

## **Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας**

**Θεοχάρης Θωμάς**

Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Λιαπάδων,  
thomtheo@sch.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε δύο πυλώνες, αυτούς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των δύο ανωτέρω εννοιών, όπως περιγράφεται από τα ερευνητικά ερωτήματα, που αναλύονται στην έρευνα. Το δείγμα δεν είναι ικανό για γενίκευση των αποτελεσμάτων, ως δείγμα ευκολίας, παρέχει, ωστόσο, τη δυνατότητα διατύπωσης συμπερασμάτων για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με το σύνολο των ερωτήσεων να είναι κλειστού τύπου. Συνολικά συμμετείχαν 74 εκπαιδευτικοί από τους 1.125 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας. Από τη μελέτη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα δεν θεωρούν πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.

**Λέξεις κλειδιά:** επιμόρφωση, προγραμματισμός, πρωτοβάθμια

### **Εισαγωγή**

Είναι ακαδημαϊκά και ερευνητικά αποδεκτό πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Fullan, 1995; Lieberman, 1996; Nye & Hedges, 2004; Ντούρου, 2014) μέσα από την επέκταση των επιστημονικών γνώσεων και των δεξιοτήτων, την αυτοαντίληψη και την αυτό-συναίσθηση, αλλά και τον προβληματισμό του πάνω στο έργο του (Αθανασίου κ.α., 1993; Hargreaves, 1994; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009; Μελεκίδου κ.α., 2010; Λασκαράκης, 2012; Ντούρου, 2014; Ανδρής, 2016). Φαίνεται, λοιπόν, πως η επαγγελματική του ανάπτυξη βρίσκεται σε συνάρτηση με την επιμόρφωσή του (Σόφου & Διερωνίτου, 2015; Κυρίμη, 2018) και είναι συνδεδεμένη με την αντιμετώπιση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και επιστήμονα. Το στοιχείο αυτό αναιρεί το μύθο της παιδαγωγικής τέχνης και της εξ αυτής θεϊκής δωρεάς, του υπερφυσικού χαρίσματος ή του φυσικού προτερήματος (Παπακωνσταντίνου, 1992; Ματσαγγούρας, 2005; Ντούρου, 2014; Ανδρής, 2016).

Δύο από τους βασικούς όρους που σχετίζονται με την παρούσα μελέτη είναι αυτοί της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη, ως όρος, απαντάται, κυρίως, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και «αναφέρεται σε μια σειρά λειτουργιών και δραστηριοτήτων, που έχουν ως τελικό στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο ή επαγγελματικό χώρο», υποστηρίζει η Δασκολιά, (όπως αναφέρεται στο Λασκαράκης, 2012:17). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και είναι αδύνατο να υπάρξει η μία χωρίς την άλλη.

Ωστόσο, η επιμόρφωση δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά σίγουρα θεωρείται θεμελιώδες χαρακτηριστικό της, ενώ διαδραματίζει ρόλο τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα στελέχη της εκπαίδευσης (Κωστίκα, 2004; Λασκαράκης, 2012). Έτσι, κατά τον Rogers (όπως αναφέρεται στο Κυρίμη, 2018:43), «επιμόρφωση είναι η

επιπλέον μόρφωση που δέχεται κάποιος ενήλικας σε κάποιο θέμα. Πρόκειται για εκπαίδευση επειδή είναι μια μορφή σχεδιασμένης και συγκροτημένης μάθησης που έχει σαφή στόχο και συγκεκριμένο αποτέλεσμα». Τελικά για πολλούς αποτελεί «τη συμπληρωματική εκπαίδευση, που στόχο της έχει την ανανέωση και τελειοποίηση των επαγγελματικών τεχνικών διαμέσου της βελτίωσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση» (Χατζηπαναγιώτου, 2001; Αντωνίου, 2009:173; Λασκαράκης, 2012:37). Σε κάθε περίπτωση, αξίζει να διευκρινιστεί πως η επιμόρφωση συνδέεται με την επιπλέον μόρφωση του εκπαιδευτικού (Μάνεσης, 2014:78), οπότε και αντιδιαστέλλεται με τη βασική εκπαίδευση, όπου και τέθηκαν οι επαγγελματικές βάσεις, αλλά και πως έχει συγκεκριμένους στόχους (Παπαμιχαήλ, 1992; Ανδρής, 2016). Στη σύγχρονη εποχή φαίνεται πως είναι κάτι που επιβάλλεται από τις ίδιες τις συνθήκες, που χαρακτηρίζονται από αδιάλειπτες μεταβολές (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009:31). Η Σταμάτη (2012:815), μάλιστα, τη θεωρεί επιβεβλημένη, καθώς προάγει τον εκπαιδευτικό και την εργασία του, βελτιώνοντάς τον. Ακόμη, σχετίζεται και με την ποιότητα στην εκπαίδευση (Δούκας κ.α., 2008:358), αλλά και με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2001; Παπατοίρου, 2019:18). Συνεπώς, βελτιωμένη επιμόρφωση σημαίνει βελτιωμένη ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (Δούκας κ.α., 2007:113). Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή την αναγνωρίζει ως δείκτη ποιότητας τόσο για τη σχολική εκπαίδευση, όσο και για τη δια βίου μάθηση (Σιπητάνου κ.α., 2012:621). Δεν μπορεί, όμως, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να μην είναι στενά συνυφασμένη με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας (Fullan, 2007:303; ΟΕΠΕΚ, 2007:82; Αντωνίου, 2011:21). Εξάλλου, «το δίπολο, επιμόρφωση με βάση την εξυπηρέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος ή με βάση τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, τείνει να εξαφανίζεται», αναφέρει ο Γραίκος (2014:65). Αυτό αντανακλά από τη μία τη θέση ότι τα δύο στοιχεία είναι στενά συνυφασμένα μεταξύ τους, αλλά και ότι η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται με όρους ποιότητας, στόχων και αποτελεσματικότητας.

