

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ «ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΑΣΤΑΝΟΣ»
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΡΑΚΗΣ)
ΠΕΚ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ:
ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ**

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ
29 και 30 Μαΐου 2009

Επιμέλεια
Καθηγήτρια Ελένη Ταρατόρη

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ

Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	13
Χαιρετισμοί	
Χαιρετισμός της Προέδρου του Διδασκαλείου «Θεόδωρος Κάστανος» και Προέδρου του Παραρτήματος Θράκης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελένης Ταρατόρη, Καθηγήτριας του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.	17
Χαιρετισμός του Προέδρου της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Ροδόπης -Εβρου κ. Γεώργιου Μηνόπουλου	19
Γενικές Εισηγήσεις στην Ολομέλεια	
Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης , Το Διδασκαλείο ως ίδρυμα για τη βασική εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και κριτικές επισημάνσεις με αναφορές στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική	21
Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, Χρ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη , Η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων και τα σημερινά διδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης: Προς μία αναθεώρηση του ρόλου τους;	33
Δημήτρης Χρ. Χατζηδήμου , Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης σήμερα: μία εκπαιδευτικο-πολιτική προσέγγιση	43
Αθανάσιος Γκότοβος , Διδασκαλεία και πανεπιστημιακά περιβάλλοντα: σκέψεις για μία ακαδημαϊκή αξιολόγηση	57
Παρουσίαση Εργασιών στις Ομάδες Εργασίας	
Θεματική Ενότητα: Τα Διδασκαλεία στην Εκπαίδευση	
Θεόδωρος Φλωρίδης , Προτάσεις αποφοίτων παλιότερων ετών για την εξέλιξη και αναβάθμιση των Διδασκαλείων Ειδικής Αγωγής	67
Σίμος Παπαδόπουλος , Η θεατρική παιδεία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των μετεκπαιδευόμενων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα	83
Χρήστος Καρακύριος, Γεράσιμος Κέκκερης , Αξιολόγηση online μαθήματος «Επιστημονικές Εργασίες» μέσω του moodle	99
Βασίλειος Οικονομίδης , Κίνητρα και προσδοκίες των νηπιαγωγών για τη μετεκπαίδευσή τους	117
Θωμάς Μπάκας , Οι νομοθετικές ρυθμίσεις κατά τη διαχρονική εξέλιξη της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στην Ελλάδα	133

Κίνητρα και προσδοκίες των νηπιαγωγών για τη μετεκπαίδευσή τους

Βασίλειος Οικονομίδης,
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε., Παν/μίου Κρήτης

Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ως μία πτυχή της δια βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002), μετά από μακρόχρονη ιστορική πορεία παρέχεται πλέον μόνο στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μπουζάκης κ.ά. 2000· Κασσωτάκης, 2003· Χατζηδήμου, 2007). Στη χώρα μας ο όρος «μετεκπαίδευση» συνδέεται πολύ στενά με τον όρο «επιμόρφωση» και υποστηρίζεται ότι οι εννοιολογικές τους διαφορές είναι μικρές και ενίοτε δυσδιάκριτες (Τρούλης, 1985, 2003· Κασσωτάκης, 1983, 2003· Μπουζάκης κ.ά. 2000:13· Χατζηδήμου, 2007· Χατηπαναγιώτου, 2001· Ξωχέλλης, 2006· Παπαναούμ, 2003). Γενικά, υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση έχει ως γνωρίσματα το μεγάλο αριθμό των επιμορφουμένων που επιλέγονται συνήθως τυχαία, το περιορισμένο πρόγραμμα και τη μικρή χρονική διάρκεια σπουδών που επικυρώνονται με την παροχή βεβαίωσης ή πιστοποιητικού παρακολούθησης, και τη μη απαλλαγή των επιμορφουμένων από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η επιμόρφωση αποσκοπεί στην αναβάθμιση των γνώσεων, δεξιοτήτων, επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους. Συνήθως προγράμματα επιμόρφωσης αφορούν εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα όταν αυτά εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. πληροφορική στη εκπαίδευση, σχεδιασμός θεματικής διδασκαλίας, αγωγή υγείας κ.ά.) ή όταν φαίνονται αναγκαία για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών αναγκών (π.χ. διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης, συνεργασία με γονείς κ.ά.). Η μετεκπαίδευση έχει ως γνωρίσματα το μικρό αριθμό των μετεκπαιδευομένων που επιλέγονται με εξετάσεις, το ευρύ πρόγραμμα και τη μεγάλη χρονική διάρκεια σπουδών (1 έτος και άνω) που επικυρώνονται με την απονομή διπλώματος σπουδών, και την απαλλαγή των μετεκπαιδευομένων από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η μετεκπαίδευση αποσκοπεί στην εξειδίκευση των μετεκπαιδευομένων, έτσι ώστε να μπορούν να αλλάξουν θέση ή ρόλο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως να γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κ.ά. (Μπουζάκης κ.ά. 2000· Κασσωτάκης, 1983, 2003· Ταρατόρη, 2000· Τρούλης, 2003· Κιτσαράς, 2001, 2003· Κωνσταντίνου, 2001· Σουχλάκη 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Παπακωνσταντίνου, 1982· Γκότοβος, 1982· Πετράκη, 2003).

