

Προβλήματα και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: μία ποιοτική μελέτη

Άννυ Ασημάκη¹, Ελένη Μυλωνοπούλου², Δημήτρης Βεργίδης³
asimaki@upatras.gr, emylonop@gmail.com, vergidis@upatras.gr

¹Επίκουρη καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν. Πατρών

²Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Εδ.

³Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν. Πατρών

Περίληψη. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην αναζήτηση και τον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εισαγωγική επιμόρφωση του ΠΕΚ Πάτρας την περίοδο 2009 – 2010, σε σχέση με το βαθμό και το είδος της βοήθειας που τους προσέφερε η εισαγωγική επιμόρφωση όταν ανέλαβαν τα καθήκοντά τους. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι στο εκπαιδευτικό τους έργο κατά την πρώτη φάση ανάληψης των καθηκόντων τους. Για τη μελέτη των παραπάνω θεμάτων χρησιμοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του Δομολειτουργισμού, ιδιαίτερα υπό την οπτική του R. Merton. Αξιοποιήθηκαν οι έννοιες του «συστήματος», της «λειτουργίας», της «έκδηλης λειτουργίας», της «δυσλειτουργίας». Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης αν και τα προβλήματα και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες κατά την πρώτη φάση ανάληψης των καθηκόντων τους είναι ποικίλα.

Λέξεις κλειδιά: επιμορφωτικές ανάγκες, επιμόρφωση, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, στις κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας, που τις χαρακτηρίζουν η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα και ο πλουραλισμός, η εκπαίδευση « σε αρκετά σημεία ανά τον κόσμο, βρίσκεται στο μέσο ή στην άκρη ενός μεγάλου μετασχηματισμού» (Hargreaves & Fullan, 2008, σ. 39). Ο εκπαιδευτικός σήμερα και ιδιαίτερα ο νεοδιόριστος, καλείται να αντιμετωπίσει όλο και πιο περίπλοκα εκπαιδευτικά και διδακτικά προβλήματα, να αλλάξει τον τρόπο δράσης του, να ενστερνιστεί νέες απόψεις και να ασκήσει νέες λειτουργίες (Χρυσάφιδης, 2011, σ. 37). Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη για επικαιροποίηση των απαραίτητων εφοδίων του, προκειμένου να συμβάλλει στον εξελισσόμενο θεσμό της εκπαίδευσης και των λειτουργιών της (Δημακόπουλος, 2008, σ. 13). Ακόμη κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξής του, με στόχο τη δια βίου επαγγελματική του εξέλιξη (Day, 2003, σ. 21), προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες αυτές συνθήκες και απαιτήσεις, κύρια μέσω της καθιέρωσης μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας, από την είσοδό του στο επάγγελμα μέχρι την τελική αποχώρησή του από αυτό (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011, σ. 7, στο Βεργίδης & Υφαντή, 2011).

Στην Ελλάδα παρά την κατάλληλη προεπαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που παρέχεται στις Πανεπιστημιακές Σχολές, διαπιστώνεται μια αδυναμία των νεοεισερχόμενων κυρίως στο πεδίο της εκπαίδευσης, ως προς την εφαρμογή στην πράξη των θεωρητικών γνώσεων που απέκτησαν, διότι η απόκτηση πτυχίου, όπως έχουν καταδείξει και πολλές σχετικές μελέτες, δεν αποτελεί επαρκή προϋπόθεση για την επιτυχία τους μέσα στην σχολική τάξη (Νάσαινας, 2010, σ. 35-36).

Στο πρόβλημα αυτό επιχειρεί να δώσει λύση το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο βασίζεται στο Ν. 1566/85 και αφορά στην ίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.). Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) επιμορφώνουν εκπαιδευτικούς και των δυο σχολικών βαθμίδων τόσο στην αρχή της σταδιοδρομίας τους (νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί) σύμφωνα με το Π.Δ. 451/1999, όσο και στη μετέπειτα πορεία τους, κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2010, σ. 42).

Από τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε η έλλειψη μελετών στον ελληνικό χώρο που να διερευνούν, τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. (Ενδεικτικά: Βαλμάς & Βεργίδης, 2011, σ. 753; Παλαιοκρασσάς, κ.ά., 2008, σ. 106, Βαλμάς, 2006, σ. 143-147). Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνήσουμε τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια μετά την παρακολούθηση της επιμόρφωσης στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο της Πάτρας.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αναζήτηση και ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, σε σχέση με το βαθμό και το είδος της βοήθειας που τους πρόσφερε η Εισαγωγική Επιμόρφωση (2009-2010), όταν ανέλαβαν τα καθήκοντά τους, καθώς και η ανίχνευση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο κατά την πρώτη φάση ανάληψης των καθηκόντων τους.

Η εργασία αρχίζει, με το θεωρητικό πλαίσιο του Δομολειτουργισμού, ιδιαίτερα υπό την οπτική του R. Merton. Συγκεκριμένα αξιοποιήσαμε τις έννοιες του «συστήματος», της «λειτουργίας», της «έκδηλης λειτουργίας» και της «δυσλειτουργίας». Στη συνέχεια διατυπώνουμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία της έρευνας. Κατόπιν γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η δομολειτουργιστική θεώρηση, αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως δομή-σύστημα, δηλαδή ως σύνολο αλληλοσχετιζόμενων μερών, αντικειμένων ή οργανισμών, το οποίο κάνει εμφανείς τις λειτουργίες του μέσω ενός πλέγματος αλληλεξαρτώμενων στοιχείων ή υποσυστημάτων (Μιχαλακόπουλος, 1997, σ. 27-29).

