

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλεγόμενα	III-XVIII
Θεματικός πυρήνας: Πολιτική και εκπαίδευση	
<i>Henry A. Giroux</i> , Εκπαίδευση και εκλαϊκευμένη κουλτούρα	1
<i>Henry A. Giroux-συνέντευξη στη Μιράντα Χρίστου</i> , Πολιτισμικές σπουδές, διανοούμενοι και νεολαία	19
<i>Πέτρος Γουγγουλίκης</i> , Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση	37
<i>Donaldó Macedo και Paulo Freire</i> , Γλώσσα, γραμματισμός και εξουσία	55
<i>Donaldó Macedo</i> , Γλώσσα, ξενοφοβία και εκπαίδευση	69
<i>Βασιλική Δενδρινού</i> , Νέες γλωσσικές πρακτικές και γλωσσική εκπαίδευση	85
<i>Δημήτρης Κ. Βεργίδης</i> , Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής	97
<i>Μάνος Τσατσιάνης</i> , Τα κόμματα των θεωριών εκδημοκρατισμού και τα αραβικά καθεστώτα: μεταξύ μεταβασιολογίας και αραβικού εξαιρετισμού	127
<i>Σμάργω Τάσση</i> , Η γένεση της εισαγγελικής αρχής στην Ευρώπη. Μια μελέτη του κοινωνικού και πολιτικού παρασκηπίου	151
Βιβλιογραφικό δοκίμιο	
Η ανάλυση δημόσιων πολιτικών (Δημήτρης Α. Σωτηρόπουλος)	173
Βιβλιοκριτικές	
<i>Χριστόφορος Βερναρδάκης</i> , <i>Πολιτικά κόμματα, εκλογές και κομματικό σύστημα. Οι μετασχηματισμοί της πολιτικής αντιπροσώπευσης 1990-2010</i> (Κωστής Περίδης)	183
<i>Επιστήμη και Κοινωνία</i>	<i>Τεύχος 29/2012</i>

Abstract

In this article the vehicles for in-service teacher training in Greece, from the period following the fall of the Greek dictatorship in 1974 to the present day, are presented. The reasoning upon which legislation concerning in-service training was based, the influences exerted upon it by political and social forces, its target group, and the mode of operation of those responsible for this in-service training, are all examined.

Then, the importance of investigating the in-service training needs of teachers, as an essential precondition of their effective in-service training, is developed, and the studies carried out in Greece to detect and record in-service training needs, as they were expressed by the teachers themselves, are presented. In addition, the concept of *in-service training needs* is elucidated, and the main problems that teachers face in their everyday work as well as their preferences – as they were recorded in the studies that were carried out – regarding the issues which they consider ought to be included in their in-service training and which concern their everyday teaching, are presented.

In addition to the express in-service training needs and preferences of the teachers, the significant data – which must be taken into account when considering in-service training - is examined on a national as well as a European level. This significant data is referred to in European standards, which have been adopted with a view to improving various indices such as the early school drop-out rate, the results of successive research on the part of the Programme for International Student Assessment (PISA) for the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) regarding the learning outcomes and performances of Greek pupils, as well as in the international bibliography concerning early school leaving and ways of tackling it.

Finally, the results of research regarding the problems and in-service training needs of teachers, as well as the results of evaluative research into introductory in-service training programmes which were run for newly appointed and supply teachers during the last two years, are presented.

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται, καταρχάς, οι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Εξετάζεται η λογική στην οποία στηρίχτηκε η θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης, οι επιρροές τις οποίες δέχτηκε από πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ο πληθυσμός-στόχος και ο τρόπος λειτουργίας των επιμορφωτικών φορέων.

Στη συνέχεια αναπτύσσεται η σημασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ως αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική επιμόρφωσή τους και παρουσιάζονται οι μελέτες που εκπονήθηκαν στην Ελλάδα για την ανίχνευση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών, όπως εκφράστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αποσαφηνίζεται η έννοια *επιμορφωτική ανάγκη* και παρουσιάζονται τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους καθώς και οι προτιμήσεις τους - όπως καταγράφηκαν στις μελέτες που εκπονήθηκαν - για τα θέματα που θεωρούν ότι πρέπει να συμπεριληφθούν στην επιμόρφωσή τους και αφορούν στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο.

Εκτός από τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, εξετάζονται τα σημαντικά δεδομένα σε εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο, τα οποία θεωρείται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη για την επιμόρφωσή τους. Τα σημαντικά δεδομένα αναφέρονται στα ευρωπαϊκά κριτήρια, που έχουν υιοθετηθεί με σκοπό τη βελτίωση δεικτών όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, τα αποτελέσματα των διαδοχικών ερευνών PISA του ΟΟΣΑ για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών, καθώς και στη διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική διαρροή και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών για τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών αξιολόγησης προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκαν για τους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς κατά την τελευταία διετία.

Δημήτρης Κ. Βεργίδης
Καθηγητής Επιμόρφωσης
και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πατρών
Πανεπιστημιούπολη
Π.Τ.Δ.Ε.
Πάτρα-Ρίο 26500

**Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής
πολιτικής.**

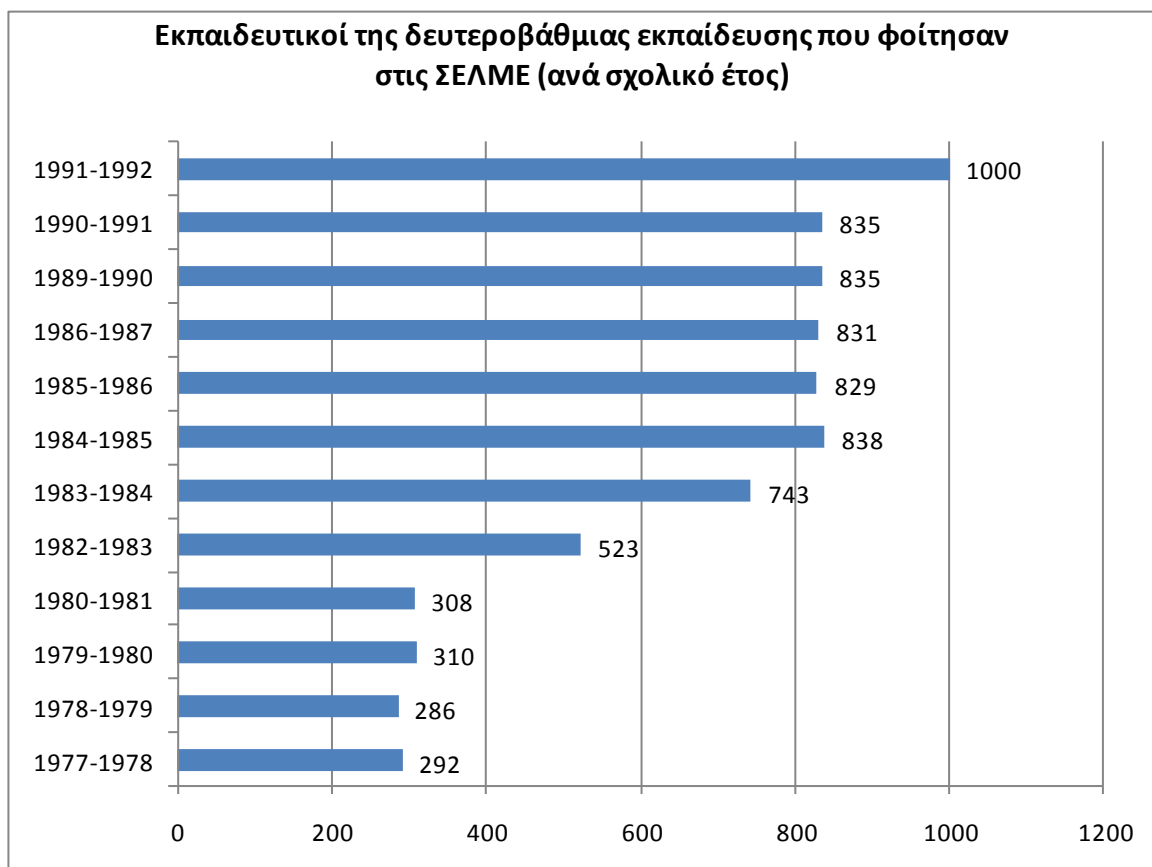
1. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μετά τη μεταπολίτευση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ουσιαστικά θεσμοθετείται στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, το 1977 (Π.Δ. 127/1977 και 459/1978) με την ίδρυση των πρώτων δύο ΣΕΛΜΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) και δύο ΣΕΛΔΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) το 1979 (Π.Δ. 255/1979), στις οποίες η φοίτηση ήταν ετήσιας διάρκειας. Μέχρι το 1983 δημιουργήθηκε με νέα Π.Δ. ένα δίκτυο από οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ με έδρες στα κυριότερα αστικά κέντρα της χώρας.¹

Η πολιτική συγκυρία επηρέασε καθοριστικά τη λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης. Η μεταπολιτευτική ισχυροποίηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα την προσαρμογή της λειτουργίας των Σχολών Επιμόρφωσης στα συνδικαλιστικά αιτήματα. Έτσι, η εγγραφή στις Σχολές Επιμόρφωσης από το 1983 (Π.Δ. 177/83 και 178/83) δεν γίνεται πλέον με εξετάσεις, αλλά με απλή αίτηση και κλήρωση μεταξύ των υποψηφίων. Επίσης, τα εξεταζόμενα μαθήματα στο τέλος του διδακτικού έτους περιορίζονται σε τέσσερα και επιλέγονται από τους ίδιους τους επιμορφωνόμενους (Βεργίδης 1995α).

