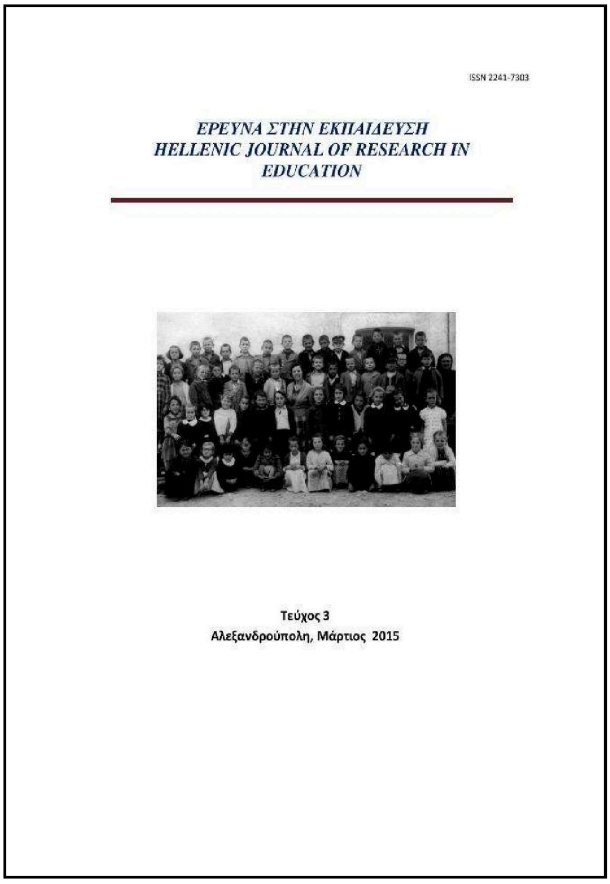
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 3 (2015)


ISSN 2241-7303

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

Τεύχος 3
Αλεξανδρούπολη, Μάρτιος 2015

Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών

Ζήσης Σκουλίδης, Ευγενία Πανιτσίδου, Αδαμάντιος Παπασταμάτης, Ευθύμιος Βαλκάνος

doi: 10.12681/hjre.8846

Copyright © 2016, Ζήσης Σκουλίδης, Ευγενία Πανιτσίδου, Αδαμάντιος Παπασταμάτης, Ευθύμιος Βαλκάνος

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σκουλίδης Ζ., Πανιτσίδου Ε., Παπασταμάτης Α., & Βαλκάνος Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *3*, 20–40. https://doi.org/10.12681/hjre.8846

Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών

Σκουλίδης Ζ.[1], Πανιτσίδου Ε.Α.[2], Παπασταμάτης Α.[1] & Βαλκάνος Ε.[1]*

[1] *Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)*

[*] *Συγγραφέας Επικοινωνίας, epantsidou@uom.gr*

Περίληψη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) που εργάζεται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, πολύπλευρες ικανότητες και αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα. Αδιαμφισβήτητα, μία από τις βασικές παραμέτρους αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης αποτελεί η ποιότητα του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η οποία καθορίζεται από την αντιστοίχιση των προδιαγραφών με διαπιστωμένες ανάγκες και αιτήματα των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η ποσοτική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στα ΕΕΕΕΚ του Ν. Αττικής, ώστε να διατυπωθεί μία ολοκληρωμένη πρόταση ενός επιμορφωτικού προγράμματος που βασίζεται στις καταγεγραμμένες ανάγκες και προτάσεις των ενδιαφερομένων.

Abstract

The role of Teachers working in Special Vocational Education and Training requires specialized knowledge and skills, versatile competences and increased academic qualifications. Undoubtedly, one of the key efficacy parameters of any teacher training program is the quality in its design, which is largely determined by matching its specifications with the trainees' identified needs and demands. In this context, the present study attempted to quantitatively investigate the training needs of special education teachers in the Attica Region, in order to formulate a comprehensive proposal for a training program based on teachers' recorded needs and suggestions.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σχεδιασμός προγραμμάτων, ποσοτική έρευνα

Εισαγωγή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) που εργάζεται στη β/θμια ειδική εκπαίδευση και ειδικότερα στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, πολύπλευρες ικανότητες και αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει επαρκώς τις εγγενείς δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνοντας επίσης υπόψη ότι η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνο-επιστημονικής γνώσης καθιστά ανεπαρκή την αρχική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ καλείται κατά τη διάρκεια επαγγελματικής του σταδιοδρομίας να λαμβάνει συστηματική επιμόρφωση, ως αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης (Duncombe & Armour, 2004· ΟΕΠΕΚ, 2007· Χάδου, 2012).

Αδιαμφισβήτητα, μία από τις βασικές παραμέτρους αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης αποτελεί η ποιότητα του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η οποία καθορίζεται από την αντιστοίχιση των προδιαγραφών του με διαπιστωμένες ανάγκες και αιτήματα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται (Χασάπης, 2000). Η διερεύνηση, συνεπώς, των επιμορφωτικών αναγκών και η επιλογή θεμάτων που συνδέονται με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο συνιστούν απαραίτητη συνθήκη για τον σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος (Βεργίδης, 1999).