Η σωστή και ολοκληρωμένη επιμόρφωση δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραμένει ευχολόγιο του εκπαιδευτικού κλάδου. Ένα από τα βασικά προβλήματα είναι πως οι προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν συστοιχίζονταν με τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Καφαντάρη, 2014:29). Το ίδιο πρόβλημα αναφέρει και ο Βεργίδης (2012:114), στηριζόμενος σε ερευνητικά αποτελέσματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως και οι Δούκας κ.α., (2008:365-366). Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε να μην υφίσταται, ή τουλάχιστον να μετριάζεται, εάν η επιμόρφωση προέκυπτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μέσα από τον σχολικό τους προγραμματισμό.

Ο προγραμματισμός χαρακτηρίζεται από τον Σαΐτη σαν ένα εργαλείο, και μάλιστα αναγκαίο, για τα ηγετικά μέλη των σημερινών οργανισμών (Σαΐτης, 2008; Βεργιοπούλου, 2015:261). Συνίσταται στον εκ των προτέρων και με ακρίβεια προσδιορισμό των στόχων, των οποίων η σχολική μονάδα αποζητά την κατάκτηση (Μπρίνια, 2008; Μυλωνά, 2016:21). Αλλά, όσο κι αν ο επιστημονικός κλάδος της Διοίκησης της Εκπαίδευσης περιγράφει με σαφή τρόπο τη διαδικασία και το μοντέλο προγραμματισμού, δεν κάνει το ίδιο και με τον τρόπο που αυτό θα γίνει πραγματικότητα μέσα από συγκεκριμένες δράσεις. Δράσεις και στόχοι είναι στην ευχέρεια επιλογής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, συνυπολογίζοντας τις ιδιαίτερες συνθήκες της (Πετρίδου, 2000:57). Είναι καθήκον του συλλόγου διδασκόντων (Μπακάλμπαση κ.α., 2011:100), ήτοι έργο διευθυντή και εκπαιδευτικών (Βεργιοπούλου, 2015:264), με την εμπλοκή των δεύτερων να χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη (Πετρίδου, 2000:51) και ως αποτέλεσμα έμπνευσης «από το όραμα και την αποστολή της σχολικής μονάδας» (Ψυχογιού, 2017:34).

### **Ερευνητικό μέρος**

*Πληθυσμός, δείγμα και βασικά στοιχεία*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2020 και το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο στους εκπαιδευτικούς για τέσσερις ημέρες. Τον πληθυσμό-στόχο αποτελεί το

σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας για το σχολικό έτος 2020 – 2021, ο οποίος ανέρχεται στα 1.125 άτομα. Το δείγμα ήταν δείγμα ευκολίας και απαντήθηκαν 74 ερωτηματολόγια, χαρακτηριστικό τάσης μη συμμετοχής στην έρευνα. Παρά το μικρό αριθμό των απαντήσεων, από αυτές φαίνεται πως οι συμμετέχοντες πληρούν τα κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα, τη θέση στο φορέα και τη σχέση εργασίας.

#### *Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις*

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας αναφορικά με την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας ως παράγοντα ώθησης των ίδιων, της εκπαιδευτικής μονάδας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο οποίος μπορεί να διατυπωθεί με τη μορφή των εξής ερωτημάτων:

1. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας;
2. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων;

Με βάση τη θεωρητική ανάλυση, αλλά και τα παραπάνω ερωτήματα, προκύπτουν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Ως προς το 1<sup>ο</sup> ερώτημα:
  - 1.1. H<sub>0</sub>: Δεν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
  - 1.2. H<sub>1</sub>: Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
2. Ως προς το 2<sup>ο</sup> ερώτημα:
  - 2.1. H<sub>0</sub>: Δεν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.
  - 2.2. H<sub>1</sub>: Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.

#### *Εργαλείο συλλογής δεδομένων και περιορισμοί της έρευνας*

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με το σύνολο των ερωτήσεων να είναι κλειστού τύπου. Όπως γίνεται κατανοητό τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για δείγμα ευκολίας. Παρότι δεν αποτελεί την ιδανική επιλογή, σίγουρα είναι αποδεκτή ως μέθοδος, καθώς τα συγκεκριμένα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη συνέχιση της έρευνας, επιτρέπουν συσχετίσεις με υφιστάμενα δεδομένα και συνιστούν αποτύπωση της κατάστασης σε κάποιο από τα περιφερειακά σημεία της χώρας, και δη στο βορειοδυτικότερο άκρο της.

