

Το βήμα των σπουδαστών

Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους

Γιάννης Ρεσ*

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα όχι μόνο μια από τις κύριες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αλλά και μοχλός ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τόσο από την πολιτεία όσο και τους ίδιους, για το ρόλο τους στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής, αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης της παρούσας έρευνας. Με αναφορές στην ιστορική και βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε μια διερευνητικού τύπου προσέγγιση με την τεχνική της συνέντευξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στο Ν. Χίου. Διαπιστώθηκε ότι, οι περισσότεροι έχουν θετική στάση για την επιμόρφωση, συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, έχουν κριτική στάση απέναντι στην πολιτεία, τους φορείς επιμόρφωσης αλλά και τους ίδιους ως άτομα και ως κλάδο, και διατυπώνουν προτάσεις για ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης.

Εισαγωγικά

Η επιμόρφωση στοχεύει στη συνεχή τροφοδότηση των εκπαι-

* Ο Γιάννης Ρεσ είναι δάσκαλος με Master στις Επιστήμες Αγωγής και μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΤΕΠΑΕΣ Ρόδου.

δευτικών με τις τελευταίες εξελίξεις στον επιστημονικό τους χώρο, την επιστημονική τους στήριξη και υποστήριξη στο έργο τους, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος. Η παραπάνω διατύπωση παύει να είναι ζητούμενο και αποτελεί δεδομένο, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στην επιμορφωτική διαδικασία, επειδή τη θεωρεί «προσωπική του υπόθεση» και όχι όταν σύρεται σ' αυτήν χωρίς διακριτούς στόχους, περιεχόμενο και κυρίως όραμα (Πολυχρονόπουλος, 1983· Neave, 1998).

Σημαντικές πληροφορίες για έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, καταγράφονται από την Παπαναούμ (2003), τους Παντελή και Πανουτσόπουλο το 1991, με θέμα τις απόψεις των δασκάλων γύρω από την οργάνωση και τη λειτουργία του θεσμού της επιμόρφωσης (ερωτηματολόγια σε δασκάλους που φοιτούσαν σε τέσσερις ΣΕΛΔΕ), τον Τρούλη το 1985, ο οποίος διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της μετεκπαίδευσης και συγκεκριμένα για το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, την Τατατόρη-Τσαλκατίδου το 2000, η οποία διερεύνησε την επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με δείγμα εκπαιδευτικών από τη Μακεδονία και τη Θράκη και της ίδιας (Παπαναούμ) το 2003, με δείγμα εκπαιδευτικών από τον ίδιο γεωγραφικό χώρο. Επιπλέον, από την ίδια πηγή πληροφορούμαστε για έρευνα του Σιμόπουλου το 1991, σχετικά με την επιμόρφωση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης της ΣΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης, των Σαλτέρη και Ράπτη το 1993 με θέμα τις απόψεις/αντιλήψεις των μετεκπαιδευομένων δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Περισιανίδου το 1997, η οποία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις ΣΕΛΜΕ και τα ΠΕΚ, και των Καλδρυμίδου κ.ά. το 1997 που αφορά καθηγητές ειδικοτήτων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από την επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής μαρτυρίας στην ελληνική βιβλιογραφία (Παπαναούμ, 2003), μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι, υπάρχουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους, σε αντίθεση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους, και ακόμη περισσότερο με το συνδυασμό των δύο αυτών θεματικών.

Στη χώρα μας, η ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) το 1978 και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) το 1979, αποτελεί την πρώτη σημαντική μέριμνα της πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι σχολές αυτές λειτούργησαν ως το 1992 παρά τις διαπιστωμένες ελλείψεις και αδυναμίες τους. Η σχετική αρθρογραφία (Ανδρέου, 1992· Ξωχέλλης, 1989· Μπαγάκης, 2002), επιχειρηματολογεί για τις αδυναμίες των σχολών αυτών: Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα ήταν ο κρατικός έλεγχος στα προγράμματα σπουδών τους και την εν γένει λειτουργία τους, και η έκδηλη αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη μεγάλη ζήτηση.

Με την ίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) (Ν. 1566/1985) και την ενεργοποίησή τους από το 1992 και εξής, εκφράζεται η πολιτική βούληση για εξακτίνωση της επιμόρφωσης, χωρίς όμως να επιτυγχάνεται η ουσιαστική της αποκέντρωση και η συνακόλουθη προσαρμογή της στις τοπικές ανάγκες.

Από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής, το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικότερα έχει εκδηλωθεί από το τέλος της δεκαετίας του 1980 με τις σχετικές νομικές ρυθμίσεις, αλλά και με τη σύσταση επιτροπών, ιδίως στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000· Φρειδερίκου και Φολερού-Τσολερού, 1993).

Η πολιτική βούληση εξάλλου για ενίσχυση και βελτίωση των σπουδών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εκφράζεται και με μεγάλο ύψους χρηματοδοτήσεις από το 2ο και 3ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας.

Επιστέγασμα μπορεί να θεωρηθεί η θεσμοθέτηση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, κύριο έργο του οποίου είναι ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής και ο συντονισμός όλων των μορφών και των τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ν. 2986/2002).

Παρεμβάσεις γίνονται και στα προγράμματα διδασκαλίας, καθώς και στα σχολικά εγχειρίδια, μόχθο τον οποίο έχει αναλάβει κατά κύριο λόγο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ σημαντικό βήμα στον τομέα της εθνικής επιμορφωτικής πολιτικής αποτέλεσε η ίδρυση και η λειτουργία μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών στα Ανώτατα Τριτοβάθ-

μια Ιδρύματα από το 1992, η τελευταία εξακολουθεί να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκείς και αναποτελεσματικούς, αφού στοχεύει αφενός στη συμπλήρωση της ελλιπούς βασικής τους εκπαίδευσης και αφετέρου στην «εκ των άνω» επιβεβλημένη εναρμόνιση της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας με τις πολιτιστικές και οικονομικές εξελίξεις της ευρύτερης κοινωνίας. Αποτέλεσμα του συγκεκριμένου ιδεολογικού πλαισίου είναι η επιμόρφωση να μην ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και την ικανότητα του διδακτικού προσωπικού να αντεπεξέρχεται αποτελεσματικά στα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά την άσκηση του έργου του – όπως άλλωστε αποδεικνύεται και από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς στην ερευνητική μας συνέντευξη. Εκτός όμως από το περιεχόμενο και τους σκοπούς που υπηρετεί, η προχειρότητα στην οργάνωσή της και οι φορείς της κινούνται στην ίδια απαξιωτική για τους εκπαιδευτικούς κατεύθυνση (Φώκιαλη, 2005).

