

**Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο**

**Βαλμάς Θεοφάνης**

*Σχολικός Σύμβουλος*

*Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

**Βεργίδης Κ. Δημήτρης**

*Καθηγητής*

*Πανεπιστημίου Πατρών*

## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών την τελευταία δεκαετία αποτελέσαν αντικείμενο διαφόρων ερευνών, που αναμφισβήτητα εμπλούτισαν την ελληνική βιβλιογραφία στο πεδίο αυτό.

Η Παπαναούμ (2003) πραγματοποίησε το 1999 έρευνα σε δείγμα 710 εκπαιδευτικών, σχετικά με τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις τους για το εκπαιδευτικό τους έργο και την επιμόρφωσή τους. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν ερώτηση για τη σημαντικότητα συγκεκριμένων θεμάτων επιμόρφωσης με βάση τις δικές τους τρέχουσες ανάγκες. Ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση σε θέματα Ψυχολογίας (74,8%), σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (70,9%) και σε θέματα γενικής παιδείας (57,6%). Υψηλό ποσοστό του δείγματος

θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση σε ειδικά γνωστικά αντικείμενα (52,5%) και σε θέματα παιδαγωγικής όπως «η αξιολόγηση του μαθητή» και το «αναλυτικό πρόγραμμα» (Παπαναούμ, 2003: 144-145).

Μια άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από ομάδα ερευνητών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Πατούνα κ.ά, 2005), για τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στους κλάδους των Φιλολόγων, των Μαθηματικών, των Φυσικών, Χημικών, Βιολόγων και Γεωλόγων.

Τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερεύνησαν οι Φώκιαλη και Ράπτης (2008), δίνοντας έμφαση στις απόψεις του δείγματος για τις δυσκολίες που συναντούν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων θεωρούμε ότι έχει βαρύνουσα σημασία, δεδομένου ότι η εισαγωγική επιμόρφωση αφενός διεξάγεται κατά τεκμήριο στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αφετέρου διότι είναι υποχρεωτική και συνεπώς αναμένεται να υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες (Κόκκος, 2005: 93).

Η πρώτη ενότητα της εργασίας αναφέρεται στην έννοια “επιμορφωτική ανάγκη” και στο σκοπό και την οργάνωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη ενότητα παραθέτουμε τη μεθοδολογία της έρευνας και τα δημογραφικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Στην τρίτη ενότητα εξετάζονται οι απόψεις των δασκάλων του δείγματος για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στις ρητές και υπόρρητες προσωπικές επιμορφωτικές ανάγκες του

δείγματος. Και τέλος, στα συμπεράσματα συνοψίζονται τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας.

## **2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **2.1 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τους Scriven και Roth (1978), ανάγκη είναι η διαφορά ανάμεσα στο υπάρχον (actual) και στο ικανοποιητικό (satisfactory). Επίσης, η διερεύνηση αναγκών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η διαδικασία προσδιορισμού της διαφοράς μεταξύ στόχων και υπάρχουσας κατάστασης (Hunt G., 1986).

Κατά τους Wilson & Easen (1995:274), οι “ανάγκες” υποδηλώνουν την ύπαρξη στόχων και επομένως μια επιθυμητή «τελική κατάσταση» (end-state) για τη διδακτική πράξη. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν, ότι μεταξύ των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως άτομα, και της “ισχύος” αυτών που προσδιορίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, υπάρχει η πιθανότητα της σύγκρουσης. Οι ανάγκες μπορεί, λοιπόν, να είναι αντιφατικές ή/και συγκρουσιακές μεταξύ τους, εφόσον αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα (Βεργίδης, 1999:36). Προσθέτουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες έχουν αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις (Βεργίδης, 2007).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι, μια από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το περιεχόμενό της να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Βεργίδης, 1998 · Κόκκος, 2005: 94).

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και όταν ο πληθυσμός-στόχος έχει συνειδητοποιήσει σε βάθος τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, δεν τις εκφράζει ρητά ή τις εκφράζει με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο. Έτσι, οι ανάγκες διακρίνονται σε: α) συνειδητές και ρητές, β) συνειδητές και μη ρητές, και γ) σε λανθάνουσες (και βεβαίως άρρητες) (Βεργίδης, 1999: 29).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απασχολεί διαχρονικά τόσο το επίσημο κράτος (Βεργίδης, 1996 · Ξωχέλλης, 2006: 126-127) όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς (ΟΛΜΕ, 1991 · Βεργίδης, 1993 · Βεργίδης, 1995). Η οργάνωση και ο τρόπος υλοποίησης της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθορίστηκε με το Π.Δ. 45/99. Το Π.Δ. ορίζει ότι *«όλοι οι διοριζόμενοι σε θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποχρεούνται πριν την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων τους, να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο διεξάγεται σε τρεις φάσεις»*, με υπεύθυνο φορέα υλοποίησης τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Π.Δ. 45/99, αριθ. 1). Σύμφωνα με το άρθρο 2, το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης καθορίζεται με απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., μετά από πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και εκτείνεται σε 100 ώρες.

