

Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 29 (2012)

Πολιτική και εκπαίδευση



Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα
ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Δημήτρης Κ. Βεργίδης

doi: [10.12681/sas.871](https://doi.org/10.12681/sas.871)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βεργίδης Δ. Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126. <https://doi.org/10.12681/sas.871>

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Δημήτρης Κ. Βεργίδης*

Στο άρθρο παρουσιάζονται, καταρχάς, οι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, από τη Μεταπολίτευση έως σήμερα. Εξετάζεται η λογική στην οποία στηρίχτηκε η θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης, οι επιρροές τις οποίες δέχτηκε από πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ο πληθυσμός-στόχος και ο τρόπος λειτουργίας των σχετικών φορέων. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η σημασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ως αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική επιμόρφωσή τους και παρουσιάζονται οι μελέτες που εκπονήθηκαν στην Ελλάδα για την ανίχνευση και καταγραφή των αναγκών αυτών, όπως εκφράστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αποσαφηνίζεται η έννοια 'επιμορφωτική ανάγκη' και παρουσιάζονται τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους καθώς και οι προτιμήσεις τους –όπως καταγράφηκαν στις σχετικές μελέτες– για τα θέματα που θεωρούν ότι πρέπει να συμπεριληφθούν στην επιμόρφωσή τους. Εκτός από τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, εξετάζονται τα σημαντικά δεδομένα σε εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο, τα οποία θεωρείται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη για την επιμόρφωση. Αυτά αναφέρονται στα ευρωπαϊκά κριτήρια που έχουν υιοθετηθεί με σκοπό τη βελτίωση δεικτών όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, τα συμπεράσματα των διαδοχικών ερευνών PISA του ΟΟΣΑ για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των ελλήνων μαθητών, καθώς και στη διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική διαρροή και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών για τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών αξιολόγησης προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκαν για τους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς κατά την τελευταία διετία.

* Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πατρών <vergidis@upatras.gr>

1. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μετά τη Μεταπολίτευση

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

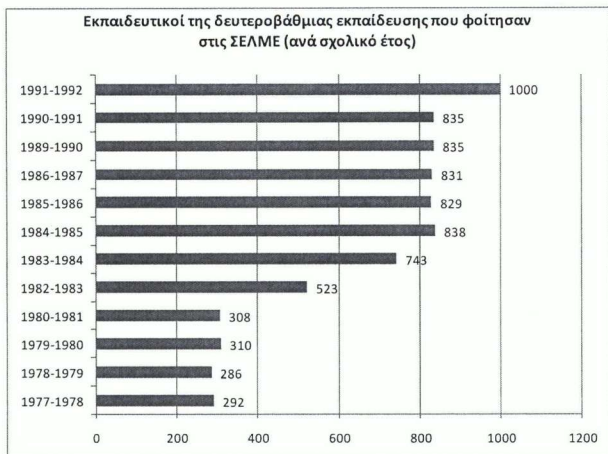
Η λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης επηρεάστηκε καθοριστικά από την πολιτική συγκυρία: η μεταπολιτευτική ισχυροποίηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα την προσαρμογή της λειτουργίας τους στα συνδικαλιστικά αιτήματα. Έτσι, από το 1983 (Π.Δ. 177/83 και 178/83), η εγγραφή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

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

Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν στα πλαίσια της λογικής ότι η επιμόρφωση είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών, παρά την άμεση εποπτεία τους από την πολιτική εξουσία (Υφαντή & Βοζαίτης 2011) και τον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν ετησίως. Η αντίφαση αυτή στη λειτουργία τους έθεσε το πρόβλημα της θεσμοθέτησης ενός επιμορφωτικού δικτύου με πληθυσμό-στόχο όλους τους εκπαιδευτικούς ή, τουλάχιστον, μεγάλο αριθμό από αυτούς με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

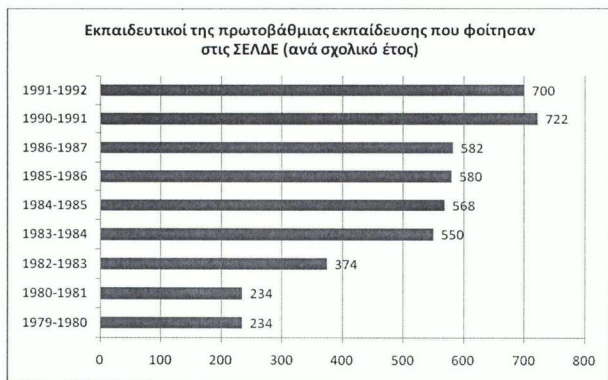
Με τον νόμο πλαίσιο 1566/85 του ΠΑΣΟΚ, οι Σχολές Επιμόρφωσης καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Ο

Διάγραμμα 1



Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Εφαρμογής Προγραμμάτων, Τμήμα ΣΕΔΠ (στο Βεργίδη 1996)

Διάγραμμα 2



Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Εφαρμογής Προγραμμάτων, Τμήμα ΣΕΔΠ. (στο Βεργίδη 1996).

νόμος αυτός αποτελεί τομή όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για πρώτη φορά υπογραμμίζεται από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ ότι 'όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς' (άρθρο 28 § 2γ.). Δεν πρόκειται πλέον για προνόμιο ή δικαίωμα, αλλά για επιμόρφωση-υποχρέωση, για αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Βεργίδης 1996). Προσθέτουμε ότι, με τον νόμο 1824/88, η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται με την περιοδική.

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

Η έναρξη της λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) το 1992, με τον νόμο 2009/1992 και το Π.Δ. 250/1992, έφερε και πάλι στην επικαιρότητα το θέμα. Το δε 1995, με τις υπουργικές αποφάσεις Γ2/2322/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95, θεσμοθετήθηκαν τα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Την επιμορφωτική περίοδο 1998-1999, στα 16 ΠΕΚ που λειτουργούσαν σε ολόκληρη τη χώρα προβλέφθηκε και υλοποιήθηκε σημαντικός αριθμός ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Τ.Π.Ε.Π.), διάρκειας 40 ωρών. Αυτά ανακοινώθηκαν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επέλεξαν σαν 'πελάτες' εκείνα που θεώρησαν ότι ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Βεργίδης & Βαϊκούση 2003: 20)· επρόκειτο κυρίως για ειδικά θέματα διδακτικών μεθόδων, για ειδικά επιστημονικά θέματα (διδακτική μεθοδολογία, ψυχολογία, γλωσσολογία κ. ά.) και για την εκμάθηση της χρήσης Η/Υ. Το σχολικό έτος 1998-1999, από τα 16 ΠΕΚ της χώρας πραγματοποιήθηκαν συνολικά 260 Τ.Π.Ε.Π. στις έδρες τους. Τα δύο επόμενα σχολικά έτη (1999-2000 και 2000-2001) τα ταχύρρυθμα αυτά προγράμματα έφτασαν τα 470 στα οποία συμμετείχαν 14.100 εκπαιδευτικοί (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. 2008).

Σημειώνουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη δεκαετία του 1990, αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό, τόσο από τα ΠΕΚ όσο και από άλλους φορείς (Πανεπιστήμια, ΣΕΛΕΤΕ κ.ά.) με την οργάνωση μεγάλου αριθμού προγραμμάτων. Η ένταξη των ενεργειών αυτών από το Υπουργείο Παιδείας στο ΕΠΕΑΕΚ Ι (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, 1994-1999) και η συνεπακόλουθη χρηματοδότησή τους από την Ευρωπαϊκή Ένωση

είχαν ως αποτέλεσμα τη συνεχή αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Καραλής, Βεργίδης & Κατσιγιάννη 2000). Όπως επισημαίνεται:

τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, που τα περισσότερα πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Α' (1994-1999) και του Β' (2000-2006) ΕΠΕΑΕΚ, οδήγησαν τελικά στη σταδιακή υποβάθμιση και εγκατάλειψη των ΠΕΚ τα οποία, σύμφωνα με το ισχύον ακόμη Π.Δ. 45/1999, περιορίστηκαν στην εισαγωγική επιμόρφωση (Βοζαίτης & Υφαντή 2008).

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

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

2. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Η συζήτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων στην Ελλάδα αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980, στα πλαίσια του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης. Είχε προηγηθεί η απόφαση της UNESCO, το 1976, για την ανάπτυξη της επιμόρφωσης ενηλίκων, στην οποία τονίζεται ότι αυτή 'πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και να χρησιμοποιεί τις διάφορες εμπειρίες τους...' (ΟΥΝΕΣΚΟ 1976: 11), ενώ, ήδη το 1964-1965, ο εμπειρογνώμονας της UNESCO στην υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης Dr. H. Grau είχε υπογραμμίσει:

Πρέπει να γνωρίζουμε τους ανθρώπους με τους οποίους έχουμε σχέσεις και συνεργαζόμαστε... Ιδιαίτερα για τα προβλήματα που τους απασχολούν και τις δυσκολίες τους (ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων 1977: 16).

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

ψη των αναγκών αυτών και η αυθόρμητη ζήτηση επιμόρφωσης (Ντεμουντέρ 1982).

Την ίδια χρονιά, θεσμοθετείται με υπουργική απόφαση (Υ.Α. Φ. 390.2./143/Γ5/354/20-10-1982, ΦΕΚ 826/22-10-1982 τ. Β) η αποκεντρωμένη και σε τοπικό επίπεδο ανίχνευση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών, από τις νομαρχιακές υπηρεσίες λαϊκής επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας. Παράλληλα, αναπτύσσεται και η σχετική θεωρητική συζήτηση. Σε διεθνές σεμινάριο που οργανώνεται το 1983 στα Γιάννενα, από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και τη ΝΕΛΕ Ιωαννίνων, υπογραμμίζεται:

Είναι σημαντικό, για να προσδιορίζονται οι ανάγκες επιμόρφωσης, να συνδυάζονται κάθε φορά η αναζήτηση, η προσεκτική παρακολούθηση της υποκειμενικής έκφρασης των αναγκών και η ανάλυση των αντικειμενικών καταστάσεων που προϋπάρχουν και διαμορφώνουν αυτές τις ανάγκες (Λε Μποτέρφ 1985).

Στο ίδιο σεμινάριο, ο Ντεροζιέ υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός σε υποκειμενικές και αντικειμενικές ανάγκες συγκαλύπτει την εξουσία των ειδικών. Ασκώντας κριτική στην επιβολή και στον ρόλο των ειδικών διευκρινίζει:

Οι 'υποκειμενικές ανάγκες' δεν είναι οι ανάγκες του άλλου (του 'πελάτη'), μα αυτό που λέει, αυτό που πιστεύει πως ξέρει γι' αυτές. Οι αντικειμενικές ανάγκες είναι αυτό που ο επιμορφωτής ή ο επιμορφωτικός οργανισμός (αυτός που ξέρει, εγώ) πιστεύει πως ξέρει ότι είναι αυτό που χρειάζεται ο 'πελάτης-μαθητής' (Ντεροζιέ 1985).

Προτείνει δε τον όρο *σημαντικά δεδομένα*, τα οποία πρέπει να γνωρίζουμε όταν σχεδιάζουμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

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

Ανάλογος προβληματισμός σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αναπτύχθηκε από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη συζήτηση για τη λειτουργία των ΠΕΚ που έγινε στη Βουλή, το 1992, ο τότε Υπουργός Παιδείας αναρωτήθηκε:

Δηλαδή, ο καθηγητής που θα επιμορφωνόταν στην Κρήτη θα έπαιρνε άλλη επιμόρφωση από αυτόν που θα επιμορφωνόταν στα Γιάννενα... Οι ανάγκες για επιμόρφωση είναι κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς είτε αυτοί είναι στην Κρήτη είτε στα Γιάννενα είτε στη Θεσσαλονίκη (Πρακτικά Βουλής 1992: 2913).

Ο διάλογος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε με τη συμβολή μελέτης για τη λειτουργία των ΠΕΚ των εμπειρογνομώνων της UNESCO

Chiappano και Vandeveldt στους οποίους ανέθεσε το ΥΠΕΠΘ να μελετήσουν το σύστημα επιμόρφωσης –η μελέτη τους υποβλήθηκε το 1988 (Γκόλιαρης 1998). Στη συνέχεια, συστήθηκε από το ΥΠΕΠΘ ομάδα εργασίας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό την προεδρία του Π. Ξωχέλλη. Σύμφωνα με αυτόν (2005: 127), από το 1988 έως το 1996 λειτούργησαν διάφορες ομάδες εργασίας των οποίων οι προτάσεις ‘συνοψίζονται ως εξής: επιβάλλεται μια επιμόρφωση μικρής διάρκειας, αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολύμορφη, με αφετηρία τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών’.

Γενικά, η ισχνή ελληνική βιβλιογραφία για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εμπλουτίζεται με την έκδοση σχετικού διδακτικού υλικού από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Βεργίδης & Καραλής 1999). Ειδικά για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται ο θεωρητικός διάλογος και προτείνονται διάφορα μοντέλα καταγραφής αναγκών από την Χατζηπαναγιώτου (2001: 83-88). Για την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, η Παπανασούμ (2003) συμπεριέλαβε σχετικές ερωτήσεις σε ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν 382 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και 328 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αυτού –όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους σε κλειστή ερώτηση– θεωρούν πιο σημαντικά για την επιμόρφωσή τους τα εξής θέματα:

α. Διδακτική-παιδαγωγική διάσταση

- θέματα ψυχολογίας
- θέματα διδακτικής μεθοδολογίας

β. Διοικητική διάσταση

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

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

1. Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2007).
2. Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2008).
3. Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης (2008).
4. Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητων των ΤΕΕ (2008).