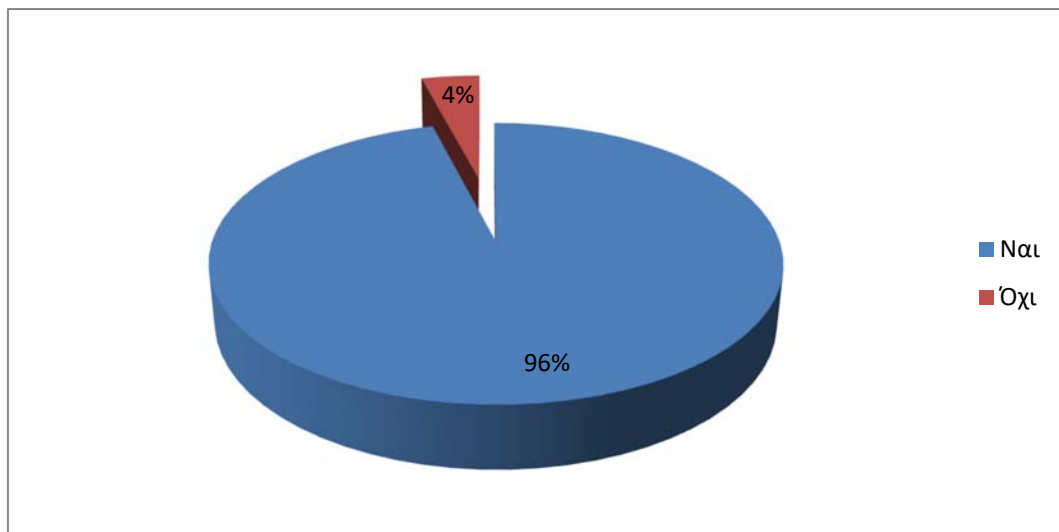
#### *Ανάλυση δεδομένων*

Από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα δεδομένα, όπως αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (77%). Η σύνθεση αυτή είναι αναμενόμενη, συνυπολογίζοντας τη σύνθεση κατά φύλο για το σύνολο των εκπαιδευτικών της Κέρκυρας, αλλά και γενικότερα. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει κανείς που να είναι άνω των 60 ετών. Στις τρεις δεκαετίες μεταξύ 30 και 60 ετών οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν όμοια μοιρασμένοι, με μία μικρή υπεροχή στην ηλικιακή ομάδα 31-40. Τέλος, ελάχιστοι είναι κάτω των 30 ετών. Οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς με υπηρεσία μεταξύ 16 και 20 ετών. Εξίσου σημαντικές είναι οι απαντήσεις των ομάδων 0-5, 6-10 και 21-25 ετών. Φαίνεται, λοιπόν, πως συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας. Οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη και

επιτελούν εκπαιδευτικό έργο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό απαντήσεων αφορά σε διευθυντές ή προϊσταμένους (55 και 21 άτομα αντίστοιχα).

Ως προς τις ειδικότητες παρατηρείται ότι οι περισσότερες απαντήσεις είναι από δασκάλους (62%) και, μάλιστα, εδώ θα πρέπει να προστεθεί και ο αριθμός των απαντήσεων από τις υπόλοιπες ειδικότητες των δημοτικών (15%). Ας σημειωθεί ότι η κατηγορία αυτή περιέχει, για την περίπτωσή μας, εκπαιδευτικούς της αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας, εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, μουσικής, θεατρικής αγωγής και εικαστικών. Συνεπώς, το συνολικό ποσοστό του δείγματος που διδάσκει στα δημοτικά φτάνει αθροιστικά στο 77%, ενώ το 23% διδάσκει στα νηπιαγωγεία. Τα ποσοστά αυτά είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, καθώς προσεγγίζουν το 79% και 21%, που χαρακτηρίζει τη σύνθεση του πληθυσμού για τις κατηγορίες αυτές. Ως προς τη σχέση εργασίας, το 69% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι, ενώ το 31% αναπληρωτές.

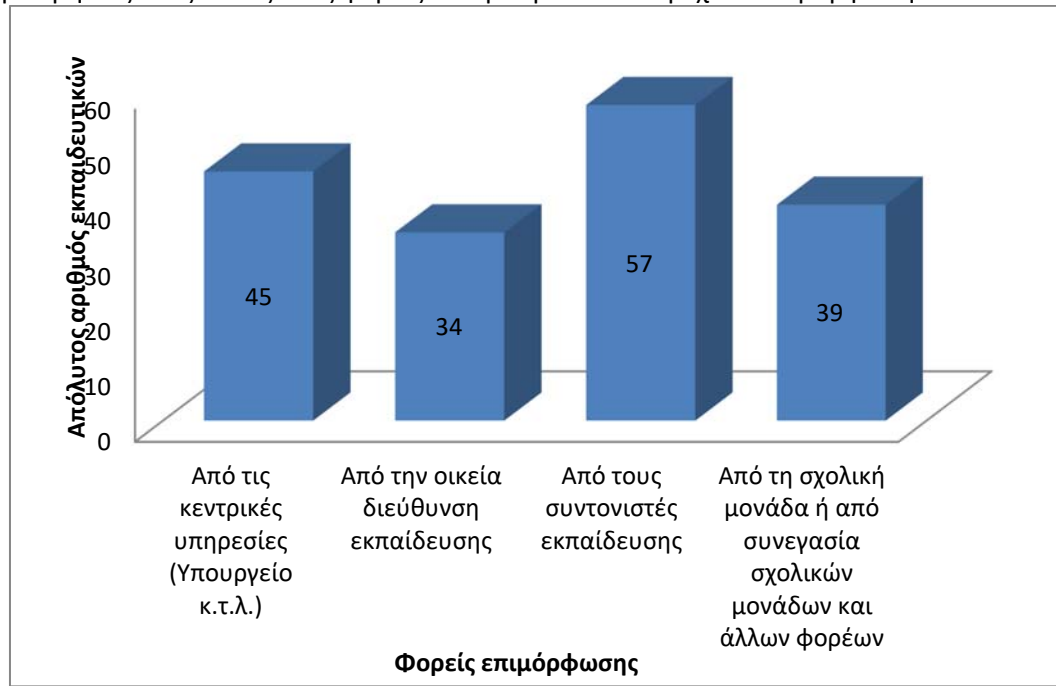
Από το σύνολο του δείγματος, συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που φτάνει στο 4%, το οποίο υποστηρίζει το αντίθετο (Γράφημα 1). Σε πρότερη έρευνα του ΟΕΠΕΚ η επιμόρφωση προβάλλεται ως ανάγκη του συνόλου των εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2007:81-89).



