασιούχοι, «ώστε να έχουν χρόνο και διάθεση για υποστήριξη».

Μια τελευταία πρόταση ενός διδάσκοντα που αξίζει να σημειωθεί, είναι η δημιουργία, μετά την αποφοίτηση των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων, δικτύου επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και αποφοίτων «για την ανατροφοδότηση πληροφοριών».

Αναφορικά με το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα, σχεδόν οι μισοί μετεκπαιδευόμενοι και διδάσκοντες του δείγματος κατέθεσαν τις παρατηρήσεις τους και στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 90,3% των μετεκπαιδευόμενων και 83% των διδασκόντων) έκαναν θετικά σχόλια για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναφερόμενοι στην εμφάνιση, στη δομή, στο περιεχόμενο, στην περιεκτικότητα, στην πληρότητα και στην

επικαιρότητά του καθώς *«κινείται στη σωστή κατεύθυνση και επικαιροποιεί εύστοχα το θέμα της επιμόρφωσης στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης»*. Χαρακτηριστικό είναι, όπως τονίζεται από έναν διδάσκοντα, ότι είναι *«η πρώτη φορά στα 11 χρόνια λειτουργίας του Διδασκαλείου που διεξάγεται μια τέτοια έρευνα-αξιολόγηση»*, ενώ παράλληλα δίνεται η εγκάρδια ευχή *«τα αποτελέσματα της έρευνας να οδηγήσουν σε ανασύσταση και εμπλουτισμό του θεσμού»*.

Παρόμοιες ευχές διατυπώθηκαν και από τους δασκάλους για την επιτυχή έκβαση της έρευνας και την αξιοποίηση των συμπερασμάτων της, τα οποία θεωρούν ότι πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη «για το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων. Αξιοσημείωτο, είναι, ακόμα, ότι αρκετοί από αυτούς δε δίστασαν να εκφράσουν τις ευχαριστίες τους που τους δόθηκε η ευκαιρία μέσω του ερωτηματολογίου να διατυπώσουν ελεύθερα προσωπικές απόψεις για τη μετεκπαίδευση. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εξέφρασε και γραπτά την επιθυμία να ενημερωθεί για τα αποτελέσματα της έρευνας, πράγμα που ζητούσαν προφορικά πολλοί άλλοι συνάδελφοι-συμφοιτητές στο Διδασκαλείο.

Αντιθέτως, αρνητικά σχόλια περιλαμβάνονται σε ελάχιστο ποσοστό απαντήσεων των μετεκπαιδευομένων και αναφέρονται στο μεγάλο, κατά τη γνώμη τους, αριθμό των ερωτημάτων και στην ανάγκη αποσαφήνισης ορισμένων λέξεων (π.χ. επικαιροποίηση). Από την πλευρά των διδασκόντων έχουμε μόνο μία αρνητική παρατήρηση σύμφωνα με την οποία, ο ερωτώμενος έμμεσα και με επιφύλαξη διατυπώνει τη θέση του ότι το ερωτηματολόγιο *«έχει αυστηρά προσαρμοστεί σε θέματα Αγωγής»*.

## ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας τις κυριότερες διαπιστώσεις από την έρευνά μας που είχε ως αντικείμενο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης, όπως πραγματοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 και 2005-06, καταλήγουμε στα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

◆ Οι μετεκπαιδευόμενοι επιθυμούν τη μετεκπαίδευσή τους στο Διδασκαλείο αποβλέποντας ανιδιοτελώς, τόσο στην ενημέρωσή τους σε θέματα σύγχρονης εκπαίδευσης και την επιστημονική στήριξη για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, όσο και στην πραγματική βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου με το συνδυασμό θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης.

◆ Παράλληλα, οι διδάσκοντες αποφασίζουν να διδάξουν στη μετεκπαίδευση, χωρίς ιδιοτελή κίνητρα, με γνώμονα πάντα τη βοήθεια προς στους δασκάλους ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο, τη συμβολή τους στην εξειδίκευση των μετεκπαιδευομένων και την προετοιμασία των υποψήφιων στελεχών της Α/θμιας Εκπ/σης.

◆ Οι διδάσκοντες, επίσης, φαίνεται να επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις σημαντικότερες προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων, θέλοντας να προσφέρουν στον τομέα της ανατροφοδότησής τους νέες παιδαγωγικές τάσεις, γνώσεις, μεθόδους, πρακτικές και δεξιότητες οι οποίες, εναρμονίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία με τη διδακτική πράξη, θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

◆ Αντίθετα με τον υψηλό βαθμό των προσδοκιών τους, οι μετεκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι η προσφορά του περιεχομένου σπουδών της μετεκπαίδευσης είναι σε γενικές γραμμές μέτριας σημασίας. Παρ'όλα αυτά το 41,1% του δείγματος των δασκάλων δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο από τη μετεκπαίδευση, το 39,7% μέτρια ικανοποιημένο, ενώ με το ίδιο ποσοστό (9,6%) παρουσιάζεται τόσο ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης όσο και ο μικρός.

◆ Από την άλλη πλευρά, οι διδάσκοντες αναφερόμενοι στη συμβολή του διδακτικού τους έργου στη μετεκπαίδευση επιμένουν ότι, αντίστοιχα με τις προθέσεις τους και με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες

στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, η συμβολή τους στη μετεκπαίδευση των δασκάλων υπήρξε αρκετά σημαντική. Ως εκ τούτου, το 53,3% του δείγματος των διδασκόντων δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης, το 33,3% μέτρια ικανοποιημένο, ενώ με το ίδιο ποσοστό (6,7%) εξέφρασαν και τη μεγάλη ικανοποίηση και τη μικρή.

◊ Όσον αφορά στο βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων της μετεκπαίδευσης, διαφαίνεται μια ταύτιση απόψεων, καθώς και εδώ οι ερωτώμενοι –με τους διδάσκοντες βέβαια, σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό– δείχνουν να συμφωνούν στο θέμα αυτό, δηλώνοντας ότι οι στόχοι της μετεκπαίδευσης επιτεύχθηκαν σε αρκετά μεγάλο έως μέτριο βαθμό, κυρίως στον τομέα της παρακολούθησης των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & πιο ειδικά στις Επιστήμες της Αγωγής.

◊ Κατά τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο οι διδασκόμενοι ιδιαίτερα ικανοποιήθηκαν γενικά από τη γνωριμία με φωτισμένους διδάσκοντες και ευαισθητοποιημένους δασκάλους και την επαφή με νέα και ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα, ενώ απογοητεύτηκαν από την απουσία σύνδεσης-εναρμόνισης του προγράμματος μετεκπαίδευσης με τη σχολική πραγματικότητα και την προχειρότητα, τη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και τη συμπεριφορά μερικών διδασκόντων.

◊ Οι διδάσκοντες αντίστοιχα εξέφρασαν τη μεγάλη ικανοποίησή τους από το «μεγάλο ενδιαφέρον», την «άμεση ανταπόκριση και την ενεργητική-δημιουργική συμμετοχή πολλών μετεκπαιδευόμενων δασκάλων που έφτανε ακόμα και στην «εθελοντική εκπόνηση δειγματικών εργασιών». Όμως, ταυτόχρονα δυσαρεστήθηκαν από την αδιαφορία, την έλλειψη ενδιαφέροντος και τη συχνή απουσία μιας μερίδας μετεκπαιδευόμενων δασκάλων με δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία.

◊ Σε σχέση με ειδικότερα ζητήματα για την οργάνωση και τη λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης οι διδασκόμενοι εμφανίζονται πολύ ευχαριστημένοι καταρχήν από τις σχέσεις τους με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους, τη γραμματειακή υποστήριξη, από την οργάνωση διάφορων επιστημονικών συναντήσεων και τις σχέσεις των μετεκπαιδευομένων με τους διδάσκοντες του Δ.Δ.Ε. Στους διδάσκοντες τις δύο πρώτες θέση στο βαθμό ικανοποίησης καταλαμβάνει η γραμματειακή υποστήριξη και οι σχέσεις τους με τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους.

◆ Τόσο οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι όσο και οι διδάσκοντες του δείγματος δηλώνουν ανεπιφύλακτα ότι η σημαντικότερη αξιοποίηση του διπλώματος που παρέχει η μετεκπαίδευση είναι η διδασκαλία σε κανονική τάξη στο σχολείο επισημαίνοντας έτσι έμμεσα ότι το διδασκαλείο πρέπει να συνδεθεί περισσότερο με τη σχολική πραγματικότητα.

◆ Όλοι οι ερωτηθέντες και των δύο δειγμάτων, δε συμφωνούν με την περίπτωση κατάργησης του Διδασκαλείου, αλλά θεωρούν αναγκαία την αποσαφήνιση της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (58,5%) και των διδασκόντων του δείγματος (84,6%) που συμφώνησαν με την αναγκαιότητα αυτή, τάσσεται υπέρ της άποψης ότι ο θεσμός της μετεκπαίδευσης πρέπει να προσανατολιστεί προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης των Διδασκαλείων, αλλάζοντας περιεχόμενο σπουδών και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλα, εναλλακτικά και ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης

◆ Όσον αφορά στο ζήτημα της ένταξης των Διδασκαλείων στη Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ), οι περισσότεροι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι (79,2%) και σχεδόν όλοι οι διδάσκοντες (93,3%) εκφράζοντας μια θετική στάση απέναντι στη θέση για μια δια βίου κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμφώνησαν ότι πρέπει η μετεκπαίδευση να πάρει το χαρακτήρα της Δια Βίου Εκπαίδευσης, παρέχοντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας συνεχή κατάρτιση, επιμόρφωση και γενικότερα επιστημονική στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο.

◆ Οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι και οι διδάσκοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποδίδουν πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αναγκαιότητας στη Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς τη θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεχή κατάρτιση/επιμόρφωση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

◆ Τέλος, οι ερωτώμενοι, προβληματιζόμενοι για το μέλλον των Διδασκαλείων, καθώς διαπιστώνουν τη συνεχή υποβάθμισή τους με τον τρόπο που λειτουργούν σήμερα, κρίνουν αναγκαίο ακόμα κι αν χρειαστεί να γίνουν θυσίες από όλους, να ληφθούν άμεσα και δραστικά μέτρα, ώστε να διαφυλαχθεί το κύρος τους και να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα, αλλά και η αναβάθμιση του θεσμού της μετεκπαίδευσης.

## Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Σήμερα, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των ενηλίκων αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική θωράκιση και επιβίωση του ατόμου ή την οικονομική επιβίωση κοινωνιών και εθνών, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο στο οποίο αποδίδεται τεράστια σημασία λόγω του καταλυτικού ρόλου που διαδραματίζει στα νέα παγκόσμια κοινωνικά δεδομένα (Μπονίκος, 1998:42 & 93).

Ως εκ τούτου η αναγκαιότητα του θεσμού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων όχι μόνο δεν αμφισβητείται, αλλά και επιβάλλεται περισσότερο από κάθε άλλη εποχή. Με άλλα λόγια, το ερώτημα δεν είναι αν χρειαζόμαστε το Διδασκαλείο, αλλά τι είδους Διδασκαλείο χρειαζόμαστε.

Όπως διαπιστώθηκε τόσο από τη βιβλιογραφική όσο και από την ερευνητική μελέτη μας, ο μοναδικός θεσμός της μετεκπαίδευσης που ισχύει σήμερα στη χώρα μας, περνά μια δύσκολη φάση αναζήτησης μιας νέας ταυτότητας προσπαθώντας όχι μόνο να στηριχθεί, να επιβιώσει αλλά και να αναβαθμιστεί.

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να σκιαγραφήσει τις απόψεις των ατόμων που συμμετείχαν στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος της μετεκπαίδευσης, όπως αυτό πραγματοποιείται στο Διδασκαλείο Δ.Ε. Κρήτης και να καταγράψει τυχόν διαφοροποιήσεις των ξεχωριστών ομάδων, πάνω σε γενικότερα ή ειδικότερα θέματα που αναφέρονται στο σημαντικό θεσμό της μετεκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η εργασία μας κινήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης- περίπτωσης επιδιώκοντας να αποτυπώσει ενδεικτικά, αλλά όσο το δυνατόν ακριβέστερα μια συγκεκριμένη κατάσταση και όχι να προχωρήσει σε γενικεύσεις.

Όμως, το ζήτημα της μετεκπαίδευσης εξακολουθεί να θεωρείται πολύπλοκο και να μην επιλύονται άμεσα τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω των τεχνολογικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων που προκύπτουν συνεχώς. Συχνά παρατηρείται καθυστέρηση στη συζήτηση του όλου θέματος καθώς, πολλές φορές, δίνεται έμφαση κυρίως σε τυπικά ζητήματα και όχι σε ουσιαστικά, ενώ «αναμασώνται» για μεγάλο χρονικό



διάστημα διάφορες λύσεις οι οποίες δεν έχουν κάποια επιστημονική στήριξη.

Γι' αυτό θεωρούμε απαραίτητο να διεξαχθούν παρόμοιες μελέτες σε όλα τα Διδασκαλεία της χώρας μας από τις οποίες ενδεχομένως εξαχθούν και άλλα χρήσιμα ευρήματα. Στη συνέχεια θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σύγκριση των αποτελεσμάτων τους ώστε να εξαχθούν κάποια κοινά συμπεράσματα τα οποία, από τη μια θα δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη εικόνα της πραγματικότητας της μετεκπαίδευσης και από την άλλη, θα τη βοηθήσουν με πιο σωστές αποφάσεις να προχωρήσει αλματωδώς μπροστά.

Εν κατακλείδι, με το σκεπτικό ότι τα προβλήματα της μετεκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τους μετεκπαιδευόμενους, αλλά όλο τον κλάδο των δασκάλων, ενδεχομένως μια διερεύνηση των αναγκών και των προσδοκιών ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος ενεργών δασκάλων και διδασκόντων των Διδασκαλείων, να φώτιζε περισσότερο αυτό το κομμάτι της μετεκπαίδευσης και να τη συνέδεε αποτελεσματικότερα με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, την οποία επιτέλους θα ανέβαζε σε υψηλότερο, ποιοτικότερο επίπεδο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Κ. (2001). Παρόν & μέλλον της μετεκπαίδευσης. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 27-30.
- Ανδρέου, Α. (2004). *Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 141-150.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (1995). Μετεκπαίδευση, οι τρεις προοπτικές: Εμπλοκή των εκπαιδευτικών-Ερευνητική γνώση-Συνεχής επαναξιολόγηση, Έρευνα. *Μαρασλειακό Βήμα*, Περίοδος Γ', Ιούνιος, 46-49.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2003). *Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας 1* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Διδασκαλείο Δ.Ε.. Χειμερινό εξάμηνο 2002-2003. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ.(2005). *Οδηγός για την εκπόνηση & τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα & Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2003). Τα Διδασκαλεία και η διαρκής επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας, *Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο:Ατραπός-Περιβολάκι, 147-155.
- Bell, J.(1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής & Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές & Υποψήφιους Διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 430-439.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 40-60.