Είναι γεγονός ότι στη χώρα μας, το ζωτικό πρόβλημα του ελέγχου της επιμόρφωσης στην κοινωνικοπολιτική του διάσταση έχει αγνοηθεί ή ελάχιστα διερευνηθεί. Ποικίλοι παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής επιμορφωτικής πολιτικής, όπως η ανισότητα ευκαιριών επιμόρφωσης, η ανομοιογένεια της βασικής εκπαίδευσης, η ειδίκευση και οι διαφορές προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών, παραβλέπονται στα πλαίσια μιας ισοπεδωτικής προσέγγισης στην εφαρμογή του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2003).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας με την άμεση υπαγωγή της στο ΥΠΕΠΘ, λειτουργεί ως μηχανισμός επιβολής των ιδεολογικοπολιτικών αρχών της κεντρικής διοίκησης και άσκησης άμεσου ελέγχου στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό, αποδεικνύεται από το γεγονός ότι όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα και οι επιμορφωτικές δραστηριότητες (Διδασκαλεία, ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ), υλοποιούνται υπό την εποπτεία του εκάστοτε Υπουργού και με τη συνδρομή «άγρυπνων φρουρών», των εποπτών, των επιθεωρητών (παλαιότερα) και των σχολικών συμβούλων (αργότερα). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν ουσιαστικά παθητικοί ακροατές των αλλαγών που τους επιβάλλονται χωρίς ουσιαστική δυνατότητα συνδιαμόρφωσης ή αλλαγής του status quo σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ευρύτερα της κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους παγιδευμένοι στη διαμορφωμένη αυτή κατάσταση, εξαντλούν τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα «επιβίωσης» στην καθημε-

ρινή τους σχολική πράξη, μια και η αξιολόγησή τους αφορά τις πρακτικές λύσεις που δίνουν σε προβλήματα διδακτικά και όχι με βάση τον κοινωνικοπολιτικό τους προβληματισμό σε εκπαιδευτικά θέματα.

Η αποτίμηση όμως και ο σχεδιασμός προσωπικής ανάπτυξης, προκειμένου να είναι χρήσιμα, πρέπει να ενισχύονται από την έννοια της ενθάρρυνσης και όχι του περιορισμού της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Πρέπει να δείχνουν ότι κατανοούν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν υψηλό βαθμό ελέγχου της πορείας του έργου τους και ταυτόχρονα να παρέχουν πρόσβαση σε κατάλληλη κριτική υποστήριξη. Διαφορετικά, θα ενισχύεται η τάση να θεωρείται η «ανάπτυξη» ως «κατάρτιση» που μπορεί να επιτευχθεί σε μικρές, αιφνίδιες δόσεις και πρέπει να συνδέεται με πολιτικές ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης που βασίζονται αποκλειστικά στις ικανότητες, οδηγώντας έτσι στην υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως αυτόνομων, υπεύθυνων και υπόλογων επαγγελματιών και τελικά καθιστώντας τους εκτελεστικά όργανα που, απλά εφαρμόζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας, αντί να «διαμεσολαβούν» (Sachs, 1997, όπ. αναφ. στο Day, 1999· Fang, 1986· Fullan and Hargreaves, 1993).

Γίνεται σαφές λοιπόν, ότι, αγνοείται η βασική προϋπόθεση για μια ουσιαστική επιμορφωτική αλλαγή: η συνεξέταση του πλέγματος βασική εκπαίδευση – επιμόρφωση – σχολείο – εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από τις νέες κάθε φορά κοινωνικές ανάγκες. Ένα δυναμικό και μετασχηματιστικό πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν επιδιώκει να «συμμορφώσει» τους εκπαιδευτικούς προς την υπάρχουσα εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση, αλλά επιδιώκει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργάζονται και να παρεμβαίνουν μετασχηματιστικά. Οφείλει να ενθαρρύνει την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία αντί του ανταγωνισμού, τη συμμετοχή αντί της παθητικότητας και της συμμόρφωσης.

Η παρούσα έρευνα, με τα ιδιαίτερα πάντα χαρακτηριστικά της (εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι σε ακριτικό νησί, βαθμίδα εκπαίδευσης, περιορισμένο δείγμα, συγκεκριμένος τόπος και χρόνος διεξαγωγής της), στοχεύει στη διερεύνηση πτυχών της επιμόρφωσης (οργάνωση, φορείς, ανάγκες, προσδοκίες, σχέση της με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών κ.ά.) που μέχρι σήμερα έχουν μελετηθεί σε μικρότερη σχετικά κλίμακα. Ειδικότερα, η μελέτη μας, εστιάζεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας και αξιοποιώντας στοιχεία όπως, οι στόχοι που ωθούν τους εκπαιδευτικούς

στην επιμόρφωση, ο βαθμός ανταπόκρισης των προσφερόμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης στις απαιτήσεις και προτεραιότητές τους, ο τρόπος οργάνωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ο φορέας σχεδιασμού και υλοποίησής τους, η διερεύνηση της στάσης τους ως προς την παθολογία των προγραμμάτων, οι παράμετροι που οι ίδιοι θεωρούν αναγκαίες για τη διασφάλιση της ανταπόκρισης της προσφοράς στη ζήτηση επιμόρφωσης, το περιεχόμενο των προγραμμάτων και η σχέση τους με τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους στην εκπαιδευτική πράξη, την προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική τους εξέλιξη γενικότερα.