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα παρέχεται από τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών αντίστοιχα, τα οποία είναι ενταγμένα στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα και η λειτουργία τους διέπεται από το Νόμο 2327/1995, ο οποίος στο άρθρο 5 ορίζει ότι:

«2. Σκοπός του Διδασκαλείου είναι η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Στα πλαίσια αυτά το Διδασκαλείο επιδιώκει: α) Να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. β) Να προάγει την έρευνα, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας. γ) Να παρέχει τις απαραίτητες γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.». Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2003) η παραπάνω πρώτη (α) παράγραφος αποτελεί διατύπωση μιας επιμορφωτικής επιδίωξης, η τρίτη (γ) παράγραφος συνδυάζει τη μετεκπαίδευση με την ανάγκη εξομοίωσης των διετούς και τετραετούς φοίτησης εκπαιδευτικών και η δεύτερη (β) παράγραφος έχει πανεπιστημιακού τύπου στοχοθεσία, αφού αφορά έρευνα, παραγωγή και μετάδοση γνώσης. Ο Κοντάκος (2003) επισημαίνει ακόμα ότι με το άρθρο 7, του ίδιου νόμου μετά από πρόταση του Διδασκαλείου και σχετικές αποφάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του ΥΠ. Οικονομικών ρυθμίζονται θέματα όπως «η οργάνωση, η εφαρμογή και η διάρκεια παντός είδους και μορφής προγραμμάτων μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης», στοιχείο που δείχνει ότι τα Διδασκαλεία μπορούν να οργανώνουν και προγράμματα επιμόρφωσης. Την επιμορφωτική διάσταση των Διδασκαλείων επισημαίνει και ο Χατζηδήμου (2007) υποστηρίζοντας ότι η μετεκπαίδευση, όπως γίνεται στο Διδασκαλείο, θα μπορούσε να ενταχθεί σε μία από τις πολλές υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης. Συμφωνώντας με τους παραπάνω μελετητές, επισημαίνουμε και μία άλλη πτυχή: ο όρος «εξειδίκευση» που προφανώς αποκτάται μετά από παρακολούθηση προγραμμάτων μετεκπαίδευσης και όχι επιμόρφωσης (όπως ορίστηκαν παραπάνω) δεν επανέρχεται σε άλλο σημείο του Ν. 227/1995. Επομένως, το κύριο αποτέλεσμα της μετεκπαίδευσης, δηλαδή η εξειδίκευση, δεν προσδιορίζεται. Ανακύπτει, λοιπόν το ερώτημα σχετικά με την ταυτότητα των μετεκπαιδευόμενων: Εξειδικεύονται κατά τη μετεκπαίδευσή τους και σε ποιον τομέα; Ή απλώς επιμορφώνονται; Διατυπώνουμε την άποψη ότι εξειδίκευση αποκτούν μόνον όσοι/ες μετεκπαιδεύονται στην κατεύθυνση της Εδικής Αγωγής των Διδασκαλείων (και στο βαθμό που τα προγράμματα σπουδών είναι στοχευμένα και εξειδικευμένα

στην Ειδική Αγωγή). Αντίθετα όσοι/ες μετεκπαιδεύονται στην κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής των Διδασκαλείων δεν εξειδικεύονται σε κάποιον τομέα αλλά μάλλον παρακολουθούν μία επιμόρφωση μακράς διάρκειας (2 ετών). Είναι ενδιαφέρον να γνωρίζουμε πώς οι εμπλεκόμενοι στη μετεκπαίδευση και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη φοίτηση στο Διδασκαλείο.

Ενώ υπάρχει πλουσιότατη βιβλιογραφία όσον αφορά τις ιστορικές προσεγγίσεις, τη στοχοθεσία, τη δομή που πήρε η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1983· Γκότοβος, 1982· Βεργίδης, 1983· Τρούλης, 1985, 2003· Κασσωτάκης, 1983, 2003· Μπουζάκης κ.ά. 2000· Χατζηδήμου, 2007· Κοντάκος, 2003· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Φλουρής, 2003 κ.ά.), διαθέτουμε πολύ λιγότερες έρευνες με εκπαιδευτικούς τόσο για θέματα επιμόρφωσης (Παπαναούμ, 2003· Ταρατόρη 2000, Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003· Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006) όσο και για θέματα μετεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, για τα κίνητρα και τις συνθήκες μετεκπαίδευσης, την ταυτότητα, το ρόλο, τον τρόπο λειτουργίας, την προσφορά της μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία μετά το 1995, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ελάχιστες είναι οι σχετικές εμπειρικές μελέτες με δασκάλους που εντοπίσαμε (Σουχλάκη, 2008· Κοράκης, 2004). Για τη μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών εντοπίσαμε μόνο τη μελέτη της Μαυροπούλου-Τσιούμη (2001). Η ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών με τα θεσμικά χαρακτηριστικά που έχει στην Ελλάδα (διετής διάρκεια, απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα) δεν συναντάται στο εξωτερικό (Eraut, 1988· Katz & Cain, 1988· Κιτσαράς, 2003). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών απασχολεί την Προσχολική Παιδαγωγική (Κιτσαράς, 2001), αφού ουσιαστικά αποσκοπούν και συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και υπό την οπτική της Προσχολικής Παιδαγωγικής διερευνούμε το ρόλο και την ταυτότητα του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης, με βάση και τις απόψεις μετεκπαιδευομένων σε αυτό και με τελικό σκοπό τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας του. Η προκείμενη εργασία αποτελεί ένα μικρό μέρος αυτής της έρευνας. Στην προκείμενη εργασία σκοπούμε αφενός να εντοπίσουμε τα κίνητρα και τις προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων για τις σπουδές τους στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης και αφετέρου, μέσω των παραπάνω, να διερευνήσουμε το ρόλο και την ταυτότητα της μετεκπαίδευσης όπως την αντιλαμβάνονται οι μετεκπαιδευόμενες. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν σε έναν πρώτο εντοπισμό των αναγκών των νηπιαγωγών για μετεκπαίδευση που

ση: «Ήθελα από το Διδασκαλείο να έπαιρνα νέες γνώσεις για να αντιμετωπίσω τις νέες σχολικές συνθήκες», (Υ8).

