

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλολόγων και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν
στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά
προγράμματα: Μία μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική»

Σαββίδου Σοφία, Α.Μ. 122259

Επιβλέπων καθηγητής Α': Ανάγνου Ευάγγελος

Επιβλέπων καθηγητής Β': Φραγκούλης Ιωσήφ

[ΠΑΤΡΑ]

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

© ΕΑΠ, 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



The educational needs of Greek teachers and the barriers they face in their participation in the in-service training programs offered. A case study in West Attica

Savidou Sofia

Anagnou Evaggelos

A' Supervisor

Affiliation

Fragoulis Iosif

B' Supervisor

Affiliation

Patra
September 2021

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ‘Επιστήμες της Αγωγής’ που υλοποιείται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και επιχειρεί να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φιολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στις ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Η διπλωματική αυτή εργασία ολοκληρώθηκε μέσα σε δύσκολες συνθήκες πανδημίας και χάρη στη διαρκή υποστήριξη και ενθάρρυνση ορισμένων προσώπων.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντές μου, κ. Ανάγνου Ευάγγελο και κ. Φραγκούλη Ιωσήφ, για την πολύτιμη στήριξη και ανατροφοδότηση που μου παρείχαν.

Ακόμα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους τους συμμετέχοντες-συναδέλφους που μου αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους και συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, όπως επίσης και στον διευθυντή της σχολικής μου μονάδας για την κατανόηση που έδειξε.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου για την ηθική και πρακτική συμπαράσταση που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Στον σύζυγο και στον δίχρονο υιό μου θα ήθελα να ζητήσω ένα μεγάλο ‘‘συγγνώμη’’ για τις ώρες που στερήθηκαν την παρουσία μου και να τους εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την υπομονή που έδειξαν καθ’ όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της ερευνητικής αυτής εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών δείγματος φιλόλογων της Δυτικής Αττικής και των παραγόντων που δρουν ανασταλτικά στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στον εργασιακό τους χώρο, το προφίλ των επιζητούμενων επιμορφωτικών δράσεων και οι φραγμοί που λειτουργούν ως ανασχετικοί παράγοντες συμμετοχής. Το δείγμα αποτέλεσαν 16 φιλόλογοι που υπηρετούν στην περιοχή οι οποίοι επελέγησαν με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, ενώ ως καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κρίθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν κυρίως διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως προβλήματα. Αναφορικά με το επιθυμητό προφίλ των επιμορφωτικών δράσεων, οι συμμετέχοντες προτιμούν διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως θεματικές ενότητες, μέσης διάρκειας με το μεικτό μοντέλο από επιμορφωτές με πολύχρονη εμπειρία στο πεδίο και με τη χρήση συμμετοχικών-βιωματικών επιμορφωτικών τεχνικών. Θετική υπήρξε η ανταπόκριση του δείγματος στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων. Όσον αφορά στα εμπόδια συμμετοχής στις ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις, φάνηκε ότι αυτά είναι οργανωτικά και δε σχετίζονται τόσο με καταστασιακούς και προδιαθετικούς παράγοντες.

Λέξεις κλειδιά: επιμορφωτικές ανάγκες, φιλόλογοι, εμπόδια συμμετοχής

Abstract

The present qualitative study concerns to the educational needs of a sample of Greek Language teachers of West Attiki as well as to the negative factors that influence teachers' participation in educational in-service programs. More specifically, the main subjects that are discussed here concern problems that participants face at their school environment, as well as to the desirable content and methodology of educational projects offered, along with the obstacles that obstruct participation. Responses were collected from a sample of 16 Language teachers using the semi-structured interview and that was a convenience sampling. According to the outcome of the research, existing difficulties concern to teaching and psychopedagogical approaches. Regarding the preferences of those asked relatively to the ideal educational project, this should

relate to teaching techniques, as well as psychological educational thematic units of median duration that apply mainly experimental and cooperative educational techniques. Also, the programs offered should be blended. In addition, there was a positive response to the peer assessment process. Finally, it was showed that factors which deter participation in offered in-service educational programs relate mainly to organizational obstacles rather than to situational or dispositional ones.

Key words: educational needs, Greek teachers, obstacles

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	IV
Περίληψη	V
Ευρετήριο γραφημάτων-πινάκων.....	X
Συντομογραφίες-Ακρωνύμια.....	XII
Εισαγωγή	1
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	3
1. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.....	4
1.1.Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών και διεθνών τάσεων	4
1.2.Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης μέσα στο εθνικό πλαίσιο	9
1.3.Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	11
1.4.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου επιμόρφωση και τυπολογία των επιμορφωτικών πρακτικών.....	13
1.5.Σκοπιμότητα και σημασία των επιμορφωτικών δράσεων	17
1.6.Σύντομη ιστορική αναδρομή της επιμορφωτικής πολιτικής στον ελλαδικό χώρο και επιμορφωτικοί φορείς.....	20
1.7.Αποτίμηση της επιμορφωτικής πολιτικής στον ελλαδικό χώρο	23
2. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών στον σχεδιασμό των δια βίου προγραμμάτων	26
2.1. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης και οι θεωρητικές προσεγγίσεις	26
2.2. Τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών και τα επίπεδα διερεύνησής τους.....	29
2.3. Μέθοδοι διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών.....	31
3. Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	34
3.1.Τυπολογία κινήτρων και προσδιορισμός των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή στα δια βίου προγράμματα	34
3.2. Θεωρίες συμμετοχής και συνθετικές προσεγγίσεις.....	37
3.2.1. Θεωρίες συμμετοχής	38
3.2.2. Συνθετικές προσεγγίσεις.....	40
3.3. Ορισμός και τυπολογία εμποδίων συμμετοχής στα δια βίου προγράμματα	42
3.4. Η διαρροή των ενηλίκων από τα δια βίου προγράμματα	46
4. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.....	50
4.1. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και ταξινόμηση τους ανάλογα με το θεματικό τους περιεχόμενο	50

4.2. Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι και οι αρχές αποτελεσματικής μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων	53
4.3. Οι αρχές και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	55
4.3.1. Σύγχρονες και ευέλικτες επιμορφωτικές πρακτικές με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία	57
4.4. Βιβλιογραφική επισκόπηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των κινήτρων και εμποδίων που αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικού τύπου δραστηριότητες	58
4.4.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ειδικότητας των φιλόλογων και των ανασχετικών παραγόντων συμμετοχής τους στα επιμορφωτικά προγράμματα	64
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	71
5. Μεθοδολογία της έρευνας	72
5.1. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της εμπειρικής έρευνας.....	72
5.2. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας	74
5.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα	74
5.4. Η ερευνητική μέθοδος	75
5.5. Το δείγμα και η τεχνική παραγωγής των δεδομένων.....	76
5.6. Το ερευνητικό εργαλείο	82
5.7.Μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων	84
5.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	84
5.9. Περιορισμοί της έρευνας	87
6. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας.....	89
6.1. Τα προβλήματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	89
6.1.1. Προβλήματα των συμμετεχόντων κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου .89	
6.1.2. Προβλήματα κατά διάρκεια της πανδημίας και της εφαρμογής της εξ αποστάσεως μεθόδου	97
6.1.3. Προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις	101
6.2. Το προφίλ των επιδιωκόμενων επιμορφωτικών δράσεων	106
6.2.1. Τα επιθυμητά θεματικά επιμορφωτικά πεδία	106
6.2.2. Το επιδιωκόμενο επιμορφωτικό μοντέλο	110
6.2.3. Η αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων.....	112
6.2.4. Η επιθυμητή χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων.....	113
6.2.5. Ο επιθυμητός χρόνος διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων.....	114
6.2.6. Το επιθυμητό πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων	115

6.2.7. Καταλληλότεροι Εκπαιδευτές.....	117
6.2.8. Οι επιθυμητές επιμορφωτικές τεχνικές.....	118
6.2.9. Στάση του δείγματος απέναντι στην υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα ως επιμορφωτικής μεθόδου	119
6.2.10. Στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων ως επιμορφωτικής μεθόδου.....	121
6.3. Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στη συμμετοχή και στην αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων.....	124
6.3.1. Φραγμοί στη συμμετοχή	124
6.3.2. Ανασταλτικοί παράγοντες κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων	127
6.4. Προτάσεις για τη βελτίωση των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων	131
7.Συμπεράσματα -Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	136
7.1.Τα συμπεράσματα της έρευνας.....	136
7.2.Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	144
Βιβλιογραφικές αναφορές	147
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	147
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	155
Παραρτήματα	161
Παράρτημα πρώτο: Οδηγός συνέντευξης.....	161
Παράρτημα δεύτερο: Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων	164

Ευρετήριο γραφημάτων-πινάκων

Γράφημα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων	σ.77
Γράφημα 2: Η ηλικιακή κατηγορία των συμμετεχόντων	σ.77
Γράφημα 3: Τίτλοι σπουδών των συμμετεχόντων	σ.78
Γράφημα 4: Το εργασιακό καθεστώς των συμμετεχόντων	σ.78
Γράφημα 5: Η βαθμίδα υπηρετήσης των συμμετεχόντων	σ.79
Γράφημα 6: Προϋπηρεσία σε έτη στη Δυτική Αττική των συμμετεχόντων	σ.79
Γράφημα 7: Αναπτυξιακές ανάγκες του δείγματος με βάση τη συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων	σ.80
Γράφημα 8: Η προσωπική αίσθηση κατάρτισης των συμμετεχόντων στις ΤΠΕ	σ.81
Γράφημα 9: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου	σ.97
Γράφημα 10: Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της πανδημίας	σ.101
Γράφημα 11: Προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις	σ.105
Γράφημα 12: Τα επιθυμητά θεματικά επιμορφωτικά πεδία	σ.109
Γράφημα 13: Το επιδιωκόμενο επιμορφωτικό μοντέλο	σ.111
Γράφημα 14: Η επιθυμητή χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων	σ.114
Γράφημα 15: Ο επιθυμητός χρόνος διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων	σ.115
Γράφημα 16: Το επιθυμητό πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων	σ.116
Γράφημα 17: Καταλληλότεροι επιμορφωτές	σ.118
Γράφημα 18: Οι επιθυμητές επιμορφωτικές τεχνικές	σ.119

Γράφημα 19: Στάση του δείγματος απέναντι στην υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα ως επιμορφωτικής μεθόδου	σ.121
Γράφημα 20: Στάση του δείγματος απέναντι στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων ως επιμορφωτικής μεθόδου	σ.124
Γράφημα 21: Φραγμοί στη συμμετοχή στα προσφερόμενα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα	σ. 126
Γράφημα 22: Παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν φαινόμενα διαρροής ή τη δυσαρέσκεια των επιμορφούμενων	σ.131

Συντομογραφίες-Ακρωνύμια

Ελληνόγλωσσα

Α.Ε.Ι. = Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. = Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Δ.Μ.Ε.= Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ε.Ε.= Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Κ.Δ.Δ.Α= Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ =Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής

Κατάρτισης

Ε.Σ.Π.Α.= Εθνικό Συμβούλιο Ποιότητας για την Ανάπτυξη

Ι.Δ.ΕΚ.Ε.= Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ι.Ε.Π.= Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Δ.Β.Μ.= Κέντρα Δια Βίου Μάθησης

Ο.ΕΠ.ΕΚ. = Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Ο.Ο.Σ.Α. = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Ε.Κ. = Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο

ΠΕ.Κ.Ε.Σ= Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Π.Ι. = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.= Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. = Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. = Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής Τεχνικής

Εκπαίδευσης

Τ.Ε.Ι. = Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Τ.Π.Ε.= Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Τ.Π.Ε.Π.=Ταχύρρυθμα Προαιρετικά Επιμορφωτικά Προγράμματα

Υ.ΠΑΙ.Θ. = Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ.Π.Ψ.= Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Ξενογλώσσα:

TALIS= Teaching and Learning International Survey

UNESCO = United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organizati

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες η γραμμική απόκτηση των γνώσεων καθίσταται πλέον ανεπαρκής και αναγκαιότητα αποτελεί η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των ατόμων προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών δε θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα. Οι νέοι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί που στοχεύουν σε μία πιο συνεργατική κοινωνία η οποία θα απαρτίζεται από άτομα που διαθέτουν κριτική σκέψη και που γνωρίζουν πώς να επιλύουν τα καθημερινά τους προβλήματα, οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τη δυνατότητα αξιοποίησης της τεχνολογικής ανάπτυξης κατά τη διδακτική πράξη, το νέο οργανωσιακό μοντέλο που στοχεύει στην αυτονομία των σχολικών μονάδων, η ανάγκη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως και ο νέος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός απαιτούν τη δια βίου επαγγελματική του ανάπτυξη τόσο μέσω τυπικών όσο και μέσω άτυπων μορφών εκπαίδευσης. Επειδή όμως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, δε γίνεται να εναπόκειται στην προσωπική πρωτοβουλία των ατόμων, αλλά θα πρέπει να προσφέρεται οργανωμένα και ενδοϋπηρεσιακά. Μείζονος σημασίας για την υλοποίηση ποιοτικών και αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αυτά να σχεδιάζονται και να εναρμονίζονται με τις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις επί μέρους περιφερειακές διευθύνσεις. Και επειδή οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυναμικές και μεταβαλλόμενες, όπως μεταβαλλόμενο είναι και το κοινωνικό συγκείμενο, γι' αυτό οι επιμορφωτικές αρχές χρειάζεται να κάνουν συνεχείς προσπάθειες διερεύνησής τους και να δείχνουν την ανάλογη ευελιξία στα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά. Επίσης, η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής στις δια βίου δραστηριότητες συνδέεται άρρηκτα με τον εντοπισμό των κινητήριων και των ανασχετικών παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των μεμονωμένων ατόμων να συμμετέχουν στις δια βίου δράσεις.

Για τους παραπάνω λόγους, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια εστιάζει στις ρητές και υπόρρητες εκπαιδευτικές ανάγκες δείγματος φιλολόγων στη Δυτική Αττική και στα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και στους παράγοντες που την καθιστούν αναγκαία σε διεθνές και εθνικό πλαίσιο. Επίσης, παρατίθεται μία τυπολογία των επιμορφωτικών πρακτικών και επιχειρείται μία σύντομη ιστορική

αναδρομή και αποτίμηση της ελληνικής επιμορφωτικής πολιτικής. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης και κατηγοριοποίησης της έννοιας των εκπαιδευτικών αναγκών καθώς αυτές συνδέονται άμεσα με τη στοχοθεσία και την αποτελεσματικότητα των σχεδιαζόμενων προγραμμάτων, αλλά και των μεθόδων διερεύνησής τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι θεωρίες κινήτρων και η ταξινόμηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες στη συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση. Έπειτα η μελέτη επικεντρώνεται στην ομάδα των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις δικές τους επιμορφωτικές και αναπτυξιακές ανάγκες και στη συνέχεια αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών επιμορφωτικών πρακτικών στο σύνολό τους. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την παράθεση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης των εκπαιδευτικών αναγκών των διδασκόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα των φιλολόγων, όπως επίσης και των κινήτρων και των εμποδίων που επηρεάζουν την απόφαση συμμετοχής τους στις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Επειδή όμως, οι εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να εξετάζονται διαφοροποιημένα, στο δεύτερο μέρος, το μεθοδολογικό, περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο μίας εμπειρικής έρευνας που αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες δείγματος φιλολόγων στη Δυτική Αττική και στους παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στην απόφαση συμμετοχής τους στα διαθέσιμα προγράμματα. Ακολουθούν τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την ερευνητική αυτή προσπάθεια. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων τα οποία μπορεί να βοηθήσουν τις επιμορφωτικές αρχές να στοχεύουν στις πραγματικές ανάγκες του κλάδου και να υλοποιούν δράσεις που θα συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των φιλολόγων που στελεχώνουν την περιφερειακή αυτή διεύθυνση.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης

Επειδή η επιμορφωτική πολιτική μίας χώρας δε σχεδιάζεται αυτόνομα, αλλά εντάσσεται πάντα μέσα στο ευρύτερο γίγνεσθαι (Βεργίδης & Καραλής, 2008), κρίνεται αναγκαίο στο πρώτο κεφάλαιο να γίνει μία αναφορά στο ευρύτερο πλαίσιο που καθιστά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμό στρατηγικής σημασίας που επιβάλλεται τόσο από διεθνείς όσο και από εθνικές επιταγές. Επίσης, επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός και η σημασία της έννοιας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης και παρουσιάζονται διάφορες τυπολογίες επιμορφωτικής πρακτικής, όπως και μία σύντομη ιστορική αναδρομή και αποτίμηση της ελληνικής επιμορφωτικής πολιτικής.

1.1. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών και διεθνών τάσεων

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επικοινωνιών επέφερε την αλληλεξάρτηση των οικονομιών σε παγκόσμιο επίπεδο, την εργασιακή κινητικότητα, την κυριαρχία των πολυεθνικών και γενικά την επικράτηση ενός φιλελεύθερου οικονομικού μοντέλου. Όταν διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και στις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας, η γνώση θεωρήθηκε βασικός πυλώνας της οικονομικής ανάπτυξης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007·European Council, 2000). Έτσι, το 2000, το Συμβούλιο της Ευρώπης στη Λισαβόνα αποφάσισε ότι για να επιτευχθεί ο στρατηγικός στόχος της μετατροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην πιο ανταγωνιστική οικονομία στο παγκόσμιο σκηνικό, έπρεπε η ευρωπαϊκή κοινότητα να επενδύσει στη γνώση, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στη συνεργασία των κρατών- μελών σε όλους τους τομείς (European Council, 2000).

Η απόφαση αυτή σήμαινε την αναγκαιότητα προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών οι οποίες θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, όπως νέων, ανέργων κτλ. Ουσιαστικά σηματοδοτούσε το πέρασμα στην ``κοινωνία της γνώσης`` χαρακτηριστικό

της οποίας είναι η επένδυση στη δια βίου μάθηση ως παράγοντα κοινωνικής σταθερότητας, οικονομικής και προσωπικής ανάπτυξης (Longworth, 2003).

Η Ελλάδα σε απόλυτη συμφωνία με τις ευρωπαϊκές επιταγές, θέσπισε νόμο σχετικό (3879/2010), στον οποίο υπάρχει πρόβλεψη για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, για την παροχή πολλαπλών μαθησιακών ευκαιριών και για την ποιοτική βελτίωση των προσφερόμενων προγραμμάτων. Ωστόσο, τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στα δια βίου προσφερόμενα προγράμματα κινούνται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα (4,5%) σε σχέση με το ευρωπαϊκό μέσο όρο (10,9%), σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία ως δια βίου μάθηση νοούνται «*όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει δε την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση*» (Νόμος 3879/2010-ΦΕΚ 163/21-9-2010: όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2008). Ουσιαστικά, οι δια βίου μαθησιακές δραστηριότητες στοχεύουν στο να επηρεάσουν τόσο το εργασιακό πεδίο και την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, όσο και την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη.

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δια βίου μάθησης. Έτσι, οι ευρωπαίοι πολίτες καλούνται να αποκτήσουν κουλτούρα αένας μάθησης, καθώς η μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής (lifelong learning) και σε όλα τα περιβάλλοντα (lifewide learning) θεωρείται το κλειδί που θα τους επιτρέψει να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα διευκολύνουν την προσαρμογή τους στο ευρύτερο συγκείμενο (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου, 2008). Ειδικότερα, επιδιώκεται να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στη μητρική ή σε άλλη γλώσσα, τις μαθηματικές, τις ψηφιακές, τις μεταγνωστικές (learning to learn), τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις δεξιότητες ενεργούς πολιτειότητας και την επιχειρηματικότητα (Caena, 2011).

Οι νέες αυτές προκλήσεις δε γινόταν να αφήσουν ανεπηρέαστα τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία έχουν χρέος να εξοπλίζουν τους εκπαιδευόμενους με τα λειτουργικά προαπαιτούμενα που θα τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο

περιβάλλον, να δρουν ανταγωνιστικά και να προωθούν καινοτόμες δράσεις στον εργασιακό τους χώρο.

Το αποτέλεσμα είναι ότι αλλαγές έχουν συντελεστεί και συντελούνται διαρκώς και στα τρία επίπεδα των εκπαιδευτικών συστημάτων: στο μακροεπίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα), στο μεσοεπίπεδο (σχολική μονάδα) και στο μικροεπίπεδο. Στόχος είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, πρωτίστως μέσα από την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας. Κάτι τέτοιο πιστεύεται ότι θα οδηγήσει στον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και σταθερότητας, παράμετροι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αύξηση των οικονομικών δεικτών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007·European Council, 2000).

Μία πρώτη αλλαγή είναι ότι σταδιακά οδηγηθήκαμε σε μία μετατόπιση του αξιακού προσανατολισμού της εκπαίδευσης προς μία οικονομική θεώρηση. Έτσι, το νεοφιλελεύθερο μοντέλο έχει διεισδύσει και στα εκπαιδευτικά συστήματα (Βεργίδης, Ζάγκος, Κόκκινος, Κουτούζης, Κυρίδης, Πανδής & Σωτηρόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η εκπαίδευση θεωρείται επένδυση που οφείλει να προετοιμάζει αποτελεσματικότερα το ανθρώπινο δυναμικό να συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζονται ως επιχειρήσεις. Υποστηρίζεται δε ότι με τη σωστή διοίκηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του δυναμικού τους μπορούν να καταστούν περισσότερο παραγωγικά και αποτελεσματικά και να παρέχουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, προωθώντας την έννοια της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007).

Η επικράτηση αυτή του φιλελευθερισμού επιβάλλει με τη σειρά της την άρση του συγκεντρωτισμού και την προώθηση τάσεων αποκέντρωσης και αυτονόμησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με ταυτόχρονη εφαρμογή της αξιολόγησης και της λογοδοσίας (OECD, 2017·Υφαντή, 2002). Η ανάγκη δηλαδή, για αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα σε όλους τους τομείς επιβάλλει και ένα νέο οργανωτικό και διοικητικό μοντέλο, καθώς τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα κρίνονται πλέον αναποτελεσματικά. Αυτό συμβαίνει γιατί, όταν η σχολική μονάδα καλείται να εφαρμόσει πολιτικές που δεν ανταποκρίνονται στις τοπικές ιδιαιτερότητες, η υποκίνηση και η απόδοση ευθυνών είναι περιορισμένες. Επίσης, δεν αξιοποιείται η υπάρχουσα εμπειρία και δεν προωθείται η πρωτοβουλία, η καινοτομία και ο πειραματισμός. Τα δε τοπικά προβλήματα παραμένουν άλυτα (Αθανασούλα -Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος &

Χαλκιώτης, 2008)). Έτσι, η μετάβαση σε πιο αποσυγκεντρωμένα ή και αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα θεωρείται μονόδρομος (OECD, 2017).

Παράλληλα, η παραπάνω εξέλιξη δημιουργεί την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να ασκούν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί διττά. Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με την κριτική υποδοχή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ο δεύτερος με την άσκηση αυτόνομης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε διάφορους τομείς μέσα στα υπάρχοντα θεσμικά πλαίσια και πάντα σε αναλογία με τις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Η παρέμβαση μπορεί να αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδακτική, στην υλικοτεχνική υποδομή, στα οικονομικά, στην κατανομή εξουσίας, στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Αθανασούλα,-Ρέππα και συν., 2008).

Δικλείδα ασφαλείας για την αποφυγή της αναποτελεσματικής χρήσης της παροχής αυτονομίας αποτελεί η σύνδεσή της με την επαγγελματική λογοδοσία (OECD, 2005). Όμως, η αυτονομία για να μπορέσει να καρποφορήσει, προϋποθέτει κατάλληλη προετοιμασία και στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πρωτίστως την ενθάρρυνση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και έπειτα την ύπαρξη κλίματος συνεργατικότητας ανάμεσα στη σχολική μονάδα και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Αθανασούλα- Ρέππα και συν., 2008). Γενικά κουλτούρα διαφορετική από αυτή που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να αποκτήσουν και νέα κουλτούρα. Εκείνη που θα τους καταστήσει μανθάνοντες οργανισμούς. Ένας οργανισμός μάθησης είναι ο οργανισμός που οι απόψεις και τα πιστεύω όλων υποστηρίζουν την μάθηση με κοινό στόχο την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας των ατόμων στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Προωθείται η συνεχόμενη- δια βίου μάθηση σε συστημικό επίπεδο και η συστημική σκέψη. Οι εμπλεκόμενοι μαθαίνουν να παράγουν νέα γνώση, να την αντιμετωπίζουν κριτικά, αλλά και να τη διαχέουν σε ολόκληρο το σύστημα. Επιπλέον, προωθείται η έρευνα, ο διάλογος, η συνεργατική κουλτούρα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι καινοτομίες και ο πειραματισμός, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός σε περιβάλλον κατανεμημένης ηγεσίας (Kools & Stoll, 2016·Marsick & Watkins, 2006·OECD, 2017).

Οι παραπάνω προκλήσεις στο εργασιακό πεδίο συνεπάγονται ότι και οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν ένα διαφοροποιημένο και πιο διευρυμένο ρόλο σε σχέση με το παρελθόν. Χρειάζεται να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην ατομική ανάπτυξη

των παιδιών, στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσω της σύνδεσης της με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (OECD, 2005).

Τα διευρυμένα καθήκοντα συνεπάγονται και πολλαπλότητα των ρόλων. Έτσι, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι καλός μάνατζερ, καθώς καλείται να οργανώσει, να συντονίσει και να αξιολογήσει την όλη διδακτική διεργασία (Longworth, 2003). Επιπλέον, στα πλαίσια της αυξημένης αυτονομίας των σχολικών μονάδων είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει αποφάσεις και να ασκεί διαχειριστικά καθήκοντα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Άλλος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει είναι εκείνος του διευκολυντή (faciliator). Βασικός στόχος του είναι να διευκολύνει τους μαθητές προς μία αυτόνομη και ευρετική μάθηση. Επίσης, δεν πρέπει να παραληφθεί ο υποστηρικτικός και συμβουλευτικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, καθώς είναι το πρόσωπο που ενθαρρύνει και κινητοποιεί το μαθητικό δυναμικό. Τέλος, κατά άλλη προσέγγιση ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βρίσκεται διαρκώς σε μία διαδικασία κριτικού αναστοχασμού (reflective practitioner). Να στοχάζεται δηλαδή συνεχώς σχετικά με την πρακτική του και να καινοτομεί παράγοντας ο ίδιος γνώση και αξιοποιώντας παράλληλα και τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα στον τομέα του (Caena, 2011).

Για να καταστεί πιο εύκολη η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση των τυπικών και άτυπων προσόντων τους στο πλαίσιο της αναγκαιότητας για επαγγελματική λογοδοσία, σκόπιμη κρίθηκε η διαμόρφωση του ‘προφίλ’ του ευρωπαίου εκπαιδευτικού (OECD, 2005). Πρόκειται για τον καθορισμό ενός πλέγματος ικανοτήτων σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, σύμφωνα με κάποιο οριοθετημένο ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων που προσδιορίζουν την επαγγελματική του επάρκεια. Πιο συγκεκριμένα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέτει γνωστική επάρκεια, ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ικανότητα διαχείρισης της ετερότητας και βέβαια διδακτικές δεξιότητες στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση του διδακτικού έργου. Ταυτόχρονα απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη δεξιοτήτων δικτύωσης και ψηφιακών δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν τη δημιουργία ασφαλών, ελκυστικών και διαδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Longworth, 2003·ΟΕΠΕΚ, 2007). Παράλληλα, κομβικό ρόλο στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και δημιουργίας ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος. Επίσης, η αυξημένη αυτοεκτίμηση, η ακρίβεια και σαφήνεια στη διατύπωση των μηνυμάτων και η ύπαρξη ενσυναίσθησης (Κόκκος,

2008). Ταυτόχρονα, η γνώση της δυναμικής των ομάδων θα τον βοηθήσει στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας (Τσιμπουκλή, 2012). Ειδικότερα, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναφορικά με την κινητοποίηση των μαθητών (inspirational skills), καθώς είναι γνωστό ότι η υποκίνηση αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης. Επίσης, βασικά προσόντα θεωρούνται η ύπαρξη κουλτούρας καινοτομίας, συνεργατικότητας, αναστοχαστικής πρακτικής και αυτοβελτίωσης. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργεί ως ενεργό υποκείμενο (active agent) που αναστοχάζεται την πρακτική του με βάση διαμορφωμένα πρότυπα που αφορούν αφενός τον ίδιο και αφετέρου τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD, 2005). Ακόμη, στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας οι ερευνητικές δεξιότητες και η κριτική αναζήτηση και επεξεργασία των πληροφοριών διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο, όπως επίσης και η προσαρμοστικότητα στις διαρκείς αλλαγές και η δυνατότητα διαπραγμάτευσης και επίδειξης ευελιξίας στις ανάγκες των μαθητικών ομάδων (Longworth, 2003). Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι σε θέση να αξιολογεί με πολλαπλές μεθόδους τη μαθησιακή ετοιμότητα και τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων, αλλά και να τους ανατροφοδοτεί κατάλληλα (Caena, 2011· OECD, 2005).

Όμως, η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν προκύπτει μόνο από το διεθνές σκηνικό, αλλά επιβάλλεται και από τις ανάγκες και την ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

1.2. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης μέσα στο εθνικό πλαίσιο

Μέσα σε αυτό το οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο καθίσταται προφανές ότι η Ελλάδα δεν μπορεί να ασκεί αυτόνομη και ανεξάρτητη εκπαιδευτική πολιτική. Αντίθετα, υπάρχει μία προσπάθεια σύγκλισης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο της εφαρμογής μίας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα οδηγήσει στην κοινωνική, πολιτισμική, τεχνολογική και οικονομική κοινοτική ανάπτυξη. Τον ρόλο αυτό επιτελούν και κάποιοι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η Ουνέσκο κ.α.

Στα πλαίσια αυτά, το περιεχόμενο των αναλυτικών μας προγραμμάτων αναθεωρείται διαρκώς σύμφωνα με τις ενδοεθνικές και υπερεθνικές ανάγκες (Στάμελος, Βασιλόπουλος &

Καβασακάλης, 2015). Για παράδειγμα τα αναλυτικά προγράμματα τροποποιήθηκαν για να διαποτιστούν με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, για να δοθεί έμφαση στην ανοχή της διαφορετικότητας λόγω των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη της ενεργούς πολιτειότητας. Επίσης, νέα γνωστικά αντικείμενα με διεπιστημονικό χαρακτήρα έχουν προστεθεί όπως η αγωγή υγείας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή του καταναλωτή, ενώ έμφαση δίνεται και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (ΟΕΠΕΚ, 2007) και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (εργαστήριο δεξιοτήτων) σύμφωνα με τις επιταγές της ευρωπαϊκής μας πολιτικής.

Πέρα όμως, από την αλληλεξάρτηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με το διεθνές σκηνικό, η ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προκύπτει και από τις εθνικές μας ιδιαιτερότητες. Έτσι, επιμορφωτικές ανάγκες πηγάζουν και από την ποιότητα της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών πολλών καθηγητικών σχολών επικεντρώνεται στην επιστημονική κατάρτιση και λιγότερο στην επαγγελματική προετοιμασία. Έτσι, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καταφεύγουν συχνά στον εμπειρισμό για να επιλύσουν ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως προβλήματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Παράλληλα, εξαιτίας της προαγωγής της ανθρώπινης γνώσης σε κάθε τομέα και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων, η βασική εκπαίδευση σύντομα καθίσταται παρωχημένη. Το πρόβλημα αυτό εντείνεται στο ελληνικό περιβάλλον από το ισχύον σύστημα διορισμών. Έτσι, το διάστημα που μεσολαβεί από την αποφοίτηση ενός εκπαιδευτικού μέχρι τον διορισμό του και την έναρξη άσκησης των καθηκόντων του είναι συχνά εξαιρετικά μεγάλο (Μαυρογιώργος, 1999), γεγονός που καθιστά αναγκαία την επικαιροποίηση των γνώσεών του.

Τέλος, οι επιμορφωτικές δράσεις έρχονται συχνά για να καλύψουν τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ενδεικτικό παράδειγμα η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, ιδιαίτερα με βάση τα σύγχρονα δεδομένα στον ελλαδικό χώρο και τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές.

Συνοψίζοντας, το παγκόσμιο- ευρωπαϊκό σκηνικό σηματοδοτεί αλλαγές στο διοικητικό μοντέλο των εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ ταυτόχρονα επιβάλλει τον μετασχηματισμό του ρόλου τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών (Argyropoulou, 2016). Επιμορφωτικές ανάγκες προκύπτουν από την κοινωνικοπολιτική, τεχνολογική, πολιτισμική πραγματικότητα και παρουσιάζονται διαφοροποιημένες ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα και την ειδικότητα. Εκπαιδευτικές ανάγκες επίσης, προκύπτουν και από την εισαγωγή καινοτομιών

και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλά και από τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δια βίου μάθησης η διαρκής προσφορά ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης κρίνεται απαραίτητη, ώστε να ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών και όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στη συνέχεια, θα γίνει μία απόπειρα ορισμού της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία συχνά συγχέεται με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (ΟΕΠΕΚ, 2007), αποτελεί όμως, κατά ορισμένους μελετητές, έννοια περισσότερο διευρυμένη εννοιολογικά.

1.3. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα κρίνεται ως επάγγελμα υψηλών απαιτήσεων. Χαρακτηρίζεται από κινητικότητα, βασίζεται στη σύμπραξη και τη συνέργεια και είναι επάγγελμα δια βίου μάθησης. Το παραπάνω στοιχεία καθιστούν αναγκαίο ένα συνεκτικό σύστημα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007) και υποχρεώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέχουν αναπτυξιακές ευκαιρίες στο ανθρώπινο δυναμικό τους.