Μεθοδολογία και υλικό έρευνας

Αφορμή για τη μελέτη αυτή στάθηκε η θεωρητική-εμπειρική συζήτηση και έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης προκύπτει επίσης και από τη γενική παραδοχή ότι η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού δεν μπορεί να σταματά με τον πρώτο διορισμό. Αντίθετα, επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική ενημέρωσή του προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική και οι «πελάτες» του –μαθητές και γονείς–, ικανοποιημένοι.

Κατά δεύτερο λόγο συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ίδια την καριέρα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Κρίνεται, τέλος, χρήσιμο να επισημανθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη φιλοσοφία της διαβίου παιδείας (Τρούλης, 1985· Day, 1999), τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας της μάθησης. Αν όμως πρωταρχικό αξίωμα της διαβίου μόρφωσης αποτελεί η θέση ότι κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του δικαιούται να μαθαίνει και να αναπτύσσεται σφαιρικά ως προσωπικότητα, τότε η επιμορφωτική διαδικασία είναι μια πολλαπλή πρόσκληση για τον εκπαιδευτικό, αφού συνάγει δραστηριότητες που εμφανώς αφορούν τη μεθόδευση της προσωπικής του, συνεχούς και πολυεπίπεδης αυτοεξέλιξης και άδηλα θέτει προβληματισμούς για το νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός (Χατζηπαναγιώτου, 2001· Παπαναούμ, 2003).

Στη χώρα μας, η εκπαιδευτική πολιτική που χαράχθηκε και εφαρμόστηκε ήταν πολιτική απομίμηση ξένων προτύπων χωρίς συ-

στηματικότητα, οργάνωση και επιστημονικό έλεγχο. Η πορεία που ακολουθήθηκε από άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, απλά μεταφέρθηκε στην ελληνική πραγματικότητα δίχως ανάλυση των αναγκών της χώρας μας, αφού ο θεσμός των οργανωμένων φορέων εκπαιδευτικής έρευνας είναι σχεδόν ανύπαρκτος (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Το σκηνικό επαναλήφθηκε και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών, χωρίς αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών σχημάτων, υιοθετήθηκαν πρότυπα από άλλες χώρες, με εκπαιδευτική κουλτούρα και ιστορία διαφορετική από την ελληνική.

Αρχίσαμε την έρευνά μας με *βιβλιογραφική επισκόπηση* της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και πώς η επιμόρφωση εφαρμόζεται στη χώρα μας. Παράλληλα, κάναμε διερευνητικές συζητήσεις με άλλους συναδέλφους για να μπορέσουμε να καθορίσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από το οποίο θα κινηθούν οι τελικές συνεντεύξεις.

Το *μεθοδολογικό εργαλείο* που χρησιμοποιήσαμε ήταν η *συνέντευξη σε βάθος*. Με αυτήν θα επιχειρούσαμε να συλλέξουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, επιλέξαμε την *ημιδομημένη συνέντευξη* μια που επιδιώκαμε να κατευθύνουμε τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα αλλά να μπορεί αυτός ν' αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος (Cohen and Manion, 1997· Ιωσηφίδης, 2003· Παρασκευόπουλος, 1993). Έτσι, σχεδιάσαμε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που παρουσίαζαν όμως ευελιξία ως προς τη σειρά τους, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για τη συζήτηση.

Κατά τη συνέντευξη επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε κατά βάση ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Αυτό θα μπορούσε να προσφέρει μεγαλύτερο βάθος στη διερεύνησή μας.

Επιπλέον, σχεδιάσαμε περιγραφικές ερωτήσεις για την άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από τους ερωτώμενους που συνδέονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνώσεις, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών κ.ά.

Τέλος, σχεδιάσαμε ερωτήσεις γνώμης με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεών τους για τα συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνάς μας.

Επιλέξαμε να απευθυνθούμε σε εκπαιδευτικούς από το χώρο

εργασίας μας (στα 5 σχολεία που εργαστήκαμε τα 6 τελευταία έτη) ώστε να μην υπάρχει επιφυλακτικότητα για το σκοπό της έρευνας και τα κίνητρά της. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα Δημοτικά Σχολεία της Χίου, το χρονικό διάστημα μεταξύ 20 Φεβρουαρίου και 10 Μάρτη 2005. Απ' αυτούς, οι 24 (60%) ήταν δάσκαλοι, 6 καθηγητές αγγλικών (15%), 4 γυμναστές (15%) και 4 καθηγητές μουσικής (10%). Οι 24 ήταν γυναίκες (ποσοστό 60%) και 16 γυναίκες (40%). Σχετικά με την επαγγελματική τους εμπειρία, οι 12 (30%) είχαν από 0-5 έτη υπηρεσία, οι 10 (25%) από 6-10 έτη, οι 8 (20%) 11-15 έτη, οι 4 (10%) 16-20, οι 2 (5%) 21-25 και 4 (10%), 26 και άνω έτη επαγγελματικής εμπειρίας.

Για τη δημιουργία κλίματος αποδοχής μας και ειλικρίνειας, προσπαθήσαμε να καταστήσουμε απόλυτα κατανοητούς τους στόχους της έρευνά μας και να επισημάνουμε ότι, αυτή γίνεται στα πλαίσια επιστημονικής έρευνας και τα αποτελέσματά της δε θα χρησιμοποιηθούν από άλλο πρόσωπο ή φορέα. Φυσικά, τονίζαμε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των συνεντεύξεων. Πραγματικά, εξασφαλίσαμε θετικό κλίμα κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις γίνονταν σε όποιο μέρος επιθυμούσε το υποκείμενο της συνέντευξης (σπίτι, εργασιακό περιβάλλον, χώρος διασκέδασης) για να μπορεί να αισθάνεται άνετα.

Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκαν οι συνεντεύξεις, ήταν:

- A. Η σημασία της επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- B. Η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και η προσδοκία τους απ' αυτά.
- Γ. Οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και θέματα οργάνωσης των διαφόρων επιμορφωτικών σχημάτων.
- Δ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της πολιτείας για την αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Το *ερευνητικό πρόβλημα* που θέσαμε ήταν οι τρόποι και οι δυνατότητες αξιοποίησης της επιμόρφωσης για την επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ξεπερνώντας παρωχημένες και παγιωμένες καταστάσεις από τη σκοπιά των ίδιων των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χίου.

Μετά τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, προχωρήσαμε στη σύνταξη των *ερευνητικών ερωτημάτων*:

- Ανταποκρίνεται η προσφερόμενη επιμόρφωση στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών; Συμβάλλει και πώς στην επαγγελματική τους ανέλιξη; Τι προσδοκούν απ' αυτήν;
- Ποιες είναι οι παράμετροι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίες για την εξασφάλιση της προσφοράς στη ζήτηση της επιμόρφωσης (περιεχόμενο, φορείς, χρόνος και διάρκεια διεξαγωγής της);
- Ποιος είναι ο ρόλος που αναμένουν να διαδραματίσει η πολιτεία για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης και πώς οι ίδιοι μπορούν να συνεισφέρουν στο στόχο αυτό;

Στα παραπάνω ερωτήματα, εκτός της καταγραφής και ανάλυσης των απόψεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα συγκεκριμένων θεμάτων της επιμορφωτικής πολιτικής, επιχειρείται η διερεύνηση των τρόπων σύνδεσης και αξιοποίησής τους για την προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη, στηριζόμενοι πάντα στους δικούς τους προβληματισμούς και προτάσεις.

Παρουσίαση των ευρημάτων

A. Στάση απέναντι στην επιμόρφωση και προσδοκίες

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανεπαρκής (Ξωχέλλης, 1984· Hargreaves and Fullan, 1995), τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα με πλήρη αναγνώριση. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις πρόσφατες νομοθετικές προσπάθειες για «ανωτατοποίηση» και αναβάθμιση των σπουδών τους, έχουν χαμηλό επίπεδο προπαρασκευαστικής ετοιμότητας, γεγονός που επιβάλλει τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων ως αντιστάθμισμα στην περιορισμένη από άποψη αποτελεσματικότητας βασική εκπαίδευση.

Σύμφωνα λοιπόν με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνάς μας, διαφαίνεται η πεποίθησή τους ότι, με την αρχική εκπαίδευση, αποκτώνται θεμελιακές γνώσεις και δεξιότητες αφενός και διαμορφώνεται η παιδαγωγική τους φιλοσοφία αφετέρου.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χίου στο σύνολό τους θεωρούν την επιμόρφωση απαραίτητο συστατικό του επαγγελματικού τους ρόλου, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο ερώτημα πόσο συχνά θεωρούν ότι πρέπει να επιμορφώνονται.

Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι ελάχιστοι (ποσοστό 7,5%), θεωρούν αναγκαίο να επιμορφώνονται περιστασιακά, όταν προκύπτει δηλαδή ανάγκη. Σχεδόν οι μισοί (45%), θεωρούν ότι πρέπει να επιμορφώνονται σε διαρκή βάση, ενώ οι υπόλοιποι (47,5%), σε τακτά διαστήματα, κυρίως, μία ή περισσότερες φορές το χρόνο.

Στο σύνολό τους σχεδόν (87,5%), έχουν θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση. Τη θεωρούν απαραίτητο συμπλήρωμα και σημαντική υποστήριξη για την άσκηση του έργου τους. Η διαπίστωση αυτή εναρμονίζεται και με το ότι, στην πλειοψηφία τους θεωρούν την επιμόρφωση πολύ σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στο έργο τους και ότι συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Με την ερώτηση σχετικά με τα οφέλη που αναμένουν από την επιμόρφωση, συγκεκριμενοποιούνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες απηχούν τη γενικότερη αντίληψη που έχουν για την επιμόρφωση: Οι περισσότεροι (75%) προσβλέπουν στην ανανέωση των επιστημονικών τους γνώσεων και στον εμπλουτισμό της γενικότερης μόρφωσής τους. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, την αξία που έχει η συνεχής επαγγελματική μάθηση για την καλύτερη επίτευξη του έργου τους.

Επιπλέον, προσδοκούν να βοηθηθούν για την κατανόηση και την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μέτρων (σε ποσοστό 70%) και να καταστούν ικανότεροι στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη διδασκαλία, ιδιαίτερα εκείνοι που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και οι γυναίκες (65% και 73% αντίστοιχα).

Βοήθεια ακόμη αναμένουν μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (45%).

Λιγότεροι από τους μισούς (42,5%) αναμένουν πολλά οφέλη από την επιμόρφωση για την κάλυψη κενών που είχαν στην αρχική εκπαίδευση, είτε στα γνωστικά αντικείμενα είτε στην παιδαγωγική κατάρτιση.

Ενδεικτικά, κάποιες από τις προσδοκίες των ερωτώμενων εκπαιδευτικών από την επιμόρφωσή τους: Δάσκαλος, μεταξύ 46 και 55 ετών τονίζει: «αν δεν θέλουμε να μας ξεπεράσει η κοινωνία

και απλά εμείς να περηφανευόμαστε για το πτυχίο που αποκτήσαμε πριν δεκαετίες, πρέπει να προβληματιζόμαστε όχι για το αν πρέπει να επιμορφωνόμαστε, αλλά για την ποιοτικότερη δυνατή επιμόρφωσή μας...», ενώ συνάδελφός του πολύ νεότερος, μεταξύ 26 και 35 ετών, νιώθει ότι «...αν και έχουν περάσει ελάχιστα χρόνια από την αποφοίτησή του από το Πανεπιστήμιο, οι ραγδαίες εξελίξεις έχουν καταστήσει σχεδόν παλαιωμένες τις γνώσεις που απέκτησε».

Δασκάλα, υποδιευθύντρια, μεταξύ 36 και 45 ετών, παρατηρεί: «Η συμμετοχή μου στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, αναμένω να με βοηθήσει να ανταποκριθώ με επιτυχία στις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις που κατά τεκμήριο είναι αιφνιδιαστικές και χωρίς καμία προετοιμασία και μελέτη».