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών β/θμιας ΕΑΕ κατέδειξε την απουσία σχετικών μελετών και συγχρόνως ανέδειξε την ελλειμματική επιμορφωτική πολιτική σε θέματα ΕΑΕ από την πλευρά της επίσημης πολιτείας. Παράλληλα, δεν εντοπίστηκε εμπειρική έρευνα που να επικεντρώνεται στην διερεύνηση αναγκών και στον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ. Οι περιορισμένες δημοσιευμένες μελέτες που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ, διερευνούν κυρίως τη στάση και τις ανάγκες δασκάλων (πρωτίστως) και καθηγητών σχετικά με Τμήματα Ένταξης και παράλληλη στήριξη στα γενικά σχολεία.

Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ΕΑΕ που εργάζονται στα ΕΕΕΕΚ του νομού Αττικής, ώστε να διατυπωθεί μία ολοκληρωμένη πρόταση ενός επιμορφωτικού προγράμματος που βασίζεται στις καταγεγραμμένες ανάγκες και προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ορίζοντας το πεδίο

Η υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), και γενικότερα η ενσωμάτωση και ενεργητική συμμετοχή τους σε όλο το φάσμα της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής, αποτελούν πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες. Η ΕΑΕ, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζει σταθερά βήματα ανάπτυξης τα τελευταία χρόνια.

Το θεσμικό πλαίσιο, όπως διαμορφώθηκε αρχικά με τον νόμο 2817/2000 και κυρίως με τον νόμο 3699/2008, έχει προσεγγίσει σε μεγάλο βαθμό τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, έχουν δημιουργηθεί αρκετές σχολικές δομές, όπως οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), στις οποίες εντάσσονται και τα ΕΕΕΕΚ. Πρόκειται για σχολικές μονάδες της β/θμιας εκπαίδευσης οι οποίες απευθύνονται σε μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ (νοητική υστέρηση, αυτισμός, σύνδρομο Down κ.ά.), ηλικίας 14-22 ετών, που έχουν ολοκληρώσει τη γενική ή ειδική α/θμια εκπαίδευση, επιδιώκοντας να προσφέρουν ένα περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης ικανό να τους βοηθήσει στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Η στελέχωση του χώρου της ΕΑΕ με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν τις απαιτούμενες γνωστικές –και όχι μόνο– δεξιότητες, αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς καλούνται παράλληλα να εξατομικεύουν τη διδασκαλία, να αναπτύσσουν διαφοροποιημένα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης, να αναλύουν διαγνωστικές πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών και να φροντίζουν για την καθολική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Μαστοροδήμου, Μιχαλαρέα & Μπόνια, 2013· Stough & Palmer, 2003· Olivier & Williams, 2005). Σύμφωνα με τον Deno (1994), ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ απαιτεί να είναι παράλληλα ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, σχεδιαστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολύ καλός γνώστης του πλαισίου στο οποίο εργάζεται, ώστε να οδηγήσει τον μαθητή με ΕΕΑ στην κατάκτηση της όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητης διαβίωσης και στην ένταξή του στην κοινότητα. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Toth και Matsuishi (χ.χ.), υποστηρίζουν ότι η ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών ΕΑΕ έγκειται στο ότι πρέπει να εργάζονται συγχρόνως

τόσο ακαδημαϊκά όσο και θεραπευτικά, και αυτό ακριβώς τους διαφοροποιεί από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Συνεπώς, πέρα από σπουδές στην ΕΑΕ και γνώσεις σε θέματα όπως ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, σχολική ψυχολογία, αυτισμός, κ.ά., ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ πρέπει να διαθέτει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ορθή κρίση, ικανότητα οργάνωσης της σχολικής τάξης και γνώση διαχείρισης συγκρούσεων και προβλημάτων που συχνά ανακύπτουν σε τέτοια σχολικά περιβάλλοντα (Olivier & Williams, 2005· Toth & Matsuishi, χ.χ.). Στο πλαίσιο αυτό, η συστηματική επιμόρφωση, ως μία επαναλαμβανόμενη και συστηματική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των ενδιαφερομένων, μπορεί να αποτελέσει κύριο σύμμαχο στην προσπάθεια για αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Ωστόσο, οι επιμορφωτικές δράσεις στην Ελλάδα στον χώρο της β/θμιας ΕΑΕ χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Οι ευκαιρίες για επιμόρφωση μετά το πέρας των βασικών σπουδών που προσφέρει η επίσημη ελληνική πολιτεία εξαντλούνται συνήθως σε επιμορφωτικές ημερίδες ή σε επιμορφωτικά προγράμματα λίγων ωρών (κυρίως για τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία), στο πλαίσιο Πράξεων μέσω του ΕΣΠΑ και μόνο για αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Ακόμα και στα προγράμματα των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) τα μαθήματα που επικεντρώνονται σε θέματα ΕΑΕ καταλαμβάνουν ελάχιστο τμήμα της επιμόρφωσης (Αγαλιώτης, 2007).

