

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΙΖΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΜΠΕΡΤΖΕΜΗ ΜΑΡΙΑ

Πρώτος Επόπτης: Αχιλλέας Γ. Καψάλης, Καθηγητής

Δεύτερος επόπτης: Ευθύμιος Βαλκάνος, Λέκτορας

Θεσσαλονίκη

Ιούνιος, 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

Μέρος Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

| | |
|---|-----------|
| 1. Εννοιολογικό Πλαίσιο..... | 7 |
| 2. Δια βίου και Συνεχιζόμενη εκπαίδευση..... | 9 |
| 3. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών..... | 10 |
| 3.1 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 12 |
| 3.2 Φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και ανάγκες που συνεπάγονται..... | 15 |
| 4. Σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης με εκπαίδευση ενηλίκων..... | 18 |
| 5. Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών..... | 20 |
| 6. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας..... | 23 |
| 6.1 Η σημερινή κατάσταση στο πεδίο της επιμόρφωσης..... | 25 |
| 6.2 Μορφές επιμόρφωσης: Η περίπτωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης..... | 27 |
| 6.3 Προϋποθέσεις ενός επιτυχημένου προγράμματος επιμόρφωσης..... | 30 |
| 7. Σημασία διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών..... | 31 |
| 7.1 Προσδιορισμός της έννοιας «ανάγκης»..... | 32 |
| 7.1.2 Διάκριση μεταξύ ανάγκης και παρεμφερών εννοιών..... | 34 |
| 7.1.3 Ανασκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων γύρω από την έννοια της ανάγκης..... | 35 |
| 7.2 Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών..... | 36 |
| 7.2.1 Διάκριση εκπαιδευτικών αναγκών..... | 39 |
| 7.3 Ορισμός και στόχοι της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών..... | 40 |
| 7.3.1 Επίπεδα ανάλυσης και στάδια διεξαγωγής της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών..... | 41 |
| 7.3.2 Μέθοδοι και μοντέλα εντοπισμού αναγκών..... | 43 |
| 7.3.3 Μεθοδολογικές αδυναμίες..... | 46 |
| 7.4 Δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της εκτίμησης αναγκών..... | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 8. Το μάθημα της ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση..... | 49 |
| 8.1 Ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί..... | 51 |
| 8.2 Πλαίσιο σχεδιασμού ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς..... | 52 |

Μέρος Β΄: ΈΡΕΥΝΑ

| | |
|--|-----------|
| 1. Αφετηρία, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας..... | 55 |
| 2. Μεθοδολογία της έρευνας..... | 57 |
| 3. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων..... | 61 |
| 3.1 Ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών των Υποκειμένων του δείγματος της έρευνας..... | 61 |
| 3.2 Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τις θεματικές ενότητες του αντικειμένου της έρευνας..... | 63 |
| 3.3 Συσχέτιση μεταβλητών..... | 66 |
| 4. Επαλήθευση ή διάψευση υποθέσεων της έρευνας – Γενικά Συμπεράσματα – Προτάσεις..... | 70 |
| 4.1 Γενικά Συμπεράσματα..... | 71 |
| 4.2 Προτάσεις..... | 74 |
| Βιβλιογραφία..... | 76 |
| Παράρτημα..... | 82 |

Εισαγωγή

Σε ένα περιβάλλον που συνεχώς εξελίσσεται σε κάθε τομέα, κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και καλείται να διαθέτει νέες ικανότητες και δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έτοιμοι να ανταγωνιστούν και σε διεθνές επίπεδο και να μπορούν να αναζητήσουν εργασία και στο εξωτερικό. Βρισκόμαστε, εξάλλου, στην εποχή της επικοινωνίας και καθώς ο κόσμος μετατρέπεται γρήγορα σε παγκόσμιο χωριό, η πίεση για επικοινωνία αυξάνεται. Η διδασκαλία, επομένως, της γλώσσας, ιδιαίτερα των γλωσσών που θεωρούνται διεθνή κανάλια επικοινωνίας, καθίσταται ακόμη πιο σημαντική (M.J. Wallace, 1991). Η στρατηγική, επίσης, σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στη γλωσσομάθεια (G. Neave, 1998), καθιστά πιο απαιτητικό το έργο των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να λαμβάνουν υπόψη στη διδασκαλία τους το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις σύγχρονες γλώσσες (CEFR, 2001, βλ. www.coe.int/) και τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, πέρα από τις σύγχρονες τάσεις και απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση της ξένης γλώσσας, ώστε να προετοιμάζουν τους μαθητές για να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Για να αντεπεξέλθει ο εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας, με τον οποίο ασχολείται η παρούσα εργασία, στις νέες απαιτήσεις κρίνεται αναγκαία η συνεχής επιμόρφωσή του· επιμόρφωση, όμως, που να προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες, ώστε να συντελεί στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Δ. Τζαβάρια & Δ. Βεργίδης, 2005). Για να είναι, λοιπόν, αποτελεσματική η επιμόρφωση, η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει καταρχάς να βασίζεται στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε να απαντούν άμεσα στα προβλήματα του κάθε κλάδου και στις πραγματικές τους ανάγκες (Δ. Τζαβάρια & Δ. Βεργίδης, 2005). Η προσπάθεια ανίχνευσης και καταγραφής των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών παρουσιάζει, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών με βάση το συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο αλλά και λόγω της προσωπικής μας ενασχόλησης και επαγγελματικής εμπειρίας στο χώρο αυτό.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο πρώτο μέρος (θεωρητικό) μετά από την απαραίτητη εννοιολογική

αποσαφήνιση εννοιών που κατά βάση χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της, παρουσιάζονται ορισμένα γενικά στοιχεία που αναφέρονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς και οι σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της επιμόρφωσης και επαγγελματικής τους ανάπτυξης και στη συνέχεια αναλύεται η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης και οι αρχές που διέπουν τη διαδικασία διερεύνησης αναγκών. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το πλαίσιο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και τις ανάγκες που αυτό γεννά.

Στο δεύτερο μέρος (εμπειρικό) διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Εκτίθενται, δηλαδή, η αφετηρία, οι στόχοι, οι υποθέσεις, η μεθοδολογία της έρευνας, η ανάλυση των δεδομένων της, καθώς, επίσης, τα γενικά συμπεράσματα και ορισμένες προτάσεις, οι οποίες απορρέουν τόσο από τις διαπιστώσεις του θεωρητικού μέρους της εργασίας όσο και από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος με το ερωτηματολόγιο και την επιστολή που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς.

Στη διεξαγωγή της έρευνας συνέβαλαν, παίρνοντας μέρος στην επίδοση, συλλογή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, εκπαιδευτικοί και διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων, καθώς και η εκπαιδευτικός μητέρα μου που υπήρξε πολύτιμη βοηθός και συμπαραστάτης μου. Όλους τους ευχαριστώ θερμά. Ιδιαίτερες ευχαριστίες νιώθω την ανάγκη να εκφράσω στους επόπτες της παρούσας εργασίας κ. Αχιλλέα Καψάλη, Καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και κ. Ευθύμιο Βαλκάνο, Λέκτορα του ίδιου Τμήματος για τις εποικοδομητικές τους παρεμβάσεις και παρατηρήσεις που βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2008

Μαρία Μπερτζέμη

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εννοιολογικό Πλαίσιο

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζονται και διασαφηνίζονται βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην παρουσίαση και επεξεργασία του εν λόγω θέματος, με σκοπό την καλύτερη κατανόησή του από την πλευρά του αναγνώστη.

Με την έννοια της «εκπαίδευσης» εννοούμε τη σχεδιασμένη μάθηση, και όχι τη φυσική μαθησιακή διεργασία, η οποία έχει κατάλληλα τεθεί στην υπηρεσία κάποιου σκοπού. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Rogers η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ότι «αποτελεί παροχή οργανωμένων συνθηκών για μάθηση, παροχή υποστήριξης σε όποιον θέλει να μάθει» (A. Rogers, 1999, 67), στοχεύοντας, έτσι, στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικής μάθησης. Η εκπαίδευση προϋποθέτει τη συμμετοχή δύο τουλάχιστον μερών: στη μία πλευρά υπάρχει ο φορέας (στην παρούσα εργασία κάποιος οργανισμός τυπικής εκπαίδευσης ή φορείς παροχής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς) και στην άλλη, υπάρχουν οι εκπαιδευόμενοι (στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε κυρίως στους εκπαιδευτικούς) (A. Rogers, 1999). Ο Jarvis προτείνει ένα πιο ευρύ ορισμό της εκπαίδευσης ως «οποιαδήποτε σχεδιασμένη σειρά περιστατικών που έχει ανθρωπιστική βάση και στοχεύει στη μάθηση και την κατανόηση από την πλευρά αυτών που συμμετέχουν» (P. Jarvis, 2004, 48), ο οποίος δεν περιορίζει την εκπαίδευση σε μία συγκεκριμένη μαθησιακή διεργασία, σε μία περίοδο της ζωής του ανθρώπου ή σε ένα συγκεκριμένο χώρο.

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η έννοια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με την «επιμόρφωση». Για τον όρο «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» δε φαίνεται να επικρατεί ομοφωνία ως προς την έννοια, τις διαστάσεις και τα κύρια γνωρίσματά του, ούτε σε εθνικό ούτε σε διεθνές επίπεδο (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Για αυτό επιχειρείται η διατύπωση ορισμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση γενικά αποδεκτές αρχές που θα έπρεπε να διέπουν τη φιλοσοφία των προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση, λοιπόν, προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θεωρείται συχνά ως συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και λειτουργεί ως βελτίωση ή ανανέωση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης και επιβάλλεται, επίσης, να συνδέει την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη. Ακόμη, νοείται ως μία συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, η οποία συμβαδίζει με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας

και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού και στοχεύει στη διαρκή υποστήριξη της επαγγελματικής αλλά και ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο αναφοράς θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι «επιμόρφωση» είναι «ένα σύνολο προγραμματισμένων ή μη δραστηριοτήτων και μέτρων που εφαρμόζονται, με σκοπό την προσαρμογή της ήδη αποκτημένης γνώσης σε καινούριες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις» (Ι.Γ. Κωστίκα, 2004:19).

Ως «ανάγκη» ορίζεται η «διαφορά ανάμεσα στο τι πραγματικά συμβαίνει και στο τι θα έπρεπε να συμβαίνει» (M. Kubr & J. Prokopenko, 1989: 59), η διαφορά, δηλαδή, μεταξύ μιας πραγματικής και μιας επιθυμητής κατάστασης. Με τον όρο «εκπαιδευτική ανάγκη» εννοείται «κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά μη διαθέσιμη από ένα άτομο, για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή γενικότερα μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει ένα σύνολο εργασιών» (Δ. Χασάπης, 2000, 31), στην προκειμένη περίπτωση για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Επομένως, ως «διερεύνηση αναγκών» ορίζεται η « διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η οποία καταλήγει στον εντοπισμό των αναγκών ατόμων, ομάδων, ιδρυμάτων, κοινοτήτων, φορέων κλπ.»(Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης, 2000, 29), με απώτερο στόχο τον καθορισμό των ενεργειών και των δραστηριοτήτων με βάση τις οποίες θα οδηγηθούμε στην άρση των αναγκών αυτών.

Τέλος, με τον όρο «ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί» εννοούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν ως γνωστικό αντικείμενο τις ξένες γλώσσες, Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά καθώς αυτές είναι οι γλώσσες που μέχρι στιγμής διδάσκονται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας.

Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια να προσδιοριστούν όσο γίνεται σαφέστερα ζητήματα που σχετίζονται με τις ανάγκες και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως αυτά αναφέρονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία καθώς και να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ή επιμορφωτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2. Δια βίου και Συνεχιζόμενη εκπαίδευση

Ενώ, μέχρι τον 20^ο αιώνα, η αποστολή της εκπαίδευσης είχε σαφή και συγκεκριμένη βάση, τη μετάδοση, δηλαδή, ενός σώματος γνώσεων και την ενστάλαξη αξιών, που διαπλάθουν τη συμπεριφορά του ατόμου και το προετοιμάζουν να ενταχθεί σε μια κοινωνία με «σταθερή δομή και περιορισμένη κινητικότητα», οι συνθήκες αυτές άλλαξαν σημαντικά κυρίως μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Π. Ξωχέλλης, 2005, 95). Η σημερινή κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας που χαρακτηρίζεται από αλματώδεις εξελίξεις σε όλους τους τομείς, ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας, παγκόσμια οικονομική αναδιάρθρωση, πολιτισμική και κοινωνική αλλαγή καθώς και η γήρανση του πληθυσμού στις προηγμένες κοινωνίες επιβάλλουν αλλαγές τόσο στους σκοπούς της εκπαίδευσης όσο και στους τρόπους παροχής των γνώσεων στους μαθητές. Οι τάσεις αυτές ερμηνεύουν πολλές από τις πρόσφατες αλλαγές πολιτικής στην εκπαίδευση και κατάρτιση με κύρια την εμφάνιση της ολοένα και αυξανόμενης ανάγκης για αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων (Α. Green, 2006).

Σε μια εποχή, άλλωστε, που τα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας επιστρατεύουν τη γνωστική τους βάση για να αναδομήσουν πιο αποτελεσματικά τη βιομηχανική τους ανάπτυξη, η σημασία των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη καθώς αποτελούν το εργαλείο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων και δεξιοτήτων και παράλληλα είναι το μέσο δια του οποίου επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη και συμμετοχή των νέων στις διαδικασίες της Κοινότητας ως αυριανών ενεργών πολιτών. Η διδασκαλία, επομένως, είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στο μέλλον και οι συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί σήμερα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκπληρώνει τα καθήκοντά της αύριο (G. Neave, 1998).

Αυτοί οι παράγοντες, που από μόνοι τους δίνουν ισχυρή ώθηση στη δια βίου μάθηση και κατάρτιση, αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που υπό την πίεση των νέων συνθηκών, αποκτά μεγάλη βαρύτητα διεθνώς και επισημαίνεται η ανάγκη για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση τους (Π. Ξωχέλλης, 2005).

Δια βίου μάθηση, σύμφωνα με τον Green, σημαίνει ότι η μάθηση πρέπει να λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και σε όλες τις σφαίρες της ζωής, για παράδειγμα στο σχολείο, στο χώρο εργασίας, στο σπίτι, στην κοινότητα κλπ. (Α. Green, 2006). Δια βίου εκπαίδευση κατ' επέκταση, αποτελεί «κάθε

σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής» (P. Jarvis, 2004, 57). Η δια βίου εκπαίδευση, λοιπόν, είναι μια έννοια που θεμελιώνεται πάνω στο ιδεώδες της δια βίου παιδείας και μάθησης και που αποκτά ουσία μόνο αν εφαρμοστεί στην πράξη. Μία από τις μορφές της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με την παρούσα έρευνα είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Οι άλλες δύο είναι η επαναλαμβανόμενη και η κοινοτική εκπαίδευση (P. Jarvis, 2004: 63-74).

Ο Jarvis ορίζει τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση που ακολουθεί την αρχική» και, επομένως, αναφέρεται στο δεύτερο μέρος της δια βίου εκπαίδευσης και η οποία «περικλείει πλευρές της προσωπικής, κοινωνικής, οικονομικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης» (P. Jarvis, 2004, 58-59). Επίσης, όπως αναφέρει ο ίδιος, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση έχει κυρίαρχη θέση στη σύγχρονη ορολογία, καθώς αφορά και στην επαγγελματική και στη μη επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και επειδή συσχετίζεται με την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων (P. Jarvis, 2004), (βλ. και A. Rogers, 1999).

3. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στην παρούσα εργασία, θα μας απασχολήσει η επαγγελματική εκπαίδευση. Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης, αποτελεί κοινή παραδοχή το ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Π. Ξωχέλλης, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη προσελκύει όλο και περισσότερη προσοχή τα τελευταία χρόνια. Οι γρήγορες αλλαγές, οι απαιτήσεις για υψηλά επίπεδα και για βελτίωση της ποιότητας έχουν δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς μια πρωτόγνωρη ανάγκη να εκσυγχρονίσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης (A. Craft, 2000).

Σύμφωνα και με τον Day, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρόσφατα αντιμετωπίζεται και στη χώρα μας ως σημαντική προϋπόθεση για την ευόδωση του ιδεώδους της δια βίου παιδείας, καθώς μόνο οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης, μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές τους να αναζητήσουν τις γνώσεις και την προσωπική ολοκλήρωση που χρειάζονται ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η έννοια της εξέλιξης των

εκπαιδευτικών εντοπίζεται κυρίως στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, καθώς και στην πολιτική και το περιβάλλον των σχολείων στα οποία εργάζονται. Κάθε εκπαιδευτικός, θεωρητικά, έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της καριέρας του, είτε επίσημες είτε ανεπίσημες και να συνεχίζει να μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα και με τις ανάγκες του, προκειμένου να βελτιωθεί και να ανανεώσει τις γνώσεις του (C. Day, 2003).

Η επαγγελματική, λοιπόν, ανάπτυξη κατά τον Day περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές εμπειρίες, φυσικές αλλά και συνειδητά σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και συμβάλλουν μέσω αυτών στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. « Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (C. Day, 2003, 29).

Στο ίδιο πλαίσιο κυμαίνεται και η προσέγγιση της Craft που αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη σχεδιάζεται για να βοηθήσει τα άτομα να αλλάξουν, αφού καθετί καινούριο που μαθαίνουν, προϋποθέτει την αλλαγή. Αυτή μπορεί να είναι ορατή σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και να επιδρά άμεσα σε όλο το προσωπικό ή ατομικά στο ρόλο του εκπαιδευτικού και την προσωπική του ανάπτυξη καθώς και έμμεσα στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών στην τάξη, ακόμη και στη σχολική οργάνωση (A. Craft, 2000).

Η Παπαναούμ, επίσης, βλέπει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια νέα προοπτική για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις, κεντρική ιδέα της οποίας αποτελεί η άποψη ότι το άτομο αλλάζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του καθώς περνά από διάφορες φάσεις ανάπτυξης. Την προοπτική αυτή έρχεται να ενισχύσει ήδη από τη δεκαετία του 1980 η ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, το οποίο υποστηρίζει την ανάγκη των εργαζομένων να συνεχίζουν να μαθαίνουν σε ό,τι αφορά το επάγγελμά τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, προκειμένου να αντεπεξέρχονται στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εργασίας τους (Ζ. Παπαναούμ, 2003), όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. (βλ. και M. Eraut, 2000, 59-60).

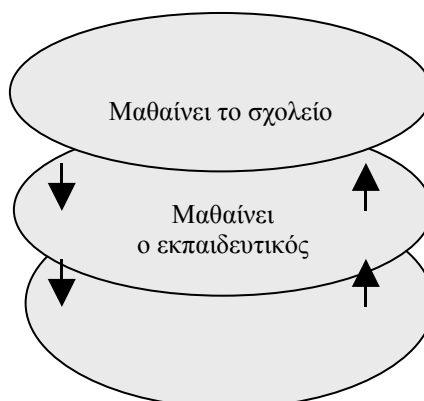
Η επαγγελματική, λοιπόν, ανάπτυξη πρόκειται για μία δια βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης από τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας μέχρι και τις πιο τυπικές που παρέχονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ζ. Παπαναούμ, 2003). Σύμφωνα και με πιο πρόσφατο ορισμό, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού «εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική του μάθηση» (Ζ. Παπαναούμ, 2005, 86) και αρχίζει από τον προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα διαρκώντας ως την έξοδό του απ' αυτό. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση των ενταγμένων πια στο επάγγελμα αποτελούν μέρος μόνο μιας συνεχούς διαδικασίας ανάπτυξης.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι παρά τις όποιες διαφορές που παρουσιάζονται στο εννοιολογικό εύρος του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη», κοινό στοιχείο των διαθέσιμων ορισμών αποτελεί η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά με την επιθυμία του εκπαιδευτικού να ασκήσει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά το επάγγελμά του (Π. Φωκιαλή, Μ. Κουρουτσίδου & Ε. Λέφας, 2005,132).

3.1 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Εφόσον η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η βελτίωση του σχολείου έχουν γίνει ευρύτατα αποδεκτές εδώ και χρόνια, χρειάζεται να μελετηθεί το πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί και συνακόλουθα το πώς τα σχολεία γίνονται κοινότητες μάθησης καθώς θεωρείται δεδομένο το ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μαθαίνουν. Ο Macbeath, μάλιστα, παραθέτει ένα μοντέλο ολιστικής μάθησης των ερευνητών Copland & Talbert (2003) που δείχνει τη σχέση ανάμεσα στο μαθητή που μαθαίνει, τον εκπαιδευτικό που μαθαίνει και του συστήματος που μαθαίνει.

Η ΤΟΥΡΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ



Στο σχήμα αυτό φαίνεται ξεκάθαρα ότι η μάθηση μπορεί να διαπερνά όλο το σύστημα που δεν παραμένει στατικό αλλά εμφανίζει μία δυναμική εξέλιξης (J. Macbeath, 2005, 38).

Για τον επιτυχή σχεδιασμό λοιπόν και τη διαχείριση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ο Day υποστηρίζει μια μαθητοκεντρική προσέγγιση από μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ίδια την κατάρτιση. Αναφέρει, έτσι, την τυποποίηση της Lieberman σε σχέση με τα περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση των εκπαιδευτικών για να τονίσει τη σημασία της άτυπης μάθησης. Η άμεση διδασκαλία (παραδείγματος χάρη, μέσω βιωματικών και συμβουλευτικών συναντήσεων), η μάθηση στο σχολείο (μέσω της καθοδήγησης από συναδέλφους ή της αξιολόγησης), η μάθηση εκτός σχολείου (μέσω κέντρων επαγγελματικής ανάπτυξης ή συνεργασιών μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων) καθώς και η μάθηση στην σχολική τάξη (μέσω της ανταπόκρισης των μαθητών) αποτελούν περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να λάβει χώρα ουσιαστική μάθηση (C. Day, 2003).

Επιπλέον, ένα πρώιμο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης το οποίο παραθέτει η Craft, αναγνωρίζει πέντε σκοπούς της επαγγελματικής ανάπτυξης: τη συλλογική απόδοση του προσωπικού (staff/group performance), την ατομική απόδοση στη δουλειά (individual job performance), την εξέλιξη στην εργασία (career development), την επαγγελματική γνώση (professional knowledge) και την προσωπική ανάπτυξη (personal education)(A. Craft, 2000, 17). Ο Bolam τοποθετεί αυτούς τους σκοπούς σ' ένα συνεχές αναγκών, στο ένα άκρο του οποίου κυριαρχούν οι ανάγκες του συστήματος (πρώτος σκοπός) και στο άλλο άκρο οι ατομικές ανάγκες

(πέμπτος σκοπός). Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο προσανατολισμένη στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (σχολείο) ή στις ατομικές ανάγκες (εκπαιδευτικοί) (A. Craft, 2000).