B. Παράγοντες οργανωτικής επιτυχίας της επιμόρφωσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90%), θεωρεί τα Πανεπιστήμια «πολύ κατάλληλο» φορέα επιμόρφωσης, πιθανόν λόγω του επιστημονικού τους κύρους και της σχετικής αυτονομίας τους από την κεντρική διοίκηση. Παρά το γεγονός ότι ο κύριος κρατικός φορέας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), λιγότεροι από τους μισούς (45%) τα θεωρούν ως πολύ κατάλληλο επιμορφωτικό φορέα, στάση που προβληματίζει επαρκώς αν σκεφτεί κανείς ότι, στην πλειοψηφία τους οι ερωτώντες εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στα Κέντρα αυτά.

Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλο φορέα επιμόρφωσης και τις Ενώσεις τους, κάτι που υποδηλώνει την ενεργοποίηση αρκετών απ' αυτές στον τομέα της επιμόρφωσης και πιθανόν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να ενεργοποιηθούν περισσότερο ως κλάδος για την αναβάθμιση του έργου τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένες πηγές μάθησης. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία θεωρούν ότι μπορούν να έχουν επιμορφωτική λειτουργία στη σχολική μονάδα η προσωπική μελέτη, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι εκδηλώσεις όπως ημερίδες ή ομιλίες, κάτι λίγο πολύ αναμενόμενο για τους συγκεκριμένους τρόπους επιμόρφωσης.

Το ίδιο εντυπωσιάζει και η διαπίστωση ότι στην πλειοψηφία τους (75%) κρίνουν ως επιμορφωτικές τις επισκέψεις στις τάξεις συναδέλφων, πρακτική καθόλου συνηθισμένη στην ελληνική πραγματικότητα. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επι-

θυμούν να βγουν από τον απομονωτισμό της τάξης και αναγνωρίζουν ότι μπορούν να διδαχτούν από τους συναδέλφους τους.

Αντίθετα, εκείνοι που θεωρούν επιμορφωτικές τις επισκέψεις του σχολικού συμβούλου είναι αισθητά λιγότεροι, διαπίστωση ενδεικτική για το γεγονός ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου δεν έχει καταξιωθεί όσο θα έπρεπε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή πρέπει κανείς να τονίσει τη σημασία των αρνητικών απαντήσεων, καθώς ένας στους τρεις (!) (ποσοστό 35%) εκπαιδευτικούς απορρίπτει το θεσμό αυτό.

Οι συζητήσεις με το διευθυντή, τέλος, μπορούν να είναι επιμορφωτικές κατά την άποψη πολλών εκπαιδευτικών (55%).

Σχετικά με θέματα χώρου και χρόνου διεξαγωγής των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, δεν απορρίπτουν την επιμόρφωση υποχρεωτικής μορφής, τονίζοντας ότι κάθε εκπαιδευτικός και των δύο βαθμίδων θα πρέπει να επιμορφώνεται οπωσδήποτε ανά 5-7 έτη, αρκεί η επιμόρφωση να έχει «έντιμες» προϋποθέσεις.

Στην ερώτηση, τέλος, αν θεωρούν ότι υπάρχουν δυνατότητες να επιμορφώνονται με δική τους πρωτοβουλία, απαντούν θετικά οι μισοί. Συγκεκριμένα, διευκρινίζουν ότι μπορούν να επιμορφώνονται κυρίως με προσωπική μελέτη και με παρακολούθηση σεμιναρίων. Ιδιαίτερα οι νεότεροι θεωρούν ότι τους παρέχουν τέτοιες δυνατότητες τα ηλεκτρονικά μέσα.

Η πρόθεσή τους για ενεργή συμμετοχή στο οικοδόμημα της επιμόρφωσης, διαπιστώνεται ότι αποτελεί σημαντική παράμετρο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αλλά η μέχρι τώρα εμπειρία τους δείχνει ότι, αν και αυτονόητη, η κεντρική διοίκηση την παραμερίζει προκειμένου με τους φορείς που η ίδια ορίζει να εξυπηρετούνται καλύτερα και εκ του ασφαλούς ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της (Hargreaves, 1997· Evans, 2002).

Από την άλλη, η διαπίστωση ότι ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι δεν μπορεί ν' αναλάβει πρωτοβουλίες για την επιμόρφωσή του, παρά το γεγονός ότι σχεδόν στο σύνολό τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά της, εγείρει το ερώτημα πώς βλέπουν το δικό τους ρόλο και το ρόλο της πολιτείας στο θέμα αυτό.

Ενδεικτικά, κάποιες από τις σκέψεις – προτάσεις τους για την οργάνωση της επιμόρφωσης:

Μουσικός, γυναίκα, μεταξύ 36 και 45 ετών, προτιμάει η επιμόρφωση να διεξάγεται αποκλειστικά από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα αφού «... είναι εξασφαλισμένη η επιστημονική κατάρτιση των επιμορφωτών και υπάρχει μια τάση απεξάρτησης από τον ιδεολογικό κλοιό της Πολιτείας καθώς, εάν η επιμόρφωση συνεχίζει να

διεξάγεται με τους ίδιους όρους και από τους ίδιους ανθρώπους όπως μέχρι σήμερα στα ΠΕΚ, δεν έχει να προσφέρει και πολλά πέρα από το να δικαιολογεί την εκροή κοινοτικών κονδυλίων...».

Δασκάλα, μεταξύ 26 και 35 ετών παρατηρεί ότι «Η σχολική μονάδα θα μπορούσε να δημιουργήσει ιστοσελίδα ώστε, οι εκπαιδευτικοί έχοντας εύκολη πρόσβαση σ' αυτήν ν' ανταλλάσσουν πληροφορίες για επιμορφωτικά προγράμματα, σχέδια μαθημάτων, πολυμεσικές παρουσιάσεις και αποτελέσματα έρευνας και μελέτες περιπτώσεων σε διαφορετικά θέματα που συναντά ο εκπαιδευτικός στην τάξη».