Λαμβάνοντας συνεπώς υπόψη ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία είναι πολλαπλάσιες (Brownel et al., 2008), είναι σημαντικό τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα να εκπονούνται κατόπιν συστηματικής διερεύνησης αναγκών. Μολονότι υπάρχει πληθώρα ερευνών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εντούτοις, αφορούν κυρίως στη γενική εκπαίδευση. Κοινή συνιστώσα των σχετικών ευρημάτων αποτελεί η διαπίστωση ότι η επιμόρφωση οφείλει να είναι συστηματική, να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να πραγματεύεται ζητήματα καθημερινής διαχείρισης της σχολικής πραγματικότητας (Αγαλιώτης, 2007· Παπαναούμ, 2003· Υφαντή &ι Βοζαΐτης· 2007).

Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα της Παπαναούμ (2003) σε εκπαιδευτικούς της α/θμιας και β/θμιας γενικής εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επιθυμούν την επικαιροποίηση των επιστημονικών τους γνώσεων, ενώ ενδιαφέρονται

περισσότερο για θέματα ψυχολογίας, διδακτικής μεθοδολογίας, σχολικής ζωής και συνεργασίας γονέων–σχολείου. Ως καταλληλότερο φορέα επιμόρφωσης θεωρούν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι η ίδια η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό χώρο και πεδίο επιμόρφωσης μέσω της διεξαγωγής σεμιναρίων και ημερίδων.

Σε αντίστοιχες έρευνες των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007) και Υφαντή και Καραντζή (2007) αναδείχτηκε ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει η επιμόρφωση στη βελτίωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα. Πολλοί από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να ανατίθεται στα ΑΕΙ, ενώ θεωρούν απαραίτητη και την ανάμειξη έμπειρων συναδέλφων. Υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην ανανέωση των γνώσεων του αντικειμένου τους, στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους και στην πρακτική αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ένας από τους βασικούς λόγους που θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σχετίζεται με την πεποίθηση ότι η αρχική τους εκπαίδευση ήταν ανεπαρκής.

Ο Αγαλιώτης (2007) βασιζόμενος σ’ ένα σημαντικό δείγμα εκπαιδευτικών α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης από οκτώ νομούς της χώρας, κατέγραψε τις απόψεις τους σχετικά με τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις συνήθεις πρακτικές για την εξατομίκευση της διδασκαλίας των μαθητών με ΕΕΑ. Ανάμεσα στα ευρήματα καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν προγράμματα με προσανατολισμό στην πρακτική άσκηση, τα οποία θα πραγματοποιούνται καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενώ παράλληλα επιθυμούν εξειδίκευση σε όλο το φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με αντικείμενα που μπορούν να συμβάλουν στην απόκτηση άμεσα εφαρμόσιμων δεξιοτήτων. Σχετικά με τους επιμορφωτές ανέφεραν ως προϋπόθεση τη διδακτική εμπειρία σε μονάδες ΕΑ καθώς και τη σχετική εξειδίκευση.

Μελέτες του ΟΕΠΕΚ στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2007, 2008α) και στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2008β), με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών απ’ όλη την Ελλάδα, ανέδειξαν τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην ανάπτυξη του θεσμού της επιμόρφωσης με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της δημιουργίας ενός θεσμού υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε θέματα που θα επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ενώ προτιμούν τις βιωματικές μεθόδους στο πλαίσιο ενδοσχολικών μορφών επιμόρφωσης.

Διαφαίνεται συνεπώς η αναγκαιότητα για ένα δομημένο και ποιοτικό σύστημα επιμόρφωσης που δεν θα περιορίζεται στη θεωρία, αλλά θα επεκτείνεται και σε ζητήματα καθημερινής διδακτικής πρακτικής και διαχείρισης προβλημάτων σχολικού περιβάλλοντος. Λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη ότι δεν υπάρχει επαρκής αριθμός εξειδικευμένων μελετών που να αφορούν σε εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, επισημαίνεται η ανάγκη συστηματικότερης και εκτενέστερης διερεύνησης του πεδίου.