Ο Hargreaves, εντοπίζει ένα «μετα-τεχνοκρατικό» μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο συνδέει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με τις ανάγκες του σχολείου. Με βάση αυτό, η επαγγελματική ανάπτυξη προσεγγίζεται από τέσσερις αλληλοσυνδεόμενες συλλογιστικές βάσεις:

Οι εκπαιδευτικοί έχουν επαγγελματικές ανάγκες που διαρκούν σε όλο το διάστημα της καριέρας τους και οι οποίες θα ικανοποιηθούν μόνο αν αντιμετωπιστούν κατάλληλα.

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη πρέπει να σταθμίζονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να υλοποιείται η πρόοδος και η συνέχεια στην εξέλιξη.

Για να εφαρμόζεται με επιτυχία το αναπτυξιακό πρόγραμμα του σχολείου, πρέπει τα σχολεία να σχεδιάζουν ένα αναπτυξιακό πλάνο από το οποίο να προκύπτουν οι ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι επαγγελματικές ανάγκες που πηγάζουν από προσωπική βάση (εκπαιδευτικοί) πρέπει να εναρμονίζονται με τις ανάγκες του σχολείου οι οποίες εκπορεύονται από τους θεσμούς (C. Day, 2003).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, θεωρείται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα στην επαγγελματική ανάπτυξη και ότι οι ευκαιρίες πρέπει να κατανέμονται ισομερώς σε όλους. Υπάρχει, βέβαια και ο αντίλογος από τους Stronach & Maclure που υποστηρίζουν ότι οι νέες διοικητικές δομές δρουν προς την κατεύθυνση της αποεπαγγελματοποίησης παρά της ενίσχυσης και ότι «το σύνολο των αναπτυξιακών αναγκών των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να εντοπιστούν σε ή να εκπορευτούν από θεσμικά πλαίσια» (C. Day, 2003, 40).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Ματσαγγούρα, ο οποίος επιχειρεί να συνθέσει τις όποιες αντιπαραθέσεις και αντίθετες προτάσεις μεταξύ των εκφραστών των διαφορετικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης (κυρίως μεταξύ των υποστηρικτών του τεχνοκρατικού μοντέλου και του στοχαστικο-κριτικού), θεωρώντας ως σημείο συνάντησης αυτών τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, που αποτελεί υποκείμενο και αντικείμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και αποδέκτη των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Εφόσον αποτελεί γενική πεποίθηση ότι τα

προγράμματα αυτά πρέπει να διέπονται από τις ίδιες αρχές και πρακτικές που εφαρμόζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη δική τους σχολική τάξη, κατά αναλογία προς τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της γενικής εκπαίδευσης μπορούμε να μιλάμε και για προσεγγίσεις με επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα οργανώνονται σύμφωνα με τις αρχές που διατυπώνει η ψυχολογία μάθησης των ενηλίκων (Η. Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις πιο σύγχρονες αντιλήψεις, είναι σημαντικό να εξετάζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών πριν το σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.2 Φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και ανάγκες που συνεπάγονται

Ο εκπαιδευτικός στην επαγγελματική του σταδιοδρομία ακολουθεί μία εξελικτική πορεία, που αρχίζει με τη φάση του αρχάριου νεοδιόριστου και ολοκληρώνεται με τη φάση του έμπειρου και καταξιωμένου ειδικού της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, η βιβλιογραφία συσχετίζει τις επαγγελματικές φάσεις της εξέλιξης με τις φάσεις της εξέλιξης του εγώ, της προσωπικότητας και του γνωστικού συστήματος και συνήθως αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις, καθεμιά από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες και προτεραιότητες. Ο ίδιος παραθέτει τις φάσεις αυτές, σε γενικές γραμμές, ως εξής:

1.«Φάση Προσαρμογής» (1-3 χρόνια): Καλύπτει τα πρώτα χρόνια του νεοδιόριστου και χαρακτηρίζεται από το άγχος του εκπαιδευτικού να συνδυάσει τις θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών του με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και συνεπώς να προσαρμοστεί σε αυτή. Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία θα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία.

2.«Φάση Ένταξης» (4-6 χρόνια): Ακολουθεί αμέσως μετά τα χρόνια προσαρμογής και χαρακτηρίζεται από τη σχετική άνεση του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται διδακτικά ή οργανωτικά θέματα καθώς και από την προσπάθειά του να «κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά», να αναπτύξει δηλαδή την επαγγελματική του ταυτότητα. Σε αυτή, λοιπόν, τη φάση, ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από

προγράμματα επιμόρφωσης που να εστιάζουν σε προσεγγίσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας (για παράδειγμα, μαθητο-κεντρικότερες προσεγγίσεις) και να προσαρμόζουν την σχολική εργασία στις ανάγκες της ανομοιογενούς τάξης (μαθησιακά και κοινωνικά).

3.«Φάση Πειραματισμού» (7-11 χρόνια): Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός όντας ασφαλής και αποδεκτός στον κλάδο του, αισθάνεται την ανάγκη να διευρύνει τις διδακτικές του προσεγγίσεις και να πειραματιστεί με εναλλακτικές μεθόδους. Για αυτό, επομένως, μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα χρειάζεται να αποκτήσει τεχνογνωσία για την εφαρμογή καινοτομιών, ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συνεργάζεται με συναδέλφους καθώς και να στοχάζεται τη σημασία που έχουν οι εναλλακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης για τους μαθητές και την κοινωνία.

4.«Φάση της Επαγγελματικής Κρίσης» (12-19 χρόνια): Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί συνήθως αμφιβάλλουν για το ρόλο τους, για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και τις προοπτικές βελτίωσης των πραγμάτων. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα επιμόρφωσης, πέρα από τις προτάσεις ανανέωσης των διδακτικών προσεγγίσεων, πρέπει να στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στο να εμπλακεί με συλλογικές μορφές δράσης για τη θετικότερη αντιμετώπιση των καταστάσεων, όπως είναι για παράδειγμα η ομάδα έρευνας δράσης.

5.«Φάση της Επαγγελματικής Ωριμότητας» (20-30 χρόνια): Αυτή η φάση εξαρτάται πολύ από το αν πέρασε ο εκπαιδευτικός από τη φάση της επαγγελματικής κρίσης και πώς τη διαχειρίστηκε. Αυτό σημαίνει ότι ένας αριθμός εκπαιδευτικών εμφανίζουν τα συμπτώματα του «εξουθενωμένου δασκάλου» (burnout teacher), ένα ποσοστό εμφανίζει τα χαρακτηριστικά του συντηρητισμού χωρίς αυτά της εξουθένωσης, ενώ ένα άλλο ποσοστό παραμένει ενεργό και αξιοποιεί την εμπειρία του με προσαρμοστικότητα. Πρωταρχική ανάγκη στη φάση αυτή είναι ο εμπλουτισμός, η διεύρυνση των ρόλων για την άσκηση της «επαγγελματικής ειδημοσύνης» και η ευχέρεια προσαρμογής ευρύτερων σχημάτων για την κατανόηση και διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων.

6.«Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης» (31-35 χρόνια): Η ψυχολογία της ηλικίας αυτής δημιουργεί τάσεις αποστασιοποίησης και απόσυρσης, ιδίως σε όσους προετοιμάζουν την έξοδο από το επάγγελμα (λόγω συνταξιοδοτικών δικαιωμάτων). Ανάλογα με την εμπειρία των προηγούμενων, η φάση αυτή

συνοδεύεται είτε από θετικά είτε από αρνητικά συναισθήματα (Η. Ματσαγγούρας, 2005, 64-68).

Η πορεία των παραπάνω φάσεων είναι ενδεικτική και σε καμία περίπτωση γραμμική. Αυτό σημαίνει ότι δεν περνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί από όλες τις φάσεις ούτε μία φορά από κάθε φάση και ότι ο ρυθμός μετάβασης από τη μία στην άλλη ποικίλλει. Η πορεία που θα ακολουθήσει ο καθένας εξαρτάται από προσωπικούς κυρίως παράγοντες, όπως είναι τα ενδιαφέροντα, οι φιλοδοξίες, οι αξίες ζωής, οι οικογενειακές ή συναδελφικές σχέσεις, το γενικότερο κλίμα της σχολικής μονάδας, κρίσιμα επαγγελματικά περιστατικά κ.ά. Σύμφωνα με τον Huberman, επισημαίνεται ότι με εξαίρεση τις δύο πρώτες και την τελευταία φάση, οι υπόλοιπες είναι ενδεικτικές και αποτελούν πιθανά σενάρια της πορείας που ακολουθεί ο «μέσος» εκπαιδευτικός (Η. Ματσαγγούρας, 2005, 69).

Ο Day, αναφέρει, επίσης, διάφορες μελέτες που έχουν διεξαχθεί για τον κύκλο σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών όπως τα πέντε στάδια στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών που έχει εντοπίσει ο Bolam και που αντιστοιχούν περίπου στις φάσεις που περιγράψαμε παραπάνω. Έτσι, ορίζονται το προπαρασκευαστικό στάδιο (the preparatory stage), το στάδιο του διορισμού (the appointment stage) 3-5 χρόνια, το στάδιο της επίσημης ένταξης (the induction stage) 6-10 χρόνια, το στάδιο εντός της υπηρεσίας (the in-service stage) 11 χρόνια διορισμού και το μεταβατικό στάδιο (the transitional stage) δηλαδή την προαγωγή, τη νέα απασχόληση και τη συνταξιοδότηση (C. Day, 2003, 141-142).

Επιπλέον, οι πιο έγκυρες μελέτες για τους Ελβετούς, Άγγλους και Αμερικανούς εκπαιδευτικούς που αναφέρει ο Day, υποδεικνύουν ότι πέντε είναι οι γενικές φάσεις από τις οποίες περνούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου: 1) **«Εγκαινιάζοντας την καριέρα»**: εύκολο ή επώδυνο ξεκίνημα, 2) **«Σταθεροποίηση»**: εδραίωση, ενσωμάτωση με τους συναδέλφους, 3) **«Νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες»**: πειραματισμός, 4) **«Φτάνοντας σε ένα ανώτατο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο»**: ικανοποίηση ή στασιμότητα, 5) **«Η τελική φάση»**: συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων (C. Day, 2003, 143). Όμως, ούτε και τα δύο αυτά εννοιολογικά σχήματα εξηγούν επαρκώς τα διάφορα επίπεδα μάθησης και ανάπτυξης ή τις συνακόλουθες ανάγκες για υποστήριξη.

Το συμπέρασμα, επομένως, που προκύπτει και από την ανάλυση του Day είναι ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι προτεραιότητές τους δεν παρουσιάζουν ομοιογένεια αλλά ποικίλλουν ανάλογα με τους προηγούμενους παράγοντες καθώς και με άλλους, όπως η ηλικία, η προσωπικότητα, το είδος του σχολείου κτλ. Άρα και τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν πρέπει να είναι τυποποιημένα ή ενός τύπου για όλους αντίθετα, πρέπει να ποικίλλουν και να διαφοροποιούνται ώστε να προσεγγίζουν το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών του συνόλου των εκπαιδευτικών.

4. Σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης με εκπαίδευση ενηλίκων

Όπως αναφέρουν οι Δεδούλη και Μαρμαρινός, επειδή οι «εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα προωθήσουν τις νέες μορφές μάθησης, την εκπαίδευση δηλ. που μαθαίνει στον άνθρωπο πώς να υπάρχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, θα πρέπει οι ίδιοι να έχουν μάθει ν' ανακαλύπτουν τον άλλο αλλά και τον εαυτό τους» (Μ. Δεδούλη & Ι. Μαρμαρινός, 1999, 334). Αυτός είναι άλλωστε και ένας από τους τέσσερις πυλώνες στους οποίους, η έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, προτείνει να βασίζεται η διαβίου εκπαίδευση: «να μαθαίνουμε να υπάρχουμε με τρόπο ώστε να αναπτύσσουμε την προσωπικότητά μας» (Μ. Δεδούλη & Ι. Μαρμαρινός, 1999, 334). Για το λόγο αυτό, οι Δεδούλη και Μαρμαρινός, προβάλλουν ως προϋπόθεση του να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες των μαθητών του, να ανακαλύψει ο ίδιος τις δικές του ανάγκες. Θα πρέπει, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε μια πορεία προσωπικής- επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να διευκολύνει και να οδηγήσει τους μαθητές στην ψυχοδιανοητική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Μ. Δεδούλη & Ι. Μαρμαρινός, 1999).

Για να ικανοποιηθούν, βέβαια, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης και να κριθούν αυτά επιτυχημένα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί ελεύθερα το πρόγραμμα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν, καθώς και να συμμετάσχουν σ' αυτό εθελοντικά. Σύμφωνα και με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων κανένας δεν μπορεί να αναγκάσει κάποιον ενήλικα να μάθει κάτι, στην προκειμένη περίπτωση, να διαφοροποιήσει τις τεχνικές διδασκαλίας ή τις πρακτικές του, αν δεν το θέλει. (Α. Rogers, 1999, 91-92, βλ. & Μ. S. Knowles, 1980, 43-44). Μία από τις βασικές διαφορές των ενήλικων επιμορφούμενων, συγκριτικά με τους ανήλικους, αποτελεί

ακριβώς αυτή η διαπίστωση ότι οι πρώτοι επιλέγουν τι επιθυμούν να μάθουν και επιπλέον είναι σε θέση να αξιολογούν τους εκπαιδευτές τους (Ι.Γ. Κωστίκα, 2004).

Οι μελετητές υποδεικνύουν ότι στην ανάπτυξη των ενηλίκων και συνεπώς στην αποδοχή ή μη εκ μέρους τους ενός επιμορφωτικού προγράμματος, συμβάλλουν τρία στοιχεία: α) η ηλικία τους και η φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης (στάδιο καριέρας) στην οποία βρίσκονται, β) οι κοινωνικές τους εμπειρίες ως μέλη μιας ιδιαίτερης ομάδας και συγκεκριμένα της σχολικής μονάδας και γ) τα προσωπικά τους βιώματα. Εξετάζοντας τους παράγοντες αυτούς μπορούμε να ερμηνεύσουμε διαφορετικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών «ως απόρροια διαφοροποιημένων προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών, διαφορετικών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφώσεις, διαφορετικού βαθμού αποδοχής επιμορφωτικών προγραμμάτων ακόμη και προσωπικών επιλογών» (Ι.Γ. Κωστίκα, 2004, 46-47).

Η συνεχιζόμενη, επομένως, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα και με τα παραπάνω, δεν τίθεται απλά ως θέμα οργάνωσης σεμιναρίων αλλά «επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται ως πεδίο εφαρμογής των αρχών, της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 77, βλ. και Μ. Γεωργιάδης, 2004, 16). Στο πνεύμα αυτό, η Χατζηπαναγιώτου υποδεικνύει την προσπάθεια εφαρμογής τριών βασικών αρχών από την εκπαίδευση ενηλίκων στο χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Η πρώτη εστιάζει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος ως ενήλικο άτομο έχει δικαίωμα στην ενεργό, εκούσια αλλά και υπεύθυνη συμμετοχή, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, καθώς αυτός θεωρείται ικανός να σχεδιάζει την ατομική επαγγελματική του ανάπτυξη, ορίζοντας αυτόνομα τις ανάγκες του (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Την αρχή αυτή υποστηρίζουν και οι Richards και Nunan, οι οποίοι αναφέρουν ότι ο εκπαιδευόμενος δάσκαλος πρέπει να υιοθετήσει το ρόλο του αυτόνομου μαθητή και ερευνητή παράλληλα μ' αυτόν του μαθητευόμενου (apprentice) (J.C. Richards & D. Nunan, 1990, 6). Κατά τη δεύτερη αρχή, η προσοχή εστιάζεται στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η οποία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη, η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και η ευελιξία των μορφών μάθησης. Όσον αφορά στην τρίτη αρχή, λαμβάνονται υπόψη τα στάδια της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των ενηλίκων, αφού

πρόκειται για παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στον προσδιορισμό του πλαισίου της επιμόρφωσης (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001).

5. Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Όπως γίνεται φανερό από την παραπάνω ανάλυση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται, αφενός συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεων και επαγγελματικών του δεξιοτήτων και αφετέρου κριτική ικανότητα για σωστές επιλογές και σύνθεση των παρεχόμενων γνώσεων στη νέα γενιά. Για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις, πρέπει να καθιερωθεί μια συνεχής επιμορφωτική διαδικασία (συνεχιζόμενης εκπαίδευσης) από την είσοδο του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα μέχρι την αποπληρωμή του (Π. Ξωχέλλης, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου). Είναι, άλλωστε κοινά παραδεκτό, όπως αναφέρει ο Wideen, ότι η αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί για να εξοπλίσει κάποιον με τα απαιτούμενα εφόδια για τη μετέπειτα καριέρα του. Ο ίδιος παραθέτει τρεις σημαντικούς λόγους για να υποστηρίξει τη σημασία της συνεχούς ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: την αυξανόμενη γνωστική βάση, τις νέες κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες πρέπει να προσαρμοστούν τα σχολεία και τη συνεχή ανάγκη για αυτο-βελτίωση (M. Wideen & I. Andrews, 1987).

Πιο αναλυτικά, ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού ως παντογνώστη με το έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο φθίνει όλο και περισσότερο και τη θέση του παίρνει η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, «που κατέχει ή πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση» (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 20). Απαιτείται, επομένως, από τον εκπαιδευτικό να μην είναι απλός φορέας γνώσεων σε παθητικούς μαθητές, όπως συνέβαινε παλιότερα, αλλά να αναλάβει ένα πιο ενεργητικό ρόλο, με διαρκή ενημέρωση πάνω στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Σήμερα, άλλωστε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται πιο κοντά στο ρόλο του μαθητή, περισσότερο από ποτέ, σύμφωνα με την Παπαναούμ, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αλλά και μαθαίνουν ταυτόχρονα στην πορεία της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ζ. Παπαναούμ, 2003).

Ανεξάρτητα από τη φύση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, η μεταβολή των συνθηκών στην κοινωνία συνεπάγεται και διεύρυνση των άτυπων καθηκόντων

που ζητούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας το έργο τους πιο πολύπλοκο και πολυδιάστατο. Όσον αφορά στη δομή της οικογένειας (π.χ. με την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών), ο ρόλος που αναλαμβάνει το σχολείο στην «άτυπη» ανατροφή των παιδιών και εφήβων, σε τομείς δηλαδή όπως ο συναισθηματικός και κοινωνικός, γίνεται όλο και πιο σημαντικός (G. Neave, 1998, 16). Πρόσθετη ευθύνη αποτελεί και ο χειρισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού της μειονεκτικής θέσης στην οποία βρίσκονται ορισμένες κοινωνικές ομάδες, όπως τα παιδιά των μεταναστών, όσοι ζουν στο κοινωνικό περιθώριο ή όσοι δεν διαθέτουν την οικονομική ή σωματική κατάσταση ώστε να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται (1998).

Επιπλέον, οι διεθνείς εξελίξεις στον Ευρωπαϊκό χώρο, ενισχύουν την κινητικότητα των εργαζομένων, με αποτέλεσμα οικονομικοί πρόσφυγες να προσπαθούν να ενταχθούν σε νέες κοινωνίες. Ως εκ τούτου, η σχολική ένταξη γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, που ενισχύουν την ανάγκη για επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Ι.Γ. Κωστίκα, 2004, 34). (Για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βλ. Α. Γκότοβος, 2002, 2-6). Η ευθύνη, λοιπόν, που έχει η εκπαίδευση στη σημερινή εποχή είναι μεγάλη, αφού πρέπει να στοχεύει στην εκπαιδευτική ισότητα, καλλιεργώντας τη γνώση και το σεβασμό στα πολιτιστικά στοιχεία και στις πνευματικές αξίες των διαφόρων πολιτισμών (Ε. Βαλκάνος, 2002, 129).

Επίσης, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αρχικά στην δευτεροβάθμια και μετέπειτα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τη ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και την εφαρμογή νέων μεθόδων και εκπαιδευτικών υλικών (π.χ. εργαστήρια, μέσα προβολής κ.ά.) καθιστούν αναγκαία τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο γιατί οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να ενημερώνονται για τις πρόσφατες εξελίξεις στις σχετικές με την ειδίκευσή τους επιστήμες αλλά και επειδή μ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η συστηματική πληροφόρησή τους σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ειδικά στην τελευταία περίπτωση, δεν αρκεί μόνο η ενημέρωση για τα νέα καινοτομικά μέτρα αλλά και η κατανόηση της χρησιμότητάς τους και κυρίως η προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή τους.

Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία και για το λόγο ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά φτάνουν στη σχολική πράξη χωρίς την απαιτούμενη εμπειρία, εφοδιασμένοι με μία θεωρητική κατάρτιση, η οποία αποκτήθηκε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Εκτός, δηλαδή, από την ανεπάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, η απόσταση ανάμεσα στο χρόνο της αρχικής εκπαίδευσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης δυσκολεύει ακόμη περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών (Ι.Γ. Κωστίκα, 2004). Ειδικότερα, στην Ελλάδα, όπου η βασική εκπαίδευση των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών (και γενικότερα των εκπαιδευτικών) καλύπτει στις περισσότερες περιπτώσεις κυρίως τον τομέα της επιστημονικής κατάρτισης, παραμελώντας την παιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση, η επιμόρφωση έρχεται να παίξει ένα συμπληρωματικό και αντισταθμιστικό ρόλο πλην όμως απολύτως αναγκαίο. Στην ανεπάρκεια, επίσης, της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προστίθεται και η ανομοιογένεια των προγραμμάτων σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αυτοί να εμφανίζουν διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Δ. Χατζηδήμου, 2003).

Σε όλους τους παραπάνω λόγους, που αποδεικνύουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, προστίθεται και η άποψη ότι μόνο με τη βοήθειά της είναι δυνατό να επιτευχθεί η βελτίωση του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ασφαλώς, η βελτίωση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην προσωπική του εμπειρία, την κρίση ή το ένστικτό του. Η επιμόρφωση τον βοηθά από τη μια πλευρά να βελτιώνει την απόδοσή του μέσω της αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική τάξη και από την άλλη, συμβάλλει και στην άσκηση της αυτοαξιολόγησής του, με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επιμόρφωση, επομένως, στηρίζει τη διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς παρέχει ευκαιρίες απόκτησης νέων δεξιοτήτων, αυτογνωσίας και επιπλέον προσόντων, χρήσιμων για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001) και αποτελεί δικαίωμα αλλά και υποχρέωση των εκπαιδευτικών «σύμφυτη με το έργο τους, από τη στιγμή της εισόδου τους στο επάγγελμα μέχρι και τη στιγμή της αποχώρησής τους» (Ι.Γ. Κωστίκα, 2004, 36).

6. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο απασχολεί το ελληνικό κράτος από πολύ νωρίς, σχεδόν από τα πρώτα βήματα οργάνωσής του, αναγνωρίζεται διεθνώς ως επιτακτική ανάγκη και απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επίτευξη της κοινωνίας της γνώσης (Α. Δάντη, 2005), όπως έγινε κατανοητό και από την προηγούμενη ανάλυση. Όσον αφορά στη χώρα μας, η ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) το 1978 και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) το 1979, καταδεικνύει την πρώτη σημαντική μέριμνα της πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ουσιαστικά σηματοδοτεί τη θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης τους (Δ. Βεργίδης, 1995). Ήδη από το 1970 το Ανώτατο Συμβούλιο Εθνικής Παιδείας είχε προτείνει τη μετεκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών, μουσικής, σωματικής αγωγής και οικοκυρικών και τη στήριξή τους σε ό,τι αφορά στην αυτοεπιμόρφωσή τους (Δ. Χατζηδήμου & Π. Στραβάκου, 2003). Οι σχολές αυτές (ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ) λειτούργησαν ως το 1992 και πρόσφεραν θετικό έργο, παρά τις διαπιστωμένες ελλείψεις ή αδυναμίες τους (Ζ. Παπαναούμ, 2003), (αναλυτικότερα βλ. Δ. Βεργίδης, 1995, 482-483).

Από τη σχολική χρονιά 1992-1993 αρχίζουν να λειτουργούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) ως μέρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Μ. Γεωργιάδης, 2004). Τα ΠΕΚ είναι κέντρα και φορείς που επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους, από το διορισμό τους δηλαδή μέχρι και το τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας. Με την επιμόρφωση στα ΠΕΚ, η οποία είναι υποχρεωτική, καθιερώνεται η καθολικότητα της επιμόρφωσης, με την περιοδική φοίτηση όλων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς υλοποιείται μέχρι σήμερα από τα ΠΕΚ η «εισαγωγική επιμόρφωση» ενώ στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς προσφέρονται είτε «Ταχύρυθμα Υποχρεωτικά Επιμορφωτικά Προγράμματα (ΤΥΕΠ)» είτε «Ταχύρυθμα

Προαιρετικά Επιμορφωτικά Προγράμματα (ΤΠΕΠ)» ανάλογα με τις γενικές ανάγκες που προκύπτουν (Δ. Χατζηδήμου & Π. Στραβάκου, 2003, 19-20).

Παρόλο που τα ΠΕΚ λειτουργούν ως «πόλος διασποράς της επιμόρφωσης με την τεχνική της εξακτίωσης» (Π. Καραμπίνη & Ε. Ψίλου, 2005, 142), προσφέρουν δηλαδή διαφορετικά προγράμματα επιμόρφωσης ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα και την Περιφέρεια στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, λόγω των διαφορετικών αναγκών τους, δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται ο στόχος της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Όπως και οι Σχολές Επιμόρφωσης, έτσι και τα ΠΕΚ εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα σπουδών με την ίδια βαρύτητα, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες, δε διαθέτουν την απαιτούμενη υποδομή και μόνιμο επιστημονικό προσωπικό και δεν λειτουργούν αυτόνομα (Δ. Βεργίδης, 1995).

Η περίοδος 1992-2004 χαρακτηρίζεται, επίσης, από την επίδραση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στην ελληνική εκπαίδευση, που προωθούνται μέσω των επίσημων κειμένων και οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων, όπως είναι κυρίως το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) (Π. Χαραμής & Θ. Κοτσιφάκης, 2005). Το πρόγραμμα αυτό συγκροτήθηκε στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για την κάλυψη συνολικά των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος επιμόρφωσης σύμφωνα με τις αρχές της δια βίου εκπαίδευσης. Με την έναρξη της χρηματοδότησης των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης και την ταυτόχρονη ενεργοποίηση των σχετικών εθνικών πόρων, πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια πολλές επιμορφωτικές δραστηριότητες από διάφορους επιμορφωτικούς φορείς, όπως τα ΠΕΚ, το Πανεπιστήμιο κ.ά. (Μ. Γεωργιάδης, 2004, 162-176).

Με τη χρηματοδότηση από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε και το « Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΣΚ)», οι δραστηριότητες του οποίου εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας. Στο πλαίσιο των προσπαθειών για την αναδιοργάνωση του, που άρχισαν με την έναρξη του Β΄ ΚΠΣ, θεσμοθετούνται τα «Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ)» ως οργανισμοί που υλοποιούν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Θ. Καραλής, 2005, 335). Παρόλο που και ο δημόσιος και ο ιδιωτικός

τομέας μπορούν να συμμετέχουν στην υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης μέσω των ΚΕΚ, έκδηλη είναι η στροφή προς τους ιδιωτικούς φορείς με παράλληλη συρρίκνωση της συμμετοχής του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα. Γενικά, οι δυνατότητες συνεχιζόμενης επιμόρφωσης στο πλαίσιο του ΣΣΚ είναι σχετικά περιορισμένες, γιατί το φάσμα των αντικειμένων κατάρτισης είναι πολύ μικρό (τέσσερα μόνο αντικείμενα κατάρτισης) αλλά και επειδή τα αντικείμενα αυτά δεν συνδέονται με τις ανάγκες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος ούτε με τη διαρκή αναβάθμιση του επαγγελματικού προφίλ των άνεργων εκπαιδευτικών (Θ. Καραλής, 2005).

Από τον Φεβρουάριο του 2002, την ευθύνη για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), έργο του οποίου είναι «ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής και ο συντονισμός όλων των μορφών και των τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ν. 2986/2002)» (Ζ. Παπαναούμ, 2003, 86). Τελικά, όμως, σύμφωνα με την Κατάνου, η ευθύνη για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της επιμόρφωσης φαίνεται να επανήλθε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα οργανώνονται από αυτό (Θ. Κατάνου, 2006). Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί αισιοδοξία για την βελτίωση της πορείας της επιμόρφωσης, καθώς ένας οργανισμός επιμόρφωσης που εντάσσεται στη γραφειοκρατική λογική του Υπουργείου Παιδείας και δεν πραγματοποιεί ουσιαστικό διάλογο με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών οργανώσεων δεν μπορεί και να απαντήσει ουσιαστικά στα προβλήματα που προκύπτουν (Π. Χαραμής & Θ. Κοτσιφάκης, 2005).

6.1Η σημερινή κατάσταση στο πεδίο της επιμόρφωσης

Η συστηματική καταγραφή της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία

χρόνια στη χώρα μας στον τομέα της επιμόρφωσης δείχνει ότι επικρατούν χαρακτηριστικά όπως είναι «η πολυτυπία, ο ευκαιριακός χαρακτήρας και η έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης» (Π. Χαραμής & Θ. Κοτσιφάκης, 2005, 359). Από τη μια πλευρά η επιμόρφωση παρέχεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς (ΠΕΚ και τριτοβάθμια ιδρύματα) και από την άλλη, από ποικίλους φορείς και

προγράμματα στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ή άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Π. Χαραμής & Θ. Κοτσιφάκης, 2005).

Η σημερινή, λοιπόν, κατάσταση στο πεδίο της επιμόρφωσης παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, απουσιάζουν γενικευμένα προγράμματα περιοδικής επιμόρφωσης μακράς διάρκειας που θα αφορούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών και θα καλύπτουν τις βασικές επιμορφωτικές τους ανάγκες. Επίσης, ο θεσμός των ΠΕΚ, τα οποία βασικά περιορίζονται στην αρχική επιμόρφωση, σταδιακά υποβαθμίζεται και εγκαταλείπεται. Ακόμη και τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται κατά βάση στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ προσφέρονται ευκαιριακά και ανοργάνωτα με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται επαρκώς οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Π. Χαραμής & Θ. Κοτσιφάκης, 2005). Για παράδειγμα, αναπτύσσονται επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση καθώς και προγράμματα για την υποστήριξη της ένταξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις, ωστόσο αυτά έχουν ευκαιριακό χαρακτήρα και παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις (Π. Χαραμής & Θ. Κοτσιφάκης, 2005).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Γεωργιάδης, ο οποίος αναφέρει ότι η σχέση της επιμορφωτικής διαδικασίας με τη σχολική πραγματικότητα παραμένει εξωτερική και η παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων εξακολουθεί να πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω ειδικών ιδρυμάτων. Επίσης, τα προγράμματα αυτά καλύπτουν μόνο εν μέρει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος αφού ικανοποιούν ως επί το πλείστον τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε προσωπική βάση. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί έχουν να επιλέξουν μόνο μεταξύ των προσφερόμενων προγραμμάτων, συνεπώς δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ουσιαστική κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Μ. Γεωργιάδης, 2004). Αν αναλογιστούμε ακόμη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος, όπου «το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ομοιόμορφο για όλα τα σχολεία, με ελάχιστα περιθώρια προσαρμογών στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών» (Ζ. Παπαναούμ, 2003, 87), γίνεται κατανοητό ότι προκύπτουν αντίστοιχες ανάγκες στους εκπαιδευτικούς τις οποίες δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το εκπαιδευτικό σύστημα.

Γεγονός είναι πάντως ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις όποιες αδυναμίες στον τομέα της επιμόρφωσης, με την εφαρμογή του ΕΠΕΑΕΚ φαίνεται πως κινείται «προς την αναζήτηση της πολυμορφίας και της πολυτυπίας, καθώς και μιας ισορροπίας ως προς την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναγκών των σχολικών μονάδων και της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενώ μια ποικιλία επιμορφωτικών φορέων επιχειρείται να καθιερωθεί, μεταξύ των οποίων και η σχολική μονάδα» (Μ. Γεωργιάδης, 2004, 410). Επιπρόσθετα, επιχειρείται τουλάχιστον η διαμόρφωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση την έγκυρη καταγραφή αναγκών με περιθώρια προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες και επιδιώκεται, επίσης, η ενίσχυση του επιμορφωτικού συστήματος με μηχανισμούς για την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Μ. Γεωργιάδης, 2004).

6.2 Μορφές επιμόρφωσης: Η περίπτωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Μια μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που αναδεικνύεται σήμερα διεθνώς ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη και που στοχεύει στην άμεση ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών των εκπαιδευτικών είναι η «ενδοσχολική επιμόρφωση». Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: α) στο ότι «η σχολική μονάδα είναι ο πυρήνας για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης» και β) ότι « η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται σε κάθε σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό του δυναμικό» (Π. Ξωχέλλης, 2000, 11). Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, οι οποίες διαμορφώνονται από τα κοινωνικό-οικονομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής, την πολιτισμική σύνθεση του γενικού πληθυσμού και τα τοπικά κοινωνικά προβλήματα (π.χ. μετακινούμενο ή μη διδακτικό προσωπικό, σύνθεση μαθητικού πληθυσμού κλπ), η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει ως αφετηρία τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του διδακτικού προσωπικού σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τα προβλήματα που επικρατούν στη σχολική μονάδα (Π. Ξωχέλλης, 2000). Η διαφορά της δηλαδή από άλλες μορφές επιμόρφωσης έγκειται στο ότι συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο του συγκεκριμένου

σχολείου. Αυτού του είδους η επιμόρφωση, επομένως, εξυπηρετεί τους στόχους και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, αφού αυτή αποτελεί το φορέα της. Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι Ξωχέλλης και Παπαναούμ καταλήγουν στον προσδιορισμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως μια «αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ, 2000, 8).

Σαν πλεονεκτήματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ο Ξωχέλλης θεωρεί τα εξής:

Συνδέεται στενά με τη σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης, πράγμα που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Παρέχει τη δυνατότητα άμεσης κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο.

Εμπλέκει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, εντάσσοντας έτσι την επιμόρφωση στην καθημερινότητα του εργασιακού τους χώρου και καθιστώντας το σχολείο εστία μάθησης.

Βοηθά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση φορείς (γονείς, τοπική κοινωνία, προϊστάμενες αρχές) να συνειδητοποιήσουν ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης της σχολικής κοινότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σε επιμέρους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών) (Π. Ξωχέλλης, 2000).

Στα πλεονεκτήματα αυτά, ο Day προσθέτει και το μικρότερο κόστος που φαίνεται να έχει η ενδοσχολική επιμόρφωση καθώς και τη μεταβίβαση της ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων πιο κοντά στο σημείο εφαρμογής τους, δηλαδή στο σχολείο και την τάξη (C. Day, 2003).

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι με την ενδοσχολική επιμόρφωση αποδεικνύεται η εφαρμογή των αρχών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου παιδείας, καθώς η διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων, το κλίμα μάθησης, η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης και η σύζευξη θεωρίας και πράξης αποτελούν βασικές

αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δημιουργούν έναν εκπαιδευτικό αποδέκτη που θα μεταφέρει το πνεύμα της δια βίου μάθησης στους μαθητές και κατά συνέπεια στην τοπική κοινωνία (Π. Χατζηπαναγιώτου, 1999). Σε κάθε περίπτωση πάντως εφαρμογής του συγκεκριμένου τύπου επιμόρφωσης, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του αποτελεί «η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τρεις βασικούς τομείς της επιμόρφωσης: α. στον προσδιορισμό των αναγκών, β. στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του προγράμματος και γ. στη συνολική αξιολόγηση της επιμόρφωσης» (Π. Χατζηπαναγιώτου, 1999, 526).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αν και βρήκε αποδοχή στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, καθώς βασίστηκε στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο για το σχεδιασμό όσο και για τη μεθόδευση της επιμόρφωσης και ενίσχυσε τη συνεργατικότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, δεν γενικεύτηκε και δεν μπόρεσε να ενταχθεί στη σχολική πραγματικότητα, επειδή φαίνεται να αποτελεί ξένο στοιχείο στην ισχύουσα αποσπασματική πολιτική για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ζ. Παπαναούμ, 2005), (βλ. και Π. Χαραμής & Θ. Κοτσιφάκης, 2005, 360).

Γενικά, από την ανάλυση της σημερινής κατάστασης στο πεδίο της επιμόρφωσης και τις τάσεις όσον αφορά στο περιεχόμενο και στη μορφή της, θα μπορούσε να παρατηρηθεί ότι ο τομέας αυτός βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο και σε μια φάση κινητικότητας. Η καθιέρωση, λοιπόν, ενός επιμορφωτικού συστήματος που να υποστηρίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να παραμένει ζητούμενο (Μ. Γεωργιάδης, 2004). Η αρχή αυτή πρέπει να αποτελεί και πρωταρχικό στόχο κάθε προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Δεν αρκεί, δηλαδή, να σχεδιάζονται επιμορφωτικά προγράμματα μόνο για να εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με τις βασικές γνώσεις και ικανότητες αλλά είναι απαραίτητο να τους τροφοδοτούν και με δεξιότητες που θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους ώστε να συνεχίζουν να μαθαίνουν (D. Freeman & J.C. Richards, 1996).

6.3 Προϋποθέσεις ενός επιτυχημένου προγράμματος επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση προσδιορίστηκε εννοιολογικά ως μια πορεία επαναλαμβανόμενων ευκαιριών και διαρκούς ενίσχυσης του εκπαιδευτικού με άμεσο στόχο τη συνεχή επαγγελματική και προσωπική εξέλιξή του. Ως απώτερο σκοπό της επιμόρφωσης, η Χατζηπαναγιώτου ορίζει την ικανοποίηση των ακόλουθων αναγκαιοτήτων: σε πρώτο επίπεδο, την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις, σε δεύτερο, την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί και σε τρίτο επίπεδο, την κάλυψη των αναγκών και προσδοκιών του κάθε εκπαιδευτικού, ώστε με τη σειρά του να συμβάλλει στην σφαιρική ανάπτυξη των μαθητών (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Στο πλαίσιο αυτό φαίνεται ότι μπορούν να προσδιοριστούν δύο κεντρικοί άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η οργάνωση της επιμόρφωσης, «η κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και η ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού» (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 36).

Σύμφωνα και με το μοντέλο σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων των Moisan και Blackburn, οι πιο σημαντικοί παράγοντες που προσδιορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις. Οι υπόλοιποι παράγοντες αφορούν στην αξιολόγηση προηγούμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης, στους διαθέσιμους επιμορφωτές και στους διαθέσιμους πόρους (Δ. Βεργίδης, 1995). Οι επιμορφωτικές ανάγκες, όμως, των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ταυτίζονται. Γι' αυτό και πρέπει να προβλέπεται μια διαδικασία εναρμόνισης αναγκών μέσω συστηματικών μελετών αλλά και διαπραγμάτευσης των αναγκών μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών έτσι ώστε το κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης να είναι αποτελεσματικό και να αναπροσαρμόζεται σε νέες ανάγκες που τυχόν παρουσιάζονται (Δ. Βεργίδης, 1995).

Η κάλυψη των αναγκών όλων των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης, ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική, τονίζεται και από τις Καροφυλλάκη, Παλαιοπάνου και Σπανάκου, οι οποίες προτείνουν την σύντομης διάρκειας και συχνά επαναλαμβανόμενης κατά περιοδικούς κύκλους επιμόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η επιμόρφωση πρέπει να καλύπτει όλους τους εκπαιδευτικούς της επικράτειας, να στηρίζεται στις

νέες τεχνολογίες και στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και στην αντιστοιχία αναγκών και περιεχομένου επιμόρφωσης (Μ. Καροφυλλάκη, Π.Παλαιοπάνου & Ζ. Σπανάκου, 2001).

Σύμφωνα και με τον Day, τα μελλοντικά επιτυχή δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης θα χρειαστεί να βασιστούν στη συνεχή και λεπτομερή ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και σε παρεμβάσεις στήριξης που θα τοποθετούν τις ανάγκες σε βραχυπρόθεσμο αλλά και μακροπρόθεσμο πλαίσιο. Απαραίτητος κρίνεται και ο διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στην κυβερνητική και τη σχολική πολιτική για να «συνταιριάξουν τις ατομικά προσδιορισμένες ανάγκες και να υποστηρίξουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών» (C. Day, 2003, 409), (βλ. και A. Craft, 2000, 13).

7. Σημασία διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών

Είναι, λοιπόν, σημαντικό να δοθεί προσοχή στις μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες εργασίας τους, καθώς η διδασκαλία είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει δύσκολους προβληματισμούς και εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και δεξιοτήτων, των οποίων η επιτυχία κρίνεται τελικά από την ποιότητα των συνετών κρίσεων των εκπαιδευτικών. Αντίστροφα, η απουσία προσοχής απέναντι στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με μια έρευνα του Farber, συνεπάγεται συνέπειες όπως η επαγγελματική εξουθένωση και η «αίσθηση της ασυνέχειας» που συνοδεύει συχνά την έννοια «εξέλιξη της καριέρας» (C. Day, 2003, 120), αφού οι μικρές κλίμακας ευκαιρίες εκπαίδευσης που παρέχονται δεν ικανοποιούν τις μακροπρόθεσμες διανοητικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να βελτιώσουν την ποιότητα της μάθησης των μαθητών στις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες (C. Day, 2003).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες θα πρέπει να αναδεικνύονται μέσα από ερευνητικές διαδικασίες συλλογής των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και όχι από αυθαίρετες υποθέσεις ή απόψεις ερευνητών, καθώς η έλλειψη της συστηματικής ανάλυσης των αναγκών των επιμορφούμενων και η παραμέληση ή η μη ενσωμάτωση των βιωμάτων τους συνιστούν κρίσιμο παράγοντα για τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και συνεπώς έχουν αρνητικά αποτελέσματα για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιπλέον,

η καταγραφή και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδειχτεί σημαντικό εργαλείο έρευνας, καθώς και παράγοντας επαγγελματικής εξέλιξης, αφού από μόνη της συνιστά «διαδικασία αυτογνωσίας, χειραφέτησης και συμμετοχικότητας» (Α. Δάντη, 2005, 297).

7.1.Προσδιορισμός της έννοιας «ανάγκη»

Η σημαντικότητα της διαδικασίας διερεύνησης και καταγραφής αναγκών έγκειται στο ότι σημείο εκκίνησης κάθε προγράμματος συνιστά η σύλληψη της έννοιας «ανάγκη» και κατά συνέπεια η προσπάθεια ικανοποίησής της (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Στη βιβλιογραφία, αντί του όρου «καταγραφή αναγκών» (needs assessment), συχνά συναντώνται και οι όροι «εκτίμηση» ή «αποτίμηση» (appraisal) και «προσδιορισμός ή καθορισμός αναγκών» (identification) (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 83). Όσον αφορά στην έννοια της ανάγκης, πρόκειται για ένα ευρύτατα διαδεδομένο όρο στο χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, γι' αυτό και είναι δύσκολο να οριοθετηθεί, πράγμα που επιβεβαιώνεται τόσο από την ύπαρξη ποικίλων τυπολογιών ιεράρχησης αναγκών όσο και από την προσπάθεια διάκρισης των ειδών ανάγκης. Αυτό συμβαίνει επειδή ο όρος «ανάγκη» είναι δύσκολο να διαχωριστεί από συγγενείς έννοιες όπως είναι η επιθυμία, η ζήτηση, το ενδιαφέρον, το καθήκον και επομένως προσδιορίζεται ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό και επιστημονικό πλαίσιο ένταξης και ερμηνείας του (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001).