Δασκάλα, μεταξύ 46 και 55 ετών, με μεγάλη διδακτική εμπειρία: «... Οι Σύμβουλοι, ειδικότερα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, είναι το αυτί και το μάτι του Υπουργείου στα σχολεία, εντολοδόχοι των αποφάσεων της εκάστοτε εξουσίας. Ποιες επιστημονικές καινοτομίες κομίζουν σε κάθε επίσκεψή τους στις αίθουσες πέρα από αναστάτωση στη λειτουργία της μονάδας;».

Δάσκαλος, διευθυντής, μεταξύ 36 και 45 ετών, υποστηρίζει ότι «η επιμόρφωση πρέπει να διεξάγεται στον τόπο εργασίας του εκπαιδευτικού και να είναι μέσης διάρκειας, δηλαδή τρίμηνη ή 100 περίπου ωρών και η διάρκεια των διαφόρων προγραμμάτων μπορεί και πρέπει να περιοριστεί, ώστε ν' ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των συναδέλφων. Έτσι, θα εξασφαλίζεται μεγαλύτερη συμμετοχή αλλά και αυξημένο ενδιαφέρον...».

Γ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της πολιτείας

Σχετικά με το ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι (95% των συμμετεχόντων στην έρευνα) έχουν συμμετάσχει με τον ένα ή άλλο τρόπο, για μικρό ή μεγάλο διάστημα σε επιμορφωτικές δραστηριότητες και θεωρούν την επιμόρφωση σημαντικό και απαραίτητο αρωγό στο έργο τους.

Πολλοί εμμένουν στην ανάγκη για ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού στη συνδημιουργία και συνδιαμόρφωση των διαφόρων επιμορφωτικών σχημάτων (62,5%). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητά το νέο και πρωτοποριακό, να αυτοεπιμορφώνεται σε νέες στρατηγικές και τεχνικές της διδακτικής, να μη φοβάται το «λάθος», να δημιουργεί, να διαμορφώνει και όχι ν' ακολουθεί.

Τονίζεται σε μεγάλο ποσοστό (77,5%), ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό με μίζερη διάθεση εξαιτίας της ανεπάρκειας της Πολιτείας να την οργανώσει σω-

στά αλλά με δημιουργική διάθεση αναζητώντας πάντα μέσα απ' αυτήν τη βελτίωσή του σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Ακόμη, προβάλλεται από πολλούς (55%), ότι η ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην οργάνωση ημερίδων, επιστημονικών επιμορφωτικών συναντήσεων και Παιδαγωγικών Συνεδρίων και η εποικοδομητική συνεργασία τους με επιστημονικούς φορείς, μόνο θετικά αποτελέσματα υπόσχεται.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον καίριο ρόλο που και οι ίδιοι καλούνται να διαδραματίσουν στην επιμόρφωσή τους, καταγράφουν τις ελλείψεις και παραλείψεις τους και προτείνουν λύσεις για την κάλυψή τους.

Σχετικά με το ρόλο της Πολιτείας στην επιμόρφωσή τους, είναι καταφανές το αίτημα-απαίτησή τους για άμεση βελτίωση του μηχανισμού επιμόρφωσης συνολικά.

Καθολική είναι η ανάγκη για αλλαγές στο σύστημα επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και ουσιαστικών αλλαγών στον τρόπο διεξαγωγής της συντελούμενης επιμόρφωσης, τη δημιουργία κέντρων-πόλων επιμόρφωσης και γενικότερα τη ριζική αναδιοργάνωση του υφιστάμενου πλαισίου διεξαγωγής της (ποσοστό 80%).

Επιπλέον, προτείνουν να παρέχονται κίνητρα, ώστε να διευκολύνονται έτσι οι εκπαιδευτικοί ν' αξιοποιούν την παρεχόμενη επιμόρφωση, όπως άδειες, οικονομικά κίνητρα, δωρεάν χορήγηση βιβλίων (65%).

Σε υψηλό ποσοστό (70%) υποστηρίζουν ότι, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και η επιδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων από την πολιτεία, θα μπορούσε να λειτουργήσει καταλυτικά όχι μόνο στην αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης αλλά και ως δέλεαρ για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού πολλοί απ' αυτούς δεν προσέρχονται στα διάφορα προγράμματα μη βρίσκοντας τα παραπάνω κίνητρα.

Οι εκπαιδευτικοί περιμένουν πολλά από την πολιτεία. Αναγνωρίζουν τις παραλείψεις και τις αδυναμίες της και προσβλέπουν στην κάλυψη πολλών απ' αυτών, διατυπώνοντας τεκμηριωμένες προτάσεις.

Ενδεικτικά, κάποιες παρατηρήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της έρευνάς μας για το ρόλο των ίδιων και της πολιτείας στην επιμορφωτική πολιτική:

Δάσκαλος, Διευθυντής, μεταξύ 46 και 55 ετών, λέει χαρακτηριστικά: «... ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται διαρκώς να ενημερώνεται και να εφαρμόζει στην τάξη το νέο και καινοτόμο αφού βέβαια προηγουμένως το έχει αξιολογήσει και εκτιμήσει».

«Απαιτείται όχι απλά η απαθής παρακολούθηση των ραγδαίων εξελίξεων και της επιστημονικής καταγίγδας της εποχής μας αλλά και η προσαρμογή μας ως επαγγελματίες στις σύγχρονες ανάγκες», σημειώνει δασκάλα, μεταξύ 26 και 35 ετών.

Καθηγητής Αγγλικών, μεταξύ 36 και 45 ετών, σημειώνει: «Το Υπουργείο, πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών πριν προχωρήσει στη σύνταξη και εφαρμογή των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων».

Ερμηνεία των ευρημάτων

Σημαντική διαπίστωση από την παράθεση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι στο σύνολό τους οι ερωτώντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν οι ίδιοι μεγάλο μέρος της ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου. Αισθάνονται ότι είναι το ίδιο υπεύθυνοι, όσο και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι ρυθμίζονται από την κεντρική διοίκηση. Αποσείου, δηλαδή, τη συνήθη άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «γρανάζι», «απλοί θεατές» ενός εκπαιδευτικού συστήματος που λειτουργεί ερήμην τους.