**Γράφημα 1. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης**

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για το φορέα από τον οποίο θα επιμορφωθούν (Γράφημα 2), αυτοί φαίνεται να προτιμούν τους συντονιστές εκπαίδευσης, αφού είναι δεκτικοί 57 από τους 74 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 77%. Δεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί και για επιμορφωτικές δράσεις που παρέχονται από κεντρικές υπηρεσίες, ποσοστό που αγγίζει το 61%. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως κατά τον Μαυρογιώργο (όπως αναφέρεται στο Γραϊκος, 2014:64), οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί απέναντι στην επιμόρφωση, αλλά δεν επιθυμούν την κεντρικά οργανωμένη. Οι κεντρικά οργανωμένες επιμορφώσεις χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα, καθώς παρέχονται, κυρίως, κατά την εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων ή προγραμμάτων σπουδών. Περισσότερο συστηματικό χαρακτήρα έχουν αυτές των σχολικών συμβούλων, εντός των θεσμοθετημένων ελευθεριών τους (Γραϊκος, 2014:64). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, για το σημείο αυτό, δεν συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών. Τις λιγότερες απαντήσεις συγκέντρωσε η επιλογή της επιμόρφωσης από την οικεία διεύθυνση εκπαίδευσης, ποσοστό που αγγίζει το 46%. Ως προς την παροχή της από την ίδια τη σχολική μονάδα συμφωνεί περί το 39%. Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν υπάρχει διάχυτη η νοοτροπία στους εκπαιδευτικούς να διοργανώνουν οι ίδιοι επιμορφωτικές δράσεις στη σχολική τους μονάδα, χωρίς ωστόσο να απουσιάζει αυτό τον ενδεχόμενο. Θα λέγαμε πως η εκπαιδευτική

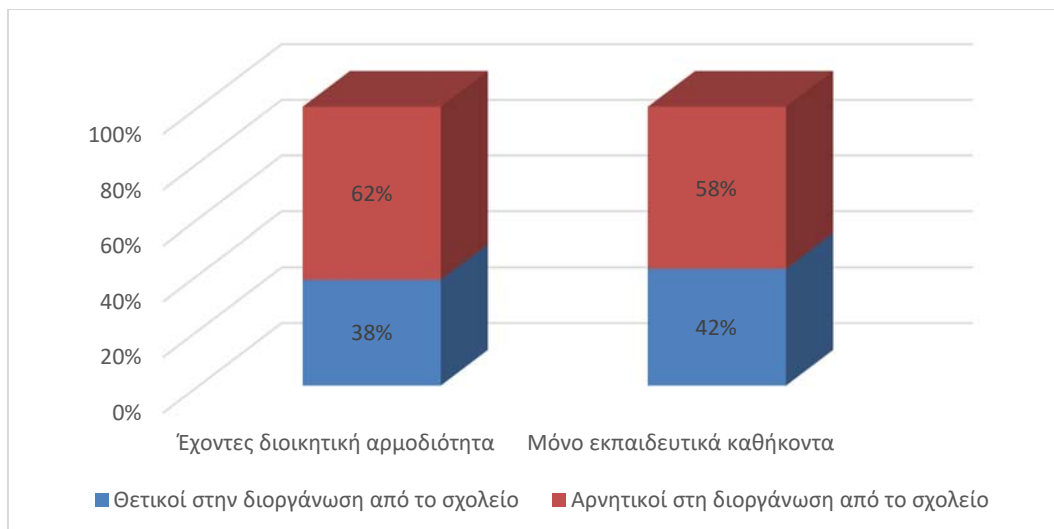
κοινότητα, τουλάχιστον στην περιοχή της Κέρκυρας, είναι διχασμένη ως προς το θέμα αυτό. Γενικότερα, η έρευνα δείχνει πως η επιμόρφωση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει επιμορφωτές διαφόρων ειδών, όπως πανεπιστημιακούς, σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς, παραθέτουν οι Καρράς & Οικονομίδης (2005:141), στηριζόμενοι στους Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006) και Φώκιαλη & Ράπτη (2008). Και από την τρέχουσα μελέτη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στις προτιμήσεις τους όλους τους φορείς που μπορούν να παρέχουν επιμόρφωση.