«Άλλαξαν τα πράγματα στο σχολείο. Ένιωσα πως είχα ανάγκη να μάθω νέα πράγματα για τη δουλειά μου», (Υ3).

«Τώρα τα σχολεία έχουμε περισσότερα προβλήματα από παλιά. Δεν τα κάνεις καλά τα παιδιά! Και οι γονείς δεν ασχολούνται στο σπίτι με τα παιδιά, αλλά έχουν παράλογες απαιτήσεις», (Υ10).

«Τα παιδιά δεν είναι πια όπως παλαιότερα. Τώρα έχουμε παιδιά από άλλες χώρες που δεν ξέρουν ούτε τη γλώσσα. Πώς θα δουλέψω με αυτά;», (Υ8).

«Αυτό που ήθελα από το Διδασκαλείο είναι να με βοηθήσει να καταλάβω το Δ.Ε.Π.Π.Σ.», (Υ7).

«Το πρόγραμμα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Οι ενημερώσεις-επιμορφώσεις που είχαμε στα Σαββατοκύριακα δεν μας βοήθησαν να το καταλάβουμε», (Υ9).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένες, δε διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών που επικρατούν στην εκπαίδευση και θέλουν να μετεκπαιδευτούν για να καλύψουν τα κενά αυτά. Ως νέες συνθήκες, για τις οποίες χρειάζονται νέες γνώσεις αναφέρθηκαν τα προβλήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης με έντονα τα ζητήματα πειθαρχίας, το ζήτημα της εμπλοκής των γονέων με την αγωγή του παιδιού, την εκπαίδευσή του και τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό, οι πολυπολιτισμικές τάξεις με παιδιά από διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην προσχολική εκπαίδευση και η εισαγωγή της διαθεματικότητας. Από όλα τα υποκείμενα τέθηκε με έμφαση η ανάγκη σαφούς γνώσης και κατανόησης της διαθεματικότητας και ιδιαίτερα της φιλοσοφίας, δομής και εφαρμογής του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο. Τα υποκείμενα είχαν την προσδοκία ότι ζητήματα, τα οποία δεν αναλύθηκαν κατά τη γνώμη τους αρκετά κατά τις σχετικές επιμορφώσεις που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θα συζητούνταν και θα αναλύονταν διεξοδικά στη μετεκπαίδευση, ώστε να γίνουν πλήρως κατανοητά. Τέτοια ζητήματα θεωρούν τη διασάφηση της σχετικής ορολογίας (διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα), των προτεινόμενων προσεγγίσεων (θεματική προσέγγιση, σχέδιο project, θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία) τον εντοπισμό ομοιοτήτων και αλλαγών από τα προηγούμενα αναλυτικό πρόγραμμα του 1989, τον προγραμματισμό των θεμάτων και της διδασκαλίας, την έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, και στη συνεχή αξιολόγηση του παιδιού. Τόσο τα ζητήματα

πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και της λειτουργίας του Διδασκαλείου και θα οδηγήσουν στην κατάθεση σχετικών προτάσεων.

Δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 16 νηπιαγωγοί από τις 20 που φοιτούσαν στο Β΄ έτος Σπουδών του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης το Φεβρουάριο του 2009. Πέντε μετεκπαιδευόμενες (Υ1, Υ3, Υ4, Υ12, Υ13) είναι απόφοιτες Σχολών Νηπιαγωγών και οι υπόλοιπες είναι απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης (στην πλειονότητά τους του Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης), μία από τις οποίες διαθέτει και Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Αγωγής (Υ9). Βρίσκονται στην ηλικία των 36-50 ετών με μέσο όρο τα 40 έτη και έχουν 6-24 έτη υπηρεσίας με μέσο όρο τα 9,4 έτη.

Ως μέθοδο έρευνας ακολουθήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη των υποκειμένων με τον ερευνητή, στο γραφείο του τελευταίου. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν και διαρκούσαν από 13'.04'' έως 27'.12 με μέσο όρο τα 22'.18'' λεπτά της ώρας. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και η επεξεργασία τους έγινε με τη μέθοδο της μελέτης περιεχομένου στην ποιοτική της μορφή. Η κατηγοριοποίηση των κειμένων έγινε με βάση το θέμα που έθιγαν. Αρχικά κατηγοριοποιήθηκαν οι 5 πρώτες συνεντεύξεις, έτσι ώστε να διαμορφωθούν οι βασικές κατηγορίες κατάταξης. Η κατηγοριοποίηση των υπόλοιπων συνεντεύξεων έγινε με βάση τις κατηγορίες αυτές, ενώ, στις ελάχιστες περιπτώσεις που χρειάστηκε, δημιουργήθηκαν νέα κατηγορίες. Στα περισσότερα θέματα οι απόψεις των υποκειμένων δεν διαφοροποιούνταν έντονα μεταξύ τους και έτσι δεν υπήρξε ανάγκη πολύπλοκων κατηγοριοποιήσεων (Neuendorf, 2002). Οι ερωτήσεις που αναλύονται εδώ αφορούν τα κίνητρα και τις προσδοκίες των υποκειμένων για τη μετεκπαίδευσή τους στο Διδασκαλείο.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας και θα ακολουθήσει η συζήτησή τους σε ξεχωριστό κεφάλαιο της εργασίας αυτής.