Αυτή η αλληλεξάρτηση των επιμέρους δομών, έχει ως στόχο τη λειτουργία της κοινωνίας συνολικά και τη διασφάλιση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας. Βασικές έννοιες της λειτουργίας του συστήματος είναι: α) οι εισροές (input), ότι δηλαδή εισέρχεται στο σύστημα και επηρεάζει τη συμπεριφορά του β) ο χώρος των διεργασιών γ) οι εκροές, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διεργασία των εισροών και δ) τα σύνορα του συστήματος, η νοητή γραμμή που περικλείει τα στοιχεία του συστήματος και τις διασυνδέσεις τους (Πασσιαρδής, 2004, σ. 19).

Σύμφωνα με την οπτική αυτή, οι θεσμοί και τα επιμέρους συστήματα και υποσυστήματα, όπως η εισαγωγική επιμόρφωση (εκλαμβανόμενη ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος) που παρέχεται από τα Π.Ε.Κ., προσεγγίζονται και εξετάζονται, ως προς τη λειτουργία τους για την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών ή ως προς τη δυσλειτουργία τους για όλο το σύστημα (Λάμνιαν, 2002, σ. 45; Λαμπίρη-Δημάκη, 1990, σ. 59).

Ο Parsons υποστηρίζει ότι κάθε σύστημα, προκειμένου να λειτουργεί σωστά θα πρέπει να ικανοποιεί τέσσερις ανάγκες, προαπαιτούμενα. Οι λειτουργικές απαιτήσεις του συστήματος εξαρτώνται από τις ανάγκες των ατόμων. Το σύστημα δηλαδή, ενεργεί για την ικανοποίηση των αναγκών τους, την κοινωνική ρύθμιση των προβλημάτων τους ή την καταπίεσή τους. Από τα τέσσερα αυτά «λειτουργικά προαπαιτούμενα» όπως τα αποκαλεί ο Parsons, τα δυο αφορούν στις συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενώ τα άλλα δυο αφορούν στις εσωτερικές συνθήκες του συστήματος (Parsons, 1954, σ. 217). Αυτά τα λειτουργικά προαπαιτούμενα είναι τα εξής: 1) η προσαρμογή (Adaptation-A) 2) η επίτευξη στόχου (Goal Attainment-G) 3) η ενσωμάτωση (Integration-I) και η λανθάνουσα κατάσταση ή διατήρηση προτύπων (Latency-L). Από τις τέσσερις αυτές λειτουργίες το παραπάνω σχήμα είναι γνωστό με το ακρωνύμιο AGIL (Craib, 2011, σ. 54; Ritzer, 2012, σ. 150).

Σημαντικά στοιχεία σε ένα σύστημα και ένα υποσύστημα είναι τα άτομα που το αποτελούν, οι δράσεις τους, οι ανάγκες τους, καθώς και τα κίνητρά τους. Προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά ένα σύστημα ή ένα υποσύστημα, βασική προϋπόθεση αποτελεί, η συνάφεια και η εναρμόνιση των προσδοκιών των ατόμων που το απαρτίζουν με τους στόχους του συστήματος ή του υποσυστήματος (Πασσιαρδής, 2004, σ. 22). Έτσι αν, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν τους ίδιους στόχους με το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης που παρακολουθούν, και ικανοποιούνται τα λειτουργικά προαπαιτούμενα του υποσυστήματος, τότε καλύπτονται και οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων και θα υποστηρίζονται οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα η αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η διάκριση του Merton, ανάμεσα σε έκδηλες και λανθάνουσες λειτουργίες και αφορά στη *«συνείδηση του κοινωνικού υποκειμένου, υπό την οπτική ότι: οι πρώτες γίνονται αντιληπτές ως προς τις συνέπειές τους, ενώ οι δεύτερες παραμένουν άγνωστες ή ανομολόγητες»* (Merton, 1968, σ. 105). Η διάκριση αυτή, εφιστά την προσοχή μας στη συγκεκριμένη περίπτωση, σε λειτουργίες ενός κοινωνικού υποσυστήματος, όπως η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι οποίες κάποιες φορές δεν είναι καθόλου προφανείς και έκδηλες και συχνά είναι διαφορετικές απ' ό,τι φαίνονται.

Με τη βοήθεια των παραπάνω εννοιών θεωρούμε ότι, είναι δυνατόν να επισημανθούν προβλήματα και εντάσεις μέσα στο υποσύστημα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εκλαμβανόμενο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να γίνει εμφανής η ανάγκη για αλλαγή ή μεταβολή του υποσυστήματος, ώστε αυτό να συνεισφέρει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και της σχολικής τάξης (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990, σ. 60).

Μεθοδολογία

Στην εργασία αυτή μας απασχόλησε η απάντηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Κατά πόσο βοήθησε η εισαγωγική επιμόρφωση που παρακολούθησαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στα Π.Ε.Κ. του νομού Αχαΐας (το έτος 2009-2010), την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, στο σχολείο και τη σχολική τάξη;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιούλιο του 2013 έως το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης (Creswell, 2011, σ. 264; Cohen, Manion, & Morisson, 2008, σ. 454).