- Βέρδης, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις & συσχετίσεις. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 97-106.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001α). Η αναγκαιότητα της πολυδιάστατης μεθοδολογικής προσέγγισης στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Η περίπτωση μελέτης των Ολοήμερων Σχολείων. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 301-309.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001β). Συγκριτική παρουσίαση θεωρητικών μοντέλων αξιολόγησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. . Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 471-479
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». *Επιστήμες στις Αγωγές*, 2, 37-60.
- Γαλανοπούλου, Α. (2000). Τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα με χρηματοδότηση από το 2<sup>ο</sup> Κ.Π.Σ. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 377-398.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London-Washington,D.C.:The Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3<sup>rd</sup> ed.) London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day,C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετάφρ.) Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Dean,J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

- Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική & Πρακτική προσέγγιση. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 23-39.
- Δακοπούλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών των διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου. *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 193-202.
- Δαμιανάκη, Κ. (2006). *Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά προκύπτουν από τη βιβλιογραφία* [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1981). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, Μέρος α΄* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα:Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία στις επιστημονικές έρευνες*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997). Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης & κατάρτισης. Οδηγός του αξιολογητή. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση του μαθητή* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα:Γρηγόρης.
- Δήμου, Γ. (2001). *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 9-18.
- Δράκος, Γ. (2006, 20 Μαΐου). Παρέμβαση στο θεσμό των Διδασκαλείων. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα της ΔΟΕ & του Συντονιστικού των Διδασκαλείων *“Το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων”*. Αθήνα.
- Elliot, J. (1993). Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. In J. Elliot (Eds.), *Reconstructing Teacher Education Teacher Development*. London-Washington, D.C.: The Falmer Press, 15-30.
- Frost, P. (2001). The Standards and Teacher Skills Cycle: Fit for the 21st Century (Κ. Φούρναρη, Μετάφρ.). Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση*: Πρακτικά Συνεδρίου. Ξάνθη: Σπανίδη, 50-55.

- Ζούκης, Ν., Καππής, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (2005 ). *Μεταπτυχιακές Σπουδές & Μετεκπαίδευση, ανάγκη αποσαφήνισης & επαναπροσδιορισμού: Ένα ανοιχτό πρόβλημα στις επίλυση*. Αδημοσίευτο άρθρο.
  
- Griffin, G. (1983). Introduction: The Work of Staff Development. In G. Griffin (Eds.), *Eightly-second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1-12.
  
- Hargreaves, D.(1993). A Common-sense Model of the Professional Development of Teachers. In J. Elliot (Eds.), *Reconstructing Teacher Education Teacher Development*. London-Washington,D.C.: The Falmer Press, 86-92.
  
- Hargreaves, A. (1995). Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age. In J. Smith (Eds.), *Critical Discourses on Teacher Development*. London:Cassell,149-172.
  
- Hargreaves, A. (2000). Teaching as a Paradoxical Profession: Implication for Professional Development. Στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών & Ανάπτυξη του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση, 26-38.
  
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση & κατάρτιση* (Α. Μανιάτη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
  
- Καϊλα, Μ.- Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
  
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
  
- Καραγέωργος, Δ. (2001). *Στατιστική. Περιγραφική & Επαγωγική: Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
  
- Κεράλης, Θ., Βεργίδης, Δ. & Κατσιγιάννη, Μ. (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών & Συνεχιζόμενη κατάρτιση: Συμβολή στη συγκριτικής στις αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 408-414.
  
- Καραντζής, Ι. (2006, 20 Μαΐου). Ένα ενδεικτικό πρόγραμμα σπουδών για το Διδασκαλείο Δ.Ε. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα της ΔΟΕ & του Συντονιστικού των Διδασκαλείων “Το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων”. Αθήνα.

- Καρατάσος, Ν. (2003). Προτάσεις για τη μετεξέλιξη-αναβάθμιση των Διδασκαλείων. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας, *Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ατραπός-Περιβολάκι, 225-229.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003<sup>α</sup>). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών (11<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003β). Η Μετεκπαίδευση & η Επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρελθόν, Παρόν & Μέλλον. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας, *Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ατραπός-Περιβολάκι, 185-200.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (2006, 20 Μαΐου). Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι προοπτικές τους. Η περίπτωση του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα της ΔΟΕ & του Συντονιστικού των Διδασκαλείων “*Το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων*”. Αθήνα.
- Κατσίλλης, Ι. (2000). *Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες & την Εκπαίδευση. Με έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεύχος Α΄: Γενικά Εισαγωγικά θέματα*, [πανεπιστημιακές παραδόσεις]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Κελεσίδης, Γ. (2001). Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προκλήσεις στον 21<sup>ο</sup> αι. Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ξάνθη: Σπανίδη, 353-363.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Διδασκαλείο & Πραγματικότητα-Προοπτικές*. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 45-48.
- Κοράκης, Σ. (2004). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διδασκαλία & μάθηση στο Διδασκαλείο Πατρών. Έρευνα & προτάσεις ποιοτικής βελτίωσης των σπουδών*. Ανακτημένο στις 4-2-2008 από το δικτυακό τόπο <http://homepages.pathfinder.gr/skorakis/ekp-enilikon.htm>

- Κουλουμπαρίση, Α. (2001). Συστημική προσέγγιση της αξιολόγησης & γνωστική μαθητεία: Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 340-348.
- Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου & του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 349-360.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). Δυνατότητες σύζευξης στοχοκεντρικών & συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 107-116.
- Κυριακίδης, Π. (2001). *Θεσμική κατοχύρωση της Μετεκπαίδευσης μέσα από σαφές νομοθετικό πλαίσιο*. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 41-45.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Μορφές & Φορείς υλοποίησης της Μετεκπαίδευσης*. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 35-41.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 79-88.
- Little, J. (1994). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. Retrieved on 17-2-2006 from <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little1.html>
- Lomax, P. (2000). Έρευνα δράσης: Προσωπική & Επαγγελματική Ανάπτυξη, Θεσμική αλλαγή & καινοτομία. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 28-44.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2005). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη* (3<sup>η</sup> έκδ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας: Πέρα από στις εκδοχές του πρακτικού και στις άσκησης. Ανακτημένο στις 17-2-2006 από το δικτυακό τόπο <http://www.xkatsikas.gr/artra/artro119.html>
- Μαυροειδής, Γ. (2001). Χαιρετισμός σε ημερίδα, Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 4-6.
- Μαυροπούλου-Τσιούμη, Χ. (2001). *Διδασκαλείο: Προσδοκίες Μετεκπαιδευομένων. Η δική μας ευθύνη*. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 30-34.
- Μελέτης, Δ. (2006, 20 Μαΐου). Η μετεκπαίδευση που βιώσαμε και πώς τη φανταζόμαστε στο μέλλον. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα της ΔΟΕ & του Συντονιστικού των Διδασκαλείων “*Το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων*”. Αθήνα.
- Μιχαηλίδης, Π. (1999). Εκπαίδευση από απόσταση: Μια προσιτή επιλογή για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ.Τσολακίδης (Επιμ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ελληνικών & Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά Συνεδρίου. *Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από απόσταση & δια βίου εκπαίδευση*. Ρόδος: Αυτοέκδοση, 21-30.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). Αναζητώντας πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 417-429.
- Μπέλλας, Θ. (1998). *Δομή & γραφή της επιστημονικής εργασίας: Με βάση την εμπειρική παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίκος, Δ. (1998). *Το μέλλον του Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (2000). *Η Επιμόρφωση & η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών & των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.



- Μπουζάκης, Σ.(2003). Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης: Από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της Φιλοσοφικής Σχολής στο φυσικό παιδαγωγικό τους χώρο. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας, *Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ατραπός-Περιβολάκι, 79-87.
- Μπράτης, Δ. (2006, 20 Μαΐου). Η εξέλιξη του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Τα προβλήματά της και οι προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για το μέλλον της. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα της ΔΟΕ & του Συντονιστικού των Διδασκαλείων *“Το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων”*. Αθήνα.
- Νικηταρά, Χ. (2001). Δια βίου παιδεία, διασαφήνιση και ορισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 71-80
- Ν. Δ. 4329/1964. *Περί οργανώσεως & διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους & Μέσης Εκπαίδευσης)*
- Ν.Δ. 1222/72. *Περί μετεκπαιδεύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και αναδιοργάνωση του Δ.Δ.Ε.*
- Ν. 2327/1995. *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών & άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 156, Α/31-7-95
- Ν. 3369/2005. ΦΕΚ 171/6-7-05. *Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης κ.ά. διατάξεις*
- Ξωχέλλης, Π., Α.Π.Θ. (2000). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα. Στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών & Ανάπτυξη του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση, 10-15.
- Ουζούνης, Κ. (2001). Πρόλογος των επιμελητών στις έκδοσης. Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Πρακτικά Συνεδρίου*. Ξάνθη: Σπανίδη, 13-14.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* : Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 366-374.

- Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.- Διδασκαλείο Δ.Ε. «Μαρία Αμαριώτου» (2001-02, 2002-03, 2003-04, 2005-06). Οδηγοί Σπουδών Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Ρέθυμνο: αυτοέκδοση.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Έκφραση
- Παπαναούμ, Ζ., Α.Π.Θ.(2000). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: Ζητήματα έρευνας & εκπ/κής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών & Ανάπτυξη του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση, 39-45.
- Παπαναούμ, Ζ.(2006). Α.Π.Θ.:Περιγραφές μαθημάτων Παιδαγωγικής,Μαθήματα Ειδίκευσης. Εκπαίδευση Ενηλίκων& Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση:Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ανακτημένο στις 17-2-2006 από το δικτυακό τόπο <http://web.auth.gr/edit/html/spoudes/proptyx/paid/perigrafespedag.doc>
- Παπανούτσος, Ε. (1976). *Η Παιδεία: Το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα:Δωδώνη.
- Παπάς, Γ. (1995 ). Αξιολογικές κρίσεις- Βελτιωτικές Προτάσεις για την Επιμόρφωση των Μετεκπαιδευομένων στο Μ.Δ.Δ.Ε.: Ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 28-37.
- Παππάς, Α. (2001). *Το Μαράσλειο Διδασκαλείο στη νέα χιλιετία*. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 18-21.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τόμοι 1 & 2*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πετράκη, Κ. (2003): *Επιμόρφωση Ομογενών Εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια: Το κοινωνικοπολιτισμικό & επαγγελματικό τους προφίλ*. Ρέθυμνο:Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Πυργιωτάκης,Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (2<sup>η</sup> έκδ.).Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεξ, Γ. (2006). Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας. Ανακτημένο στις 17-2-2006 από το δικτυακό τόπο <http://www.xkatsikas.gr/apopseis/apopseis6.htm>
- Ρήγας, Α. (1992). *Επιμόρφωση ενηλίκων, τ.Α΄, Εισαγωγή*. Αθήνα:Αυτοέκδοση.

- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* ( Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μετάφρ.).Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρουχώτας, Α. (1924). Μετεκπαιδευσις και κράτος. *Διδασκαλικόν Βήμα*, Α6, 5.
- Σάντρους, Μ. (1999). Δια βίου εκπαίδευση: Στρατηγική της περιφέρειας για το ανθρώπινο δυναμικό. Στο Κ.Τσολακίδης (Επιμ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ελληνικών & Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά Συνεδρίου. *Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από απόσταση & δια βίου εκπαίδευση*. Ρόδος: Αυτοέκδοση, 114-123.
- Σιμένη, Π. & Μπάκας, Ν. (1999). Επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών (Η περίπτωση της υποχρεωτικής εισαγωγικής επιμόρφωση των δασκάλων-Μία ερμηνευτική προσέγγιση). Στο Κ. Χάρης, Ν.Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική & Παιδαγωγική Έρευνα* : Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Ατραπός, 393-398.
- Schratz, M. (1993). Through the Looking glass: The use of Associate Methods to Enhance Teacher Thinking. In J. Elliot (Eds.), *Reconstructing Teacher Education Teacher Development*. London-Washington, D.C.: The Falmer Press, 157-175.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4<sup>th</sup> ed.) Newbury Park, California: Sage Publications.
- Sprinthall, N. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View. In G. Griffin (Eds.), *Eightly-second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 13-32.
- Ταρατόρη, Ε. (2001). Πορίσματα Συνεδρίου. Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (Επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση*: Πρακτικά Συνεδρίου. Ξάνθη: Σπανίδη, 477.
- Τρούλης, Γ. (2003). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: Ιστορικο-κριτική προσέγγιση και προοπτικές. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας, *Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ατραπός-Περιβολάκι, 201-224.
- Τριλιανός, Α. (2006, 20 Μαΐου). Μετεξέλιξη των Διδασκαλείων. Μία πρόταση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα της ΔΟΕ & του Συντονιστικού των Διδασκαλείων "Το παρόν και το μέλλον των Διδασκαλείων". Αθήνα.

- Τσιπλητάρης, Α. (2003). Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε.: Προβληματισμοί για το παρόν & το μέλλον ενός θεσμού εκπαίδευσης & μετεκπαίδευσης Δασκάλων & Νηπιαγωγών. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας, *Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ατραπός-Περιβολάκι, 147-155.
- Τσουρέκης, Δ. (1981). *Σύγχρονη Παιδαγωγική: Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- U.S. Department of Education (1996). Mission & Principles of Professional Development. Retrieved on 17-2-2006 from <http://www.ed.gov/pubs/AchGoal4/mission.html>
- Φλουρής, Γ. (2003). Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης & δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας, *Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ατραπός-Περιβολάκι, 201-224.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων & Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 70-78.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού & Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2001). Ο ρόλος των Διδασκαλείων & προοπτικές εξέλιξής τους. Πρακτικά ημερίδας, *Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών-μελετών, 21-26.
- Ψαρολογάκη, Κ. (1985-1986). Απόψεις για τη στήριξη και καταξίωση των βασικών θεσμών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 8-9-10, 158-190.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - 1-**

◆ Επιστολή και Ερωτηματολόγιο για τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης

◆ Επιστολή και Ερωτηματολόγιο για τους Διδάσκοντες στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης

--	--	--

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο )

### **Αγαπητή Συναδέλφισσα Αγαπητέ Συνάδελφε**

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η δασκάλα και ο δάσκαλος συνιστούν τον κινητήριο μοχλό κάθε προσπάθειας αναβάθμισης της παρεχόμενης παιδείας. Επιπλέον, η επιμόρφωση/μετεκπαίδευσή τους μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στο έργο τους, λειτουργώντας ως ουσιαστικός παράγοντας προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, αποφάσισα να ασχοληθώ με το θέμα της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καταγράφοντας σκέψεις και προβληματισμούς για το παρόν και το μέλλον του θεσμού αυτού και ειδικότερα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης (Δ.Δ.Ε.Κ.).

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια έρευνα, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης, υπό την εποπτεία του Επίκουρου Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη, με σκοπό τη συγκέντρωση των απόψεων και εκτιμήσεων τόσο των Διδασκόντων όσο και των Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ., σχετικά με το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχαν κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004-2005 και 2005-2006.

Ειδικότερα, με το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η μελέτη απόψεων των Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων και η ανάδειξη πιθανών προβλημάτων που συνδέονται με:

1. Τη γενικότερη οργάνωση και λειτουργία του Δ.Δ.Ε.Κ
2. Το περιεχόμενο και τη διαδικασία διεξαγωγής του Προγράμματος Σπουδών
3. Την παραπέρα αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης
4. Τη βιωσιμότητα του θεσμού της μετεκπαίδευσης και την αναβάθμιση ή τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του Διδασκαλείου.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Για να έχουν, όμως, εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, θα σας παρακαλούσα θερμά να δώσετε ειλικρινείς και υπεύθυνες απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, ιδιαίτερα όπου ζητείται η διατύπωση θέσης ή η δικαιολόγηση προσωπική άποψης σε κάποιο θέμα.

**Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στην προσωπική και επαγγελματική σας ζωή.**

**Σουχλάκη Στέλα**  
(Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. )

## ΓΕΝΙΚΑ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

<b>1. Φύλο:</b>	<input type="checkbox"/> Άνδρας	<input type="checkbox"/> Γυναίκα
<b>2. Τμήμα:</b>	<input type="checkbox"/> Γενικής Αγωγής	<input type="checkbox"/> Ειδικής Αγωγής
<b>3. Έτος φοίτησης:</b>	<input type="checkbox"/> Α΄	<input type="checkbox"/> Β΄
<b>4. Χρόνια υπηρεσίας:</b>	.....	
<b>5. Σπουδές:</b> ( Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)	<input type="checkbox"/> Παιδαγωγική Ακαδημία <input type="checkbox"/> Π.Τ.Δ.Ε. (από εξομοίωση) <input type="checkbox"/> Π.Τ.Δ.Ε. <input type="checkbox"/> Α.Ε.Ι. <input type="checkbox"/> Α.Τ.Ε.Ι. <input type="checkbox"/> Άλλο:.....	
<b>6. Μεταπτυχιακές σπουδές:</b>	<input type="checkbox"/> Ναι	<input type="checkbox"/> Όχι
➤ <u>Αν ναι</u> , έχετε δίπλωμα ή φοιτάτε σήμερα :		
<u>Έχω δίπλωμα:</u>	<u>Φοιτώ σήμερα:</u>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό δίπλωμα Α΄ Κύκλου (Master, κ.λπ.)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό δίπλωμα Β΄ Κύκλου (Διδακτορικό)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλου είδους μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ποιο;.....

## ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

**1. Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας οδήγησαν στην απόφαση να κάνετε μετεκπαίδευση;**  
 (Σημειώστε πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε ο καθένας από τους παρακάτω λόγους στην απόφασή σας, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Ο λόγος αυτός ήταν για μένα:

<b>Αποφάσισα να κάνω μετεκπαίδευση γιατί:</b>	Πάρα πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντικός	Καθόλου σημαντικός
Το δίπλωμα της μετεκπαίδευσης θα παίξει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική μου ανάπτυξη (διοικητικές-εκπ/κές προοπτικές)					
Με ενδιαφέρει γενικότερα η ενημέρωση σε σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα					
Ένιωθα έντονη την ανάγκη για ουσιαστική βελτίωση του διδακτικού μου έργου					
Επιθυμούσα να αποκτήσω επιστημονική στήριξη για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων καταστάσεων μέσα στην τάξη					
Ήθελα να μου δοθεί η δυνατότητα να εξειδικευτώ σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα					
Είχα ιδιαίτερες ευαισθησίες απέναντι στα άτομα με ειδικές ικανότητες					
Ένιωθα την ανάγκη να φύγω για λίγο από το κλίμα του σχολείου και να κάνω κάτι διαφορετικό					

<b>Αποφάσισα να κάνω μετεκπαίδευση γιατί:</b>	Πάρα πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντικός	Καθόλου σημαντικός
Ήθελα να μου δοθεί η ευκαιρία να έρθω σε επαφή με συναδέλφους μου και άλλα άτομα από την ακαδημαϊκή κοινότητα					
Επιθυμούσα να έχω περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μου ( με την οικογένειά μου κ.λπ.)					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**2. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης;**  
(Σημειώστε το βαθμό προσδοκίας σας για καθένα από τους παρακάτω τομείς, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Η προσδοκία αυτή ήταν για μένα:

<b>Θα περίμενα από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης:</b>	Πάρα πολύ σημαντική	Αρκετά σημαντική	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική
Να επικαιροποιήσω τη θεωρητική μου μόρφωση					
Να αποκτήσω πρακτικές γνώσεις/ δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου μου					
Να μου δοθεί η δυνατότητα να εναρμονίσω την εκπαιδευτική θεωρία με την πράξη					
Να αξιοποιήσω την εμπειρία μου από το χώρο του σχολείου					
Να μου δοθεί η ευκαιρία να εξειδικευτώ σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα					
Να ενημερωθώ σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο					
Να καταρτιστώ σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα					
Να προετοιμαστώ κατάλληλα πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές					
Να ασχοληθώ συστηματικά με την εκπαιδευτική έρευνα					
Να εμπλουτίσω τις κοινωνικές και συναισθηματικές μου δεξιότητες					
Να αναπτύξω τρόπους βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας					
Να καλλιεργήσω τις ιδιαίτερες κλίσεις & τα ενδιαφέροντά μου					
Να βοηθηθώ να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου και να τον αναπτύξω					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**3. Τι σας πρόσφερε, μέχρι σήμερα, το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης;**  
(Σημειώστε το βαθμό ικανοποίησής σας για καθένα από τους παρακάτω τομείς, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι).



Το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσής μου πρόσφερε:	Η προσφορά αυτή ήταν για μένα:				
	Πάρα πολύ σημαντική	Αρκετά σημαντική	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική
Επικαιροποίηση της θεωρητικής μου μόρφωσης					
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου μου					
Δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με την πράξη					
Αξιοποίηση της εμπειρίας μου από το χώρο του σχολείου					
Ευκαιρία να εξειδικευτώ σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα					
Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο					
Κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα					
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/πρακτικές					
Συστηματική ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα					
Εμπλουτισμό των κοινωνικών & συναισθηματικών δεξιοτήτων					
Τρόπους βελτίωσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας					
Καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων & των ενδιαφερόντων μου					
Βοήθεια να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου και να τον αναπτύξω					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

#### 4. Σε ποιο βαθμό έχετε παρακολουθήσει τα μαθήματα της μετεκπαίδευσής;

Παρακολούθησα:	Ανελλιπώς	Με ελάχιστες απουσίες	Με αρκετές απουσίες	Με πολλές απουσίες
Όλα τα μαθήματα				
Ορισμένα μόνο μαθήματα				

- Αν δεν παρακολουθήσατε ανελλιπώς ή με ελάχιστες απουσίες όλα τα μαθήματα, γράψτε τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους δεν τα παρακολουθήσατε:

.....  
.....

#### 5. Ποιος είναι ο γενικότερος βαθμός της ικανοποίησής σας, από τη μέχρι σήμερα φοίτησή σας στη μετεκπαίδευση;

- Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η  
 Αρκετά ικανοποιημένος/η  
 Μέτρια ικανοποιημένος/η  
 Λίγο ικανοποιημένος/η  
 Καθόλου ικανοποιημένος/η

- Τι σας ικανοποίησε περισσότερο;.....  
.....  
.....
- Τι σας απογοήτευσε περισσότερο;.....  
.....  
.....

**6. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης;** (Σημειώστε το βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκε κάθε μία από τις παρακάτω επιδιώξεις βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Κατά την εκτίμησή μου ικανοποιήθηκαν οι παρακάτω επιδιώξεις της μετ/σης:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & ειδικότερα των επιστημών της αγωγής					
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας					
Η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή & η μετάδοση γνώσεων & εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας					
Η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων & δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη & ισότιμη επιστημονική & επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης					

**7. Ειδικότερα, σε ποιο βαθμό ικανοποιηθήκατε, κατά τη διάρκεια των σπουδών σας στη μετεκπαίδευση από τα παρακάτω ζητήματα:** (Σημειώστε το βαθμό ικανοποίησής σας για καθένα από τα παρακάτω ζητήματα, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Κατά τη φοίτησή μου στη μετεκπαίδευση ικανοποιήθηκα από:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Τη συνολική οργάνωση & λειτουργία του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.)					
Το επίπεδο σπουδών του Δ.Δ.Ε.					
Τη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε.					
Την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας					
Την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων					
Την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδ/λίας					
Τον οδηγό σπουδών Γενικής & Ειδικής Αγωγής του Δ.Δ.Ε.					
Το πρόγραμμα των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε.					
Την ποιότητα των βιβλίων που μου προτάθηκαν					
Την ποιότητα των σημειώσεων που μου δόθηκαν					
Την επαφή των διδασκόντων με τη σχολική πραγματικότητα					
Την αξιοποίηση από τους διδάσκοντες της εμπειρίας των μετεκπαιδευόμενων από το χώρο του σχολείου					
Την προσέγγιση των μαθημάτων από τους διδάσκοντες ανάλογα με τις ανάγκες & τα ενδιαφέροντα των μετ/νων					
Τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον					
Τη συνεργασία του Δ.Δ.Ε. με άλλους συναφείς φορείς					
Την υποστήριξη για να ασχοληθώ με την εκπαιδευτική έρευνα					
Τις σχέσεις μου με τους διδάσκοντες του Δ.Δ.Ε.					

Κατά τη φοίτησή μου στη μετεκπαίδευση ικανοποιήθηκα από:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Τις σχέσεις μου με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους στο Δ.Δ.Ε.					
Τις επαφές μου με τη διοίκηση του Δ.Δ.Ε.					
Τη γραμματειακή υποστήριξη του Δ.Δ.Ε.					
Τη δράση του Δ.Σ. του συλλόγου μετ/νων					
Την οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων (ημερίδων, συνεδρίων, σεμιναρίων κλπ.)					
Τη βοήθεια/στήριξη που μου προσφέρθηκε σε προσωπικά μου προβλήματα					
Κάτι άλλο. Τι;.....					
.....					
.....					

**8. Όσα έχετε διδαχθεί, μέχρι σήμερα, στη μετεκπαίδευση αποτελούν κυρίως:**  
(Σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Επανάληψη των σπουδών στην/στο Παιδ. Ακαδημία/ Παιδ. Τμήμα Δ.Ε./ Εξομοίωση
- Συμπλήρωση των σπουδών στην/στο Παιδ. Ακαδημία/ Παιδ. Τμήμα Δ.Ε./ Εξομοίωση
- Νέα γνωστικά αντικείμενα /νέοι τρόποι προσέγγισης
- Άλλο:.....

**9. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στο Τμήμα που βρίσκεστε τώρα, σας γεννήθηκε ποτέ η επιθυμία να αλλάξετε Τμήμα σπουδών ( από το τμήμα Γενικής Αγωγής στο τμήμα Ειδικής ή το αντίστροφο) ή να διδαχθείτε μαθήματα από το άλλο Τμήμα;** (Σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Ναι, μου γεννήθηκε η επιθυμία να αλλάξω Τμήμα
- Ναι, μου γεννήθηκε η επιθυμία να διδαχθώ ορισμένα μαθήματα από το άλλο Τμήμα
- Όχι, δε σκέφτηκα ποτέ να αλλάξω Τμήμα, αλλά ούτε και να επιλέξω μαθήματα από το άλλο Τμήμα

➤ Αν ναι, ποιος/ποιοι ήταν οι σημαντικότεροι λόγοι :

.....  
.....

**10. Ποια η γνώμη σας για τον τρόπο επιλογής των Τμημάτων Γενικής & Ειδικής Αγωγής από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους;**

Θεωρώ ότι οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι θα έπρεπε:

- Να προεπιλέγουν το Τμήμα πριν εισαχθούν στο Διδασκαλείο (όπως γίνεται σήμερα)
- Να επιλέγουν το Τμήμα αφού ενημερωθούν για το Πρόγραμμα Σπουδών του Δ.Δ.Ε.
- Να επιλέγουν το Τμήμα, όπως ακριβώς και στην περίπτωση της κατεύθυνσης-ειδίκευσης, αφού θα έχουν παρακολουθήσει κάποια κοινά μαθήματα
- Άλλο:.....

**11. Ποιο μάθημα -μη προσφερόμενο από το πρόγραμμα- θα θέλατε να είχατε την ευκαιρία να παρακολουθήσετε οπωσδήποτε στο Διδασκαλείο;**

.....

**12. Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στη μετεκπαίδευση;** (Σημειώστε το βαθμό σημαντικότητας για όσα από τα παρακάτω προβλήματα αντιμετωπίσατε, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίσα ήταν:	Το πρόβλημα αυτό ήταν για μένα:				
	Πάρα πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντικό	Καθόλου σημαντικό
Η κακή οργάνωση & λειτουργία του Δ.Δ.Ε.					
Το ωράριο λειτουργίας του Δ.Δ.Ε.					
Τα πολλά θεωρητικά μαθήματα					
Ο τρόπος εξέτασης των διδασκόμενων μαθημάτων					
Η έλλειψη επικοινωνίας & συνεργασίας με τους διδάσκοντες					
Η έλλειψη επικοινωνίας & συνεργασίας με τους άλλους μετεκπαιδευόμενους					
Η ελάχιστη επαφή του Δ.Δ.Ε. με τη σχολική πραγματικότητα					
Η μη πλήρης αναγνώριση της φοιτητικής μου ιδιότητας (π.χ. μη χορήγηση βιβλίων, δελτίου ειδικού εισιτηρίου-πάσο)					
Η απόσταση του Δ.Δ.Ε. από τον τόπο μόνιμης διαμονής μου					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**13. Μετά την αποφοίτησή σας από τη μετεκπαίδευση, πώς νομίζετε ότι μπορείτε να αξιοποιήσετε το «δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»;** (Σημειώστε το βαθμό σημαντικότητας για κάθε μία από τις παρακάτω περιπτώσεις, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι )

Θα μπορούσα να αξιοποιήσω το δίπλωμα μετεκπαίδευσης:	Η αξιοποίηση αυτή θα ήταν για μένα:				
	Πάρα πολύ σημαντική	Αρκετά σημαντική	Μέτρια σημαντική	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική
Διδάσκοντας σε κανονική τάξη στο σχολείο					
Υπηρετώντας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) π.χ.ειδική τάξη, τμήμα ένταξης					
Πλαισιώνοντας κάποια διοικητική υπηρεσία (Δ/ντής Εκπ/σης, Δ/ντής Σχολείου, κ.λπ.)					
Πλαισιώνοντας κάποια παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία (Σχολ. Σύμβουλος, Κ.Δ.Α.Υ.,κ.λπ.)					
Εργαζόμενος/η σε κάποιο κέντρο/σχολή επιμόρφωσης					
Εργαζόμενος/η σε κάποιο κέντρο εκπ/κής έρευνας					
Κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**14. Από ορισμένους υποστηρίζεται ότι οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία την αποσαφήνιση της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη αυτή;**

- Συμφωνώ, να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης
- Διαφωνώ, να παραμείνει ως έχει
- Διαφωνώ, να καταργηθεί

➤ Αν συμφωνείτε, προς ποια κατεύθυνση θεωρείτε ότι πρέπει κυρίως να γίνει αυτή η αλλαγή; (Σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Να αναβαθμιστούν τα Διδασκαλεία, αλλάζοντας περιεχόμενο σπουδών και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλα, εναλλακτικά, ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και ειδίκευσης
- Τα Διδασκαλεία να μετεξελιχθούν σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Α/θμιας Εκπ/σης
- Τα Διδασκαλεία να μετεκπαιδεύουν στελέχη ( Προϊσταμένους, Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές, κλπ.) για την Α/θμια ή και τη Β/θμια Εκπ/ση
- Άλλο:.....  
.....  
.....

**15. Έχει υποστηριχθεί, ακόμη, η άποψη ότι τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μην αποτελούν μια εφάπαξ διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά να είναι ανοικτά σε όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιθυμούν τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή τους.**

**Ποια η θέση σας σχετικά με την παραπάνω άποψη;**

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Δεν έχω άποψη

Αν θέλετε, αιτιολογήστε σύντομα την απάντησή σας:.....  
.....  
.....

**16. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη Δια Βίου Εκπαίδευση (Δ.Β.Ε.) των εκπαιδευτικών για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου;**

- Πάρα πολύ αναγκαία
- Λίγο αναγκαία
- Αρκετά αναγκαία
- Καθόλου αναγκαία

Αν θεωρείτε τη ΔΒΕ των εκπ/κών πάρα πολύ ή αρκετά αναγκαία, για ποιο λόγο δικαιολογείται η αναγκαιότητά της περισσότερο; (Σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου
- Προσωπική ανάπτυξη/αυτοπραγμάτωση
- Κοινωνική-επαγγελματική εξέλιξη
- Προσαρμογή στις νέες συνθήκες παιδαγωγικής
- Επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολ. & κοιν. εξελίξεων
- Συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση (Διδάσκω αεί διδασκόμενος)
- Άλλος:.....