Οι εκπαιδευτικοί που τροφοδότησαν τα ευρήματα της έρευνάς μας, κατέδειξαν ότι ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος, όπου οι σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, κάτι που φαίνεται ιδιαίτερα έντονα σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές, όπως τη Χίο, όπου οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί νιώθουν «αποξενωμένοι από τα κέντρα λήψης αποφάσεων», «απομονωμένοι», βιώνουν απόλυτη «επιστημονική μοναξιά» και η αυτοεπιμόρφωση προβάλλει ως το πλέον αξιόπιστο όπλο για την επιστημονική τους συγκρότηση σύμφωνα πάντα με τις εκτιμήσεις τους. Στέκονται στο γεγονός ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες, κατά τεκμήριο πρόχειρα οργανωμένες, χωρίς καταγραφή των πραγματικών τους αναγκών διεξάγονται με επιμορφωτές στηριζόμενους στην «ψευδοεμπειρία» παρά στην επιστημονική τους αρτιότητα και την αξιολογική επιλογή τους, «άξιοι» τοποτηρητές των αποφάσεων της Κεντρικής Διοίκησης από την οποία εξάλλου ορίζονται.

Στο ερώτημα, ποια είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωση, μια γενική διαπίστωση είναι ότι οι περισσότεροι διάκεινται θετικά έναντι της επιμόρφωσης καθώς στο σύνολό τους σχεδόν δη-

λώνουν ότι πρέπει να επιμορφώνονται τακτικά ή και διαρκώς. Οι περισσότεροι, συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες με κάθε ευκαιρία, δεν αρκούνται, δηλαδή, στις οργανωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους παρέχονται, αλλά ανατρέχουν και σε διάφορες άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στην επιμόρφωση την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο αυτό προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, εφαρμόσιμα στην πράξη, με περιεχόμενο που καλύπτει κυρίως γνωστικά αντικείμενα ή πεδία με νέες διδακτικές προσεγγίσεις, σχεδιασμένα από αξιόπιστους φορείς, και μάλιστα με τη συμμετοχή τους.

Το γεγονός ότι, ένας στους δύο θεωρεί ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αναλάβει την επιμόρφωση του προσωπικού της, δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί μόνο ως αντίδραση στην έλλειψη ικανοποίησης από τους συνήθεις φορείς επιμόρφωσης, όπως είναι τα ΠΕΚ ή ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις δυνατότητες που έχει η σχολική μονάδα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει, εφόσον ενεργοποιηθεί και αναλάβει πρωτοβουλίες.

Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι, οι εκπαιδευτικοί έχουν κριτική στάση όχι μόνο απέναντι στην πολιτεία και τους φορείς επιμόρφωσης, αλλά και τους ίδιους, ως άτομα και ως κλάδο. Οι περισσότεροι ερωτώντες, προβληματίζονται για την αναβάθμιση της επιμόρφωσης και καταθέτουν τη δική τους άποψη. Ειδικότερα, για τις θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης δεν αρκούνται σε γενικές κρίσεις, αλλά κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν τόσο την οργάνωση της επιμόρφωσης όσο και την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συχνά αμφισβητούν την ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους. Δεν αρκούνται σε μια δεδομένη πραγματικότητα, αλλά ψάχνουν τρόπους να την ξεπεράσουν. Ακόμη, περιμένουν από την πολιτεία ν' αναλάβει συγκεκριμένες δράσεις βελτίωσης, χωρίς να εξαιρούν όμως και τον εαυτό τους, καθώς πολλοί από αυτούς δίνουν έμφαση στη δική τους ενεργοποίηση.

Ακόμη, προκύπτει η πεποίθησή τους ότι, σημαντική υποστήριξη στο έργο τους μπορούν να έχουν από την ανάμειξή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, παρεμβάσεις στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους θα έβρισκαν ευρεία ανταπόκριση, αν αυτές υιοθετούσαν τη λογική της συνεχούς ανάπτυξης, αν είχαν δηλαδή συνοχή και συνέχεια. Σε μια τέτοια διαδικασία

θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κεντρικό ρόλο, καθώς είναι δυνάμει και θέσει οι πλέον κατάλληλοι να εντοπίσουν αδυναμίες, να επισημάνουν προβλήματα και να προτείνουν μέτρα για τη βελτίωση του έργου που παρέχουν.

Με εμφατικό τρόπο τονίζουν την ανάγκη, η επιμόρφωσή τους να συνδέεται με την καθημερινή σχολική πρακτική, τις εμπειρίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στην τάξη και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη, ν' αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη συνειδητοποίηση του επαγγελματικού τους ρόλου ως εκπαιδευτικών. Οι μορφές επιμόρφωσης πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της επιμόρφωσης και τις συνθήκες παραγωγής της μαθησιακής διαδικασίας (Day, 2003). Μέσα από τις απαντήσεις τους καταδεικνύεται η ανάγκη να εμπιστευτεί η πολιτεία τους εκπαιδευτικούς, αν θέλει πράγματι ν' αναβαθμίσει το ελληνικό σχολείο. Προβάλλουν ως επιτακτική προτεραιότητα την ενίσχυσή τους με συντονισμένες θεσμικές παρεμβάσεις πρώτα-πρώτα στο πλαίσιο εργασίας τους.

Τέλος, από την ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, προτάσσεται η άποψη ότι ρεαλιστικές προϋποθέσεις για την ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης και τη διεξαγωγή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, αποτελούν η αποκέντρωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, η διαπραγμάτευση των αναγκών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και ερευνητών, καθώς και η συστηματικότητα στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση κάθε επιμέρους επιμορφωτικού προγράμματος.