Για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συντάχθηκε, ένα μικρό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους ερωτώμενους πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 23 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (21 γυναίκες και 2 άνδρες), που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Εισαγωγικής επιμόρφωσης το έτος 2009-2010. Από αυτούς 20 ήταν δάσκαλοι και 3 νηπιαγωγοί. Ως προς την ηλικία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα των 25-29 ετών (17 εκπ/κοί) και 30-34 ετών (6 εκπ/κοί). Ως προς τις βασικές τους σπουδές, όλοι είχαν λάβει Πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί, κατείχαν δεύτερο πτυχίο και ένας ήταν κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Οι περισσότεροι των εκπαιδευτικοί (12) γνώριζαν, τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα σε πολύ καλό επίπεδο (κυρίως Αγγλικά), αλλά μερικοί εξ αυτών χειρίζονταν με άνεση τα Γαλλικά (8 εκπαιδευτικοί) και τα Γερμανικά (5 εκπαιδευτικοί). Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια στο πεδίο των νέων τεχνολογιών και αρκετοί είχαν πολύ καλή γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών (9 εκπαιδευτικοί). Αναφορικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, μετά το διορισμό τους 15 από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ενώ 5 από αυτούς δήλωσαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μαγνητοφώνηση με τη σύμφωνη βούληση των ερευνητικών υποκειμένων (Robson, 2007, σ. 78).

Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, αξιοποιήσαμε την τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), προκειμένου να προβούμε στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, αλλά και διότι ενδιαφερόμαστε για τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχέση με το νόημα που εκείνοι αποδίδουν σε αυτά, μέσω της παρουσίας ή της απουσίας χαρακτηριστικών στοιχείων του περιεχομένου της επικοινωνίας (Krippendorff, 2004, σ. 19; Berelson, 1971, σ. 14-18).

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στην κατηγοριοποίηση του υλικού μας με βάση το σκοπό της έρευνας, αλλά και το θεωρητικό της υπόβαθρο (Paille & Mucchielli, 2008, σ. 232-246). Ακόμη ως μονάδα καταγραφής των δεδομένων, επιλέχτηκε το γενικό θέμα. (Κυριαζή, 1999, σ. 292).

Οι εννοιολογικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που συστήσαμε είναι οι εξής:

Οι ενότητες – θεματικά πεδία της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης που κυριαρχούν ως προς το βαθμό ικανοποίησης και βοήθειας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

- Η ενότητα της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου.
- Η ενότητα της Αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου.

Η συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και στην ποιοτική αναβάθμισή του.

- Οι αλλαγές και οι βελτιώσεις που επέφερε η Εισαγωγική Επιμόρφωση στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η σύνδεση θεωρίας και πράξης.

- Η ανεπαρκής ενημέρωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και το πρόβλημα της αντιμετώπισής τους, από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

Οι ενότητες –θεματικά πεδία της εισαγωγικής επιμόρφωσης που κυριαρχούν ως προς το βαθμό ικανοποίησης και βοήθειας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου

Ένα από τα κύρια ευρήματα της έρευνας είναι ότι ο βαθμός ικανοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση του προγράμματος της Εισαγωγικής επιμόρφωσης ποικίλει¹. Μέσα από το λόγο τους φάνηκε, ότι τρία κυρίως θεματικά πεδία – ενότητες, βοήθησαν και ικανοποίησαν τους εκπαιδευτικούς, ως προς την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Το πρώτο θεματικό πεδίο αφορούσε στη διδακτική γνωστικών αντικειμένων, το δεύτερο στη ψυχολογία και το τρίτο, στην ευαισθητοποίηση για τη διαχείριση της πολυμορφίας των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού.

Η ενότητα της διδακτικής μεθοδολογίας φάνηκε ότι βοήθησε ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, εφόσον οι περισσότεροι αναφέρουν ότι αποτέλεσε για αυτούς σημαντική βοήθεια, κυρίως, η διδακτική των γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, κ.λπ.), η οποία συνδέεται απόλυτα με τη «διδακτική πραγματικότητα». (Ματσαγγούρας, 1996, σ. 113-114).

Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες αναφορές δυο εκπαιδευτικών του δείγματος:

«Νομίζω ότι η πιο χρήσιμη ενότητα απ’ αυτά που κάναμε στην επιμόρφωση ήταν οι διδακτικές» (Σ2).

«Οι διδακτικές των μαθημάτων ήταν πολύ βοηθητικές, ιδιαίτερα των Μαθηματικών και της Φυσικής. Μας έδειχναν μέσα από το βιβλίο πώς γίνεται το μάθημα,..., και στη Φυσική μας έδωσαν και φύλλα εργασίας. Ακόμα μας εξήγησαν προφορικά πώς μπορούμε να κάνουμε απλά πειράματα για να κάνουμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον...» (Σ13).

Ακόμη, η ενότητα - θεματικό πεδίο που φάνηκε ότι ήταν πολύ βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ήταν η ενότητα της Ψυχολογίας, υποδηλώνοντας το

¹ Το αναλυτικό πρόγραμμα της Εισαγωγικής επιμόρφωσης όπως αυτό ορίζεται από της Υ.Α. 95892/Δ3/06-08-2009, διαχωρίζεται σε θεματικά πεδία - ενότητες για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

βοηθητικό της ρόλο στην αντιμετώπιση κυρίως προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές στο σχολείο και εμφανίζονται, μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στο σχολείο (Dowling & Osborne, 2001, σ. 34).

Χαρακτηριστικά δυο νεοδιόριστες εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«...μου άρεσε πολύ και με βοήθησε, ότι έχει σχέση με το παιδί, την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του και τα προβλήματα που απορρέουν από αυτή, μέσα στην τάξη» (Σ19).