Μεγάλη προσπάθεια από τους ερευνητές έχει γίνει για την αποσαφήνιση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο όρος περιλαμβάνει την προσωπική, την επαγγελματική και την κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού. Νοείται επίσης, ως η επαγγελματική, η ψυχολογική και η επαγγελματική εξέλιξη (Liethwood, 1992: όπως αναφέρεται στο Evans, 2002). Για τον Day (1999) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν τον ρόλο τους ως δρώντα υποκείμενα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στη γνώση, στις δεξιότητές τους και στην πρακτική τους (Day, 1999: όπως αναφέρεται στο Evans, 2002).

Ο ΟΟΣΑ ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τις δραστηριότητες που στοχεύουν να αναπτύξουν τις ατομικές δεξιότητες, τις γνώσεις, την εξειδίκευση και άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το καθηγητικό επάγγελμα. Η ανάπτυξη αυτή μπορεί να καταστεί εφικτή μέσω πολλών οδών, όπως τυπικών, μη τυπικών και άτυπων (OECD, 2014).

Πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου γίνεται από την Evans (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) είναι μία διαδικασία που ο επαγγελματισμός του ατόμου ή ενός κλάδου θεωρείται ότι αυξάνονται. Περιλαμβάνει δε δύο διαστάσεις. Την ανάπτυξη στάσεων (attitudinal) και τη λειτουργική ανάπτυξη (functional). Η ανάπτυξη σε επίπεδο στάσεων μπορεί να πάρει την έννοια της μεταβολής σε επίπεδο αντιληπτικό, διανοητικό (intellectual) ή της κινητοποίησης (motivational). Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ή βελτιώνουν την αναλυτική τους σκέψη ή τον κριτικό τους αναστοχασμό αναπτύσσονται διανοητικά, ενώ η ενίσχυση του βαθμού κινητοποίησής τους είναι και αυτή μία μορφή ανάπτυξης. Η δεύτερη διάσταση περιλαμβάνει τη λειτουργική ανάπτυξη που σχετίζεται με την αλλαγή των διαδικασιών (procedure) που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή πρακτική, αλλά και με την παραγωγικότητά τους (productive). Η λειτουργική διάσταση επομένως, σχετίζεται με την προσπάθεια που καταβάλλεται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον και τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας. Το οντολογικό αυτό μοντέλο τροποποιείται μετέπειτα και προστίθεται μία ακόμη διάσταση. Στη λειτουργική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη των στάσεων (attitudinal) έρχεται να προστεθεί η διανοητική ανάπτυξη (intellectual), ως ξεχωριστή διάσταση, η οποία περιλαμβάνει την επιστημολογική αλλαγή, τη γνωστική αλλαγή και την ορθολογιστική αλλαγή (Evans, 2008).

Άσχετα πάντως από τον εννοιολογικό καθορισμό της, ο ορισμός του σωστού επαγγελματία δεν είναι μονοσήμαντος. Αντίθετα υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις. Κατά την τεχνική προσέγγιση, επαρκής επαγγελματικά είναι αυτός που λειτουργεί ως εκτελεστικό όργανο και ως παθητικός αποδέκτης των άνωθεν εντολών. Η δεύτερη προσέγγιση, η πρακτική, αντιμετωπίζει ισότιμα την εμπειρία του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα της τυπικής έρευνας, αναβαθμίζοντας έτσι τον εκπαιδευτικό ρόλο. Αντίθετα, η κριτική προσέγγιση βλέπει τον εκπαιδευτικό ως ενεργό ακτιβιστή έργο του οποίου είναι να άρει τα εμπόδια που υψώνονται από ένα δυσλειτουργικό κοινωνικοπολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο (Ling, 2002).

Ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων προς μία πιο πρακτική και κριτική θεώρηση του εκπαιδευτικού ρόλου μέσα από την τυπική, τη μη τυπική και άτυπη μάθηση θεωρείται ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα (Ling, 2002). Παράλληλα, ζητούμενο θεωρείται η επαγγελματική ανάπτυξη να μη στοχεύει απλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (skill-based) στο πλαίσιο της βελτίωσης της αποδοτικότητας και της λογοδοσίας, αλλά να προσεγγίζεται ολιστικά και να οδηγεί σε μία αναθεωρημένη επαγγελματική κουλτούρα και μία διάθεση αυτοβελτίωσης. Και αυτό γιατί η διδασκαλία θεωρείται συναισθηματικό έργο και δεν πρέπει

να αντιμετωπίζεται εργαλειακά. Αντιθέτως, έμφαση χρειάζεται να δίνεται στην προσωπικότητα του διδάσκοντα, καθώς αυτή είναι που νοσηματοδοτεί τη διδακτική πράξη (Day, 2003: όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Πολυποίκιλοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που επιδρούν στη διαμόρφωση της έννοιας της επαγγελματικής συνείδησης και ανάπτυξης. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ατομικά χαρακτηριστικά τους καθενός, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η άτυπη μαθητεία κατά τα σχολικά χρόνια, η εισαγωγική εκπαίδευση, η επιμορφωτική πράξη (Μαυρογιώργος, 1999).

Επίσης, οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί και με τους τρόπους ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης, έτσι ώστε να καταστεί αποτελεσματική. Προτεινόμενοι τρόποι είναι η διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος, η καθιέρωση του θεσμού του μέντορα, οι επιμορφωτικού τύπου δραστηριότητες (Evans, 2002). Ειδικότερα, μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι τα εργαστήρια, τα σεμινάρια ή συνέδρια, η παρατήρηση σε σχολικούς και άλλου είδους οργανισμούς, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, η συμμετοχή σε δίκτυα καθηγητών, η ατομική και συλλογική έρευνα, η αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, η συμμετοχή σε προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση κάποιου πτυχίου (OECD, 2014).

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απόρροια της πολιτικής που επικεντρώνεται στη δια βίου μάθηση. Συχνά δεν υπάρχει ταύτιση των απόψεων μεταξύ της κοινότητας των εκπαιδευτικών και των ασκούντων πολιτική ως προς την ακριβή εννοιολόγησή της και ως προς το προφίλ του επαγγελματικά επαρκή εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο όμως, της αυτόνομης δια βίου μάθησης οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αξιολογούν οι ίδιοι τις ανάγκες τους, ενώ οι εκπαιδευτικές φορείς να υποστηρίζουν την κάλυψη των αναγκών αυτών (ΟΕΠΕΚ, 2007) μέσω των διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων οι οποίες παρουσιάζουν διάφορες τυπολογίες.

1.4 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου επιμόρφωση και τυπολογία των επιμορφωτικών πρακτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συχνά συγχέεται με την έννοια της επιμόρφωσης και οι δύο όροι είτε θεωρούνται αλληλεπικαλυπτόμενοι είτε η πρώτη θεωρείται

έννοια υπερκείμενη. Κατά τους Σακκούλη, Ασημάκη & Βεργίδη (2017) η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης εστιάζει περισσότερο στον κριτικό αναστοχασμό και στον μετασχηματισμό της καθημερινής πρακτικής, ενώ ο όρος επιμόρφωση στη μαθησιακή διεργασία. Επισημαίνεται δε ότι στον ελληνικό χώρο είναι πιο διαδεδομένος ο όρος επιμόρφωση.

Στον Μαυρογιώργο (1999) η επιμόρφωση ορίζεται ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών- θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους » (σ.101)

Στη διεθνή μελέτη του ΟΟΣΑ (2005) με τον όρο ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται «το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στον εκσυγχρονισμό, την ανάπτυξη και τη διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε σχέση με όσες αποκτήθηκαν κατά την αρχική (προπτυχιακή) εκπαίδευσή τους, καθώς και η ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων» (OECD, 2005: όπως αναφέρεται στο ΟΕΠΕΚ, 2007: 16).

Άσχετα πάντως από τον εννοιολογικό συσχετισμό των δύο εννοιών, ανάλογα με την οπτική και τα κριτήρια που υιοθετούμε κάθε φορά προκύπτουν διαφορετικές τυπολογίες επιμορφωτικών δράσεων.

Με βάση τον απώτερο στόχο και τη φιλοσοφική τους θεώρηση, οι επιμορφωτικές προσεγγίσεις διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Είναι η θεραπευτική, η χειραφετική-κριτική και η προσωποκεντρική θεώρηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η πρώτη αποσκοπεί στην επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και στην κάλυψη υπαρχουσών ελλείψεων. Η δεύτερη επικεντρώνεται στη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών από τις συμβάσεις του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού με απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή. Η τελευταία προσέγγιση εστιάζει στον εκπαιδευτικό και στη μεταμόρφωση του σε υποκείμενο που στοχάζεται και δρα αυτόνομα.

Φιλοσοφική είναι και η τυπολογία που πρότεινε ο Eraut (1987) με τέσσερις προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η επιμόρφωση έρχεται να καλύψει ένα υπάρχον έλλειμμα (defect approach), προσέγγιση που σχετίζεται με τη θεραπευτική. Κατά άλλη άποψη η επιμόρφωση αποσκοπεί στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (growth approach) και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Υπάρχει όμως, και η περίπτωση ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών δράσεων να εστιάζει στη στάση αντιμετώπισης της αλλαγής (change approach). Η άποψη αυτή υιοθετεί μία πιο συστημική αντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη ενός ευρύτερου ζώντος οργανισμού που μεταβάλλεται διαρκώς και χρειάζεται και εκείνοι να αποκτήσουν δεξιότητες προσαρμογής στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Τέλος, η τελευταία προσέγγιση επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν σε καθημερινό επίπεδο (problem-solving approach) και τα οποία διαφέρουν ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικοπολιτισμικό περιβάλλον και το προφίλ του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού (Eraut, 1987: όπως αναφέρεται στο Καραγιάννη, 2018).

Με κριτήριο τις σχέσεις επιμορφούμενων-επιμορφωτικών φορέων και την οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος σε σχέση με τους εμπλεκόμενους, η επιμορφωτική δράση χαρακτηρίζεται ως ετεροκαθοριζόμενη, συμμετοχική και έρευνα δράσης. Στην ετεροκαθοριζόμενη το περιεχόμενο του προγράμματος διαμορφώνεται ιεραρχικά, από πάνω προς τα κάτω, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως παθητικοί αποδέκτες. Η ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση μπορεί να έχει τη μορφή προσθετικού ή και τεχνοκρατικού χαρακτήρα. Στη συμμετοχική επιμόρφωση το πρόγραμμα έχει προκύψει από την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων και την εναρμόνιση των ετερόκλητων αναγκών των εμπλεκόμενων, είναι δηλαδή προϊόν διαπραγμάτευσης. Τέλος, η έρευνα δράσης είναι μία καινοτόμος πρακτική επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό χώρο με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεπικουρούνται από εξωτερικούς συνεργάτες (Βεργίδης, 1993: όπως αναφέρεται στο Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017).

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλα κριτήρια ταξινόμησης των επιμορφωτικών πρακτικών. Κριτήρια που βασίζονται στην οργανωτική δομή του επιμορφωτικού συστήματος, στον χαρακτήρα των προγραμμάτων, στη χρονική τους διάρκεια, στον χώρο, χρόνο και τόπο διεξαγωγής τους, στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευόμενων, στην ομάδα- στόχο, στην επαναληψιμότητα. Αναλυτικότερα, ανάλογα με την οργανωτική του δομή, το επιμορφωτικό σύστημα μίας χώρας μπορεί να χαρακτηριστεί ως συγκεντρωτικό- ιεραρχικό, αποκεντρωτικό- πολυεστιακό ή και

αυτοδιοικούμενο- αυτοδιαχειριζόμενο με έντονο το στοιχείο της αυτομόρφωσης. Επίσης, ο χαρακτήρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να είναι προαιρετικός ή υποχρεωτικός. Ανάλογα με την εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων, μπορούμε να διακρίνουμε την εισαγωγική (initial) και τη συνεχιζόμενη- ενδοϋπηρεσιακή (inservice) επιμόρφωση. Όσον αφορά στη χρονική διάρκεια, τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να είναι βραχείας (1-10 ώρες), μέσης (11-100) ή και μακράς διάρκειας (100-), ενώ αναφορικά με την περιοδικότητα υπάρχει η εφάπαξ και η περιοδική (συνεχιζόμενη) επιμόρφωση. Ο χρόνος διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων μπορεί να είναι εντός ή εκτός του εργασιακού ωραρίου, αλλά και κατά τη διάρκεια των διακοπών. Ανάλογα με την ομάδα στόχο, γίνεται λόγος για επιμόρφωση στελεχών, εκπαιδευτικών, ειδικοτήτων. Με κριτήριο την επικοινωνιακή της μορφή, η επιμορφωτική δράση μπορεί να χαρακτηριστεί ως δια ζώσης, εξ αποστάσεως, ως μοντέλο μεικτό (blended learning) ή ακόμη και να διεξάγεται μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης. Βέβαια, δεν πρέπει να παραληφθούν και οι επιμορφωτικές μέθοδοι βάσει των οποίων η επιμόρφωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκθετική (π.χ. παρουσίαση, εισήγηση, επίδειξη, παρακολούθηση διδασκαλίας), συμμετοχική- βιωματική (μικροδιδασκαλίες, εργαστήρια) και ευρετική (έρευνα δράσης). Επίσης, μία ακόμη μέθοδος είναι η αναπτυξιακή εποπτεία, όπου ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον σύμβουλο ή άλλο πρόσωπο με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία με δική του ελεύθερη επιλογή επιδιώκοντας τη βελτίωση της καθημερινής του πρακτικής μέσα από την ανατροφοδότηση. Τέλος, οι επιμορφωτικές δράσεις μπορεί να επικεντρώνονται στο άτομο (ατομοκεντρική), στο σχολείο (σχολαιοκεντρική) ή στις ομάδες των συμμετεχόντων (ομαδοκεντρική) και να διεξάγονται εντός του σχολείου (ενδοσχολική), με επίκεντρο το σχολείο ή και εκτός σχολείου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017).

Άσχετα πάντως από την τυπολογία τους, οι επιμορφωτικές πρακτικές διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, για το μαθητικό δυναμικό, για τη σχολική μονάδα και για το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

1.5. Σκοπιμότητα και σημασία των επιμορφωτικών δράσεων

Η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα των επιμορφωτικών φορέων, καθώς αυτή σχετίζεται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και με την υλοποίηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαιδευτικής μας πολιτικής. Σύμφωνα μάλιστα με τους Darling- Hammond & McLaughlin (1996), ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το 40% της συνολικής επίδρασης που ασκεί το σχολείο στους μαθητές, ενώ παράγοντες όπως το αναλυτικό πρόγραμμα και το διοικητικό σύστημα κρίνονται υποδεέστεροι (Darling- Hammond & McLaughlin, 1996: όπως αναφέρεται στο Παπαναούμ, 2008). Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει μία άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2005). Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν τη θετική σχέση μεταξύ ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007).

Ανάλογα τώρα με τη σκοπιμότητα που καλούνται να υπηρετήσουν, τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα στοχεύουν στην επίτευξη διαφορετικής φύσεως αποτελεσμάτων και στην επίλυση διαφορετικών προβλημάτων της σχολικής ζωής. Για παράδειγμα, μέσα από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση συντελείται η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και διευκολύνεται η αποτελεσματικότερη υλοποίηση των μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων. Επίσης, οι ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις βοηθούν τη σχολική μονάδα να ανταπεξέλθει σε υπάρχουσες ανάγκες και προβλήματα. Άλλα προγράμματα πάλι προετοιμάζουν και υποστηρίζουν ομάδες εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε μικρής κλίμακας παρεμβάσεις εισάγοντας καινοτομίες. Τέλος, υπάρχουν και τα προγράμματα που συνεισφέρουν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού. Ειδική κατηγορία επιμορφωτικών δράσεων απευθύνεται στους νεοδιόριστους, με στόχο την υποστήριξη και την προετοιμασία τους για την ανάληψη των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων (ΟΕΠΕΚ, 2007). Μάλιστα, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας TALIS, η ποιοτική εισαγωγική επιμόρφωση ενισχύει τη δέσμευση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και λειτουργεί υποστηρικτικά, μειώνοντας το ποσοστό διαρροής από το επάγγελμα λόγω προβλημάτων ένταξης (praxis- shock) στο υπάρχον σύστημα (OECD, 2014).

Επιμέρους τομείς στους οποίους μπορεί να συμβάλλουν οι επιμορφωτικές δράσεις και αφορούν στη σχολική μονάδα, είναι η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της

επικοινωνίας μέσα στον σχολικό οργανισμό, η επιτυχημένη υποδοχή των νεοπροσληφθέντων ή των νέων συναδέλφων και η άσκηση αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ανάλογα με τις σχολικές ιδιαιτερότητες (Μαυρογιώργος, 1999). Παράλληλα, σημαντική μπορεί να είναι και η συμβολή της αποτελεσματικής επιμόρφωσης στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική καθημερινότητα. Για παράδειγμα, στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων, στη διαχείριση της σχολικής τάξης, στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007). Τα καθημερινά αυτά προβλήματα φαίνεται να συνδέονται και με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης που μαστίζει τον εκπαιδευτικό κόσμο (Κοπάνου, 2019).

Εστιάζοντας τώρα στον ίδιο στον εκπαιδευτικό, πολλαπλά είναι τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από τη συμμετοχή του σε ποιοτικές και καλά οργανωμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Αρχικά, μπορεί να βοηθηθεί στο να αναπτύξει το διδακτικό του οπλοστάσιο με καινοτόμες διδακτικές τεχνικές και να ενισχύσει τη διδακτική του ετοιμότητα (Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Για παράδειγμα, η διδακτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να συντελεστεί με τη βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών της χώρας. Σύμφωνα με πόρισμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής οι μισοί περίπου Έλληνες πολίτες φαίνεται να μην είναι ψηφιακά εγγράμματοι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018), ενώ η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της χώρας μας στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. καταδεικνύεται και ερευνητικά (Παπαθανασίου, 2017 · Πούλου, 2019). Επιπροσθέτως, ένα καλά οργανωμένο επιμορφωτικό σύστημα ασκώντας ρόλο υποστηρικτικό συντελεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη και σταδιοδρομία (Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Επίσης, μέσω των επιμορφωτικών δράσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν για τα σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα και τους νέους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς, όπως για παράδειγμα την ανάγκη καλλιέργειας της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης (Νάσαινας & Τσίγκα, 2006) και γενικά των εγκάρσιων δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020) του μαθητικού δυναμικού.

Παράλληλα, οι καλά σχεδιασμένες επιμορφωτικές δράσεις δύνανται να καλύψουν τα κενά της βασικής τους εκπαίδευσης (Νάσαινας & Τσίγκα, 2006), ιδιαίτερα στον τομέα της παιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και στο γνωστικό.

Ανεξάρτητα πάντως από τα αποτελέσματα στα οποία στοχεύει η επιμορφωτική δράση, μείζονος σημασίας κρίνεται η φιλοσοφική θεώρηση που υιοθετεί ο σχεδιαστής της

επιμορφωτικής πολιτικής. Στον Μαυρογιώργο (1999) υποστηρίζεται ότι ο σκοπός μίας αποτελεσματικής πολιτικής επιμόρφωσης δεν πρέπει να είναι η αναπαραγωγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, η άκριτη συμμόρφωση και η παθητική εφαρμογή των υποδεικνυομένων αλλαγών, αλλά η κριτική στάση απέναντι στις αλλαγές και ο μετασχηματισμός της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών που οδηγεί σε μετασχηματιστικές παρεμβάσεις στη σχολική καθημερινότητα. Σύμφωνα με τον Mezirow (1997), σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί να είναι άλλος, παρά ο μετασχηματισμός στρεβλών αντιληπτικών συστημάτων. Επομένως, ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό σύστημα οφείλει να στοχεύσει στον μετασχηματισμό στρεβλών πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού κόσμου και στην υιοθέτηση νέων στάσεων όσον αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, στη διδακτική πρακτική και μεθοδολογία.

Η μετάβαση σε μία πιο κριτική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης συνάδει και με τη θεωρία της απελευθερωτικής μάθησης του Freire. Σύμφωνα με τον μεγάλο στοχαστή, σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενίσχυση του κριτικού στοχασμού και η κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2008). Η εκπαίδευση δηλαδή αντιμετωπίζεται ως πολιτική πράξη επικεντρωμένη στον διάλογο, στην κριτική σκέψη και στην πρακτική αντιμετώπιση προβλημάτων (Νάσαινας & Τσίγκα, 2006). Συνακόλουθα, η επιμορφωτική εμπειρία δύναται να οδηγήσει το άτομο σε μία κριτική συνειδητοποίηση του ρόλου του και να αποτελέσει το έναυσμα για την μετατροπή του σε φορέα αλλαγής και άρσης των εμποδίων που προβάλλονται θεσμικά μέσα στον μικρόκοσμο δραστηριοποίησής του.

Παρόλο που ο ρόλος της επιμορφωτικής πρακτικής είναι ζωτικός για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, στον ελλαδικό χώρο μπορεί να εντοπίσει κανείς πολλά τρωτά σημεία στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της, όπως θα φανεί παρακάτω από τη σύντομη ιστορική αναδρομή και αποτίμηση της ελληνικής επιμορφωτικής πολιτικής την οποία θα επιχειρήσουμε.

1.6. Σύντομη ιστορική αναδρομή της επιμορφωτικής πολιτικής στον ελλαδικό χώρο και επιμορφωτικοί φορείς

Η επιμόρφωση στην Ελλάδα θεσμοθετείται κατά το 19^ο αιώνα με στόχο να θεραπεύσει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μπορεί δε να διακριθεί σε διάφορες φάσεις ανάλογα με τους αρμόδιους επιμορφωτικούς φορείς και την προσέγγιση που ακολουθείται κάθε φορά.

Η πρώτη είναι η περίοδος των Διδασκαλείων (1880-1977). Πρώτα ιδρύθηκαν Διδασκαλεία για τους λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσης (Δ.Μ.Ε) και ύστερα για τους λειτουργούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης της περιόδου είναι συγκεντρωτικός. Το 1964 ιδρύεται και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι).

Ακολουθεί η περίοδος των Σχολών Επιμόρφωσης (1977-1992). Αρχικά, ιδρύθηκαν δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και αργότερα δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.). Ο αριθμός των σχολών αυξήθηκε σταδιακά και λειτουργούσαν κυρίως στα αστικά κέντρα. Η φοίτηση διαρκούσε ένα έτος και η εισαγωγή γινόταν με εξετάσεις και κλήρωση. Οι σχολές εποπτεύονταν από το ελληνικό κράτος και η επιμορφωτική πολιτική της περιόδου μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιεραρχική και γραφειοκρατική, ενώ δε λαμβανόταν υπόψη η ενηλικιότητα των επιμορφούμενων. Επίσης, η προσβασιμότητα στα επιμορφωτικά προγράμματα ήταν εξαιρετικά περιορισμένη και έτσι τέθηκε το ζήτημα της καθιέρωσης ενός δικτύου επιμόρφωσης με μαζικότερο χαρακτήρα (Βεργίδης, 2012). Οι σχολές αυτές λειτούργησαν ως το 1992, ενώ παράλληλα είχε θεσμοθετηθεί το 1985 και η λειτουργία των Περιφερειακών Κέντρων Επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ.).

Στη συνέχεια, υπήρξε μία μεταβατική περίοδος τριών ετών (1992-1995). Η επιμόρφωση πλέον θεωρήθηκε δικαίωμα, αλλά και υποχρέωση. Έτσι, με τον νόμο ν.1566/1985 θεσπίστηκε ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας, ενώ παράλληλα θεωρήθηκε ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012). Πιο συγκεκριμένα, το 1992 ξεκίνησε η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) με στόχο την υλοποίηση αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών δράσεων, ενώ προβλέφθηκαν επιμορφωτικές πρακτικές εισαγωγικής, περιοδικής και βραχείας διάρκειας. Έτσι, από τις μακροχρόνιες, με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων επιμορφώσεις, μεταβήκαμε σε πιο ευέλικτα, βραχύχρονα και με μαζικότερη συμμετοχή του εκπαιδευτικού κλάδου προγράμματα. Ωστόσο, η

επιμορφωτική πολιτική εξακολουθούσε να είναι ετεροκαθεριζόμενη, συγκεντρωτική και να μη λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προκαλώντας ποικίλες αντιδράσεις και την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός πιο ευέλικτου μοντέλου (Σακκούλης και συν., 2017). Άλλοι επιμορφωτικοί φορείς εκτός από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) που λειτούργησαν την περίοδο αυτή είναι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι), τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε..ΛΕ.Τ.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Καλλιάρης, 2019).

Η επόμενη φάση χαρακτηρίζεται ως ευρωπαϊκή περίοδος (1995-2011). Η επιμόρφωση εδώ θεωρήθηκε ως εργαλείο που βοηθά στην υλοποίηση της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα Π.Ε.Κ. λειτούργησαν σε νέο πλαίσιο και υλοποιούσαν Ταχύρρυθμα Προαιρετικά Επιμορφωτικά Προγράμματα (Τ.Π.Ε.Π.) διάρκειας 40 ωρών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν από τα διαθέσιμα προγράμματα ως πελάτες εκείνα που ανταποκρίνονταν καλύτερα στις ανάγκες τους (Βεργίδης και Βαϊκούση, 2003: όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012). Επίσης, έγινε και η πρώτη συστηματική προσπάθεια καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τον Ιούνιο του 2010 πραγματοποιήθηκε μία μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων διδασκόντων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η οποία σε συνδυασμό με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας οδήγησε στον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος που ονομάστηκε ‘‘Μείζων Επιμόρφωση’’ και αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν να προετοιμαστεί ο εκπαιδευτικός κόσμος για την υλοποίηση του εγχειρήματος του ‘‘Νέου Σχολείου’’, ενώ η επιμορφωτική μέθοδος που κρίθηκε καταλληλότερη ήταν το μεικτό μοντέλο (blended learning). Δυστυχώς, το πρόγραμμα λειτούργησε πιλοτικά από τις 15 Ιουνίου έως τις 3 Δεκεμβρίου του 2011 και διακόπηκε ξαφνικά χωρίς να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση του (Καραγιάννη, 2018). Επίσης, κατά την περίοδο αυτή υλοποιήθηκαν πολλά επιμορφωτικά προγράμματα από πολλαπλούς φορείς, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., από σχολικούς σύμβουλους, την Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ, το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., συνδικαλιστικούς φορείς, φορείς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και άλλων καινοτόμων δράσεων (Δούκας και συν., 2008). Το 2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), με αποστολή τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την επίβλεψη των επιμορφωτικών δράσεων και της εισαγωγικής επιμόρφωσης, φορέας υλοποίησης της οποίας

ήταν τα ΠΕΚ. Ωστόσο, υπήρξαν αλληλοεπικαλύψεις με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που οδήγησαν σε οργανωτικά προβλήματα. Παράλληλα, ο ρόλος των ΠΕΚ υποβαθμίστηκε και τελικά κατέληξαν να υλοποιούν μόνο την εισαγωγική επιμόρφωση μέχρι το 2018 οπότε και καταργήθηκαν (Βεργίδης, 2012).

Το 2011 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που ενσωμάτωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ με στόχο τη χάραξη μίας νέας επιμορφωτικής πολιτικής (Π.Ι., 2009·Σακκούλης και συν., 2017). Αρμοδιότητές του είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η ρύθμιση ζητημάτων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά βιβλία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε συνεργασία με άλλους φορείς σχεδιάζει και υλοποιεί επιμορφωτικές δράσεις χρηματοδοτούμενες και από την ευρωπαϊκή ένωση. Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια υλοποίησε σεμινάρια ποικίλης θεματολογίας. Ενδεικτικά αναφέρονται θεματικές ενότητες που αφορούσαν στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, στη μαθητεία, στην περιγραφική αξιολόγηση, στην υποστήριξη των παιδιών των προσφύγων (Καλλιάρas, 2019).

Επίσης, επιμορφωτικές δράσεις υλοποιούνταν για τους εκπαιδευτικούς μέχρι το 2014 και από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), ενώ για τα στελέχη του δημοσίου τομέα και των σχολικών μονάδων αρμόδιος φορέας είναι το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚ.Δ.Δ.Α) και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (Καλλιάρas, 2019).

Τελευταίος σταθμός στην επιμορφωτική μας πολιτική είναι τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ) που θεσμοθετήθηκαν με νόμο το 2018, ενώ ταυτόχρονα καταργήθηκαν τα ΠΕΚ. Η αρμοδιότητά τους είναι η στήριξη των σχολικών μονάδων, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ομάδας σχολείων ή σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, τους παρέχεται η δυνατότητα υλοποίησης αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. (Καλλιάρas, 2019).

Τέλος, δε θα πρέπει να παραλείψουμε τα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την ευρωπαϊκή ένωση και αποσκοπούν βέβαια στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) Ι (1994-1999) και ΙΙ

(2000-2006). Επίσης, το Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης ΕΣΠΑ 2007-2013 που συνεχίζεται μέχρι και σήμερα με το ΕΣΠΑ 2014-2020 (Καλλιάρης, 2019). Αφού παρουσιάσαμε μία σύντομη ιστορική αναδρομή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε την αποτίμηση της.

1.7. Αποτίμηση της επιμορφωτικής πολιτικής στον ελλαδικό χώρο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο υλοποιείται κατά κύριο λόγο σε δύο φάσεις. Η πρώτη είναι η εισαγωγική που είναι υποχρεωτική και απευθύνεται στους νεοδιόριστους με σκοπό την ομαλή τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η δεύτερη είναι η ενδοϋπηρεσιακή που διενεργείται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και είναι προαιρετική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Σύμφωνα όμως, με τη γνώμη των Ελλήνων εκπαιδευτικών, η ποιότητα των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν είναι ικανοποιητική (Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010-Πούλου, 2019). Ειδικότερα, η ασκούμενη επιμορφωτική πολιτική φαίνεται να παρουσιάζει αρκετές ανεπάρκειες. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και πόρισμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ελλάδα. Εκεί, υπογραμμίζεται ότι από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης λείπει μία γενική στρατηγική για την εκπαίδευση, πρόβλημα που σχετίζεται με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Ένα από τα πιο βασικά προβλήματα είναι ότι, ενώ η επιμορφωτική πρακτική θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός συνεχούς που ξεκινά από την εισαγωγική εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2007), κάτι τέτοιο δε φαίνεται να συμβαίνει. Αντίθετα, το όλο επιμορφωτικό εγχείρημα παρουσιάζει έλλειψη μακρόπνοου σχεδιασμού, έλλειψη συστηματικότητας, συνέχειας και συνεκτικότητας και ο χαρακτήρας του είναι κυρίως αποσπασματικός (Παπαναούμ, 2008-Σακκούλης και συν., 2017).

Μία ακόμη αδυναμία της ελληνικής επιμορφωτικής πολιτικής είναι ότι σχεδιάζεται ερήμην των εκπαιδευτικών, είναι δηλαδή ετεροκαθοριζόμενη και κεντρικά σχεδιασμένη με άξονα τις ανάγκες του κράτους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών (Πούλου, 2019). Έτσι, ο εκπαιδευτικός κόσμος καλείται να αποδεχθεί, να υιοθετήσει και να εφαρμόσει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παθητικά, χωρίς να έχει ενεργό συμμετοχή στον όλο

σχεδιασμό (Μαυρογιώργος, 1999), κάτι βέβαια που επηρεάζει και τον βαθμό κινητοποίησής του.

Παράλληλα, παρατηρούνται και αρκετές οργανωτικές ανεπάρκειες και μεθοδολογικά σφάλματα. Για παράδειγμα, κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων συχνά δε λαμβάνονται υπόψη οι αρχές μάθησης των ενηλίκων. Ερευνητικά δεδομένα σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξαν τη δυσαρμονία μεταξύ των επιμορφωτικών τεχνικών που επιθυμούσαν οι εκπαιδευόμενοι και αυτών που χρησιμοποίησαν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτές. Οι επιμορφούμενοι επιζητούσαν σχέδια δράσης, βιωματικές τεχνικές και δειγματικές διδασκαλίες, δηλαδή ενεργητικές διδακτικές τεχνικές, ενώ στην επιμορφωτική πράξη χρησιμοποιήθηκε κυρίως η εμπλουτισμένη εισήγηση ή απλά η εισήγηση, δηλαδή εκθετικές μέθοδοι. Φαίνεται επομένως, ότι η επιμορφωτική πρακτική συχνά περιορίζεται σε σχολικού τύπου δραστηριότητες ακόμη και από πιστοποιημένους εκπαιδευτές ενηλίκων (Βεργίδης, Υφαντή, Ανάγνου, Βάθη, Βαλμάς, Βοζαϊτης, Μαρκοπούλου, Τζιντζίδης & Τουρκάκη, 2011). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλα ερευνητικά εγχειρήματα (Πούλου, 2019). Άλλα προβλήματα εκτός από τη χρήση εκθετικών μεθόδων, είναι η ασάφεια των στόχων, η αποταμιευτικού χαρακτήρα αντιμετώπιση της μαθησιακής διεργασίας, η έλλειψη ανατροφοδότησης, η απουσία μεταρρυθμιστικής δυναμικής (Bayrakci, 2009· Yoonetal, 2007: όπως αναφέρεται στο Σακκούλης και συν., 2017).