Κίνητρα για μετεκπαίδευση και προσδοκίες από αυτήν.

Το κυριότερο κίνητρο που οδήγησε τις νηπιαγωγούς στη μετεκπαίδευση είναι οι αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση

σ

δι
κά
να
νέ
με
τη
γω
σικ
Πλ
και
έμ
ιδι
πια
αν
ποι
να
του
κότ
προ
γκε
προ
θεμ
διδ

αυτά όσο και εκείνα που αφορούν τα νέα χαρακτηριστικά της προσχολικής τάξης θα μπορούσαν να έχουν αντιμετωπιστεί με κατάλληλα οργανωμένα και εφαρμοσμένα επιμόρφωση, κάτι που, όπως δηλώνουν οι νηπιαγωγοί, δεν επετεύχθη. Επομένως, αφενός οι νέες συνθήκες της σχολικής ζωής και αφετέρου η αποτυχία των σχετικών επιμορφώσεων (προσπαθειών, ενεργειών και προγραμμάτων) αποτελούν κυρίαρχο κίνητρο των νηπιαγωγών για μετεκπαίδευση και προσδιορίζουν τις προσδοκίες τους από αυτήν.

Η ανάγκη ξεκούρασης από τα διδακτικά καθήκοντα φαίνεται να είναι ένα ακόμα κίνητρο των νηπιαγωγών για μετεκπαίδευση, καθώς φοιτούνται στο Διδασκαλείο απαλλάσσονται για διετία από αυτά:

«Ήθελα να φύγω και λίγο από το σχολείο, να αναζωογονηθώ, να περάσω πιο χαλαρά», (Y4).

«Μετά από 20 χρόνια χρειάζεται ένα διάλειμμα», (Y12).

Αν και η διετής απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα διατυπωνόταν περισσότερο εμφατικά από τις νηπιαγωγούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας, αποτελούσε (δευτερεύον ίσως) κίνητρο μετεκπαίδευσης για πολλά υποκείμενα της έρευνας.

Η δυνατότητα επαφής με συναδέλφους αποδείχθηκε ως ένα ακόμα κίνητρο μετεκπαίδευσης:

«Σκέφθηκα πως θα ήταν ωραίο να βρεθώ με άλλες συναδέλφους, να μιλήσουμε για θέματα που αντιμετωπίσαμε στο σχολείο, πώς τα έκαναν αυτές, πώς τα έκανα εγώ, να ανταλλάξουμε απόψεις», (Y13).

Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, στο επίκεντρο των συζητήσεων μεταξύ των μετεκπαιδευομένων βρίσκονταν θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με τη συμπεριφορά των παιδιών, τη συνεργασία με τους γονείς, τις σχέσεις με συναδέλφους, την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και την ανάπτυξη σχεδίων project, την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στις περιπτώσεις που αναπτύχθηκαν φιλίες μεταξύ των μετεκπαιδευομένων οι συζητήσεις επεκτείνονταν και σε προσωπικά και οικογενειακά θέματα.

Ένα ακόμα κίνητρο για μετεκπαίδευση ήταν και η επαφή-επιστροφή στους χώρους του πανεπιστημίου:

«Ήθελα να βρεθώ ξανά στο Πανεπιστήμιο», (Y9).

Η επιστροφή στο πανεπιστήμιο εκφράστηκε ως κίνητρο από μετεκπαιδευόμενες-απόφοιτες παιδαγωγικών τμημάτων και όχι από μετεκπαιδευόμενες-απόφοιτες σχολών νηπιαγωγών.

Ερμηνεία – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από αποτελέσματα της επεξεργασίας των συνεντεύξεων προκύπτουν αρκετά σημεία συζήτησης.

Το κυριότερο κίνητρο για μετεκπαίδευση για τις νηπιαγωγούς του δείγμάτος μας είναι η ενημέρωσή τους σχετικά με τις νέες συνθήκες που επικρατούν στην προσχολική εκπαίδευση και ιδιαίτερα σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ανανέωση των γνώσεων και ενίσχυση των ικανοτήτων τους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις νέες απαιτήσεις που εμφανίζονται στο επάγγελμά τους έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες σχετικά με τα κίνητρα και τις προσδοκίες μετεκπαίδευσης (Τρούλης, 1985· Κοράκης, 2004· Σουχλάκη, 2008· Karagiorgi & Symeou, 2007· Day, 2003). Όσον αφορά στις νηπιαγωγούς, η ανάγκη τους για επιμόρφωση στις δυσκολίες του νηπιαγωγείου, στα νέα γνωστικά αντικείμενα και ιδιαίτερα στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχει επίσης επισημανθεί (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Όμως οι ανάγκες αυτές θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται μέσα από σχετικές επιμορφωτικές δράσεις και όχι μέσα από τη μετεκπαίδευση.