Με το Ν. 2986/02(Φ.Ε.Κ. 24/13-2-02) και σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 6 (επιμόρφωση εκπαιδευτικών), ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), που διοικείται από οκταμελές Διοικητικό Συμβούλιο, με τριετή θητεία, τα μέλη του οποίου διορίζονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Στη Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2003-2004 που εκπονήθηκε από τον αρμόδιο φορέα, δεν προβλέπεται η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών

των εκπαιδευτικών, παρ' ό,τι σύμφωνα με τον Ξωχέλλη αποτελεί βασική παράμετρο της επιμόρφωσης (2006:127). Οι επιμορφωτικές ανάγκες καθορίζονται από κάποιες «ειδικά συγκροτημένες ομάδες» σε επίπεδο Ο.ΕΠ.ΕΚ.

## **2.2 Η εισαγωγική επιμόρφωση**

Όπως αναφέρεται στη Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2003-2004, η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών *«συντελεί στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη δια βίου μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης. Οι εφαρμογές αυτές επιδρούν θετικά στη βελτίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στην ενίσχυση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης».*

Άμεσα επωφελούμενοι από την εισαγωγική επιμόρφωση είναι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους *«δίνεται η ευκαιρία να ανανεώσουν τα επαγγελματικά τους εφόδια, ώστε να συμβάλλουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*, ενώ έμμεσα επωφελούμενοι είναι οι μαθητές των ελληνικών σχολείων στους οποίους διαχέονται τα αποτελέσματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική για όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει συγκεκριμένα θεματικά πεδία και συντάσσεται από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ, ενώ το ακριβές περιεχόμενο προσδιορίζεται σε επίπεδο Π.Ε.Κ.

Το πρόγραμμα του 2003-2004 υλοποιήθηκε σε διάστημα 7 μηνών (από τον Οκτώβρη του 2003 έως τον Απρίλιο του 2004) **σε τρεις φάσεις (Α', Β' και Γ')** και είχε συνολική διάρκεια 100 ώρες. Ένα μέρος του προγράμματος προβλέπεται να είναι κοινό

για όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, έχει διάρκεια 30 ώρες και περιλαμβάνεται στο πλαίσιο της Α΄ φάσης, η οποία έχει συνολική διάρκεια 60 ώρες. Το υπόλοιπο πρόγραμμα διαφοροποιείται ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα και την ομάδα ειδικοτήτων.

Η Α΄ φάση, που όπως προαναφέραμε διαρκεί 60 ώρες, ολοκληρώθηκε ως το τέλος του Οκτωβρίου 2003. Περιλαμβάνει τέσσερα θεματικά πεδία: 1) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 2) Άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, 3) Διδακτικές μεθοδολογίες, και 4) Αξιολόγηση.

Η Β΄ φάση που περιλαμβάνει πρακτική άσκηση – δειγματικές διδασκαλίες, διαρκεί 30 ώρες και πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2004. Το ωρολόγιο πρόγραμμα της Β΄ φάσης διαμορφώνεται από το Συντονιστικό Συμβούλιο του κάθε ΠΕΚ, το οποίο λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες υλοποίησης της επιμορφωτικής πράξης.

Στη Γ΄ φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης συμμετέχουν υποχρεωτικά όσοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν την Β΄ φάση του προγράμματος. Η φάση αυτή διαρκεί 10 ώρες και πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2004. Τα θέματα που περιλαμβάνονται είναι: «Αξιολόγηση των διαδικασιών – Ανασχεδιασμός – Αποτελεσματικότητα».

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι/ες που είχαν διοριστεί τον Αύγουστο του 2003 και είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της εισαγωγικής

επιμόρφωσης στην περιοχή ευθύνης του ΠΕΚ Πάτρας (νομοί Αχαΐας, Ηλείας, Κεφαλονιάς, Ζακύνθου και Αιτωλοακαρνανίας). Δεδομένου ότι ο πληθυσμός της έρευνας ήταν διάσπαρτος στους παραπάνω πέντε νομούς, ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό δασκάλων, διανεμήθηκε στους αποδέκτες του με διάφορους τρόπους (Bell, 1997: 135) α. με προσωπική επαφή, στη διάρκεια επίσκεψης στο χώρο εργασίας των δασκάλων, β. με εσωτερικό ταχυδρομικό σύστημα (χέρι με χέρι), γ. με το ταχυδρομείο, σε όσους υπηρετούσαν σε πολύ απομακρυσμένα σχολεία.

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και διανεμήθηκαν συνολικά σε 293 νεοδιόριστους δασκάλους/ες (σε σύνολο 342), ο αριθμός αυτών που ανταποκρίθηκαν ανέρχεται σε 191 (ποσοστό 65,2%), ενώ στο σύνολο των νεοδιορισμένων στους πέντε νομούς το ποσοστό φτάνει το 55,8%.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι:

1. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι/ες στο καθημερινό τους έργο;
2. Ποιες είναι οι προσωπικές τους επιμορφωτικές ανάγκες;

### 3.2 Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις ήταν η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, που αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων. Ο Berelson υποστηρίζει ότι «η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται(...) Δεδομένου ότι οι κατηγορίες περικλείουν την ουσία της έρευνας, η ανάλυση περιεχομένου αξιολογείται με βάση το σύστημα των κατηγοριών της» (στο Κυριαζή, 1998:292). Οι κατηγορίες, σύμφωνα με τον Mayring (2000) βρίσκονται στο επίκεντρο της ανάλυσης περιεχομένου, γιατί επιτρέπουν την ερμηνεία του κειμένου.