Επιπροσθέτως, το επιμορφωτικό υλικό που παράγεται δεν πληρεί τις προϋποθέσεις ποιότητας, η πληροφόρηση είναι ανεπαρκής και διαπιστώθηκε απουσία κινήτρων, ώστε να παρωθηθεί ο εκπαιδευτικός κόσμος να συμμετάσχει στις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Δε θα πρέπει όμως, να παραληφθεί και το δυσλειτουργικό θεσμικό πλαίσιο που εμποδίζει τη μαζική συμμετοχή (Παπαναούμ, 2008) και θέτει φραγμούς (παράδειγμα αποτελούν τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ). Ένα ακόμη πρόβλημα είναι ότι παραμελείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επαγγελματικής κατάρτισης (ΟΕΠΕΚ, 2007). Επίσης, παρέχεται κυρίως υποστήριξη για προβλήματα εκπαιδευτικής φύσης και περιορισμένη είναι η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στους διδάσκοντες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Τέλος, ως προς τη φιλοσοφική της θεώρηση η επιμορφωτική πρακτική φαίνεται να υιοθετεί τη θεραπευτική οδό και όχι εκείνη της χειραφέτησης. Μάλιστα λειτουργεί ως εργαλείο

κοινωνικού ελέγχου υπηρετώντας το νεοφιλελεύθερο μοντέλο. Καθώς δηλαδή είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, εξυπηρετεί οικονομικοπολιτικές σκοπιμότητες βάσει των ευρωπαϊκών και των διεθνών επιταγών (Σακκούλης και συν., 2017).

Από τα παραπάνω λοιπόν, συνάγεται ότι οι επιμορφωτικές αρχές δε δύνανται να παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα ελκυστικά, προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στις εμπειρίες του διδακτικού προσωπικού. Γι αυτό χρειάζεται να αναθεωρήσουν τη φιλοσοφική τους θεώρηση και τον τρόπο οργάνωσης των υλοποιούμενων επιμορφωτικών δράσεων, ώστε αυτές να εναρμονίζονται τόσο με τις εθνικές επιταγές όσο και με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Βασικός παράγοντας για να επιτευχθεί αυτό είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των Ελλήνων διδασκόντων.

Σύνοψη κεφαλαίου

Η επιμόρφωση και γενικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθίσταται επιβεβλημένη τόσο από τις διεθνείς απαιτήσεις των καιρών για δια βίου μάθηση όσο και από τις εθνικές μας ιδιαιτερότητες. Μολονότι η ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η επιμορφωτική πρακτική στη χώρα μας παρουσιάζει αρκετές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάπτυξη ενός πιο συνεκτικού και οργανωμένου επιμορφωτικού συστήματος.

2. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών στον σχεδιασμό των δια βίου προγραμμάτων

Σε οποιοδήποτε οργανισμό η αξιολόγηση αναγκών είναι ζωτικής σημασίας. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι οι εισροές και οι διαδικασίες αποκτούν προστιθέμενη αξία, ότι επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ο πιο αποτελεσματικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων και η λογοδοσία (Leigh, Watkins, Platt & Kaufan, 2000). Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με την αποσαφήνιση της έννοιας της εκπαιδευτικής ανάγκης, με τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών, τα πολλαπλά επίπεδα εντοπισμού τους και τις μεθόδους διερεύνησής τους.

2.1. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης και οι θεωρητικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων το σημείο έναρξης ενός επιτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία θα καθορίσει και τον προσδιορισμό των επιμέρους στόχων και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Αυτό χρειάζεται γιατί κάτι θεωρείται σημαντικό για τα άτομα και τους οργανισμούς, εφόσον ικανοποιεί κάποια ανάγκη τους. Για την αποφυγή όμως παρερμηνειών, απαιτείται ο σαφής προσδιορισμός της έννοιας ανάγκη.

Η έννοια ανάγκη συχνά συγχέεται με παρεμφερείς έννοιες, όπως η αναγκαιότητα. Άλλη σύγχυση υπάρχει ανάμεσα στην έννοια ανάγκη (need) και στην επιθυμία (want). Μπορούμε να διακρίνουμε πέντε υποπεριπτώσεις που να φανερώνουν τη σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες. Έτσι, υπάρχουν άνθρωποι που επιθυμούν ό,τι χρειάζονται, εκείνοι που επιθυμούν ό,τι δε χρειάζονται, τα άτομα που δεν επιθυμούν αυτό που χρειάζονται και εκείνοι πάλι που δεν επιθυμούν ό,τι δε χρειάζονται. Τέλος, υπάρχει και μία ειδική κατηγορία στην οποία ανήκουν όσοι γνωρίζουν μεν ότι χρειάζονται κάτι, αλλά δε δύνανται να το προσδιορίσουν με ακρίβεια. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο προσδιορισμός των αναγκών ενέχει συχνά το στοιχείο της υποκειμενικότητας, καθώς αυτές σχετίζονται με την οπτική που υιοθετεί το άτομο και με το διαμορφωμένο αντιληπτικό του σύστημα (Wilson & Easen, 1995).

Συχνά πάλι η έννοια ανάγκη θεωρείται συνώνυμη με την έννοια ζήτηση (demand). Ο όρος ζήτηση είναι οικονομικός και σχετίζεται με την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών. Δε σημαίνει όμως, ότι επειδή υπάρχουν ορισμένες ανάγκες, τα άτομα θα κινηθούν οπωσδήποτε προς την ικανοποίηση των αναγκών αυτών (Abdollah, 1984). Άτομα και οργανισμοί σπεύδουν να καλύψουν ένα κενό, μόνο αν για αυτούς αποτελεί προτεραιότητα (Watkins, Meiers & Visser, 2011).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι έννοια της ανάγκης συνδέεται, αλλά δεν ταυτίζεται και με την έννοια της υποκίνησης. Η ανάγκη συχνά λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη που κινητοποιεί άτομα και οργανισμούς προς την επίτευξη καθορισμένων στόχων (Ζαρίφης, 2015). Η υποκίνηση πάλι προκύπτει από τη δέσμευση σε κάποιο στόχο, ενώ απαιτεί τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και απουσίας φόβου (Πατσός, 2015).

Εκτός όμως από τη σύγχυσή της με παρεμφερείς έννοιες, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της εκπαιδευτικής ανάγκης σχετίζεται και με το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο προσεγγίζεται (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Ο Βεργίδης (2012) επισημαίνει ότι η έννοια αρχικά τοποθετήθηκε σε ένα στενό φιλοσοφικό πλαίσιο. Έτσι, η ανάγκη ορίστηκε ως ένα κενό, μία διαφορά, μία απόσταση ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση και στην επιθυμητή (Watkins et al., 2011). Παρόμοια, θεωρήθηκε ως η μετρήσιμη διαφορά μεταξύ της υπαρκτής και της επιθυμητής κατάστασης (Beaty, 1981: όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984). Κατά τους Scriven & Roth (1978), ανάγκη είναι η διαδικασία προσδιορισμού της διαφοράς ανάμεσα στο πραγματικό (actual) και στο ικανοποιητικό (satisfactory) που δεν ταυτίζεται όμως πάντα με το ιδανικό (Scriven & Roth, 1978: όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012). Η διαφορά αυτή μπορεί να αφορά στους πόρους, στις δομές, στις ικανότητες ή και στις δεξιότητες.

Η παραπάνω θεώρηση όμως, κρίθηκε ελλιπής, καθώς αποσυνέδε τις εκπαιδευτικές ανάγκες από τα μαθησιακά αποτελέσματα και επικεντρωνόταν στις εκπεφρασμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των υποκειμένων οι οποίες έχουν συχνά υποκειμενικό χαρακτήρα (Βεργίδης, 2012).

Έτσι, οι Leigh et al. (2000) προβαίνουν στον ορισμό της ανάγκης ως κενό στα αναμενόμενα αποτελέσματα σε ατομικό, ομαδικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η δε αδιαφορία για την κάλυψη αυτού του κενού κρίνεται επιζήμια για το όλο σύστημα. Πρόκειται για μία πιο συστημική θεώρηση των αναγκών.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι μεγάλης σημασίας είναι το να προσδιοριστεί ποιος είναι αυτός που καθορίζει τις ανάγκες, ποιος καθορίζει την επάρκεια σε κάποιο τομέα και πώς

διαφοροποιούνται οι ανάγκες σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο οργανισμών (Wilson & Easen, 1995).

Γι αυτό τον λόγο εισήχθη η έννοια των σημαντικών δεδομένων, των προτεραιοτήτων δηλαδή, που προσδιορίζονται από τις διαστάσεις της υπάρχουσας κατάστασης και από το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό συγκείμενο. Έτσι, η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης τοποθετείται στο ευρύτερο πλαίσιο και αποκτά μία πιο διευρυμένη έννοια (Βεργίδης, 2012).

Και πάλι όμως, το εννοιολογικό περιεχόμενο της έννοιας διαφοροποιείται ανάλογα με τη σκοπιά θεώρησής της, καθώς διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις την αντιλαμβάνονται και την ορίζουν διαφορετικά (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Η ψυχολογική προσέγγιση σχετίζεται με τη θεωρία του Maslow. Ο Maslow παρουσιάζει τη γνωστή πυραμίδα των αναγκών οι οποίες ταξινομούνται ιεραρχικά ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους. Στη βάση βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας. Ακολουθούν οι κοινωνικές ανάγκες και οι ανάγκες για αποδοχή και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Σε ανώτερο επίπεδο θα συναντήσει κανείς τις ανάγκες αυτοεκτίμησης που ικανοποιούνται με την αναγνώριση του ατόμου από τους άλλους. Στην επόμενη βαθμίδα βρίσκονται οι γνωστικές ανάγκες, έπειτα οι αισθητικές και στην κορυφή τοποθετεί ο Maslow την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, για την αξιοποίηση δηλαδή, του δυναμικού του ατόμου. Κατά τον Maslow ισχύει η θεωρία της προεκπλήρωσης. Αυτό σημαίνει ότι το υποκείμενο πρώτα πρέπει να καλύψει τις ανάγκες στη βάση της πυραμίδας, για να στραφεί έπειτα στην κάλυψη ανώτερων αναγκών (Rogers, 1999).

Η ψυχοκοινωνιολογική θεώρηση συσχετίζει την έννοια 'ανάγκη' με την έλλειψη σε κάποιο τομέα και τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης αυτής της έλλειψης. Η έλλειψη καθορίζεται σε σχέση με κάποια κοινωνικά καθορισμένη νόρμα, κάποιο πρότυπο. Τα άτομα λοιπόν, συνειδητοποιούν ότι έχουν κάποια εκπαιδευτική ανάγκη, όταν νιώθουν ότι υπολείπονται σε κάποιον τομέα (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Η πολιτιστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι ανάγκες διαμορφώνονται σύμφωνα με τα ήθη, τα έθιμα, το αξιακό σύστημα και τις πεποιθήσεις κάποιας κοινωνικής ομάδας. Κυρίως η προσέγγιση αυτή ενδείκνυται για τη διερεύνηση αναγκών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Από οικονομική σκοπιά οι ανάγκες προκύπτουν από το σύστημα παραγωγής και το σύστημα διανομής των προϊόντων. Έτσι, οι παραγωγικές δυνάμεις και η αγορά εργασίας προσδιορίζουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτείται να διαθέτει το ανθρώπινο δυναμικό για να

μπορέσει να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις. Η οικονομική προσέγγιση βλέπει την εκπαίδευση ως επένδυση που πρόκειται να αποφέρει κέρδη και εξετάζει την αναλογία κόστους- κέρδους (Abdollah, 1984).

Τέλος, η δομολειτουργική και συστημική προσέγγιση συσχετίζει την έννοια της ανάγκης με την έννοια της αλλαγής στο μικροεπίπεδο ή στο μακροεπίπεδο του συστήματος. Οι αλλαγές που συμβαίνουν σε προσωπικό ή και σε κοινωνικό επίπεδο διαταράσσουν την ισορροπία του ατόμου. Τότε, συχνά η εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση για να μπορέσει το υποκείμενο να προσαρμοστεί και να αποκτήσει την ισορροπία του μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Βεργίδης και Καραλής, 2008). Παρόμοια, για έναν οργανισμό η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο απόκτησης ομοιόστασης και αποφυγής της εντροπίας.

Συνοψίζοντας, η έννοια της ανάγκης χρειάζεται να εξετάζεται διευρυμένα και διαφοροποιείται ανάλογα με το ποιος είναι εκείνος που την καθορίζει και ανάλογα με τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Επίσης, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι μία δυναμική και πολυδιάστατη διαδικασία και γι' αυτό πρέπει να διενεργείται σε διάφορα στάδια, τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση του προγράμματος (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008), δεδομένου ότι μη στοχευμένες παρεμβάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε τραυματικές εμπειρίες και στο φαινόμενο που ονομάζεται *erimorfosis trauma* (Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Άσχετα πάντως από την εννοιολογικό προσδιορισμό τους, οι εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαρακτήρα πολυδιάστατο και είναι πολυμορφικές.

2.2. Τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών και τα επίπεδα διερεύνησής τους

Οι μελετητές διακρίνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε διαφορετικές ο καθένας τους κατηγορίες, ενώ σχεδόν όλοι συμφωνούν ότι η διερεύνησή τους χρειάζεται να διεξάγεται σε πολλά επίπεδα.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορούν να διακριθούν σε εκπεφρασμένες (expressed) και μη εκπεφρασμένες (latent) ή λανθάνουσες (Witkin & Altschuld, 1995: όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010).

Ο Monette (1997) διακρίνει τις ανάγκες σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες που συνδέονται με μία έλλειψη και οδηγούν σε μία συμπεριφορά

που θα καλύψει την έλλειψη αυτή και θα προκαλέσει ευχαρίστηση. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις συνειδητές που σχετίζονται με μία αίσθηση επιθυμίας και υπονοούν ένα τελικό σκοπό. Μία ακόμη μορφή αναγκών είναι οι κανονιστικές που προκύπτουν από τη διαπίστωση μίας έλλειψης ανάμεσα στην παρούσα κατάσταση και σε μία πρότυπη κατάσταση που έχει διαμορφωθεί βάσει κάποιων κριτηρίων. Τέλος, οι συγκριτικές ανάγκες προκύπτουν όταν ένα άτομο ή μία ομάδα δε λαμβάνει τις υπηρεσίες που λαμβάνουν οι άλλοι σε παρόμοια κατάσταση (Monette, 1997: όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984).

Κατά άλλη θεώρηση, οι ανάγκες κατηγοριοποιούνται σε κινητήριες και ρυθμιστικές (Atwood & Ellis, 1971: όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984).

Η ταξινόμηση του Riegle (1987) τις διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες. Είναι οι προσωπικές με στόχο την ικανοποίηση ατομικών επιδιώξεων, οι επαγγελματικές που αποσκοπούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του και οι ανάγκες σταδιοδρομίας που εστιάζουν στην επαγγελματική ανέλιξη του υποκειμένου (Riegle, 1987: όπως αναφέρεται στο Ηλιοπούλου και Αναστασοπούλου, 2015).

Οι Βεργίδης και Καραλής (2008) ταξινομούν και αυτοί με τη σειρά τους τις ανάγκες με κριτήριο τον βαθμό συνειδητοποίησής τους σε τρεις διακριτές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις ανάγκες που είναι συνειδητές και ρητές, δηλαδή εκφράζονται λεκτικά. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει ανάγκες που χαρακτηρίζονται ως συνειδητές, αλλά μη ρητές. Πρόκειται για ανάγκες που οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεν συνειδητοποιήσει, αλλά δεν τις διατυπώνουν λεκτικά είτε από ντροπή, είτε από φόβο είτε γιατί ακόμη δεν είναι σε θέση να τις λεκτικοποιήσουν. Τέλος, υπάρχουν και οι λανθάνουσες και μη ρητές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές έχουν προκύψει είτε πρόκειται να προκύψουν από το διαρκώς μεταβαλλόμενο συγκείμενο, ωστόσο ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν πως τις έχουν. Για τις τελευταίες προτείνεται και ο όρος αναδυόμενες (latent) και πηγάζουν από την αλληλεπίδραση μηχανισμών και δομών και γενικά από την αλληλεπίδραση των σημαντικών δεδομένων στο εκάστοτε πεδίο (Βεργίδης, 2012).

Ως προς τη διάστασή τους οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι αντικειμενικές ή και υποκειμενικές. Οι αντικειμενικές σχετίζονται με τα προαπαιτούμενα του οργανισμού και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών με τα προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι υποκειμενικές με την προσωπική θεώρησή τους από την πλευρά της ομάδας στόχου (Βεργίδης,

Ανάγνου & Καραντζής, 2010). Οι υποκειμενικές επομένως συνδέονται με την έννοια της επιθυμίας και οι αντικειμενικές με την έννοια της έλλειψης η οποία καθορίζεται εξωτερικά και όχι από το ίδιο το άτομο (Scissons, 1982: όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984).

Επίσης, η εξέταση των αναγκών χρειάζεται να γίνεται σε πολλά επίπεδα, να είναι δηλαδή πολυεπίπεδη. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να εξετάζονται σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο οργανισμού, σε κοινοτικό επίπεδο, σε επίπεδο φορέων, σε εθνικό, σε ευρωπαϊκό ή και διεθνές επίπεδο. Μόνο έτσι επιτυγχάνεται η εις βάθος διερεύνησή τους. Το γεγονός ότι η διερεύνηση των αναγκών είναι μία πολυδιάστατη και διεπιστημονική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα αυτές να είναι συχνά μεταξύ τους αντιφατικές και συγκρουσιακές (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Για τον λόγο αυτό ο σχεδιαστής χρειάζεται να λάβει υπόψη του τα σημαντικά δεδομένα, ώστε να υπάρξει ιεράρχησή τους προκειμένου να σχεδιαστεί αποτελεσματικότερα το πρόγραμμα.

Η πολλαπλότητα των αναγκών έχει ως αποτέλεσμα να έχουν προταθεί και πολλά μοντέλα διερεύνησης τους, καθώς το κάθε μοντέλο επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τομείς και τις εξετάζει με διαφορετική φιλοσοφική βάση. Άλλα μοντέλα εστιάζουν στο μακροεπίπεδο (κοινωνία ή στον οργανισμό) άλλα στο μικρόεπίπεδο (ομάδα ή άτομο), άλλα στις εισροές και άλλα στις διαδικασίες (Leigh et al., 2000).

Άσχετα πάντως από την υιοθέτηση κάποιου μοντέλου το οποίο εξαρτάται από το προφίλ, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε οργανισμού, η διερεύνηση των αναγκών χρειάζεται να γίνει πολυμεθοδικά.

2.3. Μέθοδοι διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών

Ο προσδιορισμός του είδους των αναγκών μπορεί να οδηγήσει και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για τη διερεύνησή τους. Έτσι, ο προσδιορισμός των ρητών αναγκών μπορεί να επιτευχθεί με ερωτηματολόγια που θα δοθούν στην ομάδα στόχο. Για τις συνειδητές αλλά μη ρητές και για τις λανθάνουσες ανάγκες καταλληλότερες κρίνονται οι ποιοτικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, οι ιστορίες ζωής, αναδρομικές ή συγχρονικές με επιλογή ατόμων που αποτελούν τυπικές περιπτώσεις της ομάδας στόχου, οι μελέτες περίπτωσης, οι ομαδικές ή και ατομικές συνεντεύξεις, (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Πάντως, για μεγαλύτερη εμβάθυνση

και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα προτείνεται η πολυμεθοδική προσέγγιση και η τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Η αξιολόγηση των αναγκών της ομάδας στόχου δίνει τη μεγάλη εικόνα, όμως διαφοροποιείται από την αξιολόγηση των ατομικών αναγκών. Η τελευταία ενέχει και κάποια μορφή αυτοαξιολόγησης ή μπορεί να απαιτεί την αλληλοαξιολόγηση ή την αξιολόγηση ομοτίμων (peer assessment) μέσα στον εργασιακό χώρο. Ένας τρόπος για να συνειδητοποιήσει το άτομο τις ελλείψεις τους είναι μέσω της παρατήρησης. Η παρατήρηση μπορεί να διεξάγεται από ένα ομότιμο, από τον μέντορα ή από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο. Σκοπός πάντα είναι η ανατροφοδότηση σχετικά με τα θετικά και αρνητικά σημεία της καθημερινής πρακτικής και όχι η αξιολόγηση που συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη ή υποβάθμιση. Εξαιρετικά αποτελεσματικός είναι και ο αναστοχασμός αναφορικά με την καθημερινή πρακτική. Η βιντεοσκόπηση μπορεί να βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία. Άλλος τρόπος είναι η διατήρηση ημερολογίου. Τέλος, ζωτικής σημασίας θεωρείται και ο αναστοχασμός πάνω σε κάποιο κρίσιμο επεισόδιο εβδομαδιαία το οποίο το άτομο αξιολογεί ότι δεν ανταποκρίθηκε επαρκώς και η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων (Grant, 2002).

Οι παραπάνω πρακτικές μπορεί να βοηθήσουν τα υποκείμενα και τους οργανισμούς να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αναζητώντας έπειτα τρόπους κάλυψης των αναγκών αυτών, καθώς είναι πολυποίκιλοι οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Η κάλυψη όμως, των εκπαιδευτικών αναγκών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με τους κινητήριους και ανασχετικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τους όρους συμμετοχής στα δια βίου προγράμματα. Με τα θέματα αυτά θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Σύνοψη κεφαλαίου

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της εκπαιδευτικής ανάγκης διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της θεωρητικής προσέγγισης που υιοθετείται κάθε φορά από τους ερευνητές, ψυχολογικής, ψυχολογικοκοινωνιολογικής, πολιτιστικής, οικονομικής, ολιστικής. Ως προς τον βαθμό συνειδητοποίησής τους οι ανάγκες διακρίνονται σε ρητές, υπόρητες και λανθάνουσες και ο εντοπισμός τους χρειάζεται να γίνεται πολυεπίπεδα. Το γεγονός αυτό συχνά τις καθιστά μεταξύ τους συγκρουσιακές. Για τον λόγο αυτό, έχει εισαχθεί ο όρος των

σημαντικών δεδομένων, των προτεραιοτήτων δηλαδή στις οποίες χρειάζεται να εστιάζει ο σχεδιαστής των προγραμμάτων. Ο σαφής προσδιορισμός των αναγκών θα καθορίσει στη συνέχεια και τις μεθόδους διερεύνησής τους η οποία όμως, είναι προτιμότερο να διεξάγεται πολυμεθοδικά.

3. Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση επηρεάζεται από εμπόδια και κίνητρα που από κάποια άποψη αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος. Έτσι, πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί με σκοπό την ενίσχυση των κινήτρων και την άρση των εμποδίων. Αυτές προσπαθούν να εντοπίσουν προβλεπτικούς παράγοντες που ενισχύουν ή αποτρέπουν τη συμμετοχή στα προσφερόμενα προγράμματα ενηλίκων. Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε την τυπολογία των κινήτρων και των εμποδίων, όπως επίσης και τις διάφορες θεωρίες συμμετοχής και διαρροής από τα δια βίου προγράμματα.

3.1.Τυπολογία κινήτρων και προσδιορισμός των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή στα δια βίου προγράμματα

Ο προσδιορισμός των βασικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στον σχεδιασμό των δια βίου προγραμμάτων. Όμως, οι σχεδιαστές γρήγορα κατανόησαν ότι θα πρέπει να εστιάσουν και στους παράγοντες εκείνους που ευνοούν τη συμμετοχή και λειτουργούν ως κινητήριες δυνάμεις, δηλαδή στα κίνητρα συμμετοχής.

Ο όρος κίνητρο διαφοροποιείται από τον όρο ανάγκη και παραπέμπει στη δύναμη αυτή που κατευθύνει τα άτομα προς ένα καθορισμένο στόχο. Έτσι, το κίνητρο ορίζεται ως μία ψυχική διαδικασία που παράγει μία νέα συμπεριφορά ή οδηγεί στην τροποποίηση μίας ήδη υπάρχουσας (Νιασιάκου, 1982: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015). Κατά τον Ζαρίφη (2015), στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντοπίζει κανείς δύο τύπους κινήτρων. Είναι τα κίνητρα μάθησης που συνδέονται με εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες και τα κίνητρα συμμετοχής. Τα πρώτα αφορούν στον στόχο, τα δεύτερα στο μέσο που οδηγεί στον στόχο.

Ο Boshier (1971) επιχειρώντας να κατηγοριοποιήσει τα είδη των κινήτρων που ωθούν τα υποκείμενα να συμμετάσχουν σε μαθησιακού τύπου δραστηριότητες δημιούργησε την κλίμακα εκπαιδευτικής συμμετοχής (EPS). Σύμφωνα με αυτήν, οι δυνάμεις που κινητοποιούν έναν ενήλικα να συμμετάσχει σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι έξι. Η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, οι εξωτερικές προσδοκίες, η κοινωνική προσφορά, η επαγγελματική

ανέλιξη, η διαφυγή- απόδραση από τη ρουτίνα, το ενδιαφέρον για γνώση. Στη συνέχεια, η παραπάνω κλίμακα τροποποιήθηκε και διαμορφώθηκε ως εξής: Οι ενήλικες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους δεξιότητας και των οικογενειακών τους σχέσεων, τη δημιουργία κοινωνικών επαφών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την εκπαιδευτική προετοιμασία, την επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων και το ενδιαφέρον για γνώση (Καλλιάρης, 2019·Καραλής, 2013).

Από την άλλη, οι Beder & Valentine (1987) διέκριναν τα κίνητρα σε εσωτερικά και εξωτερικά (Beder & Valentine, 1987: όπως αναφέρεται στο Καλλιάρης, 2019) και εντόπισαν δέκα παράγοντες υποκίνησης του ατόμου: τη διάθεση για αυτοβελτίωση, την ανάγκη για ποικιλία, την οικογενειακή υπευθυνότητα, την καλλιέργεια κάποιου γραμματισμού, την ενασχόληση με την κοινότητα, την επαγγελματική επιτυχία, τη μορφωτική καλλιέργεια, οικονομικούς λόγους, την ενθάρρυνση, την προσωπική ανάπτυξη (Beder & Valentine, 1987: όπως αναφέρεται στο Malhorta, Shapero, Sizoo & Munro, 2007).

Πάντως, οι περισσότεροι ενήλικες φαίνεται ότι εμπλέκονται σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες κυρίως για επαγγελματικούς λόγους. Είτε για να βρουν μία καλύτερη εργασία, είτε για την επαγγελματική τους ανέλιξη, είτε για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητάς τους (Desjardins, 2011).

Ο Catalano (1985) προσπαθώντας να ερμηνεύσει τους παράγοντες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στις δια βίου δραστηριότητες βασίστηκε στις θεωρίες του Maslow για την ιεράρχηση των αναγκών και του Herzberg για την υποκίνηση. Εστίασε λοιπόν, στη σημασία της ανάλυσης του λόγου κόστους- κέρδους και στην ιεράρχηση των αναγκών από το ίδιο το άτομο. Έτσι, υπογράμμισε παράγοντες όπως το έμμεσο κόστος, τις διαθέσιμες ευκαιρίες, την απώλεια εισοδήματος και χρόνου, τον περιορισμό των κοινωνικών επαφών και την προσπάθεια που απαιτείται για την απόκτηση ενός πτυχίου (Malhorta et al., 2007).

Οι Comings, Parrella & Soricone (2000) υποστηρίζουν ότι την παραμονή σε ένα πρόγραμμα επηρεάζουν δύο πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η προηγούμενη εμπλοκή σε διαδικασία αυτομάθησης και η ύπαρξη ενός στόχου. Επισημαίνουν δε τέσσερις παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Αρχικά, χρειάζεται να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευόμενοι να προβούν σε μία ανάλυση του πεδίου δυνάμεων (θετικών και αρνητικών) που ασκούνται πάνω τους, να τις κατανοήσουν και να αναπτύξουν ένα σχέδιο ενίσχυσης των θετικών δυνάμεων και εξάλειψης των αρνητικών. Έπειτα,

σημαντική είναι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευομένων η οποία συντελείται με τη βοήθεια διαχείρισης της αποτυχίας, την προβολή προτύπων που έχουν επιτύχει, τη διαμόρφωση κουλτούρας μάθησης και την αντιμετώπιση ψυχολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων που επηρεάζουν τη μάθηση. Μεγάλη σπουδαιότητα διαδραματίζει επίσης, η ύπαρξη ενός στόχου και η κατανόηση του τι απαιτείται για την επίτευξή του και τέλος, η αξιολόγηση της προόδου προς τον στόχο με μετρήσιμες διαδικασίες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ενήλικες δεν έχουν ένα κίνητρο που τους ωθεί να συμμετάσχουν στις δια βίου εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά πολλά διαφορετικά τα οποία διαφέρουν ακόμη και στις ομοειδείς ομάδες συμμετεχόντων (Ζαρίφης, 2015), αλλά και στο ίδιο το άτομο ανάλογα με την αναπτυξιακή του φάση.

Παρότι έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την κατασκευή ενός θεωρητικού μοντέλου που να εξηγεί γιατί κάποιοι συμμετέχουν περισσότερο σε σχέση με κάποιους άλλους, η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει σε κάποια συμφωνία, καθώς το θέμα είναι πολύπλοκο και απαιτείται μία πολυεπίπεδη και διεπιστημονική προσέγγιση. Έτσι, το κάθε προτεινόμενο μοντέλο εστιάζει σε διαφορετικό τομέα. Κάποια μοντέλα εστιάζουν στο υποκείμενο (μικροεπίπεδο), κάποια στο κοινωνικό περιβάλλον και στο ευρύτερο πλαίσιο (μακροεπίπεδο) και κάποια στην αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Rubenson, 1987: όπως αναφέρεται στο Desjardins, 2011).

Οι προσεγγίσεις που εστιάζουν στο άτομο δίνουν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά (διανοητικές και γνωστικές ικανότητες, αυτοπεποίθηση, στάση απέναντι στη μάθηση, προσωπικοί παράγοντες υποκίνησης) Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι με βάση το χαρακτήρα τους και τους λόγους που τους υποκινούν μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Σε εκείνους που είναι στοχοπροσηλωμένοι (goal oriented), σε εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (activity oriented) και σε εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία (learning- oriented), δηλαδή στη μάθηση (Houle, 1961: όπως αναφέρεται στο Desjardins, 2011·Malhorta et al, 2007).

Μία παρουσίαση των εκπαιδευομένων με βάση το ψυχολογικό τους προφίλ έχουν επιχειρήσει οι Shipp and McKenzie (1981). Αυτοί έχουν σκιαγραφήσει το ψυχολογικό προφίλ του συμμετέχοντα σε σχέση με το ψυχολογικό προφίλ του μη συμμετέχοντα. Ο μη συμμετέχων είναι άτομο που προσανατολίζεται στο παρελθόν και στο παρόν, αντιδρά συναισθηματικά και όχι λογικά, είναι κοντόφθαλμος, απρόθυμος να ρισκάρει, μονολιθικός, εξαρτάται από τη

γνώμη των φίλων και των συγγενών και η προσωπική του ελευθερία είναι περιορισμένη. Αντίθετα, ο συμμετέχων είναι άτομο προσανατολισμένο στο μέλλον, καινοτόμος, διορατικός, αναζητά τη συμβουλή ειδικών και αντιδρά κυρίως με τη λογική. (Malhorta et al, 2007).

Μία χαρακτηριστικού τύπου κατάταξη των ενηλίκων επιχειρούν και οι Doerbecker & Hake (1980) οι οποίοι διακρίνουν τους ενήλικες σε σχέση με τη στάση που κρατούν απέναντι στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις εξής κατηγορίες: στους αφοσιωμένους, στους αντιδραστικούς, στους ανενεργούς, στους προνοητικούς και στους παθητικούς (: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Άλλοι ερευνητές πάλι δίνουν έμφαση στην ευρύτερη κοινωνική οργάνωση και σε οικονομικούς λόγους. Ειδικότερα, η έλλειψη χρημάτων, ο προσανατολισμός της κυβέρνησης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (market-oriented) και στην αποδοτικότητα της χρηματοδότησης, η άσκηση εργοδοτικής πίεσης ή ενθάρρυνσης (long arm of the job), η φύση της δουλειάς επηρεάζουν την απόφαση συμμετοχής (Desjardins, 2011). Για παράδειγμα, οι σκανδιναβικές χώρες έχουν καταφέρει χάρη στην ύπαρξη αναπτυγμένου κράτους πρόνοιας και κοινωνικής οργάνωσης να συνδυάσουν αρμονικά την επαγγελματική και την προσωπική ζωή και γι' αυτό τα ποσοστά συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα υψηλά (Βεργίδης, Ζάγκος, Κόκκινος, Κουτούζης, Κυρίδης, Πανδής & Σωτηρόπουλος, 2013).

Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν συνοπτικά κάποιες από τις θεωρίες συμμετοχής και τις βασικές συνθετικές προσεγγίσεις. Πρόκειται δηλαδή, για θεωρίες που προσπαθούν πιο συστηματικά να αποκωδικοποιήσουν τους παράγοντες εκείνους που ευνοούν τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση.

3.2. Θεωρίες συμμετοχής και συνθετικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τη McGivney (1993) οι θεωρίες κινήτρων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Είναι οι θεωρίες συμμετοχής (participation theories) οι οποίες εξηγούν την πολυπλοκότητα των αιτιών που οδηγούν έναν ενήλικα να συμμετάσχει σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι συνθετικές θεωρίες (composite theories) ή μοντέλα. Οι τελευταίες υιοθετούν στοιχεία από τις πρώτες με σκοπό να δείξουν την αλληλεπίδραση των πολυπληθών παραγόντων που

δημιουργούν την ετοιμότητα για συμμετοχή (McGivney, 1993: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015). Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές θέσεις των θεωριών αυτών.