Ουσιαστικά, δηλαδή, οι νηπιαγωγοί κινούνται προς τη μετεκπαίδευση με σημαντικότερο κίνητρο και εντονότερη προσδοκία την επιμόρφωσή τους σχετικά με ζητήματα στα οποία θα έπρεπε να είχαν επιμορφωθεί μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες επιμορφωτικές δράσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., του Π.Ι., των Σχολικών Συμβούλων ή μέσα από δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Φαίνεται ότι η έλλειψη ή η αποτυχία τέτοιων επιμορφωτικών ενεργειών και δράσεων, όπως αναφέρθηκε και στις συνεντεύξεις, οδήγησε τις νηπιαγωγούς του δείγματος στη μετεκπαίδευση. Αν, όμως, έτσι έχουν τα πράγματα, με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν δύο ερωτήματα:

Α) Οι ανάγκες επιμόρφωσης στα ζητήματα που ανέφεραν οι μετεκπαιδευόμενες του δείγματος είναι προφανές ότι αφορούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό όλες τις νηπιαγωγούς. Επομένως, όλες έχουν ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης. Αν, λοιπόν, δεχθούμε ότι οι 150 περίπου κατ' έτος μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγοί επιμορφώνονται στα ζητήματα αυτά, τι συμβαίνει με τις χιλιάδες άλλες νηπιαγωγούς, που δε μετεκπαιδεύονται, αλλά έχουν τις ίδιες επιμορφωτικές ανάγκες με τις μετεκπαιδευόμενες; Το ερώτημα εντείνεται αν συνυπολογιστεί το γεγονός ότι αυτές που μετεκπαιδεύονται δεν προβλέπεται να μεταδώσουν τις γνώσεις τους στις συναδέλφους τους αξιοποιούμενες ως «πολλαπλασιαστές νέων γνώσεων και εμπειριών» σε οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης των συναδέλφων τους ή και λειτουργώντας ως «μέντορες» των νεοδιοριζόμενων συναδέλφων τους (Feiman-

Nemsen, 1998).

Β) Πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί τη μετεκπαίδευση στην κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής; Την θεωρούν ως μία εκτεταμένη χρονικά και θεματικά επιμόρφωση; Τελικά, στην ουσία της διαφοροποιείται η μετεκπαίδευση από την επιμόρφωση ή αποτελεί μία ακόμα μορφή της (Χατζηδήμου, 2007). Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μετεκπαίδευση στην κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής, που οδηγεί σε εξειδίκευση και σε αλλαγή ρόλου ή θέσης των μετεκπαιδευόμενων φαίνεται να θεωρείται από αυτές ως μακράς χρονικής διάρκειας επιμόρφωση. Έννοιοδοτούν, δηλαδή, οι νηπιαγωγοί αυτού του τύπου τη μετεκπαίδευση με την πρώτη πτυχή από αυτές που εντοπίζει ο Κοντάκος (2003). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ακριβώς η έλλειψη τελικής εξειδίκευσης από την κατεύθυνση της γενικής αγωγής οδηγεί στην εννοιοδότηση αυτή. Βέβαια, έχει διατυπωθεί και η αρκετά συζητήσιμη άποψη ότι η παροχή ειδικεύσεων από τα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών θα ήταν κάτι ουτοπικό (Κιτσαράς, 2003). Αν η εξειδίκευση αφορούσε γνωστικά αντικείμενα/κλάδους σπουδών του αναλυτικού προγράμματος, ίσως θα ήταν ουτοπική, αφού στο νηπιαγωγείο αφενός οι κλάδοι σπουδών διαπλέκονται μεταξύ τους στις δραστηριότητες οδηγώντας σε διακλαδικό μάθημα, αφετέρου δεν υπάρχει ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε εξειδικευμένοι σε κάθε κλάδο σπουδών νηπιαγωγοί να εργάζονται με τα παιδιά την προκαθορισμένη ώρα της ημέρας. Αν, όμως, οι ειδικεύσεις αφορούσαν ομάδες παιδιών, εκπαιδευτικές καταστάσεις και ανάγκες (π.χ. παιδιά μεταναστών, πολυπολιτισμικές τάξεις) ίσως στελέχωναν την εκπαίδευση με νηπιαγωγούς που μπορούν καλύτερα να βοηθήσουν την αποδοχή και την ένταξη των ομάδων αυτών στην ελληνική κοινωνία (Σταμέλος, 1999). Υποθέτουμε πάντως ότι, αν στο δέημά μας περιλαμβάνονταν και μετεκπαιδευόμενες της κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, ίσως τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων να διαφοροποιούνταν.

Το κίνητρο της αποχής από την εκπαιδευτική πράξη, της ξεκούρασης το οποίο εμφανίζεται ως το επόμενο ισχυρό κίνητρο για μετεκπαίδευση σχετίζεται με ακαδημαϊκές αναζητήσεις ούτε συνδέεται από τις μετεκπαιδευόμενες με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Θα μπορούσε, βέβαια, να υπονοείται ότι μετά από διετή ανάπαυλα επιστρέφει η μετεκπαιδευόμενη στο νηπιαγωγείο με μεγαλύτερη διάθεση για προσφορά. Στις συνεντεύξεις που πήραμε όμως δεν καταγράφηκε τέτοια ρητή και σαφή σύνδεση της διάθεσής τους «αναζωογόνησης» με την επιστροφή στο σχολείο. Η διάθεση για «επαγγελματικό διάλειμμα» έχει επισημανθεί από τις σχετικές έρευνες (Κοράκη, 2004· Σουχλάκη, 2008) ως ένας από τους λόγους μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο και συχνά αναφέρεται μάλλον απαξιωτικά ως ταπεινό κίνητρο

για μετεκπαίδευση (Τρούλης, 2003· Κιτσαράς, 2003).