**17. Πόσο αποτελεσματικό κρίνετε τον καθένα από τους παρακάτω τρόπους Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών;**

Ο τρόπος αυτός είναι για μένα αποτελεσματικός:

<b>Τρόποι Δ.Β.Ε. των εκπ/κών:</b>	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Αυτομόρφωση					
Ενδοσχολική επιμόρφωση					
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς					
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ιδιωτικούς φορείς					
Μετεκπαίδευση					
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο					
Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση					
Επιμορφωτικές δραστηριότητες μέσω τηλεδιάσκεψης					
Συνέδρια-Ημερίδες					
Κάτι άλλο. Τι;..... .....					

**18. Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας κάποιες άλλες σκέψεις/προβληματισμούς ή και προτάσεις σας για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης;**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**19. Τελειώνοντας, θα ήταν πολύ χρήσιμες για μας οι τυχόν παρατηρήσεις σας για το παρόν ερωτηματολόγιο:**

.....  
 .....  
 .....

**Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!**



--	--

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο )

**Αξιότιμη κ. Καθηγήτρια**  
**Αξιότιμε κ. Καθηγητή**

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η δασκάλα και ο δάσκαλος συνιστούν τον κινητήριο μοχλό κάθε προσπάθειας αναβάθμισης της παρεχόμενης παιδείας. Επιπλέον, η επιμόρφωση/μετεκπαίδευσή τους μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στο έργο τους, λειτουργώντας ως ουσιαστικός παράγοντας προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, αποφάσισα να ασχοληθώ με το θέμα της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καταγράφοντας σκέψεις και προβληματισμούς για το παρόν και το μέλλον του θεσμού αυτού και ειδικότερα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης (Δ.Δ.Ε.Κ.).

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια έρευνα, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης, υπό την εποπτεία του Επίκουρου Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη, με σκοπό τη συγκέντρωση των απόψεων και εκτιμήσεων τόσο των Διδασκόντων όσο και των Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κ., σχετικά με το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχαν κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004-2005 και 2005-2006.

Ειδικότερα, με το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η μελέτη απόψεων των Διδασκόντων και η ανάδειξη πιθανών προβλημάτων που συνδέονται με:

1. Τη γενικότερη οργάνωση και λειτουργία του Δ.Δ.Ε.Κ
2. Το περιεχόμενο και τη διαδικασία διεξαγωγής του Προγράμματος Σπουδών
3. Την παραπέρα αξιοποίηση του διπλώματος μετεκπαίδευσης
4. Τη βιωσιμότητα του θεσμού της μετεκπαίδευσης και την αναβάθμιση ή τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του Διδασκαλείου.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Για να έχουν, όμως, εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, θα σας παρακαλούσα θερμά να δώσετε ειλικρινείς και υπεύθυνες απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, ιδιαίτερα όπου ζητείται η διατύπωση θέσης ή η δικαιολόγηση προσωπική άποψης σε κάποιο θέμα.

**Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή!**

**Σουχλάκη Στέλα**  
(Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε.)

## ΓΕΝΙΚΑ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:     Άνδρας                       Γυναίκα

2. Είστε μέλος:     Δ.Ε.Π.                       Ε.Ε.Δ.Ι.Π.                       Συμβασιούχος

3. α. Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας (συνολικά): .. .....

β. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε Διδασκαλεία: .. .....

γ. Χρόνια διοικητικής εμπειρίας σε Διδασκαλεία: .. .....

## ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

**1. Ποιοι ήταν οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους αποφασίσατε να διδάξετε στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.);** (Σημειώστε πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε ο καθένας από τους παρακάτω λόγους στην απόφασή σας, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Ο λόγος αυτός ήταν για μένα:

<b>Αποφάσισα να διδάξω στο Δ.Δ.Ε. διότι ήθελα:</b>	Πάρα πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντικός	Καθόλου σημαντικός
Να προετοιμάσω τα υποψήφια στελέχη της Α/θμιας Εκπαίδευσης					
Να συμβάλω στην εξειδίκευση των δασκάλων					
Να αναβαθμίσω το επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών					
Να βοηθήσω τους δασκάλους να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό έργο τους					
Να μιλήσω/υποστηρίξω τους δασκάλους στην εκπαιδευτική έρευνα					
Να ανατροφοδοτήσω το διδακτικό μου έργο					
Να έρθω σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα μέσα από την εμπειρία των ενεργών δασκάλων					
Να αυξήσω τα οικονομικά μου					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					



**2. Ποιες ήταν οι προθέσεις σας από το διδακτικό σας έργο στο Δ.Δ.Ε. τα ακαδημαϊκά έτη 2004-05 & 2005-06;** (Σημειώστε το βαθμό σημαντικότητας των προθέσεών σας σε καθένα από τους παρακάτω τομείς, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Η πρόθεση αυτή ήταν για μένα:

Είχα την πρόθεση με το διδακτικό μου έργο να προσφέρω στους μετεκπαιδευόμενους:	Η πρόθεση αυτή ήταν για μένα:				
	Πάρα πολύ σημαντική	Αρκετά σημαντική	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική
Τη δυνατότητα να επικαιροποιήσουν τη θεωρητική τους μόρφωση					
Πρακτικές γνώσεις/ δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους					
Τη δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με την διδακτική πράξη					
Αξιοποίηση της εμπειρίας τους από το χώρο του σχολείου					
Εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα					
Ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο					
Κατάρτιση σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα					
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους & πρακτικές					
Μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα					
Ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων					
Τρόπους βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας					
Καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων & ενδιαφερόντων					
Βοήθεια στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους & να τον αναπτύξουν					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**3. Σε ποιες αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων δίνετε μεγαλύτερη έμφαση όταν κάνετε μάθημα σε μετεκπαιδευόμενους δασκάλους;** ( Αναφέρετε τις αρχές αυτές κατά σειρά σπουδαιότητας)

.....  
 .....  
 .....  
 .....

**4. Ποια πιστεύετε ότι ήταν τελικά η συμβολή του διδακτικού σας έργου τα δύο τελευταία χρόνια στη μετεκπαίδευση των δασκάλων, με βάση τις συνθήκες της μετεκπαίδευσης;** (Σημειώστε το βαθμό της συμβολής σας σε καθέναν από τους παρακάτω τομείς, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι).

Η προσφορά αυτή ήταν για μένα:

Μέσα από το διδακτικό μου έργο συνέβαλα στη(ν):	Η προσφορά αυτή ήταν για μένα:				
	Πάρα πολύ σημαντική	Αρκετά σημαντική	Μέτριας σημασίας	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική
Επικαιροποίηση της θεωρητικής μόρφωσης των μετεκπαιδευόμενων					
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων & δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους					
Δυνατότητα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη					
Αξιοποίηση της εμπειρίας των μετ/νων από το χώρο του σχολείου					
Εξειδίκευση των μετεκπαιδευόμενων σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα					
Ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές & εθνικό επίπεδο					
Κατάρτιση των μετεκπαιδευόμενων σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα					
Κατάλληλη προετοιμασία πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους/ πρακτικές					
Μύηση/υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα					
Εμπλουτισμό των κοινωνικών & συναισθηματικών δεξιοτήτων					
Ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης της επικοινωνίας & της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινωνίας					
Καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων & ενδιαφερόντων των μετεκπαιδευόμενων					
Βοήθεια στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους & να τον αναπτύξουν					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**5. Ποιος είναι ο γενικότερος βαθμός της ικανοποίησής σας, από την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης στο Δ.Δ.Ε. τα δύο τελευταία ακαδημαϊκά έτη;**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η | <input type="checkbox"/> Μέτρια ικανοποιημένος/η  |
| <input type="checkbox"/> Αρκετά ικανοποιημένος/η    | <input type="checkbox"/> Λίγο ικανοποιημένος/η    |
|   | <input type="checkbox"/> Καθόλου ικανοποιημένος/η |

➤ Τι σας ικανοποίησε περισσότερο;.....  
.....  
.....

➤ Τι σας απογοήτευσε περισσότερο;.....  
.....  
.....

**6. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης;** (Σημειώστε το βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι πραγματοποιήθηκε κάθε μία από τις παρακάτω επιδιώξεις βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Κατά την εκτίμησή μου ικανοποιήθηκαν οι παρακάτω επιδιώξεις της μετ/σης:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών & ειδικότερα των επιστημών της αγωγής					
Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας					
Η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή & η μετάδοση γνώσεων & εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας					
Η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων & δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη & ισότιμη επιστημονική & επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης					

**7. Ειδικότερα, σε ποιο βαθμό ικανοποιηθήκατε, κατά την άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων στο Δ.Δ.Ε., από τα παρακάτω ζητήματα:** (Σημειώστε το βαθμό ικανοποίησής σας για καθένα από τα παρακάτω ζητήματα, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Κατά την άσκηση του διδακτικού μου έργου στο Δ.Δ.Ε. ικανοποιήθηκα από:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Τη συνολική οργάνωση & λειτουργία του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.)					
Το επίπεδο σπουδών του Δ.Δ.Ε.					
Τη γενικότερη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Δ.Δ.Ε.					
Την κατάσταση των χώρων διδασκαλίας					
Την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων					
Την ύπαρξη εποπτικών μέσων διδ/λίας					
Τον Οδηγό Σπουδών Γενικής & Ειδικής Αγωγής του Δ.Δ.Ε.					
Το πρόγραμμα των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε.					
Τη βιβλιογραφία που πρότεινα στους μετεκπαιδευόμενους για το μάθημά μου					
Την ποιότητα των σημειώσεων που έδωσα στους μετεκπαιδευόμενους					
Την επαφή μου με τη σχολική πραγματικότητα					
Την αξιοποίηση της εμπειρίας των μετεκπαιδευόμενων, από το χώρο του σχολείου					
Την προσέγγιση/διδασκαλία του μαθήματός μου ανάλογα με τις ανάγκες & τα ενδιαφέροντα των μετεκπαιδευόμενων					
Τη σύνδεση του προγράμματος μετεκπαίδευσης με το σχολικό περιβάλλον					
Τη συνεργασία του Δ.Δ.Ε. με άλλους συναφείς φορείς					
Την υποστήριξη στους μετεκπαιδευόμενους για να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα					
Τις σχέσεις μου με τους άλλους διδάσκοντες του Δ.Δ.Ε.					
Τις σχέσεις μου με τους μετεκπαιδευόμενους					

Κατά την άσκηση του διδακτικού μου έργου στο Δ.Δ.Ε. ικανοποιήθηκα από:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Το ενδιαφέρον & την ουσιαστική συμμετοχή των μετεκπαιδευόμενων στο μάθημά μου					
Τις επαφές μου με τη διοίκηση του Δ.Δ.Ε.					
Τη γραμματειακή υποστήριξη του Δ.Δ.Ε.					
Τη δράση του Δ.Σ. του συλλόγου Διδασκόντων					
Την οργάνωση από το Δ.Δ.Ε. διάφορων επιστημονικών συναντήσεων (ημερίδων, συνεδρίων, σεμιναρίων, κλπ.)					
Τη βοήθεια/στήριξη που μου προσφέρθηκε στο διδακτικό μου έργο					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**8. Ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου στο Διδασκαλείο τα δύο τελευταία χρόνια;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**9. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, προς ποια/ποιες κατεύθυνση/εις και σε ποιο βαθμό οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου Δ.Ε. έχουν προετοιμαστεί ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν το «δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»;**

(Σημειώστε το βαθμό προετοιμασίας τους για κάθε μία από τις παρακάτω περιπτώσεις, βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου έχουν προετοιμαστεί για να αξιοποιήσουν το δίπλωμά τους:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Επιστρέφοντας σε κανονική τάξη στο σχολείο					
Υπηρετώντας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) π.χ. ειδική τάξη, τμήμα ένταξης					
Πλαισιώνοντας κάποια διοικητική υπηρεσία (Δ/ντής Εκπ/σης, Δ/ντής Σχολείου, κ.λπ.)					
Πλαισιώνοντας κάποια παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία (Σχολ. Σύμβουλος, Κ.Δ.Α.Υ., κ.λπ.)					
Εργαζόμενοι σε κάποιο κέντρο/σχολή επιμόρφωσης					
Εργαζόμενοι σε κάποιο κέντρο εκπ/κής έρευνας					
Κάνοντας Μεταπτυχιακές Σπουδές					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**10. Από ορισμένους υποστηρίζεται ότι οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία την αποσαφήνιση της ταυτότητας του Διδασκαλείου και τον επαναπροσδιορισμό του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη αυτή;**

- Συμφωνώ, να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης
- Διαφωνώ, να παραμείνει ως έχει
- Διαφωνώ, να καταργηθεί

➤ Αν συμφωνείτε, προς ποια κατεύθυνση θεωρείτε ότι πρέπει κυρίως να γίνει αυτή η αλλαγή; (Σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Να αναβαθμιστούν τα Διδασκαλεία, αλλάζοντας περιεχόμενο σπουδών και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλα, εναλλακτικά, ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και ειδίκευσης
- Τα Διδασκαλεία να μετεξελιχθούν σε Μεταπτυχιακά Τμήματα Ειδίκευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Α/θμιας Εκπ/σης
- Τα Διδασκαλεία να μετεκπαιδεύουν στελέχη ( Προϊσταμένους, Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές, κλπ.) για την Α/θμια ή και τη Β/θμια Εκπ/ση
- Άλλο:.....  
.....

**11. Έχει υποστηριχθεί ακόμη, η άποψη ότι τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπ/σης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μην αποτελούν μια εφάπαξ διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά να είναι ανοικτά σε όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιθυμούν τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή τους.**

**Ποια η θέση σας σχετικά με την παραπάνω άποψη;**

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Δεν έχω άποψη

Αν θέλετε, αιτιολογείστε σύντομα την απάντησή σας:.....  
.....  
.....

**12. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη Δια Βίου Εκπαίδευση (Δ.Β.Ε.) των εκπ/κών για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου;**

- Πάρα πολύ αναγκαία
- Λίγο αναγκαία
- Αρκετά αναγκαία
- Καθόλου αναγκαία

Αν θεωρείτε τη ΔΒΕ των εκπ/κών πάρα πολύ ή αρκετά αναγκαία, για ποιο λόγο δικαιολογείται η αναγκαιότητά της περισσότερο; (Σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου
- Προσωπική ανάπτυξη/αυτοπραγμάτωση
- Επαγγελματική – κοινωνική εξέλιξη
- Προσαρμογή στις νέες συνθήκες παιδαγωγικής
- Επικαιροποίηση γνώσεων ενόψει τεχνολ. & κοιν. Εξελίξεων
- Συνεχής κατάρτιση/επιμόρφωση (Διδάσκω αεί διδασκόμενος)
- Άλλος:.....

**13. Πόσο αποτελεσματικό κρίνετε τον καθένα από τους παρακάτω τρόπους Δ.Β.Ε. των εκπαιδευτικών;**

Ο τρόπος αυτός είναι για μένα αποτελεσματικός:

Τρόποι ΔΒΕ των εκπ/κών:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Αυτομόρφωση					
Ενδοσχολική επιμόρφωση					
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς					
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από ιδιωτικούς φορείς					
Μετεκπαίδευση					
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο					
Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση					
Επιμορφωτικές δραστηριότητες μέσω τηλεδιάσκεψης					
Συνέδρια-Ημερίδες κ.λπ.					
Κάτι άλλο. Τι;..... ..... .....					

**14. Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας κάποιες άλλες σκέψεις/προβληματισμούς ή και προτάσεις σας για την προοπτική του θεσμού της μετεκπαίδευσης;**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**15. Τελειώνοντας, θα ήταν πολύ χρήσιμες για μας οι τυχόν παρατηρήσεις σας για το παρόν ερωτηματολόγιο:**

.....

.....

.....

.....

.....

**Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!**



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - 2 -**

- ◆ Συνέντευξη από τον Πρόεδρο του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης
  
- ◆ Συνέντευξη από την Πρόεδρο του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων στο Διδασκαλείο Δ.Ε.Κρήτης

## Συνέντευξη από τον Πρόεδρο του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης

ΕΡΩΤ.: Βρισκόμαστε στο γραφείο του κυρίου .... Μεγάλη μας χαρά και τιμή να συνομιλούμε μαζί του, ως Διδάκτωρ και ως Πρόεδρο του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης «Μαρία Αμαριώτου». Θα θέλαμε να συζητήσουμε μαζί σας και να καταγράψουμε τις απόψεις σας όσον αφορά στο θεσμό της μετεκπαίδευσης γενικότερα και ειδικότερα την οργάνωση και λειτουργία του Διδασκαλείου Δ.Ε.Κρήτης. Πριν απ'όλα, θα'θελα να σας ρωτήσω τι σημαίνει για σας η μετεκπαίδευση, γενικότερα ως θεσμός...

ΑΠΑΝΤ.: Να σε καλωσορίσω, λοιπόν κι εγώ και να ευχηθώ καλή δύναμη στη δουλειά σου...

ΕΡΩΤ.: Ευχαριστώ πολύ, να είστε καλά!

ΑΠΑΝΤ.: Καθώς τώρα ξεκινάμε αυτή τη συνέντευξη, θυμάμαι και δε ξέρω αν έχει δημοσιευθεί...ήταν παλαιότερα μία εργασία σε επίπεδο διδακτορικού, στην οποία αξιολογούνταν, πράγματι, αντίστοιχα θέματα για το ρόλο της μετεκπαίδευσης και γενικότερα για τα Διδασκαλεία, όχι μόνο στο Κρήτης, αλλά σε αρκετά Διδασκαλεία ανά την Ελλάδα. Μάλιστα, είχε έρθει μία συνάδερφός σας...

ΕΡΩΤ.: Η κ. Δακοπούλου, μήπως;

ΑΠΑΝΤ.: Δε θυμάμαι.

ΕΡΩΤ.: Διάβασα μία έρευνά της στην οποία τα υποκείμενα ήταν οι Πρόεδροι και οι Αντιπρόεδροι των Διδασκαλείων της Ελλάδας, η οποία είχε δημοσιευθεί στα Πρακτικά Συνεδρίου για τον εκπαιδευτικό με την επιμέλεια Μπαγάκη...

ΑΠΑΝΤ.: Προφανώς, έτσι είναι. Τώρα που το λέτε, ήταν από το Πανεπιστήμιο Πατρών. Επομένως, δημοσίευσε την έρευνα. Είναι η δεύτερη φορά που μου παίρνουν συνέντευξη, τότε με την ιδιότητα του Αντιπρόεδρου του Διδασκαλείου και τώρα με την ιδιότητα του Προέδρου του Διδασκαλείου. Δεν έχει αλλάξει η θέση την οποία είχα εκθέσει στην τότε συνέντευξη απ'αυτή την οποία θα προσπαθήσω να εκφράσω και σε σας. Η μετεκπαίδευση είναι ένα από τα πιο σημαντικά, θα λέγαμε κεφάλαια στο χώρο της δια βίου, διότι, ο εκπαιδευτικός, τελειώνοντας τη βασική του κατάρτιση και μεσολαβώντας, αν θέλετε ένα χρονικό διάστημα ζώντας στο σχολείο και στη σχολική μονάδα, αποκόβεται ως ένα βαθμό από τις τρέχουσες εξελίξεις, τόσο στο κομμάτι θεωρία όσο και στο κομμάτι πράξη της Παιδαγωγικής. Η μετεκπαίδευση είναι αυτή η οποία θα τον βοηθήσει να επανέλθει, να συνδεθεί ξανά με τα τρέχοντα πορίσματα στο χώρο της Παιδαγωγικής, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Είναι εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία, απαραίτητη, αναγκαία και θα πρέπει να τη διαχωρίσουμε από άλλες μορφές επιμόρφωσης ή κατάρτισης που βεβαίως υπάρχουν στους χώρους αυτούς τους ακαδημαϊκούς ή εξωπανεπιστημιακούς, αλλά και να θεωρήσουμε ότι η μετεκπαίδευση επιτελεί ένα συγκεκριμένο στόχο, αυτό δηλαδή που προηγουμένως σας είπα, να συνδεθεί ξανά ο εκπαιδευτικός της πράξης, ο δάσκαλος της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας να επανασυνδεθεί με θέματα θεωρίας και διδασκαλίας. Αυτή η επανασύνδεση γίνεται μέσα από τη διαδικασία της μετεκπαίδευσης, η οποία μετεκπαίδευση σαφέστατα θα του δώσει όλα εκείνα τα νέα στοιχεία τα οποία θα τον ενδυναμώσουν παιδαγωγικά και διδακτικά και, επιστρέφοντας στο σχολείο του, θα μπορέσει ξανά να συνεχίσει απρόσκοπτα και καλύτερα ενημερωμένος το έργο του.

ΕΡΩΤ.: Αυτός θα λέγαμε ότι ήταν και ένας από τους λόγους για τους οποίους αποφασίσατε να διδάξετε στο Διδασκαλείο, δηλαδή να ενδυναμώσετε όχι μόνο προσωπικά αλλά και επαγγελματικά το δυναμικό που κουβαλάει μέσα του κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να επανέλθει στην τάξη έτοιμος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής πράξης;

ΑΠΑΝΤ.: Σαφέστατα, από τους λόγους που με οδήγησαν στο να εμπλακώ στο Διδασκαλείο, γιατί είμαι σχεδόν από την πρώτη στιγμή που ιδρύθηκε και Διδάσκων και Αντιπρόεδρος του υπήρξα, ήταν αυτός, δηλαδή να προσπαθήσουμε ο κάθε Διδάσκων από τη δική του πλευρά, να δώσουμε όλα εκείνα τα αναγκαία πορίσματα από την επιστήμη που θεραπεύει για να ενισχύσει το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι σημαντικό και νομίζω ότι εδώ χτυπάει η καρδιά της μετεκπαίδευσης των δασκάλων, δηλαδή ότι έρχονται για να φρεσκάρουν τις γνώσεις τους, για να τις βελτιώσουν και βεβαίως, αν χρειαστεί να τις τροποποιήσουν. Η επιστήμη είναι μία διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, ποτέ δεν έχουμε τελικές απαντήσεις, αλλά συνέχεια νέα πορίσματα, νέα στοιχεία



προσθέτονται και αυτό πρέπει να το ξέρει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι υπάλληλος, δεν έχει έναν απλώς διεκπαιρευτικό ρόλο. Εδώ έχουμε να κάνουμε με ανθρώπινο δυναμικό, με ανθρώπινο κεφάλαιο με ανθρώπους οι οποίοι καλούνται να διαμορφώσουν ψυχές και εγκεφάλους και χαρακτήρες και συναισθήματα των μελλοντικών πολιτών. Άρα, καταλαβαίνετε ότι ο ρόλος τους είναι ουσιαστικός, σημαντικός, δεν είναι διεκπαιρευτικός. Με αυτή την έννοια, πρέπει να γνωρίζουν τα νέα πορίσματα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της διδακτικής σε όλους τους τομείς.

ΕΡΩΤ.: Χρειάζεται, επομένως και προσωπική και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, με τη σύγχρονη κατάρτισή τους πάνω στα νέα παιδαγωγικά δεδομένα.

ΑΠΑΝΤ.: Να τονίσω κάτι εδώ. Είπατε σύγχρονη. Είναι σημαντικό ότι η μετεκπαίδευση διενεργείται στους χώρους του Πανεπιστημίου. Είναι πολύ σημαντικό, διότι αποκτάει έναν ακαδημαϊκό χαρακτήρα, έχει ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο λειτουργίας και έχει όλες τις ευκολίες, προσβάσεις, δυνατότητες, διεξόδους που δίδονται στους φοιτητές μας. Αυτή τη στιγμή ο μετεκπαιδευόμενος έρχεται σε επαφή με την έρευνα, με μια καταπληκτική βιβλιοθήκη, τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης, με ψηφιοποιημένες βάσεις, από τις καλύτερες βιβλιοθήκες θα έλεγα, όχι μόνο της Ελλάδος, τουλάχιστον σε επίπεδο Βαλκανίων. Επομένως ένας εκπαιδευτικός που μετεκπαιδεύεται έχει όλες αυτές τις δυνατότητες να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα της βιβλιοθήκης για να μπορεί να κάνει έρευνα. Αυτό είναι σημαντικό.

ΕΡΩΤ.: Και να μεταφέρει μετά, βέβαια και στην τάξη του τα αποτελέσματα αυτής της εμπειρικής εργασίας...

ΑΠΑΝΤ.: Και αυτά να τα επιστρέψει, βεβαίως, στα παιδιά, διότι σε καμία περίπτωση ο μετεκπαιδευόμενος δεν πρέπει να λειτουργήσει απομονωτικά. Θα πρέπει, σαφέστατα, να διαχύσει την αποκτηθείσα ανανεωμένη γνώση στα παιδιά και εκεί ακριβώς ο ρόλος του είναι καθαρά «αποστολικός», τη νέα γνώση θα πρέπει να τη μεταφέρει στα παιδιά. Να μη θεωρηθεί βέβαια ότι μιλάμε για ένα εκπαιδευτικό της δασκαλοκεντρικής θεωρίας, αλλά όταν θα μάθει κάποια πράγματα εδώ και γυρίσει στην τάξη, μαζί με τα παιδιά θα αναζητήσει τα νέα δεδομένα της έρευνας και της γνώσης. Άρα, εδώ είναι σαφές ότι μιλάμε για έναν τέτοιο εκπαιδευτικό, ο οποίος κινείται σε μια μαθητοκεντρική διαδικασία και η μετεκπαίδευση πιστεύω έχει αυτό ως πλαίσιο.

ΕΡΩΤ.: Ως επακόλουθο αυτών που καταθέσατε προηγουμένως, θα λέγαμε ότι αυτό ήταν και το πλαίσιο στο οποίο βασιστήκατε για να διδάξετε τα μαθήματα που προσφέρετε στο Διδασκαλείο τα τελευταία χρόνια; Δηλαδή η πρόθεσή σας ποια ήταν...

ΑΠΑΝΤ.: Βεβαίως, αυτή ήταν η πρόθεσή μου, να βοηθήσω το δάσκαλο επιστρέφοντας στην τάξη να κάνει καλύτερα το μάθημά του, ένα μάθημα το οποίο θα γίνεται μαζί με τους μαθητές. Τα δικά μου μαθήματα, αν θα δείτε τον Οδηγό Σπουδών στρέφονται ακριβώς γύρω από θέματα που καλείται να διερευνήσει ο δάσκαλος με τους μαθητές του και με βάση το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα στο σχολείο μιλάμε για την ελληνική μυθολογία και τη διδασκαλία της στο δημοτικό σχολείο, μιλάμε για την ιστορία και τη διδασκαλία της στο δημοτικό και τονίζω δε γίνεται μόνο θεωρητική προσέγγιση του αντικείμενου της ιστορίας, αλλά το στρέφουμε, το εστιάζουμε, το επικεντρώνουμε και προβληματιζόμαστε για το δημοτικό σχολείο...

Ο εκπαιδευτικός, επιστρέφοντας στην τάξη του θα πρέπει να δώσει έναν άλλο αέρα στο μάθημα και να βοηθήσει τα παιδιά να αγαπήσουν το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Κι εδώ στη μετεκπαίδευση τους έγινε σαφές, ότι θα πρέπει τα παιδιά να εμπλακούν και αυτά στην έρευνα, θα είναι μία τάξη η οποία θα ερευνά, θα αναλαμβάνει project, και με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις οδηγίες του Υπουργείου, αλλά και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κάθε τάξης θα οδεύει προς την έρευνα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μας, ειδικά σε θέματα τοπικής ιστορίας, τοπικού πολιτισμού, κ.λπ. Άρα, έχουμε μία μετεκπαίδευση η οποία στοχεύει να βοηθήσει το δάσκαλο να συνειδητοποιήσει ποια είναι τα σύγχρονα ρεύματα στο χώρο της διδακτικής, αν πάρουμε ως παράδειγμα τη διδακτική της Ιστορίας και πώς αυτά μπορεί να τα εφαρμόσει στην πράξη. Αυτή είναι η αγωνία των εκπαιδευτικών, δεν είναι εναντίον στη θεωρία, απλώς θέλουν τη θεωρία η οποία θα τους βοηθήσει στο δια ταύτα, τι θα κάνουν στην πράξη. Και νομίζω αυτή είναι η αγωνία, τώρα μιλάω εξ ονόματος όλων των Διδασκόντων του Διδασκαλείου, αλλά και όλα αυτά τα χρόνια η αγωνία του Διδασκαλείου να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της πράξης τη θεωρία να τη μετουσιώνει καθημερινά σε πράξη.

ΕΡΩΤ.: Με βάση τις προθέσεις σας θα λέγατε τελικά η προσφορά του διδακτικού σας έργου είχε αποτελέσματα, όντως οι μετεκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν με άλλο μάτι τη διδακτική της Ιστορίας;

ΑΠΑΝΤ.: Τόσο στο δικό μου μάθημα τα προηγούμενα χρόνια, διότι φέτος λόγω των διοικητικών μου καθηκόντων δε δίδαξα, θεωρώ ότι έδειχναν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον οι μετεκπαιδευόμενοι. Το μάθημα το δικό μου δεν ήταν υποχρεωτικό, αλλά πάντοτε οι δάσκαλοι το δήλωναν και είχε πολύ μεγάλη συμμετοχή, που σημαίνει ότι ήταν μέσα στις προσδοκίες τις δικές τους, ήταν μέσα σ' αυτό που αυτοί θέλανε να ακούσουν και, κυρίως, να βοηθηθούν όσον αφορά τη διδασκαλία της Μυθολογίας και της Ιστορίας. Επομένως, κρίνοντας και από τις εργασίες που κατέθεταν και οι οποίες ήταν ακριβώς εργασίες ερευνητικές, τόσο στο χώρο το θεωρητικό όσο και της διδασκαλίας, κυρίως της διδασκαλίας της Ιστορίας με συγκεκριμένα δείγματα ή συγκεκριμένα μοντέλα, φαίνεται να τους βοηθούσε πάρα πολύ. Αλλά και από άλλους συναδέλφους που κουβεντιάζω λόγω του ότι είμαι στο Προεδρείο, και οι ίδιοι όταν διδάσκουν τα μαθήματά τους στους μετεκπαιδευόμενους ο στόχος τους είναι να τους αναθέσουν, να αναλάβουν εργασίες οι μετεκπαιδευόμενοι για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και πιο καλοί σ' αυτό το οποίο θα κάνουν. Και οι ίδιοι οι Διδάσκοντες, έχουμε μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων στο διδασκαλείο, φαίνεται να είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι, δεν είναι δηλαδή μόνο η προσωπική μου εκτίμηση ότι έκανα το μάθημά μου και φαίνεται να το αγάπησαν, αλλά αυτού του είδους τις γνώμες και εκτιμήσεις έχω και από άλλους Διδάσκοντες για τα δικά τους μαθήματα.

ΕΡΩΤ.: Διαφαίνεται ένας υψηλός βαθμός ικανοποίησης από το διδακτικό σας έργο.

ΑΠΑΝΤ.: Το δικό μου έργο σαφέστατα. Βέβαια, χρειάζεται ακόμα πολύ δουλειά με την έννοια ότι επειδή η διδασκαλία σε ένα τέτοιο target group, ομάδα στόχου, είναι απαιτητική και δεν μπορεί να είναι ομοιογενής, διότι ο κάθε εκπαιδευτικός τις δικές τους εμπειρίες, το δικό του προβληματισμό τις δικές του ανάγκες καταλαβαίνετε ότι κι εμείς από τη δική μας πλευρά πρέπει να διαμορφώσουμε το πλαίσιο και τους στόχους μας για να ανταποκριθούμε όχι στις εφήμερες ανάγκες των διδασκομένων, αλλά στις απαιτήσεις μιας ανανεωμένης, θα λέγαμε, διδακτικής πραγματικότητας στο Διδασκαλείο.