3.2.1. Θεωρίες συμμετοχής

Μία θεωρία συμμετοχής είναι η θεωρία των δυναμικών πεδίων (force field analysis) του Miller (1967). Αυτή στηρίζεται στη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow και υποστηρίζει ότι ο λόγος των αρνητικών και θετικών δυνάμεων που επιδρούν πάνω στο άτομο και επηρεάζονται από την κοινωνικοοικονομική του θέση καθορίζουν την απόφαση συμμετοχής του στη δια βίου εκπαίδευση. Μάλιστα, τα άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status συμμετέχουν για να καλύψουν βιοποριστικές ανάγκες, ενώ αντίθετα όσοι προέρχονται από ανώτερα στρώματα στοχεύουν στην κάλυψη ανώτερων αναγκών, όπως η κοινωνική αναγνώριση και η αυτοπραγμάτωση. Επίσης, οι καλύτεροι καταναλωτές εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανήκουν στη μεσαία τάξη, καθώς στοχεύουν στην κοινωνική τους κινητικότητα.

Η θεωρία της συνταύτισης (congruence model) του Boshier (1971) στηρίζεται στην ταξινόμηση των συμμετεχόντων που προτείνει ο Houle (1971) σε τρεις κατηγορίες. Οι συμμετέχοντες διακρίνονται σε στοχοπροσηλωμένους, σε προσηλωμένους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και σε προσανατολισμένους στη μάθηση. Για κάθε χαρακτηριστικό τύπο υπάρχουν διαφορετικά κίνητρα τα οποία παρουσιάζονται στην κλίμακα συμμετοχής. Αυτά είναι οι κοινωνικές σχέσεις, το γνωστικό ενδιαφέρον, η διαφυγή από τη ρουτίνα, η επαγγελματική ανέλιξη, η κοινωνική συμπεριφορά, οι εξωτερικές προσδοκίες (Βεργίδης και συν., 2013). Κατά τον Boshier (1971), το κίνητρο μάθησης είναι μία αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να υπάρχει μία συνταύτιση, ένα συνταίριασμα της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας του συμμετέχοντα με τον τύπο του προγράμματος και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό θα αποτρέψει την εκδήλωση φαινομένων δυσαρέσκειας και διαρροής ή ακόμη και την αποφυγή συμμετοχής του ατόμου σε αυτό (Ζαρίφης, 2015).

Άλλο μοντέλο αυτής της κατηγορίας είναι το μοντέλο προσδοκία – σθένος (expectancy valence model) του Rubenson 1975. Το μοντέλο αυτό αξιοποιεί τη θεωρία του Vroom (1964). Σύμφωνα με αυτή, τρεις μεταβλητές, όταν συνδυαστούν, αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η πρώτη είναι το αξιακό φορτίο που αποδίδει το

άτομο στη μαθησιακή δραστηριότητα. Η δεύτερη είναι το να την αντιλαμβάνεται ως μέσο επίτευξης των στόχων του και η τρίτη σχετίζεται με τον βαθμό ανταπόκρισης της εκπαιδευτικής πράξης στις προσδοκίες και στα προσδοκώμενα από το υποκείμενο μαθησιακά αποτελέσματα (Vroom 1964: όπως αναφέρεται στο Estes & Polnick, 2012). Έτσι, το μοντέλο προσδοκία- σθένος εστιάζει στην αξία- βαρύτητα (valence) που αποδίδει ο δυνητικός συμμετέχων στη μάθηση και στο κατά πόσο η εμπλοκή του σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του. Οι προσδοκίες δε (valence) έχουν διττή μορφή. Από τη μία σχετίζονται με τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του προγράμματος και από την άλλη με την ελπίδα ότι η δραστηριότητα αυτή θα του αποφέρει μελλοντικά οφέλη. Ουσιαστικά πρόκειται για τον υπολογισμό του λόγου κόστος- όφελος. Κατά τον Desjardins (2011), η προσωπική στάση του ατόμου, η μαθησιακή του ετοιμότητα σε συνδυασμό με δομικούς- οργανωτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες φαίνεται ότι καθορίζουν την απόφαση συμμετοχής.

Μία ακόμη θεωρία συμμετοχής είναι η θεωρία της μετάβασης (life transitions theory). Οι Aslanian & Brickell (1980) έδειξαν ότι οι μεταβατικές περίοδοι και οι αλλαγές που απαιτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να πυροδοτήσουν την απόφαση συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση (: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015), προκειμένου το άτομο να κατορθώσει να επιτύχει την ομοιοστάση του.

Αξίζει να αναφέρουμε επίσης, και τη θεωρία των ομάδων αναφοράς (reference group theory). Σύμφωνα με αυτή, οι ενήλικες ανήκουν σε μία ομάδα αναφοράς και συμμετέχουν στη δια βίου εκπαίδευση, αν η ομάδα αυτή αποδίδει υψηλό αξιακό φορτίο στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας τους έτσι, μία θετική προδιάθεση για μάθηση (learning press). Μπορεί όμως, πάλι να προσπαθούν να ταυτιστούν με μία άλλη συγκριτική ομάδα αναφοράς (comparative reference group), της οποίας υιοθετούν τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Η συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες σε αυτή την περίπτωση αποτελεί όχημα κοινωνικής κινητικότητας (Ζαρίφης, 2015).

Τελευταία θεωρία αυτής της κατηγορίας είναι η θεωρία της κοινωνικής συμμετοχής (social participation theory). Ο Cookson (1986) υιοθετεί μία ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου και υποστηρίζει ότι για να κατανοήσουμε την απόφαση ενός ατόμου να συμμετάσχει στη δια βίου εκπαίδευση θα πρέπει να μελετήσουμε την ευρύτερη κοινωνική συμπεριφορά του. Μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο τρόπος διαμονής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, θεωρούνται όμως περισσότερο διαμεσολαβητικοί και όχι

κανονιστικοί παράγοντες κατά τον Courtney (1992). Εκείνο που καθορίζει την απόφαση συμμετοχής είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση του ατόμου (Cookson, 1986 Courtney, 1992: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε εν συντομία τις συνθετικές προσεγγίσεις

3.2.2. Συνθετικές προσεγγίσεις

Μία συνθετική προσέγγιση που προσπαθεί να ερμηνεύσει την αλληλεπίδραση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή του ατόμου στη δια βίου εκπαίδευση είναι το παράδειγμα της ομαδοποίησης των μεταβλητών (recruitment paradigm). Αυτή στηρίζεται στη θεωρία του Rubenson (1979) ‘‘προσδοκία και σθένος’’ και εστιάζει σε τρεις μεταβλητές που επηρεάζουν τους εν δυνάμει υποψηφίους των δια βίου προγραμμάτων. Η πρώτη μεταβλητή είναι οι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν ατομικά χαρακτηριστικά, εμπειρίες και ατομικές ανάγκες. Η δεύτερη μεταβλητή σχετίζεται με την ενεργή προετοιμασία (active preparedness) του ατόμου, δηλαδή με τον τρόπο ερμηνείας των ατομικών αναγκών και του περιβάλλοντος δραστηριοποίησης του. Η τελευταία μεταβλητή αφορά στην υποκειμενική διακριτή αξία μίας εκπαιδευτικής δράσης (σθένος) σε σχέση με κάποιο προσδοκώμενο όφελος (: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Μία ακόμη συνθετική προσέγγιση είναι το μοντέλο με τα προσδοκώμενα οφέλη (anticipated benefits model). Ο Tough (1979) προσπαθώντας να ερμηνεύσει τη συμμετοχή των ατόμων στα δια βίου προγράμματα κατέληξε στο ότι στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες διανύει κανείς πέντε στάδια που σχετίζονται με συγκεκριμένα οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, η εμπλοκή σε μία μαθησιακή διεργασία οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων τα οποία εφαρμόζονται έμπρακτα με σκοπό την υλική ανταμοιβή ή την ηθική ανταμοιβή. Κάθε στάδιο συνδέεται και με συγκεκριμένα συναισθήματα και κυρίως με το συναίσθημα της ευχαρίστησης ή της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης (Tough, 1979: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Οι De Montlibert (1973) και Hedoux (1981) κατέληξαν στο ότι η συμμετοχή ευνοείται από την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση ευνοϊκών γεγονότων. Πρόκειται για τη θεωρία του συνδυασμού των ευνοϊκών περιστάσεων (combination of favourable circumstances). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μακρόχρονη αρχική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα συμμετοχής, όπως επίσης και η δυνατότητα κοινωνικής ανόδου και εμπλοκής σε μελλοντικές κοινωνικές δραστηριότητες. Βέβαια, το άτομο συμμετέχει αν ισχύσουν και

συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, αν συνειδητοποιήσει την εκπαιδευτική ανάγκη και αν διαθέτει τις δεξιότητες οργάνωσης ενός σχεδίου μάθησης, όπως επίσης και τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος. Επιπλέον, προαπαιτούμενο συμμετοχής θεωρείται και η ύπαρξη αυτονομίας και ελεύθερου χρόνου (: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Μία ακόμη προσέγγιση που αξιοποιεί αρκετές από τις θεωρίες συμμετοχής είναι το μοντέλο της αλυσιδωτής αντίδρασης (chain of response) της Cross (1981). Σύμφωνα με αυτό, η απόφαση συμμετοχής δεν είναι σωστό να προσεγγίζεται γραμμικά, αλλά πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα μίας αλυσιδωτής αντίδρασης. Το μοντέλο αποτελείται από επτά στάδια και το σημείο εκκίνησης αφορά ατομικούς παράγοντες, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη που διαμορφώνουν τη στάση του υποκειμένου απέναντι στη γνώση. Η επόμενη φάση σχετίζεται με την πεποίθηση ότι η ενασχόληση με κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα θα οδηγήσει στην επίτευξη ενός στόχου που θεωρείται σημαντικός για το άτομο και ανταποκρίνεται στις προσωπικές του προσδοκίες. Όλα αυτά αλληλοεπιδρούν στη συνέχεια με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι μεταβάσεις, οι ευκαιρίες, οι φραγμοί και η πληροφόρηση που έχει το υποκείμενο για τα διαθέσιμα προγράμματα. Οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν συμπληρωματικά και καθορίζουν τελικά την απόφαση συμμετοχής. Εκείνο όμως, που διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο είναι η ύπαρξη ατομικής μαθησιακής κουλτούρας. Οποιαδήποτε αποτυχία μέσα στον κύκλο οδηγεί σε διαρροή (Cross, 1981: όπως αναφέρεται στο Boeren, 2009·Larson & Milana, 2006).

Το παραπάνω μοντέλο επικρίθηκε, επειδή έδινε έμφαση στον ατομικό παράγοντα υποσκελίζοντας τον ρόλο του κοινωνικού συγκειμένου. Έτσι, οι Rubenson & Desjardins (2009) προτείνουν το μοντέλο της περιορισμένης δράσης (bounded agency model). Σύμφωνα με αυτό, το άτομο διαθέτει μεν αυτονομία, αλλά η αυτονομία του επηρεάζεται από τις κοινωνικές δομές, το κοινωνικό συγκείμενο και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά περιορίζοντας έτσι τις επιλογές του (Rubenson & Desjardins, 2009: όπως αναφέρεται στο Καραλής, 2013).

Ένα ακόμη μοντέλο που προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι το μοντέλο Tuijnman (1989). Σε αυτό αναφέρεται ότι το κοινωνικοοικονομικό στάτους, η γνωστική ικανότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης, η στάση απέναντι στη γνώση, η κοινωνική καταγωγή, τα προσωπικά ενδιαφέροντα ερμηνεύουν σε κάποιο βαθμό τα ποσοστά συμμετοχής στις δια βίου δράσεις (Tuijnman, 1989: όπως αναφέρεται στο Desjardins, 2011).

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή των ενηλίκων στις δια βίου μαθησιακές ευκαιρίες είναι ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο και καμία από τις παραπάνω θεωρίες δε δύναται να το ερμηνεύσει απόλυτα. Όμως, τέσσερα στοιχεία φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και να αποτελούν κινητήριες δυνάμεις. Αυτά είναι η υπερίσχυση των θετικών δυνάμεων έναντι των αρνητικών που επιδρούν πάνω στο άτομο, η αυξημένη αυτοπεποίθηση, οι μεταβάσεις και αλλαγές που απαιτούν την αναδόμηση του ατόμου προκειμένου να ανταποκριθεί στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον και η προσδοκία ότι η μαθησιακή πράξη θα οδηγήσει σε ένα καλύτερο μέλλον (Ζαρίφης, 2015). Πέρα από τα κίνητρα συμμετοχής, ο σχεδιαστής ενός προγράμματος ενηλίκων θα πρέπει να λάβει υπόψη του όμως, και τα εμπόδια που λειτουργούν ως ανασχετικοί παράγοντες.

3.3. Ορισμός και τυπολογία εμποδίων συμμετοχής στα δια βίου προγράμματα

Ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη συμμετοχή τους στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα εμπόδια μπορεί να πάρουν τη μορφή αποτρεπτικών παραγόντων ή και φραγμών. Οι αποτρεπτικοί παράγοντες είναι αρνητικές δυνάμεις και δυσκολίες που λειτουργούν συνδυαστικά και αποθαρρύνουν τη συμμετοχή στα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι φραγμοί δρουν εντελώς απαγορευτικά (absolute blockage). Η γνώση των αποτρεπτικών παραγόντων, των εμποδίων και των φραγμών μπορεί να αυξήσει τα ποσοστά των συμμετεχόντων, να συντελέσει στην αποφυγή της διαρροής και βέβαια να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία (Paulette, 2011).

Κατά τη McGivney (2006) ως εμπόδια ορίζονται οι μη επιθυμητές συνθήκες ή οι συνθήκες που είναι πέρα από τις δυνάμεις του ατόμου, καθώς διαμορφώνουν ένα φορτίο (load) απαιτήσεων που ο ενήλικος δεν μπορεί να σηκώσει (McGivney, 2006: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015). Κάθε άτομο διαθέτει συγκεκριμένες δυνάμεις και δυνατότητες (power) και καλείται να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένες απαιτήσεις, εσωτερικές και εξωτερικές (load). Ο λόγος του φορτίου αυτού προς το σθένος που διαθέτει το υποκείμενο καθορίζει και την απόφαση συμμετοχής ή και την ολοκλήρωση ενός προγράμματος (Maclusky, 1980: όπως αναφέρεται στο Eze, 1999).

Οι ανασχετικοί αυτοί παράγοντες μπορεί να δράσουν σε δύο χρονικές φάσεις. Πριν από την έναρξη του προγράμματος (entry barriers), οπότε ο ενήλικας δε θα συμμετάσχει καθόλου ή μετά την έναρξή του προγράμματος, οπότε θα προκαλέσουν το φαινόμενο της διαρροής (Βεργίδης, και συν. 2013). Στο εξής οι έννοιες φραγμοί, εμπόδια και αποτρεπτικοί παράγοντες θα χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι και θα γίνει μία προσπάθεια χαρτογράφησης τους.

Οι Johnstone & Rivera (1965) διέκριναν δύο είδη φραγμών, τα καταστασιακά (εξωτερικά) και τα προδιαθετικά (εσωτερικά) εμπόδια (Johnstone & Rivera, 1965: όπως αναφέρεται στο Malhorta et al., 2007). Την κατάταξη αυτή ακολουθεί και η Falasca (2011).

Τα καταστασιακά ή εξωτερικά εμπόδια είναι πέρα από τον έλεγχο του ατόμου. Έτσι, εξωτερικά εμπόδια θεωρούνται οι βιολογικές αλλαγές (εξασθένηση όρασης και ακοής), τα προβλήματα υγείας (χρόνιες παθήσεις), η εναλλαγή των ρόλων κατά την ενηλικιότητα (γάμος, γονεϊκότητα) και η εξωτερική πίεση για συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα (υποχρεωτικό ενδοϋπηρεσιακό- ενδοεπιχειρησιακό πρόγραμμα). Από την άλλη τα εσωτερικά ή προδιαθετικά (dispositional) αντανακλούν προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις. Στρεβλές αντιλήψεις, όπως ότι η καλή μνήμη είναι απαραίτητη για τη μάθηση, η αδυναμία διαχείρισης των αρνητικών σχολικών βιωμάτων, το αξιακό φορτίο που αποδίδει κανείς στην εκπαίδευση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το άγχος σχετικά με την ικανότητα ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις μπορεί να λειτουργήσουν αποθαρρυντικά (Falasca, 2011). Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι σε έρευνα της Eurostat το 50% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δε συμμετέχει στη δια βίου μάθηση, γιατί δεν το χρειάζεται (Eurostat, 2015: όπως αναφέρεται στο Clain, 2016). Τα προδιαθετικά αυτά εμπόδια που σχετίζονται με παγιωμένες αντιλήψεις είναι και πιο δύσκολο να αποδομηθούν (Clain, 2016).

Τα προδιαθετικά ή εμπόδια της προσωπικότητας (dispositional barriers) μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Από τη μία είναι τα εμπόδια που οφείλονται σε προηγούμενες γνώσεις και αξίες στις οποίες ο ενήλικας έχει προσκολληθεί και έχει επενδύσει συναισθηματικά καθιστώντας οποιαδήποτε προσπάθεια μετασχηματισμού τους επιχείρηση προσωπικής αμφισβήτησης. Η δεύτερη κατηγορία είναι τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Για παράδειγμα, το άγχος της γελοιοποίησης, της κριτικής, της αβεβαιότητας, της αποτυχίας ή ο φόβος της αξιολόγησης. Συνήθως, πίσω από αυτόν τον αρνητισμό κρύβονται αρνητικές εμπειρίες και μνήμες που ανάγονται στην παιδική ηλικία και είναι ριζωμένες βαθιά στο υποσυνείδητο του ατόμου (Κόκκος, 2008 Rogers, 1999).

Οι Carp, Peterson & Roelfs (1974) σε έρευνα τους κατέληξαν ότι οι συνθήκες που λειτουργούν ανασχετικά στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες. Είναι οι περιστασιακές συνθήκες ανάσχεσης, οι θεσμικές ή δομικές συνθήκες ανάσχεσης και τέλος οι ανασχετικές συνθήκες διάθεσης (Carp, Peterson & Roelfs, 1974: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Η Cross (1981) βασιζόμενη στην κατηγοριοποίηση των Johnstone & Rivera (1965) και στις συνθήκες ανάσχεσης των Carp, Peterson & Roelfs (1974) διαμορφώνει την τυπολογία της που σήμερα είναι ευρέως διαδεδομένη και περιλαμβάνει τρεις μορφές εμποδίων. Κοντά στα καταστασιακά που συνδέονται με την υπάρχουσα κατάσταση του ατόμου και τα προδιαθετικά που σχετίζονται με το αντιληπτικό του σύστημα, αλλά και με ψυχολογικούς παράγοντες, έρχονται να προστεθούν τα οργανωτικά- θεσμικά εμπόδια (institutional). Τα οργανωτικά αφορούν σε πρακτικές και διαδικασίες που αποκλείουν ή και αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία και ταξινομούνται στις παρακάτω διακριτές κατηγορίες. Είναι τα εμπόδια που σχετίζονται με την τοποθεσία και τη μετάβαση στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος, φραγμοί που προκύπτουν από την ελλιπή πληροφόρηση, από το περιεχόμενο και τη δομή των προσφερόμενων προγραμμάτων που μπορεί να μη συνάδει με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων ή και με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και από ανελαστικά ωρολόγια προγράμματα (Cross, 1981: όπως αναφέρεται στο Paulette, 2011). Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση αυτή χαρακτηρίζεται από διαπερατότητα και η κατάταξη στον έναν ή τον άλλο τύπο εμποδίων εξαρτάται από την οπτική του υποκειμένου.

Η Cross (2004) υποστηρίζει ότι συχνά η τυπικότητα και η έμφαση στη δομή των προσφερόμενων προγραμμάτων φέρνει αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, τα μη ευέλικτα ωράρια, το απρόσωπο μαθησιακό κλίμα, η ύπαρξη ελέγχου και η πίεση για την ανάληψη καθορισμένων και μη αποδεκτών από το άτομο ρόλων μπορεί να λειτουργήσουν αποτρεπτικά. Προτείνει δε να δίνεται έμφαση σε όλες τις μαθησιακές οδούς τυπικές και άτυπες, καθώς και ο ρόλος των τελευταίων είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη δια βίου μάθηση.

Η τυπολογία της Cross και το μοντέλο αλυσιδωτής αντίδρασης (COR) με το οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα επικρίθηκε από ορισμένους θεωρητικούς, καθώς θεωρήθηκε ότι εστιάζει στους παράγοντες της προσωπικότητας, ενώ παραγνωρίζει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, οι Rubenson & Desjardins (2009) προέβησαν σε μία ομαδοποίηση των

καταστασιακών και θεσμικών εμποδίων της Cross δημιουργώντας μία ευρύτερη κατηγορία, τα δομικά (structural barriers). Τα δομικά εμπόδια αναφέρονται στις κοινωνικές συνθήκες και δομές που επιδρούν στο άτομο και επηρεάζουν τις αποφάσεις του. Η τυπολογία τους λοιπόν, περιλαμβάνει δύο κατηγορίες εμποδίων, τα δομικά και τα προδιαθετικά (Rubenson & Desjardins, 2009: όπως αναφέρεται στο Καραλής, 2013).

Οι Scalen & Darkenwald (1984) νωρίτερα είχαν δημιουργήσει την κλίμακα ανάσχεσης συμμετοχής (deterrents to participation scale- Dps) στην οποία υποστηρίζουν ότι οι κυριότεροι περιορισμοί συμμετοχής είναι οι παρακάτω: οι περιορισμοί προδιάθεσης (dispositional constraints), οι προσωπικοί περιορισμοί (personal constraints), η ελλειμματική υποδομή (lack of infrastructural support), η έλλειψη καταλληλότητας διδακτικών αντικειμένων (lack of course relevance), οι εργασιακοί περιορισμοί (work constraints) και η ελλιπής πληροφόρηση (information barriers) για τα διαθέσιμα προγράμματα (Scalen & Darkenwald, 1984: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Από την άλλη οι Darkenwald & Valentine (1990) εστίασαν σε δημογραφικές μεταβλητές για την κατηγοριοποίηση των εμποδίων. Σύμφωνα με την ταξινόμησή τους, οι ενήλικοι αποθαρρύνονται να συμμετάσχουν στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα εξαιτίας προσωπικών προβλημάτων, εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησης, του κόστους εκπαίδευσης, της αδιαφορίας απέναντι σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, της έλλειψης διαθέσιμων προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους. Η έλλειψη επαρκούς χρόνου φαίνεται να αφορά στο συνολικό πληθυσμό των ενηλίκων ανεξάρτητα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Darkenwald & Valentine, 1990: όπως αναφέρεται στο Paulette, 2011).

Η McGivney (1996) στη δική της τυπολογία παρουσιάζει τους βασικότερους παράγοντες ανάσχεσης με φθίνουσα σειρά ως εξής: είναι οι υλικοί και οικονομικοί παράγοντες, οι θεσμικοί, οι προσωπικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, οι παράγοντες αυτοαντίληψης και τέλος οι πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες (McGivney, 1996: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015).

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκαν και άλλες κατηγοριοποιήσεις. Οι Hillage & Aston (2001) διακρίνουν τρεις μορφές εμποδίων. Είναι τα φυσικά και υλικά (physical and material) τα οποία εμποδίζουν το άτομο να αξιοποιήσει τις μαθησιακές ευκαιρίες ακόμη και αν το επιθυμεί. Για παράδειγμα, η έλλειψη χρόνου, το κόστος, η απουσία απασχόλησης για τα

μικρά παιδιά, η έλλειψη πληροφόρησης, η γεωγραφική απομόνωση. Είναι τα εμπόδια που σχετίζονται με τη νοοτροπία του ατόμου (attitudinal), όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, τα κοινωνικά πρότυπα, τα αρνητικά βιώματα και τέλος τα δομικά- θεσμικά εμπόδια (structural) που αφορούν στον τρόπο προσφοράς των παρεχόμενων προγραμμάτων ο οποίος λειτουργεί ανασχετικά.

Στον Longworth (2003) τα εμπόδια κατηγοριοποιούνται στα διανοητικά (mental), τα οικονομικά εμπόδια, τα εμπόδια πρόσβασης, πληροφόρησης, και σχεδιασμού της μαθησιακής δραστηριότητας.

Στη De Vito (2009) τα εμπόδια διαιρούνται σε εμπόδια προσβασιμότητας (έλλειψη ευελιξίας, έλλειψη ελεύθερου χρόνου, ωράριο, χρονική διάρκεια του προγράμματος, διδακτικές προσεγγίσεις ασύμβατες με την ενηλικιότητα), οικονομικά εμπόδια και εμπόδια που σχετίζονται με την ποιότητα και την αξιολόγηση του προγράμματος.

Τέλος, οι Malhorta et al. (2007) παρουσίασαν έξι παράγοντες που φαίνεται να λειτουργούν ως φραγμοί με βάση τα ερευνητικά τους δεδομένα. Ο πρώτος είναι η προηγούμενη αρνητική εμπειρία. Ο δεύτερος και ο πιο σημαντικός είναι η έλλειψη πηγών (έλλειψη χρημάτων ή χρόνου εξαιτίας επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, έλλειψη ενέργειας). Οι υπόλοιποι παράγοντες είναι τα μη επιθυμητά προσφερόμενα προγράμματα, τα οργανωτικά εμπόδια, η δυσαναλογία κόστους- κέρδους και η έλλειψη μέριμνας από την πλευρά των φορέων για τη φροντίδα των μικρών παιδιών.

Τελικά η απόφαση μη συμμετοχής και η διαρροή από κάποιο πρόγραμμα φαίνεται πως είναι συνέργεια πολλών μεταβλητών και παραγόντων, καθώς οι ενήλικοι παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία. Για τον λόγο αυτό, έχουν διαμορφωθεί και θεωρητικά μοντέλα που προσπαθούν να προβλέψουν την παραμονή-διαρροή από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να βοηθήσουν τους σχεδιαστές προγραμμάτων να προβαίνουν σε πιο στοχευμένες δράσεις.

3.4. Η διαρροή των ενηλίκων από τα δια βίου προγράμματα

Ένα από τα πιο βασικά προβλήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διαρροή. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και πολυπλοκότητα και υπάρχουν τρεις θεωρητικές

προσεγγίσεις που προσπαθούν να το ερμηνεύσουν. Είναι η ψυχοκοινωνική θεωρία, η θεωρία της διάδρασης και η θεωρία των εξωγενών εξαναγκασμών. Με βάση την πρώτη θεώρηση, η διαρροή οφείλεται στα κίνητρα και στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων, αντιμετωπίζεται δηλαδή ως υπόθεση ατομική. Η δεύτερη εστιάζει στη διάδραση του ατόμου και του μαθησιακού περιβάλλοντος, ενώ η τελευταία επικεντρώνεται σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Έτσι, η πρόωρη εγκατάλειψη ενός προγράμματος μπορεί να οφείλεται σε ενδογενή χαρακτηριστικά του ατόμου, σε εξωγενείς εξαναγκασμούς ή στη διάδραση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Βεργίδης και συν, 2013).

Ο Houle (1964) υποστηρίζει ότι οι αιτίες διαρροής μπορεί να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες. Είναι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων πριν από την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι περιορισμένες ακαδημαϊκές δυνατότητες των συμμετεχόντων, τα προσωπικά προβλήματα, η έλλειψη ικανοποίησης από την ποιότητα οργάνωσης του προγράμματος και τέλος η ανεπάρκεια του εκπαιδευτή (Houle, 1964: όπως αναφέρεται στο Βεργίδης και συν., 2013).

Ο Βεργίδης (2014) αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο διαρροής των Park & Choi (2009) για τα εξ αποστάσεως προγράμματα διαμορφώνει ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την παραμονή- διαρροή στις δια βίου μαθησιακές δράσεις. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και κυρίως με τις προδιαθέσεις των εν δυνάμει εκπαιδευομένων. Οι προδιαθέσεις αυτές στη συνέχεια αλληλοεπιδρούν με εξωγενείς (διοικητική υποστήριξη, οικογενειακές υποχρεώσεις, προγραμματισμός, κτλ) και ενδογενείς παράγοντες (σχεδιασμός διδασκαλίας, επίπεδο δραστηριότητας, παροχή κινήτρων, τεχνική υποδομή, κτλ) που σχετίζονται με το πρόγραμμα και διαμορφώνουν τους όρους συμμετοχής.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο τα ατομικά χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσουν ως έναν βαθμό τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η υπηκοότητα, η αστικότητα, οι κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μπορεί να λειτουργήσουν εν μέρει ως προβλεπτικοί παράγοντες. Εκείνο που δρα καταλυτικά και επηρεάζει τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το *habitus* που έχουν διαμορφώσει οι συμμετέχοντες. Το *habitus* του Bourdieu νοείται ως το σύνολο των προδιαθέσεων του ατόμου που είναι ασυνείδητα κοινωνικά κατασκευασμένες καθορίζοντας τον τρόπο σκέψης και δράσης του, δηλαδή την κοινωνική του πρακτική (Κόκκος, 2008). Σημαντικοί παράγοντες στη

διαμόρφωση του *habitus* του κάθε ανθρώπου είναι το κοινωνικό του κεφάλαιο (ένα δίκτυο σχέσεων που διαφέρει ποσοτικά και ποιοτικά από άτομο σε άτομο), το πολιτιστικό του κεφάλαιο (που διακρίνεται σε θεσμοποιημένο, αντικειμενικοποιημένο και ενσωματωμένο), το πεδίο στο οποίο δραστηριοποιείται το υποκείμενο και η θέση του στο πεδίο αυτό (Βεργίδης, 2014).

Επομένως, η γνώση των προδιαθέσεων (*habitus*) της ομάδας των εκπαιδευομένων μπορεί να οδηγήσει τους σχεδιαστές στην οργάνωση ενός προγράμματος που να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας. Έτσι, θα γίνει εφικτό να υπερκεραστούν τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν, οργανωτικά, καταστασιακά και προδιαθετικά (Καραλής, 2013·Roger,1999) και να ενισχυθούν τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάσαμε τους κινητήριους και τους ανασχετικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση συμμετοχής σε κάποιο δια βίου πρόγραμμα και επισημάναμε την ανάγκη εναρμόνισης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την ιδιαίτερη κοινωνική πρακτική τόσο της ομάδας στόχου όσο και της συγκεκριμένης ομάδας των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις εκπαιδευτικές ανάγκες της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών και στα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής τους στις επιμορφωτικές δράσεις.

Σύνοψη κεφαλαίου

Η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση είναι φαινόμενο πολύπλοκο λόγω της ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι. Για τον λόγο αυτό, οι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες που την ενισχύουν παρουσιάζοντας διάφορες θεωρίες κινήτρων. Οι θεωρίες αυτές άλλοτε εστιάζουν στο άτομο, άλλοτε στο κοινωνικό περιβάλλον και άλλοτε στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Εκτός όμως από τον εντοπισμό των κινητήριων δυνάμεων, σκόπιμο κρίνεται οι σχεδιαστές των προγραμμάτων να προχωρούν στη χαρτογράφηση των ανασχετικών παραγόντων που λειτουργούν αποτρεπτικά. Τα εμπόδια αυτά διακρίνονται σε καταστασιακά, οργανωτικά και προδιαθετικά και αν δεν ανιχνευθούν και δεν αρθούν έγκαιρα ώστε τα υλοποιούμενα προγράμματα να συμβαδίζουν με την κοινωνική πρακτική της ομάδας στόχου, οδηγούν σε μειωμένα ποσοστά συμμετοχής, σε

φαινόμενα διαρροής ή ακόμη και στην αναποτελεσματικότητα των υλοποιούμενων επιμορφωτικών δράσεων.

4. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσδιορίσουμε τους ποικίλους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το κοινωνικό συγκείμενο, οι ιδιαιτερότητες του σχολείου και της βαθμίδας στην οποία υπηρετεί ο διδάσκων, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κανείς τον εκπαιδευτικό ρόλο, η ενηλικιότητα και η αναπτυξιακή φάση στην οποία βρίσκεται το άτομο παράγουν διαφοροποιημένες ανάγκες. Επίσης, θα ασχοληθούμε με ζητήματα θεματικής ταξινόμησης και δόμησης των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων και θα παρουσιάσουμε τις αρχές και τα χαρακτηριστικά μίας αποτελεσματικής επιμορφωτικής πολιτικής στον χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, θα επιχειρήσουμε μία βιβλιογραφική επισκόπηση των εκπαιδευτικών αναγκών του εκπαιδευτικού κλάδου και των κινητήριων και ανασχετικών παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση συμμετοχής ή ακόμη και την ολοκλήρωση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.1. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και ταξινόμηση τους ανάλογα με το θεματικό τους περιεχόμενο

Σε προηγούμενο κεφάλαιο ορίσαμε την έννοια των εκπαιδευτικών αναγκών ως έννοια διευρυμένη εννοιολογικά και διακρίναμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε ρητές, υπόρρητες και λανθάνουσες. Σε αυτό το σημείο, καλό είναι να διαχωρίσουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες από τις αναπτυξιακές ανάγκες. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι ότι βρίσκονται σε διαδικασία εξέλιξης η οποία προσδιορίζει και τον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2011), οι εκπαιδευτικοί διανύουν έξι φάσεις στην επαγγελματική τους πορεία. Η πρώτη είναι η φάση της προσαρμογής (1-3 έτη), κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι το άγχος. Ακολουθεί η φάση της ένταξης (4-6 έτη), όπου διαπιστώνεται μία μεγαλύτερη ευχέρεια στη διαχείριση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Στη συνέχεια, οι διδάσκοντες εισέρχονται στη φάση του πειραματισμού (7- 11 έτη) που κύριο χαρακτηριστικό της είναι η διερεύνηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και έπεται η φάση της επαγγελματικής κρίσης (12- 19 έτη) κατά την οποία πάσχουν από κρίση ταυτότητας. Στο

επόμενο στάδιο, της επαγγελματικής ωριμότητας (25- 30 έτη), οι εκπαιδευτικοί συχνά εμφανίζουν τάσεις συντηρητισμού, ενώ παράλληλα τους διακατέχει ένα αίσθημα κόπωσης. Τέλος, στη φάση της επαγγελματικής αποστασιοποίησης (31-35) παρουσιάζεται έντονο το στοιχείο της απόσυρσης (Μπουζάκης, 2011: όπως αναφέρεται στο Σιμήρη, 2019).