Αντί επιλόγου

Βασικός σκοπός της επιμόρφωσης είναι η επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές, αφού εξετάζουν τόσο τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής τους πράξης όσο και τους υλικούς και ιδεολογικούς όρους που κυριαρχούν στο σχολείο και την κοινωνία. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού οι επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει να χαρακτηρίζονται από «ποικιλία περιεχομένου, πολλαπλότητα σκοπού και μορφής, ευελιξία συντονισμού και δυνατότητα οργάνωσης σε πολλαπλά σχήματα διάρκειας» (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Αν και το δείγμα της έρευνάς μας είναι πολύ μικρό και προέρχεται από μία μόνο περιοχή της Ελλάδας –γεγονός που μόνο ενδείξεις η έρευνα αυτή προσφέρει– θα μπορούσαν οι διαπιστώσεις της να αξιοποιηθούν στη διατύπωση κάποιων χρήσιμων απόψεων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική πολιτική, που συνδέεται με τη λειτουργία ενός τόσο σημαντικού θεσμού.

Έτσι, από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνάς μας, διαπιστώνει κανείς ότι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας λειτούργησε και λειτουργεί ως μηχανισμός επιβολής των ιδεολογικοπολιτικών αρχών της κεντρικής διοίκησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών ως δημοσίων υπαλλήλων, αφού όλες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες εγκρίνονται από το ΥΠΕΠΘ και υλοποιούνται, με τη συνδρομή των ΠΕΚ, υπό την εποπτεία του. Επιπλέον, τα νομικά κείμενα που αναφέρονται στην επιμόρφωση (σχέδια νόμων, νόμοι και προεδρικά διατάγματα) 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 (Καζαμίας και Κασσωτάκης, 1995· Χρονοπούλου, 1982).

Επιπλέον, τα προγράμματα επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν καμιά ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής στις σύγχρονες απαιτήσεις, αφού εξαντλούνται σε παροχή σεμιναριακής, σύντομης ή μακράς, επιμόρφωσης και δεν λαμβάνουν υπόψη σημαντικούς παράγοντες διαφοροποίησης, όπως την ηλικία των επιμορφούμενων και τα στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξής τους (Παπαναούμ, 2003).

Ακόμη, οι παρεχόμενες γνώσεις δε συσχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι διαθέσιμοι εκπαιδευτές δεν αποτελούν εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, μερικής ή πλήρους απασχόλησης, των ΠΕΚ ώστε τα τελευταία σταδιακά να καταστούν κέντρα εκπαιδευτικής έρευνας και επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Καθολική απαίτηση των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας, αποτελεί η επίδειξη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους από την πολιτεία. Αυτό που προβάλλει ως επιτακτική προτεραιότητα είναι, να ενισχυθούν οι ίδιοι με συντονισμένες παρεμβάσεις πρώτα πρώτα στο πλαίσιο εργασίας τους: μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, σε συνδυασμό με διεύρυνση των ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης και ουσιαστικός λόγος και ισοτιμία στη χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής (Μαυρογώργος, 1999).

Ευκρινώς προκύπτει η πεποίθησή τους ότι σημαντική υποστήριξη στο έργο τους μπορούν να έχουν από την ανάμειξή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Φαίνεται ακόμη ότι παρεμβάσεις στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους θα έβρισκαν ευρεία ανταπόκριση, αν αυτές υιοθετούσαν τη λογική της συνεχούς ανάπτυξης, αν είχαν δηλαδή συνοχή και συνέχεια.

Είναι πλέον καιρός, η επιμόρφωση να μην μετρίεται μόνο με τον αριθμό ωρών επιμόρφωσης που έγιναν ή με τα κονδύλια που δαπανήθηκαν. Ίσως το πλήρωμα του χρόνου έχει έρθει ώστε η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού να υπερβούν τον εμπειρισμό και να τεθούν σε σύγχρονες εκπαιδευτικές, ερευνητικές και επιστημονικές βάσεις ώστε να ανταποκρίνονται στις σύνθετες επιμορφωτικές ανάγκες του...

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου Α., «Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία», στο: Ανδρέου Α. (επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα, 1992, σελ. 34-41.
- Cohen L. and Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Day C., *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, Falmer Press, London, 1999, σελ. 28-31.
- Day C., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* μτφρ. Α. Βακάλη, εκδ. Δαρδανός, Αθήνα, 2003.
- Evans L., *What is Teacher Development?*, Oxford Review of Education, London, 2002.
- Fang Z., «A review of research on teacher beliefs and practices», *Educational Research* 38 (1), Falmer Press, London, 1986, σελ. 67-69.
- Fullan M. and Hargreaves A., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκης, Αθήνα, 1993.
- Hargreaves A. and Fullan M.G., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκης, Αθήνα, 1995.
- Hargreaves A., «Revisiting voice», *Educational Researcher* 25 (1), 1997, σελ. 12-19.
- Ιωσηφίδης Θ., *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2003.
- Καζαμιάς Α. και Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, εκδ. Σείριος, Αθήνα, 1995.
- Μαυρογιώργος Γ., «Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 100, 1998, σελ. 41-45.

- Μαυρογιώργος Γ., «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο: Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ. και Κατσουλάκη Σ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 142-149.
- Μαυρογιώργος Γ., «Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του ΥΠΕΠΘ», στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, σελ. 105-112.
- Μπαγάκης Γ., *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Neave G., *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1998.
- Ξωχέλλης Π., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1984.
- Ξωχέλλης Π., *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1989.
- Παπαναούμ Ζ., *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, εκδ. Δαρδανός, Αθήνα, 2003.
- Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμ. Α', εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 1993, σελ. 75-77.
- Πολυχρονόπουλος Π., «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σκοποί, περιεχόμενο και μεθοδολογία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 10, 1983, σελ. 53-60.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 2000.
- Τρούλης Γ., *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα, 1985.
- Φρειδερίκου Α. και Φολερού-Τσολερού Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, εκδ. Ύψιλον/βιβλία, Αθήνα, 1993.
- Φώκιαλη Π., «Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σελ. 138-143.
- Χατζηπαναγιώτου Π., *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, εκδ. Δαρδανός, Αθήνα, 2001.
- Χρονοπούλου Α., «Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 9, 1982, σελ. 59-62.