Η επιθυμία των μετεκπαιδευομένων να συναντήσουν συναδέλφους τους και να ανταλλάξουν απόψεις για θέματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική ζωή έχει και κοινωνικό και ακαδημαϊκό – επαγγελματικό χαρακτήρα, αφού η στόχευση δίδεται σε θέματα σχετικά με το επάγγελμα. Το κίνητρο αυτό έχει επισημανθεί και σε έρευνες με δασκάλους/ες (Τρούλης, 1985· Κοράκης, 2004· Σουχλάκη, 2008· Day, 2003), αλλά υποθέτουμε ότι όσον αφορά τις νηπιαγωγούς είναι περισσότερο ισχυρό για τον ακόλουθο λόγο: Η μεγάλη πλειονότητα των νηπιαγωγών εργάζεται σε νηπιαγωγεία με ένα ή δύο τμήματα. Επομένως, κατά τη διάρκεια του διδακτικού της ωραρίου η νηπιαγωγός ενδέχεται είτε να μην έχει δυνατότητα επαφής με άλλη συνάδελφο (νηπιαγωγεία με ένα τμήμα) είτε να έχει επαφή με μόνο μία συνάδελφο (νηπιαγωγεία με δύο τμήματα). Η βραχύβια συνύπαρξη (15' λεπτά της ώρας) με τη συνάδελφο που συνεχίζει (ή παραδίδει, εναλλάξ) το Ολοήμερο Τμήμα (όπου αυτό λειτουργεί) δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής χρόνος για ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, αλλά για σύντομη ενημέρωση περί της σχολικής ζωής της ημέρας. Επομένως, και συγκριτικά με τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης των δασκάλων κατά τα διαλείμματα στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία, το επάγγελμα της νηπιαγωγού θα μπορούσε να θεωρηθεί και «μοναχικό». Εύλογα, λοιπόν, η δυνατότητα επαφής με συναδέλφους αποτελεί κίνητρο για τη φοίτηση στο Διδασκαλείο.

Το κίνητρο της επανασύνδεσης, της επιστροφής στον πανεπιστημιακό χώρο δεν έχει εντοπιστεί από άλλες σχετικές εργασίες και εμφανίζεται για πρώτη φορά στην έρευνα αυτή. Καθώς το κίνητρο αυτό δείχνει μια νοσταλγία των μετεκπαιδευομένων για τα φοιτητικά χρόνια, θεωρούμε ότι εμφανίζεται στη έρευνά μας λόγω της σύστασης του δείγματος των υποκειμένων που στην πλειονότητά τους έχουν φοιτήσει σε πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα και κυρίως στο Π.Τ.Π.Ε. του Παν/μίου Κρήτης. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι σε αυτή την ομάδα αποφοίτων ανήκουν όσες μετεκπαιδευόμενες αναφέρθηκαν στην επιθυμία τους για επιστροφή στο πανεπιστήμιο. Οι μετεκπαιδευόμενες αυτές έχουν γνωρίσει την πανεπιστημιακή ζωή και κουλτούρα και φαίνεται ότι θέλουν ως έναν βαθμό να την ξαναζήσουν λίγο διαφορετικά, με άλλη ιδιότητα. Αντίθετα οι απόφοιτες από σχολές νηπιαγωγών όχι μόνο δε διαθέτουν τη σχετική εμπειρία, αλλά είναι πιθανό οι εμπειρίες τους από τα φοιτητικά τους χρόνια να είναι λιγότερο θετικές λόγω του περισσότερο αυστηρού τρόπου οργάνωσης των σπουδών στις σχολές νηπιαγωγών: υποχρεωτική παρακολούθηση, ποινές, έλλειψη επιλογών στο πρόγραμμα σπουδών κ.ά. (Μπουζάκης κ.ά., 1998)

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από την έρευνά μας προέκυψε ότι κυριότερα κίνητρα των νηπιαγωγών για μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο είναι κατά σειρά φθίνουσας σημασίας: α) η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν στην εργασία τους, β) η διετής αποχή από τα διδακτικά καθήκοντα, γ) η δυνατότητα επαφής και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών για θέματα της σχολικής ζωής με άλλες συναδέλφους και δ) η δυνατότητα επιστροφής στο χώρο του πανεπιστημίου. Προσδοκούν έντονα (και το διατυπώνουν ρητά και με σαφήνεια) ότι μέσα από τη μετεκπαίδευση θα πάρουν τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την αναπροσαρμογή και βελτίωση της εκπαιδευτικής τους δράσης όσον αφορά τα νέα δεδομένα που χαρακτηρίζουν το χώρο του νηπιαγωγείου (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές προσεγγίσεις, διαφοροποιημένες σχολικές ομάδες, δυσκολίες σχολικής ζωής). Γενικά, από την έρευνά μας προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί νιώθουν την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και αναζωογόνησης από τη διετή παραμονή τους εκτός σχολείου, προσδοκούν ότι μέσω της μετεκπαίδευσης θα γνωρίσουν καλύτερα τα νέα δεδομένα που επικρατούν στην προσχολική εκπαίδευση και ότι θα βελτιωθούν σε σημεία της παιδαγωγικής τους συγκρότησης και της διδακτικής τους κατάρτισης, στα οποία υστερούν.