ΕΡΩΤ.: Κάτι που σας απογοήτευσε κατά τη διάρκεια της άσκησης του διδακτικού σας έργου;

ΑΠΑΝΤ.: Ναι, ξέρετε οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι οι οποίοι εφόσον περάσουν στο Διδασκαλείο θέλουν να δουλέψουν. Πάντοτε όμως, επειδή υπάρχουν και οικογενειακές υποχρεώσεις, οικογενειακά προβλήματα δεν είναι ελεύθεροι οι ίδιοι, δεν είναι φοιτητές, είναι μετεκπαιδευόμενοι, καταλαβαίνετε ότι έχουν και οικογένειες και εξωπανεπιστημιακές υποχρεώσεις. Έτσι, υπάρχει μία δυσκολία στο να παρακολουθούν συστηματικά και αυτό είναι θέμα όλων ημών, να τους βοηθήσουμε να ξεπεράσουν κάποια προβλήματα και να οργανώσουν καλύτερα το πρόγραμμά τους. Θέλουμε να έχουμε 100% συμμετοχή και το σημαντικό είναι οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουν πόσο καλό είναι που βρίσκονται στο Πανεπιστήμιο. Είναι δύο χρόνια πιστεύω παρά τις υποχρεώσεις που έχουν τις ακαδημαϊκές, είναι και δύο χρόνια ανανέωσης, ψυχικής και συναισθηματικής, διότι ξαναθυμούνται τα φοιτητικά τους χρόνια, ξαναγίνονται σε ένα βαθμό παιδιά.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά τις γενικότερες επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης, όπως αναγράφονται στο Οδηγό Σπουδών που αναφέρονται στην παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων, στην προαγωγή της έρευνας, στην παροχή των απαραίτητων γενικών και ειδικών γνώσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη του δασκάλου, ποια είναι η προσωπική σας εκτίμηση για το βαθμό στον οποίο αυτές ικανοποιήθηκαν;

ΑΠΑΝΤ.: Θεωρώ ότι οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος του Διδασκαλείου έχουν επιτευχθεί σε πάρα πολλά σημεία και δηλώνω έτσι μία ικανοποίηση και όχι μόνο τώρα, νομίζω ότι όλα αυτά τα χρόνια που λειτουργεί το Διδασκαλείο, παρά το σύντομο της ιδρύσεώς του πορεία, έχει μία οκταετία και πλέον που λειτουργεί, θεωρώ ότι επιτυγχάνει τους σκοπούς και τους στόχους.

ΕΡΩΤ.: Αν περνούσαμε τώρα σε ειδικότερα θέματα της οργάνωσης και της λειτουργίας του Διδασκαλείου, όπως η κτιριακή υποδομή....

ΑΠΑΝΤ.: Ναι, δεν είναι καλή η κτιριακή υποδομή. Χρειαζόμαστε αίθουσες, έχουμε πρόβλημα αιθουσών, αυτό είναι ένα μεγάλο θέμα. Οι διαθέσιμες αυτή τη στιγμή που φιλοξενούν τη Γραμματεία είναι τόσο μικρές με αποτέλεσμα να μην εξυπηρετείται ο μεγάλος αριθμός μετεκπαιδευομένων, που σημαίνει ότι χρειαζόμαστε και αίθουσες διδασκαλίας και

γραφεία. Δεν έχουμε γραφεία για τους διδάσκοντές μας υπάρχουν διδάσκοντες που είναι εκτός Πανεπιστημίου και πολλές φορές δεν έχουν ένα χώρο για να συναντήσουν τους μετεκπαιδευόμενους. Έχουμε κάνει μία προσπάθεια, έχουμε πάρει ένα δύο γραφεία αλλά καταλαβαίνετε ότι θα χρειαστεί να αυξηθούν για να μπορέσουμε να καλύψουμε τις ανάγκες μας .Ο Πρόεδρος του Διδασκαλείου δεν έχει ξεχωριστό γραφείο, αυτό αυτόματα δημιουργεί μία έλλειψη και δείχνει κάτι. Τουλάχιστον η Γραμματεία φιλοξενείται σε ένα πάρα πολύ μικρό γραφείο που, όπως γνωρίζετε, περιμένει να βγει πρώτα ο ένας συνάδελφος για να μπει ο άλλος να εξυπηρετηθεί. Χρειάζονται επίσης και εργαστήρια, αλλά αυτό δεν αφορά μόνο το διδασκαλείο, αφορά γενικότερα το Πανεπιστήμιο που αυξάνονται οι ανάγκες του. Χτίζονται όμως καινούρια κτίρια, και νομίζω ότι είμαστε σε καλή κατεύθυνση για να έχουμε ζωτικούς χώρους.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά τη σύνδεση του Διδασκαλείου με άλλους συναφείς φορείς που έχουν σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο, εκεί θα ήθελα την άποψή σας.

ΑΠΑΝΤ.: Εννοείτε π.χ. με άλλα Διδασκαλεία...

ΕΡΩΤ.: Με άλλα Διδασκαλεία, Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας, σχολικούς συμβούλους, με άλλους θεσμούς...

ΑΠΑΝΤ.: Ξέρετε το Διδασκαλείο δεν είναι αποκομμένο. Ίσα ίσα υπάρχει συνεργασία και με άλλα Διδασκαλεία με το σύλλογο δασκάλων εδώ τον τοπικό, σε επίπεδο νομού και σε επίπεδο Κρήτης. Επίσης, έχουμε την αμέριστη βοήθεια νομίζω και καλή συνεργασία με όλους τους Συλλόγους των δασκάλων ή εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας. Επίσης, έχουμε συνεργασία και με όλες τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας, αλλά και της Δευτεροβάθμιας, όπου χρειάζεται. Πρέπει να σας πω ότι πολλοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας έρχονται και παρακολουθούν ως ελεύθεροι ακροατές, μαθήματα του Διδασκαλείου και ιδιαίτερα μαθήματα που αφορούν το κομμάτι Ειδική Αγωγή. Άρα υπάρχει μία θαυμάσια σχέση. Επίσης, και με άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας, το Διδασκαλείο συνεργαζόταν και συνεργάζεται με την Ιστορική Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου με τη δημόσια βιβλιοθήκη Ρεθύμνου, με τη Νομαρχία, το Δήμο Αυτός είναι και ο στόχος μας δεν έχουμε ένα Διδασκαλείο το οποίο κλείνεται στον εαυτό του, έχουμε ένα Διδασκαλείο ανοιχτό, που συνεργάζεται όλα αυτά τα χρόνια, όχι μόνο τα τελευταία με όλα αυτά τα θέματα και τα προγράμματα.

ΕΡΩΤ.: Να περάσουμε τώρα σε ένα άλλο ερώτημα, σε ποιο βαθμό και σε ποιο τομέα πιστεύετε ότι έχουν προετοιμαστεί οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν το δίπλωμά τους από τη μετεκπαίδευση;

ΑΠΑΝΤ.: Πιστεύω ότι για να ευλογούμε και τα γένια μας ότι είναι σε θέση για να το αξιοποιήσουν. Αυτός ο οποίος τελειώνει το Διδασκαλείο, πράγματι και καταρτισμένος πάνω στη νέα γνώση και διδακτική μεθοδολογία είναι και αποτελεσματικότερος γίνεται. Άρα, επιστρέφοντας ο εκπαιδευτικός στο σχολείο μετά που έχει περάσει τα δύο χρόνια μετεκπαίδευσης γίνεται ακόμα καλύτερος και πολύ πιο αποτελεσματικός.

ΕΡΩΤ.: Δηλαδή προετοιμάζεται να γυρίσει ανανεωμένος στο σχολείο...

ΑΠΑΝΤ.: Βεβαίως και επαναλαμβάνω, δεν είναι μεταπτυχιακά, να το τονίσουμε αυτό διότι υπήρχαν και τέτοιες τάσεις, δεν είναι μεταπτυχιακά είναι μετεκπαίδευση. Τι σημαίνει μετεκπαίδευση, τον εκπαιδεύω μετά την πρώτη του εκπαίδευση σε θέματα ειδικότητας για να επιστρέψει ξανά στο χώρο εργασίας του.

ΕΡΩΤ.: Ή να επιστρέψει πλαισιώνοντας κάποια παιδαγωγική ή συμβουλευτική υπηρεσία, ή να στελεχώσει κάποια διοικητική...

ΑΠΑΝΤ.: Σαφέστατα μπορεί να στραφεί και σε αυτή την κατεύθυνση, μπορεί να είναι Υπουργείο, σχολή επιμόρφωσης. Πάντοτε, όμως λέμε μετεκπαίδευση, προσέξτε να το δηλώσω ξανά, μετεκπαίδευση σημαίνει παίρνω τον εκπαιδευτικό, τον καταρτίζω στα θέματα της ειδικότητάς του για να ξαναγυρίσει στο φυσικό του χώρο, το σχολείο. Τώρα αν θα εργαστεί και σε άλλες διευθύνσεις όπου κρίνουν ότι η μετεκπαίδευση την οποία έχει λάβει θα μπορεί να βοηθήσει, αυτό δεν εμποδίζει κανένα.

ΕΡΩΤ.: Πάνω σε αυτό τον προβληματισμό, παίρνω την ευκαιρία να σας ρωτήσω με βάση τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία η αποσαφήνιση της ταυτότητας του Διδασκαλείου και ο επαναπροσδιορισμός του θεσμού της μετεκπαίδευσης. Εσείς συμφωνείτε, να επαναπροσδιοριστεί, ή διαφωνείτε, θεωρώντας ότι πρέπει να παραμείνει ως έχει ή ακόμα να καταργηθεί;

ΑΠΑΝΤ.: Σε καμία περίπτωση να καταργηθεί. Καθόλου. Να τα πάρουμε ένα ένα. Αφού είπαμε ότι είναι εκ των ων ουκ άνευ, είναι μία βασική, θα λέγαμε διαδικασία

επανακατάρτισης και επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πράξης. Ίσα ίσα λειτουργεί πάντοτε ανανεωτικά, συμπληρωματικά, βελτιωτικά και πολλές φορές ανατρεπτικά προτέρας γνώσεως. Δε μπορώ να φανταστώ ότι θα καταργηθεί ένας τέτοιος θεσμός διότι αυτόματα ακρωτηριάζεται ο εκπαιδευτικός.

ΕΡΩΤ.: Αν λοιπόν πρέπει να επαναπροσδιοριστεί σε ποια κατεύθυνση πιστεύετε ότι είναι καλύτερα να γίνει αυτό;

ΑΠΑΝΤ.: Πάντοτε οι επαναπροσδιορισμοί, οι βελτιώσεις είναι δεκτές. Το να προσπαθήσουμε να δούμε ξανά το θεσμό της μετεκπαίδευσης, δεν είναι κακό, είναι καλό, αλλά θα πρέπει να θέσουμε το γιατί θα τον δούμε, πώς θα τον δούμε, πού στοχεύουμε και τι επιδιώκουμε. Αυτό πρέπει να το 'χουμε πάντα στο μυαλό μας.

ΕΡΩΤ.: Επιδιώκουμε μια αλλαγή του θεσμού σε επίπεδο προγράμματος σπουδών ...

ΑΠΑΝΤ.: Όχι, όχι! Αυτό είναι ξεκαθαρισμένο και το δηλώνω ότι η μετεκπαίδευση θα πρέπει να παραμείνει ως τέτοια. Αφού είναι στη δουλειά σας, φαντάζομαι το γνωρίζετε. Πριν από τέσσερα χρόνια, το 2002, δε θυμάμαι είχαμε κάνει εδώ στο Διδασκαλείο τα 100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου. Να θυμίσω ότι το Διδασκαλείο εκείνο είχε να κάνει με τη μόρφωση και όχι με τη μετεκπαίδευση, αλλά με αφορμή αυτό βάλουμε και αυτό το θέμα του προβληματισμού, από κει θέλω να το διαβάσετε...

ΕΡΩΤ.: Από εκεί έχω αντλήσει πολλές πηγές και οι τάσεις που έχω καταγράψει είναι από τα πρακτικά εκείνου του συνεδρίου...

ΑΠΑΝΤ.: Τότε το γνωρίζετε ότι είχαμε ξεκαθαρίσει ποιος είναι ο σκοπός και ο στόχος της μετεκπαίδευσης. Η μετεκπαίδευση είναι μετεκπαίδευση. Τελείωσε.

ΕΡΩΤ.: Δεν είναι, λοιπόν, μεταπτυχιακό πρόγραμμα που ...

ΑΠΑΝΤ.: Όχι, σε καμία περίπτωση!

ΕΡΩΤ.: Που απευθύνεται όχι σε όλους αλλά μόνο στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας.

ΑΠΑΝΤ.: Όχι, καθόλου. Το «όχι» αφορά το προσωπικό είτε της πρωτοβάθμιας είτε της δευτεροβάθμιας γιατί ανάγκη μετεκπαίδευσης έχει όχι μόνο το προσωπικό της πρωτοβάθμιας, αλλά και το προσωπικό της δευτεροβάθμιας, ίσως ακόμη περισσότερο. Αλλά δε θα πρέπει να αλλάξει και δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι η μετεκπαίδευση είναι μεταπτυχιακά. Όχι! Σαφέστατα όχι! Τα μεταπτυχιακά είναι έρευνα και μόνο έρευνα για να οδηγήσει αργότερα στην απόκτηση ενός διδακτορικού και στην υπηρεσία, αν θέλετε, μιας επιστήμης. Ο μετεκπαιδευόμενος, ακριβώς επειδή είναι μετεκπαιδευόμενος, πρέπει να ξαναγυρίσει στο φυσικό του χώρο που είναι το σχολείο. Αυτό είναι ξεκάθαρο. Είναι επανεκπαίδευση. Να μη μας μπερδεύει το «μετά». Το «μετά» εδώ έχει να κάνει ως χρονική θα λέγαμε ακολουθία και διαδικασία της πρώτης αρχικής εκπαίδευσης. Άρα θα έλεγα επανεκπαίδευση και επανακατάρτιση για να το ξεκαθαρίσουμε.

ΕΡΩΤ.: Πάνω σε αυτό, ποια είναι η άποψή σας...

ΑΠΑΝΤ.: Αν μου επιτρέπεται, εδώ τα μαθήματα συνδέονται με τη διδακτική μεθοδολογία, με την ψυχολογία...αυτά πρέπει να κυριαρχούν στο Πρόγραμμα Σπουδών ενός μετεκπαιδευόμενου και βεβαίως θέματα που άπτονται της σχολικής πραγματικότητας και της σχέσης της με την κοινωνία, την οικογένεια, αυτά είναι μαθήματα που πρέπει να κυριαρχούν στο πρόγραμμα του Διδασκαλείου, κάτι που δε θα δούμε σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακό.

ΕΡΩΤ.: Πάνω σε αυτό, θα ήθελα τη θέση σας στην άποψη που έχει κατατεθεί τα τελευταία χρόνια, ότι τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μην αποτελούν μια διαδικασία που γίνεται μόνο μία φορά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, αλλά να είναι ανοιχτά σε όλους τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας οι οποίοι επιθυμούν τη συνεχή κατάρτιση και επανεκπαίδευσή τους.

ΑΠΑΝΤ.: Βεβαίως, συμφωνώ απόλυτα, η μετεκπαίδευση να γίνει μια δια βίου διαδικασία, βεβαίως, δεν το συζητώ, είναι πολύ σημαντικό, δε σταματάει ποτέ η μόρφωση και η επιμόρφωση. Τώρα θα σας θυμίσω αυτό που όλοι μας λέμε «Γηράσκω αεί διδασκόμενος» «υπό χρηστών ανθρώπων μόνο» που συμπληρώνει ο Σωκράτης. Εδώ «χρηστών» εννοούμε τους ανθρώπους που είναι κατάλληλοι για να εκπαιδεύσουν.