Για την κατασκευή των κατηγοριών ακολουθήσαμε την διαδικασία της επαγωγικής ανάπτυξης. Αφού διαβάστηκαν πολλές φορές όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πολλές φορές, κατασκευάστηκαν κατηγορίες που έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και παράλληλα εκφράζουν το περιεχόμενο των δεδομένων. Μετά την πρώτη κατηγοριοποίηση, επαναλήφθηκε η διαδικασία με κάποιες τροποποιήσεις των αρχικών κατηγοριών, ώστε να γίνουν πιο ακριβείς και συγκεκριμένες.

Επειδή μας ενδιέφερε η ποσοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μετά την οριστικοποίηση των κατηγοριών προχωρήσαμε σε μετρήσεις της συχνότητας με την οποία εμφανιζόταν η κάθε επιμέρους κατηγορία (Κυριαζή, 1998:296).



### 3.3 Δημογραφικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δασκάλων του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 191 δάσκαλοι/ες, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, από το συνολικό πληθυσμό 342 νεοδιόριστων δασκάλων στους νομούς Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας, Ηλείας, Κεφαλονιάς και Ζακύνθου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων του δείγματος υπηρετούσε στο νομό Ηλείας (32,5%) και ακολουθούν οι νομοί Αιτωλοακαρνανίας (23,6%) και Αχαΐας (17,8%) Αντίθετα στα νησιά Κεφαλονιά και Ζάκυνθος διορίστηκε μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών με ποσοστά 15,6% και 10,5% αντίστοιχα (πίνακας 1).

**Πίνακας 1: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ανά νομό διορισμού (2003-2004)**

<b>Νομός διορισμού</b>	<b>νεοδιόριστοι δάσκαλοι/ες</b>	<b>αριθμός δασκάλων του δείγματος</b>	<b>ποσοστό %</b>
Αχαΐα	46	34	17,8
Αιτωλοακαρνανία	84	45	23,6
Ηλεία	134	62	32,5
Κεφαλονιά	45	30	15,6
Ζάκυνθος	33	20	10,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>342</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Όσον αφορά στο φύλο (πίνακας 2) από τους 191 νεοδιόριστους δασκάλους/ες του δείγματος, 50 ήταν άνδρες (26 %) και 141 γυναίκες (74 %). Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες είναι περίπου τριπλάσιες των ανδρών.

**Πίνακας 2: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ως προς το φύλο**

Φύλο	συχνότητα	ποσοστό %
Άνδρες	50	26
Γυναίκες	141	74
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Ως προς την ηλικία οι δάσκαλοι/ες του δείγματος ταξινομήθηκαν σε πέντε (5) κατηγορίες ηλικιών, ανά πενταετία(πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος σε ηλικιακές ομάδες**

Ηλικιακές ομάδες (σε έτη)	συχνότητα	ποσοστό (%)
20-24	15	8
25-29	72	37,5
30-34	88	46
35-39	15	8
≥ 40	1	0,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό (46%) των δασκάλων του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 30 έως 34 ετών, που σημαίνει ότι είναι αρκετό το χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει από τη λήψη του πτυχίου μέχρι το διορισμό, και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 25-29 ετών (με ποσοστό 37,5%).

Όσον αφορά τις *βασικές σπουδές των δασκάλων του δείγματος*, η πλειονότητα (ποσοστό 96,9%), έχει φοιτήσει στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων (πίνακας 4).

**Πίνακας 4: Βασικές σπουδές των δασκάλων του δείγματος**

<b>Ίδρυμα</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό %</b>
Παιδαγωγικό Τμήμα (ΑΕΙ)	185	96,90
Παιδαγωγική Ακαδημία	6	3,10
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Σύμφωνα με το νόμο 2525/97 και σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ, για το σχολικό έτος 2003-2004, οι εκπαιδευτικοί διορίστηκαν στις πληρούμενες θέσεις κατά 75% από τους διοριστέους του ΑΣΕΠ του 2002 (ΥΠΕΠΘ, Φ3611/117/75465/Δ1/17-7-2003) και κατά 25 % από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, στον οποίο είναι εγγεγραμμένοι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 15 του Ν 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α').

**Πίνακας 5: Κατανομή των δασκάλων του δείγματος ως προς τον τρόπο διορισμού**

<b>Τρόπος διορισμού</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό %</b>
Ενιαίος πίνακας	43	22,5
ΑΣΕΠ	148	77,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Από τους 191 δασκάλους/ες του δείγματος (πίνακας 5), οι 148 (77,5 %) έχουν διοριστεί μέσω του ΑΣΕΠ, ενώ μόνο οι 43 (22,5%) από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών (επετηρίδα), δηλαδή ο αριθμός αυτών που διορίστηκαν μέσω του ΑΣΕΠ, είναι τριπλάσιος και πλέον του αριθμού των δασκάλων που διορίστηκαν από τον ενιαίο πίνακα.

Εξετάζοντας την προϋπηρεσία των δασκάλων του δείγματος (πίνακας 6), παρατηρούμε ότι η πλειονότητά τους διέθετε εργασιακή εμπειρία πριν το διορισμό από ένα έως τέσσερα σχολικά έτη.

**Πίνακας 6: Προϋπηρεσία των δασκάλων του δείγματος**

<b>Προϋπηρεσία (σε μήνες)</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό (%)</b>
0-9	23	12
10-19	56	29
20-29	37	20
30-39	46	24
40 και άνω	29	15
<b>Σύνολο</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε (πίνακας 7), ότι οι δάσκαλοι/ες του δείγματος στην πλειονότητά τους (85,3%) διδάσκουν σε τάξη, ενώ το 6,3% υπηρετούσε σε θέση προϊσταμένου σε ολιγοθέσια σχολεία και το 8,4% σε θέση υπευθύνου/ης Ολοήμερου Τμήματος.