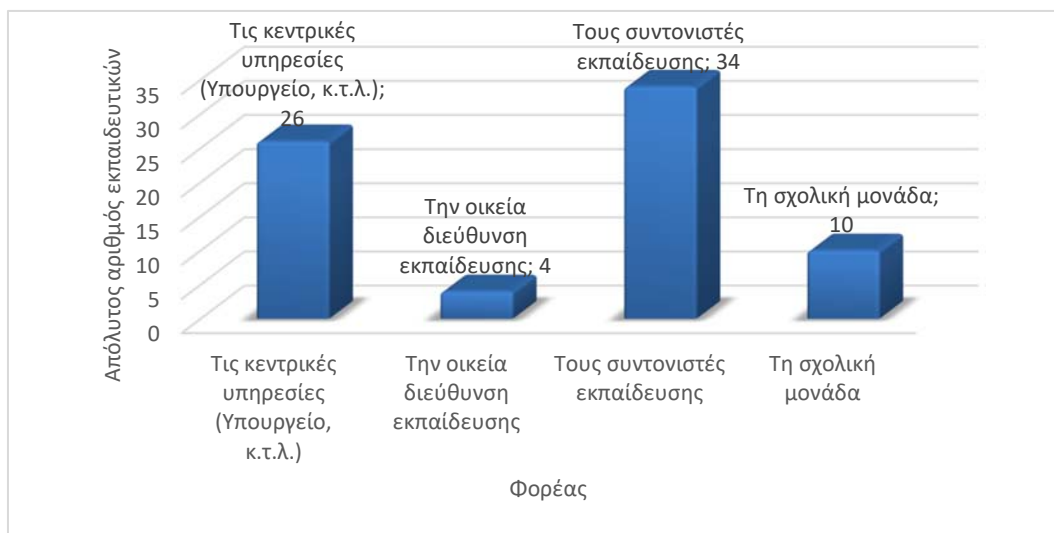
**Γράφημα 2. Επιθυμητοί φορείς επιμόρφωσης**

Ενδιαφέρον έχει να εξεταστούν χωριστά οι απόψεις των ασκούντων διοίκηση στη σχολική μονάδα και των εκπαιδευτικών της τάξης για το θέμα της επιμόρφωσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών. Αναλυτικά, τόσο η πρώτη κατηγορία εκπαιδευτικών, όσο και η δεύτερη τάσσεται σε ποσοστό 40% των ερωτηθέντων θετικά στη διοργάνωση επιμόρφωσης από την ίδια τη σχολική μονάδα (Γράφημα 3). Εξετάζοντας το ποσοστό αυτό δεν μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως το κλίμα είναι ιδιαίτερα θερμό, ούτε πως οι διευθυντές δείχνουν να εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση.

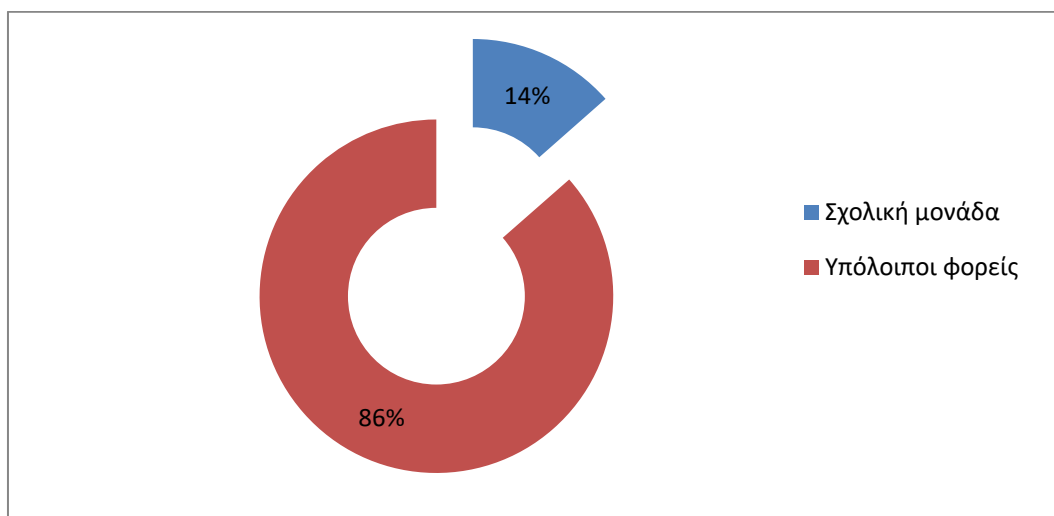
Και ενώ στην προηγούμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ήταν ανοιχτοί να επιλέξουν γενικά τους φορείς από τους οποίους θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν, στη συγκεκριμένη καλούνται να επιλέξουν τον ένα και μοναδικό φορέα που κρίνουν ως τον πλέον κατάλληλο. Εδώ το ποσοστό που είχε συγκεντρώσει η οικεία διεύθυνση γίνεται ακόμη μικρότερο, όπως και αυτό της σχολικής μονάδας. Οι συντονιστές εκπαίδευσης κατέχουν και πάλι την πρώτη θέση (Γράφημα 4). Εξετάζοντας τα ίδια δεδομένα με άξονα μόνο τη σχολική μονάδα ως σημαντικότερο φορέα για τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, φαίνεται πως μόνο το 14% των ερωτηθέντων συνηγορεί με τη θέση αυτή (Γράφημα 5).



**Γράφημα 3. Ποσοστά εκπαιδευτικών που είναι θετικοί στη διοργάνωση επιμόρφωσης από τη σχολική μονάδα με βάση τη θέση στο φορέα**