«Με βοήθησε πολύ η ενότητα της Ψυχολογίας που αναφερόταν σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μέσα στην οικογένεια» (Σ 10).

Τέλος ικανοποιημένοι φάνηκαν οι επιμορφούμενοι και από το θεματικό πεδίο που αφορούσε στη διαχείριση πολυμορφίας των ιδιομορφιών του μαθητικού πληθυσμού γεγονός το οποίο καταδεικνύει και τη σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, αλλά και τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού από γηγενείς και μετανάστες μαθητές με τη δική τους κουλτούρα και συνεπώς την ανάδυση συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών, ιδιαίτερα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Chatzidaki & Maligkoudi, 2012).

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις δύο εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα:

«Περισσότερο απ' όλα με βοήθησε η ενότητα που αναφερόταν στη Διαπολιτισμικότητα. Στην Ηλεία που δουλεύω υπάρχουν πολλοί αλλοδαποί μαθητές μεγάλης ηλικίας, από διαφορετικές χώρες που χρειάζονται μια «άλλη» προσέγγιση.» (Σ22).

«Με βοήθησε πολύ η ενότητα που αναφερόταν σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως προς το πώς να χειριστούμε, αλλοδαπούς, Ρομά κ.λπ. Γινόταν συζήτηση, λέγαμε τις εμπειρίες μας και ο επιμορφωτής έλεγε τη δικιά του άποψη, τι θα μπορούσαμε ακόμη να κάνουμε..., ή αν το αντιμετωπίζαμε σωστά» (Σ23).

Η ενότητα της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου

Η επόμενη ενότητα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, που βοήθησε τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική καθημερινότητα, αφορούσε σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου τα οποία δεν σχετίζονται μόνο με την πιστή εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας αλλά και με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαϊτής, 2008, σ. 35).

Έτσι δυο νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Περισσότερο απ' όλες τις ενότητες με βοήθησε εκείνη που αφορούσε στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης,..., ένας Σχολικός Σύμβουλος μας ανέλυσε τους νόμους, τα Φ.Ε.Κ. και τα Προεδρικά Διατάγματα για τα οποία δεν ήξερα σχεδόν τίποτα,..., δηλαδή δεν ήξερα πώς να αντιμετωπίσω τις μετεγγραφές των μαθητών ή τα έγγραφα που έρχονταν συνέχεια από το γραφείο της Πρωτοβάθμιας και πολλές φορές δεν καταλάβαινα τι είναι» (Σ18).

«Ήταν βοηθητικά και κατανοητά αυτά που αναφέρθηκαν για την οργάνωση των δομών, σε επίπεδο νομού. Αναφέραμε τις απορίες μας και μας τις εξηγούσαν με τη νομοθεσία,..., που να βρούμε δηλαδή το συγκεκριμένο νόμο ή πώς και γιατί συντάσσουμε πρακτικό, μαθητολόγιο, καθώς και πώς συμπληρώνουμε τα διάφορα έντυπα του σχολείου» (Σ 9).

Επίσης θέματα που αφορούσαν στην οργάνωση και στη διοίκηση του σχολείου, θεωρήθηκαν ιδιαίτερα βοηθητικά για εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αναλάμβαναν θέσεις ευθύνης σε ολιγοθέσια σχολεία, εφόσον εκτός από το διδακτικό τους έργο θα αναλάμβαναν και διοικητικό έργο, ως Προϊστάμενοι ή Διευθυντές σχολείου. Πρόκειται για ρόλο ιδιαίτερα απαιτητικό για ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό που συμπεριλαμβάνει, εκτός από τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την οικονομική διαχείριση του σχολικού ταμείου, την κατάρτιση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, κ.λπ. (Σαϊτής, 2008, σ. 34).

Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού:

«Τα Διοικητικά με βοήθησαν όταν υπηρέτησα σε θέσεις προϊσταμένου, σε 11/θέσιο και 2/θέσιο σχολείο, γιατί διαφορετικά θα είχα πελαγώσει από τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις της θέσης» (Σ9).

Η ενότητα της αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου

Η ενότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης που αφορούσε σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή, και του εκπαιδευτικού έργου, φάνηκε ότι ήταν πολύ βοηθητική για μερικούς νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Στο πεδίο της εκπαίδευσης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεί «μία διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (Σαϊτής, 2008, σ. 324). Ιδιαίτερα η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει «συστημικό» χαρακτήρα, εφόσον έχει άμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, στο οποίο μεγάλη σημασία καταλαμβάνουν τόσο η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, όσο και τα κριτήρια τα οποία διαμορφώνονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009, σ. 181-182).

Σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών δυο εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν:

«Η αξιολόγηση ήταν μία αρκετά καλή ενότητα στην Εισαγωγική επιμόρφωση. Συζητήσαμε για τη βαθμολογία, αλλά συζητήθηκε και η άποψη ότι δεν είναι ωραίο να μπαίνουν εύκολα βαθμοί και μετά να προσπαθούμε να πείσουμε τα παιδιά ότι η εκπαίδευση είναι μόνο δικαίωμα και όχι υποχρέωση» (Σ 21).

«...θα έλεγα ότι η ενότητα της αξιολόγησης με βοήθησε πολύ. Για την αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών είχαμε μιλήσει στο Πανεπιστήμιο, αλλά τώρα ήταν πιο ενδιαφέροντα αυτά που άκουγα και ξαναθυμήθηκα κάποια πράγματα που είχα ξεχάσει... Έγινε αναφορά στους φορείς που μπορούμε να απευθυνθούμε για συνεργασία για παράδειγμα στο ΚΕΔΔΥ, αλλά και για το πώς πρέπει να προσεγγίζουμε τους γονείς σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, ..., πράγματα δηλαδή χρήσιμα στη δουλειά μας» (Σ21).