**Πίνακας 7: Θέσεις εργασίας των δασκάλων του δείγματος (2004-05)**

<b>Θέση εργασίας</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό(%)</b>
Προϊστάμενος/η 1/Θ - 3/Θ	12	6,30
Δάσκαλος/α τάξης	163	85,30
Υπεύθυνος/η ολοήμερου	16	8,40
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (79%) υπηρετούσε σε τετραθέσια και άνω σχολεία, ενώ περίπου το 1/5 (ποσοστό 20,5%) σε ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια), στα οποία οι δάσκαλοι/ες εκτός από τις ιδιαιτερότητες στη διδασκαλία (συνδιδασκαλία τάξεων), έχουν πρόσθετα διοικητικά καθήκοντα, όταν εκτελούν και χρέη προϊσταμένου (προγραμματισμός του έργου στη σχολική μονάδα, διεκπεραίωση υπηρεσιακής αλληλογραφίας, οικονομική διαχείριση).

**Πίνακας 8: Οργανικότητα σχολείων που υπηρετούσαν οι δάσκαλοι/ες του δείγματος**

<b>Οργανικότητα σχολείου</b>	<b>συχνότητα</b>	<b>ποσοστό (%)</b>
1/θέσιο- 3/θέσιο	39	20,50
4/θέσιο και πάνω	151	79,00
Εκτός σχολείου (Γραφείο Εκπαίδευσης κλπ )	1	0,50
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Προσθέτουμε ότι το 43% των δασκάλων του δείγματος εργάζονταν σε σχολεία αγροτικών περιοχών (οικισμοί με λιγότερους από 2.000 κατοίκους) και το 44% σε ημιαστικές και αστικές περιοχές με έως 20.000 κατοίκους. Είναι σαφές ότι οι νεοδιόριστοι καλύπτουν κενές θέσεις σε επαρχιακά σχολεία.

Διευκρινίζουμε ότι στην Α΄ φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης συμμετέχουν όλοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, ενώ στις Β΄ και Γ΄ φάσεις μόνο όσοι έχουν προϋπηρεσία μικρότερη από 8 μήνες μέχρι την ημερομηνία του διορισμού τους, δηλαδή αυτοί που δεν έχουν σχεδόν καθόλου διδακτική εμπειρία. Από τους δασκάλους/ες του δείγματος, οι 143 (75%) πήραν μέρος μόνο στην Α΄ φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενώ και στις τρεις φάσεις (Α΄, Β΄ και Γ΄) συμμετείχε το 25%).

#### **4. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟ**

Για την ποσοτική παρουσίαση των προβλημάτων που επισημαίνονται από τους δασκάλους/ες του δείγματος, μετρήσαμε τον αριθμό των αναφορών στις κατηγορίες, που κατασκευάστηκαν μετά από ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων σε ανοιχτή

ερώτηση του ερωτηματολογίου. Σημειώνουμε ότι στη σχετική ερώτηση απάντησαν 159 δάσκαλοι/ες του δείγματος (83,3% του συνόλου).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 9, προβλήματα εντοπίζονται κυρίως (f=83) στην έλλειψη πόρων καθώς και εκπαιδευτικών μέσων στις σχολικές μονάδες και ακολουθούν τα προβλήματα που έχουν σχέση με την πειθαρχία των μαθητών (f=57). Το τρίτο συχνότερο πρόβλημα είναι η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, ενώ είναι αρκετά ενδιαφέρον ότι ως τέταρτο κατά σειρά πρόβλημα (f=52) εμφανίζεται η απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Το πέμπτο συχνότερο πρόβλημα που αναφέρεται (f=39) είναι η έλλειψη υποδομών, και ακολουθεί (f=37) η έλλειψη θετικών επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των νεοδιόριστων και των υπολοίπων δασκάλων του σχολείου. Το έβδομο συχνότερο πρόβλημα είναι η έλλειψη χρόνου (f=24), πρόβλημα το οποίο συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα (f=23) αλλά και με το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (f=19). Οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι/ες δηλώνουν, επίσης, ότι δεν έχουν υποστήριξη στο έργο τους (f=21). Πρόβλημα αποτελεί για τους δασκάλους/ες και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη (f=20).

Άλλα προβλήματα που αναφέρονται σχετίζονται με τη διδασκαλία, τη λειτουργία του σχολείου, την ετερογένεια των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο και την έλλειψη συμμετοχής τους, καθώς και με τις συνθήκες εργασίας.