Για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε προσπάθεια συνδυασμού ποιοτικής έρευνας με τη μέθοδο της ομάδας εστίασης και ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο και δείγμα 102 εκπαιδευτικών (Euricon E.Π.Ε. 2007). Η θεωρητική αντίληψη με αφετηρία την οποία εκπονήθηκε η μελέτη είναι η προσφορά και ζήτηση επιμόρφωσης. Όπως χαρακτηριστικά διακρινίζεται:

Δεν θα πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη μία πλευρά των ενδιαφερομένων σε θέματα επιμόρφωσης: την πλευρά της ζήτησης. Υπάρχει σίγουρα και η άλλη πλευρά: αυτή της προσφοράς. Οι φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης της επιμόρφωσης έχουν στόχους και επιδιώξεις που εκφράζονται στις αποφάσεις τους για επιμόρφωση. Αυτοί οι στόχοι και οι επιδιώξεις δεν έρχονται απαραίτητα σε αντίθεση με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, δεν αποκλείεται όμως να διαφέρουν από τις συνολικά εκφρασμένες ατομικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (στο ίδιο).

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η ζήτηση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Σημειώνουμε επίσης, ότι η μελέτη στηρίζεται στην αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια των γνώσεών τους και ως προς τον βαθμό δυσκολίας που συναντούν σε διάφορα θέματα.

Στη μελέτη με τίτλο 'Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση', που εκπονήθηκε το 2008, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 305 εκπαιδευτικών και ποιοτική έρευνα με ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε. 2008). Σε αυτή τη μελέτη οι ερευνητές δεν περιορίζονται στη συλλογή δεδομένων και στην επεξεργασία των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε γνωστικά αντικείμενα από τις επιστήμες της αγωγής και σε γνώσεις της ειδικότητάς τους. Εξετάζουν τις απόψεις τους για ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς και για ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών στα οποία υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση. Διαπιστώθηκε ότι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο:

- αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών
- καλούνται να παράσχουν ψυχολογική στήριξη σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές
- επιζητούν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και άλλους φορείς.

Όσον αφορά τα ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών

ανισοτήτων των μαθητών, σύμφωνα με το δείγμα υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση:

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

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

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

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

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

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

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

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

Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, ο κυριότερος τομέας στον οποίο έχουν ανάγκη επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Όσον αφορά τα ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα, οι προτιμήσεις των ερωτηθέντων επικεντρώνονται στη διαχείριση της σχολικής τάξης, σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών και στην παραβατικότητα. Στα διδακτικά θέματα αναδεικνύονται προτιμήσεις στην ειδική διδακτική μαθημάτων ειδικότητας και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.

Σημειώνουμε ότι το 2007, σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με δείγμα 4.164 εκπαιδευτικούς από 100 σχολικές μονάδες, η μεγάλη πλειονότητα (το 83% του συνόλου) θέλει να περιλαμβάνεται στα επιμορφωτικά προγράμματα 'συζήτηση προβλημάτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη' (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008: 43). Επίσης, η θεματική περιοχή που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητά τους (77% του συνόλου) πιο σημαντική στον τομέα της επιμόρφωσης είναι η 'διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ. ά.)' (στο ίδιο: 46)

Στις μελέτες που αναφέραμε διαπιστώνεται ελλιπής θεωρητικός προβληματισμός για την εννοιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών. Ο ορισμός της έννοιας 'επιμορφωτικές ανάγκες' είτε δεν απασχολεί τους μελετητές είτε υιοθετούνται άκριτα ορισμοί από τη διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, υποστηρίζεται ότι 'ανίχνευση αναγκών είναι η διαδικασία με την οποία εντοπίζεται ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής' (Παλαιοκρασάς κ. ά. 2008). Πράγματι, μπορούμε να ταυτίσουμε το 'επιθυμητό' με τους στόχους και να ορίσουμε τις ανάγκες ως την απόσταση ανάμεσα σε αυτούς και το υπάρχον.² Στην περίπτωση αυτή απαιτείται, όμως, να ορίσουμε τους στόχους και να αιτιολογήσουμε την επιλογή τους στη συγκεκριμένη κατάσταση. Σύμφωνα με τους Scriven & Roth (1978, στο Βεργίδης, Κατσιγιάννη & Μπρίνια 2011) ως ανάγκη ορίζεται η απόσταση μεταξύ υπαρκτού και ικανοποιητικού, που δεν ταυτίζεται με το ιδανικό ή το επιθυμητό. Επίσης, συχνά οι επιμορφωτικές ανάγκες συγχέονται με τις απόψεις και τις προτιμήσεις, με τις προσδοκίες ή με τη ζήτηση για επιμόρφωση σε διδακτικά αντικείμενα και σε διάφορα θέματα τα οποία περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια που καλούνται να απαντήσουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε τον εξής ορισμό: 'Με τον όρο "επιμορφωτικές ανάγκες" ονομάζουμε το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (θεωρητικών και πρακτικών) που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να τα προσεγγίσει πολύπλευρα, ώστε να βελτιώσει το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό του προφίλ' (Γκόλιαρης 1998). Αυτές οι

παραδοχές συρρικνώνουν τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών στις επιλογές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών από ένα κατάλογο διδακτικών αντικειμένων. Στην καλύτερη περίπτωση, πρόκειται για την προσέγγιση των επιμορφωτικών αναγκών ως ενός ελλείμματος ανάμεσα στην υπάρχουσα (αρχική) κατάσταση και σ' αυτή που θα έπρεπε να είναι (Hunt 1986).

Η πιο πρόσφατη μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών πραγματοποιήθηκε το 2010, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο σχεδιασμού του 'Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών' σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010). Στο πλαίσιο της μελέτης αποσαφηνίζεται η έννοια 'ανάγκη' και το σημασιολογικό της περιεχόμενο, το σχετικό κείμενο³ όμως εκπονήθηκε αφού είχε ολοκληρωθεί το εμπειρικό μέρος της έρευνας. Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, ως επιμορφωτικές ανάγκες θεωρούνται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες θεματικές ενότητες οι οποίες και παρατίθενται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στις πέντε πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι τρεις αναφέρονται στη διδασκαλία ('σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις', 'αξιοποίηση νέων τεχνολογιών' και 'διδασκτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο') και οι δύο στις σχέσεις, κυρίως, μέσα στην τάξη ('διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης' και 'ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς') (στο ίδιο: 55). Αξιίζει να αναφερθεί ότι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους προτιμούν την επιμόρφωσή τους στη 'διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης' ενώ τελευταία στις προτιμήσεις τους είναι η 'αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας' (στο ίδιο: 91).