Από τα δεδομένα της έρευνας συμπεραίνεται ότι οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν τη μετεκπαίδευση ως μία μορφή εκτεταμένης χρονικά επιμόρφωσης, καθώς επιθυμούν κατά τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο να καλύψουν τις αδυναμίες ή και την έλλειψη σχετικών επιμορφώσεων για τα θέματα που τις απασχολούν. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με την έλλειψη συγκεκριμένης εξειδίκευσης που χαρακτηρίζει την κατεύθυνση Γενικής Αγωγής στο Διδασκαλείο και επαναθέτει το ερώτημα σχετικά με το ρόλο και την ταυτότητα της μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο. (Τρούλης, 2003· Κιτσαράς 2003· Σουχλάκη 2008). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η κατεύθυνση Γενικής Αγωγής του Διδασκαλείου αφενός εκφράζει την επιμορφωτική διάσταση του θεσμού (Κοντάκος, 2003) αφετέρου δείχνει να μη «δικαιολογεί» τη χρήση του όρου *μετεκπαίδευση* ως μια διαδικασία που οδηγεί στην εξειδίκευση και ένεκα αυτής στην αλλαγή ρόλου ή θέσης των μετεκπαιδευομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα συμπεράσματα αυτά δεν μπορούν, βεβαίως, να γενικευθούν για τους ακόλουθους λόγους:

- Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από νηπιαγωγούς που μετεκπαιδεύονταν μόνο στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου

Κρήτης και μόνο στην κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής τη διετία 2007-2009. Επομένως, δεν περιλαμβάνει υποκείμενα ούτε από άλλα Διδασκαλεία ούτε από την κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής. Ουσιαστικά πρόκειται για μελέτη περίπτωσης

- Οι συνεντεύξεις των μετεκπαιδευομένων ελήφθησαν από διδάσκοντα στο Διδασκαλείο και αυτό ενδέχεται να επηρέασε τον αυθορμητισμό και την ειλικρίνεια των υποκειμένων. Εκτιμάται όμως ότι η καλή διαπροσωπική σχέση του συνεντευκτή με τις μετεκπαιδευόμενες όχι μόνο δεν τις επηρέασε αρνητικά, αλλά, αντίθετα, έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και ειλικρινά.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουμε στις ακόλουθες προτάσεις:

- Στα πρόγραμμα σπουδών του Διδασκαλείου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το κίνητρο των μετεκπαιδευομένων για την επαγγελματική τους βελτίωση και οι προσδοκίες τους για επίτευξη αυτού του κινήτρου μέσω της μετεκπαίδευσης. Επομένως η συστηματική διερεύνηση των κινήτρων και των προσδοκιών των μετεκπαιδευομένων καλό είναι να συνεχιστεί (ελέγχοντας και ως προς τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά), όπως και η συμμετοχή των ιδίων στην κατάρτιση του προγράμματος σπουδών.
- Κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών να λαμβάνεται υπόψη ότι οι μετεκπαιδευόμενες έχουν επιμορφωθεί ελλιπώς σχετικά με σύγχρονα θέματα και προβλήματα της σχολικής ζωής, στοιχείο που θα προσδιορίζει τόσο το επίπεδο της μετεκπαίδευσης όσο και το περιεχόμενό της.
- Οι εκάστοτε συμμετέχοντες στη διοίκηση του Διδασκαλείου πρέπει να έχουν υπόψη ότι όλες οι μετεκπαιδευόμενες δεν ωθούνται από τα ίδια κίνητρα για φοίτηση στο Διδασκαλείο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ενδέχεται να έχουν επιπτώσεις στην εύρυθμη λειτουργία του Διδασκαλείου (π.χ. μη συστηματική παρακολούθηση, αιτήματα μείωσης των απαιτήσεων, κατάργησης εξετάσεων κ.ά.). Η αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων δεν πρέπει να γίνεται εις βάρος του επιπέδου σπουδών αλλά με βασικό άξονα την άνοδο του κύρους της μετεκπαίδευσης.
- Είναι χρήσιμο η έρευνα να εξετάσει αν οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών για μετεκπαίδευση ικανοποιήθηκαν και σε ποιο βαθμό, να εξεταστούν οι θετικές και αρνητικές πτυχές της φοίτησης στο διδασκαλείο, όπως τις βιώνουν οι μετεκπαιδευόμενες. Η έρευνα καλό θα είναι να επεκταθεί και σε νηπιαγωγούς που έχουν επιστρέψει στη διδακτική πράξη για διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της μετεκπαίδευσης έχουν εφαρμογή στην επαγγελματική ζωή των νηπιαγωγών.

