

Οι ρητές και λανθάνουσες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Δημήτρης Κ. Βεργίδης

Κατά την άποψή μας, η θεωρητική συζήτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων που ξεκίνησε στη χώρα μας στις αρχές της δεκαετίας του 1980, δεν αναπτύχθηκε ιδιαίτερα. Η διερεύνηση επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών αναγκών περιορίστηκε κατά κύριο λόγο στην καταγραφή και ανάλυση των απόψεων του πληθυσμού-στόχου. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, μόνο από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 οι εκπαιδευτικές αρχές συγχρηματοδοτούν - στο πλαίσιο του Β'ΕΠΕΑΕΚ - την εκπόνηση μελετών για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και μελέτες αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η διάκριση των επιμορφωτικών αναγκών σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες καθιστά σαφές ότι οι ανάγκες δεν μπορεί να συρρικνώνονται στην προσωπική γνώση μας γι' αυτές, ούτε στις ρητά εκφρασμένες (expressed) ανάγκες, όπως επισημαίνεται και από τον Ayers. Ο Ayers προτείνει τον όρο αναδυόμενες (emergent) ανάγκες που δημιουργούνται από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μηχανισμών και δομών, και ευρύτερα από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση των σημαντικών δεδομένων: μηχανισμών, δομών και πρακτικών στο συγκεκριμένο πεδίο.

Διευκρινίζεται ότι σημαντικά δεδομένα είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στα πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά του συγκείμενα.

Όπως είναι γνωστό, η σχολική αποτυχία και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και ευρύτερα η υποεκπαίδευση αναπαράγεται στη χώρα μας σε υποβαθμισμένες αστικές και σε αγροτικές περιοχές. Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζεται επίσης ότι οι χαμηλές επιδόσεις και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέονται στενά με μειονεκτικά κοινωνικά στρώματα και περιβάλλοντα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Ειδικότερα, η

πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου επηρεάζεται από εκπαιδευτικούς παράγοντες, από ατομικές συγκυρίες και από κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Πρόκειται για μια διαδικασία και όχι για ένα μεμονωμένο συμβάν. Συχνά η διαδικασία αρχίζει ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τις πρώτες εμπειρίες σχολικής αποτυχίας και την αυξανόμενη αποξένωση από το σχολείο.

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε, όμως, ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου δεν σχετίζονται μόνο με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών και με το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών τους. Σχετίζονται και με παράγοντες όπως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των διδασκόντων, καθώς και με την κουλτούρα του σχολείου όσον αφορά στην υποστήριξη των μαθητών του. Όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων είναι σημαντικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας.

Για να προσδιορίσουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας θα πρέπει, συνεπώς να λάβουμε υπόψη μας:

- Τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης στα βασικά γνωστικά αντικείμενα και τον περιορισμό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.
- Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών ηλικίας 15 ετών, όπως διαπιστώνονται ερευνητικά στις επαναλαμβανόμενες κάθε τρία χρόνια έρευνες PISA του ΟΟΣΑ (2000, 2003, 2006, 2009). Σημειώνουμε ότι στη χώρα μας, οι ανισότητες στην επίδοση οφείλονται κατά κύριο λόγο στα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της περιοχής των σχολείων.
- Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις ρητές ανάγκες τους.
- Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους και τα εκπαιδευτικά τους βιώματα.
- Την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική αποτυχία και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

Στοιχεία για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Ήδη το 1993 διερευνήθηκαν μέσω ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις οι επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων στους νομούς Αχαΐας και Κορινθίας σε δείγμα 183 ερωτηθέντων. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι/ες και σχετίζονται με την επιμόρφωση, ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

- α. Προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών,
- β. Αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, μαθησιακές δυσκολίες και διαφορετικό γνωστικό επίπεδο,
- γ. Ελλείψεις τους σε παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση και έλλειψη υποστήριξης.

Το 2004 διερευνήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου με ανοιχτές ερωτήσεις οι απόψεις δείγματος 191 νεοδιόριστων δασκάλων στην περιοχή ευθύνης του ΠΕΚ Πάτρας (νομοί Αχαΐας, Ηλείας, Κεφαλονιάς, Ζακύνθου και Αιτωλοακαρνανίας) για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οι Βαλμάς και Βεργίδης, με βάση την τυπολογία του Habermas, υποστηρίζουν ότι οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες προκύπτουν από το ρόλο του δασκάλου και παραπέμπουν στην εργαλειακή μάθηση (χρήση νέων τεχνολογιών, σχεδιασμός διδασκαλίας, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών), ενώ οι υπόρρητες - ή λανθάνουσες- επιμορφωτικές ανάγκες προκύπτουν από το συνδυασμό των αναφορών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, με τις αναφορές για τις αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο τους και παραπέμπουν στην επικοινωνιακή μάθηση (επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, σχέσεις με συναδέλφους, παιδαγωγική υποστήριξη).

Στο πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε από τα ΠΕΚ το σχολικό έτος 2009-2010, με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 282 εκπαιδευτικών - 138 της πρωτοβάθμιας (Π.Ε.) και 144 της δευτεροβάθμιας (Δ.Ε.) εκπαίδευσης - καταγράφηκαν οι απόψεις των νεοδιόριστων και των αναπληρωτών για τα κυριότερα προβλήματα που

αντιμετωπίζουν στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο. Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων σε σχετική ανοιχτή ερώτηση, διαπιστώθηκε ότι οι μη ρητές, υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες σχετίζονται με:

- την απειθαρχία και την αδιαφορία των μαθητών,
- την απαξίωση του σχολείου,
- την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς,
- την έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν προβλήματα και δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται με την επιμόρφωσή τους. Πρόκειται αφενός για ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, αφετέρου για τη μεγάλη απόσταση κατοικίας-σχολείου και το συνεπακόλουθο καθημερινό ταξίδι τους.

Η συζήτηση των συνθηκών εργασίας μεταξύ επιμορφωτών και εκπαιδευτικών οριοθετεί τις δυνατότητες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της υπάρχουσας κατάστασης. Κάνουμε, ωστόσο, την παραδοχή ότι η καλή υλικοτεχνική υποδομή δεν αρκεί για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.