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

Είναι αξιοσημείωτο ότι στις μελέτες για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών τα ερευνητικά αποτελέσματα διεθνών ερευνών για

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

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

3. Με αφετηρία τα σημαντικά δεδομένα στη σχολική εκπαίδευση

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

κών προγραμμάτων μόνο από τα μέσα της δεκαετίας του 2000.

Η διάκριση των επιμορφωτικών αναγκών σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες (Βεργίδης 2007, 2008: 33) καθιστά σαφές ότι δεν μπορεί να συρρικνώνονται στη προσωπική γνώση μας γι' αυτές ούτε στις ρητά εκφρασμένες [expressed] ανάγκες, όπως επισημαίνεται και από τον Ayers (2011). Ο Ayers προτείνει (στο ίδιο) τον όρο αναδυόμενες [emergent] ανάγκες που δημιουργούνται από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μηχανισμών και δομών και ευρύτερα από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση των σημαντικών δεδομένων: μηχανισμών, δομών και πρακτικών στο συγκεκριμένο πεδίο.

Διευκρινίζεται ότι τα σημαντικά δεδομένα αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στα πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά του συγκεκριμένα. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ιδιαίτερα εφόσον στηρίζεται από θεσμικά μέτρα και από συγχρηματοδοτήσεις, δεν μπορεί να αγνοηθεί στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων σε εθνικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει εκπονήσει το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ('ΕΚ 2020'), σε συνέχεια του προγράμματος εργασίας 'Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010' (ΕΕ 2009/С 119/02). Στο στρατηγικό πλαίσιο 'ΕΚ 2020' υιοθετούνται για την περίοδο 2010-2020 και τα εξής 'επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων' ή 'ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης':

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

Όπως τονίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (COM 2011 18 τελικό· βλ., επίσης, Bowers 2010):

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

Όταν, λοιπόν, από το PISA 2000 και το PISA 2003 έχει διαπιστωθεί πως ‘οι έλληνες μαθητές δεν διαθέτουν ικανοποιητικές αναγνωστικές δεξιότητες...’ (Κουλαϊδής, Παπαδάκης & Δημόπουλος 2006), και ότι ‘πάνω από το ένα τρίτο των δεκαπεντάχρονων ελλήνων μαθητών δεν μπορεί να υπερβεί το επίπεδο εκτέλεσης απλών μαθηματικών διεργασιών’ (στο ίδιο), είναι ευνόητο ότι αυτές οι χαμηλές επιδόσεις αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Fashola & Slavin (1998), η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών είναι ένας τρόπος μείωσης των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου. Προσθέτουμε ότι τα ερευνητικά δεδομένα του PISA 2009 δεν έδειξαν αξιοσημείωτη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των ελλήνων μαθητών: η επίδοσή τους παρέμεινε κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (OECD 2010).

Όπως είναι γνωστό (Βεργίδης 1995β: 209 Βεργίδης & Σταμέλος 2007), η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή και, ευρύτερα, η υποεκπαίδευση αναπαράγεται στη χώρα μας σε υποβαθμισμένες αστικές και αγροτικές περιοχές. Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζεται επίσης, ότι οι χαμηλές επιδόσεις και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέονται στενά με μειονεκτικά κοινωνικά στρώματα και περιβάλλοντα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (EE COM 2011 18 τελικό). Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε, όμως, ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου δεν σχετίζονται μόνο με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των ιδίων και το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών τους. Σχετίζονται και με παράγοντες όπως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των διδασκόντων, καθώς και με την κουλτούρα του σχολείου όσον αφορά την υποστήριξη των μαθητών. Όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων είναι σημαντικός παράγοντας μείωσης της σχολικής διαρροής ενώ, αντίθετα, οι ρηχές σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και με τη διοίκηση του σχολείου αυξάνουν τη σχολική διαρροή (Davis & Dupper 2004, Christle, Jolivet & Nelson 2007). Οι μαθητές εισπράττουν υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς που είναι ευγενικοί μαζί τους και δείχνουν σεβασμό και αποδοχή σε όλους τους μαθητές της τάξης τους, ζητούν τη γνώμη τους και ακούν προσεκτικά τις απαντήσεις τους (Bucci & Reitzammer 1993, Knesting 2008).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται, επίσης, ότι η σχολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώνεται όταν το σχολείο συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών και με τις τοπικές αρχές (Smyth 2005), δεδομένου ότι ο παράγοντας που φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην πρόληψη της στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η θετική γονεϊκή υποστήρι-

ξη και εμπλοκή στη σχολική φοίτηση των εφήβων (βλ. πληθώρα σχετικών αναφορών στο Blumer & Werner-Wilson 2010).

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

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

Β. Στρατηγικές εστιασμένες στους μαθητές. Σε αυτές περιλαμβάνονται η καθοδήγηση [mentoring], η επίβλεψη [tutoring], η εξατομικευμένη μάθηση, η συμβουλευτική και η οικονομική υποστήριξη (EC SEC 2011: 96).

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

- Τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης στα βασικά γνωστικά αντικείμενα και τον περιορισμό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.
- Τα μαθησιακά αποτελέσματα των ελλήνων μαθητών ηλικίας 15 ετών, όπως διαπιστώνονται ερευνητικά στις επαναλαμβανόμενες ανά τριετία έρευνες PISA του ΟΟΣΑ (2000, 2003, 2006, 2009).
- Τις διαπιστώσεις του PISA 2009 για τις διακυμάνσεις της αναγνωστικής επίδοσης των δεκαπεντάχρονων μαθητών εντός και μεταξύ των σχολείων της χώρας. Σημειώνουμε ότι, στη χώρα μας, οι ανισότητες στην επίδοση οφείλονται κατά κύριο λόγο στα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της περιχής των σχολείων.
- Τις αντιλήψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις ρητές ανάγκες τους, όπως διαπιστώθηκαν από τις σχετικές έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε.
- Την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική διαρροή και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

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

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

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

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

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

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

- α. Προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών
- β. Αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, μαθησιακές δυσκολίες και διαφορετικό γνωστικό επίπεδο
- γ. Ελλείψεις σε παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση και έλλειψη υποστήριξης (Βεργίδης 1998).