Συνάγεται επομένως από τα παραπάνω, ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις παραπάνω αναπτυξιακές φάσεις (Ματσαγγούρας, 2005: όπως αναφέρεται στο Σιμήρη, 2019) και τις ανάγκες που προκύπτουν από τις φάσεις αυτές. Έτσι, ανάλογα με το στάδιο σταδιοδρομίας του διδάσκοντα οι αναπτυξιακές ανάγκες μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις βασικούς τύπους. Είναι οι εισαγωγικές ανάγκες, οι ανάγκες διεύρυνσης γνώσεων και δεξιοτήτων, οι ανάγκες αναζωογόνησης και οι ανάγκες μετεξέλιξης (Morant, 1981: όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Πληθώρα παραγόντων συντελεί στη διαμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των αναπτυξιακών αναγκών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η βασική εκπαίδευση, οι μεταπτυχιακές σπουδές, όπως επίσης και τα σχολικά βιώματα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να διαφοροποιούνται όχι μόνο ανάλογα με την ειδικότητα, αλλά ανάλογα και με το πανεπιστήμιο αποφοίτησης και τα προσφερόμενα μαθήματα επιλογής. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, η γεωγραφική περιοχή, οι αξίες της εποχής, η προϋπηρεσία, οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, το φύλο, η ηλικία, η φάση της προσωπικής και της οικογενειακής τους ζωής, ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης που νιώθουν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το διαμορφωμένο αντιληπτικό τους σύστημα σχετικά με τον ρόλο τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο Βεργίδης (2014), υιοθετώντας στοιχεία της θεωρίας του Bourdieu υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εν δυνάμει συμμετεχόντων στα δια βίου προγράμματα σχετίζονται με την ιδιαίτερη κοινωνική πρακτική (habitus) τους, η οποία διαμορφώνεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και από τα χαρακτηριστικά του πεδίου στο οποίο δραστηριοποιούνται.

Η ύπαρξη πληθώρας αναγκών συνεπάγεται και την ανάγκη ομαδοποίησης των προσφερόμενων θεματικών ενοτήτων και γενικά της ταξινόμησης τους. Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) προτείνουν την παρακάτω ταξινόμηση. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις επιμορφωτικές ανάγκες που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο (γνωστοποίηση των

τρεχουσών επιστημονικών εξελίξεων, διεπιστημονικές προσεγγίσεις, ερευνητική μεθοδολογία κ.α.) Η δεύτερη κατηγορία αφορά ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας (ειδική διδακτική, οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος, σύνδεση των θεωριών μάθησης με την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, καινοτόμες και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, κινητοποίηση μαθητών, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, παραγωγή διδακτικού υλικού, αυτοαξιολόγηση). Η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των διδασκόντων. (δυναμική της ομάδας, ψυχολογικό κλίμα στην τάξη, θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας, επικοινωνιακές δεξιότητες, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως βία και επιθετικότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αξιοποίηση της διαφορετικότητας). Τέλος, στην τελευταία κατηγορία υπάρχει εστίαση στην ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (συστημική προσέγγιση, οργανωσιακό μοντέλο, σχολική ζωή, κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες, συνεργασία σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα, διαφυλική και αντιρατσιστική αγωγή, ενεργός πολιτειότητα).

Θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τις αναπτυξιακές ανάγκες των διδασκόντων μπορεί να αφορούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης με απώτερο στόχο την κριτική εξέταση του αντιληπτικού συστήματος των συμμετεχόντων, στην ανανέωση της διδακτικής πράξης και στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, στην αναζήτηση νοήματος και ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό έργο, στην αντιμετώπιση του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης, στην προετοιμασία για την ανάληψη διοικητικών ευθυνών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Πέρα όμως από το θεματικό περιεχόμενο, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να είναι αποτελεσματικό χρειάζεται να είναι οργανωμένο και σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που να καθίσταται ελκυστικό και να σέβεται την προσωπικότητα των συμμετεχόντων. Επειδή, οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι, τα προσφερόμενα σε αυτούς προγράμματα χρειάζεται να σέβονται την ενηλικιότητά τους.

4.2. Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι και οι αρχές αποτελεσματικής μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι έχουν κάποια χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων είναι ότι είναι στοχοπροσηλωμένοι. Έτσι, απαιτούν από το περιεχόμενο του προγράμματος να έχει άμεση πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά τους και όχι ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Επίσης, επειδή έχουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών, η επιμορφωτική δράση χρειάζεται να αξιοποιεί αυτό το απόθεμα. Ακόμη, διαθέτουν αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης και διαμορφωμένα μαθησιακά στυλ τα οποία ο εκπαιδευτής κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνει υπόψη του κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων. Παράλληλα, εξαιτίας της ενηλικιότητάς τους έχουν έντονη την τάση για αυτοκαθορισμό. Η ανάγκη αυτή για αυξημένη αυτονομία και ισότιμη αντιμετώπιση σχετίζεται και με την ανάγκη ενεργητικής εμπλοκής σε όλα τα στάδια της επιμορφωτικής πρακτικής. Τέλος, οι ενήλικοι αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στη συμμετοχή τους στα προσφερόμενα προγράμματα, καθώς έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και βρίσκονται σε μία εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης (Κόκκος, 2008 Rogers, 1999).

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν προκύψει και οι αρχές αποτελεσματικής μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με την Courau (2000) ο ενήλικας μαθαίνει όταν κατανοεί, δηλαδή όταν η ύλη είναι δομημένη με εύληπτο τρόπο. Μία ακόμη βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης είναι το περιεχόμενο του προγράμματος να συνδέεται με την καθημερινότητα του εκπαιδευομένου. Παράλληλα, οι στόχοι χρειάζεται να είναι γνωστοί, σαφείς, αποδεκτοί από όλους και σε αντιστοιχία με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων. Μάλιστα προτείνεται η εξ αρχής παρουσίαση μίας σφαιρικής εικόνας του όλου εγχειρήματος. Μεγάλη σημασία δίνεται και στην ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή της μαθησιακής ομάδας, η οποία μπορεί να διασφαλιστεί τόσο ατομικά, όσο και μέσα από την ένταξη σε ομάδες. Στο τέλος του προγράμματος, θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να έχουν κατακτήσει την αυτομάθηση. Επίσης, ο εκπαιδευτής οφείλει να γνωρίζει να αξιοποιεί την επιτυχία και την αποτυχία των εκπαιδευομένων, βοηθώντας την ομάδα του να βιώσει την επιτυχία, να μάθει μέσα από την αποτυχία, αλλά και να τη διαχειριστεί. Τέλος, ο ενήλικος μαθαίνει μέσα σε ένα ανοικτό επικοινωνιακό και συμμετοχικό κλίμα και όταν αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο ισότιμο και σεβαστό.

Ο Κόκκος (2008) πάλι συνοψίζει τις αρχές της αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων ως εξής. Εξαιρετικά σημαντικός κρίνεται ο εθελοντικός χαρακτήρας του προγράμματος. Έπειτα, οι στόχοι χρειάζεται να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και να εναρμονίζονται με τις ανάγκες της μαθησιακής ομάδας και της αγοράς εργασίας. Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και η άψογη οργάνωση της δράσης σε όλα τα επίπεδα (επιλογή περιεχομένου, επιλογή εκπαιδευτών, εναλλαγή διδακτικών τεχνικών ώστε να ικανοποιούνται όλα τα μαθησιακά στυλ, προσπάθεια άρσης των υπαρχόντων εμποδίων). Επιπλέον, το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Βασικά στοιχεία μίας επιτυχημένης εκπαιδευτικής δράσης είναι επίσης, και η εξατομίκευση, η υιοθέτηση ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, η ενθάρρυνση της αυτονομίας και της ενεργητικής εμπλοκής των συμμετεχόντων στο επίπεδο της διαμόρφωσης των μαθησιακών στόχων, του μαθησιακού περιεχομένου και γενικά της όλης μαθησιακής πορείας. Τέλος, η όλη εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνει χώρα σε περιβάλλον που υποστηρίζει τον αμοιβαίο σεβασμό, τη συνεργατικότητα, την ανοικτή επικοινωνία και την ευρετική πορεία προς τη γνώση.

Η De Vito (2009) υποστηρίζει ότι οι φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης δια βίου προγραμμάτων, για να μπορέσουν να τα καταστήσουν ελκυστικά, θα πρέπει να υιοθετούν τις αρχές της θεωρίας της ανδραγωγικής του Knowles (1984). Σύμφωνα με τη μαθησιακή αυτή θεωρία, ο ενήλικος που έχει κυρίως εσωτερικά μαθησιακά κίνητρα χρειάζεται να γνωρίζει πώς θα μάθει κάτι, τι πρέπει να μάθει και για ποιον λόγο. Επίσης, η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να ενισχύει την αυτονομία και τον αυτοκαθορισμό του ατόμου, καθώς ο ενήλικας είναι αυτοκατευθυνόμενος. Παράλληλα, προτείνεται η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων, γιατί τα βιώματα αυτά αποτελούν πηγή μάθησης. Όσον αφορά στις διδακτικές τεχνικές, καταλληλότερες κρίνονται οι ενεργητικές, ενώ το περιεχόμενο του προγράμματος καλό είναι να προσανατολίζεται στην επίλυση προβλημάτων (problem based learning), καθώς η υπάρχουσα μαθησιακή ετοιμότητα (readiness for learning) ενισχύεται, όταν αυτό συνδέεται με την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων.

Η μη τήρηση των παραπάνω βασικών αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέεται με τη δημιουργία φραγμών και την αναποτελεσματικότητα των υλοποιούμενων δια βίου προγραμμάτων.

4.3. Οι αρχές και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι η επιμορφωτική πολιτική στον ελλαδικό χώρο εμφανίζει πολλά τρωτά σημεία. Έτσι, η αναποτελεσματικότητα των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων και οι προκλήσεις των καιρών επέβαλαν την ανάγκη διαμόρφωσης πιο αξιόλογων, ευέλικτων και αποκεντρωμένων επιμορφωτικών μοντέλων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Αρχικά, τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό να μεθοδεύονται με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Παπαναούμ, 2008). Αυτό σημαίνει τη διασφάλιση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτών, τη χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, την ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια του προγράμματος, την αξιοποίηση της εμπειρίας τους και την εστίαση σε πρακτικά ζητήματα, δηλαδή στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων συνάδουν και οι αρχές της αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώνονται από τους Νάσαινα και Τσίγκα (2006). Οι αρχές αυτές είναι η αρχή της ανταποδοτικότητας των γνώσεων, η αρχή της κατανόησης και της δημιουργικής αφομοίωσης του περιεχομένου του προγράμματος, η αρχή της ανακαλυπτικής μάθησης και η αρχή της πρακτικότητας και της συνεργατικότητας. Όσον αφορά στην τελευταία, έμφαση δίνεται αφενός στην ενδοσχολική συνεργασία και αφετέρου στην προώθηση της συνεργασίας της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής μονάδας.

Έπειτα, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η αξιολόγηση των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή τους (Νάσαινας & Τσίγκα, 2006). Ο Μαυρογιώργος (1999) επισημαίνει τη σημασία της πιστοποίησης των φορέων, ενώ αναφορά γίνεται και στην πολιτική παροχής κινήτρων για συμμετοχή σε επιμορφωτικού τύπου δραστηριότητες, αλλά και στη δυνατότητα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων. Με τη διασφάλιση της ποιότητας ενός προγράμματος συνδέεται και η παραγωγή και η διανομή αξιόπιστου και έγκυρου επιμορφωτικού υλικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Επίσης, η επιμορφωτική πολιτική πρέπει να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς όχι ως ομοιογενείς, αλλά ως ένα διαφοροποιημένο σύνολο ατόμων. Έτσι, προκρίνεται η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων πολυθεματικών, που προσφέρονται από ποικίλους φορείς (ΟΕΠΕΚ, 2007), βραχύχρονων, ευέλικτων και αποκεντρωμένων, ώστε να εναρμονίζονται οι τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των υποκειμένων με τις ευρωπαϊκές ανάγκες και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2012), οι επιμορφωτικές αρχές χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους δύο παραμέτρους πριν προχωρήσουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφενός τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφετέρου τις εθνικές και ευρωπαϊκές ανάγκες.

Παράλληλα, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιβάλλεται να είναι συνεχής και να υλοποιείται είτε μέσα από τυπικές είτε μέσα από άτυπες μαθησιακές διαδικασίες. Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και ο ευέλικτος χαρακτήρας θεωρούνται προαπαιτούμενα αποτελεσματικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Η Παπαναούμ (2008) εστιάζει στην ανάγκη ομαλής ένταξης της επιμορφωτικής διαδικασίας στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ώστε να περιοριστούν οι υπάρχουσες θεσμικές δυσλειτουργίες, να υπάρχει συνοχή στους στόχους της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης και δυνατότητα αξιολόγησης της επαγγελματικής επάρκειας και ειδημοσύνης του εκπαιδευτικού δυναμικού με βάση καθορισμένες νόρμες.

Επιπροσθέτως, καθώς στόχος των επιμορφωτικών αρχών οφείλει να είναι η υιοθέτηση πολιτικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στο σύνολο του ώστε να καταστεί αυτό ελκυστικό (OECD, 2005), απαιτείται η υιοθέτηση ενός πιο αποκεντρωμένου επιμορφωτικού μοντέλου που θα υιοθετεί τη χειραφετική φιλοσοφική θεώρηση. Αυτό θα εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις αναγκαίες δεξιότητες να εισαγάγουν οι ίδιοι τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες (Παπαναούμ, 2008) και να ασκούν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Η ενεργός συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (ownership of reform), είναι αυτή που θα καθορίσει και τον βαθμό εμπλοκής των ατόμων στην επιχειρούμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια (OECD, 2005).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται με βάση τις προκλήσεις των καιρών και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών και η έμφαση στη διασαφήνιση εννοιών διδακτικής, όπως διδακτικά μοντέλα, μορφές διδασκαλίας, διδακτική πορεία, οργάνωση της διδασκαλίας σε επιμέρους φάσεις (Νάσαινας & Τσίγκα, 2006).

Τα τελευταία χρόνια οι επιμορφωτικές αρχές φαίνεται ότι έχουν κατανοήσει την ανάγκη της εκπαιδευτικής κοινότητας για ευελιξία και εξαιτίας των νέων συνθηκών που έχουν προκύψει λόγω της πανδημίας προωθούν ολοένα και συχνότερα επιμορφωτικές δραστηριότητες που υιοθετούν την εξ αποστάσεως μεθοδολογία.

4.3.1. Σύγχρονες και ευέλικτες επιμορφωτικές πρακτικές με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία

Η ανάγκη για ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα ως προς τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησης μπορεί να καλυφθεί και με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εξ αποστάσεως επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς. Οι ΤΠΕ προσφέρουν τεράστιες δυνατότητες και ανταποκρίνονται στο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για ευελιξία. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το επιμορφωτικό πρόγραμμα με την εξ αποστάσεως μέθοδο «Η Αξιοποίηση του web.2 στο σύγχρονο σχολείο». Το φιλοσοφικό πλαίσιο με το οποίο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα είναι η ευελιξία, ο σεβασμός στη μορφωτική φυσιολογία των επιμορφούμενων και η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης. Στόχοι του προγράμματος είναι ο σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας με τη χρήση των εργαλείων web.2 και η εξοικείωση των επιμορφούμενων με τον σχηματισμό και τη δυναμική των ομάδων. Εργαλεία Web.2 είναι τα blogs, τα wikis, τα κοινωνικά δίκτυα (social networks), οι κοινότητες περιεχομένου (content communities), δηλαδή συνεργατικά και διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία, αν αξιοποιηθούν με παιδαγωγικές προδιαγραφές, καλλιεργούν ένα συμμετοχικό κλίμα μάθησης που είναι το ζητούμενο των καιρών για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, εκτός από την ενίσχυση της συνεργατικότητας, τα εργαλεία Web.2 δύνανται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης, δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός κόσμος για να μπορέσει να ενθαρρύνει την ανάπτυξή τους και στο μαθητικό δυναμικό. Η επιμορφωτική δράση αξιοποιεί τόσο τη σύγχρονη όσο και την ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης και το επιμορφωτικό υλικό που αναπτύχθηκε στηρίζεται στην αρχή της πολυμορφικότητας (Λιοναράκης, 2001) και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ η βασική εκπαιδευτική αρχή είναι το “learning by doing”, δηλαδή μαθαίνω κάνοντας (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2017).

Ανάλογα, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, της συνεργατικότητας, της δημιουργικότητας και της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας (4C δεξιότητες) αποσκοπούσαν και τα μαζικά εξ αποστάσεως μαθήματα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

(MOOC) που διεξήχθησαν με επιτυχία και μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών με την ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως μέθοδο τον Νοέμβριο- Δεκέμβριο του 2020.

Επίσης, αξίζει να αναφερθούμε στα μαζικά ταχύρρυθμα προγράμματα εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης τα υλοποιήθηκαν κατά την περίοδο Απριλίου- Ιουνίου 2021, αλλά και στην επιμόρφωση αναφορικά με τα «εργαστήρια δεξιοτήτων» η οποία έγινε πάλι με την εξ αποστάσεως μέθοδο κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών του ίδιου έτους.

Συνοψίζοντας, μία αποτελεσματική επιμορφωτική πρακτική χρειάζεται να συμβαδίζει με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, να είναι ευέλικτη και κυρίως να συνάδει με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας στόχου και με τις απαιτήσεις των καιρών. Στη συνέχεια, ακολουθεί μία βιβλιογραφική επισκόπηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα του κλάδου των φιλολόγων, όπως επίσης και των κινήτρων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.4. Βιβλιογραφική επισκόπηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των κινήτρων και εμποδίων που αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικού τύπου δραστηριότητες.

Είδαμε ότι μία μεγάλη επιμορφωτική προσπάθεια υπήρξε το εγχείρημα της ‘Μείζονος Επιμόρφωσης’. Για τις ανάγκες του προγράμματος αυτού έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο της δευτεροβάθμιας όσο και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της ποσοτικής αυτής έρευνας προέρχεται από όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις της χώρας και ανέρχεται σε 27.785 συμμετέχοντες. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν ήταν μικρότερο του 50%. Το 44% των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι επιδιώκουν μεικτά ως προς τη μεθοδολογία προγράμματα, δηλαδή δια ζώσης και εξ αποστάσεως, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό στις νησιωτικές περιοχές. Ως προς τη θεματολογία, οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε θεματικές κατηγορίες. Φάνηκε όμως, ότι προτιμούν προγράμματα με περιεχόμενο σχετικό με τη σχολική ζωή.

Ιεραρχικά πρώτα στις προτιμήσεις τους είναι θέματα διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη. Έπειτα, ακολουθούν οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, η διδακτική μεθοδολογία, όπως επίσης και προγράμματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και την ανάπτυξη των σχέσεων με γονείς και μαθητές. Αντιθέτως, η αυτοαξιολόγηση και τα διοικητικά θέματα δε βρίσκονται στις προτεραιότητες του δείγματος (Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε., Καραντζής, Ι., 2010).

Ερευνητικά δεδομένα στην περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας με δείγμα 125 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους επιθυμούν οι επιμορφωτικές πρακτικές να συνάδουν με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, να είναι ευέλικτες, να χρησιμοποιούνται ενεργητικές και βιωματικές τεχνικές, να παρέχουν τη δυνατότητα αυτορρύθμισης και να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη και ανέλιξη. Η επαγγελματική εξέλιξη και ανέλιξη είναι από τους βασικούς παράγοντες συμμετοχής στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα, το προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις επιμορφωτικές τους προτιμήσεις. Έτσι, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν πτυχία με εστίαση στα παιδαγωγικά φαίνεται να νιώθουν περισσότερο ασφαλείς στον τομέα αυτό σε σχέση με τους κατόχους του βασικού πτυχίου οι οποίοι εκδήλωσαν εντονότερη την ανάγκη να επιμορφωθούν στην ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Επίσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών σπουδών ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό για θέματα διοίκησης και θεματολογία που συνδέεται με την επαγγελματική τους ανέλιξη. Όσον αφορά σε θεματικές σχετιζόμενες με τα παιδαγωγικά, το δείγμα έδειξε προτίμηση για ερευνητικές εργασίες και βιωματικές δράσεις, για αξιολόγηση- ανατροφοδότηση των μαθητών και για την εφαρμογή της διαθεματικότητας. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν επιμορφωτικές δράσεις που σχετίζονται με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη συνεργατική μάθηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στον τομέα του γνωστικού πάλι διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων, οι οποίοι επέλεξαν θεματική σχετική με την ανάπτυξη του σχεδίου μαθήματος, και των κατόχων του βασικού πτυχίου, οι οποίοι προτίμησαν σε μεγάλο ποσοστό (65% έναντι 22%) την “εφαρμογή μικροδιδασκαλίας”. Συνοψίζοντας, στις τρεις πρώτες θέσεις βρέθηκαν θεματικά πεδία αναφορικά με τη διδασκαλία και συγκεκριμένα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και το γνωστικό. Έπειτα, ακολούθησε θεματολογία σχετιζόμενη με τη σχολική καθημερινότητα και ειδικότερα

με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και με την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015).

Στην έρευνα των Κούλης & Μπαγάκης (2018) εξετάζονται πάλι με ποσοτικές μεθόδους οι ανάγκες 368 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Αχαΐας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ανάγκη ενδεδειγμένης και ποιοτικής διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς αυτές είναι δυναμικές και μεταβαλλόμενες και όχι στατικές. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν πρωτίστως υποστήριξη στη διδακτική πράξη. Ενδεικτικά αναφέρονται η στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης, οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις, η διαχείριση κρίσεων και παραβατικών συμπεριφορών. Θεματολογία σχετική με την βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την αυτοαξιολόγηση και τη διοίκηση δεν ανήκει στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Σύμφωνα πάλι με την ίδια έρευνα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τα εργασιακά χαρακτηριστικά, όπως η βαθμίδα που υπηρετούν και ο τόπος υπηρεσίας. Εξάιρεση αποτελεί η παράμετρος της προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δεν επιδιώκουν υποστήριξη στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών είτε λόγω της μακρόχρονης εμπειρίας τους, είτε επειδή βρίσκονται στη δύση της καριέρας τους και νιώθουν ότι κάτι τέτοιο δεν τους αφορά. Τέλος, προτείνεται εκτός από τη θεματολογία να διερευνάται η δομή και η φιλοσοφία των επιθυμητών δράσεων, καθώς οι διδάσκοντες φαίνεται να επιζητούν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και πρακτικής αντιμετώπισης των προβλημάτων τους και όχι σεμιναριακού και ακαδημαϊκού τύπου προγράμματα.

Η ανάγκη για περισσότερο συμμετοχικές και βιωματικές τεχνικές προκύπτει και από την έρευνα των Βεργίδης και συν. (2011) σε 282 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώθηκε όμως από τα ερευνητικά πορίσματα, οι επιμορφωτές τους, μολονότι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων, χρησιμοποίησαν κυρίως την εισήγηση ή την εμπλουτισμένη εισήγηση, δηλαδή μεθόδους εκθετικές.

Οι Αναστασιάδης και Μανούσου (2016) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (κυρίως) και δευτεροβάθμιας σε σχολεία μειονοτικά στη Θράκη και διαπίστωσαν ότι οι εκεί διδάσκοντες επιδιώκουν το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες επελέγησαν με κριτήριο την επαφή τους με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, αν και αυτό δε στάθηκε σε όλες τις περιπτώσεις δυνατό. Το πρόγραμμα, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ομάδας στόχου, θα πρέπει να αξιοποιεί το

παρακάτω τρίπτυχο: Διδακτική μεθοδολογία που να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, έμφαση στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης και θεματολογία σχετική με τα τοπικά προβλήματα και τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Πιο συγκεκριμένα, επιθυμητές είναι οι θεματικές ενότητες που αφορούν στις διδακτικές μεθόδους, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και στα ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Επίσης, σημαντικό θεωρείται οι εκπαιδευτές να έχουν διδακτική εμπειρία στη μειονότητα. Οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν την προτίμησή τους για υλικό πολυμορφικό, δηλαδή σε έντυπη και ψηφιακή μορφή. Ως προς τις υποχρεώσεις, προτιμούν να απαιτείται η παράδοση κάποιας εργασίας, ενώ ως προς την επικοινωνιακή μορφή αποτελεσματικότερη κρίνεται η δια ζώσης και η ασύγχρονη διδασκαλία, ενώ έκδηλος ήταν ο αρνητισμός τους για τηλεδιασκέψεις. Αναφορικά πάλι με τη διάρκεια του προγράμματος υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Κάποιοι επιζητούν να υπάρχει περιορισμένη χρονική διάρκεια, ενώ άλλοι εστιάζουν στη δια βίου μάθηση.

Ποσοτική έρευνα με δείγμα 73 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής κατέδειξε στο ότι οι υπηρετούντες στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα. Κυρίως θα επέλεγαν θεματικές ενότητες σχετικές με την εκπαιδευτική πρακτική, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, τη διαχείριση της διαφορετικότητας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών στις σχολικές δραστηριότητες, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επίσης, το επίπεδο των σπουδών αλλά και το φύλο φαίνεται να επηρεάζουν την προτίμηση στα επιθυμητά επιμορφωτικά προγράμματα εξειδικευμένης θεματολογίας. Παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα μίας επιμορφωτικής δράσης, κατά τους ερωτηθέντες, είναι η σύνδεση του επιμορφωτικού περιεχομένου με την εκπαιδευτική πρακτική, η επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτών και η σαφήνεια των στόχων, ενώ ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής όπως και η οργανωτική αρτιότητα του σεμιναρίου θεωρείται σημαντικό από το μισό περίπου πληθυσμό του δείγματος. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιθυμούν ταχύρρυθμα προγράμματα διάρκειας μία ή δύο ημερών και διάρκεια παρακολούθησης 2-3 ώρες ημερησίως. Ως προς την περιοδικότητα, το 52% επιδιώκει τη συμμετοχή ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ενώ το 24,7 % στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Ως κίνητρα συμμετοχής δηλώνονται η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (68,5%) και η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (65,8%), ενώ η επαγγελματική ανέλιξη δε σημειώνει μεγάλο ποσοστό. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι σε αυτήν την έρευνα ο κλάδος των ΠΕ02 υποαντιπροσωπεύεται (Καρακίοζης, Φουλίδης, Παπακίτσος, Παπαπανούση, Θεολόγης & Αργυρίου, 2016).

Με τα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή τους στις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις ασχολείται και η έρευνα του Καλλιάρια (2019), με δείγμα 207 υπηρετούντες στον νομό Τρικάλων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, βασικά εμπόδια είναι το οικονομικό κόστος, η δυσκολία στις μετακινήσεις, η απόσταση από τον τόπο κατοικίας, η εστίαση σε περιεχόμενο θεωρητικό και όχι σε πρακτικά ζητήματα, η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, η έλλειψη ενδιαφέροντος και διάθεσης. Ως κίνητρα συμμετοχής οι συμμετέχοντες δήλωσαν την επιθυμία εμπλουτισμού του διδακτικού τους οπλοστασίου, το ενδιαφέρον περιεχόμενο του προγράμματος, τη θετική στάση απέναντι στη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί σκιαγραφώντας το προφίλ των αποτελεσματικών επιμορφωτικών πρακτικών υποστήριξαν ότι αυτές θα πρέπει να είναι συστηματικές και συνεχείς, να στοχεύουν στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων και η οργάνωση και το περιεχόμενο τους να είναι αποτέλεσμα συνδιαμόρφωσης των σχεδιαστών και της ομάδας των συμμετεχόντων. Επίσης, να διεξάγονται σε τοποθεσία κοντινή από την έδρα τους, οι εκπαιδευτές να είναι έμπειροι και να έχουν σχέση με τη σχολική πραγματικότητα.

Διεθνή ερευνητικά δεδομένα της TALIS (2013) σε 22 χώρες καταδεικνύουν ότι τα βασικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η σύγκρουση με το εργασιακό ωράριο (51%) και η έλλειψη κινήτρων συμμετοχής (48%). Επίσης, στη μελέτη αναφέρεται ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συχνά δαπανηρές. Άλλα εμπόδια που επισημαίνονται είναι η απουσία προγραμμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, η έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη και το δυσλειτουργικό θεσμικό πλαίσιο. Δηλαδή, ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα, ωστόσο δεν πληρούν τις προϋποθέσεις συμμετοχής. Ως προς τις θεματικές ενότητες, οι διδάσκοντες δηλώνουν ότι χρειάζονται υποστήριξη στη διαχείριση ατόμων με ειδικές ανάγκες και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ (OECD, 2014).

Διαφορετικές μορφές εμποδίων μπορεί να συναντήσει κανείς στα εξ αποστάσεως προγράμματα εξαιτίας της ιδιαιτερότητας της φύσης τους. Ένα από αυτά είναι ότι η επικοινωνία συχνά καθίσταται προβληματική, εφόσον απουσιάζει το δια ζώσης στοιχείο. Επίσης, η ανατροφοδότηση χρειάζεται να είναι άμεση, ενδεδειγμένη και να σχολιάζει τα θετικά και τα αρνητικά σημεία διαφορετικά μπορεί να παρερμηνευθεί από τον εκπαιδευόμενο. Ένα εμπόδιο ακόμη είναι η απομόνωση που βιώνει ο επιμορφούμενος η οποία μπορεί να ενισχύσει

υπάρχουσες ανασφάλειες. Γι αυτό χρειάζεται να υπάρχουν τα διάφορα forum για να ικανοποιούν την ανάγκη κοινωνικής παρουσίας και αλληλεπίδρασης της ομάδας (Paullete, 2011). Ακριβώς επειδή πολλοί εκπαιδευόμενοι δε διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες, απαιτείται να υπάρχει ένα καλά οργανωμένο δίκτυο υποστήριξης και επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν (Galusha, 1998). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες είναι απαραίτητο να διαφοροποιήσουν τις μαθησιακές τους συνήθειες και να καλλιεργήσουν νέες που συνάδουν περισσότερο με την ενηλικιότητα και προσανατολίζονται προς την ευρετική πορεία προς τη μάθηση. Άλλο ένα σημαντικό εμπόδιο που μπορεί να προκύψει είναι ότι στα εξ αποστάσεως προγράμματα επιβάλλεται το επιμορφωτικό υλικό να είναι πολύ καλά σχεδιασμένο και δομημένο σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χρειάζεται δηλαδή, να είναι πολυμορφικό για να ανταποκριθεί στις ατομικές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων (Λιοναράκης, 2001).

Άσχετα πάντως με τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες και τον προσδιορισμό των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, έρευνες έχουν ασχοληθεί και με την καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα στο εκπαιδευτικό της έργο, με σκοπό να εντοπιστούν και άρρητες ή λανθάνουσες ανάγκες. Σε μεικτή έρευνα του ΕΚΚΕ & Κέδρος Α. Ε. (2008) με δείγμα 305 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι εκτός από ελλείψεις στο γνωστικό αντικείμενο και σε παιδαγωγικά θέματα, οι εκπαιδευτικοί κυρίως αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και απειθαρχίας, ενώ συχνά καλούνται να διαχειριστούν μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και να τους υποστηρίξουν. Επίσης, θεωρούν πως υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης σε θεματολογία σχετική με τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, τη διδακτική σε πολυπολιτισμική τάξη και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Ακόμη, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, στόχος της επιμόρφωσης πρέπει να είναι η επίλυση καθημερινών προβλημάτων και η προώθηση αλλαγών. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε, 2008: όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012).

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης που διεξήχθη το 2010-2011, καταγράφηκαν οι απόψεις 633 νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Όσον αφορά στους 270 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, διαπιστώθηκε ότι οι υπόρρητες ανάγκες τους σχετίζονται με την απειθαρχία και την αδιαφορία των μαθητών, την παραβατική συμπεριφορά, την

απαξίωση του σχολείου, την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και τους συναδέλφους και με την ανεπαρκή υποστήριξη τους από τους εκάστοτε σχολικούς συμβούλους. Επίσης, κάποιοι συμμετέχοντες προβαίνοντας σε μία μορφή αυτοαξιολόγησης αποκάλυψαν την παιδαγωγική τους ανεπάρκεια παράλληλα με την απουσία υποστηρικτικών δομών. Τέλος, άλλα προβλήματα που αναφέρονται είναι η έλλειψη πόρων και υποδομών, ο όγκος της διδακτέας ύλης και οι πολυάριθμες τάξεις (Βεργίδης, 2012).

Πέρα όμως από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού κλάδου στο σύνολό του, παρακάτω επιχειρείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ειδικότητας των φιλολόγων.