Η συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και στην ποιοτική αναβάθμισή του

Μέσα από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, καταγράφεται η σημαντική συμβολή της Εισαγωγικής επιμόρφωσης στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Το γεγονός αυτό έχει ενδιαφέρον, καθώς η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη κατέχουν κεντρική θέση στο πλαίσιο της συζήτησης σχετικά με την βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, την αναβάθμιση της επαγγελματικής

θέσης των εκπαιδευτικών και το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών ή θεσμικών αλλαγών (Βοζαϊτης & Υφαντή, 2007, σ. 87). Υπό την οπτική αυτή, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Η επιμόρφωση μου έδωσε ιδέες που δεν είχα σκεφτεί μόνη μου να εφαρμόσω στην τάξη και ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικές. Αυτά που είδα στην επιμόρφωση τα θεώρησα πολύ πρωτότυπα και τα είδα και στην πράξη να γίνονται πολύ καλά...» (Σ2).

«Όλα με βοήθησαν στην εισαγωγική επιμόρφωση, ..., να διαχειριστώ καλύτερα και αποτελεσματικότερα προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική τάξη, σε σχέση με μαθητές και τους γονείς και να έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση γι' αυτό που κάνω» (Σ6).

«Πιστεύω με βοήθησε η επιμόρφωση, έχω ανάγκη από επιμόρφωση γιατί πάντα ψάχνω για κάτι καινούργιο που θα κάνει αποτελεσματικότερο και ποιοτικότερο το έργο μου» (Σ6).

Οι αλλαγές και οι βελτιώσεις που επέφερε η Εισαγωγική επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό έργο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Στόχος κάθε επιμορφωτικού προγράμματος είναι η αλλαγή και η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ωστόσο, η αλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης, απαιτεί χρόνο και προϋποθέτει τον καθοριστικό ρόλο εκπαιδευτικών, αφού εξαρτάται από τον τρόπο που σκέφτονται και πράττουν σε σχέση με αυτή. (Βοζαϊτης & Υφαντή, 2007, σ. 88). Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η άποψη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα, αν πραγματοποιήθηκαν αλλαγές και βελτιώσεις μετά την εισαγωγική τους επιμόρφωση στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Γενικά το ζητούμενο είναι κατά πόσο η λειτουργία ενός υποσυστήματος, στην προκειμένη περίπτωση του υποσυστήματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, συνεισφέρει «στην προσαρμογή ή τη ρύθμιση ενός δεδομένου συστήματος» όπως το σύστημα της εκπαίδευσης, αλλά κατ' επέκταση και της σχολικής τάξης (Merton, 1968, σ. 105). Έτσι, κάθε σύστημα και υποσύστημα, (όπως το υποσύστημα της επιμόρφωσης στο οποίο εδώ αναφερόμαστε), τείνει να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, όπως στις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις καινοτομίες που εισάγονται στο σχολείο από το Υπουργείο Παιδείας.

Συνεπώς, το υποσύστημα της επιμόρφωσης προσλαμβάνει πληροφορίες μέσω μηχανισμών ελέγχου και προσπαθεί να φέρει μια ισορροπία μεταξύ εισροών - εκροών, ώστε να αφομοιωθούν οι αλλαγές που συντελούνται στο πεδίο του σχολείου από το ΥΠΕΠΘ (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, ΔΠΠΣ, Ευέλικτη Ζώνη, Ολοήμερα Σχολεία, Προαιρετικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικά, Comenius, e-twinning).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι έγιναν αλλαγές στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, μετά την εισαγωγική τους επιμόρφωση.

Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται με σαφήνεια στο λόγο τους:

«Ναι, θεωρώ ότι έγιναν αλλαγές. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση με προβληματίσε περισσότερο για κάποια πράγματα που δεν είχα σκεφτεί, ..., είναι και οι αλλαγές στην εκπαίδευση που ισχύουν κάθε τόσο...» (Σ16).

«Έγιναν αλλαγές με την επιμόρφωση στον τρόπο που σκέφτομαι σε σχέση με την καθημερινή σχολική πράξη. Σε βάζει η επιμόρφωση σε ένα προσωπικό στοχασμό. Ακούς και λες, θα το δοκιμάσω, θα το κάνω έτσι...» (Σ19).

Γενικά, από τα δεδομένα της έρευνας, προέκυψε ότι, οι περισσότεροι πραγματοποίησαν αλλαγές στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, μετά την εισαγωγική επιμόρφωση. Ακόμη έγινε εμφανής, η ευκαιρία που προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους, ως προς την απόκτηση νέων εμπειριών, σχετικά με τροποποιήσεις και αλλαγές στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, μέσα σε μία «ατμόσφαιρα συνεργατικότητας» (Gustey, 1985, σ. 58).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η σύνδεση θεωρίας και πράξης

Η αποτελεσματική λειτουργία του υποσυστήματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτή. Οι επιμορφωτικές ανάγκες είναι δυνατόν να προσδιορισθούν ως ανάγκες ατόμων ή ως ανάγκες ενός φορέα-θεσμού (Βεργίδης, 2003, σ. 106). Υπό αυτή την οπτική προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών δράσεων του υποσυστήματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, υπό τη μορφή των έκδηλων-εμφανών λειτουργιών του, των αντικειμενικών δηλαδή συνεπειών του, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους (Timasheff & Theodorson, 1983, σ. 440).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως θεωρούν, ότι η επιμόρφωση είναι χρήσιμο και απαραίτητο να προσανατολίζεται και να επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και διδακτικής πράξης. Με τον τρόπο αυτό εκφράζουν μία κύρια εκπαιδευτική τους ανάγκη, η οποία αφορά στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο και συνδέεται με το διδακτικό τους ρόλο γεγονός που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013, σ. 115; Harrington, 2013, σ. 83).