**Πίνακας 9: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι/ες του δείγματος στο εκπαιδευτικό έργο τους**

Σειρά κατάταξης	Γενικές κατηγορίες προβλημάτων	Συχνότητα <sup>1</sup> αναφορών (f)
1	Διαθέσιμοι πόροι και εκπαιδευτικά μέσα	83
2	Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	57
3	Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	53
4	Έλλειψη συνεργασίας σχολείου-γονέων	52
5	Υποδομές	39
6	Επαγγελματικές σχέσεις	37
7	Έλλειψη χρόνου	24
8	Αναλυτικό πρόγραμμα	23
9	Έλλειψη υποστήριξης	21
10	Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	20
11	Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας	<b>19</b>
11	Λειτουργία του σχολείου	<b>19</b>
11	Ετερογένεια τάξης	<b>19</b>
12	Γνωστικό επίπεδο μαθητών	17
13	Παιδαγωγικό κλίμα	<b>15</b>
13	Παθητική έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία	<b>15</b>
14	Επαγγελματική δυσαρέσκεια	13
15	Συνθήκες εργασίας	12
16	Ενημέρωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης	8
17	Αξιολόγηση	3

<sup>1</sup>Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στην κάθε κατηγορία και όχι στον αριθμό των υποκειμένων που απάντησαν

Όπως διαπιστώνουμε, τα προβλήματα που αναδεικνύονται από τις απαντήσεις των δασκάλων του δείγματος αποτυπώνουν την πραγματικότητά τους, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και στο επίπεδο του σχολείου τους.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι/ες του δείγματος σχετικά με τη συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο έργο τους (πίνακας 10), προκύπτει ότι δεν τους βοήθησε σε ικανοποιητικό βαθμό (M.O= 2,25 με max το 5).

**Πίνακας 10:** Συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην επίλυση των προβλημάτων

<b>Βαθμός ικανοποίησης</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>%</b>
καθόλου	<b>31</b>	<b>16</b>
λίγο	97	51
μέτρια	52	27
πολύ	7	4
πάρα πολύ	<b>4</b>	<b>2</b>

Πιο συγκεκριμένα το 16% του δείγματος δηλώνει ότι το πρόγραμμα δεν συνέβαλε καθόλου στην επίλυση των προβλημάτων, η πλειονότητα του δείγματος (51%) δηλώνει ότι η συμβολή του ήταν μικρή και το 27% εκτιμά ότι το πρόγραμμα συνέβαλε σε μέτριο βαθμό στην επίλυση των προβλημάτων. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (6%), αναφέρει ότι το πρόγραμμα παρείχε πολύ και πάρα πολύ βοήθεια στην επίλυση των προβλημάτων.

## **5. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

### **5.1 Συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες**

Διευκρινίζουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να προσδιορίζονται ως ανάγκες: α) ατόμων, β) φορέων ή θεσμών (Βεργίδης, 1999:25). Στην παρούσα μελέτη, αναφερόμαστε στις προσωπικές επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι/ες. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι προσωπικές επιμορφωτικές ανάγκες διακρίνονται σε: α) συνειδητές και ρητές, β) συνειδητές και μη ρητές, και γ) σε λανθάνουσες.



Οι απόψεις των δασκάλων του δείγματος για τις προσωπικές τους επιμορφωτικές ανάγκες, μελετήθηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους σε σχετική ανοιχτή ερώτηση. Συνεπώς, οι ανάγκες αυτές είναι **συνειδητές** και **ρητές**.

Από τους 191 δασκάλους/ες του δείγματος, στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν 159 (83,3%), ενώ δεν απάντησαν 32 (16,75%).

Προκειμένου να εντοπίσουμε τις σημαντικότερες συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων, κατατάξαμε τις κατηγορίες που κατασκευάσαμε κατά φθίνοντα αριθμό αναφορών. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11, την πρώτη θέση κατέχουν οι επιμορφωτικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με κάποια προβλήματα και με ειδικές ανάγκες ( $f= 76$ ), στη δεύτερη θέση ( $f= 56$ ) βρίσκονται οι ανάγκες για επιμόρφωση στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στην τρίτη θέση ( $f= 54$ ) οι επιμορφωτικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών, στην τέταρτη θέση ( $f= 50$ ) οι ανάγκες που έχουν σχέση με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, στην πέμπτη θέση ( $f= 43$ ) οι ανάγκες για πρακτική άσκηση στη διδασκαλία, στην έκτη θέση ( $f= 42$ ) οι ανάγκες σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής, στην έβδομη θέση ( $f= 36$ ), οι ανάγκες σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, στην όγδοη θέση ( $f= 25$ ), οι ανάγκες για επιμόρφωση σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

**Πίνακας 11: Συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες**

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ- ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ</b>	<b>Συχνότητα<sup>1</sup> αναφορών ( f)</b>
1. Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών – ειδικές ανάγκες	76
2. Σχεδιασμός και υλοποίηση διδασκαλίας	56
3. Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας μαθητών	54
4. Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	50
5. Δειγματικές διδασκαλίες-πρακτικές	43
6. Ψυχοπαιδαγωγική επιμόρφωση	42
7. Ενημέρωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου- καθηκοντολόγιο	36
8. Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας	25
9. Ευέλικτη ζώνη –προαιρετικά προγράμματα	22
10. Αξιολόγηση μαθητή και εκπαιδευτικού έργου	21
11. Διδακτική σχολικών μαθημάτων (μαθηματικά, φυσική, γλώσσα)- εικαστικά	21
12. Σύνδεση θεωρίας και πράξης	19
13 Χρήση εποπτικών μέσων- Σχολικά εργαστήρια	18
14. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής	18
15. Σχεδιασμός και υλοποίηση project	13
16. Σχέσεις- επικοινωνία δασκάλου με γονείς	11
17. Αναλυτικό πρόγραμμα -Νέα βιβλία	10
18. Αντιμετώπιση άγχους νεοδιόριστων	6
19. Εργασία μαθητών σε ομάδες	4
20. Πρώτες βοήθειες	3

<sup>1</sup> Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στην κάθε κατηγορία-υποκατηγορία και όχι στον αριθμό των υποκειμένων που απάντησαν

Καταγράφονται, επίσης, ανάγκες που προέρχονται από τις δυσκολίες εφαρμογής του προγράμματος της ευέλικτης ζώνης και των προαιρετικών προγραμμάτων γενικότερα. Ακολουθούν οι ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου καθώς και για τη διδακτική συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος (μαθηματικά, φυσική, γλώσσα και εικαστικά).