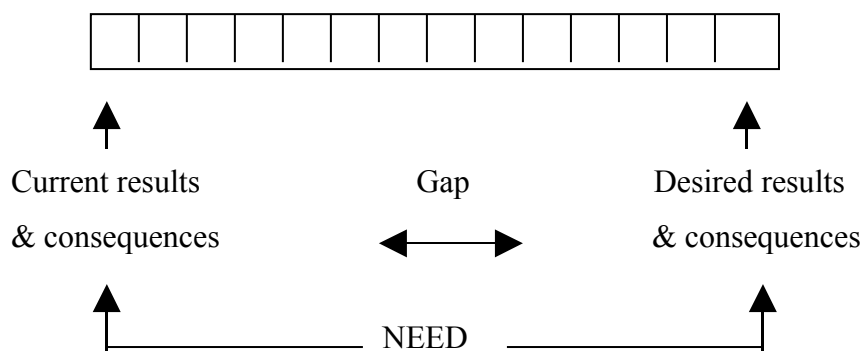
Η σημασία των όρων ανάγκη και ανάλυση αναγκών έχουν αλλάξει αρκετά με το πέρασμα του χρόνου από τότε που χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά σε θέματα διδασκαλίας γλωσσών σύμφωνα με τον White (<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/tsopanoglou/3.htm>). Σύμφωνα με τους ειδικούς, η έννοια της ανάγκης μπορεί να προσεγγιστεί με τρεις τουλάχιστον τρόπους. Κατά την πρώτη προσέγγιση, η ανάγκη ορίζεται ως ασυμφωνία ανάμεσα στην πραγματική και την επιθυμητή κατάσταση. Σύμφωνα με μια δεύτερη θεώρηση, η ανάγκη ορίζεται ως επιθυμία ή προτίμηση της πλειοψηφίας, και κατά μια άλλη προσέγγιση, ανάγκη θεωρείται το έλλειμμα σε μια περιοχή που είναι επιβλαβής. Σε όλες, λοιπόν, τις περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με ανθρώπινες εκτιμήσεις και αξίες μέσα σε ένα

συγκεκριμένο πλαίσιο και όχι με αντικειμενικές αλήθειες (Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης, 2000).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο ορισμός που παραθέτουν οι Reviere, Berkowitz, Carter και Ferguson, σύμφωνα με τις οποίες η ανάγκη ορίζεται ως το κενό ανάμεσα στις πραγματικές και ιδανικές συνθήκες, που αναγνωρίζεται από τις αξίες του κοινωνικού συνόλου και ενδεχομένως επιδέχεται αλλαγή. Ο ορισμός αυτός έχει τρία μέρη: Καταρχάς, πρέπει να υπάρχει ένα κενό μεταξύ των πραγματικών και των ιδανικών συνθηκών σε ένα κοινωνικό σύνολο. Κάποια διαφορά, βέβαια, υπάρχει πάντα αλλά το να μικραίνει ένα κενό αποτελεί θετικό στόχο. Δεύτερον, το κενό αυτό πρέπει να γίνεται αντιληπτό και κατανοητό σαν ανάγκη από το κοινωνικό σύνολο και τρίτον, το κενό πρέπει να υπόκειται σε αλλαγή, πρέπει δηλαδή οι ανάγκες να μπορούν να ικανοποιηθούν (R. Reviere, 1996, 5-6).

Εδώ υιοθετούμε τον ορισμό της ανάγκης ως το έλλειμμα, ανάμεσα σε αυτό που έχουμε ή νομίζουμε ότι έχουμε και σε αυτό που νομίζουμε ότι θα έπρεπε να έχουμε

(<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/tsopanoglou/3.htm>), της διαφοράς, δηλαδή μεταξύ μιας πραγματικής και μιας επιθυμητής κατάστασης, όπως ήδη αναφέρθηκε. Τη διάσταση αυτή του ελλείμματος ή του κενού ανάμεσα στην τρέχουσα κατάσταση και την επιθυμητή επισημαίνουν και οι Kaufman, Rojas και Mayer με την ακόλουθη σχηματική παράσταση:



(R. Kaufman, A. Rojas & H. Mayer, 1993, 4)

Αφού προσδιοριστούν οι ανάγκες, ακολουθεί η επιλογή των καλύτερων τρόπων (π.χ. λύσεων, μεθόδων, προγραμμάτων, δραστηριοτήτων) ώστε να καλυφθούν τα κενά και να ικανοποιηθούν έτσι οι ανάγκες (R. Kaufman, A. Rojas & H. Mayer, 1993).

7.1.2 Διάκριση μεταξύ ανάγκης και παρεμφερών εννοιών

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι πολλές φορές η ανάγκη δεν ταυτίζεται με την επιθυμία, «αφού ότι επιθυμεί το άτομο δεν σημαίνει ότι το χρειάζεται» (Α. Παπασταμάτης, 2006, 38). Όπως αναφέρθηκε, με τον όρο ανάγκη εννοούμε τη διαφορά μεταξύ μιας πραγματικής κατάστασης ή θέσης και ενός επιθυμητού επιπέδου. Με τον όρο «επιθυμία», εννοούμε ένα κίνητρο ή ενδιαφέρον, που ωστόσο δεν συνιστά απαραίτητως ανάγκη (π.χ. κάποιος μπορεί να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα γιατί το θέμα είναι ενδιαφέρον, ο εκπαιδευτής είναι ενθουσιώδης ή η διαμόρφωση του χώρου και τα μέσα είναι ελκυστικά) (Ε. Βαλκάνος, 2006).

Επιπλέον, ο όρος ανάγκη δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο «ζήτηση», καθώς η ζήτηση είναι όρος της οικονομίας (νόμος προσφοράς και ζήτησης). Για παράδειγμα, ζήτηση για ένα σεμινάριο εκδηλώνεται αν έχει γίνει αντιληπτή και αναγνωριστεί πρώτα η ανάγκη γι' αυτό από τον αρμόδιο φορέα και υπάρχει στη συνέχεια επιθυμία να ληφθεί δράση. Η ζήτηση αυτή τείνει να εκφράζεται στα πλαίσια του ενδιαφέροντος για τα προγράμματα που προσφέρονται· σε κάποια μπορεί να υπάρχει υπερπροσφορά και άλλα μπορεί να ακυρώνονται εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος. Σε άλλες περιπτώσεις είναι πιθανό να υπάρχει ανάγκη αλλά όχι ζήτηση ή μόνο μέτρια ζήτηση, πράγμα που οφείλεται στην έλλειψη πληροφόρησης, γνώσης, οικονομικών πόρων ή κινήτρου. Απ' την άλλη πλευρά, η ζήτηση για υπάρχοντα προγράμματα δεν αντανακλά πάντα τις πραγματικές ανάγκες. Μπορεί, δηλαδή, να υπάρχει ζήτηση για προγράμματα των οποίων η πρακτική αξία να είναι αμφίβολη και επομένως η επίδραση στην απόδοση των συμμετεχόντων αμελητέα. Όταν, όμως, υπάρχουν σημαντικές ανάγκες αλλά χαμηλή ζήτηση συνήθως συνεπάγονται άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες για τη βελτίωση της απόδοσης, όπως, για παράδειγμα, η κακή φήμη των διαθέσιμων ινστιτούτων και προγραμμάτων επιμόρφωσης-εκπαίδευσης (Kubr & Prokopenko, 1989).

7.1.3 Ανασκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων γύρω από την έννοια της ανάγκης

Οι ανάγκες, γενικά, μπορούν να εξεταστούν από διάφορες σκοπιές, της ψυχολογίας, της φυσιολογίας ή της οικονομίας. Μία από τις πιο γνωστές είναι η ψυχολογική προσέγγιση του Abraham Maslow (1954), ο οποίος ανέπτυξε την έννοια της «ιεράρχησης των αναγκών» (R. Reviere, 1996, 4). Βασιζόμενος σε ανοδικά επίπεδα πιο πολύπλοκων αναγκών (πυραμίδα των αναγκών), ο Maslow υπέθεσε ότι άπαξ και ικανοποιείται ένα χαμηλότερο επίπεδο ανάγκης, οι άνθρωποι κινούνται προς υψηλότερα επίπεδα αναγκών. Η ικανοποίηση, δηλαδή, των βασικών αναγκών της επιβίωσης και της ασφάλειας δίνουν τη θέση τους στις υψηλότερες ανάγκες της κοινωνικής αποδοχής, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης. Το μοντέλο του Maslow, παρά την κριτική που δέχτηκε για απλότητα και γραμμικότητα, υποδεικνύει ότι οι ανάγκες είναι αναγνωρίσιμες και ότι η ικανοποίηση μιας ομάδας αναγκών ανοίγουν πιθανώς το δρόμο για το βίωμα άλλων πολυπλοκότερων αναγκών (R. Reviere, 1996).

Το 1977 ο Bradshaw προσδιόρισε τέσσερα είδη κοινωνικών αναγκών: τις κανονιστικές, που καθορίζονται από επαγγελματίες σε δεδομένες καταστάσεις, τις συνειδητές, οι οποίες εξισώνονται με την επιθυμία και μπορεί να μην αντιπροσωπεύουν τελικά ανάγκες, τις εκφρασμένες, οι οποίες συνιστούν συνειδητές ανάγκες που μετατρέπονται σε πράξη, σχετίζονται δηλαδή με τη ζήτηση, και τις συγκριτικές ανάγκες που αφορούν στο κενό που δημιουργείται σε σχέση με την απόλαυση υπηρεσιών μεταξύ δύο ομάδων ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά (P. Jarvis, 2004, 299).

Σύμφωνα με την ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση, οι κοινωνικές ανάγκες ορίζονται ως οι ανάγκες ενός σημαντικού αριθμού ατόμων ή ομάδων που εκφράζονται όταν συνειδητοποιείται μια έλλειψη σε σχέση με ένα γενικό πρότυπο ενώ ως εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται οι ανάγκες που προκύπτουν «όταν ένας σχετικά σημαντικός αριθμός ατόμων ή ομάδων συνειδητοποιούν ότι τους λείπουν κάποιες γνώσεις που επιβάλλονται είτε από συγκεκριμένους, θεσπισμένους ή και άτυπους κανόνες (π.χ. υποχρεωτική εκπαίδευση, ξένες γλώσσες για ορισμένους επαγγελματίες κ.λ.π.) είτε από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα (π.χ. μαθήματα μαγειρικής για γυναίκες κ.λ.π.)» (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999, 25).

Επίσης, από τη σκοπιά της πολιτιστικής προσέγγισης, «οι ανάγκες διαμορφώνονται σύμφωνα με τις παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και γενικά τον τρόπο ζωής μιας κοινωνικής ομάδας» και επομένως, οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ανάγκες που προκύπτουν από τις πεποιθήσεις και τις αξίες που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999, 25). Το θέμα των αξιών στην ανάπτυξη της θεωρίας για τις ανάγκες, εισήγαγε πρώτος ο McKillip το 1987 (R. Reviere, 1996). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη συμβολή των πολιτιστικών παραγόντων στη διαμόρφωση των αναγκών και συμβάλλει κυρίως στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών ειδικών κοινωνικών ομάδων, όπως είναι οι μειονότητες, οι κάτοικοι απομονωμένων περιοχών κ.ά. (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999).

Η οικονομική προσέγγιση της έννοιας της ανάγκης χρησιμοποιείται κυρίως για τον προσδιορισμό των αναγκών επαγγελματικής κατάρτισης, σε αντιστοιχία με τις θέσεις εργασίας (καθήκοντα, ευθύνες, δεξιότητες). Έτσι, οι ανάγκες προσδιορίζονται από το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων σε μια κοινωνία. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με αυτή την προσέγγιση, είναι οι ανάγκες που προκύπτουν αφενός από την εξειδίκευση εργαζομένων που απαιτείται και αφετέρου από τις γνώσεις και τις ικανότητες ή δεξιότητες που χρειάζονται (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999).

Τέλος, σύμφωνα με τη δομολειτουργική προσέγγιση, οι ανάγκες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων προσδιορίζονται από τις δομές μέσα στις οποίες ζουν και από τις λειτουργίες τις οποίες επιτελούν και πηγάζουν από τις αλλαγές είτε στο εσωτερικό ενός κοινωνικού συνόλου είτε στον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό τους περίγυρο. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ανάγκες που προκύπτουν, όταν στις ενδοψυχικές ή διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ατόμων ή και στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους, η εκπαίδευση αποτελεί μία απάντηση που συμβάλλει ουσιαστικά στην προσαρμογή των ατόμων στη νέα κατάσταση (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999).

7.2 Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών

Σύμφωνα με τον ορισμό που παραθέσαμε για τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές εκφράζονται σε σχέση με τα επίπεδα των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων

που είναι απαραίτητες αλλά όχι διαθέσιμες από τα άτομα για την επίτευξη των στόχων μιας δραστηριότητας ή ενός προγράμματος:

Εκπαιδευτική ανάγκη = Αναγκαία – Διαθέσιμη γνώση, δεξιότητα, στάση
(Δ. Χασάπης, 2000, 31).

Ο όρος «γνώση» ορίζεται διαφορετικά στα πλαίσια διαφορετικών θεωριών μάθησης. Στα πλαίσια των κοινωνικο-γνωστικών θεωριών, για παράδειγμα, που έχει μεγαλύτερη σχέση με την παρούσα έρευνα, γνώση είναι «το αποτέλεσμα κάθε διερευνητικής διαδικασίας που στοχεύει στην κατανόηση της πραγματικότητας» (Δ. Χασάπης, 2000, 32). Για τον όρο «δεξιότητα» αντίθετα, δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των θεωριών μάθησης και μπορεί γενικά να θεωρηθεί ως «δυνατότητα και ευχέρεια εκτέλεσης νοητικών ή και κινητικών ενεργειών», όπως επίσης και για τον όρο «στάση», που μπορεί να θεωρηθεί ως εσωτερική κατάσταση που επηρεάζει ένα άτομο στην επιλογή ή προτίμηση ορισμένων ατόμων, πραγμάτων ή καταστάσεων (Δ. Χασάπης, 2000, 32).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, που αφορούν στην παρούσα εργασία, εντάσσονται στην γενικότερη κατηγορία των κοινωνικών αναγκών, οι οποίες διακρίνονται σε πέντε επιμέρους κατηγορίες: τις κανονιστικές ανάγκες, οι οποίες γίνονται αισθητές αναφορικά με ελλείψεις σε σχέση με καθιερωμένα κριτήρια (standards), τις αισθητές ανάγκες που ταυτίζονται με τις επιθυμίες, τις εκπεφρασμένες ανάγκες, δηλαδή τα αιτήματα που προβάλλουν τα άτομα όταν χρειάζονται κάτι, τις συγκριτικές ανάγκες που σχετίζονται με τη μη ταύτιση της απόλαυσης συγκεκριμένων υπηρεσιών μεταξύ δύο ομάδων ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά και τις μελλοντικές ανάγκες, ανάγκες, δηλαδή, που πρόκειται να προκύψουν στο μέλλον (Ε. Βαλκάνος, 2006). Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι πέντε κατηγορίες των κοινωνικών αναγκών.

Για να προσδιορίσουμε, όμως, εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουμε και να συγκρίνουμε δύο επίπεδα ερμηνείας: το επιθυμητό, μελλοντικό επίπεδο και το τρέχον, πραγματικό. Η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών επιπέδων είναι το κενό επίδοσης που προκύπτει (M. Kubr, & J. Prokopenko, 1989). Οι τωρινές ανάγκες φαίνεται να σχετίζονται με βραχυπρόθεσμους στόχους (π.χ. εκπαίδευση σε δεξιότητες που απαιτούνται στην τρέχουσα εργασία) ενώ οι μελλοντικές ανάγκες σχετίζονται με μακροπρόθεσμους στόχους (π.χ. εκπαίδευση για κάποια μελλοντική εργασία) (F. Bee & R. Bee, 1994, 20). Ευνόητο είναι ότι οι

τωρινές ανάγκες συχνά απαιτούν πιο άμεση ικανοποίηση από ότι οι μελλοντικές ανάγκες. Ωστόσο, σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στις τρέχουσες ανάγκες παραβλέποντας τις μελλοντικές ανάγκες (F. Bee & R. Bee, 1994).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, λοιπόν, με βάση τα δύο αυτά επίπεδα μπορούν να προσδιοριστούν ως: **Ανάγκες ατόμων**, **Ανάγκες ενός συλλογικού φορέα ή ενός θεσμού** (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα), **Ανάγκες κοινωνικών ομάδων** (π.χ. άνεργοι, ομάδες με προβλήματα κοινωνικής ένταξης), **Ανάγκες μιας γεωγραφικής περιοχής**, **Ανάγκες κλάδων της οικονομίας και γενικότερα της αγοράς εργασίας** (π.χ. ζήτηση και προσφορά εργασίας) (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999). Οι Kubr και Prokopenko αναφέρουν δύο ακόμα επίπεδα προσδιορισμού εκπαιδευτικών αναγκών, το **εθνικό** (country level) και το **παγκόσμιο** (global level). Στην πρώτη περίπτωση, αναφερόμαστε σε ανάγκες του πληθυσμού με κοινά χαρακτηριστικά σε εθνικό επίπεδο, οι οποίες εξετάζονται κατά κανόνα από εθνικές έρευνες και μελέτες. Όσον αφορά στο παγκόσμιο επίπεδο, πρόκειται για το υψηλότερο επίπεδο γενίκευσης των εκπαιδευτικών αναγκών. Η ύπαρξη «παγκόσμιων» αναγκών βασίζεται στην παγκοσμιοποίηση της αγοράς, στις σύγχρονες τάσεις στις επιχειρήσεις και στην πρόοδο των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, που παρέχουν τη δυνατότητα λήψης στρατηγικών, πολιτικών και προγραμμάτων παγκοσμίου ενδιαφέροντος (M. Kubr, & J. Prokopenko, 1989, 31-32).

Σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών χρειάζεται:

Να προβούμε στην ιεράρχηση των διαφόρων αναγκών του πληθυσμού-στόχου και στην αλληλοσυσχέτισή τους με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων που έχει προηγηθεί.

Να προσδιορίσουμε τους θεσμοθετημένους ή/ και άτυπους κανόνες που αφορούν στην εκπαίδευση, καθώς και τα κυρίαρχα μορφωτικά πρότυπα και στη συνέχεια να εξετάσουμε συγκριτικά το επίπεδο συνειδητοποίησης όσον αφορά στην ενδεχόμενη έλλειψη μόρφωσης και εκπαιδευτικών ευκαιριών από τον πληθυσμό-στόχο.

Να εξετάσουμε τις πεποιθήσεις και τις αξίες του πληθυσμού-στόχου, κυρίως όταν πρόκειται για ειδικές κοινωνικές ομάδες που διατηρούν τις ιδιαιτερότητές τους.

Να προσδιορίσουμε τις επαγγελματικές γνώσεις και τις ικανότητες-δεξιότητες που χρειάζεται η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, το σύστημα διανομής των προϊόντων και η χρήση τους.

Να εξετάσουμε τις αλλαγές που συμβαίνουν σε προσωπικό, διαπροσωπικό και σε κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο, καθώς και τη συμβολή της εκπαίδευσης ως απάντησης στις αλλαγές αυτές. (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999, 28), (βλ. και [http:// www.makine.gr/ makine/ aristeia/ enothta_8/857.htm](http://www.makine.gr/makine/aristeia/enothta_8/857.htm)).

7.2.1 Διάκριση εκπαιδευτικών αναγκών

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετούμε, μπορούν να έχουν «μια υποκειμενική διάσταση, π.χ. τη συνειδητοποίηση μιας έλλειψης ή μιας ενδοψυχικής αλλαγής και μια αντικειμενική διάσταση, όπως το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων και οι αλλαγές των θεσμοθετημένων κανόνων που αφορούν στην εκπαίδευση» (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999, 28). Επίσης, εφόσον οι εκπαιδευτικές ανάγκες συναρτώνται με το βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψης μορφωτικών αγαθών και των αλλαγών που συμβαίνουν είτε σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, είτε στον κοινωνικό περίγυρο, μπορούμε να τις διακρίνουμε σε συνειδητές και μη συνειδητές ή λανθάνουσες, όπως τις ονομάζει ο Claparide. Ακόμη κι όταν ο πληθυσμός-στόχος συνειδητοποιεί τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, δεν τις εκφράζει πάντα ρητά ή τις εκφράζει έμμεσα (για παράδειγμα, όταν η έλλειψη συγκεκριμένων γνώσεων θεωρείται κοινωνικά κατακριτέα, όπως ο αναλφαβητισμός). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν, λοιπόν, να είναι ρητές και μη ρητές (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες: α. **συνειδητές και ρητές** (δηλαδή ο πληθυσμός-στόχος τις γνωρίζει και τις εκφράζει), β. **συνειδητές και μη ρητές** (δηλαδή ο πληθυσμός-στόχος τις γνωρίζει αλλά αποφεύγει να τις διατυπώσει) και γ. **λανθάνουσες** (και προφανώς μη ρητές) ανάγκες (δηλαδή ο πληθυσμός-στόχος δεν έχει συνειδητοποιήσει την ύπαρξή τους και δεν είναι δε θέση να τις διατυπώσει ([http:// www.makine.gr/makine/aristeia/enothta_8/857.htm](http://www.makine.gr/makine/aristeia/enothta_8/857.htm)), (βλ. Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999, 29). Η διάκριση αυτή των εκπαιδευτικών αναγκών μας βοηθά στην

επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών για τη συλλογή και επεξεργασία στοιχείων.

7.3 Ορισμός και στόχοι της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών

Η εκπαιδευτική ανάγκη αποτελεί από μόνη της ένα πρόβλημα που έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, αιτίες και λύσεις. Συχνά αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου και πιο πολύπλοκου προβλήματος του προσωπικού ενός οργανισμού, εκπαιδευτικού στην προκειμένη περίπτωση, που μπορεί να συνδέεται και με άλλα προβλήματα λιγότερο ή περισσότερο σημαντικά. Η αναγνώριση αυτών των προβλημάτων συνιστά το πρώτο βήμα στη διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών και η εκπαίδευση με τη σειρά της θεωρείται το μέσο ή ένα από τα μέσα για να λυθούν τα προβλήματα και κατ' επέκταση να ενισχυθεί η απόδοση του προσωπικού (M. Kubr, & J. Prokopenko, 1989).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε, πρόθεση της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών είναι να εντοπιστούν οι περιοχές στις οποίες υπάρχει ένα έλλειμμα και αναμένεται να επιτευχθεί κάποια επιθυμητή επίδοση ή ακόμα και οι περιοχές στις οποίες ενδέχεται να παρουσιαστούν προβλήματα στο μέλλον. Η ανίχνευση, λοιπόν, εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί μια «συνεχή διαδικασία ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, προβληματισμού και αναζήτησης, η οποία στοχεύει στην κινητοποίηση των ίδιων των ενδιαφερομένων, προκειμένου να προσδιορίσουν με επίγνωση τις πραγματικές ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους» (Α. Καυάλης & Α. Παπασταμάτης, 2000, 37).

Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διερεύνησης χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία για τον καθορισμό των σκοπών και των στόχων ενός προγράμματος καθώς και για τον προσδιορισμό των περιοχών στις οποίες πρέπει να γίνουν μεγαλύτερες επενδύσεις (Α. Καυάλης & Α. Παπασταμάτης, 2000). Οι Reviere, Berkowitz, Carter και Ferguson δίνουν έμφαση στη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών, η οποία ορίζεται ως μια συστηματική και συνεχής διαδικασία παροχής χρήσιμων πληροφοριών για τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου στα άτομα που μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για το σχεδιασμό πολιτικών και προγραμμάτων. Πρόκειται, δηλαδή, για μία μορφή εμπειρικής έρευνας που εκτείνεται

πέρα από τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, στην αξιοποίηση των ευρημάτων (R. Reviere, 1996).