ΕΡΩΤ.: Άρα, μπορούμε να το παραφράσουμε και να πούμε «Διδάσκω αεί διδασκόμενος»...

ΑΠΑΝΤ.: Βεβαίως! Δε σταματάει η μόρφωσή μας παρά μόνο με το θάνατο! Θεωρώ ότι η δια βίου εκπαίδευση είναι ένα ζητούμενο και αιτούμενο ανέκαθεν. Δεν είναι καινούριο, πρέπει να σας πω... σε μία μικρή εργασία που είχα κάνει και την είχα ανακοινώσει στο ευρωπαϊκό παρατηρητήριο με συναδέλφους οι οποίοι είχαν έρθει τότε στα πλαίσια αυτά, του ευρωπαϊκού παρατηρητηρίου, είχα δηλώσει ότι η δια βίου μάθηση ήταν ένα ζητούμενο από την αρχαιότητα...

ΕΡΩΤ.: Από τον Πλάτωνα νομίζω, από την «Πολιτεία του Πλάτωνα»...Και όσον αφορά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τι θα είχατε να προτείνετε;

ΑΠΑΝΤ.:Να πω, αν μου επιτρέπετε κάτι. Είναι ένα ζητούμενο όπως είπαμε από την αρχαιότητα. Πάντοτε ο άνθρωπος θέλει να μαθαίνει και να βελτιώνει και τον εαυτό του και τις γνώσεις του και τις δεξιότητές του. Έχουμε κι άλλου είδους ιστορικές, τεκμηριωμένες μαρτυρίες όπου ο εκπαιδευτικός πάντοτε αναζητούσε να βελτιώσει τη δουλειά και το έργο του, ακόμα και όταν δεν υπήρχε αυτός ο θεσμός της μετεκπαίδευσης. Να θυμίσω ότι επί Κρητικής Πολιτείας, όταν δεν είχαμε τη δυνατότητα να πάρουμε τον εκπαιδευτικό να τον πάμε σε ένα συγκεκριμένο χώρο να τον εκπαιδεύσουμε, είχε θεσπίσει η Κρητική Πολιτεία, ως προνοητική θα λέγαμε «μητέρα», γιατί έτσι τουλάχιστον έβλεπε το δάσκαλο, είχε αυτή τη σχέση. Τι έκανε: είχε αναθέσει στους τότε νομαρχιακούς επιθεωρητές να μετεκπαιδεύουν τους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς στις νέες μεθόδους... Και μετά από αυτούς είχαμε τα λεγόμενα διδασκαλικά συνέδρια, τα οποία είχαν αυτό το σκοπό, την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πράξης

ΕΡΩΤ.: Δηλαδή πιστεύετε ότι η δια βίου εκπαίδευση πρέπει να γίνεται από έμπειρα και καλά καταρτισμένα στελέχη, για να ξαναγυρίσουμε στο θέμα το δικό μας...

ΑΠΑΝΤ.: Βέβαια, καλά καταρτισμένους. Να είστε καλά, καλή δύναμη και καλή συνέχεια. Ελπίζω να σας βοήθησα...

ΕΡΩΤ.: Πάρα πολύ! Σας ευχαριστώ για όλα! Καλή δύναμη και καλή επιτυχία στο έργο σας!

## Συνέντευξη από την Πρόεδρο του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης

ΕΡΩΤ.: Σήμερα, Τρίτη 16 Μαΐου (2006), βρισκόμαστε στο γραφείο του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων Δασκάλων του Διδασκαλείου Δ.Ε. Ρεθύμνου και έχουμε τη χαρά να συνομιλούμε με την κυρία ..., συναδέλφισσα δασκάλα και Πρόεδρο του Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων Δασκάλων του Διδασκαλείου Κρήτης, με θέμα το θεσμό της μετεκπαίδευσης και ειδικότερα το παρόν και το μέλλον του Διδασκαλείου Δ.Ε.Κρήτης. Θα ήθελα, κ.Μαράκη να ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας ρωτώντας σας πρώτα ποιοι ήταν οι βασικότεροι λόγοι οι οποίοι σας οδήγησαν στην απόφαση να κάνετε μετεκπαίδευση;

ΑΠΑΝΤ.: Ύστερα από πολλά χρόνια υπηρεσίας ένιωθα την ανάγκη να επιμορφωθώ σε σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, γιατί πιστεύω ότι οι ανάγκες της κοινωνίας μας και της εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν αλλάξει. Επίσης, ακολούθησα τον τομέα της Ειδικής Αγωγής, γνωρίζοντας τόσα χρόνια μέσα σε κανονικά τμήματα παιδιά με προβλήματα μαθησιακά, νιώθοντας, λοιπόν την ανάγκη να βοηθήσω αυτά τα παιδιά, ακολούθησα τον τομέα αυτό για να ενημερωθώ περισσότερο στις δυσκολίες αυτές που είχαν και γυρίζοντας πίσω να είμαι έτοιμη πια να ασχοληθώ ειδικότερα με αυτά τα παιδιά.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά τις προσδοκίες σας από το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης τι θα είχατε να πείτε; Δηλαδή ερχόμενη εδώ τι περιμένατε να σας προσφέρει το περιεχόμενο σπουδών;

ΑΠΑΝΤ.: Περίμενα να καταρτιστώ σε εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα, να προετοιμαστώ κατάλληλα σε σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους, να καλλιεργήσω ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που είχα και κλίσεις και να γνωρίσω περισσότερο νέες μεθόδους και προγράμματα που νομίζω ότι απαιτούνται σήμερα στον τομέα της εκπαίδευσης.

ΕΡΩΤ.: Και σε σχέση με αυτές τις προσδοκίες σας πιστεύετε ότι τελικά το περιεχόμενο σπουδών της μετεκπαίδευσης σας ικανοποίησε;

ΑΠΑΝΤ.: Ικανοποιήθηκα αρκετά από την απόκτηση νέων μεθόδων και σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων, εξειδικεύτηκα σε κάποιους τομείς που αφορούν την Ειδική Αγωγή, όπως η Νοηματική γλώσσα και η γραφή Braille ούτως ώστε, γυρίζοντας πίσω, αν προκύψουν τέτοια προβλήματα στο τμήμα μου και σε ειδικές τάξεις να μπορέσω να βοηθήσω με την εμπειρία που απόκτησα εδώ.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά τον τομέα της εναρμόνισης της εκπαιδευτικής θεωρίας με την πράξη, θεωρείτε ότι ήταν αρκετά αυτά που σας πρόσφερε το Διδασκαλείο; Δηλαδή ό,τι θεωρητικό διδαχθήκατε θα μπορούσατε να το αξιοποιήσετε μεθαύριο στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤ.: Βεβαίως! Μπορεί να μην πήρα πλήρεις γνώσεις, αλλά πήρα τα κίνητρα εκείνα τα οποία, εάν ασχοληθώ περισσότερο και εμβαθύνω αυτά τα πράγματα θα είμαι ικανή να σταθώ πλήρως στον τομέα που επέλεξα.

ΕΡΩΤ.: Κατά την προσωπική σας εκτίμηση σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι επιδιώξεις της μετεκπαίδευσης, όπως αναγράφονται στον Οδηγό Σπουδών, όσον αφορά την παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα των Επιστημών της Αγωγής, στην προαγωγή της έρευνας, στην παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γνώσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς;

ΑΠΑΝΤ.: Νομίζω ότι το Διδασκαλείο καταβάλλει αρκετή προσπάθεια ούτως ώστε να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα των Επιστημών της Αγωγής. Υπάρχουν, βέβαια, ακόμα αρκετά προβλήματα στην παροχή γνώσεων και στην προσέγγιση της γνώσης, όσον αφορά τον τομέα αυτό. Υπάρχει, όμως, μια θετική άποψη από τη δική μου πλευρά και όλων των μετεκπαιδευομένων στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Πιστεύω ότι χρειάζεται ακόμη αρκετή οργάνωση πάνω σε τέτοια προγράμματα. Επειδή κουβαλάμε μία εμπειρία ετών μέσα από την τάξη, οι προσδοκίες μας είναι πολύ υψηλότερες από αυτές που ήδη παρέχονται σήμερα στα Διδασκαλεία. Νομίζω ότι χρειάζεται μία γενικότερη αναβάθμιση στην προσέγγιση της γνώσης.

ΕΡΩΤ.: Σε ειδικότερα ζητήματα, όπως είναι η οργάνωση, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τα βιβλία που σας προτάθηκαν ή οι σημειώσεις που προσφέρθηκαν, η συνεργασία του Διδασκαλείου με άλλους, συναφείς φορείς, θα είχατε να πείτε κάποιο σχόλιο;

ΑΠΑΝΤ.: Νομίζω ότι, επειδή το Διδασκαλείο φιλοξενείται σε ένα χώρο του Πανεπιστημίου του Παιδαγωγικού Τμήματος, έχει ακόμα σοβαρές ανάγκες κτιριακές, έχει ανάγκη από εποπτικά μέσα, από εργαστήρια τα οποία πιστεύω ότι θα βοηθήσουν πάρα πολύ το έργο των Διδασκαλείων στην παροχή γνώσης, συνδέοντάς το με την εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, νομίζω ότι χρειάζεται και άλλες αλλαγές ο Οδηγός Σπουδών και στο πλαίσιο της Γενικής Αγωγής και στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Από κάποιους καθηγητές καταρτιστήκαμε αρκετά σε διάφορα προγράμματα που αφορούν εμάς και την εκπαίδευση, γιατί οι ίδιοι είχαν μία εκπαιδευτική πείρα την οποία συνέδεσαν με τη θεωρία. Κάποιοι άλλοι ήταν πολύ θεωρητικοί και απλά εμείς παρακολουθήσαμε ξανά θεωρίες.

ΕΡΩΤ.: Δε συμμετείχατε βιωματικά στη διδασκαλία ώστε να ωφεληθείτε επιστρέφοντας στην τάξη...

ΑΠΑΝΤ.: Ναι, αυτό... Θα περιμέναμε βιωματικά και εργαστηριακά να συνδέσουμε τη θεωρία με την πράξη. Όσον αφορά τη συνεργασία μας εδώ με τη διοίκηση ήταν άψογη και με τη γραμματεία του Διδασκαλείου. Η δράση του συλλόγου και η οργάνωση έπαιξε σημαντικό ρόλο όσον αφορά την επικοινωνία με τους καθηγητές, με τη γραμματεία, είχαμε τη δυνατότητα να συμμετέχουμε και να οργανώσουμε συνέδρια τα οποία συντελούν στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και, νομίζω, είναι συνέχεια της επιμόρφωσής μας εδώ πέρα. Οι καθηγητές ήταν στο πλευρό μας, καθώς επίσης και ο Πρόεδρος του Διδασκαλείου, ο κ. Χουρδάκης.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά το σύνολο των γνωστικών αντικείμενων που διδαχθήκατε τα δύο χρόνια της μετεκπαίδευσής σας θεωρείτε ότι αποτελούν κυρίως επανάληψη των σπουδών σας στην Ακαδημία ή στην εξομοίωση, συμπλήρωση των παραπάνω ή αποτελούν εντελώς νέα αντικείμενα και νέους τρόπους προσέγγισης;

ΑΠΑΝΤ.: Όπως είπα και προηγουμένως, κάποια πράγματα τα επαναλάβαμε, κάποια πράγματα που ακούσαμε ήταν επανάληψη θεωριών που ήδη είχαμε ακούσει. Όμως, είχαμε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε και νέα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία τα είχαμε ανάγκη και θα μας χρησιμεύσουν στη συνέχεια του έργου μας.

ΕΡΩΤ.: Ποιο γνωστικό αντικείμενο ξεχωρίζετε από όλα αυτά που διδαχθήκατε;

ΑΠΑΝΤ.: Νομίζω ότι στην Ειδική Αγωγή που εγώ παρακολούθησα αυτά τα δύο χρόνια, όλα τα γνωστικά αντικείμενα ήταν εξίσου ενδιαφέροντα και καινούρια για να πλουτίσω τις γνώσεις μου στον τομέα αυτό. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο επέλεξα και Ειδική Αγωγή και οι προσδοκίες μου νομίζω ότι ικανοποιήθηκαν, καθώς στην Ε.Α. συνδυάζουμε και πρακτική εξάσκηση, πάμε στα σχολεία με παιδιά με ειδικές ανάγκες και εκεί πλέον συνδυάζουμε θεωρία και πράξη και μπορούμε άμεσα ερχόμενοι σε επαφή με αυτά τα παιδιά να μάθουμε πώς μπορούμε να τα βοηθήσουμε.

ΕΡΩΤ.: Μια και αναφέρατε το τμήμα Ειδικής Αγωγής στο οποίο φοιτήσατε θα μπορούσαμε να καταλάβουμε ότι δε σας γεννήθηκε ποτέ η επιθυμία να αλλάξετε τμήμα, δηλαδή από την Ειδική Αγωγή να περάσετε στη Γενική;

ΑΠΑΝΤ.: Όχι, εγώ προσωπικά όχι δεν το σκέφτηκα ποτέ. Στο τμήμα αυτό ήταν όλα πολύ ενδιαφέροντα αυτά που έμαθα και νομίζω ότι άξιζε τον κόπο.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά τον τρόπο επιλογής των τμημάτων Γενικής και Ειδικής Αγωγής από τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους, θεωρείτε ότι το τμήμα πρέπει να προεπιλέγεται πριν εισαχθούν στο Διδασκαλείο, ή να γίνεται πρώτα μία ενημέρωση για το πρόγραμμα σπουδών κατά τη διάρκεια της εγγραφής τους στο Διδασκαλείο, ή αφού παρακολουθήσουν κάποια κοινά μαθήματα και τα δύο τμήματα, στο τέλος να παίρνουν την κατεύθυνση Γενικής ή Ειδικής Αγωγής;

ΑΠΑΝΤ.: Πιστεύω ότι όταν ένας δάσκαλος έρχεται στο Διδασκαλείο ήδη ξέρει τις ανάγκες που έχει στο χώρο της εκπαίδευσης και είναι ικανός να επιλέγει πιο τμήμα, ποιον τομέα θέλει να ακολουθήσει, Γενικής ή Ειδικής Αγωγής. Δε νομίζω όμως σε καμία περίπτωση αυτό ότι θα πρέπει να είναι δεσμευτικό στη συνέχεια της καριέρας του, γιατί πολλές φορές η θεωρία με την πράξη δε συνδέεται αρκετά και κάποιος δάσκαλος ίσως τελειώνοντας από εδώ και καταφεύγοντας σε ειδική τάξη, να μη μπορεί από ψυχολογικής απόψεως να ανταπεξέλθει μετά στα καθήκοντά του.

ΕΡΩΤ. Άρα, λοιπόν, ισχυρίζεστε ότι ένας απόφοιτος μετεκπαιδευόμενος του τμήματος Ειδικής Αγωγής δεν πρέπει να είναι και υποχρεωμένος να εργαστεί αργότερα σε τμήμα ένταξης ή σε ειδικό σχολείο.

ΑΠΑΝΤ. Όχι, πιστεύω ότι οι γνώσεις που αποκτά εδώ πέρα είναι σημαντικές και επειδή τυγχάνει να συναντούμε και τέτοια παιδιά σε μια κανονική τάξη ότι μπορεί να τα βοηθήσει. Εάν τώρα επιλέξει ειδική ή κανονική να μην είναι δεσμευτικό για την καριέρα του.