Άλλες επιμορφωτικές ανάγκες οι οποίες αναφέρονται από το δείγμα σχετίζονται με τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τη χρήση εποπτικών μέσων, τη διαπολιτισμική αγωγή, το σχεδιασμό και υλοποίηση project, την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα νέα βιβλία, το άγχος, την εργασία σε ομάδες και τις πρώτες βοήθειες.

Όπως διαπιστώνουμε, οι συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες αντιστοιχούν κυρίως στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι/ες του δείγματος με τους μαθητές τους · η έλλειψη εκπαιδευτικών μέσων συγκεκριμενοποιείται στις νέες τεχνολογίες, ενώ υπερτονίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα διδασκαλίας (56 αναφορές), παρ' όλο που ως πρόβλημα καταγράφονται μόνο 19 αναφορές.

## **5.2 Συνειδητές και μη ρητές επιμορφωτικές ανάγκες**

Πολλές φορές οι άνθρωποι αποφεύγουν να προσδιορίσουν ορισμένες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τις οποίες πρέπει να καλύψει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, όπως στην περίπτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών η εισαγωγική επιμόρφωση. Έτσι, προκειμένου να προσδιορίσουμε αυτού του είδους τις ανάγκες, που εντάσσονται στις συνειδητές αλλά μη ρητές, συγκρίναμε τις κατηγορίες που κατασκευάσαμε από την επεξεργασία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι/ες στο έργο τους και των απαντήσεων που δόθηκαν σε ερώτηση για τις αρνητικές εμπειρίες τους από την άσκηση του έργου τους, με τις κατηγορίες των συνειδητών και ρητών αναγκών που παρουσιάσαμε παραπάνω. Όσες ανάγκες δεν ανήκαν και στις τρεις κατηγορίες (προβλήματα, αρνητικές εμπειρίες, συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες)

εντάχθηκαν στις συνειδητές αλλά μη ρητές επιμορφωτικές ανάγκες, εφόσον δεν διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ρητά.

Οι απόψεις των δασκάλων του δείγματος για τις αρνητικές εμπειρίες που αποκόμισαν από την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, αναλύθηκαν με βάση τις κατηγορίες που κατασκευάσαμε για τα προβλήματα και τις συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες τους. Στην ανοιχτή ερώτηση για τις αρνητικές εμπειρίες από το εκπαιδευτικό τους έργο απάντησαν 116 δάσκαλοι/ες (το 61% του συνόλου).

Από τον πίνακα 12, προκύπτει ότι οι αρνητικές εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι δάσκαλοι/ες από την άσκηση του έργου τους, εστιάζονται στην έλλειψη υποστήριξης (f=46), στην έλλειψη καλών σχέσεων με τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου (f=42), στην έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών (f=28), στην έλλειψη διαθέσιμων πόρων και εκπαιδευτικών μέσων (f=20), στην αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες (f=14), στην έλλειψη υποδομών στη σχολική μονάδα (f=13), στο άγχος του νεοδιόριστου για το έργο του (f=11) και στην αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσίαζαν αρνητικές συμπεριφορές (f=9).

Από τις απόψεις αυτές φαίνεται ότι οι δάσκαλοι/ες έχουν αυξημένες προσδοκίες από τους ατομικούς φορείς δράσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, (σχολικούς συμβούλους, διευθυντές σχολείων, συναδέλφους και γονείς) για την υποστήριξη του έργου τους, ενώ παράλληλα εκφράζουν την ανάγκη για συνεργασία και κατανόηση. Δεν φαίνεται να δίνουν έμφαση σε αρνητικές εμπειρίες που σχετίζονται με την

διδασκτική πράξη, ενώ δεν γίνεται καμιά αναφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης (μαθητών και εκπαιδευτικού έργου).

**Πίνακας 12: Αρνητικές εμπειρίες των δασκάλων του δείγματος**

Σειρά κατάταξης	Κατηγορίες –υποκατηγορίες	Συχνότητα <sup>1</sup> αναφορών (f)
1.	Έλλειψη υποστήριξης	46
2.	Σχέσεις με συναδέλφους	42
3.	Έλλειψη συνεργασίας σχολείου-γονέων	28
4.	Διαθέσιμοι πόροι και εκπαιδευτικά μέσα	20
5.	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες-ειδικές ανάγκες	14
6.	Υποδομές	13
7.	Επαγγελματικό άγχος	11
8.	Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	9
9.	Συνθήκες εργασίας στα ολιγοθέσια σχολεία	7
10.	Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	6
11.	Έλλειψη ενημέρωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης	5
12.	Λειτουργία του σχολείου	4
13.	Αναλυτικό πρόγραμμα	3
14.	Ετερογένεια τάξης	3
15.	Γνωστικό επίπεδο μαθητών	3
16.	Παθητική έλλειψη συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία	3
17.	Σχεδιασμός και υλοποίηση διδασκαλίας	3
18.	Έλλειψη χρόνου	2
19.	Παιδαγωγικό κλίμα	2
20.	Αξιολόγηση	0