Σύμφωνα με την Soriano, η εκτίμηση αναγκών μιας ομάδας πληθυσμού στοχεύει στη συγκέντρωση δεδομένων για την ανάγκη ύπαρξης ή της τωρινής χρήσης υπηρεσιών, προϊόντων και πληροφοριών και πρέπει να διαχωρίζεται από την αξιολόγηση προγραμμάτων, διότι οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται κατά τη διαδικασία εκτίμησης αναγκών χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων γύρω από τη διάθεση των πόρων και υπηρεσιών ενός προγράμματος, αντίθετα η αξιολόγηση προγραμμάτων αφορά πιο συγκεκριμένα στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας εταιρείας, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος (F.I. Soriano, 1995). Σκοπός, επομένως, της διαδικασίας εκτίμησης αναγκών δεν είναι να κριτικάρει το άτομο ή τον οργανισμό αλλά να βελτιώσει την ικανότητα και την επίδοση προς όφελος του ατόμου και του οργανισμού (M. Kubr & J. Prokopenko, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός μιας τέτοιας διαδικασίας είναι να απαντήσει σε πέντε ερωτήσεις: 1. Γιατί να διενεργηθεί η εκπαίδευση, 2. Ποιος/ Ποιοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση, 3. Πώς μπορεί να ικανοποιηθεί το έλλειμμα, 4. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να εκτελείται ένα καθήκον στην εργασία και 5. Πότε θα λάβει χώρα η εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν χρειάζεται να απαντηθούν και οι πέντε ερωτήσεις ως μέρος της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών (J. Barbazette, 2006, 6).

7.3.1 Επίπεδα ανάλυσης και στάδια διεξαγωγής της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών

Η ανάλυση της διαδικασίας της καταγραφής αναγκών προτείνεται από την Χατζηπαναγιώτου να γίνεται σε τρία επίπεδα: i) «σε επίπεδο σχολικού συστήματος ή σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους της σχολικής οργάνωσης», ii) «σε επίπεδο επαγγελματικής ομάδας ενός σχολείου ή σε επίπεδο ειδικότητας εκπαιδευτικών για συμπράξεις σχολείων» και iii) «σε επίπεδο ατόμου, είτε ανήκει στο διδακτικό, είτε στο διοικητικό προσωπικό, και συγκεκριμένα, ως προς το βαθμό της προσωπικής του ικανοποίησης, ως προς το είδος και τις συνθήκες εργασίας του και ως προς την απόδοσή του», καθώς έτσι καταγράφονται πλήρως οι ανάγκες του σχολείου ως οργανισμού (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 84). Πολλές φορές, βέβαια, δεν είναι ευδιάκριτη η

διαφοροποίηση των τριών επιπέδων καταγραφής και ανάλυσης των αναγκών, γι' αυτό και τα επίπεδα συμπύσσονται σε δύο ή τελικά σε ένα (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Κάποιοι μελετητές, επίσης, χρησιμοποιούν τα επίπεδα αυτά, ως επίπεδα που δείχνουν την έκταση που θα έχει η εκπαίδευση και άλλοι τα χρησιμοποιούν ως τρόπους ταξινόμησης των μεθόδων για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών (F. Bee & R. Bee, 1994).

Επιπλέον, κατά τη διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη δύο βασικές συνιστώσες: η γνώση του **πληθυσμού-στόχου** στον οποίο απευθύνεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης και η γνώση του **πεδίου αναφοράς**, του πεδίου απασχόλησης δηλαδή στο οποίο δραστηριοποιείται ή ενδέχεται να δραστηριοποιηθεί ο πληθυσμός αυτός (Δ. Χασάπης, 2000, 18). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στον πληθυσμό-στόχο, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, καταρχάς, ποικίλα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου, που σχετίζονται με το πρόβλημα που πρόκειται να αντιμετωπίσει η σχεδιαζόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση, δημογραφικά, οικογενειακά και κοινωνικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το οικονομικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό επίσης επίπεδο του πληθυσμού-στόχου (βαθμίδα τυπικής εκπαίδευσης ή / και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης) καθώς και η προηγούμενη εκπαίδευση και εμπειρία σχετική με το πρόβλημα που εξετάζεται (επαγγελματική εμπειρία, παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης). Ως προς τη γνώση του πεδίου αναφοράς, εννοούμε τον σαφή καθορισμό του προβλήματος που πρόκειται να αντιμετωπιστεί μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και της ανάλυσης των διαστάσεων του πλαισίου αναφοράς και τις σχέσεις του με το ευρύτερο περιβάλλον (Θ. Καραλής, 2005).

Η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών του εκάστοτε πληθυσμού-στόχου αποτελεί βασική δραστηριότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος κατάρτισης και αναπτύσσεται στη βάση των διαπιστώσεων και συμπερασμάτων της έρευνας του πεδίου αναφοράς σε συνδυασμό με το γενικό στόχο του σχεδιαζόμενου προγράμματος κατάρτισης (Δ. Χασάπης, 2000). Στη συγκεκριμένη, επομένως, έρευνα, ο πληθυσμός-στόχος είναι οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί (συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών) με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και το πεδίο αναφοράς είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (σχολική μονάδα, σχολική τάξη) και οι σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό (σχέσεις καθηγητών-

μαθητών, σχέσεις των καθηγητών μεταξύ τους, σχέσεις προσωπικού –διευθυντή, σχέσεις καθηγητών-γονέων κ.τ.λ.).

Τα στάδια διεξαγωγής της διερεύνησης αναγκών, ο Barbazette τα διακρίνει σε τρία: α) συλλογή πληροφοριών, β) ανάλυση πληροφοριών και γ) δημιουργία σχεδίου εκπαίδευσης (J. Barbazette, 2006) ενώ η Χατζηπαναγιώτου τα διακρίνει σε τέσσερα:

1.στάδιο της προετοιμασίας, δηλαδή δημιουργία θετικού κλίματος για τη διαδικασία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα,

2.στάδιο της άσκησης, εκπαίδευση, δηλαδή, των ατόμων που πρόκειται να επιμορφωθούν ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία της εκτίμησης αναγκών και να συμμετάσχουν ενεργά σ' αυτή,

3.στάδιο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, το οποίο αναφέρεται στη μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων,

4.στάδιο follow-up, πρόκειται για δεύτερη εκτίμηση αναγκών που ενδεχομένως να χρειαστεί σε περίπτωση που μετά την επιμόρφωση δεν ικανοποιήθηκαν οι καταγεγραμμένες ανάγκες, επειδή δεν προσδιορίστηκαν από την αρχή με αξιοπιστία (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 84).

7.3.2 Μέθοδοι και μοντέλα εντοπισμού αναγκών

Η επιλογή της μεθόδου ή του μοντέλου καταγραφής αναγκών αποτελεί συνάρτηση των πληροφοριών που επιθυμούμε να συλλέξουμε καθώς και των γενικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού-στόχου. Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την επιλογή είναι οι εξής:

«το επίπεδο καταγραφής και ανάλυσης των αναγκών»

«το πόσο σύντομα χρειαζόμαστε τα αποτελέσματα της καταγραφής»

«ο διαθέσιμος προϋπολογισμός»

«το ποιος και πώς θα καταγράψει και θα αναλύσει τη διαδικασία»

«το αν θα συμμετάσχουν εθελοντικά οι εκπαιδευτικοί»

«το πλαίσιο και οι ευρύτερες συνθήκες διεξαγωγής της» (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 85).

Η Soriano αναφέρει τρεις κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για το ποια μέθοδος θα χρησιμοποιηθεί: το χρόνο που απαιτείται για την εφαρμογή της διαδικασίας, τους οικονομικούς πόρους που απαιτούνται και τις τεχνικές γνώσεις

που χρειάζονται (F.I. Soriano, 1995). Σ' αυτούς τους παράγοντες πρέπει να προσθέσουμε και κάποιους ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνώριση και παραδοχή των εκπαιδευτικών αναγκών από την πλευρά του πληθυσμού-στόχου. Ο ερευνητής, δηλαδή, πρέπει να έχει υπόψη του ότι κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η φυσική περιέργεια και η προθυμία του ατόμου να μάθει καινούρια πράγματα, καθώς και στάσεις, όπως η ετοιμότητα του ατόμου να παραδεχτεί την άγνοιά του πάνω σ' ένα θέμα, μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία διερεύνησης αναγκών και τα αποτελέσματά της και κατά συνέπεια, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή της κατάλληλης μεθόδου ή του μοντέλου καταγραφής των αναγκών (M. Kubr, & J. Prokopenko, 1989).

Μεταξύ των καθιερωμένων μεθόδων εντοπισμού και ανάλυσης των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού περιλαμβάνονται:

-τα ερωτηματολόγια, που αποτελούν την πιο διαδεδομένη τεχνική και με τα οποία διερευνώνται οι απόψεις και οι ανάγκες για εκπαίδευση του πληθυσμού-στόχου και τα χαρακτηριστικά του (δημογραφικά, κοινωνικά κ.τ.λ.), καθώς επίσης αξιολογούνται γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του πληθυσμού-στόχου με ειδικά ερωτηματολόγια (Δ. Χασάπης, 2000).

-οι συνεντεύξεις, είτε ατομικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στις δειγματοληπτικές έρευνες και μπορεί να είναι κατευθυνόμενες ή μη, είτε ομαδικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών σε ομάδες ατόμων που έχουν κοινά βιώματα ή κοινές εργασιακές εμπειρίες (Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, 1999, 32).

-η συστηματική παρατήρηση επιλεγμένων ατόμων κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων της εργασίας τους, η οποία μπορεί να είναι είτε συμμετοχική (όταν ο παρατηρητής εμπλέκεται στις δραστηριότητες που παρατηρεί) είτε μη συμμετοχική (Δ. Χασάπης, 2000).

-η ανάλυση περιεχομένου ειδικών κειμένων (έντυπα, αναφορές, επαγγελματικά περιγράμματα, κανονισμοί εργασίας κ.ά.) τα οποία συνδέονται με το πλαίσιο αναφοράς και τον πληθυσμό-στόχο (Δ. Χασάπης, 2000, 33).

-οι ιστορίες ζωής, που διακρίνονται σε αναδρομικές (που αφορούν στην αναδόμηση του παρελθόντος) και συγχρονικές (που αφορούν στο παρόν). Η τεχνική αυτή δίνει τη δυνατότητα στα άτομα που ανήκουν στον πληθυσμό-στόχο να περιγράψουν την καθημερινή τους ζωή (με ήπια καθοδήγηση από

τους ερευνητές) προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία για τα προσωπικά τους προβλήματα και τις ανάγκες τους (Ε. Βαλκάνος, 2006, 15).

-η μέθοδος του ημερολογίου, η οποία συνδυάζει την παρατήρηση και κάποια σημαντικά γεγονότα που συμβαίνουν στον οργανισμό (περιβάλλον εργασίας) και απαιτούν ειδικές δεξιότητες εκ μέρους του προσωπικού (Μ. Kubr, & J. Prokopenko, 1989, 79).

-η μέθοδος DELPHI, η οποία στηρίζεται σε ομαδική εργασία συλλογής και επεξεργασίας στοιχείων, που συλλέγονται με βάση τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τα μέλη της ομάδας (Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης, 2000, 37).

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες, μπορούμε να αντιστοιχίσουμε τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους σε κάθε τύπο αναγκών. Για τις συνειδητές, λοιπόν, και ρητές ανάγκες ως πιο κατάλληλες για τη διερεύνησή τους κρίνονται οι μέθοδοι του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Ακολούθως, για τη διερεύνηση των συνειδητών και μη ρητών αναγκών χρησιμοποιούνται κυρίως η συνέντευξη εις βάθος, η παρατήρηση και η ανάλυση περιεχομένου ενώ για τον τύπο των λανθανουσών αναγκών, πιο κατάλληλες μέθοδοι είναι οι ιστορίες ζωής, η παρατήρηση και η ανάλυση περιεχομένου (Ε. Βαλκάνος, 2006, 16). Κάθε μέθοδος συλλογής στοιχείων παρουσιάζει ανάλογα με την περίπτωση πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που σχετίζονται με την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συλλεγόμενων στοιχείων (Δ. Χασάπης, 2000). Στις περισσότερες πάντως διαδικασίες διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών κρίνεται συνήθως απαραίτητη η «τριγωνοποίηση», ο συνδυασμός δηλαδή δύο ή και περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων, εφόσον αυτός είναι εφικτός (R. Yin, 2003, 97).

Ειδικότερα, για την ανίχνευση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται τόσο οι ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές που αναφέρθηκαν, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, η ανάλυση ειδικών γραπτών τεκμηρίων, όσο και μοντέλα που στηρίζονται στην «ιδέα της αυτοδιαχείρισης της σχολικής μονάδας» (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 85). Ενδεικτικά, αναφέρονται:

α) Το μοντέλο DION (Diagnosis of individual and organisational needs), το οποίο διαμορφώθηκε οριστικά το 1980 από τους J. Elliot-Kemp και G. Williams. Πρόκειται

για μια στρατηγική καταγραφής αναγκών που προωθεί την ενδοσχολική μορφή επιμόρφωσης, αφού οι ανάγκες καταγράφονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

β) Το μοντέλο SIGMA (Self Initiated Group Managed Action), το οποίο εμφανίζεται ολοκληρωμένο το 1986. Η φιλοσοφία του στηρίζεται στο κίνημα για την αυτονομία του εκπαιδευτικού και ταιριάζει σε ανοιχτό στυλ διοίκησης του σχολείου. Μειονέκτημά του αποτελεί ο πολύς χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή του, καθώς το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε συγκεκριμένες διαδικασίες προετοιμασίας για την καταγραφή αναγκών, όπως ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, αυτοανάλυση της προσωπικής στάσης κάθε εκπαιδευτικού, σύγκριση της εικόνας που έχουν σχηματίσει οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με την εικόνα που έχει σχηματίσει ο κάθε εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, κριτική της μεθόδου εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του κ.ά.

γ) Το μοντέλο GRIDS (Guidelines for review and internal development in schools), στο οποίο υπεύθυνος της όλης πορείας είναι ο διευθυντής και το οποίο, βέβαια, προϋποθέτει συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτό οι φάσεις της καταγραφής αναγκών είναι σαφέστατα διατυπωμένες: 1. εξοικείωση με τη μέθοδο, 2. χρήση ερωτηματολογίου, 3. συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να διατυπωθούν προτάσεις για την επίλυση των προβλημάτων, 4. στάδιο δράσης (εφαρμογή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων) και 5. αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης, καθώς και αξιολόγηση του μοντέλου GRIDS (Π. Χατζηπαναγιώτου, 2001, 85-88).

7.3.3 Μεθοδολογικές αδυναμίες

Η διαδικασία της εκτίμησης αναγκών ποικίλει από τις πολύ απλές μελέτες που περιλαμβάνουν μικρές ομάδες μέχρι τις πολύ εκτεταμένες και δαπανηρές έρευνες, οι οποίες περιλαμβάνουν εκατοντάδες συμμετεχόντων. Η πολυπλοκότητα, όμως, μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας έρευνας δεν αντανakλά απαραίτητα την εγκυρότητα της, καθώς και μια μικρής κλίμακας έρευνα μπορεί να είναι τόσο έγκυρη ως προς συγκεκριμένους στόχους όσο και μια μεγαλύτερη. Παρόλα αυτά, καμιά διαδικασία διερεύνησης αναγκών δεν μπορεί να προσδιορίσει ποσοτικά τις συγκεκριμένες

υπηρεσιακές απαντήσεις ενός οργανισμού ή προγράμματος με ακρίβεια, διότι μπορεί να συντρέχουν ένας ή και περισσότεροι από τους παρακάτω λόγους:

- απροθυμία των ατόμων να συμμετάσχουν στη διαδικασία διερεύνησης των αναγκών τους, να παραδεχτούν την τρέχουσα χρήση υπηρεσιών ή να αποκαλύψουν τις ανησυχίες τους για την ανάγκη υπηρεσιών
- αντίδραση στην αποκάλυψη της ανάγκης για υπηρεσίες σε εταιρείες παρά την αναγνώριση της ανάγκης για αυτές
- έλλειψη πρόσβασης σε ερωτηθέντες
- απροθυμία των ατόμων να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε έρευνα
- σκοπίμες απατηλές απαντήσεις ορισμένων
- συγκεχυμένες ή κακοδιατυπωμένες ερωτήσεις
- λανθασμένη ερμηνεία των απαντήσεων (F.I. Soriano, 1995).

Επίσης, κάποιες από τις μεθοδολογικές αδυναμίες της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών μπορούν σαφώς να αποδοθούν στο γεγονός ότι η διερεύνηση έχει διεξαχθεί από το προσωπικό ενός οργανισμού ή/ και άτομα με λίγη ή καθόλου εκπαίδευση σε ερευνητικές μεθόδους (R. Reviere, 1996).

Συνεπώς, όπως αναφέρει η Soriano, η διαδικασία διερεύνησης αναγκών προτείνει τις «πιθανές» ανάγκες για υπηρεσίες ή προγράμματα και δεν παρέχει κατηγορηματικές και τελικές απαντήσεις (F.I. Soriano, 1995, 3). Επειδή, ακριβώς, η συγκέντρωση πληροφοριών από ανθρώπους είναι από μόνη της δύσκολη, η Soriano προτείνει να προηγείται ένα προσχέδιο της έρευνας σε ένα δείγμα 10 με 20 ατόμων, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συζήτησης με τους ερωτηθέντες και επομένως, να δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να διορθώνει τυχόν παραλείψεις, ατέλειες ή δυσνόητα σημεία που μπορεί να επηρεάσουν τις απαντήσεις. Φαίνεται, λοιπόν, πως η ανατροφοδότηση από τους ερωτηθέντες σε μια πρώτη φάση είναι πολύ χρήσιμη για την εγκυρότητα των απαντήσεων σε μια έρευνα (F.I. Soriano, 1995). Επίσης, μια πολύ καλή επιλογή για πολλούς οργανισμούς είναι να δέχονται βοήθεια από ειδικούς για μία πιο ορθή εκτίμηση αναγκών.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι το να γνωρίζουμε περισσότερα για τις μεθόδους μπορεί να εξαλείψει κοινά λάθη που μπορούν να ακυρώσουν μία κατά τα άλλα αξιόλογη προσπάθεια (R. Reviere, 1996). Ακόμα και έτσι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η έρευνα που εμπεριέχει άτομα είναι πάντα ελλιπής, αφού η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ευρημάτων επηρεάζονται από παράγοντες,

όπως η διατύπωση των ερωτήσεων, το είδος και ο αριθμός των συμμετεχόντων, το είδος της στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιείται και οι υποκειμενικές ερμηνείες των αποτελεσμάτων (F.I. Soriano, 1995).

7.4 Δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της εκτίμησης αναγκών

Σε γενικές γραμμές, τα άτομα και οι οργανισμοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των διαδικασιών διερεύνησης αναγκών για δύο λόγους, για περιγραφικούς σκοπούς και για σκοπούς χάραξης πολιτικών ή οργάνωσης προγραμμάτων. Ο πρώτος λόγος είναι κατάλληλος για οργανισμούς που επιθυμούν απλώς να καταγράψουν τις υπάρχουσες συνθήκες ενώ ο δεύτερος λόγος εφαρμογής μιας τέτοιας διαδικασίας είναι να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που θα προκύψουν για την πραγματοποίηση αλλαγών σε υπάρχοντα προγράμματα και στρατηγικές (R. Reviere, S. Berkowitz, C. Carter και C. Ferguson, 1996). Συχνά, όμως, τα ευρήματα της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών αντιμετωπίζονται ως ο μοναδικός σκοπός της διαδικασίας και όχι ως το απαραίτητο στάδιο για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Σε καμία όμως περίπτωση, δεν πρέπει να τελειώνει η διαδικασία διερεύνησης αναγκών με μια απλή απαρίθμηση αναγκών ή προβλημάτων· αντίθετα, η αξιολόγηση των δεδομένων πρέπει να καταλήγει σε λήψη αποφάσεων σε επίπεδο προτάσεων, στρατηγικής και προγραμμάτων (R. Reviere, S. Berkowitz, C. Carter και C. Ferguson, 1996).

Επιπλέον, η παρουσίαση των στατιστικών ευρημάτων πρέπει να διευκολύνει την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και να συνδέεται με τις ζωές των ατόμων που εμπλέκονται στην έρευνα ώστε να επιτυγχάνει να υποδείξει πρακτικά συμπεράσματα. Πολλές φορές, βέβαια, αυτό δεν είναι εφικτό επειδή, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι ερευνητές δεν γνωρίζουν πώς να παράσχουν τα αποτελέσματα με τρόπο τεχνικά ακριβή και προσβάσιμο σε ποικίλους αποδέκτες. Επομένως, ακόμη και σε μια καλοσχεδιασμένη έρευνα μπορούν να προκύψουν προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνονται κάποια μέτρα για την αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων από τα πρώτα κιάλας στάδια του σχεδιασμού (R. Reviere, S. Berkowitz, C. Carter και C. Ferguson, 1996).

Αν αναγνωρισθεί, λοιπόν, μια εκπαιδευτική ανάγκη, είναι εξίσου σημαντικό να διασφαλιστεί ότι θα υπάρξουν υλικές και οικονομικές πηγές καθώς και τεχνική υποστήριξη και ανθρώπινο δυναμικό για μια πετυχημένη λύση του προβλήματος. Η προοπτική του χρόνου που θα απαιτηθεί για την ικανοποίηση της ανάγκης παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Επιπλέον, αν κάποιες βαθύτερες εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες εμποδίζουν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, ο οργανισμός μπορεί να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις. Ίσως είναι δύσκολο, για παράδειγμα, να απομακρυνθούν αιτίες που σχετίζονται με παράγοντες, όπως η πολιτική της εργασίας, τα νόμιμα πλαίσια της εργασίας, οι πολιτικές δυνάμεις, οι εντάσεις μεταξύ εθνικών ομάδων, κ.τ.λ. (M. Kubr & J. Prokopenko, 1989).