Η Έρευνα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ΕΑΕ που εργάζονται στα ΕΕΕΕΚ του νομού Αττικής, ώστε να καταστεί δυνατός ο σχεδιασμός ενός προγράμματος επιμόρφωσης που θα στοχεύει στην κάλυψη αυτών των αναγκών. Οι ερευνητικοί στόχοι ήταν οι ακόλουθοι:

- Να καταγραφεί η επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί των ΕΕΕΕΚ.
- Να αναδειχθούν τα πεδία που θεωρούν σημαντικά για την επιμόρφωσή τους, καθώς και τις θεματικές ενότητες που θεωρούν απαραίτητες να συμπεριληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.
- Να συμβάλουν στο σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος μέσα από τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω επιλέχθηκε η επισκόπηση (survey), καθώς επιτρέπει την προσέγγιση μεγάλου μέρους πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ενώ τα στοιχεία που συλλέγονται μπορούν να αναλυθούν με στατιστικές μεθόδους (Cohen & Manion, 1994· Κυριαζή, 2005). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «κλειστού τύπου», το οποίο περιλάμβανε συνολικά 28 ερωτήσεις. Στις περισσότερες από τις ερωτήσεις επιλέχθηκε η διαβαθμισμένη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, ενώ συμπεριλήφθησαν απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, καθώς και ονομαστικές απαντήσεις (Ναι - Όχι). Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε στην πιθανή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα μέχρι τη στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας, στο κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν λάβει είναι επαρκής για την αποτελεσματική εκτέλεση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου, στα θεματικά πεδία που θεωρούν αναγκαία για την επιμόρφωσή τους καθώς και στην

κατάθεση προτάσεων σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που θεωρούν ως κατάλληλα να συμπεριληφθούν στο σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2014 και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση 22. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, ποσοστά κ.α.) και επαγωγική στατιστική. Με την επαγωγική στατιστική ανάλυση έγιναν συγκρίσεις, μεταξύ άλλων, ως προς το φύλο, ως προς την ηλικία, μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών, συγκρίσεις ως προς το ανώτατο επίπεδο τίτλου σπουδών και συγκρίσεις ως προς τα έτη διδακτικής υπηρεσίας αποκλειστικά σε ΣΜΕΑΕ. Χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά τεστ, όπως το χ2 (χρησιμοποιείται για τον έλεγχο διαφορών μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων, π.χ. άντρες – γυναίκες, ως προς μια μη συνεχή μεταβλητή), το t-test (χρησιμοποιείται για τον έλεγχο διαφορών μεταξύ δύο ομάδων, π.χ. αναπληρωτές – μόνιμοι, ως προς μία συνεχή μεταβλητή, π.χ. χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή) και η παραγοντική ανάλυση διακύμανσης 1-way ANOVA (χρησιμοποιείται για τη σύγκριση παραπάνω από δύο ομάδων, π.χ. ηλικιακές ομάδες, ως προς μια συνεχή μεταβλητή, π.χ. χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή). Σε κάθε περίπτωση ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το p=0,05.

Τον πληθυσμό στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ (μόνιμοι και αναπληρωτές) που εργάζονται στα ΕΕΕΕΚ του νομού Αττικής. Συμπεριλήφθηκε στο δείγμα όλος ο πληθυσμός, χορηγώντας ερωτηματολόγια στο σύνολο των εκπαιδευτικών ανά σχολείο, ενώ παρελήφθησαν 114 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (σε σύνολο 186 εκπαιδευτικών), ποσοστό που αντιστοιχεί στο 61% του πληθυσμού της έρευνας. Ο τελικός αριθμός του δείγματος ανήλθε στους 101 συμμετέχοντες (55% του πληθυσμού της έρευνας), αφού το 11% περίπου των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων κρίθηκαν ως μη έγκυρα. Από τους 101 εκπαιδευτικούς, οι τριάντα τρεις (33) ήταν άνδρες και οι εξήντα οκτώ (68) γυναίκες.

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες:

- Πραγματοποιήθηκε εκτενής έρευνα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.
- Εντοπίστηκαν προηγούμενες έρευνες που σχετίζονται με το θέμα.

- Έγιναν διερευνητικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία στο χώρο της ΕΑΕ, η συμβολή των οποίων στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ήταν σημαντική.
- Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη προσεγμένη διατύπωση των ερωτήσεων και στη σωστή επιλογή των θεμάτων του ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποφευχθούν οποιεσδήποτε ασάφειες και προβλήματα αναγνωσιμότητας.
- Ελήφθησαν υπόψη τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.
- Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.
- Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου: ελέγχθηκε η εσωτερική συνάφεια κάθε ερώτησης με υπό-ερωτήματα και συνολικά ολόκληρου του ερωτηματολογίου με τον συντελεστή Cronbach's alpha, τιμές του οποίου μεγαλύτερες του 0,7 είναι αποδεκτές και θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές για την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Από τον έλεγχο εσωτερικής συνάφειας του ερωτηματολογίου συνολικά, διαπιστώθηκε ότι η τιμή του Cronbach's alpha τείνει προς το 1 (0,926), υποδεικνύοντας ότι το ερωτηματολόγιο έχει δομηθεί σωστά και διαθέτει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, ο οποίος επιτρέπει να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Αποτελέσματα

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Ως προς την ηλικία, η διακύμανση του δείγματος ήταν από 22 έως άνω των 50 ετών, με τους μισούς συμμετέχοντες να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών (Πίνακας 1). Το 61,4% των εκπαιδευτικών ήταν αναπληρωτές και το 38,6% μόνιμο προσωπικό.