<sup>1</sup> Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στην κάθε κατηγορία-υποκατηγορία και όχι στον αριθμό των υποκειμένων που απάντησαν

Γενικά, οι ενήλικες που παίρνουν μέρος σ' ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο από εμπειρίες, θετικές και αρνητικές (Rogers, 1999:94). Επομένως, οι δάσκαλοι/ες που παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης «μεταφέρουν» μαζί τους και τις εργασιακές τους εμπειρίες, σαν εισροές στο σύστημα της επιμόρφωσης. Τα προβλήματα και οι αρνητικές εμπειρίες τους, μας επιτρέπουν να εντοπίσουμε

επιμορφωτικές ανάγκες, οι οποίες είναι συνειδητές αλλά εκφράζονται έμμεσα, υπόρητα (πίνακας 13).

Τονίζουμε ότι σε κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσεται ένα πλέγμα σχέσεων, το οποίο διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνονται τόσο στο εσωτερικό της μονάδας, μεταξύ των δασκάλων στα πλαίσια της συνεργασίας του διευθυντή και των δασκάλων, των δασκάλων και των μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, όσο και ευρύτερα με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Ο βαθμός ανάπτυξης αυτών των σχέσεων, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ως σύστημα (Σολομών, 1999:30 και 53).

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 13, οι συνειδητές ανάγκες που δεν εκφράστηκαν με ρητό τρόπο από τους νεοδιόριστους, εστιάζονται στη *δημιουργία καλών επαγγελματικών σχέσεων* στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων και ακολουθούν οι ανάγκες για την *παροχή υποστήριξης* από τους συναδέλφους, το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο. Οι ανάγκες αυτές δεν εκφράζονται ρητά από τους δασκάλους/ες του δείγματος, ίσως γιατί θεωρούν ότι δεν «πρέπει» να τις εκφράζουν. Μέσα από τις ανάγκες αυτές σκιαγραφούνται, επίσης, οι κοινωνικές/επαγγελματικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον των δασκάλων του δείγματος

**Πίνακας 13: Συνειδητές και άρρητες επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων του δείγματος**

<b>Σειρά κατάταξης</b>	<b>Κατηγορίες – υποκατηγορίες αναγκών</b>	<b>Αριθμός αναφορών στα προβλήματα</b>	<b>Αριθμός αναφορών σε αρνητικές εμπειρίες</b>	<b>Σύνολο</b>
1	Επαγγελματικές σχέσεις	37	42	79
2	Έλλειψη υποστήριξης	21	46	67
3	Οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας στα ολιγοθέσια σχολεία	20	6	26
4	Η διαχείριση του χρόνου στη διδακτική διαδικασία	24	2	26
5	Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	20	6	26
6	Λειτουργία του σχολείου	19	4	23
7	Η αντιμετώπιση της διαφοράς του γνωστικού επιπέδου των μαθητών	17	3	20
8	Η αντιμετώπιση της παθητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (αδιαφορία, τεμπελιά,)	15	0	15

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εισαγωγική επιμόρφωση απευθύνεται σε όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και η διάρκειά της ποικίλει, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Συνεπώς, αποτελεί σημαντική επιμορφωτική διαδικασία για τους νεοδιόριστους, οι οποίοι διανύουν μια περίοδο ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 66).

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα κυριότερα προβλήματα των νεοδιόριστων δασκάλων που αναδεικνύονται από την έρευνα εντοπίζονται:

- στους διαθέσιμους πόρους και στα εκπαιδευτικά μέσα,
- στις συμπεριφορές και στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών,
- στις μαθησιακές δυσκολίες μαθητών,
- στη συνεργασία σχολείου-γονέων,
- στις υποδομές,
- στις επαγγελματικές σχέσεις,
- στη διδασκαλία,
- στο εργασιακό πλαίσιο.

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι τα προβλήματα εντοπίζονται σε πέντε επίπεδα:

- α. στο επίπεδο των πόρων, των εκπαιδευτικών μέσων και των υποδομών των σχολείων,
- β. στο επίπεδο των μαθητών (είτε στο γνωστικό τους υπόβαθρο, είτε στις συμπεριφορές τους, είτε στα ειδικά χαρακτηριστικά τους),
- γ. στο επίπεδο της διδασκαλίας,
- δ. στο επίπεδο της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών,



ε. στο επίπεδο των κοινωνικών επαγγελματικών σχέσεων και του εργασιακού τους πλαισίου.

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, η συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην επίλυση των προβλημάτων αυτών είναι μέτρια έως ανύπαρκτη.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι κυριότερες συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες του δείγματος αναφέρονται στα παρακάτω θέματα:

- μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών,
- σχεδιασμός και υλοποίηση της διδασκαλίας,
- αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών,
- νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση,
- δειγματικές διδασκαλίες-πρακτικές,
- ψυχοπαιδαγωγική.

Συνοψίζοντας, οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες του δείγματος αφορούν τους μαθητές (με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο, με μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς), το σχεδιασμό και υλοποίηση της διδασκαλίας, τις νέες τεχνολογίες και την ψυχοπαιδαγωγική. Πρόκειται κυρίως για αντικειμενικές επιμορφωτικές ανάγκες, που προκύπτουν από το ρόλο του δασκάλου και από τα τρία πρώτα επίπεδα προβλημάτων (α, β και γ).