- Χρειάζεται να διερευνηθούν οι προσδοκίες και τα κίνητρα και των νηπιαγωγών που επιλέγουν την κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής που παρέχει σαφή εξειδίκευση και οδηγεί σε αλλαγή ρόλου της μετεκπαιδευόμενης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εξέταση πιθανών διαφοροποιήσεων στα παραπάνω θέματα με τις μετεκπαιδευόμενες στη Γενική αγωγή θα είναι ενδιαφέροντα.
 - Συγκριτικές αναλύσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών για τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους από τη μετεκπαίδευση θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες, καθώς ο ρόλος και η λειτουργία των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών καθορίζονται με τα ίδια νομικά κείμενα (Νόμος 2327/1985, σχετικές εγκύκλιοι ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Τα σχετικά ευρήματα θα μας διαφωτίσουν όσον αφορά και την ταυτότητα που δίδουν οι εκπαιδευτικοί στα Διδασκαλεία: φορείς ουσιαστικής μετεκπαίδευσης ή μιας μορφής επιμόρφωσης μακρά διάρκειας;
 - Η έρευνα στα προγράμματα σπουδών των διδασκαλείων (ιδιαίτερα στην κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής) θα δείξει αν αυτά διαμορφώνονται με τη λογική του σχεδιασμού γενικής επιμόρφωσης ή με τη λογική της άτυπης αλλά εστιασμένης εξειδίκευσης σε γνωστικά αντικείμενα και σε εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαμόρφωση των προγραμμάτων κατά τη μία ή την άλλη λογική οδηγεί στην ανάλογη διαμόρφωση της κουλτούρας των διδασκαλείων και επηρεάζει τα κίνητρα και τις προσδοκίες των μετεκπαιδευόμενων και όσων θέλουν να μετεκπαιδευτούν.
 - Επίσης, η διερεύνηση των πηγών πληροφόρησης (συνάδελφοι ΥΠ.Ε.Π.Θ., συνδικαλιστικά όργανα, πληροφοριακό υλικό των διδασκαλείων κ.ά.) των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετεκπαίδευση μπορεί να μας δώσει ενδιαφέροντα στοιχεία για τη διαμόρφωση των κινήτρων και των προσδοκιών τους για μετεκπαίδευση, αλλά και για τη ικανότητά τους να τη διαφοροποιούν από την επιμόρφωση.
 - Η διαπίστωση των απόψεων που έχουν τα παιδαγωγικά τμήματα για την ταυτότητα και τον ρόλο των διδασκαλείων που εντάσσονται σε αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαιτεί την επέκταση της έρευνας προς τους διδάσκοντες στα τμήματα και στα διδασκαλεία.
- Η έρευνά μας έδειξε ότι οι μετεκπαιδευόμενοι νηπιαγωγοί της κατεύθυνσης Γενικής Αγωγής παρωθούνται για μετεκπαίδευση από μια ποικιλία κινήτρων με κυρίαρχη την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αναγκαίων για την επαγγελματική τους βελτίωση. Τα κίνητρα αυτά αφενός προσδιορίζουν και τις κυριότερες προσδοκίες των νηπιαγωγών για την μετεκπαίδευση, αφετέρου δίνουν έμφαση στην επιμορφωτική διάσταση του ρόλου των διδασκαλείων. Άραγε, αυτή θα είναι στο μέλλον η ταυτότητα

και ο ρόλος των διδασκαλείων; Η μελλοντική έρευνα έχει να προσφέρει αρκετά στην απάντηση του παραπάνω ερωτήματος.

Abstract

In this paper we study the Kindergarten teachers' motives and expectations for their two years in-service education. The content analysis of interviews with 16 Kindergarten teachers from *Didaskaleion* in the University of Crete gave these results: Their motives are the renewal of their educational knowledge, their release from school duties, the opportunity to meet partners and discuss with them about common professional problems and their will to return to university life. Their main expectation is to develop their professional competence and relevant knowledge.

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49 και 70, 67-73.
- Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.
- Κασσωτάκης, Μ. (1983). Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 72-78.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). 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 (185-200)*. Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεύχος Α': Γενικά Εισαγωγικά θέματα*. (Πανεπιστημιακές παραδόσεις). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσ/νίκη.
- Κοντάκος, Α. (2003). Τα Διδασκαλεία ως πολυδύναμες μονάδες μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Μια δεύτερη ανάγνωση του Ν. 2327/95 για μια δεύτερη ευκαιρία. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννά-

- κης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης* (165-171). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Κοράκης, Σ. (2004). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διδασκαλία & μάθηση στο Διδασκαλείο Πατρών. Έρευνα & προτάσεις ποιοτικής βελτίωσης των σπουδών*. Ανακτημένο στις 4-2-2008 από: <http://homepages.pathfinder.gr/skorakis/ekp-enilikon.htm>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). Μορφές & φορείς υλοποίησης της μετεκπαίδευσης. *Πρακτικά ημερίδας. Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης* (35-41). Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης – Εννοιολογικές διευκρινήσεις – Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυροπούλου-Τσιούμη, Χ. (2001). Διδασκαλείο: Προσδοκίες μετεκπαιδευομένων. Η δική μας ευθύνη. Στο *Πρακτικά Ημερίδας. Το παρόν & το μέλλον της μετεκπαίδευσης* (30-34). Αθήνα: ΔΟΕ-Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών.
- Μπατσούτα, Μ & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Τόμ. Β'.* Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (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* (79-87). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Ν. 2327/1995. *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών & άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 156, Α' / 31-7-95.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα

Προσχολικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Νηπιαγωγών (2007-08, 2008-09.). *Πλαίσιο Λειτουργίας και Οδηγοί Σπουδών*. Ρέθυμνο.

Παπανασούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 46-54.

Παπάς, Γ. (1995). Αξιολογικές κρίσεις- Βελτιωτικές Προτάσεις για την Επιμόρφωση των Μετεκπαιδευμένων στο Μ.Δ.Δ.Ε.: Ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 28-37.

Πετράκη, Κ. (2003): *Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά πανεπιστήμια: Το κοινωνικοπολιτισμικό & επαγγελματικό τους προφίλ*. Ρέθυμνο:Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Σουγλάκη, Σ (1998). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη Δια Βίου Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παν/Κρήτης. Π.Τ.Δ.Ε.

Σταμέλος, Γιώργος, (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές- Παρούσα κατάσταση-Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη:Αφοί Κυριακίδη.

Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τρούλης, Γ. (2003). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: Ιστορικο-κριτική προσέγγιση και προοπτικές. Στο Α. Χουρδάκης, Ν.Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιάδης (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης* (67-78). Ρέθυμνο:Ατραπός.

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. Πεδιάδης (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης* (201-224). Ρέθυμνο:Ατραπός.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (451-454). Θεσ/νίκη:Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσ/νίκη:Αφοί Κυριακίδη.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού & Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετάφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

- Eraut, M. (1988). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (730-743). NY: Pergamon.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194.
- Katz, L.G. & Cain, J. (1988). Teacher education for early childhood education. In M. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (773-780). NY: Pergamon.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. London: Sage