Ελλείψει τέτοιων αρνητικών παραγόντων, τα αποτελέσματα μιας διαδικασίας διερεύνησης αναγκών μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς τρόπους άμεσα ή και έμμεσα ορατούς. Οι Reviere, Berkowitz, Carter και Ferguson αναφέρουν κάποια παραδείγματα, όπως είναι η υποστήριξη συγκεκριμένων επιχορηγήσεων, η ανάπτυξη κλιμακίων ειδικού έργου, οι τροποποιήσεις σε αποφάσεις προϋπολογισμών, η δημιουργία νέων προγραμμάτων ακόμη και η εισαγωγή νέας νομοθεσίας. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα της εκτίμησης αναγκών είναι απροσδόκητα ορισμένες φορές και μπορούν να οδηγήσουν σε καινοτομικές και μη παραδοσιακές προσεγγίσεις ως προς την ικανοποίησή τους. Γενικά, με αποτελεσματική διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, οι συνέπειες της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών μπορούν να είναι εκτεταμένες, μακροπρόθεσμες, απρόβλεπτες, δίνοντας ώθηση σε νέα εγχειρήματα και καθιστώντας τη διαδικασία αρκετά χρήσιμη (R. Reviere, S. Berkowitz, C. Carter και C. Ferguson, 1996).

8. Το μάθημα της ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η τρέχουσα πολιτική πολλών Κρατών-Μελών για την επιτάχυνση των μεταρρυθμιστικών διαδικασιών στην εκπαίδευση, προβλέπει και τη διεύρυνση του προγράμματος ξένων γλωσσών που προσφέρεται στους μαθητές (G. Neave, 1998). Στη χώρα μας, ήδη από το έτος 2003-2004, η αγγλική γλώσσα διδάσκεται στο Δημοτικό από την Τρίτη Τάξη αντί της Τετάρτης που ήταν μέχρι τότε, και επιπλέον, το έτος 2006-2007, η Γαλλική και η Γερμανική γλώσσα προστέθηκαν στο πρόγραμμα

διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στις τάξεις της Πέμπτης και της Έκτης Δημοτικού με επιλογή της μιας εκ των δύο από τους μαθητές ως δεύτερη ξένη γλώσσα (ΦΕΚ 1325, τ.Β΄/2003, ΦΕΚ 119, τ.Β΄/2006, αντίστοιχα). Όσον αφορά στο γυμνάσιο και στο Λύκειο, η επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας προϋπάρχει από το 1994 (ΦΕΚ 113, τ.Α΄/1994) και ήδη οι επιλογές διευρύνονται με την πρόσθεση των Ιταλικών και των Ισπανικών σε ορισμένα σχολεία. Παράλληλα με τη διεύρυνση του προγράμματος ξένων γλωσσών τα τελευταία χρόνια, προωθούνται ποικίλες μεταρρυθμίσεις που αφορούν σε όλα τα μαθήματα και επομένως και στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Συγκεκριμένα, στη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, Δημοτικό και Γυμνάσιο, επιδιώκεται κατά πρώτον η απόκτηση γνώσεων ως προς τη μορφή, τη δομή και τις λειτουργίες της ξένης γλώσσας ώστε να καλλιεργείται ο γραπτός και προφορικός λόγος. Στη συνέχεια, σύμφωνα και με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ξένων γλωσσών, που τέθηκε σε εφαρμογή το 2003 (Φ.Ε.Κ.303 και 304/τ.Β, 2003) επιδιώκεται η προοδευτικά αναπτυσσόμενη ικανότητα των μαθητών να μετέχουν σε περιστάσεις επικοινωνίας με μέσον την ξένη γλώσσα, ώστε μεσοπρόθεσμα να καλύπτουν τις βασικές ανάγκες της ιδιωτικής, σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής, ενώ μακροπρόθεσμα να μπορούν να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και επαγγελματικού τους χώρου και, κυρίως να ευαισθητοποιηθούν για την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης.

Η διδασκαλία των Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών, όπως και η διδασκαλία όλων των ζωντανών γλωσσών, διέπεται από ένα πλαίσιο αρχών των οποίων τα βασικά συστατικά είναι ο εγγραμματισμός, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμική διάσταση. Η προσέγγιση που ακολουθείται είναι η μαθητοκεντρική και επομένως, οι γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες καλείται να διαδραματίσει κάποιο ρόλο ο μαθητής θα πρέπει να οδηγούν στη γνώση ως μαθησιακή εμπειρία. Άλλωστε, και η εφαρμογή του προγράμματος Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων στο Δημοτικό και η εισαγωγή του ως πιλοτικού στο Γυμνάσιο, απαιτούν την ενεργητική μάθηση και συμβάλλουν στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Επιπλέον, επιδιώκεται και να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν, στοιχείο που θα τους βοηθήσει στη δια βίου μάθηση και στην ομαλή προσαρμογή στην εποχή τους με τη διαρκώς εξελισσόμενη τεχνολογία, όπως και ενθαρρύνεται η συμμετοχή και

αξιοποίηση των βιωμάτων των «ξένων» μαθητών και των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

8.1 Ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί

Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και των γενικότερων αλλαγών που συντελούνται στη σύγχρονη κοινωνία, καλούνται να ανταποκριθούν και οι ξενόγλωσσοι καθηγητές, οι οποίοι πρέπει να είναι έτοιμοι να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι ο καθοδηγητικός και ο συμβουλευτικός. Ο Jarvis προτείνει δεκαεπτά ρόλους για τους εκπαιδευτικούς/ εκπαιδευτές στο πλαίσιο των αλλαγών του τρόπου εκπαίδευσης και κατάρτισης στις μέρες μας:

1. Εκπαιδευτικός / διευκολυντής,
2. Αρωγός στο διδακτικό έργο,
3. Επόπτης,
4. Εκπαιδευτής / προπονητής,
5. Καθοδηγητής,
6. Σύμβουλος,
7. Διαχειριστής,
8. Ελεγκτής / αποτιμητής,
9. Ερευνητής,
10. Εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών,
11. Συγγραφέας μαθησιακού / διδακτικού υλικού,
12. Σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων,
13. Οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής,
14. Διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
15. Διαχειριστής τεχνικού προσωπικού,
16. Σύμβουλος, εμπειρογνώμων και αξιολογητής,
17. Πωλητής / μεταπράτης (P. Jarvis, 2006, 71-72).

Η πρώτη ομάδα ρόλων (1-8) αφορά άμεσα τους συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ η δεύτερη (9-17) συνδέεται περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της «οικονομίας της γνώσης (η οποία έχει οδηγήσει και στην αγορά της γνώσης)» (P. Jarvis, 2006, 72). Αν αναλογιστούμε, ακόμη, τη δυνατότητα χρήσης

των νέων τεχνολογιών, της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) ή της διδασκαλίας μέσω βίντεο, καθώς και τα αυξανόμενα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες συνθήκες, όπως αυτά αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών αυξάνονται όλο και περισσότερο και απαιτείται από αυτούς ένα πλήθος δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι οι ανάγκες αυξάνονται, καθώς η εκπαίδευση εξελίσσεται σε μία περίπλοκη διαδικασία, γι' αυτό και κρίνεται αναγκαία η διαπίστωση των ελλείψεων και των προβληματικών περιοχών που παρουσιάζουν οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί σε συγκεκριμένους τομείς.

8.2 Πλαίσιο σχεδιασμού ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς

Ένα πλαίσιο σχεδιασμού ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που λαμβάνει υπόψη του τις μακροπρόθεσμες ανάγκες των εκπαιδευτικών για συνέχεια και πρόοδο στη διάρκεια της καριέρας τους και συσχετίζει αυτές τις ανάγκες με τις διάφορες πλευρές των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, προτείνεται από τον Day. (C. Day, 2003, 230). Το πλαίσιο αυτό υποστηρίζει τις προσωπικές, συναισθηματικές, επαγγελματικές και σχετιζόμενες με την πρακτική, ανάγκες των εκπαιδευτικών και επιπλέον περιγράφει τα άμεσα και έμμεσα ευεργετήματα που πιθανόν να προκύψουν, εάν ασχοληθούμε με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε καθέναν από τους προαναφερθέντες ρόλους. Τα οφέλη αυτά αφορούν για παράδειγμα στα κίνητρα, στην αποτελεσματικότητα, στη συναισθηματική νοημοσύνη, στη θεμελίωση της αυτοπεποίθησης, στους διανοητικούς και ηθικούς στόχους, στις παιδαγωγικές και ηγετικές γνώσεις και δεξιότητες, στις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κ.ά. (C. Day, 2003).

Ειδικά για τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς, έχουν κατατεθεί ποικίλες προτάσεις για το πού πρέπει να επικεντρώνεται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και ανάπτυξη. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες από αυτές:

- στη βελτίωση μεθόδων για τη χρήση καινοτομικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία
- στην αλλαγή του περιεχομένου της διδασκαλίας

- στην αλλαγή της διαδικασίας της διδασκαλίας συμπεριλαμβανομένου και του τόπου στον οποίο αυτή λαμβάνει χώρα
- στην επάρκεια γνώσης της διδασκόμενης γλώσσας
- στην αλλαγή των μοντέλων εκπαίδευσης των καθηγητών
- στην αλλαγή του ελέγχου και των ρυθμίσεων που καθορίζουν τη φύση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και πιστοποίησης (R. Goddu, 1976, 328-329).

Επίσης, πολλά από τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς στην Αγγλία, επικεντρώνονται σε παιδαγωγικά θέματα και θέματα διδακτικής, όπως η μικροδιδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, η βελτίωση εγχειριδίων και άλλων υλικών και η αξιολόγηση των διαθέσιμων υλικών και μέσων διδασκαλίας. Τα περισσότερα, όμως, από αυτά τα προγράμματα προσανατολίζονται κυρίως στη λογική των οργανωτών ή των φορέων που τα αναπτύσσουν αντί να απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (R. Goddu, 1976). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στη χώρα μας, όπως φάνηκε από την ανάλυση της σημερινής κατάστασης στο πεδίο της επιμόρφωσης.

Αυτό που έχει περισσότερη σημασία πάντως για τον Goddu, σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι το τι μπορεί να κάνει κάποιος στην τάξη ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η επίδραση μ' άλλα λόγια της επιμόρφωσης στην πράξη, καθώς αυτό θα βοηθήσει στην εμφάνιση περισσότερων μοντέλων ή προτύπων που θα στοχεύουν στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών (R. Goddu, 1976, 347). Ο βασικότερος, πάντως, παράγοντας σχεδιασμού σ' ένα πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης για τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς και γενικότερα για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων φαίνεται πως είναι η εξισορρόπηση μεταξύ των μαθησιακών και αναπτυξιακών αναγκών που να εστιάζουν στις προσωπικές ανάγκες (του εκπαιδευτικού ως ανθρώπου), στις μακροπρόθεσμες επαγγελματικές ανάγκες (του εκπαιδευτικού ως μέλους μιας μαθησιακής κοινότητας επαγγελματιών) καθώς και στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου (C. Day, 2003).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΑ

1. Αφετηρία, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Από την ανασκόπηση της σχετικής με το συγκεκριμένο θέμα βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε η έλλειψη θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, σχετικών με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων καθηγητών, ιδίως στην ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τις ελλείψεις που παρουσιάζονται στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών τους, το προσωπικό μας ενδιαφέρον για τις ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και το ενδιαφέρον που καλλιεργήθηκε με την ενασχόλησή μας με σχετικά θέματα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών στον Τομέα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, αποτέλεσαν την αφετηρία της παρούσας έρευνας.

Κύριος στόχος της έρευνας ήταν, να ανιχνευθούν τα τυχόν προβλήματα και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν στους καθηγητές των ξένων γλωσσών και των δύο σχολικών βαθμίδων στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, ώστε να γίνει μία πρώτη καταγραφή και διερεύνηση των τομέων στους οποίους παρουσιάζονται ελλείμματα.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- 1) να διερευνηθούν οι τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των καθηγητών των διαφόρων ξένων γλωσσών (αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής).
- 2) να εξεταστούν οι ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ξενόγλωσσων καθηγητών ως προς τις ανάγκες τους σε σχέση με συγκεκριμένες μεταβλητές, δηλαδή το φύλο, τη διδακτική τους εμπειρία, το μορφωτικό τους επίπεδο και τη σχολική βαθμίδα στην οποία διδάσκουν.
- 3) να εντοπιστούν οι διαφορετικές ανάγκες (αν υπάρχουν) των ξενόγλωσσων καθηγητών αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται. Να διερευνηθεί, δηλαδή, αν προκύπτουν οι ίδιες ανάγκες μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην επαρχία και αυτών που εργάζονται στην πόλη και αν εντοπίζονται στον ίδιο βαθμό.
- 4) να διαπιστωθεί αν χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση των καθηγητών ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για την ικανοποίηση των αναγκών που θα προκύψουν από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεντρική υπόθεση της έρευνας η οποία σχετίζεται άμεσα με τους στόχους της ήταν ότι οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ξένη γλώσσα την οποία διδάσκουν, έχουν περίπου τις ίδιες επιμορφωτικές ανάγκες όσον αφορά τουλάχιστον στις καινούριες μεθόδους διδασκαλίας, στη χρήση των μέσων διδασκαλίας και στα καθήκοντα που συνεπάγονται οι νέες μεταρρυθμίσεις στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Επιμέρους υποθέσεις της έρευνας ήταν:

Οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων του δείγματος της έρευνας, στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες και επομένως, δεν θα υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη μεταβλητή του φύλου.

Η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, το μορφωτικό επίπεδο, η σχολική βαθμίδα και το σχολικό περιβάλλον (επαρχία ή πόλη) αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών

Οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, πέραν της αρχικής που υλοποιείται από τα Π.Ε.Κ, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι τρέχουσες ανάγκες αλλά και οι μελλοντικές τους ανάγκες.

Η παράμετρος της επιμόρφωσης που έχουν ήδη λάβει οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί δεν έχει συμπεριληφθεί στην έρευνα, καθώς θεωρήθηκε δεδομένο ότι οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει την υποχρεωτική αρχική επιμόρφωση είτε στα Π.Ε.Κ είτε στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ. Άλλωστε, σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα, προκύπτει ότι οι μισοί τουλάχιστον εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιας μορφής επιμορφωτικής δραστηριότητας, πριν και μετά το διορισμό τους (βλ. για παράδειγμα, Ζ. Παπαναούμ, 2003, 133-135). Η βαρύτητα συνεπώς δόθηκε στη διερεύνηση των σύγχρονων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται γενικότερα με το εκπαιδευτικό έργο και την εξέλιξη των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, όπως αυτές προκύπτουν στο σημερινό πλαίσιο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, χωρίς να εξεταστεί αν και σε ποιο βαθμό έχουν αυτές ικανοποιηθεί από προηγούμενη επιμορφωτική δραστηριότητα.

2.Μεθοδολογία της έρευνας

Η τεχνική που ακολουθήθηκε για το σχεδιασμό και την επίτευξη των στόχων της έρευνας περιελάμβανε δύο φάσεις: Η πρώτη αφορούσε την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το τι και πώς πρέπει να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η ενημέρωση αυτή έγινε με τη διανομή σχετικής επιστολής που ήταν ενσωματωμένη στο ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα), δίνοντας στη συνέχεια κάποιο λογικό χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωσή τους (J. Bell, 1997). Η δεύτερη αφορούσε την καθεαυτό συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα) από τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας (πόλης και επαρχίας).

Η τεχνική συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο κρίθηκε ως πιο κατάλληλο, παίρνοντας ως δεδομένο ότι οι υπό αντίχρεση εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών ανήκουν στην κατηγορία των συνειδητών και ρητών αναγκών (βλ. κεφ. 7.2.1), για τη διερεύνηση των οποίων, θεωρείται ως καταλληλότερη η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος με ερωτηματολόγια, που αποτελεί και την πιο διαδεδομένη μορφή ποσοτικών εμπειρικών ερευνών (L. Cohen & L. Manion, 1997), στις οποίες εντάσσεται και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, επίσης, διότι από τη μια πλευρά παρέχει στα υποκείμενα τη δυνατότητα να απαντήσουν ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα και από την άλλη διευκολύνει τον ερευνητή να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται από ένα μεγάλο δείγμα, ώστε να προχωρήσει στη συνέχεια στην καταγραφή των αποτελεσμάτων σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα και με χαμηλό για το ίδιο κόστος (M. Kubr & J. Prokopenko, 1989), (βλ. και J. Bell, 1997, 122).

Όπως κάθε μεθοδολογικό εργαλείο, έτσι και η χρήση του ερωτηματολογίου, εκτός από τα θετικά στοιχεία, εμφανίζει και κάποια μειονεκτήματα, τα οποία πρέπει ο ερευνητής να έχει υπόψη του, προκειμένου να προσπαθήσει να τα μειώσει στο ελάχιστο δυνατό. Συγκεκριμένα, λόγω απουσίας της προσωπικής επαφής του ερευνητή με τα υποκείμενα, είναι πιθανό να παρουσιαστούν ανακρίβειες στις απαντήσεις των τελευταίων, καθώς και απουσία ειλικρίνειας από μέρους τους. Επιπλέον, λόγω του χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέχρι την επιστροφή τους, ελλοχεύει ο κίνδυνος απώλειας μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων (M. Βάμβουκας, 1993), (βλ. και M. Kubr & J.

Prokopenko, 1989, 100, καθώς και κεφ. 7.3.3 για μεθοδολογικές αδυναμίες). Στην παρούσα εργασία, ο κίνδυνος της απώλειας ερωτηματολογίων αντιμετωπίστηκε μέσω της προσωπικής επαφής με τους ερωτηθέντες στη διανομή αλλά και στη συλλογή των ερωτηματολογίων, για τη συγκέντρωση των οποίων συνέβαλαν σημαντικά σε πολλές περιπτώσεις και οι διευθυντές των σχολείων τους οποίους και ευχαριστούμε.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποίησε ο κ. Βαλκάνος σε προηγούμενη έρευνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (E. Valkanos, 1988) αφού προηγήθηκαν οι σχετικές συζητήσεις με τον ίδιο, καθώς και με τον επόπτη καθηγητή της διπλωματικής μας εργασίας, κ. Αχιλλέα Καψάλη (τους οποίους και ευχαριστώ για τις γόνιμες παρατηρήσεις τους), η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και σχετικά με την κατασκευή ερωτηματολογίων (M. Βάμβουκας, 1993 και L. Cohen & L. Manion, 1997) και η θεώρηση των υποθέσεων της έρευνάς μας.

Πριν από την τελική οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου και τη διανομή του στα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας, έγινε η πρώτη δοκιμή του ερωτηματολογίου (Pilot Study) σε 10 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Οι παρατηρήσεις των παραπάνω εκπαιδευτικών όσον αφορά στη σαφήνεια και την κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, λήφθηκαν υπόψη στην τελική διαμόρφωση του παρόντος ερωτηματολογίου.

Τα βασικά ερωτήματα που συνέβαλαν στη σύνταξη και τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου είναι τα ακόλουθα:

- αν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων είναι ίδιες ή όχι και σε ποιο βαθμό.
- κατά πόσο μοιάζουν ή διαφέρουν οι ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά .
- αν το σχολικό περιβάλλον που βρίσκεται στην πόλη ή στην επαρχία επηρεάζει και κατά πόσο τις ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών.
- πόσο μεγάλες ή μικρές είναι οι ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τρεις διαστάσεις που οριοθετούν το έργο του εκπαιδευτικού, δηλαδή τη διδακτική, την επιστημονική και την παιδαγωγική του διάσταση.

-σε ποιους τομείς παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες ανάγκες, οι οποίες καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση για την ικανοποίησή τους.

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις. Οι επτά πρώτες αναφέρονται σε ατομικά, δημογραφικά στοιχεία και οι υπόλοιπες κατανέμονται σε πέντε επιμέρους κατηγορίες, κάθε μία από τις οποίες συνιστά και μία διαφορετική θεματική ενότητα, ως εξής:

1) Η πρώτη θεματική ενότητα αναφέρεται στις ερωτήσεις που έχουν σχέση με τις ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση των ιδιαίτερων προβλημάτων των μαθητών και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας (ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

2) Η δεύτερη περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο και τον προγραμματισμό της (ερωτήσεις 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18).

3) Η τρίτη αποτελείται από ερωτήσεις που σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην πράξη τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και τη χρήση ποικίλων μέσων (ερωτήσεις 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27).

4) Η τέταρτη έχει σχέση με τις ανάγκες των ξενόγλωσσων που προκύπτουν αναφορικά με την αλληλεπίδραση όλων όσων εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο και τη δυναμική της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ τους (ερωτήσεις 28, 29, 30, 31, 32, 33).

5) Η πέμπτη θεματική αφορά στις ερωτήσεις που ανιχνεύουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική τους ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη (ερωτήσεις 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40).

Στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες ήταν κλειστού τύπου, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να επιλέξει μία από τις παρεχόμενες απαντήσεις ή να γράψει κάποια δική του (π.χ. στην ερώτηση της ειδικότητας του εκπαιδευτικού). Προτιμήθηκε το είδος των κλειστών ερωτήσεων, επειδή απαιτούν λιγότερο χρόνο για τη συμπλήρωσή τους και η στατιστική τους επεξεργασία είναι ευκολότερη. Είναι γεγονός, άλλωστε, πως όσο πιο γρήγορα συμπληρώνεται ένα ερωτηματολόγιο τόσο πιο πρόθυμα ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί.

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στα ατομικά-δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων χαρακτηρίζονται για πρακτικούς λόγους ως «ανεξάρτητες» μεταβλητές,

ενώ αυτές που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες τους, χαρακτηρίζονται ως «εξαρτημένες» μεταβλητές (Δ. Χατζηδήμου & Ε. Ταρατόρη, 1992, 35). Για τις ερωτήσεις 1 έως 40 χρησιμοποιήθηκε κλίμακα διαστημάτων με πέντε βαθμίδες: Ελάχιστη Ανάγκη, Μικρή, Μέτρια, Μεγάλη και Απόλυτη Ανάγκη.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τις αρχές του Οκτωβρίου του 2007 έως τα μέσα του Νοεμβρίου του ίδιου έτους. Το δείγμα της έρευνας πάρθηκε συνολικά από 96 εκπαιδευτικούς, 88 γυναίκες και 8 άντρες, που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη και στην επαρχία του Νομού Λάρισας. Οι εκπαιδευτικοί από το δείγμα της πόλης της Λάρισας είναι 67 ενώ από το δείγμα της επαρχίας 29. Συνολικά από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων οι 53 είναι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06), οι 25 της Γαλλικής (ΠΕ05) και οι 18 της Γερμανικής (ΠΕ07). Τα σχολεία επιλέχθηκαν και στην πόλη και στην επαρχία τυχαία. Τόσο στη διανομή, όσο και στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων δεν προέκυψαν σημαντικές απώλειες και προβλήματα.