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

Το 2004 διερευνήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου με ανοιχτές ερωτήσεις

οι απόψεις δείγματος 191 νεοδιοριστών δασκάλων στην περιοχή ευθύνης του ΠΕΚ Πάτρας (νομοί Αχαΐας, Ηλείας, Κεφαλονιάς, Ζακύνθου και Αιτωλοακαρνανίας) για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οι Βαλμάς και Βεργίδης (2011), με βάση την τυπολογία του Habermas (Rogers 1999: 146) υποστηρίζουν ότι οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες προκύπτουν από τον ρόλο του δασκάλου και παραπέμπουν στην εργαλειακή μάθηση (χρήση νέων τεχνολογιών, σχεδιασμός διδασκαλίας, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών), ενώ οι υπόρρητες –ή λανθάνουσες– επιμορφωτικές ανάγκες προκύπτουν από τον συνδυασμό των αναφορών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τις αναφορές για τις αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο τους και παραπέμπουν στην επικοινωνιακή μάθηση (επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, σχέσεις με συναδέλφους, παιδαγωγική υποστήριξη).

Στο πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε από τα ΠΕΚ το σχολικό έτος 2009-2010 (Βεργίδης κ.ά. 2010) με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 282 εκπαιδευτικών –138 της πρωτοβάθμιας (Π.Ε.) και 144 της δευτεροβάθμιας (Δ.Ε.) εκπαίδευσης– καταγράφηκαν οι απόψεις των νεοδιοριστών και των αναπληρωτών για τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο. Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων σε σχετική ανοιχτή ερώτηση, διαπιστώθηκε ότι οι μη ρητές, οι υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες σχετίζονται με:

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

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

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

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να επιλύσει τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και τις ‘δυσλειτουργίες’ του εκπαιδευτικού θεσμού. Ωστόσο, η αναγνώριση και η κριτική των συνθηκών και των περιορισμών μέσα στους οποίους πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορούν να εξοβελισθούν από την επιμόρφωση, αποτελούν μέρος των σημαντικών δεδομένων που οριοθετούν τη δράση των εκπαιδευτικών.

Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος 'Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010-2011' (Βεργίδης κ.ά. 2011). Σε αυτό μετείχαν συνολικά 13.753 εκπαιδευτικοί -7.392 της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (53,7%) και 6.361 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- εκ των οποίων 10.622 γυναίκες (77,2%) και 3.131 άνδρες.

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

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος (το 87,6%) ήταν μέχρι 34 ετών από 11 ειδικότητες. Βέβαια, οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι (44%) και νηπιαγωγοί (21,2%). Το 11,4% εξ αυτών έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως και ένας στους δέκα έχει και δεύτερο πτυχίο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος ήταν άνω των 34 ετών (52,6%) από 31 ειδικότητες, κυρίως φιλόλογοι (19%) και φυσικοί (12,3%). Το 11% εξ αυτών έχουν και δεύτερο πτυχίο και το 36% έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

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

5. Προβλήματα των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παρουσιάζονται ακολούθως τα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν στο έργο τους, με παράθεση ορισμένων από τις αναφορές τους.

5.1. Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους εργασία υπάρχει πληθώρα αναφορών για τις δυσκολίες που απορρέουν από τους ίδιους τους μαθητές τους.

Παρουσία αλλοδαπών μαθητών: 'Η πλειοψηφία των παιδιών είναι αλλοδαποί' (Εκπ. Π.Ε. 142)· 'Καθημερινή επαφή με αλλοδαπά παιδιά' (Εκπ. Π.Ε. 155).

Συμπεριφορά μέσα στην τάξη και έλλειψη πειθαρχίας: 'Η συμπεριφορά των παιδιών ως προς τα όρια...' (Εκπ. Π.Ε. 94)· 'Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών στην τάξη (π.χ. επιθετικότητα, διάσπαση προσοχής)' (Εκπ. Π.Ε. 123)· 'Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς...' (Εκπ. Π.Ε. 181).

Μαθησιακές δυσκολίες: 'Δυσκολία αντιμετώπισης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες' (Εκπ. Π.Ε. 215)· '...Μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες' (Εκπ. Π.Ε. 302).

Ένα άλλο μέρος των καθημερινών προβλημάτων και δυσκολιών που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχει να κάνει με τις συνεργασίες που αναπτύσσουν με όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα.

Συνεργασία με συναδέλφους: 'Έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους...' (Εκπ. Π.Ε. 62)· 'Συναδελφική ασυνεννοησία' (Εκπ. Π.Ε. 140).

Απαξίωση μαθήματος: 'Απαξίωση του μαθήματος από τους δασκάλους' (Εκπ. Π.Ε. 82)· '...Επικρατεί φασαρία στις ξένες γλώσσες λόγω της απαξίωσης. Ενδυναμώνστε μας Κυρία Υπουργός!' (Εκπ. Π.Ε. 333).

Συνεργασία με τους γονείς: 'Η συνεργασία με τους γονείς δεν είναι πολύ καλή' (Εκπ. Π.Ε. 74)· 'Δεν υπάρχει συνεργασία και κοινή πορείας δράσης με τους γονείς!!!!!!' (Εκπ. Π.Ε. 91).

Άλλα προβλήματα φαίνεται να προέρχονται από το γεγονός ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος υπηρετούν σε ολιγοθέσια ή μονοθέσια σχολεία όπου οι συνθήκες είναι δύσκολες, συνυπάρχουν διαφορετικές ηλικίες μαθητών στον ίδιο χώρο και οι ίδιοι αισθάνονται ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς: 'Υπάρχουν πολλές διαφορετικές ηλικίες 6-11 και είναι δύσκολο να προσαρμοστεί η διδασκαλία στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες όλων των παιδιών' (Εκπ. Π.Ε. 114)· '1/θέσιο σχολείο: ήταν πολύ δύσκολο για μένα ότι ήμουν πρώτη χρονιά αναπληρώτρια σε σχολείο τόσο μακριά, που χρειάζομαι περίπου 1 ώρα και 15 λεπτά για να φτάσω κάθε μέρα για να διδάξω 8 παιδιά, 5 διαφορετικών τάξεων... και χωρίς να υπάρχει κάποιον κοντά ένας συνάδελφος πιο έμπειρος για τυχόν βοήθεια ή έστω για να μιλήσω με κάποιον άλλον ενήλικα κατά τη διάρκεια της μέρας. Η μοναξιά και ο φόβος για τους κινδύνους του σχολείου μου έκαναν την ψυχολογία χάλια!! μέχρι τα Χριστούγεννα έκλαιγα κάθε μέρα' (Εκπ. Π.Ε. 121).

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

5.2. Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος μία κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σχετίζεται με τους μαθητές τους.