4.4.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ειδικότητας των φιλολόγων και των ανασχετικών παραγόντων συμμετοχής τους στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Ποσοτική έρευνα της Τσιούρη (2016) με δείγμα 129 φιλολόγους στην περιοχή της Καρδίτσας κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και σε μικρότερο βαθμό, στην αντιμετώπιση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη. Επίσης, ενώ νιώθουν ασφάλεια σχετικά με την επιστημονική τους κατάρτιση, δε συμβαίνει το ίδιο και με την παιδαγωγική τους επάρκεια. Ως προς την ποιότητα των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων παρουσιάζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί, καθώς θεωρούν ότι αυτά δε συμβάλλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη. Ένα αρνητικό σημείο είναι ότι κατά τον σχεδιασμό τους δε λαμβάνονται υπόψη ούτε οι ενδοσχολικές ούτε οι προσωπικές τους ανάγκες για σύνδεση θεωρίας και καθημερινής πρακτικής. Έτσι, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν συχνά αναγκάζονται να καταφεύγουν στην αυτομόρφωση είτε στον διάλογο με συναδέλφους. Τα προγράμματα στα οποία επιθυμούν να συμμετέχουν είναι εκείνα που θεωρούν πως θα συμβάλλουν στην ατομική τους εξέλιξη και στη δυνατότητα τους να προσαρμοστούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Επίσης, σε εκείνα που ανταποκρίνονται στις ελλείψεις και στα ενδιαφέροντά τους. Πρωτίστως εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας από σχολικό σύμβουλο, όπως επίσης και για θεματολογία σχετική με τις συμμετοχικές και τις ανακαλυπτικές διδακτικές μεθόδους. Άλλες θεματικές ενότητες που θα επέλεγαν αφορούν στη διαχείριση της σχολικής

βίας, στην ένταξη αλλοδαπών μαθητών και στις νέες διδακτικές πρακτικές, όπως οι ομαδικές εργασίες και το project. Από την έρευνα καταδεικνύεται επίσης, ότι οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα επηρεάζονται τόσο από το φύλο, όσο και από την προϋπηρεσία και το πανεπιστήμιο φοίτησης. Τέλος, ανασχετικοί παράγοντες συμμετοχής στις προσφερόμενες δράσεις είναι η απόσταση από τον τόπο κατοικίας, η χρήση επιμορφωτικών πρακτικών που δε συνάδουν με την ενηλικιότητα και το ακατάλληλο χρονικό πλαίσιο.

Οι Δανιηλίδου & Βορβή (2014) ασχολούνται με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία, ως γνωστό, βρίσκεται στις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ερευνητικά δεδομένα σε 255 φιλόλογους που υπηρετούν στη Θεσσαλονίκη και συλλέχθηκαν με ποσοτικές μεθόδους καταδεικνύουν ότι οι φιλόλογοι του δείγματος δε διαθέτουν διαπολιτισμική ετοιμότητα, ώστε να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα και τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Δηλαδή, δε διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση και τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να σχεδιάζουν διδασκαλίες με διαπολιτισμική διάσταση. Έτσι, καταργείται η αρχή της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Περίπου οι μισοί δεν έχουν διδαχθεί στις πανεπιστημιακές τους σπουδές πώς θα διαχειριστούν μία πολυπολιτισμική τάξη, ενώ το 47% δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο. Επίσης, αρκετοί από εκείνους που παρακολούθησαν κάποια σχετική επιμορφωτική δράση θεωρούν ότι τους βοήθησε λίγο (16%) στην καθημερινή τους πρακτική.

Στην ποσοτική έρευνα της Πούλου (2019) σε 47 φιλόλογους Γυμνασίου και Λυκείου που εργάζονται στον νομό Αρκαδίας διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες δεν είναι ευχαριστημένοι από την οργάνωση των προσφερόμενων προγραμμάτων και τη μεθοδολογία, αλλά παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις προσφερόμενες θεματικές ενότητες. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι οι επιμορφωτικές δράσεις δε στηρίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (36,2%), δε σχεδιάζονται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (70,2%), αλλά αντίθετα προτεραιότητα δίδεται στις ανάγκες της εκάστοτε πολιτικής. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιθυμεί υποστήριξη στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην παιδαγωγική κατάρτιση. Άλλα θεματικά πεδία στα οποία δίνεται βαρύτητα κατά ιεραρχική σειρά είναι η διαχείριση καθημερινών προβλημάτων, η επιστημονική κατάρτιση, η αξιολόγηση των μαθητών, η διδασκαλία με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ειδική αγωγή. Μικρότερο ποσοστό συγκεντρώνουν η σχολική αποτυχία και διαρροή (78,7%), η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους (76,7%) και η οργάνωση και διοίκηση (74,4%). Κίνητρα για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικού τύπου δραστηριότητες αποτελούν η

χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων (80,9%), η σύνδεση θεωρίας και πράξης (76,6%), η μείωση των διδακτικών καθηκόντων (57,4%), η μοριοδότηση (51%) και η πιστοποίηση (48,9%). Ανασχετικά μπορεί να λειτουργήσουν το οικονομικό κόστος, η μετακίνηση, ο εργασιακός φόρτος, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης (εντός διδακτικού ωραρίου). Τέλος, ως προς την οργάνωση της επιμορφωτικής πρακτικής, οι ερωτηθέντες επιδιώκουν προγράμματα μέσης ή βραχείας διάρκειας σε ενδοσχολικό πλαίσιο.

Ο Παπαθανασίου (2017) εξετάζει με ποσοτικές μεθόδους τις επιμορφωτικές ανάγκες 124 φιλολόγων στη Θεσσαλονίκη, όπως επίσης και τα κίνητρα και τους ανασχετικούς παράγοντες συμμετοχής στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα πορίσματα καταδεικνύουν ότι το δείγμα επιθυμεί επιμορφώσεις που συνδυάζουν θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο, μέσης διάρκειας (78,7%) ή βραχείας (43,4%), προαιρετικές ως προς τον χαρακτήρα και εντός του σχολικού πλαισίου. Όσον αφορά τώρα στον χρόνο διεξαγωγής, προτιμώνται προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου και ακολουθεί η επιλογή εντός του εργασιακού ωραρίου. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που επέλεξαν προγράμματα κατά τη διάρκεια των διακοπών. Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας, κρίνονται πιο αποτελεσματικές οι δια ζώσεις επιμορφωτικές δράσεις, καθώς εκείνο που ικανοποιεί τους ερωτηθέντες είναι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Έτσι, εξηγείται και η προτίμηση τους στη χρήση συμμετοχικών τεχνικών (συζήτηση, προσομοιωτικές διδασκαλίες, εργαστήρια, μικροδιδασκαλίες, σχέδια εργασίας, μελέτες περίπτωσης). Αναφορικά με τα επιθυμητά θεματικά επιμορφωτικά πεδία, με ιεραρχική σειρά προτιμώνται η αξιοποίηση των ΤΠΕ (91,8 %), η ειδική διδακτική ανά γνωστικό (89,3%), η ειδική αγωγή (82 %), η προώθηση καινοτομιών (82,8%), οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (89,4%). Ως κίνητρα συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα προκρίνονται τα εσωτερικά κίνητρα. Πρώτο θεωρείται η σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πρακτικής και έπεται η έγκαιρη ενημέρωση αναφορικά με τους στόχους και με τη μεθοδολογία. Ακολουθούν η πολυτυπία και πολυμορφία των επιμορφωτικών επιλογών, η ενεργός συμμετοχή στη διαμόρφωση του προγράμματος, η πιστοποίηση. Ανασχετικά μπορεί να λειτουργήσουν το οικονομικό κόστος, ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης, η μετακίνηση, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ο φόρτος εργασίας. Παράγοντες τώρα που θα οδηγούσαν στην εγκατάλειψη ενός προγράμματος είναι τα οργανωτικά προβλήματα, η ανεπάρκεια του επιμορφωτικού υλικού, η απουσία σύνδεσης θεωρητικού περιεχομένου και διδακτικής πράξης, η ανεπάρκεια των επιμορφωτών. Αντίθετα, ο φόρτος εργασίας και τα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα δε φαίνεται να ενισχύουν

φαινόμενα διαρροής. Τέλος, το δείγμα υποστήριξε ότι η δια βίου εκπαίδευση του εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα πολιτειακή και ατομική ευθύνη (Παπαθανασίου, 2017).

Οι Βορβή & Χασεκίδου- Μάρκου (2010) διερευνώντας ποσοτικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες 182 φιλολόγων στη Θεσσαλονίκη κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Καταλληλότεροι εκπαιδευτές, κατά τους ερωτηθέντες, κρίνονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (71,4%) και έπονται οι σχολικοί σύμβουλοι (53,3%), ενώ μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι ερευνητές και τα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ως προς το θεματικό αντικείμενο, έντονο είναι το ενδιαφέρον για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (66,48%), τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (36,26%), τις ΤΠΕ (35,17%), τα θέματα παιδαγωγικής- ψυχολογίας (34, 62%). Το κυριότερο εμπόδιο συμμετοχής στις επιμορφωτικές δράσεις είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις και έπονται το ωράριο που συμπίπτει με τη λειτουργία του σχολείου, ο φόρτος εργασίας, η μετακίνηση και η απουσία ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο του προγράμματος. Το δείγμα προτιμά οι δράσεις να διεξάγονται κυρίως τις πρωινές ώρες και ενδοσχολικά ή σε γειτονική μονάδα. Ελάχιστοι επέλεξαν τα εξ αποστάσεως προγράμματα (2,2,%). Καταλληλότερες ως προς τη χρονική διάρκεια κρίνονται οι ημερίδες, οι διημερίδες ή οι εβδομαδιαίας διάρκειας επιμορφωτικές δράσεις. Σημαντικότερα κίνητρα για τη συμμετοχή σε αυτές είναι η βελτίωση των διδακτικών τεχνικών, η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η μοριοδότηση. Το 2014-2015 η έρευνα επαναλήφθηκε σε 73 φιλολόγους της ανατολικής Θεσσαλονίκης, αλλά αφορούσε μόνο στις επιθυμητές θεματικές ενότητες. Οι συμμετέχοντες αυτή τη φορά πρωτίστως επέλεξαν να επιμορφωθούν σε εκπαιδευτικό λογισμικό συναφές με την ειδικότητά τους και έπειτα στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Ακολουθεί θεματική σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και έπονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης τάξης που σημείωσαν μεγάλη αύξηση σε σχέση με την προηγούμενη έρευνα. Αύξηση του ενδιαφέροντος επίσης, σημειώθηκε και στο πεδίο της αξιολόγησης και στα προγράμματα καινοτόμων δράσεων, ενώ μειωμένα παρουσιάζονται τα ποσοστά της διδακτικής σε πολυπολιτισμική τάξη ενδεχομένως λόγω των παρεμβάσεων που έγιναν από τους σχολικούς συμβούλους στο διάστημα που μεσολάβησε. Περιορισμένο ακόμη στη νεότερη έρευνα υπήρξε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για θεματικά πεδία που αφορούν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των σχέσεων συνεργασίας σχολείου και γονέων (Βορβή& Χασεκίδου-Μάρκου, 2015).

Με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλολόγων αναφορικά με την αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ασχολείται η έρευνα της Χατζηαβραάμ Αγγελικής (2007). Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν με ποσοτικές μεθόδους, οι 103 συμμετέχοντες που υπηρετούν στους νομούς της Λάρισας και των Γρεβενών νιώθουν ανασφάλεια στον τρόπο διαχείρισης παιδιών με διαφοροποιημένες ανάγκες τα οποία, κατά την άποψή τους, χρειάζονται πρωτίστως ψυχολογική υποστήριξη. Επίσης, οι ερωτηθέντες παραδέχονται ότι σε μικρό βαθμό μπορούν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές και επισημαίνουν ότι ένα υποστηρικτικό πλαίσιο θα έπρεπε να περιλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συστηματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας, την παροχή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και την παρακολούθηση των μαθητών από ειδικούς ψυχολόγους. Τα προσφερόμενα για το διδακτικό προσωπικό επιμορφωτικά προγράμματα προτιμούν να διεξάγονται στη θέση του ωραρίου εργασίας ή παράλληλα με ένα μειωμένο εργασιακό ωράριο και να εμβαθύνουν στο θέμα, δηλαδή να διαρκούν 150-200 ώρες. Θεματικά προτείνεται να εστιάζουν στον τρόπο αξιολόγησης αυτών των μαθητών, στον τρόπο ανάπτυξης ειδικού εκπαιδευτικού υλικού που να συνάδει με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, στην εκμάθηση δεξιοτήτων και στη συνεργασία με τους γονείς.

Η Γκούμα Όλγα (2020) πάλι εστιάζει στη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και ταυτόχρονα εξετάζει και τις επιμορφωτικές ανάγκες 15 εν ενεργεία φιλολόγων με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας θεωρεί ότι διαθέτει χαμηλή επιμορφωτική επάρκεια. Έτσι, ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων, η πλειοψηφία εκδηλώνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και έπειτα για νέες διδακτικές τεχνικές και για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Επίσης, καταλληλότεροι επιμορφωτές κρίνονται εκείνοι που έχουν εμπειρία στο πεδίο, ενώ χαρακτηριστικό της επάρκειας ενός εκπαιδευτή είναι ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης. Παράλληλα, προτιμώνται τα δια ζώσης ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα με τη χρήση βιωματικών μεθόδων, ενώ δε διαφαίνεται κάποια προτίμηση αναφορικά με τον τόπο ή τον χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών πρακτικών.

Ποιοτική έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο της πανδημίας και της εφαρμογής της εξ αποστάσεως μεθόδου με δείγμα 16 συντονιστές εκπαιδευτικού έργου φιλολόγων και υλικό από διάφορες πλατφόρμες σχετικό με τη διδακτική ανταπόκριση του φιλολογικού κλάδου κατά το χρονικό αυτό διάστημα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα. Δεδομένης της επικείμενης αναπροσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας προς ένα μεικτό διδακτικό μοντέλο, ο κλάδος

των φιλολόγων έχει ανάγκη μίας πληθοποριστικής επιστημονικά υποστηριζόμενης συνεργατικής πλατφόρμας που θα αξιοποιεί την εμπειρία των πληθοποριστών της. Τα επιθυμητά θεματικά πεδία αφορούν στον ρόλο του εκπαιδευτικού στο μάθημα, στους μαθησιακούς στόχους, στην οργάνωση μαθησιακών σεμιναρίων, στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, στην επαφή με τους μαθητές, στη διαχείριση ψηφιακών βιβλιογραφικών πηγών. Ειδικότερα, οι ενδιαφερόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα να αναζητούν μέσα σε αυτήν την πλατφόρμα πληροφορίες σχετικές με το περιεχόμενο και τα είδη των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων, με τον σχεδιασμό της μαθησιακής δραστηριότητας, με τη διαχείριση της ψηφιακής τάξης, με την αξιολόγηση, αλλά και με τις διαδικασίες τεχνικής υποστήριξής τους (Ξέστερνου, 2021).

Τέλος, ποιοτική έρευνα με δείγμα 12 φιλολόγους του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τις κινητήριες και ανασχετικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες κατέδειξε τα εξής: Για τους φιλολόγους του δημοσίου ανασχετικοί παράγοντες συμμετοχής είναι η έλλειψη χρόνου, η απουσία διευκόλυνσης από τον σχολικό οργανισμό, η απόσταση, η προηγούμενη αρνητική εμπειρία, το δυσλειτουργικό πλαίσιο λόγω περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων και η απουσία βοήθειας από την πολιτεία. Πρόκειται δηλαδή για θεσμικά εμπόδια και για περιστασιακές και δομικές συνθήκες ανάσχεσης. Ως προς τις θεματικές ενότητες που θεωρούνται περισσότερο ενδιαφέρουσες, οι φιλόλογοι του δημοσίου τομέα εστίασαν στη διδακτική των διδασκόμενων μαθημάτων, ενώ οι φιλόλογοι του ιδιωτικού στις νέες τεχνολογίες. Στην ερώτηση για τα χαρακτηριστικά του ιδανικού προγράμματος οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη διάρκεια (2-5 μήνες), στη βιωματικότητα, στη διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτών, στην επικοινωνία, στην παροχή κινήτρων, σε περιεχόμενο σχετικό με τη σχολική καθημερινότητα και τα σχολικά προβλήματα (Σιμήρη, 2019).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μεταξύ αυτών και ο κλάδος των φιλολόγων αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα που οφείλονται στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στις ανεπαρκείς υποδομές, στη δομή της κοινωνίας, στην ανεπάρκεια των επιμορφωτικών αρχών, αλλά και σε προσωπικές τους ελλείψεις. Πιστεύουν στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, αλλά σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι οι προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις δεν πληρούν τα κριτήρια ποιότητας και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους. Επειδή όμως, όπως αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να εξετάζονται διαφοροποιημένα και είναι δυναμικές, στη

συνέχεια θα παρουσιάσουμε μία έρευνα που αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλολόγων στη Δυτική Αττική και στις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στις ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενες επιμορφωτικές πρακτικές.

Σύνοψη κεφαλαίου

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθορίζονται πολυπαραγοντικά και είναι αποτέλεσμα συνεξάρτησης ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Το γεγονός αυτό τις καθιστά δυναμικές, καθώς άτομα και κοινωνίες μεταβάλλονται και εξελίσσονται. Για τον λόγο αυτό είναι λάθος η εκπαιδευτική κοινότητα να αντιμετωπίζεται ως ενιαίο ομοιογενές σύνολο. Ανεξάρτητα πάντως από τις ανάγκες των επιμέρους εκπαιδευτικών κλάδων, βασικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ποιότητα του όλου επιμορφωτικού συστήματος είναι η υιοθέτηση ενός αποκεντρωμένου μοντέλου που να εστιάζει στις διαφοροποιημένες ανάγκες, ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η επάρκεια των επιμορφωτών, η άρτια οργάνωση και υλοποίηση των προγραμμάτων με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, η ευελιξία και υιοθέτηση της χειραφετικής φιλοσοφικής θεώρησης. Στο πλαίσιο της ανάγκης για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών της κοινότητας των εκπαιδευτικών έγινε μία βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά του εκπαιδευτικού κλάδου και στη συνέχεια μία πιο εξειδικευμένη που αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες της ειδικότητας των φιλολόγων και στα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Από την τελευταία αναδείχθηκε πληθώρα οργανωτικών αδυναμιών και ελλείψεων στον επιμορφωτικό χώρο.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο πρώτο μέρος αναπτύχθηκε διεξοδικά η σημασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και παρουσιάστηκε βιβλιογραφική επισκόπηση των πορισμάτων αντίστοιχων ερευνών. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στο μεθοδολογικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη με πληθυσμό στόχο φιλόλογους που υπηρετούν στην περιφερειακή διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

5.1. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της εμπειρικής έρευνας

Αν και εντοπίστηκαν αρκετές μελέτες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, κυρίως μετά το 2000, πάντα υπάρχει ανάγκη για πρόσθετες έρευνες. Και αυτό γιατί οι επιμορφωτικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μεταβαλλόμενες και δυναμικές (Κούλης & Μπαγάκης, 2018) και θα πρέπει πάντα να εξετάζονται σε σχέση με το ευρύτερο συγκείμενο που επηρεάζει το εκπαιδευτικό πεδίο (Βεργίδης, 2012). Όταν μάλιστα η εμφάνιση της πανδημίας έχει επηρεάσει σε τόσο μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), η εκ νέου διερεύνηση τους καθίσταται επιτακτική.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι αρκετές έρευνες αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα ως ενιαίο και ομοιογενές σύνολο. Έτσι, τα δεδομένα αφορούν σε πολλές περιπτώσεις νεοδιόριστους είτε πάλι εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικές βαθμίδες, δηλαδή στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κούλης & Μπαγάκης, 2018· Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010). Αν και κάποια ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν ότι οι μεταβλητές της υπηρεσιακής βαθμίδας, της ειδικότητας και της περιφερειακής διεύθυνσης δε θεωρούνται στατιστικά σημαντικές (Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010· Κούλης & Μπαγάκης, 2018), ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που κατέληξαν στο ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται όχι μόνο ανάλογα με τη βαθμίδα υπηρετήσεως, αλλά και ανάλογα με τον κλάδο, την ειδικότητα και το πανεπιστήμιο αποφοίτησης. Αυτό συμβαίνει διότι τα πανεπιστήμια έχουν διαφορετικά προγράμματα

σπουδών και προσφέρουν διαφορετικά μαθήματα επιλογής (Πετούνα και συν., 2005: όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010). Έτσι, ακόμη και απόφοιτοι της ίδιας Φιλοσοφικής Σχολής ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφοροποιημένες ανάγκες ανάλογα με το τμήμα αποφοίτησής τους, καθώς είναι γνωστό ότι η Φιλοσοφική Σχολή τριχοτομήθηκε το 1983-4 σε επιμέρους τμήματα (Φιλολογίας, Ιστορίας- Αρχαιολογίας, της Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας), αλλά και ανάλογα με την αναπτυξιακή φάση στην οποία βρίσκονται.

Παράλληλα, δεν πρέπει να παραβλέπουμε τις τοπικές ιδιαιτερότητες ως παράγοντα που συντελεί στη διαμόρφωση διαφοροποιημένων αναγκών. Έτσι, η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή εντοπίζονται κυρίως σε υποβαθμισμένες κοινωνικοοικονομικά περιοχές, αστικές και αγροτικές, και είναι αποτέλεσμα συνδυασμού οικονομικοκοινωνικών παραγόντων, σχολικής κουλτούρας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Βεργίδης, 2012). Αν και στη στοχοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρίσκεται ο περιορισμός του ποσοστού της σχολικής διαρροής, ωστόσο ο στόχος για μείωση του αριθμού των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις κάτω του 15% μέχρι το 2020 φαίνεται πώς δεν επετεύχθη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), ενώ την ίδια στιγμή ο γλωσσικός γραμματισμός των Ελλήνων μαθητών βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (OECD, 2018).

Μάλιστα, η περιοχή της Δυτικής Αττικής είναι μία περιοχή υποβαθμισμένη οικονομικά η οποία εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής διαρροής στην περιφέρεια της Αττικής (Γιοβάνογλου, Παπαδοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019), όπως και υψηλά ποσοστά εγκληματικότητας. Επίσης, εκεί είναι εγκατεστημένοι και αρκετοί Ρομά οι οποίοι φοιτούν στα τοπικά σχολεία και φέρουν ένα εντελώς διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο όπως και πολλοί παλλινοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ιδιαίτερα στον δήμο του Ασπροπύργου. Αν και έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την εγκατάστασή τους, δεν μπορεί να γίνει λόγος για πλήρη ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, επικοινωνούν μεταξύ τους κυρίως στη ρωσική, είναι παλαιοημερολογίτες και έχουν χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό status. Επίσης, αρκετές από τις εκεί υπάρχουσες σχολικές μονάδες δε διαθέτουν κτιριακές εγκαταστάσεις, γεγονός που δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Το εκπαιδευτικό αυτό πεδίο σε συνδυασμό με το κεφάλαιο που φέρουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην περιοχή διαμορφώνει και την ιδιαίτερη πρακτική τους σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu (Βεργίδης, 2014). Στόχος λοιπόν υπήρξε η διερεύνηση των εκπαιδευτικών

αναγκών των υπηρετούντων στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση, ώστε οι επιμορφωτικοί φορείς και οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου να προσαρμόσουν ανάλογα τις υλοποιούμενες επιμορφωτικές δράσεις στοχεύοντας στην επίλυση των καθημερινών τους προβλημάτων. Το γεγονός αυτό θα ενισχύσει τη διαθεσιμότητα και την εμπλοκή τους (Βεργίδης & Καραλής, 2008) και θα συντελέσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και του επαγγελματισμού τους (Κούλης & Μπαγάκης, 2018).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επικεντρώθηκε στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των φιλολόγων της περιοχής της Δυτικής Αττικής, με έμφαση στην περιοχή του Ασπροπύργου. Στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση λειτουργούν 46 σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο (2020-21) 350 φιλόλογοι, μόνιμοι και αναπληρωτές. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών εκεί μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, γεγονός που καθιστά το εκπαιδευτικό έργο των διδασκόντων γλωσσικά μαθήματα πιο απαιτητικό. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τα εμπόδια που το δείγμα των διδασκόντων αντιμετωπίζει στη συμμετοχή του στα προσφερόμενα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα. Η γνώση των παραγόντων που δρουν ανασταλτικά στη συμμετοχή και στην ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να κατευθύνει τις επιμορφωτικές αρχές, ώστε να προβούν σε κατάλληλες παρεμβάσεις καθιστώντας έτσι τις επιμορφωτικές ευκαιρίες πιο ελκυστικές. Άλλωστε, η δημιουργία ελκυστικών επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείται ζητούμενο από τους επιμορφωτικούς φορείς στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Δούκας και συν., 2008).

5.2. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας

Σκοπός της έρευνας υπήρξε να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.

5.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο παραπάνω γενικός σκοπός εξειδικεύτηκε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι του δείγματος στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου;
2. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλόλογων του δείγματος;
3. Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι του δείγματος στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα;

5.4. Η ερευνητική μέθοδος

Καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε η ποιοτική μελέτη. Η ποιοτική προσέγγιση ενδείκνυται για την εις βάθος διερεύνηση των προβλημάτων (Creswell, 2015). Επίσης, ενδείκνυται όταν επιδιώκεται από τον ερευνητή να ανιχνευθούν απόψεις, κίνητρα, συναισθήματα και σκέψεις. Αυτό συμβαίνει διότι οι ερωτώμενοι έχουν την ελευθερία να μιλήσουν για ό, τι κρίνουν εκείνοι σημαντικό και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Bell, 2011). Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν, της συγκεκριμένης μελέτης που παραπέμπουν σε υπόρρητες και εκπεφρασμένες επιμορφωτικές ανάγκες, όπως και στα εμπόδια συμμετοχής στις επιμορφωτικές δράσεις θεωρήθηκε ότι μπορούν να ανιχνευθούν καλύτερα με ποιοτικές μεθόδους. Παράλληλα, η ποιοτική προσέγγιση έδωσε τη δυνατότητα καταγραφής εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, τα οποία παρέχουν στον ερευνητή πληροφορίες που δε θα μπορούσαν να ανιχνευθούν με την απλή συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου (Bell, 2001). Επίσης, η ερμηνευτική μέθοδος ενδείκνυται και για περιπτώσεις στις οποίες οι γνώσεις μας πάνω σε κάποιο τομέα είναι περιορισμένες και απαιτείται μεγαλύτερη εμβάθυνση (Creswell, 2015). Δεδομένων των πρωτόγνωρων συνθηκών στον χώρο της εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας και της υποχρεωτικής χρήσης της εξ αποστάσεως μεθόδου, θεωρήθηκε ότι μία ποιοτικού χαρακτήρα έρευνα θα βοηθούσε καλύτερα στην εις βάθος διερεύνηση των προβλημάτων και των αναγκών που προϋπήρχαν και εκείνων που έχουν προκύψει λόγω των νέων συνθηκών στον κλάδο των φιλόλογων της συγκεκριμένης περιοχής.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι «μία στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μία εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές

πηγές απόδειξης» (Yin 1981 και 1984: όπως αναφέρεται στο Robson, 2007: 212). Ο σκοπός μίας μελέτης περίπτωσης μπορεί να είναι διερευνητικός ή επιβεβαιωτικός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο σκοπός υπήρξε διερευνητικός καθώς αφορούσε στη μελέτη περίπτωσης ενός οργανισμού και ενός θεσμού. Σε γενικές γραμμές πάντως όλες οι ερευνητικές προσπάθειες ευέλικτου σχεδίου μπορούν να χαρακτηριστούν ως μελέτες περίπτωσης, αφού συντελούνται σε συγκεκριμένο χωροχρόνο και με συγκεκριμένους ανθρώπους (Robson, 2007).

5.5. Το δείγμα και η τεχνική παραγωγής των δεδομένων

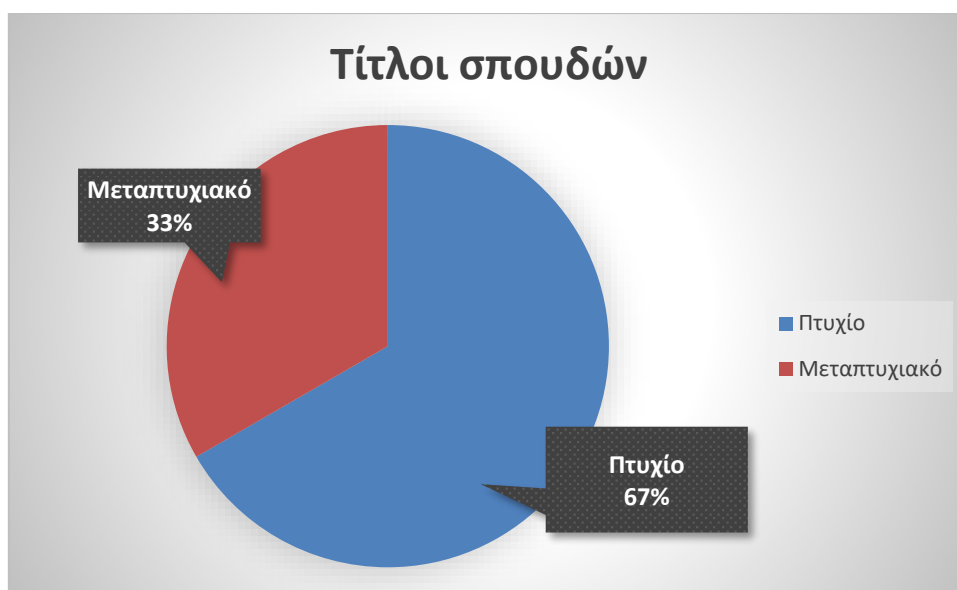
Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελείται από δεκαέξι φιλόλογους, σε σύνολο 340 που υπηρετούν στην περιοχή και οι οποίοι είναι τοποθετημένοι σε 6 από τις 46 σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, σε σχολικές μονάδες στην περιοχή του Ασπροπύργου, των Λιοσίων και της Ελευσίνας. Οι δεκατέσσερις μάλιστα υπηρετούν στον δήμο του Ασπροπύργου και κυρίως σε Γυμνάσια της περιοχής, καθώς η ερευνήτρια έχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε αυτά λόγω της εργασιακής της εμπειρίας. Μόνο δύο συμμετέχοντες υπηρετούν στο Γενικό Λύκειο Ασπροπύργου. Ένδεκα διδάσκοντες είναι κάτοχοι του πρώτου πτυχίου και πέντε κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Ως προς το εργασιακό τους καθεστώς, υπάρχουν δύο αναπληρωτές ενώ οι υπόλοιποι είναι μόνιμοι. Κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες έχουν δεκαεπτά περίπου χρόνια προϋπηρεσίας στο δημόσιο, ενώ υπηρετούν στη Δυτική Αττική κατά μέσο όρο δώδεκα χρόνια. Διαθέτουν δηλαδή, πολύχρονη εμπειρία στο πεδίο και γνωρίζουν σε βάθος τα προβλήματα. Σύμφωνα επομένως με την κατάταξη του Μπουζάκη (2011), η πλειονότητα διέρχεται τη φάση της επαγγελματικής κρίσης έχοντας 12 έως 19 έτη συνολικής προϋπηρεσίας (Μπουζάκης, 2011: όπως αναφέρεται στη Σιμήρη, 2019). Ηλικιακά οι περισσότεροι κυμαίνονται στην ηλικιακή ομάδα 42-52 και λιγότεροι, πέντε μόνο, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 53-63. Επίσης, τρεις συμμετέχοντες ασκούν παράλληλα με το εκπαιδευτικό τους έργο και έργο διοικητικό. Πιο συγκεκριμένα, ένας είναι διευθυντής σε Γυμνάσιο της περιοχής και δύο υποδιευθυντές. Ως προς το φύλο, δεκατρείς συμμετέχοντες είναι γυναίκες, ενώ οι άνδρες είναι μόνο τρεις. Έτσι, στην έρευνα υπεραντιπροσωπεύονται οι γυναίκες λόγω της θηλυκοποίησης του επαγγέλματος (ΟΕΠΕΚ, 2007). Παρακάτω ακολουθεί σχηματική αναπαράσταση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων.