Σχετικά με αυτό το θέμα, αναφέρουν τρεις νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί του δείγματος:

«Θεωρώ ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται έξω από το κομμάτι το θεωρητικό, δηλαδή να μην επικεντρώνεται τόσο στη θεωρία, ...αλλά να γίνονται πράγματα πιο πρακτικά». (Σ1).

«Δεν ήθελα η εισαγωγική επιμόρφωση να θυμίζει τα θεωρητικά μαθήματα του Πανεπιστημίου,..., το 80% ήταν θεωρία και σχεδόν καθόλου πρακτικά θέματα» (Σ14).

«Όλα όσα ακούστηκαν ήταν θεωρητικά. Θα ήθελα πιο πρακτικά πράγματα για αυτά που αντιμετωπίζω στη τάξη. Δειγματικές διδασκαλίες και πρακτικές συμβουλές» (Σ12).

«Πράξη, πράξη, πράξη. Αυτό μου έλειψε από την εισαγωγική επιμόρφωση,..., για παράδειγμα σχέδια εργασίας ή διαθεματικότητα...» (Σ15).

Η ανεπαρκής ενημέρωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου

Μια ακόμη βασική κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην επιτέλεση του έργου τους, αφορά σε θέματα, που άπτονται της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας, καθώς λόγω των λίγων χρόνων υπηρεσίας που διαθέτουν, συνήθως υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία. Ακόμη η ενημέρωση σε θέματα διοίκησης του σχολείου και γνώσης του Υπαλληλικού Κώδικα φάνηκε, ότι απασχολεί ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Συγχρόνως δηλώνουν την ανάγκη για επιμόρφωσή τους στα θέματα αυτά.

Οι ακόλουθες αναφορές είναι χαρακτηριστικές:

«...το μεγαλύτερο πρόβλημα... ήταν πώς να διοικήσω ένα σχολείο όταν βρέθηκα και εγώ πλέον σε μονοθέσιο σχολείο, χρειαζόταν περισσότερη επιμόρφωση πάνω σε αυτό το θέμα» (Σ2).

«Χρειαζόμουν περισσότερη επιμόρφωση στο Διοικητικό κομμάτι, γιατί απ' ότι είδα στην πορεία, υπάρχουν πράγματα που δε γνωρίζω σε σχέση με διάφορους κανόνες που το διέπουν ...» (Σ13).

«..θα ήθελα να ξέρω τους νόμους, τι δικαιούμαι ως προς τις άδειές μου, με άλλα λόγια ποια είναι τα δικαιώματά και οι υποχρεώσεις μου» (Σ10).

Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και το πρόβλημα της αντιμετώπισής τους, από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς

Τέλος, μια άλλη σημαντική κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο για τα οποία δηλώνουν την ανάγκη για επιμόρφωσή τους, σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013, σ. 114; Βεργίδης, 2012, σ. 100; Κυριάκη & Παρδάλη, 2012, σ. 4; Stein, 2011, σ. 13).

Οι αναφορές που παραθέτουμε καταδεικνύουν και το μέγεθος του συγκεκριμένου προβλήματος:

«... υπήρχε έλλειψη ενημέρωσης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ..., χρειαζόμουν περισσότερη ενημέρωση» (Σ2)

«Τα κυριότερα προβλήματα ήταν κάποια δύσκολα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οικογενειακά προβλήματα και ψυχολογικά θέματα... δηλαδή προβλήματα επιθετικότητας, δύσκολης κοινωνικής συμπεριφοράς..., είχα δυσκολίες ως προς τη διαχείριση τέτοιων θεμάτων, δεν πήρα την κατάλληλη ενημέρωση» (Σ6).

«Όταν είχα Α' τάξη ένα αγοράκι από την αρχή της χρονιάς... είχε διάσπαση προσοχής, έκανε φασαρία... μέσα στην τάξη, φώναζε, τραγουδούσε, χοροπηδούσε. Ήταν σα να ζούσε σε ένα δικό του κόσμο..., δεν είχα την απαραίτητη ενημέρωση, δεν ήξερα τι να κάνω» (Σ13).

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή επικεντρωθήκαμε στην αναζήτηση της αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, της εισαγωγικής επιμόρφωσης, καθώς και στη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την επιτέλεση του έργου τους στην πρώτη φάση ανάληψης των καθηκόντων τους.

Από τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι τα θεματικά πεδία-ενότητες του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, που βοήθησαν ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, ήταν κυρίως τα θεματικά πεδία, της διδακτικής μεθοδολογίας, της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, καθώς και της αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού τους έργου.

Έτσι, καταδεικνύεται η συμβολή του υποσυστήματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, στα συγκεκριμένα θεματικά πεδία, που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, στην αναγκαία ενημέρωσή τους κυρίως σε διοικητικά θέματα και σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή και του έργου τους .