Προβληματική συμπεριφορά και παραβατικότητα των μαθητών: 'Κακή συμπεριφορά μαθητών' (Εκπ. Δ.Ε. 18)· 'Συμπεριφορά μαθητών (αγένεια..., παραβατικότητα, αυθάδεια)' (Εκπ. Δ.Ε. 100)

Αδιαφορία των μαθητών: 'Αδιαφορία των μαθητών για το σχολείο' (Εκπ. Δ.Ε. 268)· 'Οι μαθητές αδιαφορούν για τα μαθήματα που δεν είναι στην κατεύθυνσή τους...' (Εκπ. Δ.Ε. 177).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην υποτίμηση της αξίας του δημόσιου σχολείου ως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην εργασία τους. Η λέξη 'απαξίωση' εμφανίζεται συχνά στις απαντήσεις τους: 'Η γενικευμένη απαξίωση του δημοσίου σχολείου...' (Εκπ. Δ.Ε. 9)· 'Απαξίωση για το σχολείο-εκπαίδευση' (Εκπ. Δ.Ε. 107)· 'Απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τους μαθητές και την κοινωνία γενικότερα' (Εκπ. Δ.Ε. 33).

Ως πρόβλημα τίθεται ο μεγάλος αριθμός μαθητών: 'Πολυάριθμα τμήματα' (Εκπ. Δ.Ε. 257)· 'Τα παιδιά είναι πολλά μέσα στην τάξη' (Εκπ. Δ.Ε. 75). Αλλά και η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών και Ρομά: '...Οι μαθητές από άλλες χώρες' (Εκπ. Δ.Ε. 68)· 'Πολλοί ξένοι μαθητές, χαμηλού βιοτικού επιπέδου (και Ρομά) με προβλήματα ένταξης' (Εκπ. Δ.Ε. 127).

Επισημαίνουν επίσης το επίπεδο των μαθητών: 'Χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητών...' (Εκπ. Δ.Ε. 152)· 'Το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών' (Εκπ. Δ.Ε. 68).

Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος είναι η κακή συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου: '1. Έλλειψη συνεργασίας με το διευθυντή. 2. Αυταρχική συμπεριφορά του διευθυντή' (Εκπ. Δ.Ε. 249)· 'Η εχθρική στάση της Διεύθυνσης στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού εις όφελος του διοικητικού...' (Εκπ. Δ.Ε. 224).

Έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους: '1. δυσκολία συνεργασίας και επικοινωνίας με συναδέλφους...' (Εκπ. Δ.Ε. 130)· '...2. Αδυναμία επιλογής τάξης και μαθημάτων αφού οι αναπληρωτές παίρνουν ό,τι περισσεύει. 3. Απαξιωτική αντιμετώπιση του αναπληρωτή από τους μόνιμους' (Εκπ. Δ.Ε. 233)

Τους απασχολούν επίσης τα ακατάλληλα βιβλία, η πληθώρα της διδακτέας ύλης και το χάσιμο διδακτικών ωρών, συχνά σε συνδυασμό μεταξύ τους: 'Κακογραμμένα βιβλία... Χάσιμο πολλών διδακτικών ωρών' (Εκπ. Δ.Ε. 202)· 'Η πληθώρα της διδακτέας ύλης και η κακή σύνθεση πολλών από τα βιβλία νιώθω πως με εμποδίζουν να εκφρα-

στώ ελεύθερα κάνοντας στους μαθητές ένα πιο δημιουργικό μάθημα και εφαρμόζοντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους' (Εκπ. Δ.Ε. 144).

Έλλειψη ειδικών και συμβουλευτικής υποστήριξης: '...Έλλειψη σχολικού συμβούλου' (Εκπ. Δ.Ε. 145): '1) Έλλειψη συντονισμένης ενημέρωσης για την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλου είδους προβλήματα (ψυχολογικά, οικογενειακά). 2) Παντελής έλλειψη ειδικών που μπορούν να παρέμβουν σε αυτές τις περιπτώσεις παιδιών...' (Εκπ. Δ.Ε.147).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος εστιάζουν σε προβλήματα και διαδικασίες που αφορούν τους ίδιους: 'Την έλλειψη πραγματικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων για τον τρόπο σχεδιασμού και διεξαγωγής της εκπαίδευσης στο σχολείο· την έλλειψη (αποτελεσματικής) συνεχιζόμενης επιμόρφωσης & κατάρτισης [professional development] των εκπαιδευτικών· και τη (μη) αξιολόγηση των καθηγητών (= επιβράβευση των φιλότιμων λειτουργών)' (Εκπ. Δ.Ε. 78): '...2. Δεν υπάρχει τρόπος ελέγχου και τιμωρίας ή επιβράβευσής των εκπαιδευτικών...' (Εκπ. Δ.Ε. 252): 'Έλλειψη καθηκοντολογίου' (Εκπ. Δ.Ε. 161)

Ορισμένοι -ελάχιστοι- ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα.

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

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

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

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

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τονίζεται η ανεπάρκεια των υποδομών και του εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες. Επίσης, συχνά αναφέρονται ως προβλήματα η απόσταση σχολείου-κατοικίας και οι καθημερινές τους μετακινήσεις: οι μεγάλες αποστάσεις

που διανύουν για να μεταβούν στον τόπο εργασίας τους καθώς και οι μετακινήσεις τους σε περισσότερα σχολεία για να συμπληρώσουν το ωράριό τους φαίνεται ότι αποτελούν πηγή κούρασης και διαμαρτυριών.

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

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

6. Αξιολόγηση και συζήτηση

Α. Οι επιμορφωτές

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

Σύμφωνα με τους επιμορφωτές, τα προβλήματα και οι δυσκολίες συζητήθηκαν πολύ (34%) και *πάρα πολύ* (55,7%) με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εισαγωγική επιμόρφωση. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι οι επιμορφωτές αντιλαμβάνονται τη σημασία των περιορισμών που ενέχουν οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και την ανάγκη διεξοδικής συζήτησης των προβλημάτων και των δυσκολιών τους. Στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και, κατ' επέκταση, της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου –που αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής– δεν φαίνεται να δόθηκε η ανάλογη έμφαση από όλους τους επιμορφωτές. Συγκεκριμένα το 57,67% αυτών δήλωσαν ότι έδωσαν έμφαση στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του επιμορφωτικού τους έργου. Το 12% του δείγματος επιφυλάχθηκε να απαντήσει, αλλά το 30,41% απάντησε αρνητικά.

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

σχολικής αποτυχίας, καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισής της: 'Με την κατανόηση και την αναγνώριση από τη μεριά των εκπαιδευτικών των παραγόντων στους οποίους μπορεί να οφείλεται η σχολική αποτυχία και στην αντιμετώπισή της...' (Επιμ. 137). 'Συνέδεσα τη σχολική αποτυχία με την έλλειψη υποστήριξης των γονέων προς τα παιδιά τους και την απουσία επαφής τους με το σχολείο, με την ανεπαρκή ποιότητα διδασκαλίας και υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς' (Επιμ. 123).

Ορισμένοι επιμορφωτές εστίασαν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Ενδεικτικά: 'Αναφέρθηκα κυρίως στη σχολική αποτυχία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε μεγάλο βαθμό...' (Επιμ. 288). 'Έδωσα έμφαση στη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών (αίτια, ρατσιστικές συμπεριφορές, έλλειψη υποστηρικτικών θεσμών, τρόπους αντιμετώπισης)' (Επιμ. 191).

Σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν, κάποιοι επιμορφωτές αναφέρουν: 'Εστίασα στην αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξαιτίας των μαθησιακών διαφορών και αναγκών των μαθητών και μελετήθηκαν περιπτώσεις προερχόμενες από τη βιωματική εμπειρία επιμορφωτή και επιμορφούμενων' (Επιμ. 384). 'Απέδωσα διάφορους ρόλους-τύπους μαθητών στους επιμορφούμενους και τους έβαλα να δουλέψουν λίγο σε μια ειρηνική τάξη με εμένα ως συντονίστρια. Αναδείχθηκαν πολλές μορφές και αιτίες αποτυχίας' (Επιμ. 196).

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

Β. Οι εκπαιδευτικοί

Οι απόψεις των επιμορφωτών θα πρέπει να συνδυαστούν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην εισαγωγική επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. του δείγματος σε πεντάβαθμη κλίμακα (1: καθόλου έως 5: πάρα πολύ) δηλώνουν πολύ (53,7%) και πάρα πολύ (27,8%) ικανοποιημένοι από την προσπάθεια των επιμορφωτών να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε., αντίθετα, δεν φαίνονται ικανοποιημένοι: στην αντίστοιχη ερώτηση, μόνο το 15,6% απάντησε πολύ και μόνο το 7,4% πάρα πολύ.

Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, ένας τρόπος να επιτευχθεί είναι η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας κατά

τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. του δείγματος δήλωσαν *πολύ* (37,2%) και *πάρα πολύ* (24%) ικανοποιημένοι από τη συμβολή των επιμορφωτών στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος, από την άλλη, δήλωσαν ικανοποιημένοι σε μικρότερο ποσοστό: 18,5% *πολύ* και 12,6% *πάρα πολύ*.

Τα αποτελέσματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελούν το βασικό κριτήριο αξιολόγησής της. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι τις διατύπωσαν αρκετούς μήνες μετά την ολοκλήρωσή της, αφού είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη όσα αποκόμισαν (βλ. Διαγράμματα 3 και 4).

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος (με επιφύλαξη 60,6% και απόλυτα 5,8%) και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με επιφύλαξη 76% και απόλυτα 9,3%) συμφωνούν ότι οι μαθητές τους επωφελήθηκαν. Όπως φαίνεται, το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης 'απάντησε' κατά ένα μέρος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές τους.

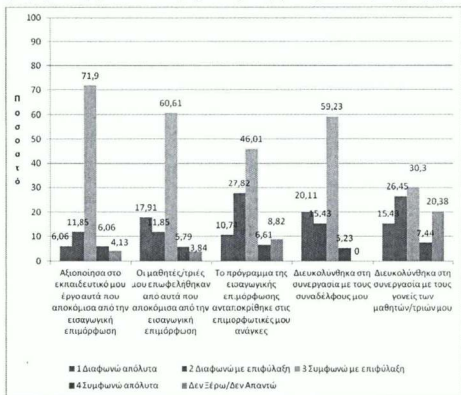
Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος (με επιφύλαξη 67% και απόλυτα 3,3%) και οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. (με επιφύλαξη 59,2% και απόλυτα 5,2%) συμφωνούν ότι διευκολύνθηκαν από την εισαγωγική επιμόρφωση στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Συνεπώς, ως έναν βαθμό η επιμόρφωση αυτή συνέβαλε στην καλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, ώστε να ξεπεραστούν η ασυνεννοησία, οι διακρίσεις και η απαξίωση που αναφέρθηκαν ως προβλήματα.

Τα αποτελέσματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι αρκετά διαφοροποιημένα ως προς τη συμβολή της στη συνεργασία των επιμορφωθέντων με τους γονείς των μαθητών τους. Συμφωνούν ότι διευκολύνθηκαν σε αυτή *με επιφύλαξη* το 60% και *απόλυτα* το 9,3% των εκπαιδευτικών Δ.Ε. και αντιστοίχως μόνον το 30,3% και το 7,4% των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος, ενώ το 20% δεν απάντησε. Επομένως, στο συγκεκριμένο ζήτημα, η εισαγωγική επιμόρφωση όπως φαίνεται είχε περιορισμένη συμβολή για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

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

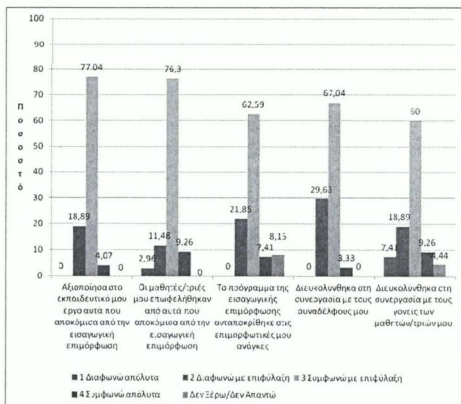
Διάγραμμα 3

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



Διάγραμμα 4

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



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

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

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

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

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν ότι αξιοποίησαν λίγο-πολύ στο εκπαιδευτικό τους έργο αυτά που αποκόμισαν από την εισαγωγική επιμόρφωση. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποίησαν πολύ περισσότερο την εισαγωγική επιμόρφωση και στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι ανταποκρίθηκε στις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ενδεχομένως, οι καλύτερες σπουδές και ο μεγαλύτερος μέσος όρος ηλικίας να τους επέτρεψαν να αξιοποιήσουν περισσότερο τη συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης προς όφελος των μαθητών τους και να αναπτύξουν συνεργασία με τους συναδέλφους τους και ιδιαίτερα με τους γονείς των μαθητών.

Ο κριτικός αναστοχασμός με αφετηρία τα διαθέσιμα σημαντικά δεδομένα και τις διαδοχικές μελέτες διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και τις αξιολογήσεις δύο διαδοχικών προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης συμβάλλει όχι μόνο στην καθιέρωση ενός κυκλικού μοντέλου διερεύνησης αναγκών-αξιολόγησης, αλλά κυρίως στην καθιέρωση της εκπαιδευτικής έρευνας

ως αναγκαίας διάστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της επιμόρφωσης. Θα πρέπει να απορρίψουμε την ιδέα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα διοικητικών ρυθμίσεων και κοινοτικών κονδυλίων. Η άποψη αυτή δεν είναι μόνο ξεπερασμένη αλλά και επικίνδυνη.