Πίνακας 1

Κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με την ηλικία τους

	N	%
22-30	21	20,8
31-40	49	48,5
41-50	28	27,7
Πάνω από 50	3	3,0
Σύνολο	101	100,0

Σχετικά με τον ανώτατο τίτλο σπουδών, το 41,6% κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν από 0 έως 4 έτη προϋπηρεσίας αποκλειστικά σε ΣΜΕΑΕ, με δεύτερη πολυπληθέστερη ομάδα τους συμμετέχοντες με 5 έως 10 έτη προϋπηρεσίας (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με τη διδακτική τους υπηρεσία σε έτη αποκλειστικά σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

	N	%
0-4	46	45,5
5-10	41	40,6
11-20	13	12,9
Πάνω από 20	1	1,0
Σύνολο	101	100,0

Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος (91,1%) έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια σε θέματα ΕΑΕ, όμως μόλις 2 στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι αυτά τους έχουν βοηθήσει πολύ και πάρα πολύ στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, με την πλειονότητα (σχεδόν 6 στους 10) να δηλώνει ότι έχουν ωφεληθεί μέτρια (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι αυτά τους βοήθησαν ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου

	N	%
Λίγο	19	20,7
Μέτρια	53	57,6
Πολύ	10	10,9
Πάρα Πολύ	10	10,9
Σύνολο	92	100,0

Αναφορικά με τη διάρκειά τους, το 64,1% των ερωτηθέντων έχουν παρακολουθήσει ετήσια προγράμματα (400 ωρών και άνω) και το 18,5% ολιγόωρα (ως 10 ώρες). Για το 53,3% των συμμετεχόντων ο φορέας διοργάνωσης των σεμιναρίων ήταν τα ΑΕΙ/ΤΕΙ και για το 45,7% διάφοροι άλλοι φορείς. Στο ερώτημα αν τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, στο 58,7% των συμμετεχόντων δεν ζητήθηκε ποτέ, στο 9,8% ζητήθηκε πριν την έναρξη της επιμόρφωσης, και στο 31,5% ζητήθηκε κατά τη διάρκεια αυτής. Σχετικά με τη θεματολογία των επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα συχνότερα θέματα που είχαν παρακολουθήσει ήταν ο αυτισμός (48,91%), η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) (44,57%), η νοητική υστέρηση (39,13%), και η εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης/ακοής (31,52%).

Σχετικά με το εάν θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις τους στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ΕΕΑ, 8,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι οι γνώσεις τους επαρκούν λίγο, 55,4% ότι επαρκούν μέτρια, και 35,7% ότι επαρκούν πολύ και πάρα πολύ.

Τέλος, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (96,1%), έκρινε καθόλου έως μέτρια επαρκή την επιμορφωτική πολιτική του ΥΠΑΙΘ σε θέματα ΕΑΕ.

Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα πεδία και το θεματικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Οι ερωτηθέντες θεωρούν ως πιο σημαντικούς επιμορφωτικούς παράγοντες (Πίνακας 4) την αναγκαιότητα για ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων (81,2%), την ανάγκη για εμβάθυνση και εξειδίκευση (80,2%), τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (78,2%) και την ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση (74,2%). Σχετικά με τα επιμορφωτικά πεδία που θεωρούν πιο σημαντικά, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (87,1%), την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (85,2%) και τη διδακτική μεθοδολογία (75,2%).

Πίνακας 4 *Ποσοστό των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων, σχετικά με τους παράγοντες που καθιστούν απαραίτητη την επιμόρφωση*

Παράγοντας που καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	**% των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων**
Ελλιπής βασική εκπαίδευση	66,4
Ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση	74,2
Ανάγκη για εμβάθυνση και εξειδίκευση	80,2
Ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων	81,2
Ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη	59,4
Συνεχείς αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος	64,4
Ευρύτερες κοινωνικό-οικονομικές αλλαγές	60,4
Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος	78,2

Αναφορικά με τα αντικείμενα επιμόρφωσης που κρίνονται απαραίτητα να συμπεριληφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ, η πλειονότητα θεωρεί απαραίτητη την ένταξη πολλαπλών αντικειμένων. Σημαντικότερα αντικείμενα θεωρήθηκαν αυτά του αυτισμού (92,1%), της οργάνωσης συμπεριφοράς στην τάξη (91,1%), των ψυχικών διαταραχών (90,1%) της νοητικής υστέρησης (89,1%), της ΔΕΠ-Υ (87,1%) και της διαχείρισης συγκρούσεων (86,1%).

Τέλος, στο ερώτημα σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρούν την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα ΕΑΕ, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (92,1%) απάντησε ότι θεωρεί την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων πολύ και πάρα πολύ σημαντική.

Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Το 76,2% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, ενώ για τη διάρκειά της το 24,8% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι πρέπει να υπερβαίνει τις 300 ώρες, το 22,8% 201-300 ώρες, ενώ το 19,8% πιστεύει ότι πρέπει να έχει διάρκεια 101-200 ώρες. Καταλληλότεροι φορείς για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΕΑΕ κρίθηκαν από τους συμμετέχοντες τα ΑΕΙ/ΤΕΙ (76,2%) και η ίδια η σχολική μονάδα (63,4%), έναντι 21,8% που τάχτηκαν υπέρ των ΠΕΚ.

Σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχουν οι επιμορφωτές που καλούνται να διδάξουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ΕΑΕ, σημαντικότερο κρίθηκε από τους ερωτηθέντες η πολυετής διδακτική εμπειρία στο χώρο της ΕΑΕ (83,17%), και ακολουθεί με μεγάλη διαφορά η κατοχή μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού τίτλου σπουδών στην ΕΑ (35,64%). Καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους για την επιμόρφωσή τους στην ΕΑΕ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις βιωματικές προσεγγίσεις (89,1%), την πρακτική άσκηση στον εργασιακό χώρο (86,3%) και την μελέτη περίπτωσης/επεξεργασία προβλήματος (78,3%), έναντι 24,7% υπέρ της εισήγησης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Ποσοστό των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων, σχετικά με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την επιμόρφωση στην ΕΑΕ

Διδακτικές μέθοδοι κατάλληλες για την επιμόρφωση στην ΕΑΕ	**% των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων**
Εισήγηση	24,7
Συζήτηση προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη	77,3
Ομάδες εργασίας	71,3
Βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές	89,1
Μελέτη περίπτωσης / επεξεργασία προβλήματος	78,3
Πρακτική άσκηση στον εργασιακό χώρο	86,3

Τέλος, το 50,5% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι θεωρούν καταλληλότερο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε θέματα ΕΑΕ σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους, 4% θεωρούν ότι είναι προτιμότερο η επιμόρφωση να πραγματοποιείται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, 10,9% στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, 5,9% αμέσως μετά την πρόσληψη/διορισμό του εκπαιδευτικού και 28,7% όλα τα παραπάνω.

Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Από την επαγωγική στατιστική ανάλυση προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με το εάν οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι διαθέτουν επάρκεια γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ΕΕΑ. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι γνώσεις τους κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα, ακόμη και εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο στην ΕΑ. Συγκεκριμένα:

- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν επάρκεια γνώσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αναπληρωτές.
- Οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία 11-20 έτη θεωρούν ότι έχουν επάρκεια γνώσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 0-4 και 5-10 έτη.
- Οι ερωτηθέντες που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους θεωρούν ότι έχουν επάρκεια γνώσεων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους ερωτηθέντες που δεν είχαν παρακολουθήσει αντίστοιχα μαθήματα.
- Οι ερωτηθέντες που θεωρούν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων τους βοήθησε πολύ και πάρα πολύ πιστεύουν ότι έχουν επάρκεια γνώσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που θεωρούν ότι τα προγράμματα τους βοήθησαν λίγο.

Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι η υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος εκπαιδευτικός), η εμπειρία και η πολυετής διδακτική υπηρεσία στο χώρο της ΕΑ, η παρακολούθηση μαθημάτων ΕΑ σε προπτυχιακό επίπεδο και η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην πράξη, μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες, ενισχύοντας τον βαθμό υποκειμενικής εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην επάρκεια των γνώσεών τους στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες και ΕΕΑ.

Επιπρόσθετα ενδιαφέροντα ευρήματα που προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική ανάλυση αφορούν στο ότι οι γυναίκες του δείγματος κρίνουν ως πιο αναγκαίο επιμορφωτικό πεδίο τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Επίσης, θεωρούν πιο απαραίτητο, σε σχέση με τους άντρες, να συμπεριλαμβάνονται σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης τα αντικείμενα της οργάνωσης συμπεριφοράς στην τάξη, της διαχείρισης συγκρούσεων, της σχολικής ψυχολογίας και των ψυχικών διαταραχών. Τέλος, η στατιστική ανάλυση κατέδειξε, μεταξύ άλλων, ότι οι ερωτηθέντες με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή θεωρούν πιο σημαντικό πεδίο για την επιμόρφωσή τους τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, ενώ παράλληλα υποδεικνύουν τις βιωματικές εκπαιδευτικές ασκήσεις ως πιο κατάλληλη μέθοδο επιμόρφωσης.