Γράφημα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων



Γράφημα 2: Η ηλικιακή κατηγορία των συμμετεχόντων



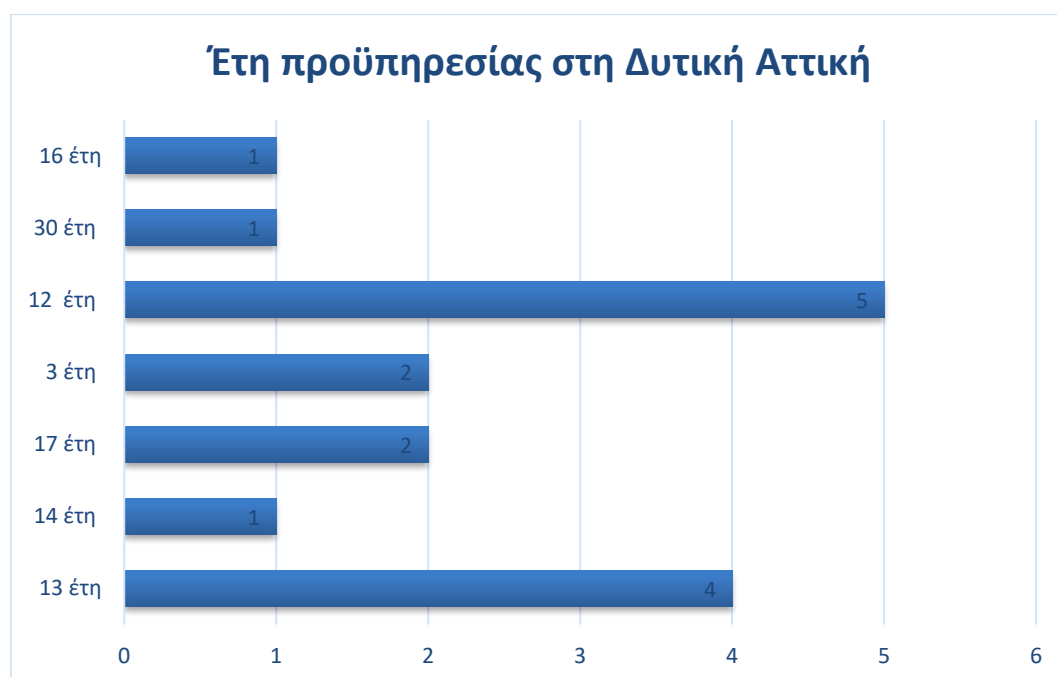
Γράφημα 3: Τίτλοι σπουδών των συμμετεχόντων



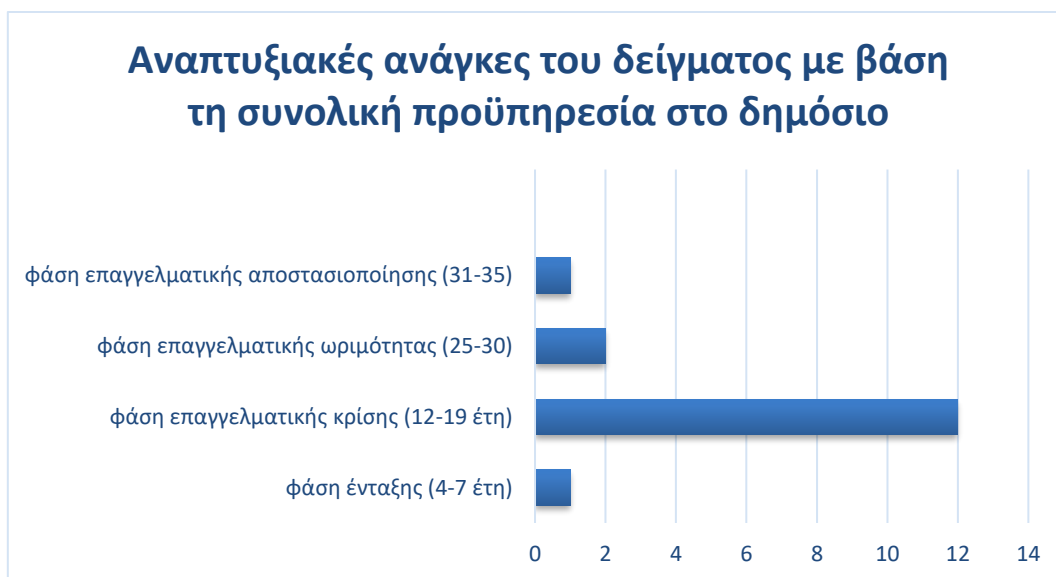
Γράφημα 4: Το εργασιακό καθεστώς των συμμετεχόντων



Γράφημα 5: Η βαθμίδα υπηρετήσης των συμμετεχόντων



Γράφημα 6: Προϋπηρεσία σε έτη στη Δυτική Αττική των συμμετεχόντων



Γράφημα 7: Αναπτυξιακές ανάγκες του δείγματος με βάση τη συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων

Όσον αφορά στην εξοικείωση του δείγματος με τις νέες τεχνολογίες, επτά συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει την παρακολούθηση ή και τις εξετάσεις στο B1-B2 κρατικό επίπεδο πιστοποίησης, ενώ τέσσερις δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου επιμορφωτικά προγράμματα. Ένας συμμετέχων έχει πιστοποιηθεί στο πρώτο επίπεδο, ένας άλλος έχει παρακολουθήσει κάποιες ημερίδες και ένας ακόμη έχει πιστοποιηθεί από ιδιωτικούς φορείς. Ωστόσο, οι περισσότεροι φιλόλογοι του δείγματος αισθάνονται ανεπαρκείς ή μέτρια καταρτισμένοι στη χρήση των ΤΠΕ. Μονάχα τρεις νιώθουν ασφαλείς και δηλώνουν αρκετά καλά ή πολύ καλά καταρτισμένοι.



Γράφημα 8: Η προσωπική αίσθηση κατάρτισης των συμμετεχόντων στις ΤΠΕ

Ως δειγματοληπτική μέθοδος, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της βολικής δειγματοληψίας, καθώς επρόκειτο για μία έρευνα μικρής κλίμακας και δε στάθηκε δυνατό να υπάρξει πρόσβαση σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε κυρίως με τη διεξαγωγή τηλεφωνικών συνεντεύξεων με τη βοήθεια του εργαλείου call x το οποίο εγκαταστάθηκε στο κινητό της ερευνήτριας. Σε γενικές γραμμές δεν υπήρξαν προβλήματα με τον ήχο και την καταγραφή των συνεντεύξεων. Η μόνη δυσκολία που αντιμετώπισε η ερευνήτρια σχετιζόταν με δύο μητέρες μικρών παιδιών οι οποίες εξαιρέθηκαν από την όλη διαδικασία, καθώς ζήτησαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις γραπτά, αφού έκριναν πως είναι αδύνατο να βρουν διαθέσιμο χρόνο για την τηλεφωνική συνέντευξη, πρόταση που δεν έγινε αποδεκτή. Σε μία πάλι περίπτωση που υπήρχε μικρό παιδί στο σπίτι και η μητέρα δέχτηκε να συμμετάσχει τηλεφωνικά, η συνέντευξη διακόπηκε αρκετές φορές. Μία μόνο συνέντευξη διενεργήθηκε μέσω της πλατφόρμας webex ύστερα από αίτημα του συμμετέχοντα εξαιτίας προβλημάτων στο τηλεφωνικό του δίκτυο. Η ποιότητα όμως του ηχητικού αυτού δεν είναι καλή τα πρώτα λεπτά λόγω σφάλματος του συμμετέχοντα. Η διενέργεια δια ζώσης συνεντεύξεων στάθηκε απαγορευτική δεδομένης της πανδημίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας οι συμμετέχοντες αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, η ερευνήτρια τους πληροφόρησε για τον σκοπό της έρευνας και για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα. Επίσης, τους γνωστοποίησε ότι η όλη διαδικασία επρόκειτο να μαγνητοφωνηθεί και έλαβε τη συγκατάθεσή τους σύμφωνα με το πρωτόκολλο.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προσπάθησε να τηρήσει τις εξής αρχές που αναφέρονται στον Robson (2007). Να ακούει περισσότερο παρά να μιλάει, να θέτει διερευνητικές ερωτήσεις, ερωτήσεις παρότρυνσης και να απολαύσει τη διαδικασία (Robson, 2007). Επίσης, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί το απαραίτητο κλίμα άνεσης (Κυριαζή, 2009) και να δοθεί η ελευθερία στους ερωτηθέντες να μιλήσουν ελεύθερα για τις απόψεις τους, με όποια σειρά έκριναν εκείνοι κατάλληλη (Mason, 2003). Το γεγονός ότι η ερευνήτρια, στις περισσότερες περιπτώσεις, γνώριζε τους συμμετέχοντες βοήθησε στο να αισθανθούν αυτοί άνετα και να μιλήσουν ελεύθερα.

Επειδή η όλη διαδικασία στην ποιοτική έρευνα απαιτεί την ύπαρξη υψηλού βαθμού διανοητικών, κοινωνικών, αναλυτικών, ερμηνευτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γι' αυτό ορισμένοι θεωρητικοί κάνουν λόγο όχι για συλλογή, αλλά για παραγωγή των δεδομένων (Mason, 2003), τονίζοντας τον υποκειμενικό και αναστοχαστικό ρόλο του ερευνητή. Για το λόγο αυτό, το υποκείμενο της έρευνας προσπάθησε να αποβάλει τις υπάρχουσες μεροληψίες και να διασταυρώνει διαρκώς, αν έχει κατανοήσει το περιεχόμενο των λεγομένων του κάθε συμμετέχοντα, ενώ παράλληλα έγιναν και οι κατάλληλες ενέργειες για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών πορισμάτων. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων καταγράφηκε ψηφιακά και κρατήθηκαν παράλληλα και χειρόγραφες σημειώσεις στο πρωτόκολλο της συνέντευξης για κάθε ενδεχόμενο.

5.6. Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων υπήρξε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η μορφή αυτή θεωρήθηκε η καταλληλότερη, καθώς έδωσε τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να εκφράσουν τις ανάγκες τους και τις απόψεις τους, να μιλήσουν για θέματα που είναι για εκείνους σημαντικά και για τις δυσκολίες τους, αλλά μέσα σε ένα καθορισμένο από τον ερευνητή πλαίσιο. Επίσης, η εστιασμένη συνέντευξη, σε αντίθεση με την ελεύθερη, διασφαλίζει ότι θα καλυφθούν όλα τα θεματικά πεδία που είναι σημαντικά για τον ερευνητή και διευκολύνει την ανάλυση και την κωδικοποίηση των θεμάτων (Bell, 2011). Ο τελευταίος αυτός παράγοντας υπήρξε ιδιαίτερα διευκολυντικός για μία άπειρη ερευνήτρια, αν και ο τύπος αυτός συνέντευξης θεωρείται απαιτητικός, αφού προϋποθέτει μεγάλη ευελιξία από το υποκείμενο της έρευνας (Mason, 2003). Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής

ορίζει το γενικό πλαίσιο, διατυπώνει τις ερωτήσεις που είναι συγκεκριμένες, αλλά παρέχεται μία ελευθερία στους ερωτώμενους να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούν και είναι σημαντικά για εκείνους, όπως και η δυνατότητα να μεταβούν και σε άλλα θεματικά πεδία εντός πλαισίου (Bell, 2011). Επίσης, η μορφή αυτή της συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα όλοι οι ερωτώμενοι να μη απαντήσουν στις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις, καθώς ανήκει στη διακριτική ευχέρεια του συνεντευκτή να αποφασίσει αν θα εστιάσει στην εμβάθυνση ή στην κάλυψη όλων των θεμάτων (Mason, 2003). Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας εστίαζαν στα προβλήματα της μονάδας και της ομάδας των φιλολόγων γενικότερα και όχι στις ατομικές επιμορφωτικές ανάγκες του συμμετέχοντα ως υποκειμένου. Γενικά, με την ημιδομημένη συνέντευξη διασφαλίζεται μία εναρμόνιση των αναγκών του ερευνητή να καθοδηγήσει την όλη διαδικασία και των αναγκών των συμμετεχόντων να ειπωθεί αβίαστα ό,τι είναι σημαντικό για εκείνους.

Ο οδηγός συνέντευξης είναι δομημένος σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία και κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούν στις εξής μεταβλητές. Στο φύλο, στην ηλικία, στην προϋπηρεσία, στο επαγγελματικό καθεστώς, στις ακαδημαϊκές σπουδές και στις επιμορφώσεις σχετικά με τις ΤΠΕ.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας επικεντρώνεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ερωτηθέντες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και περιλαμβάνει αποκλειστικά ανοικτές ερωτήσεις. Τα προβλήματα αυτά έχουν ταξινομηθεί σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν σε δυσκολίες που αφορούν αποκλειστικά στην άσκηση του διδακτικού τους έργου πριν από την πανδημία και εν μέσω πανδημίας. Στη δεύτερη κλήθηκαν να μιλήσουν για τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία μέσα στον σχολικό οργανισμό (σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, συνεργασία με τη διοίκηση). Τέλος, στην τρίτη κατηγορία δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επισημάνουν και άλλης φύσεως προβλήματα που αξιολογούνται από εκείνους ως σημαντικά. Για κάθε ερώτηση υπήρξαν και επιμέρους ερωτήσεις βολιδοσκόπησης, ώστε να ενθαρρυνθούν οι διδάσκοντες να αποκαλύψουν περισσότερα.

Ο τρίτος θεματικός άξονας εστιάζει στις επιμορφωτικές ανάγκες των φιλολόγων όσον αφορά στις επιθυμητές θεματικές ενότητες, στον επιθυμητό επικοινωνιακό τρόπο, στον τόπο, στον χρόνο, στη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος, στις επιθυμητές επιμορφωτικές μεθόδους

(εκθετικές, συμμετοχικές, αναπτυξιακή εποπτεία, αλληλοαξιολόγηση) και στους καταλληλότερους εκπαιδευτές. Δηλαδή, σε ζητήματα περιεχομένου, δομής και οργάνωσης των δράσεων.

Στον τελευταίο θεματικό άξονα το δείγμα κλήθηκε να αποσαφηνίσει τις δυσκολίες που έχει αντιμετωπίσει στη συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτική δράση και στους παράγοντες εκείνους που θα οδηγούσαν ή οδήγησαν σε διαρροή από κάποιο πρόγραμμα.

5.7.Μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η θεματική ανάλυση (context analysis) η οποία ακολούθησε τα στάδια που προτείνονται στον Creswell (2015). Αρχικά, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και οργανώθηκαν σε φακέλους. Στη συνέχεια, έγινε προσεκτική απομαγνητοφώνηση και η μεταγραφή τους σε κείμενο. Ακολούθησε η διερεύνηση της σημασίας των πληροφοριών. Αρχικά δηλαδή, μία προσεκτική ανάγνωση για να αποκτηθεί μία αίσθηση της επάρκειας των συλλεγμένων στοιχείων και γενικά μία αίσθηση της συνέντευξης ως σύνολο. Μετά, η ερευνήτρια επιχείρησε την κωδικοποίηση των δεδομένων. Αυτό επετεύχθη με τον χωρισμό τους σε τμήματα και την απόδοση επικεφαλίδων σε κάθε τμήμα. Συναφείς κωδικοί ομαδοποιήθηκαν. Από τους κωδικούς αυτούς, δηλαδή από τις επιμέρους νοηματικές ενότητες προέκυψαν τα θέματα. Σε επόμενο στάδιο τα υπάρχοντα θέματα διαστρωματώθηκαν και αλληλοσυνδέθηκαν ώστε να απεικονίζουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Τα ευρήματα παρουσιάστηκαν και οπτικά με τη μορφή γραφημάτων. Τέλος, επιχειρήθηκε και μία ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων και έπειτα η συσχέτισή τους με ευρήματα άλλων ερευνητικών προσπαθειών για να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές.

5.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Σε μία ερευνητική προσπάθεια μείζονος σημασίας θεωρείται και η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Η επιφανειακή εγκυρότητα σχετίζεται με το κατά πόσο οι τιθέμενες ερωτήσεις πραγματικά μετρούν αυτό που προτίθενται να μετρήσουν (Cohen &

Manion, 1994). Η δε αξιοπιστία συνδέεται με την αλήθεια και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων (Creswell, 2015).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι στην ποιοτική έρευνα είναι καλό να χρησιμοποιείται ο όρος εμπιστευσιμότητα και υιοθετούν τα παρακάτω κριτήρια. Ένα κριτήριο εμπιστευσιμότητας είναι η αξιοπιστία- φερεγγυότητα των αποτελεσμάτων (credibility). Δεύτερο κριτήριο είναι η μεταβασιμότητα (transferability) η οποία είναι ταυτόσημη με την εξωτερική εγκυρότητα των ποσοτικών μεθόδων. Εδώ αξιολογείται κατά πόσο μπορούν να μεταφερθούν τα αποτελέσματα και σε άλλα πλαίσια. Ένα τρίτο κριτήριο είναι η βασιμότητα (dependability), δηλαδή η αναζήτηση στοιχείων που εξετάζουν παράγοντες αστάθειας ή και σχεδιασμένων επιρροών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται ενέργειες που αφορούν στις ερευνητικές μεθόδους συλλογής των δεδομένων και γενικά στον μεθοδολογικό σχεδιασμό. Το τελευταίο κριτήριο αφορά στην επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) η οποία αναφέρεται στην αντικειμενικότητα και σχετίζεται με την ορθότητα των δεδομένων (Χασσάνδρα & Γούδης, 2003). Σύμφωνα με τον Συμεού (2007), ο ερευνητής καλείται εδώ να αποδείξει ότι όσα πρεσβεύει δεν είναι αποκύημα της φαντασίας του.

Όμως, κατά τον Robson (2007), η αποκήρυξη των παραδοσιακών όρων εγκυρότητα και αξιοπιστία σημαίνει ότι κανείς υποστηρίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι δεν είναι έγκυρες και αξιόπιστες.

Οι Lincoln & Cuba (1985) εντοπίζουν τρεις απειλές που σχετίζονται με την εγκυρότητα ενός ποιοτικού ερευνητικού σχεδιασμού. Πρόκειται για την αντιδραστικότητα του συμμετέχοντα, (reactivity), τη μεροληψία του αποκρινόμενου και τις μεροληψίες του ερευνητή (Lincoln & Cuba, 1985: όπως αναφέρεται στο Robson, 2007).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια για την άρση των παραπάνω απειλών και τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας έγιναν οι παρακάτω ενέργειες. Αρχικά, η απειλή της αντιδραστικότητας και της μεροληψίας του αποκρινόμενου φαίνεται να μειώνονται με την παρατεταμένη ενασχόληση (prolonged engagement) του ερευνητή στο ερευνητικό πεδίο. Αυτό συμβαίνει γιατί η παρατεταμένη παραμονή του στο περιβάλλον της έρευνας ευνοεί την εξοικείωση του και τη δημιουργία του απαραίτητου κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητικού υποκειμένου και συμμετεχόντων (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Στη μελέτη αυτή, η δωδεκαετής εργασιακή απασχόληση της ερευνήτριας στη Δυτική Αττική διασφαλίζει την επιθυμητή “ παρατεταμένη ενασχόληση”. Από την τελευταία όμως, μπορεί να πηγάζει και κάποια μεροληπτική στάση και υποκειμενικότητα του ατόμου που διεξάγει την έρευνα

(Robson, 2007). Άλλη ενέργεια για την εξάλειψη της απειλής που προέρχεται από τον αποκρινόμενο είναι ότι η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων σε χρόνο που οι ίδιοι θεωρούσαν βολικό ώστε να ελαχιστοποιηθεί η παρουσία τρίτων προσώπων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν τη διάσπαση της προσοχής τους και με τρόπο που οι ίδιοι δήλωσαν ότι επιθυμούν καλύτερα (τηλεφωνικά ή μέσω πλατφόρμας webex). Παράλληλα, δεδομένης της σημασίας της διασφάλισης ενός φιλικού κλίματος για την αντικειμενικότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2009), η ερευνήτρια προσπάθησε να καλλιεργήσει ένα οικείο περιβάλλον, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δε γνώριζε τον συμμετέχοντα εκ των προτέρων, ενώ έμφαση δόθηκε στη σαφήνεια των ερωτήσεων (Cohen & Manion, 1994), στη συχνή χρήση διερευνητικών ερωτήσεων και στην τήρηση του χρονοδιαγράμματος συνέντευξης, ώστε να μην επέλθει η κόπωση των ερωτηθέντων.

Επιμέρους ενέργειες που έγιναν για την εξάλειψη της απειλής που προέρχεται από τον αποκρινόμενο είναι ότι η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε την ίδια χρονική περίοδο, Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2021, και σε παρόμοιες συνθήκες, με στόχο την εξάλειψη της απειλής της ιστορίας (Robson, 2007), δηλαδή ενός τυχαίου συμβάντος που θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα.

Για τη μείωση της απειλής της μεροληψίας του ερευνητή (Robson, 2007) χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του ελέγχου από τους συμμετέχοντες (member checks) κυρίως κατά τη διάρκεια όσο και μετά τη διενέργεια της συνέντευξης, όπως προτείνεται από τον Συμεού (2007). Πιο συγκεκριμένα, οι απομαγνητοφωνήσεις στάλθηκαν μέσω e-mail μετά από κάποιες μέρες στους ερωτηθέντες, ώστε να πιστοποιηθεί η ακρίβεια των κειμένων (participant validation). Επίσης, έγινε προσπάθεια πλήρους καταγραφής των δραστηριοτήτων της ερευνήτριας (audit trail). Πιο συγκεκριμένα, τα πρωτογενή δεδομένα από το ερευνητικό πεδίο, το υπάρχον ερευνητικό ημερολόγιο και οι λεπτομέρειες της κωδικοποίησης και της θεματικής ανάλυσης είναι διαθέσιμα για οποιοδήποτε εξωτερικό έλεγχο.

Ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στην ερμηνευτική προσέγγιση είναι και η τριγωνοποίηση των δεδομένων (Creswell, 2015). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα δε στάθηκε δυνατό να επιχειρηθεί κάτι τέτοιο.

Κριτήριο για τη διασφάλιση της (εσωτερικής) εγκυρότητας με την έννοια της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας είναι και ο έλεγχος από εξωτερικό αξιολογητή. Πιο συγκεκριμένα, η όλη ερευνητική προσπάθεια σχεδιάστηκε σχολαστικά υπό την επίβλεψη ειδικού στην

Εκπαίδευση Ενηλίκων, ο οποίος εξέτασε την ερευνητική πορεία και το ερευνητικό εργαλείο. Έπειτα από συμβουλή του ειδικού έγιναν τροποποιήσεις στον δεύτερο κυρίως άξονα για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου. Επίσης, στο εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις από υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία, δηλαδή δεν κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου από την ερευνήτρια (Σιμήρη, 2019: Άξονας 1: ερώτηση 7 Φαρμάκης, 2019: Άξονας 2: ερώτηση 12· Δούκας και συν. 2008: Άξονας 4: ερώτηση 26 κάπως παραλλαγμένη). Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου του οδηγού συνέντευξης, η ερευνήτρια πραγματοποίησε εκτεταμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας και έγινε προσεκτική διατύπωση των λειτουργικών ορισμών (προσεκτική εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής ανάγκης και των εμποδίων συμμετοχής). Τέλος, το εργαλείο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε συνάδελφο ο οποίος όμως, δεν πρότεινε αλλαγές, ενώ κρατήθηκαν και αρχεία με τις απομαγνητοφωνήσεις, τον κατάλογο των θεματικών αναλύσεων και τις σημειώσεις της ερευνήτριας.

Η εξωτερική εγκυρότητα δε στάθηκε δυνατό να διασφαλιστεί δεδομένου ότι η δειγματοληψία υπήρξε βολική και επομένως, δε μπορεί να γίνει λόγος για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Έγιναν όμως ενέργειες για τη διασφάλιση της μεταβασιμότητας. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με τη λεπτομερή περιγραφή των διεργασιών και του περιβάλλοντος διεξαγωγής της μελέτης, ώστε ο μελλοντικός μελετητής να καταλήξει αν μπορούν να του φανούν χρήσιμα τα συμπεράσματα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Σύμφωνα με τον Συμεού (2007), η μεταβασιμότητα στην ποιοτική έρευνα μπορεί να συντελεστεί με την πυκνή και ζωντανή περιγραφή δεδομένων και ευρημάτων. Κάτι παρόμοιο επιχειρήθηκε με την αυτολεξεί παράθεση αποσπασμάτων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.

Τέλος, έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί η συγκλίνουσα εγκυρότητα (Cohen & Manion, 1994). Δηλαδή, τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές.

5.9. Περιορισμοί της έρευνας

Στη συγκεκριμένη όμως, ερευνητική προσπάθεια υπάρχουν και αρκετοί περιορισμοί. Ο πιο βασικός είναι ότι η ερευνήτρια δε διαθέτει πείρα στη διεξαγωγή ερευνών. Ο παράγοντας αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός δεδομένου ότι στην ποιοτική έρευνα υπάρχει συχνά ο κίνδυνος

αλλοίωσης των αποτελεσμάτων λόγω απειρίας ή και λόγω προκατάληψης από την πλευρά του ερευνητή (Bell, 2011). Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι πρόκειται για μικρής κλίμακας ερευνητική προσπάθεια, τα χρονικά περιθώρια ήταν περιορισμένα, όπως και η δυνατότητα πρόσβασης σε βάσεις δεδομένων. Οι περιορισμοί αυτοί αυξήθηκαν δεδομένου ότι η όλη προσπάθεια διεξήχθη εν μέσω πανδημίας. Αυτό σημαίνει ότι και ο αριθμός του δείγματος που συμμετείχε υπήρξε περιορισμένος και βέβαια επελέγη η βολική δειγματοληψία και όχι η δειγματοληψία με αντιπροσωπευτικό δείγμα. Συνακόλουθα, η δειγματοληπτική μέθοδος δε μπορεί να διασφαλίσει τη γενίκευση των συμπερασμάτων (Creswell, 2015). Επίσης, στο δείγμα υπάρχει μία υποαντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Λύκεια και αντίστοιχα μία υπεραντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, καθώς η ερευνήτρια είχε μεγαλύτερη πρόσβαση σε σχολικές μονάδες Γυμνασίου. Παράλληλα, στάθηκε αδύνατο να βρεθούν συμμετέχοντες από όλες τις περιοχές της Δυτικής Αττικής και κυρίως από τις περιοχές της Μάνδρας, των Μεγάρων και των Βιλίων.

Σύνοψη κεφαλαίου

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του δείγματος φιλόλογων της Δυτικής Αττικής και των εμποδίων που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνεχής διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κρίνεται επιβεβλημένη δεδομένης της δυναμικότητας που αυτές παρουσιάζουν λόγω του διαρκούς μεταβαλλόμενου συγκειμένου. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και το δείγμα αποτέλεσαν 16 φιλόλογοι που υπηρετούν στην περιοχή οι οποίοι επελέγησαν με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ερευνήτρια προέβη στις αναγκαίες ενέργειες για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής προσπάθειας, ωστόσο η απειρία του ερευνητικού υποκειμένου αποτελεί ίσως τον πιο βασικό περιοριστικό παράγοντα.

6. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας

Τα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες φιλόλογοι αντιμετωπίζουν πλήθος δυσκολιών στον εργασιακό τους χώρο οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την ανάγκη υιοθέτησης νέων διδακτικών και ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων και επιδιώκουν από τις επιμορφωτικές αρχές την αναθεώρηση του σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής προς μία πιο συνεκτική, πρακτική και ρεαλιστική κατεύθυνση.

6.1. Τα προβλήματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Τα προβλήματα που αποτυπώθηκαν μέσω της ερευνητικής οδού διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Πρόκειται για προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, προβλήματα που προέκυψαν κατά την περίοδο της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων και της υιοθέτησης της εξ αποστάσεως μεθόδου και προβλήματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

6.1.1. Προβλήματα των συμμετεχόντων κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου

Προκειμένου να εντοπιστούν οι υπόρρητες ή λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλόλογων, το δείγμα ρωτήθηκε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Οι δυσκολίες αποδείχτηκε ότι είναι κυρίως διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως, ενώ σχετίζονται και με τη δομή της κοινωνίας, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τις μειωμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, βασικός παράγοντας που παρεμποδίζει την ανανέωση της διδακτικής διαδικασίας είναι ο ελλιπής εξοπλισμός και γενικά η έλλειψη τεχνικών μέσων στις σχολικές μονάδες της περιοχής. Το γεγονός αυτό καθιστά ανέφικτη την εφαρμογή των γνώσεων και των διδακτικών μεθόδων που αποκτήθηκαν μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη.

Σ.8: «Το δεύτερο είναι ότι στο σχολείο στο οποίο μετατέθηκα μετά τον πρώτο μου διορισμό δεν υπάρχει καμία υποδομή. Καμία όμως υποδομή (έμφαση)! Γιατί το σχολείο στεγάζεται σε προκάτ! Οπότε οτιδήποτε και να κάνεις και ειδικά σε αυτό που μου αρέσει να

ασχολούμαι εμένα, εμένα μου αρέσει να ασχολούμαι με το θέατρο, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα! Δηλαδή δεν υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων, δεν υπάρχει αίθουσα που να μπορούμε να κάνουμε πρόβες. Άρα, εκ των πραγμάτων και να θέλεις να κάνεις κάτι, δε βοηθίεσαι. Τώρα στο κομμάτι το διδακτικό μπορείς να παίζεις μόνο με ό,τι έχεις. Δεν υπάρχει δηλαδή, ένας διαδραστικός. Δεν υπάρχει πρόσβαση στο εργαστήριο της πληροφορικής, γιατί είναι κατειλημμένη και γιατί ο άνθρωπος εκεί έχει μάθημα.»

Σ.12: «Ενώ τώρα σε αυτό το Λύκειο που είμαι, που είναι ένα τεράστιο σχολείο, έχει δύο διαδραστικούς. Και άντε τώρα από τους δεκατρείς φιλόλογους ποιος θα δείξει πρώτος! Άντε πες μου εσύ!... Αυτός που έχει την αίθουσα με το διαδραστικό να φύγει από εκεί να πάει στην τάξη που έχει ζητηθεί. Να πηγαίνουν πάνω κάτω τα παιδιά. Και ξέρεις τώρα πόσο εύκολα ξεχνάνε και δεν ακούνε και δεν καταλαβαίνουν. Και γίνεται ένα σχολείο ρόιδο... Η υποδομή είναι το πρόβλημα.»

Σ.13: «Και τις προηγούμενες χρονιές που δεν υπάρχει η υποδομή στα περισσότερα σχολεία, όπως η χρήση προτζέκτορα, ας πούμε, για να γίνει το μάθημα λίγο πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά. Γιατί η διδασκαλία, ας πούμε, η καθ' έδρας, όπως λέμε, είναι μονότονη. Εξαιρετικά μονότονη για παιδιά. Ιδιαίτερα, στη σύγχρονη εποχή που έχουν τελείως διαφορετικά ερεθίσματα. Νομίζω ότι αυτό είναι ένα πρόβλημα. Το ότι δεν εξελίσσεται δηλαδή, το μάθημα. Δεν ανανεώνεται ας πούμε, με κάποιο τρόπο διδακτικά.»

Επίσης, ένα ακόμη πρόβλημα που επηρεάζει τη διδακτική αποτελεσματικότητα είναι και το κτιριακό. Ειδικότερα, πολύ συχνά χρησιμοποιούνται χώροι ακατάλληλοι ως διδακτικές αίθουσες και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις οι σχολικές μονάδες στεγάζονται εξολοκλήρου σε προκατ. Σε τέτοιες περιπτώσεις δεν υπάρχει καν αίθουσα εκδηλώσεων. Το γεγονός αυτό, κατά τους συμμετέχοντες, έχει αντίκτυπο και στη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ καθιστά αδύνατη τη διεξαγωγή ορισμένων δράσεων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των διδασκόντων και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, όπως για παράδειγμα τη διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων.

Σ.6: «Το κτιριακό. Τα σχολεία που στεγάζονται σε προκατ. Είναι πολλές οι σχολικές μονάδες που στεγάζονται σε προκατ ή που αξιοποιούν χώρους που δεν είναι κατάλληλοι για διδασκαλία προκειμένου να κάνουν μάθημα. Άρα, το κτιριακό.»

Άλλη δυσκολία που σχετίζεται με ζητήματα διδακτικής φύσεως είναι η υπέρογκη ύλη, τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα και τα ακατάλληλα βιβλία που δυσχεραίνουν τον χρονοπρογραμματισμό και την οργάνωση αποτελεσματικών διδακτικών σεναρίων. Εδώ

δηλαδή, τέθηκε και το ζήτημα της αναγκαιότητας ύπαρξης δεξιοτήτων οργάνωσης και ορθής διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου. Έτσι, οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών διχάζουν τους διδάσκοντες και συχνά τους αναγκάζουν να δώσουν έμφαση στο διεκπαιρωτικό τους ρόλο, ενώ μένει πίσω ο παιδαγωγικός. Συγχρόνως, τα αυστηρά αυτά χρονοδιαγράμματα οδηγούν στην περιθωριοποίηση των αδύναμων μαθητών.

Σ.5: «Η δυσκολία βασικά είναι (γελά) η τεράστια ύλη που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να καλύψουν και δεν τους δίνεται περιθώριο για οτιδήποτε άλλο. Είναι σαν διεκπεραιωτές, ας πούμε, ότι πρέπει να βγάλουμε μία συγκεκριμένη ύλη..... Και βέβαια μένουν πίσω και τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία, μαθησιακή, τα οποία μένουν στο περιθώριο, γιατί πρέπει να ακολουθήσεις κάποιο σχεδιάγραμμα συγκεκριμένο, χρονοδιάγραμμα μάλλον.»

Σ.11: «Ας πούμε, Ιλιάδα. Είναι ένα δύσκολο βιβλίο, κείμενο. Δυσκολεύει τα παιδιά πάρα πολύ. Μου λένε πολλές φορές τα παιδιά «Κυρία, η μετάφραση πού είναι;» Θέλω να πω ότι.. δεν είναι Οδύσσεια που είναι εύκολα γραμμένο. Η Ιλιάδα, η συγκεκριμένη που κάνουμε, έχει δύσκολη μετάφραση.. Και δεν την καταλαβαίνουν τα παιδιά. Αυτό με δυσκολεύει και εμένα κατ' επέκταση.»

Σ.12: «Και η οργάνωση του σχεδίου μαθήματος είναι λίγο δύσκολη, γιατί εγώ τουλάχιστον είμαι από αυτούς που μένουν τελευταίοι στην ύλη.»

Φιλόλογος της περιοχής παραδέχεται ότι πριν από την πανδημία στηριζόταν στην εμπειρία του και στον αυτοσχεδιασμό και αμελούσε την οργάνωση του καθημερινού σχεδίου μαθήματος, κάτι που άλλαξε ριζικά με την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου και την ανασφάλεια που αυτή προκάλεσε.

Σ.14: «Βασικά, λόγω της εμπειρίας μπορεί να μην ήμουν και πολύ καλά προετοιμασμένη. Έτσι, να έχω ένα σχέδιο μαθήματος, ας πούμε πιστά. Ανάλογα με το τι θα έβγαινε πολλές φορές από το δυναμικό της τάξης.»