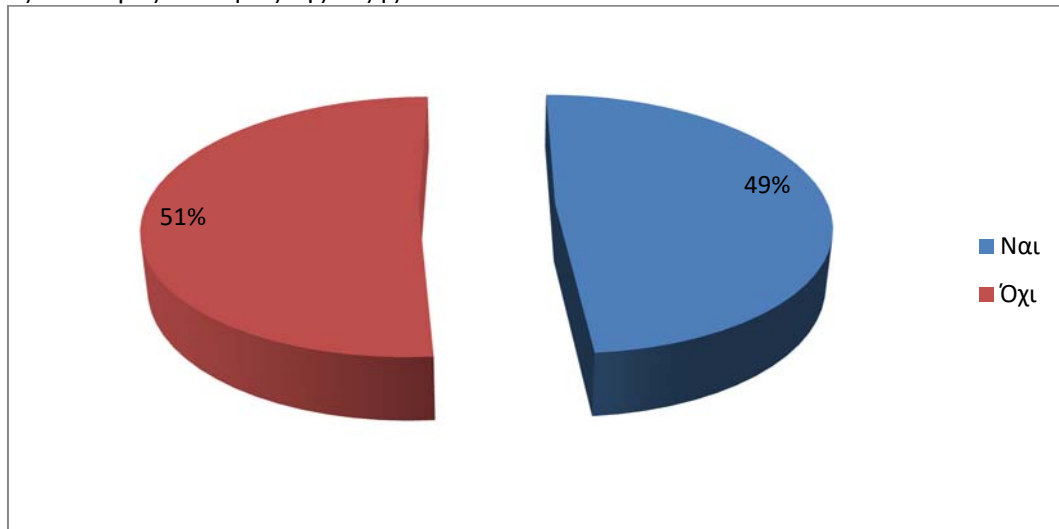


**Γράφημα 4. Σημαντικότερος φορέας επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς**



**Γράφημα 5. Σύγκριση σχολικής μονάδας και λοιπών φορέων ως σημαντικότερο φορέα επιμόρφωσης**

Όταν, όμως, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται εάν είχαν διοργανώσει στη σχολική τους μονάδα έως τώρα κάποια επιμορφωτική δράση, αυτοί σε ποσοστό περίπου 50% απαντούν θετικά (Γράφημα 6). Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν είναι εντελώς αρνητικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η απουσία σχετικής κουλτούρας οδηγεί στη διατήρηση παλαιότερων απόψεων και νοοτροπιών, οι οποίες, ωστόσο, ενέχουν θέσεις διατήρησης υφιστάμενων καταστάσεων, που ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται ως παραγωγός νέας γνώσης, αλλά ως καταναλωτής υπαρχουσών θεωριών, που καλείται απλά να τις εφαρμόσει στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του.