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων του δείγματος ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS, αφού προηγουμένως έγινε η απαρίθμηση των ερωτηματολογίων και η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων. Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κινείται στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής, αναλύονται δηλαδή οι συχνότητες των μεταβλητών, συσχετίζονται οι μεταβλητές μεταξύ τους και γίνεται ανάλυση παραγόντων (Μ. Βάμβουκας, 1993), (βλ. και F.I. Soriano, 1995, 78-79).

3. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των Υποκειμένων του δείγματος της έρευνας.

Η ανάλυση, όπως θα γίνει φανερό και παρακάτω, γίνεται με βάση α) την εξέταση των συχνοτήτων κατανομής κάθε κατηγορίας ερωτήσεων / μεταβλητής του συνολικού δείγματος της έρευνας και β) τη συσχέτιση των μεταβλητών με σκοπό να

εντοπιστούν αρχικά οι ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια να φανούν οι συσχετισμοί που υπάρχουν –αν βέβαια υπάρχουν- ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτημάτων που τέθηκαν προς διερεύνηση.

3.1 Ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών των Υποκειμένων του δείγματος της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Τα Υποκείμενα του δείγματος της έρευνας είναι 96, από αυτά, ποσοστό 91,6% είναι γυναίκες και ποσοστό 8,3% άνδρες (πίν.1). Ως προς τις **σπουδές των Υποκειμένων** του δείγματος της έρευνας, προκύπτει ότι ποσοστό 86,45% κατέχει το βασικό πτυχίο της ειδικότητας του ενώ ποσοστό 13,54% διαθέτει και επιπλέον σπουδές Μεταπτυχιακού ή και Διδακτορικού διπλώματος (πίν.2). Σχετικά με την **υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών**, ποσοστό 79,2% είναι μόνιμοι (διορισμένοι) στην εκπαίδευση, ποσοστό 3,1% είναι αναπληρωτές και ποσοστό 17,7% είναι ωρομίσθιοι (πίν.3). Αναφορικά με την **ειδικότητα των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών** του δείγματος της έρευνας, ποσοστό 55,2% ανήκει στην κατηγορία ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, ποσοστό 26,04% στην κατηγορία ΠΕ05 Γαλλικής Γλώσσας και ποσοστό 18,75% στην κατηγορία Γερμανικής Γλώσσας ΠΕ07 (πίν.4). Ως προς **τα χρόνια υπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί**, ποσοστό 20,8% έχει υπηρεσία από ένα έως πέντε χρόνια, ποσοστό 11,5% από έξι έως δέκα χρόνια, ποσοστό 38,5% από έντεκα έως είκοσι χρόνια και ποσοστό 29,2% από εικοσιένα χρόνια και πάνω (πίν.5). Σε ό,τι αφορά στη **βαθμίδα εκπαίδευσης** στην οποία υπηρετούν οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί, ποσοστό 34,4% υπηρετεί στο δημοτικό, ποσοστό 46,9% υπηρετεί στο γυμνάσιο και ποσοστό 18,7% υπηρετεί στο λύκειο (πίν.6). Τέλος, σχετικά με τον **τόπο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών**, ποσοστό 69,8% εργάζεται σε σχολείο της πόλης της Λάρισας ενώ ποσοστό 30,2% σε σχολείο της επαρχίας του Ν. Λάρισας (πίν.7).

Πίν.1: Κατανομή Υποκειμένων κατά φύλο (μεταβλητή 1)

| | x_i | v_i | $f_i\%$ |
|--------|-------|-------|---------|
| Άνδρας | 1 | 8 | 91,6 |

| | | | |
|---------|---|----|-------|
| Γυναίκα | 2 | 88 | 8,3 |
| Σύνολο | | 96 | 100,0 |

Πίν.2: Κατανομή Υποκειμένων ως προς τις σπουδές τους (μεταβλητή 2)

| | xi | vi | fi% |
|--------------------------|----|----|-------|
| ΠτυχίοΑΕΙ | 1 | 83 | 86,45 |
| Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό | 2 | 13 | 13,54 |
| Σύνολο | | 96 | 100,0 |

Πίν.3: Κατανομή Υποκειμένων ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση (μεταβλητή 3)

| | xi | vi | fi% |
|-------------|----|----|-------|
| Μόνιμοι | 1 | 76 | 79,2 |
| Αναπληρωτές | 2 | 3 | 3,1 |
| Ωρομίσθιοι | 3 | 17 | 17,7 |
| Σύνολο | | 96 | 100,0 |

Πίν.4: Κατανομή Υποκειμένων ως προς την ειδικότητα (μεταβλητή 4)

| | xi | vi | fi% |
|--------------------|----|----|-------|
| Αγγλικής Γλώσσας | 1 | 53 | 55,2 |
| Γαλλικής Γλώσσας | 2 | 25 | 26,04 |
| Γερμανικής Γλώσσας | 3 | 18 | 18,75 |
| Σύνολο | | 96 | 100,0 |

Πίν.5: Κατανομή Υποκειμένων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους (μεταβλητή 5)

| | xi | vi | fi% |
|--------------------|----|----|-------|
| 0-5 χρόνια | 1 | 20 | 20,8 |
| 5-10 χρόνια | 2 | 11 | 11,5 |
| 10-20 χρόνια | 3 | 37 | 38,5 |
| Πάνω από 20 χρόνια | 4 | 28 | 29,2 |
| Σύνολο | | 96 | 100,0 |

Πίν.6: Κατανομή Υποκειμένων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν (μεταβλητή 6)

| | x _i | v _i | f _i % |
|----------|----------------|----------------|------------------|
| Δημοτικό | 1 | 33 | 34,4 |
| Γυμνάσιο | 2 | 45 | 46,9 |
| Λύκειο | 3 | 18 | 18,7 |
| Σύνολο | | 96 | 100,0 |

Πίν.7: Κατανομή Υποκειμένων ως προς τον τόπο υπηρεσίας τους (μεταβλητή 7)

| | x _i | v _i | f _i % |
|---------|----------------|----------------|------------------|
| Επαρχία | 1 | 67 | 69,8 |
| Πόλη | 2 | 29 | 30,2 |
| Σύνολο | | 96 | 100,0 |

3.2 Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τις θεματικές ενότητες του αντικειμένου της έρευνας

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των ελλειμμάτων και εκπαιδευτικών αναγκών που τυχόν παρουσιάζουν οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών τους αναγκών κατά θεματικές ενότητες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν (πίν.8), παρατηρούμε ότι οι μεγαλύτερες ανάγκες και των τριών ειδικοτήτων των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών εντοπίζονται στη θεματική ενότητα της «Διεξαγωγής Διδασκαλίας» που αφορά στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, στην πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες, στην ύπαρξη αίθουσας ξένων γλωσσών, στην οργάνωση της τάξης, στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και στις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία. Ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκαν αντιστοιχούν στην κλίμακα 4, η οποία χαρακτηρίζεται ως μεγάλη ανάγκη.

Με ελάχιστη διαφορά ακολουθεί η κατηγορία της «Επικοινωνίας και Αλληλεπίδρασης στο εκπαιδευτικό έργο», ο μέσος όρος της οποίας αντιστοιχεί επίσης στην κλίμακα 4 και η οποία περιλαμβάνει ανάγκες που αφορούν στην συνεργασία με τους γονείς, με τους μαθητές, με τους υπόλοιπους διδάσκοντες μιας τάξης, με τους σχολικούς συμβούλους κάθε ειδικότητας, καθώς και με αρμόδιο ψυχολόγο.

Αμέσως μετά έρχεται η κατηγορία της «Ανάπτυξης Προσωπικών Ικανοτήτων», στην οποία, επίσης, διαπιστώνονται μεγάλες ανάγκες, αφού ο μέσος όρος της κατηγορίας αναφέρεται στην κλίμακα 4. Η κατηγορία αυτή περιέχει ερωτήσεις που αφορούν σε ανάγκες προσωπικής εξέλιξης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση, η ικανότητα ενσυναίσθησης, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, η επιμόρφωση σε καινοτόμα προγράμματα, η διαχείριση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων και η γνώση βασικών διοικητικών καθηκόντων.

Όσον αφορά στην κατηγορία του «Προγραμματισμού Διδασκαλίας», αυτή συγκεντρώνει μέσο όρο 3,9, ο οποίος αντιστοιχεί στην κλίμακα 3 (Μέτρια Ανάγκη) προς 4 (Μεγάλη Ανάγκη). Οι ανάγκες, λοιπόν, που διαπιστώνονται σ' αυτόν τον τομέα σχετίζονται κυρίως με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης, την επιλογή των καταλληλότερων μεθόδων διδασκαλίας, τη χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, την εκπαίδευση των μαθητών στη χρήση των στρατηγικών μάθησης και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών.

Τέλος, η κατηγορία της «Εκτίμησης και Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των μαθητών» συγκεντρώνει μέσο όρο 3, 89 χωρίς να σημειώνεται σημαντική διαφορά με την προηγούμενη κατηγορία. Οι ανάγκες, που προκύπτουν σε σχέση με αυτή την κατηγορία, αφορούν στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, στην εντόπιση των μαθητών που χρειάζονται ειδική παιδαγωγική βοήθεια, στον εντοπισμό προβλημάτων συμπεριφοράς αλλοδαπών μαθητών, στην ομοιογένεια των τμημάτων ανά γνωστικό αντικείμενο και στην προώθηση της αυτονομίας των μαθητών.

Πίν.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών αναγκών των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ/ (ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ) |
|--|----------------------------------|
| Διεξαγωγή Διδασκαλίας | 4,067 / 0,57 |
| Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση στο εκπαιδευτικό | 4,066/ |

| | |
|---------------------------------|-----------------|
| έργο | 0,70 |
| Ανάπτυξη Προσωπικών Ικανοτήτων | 4,01 / 0,61 |
| Προγραμματισμός Διδασκαλίας | 3,90 / 0,65 |
| Αξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών | 3,89 / 0,67 |
| Συνολικό Επίπεδο Αναγκών | 16,74 / 2,30 |

Επιπλέον, από τις ερωτήσεις που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα των αναγκών, βάσει των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι η μεγαλύτερη ανάγκη των ξενόγλωσσων καθηγητών αφορά στην ύπαρξη αίθουσας ξένων γλωσσών (ερώτηση 21) με μέσο όρο απαντήσεων το 4,62 στην κλίμακα από 1 έως 5 (πίν.9). Πολύ μεγάλες ανάγκες προκύπτουν, επίσης, αναφορικά με τη συνεχή παρακολούθηση επιστημονικών εξελίξεων στην κάθε ειδικότητα (ερώτηση 15) και την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικών με τη μεθοδολογία διδασκαλίας (ερώτηση 36) με μέσο όρο απαντήσεων 4,44 και οι δύο. Έπονται οι ανάγκες που σχετίζονται με την δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης στην τάξη (ερώτηση 22) και με τη δημιουργία πνεύματος συνεργασίας με τους μαθητές (ερώτηση 30) με μέσο όρο 4,37 και 4,32 αντίστοιχα και ακολουθούν αμέσως μετά οι ανάγκες που αναφέρονται στη χρήση των νέων τεχνολογιών για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (ερώτηση 37) και στη χρήση οπτικοακουστικών και άλλων εποπτικών μέσων διδασκαλίας (ερώτηση 19) με μέσο όρο 4,28 και 4,27 αντιστοίχως.

Επισημαίνεται, ακόμη, το γεγονός ότι οι μικρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών που προκύπτουν από την έρευνα είναι η γνώση βασικών διοικητικών καθηκόντων στην εκπαίδευση (ερώτηση 39) με μέσο όρο 3,29 και ο εντοπισμός των προικισμένων και ταλαντούχων μαθητών (ερώτηση 3) με μέσο όρο 3,35 (πίν.10).

Πίν.9: Οι μεγαλύτερες ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ / (ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ) |
|------------|-----------------------------------|
| Ερώτηση 21 | 4,62 / 0,68 |
| Ερώτηση 15 | 4,44 / 0,73 |
| Ερώτηση 36 | 4,44 / 0,77 |

| | |
|------------|-------------|
| Ερώτηση 22 | 4,37 / 0,75 |
| Ερώτηση 30 | 4,32 / 0,93 |
| Ερώτηση 37 | 4,28 / 0,87 |
| Ερώτηση 19 | 4,27 / 0,90 |

Πίν.10: Οι μικρότερες ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ / (ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ) |
|------------|--------------------------------|
| Ερώτηση 39 | 3,29 / 0,86 |
| Ερώτηση 3 | 3,35 / 1,14 |

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την ανάλυση Cronbach's Alpha, υπολογίστηκε στο 0,947 (πίν.11), πράγμα που αποδεικνύει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αρκετά αξιόπιστο.

Πίν.11: Δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

| Cronbach's Alpha | Αριθμός ερωτήσεων |
|------------------|-------------------|
| 0,947 | 40 |

3.3 Συσχέτιση μεταβλητών

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούσαν κυρίως στη διερεύνηση των διαφοροποιήσεων που πιθανώς παρουσιάζονται μεταξύ των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες τους σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, τους δημογραφικούς δηλαδή παράγοντες. Για να διαπιστωθεί, λοιπόν, ποιοι από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήσαμε διαδοχικά συσχετίσεις μεταξύ κάθε δημογραφικού παράγοντα και των πέντε θεματικών ενοτήτων του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώνουμε ότι κανένας παράγοντας (φύλο, σπουδές, υπηρεσιακή κατάσταση, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπος υπηρεσίας) δεν είναι στατιστικά σημαντικός (πίν.12). Αυτό συνεπάγεται ότι οι ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών δε διαφέρουν σε σχέση με τους αναφερόμενους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι δεν έχει σημασία το επίπεδο σπουδών των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, σε ποια ειδικότητα

ανήκουν, πόσα χρόνια υπηρετούν στην εκπαίδευση, αν υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εάν εργάζονται στην επαρχία ή στην πόλη, καθώς φαίνεται ότι έχουν περίπου τις ίδιες ανάγκες σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες της έρευνας.

Πίν.12: Ανάλυση διακύμανσης

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ | ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ / ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ | | | | | |
|---|---|----------------------|------------|------------------|-----------------|-----------------|
| | ΣΠΟΥΔΕΣ | ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ | ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ | ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ | ΤΟΠΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ |
| Αξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών | 0,472 | 0,893 | 0,870 | 0,704 | 0,459 | 0,547 |
| Προγραμματισμός Διδασκαλίας | 0,411 | 0,397 | 0,393 | 0,395 | 0,424 | 0,807 |
| Διεξαγωγή Διδασκαλίας | 0,870 | 0,848 | 0,358 | 0,152 | 0,122 | 0,813 |
| Επικοινωνία & Αλληλεπίδραση στο εκπ/κό έργο | 0,354 | 0,807 | 0,390 | 0,687 | 0,609 | 0,978 |
| Ανάπτυξη Προσωπικών Ικανοτήτων | 0,847 | 0,164 | 0,722 | 0,147 | 0,483 | 0,293 |
| Συνολικό Επίπεδο Αναγκών | 0,449 | 0,689 | 0,448 | 0,614 | 0,516 | 0,920 |

Ο παράγοντας του φύλου δεν εξετάστηκε καθόλου, εφόσον το ποσοστό των ανδρών ήταν πολύ μικρό, για να θεωρηθεί σημαντικό.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των θεματικών ενοτήτων μεταξύ τους καθώς και συσχέτιση ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις θεματικές ενότητες ώστε να διαπιστωθεί η εσωτερική τους συνάφεια. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης, προκύπτει, καταρχάς, όσον αφορά στη συνάφεια των θεματικών ενοτήτων, ότι οι ανάγκες της κάθε ενότητας έχουν μεγάλη εσωτερική συνάφεια με τις ανάγκες των υπόλοιπων ενοτήτων (πίν.13). Οι κατηγορίες των αναγκών, επομένως, έχουν μεγάλη εσωτερική συνάφεια μεταξύ τους.

Εξετάζοντας, έπειτα, την κάθε κατηγορία ξεχωριστά με κάθε μία ανεξάρτητη μεταβλητή, παρατηρούμε ότι η ενότητα της εκτίμησης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών έχει αρνητική συνάφεια με τον παράγοντα των σπουδών καθώς και με τον παράγοντα της ειδικότητας ενώ δεν έχει εσωτερική συνάφεια με

τους παράγοντες της υπηρεσιακής κατάστασης, της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, της βαθμίδας εκπαίδευσης και του τόπου υπηρεσίας. Ακολούθως, η ενότητα του προγραμματισμού διδασκαλίας δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τους παράγοντες της υπηρεσιακής κατάστασης και της βαθμίδας εκπαίδευσης ενώ έχει αρνητική συνάφεια με τους παράγοντες των σπουδών, της ειδικότητας, της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και του τόπου υπηρεσίας. Σχετικά με την ενότητα της διεξαγωγής της διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι έχει αρνητική συνάφεια με τον παράγοντα των σπουδών ενώ δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τους υπόλοιπους παράγοντες.

Αναφορικά με την κατηγορία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο εκπαιδευτικό έργο, παρατηρείται ότι δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τον παράγοντα της υπηρεσιακής κατάστασης ενώ έχει αρνητική συνάφεια με όλους τους υπόλοιπους παράγοντες. Επίσης, η κατηγορία της ανάπτυξης προσωπικών ικανοτήτων δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τους παράγοντες των σπουδών, της υπηρεσιακής κατάστασης, της ειδικότητας και της βαθμίδας εκπαίδευσης και έχει αρνητική συνάφεια με τους παράγοντες της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και του τόπου υπηρεσίας. Ακόμη, το σύνολο των αναγκών φαίνεται ότι έχουν μεγάλη εσωτερική συνάφεια με τις θεματικές ενότητες, δεν έχουν, όμως, εσωτερική συνάφεια με τους παράγοντες της υπηρεσιακής κατάστασης, της βαθμίδας εκπαίδευσης και του τόπου υπηρεσίας και έχουν, επίσης, αρνητική συνάφεια με τους παράγοντες των σπουδών, της ειδικότητας και της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Τέλος, όσον αφορά στη συνάφεια ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές διαπιστώνεται ότι ο παράγοντας των σπουδών έχει θετική συνάφεια με τον παράγοντα της υπηρεσιακής κατάστασης, δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τον παράγοντα της ειδικότητας, έχει αρνητική συνάφεια με τους παράγοντες της βαθμίδας εκπαίδευσης και του τόπου υπηρεσίας και μεγάλη αρνητική συνάφεια με τον παράγοντα της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, ο παράγοντας της υπηρεσιακής κατάστασης έχει θετική συνάφεια με τις σπουδές, μεγάλη εσωτερική συνάφεια με την ειδικότητα ενώ έχει αρνητική συνάφεια με τον τόπο υπηρεσίας και μεγάλη αρνητική συνάφεια με τους παράγοντες της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και της βαθμίδας εκπαίδευσης. Όσον αφορά στον παράγοντα της ειδικότητας, αυτός έχει μεγάλη εσωτερική συνάφεια με την υπηρεσιακή κατάσταση, δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τις σπουδές και τον τόπο υπηρεσίας ενώ έχει αρνητική συνάφεια με τη

βαθμίδα εκπαίδευσης και μεγάλη αρνητική συνάφεια με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

Παρατηρούμε, επίσης, ότι ο παράγοντας της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση έχει μεγάλη εσωτερική συνάφεια με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και θετική συνάφεια με τον τόπο υπηρεσίας ενώ έχει μεγάλη αρνητική συνάφεια με τις σπουδές, την υπηρεσιακή κατάσταση και την ειδικότητα. Σε σχέση με τον παράγοντα της σχολικής βαθμίδας βλέπουμε ότι έχει μεγάλη εσωτερική συνάφεια με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση ενώ δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τον τόπο υπηρεσίας, έχει, επίσης, αρνητική συνάφεια με τις σπουδές και την ειδικότητα και μεγάλη αρνητική συνάφεια με την υπηρεσιακή κατάσταση. Ο παράγοντας του τόπου υπηρεσίας, τέλος, έχει θετική συνάφεια με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, δεν έχει εσωτερική συνάφεια με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητα και έχει αρνητική συνάφεια με τις σπουδές και την υπηρεσιακή κατάσταση.

Πίν.13: Δείκτης συνάφειας (Pearson, R.) μεταξύ των εκπαιδευτικών αναγκών και των δημογραφικών παραγόντων

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ/ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| | Ενότητα 1 | Ενότητα 2 | Ενότητα 3 | Ενότητα 4 | Ενότητα 5 | Συνολικό Επίπεδο Αναγκών | xi | xii | xiii | xiv | xv | xvi |
| Αξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών (ενότητα1) | | 0,60 ** | 0,48 ** | 0,65 ** | 0,53 ** | 0,81** | -0,07 | 0,03 | -0,04 | 0,00 | 0,12 | 0,06 |
| Προγραμματισμός Διδασκαλίας (2) | 0,60 ** | | 0,63 ** | 0,71 ** | 0,70 ** | 0,87 ** | -0,08 | 0,12 | -0,00 | -0,06 | 0,03 | -0,02 |
| Διεξαγωγή Διδασκαλίας (3) | 0,48 ** | 0,63 ** | | 0,64 ** | 0,72 ** | 0,80 ** | -0,01 | 0,05 | 0,05 | 0,00 | 0,11 | 0,02 |
| Επικοινωνία & Αλληλεπίδραση στο εκπ/κό έργο (4) | 0,65 ** | 0,71 ** | 0,64 ** | | 0,64 ** | 0,89 ** | -0,09 | 0,04 | -0,02 | -0,05 | -0,04 | -0,00 |
| Ανάπτυξη Προσωπικών Ικανοτήτων (5) | 0,53 ** | 0,70 ** | 0,72 ** | 0,64 ** | | 0,78 ** | 0,02 | 0,19 | 0,02 | -0,09 | 0,06 | -0,10 |
| Συνολικό Επίπεδο Αναγκών | 0,81 ** | 0,87 ** | 0,80 ** | 0,89 ** | 0,78 ** | | -0,07 | 0,08 | -0,00 | -0,04 | 0,06 | 0,01 |
| Σπουδές (xi) | -0,07 | -0,08 | -0,01 | -0,09 | 0,02 | -0,07 | | 0,23 * | 0,10 | -0,33 ** | -0,12 | -0,13 |
| Υπηρεσιακή κατάσταση (xii) | 0,03 | 0,12 | 0,05 | 0,04 | 0,19 | 0,08 | 0,23 * | | 0,42 ** | -0,77 ** | -0,46 ** | -0,14 |
| Ειδικότητα (xiii) | -0,04 | -0,00 | 0,05 | -0,02 | 0,02 | -0,00 | 0,10 | 0,42 ** | | -0,34 ** | -0,12 | 0,15 |
| Χρόνια υπηρεσίας (xiv) | 0,00 | -0,06 | 0,00 | -0,05 | -0,09 | -0,04 | -0,33 ** | -0,77 ** | -0,34 ** | | 0,49 ** | 0,23* |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης (xv) | 0,12 | 0,03 | 0,11 | -0,04 | 0,06 | 0,06 | -0,12 | -0,46 ** | -0,12 | 0,49 ** | | 0,11 |
| Τόπος υπηρεσίας (xvi) | 0,06 | -0,02 | 0,02 | -0,00 | -0,10 | 0,01 | -0,13 | -0,14 | 0,15 | 0,23 * | 0,11 | |

Η μεταβλητή του φύλου δε συμπεριλήφθηκε για τον παραπάνω λόγο.