Συζήτηση & Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναδείχθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών των ΕΕΕΕΚ για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ΕΑΕ, η οποία λαμβάνει υπόψη τις προτάσεις των ενδιαφερομένων και εστιάζει σε ρεαλιστικά προβλήματα, ώστε να επιτελεί πληρέστερα τους σκοπούς της. Είναι χαρακτηριστικό, όπως κατέδειξαν τα ευρήματά μας, ότι μόλις οι 2 στους 10 εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν, δήλωσαν ότι αυτά τους έχουν βοηθήσει πολύ και πάρα πολύ στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι τους έχουν βοηθήσει μέτρια, γεγονός το οποίο συνάδει με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (ΟΕΠΕΚ, 2008α· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Στην παρούσα μελέτη, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια 400 ωρών και άνω. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η κατοχή πιστοποιητικού παρακολούθησης ετήσιων σεμιναρίων στην ΕΑΕ (από Πανεπιστήμια ή αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς), αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον 400 ωρών, αποτελεί ένα από τα ειδικά τυπικά προσόντα για διορισμό, μετάθεση ή πρόσληψη αναπληρωτή στις ΣΜΕΑΕ (Ν.3699/2008). Τα προηγούμενα χρόνια υλοποιήθηκαν δεκάδες τέτοια σεμινάρια , με μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, προκειμένου να εξασφαλίσουν το δικαίωμα της ένταξής τους στους οικείους πίνακες.

Μία πιθανή εξήγηση για τον χαμηλό βαθμό αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με τη βοήθεια που προσφέρουν στην εκτέλεση του έργου των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, μπορεί να αναζητηθεί στην ίδια τη φύση της δουλειάς τους και στο περιβάλλον στο οποίο εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί των ΕΕΕΕΚ αναλαμβάνουν έναν πολυσύνθετο ρόλο που ξεπερνά τα καθήκοντα του απλού εκπαιδευτικού, καλούμενοι καθημερινά να χειριστούν πολύπλοκες καταστάσεις. Η δυσκολία του έργου τους δεν μπορεί να υπερσκελιστεί με εμβαλωματικές δράσεις, απαιτώντας περαιτέρω εξειδίκευση και συστηματική, δια βίου επιμόρφωση, που θα δρα στοχευμένα στις ρητές ανάγκες των ενδιαφερομένων. Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι η «αναγκαστική» επιμόρφωση για την απόκτηση απλώς ενός πιστοποιητικού που προσδίδει δικαίωμα εργασίας (Ν.3699/2008), ή επειδή το κράτος είναι υποχρεωμένο να υλοποιεί επιμορφωτικές ημερίδες για να εξασφαλίζει κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση (μέσω ΕΣΠΑ) για τη μισθοδοσία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών,

καθιστά το όλο εγχείρημα της επιμόρφωσης ως κάτι το διεκπαιρεωτικό και, κατά συνέπεια, αναποτελεσματικό.

Σε σχέση με το εάν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια να προσδιορίσουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, οι 6 στους 10 ερωτηθέντες απάντησαν αρνητικά. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο 1 στους 10 ρωτήθηκε για τις εκπαιδευτικές του ανάγκες πριν την έναρξη της επιμόρφωσης, ενώ 3 στους 10 δήλωσαν ότι ρωτήθηκαν κατά τη διάρκειά της. Αυτό καταδεικνύει την απουσία συστηματικής διερεύνησης αναγκών κατά τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ παράλληλα σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητη την ανάμειξη έμπειρων συναδέλφων στον σχεδιασμό, ζητήματα μείζονος σημασίας, τα οποία άλλωστε συνάδουν με τα πορίσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Βεργίδης, 1999· Δάντη, 2005· ΟΕΠΕΚ, 2008β· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007· Χασάπης, 2000).

Σχετικά με τις προτάσεις των συμμετεχόντων για τις μορφές και τα πεδία της επιμόρφωσης που επιθυμούν να λάβουν, τη διάρκειά της, την περίοδο υλοποίησης, τον φορέα, τους επιμορφωτές και τις διδακτικές μεθόδους, αυτές συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με πολλά από τα ευρήματα συναφών ερευνών (Παπαναούμ, 2003· Αγαλιώτης, 2007· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007· ΟΕΠΕΚ, 2008β). Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρούν πιο αναγκαίο για την επιμόρφωσή τους το πεδίο της διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Είναι ένα από τα θέματα που σε όλες σχεδόν τις έρευνες οι εκπαιδευτικοί το τοποθετούν πολύ ψηλά στην ιεραρχία.

Επιπρόσθετα στην παρούσα έρευνα, η επαγωγική στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο αναγκαία σε σχέση με τους άντρες τα επιμορφωτικά πεδία της διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, καθώς και της διαχείρισης συγκρούσεων. Μία πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ίσως δυσκολεύονται περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους στην αντιμετώπιση φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς και συγκρούσεων. Ωστόσο και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου στην ΕΑ θεωρούν εξαιρετικά σημαντικό το πεδίο της διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, λόγω της εξειδίκευσής τους, συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα και τη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων ζητημάτων εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του μαθητικού πληθυσμού.