Σημειώσεις

1. Για την εξέλιξη του νομικού πλαισίου της επιμόρφωσης, βλ. Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος (2000).
2. Θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στον στόχο [objective], που αποδίδεται και ως αντικειμενικός στόχος, και στην επιδίωξη ή υποκειμενικό στόχο [goal], που αποτελεί μια υποκειμενικά προσδιορισμένη επιθυμητή κατάσταση.
3. Πρόκειται για το κείμενο 'Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών' που εκπονήθηκε από τους εξωτερικούς συνεργάτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Δ. Βεργίδη, Ε. Ανάγνου και Ι. Καραντζή.
4. Πρόκειται για την International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
5. Είναι το Programme for International Student Assessment.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ayers, D. (2011). 'A critical realist orientation to learner needs', *Adult education Quarterly*, 61(4): 341-357.
- Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης Δ. (2011). 'Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιοριστών δασκάλων', στο Β. Οικονομίδης, επιμ., *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. & Δ. Βεργίδης (2002). *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία. Απογεύματα νύχτες και δύο καλοκαίρια*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Βεργίδης, Δ. (1993α). 'Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1ο μέρος, 69: 43-49.
- Βεργίδης, Δ. (1993β). 'Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 2ο μέρος, 70: 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (1995α). 'Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών', στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, επιμ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (1995β). *Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.
- Βεργίδης, Δ. (1996). 'Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση', στο *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου 'Η ανοιχτή και η εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για*

- το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα', Αθήνα. 21-23 Ιουνίου 1995, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ. (1998). 'Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών', *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45: 38-41.
- Βεργίδης, Δ. (2007). 'Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις', στο *Πρακτικά Ημερίδας 'Δημοσιοϋπαλληλικό κίνημα και συνδικαλιστική εκπαίδευση'*, Αθήνα: ΑΔΕΔΥ-Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Βεργίδης, Δ. (2008). 'Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων' στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, β' έκδ., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. κ. ά. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος 'Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010'*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.
- Βεργίδης, Δ. κ. ά. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος 'Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010-2011'*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.
- Βεργίδης, Δ. & Δ. Βαϊκούση (2003). *Πρόγραμμα Μέλυνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ΓΤΕΕ.
- Βεργίδης, Δ. & Θ. Καραλής (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Γ. Σταμέλος (2007). 'Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα', *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(49): 199-227.
- Βεργίδης, Δ., Μ. Κατσιγιάννη & Β. Μπρίνια (2011). 'Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)', στο Α. Παπασταμάτης κ.ά., επιμ., *Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτές ενηλίκων. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Blumer, M. & R. J. Werner-Wilson (2010). 'Leaving no girl behind: clinical intervention effects on adolescent female academic "high risk" behaviors', *Journal of Feminist Family Therapy*, 22(1): 22-42.
- Βοζαίτης, Γ. & Α. Υφαντή (2008). 'Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα', *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 45: 68-84.
- Bowers, A. (2010). 'Grades and Graduation & a longitudinal risk perspective to identify student dropouts', *Journal of Education*, 103(3): 191-207.
- Bucci, J.A. & A.F. Reitzammer (1993). 'Teachers Make the Critical Difference in Dropout Prevention', *The Educational Forum*, 57, 1: 63-70.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). 'Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα)', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101: 83-88.
- Christle, A., K. Jolivette & M.C. Nelson (2007). 'School Characteristics Related to High School Dropout Rates', *Remedial and Special Education*, 28(6): 325-339.
- Davis, K., & D. Dupper, (2004). 'Student-teacher relationships', *Journal of Human Behavior in the Social Environments*, 9(1): 179-193.

- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2008). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- ΕΕ 2009/С 119/02. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12 Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ('ΕΚ 2020').
- ΕΕ 2010/С 135/02. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11 Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
- ΕΕ COM (2011) 18 τελικό. Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα 'Ευρώπη 2020'.
- EC SEC (2011) 96 final. *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving.*
- EURICON Ε.Π.Ε. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Fashola, O. & K. Slavin (1998). 'Effective dropout prevention and College Attendance Programs for Students at Risk', *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 3(2):159-183.
- Hunt, G. (1986). 'Needs assessment in adult education: tactical and strategic considerations', *Instructional Science*, 15: 287-296.
- Καραλής Α., Δ., Βεργίδης & Μ. Κατοιγιάννη (2000). 'Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεχιζόμενη κατάρτιση: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση', στο Γ. Μπαγάκης, επιμ., *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Knesting, K. (2008). 'Students at Risk for school dropout: supporting their persistence', *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4): 3-10.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Ι. Σολομών & Γ. Σταμέλος, (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα της ΙΕΑ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουλαϊδής, Β., Ν. Παπαδάκης & Κ. Δημόπουλος (2006). *Πρόγραμμα PISA: Αποτίμηση και προκλήσεις', Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, εξαμηνιαία έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, εκδ. Πατάκης, 6: 33-57.
- Λε Μποτέρφ, Γκ. (1985). 'Ανοιχτή συζήτηση για θέματα που παραμένουν ανοιχτά' στο Μ. Ηλιού, επιμ., *Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση. Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη*. Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Σεμιναρίου. Γιάννενα 6-8 Οκτωβρίου 1983. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΓΓΛΕ-ΝΕΛΕ Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). 'Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα' στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαγάκης, Γ., Κ. Δεμερτζή & Θ. Σταμάτης (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπουζάκης, Σ., Χ. Τζήκας, & Κ. Ανθόπουλος, (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων-διδασκालισών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ντεμουντέρ, Π. (1982). 'Εκπαίδευση, συνεχής εκπαίδευση και τοπική ανάπτυξη', στο *Πρακτικά του διεθνούς σεμιναρίου Λαϊκή Επιμόρφωση: Διεθνείς Εμπειρίες και Ελληνικές Προοπτικές*. Μάης 1982, Αθήνα: εκδ. ΚΕ.ΜΕ.Α.
- Ντεροζιέ, Ζ. (1985). 'Με αφορμή την κοπτική-ραπτική', στο Μ. Ηλιού επιμ., *Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση. Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη*. Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Σεμιναρίου. Γιάννενα 6-8 Οκτωβρίου 1983. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΓΤΑΕ-ΝΕΛΕ Ιωαννίνων.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: εκδ. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background- Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. (volume II). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.
- ΟΥΝΕΣΚΟ, (1976). Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων, *Nairobi*, 2 Νοεμβρίου 1976. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ' ΚΠΣ, ΥΠΕΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1ο*. Αθήνα.
- Παλαιοκρασάς, Σ. κ.ά. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παπανασούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smyth, J. (2005). 'An argument for new understandings and explanations of early school-leaving that go beyond the conventional', *London Review of Education*, 3(2): 117-130.
- ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων (1977). *Εγκόλπιο Επιμορφωτή, βασισμένο στο πνεύμα των εργασιών γύρω από τη λαϊκή επιμόρφωση του Dr. H Grau*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Έρευνα καταγραφής μαθητικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υφαντή, Α. & Γ. Βοζαίτης (2011). 'Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου', στο Β. Οικονομίδης, επιμ., *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.