ΕΡΩΤ.: Υπάρχει κάποιο μάθημα από αυτά που δεν προσφέρθηκαν από το πρόγραμμα σπουδών και θα θέλατε να είχατε την ευκαιρία να παρακολουθήσετε κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσης;

ΑΠΑΝΤ.: Νομίζω ότι μέσα στον Οδηγό Σπουδών αναφέρονται πολλά μαθήματα τα οποία τα θεωρώ, τα είδαμε ενδιαφέροντα μαθήματα και χρήσιμα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, αλλά δεν τα διδαχθήκαμε στα δύο αυτά χρόνια γιατί δεν υπήρχε ειδικό διδακτικό προσωπικό, καθηγητές. Νομίζω ότι υπάρχουν τέτοιες ανάγκες και θεωρώ ότι σε αυτό τον τομέα το Διδασκαλείο πρέπει να φροντίσει να φέρει, να διορίσει τέτοιους ανθρώπους που τους έχει ανάγκη, τουλάχιστον η Ειδική Αγωγή.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας, ποια θα λέγατε τώρα, μετά από δύο χρόνια φοίτησης ότι ήταν τα σημαντικότερα;

ΑΠΑΝΤ.: Όπως είπα και προηγουμένως, υπήρξαν προβλήματα τα οποία είναι, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τα πολλά θεωρητικά μαθήματα τα οποία θα μπορούσαν να είχαν περισσότερο εργαστηριακή μορφή. Επίσης, υπήρξαν προβλήματα όσον αφορά τη χορήγηση βιβλίων, σημειώσεων, τέτοιας μορφής προβλήματα.

ΕΡΩΤ.: Φέτος, πρώτη φορά παρουσιάστηκε αυτό το πρόβλημα, δε χορηγήθηκαν δηλαδή βιβλία...

ΑΠΑΝΤ.: Φέτος για πρώτη φορά στο Διδασκαλείο, τουλάχιστον του Ρεθύμνου, γιατί απ'ό,τι μαθαίνω σε άλλα Διδασκαλεία υπήρχε αυτό το πρόβλημα και προγενέστερα. Όμως, θα μπορούσαν τα Διδασκαλεία να είχαν οργανώσει την παροχή βιβλίων ή σημειώσεων καλύτερα από την αρχή της χρονιάς, αφού ήδη έχουν καταρτίσει έναν Οδηγό Σπουδών και ξέρουν ποια μαθήματα θα διδαχθούν...

ΑΠΑΝΤ.: Και αφού αναγνωρίζουν τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους φοιτητές, του Παιδαγωγικού...

ΕΡΩΤ.: Επίσης, σημαντικό πρόβλημα θεωρώ την απόσταση του Διδασκαλείου από τον τόπο διαμονής των μετεκπαιδευόμενων και επειδή ο δάσκαλος ξέρουμε ότι, να μεν επιλέγει να κάνει αυτή την επιμόρφωση και είναι εις γνώση η απόσταση και η οικονομική επιβάρυνση που θα έχει, στη διάρκεια συνειδητοποιεί ότι τα έξοδα είναι πάρα πολύ μεγάλα και το κράτος θα έπρεπε να παρέχει μία μέριμνα όσον αφορά ένα πάσο, ένα επίδομα μετακίνησης κ.λπ. Νομίζω ότι αυτό συντελεί θετικά στο να έρχονται περισσότεροι δάσκαλοι να επιμορφώνονται και να παρακολουθούν ανελλιπώς. Δε θα χρειάζεται να απέχουν από τις τάξεις τους λόγω απόστασης ή λόγω οικονομικής δυσχέρειας.

ΕΡΩΤ.: Εσείς από τη μετεκπαίδευση πώς νομίζετε ότι μπορείτε να αξιοποιήσετε το δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής;

ΑΠΑΝΤ.: Σίγουρα ο καθένας από εμάς θα γυρίσει στην τάξη του, στο σχολείο του, επιλέγοντας το τμήμα το οποίο αυτός επιθυμεί, ειδικό τμήμα, τάξη ένταξης, ειδικό σχολείο κ.λπ. Πιστεύω, όμως ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το δίπλωμά του και για διοικητικές θέσεις ή και για ανέλιξη σε ανώτερες θέσεις, σχολικός σύμβουλος, σύμβουλος σε ΚΔΑΥ, ή ίσως να συνεχίσει με αυτόν τον τίτλο τις σπουδές του και να κάνει μεταπτυχιακό, εξειδίκευση σε κάποιο τομέα, κ.λπ.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά εσάς, προσωπικά, τι θα επιλέγατε; Ποιος δρόμος σας εκφράζει καλύτερα;

ΑΠΑΝΤ.: Νομίζω, εμένα το Διδασκαλείο μου έδωσε τα κίνητρα να ασχοληθώ και να εξειδικευθώ περισσότερο στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ψυχολογίας. Είναι μία επιδίωξη προσωπική που έχω, πιστεύω ότι θα το προσπαθήσω στο μέλλον αυτό και αν δεν το επιτύχω, πιστεύω ότι είμαι αρκετά ικανή να πάρω οποιοδήποτε πόστο σε σχολική μονάδα ή σε τάξη ένταξης στο σχολείο.

ΕΡΩΤ.: Είμαι σίγουρη πως θα τα καταφέρετε. Η θέληση νικά πάντα. Όσον αφορά μία άποψη που υποστηρίζεται τον τελευταίο καιρό, ότι οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία την αποσαφήνιση της ταυτότητας του



Διδασκαλείου. Εσείς συμφωνείτε ότι πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης ή πρέπει να παραμείνει ως έχει ή ακόμα και να καταργηθεί;

ΑΠΑΝΤ.: Όχι, νομίζω το τελευταίο σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να συμβεί, δε θα ήταν σωστό να καταργηθεί ο θεσμός αυτός διότι αυτή τη στιγμή είναι ο μόνος θεσμός που βοηθάει το δάσκαλο να επιμορφωθεί σε νέα γνωστικά αντικείμενα και ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους να μην εγκλωβίζεται μέσα σε μία τάξη σε όλη του την καριέρα, χωρίς να του δίνεται αυτή η ευκαιρία και η δυνατότητα. Όμως, πιστεύω ότι θα έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί ο θεσμός της μετεκπαίδευσης και να αναβαθμιστούν τα Διδασκαλεία, παρέχοντας εναλλακτικά προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να μπου στα Διδασκαλεία.

ΕΡΩΤ.: Έχει υποστηριχθεί, ακόμη, η άποψη ότι τα Διδασκαλεία μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός όχι μόνο της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας που υστερεί σ'αυτόν τον τομέα της μετεκπαίδευσης θα μπορούσε κατά τακτά χρονικά διαστήματα να έρχεται και να επιμορφώνεται και να γυρίζει ανανεωμένος και πιο δυνατός να αναλάβει το διδακτικό του έργο. Ποια είναι η δική σας άποψη πάνω σ'αυτό;

ΑΠΑΝΤ.: Νομίζω ότι ο θεσμός, όπως είναι σήμερα, λειτουργεί σωστά στο πλαίσιο της επιμόρφωσης. Βέβαια, εγώ πιστεύω στη δια βίου εκπαίδευση του δασκάλου, αλλά θα επιθυμούσα ο δάσκαλος να μην έχει μόνο αυτήτην ευκαιρία της επιμόρφωσης στο Διδασκαλείο και τίποτα περισσότερο. Θα μπορούσε το κράτος να βρει κι άλλες μεθόδους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη συνέχεια της εκπαιδευτικής του πορείας, χωρίς να καταργηθεί ο θεσμός στα πλαίσια που λειτουργεί τώρα. Πιστεύω ότι το Διδασκαλείο πρέπει να κρατήσει το ρόλο του, όπως είναι τώρα, να αναβαθμιστεί, τα προγράμματά του και, παράλληλα να υπάρχουν και άλλοι φορείς που θα δίνουν την ευκαιρία στους δασκάλους στην παραπέρα μόρφωση και επιμόρφωσή τους. Οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης καθημερινά αλλάζουν. Δε μπορεί, λοιπόν, ο δάσκαλος να απέχει από την ενημέρωση αυτή γιατί διαφορετικά δεν μπορεί να παρέχει και σωστή γνώση. Οπότε, ερχόμενος δύο χρόνια στο Διδασκαλείο, που ίσως δεν είναι και αρκετά για να πάρει όσα θα'πρεπε, σύμφωνα πάντα με τις εξελίξεις τις ραγδαίες που έχουμε στο χώρο της επιστήμης, να είχε τη δυνατότητα να επιμορφώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα πάνω στα καινούρια αντικείμενα και μεθόδους.

ΕΡΩΤ.: Αφού, όπως καταλάβαμε, θεωρείτε τη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάρα πολύ αναγκαία, για ποιο λόγο πιστεύετε πως δικαιολογείται η αναγκαιότητά της περισσότερο; Πιο πολύ η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η προσαρμογή στις νέες συνθήκες ψυχοπαιδαγωγικής...

ΑΠΑΝΤ. Νομίζω ότι ο δάσκαλος όταν επιμορφώνεται, παρέχει και καλύτερο εκπαιδευτικό έργο. Πέρα, όμως του ότι ενημερώνεται στα καινούρια προγράμματα και γίνεται καλύτερος και ο ίδιος, υπάρχει καθημερινή εξέλιξη στην εκπαίδευση, στην κοινωνία γενικότερα που, αν δεν ενημερωθεί, δεν μπορεί η γνώση να είναι πίσω από τις εξελίξεις αυτές. Δεν μπορεί ο δάσκαλος από μόνος του να τρέξει να μάθει. Τον κρατάει η τάξη του μακριά από τις σύγχρονες εξελίξεις των Επιστημών Αγωγής. Θεωρώ, λοιπόν, ότι τον βοηθάει για να βελτιώνεται ο ίδιος ως εκπαιδευτικός, αλλά και να προσαρμόζεται ο ίδιος στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις. Όλοι μας αποσκοπούμε σε μία καλύτερη εκπαίδευση, σε μία καλύτερη κοινωνία και όλα αυτά βοηθάνε.

ΕΡΩΤ.: Όσον αφορά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών...έχουμε την αυτομόρφωση, την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, τηλεεκπαίδευση, συνέδρια...

ΑΠΑΝΤ.: Εδώ δε θα ξεχωρίσω να πω ποιος είναι πιο αποτελεσματικός ή όχι. Θεωρώ εξίσου σημαντικούς τρόπους και την αυτομόρφωση που τη θεωρώ απαραίτητη στον κάθε εκπαιδευτικό να προσπαθεί μόνος του να ενημερώνεται καθημερινά, να δουλεύει και να φάχνεται όσον αφορά θεωρίες, προγράμματα, πληροφορίες που θα δώσουν μία άλλη διάσταση στο εκπαιδευτικό του έργο. Θεωρώ, επίσης, αποτελεσματικό να παρακολουθεί προγράμματα τέτοιου είδους από καταρτισμένους ανθρώπους, οι οποίοι τα έχουν σπουδάσει, έχουν κάνει έρευνα πάνω σ'αυτά και μπορούν να του δώσουν και να τον κατευθύνουν σωστά σ'αυτά που πρέπει να μάθει και σ'αυτά που πρέπει να δώσει.

ΕΡΩΤ.: Να μη βασιστεί, λοιπόν, σε μία τυχαία αυτομόρφωση που να μην είναι καλή είναι κι αυτή, αλλά πάλι χρειάζεται μία στήριξη επιστημονική και πιο συστηματική ώστε να έχει περισσότερα αποτελέσματα η δια βίου εκπαίδευσή του.

ΑΠΑΝΤ.: Βεβαίως! Δεν ξέρω αν με το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μπορεί να βοηθηθεί ο δάσκαλος. Είναι κι αυτός ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να ενημερωθεί, αλλά νομίζω ότι ο δάσκαλος έχει πάντα το μυαλό του στην πράξη κι αν δεν μπει σε ένα εργαστήριο, άμα ο ίδιος δεν έρθει σε άμεση επαφή με ανθρώπους που γνωρίζουν αυτά τα πράγματα δεν μπορεί να ενημερώνεται σωστά. Πιστεύω, επίσης, ότι ο δάσκαλος πρέπει σε συχνά και τακτά διαστήματα να παρακολουθεί επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως συνέδρια, ημερίδες, να μετέχει κι ο ίδιος στην οργάνωση αλλά και την παρουσίαση κάποιων δικών του εργασιών που αυτά συντελούν στην επιμόρφωσή του, ουσιαστικά πλέον.

ΕΡΩΤ.: Όπως πρόσφατα έχουμε την εμπειρία από τη διημερίδα για την τέχνη και τον πολιτισμό στην εκπαίδευση που οργανώσατε με μεγάλη επιτυχία, έδειξε ότι τελικά όλοι πιο πολύ ενθουσιάστηκαν με τις εισηγήσεις και τις παρουσιάσεις των δασκάλων παρά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις.

ΑΠΑΝΤ.: Πιστεύω ότι τέτοιου είδους ημερίδες σου ανοίγουν το πνεύμα, ακούς καινούρια πράγματα, ακούς ανθρώπους που έχουν δουλέψει πάνω σε προγράμματα, μεθόδους και αποκτάς εμπειρίες μέσα απ'αυτά, σου δίνουν κίνητρα να ασχοληθείς με κάποια πράγματα που, μπορεί να τα έχεις στο μυαλό σου αλλά έχεις φτάσει σε αδρανοποίηση. Είναι αυτό ένα κίνητρο για τον εκπαιδευτικό και νομίζω ότι τα πανεπιστήμια πρέπει να δίνουν την ευκαιρία σε δασκάλους να μετέχουν σε τέτοιου είδους συνέδρια, γιατί βοηθάνε τις επιστήμες και τα πορίσματα των συνεδρίων βοηθάνε τις Επιστήμες της Αγωγής και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός βελτιώνεται μέσα απ'αυτά. Πρέπει, λοιπόν, να εμπλέκονται οι δάσκαλοι και να τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σ'αυτά και όχι πλέον γιατί πολλές φορές γίνεται ένα πολύ καλό συνέδριο και ο δάσκαλος θέλει να το παρακολουθήσει, αλλά, έχοντας υπόψη του ότι για να γίνει αυτό πρέπει να πληρώσει ένα σημαντικό ποσό, δεν μπορεί να πληρώσει συμμετοχή και αναγκαστικά απέχει από αυτό.

ΕΡΩΤ.: Η αλήθεια είναι ότι τα έξοδα πάλι είναι μεγάλα για την οργάνωση ενός συνεδρίου, το υλικό που προσφέρουν μαζί με τους φακέλους...

ΑΠΑΝΤ.: Εκεί τώρα πρέπει να συνεργαστεί η πολιτεία με το Πανεπιστήμιο και να επιχορηγούνται...Είναι σημαντική η εμπλοκή των δασκάλων στα συνέδρια και η παρακολούθηση...

ΕΡΩΤ.: Οι περισσότεροι εθελοντικά προσφέρουν την εργασία τους...

ΑΠΑΝΤ.: Πάντα ο δάσκαλος αφιλοκερδώς δουλεύει, δίνει την ψυχή του, όπως έχει μάθει να εργάζεται ακούραστος μέσα σε μία τάξη, έτσι μπορεί να εργαστεί και σε τέτοιου είδους συνέδρια. Καλό θα ήταν, λοιπόν, αυτό να το λάβουν υπόψη τους και οι πανεπιστημιακοί και το κράτος.

ΕΡΩΤ.: Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο που αφιερώσατε στη συζήτησή μας! Σας εύχομαι κάθε επιτυχία και του χρόνου στο μεταπτυχιακό με το καλό, να ικανοποιηθούν όλα σας τα όνειρα!

ΑΠΑΝΤ.: Κι εγώ να σας ευχηθώ και πιστεύω τα πορίσματα της έρευνας που θα βγάλετε να βοηθήσουν τους δασκάλους, είτε αυτούς που θέλουν να επιμορφωθούν, αλλά και αυτούς που δε θέλουν, διαβάζοντάς τα!

ΕΡΩΤ.: Σας ευχαριστώ πολύ! Να είστε καλά!