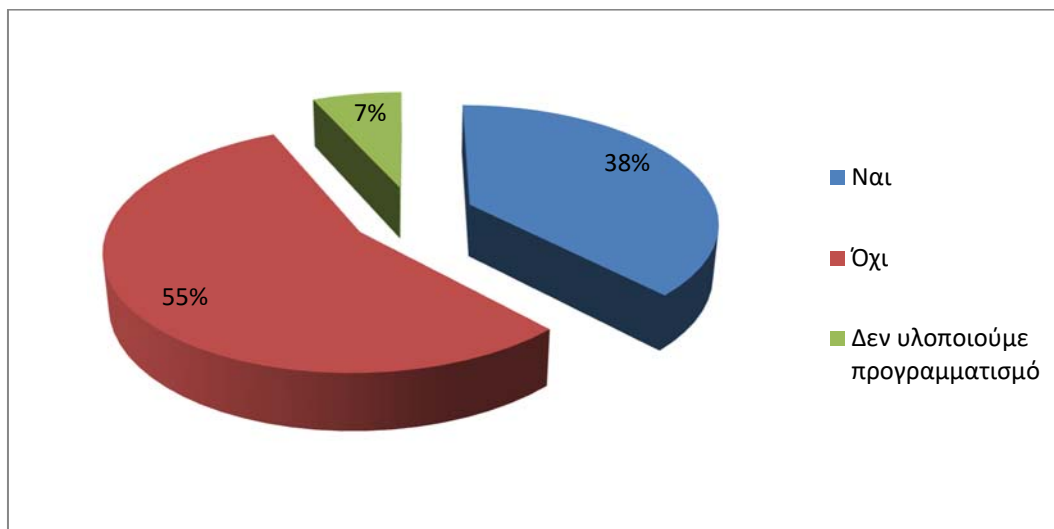


**Γράφημα 6. Πρότερη διοργάνωση επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα**

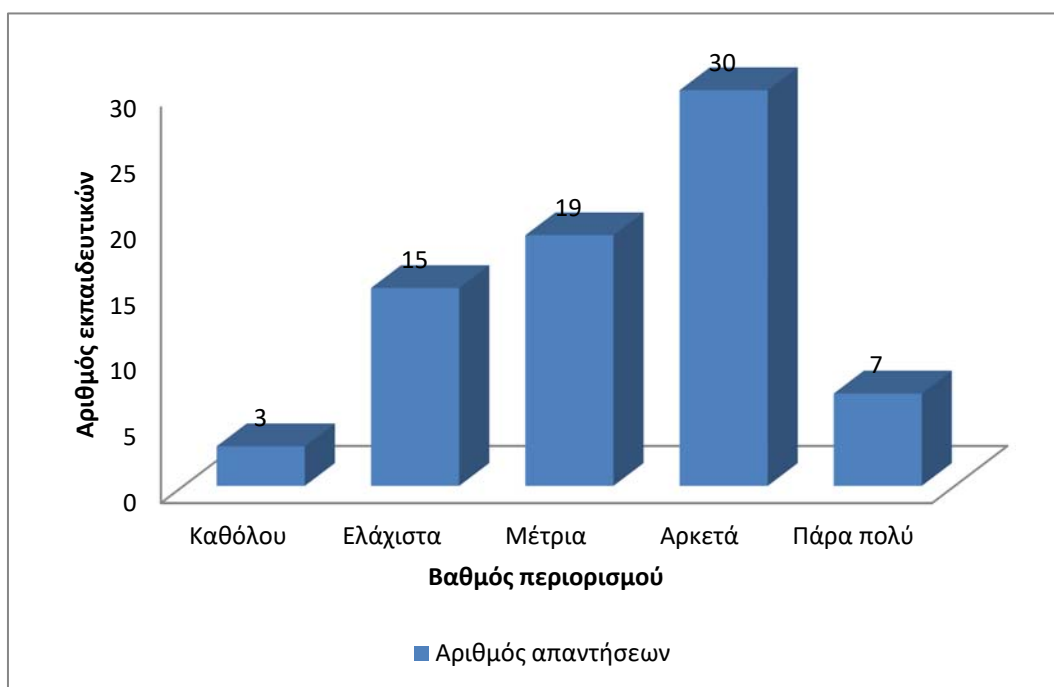
Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί για το εάν εντάσσουν τη διενέργεια επιμορφωτικών δράσεων στον προγραμματισμό της σχολικής τους μονάδας παρατηρούμε πως περισσότεροι από τους μισούς δεν το κάνουν. Θετικοί είναι το 38%, χωρίς πάλι να μας είναι γνωστό κατά πόσο τελικά αυτός υλοποιείται. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, χωρίς να μπορούμε να οδηγηθούμε σε ασφαλές συμπέρασμα, είναι πως το ποσοστό αυτό είναι το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς που είναι γενικά θετικοί με τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων από τη σχολική μονάδα, όπως αποτυπώθηκε σε προηγούμενη ερώτηση. Προκύπτει, ακόμη, πως υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που φτάνει στο 7%, οι οποίοι δεν υλοποιούν καθόλου προγραμματισμό, παρά την υποχρέωσή τους από το νόμο. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία καταγράφονται απόψεις (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000:7-11; Βενιοπούλου, 2015:16) που θεωρούν ευθύνη της σχολικής μονάδας τη συμπερίληψη επιμορφωτικών διαδικασιών στον ετήσιο προγραμματισμό, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να τηρούν απόλυτα οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί.

Ως προς την ερώτηση του κατά πόσο θεωρούν πως το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο περιορίζει τη σχολική μονάδα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων πιστεύει πως αυτό συμβαίνει και, μάλιστα, αρκετά. Γενικότερα, θα λέγαμε πως το 50% των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της άποψης πως την περιορίζει αρκετά ή πάρα πολύ και το 25% ότι δεν την περιορίζει. Παρά, λοιπόν, την ελευθερία που νομοθετικά δίνεται μέσα από την ένταξη στον προγραμματισμό δράσεων προς την κατεύθυνση της ιδιαίτερης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχει περιορισμός. Πηγάζει, άραγε, η άποψή τους αυτή από τη μη αντίληψη των ευκαιριών που ο προγραμματισμός παρέχει ή υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες που δεν μπορούν να υπερπηδήσουν ακόμη και εάν κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση; Σίγουρα είναι ένα ενδιαφέρον ερώτημα, που ξεφεύγει όμως από τα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως από τους εκπαιδευτικούς που δεν συντάσσουν καθόλου προγραμματισμό στη σχολική τους μονάδα το 100% εξ αυτών θεωρεί πως το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο περιορίζει αρκετά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από

την ίδια τη σχολική μονάδα. Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς που δεν συμπεριλαμβάνουν την επιμόρφωση στον προγραμματισμό της σχολικής τους μονάδας μόνο το 13% θεωρεί πως το υφιστάμενο πλαίσιο δεν περιορίζει ή περιορίζει σε ελάχιστο βαθμό την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Ίσως το στοιχείο αυτό καταδεικνύει πως οι ίδιοι δεν έχουν αποδεχτεί τη χρησιμότητα ένταξής της στον προγραμματισμό και τις ελευθερίες που ο προγραμματισμός μπορεί να δημιουργήσει, ενταγμένος σε ένα γενικότερο πλαίσιο αποκεντρωτικού χαρακτήρα.