Οι υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες προσδιορίστηκαν από το συνδυασμό των αναφορών των δασκάλων του δείγματος για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, με τις αναφορές για τις αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο τους. Πρόκειται, κατά κύριο λόγο,

για υποκειμενικές, σχεσιακές ανάγκες που προκύπτουν από τα προβλήματα δ, ε και εντοπίστηκαν κυρίως στα εξής θέματα:

- στις κοινωνικές/επαγγελματικές τους σχέσεις,
- στην έλλειψη υποστήριξης,
- στις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας στα ολιγοθέσια σχολεία.

Όπως φαίνεται, ενώ οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες παραπέμπουν κυρίως στην εργαλειακή μάθηση – σύμφωνα με την τυπολογία του Habermas – οι υπόρρητες παραπέμπουν στην επικοινωνιακή μάθηση, διαμέσου της διαπροσωπικής κατανόησης (στο Rogers, 1999: 146).

Προσθέτουμε ότι η παροχή υποστήριξης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς από τους συναδέλφους, το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σχολικό σύμβουλο είναι θεσμικά επιβεβλημένη με σχετική υπουργική απόφαση (Υ.Α. 105657/16-10-2002, άρθρα 27,28,29,30,38,41). Το ζήτημα της έλλειψης υποστήριξης των νεοδιόριστων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, επισημαίνεται και από τον Hargreaves, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δεν είναι λίγες οι χώρες ακόμα και σήμερα, στις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί καλωσορίζονται στο σχολείο και στη συνέχεια αφήνονται μόνοι τους, ενώ δεν υπάρχει κάποιος μηχανισμός διασποράς των αποτελεσμάτων της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο (στο Day, 2003:287).

Οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι/ες εκφράζουν επίσης, με έμμεσο τρόπο, επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν σχέση με τη *δυσλειτουργία του σχολείου*, η οποία οφείλεται στην έλλειψη συντονισμού και σωστής οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Επίσης, οι δάσκαλοι/ες επισημαίνουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και στους τρόπους αντιμετώπισης της παθητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (αδιαφορία, τεμπελιά) καθώς και στην αντιμετώπιση της ανομοιογένειας που παρουσιάζει το μαθητικό δυναμικό στο γνωστικό επίπεδο, ιδιαίτερα όταν ο αριθμός των μαθητών της τάξης είναι σχετικά μεγάλος. Αυτές οι κατηγορίες υπόρρητων επιμορφωτικών αναγκών φαίνεται ότι συνδυάζονται και αναδεικνύουν ορισμένες συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως η υλοποίηση project και η εργασία των μαθητών σε ομάδες.

Είναι σαφές, ότι η μελέτη των υπόρρητων αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων αλλάζει ριζικά τις προτεραιότητες της εισαγωγικής επιμόρφωσης όσον αφορά τόσο τη στοχοθεσία και το περιεχόμενό της, όσο και τις ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Προς αυτή την κατεύθυνση η τεχνογνωσία που έχει αναπτυχθεί από επιμορφωτικά προγράμματα, όπως το «Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003), θα πρέπει να αξιοποιηθεί και να συμβάλει συνολικά στην αναβάθμιση της επιμόρφωσης των δασκάλων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 69, σσ. 43-49 και τευχ. 70, σσ. 67-73.

Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης Μ. (επιμ) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* Αθήνα: Σείριος

Βεργίδης, Δ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση. Στα πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου, *Η Ανοικτή και 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, (64-72) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Βεργίδης Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. *Εκπαίδευση ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (11-61) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Γ'.

Βεργίδης, Δ. (2007). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις. Στα πρακτικά της Ημερίδας «*Δημοσιουπάλληλικό Κίνημα και Συνδικαλιστική Εκπαίδευση*». Παρουσίαση των

αποτελεσμάτων της έρευνας «Οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των συνδικαλιστικών στελεχών στο Δημόσιο» (52-86). Αθήνα: ΑΔΕΔΥ – Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν.(1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ Ζ.(επιμ.) Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

ΟΛΜΕ (1991). Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση καθηγητών. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* Αθήνα :Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Πατούνα, Α, Στελλάκου, Β, Κουτούζης, Μ, Βερέβη, Α.& Θωμαδάκη, Ε. (2005) Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Σολομών, Ι. (επιμέλεια) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φώκιαλη Π., Ράπτης Ν. (2008) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ερευνητική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

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

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*.(Πρόλογος –Εισαγωγή –Απόδοση: Ρήγα, Β) Αθήνα: Gutenberg

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης* (μτφρ. Βακάκη Α.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (μετφρ. Παπαδοπούλου Μ. & Τόμπρου Μ.),  
Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενογλώσση**

Hunt, G. (1986). Needs assessment in adult education: tactical and strategic considerations. *Instructional Sciences*, τευχ. 15.

Mayring, Ph. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2) στο

<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-dhtm>

[Τελευταία πρόσβαση έγινε στις 8-3-2006]

Scriven M., Roth J. (1978) Needs assessment: concept and practice, *New Directions for Program Evaluation*, τευχ. 1, 1-11.

Wilson, L.& Easen, P.(1995) “Teacher Needs” and practice development: implications for in-classroom support. *British Journal of In- service Education*, 21(3) σσ.273-284