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταβολές ως προς τον τρόπο που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, διδάσκουν, αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους και επιτελούν το έργο τους την σχολική καθημερινότητα.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν τη συμβολή του υποσυστήματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και μία προσπάθεια προσαρμογής του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Merton, 1968, σ. 105). Ακόμη κατέδειξαν ότι η εισαγωγική επιμόρφωση, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, υπό την οπτική μίας πολύπλοκης διαδικασίας *«μέσω της οποίας... οι εκπαιδευτικοί ... ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, ..., αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση και τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης»* (Day, 2003, σ. 28). Εξάλλου η αλλαγή του εκπαιδευτικού, ως αποτέλεσμα επαγγελματικής ανάπτυξης, εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες του, τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και τη στήριξη από θεσμούς όπως και αυτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Day, 2003, σ. 53).

Από τα δεδομένα αναδεικνύονται επίσης προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους και διαφαίνονται οι επιμορφωτικές ανάγκες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, οι εκπαιδευτικοί ως άτομα αποτελούν ξεχωριστές προσωπικότητες με προσωπικές ανάγκες, εκφράζουν και μια σειρά από διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες, καθώς έρχονται σε επαφή με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης, αλλά και σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Βεργίδης, 2003, σ. 106). Έτσι από τα δεδομένα μας, φάνηκε ότι οι ερωτηθέντες νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, κάλυψαν μερικώς τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Η πρώτη κατηγορία των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, αφορά στο επίμαχο ζήτημα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και συνεπώς, στον προσανατολισμό του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο ζήτημα. Κύρια επιμορφωτική ανάγκη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αποτελούν θέματα τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική πράξη. Για το λόγο αυτό ζητούν να επιμορφωθούν, μέσω δειγματικών διδασκαλιών, και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, σχεδίων εργασίας, ή σε θέματα διαθεματικότητας.

Η δεύτερη κατηγορία αναγκών συναρτάται με τον διοικητικό-οργανωτικό, αλλά και υπαλληλικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Αυτή η δεύτερη κατηγορία αναγκών, αφορά ιδιαίτερα, τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσια σχολεία. Για το λόγο αυτό, ζητούν να επιμορφωθούν «περισσότερο», σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση σε θέματα αντιμετώπισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Παρά το γεγονός, ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, είναι κατά βάση προβλήματα προσαρμογής και δομικής ενσωμάτωσης στη σχολική πραγματικότητα με την ευρεία έννοια, φαίνεται ότι το υποσύστημα της επιμόρφωσης επιτελεί μερικώς τη λειτουργία του, ως προς την κάλυψη των αναγκών και την κατάλληλη προετοιμασία για τη θέση και το ρόλο που θα αναλάβουν στο σύστημα του σχολείου και της σχολικής τάξης, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Έτσι διαφαίνονται κάποιες δυσλειτουργίες, στα συγκεκριμένα ζητήματα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, της

ενημέρωσης σχετικά με τη διοίκηση και την οργάνωση του σχολείου και το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες περιορίζουν εν δυνάμει και παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία του συστήματος της εκπαίδευσης, μέσω των ανεπαρκειών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα ζητήματα, κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Μιχαλακόπουλος, 1997, σ. 30).

Γίνεται συνεπώς εμφανής η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο του σχεδιασμού των προγραμμάτων της εισαγωγικής επιμόρφωσης, ως υποσυστήματος του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό τη διερεύνηση των «λειτουργικών προστακτικών-προαπαιτούμενων του», των βασικών δηλαδή αναγκών του, για την εξασφάλιση της λειτουργικότητάς του (Parsons, 1937, σ. 36).

Επιπροσθέτως, το γεγονός, ότι όλοι σχεδόν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης, κάνει ενδεχομένως επιτακτικότερη την αλλαγή της κατεύθυνσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης που παρέχεται στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), προς συγκεκριμένα θεματικά πεδία, τα οποία να άπτονται της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των αναδυμένων αναγκών της.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Στη μελέτη αυτή επικεντρωθήκαμε στην αναζήτηση της αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, της εισαγωγικής επιμόρφωσης, καθώς και στη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την επιτέλεση του έργου τους στην πρώτη φάση ανάληψης των καθηκόντων τους.

Από τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι τα θεματικά πεδία-ενότητες του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, που βοήθησαν ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, ήταν κυρίως τα θεματικά πεδία, της διδακτικής μεθοδολογίας, της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, καθώς και της αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού τους έργου.

Έτσι, καταδεικνύεται η συμβολή του υποσυστήματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, στα συγκεκριμένα θεματικά πεδία, που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, στην αναγκαία ενημέρωσή τους κυρίως σε διοικητικά θέματα και σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή και του έργου τους.

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταβολές ως προς τον τρόπο που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, διδάσκουν, αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους και επιτελούν το έργο τους στη σχολική καθημερινότητα.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν τη συμβολή του υποσυστήματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και μία προσπάθεια προσαρμογής του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Merton, 1968, σ. 105). Ακόμη κατέδειξαν ότι η εισαγωγική επιμόρφωση, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, υπό την οπτική μίας πολύπλοκης διαδικασίας «μέσω της οποίας... οι εκπαιδευτικοί ... ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, ..., αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση και τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης» (Day, 2003, σ. 28). Εξάλλου η αλλαγή του

εκπαιδευτικού, ως αποτέλεσμα επαγγελματικής ανάπτυξης, εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες του, τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και τη στήριξη από θεσμούς όπως και αυτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Day, 2003, σ. 53).