Όσον αφορά τις μορφές της επιμόρφωσης που θεωρούν πιο αποτελεσματικές, οι απόψεις των ερωτηθέντων συγκλίνουν στην ενδοσχολική επιμόρφωση, γεγονός που επίσης

συνάδει με ευρήματα σχετικών ερευνών (ΟΕΠΕΚ, 2008α, 2008β· Παπαναούμ, 2003). Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την επιμόρφωση στο οικείο περιβάλλον του σχολείου, όπου μπορούν να εξετάζονται και να επιλύονται διάφορα εκπαιδευτικά, και όχι μόνο, προβλήματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Τουρκάκη & Βεργίδης, 2005). Βασικό πλεονέκτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι με την επισήμανση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, γεγονός το οποίο παράλληλα διευκολύνει την προσπάθεια συνολικής αντιμετώπισης των προβλημάτων του κάθε σχολείου και του κάθε εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό (Πανιτσίδου & Παπασταμάτης, 2008).

Υπό το φως των παραπάνω, είναι σαφής η ρητή ανάγκη των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν σε συστηματική βάση επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα ΕΑΕ, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση του απαιτητικού τους έργου. Παράλληλα, διαφάνηκε η επιθυμία των ερωτηθέντων να συμμετέχουν ενεργά με δικά τους αιτήματα και προτάσεις στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα εστιάζουν σε πρακτικά θέματα και θα προσφέρουν εξειδικευμένες λύσεις.

Παρά την περιορισμένη κλίμακα της παρούσας μελέτης, καθώς διεξήχθη στα ΕΕΕΕΚ μόνο του Ν. Αττικής, η θετική στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για ουσιαστική συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από την επίσημη πολιτεία, αφού, όπως αναδείχθηκε, η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, πέραν της γνωστικής ανάπτυξης, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες ενίσχυσης της υποκειμενικής εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην γνωστική τους επάρκεια σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2007). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ΄ (σελ. 11-61). Πάτρα: ΕΑΠ.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brownell, M.T., Leko, M.M., Kamman, M. & King, L. (2008). Defining and preparing high-quality teachers in special education. What do we know from the research? *Advances in Learning and Behavioral Disabilities,* 21, 35–74.

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σελ.295-303). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Deno, E. (1994). Special education as developmental capital: A quarter century appraisal. *Journal of Special Education, 27*(4), 375-393.

Duncombe, R. & Armour, K. M. (2004). Collaborative professional learning: From theory to practice. *Journal of In-Service Education*, *30*(1), 141-166.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαστοροδήμου, Χ., Μιχαλαρέα, Α., & Μπόνια, Β. (2013). *Ο ρόλος του δασκάλου στο ενταξιακό σχολείο Ειδική Αγωγή - Προσόντα του εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ypatiaedu.blogspot.gr/2013/05/blog-post_28.html (2/11/2013).

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 78/14-3-2000).

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. (ΦΕΚ 199/2-10-2008).

ΟΕΠΕΚ. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

ΟΕΠΕΚ. (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

ΟΕΠΕΚ. (2008β). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού περιοδικής-υποχρεωτικής/προαιρετικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Olivier, M.A.J. & Williams, E.E. (2005). Teaching the Mentally Handicapped Child: Challenges Teachers Are Facing. *International Journal of Special Education*, *20*(2), 19-31.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πανιτσίδου, Ε. & Παπασταμάτης, Α. (2008). Οργανισμοί Μάθησης στην Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Τάσεις, κρίσεις, προτάσεις. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου & Π. Δεμίρογλου (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του, Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον* (σελ. 279-291). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Stough, L.M., & Palmer, D.J. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education*, *36*(4), 206-222.

Toth, G., & Matsuishi, T. (χ.χ.). *The Role of Special Teacher in the Special Education*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:http://www.matsuishi-lab.org/specialteacher.htm (16/11/2013).

Τουρκάκη, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2005). Απόψεις και αιτήματα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο: Γ. Μπαγάκης, (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σελ.245-254). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α., Βοζαΐτης, Ν. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄

περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση-Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 40, 87-105.

Υφαντή, Α., Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.

Χάδου, Ν. (2012). Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Τόμος Α΄ (279-289). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Όνομα και Ιδιότητα συγγραφέων

Σκουλίδης, Ζήσης. Ο κ. Σκουλίδης είναι εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Είναι απόφοιτος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΕΑΠ στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, email: zskoulidis@gmail.com

Ευγενία Α. Πανιτσίδου. Η Δρ Πανιτσίδου είναι Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, στα ατομικά και συλλογικά οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, καθώς και σε θέματα διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, email: eugeniapanou@gmail.com

Αδαμάντιος Παπασταμάτης. Ο Δρ. Παπασταμάτης είναι Αν. Καθηγητής (σε συνταξιοδότηση) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και πρώην Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στο πεδίο της Διδακτικής Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, email: adpapastamatis@gmail.com

Ευθύμιος Βαλκάνος. Ο Δρ. Βαλκάνος είναι Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στο πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, email: evalkan@uom.gr