**Γράφημα 7.** Συμπερίληψη επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολική μονάδας

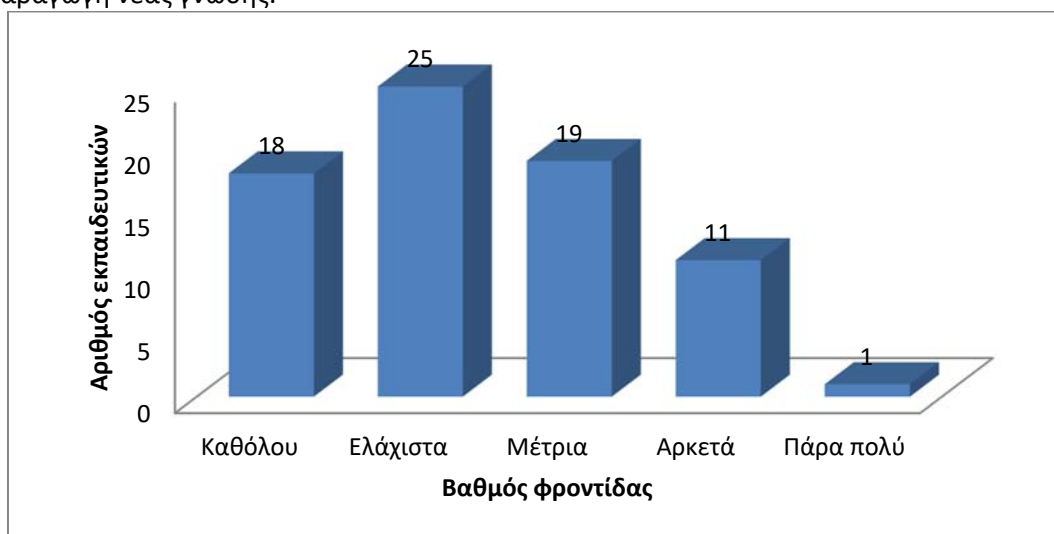


**Γράφημα 8.** Απόψεις για περιορισμό της σχολικής μονάδας από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής

Επιπλέον, δεν θεωρούν, σε γενικά πλαίσια, ότι η κεντρική διοίκηση φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε κάλε αλλαγή που εισάγει. Ενώ, λοιπόν, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς που οι ίδιοι επιλέγουν για την επιμόρφωσή τους, εντούτοις αυτή δεν τους παρέχει ικανοποιητική επιμόρφωση. Θα λέγαμε πως θέλουν και



επιθυμούν ουσιαστική επιμόρφωση, η οποία, όμως, θα προέρχεται από πάνω προς τα κάτω. Γίνονται έτσι συνεχιστές της παραδοσιακής αντίληψης. Μάλλον περιορίζουν το εύρος της δύναμής τους και το εύρος της δύναμης της σχολικής μονάδας για διαμόρφωση και παραγωγή νέας γνώσης.



**Γράφημα 9. Βαθμός φροντίδας της κεντρικής διοίκησης στην επιμόρφωση ως προς την εισαγωγή αλλαγών**

### **Συμπεράσματα**

Από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας θεωρούν την επιμόρφωση, γενικά, αναγκαία. Ως σημαντικότερο φορέα παροχής της τοποθετούν τους συντονιστές εκπαίδευσης, ενώ δεν υπάρχει διάχυτη η νοοτροπία διοργάνωσης κάτι αντίστοιχου από τη σχολική μονάδα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό τάσσεται υπέρ της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων από τη σχολική τους μονάδα, ενώ, γενικότερα, εντάσσουν τις επιμορφωτικές δράσεις στον προγραμματισμό τους λιγότεροι από τους μισούς. Ακόμη, θεωρούν σε σημαντικό βαθμό πως το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο περιορίζει τη σχολική μονάδα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πως η κεντρική διοίκηση δεν φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε κάθε αλλαγή που εισάγει.

Έτσι, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις, ισχύουν τα εξής:

1. Ως προς το πρώτο ερώτημα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, οπότε:  $H_1$ : Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
2. Ως προς το δεύτερο ερώτημα, γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική, οπότε:  $H_0$ : Δεν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.

Φαίνεται, λοιπόν, πως στόχευση θα πρέπει να είναι η αλλαγή αυτή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, που παραπέμπει σε παραδοσιακότερες αντιλήψεις για την επιμόρφωση. Σημαντικό είναι να κατανοήσουν πως εκτός από την πάνω προς τα κάτω παροχή γνώσεων, εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, είναι και η γνώση από κάτω προς τα πάνω. Τα καθημερινά προβλήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών και οι δικό τους προβληματισμοί είναι που θα φέρουν ουσιαστική αλλαγή στα όσα καλούνται οι ίδιοι να ανταπεξέλθουν. Καθίσταται, λοιπόν, χρέος και της διοίκησης η ώθηση προς μία τέτοια αντίληψη.

### **Αναφορές**

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4<sup>th</sup> ed.). New York & London: Teacher College Press

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press

Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ) Αθήνα: Πατάκης

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. McLauhlin & I. Oberman (Edit.), *Teacher Learning: New Polices, New Practices*, New York: Teacher College Press

Nye, B., Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational and Policy Analysis*, 26(3), 237-257

Αθανασίου, Λ., Νίκου, Ι., Καρβούνης, Χ. (1993). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ. *Δωδώνη*, 27, 137-242

Ανδρής, Ε. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά από το 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών με θέμα: «Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή»*, 2015(1), 156-160

Αντωνίου, Α. (2011). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βενιοπούλου, Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά, *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126

Βεργιοπούλου, Α. (2015). Η θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 259-267

Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, 61-76. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Β. Γκιζελή (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 367-390. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123

Καρράς, Κ. & Οικονομίδης, Β. (2005). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Κ. Καρράς & C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*, 112-152. Αθήνα: Gutenberg

Καφαντάρη, Ε. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κυρίμη, Β. (2018). Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διπλωματική εργασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Λασκαράκης, Γ. (2012). Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 77-94, Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μελεκίδου, Ε., Μπάμπη, Χ., Ταμπάκης, Θ. & Τσάκαλος, Δ. (2010). Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης. *Διπλωματική εργασία*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε. & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Μυλωνά, Σ. (2016). Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. *Διπλωματική εργασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Επιστημονικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(3), 79-98

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000. Θεσσαλονίκη: Action Α.Ε.

ΟΕΠΕΚ. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος συγγραφέων – καθηγητών

Παπαμιχαήλ, Γ. (1992). Για μια ριζική αναθεώρηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος συγγραφέων – καθηγητών

Παπασιρίου, Ε. (2019). Κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση άνεργων εκπαιδευτικών. *Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*, 49-57. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σιπητάνου, Α., Σαλπγιγίδης, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά*

Συνεδρίου, 620-632. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 61-82

Σταμάτη, Α. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή της στην ποιοτική εκπαίδευση. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου*, 815-816. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Υφαντή, Α. & Βοζαϊτής, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 2, 31-46

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ψυχογιού, Ε. (2017). Ο προγραμματισμός του έργου του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στο διοικητικό επίπεδο. *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.