Από τα δεδομένα αναδεικνύονται επίσης προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους και διαφαίνονται οι επιμορφωτικές ανάγκες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, οι εκπαιδευτικοί ως άτομα αποτελούν ξεχωριστές προσωπικότητες με προσωπικές ανάγκες, εκφράζουν και μια σειρά από διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες, καθώς έρχονται σε επαφή με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης, αλλά και σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Βεργίδης, 2003, σ. 106). Έτσι από τα δεδομένα μας, φάνηκε ότι οι ερωτηθέντες νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, κάλυψαν μερικώς τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Η πρώτη κατηγορία των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, αφορά στο επίμαχο ζήτημα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και συνεπώς, στον προσανατολισμό του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο ζήτημα. Κύρια επιμορφωτική ανάγκη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αποτελούν θέματα τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική πράξη. Για το λόγο αυτό ζητούν να επιμορφωθούν, μέσω δειγματικών διδασκαλιών, και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, σχεδίων εργασίας, ή σε θέματα διαθεματικότητας.

Η δεύτερη κατηγορία αναγκών συναρτάται με τον διοικητικό-οργανωτικό, αλλά και υπαλληλικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Αυτή η δεύτερη κατηγορία αναγκών, αφορά ιδιαίτερα, τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσια σχολεία. Για το λόγο αυτό, ζητούν να επιμορφωθούν «περισσότερο», σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση σε θέματα αντιμετώπισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Παρά το γεγονός, ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, είναι κατά βάση προβλήματα προσαρμογής και δομικής ενσωμάτωσης στη σχολική πραγματικότητα με την ευρεία έννοια, φαίνεται ότι το υποσύστημα της επιμόρφωσης επιτελεί μερικώς τη λειτουργία του, ως προς την κάλυψη των αναγκών και την κατάλληλη προετοιμασία για τη θέση και το ρόλο που θα αναλάβουν στο σύστημα του σχολείου και της σχολικής τάξης, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Έτσι διαφαίνονται κάποιες δυσλειτουργίες, στα συγκεκριμένα ζητήματα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, της ενημέρωσης σχετικά με τη διοίκηση και την οργάνωση του σχολείου και το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες περιορίζουν εν δυνάμει και παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία του συστήματος της εκπαίδευσης, μέσω των ανεπαρκειών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα ζητήματα, κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Μιχαλακόπουλος, 1997, σ. 30).

Γίνεται συνεπώς εμφανής η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο του σχεδιασμού των προγραμμάτων της εισαγωγικής επιμόρφωσης, ως υποσυστήματος του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό τη διερεύνηση των «λειτουργικών προστακτικών-προαπαιτούμενων του», των βασικών δηλαδή αναγκών του, για την εξασφάλιση της λειτουργικότητάς του (Parsons, 1937, σ. 36).

Επιπροσθέτως, το γεγονός, ότι όλοι σχεδόν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης, κάνει ενδεχομένως επιτακτικότερη την

αλλαγή της κατεύθυνσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης που παρέχεται στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), προς συγκεκριμένα θεματικά πεδία, τα οποία να άπτονται της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των αναδυόμενων αναγκών της.

Αναφορές

- Berleson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craib, I. (2011). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία*. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας. Αθήνα: Τόπος.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η Οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Guskey, T. R. (1986). Staff Development and the teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57-60.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Harrington, I. (2013). "When the Wattle Comes Out, the Turtles are ready": Success of Enhanced Teacher Training Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 5.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its methodology* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Paille. P., & Mucchielli, A. (2008). *L' analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parsons, T. (1937). *The structure of Social Action*. New York: Press.
- Parsons, T. (1954). "The Present Position and Prospects of Systematic Theory in Sociology". In T. Parsons (eds). *Essays in Sociological Theory (revised edition)*. Free Press, New York.
- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.
- Robson, C (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stein, J.C. (2011). The Case for Collaboration. Integrating Information on English Learners and Special Education in Teacher Preparation Programs. *Diversity and Special Education* 25, 35-40.
- Timasheff, N.S., & Theodorson, G.A (1983). *Ιστορία των Κοινωνιολογικών Θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλμάς, Θ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βαλμάς, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων στο Β. Οικονομίδης, (επιμ). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-125.
- Βεργίδης, Δ., & Υφαντή, Α. (2011). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Έψιλον.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., κ. ά. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Εισαγωγική Επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

- Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση* 40, 87-105.
- Δημακόπουλος, Γ. (2008). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών*. Α δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριάκη, Σ., & Παρδάλη, Μ. (2012). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο 5-7 Οκτωβρίου 2012*.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. (6^η έκδ.). Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 180-194.
- Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1 (2), 111-121.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Νόμος 1566/85. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167, τχ. Α΄, 30-9-1985.
- ΟΕΠΕΚ, (2010). *Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010. Εσωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχ. Έτους 2009-2010»*. Πάτρα: ΟΕΠΕΚ.
- Παλαιοκρασσάς, Σ., Δημητρόπουλος, Β., Πάγκαλος, Σ., Παυλίδης, Γ., Νικολόπουλος, Α., Τσαλιαγκού, Ξ., Τσιαντής, Κ. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής /περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Προεδρικό Διάταγμα 451/1999. Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. ΦΕΚ 46, τ. χ. Α΄, 11-3-99.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρυσάφιδης, Χ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Μετανεωτερικότητας. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, 36-44. Αθήνα: Πεδίο.