4. Επαλήθευση ή διάψευση υποθέσεων της έρευνας – Γενικά Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από την ανάλυση των δεδομένων της ανωτέρω έρευνας στους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς του ν. Λάρισας προέκυψαν ορισμένες διαπιστώσεις που δείχνουν ποιες από τις υποθέσεις που τέθηκαν στην παρούσα εργασία επιβεβαιώθηκαν. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε η κεντρική υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ξένη γλώσσα την οποία διδάσκουν έχουν περίπου τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες αφορούν σε μεγαλύτερο βαθμό στη διδακτική μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Επίσης, επιβεβαιώθηκαν τα εξής:

Οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία μεταξύ των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών σε σημαντικό ποσοστό, οπότε και δεν σημειώνονται διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις ανάγκες των δύο φύλων.

Η συνεχής επιμόρφωση των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών είναι αναγκαία προκειμένου να ικανοποιηθούν οι μεγάλες ανάγκες τους σ' όλους τους τομείς, διδακτικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό.

Η υπόθεση που δεν επιβεβαιώθηκε από τις διαπιστώσεις της έρευνας είναι ότι παράγοντες όπως η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, το μορφωτικό επίπεδο, η σχολική βαθμίδα και ο τόπος υπηρεσίας (επαρχία ή πόλη) επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, καθώς στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, οι παράγοντες αυτοί δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικοί.

Μετά την επαλήθευση ή διάγνυση των υποθέσεων της έρευνας, ακολουθούν, με τη μορφή γενικών παρατηρήσεων, τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας – τα οποία ασφαλώς προκύπτουν από το συνδυασμό στοιχείων τόσο του θεωρητικού μέρους όσο και διαπιστώσεων που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων – καθώς και οι προτάσεις που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς.

4.1 Γενικά Συμπεράσματα

Στην υποενότητα αυτή παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα καθώς και ορισμένες παρατηρήσεις, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει ο αναγνώστης μία όσο το δυνατό σαφέστερη εικόνα για τα προβλήματα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαφαίνονται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα ακόλουθα:

Οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν ότι έχουν μεγάλες ελλείψεις και ανάγκες σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, κυρίως όσον αφορά στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, στην επικοινωνία και συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα στο διδακτικό έργο πρόσωπα (μαθητές, γονείς, συνάδελφους εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και σχολικούς ψυχολόγους) καθώς και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Οι σημαντικότερες ανάγκες τους εντοπίζονται στην ανάγκη ύπαρξης μιας ξεχωριστής αίθουσας ξένων γλωσσών σε κάθε σχολικό συγκρότημα και στη δυνατότητα χρήσης οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς, επίσης, και την ύπαρξη και χρήση των νέων τεχνολογιών ώστε να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα στην τάξη και να παρέχονται κίνητρα στους μαθητές για αποτελεσματικότερη μάθηση. Η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης αποτελεί ζητούμενο σήμερα και φαίνεται ότι προβληματίζει τους ξενόγλωσσους καθηγητές, αφού επισημαίνεται η μεγάλη τους ανάγκη να αντιμετωπίσουν την αδιαφορία των μαθητών για το μάθημα της ξένης γλώσσας και να συνεργαστούν εποικοδομητικά μαζί τους.

Σημαντική κρίνεται και η συμβολή επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών αλλά και στην εφαρμογή και την τελική επιτυχία καινοτομιών στην εκπαίδευση. Μέσω σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν και να ενημερώνονται γύρω από τις νέες επιστημονικές εξελίξεις στην ειδικότητά τους, να μαθαίνουν να εφαρμόζουν τα νέα δεδομένα στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και να αποκτούν νέες δεξιότητες χρήσιμες για τη διαχείριση της τάξης αλλά και των νέων κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.

Επιπλέον, η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, θα εξασφαλίσει στους εκπαιδευτικούς πιο εμπειριστατωμένη ενημέρωση για τα καινοτόμα προγράμματα που τίθενται σε εφαρμογή κάθε φορά και θα τους παράσχει τη δυνατότητα να βλέπουν στην πράξη τα οφέλη τέτοιων δράσεων καθώς και να λαμβάνουν διαρκή ενθάρρυνση και ενίσχυση για την επιτυχή εφαρμογή τους.

Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε ανάγκες που σχετίζονται με τον διδακτικό τους ρόλο από ότι σε ανάγκες που έχουν σχέση με τη διοικητική διάσταση του ρόλου τους. Αυτό σημαίνει ότι οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί, κυρίως όσοι έχουν μεγάλη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, κατέχουν ήδη κάποιες βασικές διοικητικές γνώσεις ή ότι δεν τους ενδιαφέρει τόσο το κομμάτι αυτό του ρόλου τους, ενδεχομένως επειδή δεν έχουν βλέψεις για ανώτερες διοικητικές θέσεις. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Παπαναούμ για τη στάση των εκπαιδευτικών, γενικά, απέναντι στην επιμόρφωση και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Διαπιστώνει δηλαδή ότι η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδίδει μεγαλύτερη σημασία σε γνωστικά πεδία που υποστηρίζουν τον διδακτικό τους ρόλο, όπως είναι τα «θέματα ψυχολογίας» και η «διδασκτική μεθοδολογία» από ότι σε θέματα που άπτονται του διοικητικού τους ρόλου (Ζ. Παπαναούμ, 2003, 143).

Διαφάνηκε, επίσης, ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας, διαφορετικής σχολικής βαθμίδας, διαφορετικού σχολικού περιβάλλοντος, επαρχιακού και αστικού, διαφορετικού επιπέδου σπουδών ακόμη και διαφορετικής εργασιακής εμπειρίας.

Ως προς τον τελευταίο παράγοντα μάλιστα, εμφανίζεται μία αντίφαση ανάμεσα στα αποτελέσματα της έρευνας και στα θεωρητικά δεδομένα καθώς σύμφωνα με τις «φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης» από τις οποίες περνάνε οι εκπαιδευτικοί, έχουν και διαφορετικές ανάγκες. Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να έχουν διαφορετικές ανάγκες ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν στην εκπαίδευση, πιθανώς εξηγείται από το ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση (πάνω από 10) είναι μεγαλύτερα έναντι των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στη φάση ένταξης στο επάγγελμα, στο πλαίσιο βέβαια της έρευνάς μας. Επιπλέον, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, εφόσον το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει περαιτέρω σπουδές (μεταπτυχιακό/ διδακτορικό) στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι πολύ μικρό, ενδεχομένως δε μπορούμε να γενικεύσουμε το γεγονός ότι αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με κάποιες ενστάσεις και προτάσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί αυτοβούλως στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αλλά και από τις μεγάλες ανάγκες που προέκυψαν από την έρευνα, η επιμόρφωση που έχουν λάβει ή λαμβάνουν οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ελλιπής, πράγμα που το αποδεικνύει και η σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, κάποιες επισημάνσεις τους αφορούν στην έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαρχία, στην παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων κυρίως από εκδοτικούς οίκους, στην ανάγκη εστίασης της επιμόρφωσης σε πρακτικές εφαρμογές των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, στην παρακολούθηση πρότυπων μεθόδων διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες (π.χ. σχολικές τάξεις) καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων με έμφαση στη δυσλεξία και τους τρόπους αντιμετώπισής της στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Οι ανάγκες

αυτές, όπως και οι ανάγκες που προκύπτουν άμεσα από την παρούσα έρευνα φαίνεται να αφορούν θέματα που οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα ή και καθόλου δεν έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο τους, όπως προκύπτει από τη βιοματική τους εμπειρία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και στα συμπεράσματα της έρευνας της Παπαναούμ ((Ζ. Παπαναούμ, 2003).

Από τα παραπάνω γενικά πορίσματα γίνεται σαφές ότι οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στο έργο τους και έχουν ποικίλες ανάγκες, οι οποίες χρήζουν άμεσης ικανοποίησης από μέρος της Πολιτείας. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο, κατά τη γνώμη μας, να στραφεί το ενδιαφέρον της Πολιτείας προς την κατεύθυνση ανάπτυξης νέων μορφών επιμορφωτικών προγραμμάτων ή ενίσχυσης και αναβάθμισης των υπάρχοντων προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ολόενα και αυξανόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών και να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας.

4.2 Προτάσεις

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία – θεωρητικό και εμπειρικό μέρος – μας οδηγούν στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων που πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν στην προσπάθεια για επιτυχή προσέγγιση του μαθήματος της ξένης γλώσσας από τους καθηγητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι προτάσεις αυτές είναι:

α) Να λαμβάνονται υπόψη από την Πολιτεία οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών πριν το σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε επιμορφωτικής δραστηριότητας. Εκτός, δηλαδή από τις θεσμικές ανάγκες να διερευνώνται και οι ατομικές ανάγκες και να δίνονται ανάλογα προτεραιότητες στην επιμορφωτική διαδικασία, η οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις δύο παραμέτρους.

β) Να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για τις ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών τοπικά, ανά περιφέρεια ή και ανά σχολική μονάδα με τη θεσμοθέτηση της Ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

γ) Να δημιουργηθούν προγράμματα που θα ενθαρρύνουν τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους και παράλληλα θα τους διδάσκουν πώς να μαθαίνουν.

δ) Να αναπτυχθούν περισσότερο τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα, ενδοσχολικό, τοπικό, εθνικό ακόμα και με δίκτυα εκπαιδευτικών στο εξωτερικό με στόχο να ενισχυθεί η επικοινωνία και η κινητικότητα μεταξύ τους.

ε) Να δοθεί έμφαση στο περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα βασίζεται σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, διαθεματικό πλαίσιο, μέθοδος project, δραματοποίηση, χρήση μουσικής-τραγουδιού, λογοτεχνίας, προγράμματα ανταλλαγής μαθητών (lingua) ή ανταλλαγής αλληλογραφίας κ.λ.π. και θα καθιστά το μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο ενδιαφέρον και ελκυστικό.

στ) Επίσης, τα επιμορφωτικά προγράμματα (σε σχέση βέβαια με τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) θα πρέπει να είναι εναρμονισμένα με τη νέα πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και συνακολούθως και του πολυπολιτισμικού σχολείου ώστε να καλλιεργείται στους μαθητές θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό και στα νέα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και να ενδυναμώνει την επιθυμία κατάκτησης νέων γλωσσών πέραν της μητρικής τους γλώσσας.

Κλείνοντας την εργασία μας, διατυπώνουμε τη σκέψη ότι το δημόσιο σχολείο πρέπει να παίζει σωστά το ρόλο του για ίσες ευκαιρίες μάθησης σ' όλους τους μαθητές του στα πλαίσια της νέας πολυγλωσσικής κοινωνίας την οποία θα αντιμετωπίσει ο νέος, με δεδομένα την αύξηση των ιδιωτικών ινστιτούτων ξένων γλωσσών καθώς και το ξεκίνημα της εκμάθησης ξένων γλωσσών από τη νηπιακή σχεδόν ηλικία, δηλαδή πριν αρχίσει η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.

Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία

- Βαλκάνος, Ε. (2002). «Προβλήματα Δια βίου Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών: η εκπαίδευση στην ανάπτυξη», άρθρο στο: περιοδικό *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 63-64, 2002, σσ. 129-138.
- Βαλκάνος, Ε. (2006). *Εκτίμηση Εκπαιδευτικών Αναγκών*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ. (1995). «Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο: Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 477-494.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, (Τόμος Γ). Πάτρα: Ε.Α.Π. .
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής Και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για Φοιτητές Και Υποψήφιους Διδάκτορες* (μτφρ. Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάντη, Α. (2005). «Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 295-303.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (μτφρ. Ανθή Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δεδούλη, Μ & Μαρμαρινός, Ι. (1999). «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Μια προσωποκεντρική – βιοματική παρέμβαση σε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

- Εκπαιδευτικών», στα: Πρακτικά του Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου με θέμα: «*Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και Ελληνική προοπτική*». Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (11 -13 Νοεμβρίου).
- Eraut, M. (2000). «Teachers Learning in the Workplace», στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Εφημερίς Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 113. Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 174, *Τροποποίηση Ωρολογίων Προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.
- Εφημερίς Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1325, *Διδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας στην Γ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου*.
- Εφημερίς Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 119, *Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο*.
- Green, A. (2006). «Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη», στο Α. Καψάλη & Α. Παπασταμάτη, *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 15-42.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη* (μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2006). «Εκπαίδευση και Κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής», στο: Α. Καψάλη & Α. Παπασταμάτη (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 65-79.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Ενηλίκων – Σχεδιασμός Προγραμμάτων*, (Τόμος Β). Πάτρα: Ε.Α.Π. .
- Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα - επισημάνσεις και προτάσεις», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 139-147.
- Καροφυλλάκη, Μ., Παλαιοπάνου, Π. & Σπανάκου, Ζ. (2001). «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: ο θεσμός των πολλαπλασιαστών», άρθρο στο: περιοδικό *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 59-60, 2001, σσ. 209-222.

- Κατάνου, Θ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καυάλης Α. & Παπασταμάτης Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τεύχος Β' Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κωστίκα, Ι.Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- MacBeath, J. (2005). «Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 27-41.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 63-81.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί : Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). «Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση στην Ελλάδα: μία καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000) (επιμ.). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Action.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-91.
- Παπασταμάτης Α. (2006). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2005). «Η διαρκής αναβάθμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 255-275.
- Φωκιαλή, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). «Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 131-138.
- Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). «Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα», στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 355-361.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1992). *Η Προετοιμασία Μαθήματος από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών: μία εμπειρική παιδαγωγική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα Π.Ε.Κ. ως Φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η Συμβολή τους στη Διδακτική Πράξη: το παράδειγμα του 1^{ου} Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1999). «Ο ενδοσχολικός τύπος επιμόρφωσης: σύγκλιση και εφαρμογή των αρχών της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Διαβίου μάθησης», στα: Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου με θέμα: «*Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και Ελληνική προοπτική*». Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης Προγραμμάτων*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: methods, tools and techniques*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Bee F. & Bee, R. (1994). *Training Needs Analysis and Evaluation*. London: Institute of Personnel Management.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A practical guide for Teachers and Schools*. London : Routledge/Falmer in association with the Open University.
- Freeman, D. & Richards, J.C. (1996) (eds). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddu, R. (1976). « Pursuing Continuing Education as a Foreign Language Teacher: An Overview» στο: *The ACTFL Review of Foreign Language Education*, τ.8, σσ. 327-349.
- Kaufman, R., Rojas, A. & Mayer, H. (1993). *Needs assessment: a user's guide*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education*. Chicago: Association Press.
- Kubr, M & Prokopenko J.(1989). *Diagnosing Management Training and Development Needs: Concepts and Techniques*. Geneva: International Labour Office.
- Reviere, R., Berkowitz, S., Carter, C.C. & Ferguson, C. G. (1996). «Introduction: Setting the Stage», στο: R. Reviere, (επιμ). *Needs Assessment: a Creative and Practical Guide for Social Scientists*. Washington, D.C: Taylor & Francis.
- Richards, J.C. and Nunan, D. (1990) (eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soriano, F.I. (1995). *Conducting Needs Assessment*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Valkanos, E. (1988). *A Study of the In-Service Training Needs of Secondary School Teachers in Athens, Greece based on perceptions of teachers and principles*. Doctoral dissertation, U.S.A.: University of Connecticut.
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wideen, M. & Andrews, I. (1987). Staff development for school improvement: a focus on the teacher. New York: The Falmer Press.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*, Vol.5. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Πηγές Διαδικτύου

ΜΑΚ.ΙΝ.Ε. Περιφερειακό Πρόγραμμα Καινοτόμων Ενεργειών 2000-2006: «Αριστεία στην Κεντρική Μακεδονία» (χ.χ). [http:// www.makine.gr/ makine/ aristeia/ enothta_8/857.htm](http://www.makine.gr/makine/aristeia/enothta_8/857.htm).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ). <http://www.pi-schools.gr>.

Συμβούλιο της Ευρώπης (χ.χ). <http://www.coe.int/>.

Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος*. Ανάκτηση 4/3/2007 από World Wide Web: [http:// www.komvos.edu.gr/ periodiko/ periodiko2nd/ glossika/tsopanoglou/3.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/tsopanoglou/3.htm).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στον τομέα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, διεξάγω μια έρευνα, για τις επιμορφωτικές ανάγκες των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος αυτής της έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις και πιθανές ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το σύγχρονο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών.

Η έρευνα αναφέρεται σε πέντε επιμέρους τομείς που περιλαμβάνουν 40 θέματα.

Το ερωτηματολόγιο (προσαρμογή από Valkanos, 1988) είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Η συμμετοχή σας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας.

Μπερτζέμη Μαρία,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Λάρισα, Οκτώβριος 2007

e-mail: bertzemil@yahoo.gr

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ

| | |
|---------|--|
| ΑΝΔΡΑΣ | |
| ΓΥΝΑΙΚΑ | |

ΣΠΟΥΔΕΣ

| | |
|--------------|--|
| ΠΤΥΧΙΟ ΔΕΙ | |
| ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ | |
| ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ | |

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

| | |
|------------------|--|
| ΜΟΝΙΜΟΣ/Η | |
| ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ | |
| ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α | |

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

| | |
|--------------------|--|
| 0-5 ΧΡΟΝΙΑ | |
| 5-10 ΧΡΟΝΙΑ | |
| 10-20 ΧΡΟΝΙΑ | |
| ΠΑΝΩ ΑΠΟ 20 ΧΡΟΝΙΑ | |

ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ

| | |
|----------|--|
| ΔΗΜΟΤΙΚΟ | |
| ΓΥΜΝΑΣΙΟ | |
| ΛΥΚΕΙΟ | |

ΕΠΑΡΧΙΑ - ΠΟΛΗ

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου:

Για κάθε θέμα σημειώστε με κύκλο έναν από τους πέντε αριθμούς που αντανακλά κατά τη γνώμη σας την αναγκαιότητα για επιμόρφωση. Οι αριθμοί δηλώνουν τις ακόλουθες βαθμίδες αναγκαιότητας:

| <u>Ελάχιστη ανάγκη</u> | <u>Μικρή Ανάγκη</u> | <u>Μέτρια Ανάγκη</u> | <u>Μεγάλη Ανάγκη</u> | <u>Απόλυτη Ανάγκη</u> |
|------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ελάχιστη Ανάγκη
Μικρή Ανάγκη
Μέτρια Ανάγκη
Μεγάλη Ανάγκη
Απόλυτη Ανάγκη

A. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Εντόπιση μαθητών που χρειάζονται ειδική παιδαγωγική βοήθεια. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Εντοπισμός προικισμένων και ταλαντούχων μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Διερεύνηση μεθόδων αυτοαξιολόγησης των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Προώθηση αυτονομίας στη μάθηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Εντοπισμός προβλημάτων συμπεριφοράς αλλοδαπών μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ανάγκη ομοιογένειας τμημάτων ως προς το γνωστικό αντικείμενο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Προσωπική επικοινωνία καθηγητή και μαθητή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Διερεύνηση/ αντιμετώπιση αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα της ξένης γλώσσας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 10. Επιλογή και καθορισμός στόχων διδασκαλίας και μάθησης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Επιλογή των καταλληλοτέρων μεθόδων διδασκαλίας ως προς τις δυνατότητες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Ελευθερία χρήσης εναλλακτικών και σύγχρονων τρόπων διδασκαλίας (παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, κ.λ.π.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Συνεργασία με καθηγητές της ίδιας ειδικότητας για τον προγραμματισμό των διδακτικών δραστηριοτήτων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Συνεργασία με τον διευθυντή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Συνεχής παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων στην ειδικότητά σας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Ελάχιστη Ανάγκη | Μικρή Ανάγκη | Μέτρια Ανάγκη | Μεγάλη Ανάγκη | Απόλυτη Ανάγκη |
|--|-----------------|--------------|---------------|---------------|----------------|
| 16. Συλλογή και επεξεργασία υλικού κατάλληλου για εξατομικευμένη διδασκαλία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Εκπαίδευση των μαθητών στη χρήση στρατηγικών μάθησης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Μορφές και κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Γ. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19. Χρήση οπτικοακουστικών και άλλων μέσων διδασκαλίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Εξοπλισμός/ πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες (π.χ. εργαστήρια Η/Υ). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ύπαρξη αίθουσας ξένων γλωσσών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη για δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Τρόποι οργάνωσης της τάξης σε ομάδες για βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Διαθεματική/ Διαπολιτισμική προσέγγιση των διδακτικών ενοτήτων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Συσχέτιση γλωσσικών φαινομένων ελληνικής και ξένης γλώσσας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Δυνατότητα πρόσκλησης στην τάξη φυσικού ομιλητή της ξένης γλώσσας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Χρήση αρχών ψυχολογίας παιδιών και εφήβων για επιτυχή διδασκαλία και μάθηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Δ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 28. Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Ανάπτυξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας με τους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Ελάχιστη Ανάγκη | Μικρή Ανάγκη | Μέτρια Ανάγκη | Μεγάλη Ανάγκη | Απόλυτη Ανάγκη |
|--|-----------------|--------------|---------------|---------------|----------------|
| 31. Δημιουργία πνεύματος συνεργασίας με τους άλλους διδάσκοντες στην τάξη και το διευθυντή του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους της οικείας ειδικότητας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Συνεργασία με υπεύθυνο ψυχολόγο, αρμοδίου για σχολικά θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ε. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 34. Τρόποι αυτοαξιολόγησης του καθηγητή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Ανάπτυξη ικανότητας για κατανόηση των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων (ενσυναίσθηση). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικών με τη μεθοδολογία διδασκαλίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Γνώση της χρήσης νέων τεχνολογιών για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Επιμόρφωση σε καινοτόμα προγράμματα (Ευρωπαϊκά, Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας, Ευέλικτη Ζώνη κλπ.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Γνώση βασικών διοικητικών καθηκόντων στην εκπαίδευση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Διαχείριση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (π.χ. ρατσισμός, ναρκωτικά, κλπ.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Σημειώστε κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε εσείς:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε