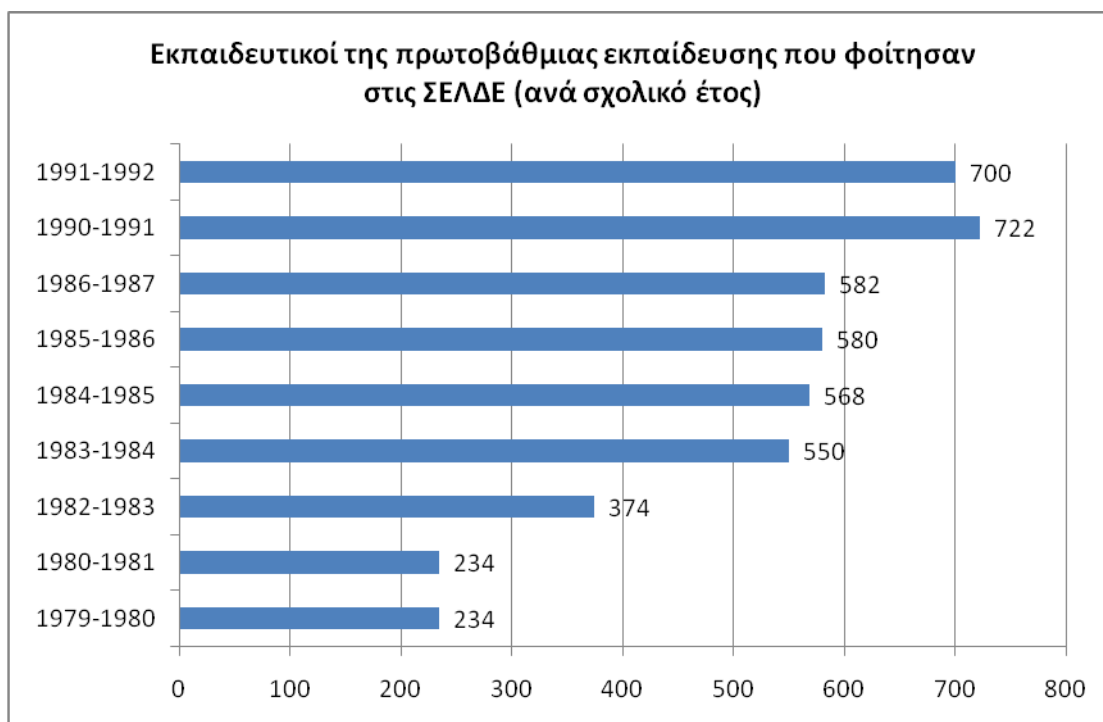
Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν από το 1977 έως το 1992. Υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας ενός σχολικού έτους, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βεργίδης 1995α). Όπως διαπιστώνουμε από τα διαγράμματα 1 και 2, μετά την εκλογική νίκη του ΠΑΣΟΚ το 1981 ο αριθμός των εκπαιδευτικών που φοιτούσαν ετησίως στις ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ υπερδιπλασιάστηκε αφενός με την αύξηση των επιμορφωνόμενων σε κάθε Σχολή, αφετέρου με την ίδρυση νέων ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ (Π.Δ. 177/1983 και Π.Δ. 178/1983).

Διάγραμμα 1



Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Εφαρμογής Προγραμμάτων, Τμήμα ΣΕΔΠ, (στο Βεργίδης, 1996)

Διάγραμμα 2



Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Εφαρμογής Προγραμμάτων, Τμήμα ΣΕΔΠ, (στο Βεργίδης, 1996).

Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν στα πλαίσια της λογικής ότι η επιμόρφωση είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών, παρά την άμεση εποπτεία τους από την πολιτική εξουσία (Υφαντή & Βοζαίτης 2011) και τον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν ετησίως.

Η αντιφατική λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης έθεσε το πρόβλημα της θεσμοθέτησης ενός επιμορφωτικού δικτύου με πληθυσμό-στόχο όλους τους εκπαιδευτικούς - ή τουλάχιστον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών - με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ήδη με το νόμο πλαίσιο 1566/85 του ΠΑΣΟΚ, οι Σχολές Επιμόρφωσης καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν με τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.

Ο νόμος 1566/85 αποτελεί τομή όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για πρώτη φορά υπογραμμίζεται από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ ότι «Όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς» (άρθρο 28 παρ. 2γ.). Δεν πρόκειται πια για επιμόρφωση προνόμιο ή δικαίωμα, αλλά για επιμόρφωση – υποχρέωση, για αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. (Βεργίδης 1996). Προσθέτουμε ότι, με το νόμο 1824/88 η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται με την περιοδική επιμόρφωση.

Διευκρινίζουμε ότι η επιμόρφωση στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ περιλαμβάνει τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000:92-98). Όμως, το περιεχόμενο περιοδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων μικρής διάρκειας που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία δεν μπορεί να οργανώνεται σε “μαθήματα”, όταν μάλιστα πρόκειται για μαθήματα που τα έχουν ήδη διδαχθεί στην αρχική εκπαίδευση· απαιτείται η οργάνωση του περιεχομένου σε κύκλους θεμάτων που αφορούν εργασιακά τους προβλήματα.

Η έναρξη της λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) το 1992 με το νόμο 2009/1992 και το Π.Δ. 250/1992, έφερε και πάλι στην επικαιρότητα

το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, το 1995 με τις υπουργικές αποφάσεις Γ2/2322/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95 θεσμοθετήθηκαν τα ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Την επιμορφωτική περίοδο 1998-1999, στα 16 ΠΕΚ που λειτουργούν σε ολόκληρη τη χώρα προβλέφθηκε και υλοποιήθηκε ένας σημαντικός αριθμός ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Τ.Π.Ε.Π.), διάρκειας 40 ωρών. Τα Τ.Π.Ε.Π. ανακοινώθηκαν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επέλεξαν σαν «πελάτες» αυτά που θεώρησαν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. (Βεργίδης & Βαϊκούση 2003: 20). Πρόκειται κυρίως για ειδικά θέματα διδακτικών μεθόδων, για ειδικά επιστημονικά θέματα (διδακτική μεθοδολογία, ψυχολογία, γλωσσολογία κ. ά.) και για την εκμάθηση της χρήσης Η/Υ.

Το σχολικό έτος 1998-1999 από τα 16 ΠΕΚ της χώρας πραγματοποιήθηκαν συνολικά 260 Τ.Π.Ε.Π. στις έδρες τους. Τα δύο επόμενα σχολικά έτη (1999-2000 και 2000-2001) στα ΠΕΚ πραγματοποιήθηκαν 470 Τ.Π.Ε.Π. στα οποία συμμετείχαν 14.100 εκπαιδευτικοί (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. 2008).

Σημειώνουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη δεκαετία του 1990, αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό, τόσο από τα ΠΕΚ, όσο και από άλλους φορείς (Πανεπιστήμια, ΣΕΛΕΤΕ κ.ά.) με την οργάνωση μεγάλου αριθμού επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ένταξη των ενεργειών αυτών από το Υπουργείο Παιδείας στο ΕΠΕΑΕΚ Ι (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, 1994-1999) και η συνεπακόλουθη χρηματοδότησή τους από την Ευρωπαϊκή Ένωση είχαν ως αποτέλεσμα τη συνεχή αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Καραλής, Βεργίδης & Κατσιγιάννη 2000). Όπως επισημαίνεται: «τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, που τα περισσότερα πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Α' (1994-1999) και Β'(2000-2006) ΕΠΕΑΕΚ, οδήγησαν τελικά στη σταδιακή υποβάθμιση και εγκατάλειψη των ΠΕΚ τα οποία,

σύμφωνα με το ισχύον ακόμη Π.Δ. 45/1999, περιορίστηκαν στην εισαγωγική επιμόρφωση» (Βοζαίτης & Υφαντή 2008).

Στο Π.Δ. 45/1999 προβλέπεται ότι όλοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποχρεούνται να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο διεξάγεται σε τρεις φάσεις στα ΠΕΚ και διαρκεί συνολικά 100 ώρες.

Με το νόμο 2986/2002, ιδρύθηκε το Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου «Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών» (ΟΕΠΕΚ) υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, με σκοπό τον καλύτερο σχεδιασμό και το συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιείται από τα ΠΕΚ.

2. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Η συζήτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων στην Ελλάδα αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980, στα πλαίσια του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης. Είχε προηγηθεί η απόφαση της UNESCO το 1976 για την ανάπτυξη της επιμόρφωσης ενηλίκων, στην οποία τονίζεται ότι «πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και να χρησιμοποιεί τις διάφορες εμπειρίες τους...» (ΟΥΝΕΣΚΟ, 1976:11), ενώ ήδη το 1964-1965 ο εμπειρογνώμονας της UNESCO στην υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης Dr. H. Grau είχε υπογραμμίσει: «Πρέπει να γνωρίζουμε τους ανθρώπους με τους οποίους έχουμε σχέσεις και συνεργαζόμαστε... Ιδιαίτερα για τα προβλήματα που τους απασχολούν και τις δυσκολίες τους.» (ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων 1977: 16).

Όμως, θεσμικά και ουσιαστικά οι επιμορφωτικές ανάγκες αποτελούν ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής μετά την εκλογική νίκη του ΠΑΣΟΚ το 1981. Το 1982 διοργανώνεται στην Αθήνα από το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, διεθνές σεμινάριο με θέμα «Λαϊκή Επιμόρφωση: διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές» στο πλαίσιο του οποίου αναλύονται

έννοιες όπως οι αντικειμενικές ανάγκες επιμόρφωσης, η υποκειμενική αντίληψη των αναγκών επιμόρφωσης, η αυθόρμητη ζήτηση επιμόρφωσης (Ντεμουντέρ 1982).

Την ίδια χρονιά, με υπουργική απόφαση (Υ.Α. Φ. 390.2./143/Γ5/354/20-10-1982, ΦΕΚ 826/22-10-1982 τ. Β), θεσμοθετείται η αποκεντρωμένη και σε τοπικό επίπεδο αντίληψη και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών, από τις νομαρχιακές υπηρεσίες λαϊκής επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας. Παράλληλα, αναπτύσσεται η θεωρητική συζήτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες. Σε διεθνές σεμινάριο που οργανώνεται το 1983 από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και τη ΝΕΛΕ Ιωαννίνων, στα Γιάννενα, υπογραμμίζεται: «Είναι σημαντικό, για να προσδιορίζονται οι ανάγκες επιμόρφωσης, να συνδυάζονται κάθε φορά η αναζήτηση, η προσεχτική παρακολούθηση της υποκειμενικής έκφρασης των αναγκών και η ανάλυση των αντικειμενικών καταστάσεων που προϋπάρχουν και διαμορφώνουν αυτές τις ανάγκες» (Λε Μποτέρφ 1985). Ο Ντεροζιέ, στο ίδιο σεμινάριο, υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός σε υποκειμενικές και αντικειμενικές ανάγκες συγκαλύπτει την εξουσία των ειδικών. Ασκώντας κριτική στην επιβολή και στο ρόλο των ειδικών διευκρινίζει: «Οι 'υποκειμενικές ανάγκες' δεν είναι οι ανάγκες του άλλου (του 'πελάτη'), μα αυτό που λέει, αυτό που πιστεύει πως ξέρει γι' αυτές. Οι αντικειμενικές ανάγκες είναι αυτό που ο επιμορφωτής ή ο επιμορφωτικός οργανισμός (αυτός που ξέρει, εγώ) πιστεύει πως ξέρει ότι είναι αυτό που χρειάζεται ο 'πελάτης-μαθητής'» (Ντεροζιέ 1985). Προτείνει τον όρο *σημαντικά δεδομένα*, τα οποία πρέπει να γνωρίζουμε όταν σχεδιάζουμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Συνοψίζοντας, στη δεκαετία του 1980, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών απασχολεί θεωρητικά και πρακτικά την υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας, στο πλαίσιο της οποίας θεσμοθετείται ως αρμοδιότητα των εργαζομένων σε νομαρχιακό επίπεδο.

Ανάλογος προβληματισμός σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, δεν φαίνεται να αναπτύχθηκε από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στη συζήτηση για τη λειτουργία των ΠΕΚ που έγινε στη Βουλή το 1992, ο τότε υπουργός παιδείας αναρωτήθηκε «Δηλαδή ο καθηγητής που θα επιμορφωνόταν στην Κρήτη θα έπαιρνε άλλη επιμόρφωση από αυτόν που θα επιμορφωνόταν στα Γιάννενα... Οι ανάγκες για επιμόρφωση είναι κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς είτε αυτοί είναι στην Κρήτη είτε στα Γιάννενα είτε στη Θεσσαλονίκη» (Πρακτικά Βουλής, σελ. 2913, 1992).

Ο διάλογος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε με τη συμβολή μελέτης για τη λειτουργία των ΠΕΚ των εμπειρογνομόνων της UNESCO Chiappano και Vandavelde στους οποίους ανέθεσε το ΥΠΕΠΘ να μελετήσουν το σύστημα επιμόρφωσης. Η μελέτη τους υποβλήθηκε το 1988 (Γκόλιαρης 1998). Στη συνέχεια, συστήθηκε από το ΥΠΕΠΘ ομάδα εργασίας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό την προεδρία του Π. Ξωχέλλη. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, από το 1988 έως το 1996 λειτούργησαν διάφορες ομάδες εργασίας των οποίων οι προτάσεις «συνοψίζονται ως εξής: επιβάλλεται μια επιμόρφωση μικρής διάρκειας, αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολύμορφη, με αφετηρία τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.» (Ξωχέλλης, 2005:127). Γενικά, η ισχνή ελληνική βιβλιογραφία για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, εμπλουτίζεται με την έκδοση σχετικού διδακτικού υλικού από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (Βεργίδης & Καραλής 1999). Ειδικά για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται ο θεωρητικός διάλογος και προτείνονται διάφορα μοντέλα καταγραφής αναγκών από την Χατζηπαναγιώτου (2001: 83-88). Για την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, η Παπαναούμ (2003) συμπεριέλαβε σχετικές ερωτήσεις σε ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν 382 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και 328 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος- όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους σε κλειστή ερώτηση- θεωρούν πιο σημαντικά τα παρακάτω θέματα για την επιμόρφωσή τους:

α. Διδακτική – Παιδαγωγική διάσταση

- θέματα ψυχολογίας
- θέματα διδακτικής μεθοδολογίας

β. Διοικητική διάσταση

- σχολική ζωή
- συνεργασία σχολείου-γονέων (Παπαναούμ 2003:144).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στη Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης που εκπονήθηκε από τον ΟΕΠΕΚ το 2003-2004 δεν προβλεπόταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Βαλμάς & Βεργίδης 2011). Τα επόμενα χρόνια πραγματοποιήθηκε μια σειρά μελετών, μετά από προκήρυξη του ΟΕΠΕΚ, για την κάλυψη του κενού αυτού, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II. Οι κυριότερες μελέτες που εκπονήθηκαν είναι:

1. Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 2007.
2. Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 2008.
3. Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης, το 2008.
4. Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ, το 2008.

Για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε προσπάθεια συνδυασμού ποιοτικής έρευνας με τη μέθοδο της ομάδας εστίασης και ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο και δείγμα 102 εκπαιδευτικών (Euricon Ε.Π.Ε., 2007). Η θεωρητική αντίληψη με αφετηρία την οποία εκπονήθηκε η μελέτη είναι η προσφορά και ζήτηση επιμόρφωσης. Όπως χαρακτηριστικά διευκρινίζεται: «Δεν θα πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη μια πλευρά των ενδιαφερομένων σε θέματα επιμόρφωσης: την πλευρά της ζήτησης. Υπάρχει σίγουρα και η άλλη πλευρά: αυτή της προσφοράς. Οι φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης της επιμόρφωσης έχουν στόχους και επιδιώξεις που εκφράζονται στις αποφάσεις τους για

επιμόρφωση. Αυτοί οι στόχοι και οι επιδιώξεις δεν έρχονται απαραίτητα σε αντίθεση με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, δεν αποκλείεται όμως να διαφέρουν από τις συνολικά εκφρασμένες ατομικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών.» (στο ίδιο). Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η ζήτηση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Σημειώνουμε επίσης, ότι η μελέτη στηρίζεται στην αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια των γνώσεών τους και ως προς το βαθμό δυσκολίας που συναντούν σε διάφορα θέματα.

Στη μελέτη «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση» που εκπονήθηκε το 2008, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 305 εκπαιδευτικών και ποιοτική έρευνα με ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε. 2008).

Στη μελέτη αυτή οι ερευνητές δεν περιορίζονται στη συλλογή δεδομένων και στην επεξεργασία των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε γνωστικά αντικείμενα από τις επιστήμες της αγωγής και σε γνώσεις της ειδικότητάς τους. Εξετάζουν τις απόψεις τους για ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς και τις απόψεις τους για ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών στα οποία υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση.

Διαπιστώθηκε ότι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο:

- αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών,
- χρειάζεται να παρέχουν ψυχολογική στήριξη σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές,
- χρειάζεται η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και άλλους φορείς.

Όσον αφορά τα ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών, σύμφωνα με το δείγμα υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση:

- στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των οικογενειών των μαθητών,
- στη διδακτική σε πολυπολιτισμική τάξη,
- στην προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο.

Προσθέτουμε ότι σύμφωνα με το 50% του δείγματος, ο στόχος της επιμόρφωσης για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας, ενώ ένας στους τρεις ερωτηθέντες υποστηρίζει ότι στόχος της επιμόρφωσης είναι η προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Στη μελέτη για την οργάνωση θεσμού περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνδυάστηκε η ποιοτική προσέγγιση (χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων), με την ποσοτική προσέγγιση (χρήση δομημένων ερωτηματολογίων). Το δείγμα ήταν 213 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και 154 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών 2008). Η μελέτη ανέδειξε ως σημαντικότερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών:

- τα θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας,
- τις νέες διδακτικές μεθοδολογίες,
- την ενημέρωση για νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες,
- την εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Σε ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών οι εκπαιδευτικοί έκριναν αναγκαία την επιμόρφωση με στόχο:

- την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο,
- την υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές.

Επίσης, διαπιστώθηκαν επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε προβλήματα που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών και από την πολυπολιτισμικότητα (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών 2008).

Η πληρέστερη μελέτη για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, που εκπονήθηκε μετά από τη δημόσια προκήρυξη του ΟΕΠΕΚ, αναφέρεται στην οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ (Παλαιοκρασάς κ.ά. 2008). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με δυο ερωτηματολόγια, με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις, τα οποία απευθύνονταν το ένα στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και το άλλο στα στελέχη της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το δείγμα ήταν 295 εκπαιδευτικοί και 87 στελέχη από όλες τις περιοχές της χώρας (Παλαιοκρασάς κ. ά. 2008).

Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, ο κυριότερος τομέας στον οποίο έχουν ανάγκη επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Όσον αφορά τα ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στη διαχείριση σχολικής τάξης, σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών και στην παραβατικότητα. Στα διδακτικά θέματα αναδεικνύονται οι προτιμήσεις τους στην ειδική διδακτική μαθημάτων ειδικότητας και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Σημειώνουμε ότι το 2007 σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με δείγμα 4.164 εκπαιδευτικούς από 100 σχολικές μονάδες, η μεγάλη τους πλειονότητα (το 83% του συνόλου) θέλει να περιλαμβάνεται στα επιμορφωτικά προγράμματα «Συζήτηση προβλημάτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 43). Επίσης, η θεματική περιοχή που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητά τους (77% του συνόλου) πιο σημαντική στον τομέα της επιμόρφωσης είναι η : «Διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ. ά.)» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008:46)

Στις μελέτες που αναφέραμε διαπιστώνεται ελλιπής θεωρητικός προβληματισμός για την εννοιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών. Ο ορισμός της έννοιας

«επιμορφωτικές ανάγκες» είτε δεν απασχολεί τους μελετητές είτε υιοθετούνται άκριτα ορισμοί από τη διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα υποστηρίζεται ότι «Ανίχνευση αναγκών είναι η διαδικασία με την οποία εντοπίζεται ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής» (Παλαιοκρασάς κ. ά. 2008). Πράγματι, μπορούμε να ταυτίσουμε το «επιθυμητό» με τους στόχους και να ορίσουμε τις ανάγκες ως την απόσταση ανάμεσα στο υπάρχον και στους στόχους². Στην περίπτωση αυτή απαιτείται, όμως, να ορίσουμε τους στόχους και να αιτιολογήσουμε την επιλογή τους στη συγκεκριμένη κατάσταση. Σύμφωνα με τους Scriven και Roth (1978 στο Βεργίδης, Κατσιγιάννη & Μπρίνια 2011) ως ανάγκη ορίζεται η απόσταση μεταξύ υπαρκτού και ικανοποιητικού, που δεν ταυτίζεται με το ιδανικό ή το επιθυμητό. Επίσης, συχνά οι επιμορφωτικές ανάγκες συγχέονται με τις απόψεις και τις προτιμήσεις, ή με τις προσδοκίες, ή με τη ζήτηση για επιμόρφωση σε διδακτικά αντικείμενα και σε διάφορα θέματα, που περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια τα οποία καλούνται να απαντήσουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε τον παρακάτω ορισμό: «Με τον όρο ‘επιμορφωτικές ανάγκες’ ονομάζουμε το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (θεωρητικών και πρακτικών) που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να τα προσεγγίσει πολύπλευρα, ώστε να βελτιώσει το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό του προφίλ» (Γκόλιαρης 1998). Αυτές οι παραδοχές συρρικνώνουν τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών στις επιλογές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών από ένα κατάλογο διδακτικών αντικειμένων. Στην καλύτερη περίπτωση πρόκειται για την προσέγγιση των επιμορφωτικών αναγκών ως ενός ελλείμματος ανάμεσα στην υπάρχουσα (αρχική) κατάσταση και σ’ αυτή που θα έπρεπε να είναι (Hunt 1986).

Η πιο πρόσφατη μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών πραγματοποιήθηκε το 2010 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο σχεδιασμού του προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων της εκπαίδευσης.(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

2010). Στο πλαίσιο της μελέτης αποσαφηνίζεται η έννοια ανάγκη και το σημασιολογικό της περιεχόμενο, όμως το σχετικό κείμενο³ εκπονήθηκε αφού είχε ήδη ολοκληρωθεί το εμπειρικό μέρος της έρευνας. Ως επιμορφωτικές ανάγκες στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, θεωρούνται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, που παρατίθενται στο σχετικό ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στις πέντε πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι τρεις αναφέρονται στη διδασκαλία («Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών» και «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο») και οι δύο στις σχέσεις, κυρίως, μέσα στην τάξη («Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς»)» (στο ίδιο:55). Αξίζει να αναφερθεί ότι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους προτιμούν την επιμόρφωσή τους στη «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» ενώ τελευταία στις προτιμήσεις τους είναι η «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας» (στο ίδιο: 91).

Υποστηρίζεται ότι «κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της δύο βασικές παραμέτρους: αφενός τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών» (Ξωχέλλης 2005: 127). Όμως, όπως διαπιστώνουμε από τα ερευνητικά αποτελέσματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά από τις προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Ειδικότερα, είναι δύσκολο να συνθέσουμε τις αποκλίνουσες προτιμήσεις της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών από τις προτεραιότητες της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, δεδομένου ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί σύμφωνα με το νόμο 3848/2010, ρητό στόχο του Υπουργείου Παιδείας, τον οποίο δεν υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στις μελέτες για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ελάχιστα αναφέρονται - ή καθόλου - τα ερευνητικά αποτελέσματα διεθνών ερευνών για την επίδοση των Ελλήνων μαθητών στα κυριότερα γνωστικά αντικείμενα (έρευνες της IEA⁴ και του ΟΟΣΑ/ PISA⁵). Όταν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, με βάση τα στοιχεία του PISA υπογραμμίζει ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά μέσον όρο ένας στους τέσσερις μαθητές δεν είναι σε θέση να διαβάζει και να γράφει σωστά (ΕΕ 2010/С 135/02), η διαπίστωση αυτή αποτελεί πολύ σημαντικό δεδομένο για τη διερεύνηση των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε.

Οι μελέτες που ανατέθηκαν από τον ΟΕΠΕΚ, για την ανίχνευση και καταγραφή των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν ένα θετικό βήμα (Παλαιοκρασάς κ. ά. 2008). Στη συνέχεια, η αντίστοιχη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συνέβαλε καθοριστικά στην αναγνώριση ότι η διερεύνηση αναγκών αποτελεί αναγκαίο στάδιο πριν την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, η ελλιπής ανάπτυξη της θεωρίας στο πεδίο αυτό δεν επέτρεψε την εκπόνηση συνδυαστικών μελετών, που να μην περιορίζονται στις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους και στις ρητές επιμορφωτικές τους ανάγκες, με την αξιοποίηση διεθνών ερευνών για τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις οποίες έχουμε στη διάθεσή μας (π.χ. Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος 2000. OECD 2010). Φαίνεται σαν η επιλογή των μελετητών να ήταν η αποσύνδεση της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών από τα μαθησιακά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Είναι, επίσης, αξιοπερίεργο ότι ενώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με διαχρονικές έρευνες (1994, 2001, 2006, 2008) καταγράφει συστηματικά τη μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρέχοντας σημαντικά στοιχεία γι' αυτό το μείζον εκπαιδευτικό πρόβλημα (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008), τα στοιχεία αυτά δεν αξιοποιούνται σε καμιά από τις μελέτες ανίχνευσης των

επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση της επιμόρφωσης με την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής δε φαίνεται να απασχόλησε τους μελετητές.

3.Με αφετηρία τα σημαντικά δεδομένα στη σχολική εκπαίδευση

Κατά την άποψή μας, η θεωρητική συζήτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες 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 (Βεργίδης 2007. Βεργίδης 2008:33) καθιστά σαφές ότι οι ανάγκες δεν μπορεί να συρρικνώνονται στη προσωπική γνώση μας γι' αυτές, ούτε στις ρητά εκφρασμένες (expressed) ανάγκες όπως επισημαίνεται και από τον Ayers (2011). Ο Ayers προτείνει τον όρο αναδυόμενες (emergent) ανάγκες που δημιουργούνται από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μηχανισμών και δομών (στο ίδιο), και ευρύτερα από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση των σημαντικών δεδομένων: μηχανισμών, δομών και πρακτικών στο συγκεκριμένο πεδίο.

Διευκρινίζεται ότι τα σημαντικά δεδομένα αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στα πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά του συγκείμενα. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ιδιαίτερα εφόσον στηρίζεται από θεσμικά μέτρα και από συγχρηματοδοτήσεις, δεν μπορεί να αγνοηθεί στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων σε εθνικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει

εκπονήσει το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (« ΕΚ 2020»), σε συνέχεια του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (ΕΕ 2009/С 119/02). Στο στρατηγικό πλαίσιο «ΕΚ 2020» υιοθετούνται για την περίοδο 2010-2020 και τα εξής «επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων», ή «ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης»:

- Μέχρι το 2020 το ποσοστό των μαθητών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες - σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ/PISA - θα πρέπει να είναι χαμηλότερο από 15%.
- Μέχρι το 2020 το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση - δηλαδή το ποσοστό των νέων ηλικίας 18 έως 24 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν παρακολουθούν πλέον προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης- θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 10%. (ΕΕ 2009/С 119/02).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ότι «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» (COM (2011) 18 τελικό, επίσης βλ. Bowers 2010). Όταν λοιπόν από το PISA 2000 και το PISA 2003 έχει διαπιστωθεί πως «οι Έλληνες μαθητές δε διαθέτουν ικανοποιητικές αναγνωστικές δεξιότητες...» (Κουλαϊδής, Παπαδάκης, & Δημόπουλος 2006), και ότι «πάνω από το ένα τρίτο των δεκαπεντάχρονων Ελλήνων μαθητών δεν μπορεί να υπερβεί το επίπεδο εκτέλεσης απλών μαθηματικών διεργασιών» (στο ίδιο), είναι ευνόητο ότι αυτές οι χαμηλές επιδόσεις αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Fashola και Slavin (1998) η βελτίωση

της επίδοσης των μαθητών είναι ένας τρόπος μείωσης των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου. Προσθέτουμε ότι τα ερευνητικά δεδομένα του PISA 2009 δεν έδειξαν αξιοσημείωτη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των Ελλήνων μαθητών, η επίδοσή τους παρέμεινε κάτω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (OECD 2010). Όπως είναι γνωστό (Βεργίδης 1995β :209. Βεργίδης & Σταμέλος 2007), η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή, και ευρύτερα η υποεκπαίδευση αναπαράγεται στη χώρα μας σε υποβαθμισμένες αστικές και 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 (ΕΕ COM (2011) 18 τελικό). Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε όμως, ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου δεν σχετίζονται μόνο με την κοινωνικο-οικονομική 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 την υποστήριξη των μαθητών τους. Όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων είναι σημαντικός παράγοντας μείωσης της σχολικής διαρροής, ενώ αντίθετα οι ρηχές σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και με τη διοίκηση του σχολείου αυξάνουν τη σχολική διαρροή (Davis & Dupper 2004. Christle, Jolivette & Nelson 2007). Οι μαθητές εισπράττουν υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς που είναι ευγενικοί μαζί τους και δείχνουν σεβασμό και αποδοχή σε όλους τους μαθητές της τάξης τους, ζητούν τη γνώμη τους και ακούν προσεκτικά τις απαντήσεις τους (Bucci & Reitzammer 1993. Knesting 2008).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται, επίσης, ότι η σχολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώνεται όταν το σχολείο συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών και με τις τοπικές αρχές (Smyth J. 2005), δεδομένου ότι ο

παράγοντας που φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην πρόληψη της σχολικής διαρροής στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η θετική γονεϊκή υποστήριξη και εμπλοκή των γονιών στη σχολική φοίτηση των εφήβων (βλ. πληθώρα σχετικών αναφορών στο Blumer & Werner-Wilson 2010).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου προτείνει δύο κατηγορίες στρατηγικών:

α. Στρατηγικές για ολόκληρο το σχολείο.

Σ' αυτές περιλαμβάνεται η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης, τα συστήματα έγκαιρης προειδοποίησης για τους μαθητές που υπάρχει κίνδυνος να εγκαταλείψουν το σχολείο, η ενθάρρυνση της εμπλοκής των γονέων, η δικτύωση με εξωσχολικούς φορείς δράσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενδυνάμωση και κινητροδότησή τους, καθώς και οι δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος.

β. Στρατηγικές εστιασμένες στους μαθητές.

Σ' αυτές περιλαμβάνονται η καθοδήγηση (mentoring), η επίβλεψη (tutoring), η εξατομικευμένη μάθηση, η συμβουλευτική και η οικονομική υποστήριξη (EC SEC (2011) 96).

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 Ελλήνων μαθητών ηλικίας 15 ετών, όπως διαπιστώνονται ερευνητικά στις επαναλαμβανόμενες κάθε τρία χρόνια έρευνες PISA του ΟΟΣΑ (2000, 2003, 2006, 2009)
- Τις διαπιστώσεις του PISA 2009 για τις διακυμάνσεις της αναγνωστικής επίδοσης των δεκαπεντάχρονων μαθητών εντός και μεταξύ των σχολείων της

χώρας. Σημειώνουμε ότι στη χώρα μας, οι ανισότητες στην επίδοση οφείλονται κατά κύριο λόγο στα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της περιοχής των σχολείων.

- Τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις ρητές ανάγκες τους, όπως διαπιστώθηκαν από τις σχετικές έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε.
- Την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική διαρροή και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιχειρώντας να συνδυάσουμε τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών με την αξιολόγησή του.

4. Από τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης και αντιστρόφως...

Αναφερθήκαμε στα σημαντικά δεδομένα για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, καθώς και στις κυριότερες μελέτες διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που έχουν εκπονηθεί στη χώρα μας, είτε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είτε με χρηματοδότηση του ΟΕΠΕΚ.

Στα σημαντικά δεδομένα περιλαμβάνονται και οι αξιολογήσεις των προγενέστερων επιμορφωτικών προγραμμάτων και θεσμών. Ήδη έχει επισημανθεί (Βεργίδης 1993β) ότι η οργάνωση και λειτουργία των ΠΕΚ δε στηρίχθηκε στη συστηματική αξιολόγηση των ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ· έτσι ερωτήματα όπως: τι αποκόμισαν οι απόφοιτοι των Σχολών αυτών και κατά πόσο βελτιώθηκε το εκπαιδευτικό τους έργο έμειναν αναπάντητα.

Επίσης, ενώ τα ΠΕΚ λειτούργησαν από το 1993 και ο ΟΕΠΕΚ ιδρύθηκε το 2002, μελέτες διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών χρηματοδοτήθηκαν και εκπονήθηκαν το 2007-2008, ενώ αντίστοιχες μελέτες πραγματοποιήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008 και το 2010. Το κενό καλύφθηκε από μελέτες ερευνητών με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπως η Παπαναούμ (2003), ο Μαυρογιώργος (1999), οι Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης (2007).

Ήδη το 1993 διερευνήθηκαν με 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 (Βεργίδης 1998) .

Σημειώνουμε ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την αδιαφορία και την απειθαρχία τους και δευτερευόντως με τα μαθήματα (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης 2002:28).

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 (2011), με βάση την τυπολογία του Habermas (Rogers 1999:146) 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 (Βεργίδης κ.ά. 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, οι 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.

Προσθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και στις τρεις διαδοχικές έρευνες, στην πλειονότητά τους αναφέρουν ως προβλήματα:

- την έλλειψη πόρων, χώρων και υποδομών στο σχολείο τους,
- τον όγκο της διδακτέας ύλης και τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας,
- το μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να επιλύσει τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και τις «δυσλειτουργίες» του εκπαιδευτικού θεσμού. Ωστόσο, η αναγνώριση και η κριτική των συνθηκών και των περιορισμών μέσα

στους οποίους πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορούν να εξοβελισθούν από την επιμόρφωση, αποτελούν μέρος των σημαντικών δεδομένων που οριοθετούν τη δράση των εκπαιδευτικών.

Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος « Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010-2011» (Βεργίδης κ.ά. 2011).

Στην εισαγωγική επιμόρφωση του σχολικού έτους 2010-2011 συμμετείχαν συνολικά 13.753 εκπαιδευτικοί – 7.392 της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (53,7%) και 6.361 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- εκ των οποίων 10.622 γυναίκες (77,2%) και 3.131 άνδρες.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο σχετικό ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις ήταν 633 εκπαιδευτικοί - 363 της πρωτοβάθμιας (57,3%) και 270 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - εκ των οποίων 497 γυναίκες (78,5%) και 136 άνδρες. Το δείγμα των επιμορφωτών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν 411 άτομα, από τα οποία συμπληρωματικά ελήφθησαν 15 εστιασμένες ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος (το 87,6%) ήταν μέχρι 34 ετών από 11 (έντεκα) ειδικότητες. Βέβαια, οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι (44%) και νηπιαγωγοί (21,2%).

Το 11,4% των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης και ένας στους δέκα έχουν και δεύτερο πτυχίο.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος ήταν άνω των 34 ετών (52,6%) από 31 (τριανταμία) ειδικότητες, κυρίως φιλόλογοι (19%) και φυσικοί (12,3%).

Το 11% των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος έχουν και δεύτερο πτυχίο και το 36% έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Τα αποτελέσματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης διερευνήθηκαν με βάση τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες, τις προτιμήσεις και τη ζήτηση των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με σημαντικά δεδομένα όπως: τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

5. Προβλήματα των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παρακάτω παρουσιάζονται τα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

5.1. Εκπαιδευτικοί Π.Ε.

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους εργασία υπάρχει πληθώρα αναφορών για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που απορρέουν από τους ίδιους τους μαθητές τους. Ένα μέρος των προβλημάτων αυτών πηγάζει - όπως αναφέρουν - από τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- «*Η πλειοψηφία των παιδιών είναι αλλοδαποί*» (Εκπ.Π.Ε. 142).
- «*Καθημερινή επαφή με αλλοδαπά παιδιά*». (Εκπ.Π.Ε. 155).

Μία άλλη ομάδα προβλημάτων που απορρέουν από τους μαθητές σχετίζεται με τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και την έλλειψη πειθαρχίας:

- «*Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΟΡΙΑ ...*» (Εκπ.Π.Ε.94).
- «*ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (πχ. ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ)*» (Εκπ. Π.Ε. 123).
- «*Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς...*» (Εκπ.Π.Ε. 181).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι επίσης αποτελούν πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς Π.Ε. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

- «*Δυσκολία αντιμετώπισης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*» (Εκπ.Π.Ε.215).
- «*... Μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*» (Εκπ.Π.Ε. 302).

Ένα άλλο μέρος των καθημερινών προβλημάτων και δυσκολιών που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς Π.Ε. σχετίζονται με τις συνεργασίες που αναπτύσσουν με όλους όσοι εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα. Αρκετοί αναφέρουν προβλήματα στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους:

- «έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους...» (Εκπ.Π.Ε.62)
- «συναδελφική ασυνεννοησία» (Εκπ.Π.Ε.140).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αναφέρονται σε προβλήματα που αφορούν την ειδικότητά τους και στην απαξίωση που θεωρούν ότι δέχεται το μάθημά τους:

- «ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ» (Εκπ.Π.Ε. 82).
- «...Επικρατεί φασαρία στις ξένες γλώσσες λόγω της απαξίωσης. Ενδυναμώστε μας Κυρία Υπουργός!» (Εκπ.Π.Ε.333).

Η συνεργασία με τους γονείς φαίνεται, επίσης, να δυσκολεύει αρκετούς εκπαιδευτικούς Π.Ε.:

- «Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ» (Εκπ.Π.Ε.74).
- «ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΗ ΠΟΡΕΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ!!!!!!» (Εκπ.Π.Ε. 91).

Άλλα προβλήματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. φαίνεται να προέρχονται από το γεγονός ότι αρκετοί από αυτούς υπηρετούν σε ολιγοθέσια ή μονοθέσια σχολεία όπου οι συνθήκες είναι δύσκολες, συνυπάρχουν διαφορετικές ηλικίες μαθητών στον ίδιο χώρο και οι ίδιοι αισθάνονται ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς στο καθημερινό τους έργο:

- «Υπάρχουν πολλές διαφορετικές ηλικίες 6-11 και είναι δύσκολο να προσαρμοστεί η διδασκαλία στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες όλων των παιδιών.» (Εκπ.Π.Ε.114).
- «1/θέσιο σχολείο: ήταν πολύ δύσκολο για μένα ότι ήμουν πρώτη χρονιά αναπληρώτρια σε σχολείο τόσο μακριά, που χρειάζομαι περίπου 1 ώρα και 15

λεπτά για να φτάσω κάθε μέρα για να διδάξω 8 παιδιά, 5 διαφορετικών τάξεων..και χωρίς να υπάρχει κάπου κοντά ένας συνάδελφος πιο έμπειρος για τυχόν βοήθεια ή έστω για να μιλήσω με κάποιον άλλον ενήλικα κατά τη διάρκεια της μέρας.. η μοναξιά και ο φόβος για τους κινδύνους του σχολείου μου έκαναν την ψυχολογία χάλια!!μέχρι τα Χριστούγεννα έκλαιγα κάθε μέρα.»
(Εκπ.Π.Ε.121).

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες στο καθημερινό τους έργο.

5.2. Εκπαιδευτικοί Δ.Ε.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος μία κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σχετίζεται με τους μαθητές τους. Η προβληματική συμπεριφορά και η παραβατικότητα των μαθητών αποτελούν πηγές δυσκολιών για τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε.:

- *«ΚΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ»* (Εκπ. Δ.Ε. 18).
- *«ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΑΓΕΝΕΙΑ,... ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΑΥΘΑΔΕΙΑ)»* (Εκπ.Δ.Ε.100)

Η αδιαφορία των μαθητών φαίνεται ότι αποτελεί ένα ακόμη πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε. Ενδεικτικά αναφέρεται:

- *«Αδιαφορία των μαθητών για το σχολείο»* (Εκπ.Δ.Ε. 268).
- *« οι μαθητές αδιαφορούν για τα μαθήματα που δεν είναι στην κατεύθυνσή τους...»* (Εκπ.Δ.Ε.177).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί Δ.Ε. αναφέρονται στην υποτίμηση της αξίας του δημόσιου σχολείου ως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην εργασία τους. Η λέξη “απαξίωση” εμφανίζεται συχνά στις απαντήσεις τους:

- *«Η γενικευμένη απαξίωση του δημοσίου σχολείου...»* (Εκπ. Δ.Ε. 9).
- *«ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»* (Εκπ. Δ.Ε. 107).

- «απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τους μαθητές και την κοινωνία γενικότερα» (Εκπ. Δ.Ε.33).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί Δ.Ε. αναφέρονται στο μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη τους:

- «ΠΟΛΥΑΡΙΘΜΑ ΤΜΗΜΑΤΑ» (Εκπ.Δ.Ε.257).
- «...ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΛΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ» (Εκπ.Δ.Ε.75)

Οι αλλοδαποί μαθητές και οι Ρομά αποτελούν ένα ακόμη πρόβλημα για κάποιους από τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε:

- «... ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ» (Εκπ.Δ.Ε.68).
- «ΠΟΛΛΟΙ ΞΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ, ΧΑΜΗΛΟΥ ΒΙΟΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ (ΚΑΙ ΡΟΜΑ) ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ» (Εκπ.Δ.Ε.127).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. αναφέρουν ως πρόβλημα το επίπεδο των μαθητών. Αναφέρεται κυρίως το γνωστικό επίπεδο:

- « -χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητών...» (Εκπ.Δ.Ε.152).
- «ΤΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ» (Εκπ.Δ.Ε.68).

Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος είναι η κακή συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου:

- « 1. Έλλειψη συνεργασίας με το διευθυντή. 2. Αυταρχική συμπεριφορά του διευθυντή» (Εκπ.Δ.Ε.249).
- « Η εχθρική στάση της Διεύθυνσης στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού εις όφελος του διοικητικού...»(Εκπ. Δ.Ε.224).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πρόβλημα την έλλειψη συνεργασίας και με τους συναδέλφους. Ενδεικτικά:

- «1. δυσκολία συνεργασίας και επικοινωνίας με συναδέλφους...» (Εκπ. Δ.Ε.130).

- «...2.Αδυναμία επιλογής τάξης και μαθημάτων αφού οι αναπληρωτές παίρνουν ό,τι περισσεύει.3.Απαξιωτική αντιμετώπιση του αναπληρωτή από τους μόνιμους.» (Εκπ. Δ.Ε.233)

Τα ακατάλληλα βιβλία, η πληθώρα της διδακτέας ύλης και το χάσιμο διδακτικών ωρών -συχνά σε συνδυασμό μεταξύ τους – απασχολούν επίσης τους εκπαιδευτικούς :

- «ΚΑΚΟΓΡΑΜΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ... ΧΑΣΙΜΟ ΠΟΛΛΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ» (Εκπ. Δ.Ε.202).
- «Η ΠΛΗΘΩΡΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ ΚΑΙ Η ΚΑΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΟΛΛΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΝΙΩΘΩ ΠΩΣ ΜΕ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΤΩ ΕΛΕΥΘΕΡΑ, ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΝΑ ΠΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ.» (Εκπ. Δ.Ε.144).

Η έλλειψη ειδικών και συμβουλευτικής υποστήριξης στο έργο τους φαίνεται να αποτελεί ακόμα ένα πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε.:

- «... ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ» (Εκπ. Δ.Ε. 145).
- «1) Έλλειψη συντονισμένης ενημέρωσης για την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλου είδους προβλήματα (ψυχολογικά, οικογενειακά). 2) Παντελής έλλειψη ειδικών που μπορούν να παρέμβουν σε αυτές τις περιπτώσεις παιδιών...» (Εκπ. Δ.Ε.147)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος εστιάζουν σε προβλήματα και διαδικασίες που αφορούν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς:

- «-την έλλειψη πραγματικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων για τον τρόπο σχεδιασμού και διεξαγωγής της εκπαίδευσης στο σχολείο, -την έλλειψη (αποτελεσματικής) συνεχιζόμενης επιμόρφωσης & κατάρτισης (professional development) των εκπαιδευτικών και -την (μη) αξιολόγηση των καθηγητών (= επιβράβευση των φιλότιμων λειτουργών)» (Εκπ. Δ.Ε.78).

- «...2. Δεν υπάρχει τρόπος ελέγχου και τιμωρίας ή επιβράβευσης των εκπαιδευτικών...» (Εκπ. Δ.Ε.252).
- «Έλλειψη καθηκοντολογίου» (Εκπ. Δ.Ε.161)

Ορισμένοι –ελάχιστοι- ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Όπως διαπιστώνεται από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων του δείγματος στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. στο εκπαιδευτικό τους έργο προκύπτουν από:

- τους αλλοδαπούς μαθητές και τα τσιγγανόπαιδα,
- την έλλειψη πειθαρχίας μαθητών,
- τις μαθησιακές δυσκολίες μαθητών,
- την έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους,
- τις δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς,
- τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες των ολιγοθέσιων σχολείων

Τα προβλήματα που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος στο εκπαιδευτικό τους έργο προκύπτουν από:

- προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές μαθητών: αδιαφορία, απαξίωση του σχολείου,
- τους αλλοδαπούς και τσιγγάνους μαθητές,
- έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους και με το διευθυντή,
- την έλλειψη παιδαγωγικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικών δομών.

Στις απαντήσεις τόσο των εκπαιδευτικών Π.Ε. όσο και των εκπαιδευτικών Δ.Ε. τονίζεται η ανεπάρκεια των υποδομών και του εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες. Επίσης, συχνά αναφέρονται ως προβλήματα η απόσταση σχολείου-κατοικίας και οι καθημερινές τους μετακινήσεις. Οι μεγάλες αποστάσεις που διανύουν οι εκπαιδευτικοί για να μεταβούν στον τόπο εργασίας τους, καθώς και οι μετακινήσεις

τους σε περισσότερα σχολεία για να συμπληρώσουν το ωράριό τους φαίνεται ότι αποτελούν πηγή κούρασης και διαμαρτυριών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 54,5% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 43% των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος δηλώνουν ότι ρωτήθηκαν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε κατά πόσο το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης ανταποκρίθηκε στις ρητές και στις υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες, οι οποίες προκύπτουν από τα σημαντικά δεδομένα και από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

6. Αξιολόγηση και συζήτηση

α. Οι επιμορφωτές

Όπως επισημάναμε, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται με την επιμόρφωσή τους. Πρόκειται κυρίως, αφενός για ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και σε εξοπλισμό, αφετέρου για τη μεγάλη απόσταση κατοικίας-σχολείου και το συνεπακόλουθο καθημερινό ταξίδι τους. Ωστόσο, η συζήτηση των συνθηκών εργασίας μεταξύ επιμορφωτών και εκπαιδευτικών οριοθετεί τις δυνατότητες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της υπάρχουσας κατάστασης.

Σύμφωνα με τους επιμορφωτές, τα προβλήματα και οι δυσκολίες με τους συμμετέχοντες στην εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικούς συζητήθηκαν πολύ (34%) και *πάρα πολύ* (55,7%). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι οι επιμορφωτές αντιλαμβάνονται τη σημασία των περιορισμών, που ενέχουν οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και την ανάγκη διεξοδικής συζήτησης των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και κατά προέκταση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου - που αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής - δε φαίνεται να

δόθηκε η ανάλογη έμφαση από όλους τους επιμορφωτές. Συγκεκριμένα το 57,67% των επιμορφωτών δήλωσαν ότι έδωσαν έμφαση στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του επιμορφωτικού τους έργου. Το 12% του δείγματος επιφυλάχθηκε να απαντήσει, αλλά το 30,41% απάντησε αρνητικά.

Στην ερώτηση για τους τρόπους με τους οποίους έδωσαν έμφαση στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στα πλαίσια του επιμορφωτικού τους έργου, αρκετοί επιμορφωτές απάντησαν ότι αναφέρθηκαν στα αίτια και τους παράγοντες της σχολικής αποτυχίας, καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισής της:

- *«ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ...»* (Επιμ. 137).
- *«Συνέδεσα τη σχολική αποτυχία με την έλλειψη υποστήριξης των γονέων προς τα παιδιά τους και την απουσία επαφής τους με το σχολείο, με την ανεπαρκή ποιότητα διδασκαλίας και υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς.»* (Επιμ. 123).

Ορισμένοι επιμορφωτές εστίασαν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ενδεικτικά:

- *«Αναφέρθηκα κυρίως στη σχολική αποτυχία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε μεγάλο βαθμό...»* (Επιμ. 288).
- *«Έδωσα έμφαση στη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών (αίτια, ρατσιστικές συμπεριφορές, έλλειψη υποστηρικτικών θεσμών, τρόπους αντιμετώπισης)»* (Επιμ. 191).

Σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν κάποιοι επιμορφωτές αναφέρουν:

- *«Εστίασα στην αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξαιτίας των μαθησιακών διαφορών και αναγκών των μαθητών και μελετήθηκαν περιπτώσεις προερχόμενες από τη βιωματική εμπειρία επιμορφωτή και επιμορφούμενων.»* (Επιμ. 384).

- «ΑΠΕΔΩΣΑ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ- ΤΥΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΒΑΛΑ ΝΑ ΔΟΥΛΕΨΟΥΝ ΛΙΓΟ ΣΕ ΜΙΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ ΜΕ ΕΜΕΝΑ ΩΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ. ΑΝΑΔΕΙΧΘΗΚΑΝ ΠΟΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΑΙΤΙΕΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ.» (Επιμ. 196).

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των επιμορφωτών, ορισμένοι έδωσαν έμφαση στην κατανόηση των παραγόντων στους οποίους οφείλεται η σχολική αποτυχία. Ένα μέρος τους εστίασε στους τρόπους σχολικής ένταξης παιδιών από μειονοτικές ομάδες και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, ορισμένοι αναφέρθηκαν σε παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που προάγουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών.

β. Οι εκπαιδευτικοί

Οι απόψεις των επιμορφωτών θα πρέπει να συνδυαστούν με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. του δείγματος σε πεντάβαθμη κλίμακα (1: *καθόλου* έως 5: *πάρα πολύ*) δηλώνουν *πολύ* (53,7%) και *πάρα πολύ* (27,8%) ικανοποιημένοι από την προσπάθεια των επιμορφωτών να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος αντίθετα, δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από την προσπάθεια των επιμορφωτών να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στην αντίστοιχη ερώτηση, σε πεντάβαθμη κλίμακα, μόνο το 15,6% απάντησε *πολύ* και μόνο το 7,4% *πάρα πολύ*.

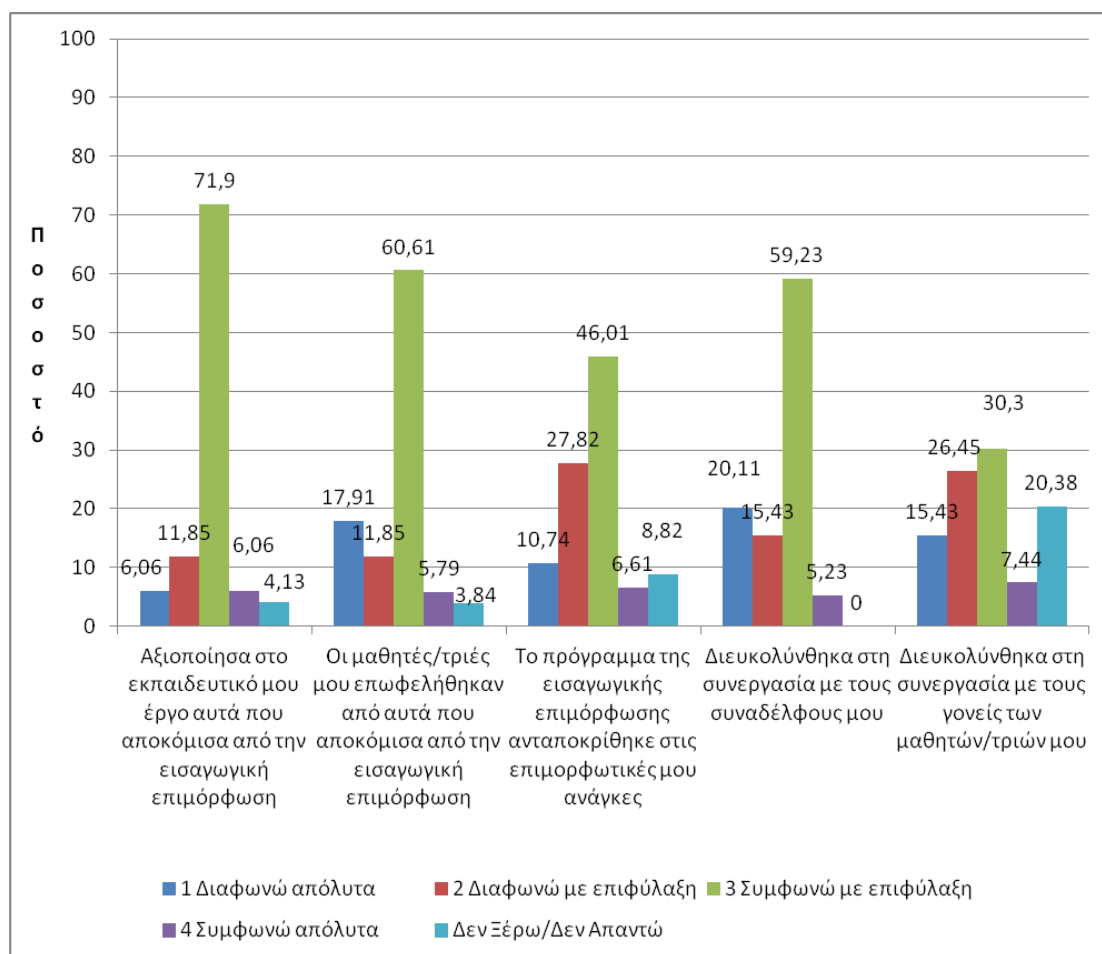
Για την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, ένας τρόπος είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας τους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. του δείγματος δήλωσαν *πολύ* (37,2%) και *πάρα πολύ* (24%) ικανοποιημένοι από τη συμβολή των επιμορφωτών στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων.

Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος δήλωσαν σε μικρότερο ποσοστό ικανοποιημένοι από τη συμβολή των επιμορφωτών στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων (18,5% πολύ και 12,6% πάρα πολύ).

Τα αποτελέσματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελούν το βασικό κριτήριο αξιολόγησής της. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι τις διατύπωσαν αρκετούς μήνες μετά την ολοκλήρωσή της, έχοντας την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη όσα αποκόμισαν.

Διάγραμμα 3

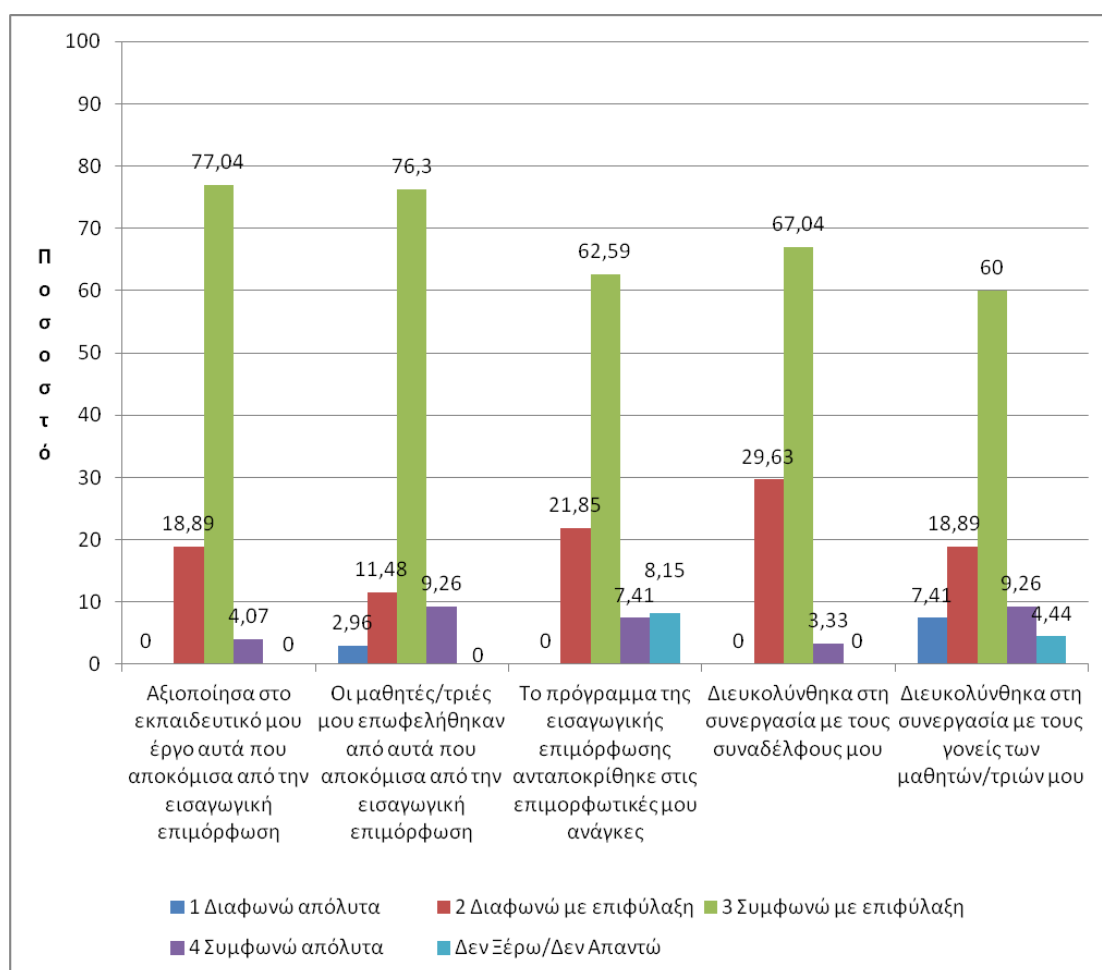
Απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. που συμμετείχαν στην Εισαγωγική Επιμόρφωση (2010-2011) για τη συμβολή του προγράμματος.



Οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. του δείγματος συμφωνούν (με επιφύλαξη 60,6% και απόλυτα 5,8%) και οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. συμφωνούν (με επιφύλαξη 76% και απόλυτα 9,3%) ότι επωφελήθηκαν οι μαθητές/τριές τους. Όπως φαίνεται, το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης «απάντησε» κατά ένα μέρος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους.

Διάγραμμα 4

Απόψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. που συμμετείχαν στην Εισαγωγική Επιμόρφωση (2010-2011) για τη συμβολή του προγράμματος.



Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος συμφωνούν (με επιφύλαξη 67% και απόλυτα 3,3%) και οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. επίσης συμφωνούν (με επιφύλαξη 59,2% και απόλυτα 5,2%) ότι διευκολύνθηκαν από την εισαγωγική επιμόρφωση στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Συνεπώς, ως ένα βαθμό η εισαγωγική επιμόρφωση συνέβαλε στην καλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, ώστε

να ξεπεραστούν η ασυνεννοησία, οι διακρίσεις και η απαξίωση που αναφέρθηκαν ως προβλήματα.

Τα αποτελέσματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι αρκετά διαφοροποιημένα ως προς τη συμβολή της στη συνεργασία των επιμορφωθέντων με τους γονείς των μαθητών/τριών τους. Συμφωνούν ότι διευκολύνθηκαν στη συνεργασία τους με τους γονείς με επιφύλαξη το 60% και απόλυτα το 9,3% των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος και αντιστοίχως μόνο το 30,3% και το 7,4% των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος, ενώ το 20% δεν απάντησε. Στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, η εισαγωγική επιμόρφωση όπως φαίνεται είχε περιορισμένη συμβολή για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος συμφωνούν (με επιφύλαξη 62,3% και απόλυτα 7,4%) και της Π.Ε. συμφωνούν (με επιφύλαξη 46% και απόλυτα 6,6%) ότι το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης ανταποκρίθηκε στις υποκειμενικές επιμορφωτικές ανάγκες τους.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που παραθέσαμε, οι επιμορφωτές συζήτησαν με τους εκπαιδευτικούς τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Δεδομένου ότι οι επιμορφωτές στην πλειονότητά τους είναι σχολικοί σύμβουλοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, φαίνεται ότι στην εισαγωγική επιμόρφωση ενισχύονται οι πιθανές συνεργασίες νεοδιόριστων και στελεχών της εκπαίδευσης και τα δίκτυα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης.

Περισσότερο ικανοποιημένοι από την προσπάθεια των επιμορφωτών να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο είναι οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. είναι λιγότερο ικανοποιημένοι λόγω των πολλών ειδικοτήτων στις οποίες ανήκουν και της αδυναμίας του προγράμματος να προσφέρει εισαγωγική επιμόρφωση κατά ειδικότητα.

Από την πλειονότητα των επιμορφωτών δόθηκε έμφαση στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας με αρκετούς τρόπους. Ορισμένοι επιμορφωτές απλώς συζήτησαν το θέμα της σχολικής αποτυχίας, άλλοι όμως εμβάθυναν περισσότερο αναφέροντας τεχνικές και τρόπους διδασκαλίας που συμβάλλουν στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ως προς την ανάπτυξη της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. είναι πιο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε. Ενδεχομένως και στον τομέα αυτό, οι πολλές ειδικότητες και τα μεικτά τμήματα να μην ευνοούν την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών Δ.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. και Δ.Ε. του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν ότι αξιοποίησαν λίγο-πολύ στο εκπαιδευτικό τους έργο αυτά που αποκόμισαν από την εισαγωγική επιμόρφωση. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. αξιοποίησαν πολύ περισσότερο την εισαγωγική επιμόρφωση και στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι ανταποκρίθηκε στις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Ενδεχομένως, οι καλύτερες σπουδές και ο μεγαλύτερος μέσος όρος ηλικίας να τους επέτρεψαν να αξιοποιήσουν περισσότερο τη συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης προς όφελος των μαθητών/τριών τους και να αναπτύξουν συνεργασία με τους συναδέλφους τους και ιδιαίτερα με τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Ο κριτικός αναστοχασμός με αφετηρία τα διαθέσιμα σημαντικά δεδομένα και τις διαδοχικές μελέτες διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και τις αξιολογήσεις δύο διαδοχικών προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης συμβάλλει όχι μόνο στην καθιέρωση ενός κυκλικού μοντέλου διερεύνησης αναγκών-αξιολόγησης, αλλά κυρίως στην καθιέρωση της εκπαιδευτικής έρευνας ως αναγκαίας διάστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να απορρίψουμε την ιδέα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα διοικητικών ρυθμίσεων και κοινοτικών κονδυλίων. Η άποψη αυτή δεν είναι μόνο ξεπερασμένη αλλά και επικίνδυνη.

Σημειώσεις

¹ Για την εξέλιξη του νομικού πλαισίου της επιμόρφωσης βλ. Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ. & Ανθόπουλος Κ. (2000).

² Θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στο στόχο (objective), που αποδίδεται και ως αντικειμενικός στόχος, και στην επιδίωξη ή υποκειμενικό στόχο (goal) που αποτελεί μια υποκειμενικά προσδιορισμένη επιθυμητή κατάσταση.

³ Πρόκειται για το κείμενο «Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εκπονήθηκε από τους εξωτερικούς συνεργάτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Δημήτρη Βεργίδη, Ανάγνου Ευάγγελο και Καραντζή Ιωάννη.

⁴ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

⁵ Programme for International Student Assessment (PISA).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ayers, D. (2011). A critical realist orientation to learner needs. *Adult education Quarterly*, 61(4), 341-357.

Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Σε Β. Οικονομίδης, επιμ., *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 746-762.

Βαρνάβα- Σκούρα, Τζ. & Βεργίδης, Δ. (2002). *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία. Απογεύματα νύχτες και δύο καλοκαίρια*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Βεργίδης, Δ. (1993α). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα, 69, 43-49, 1^ο μέρος.

Βεργίδης, Δ. (1993β). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα, 70, 67-73, 2^ο μέρος.

Βεργίδης, Δ. (1995α). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σε Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, επιμ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Βεργίδης, Δ. (1995β). *Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.

Βεργίδης, Δ. (1996). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση. Στο *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου «Η ανοιχτή και η εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»*. Αθήνα. 21-23 Ιουνίου 1995, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.

Βεργίδης, Δ. (2007). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις. Στα *Πρακτικά Ημερίδας «Δημοσιοϋπαλληλικό κίνημα και συνδικαλιστική εκπαίδευση»*, Αθήνα: ΑΔΕΔΥ-Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. (β' έκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. κ. ά. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009- 2010»*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.

Βεργίδης, Δ. κ. ά. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010- 2011»*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ΓΓΕΕ.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. & Σταμέλος, Γ. (2007). Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Γ(49), 199-227.

Βεργίδης, Δ. Κατσιγιάννη, Μ., & Μπρίνια, Β. (2011). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Σε Α. Παπασταμάτης κ.ά., επιμ., *Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτές*

ενηλίκων. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Blumer, M., & Werner-Wilson, R. J. (2010). Leaving no girl behind: clinical intervention effects on adolescent female academic “high risk” behaviors. *Journal of Feminist Family Therapy*, 22(1), 22-42.

Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 45, 68-84.

Bowers, A. (2010). Grades and Graduation & a longitudinal risk perspective to identify student dropouts. *Journal of Education*, 103(3), 191-207.

Bucci, J.A. & Reitzammer, A.F. (1993). Teachers Make the Critical Difference in Dropout Prevention. *The Educational Forum*, 57:1, 63-70.

Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.

Christle, A. Jolivette, K. & Nelson, M.C. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339.

Davis, K., & Dupper, D. (2004). Student-teacher relationships. *Journal of Human Behavior in the Social Enviroments*, 9(1), 179-193.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2008). *Μελέτη: « Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης»*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

ΕΕ 2009/C 119/02. *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12 Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*.

ΕΕ 2010/C 135/02. *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11 Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*.

ΕΕ COM (2011) 18 τελικό. *Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020»*.

EC SEC (2011) 96 final. *Reducing early school leaving*. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving.

EURICON Ε.Π.Ε. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Fashola, O. & Slavin, K. (1998). Effective dropout prevention and College Attendance Programs for Students at Risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 3(2), 159-183.

Hunt, G. (1986). Needs assessment in adult education: tactical and strategic considerations. *Instructional Science*, 15, 287-296.

Καραλής Α., Βεργίδης Δ. & Κατσιγιάννη Μ. (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεχιζόμενη κατάρτιση: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση. Σε Γ. Μπαγάκης, επιμ., *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 408-414.

Knesting, K. (2008). Students at Risk for school dropout: supporting their persistence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 3-10.

Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα της IEA για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαϊδής, Β., Παπαδάκης, Ν. & Δημόπουλος, Κ. (2006). Πρόγραμμα PISA: Αποτίμηση και προκλήσεις, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, εξαμηνιαία έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, εκδ. Πατάκη, 6, 33-57.

Λε Μποτέρφ, Γκ. (1985). Ανοιχτή συζήτηση για θέματα που παραμένουν ανοιχτά. Σε Μ. Ηλιού, επιμ., *Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση. Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη. Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Σεμιναρίου*. Γιάννενα 6-8 Οκτωβρίου 1983. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΓΓΛΕ-ΝΕΛΕ Ιωαννίνων.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Σε Α. Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντεμουντέρ, Π. (1982). *Εκπαίδευση, συνεχής εκπαίδευση και τοπική ανάπτυξη, στο Πρακτικά του διεθνούς σεμιναρίου Λαϊκή Επιμόρφωση: Διεθνείς Εμπειρίες και Ελληνικές Προοπτικές*. Μάης 1982, Αθήνα: εκδ. ΚΕ.ΜΕ.Α.

Ντεροζιέ, Ζ. (1985). Με αφορμή την κοπτική-ραπτική. Σε Μ. Ηλιού επιμ., *Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση. Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη. Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Σεμιναρίου*. Γιάννενα 6-8 Οκτωβρίου 1983. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΓΓΛΕ-ΝΕΛΕ Ιωαννίνων.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: εκδ. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

OECD, (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background- Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. (Volume II).
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

ΟΥΝΕΣΚΟ, (1976). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων, Nairobi, 2 Νοεμβρίου 1976*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. ΕΠΕΑΕΚ II, Γ' ΚΠΣ, ΥΠΕΠΘ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος I^ο*. Αθήνα.

Παλαιοκρασάς, Σ. κ.ά. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smyth, J. (2005). An argument for new understandings and explanations of early school-leaving that go beyond the conventional. *London Review of Education*, 3(2), 117-130.

ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων (1977). *Εγκόλπιο Επιμορφωτή, βασισμένο στο πνεύμα των εργασιών γύρω από τη λαϊκή επιμόρφωση του Dr. H Grau*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Έρευνα καταγραφής μαθητικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σε Β. Οικονομίδης, επιμ. *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.