Προβληματισμό επίσης, στους φιλολόγους του δείγματος προκαλεί η χρήση καινοτόμων και ομαδοσυνεργατικών- συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, έτσι ώστε το μαθητικό δυναμικό να ενισχύσει τις συνεργατικές του δεξιότητες σύμφωνα με τις απαιτήσεις των καιρών. Η αξιοποίηση τέτοιων διδακτικών προσεγγίσεων καθίσταται συχνά αναποτελεσματική αφενός μεν γιατί η χωρική διάταξη των αιθουσών, ο εξοπλισμός και το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν ευνοούν ιδιαίτερα και αφετέρου γιατί πρόκειται για μία αργή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει μεγάλη πίεση χρόνου για την κάλυψη της ύλης. Είναι γνωστό ότι για τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων απαιτείται τουλάχιστον ένα δίωρο συνεχόμενο, κάτι που δεν

προβλέπεται συνήθως από το πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, υποστήριξαν ότι η ύπαρξη ανομοιογενών και πολυπολιτισμικών τάξεων δεν ευνοεί την αξιοποίηση τέτοιου είδους πρακτικών, ενώ αρκετοί δήλωσαν ότι θα ήταν καλό να επιμορφωθούν διεξοδικότερα στον τομέα αυτό.

Σ.6: «Όχι, δεν έχω επιμορφωθεί κιόλας πάνω σε αυτά. Πέρα από δική μου πρωτοβουλία, που παρακολούθησα ένα σεμινάριο κάποια στιγμή, δεν έχω επιμορφωθεί πάνω στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Τουλάχιστον αυτό θεωρώ εγώ.»

Σ.11: «Αλλά στα δικά μας σχολεία δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική με τα τόσα διαφορετικά επίπεδα. Να βλέπεις δηλαδή, μέσα στην ομάδα να κάνει δουλειά ένας και οι άλλοι να είναι απλώς διακοσμητικά στοιχεία. Δε βοηθάει αυτό!»

Σ.12: «Όσες φορές τα χρησιμοποίησα, να σου πω, δεν πολυδουλέψανε...»

Σ.13: «Δεν ξέρω πόσο εφαρμόσιμες είναι στην τάξη. Δηλαδή, εγώ στις ελάχιστες φορές που έχω προσπαθήσει να εφαρμόσω κάποια ομαδοσυνεργατική, στα πλαίσια της τάξης, δεν έχει λειτουργήσει. Δηλαδή, περισσότερο δημιουργείται φασαρία, στα πλαίσια της τάξης, παρά τα παιδιά βλέπω ότι μπορούν να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο το οποίο θα έπρεπε να τηρήσουν.»

Ένα ακόμη θέμα που σχετίζεται με τη διδακτική και απασχολεί τους διδάσκοντες είναι το ζήτημα της αξιολόγησης. Ειδικότερα, αναφορά έγινε στον τρόπο που διεξάγεται η μαθητική αξιολόγηση η οποία οδηγεί στη βαθμοθηρία και δεν βοηθά στην εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, τέθηκε το ζήτημα του τρόπου διαχείρισης της μεγάλης βαθμολογικής διαφοράς που συχνά προκύπτει από την απόσταση γραπτής και προφορικής επίδοσης.

Σ.4: «Κάποιες φορές επίσης, προβληματίστηκα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και κατά πόσο αυτή τους βοηθάει στην εξελικτική τους διαδικασία, αφού το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι οι βαθμοί!»

Επιπλέον, κάποιοι φιλόλογοι του δείγματος αναφέρθηκαν στο πρόβλημα της μαθητικής κινητοποίησης, καθώς αντιμετωπίζουν τη μεγάλη αδιαφορία του μαθητικού πληθυσμού για τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζεται εντελώς απαξιωτικά. Ιδιαίτερα απαιτητικό είναι το μάθημα των αρχαίων ελληνικών που δυσκολεύει πολύ τα παιδιά.

Σ.9: «Η αδιαφορία τους, αυτό είναι πρόβλημα και κάποιες φορές και η συμπεριφορά τους.»

Το πιο βασικό ζήτημα όμως, κατά τους διδάσκοντες, είναι οι πολυπληθείς και ανομοιογενείς τάξεις και ο τρόπος διαχείρισης της μεγάλης ποικιλομορφίας που αυτές παρουσιάζουν διδακτικά αλλά και ψυχοπαιδαγωγικά. Η ανομοιογένεια αυτή εκφράζεται με διττό τρόπο. Ο πρώτος είναι οι πολυπολιτισμικές τάξεις που περιλαμβάνουν μειονότητες, μετανάστες και τον γηγενή πληθυσμό. Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι στην περιοχή κατοικούν αυτόχθονες, παλλινοστούντες, μετανάστες και Ρομά και επομένως οι τάξεις σε αρκετά σχολεία είναι ετερογενείς. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία, οι μαθητές μεγαλώνουν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα και φέρουν διαφορετικά πολιτιστικά κεφάλαια και διαφορετική κουλτούρα. Η ανομοιογένεια αυτή είναι συχνά δύσκολα διαχειρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνεπάγεται διαφορετικές νοοτροπίες και συχνά επιφέρει και τοπικιστικές συγκρούσεις που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.

Σ.11: «Έχει ποικιλομορφία στους μαθητές. Με την έννοια ότι έχει τσιγγάνους, έχει ρωσοπόντιους. Δεν είναι δηλαδή, όπως άλλες περιοχές. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό της Δυτικής Αττικής. Είναι παιδιά που στην προσαρμογή τους δυσκολεύονται. Στην πειθαρχία επίσης. Περισσότερο δηλαδή, παιδαγωγικής φύσεως τα προβλήματα είναι.»

Σ.15: «Και όχι μόνο τις ανισότητες... Και αντιλαμβάνεστε... Έχουμε παιδιά από εντελώς διαφορετικά γλωσσικά, οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Και αυτό είναι δύσκολο να το διαχειριστεί κανείς. Θα έπρεπε εκεί να έχουμε τη βοήθεια της πολιτείας!»

Σ.16: «Το γεγονός ότι πολλά έχουν την νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα και στο σπίτι τους μιλούν ρώσικα ή αλβανικά. Δεν έχουν πάντως την ελληνική ως μητρική. Έχουμε διάφορες, όπως ξέρετε, μειονότητες. Και τους Ρομά που είναι ένα θέμα. Γιατί έχουν ένα τελείως διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο και αντιμετωπίζουν προβλήματα επίδοσης, αλλά και συμπεριφοράς.»

Εκτός από την πληθυσμιακή ποικιλομορφία όμως, υπάρχει και μεγάλη ανομοιογένεια στο μαθησιακό επίπεδο. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων, τόσο των αδύνατων όσο και των πιο χαρισματικών παιδιών. Συχνά επομένως ο εκπαιδευτικός διχάζεται ανάμεσα στους άριστους και στους αδύναμους μαθητές με αποτέλεσμα άλλοτε οι μεν να πλήττουν και άλλοτε οι δε να περιθωριοποιούνται.

Σ.1: «Ένα βασικό ζήτημα... είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Διότι τα παιδιά, και καλώς.. και καλώς (επιτονισμός), κατανέμονται σε τμήματα με βάση την αλφαβητική σειρά, και καλώς ξαναλέω, διότι οποιαδήποτε άλλη κατανομή θα ήταν προβληματική. Ωστόσο, αυτό

δημιουργεί και μεγάλες αποστάσεις ανάμεσα στους πιο δυνατούς και στους πιο αδύναμους μαθητές. Πολύ μεγάλες αποστάσεις, οι οποίες είναι εξαιρετικά δύσκολο να καλυφθούν από τον εκπαιδευτικό! Εξαιρετικά δύσκολο!»

Σ.10: «Και ένα πάλι μικρό κομμάτι απευθύνεται στους άριστους μαθητές που πολλές φορές όμως, για να μπορέσω να ..να.. δώσω αυτά που θέλω στη μεγαλύτερη μερίδα νιώθω ότι τους χάνω. Δηλαδή, θα ήθελα να τους πάω πολύ πιο πάνω, αλλά δυστυχώς μοιράζομαι στους πολύ αδύναμους, στους πολύ πιο κάτω, στους αδύναμους μαθητές και λίγο στους άριστους μαθητές μου...Αν υπήρχε χωρισμός επιπέδων ή κάποια πρόβλεψη για τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, τμήματα ένταξης και ό,τι πρέπει να γίνει για να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά, γιατί δεν μπορούμε να τα αφήσουμε ουσιαστικά στην άγνοιά τους, ούτε μπορούμε να τα κάνουμε με τη διδασκαλία μας να αισθάνονται άσχημα που δεν καταλαβαίνουν, αν λοιπόν υπήρχε ένα τμήμα ένταξης, εγώ θα ήμουν πανευτυχής!»

Σ.11: «Υπάρχουν παιδιά που τραβάνε...και κάνεις πολύ καλό μάθημα και υπάρχει ανισότητα μέσα στο τμήμα. Και στο ίδιο τμήμα μπορεί να υπάρχουν παιδιά που να μην ξέρουν να γράψουν το όνομά τους.»

Σ.16: «Γενικά είναι πολύ δύσκολο να το διαχειριστούμε μέσα στο υπάρχον πλαίσιο. Έχουμε ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας, έχουμε παράλληλα τμήματα, τα οποία όμως, δεν λειτουργούν εγκαίρως! Αρχίζουν με μεγάλη καθυστέρηση. Τα παιδιά εδώ πολλές φορές δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά παρά βρίσκονται στην αίθουσα απλά ως ακροατές και είναι πολύ δύσκολο να τα βοηθήσουμε....Πολύ λίγο λειτουργεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή από εμένα. Δεν έχω εγώ το περιθώριο μέσα στη συγκεκριμένη τάξη, με αυτή τη μαθητική σύνθεση, να κάνω πολλά πράγματα σε επίπεδο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.»

Εξίσου σημαντική είναι και η δυσκολία στη διαχείριση των υπάρχουσών κοινωνικών και κατά συνέπεια μορφωτικών ανισοτήτων, δεδομένου ότι οι περισσότεροι κάτοικοι της περιοχής έχουν χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Έτσι, αρκετοί μαθητές έρχονται στο Γυμνάσιο με πολλές αδυναμίες μαθησιακά και ταυτόχρονα στερούνται μορφωτικών αλλά και κοινωνικών ερεθισμάτων και δεξιοτήτων, ενώ απουσιάζει και η στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Για παράδειγμα, υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποια θεατρική παράσταση ή μία κινηματογραφική προβολή και λόγω των υποδομών δεν υπάρχει δυνατότητα να διοργανωθούν πολιτιστικές εκδηλώσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

Σ.3: «Θεωρώ ότι μια μεγάλη δυσκολία στο έργο μας είναι ότι έχουμε μαθητές με μεγάλες αδυναμίες.. Επειδή το σχολείο στο οποίο ανήκω βρίσκεται σε μία περιοχή της Δυτικής Αττικής, στον Ασπρόπυργο, που υπάρχουν έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι οι μαθητές στερούνται κινήτρων, στερούνται και ερεθισμάτων από την οικογένειά τους με αποτέλεσμα το έργο μας να γίνεται πολύ δύσκολο. Υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν πάει ποτέ στο θέατρο, δεν έχουν πάει ποτέ στον κινηματογράφο και καλούμαστε αυτά τα παιδιά να τα προχωρήσουμε με βάση αυτά που ζητάει το αναλυτικό πρόγραμμα και ταυτόχρονα να τα βοηθήσουμε στην κοινωνικοποίησή τους Και αυτό θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ κουραστικό.»

Σ.13: «Τώρα στα κατά τόπους σχολεία έχει να κάνει ως ένα βαθμό και με κάποια προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών.....εεε γιατί είναι διαφορετικό το κοινωνικό υπόβαθρο, ας πούμε, ή οι μεταξύ τους σχέσεις, οι αντιδράσεις.»

Σ.16: «Αυτά κυρίως. Ότι τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο Γυμνάσιο και υστερούν πολύ σε βασικές, ακαδημαϊκές ας πούμε, δεξιότητες. Και κοινωνικές όμως..»

Το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρει ο εκεί μαθητικός πληθυσμός σχετίζεται επίσης, και με την υιοθέτηση ρατσιστικών αντιλήψεων, όπως και με την μη ανοχή της διαφορετικότητας.

Σ.12: «Το πιο σημαντικό πρόβλημα ήταν αυτό με τους πρώην χρυσαυγίτες. Που δυστυχώς υπάρχουν ακόμη.»

Παράλληλα, το χαμηλό αυτό κοινωνικοοικονομικό status σε συνδυασμό με τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα έχουν αντίκτυπο με τη σειρά τους και στη μαθητική συμπεριφορά η οποία προβληματίζει τους περισσότερους συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Έτσι, κάποιοι καθηγητές δέχονται προσβλητικά σχόλια από τους μαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύονται να διαχειριστούν θέματα πειθαρχίας, φασαρίας στην τάξη, επιθετικότητας και προσαρμογής, ιδίως των παιδιών στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, γεγονός που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της σχολικής ζωής.

Σ.1: «Τώρα από κει και ύστερα, ασφαλώς, υπάρχουν και προβλήματα συμπεριφοράς.... που αφορούν βέβαια μία μικρή μειοψηφία, ωστόσο ηχηρή, πολύ μικρή (επιτονισμός)! Θα έλεγα κάτω του 5% του συνολικού πληθυσμού του σχολείου, αλλά ηχηρή και δυστυχώς, πολλές φορές ικανή να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της τάξης.»

Σ.5: «Ναι, έχω πρόβλημα στην εφαρμογή, σε κάποια τμήματα, δεν μπορώ να διαχειριστώ τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται.»

Η αδιαφορία αυτή και η απειθαρχία που αναφέρθηκε παραπάνω σε συνδυασμό με την εγκατάλειψη από την πολιτεία καθιστά τη διδασκαλία έργο κουραστικό, ενώ την ίδια στιγμή υπάρχει έλλειψη κινήτρων για κάποιους από το διδακτικό προσωπικό οι οποίοι βιώνουν συχνά το αίσθημα της ματαιώσης, καθώς οι προσπάθειες τους παραμένουν άκαρπες. Μάλιστα, επειδή στα σχολεία της περιοχής φοιτούν αρκετοί Ρομά, είναι μεγάλο και το ποσοστό σχολικής διαρροής, ιδιαίτερα στα κορίτσια τα οποία παντρεύονται σε μικρή ηλικία και γίνονται νωρίς μητέρες. Σε αυτή την περίπτωση το αίσθημα της ματαιώσης βιώνεται εντονότερα.

Σ.3: «Κάποιες φορές νιώθω μία ματαιώση, το παραδέχομαι. Όχι τόσο εξουθένωση όσο ματαιώση. Πολλές φορές νιώθω μαιωμένη όταν έχω προσπαθήσει έτσι ατομικά να βοηθήσω κάποιους μαθητές και μέσα στην τάξη να απλουστεύσω την ύλη, όσο μου επιτρέπεται, και τελικά δεν έχω τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό μου δημιουργεί μία ματαιώση. Όπως είναι ματαιώση πολλές φορές, το φαινόμενο που παρατηρείται στο δικό μας το σχολείο, μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Και κυρίως είναι οι Ρομά μαθητές και κυρίως τα κορίτσια.»

Σ.11: «Δεν έχω κίνητρα εκεί για να δουλέψω πολύ. Αυτό με στεναχωρεί.»

Άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα ψυχολογικά προβλήματα που προκύπτουν συχνά από την οικογενειακή κατάσταση κάποιων μαθητών και τα οποία οι διδάσκοντες δεν είναι αρμόδιοι να τα διαχειριστούν και χρειάζονται τη στήριξη άλλων φορέων. Φέτος τοποθετήθηκε και ψυχολόγος σε κάποιες σχολικές μονάδες, αλλά για λίγες ώρες και καθώς η δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων είχε ανασταλεί λόγω πανδημίας, δεν μπόρεσε να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό.

Σ.15: «Ναι! Είναι οικογένειες διαλυμένες, μονογονεϊκές, δίγλωσσα περιβάλλοντα, οικογένειες που έχουν χαμηλό, έτσι, μορφωτικό επίπεδο...εεε που είναι δύσκολο να ανταπεξέλθουν ακόμη και στις ανάγκες της καθημερινότητας. Πάρα πολλά παιδιά δεν μπορούν ούτε ένα σάντουιτς από το κυλικείο να φάνε. Έχουμε κατάλογο με 25-30 παιδιά που τα σιτίζουμε όσο μπορούμε περισσότερο και τα στηρίζουμε με ποικιλόμορφους τρόπους, εμείς ως σχολείο. Και ψυχολογικά επίσης, προβλήματα. Πάρα πολύ σοβαρά (έμφαση) που έρχονται φυσιολογικά, όταν υπάρχουν τέτοιες δυσάρεστες καταστάσεις στην οικογένεια... Φέτος, στα σχολεία τοποθέτησαν ψυχολόγο για την περιοχή μας. Μία για όλα τα σχολεία! Εμείς την έχουμε 5 ώρες κάθε Πέμπτη. Είναι μία αρχή, αλλά αντιλαμβάνεστε ότι αυτό δεν αρκεί και είναι πολύ λίγο.»

Τέλος, η απόσταση και η πρόσβαση στα σχολεία της Δυτικής Αττικής είναι κάτι που αναφέρθηκε ως πρόβλημα το οποίο κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάσει και το εκπαιδευτικό έργο, καθώς ένας κουρασμένος εκπαιδευτικός ο οποίος έχει διανύσει μιάμιση ώρα για να φτάσει στο σχολική του μονάδα δεν μπορεί πάντα να είναι αποτελεσματικός.

Σ.9: «Σκέψου ότι ήμουν έξι χρόνια στα Μέγαρα. Και πήγαινα από την Πετρούπολη που μένω στα Μέγαρα. Είχα καταρρεύσει.»



Γράφημα 9: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου

Η εμφάνιση της πανδημίας είχε ως αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένα από τα παραπάνω προβλήματα να επιταθούν και σε κάποιες άλλες να προκύψουν νέα.

6.1.2. Προβλήματα κατά διάρκεια της πανδημίας και της εφαρμογής της εξ αποστάσεως μεθόδου

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα προβλήματα αυτά διαφοροποιήθηκαν μερικώς. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως επικοινωνιακής φύσεως. Η επικοινωνία δηλαδή ήταν συνήθως μονόπλευρη. Το γεγονός αυτό οφειλόταν στην αδυναμία υποκίνησης και ενεργοποίησης των μαθητών οι οποίοι συχνά αδυνατούσαν να συγκεντρωθούν και μοιραία εκδήλωναν αδιαφορία για τη μαθησιακή διαδικασία. Μεγαλύτερο

ήταν το πρόβλημα για τους αδύναμους μαθητές κάποιοι από τους οποίους δίσταζαν να συμμετάσχουν. Ειδικότερα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το μάθημα διεξαγόταν με τη συμμετοχή 4-5 παιδιών σε κάθε τμήμα, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν τυπικά. Επίσης, αναφέρθηκε και λιγότερη επιμέλεια από την πλευρά των μαθητών στις εργασίες που τους ανατίθεντο.

Σ.7: «Και από εκεί και πέρα η εσωστρέφεια κάποιων παιδιών που το μέσο τα μπλοκάρει είναι ένας δεύτερος λόγος. Και η έλλειψη συγκέντρωσης ή αν όχι, η έλλειψη λιγότερης συγκέντρωσης από αυτή που υπάρχει στη ζωντανή τάξη.»

Σ.8: «... γιατί εντάζει παρακολουθούν τα πέντε, βαριά, από τα είκοσι παιδιά. Τα υπόλοιπα κοιμούνται. Προσπαθείς να τα ξυπνήσεις, αν σ ακούσουν έχει καλώς, αν όχι, προσπαθείς με το ζόρι... Οπότε είσαι μία μηχανή που κάνει μία εκπομπή, μία μετάδοση, ας το πούμε, γνώσεων και τελειώνει εκεί η υπόθεση. Και είσαι ευτυχισμένος, γιατί νομίζεις ότι έκανες και δουλειά. Αυτό!»

Σ.10: «Έχουν αμβλυνθεί λόγω της επικοινωνίας που σε πολλές περιπτώσεις είναι ανύπαρκτη με τους μαθητές μου. Συνεχώς, συμμετέχουν στο μάθημα οι πολύ καλοί, καλοί και μέτριοι μαθητές. Οι πιο αδύναμοι διστάζουν να μιλήσουν. Ευτυχώς, που υπάρχει και αυτό το chat και γράφουν κάποια πράγματα και έτσι υπάρχει μία δυνατότητα επικοινωνίας. Όμως, κάτι θετικό που έχω παρατηρήσει είναι ότι παιδιά τα οποία ήταν δειλά, μέσω των ασκήσεων που τους βάζω στην ηλεκτρονική τάξη ή στο Messenger που μου τα στέλνουν εμένα, βλέπω μεγάλη διαφορά.»

Σ.12: «Είναι πολύ διαφορετικό. Είναι πολύ πιο δυσκίνητο...σε όλα....Σε ακούνε και επικοινωνείς με δύο τρεις. Οι υπόλοιποι δεν ξέρεις αν κοιμούνται, αν λείπουν, αν έχουνε πάει....Μου λένε διαρκώς δεν σας ακούω κυρία ή δεν θα μιλήσω καθόλου σήμερα, δεν θα ανοίξω μικρόφωνο γιατί έχω μαστόρους στο σπίτι..... Όχι η αδιαφορία τους εντάθηκε με αυτό το μάθημα, ας πούμε... η καλή τους πρόθεση. Δηλαδή, ο μαθητής αυτός ο αδύνατος ή ο μέτριος που μέσα στην τάξη θα τον είχες ανεβάσει δύο και τρεις μονάδες τώρα εδώ έχει πέσει για ύπνο. Δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Όχι, δεν θέλει! Δεν μπορεί! Δεν μπορεί!»

Σ.14: «Υπάρχει αρκετή αδιαφορία, το οποίο δεν ξέρω πώς να το διαχειριστώ! Προσπαθώ να βρω διάφορους τρόπους να τους ενεργοποιήσω, αλλά ποτέ δεν ξέρεις τι κρύβεται πίσω από τις κάμερες. Και τα παιδιά κρύβονται πίσω από τις κάμερες. Μπορεί να κοιμούνται, μπορεί να παίζουνε, μπορεί να κάνουνε οτιδήποτε άλλο.. Δεν ξέρω κατά πόσο παρακολουθούνε.... Λέω ένα

ανέκδοτο και γελάω μόνη μου! Δεν ξέρω αν τα παιδιά γελάνε, αν κοροϊδεύουνε, αν όντως ήταν ανέκδοτο.»

Από την άλλη ένα πρόβλημα που καθιστούσε προβληματική την επικοινωνία και παρεμπόδιζε την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας ήταν η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και των απαραίτητων μέσων, κυρίως από την πλευρά του μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές συνδέονταν από το κινητό, συχνά τα μικρόφωνα ήταν χαλασμένα, ενώ η σύνδεση σε αρκετές περιπτώσεις ήταν κακή.

Σ.10:«Υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα. Όχι, δεν έχω παράπονο σε αυτό, αλλά υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα. Δηλαδή, κάποια είναι από το κινητό, κάποια άλλα έχουν χαλασμένα μικρόφωνα και είναι πραγματικότητα αυτό.»

Σ.15:«Εμείς εδώ δεχόμαστε παιδιά από πολύ μακρινές περιοχές. Παραδείγματος χάριν από την περιοχή της Άνω Φούσας, από περιοχές που δεν έχει καλό σήμα. Πάρα πολλά παιδιά δεν έχουνε ένα καλό κινητό για να μπορούν να συνδεθούν. Εεεε..η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, υπολογίσαμε ένα 70% των μαθητών μας.. συνδέονται με κινητό.»

Σ.16:«Δεν έχουν δηλαδή, όλα τα παιδιά τις ίδιες ευκαιρίες. Δεν έχουν τάμπλετ, δεν έχουν Laptop. Οι περισσότεροι, αν είναι δηλαδή, εικοσιπέντε παιδιά μέσα στην τάξη, τα είκοσι είναι μέσω κινητού. Αυτό από μόνο του για μένα είναι μία διάκριση! Μειώνει το ενδιαφέρον. Πολλοί απλώς μπαίνουν, αλλά δε συμμετέχουν.»

Τα παραπάνω προβλήματα αυτά σε συνδυασμό με την έλλειψη γονικού ελέγχου είχαν ως αποτέλεσμα τη συσσώρευση πολλών απουσιών από κάποιους μαθητές και βέβαια, την αύξηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Έτσι, το πρόβλημα των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων που επικρατεί στην περιοχή εντάθηκε ακόμη περισσότερο με τη χρήση της εξ αποστάσεως μεθόδου .

Σ.10:«Αυτή τη στιγμή υπάρχουν εξήντα παιδιά στο σχολείο μας που έχουν ξεπεράσει τις 114 απουσίες. Και δεν μιλάω για παιδιά που είχαν κάποιο πρόβλημα σύνδεσης ή οτιδήποτε! Μιλάω για παιδιά τα οποία απλά δεν μπαίνουν, οι γονείς είναι ενημερωμένοι και ή αρνούνται το πρόβλημα ή εφευρίσκουν διάφορες δικαιολογίες.»

Σ.1:«ότι η διαφορά μεταξύ των δυνατών και των αδύνατων μαθητών είναι ακόμη μεγαλύτερη..αμμ, αφού δεν υπάρχει η άμεση επαφή που μπορεί, τέλος πάντων, να ενεργοποιήσει ακόμη και τον αδύναμο μαθητή.»

Κάποιοι φιλόλογοι προβληματίστηκαν επίσης, και με την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς, δεδομένων των συνθηκών, δεν υπήρχε αμφίδρομη επικοινωνία, αλλά μονόπλευρη και επομένως η αξιολόγηση δεν μπορούσε να είναι αντικειμενική.

Σ.5: «Αυτό βασικά το πρόβλημα της αξιολόγησης και της επικοινωνίας. Νιώθω ότι δεν υπάρχει επικοινωνία, διάδραση, πώς να το πω!»

Παράλληλα, ακόμη και εκείνοι οι συμμετέχοντες που στη δια ζώσης διδασκαλία χρησιμοποιούσαν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους σύμφωνα με τους νέους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς για την ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, αναγκάστηκαν να τις εγκαταλείψουν και έκαναν χρήση αποκλειστικά της εισήγησης, των βιντεοπροβολών και του κατευθυνόμενου διαλόγου. Αυτό συνέβη λόγω της άγνοιας ύπαρξης ή και της χρήσης των διαθέσιμων συνεργατικών εργαλείων στις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Μόνο ένας ανέφερε ότι προς το τέλος των διαδικτυακών μαθημάτων πληροφορήθηκε από συναδέλφους του για τη δυνατότητα που παρείχε το webex χωρισμού των μαθητών σε ομάδες. Για τους ίδιους λόγους, στάθηκε αδύνατο να εφαρμόσουν οι διδάσκοντες τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σ.6: «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρώ ότι είναι αδύνατη και δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω μεθόδους που μπορούσαν πριν να χρησιμοποιηθούν, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική. Είναι πάρα πολύ δύσκολο πλέον.»

Ένα ακόμη θέμα που παρεμπόδιζε την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μεθόδου ήταν το ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Τα σχολικά βιβλία είναι δομημένα για να γίνονται δια ζώσης και η χρήση τους σε εξ αποστάσεως διδασκαλίες δεν ενδείκνυται, ιδιαίτερα όταν αυτό πρέπει να γίνει από ανθρώπους που δεν είναι επιμορφωμένοι στο αντικείμενο. Επίσης, οι ώρες ήταν μικρότερες και υπήρξε και μία δυσκολία εξοικείωσης με τις πλατφόρμες το πρώτο χρονικό διάστημα και από την πλευρά των μαθητών, αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών δεν εξοικειώθηκε ποτέ με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως μεθοδολογία, καθώς δεν έκανε καθόλου εγγραφή στις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης.

Σ.15: «Αν εξαιρέσουμε κάποιους που ήταν πολύ καλοί στους υπολογιστές, οι περισσότεροι δεν τα γνωρίζαμε, έτσι, αυτά τα συστήματα.. Υπήρχε ένας φόβος. Ένας διάχυτος φόβος της χρήσης όλων αυτών των συστημάτων.»

Τέλος, όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς, αυτά φαίνεται ότι μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κατά την έναρξη των διαδικτυακών μαθημάτων έγινε προβολή απρεπές υλικού και αναγκάστηκε να επικοινωνήσει με τη δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος και στο εξής να κάνει το μάθημά του με την κάμερα κλειστή.



Γράφημα 10: Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της πανδημίας

6.1.3. Προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις

Εκτός από τα προβλήματα στο εκπαιδευτικό τους έργο οι συμμετέχοντες ανέφεραν και κάποια προβλήματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που επεσήμανε η πλειοψηφία του δείγματος είναι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

Σ.5: «Ναι, βέβαια! Και ειδικά στο σχολείο εδώ της περιοχής που τις διαφορές τους φαίνονται να τις λύνουν με πιο βίαιο, σε εισαγωγικά θα το έλεγα, με πιο απότομο τρόπο.»

Σ.10: «Υπάρχουν συγκρούσεις. Υπάρχουν! Υπάρχουν συγκρούσεις που όμως, να σου πω την αλήθεια, πως μετά από κουβέντα εξομαλύνονται σε χρόνο ντε ντε.»

Πέρα όμως, από κάποιες μικροσυμπλοκές και μικροπαρεξηγήσεις, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν συχνά επιθετική και παραβατική συμπεριφορά και φαίνεται αυτή η αντίδραση να σχετίζεται με το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Να τους είναι βίωμα, όπως διαπιστώνει ένας συμμετέχων. Οι συγκρούσεις αυτές αφορούν συχνά και σε τοπικιστικά θέματα. Αξίζει ωστόσο, να σημειωθεί ότι σχεδόν όλοι επεσήμαναν ότι τα φαινόμενα αυτά έχουν αμβλυνθεί σε σχέση με το παρελθόν.

Σ.3: «Τα τελευταία χρόνια προτιμά κάθε ομάδα να κάνει μόνη της παρέα, δηλαδή δεν ανακατεύονται ούτε στο προαύλιο. Οι Ρομά κάθονται σε άλλο σημείο. Οι ντόπιοι, ας το πούμε, κάθονται σε άλλο σημείο, οι παλλινοστούντες που είναι και οι περισσότεροι καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του προαυλίου. Έτσι, δεν έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Ο καθένας έχει τις δικές του συντροφίες. Οπότε στις σχέσεις των μαθητών δεν έχουμε τόσα προβλήματα. Έχουμε εντάσεις βέβαια, στην καθημερινότητα. Έχουμε κάποιους μαθητές που θέλουν να κάνουν επίδειξη ισχύος και να δείξουν ότι μπορούν να επιβληθούν στους συμμαθητές τους. Μέχρι εκεί. Αλλά οι πολλές εντάσεις ήταν τα πρώτα χρόνια. Τώρα έχουν κάπως καταλαγιάσει τα πράγματα.»

Σ.10: «Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που πιστεύω ότι πρέπει να είναι 2% στο σχολείο μας που είναι παραβατικά.»

Σ.11: «Υπάρχει μία παραβατικότητα στη συμπεριφορά τους. Είναι επιθετικά πολλά παιδιά. Προέρχονται από οικογένειες.. Πώς να το πω; Προβληματικές θα έλεγα. Με την έννοια ότι δεν έχουν μία ομαλή οικογενειακή ζωή. Και αυτό περνάει στο σχολείο, όπως καταλαβαίνεις. Περνάει και στους συμμαθητές τους, περνάει ακόμη και με μας. Στη συμπεριφορά τους είναι πολύ αντιδραστικά.... Θέλω να σου πω ότι είναι βίωμά τους το..το.. η πάλη, να το πω, το παιχνίδι αυτού του τύπου; Πάντως, λειτουργούν έτσι: επιθετικά μεταξύ τους.»

Σ.13: «Ναι! Αυτό υπάρχει. Αυτό υπάρχει. Δηλαδή, βλέπω ότι το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο ορισμένων παιδιών δημιουργεί εντάσεις και κάποιες συγκρούσεις μεταξύ τους. Και βγάζουν και προς τα έξω μία συμπεριφορά λίγο επιθετική, λίγο αντιδραστική. Είναι λίγο.. κάποια παιδιά, λίγο δύσκολα στη διαχείρισή τους.»

Σ.16: «Εεε..υπάρχουν αντιπαλότητες μεταξύ των παιδιών και συμπλοκές. Υπάρχουν και θέματα που είναι πιο τοπικιστικά. Ξέρετε οι παλλινοστούντες με τους γηγενείς, με τους Ρομά...ξέρετε έχουν διάφορα θέματα.»

Παράλληλα, αναφέρθηκε από έξι εκπαιδευτικούς και η ύπαρξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, φαινόμενο το οποίο είτε το έχουν αντιληφθεί

οι ίδιοι ως παρατηρητές είτε κάποιοι μαθητές έχουν καταφύγει σε αυτούς αναζητώντας λύση στο πρόβλημά τους.

Σ.2: «Ναι, θεωρώ πως είναι έντονο, απλά δεν έρχονται τα παιδιά πολύ εύκολα για να συζητήσουνε μαζί μας, με τους καθηγητές. Τα μαθαίνουμε λίγο, αφού έχει προχωρήσει η κατάσταση, όσο και αν προσπαθούμε. Εκεί θέλει λίγο δουλειά ακόμη.»

Εξίσου μεγάλο πρόβλημα είναι και η απουσία επαφής των γονέων με τη σχολική ζωή. Αρκετοί διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι οι γονείς απουσιάζουν, αποφεύγουν να συζητήσουν τα προβλήματα και όντας χαμένοι στις δικές τους υποχρεώσεις δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Μάλιστα, το σχολείο σε κάποιες περιπτώσεις απαξιώνεται και είτε μετατρέπεται σε ‘‘παρκινγκ παιδιών’’ είτε σε μέσο διασφάλισης επιδομάτων, κυρίως στις περιπτώσεις των Ρομά. Επιπλέον, ένα άλλο θέμα είναι και η δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς η μητρική γλώσσα πολλών γονέων δεν είναι τα ελληνικά.

Σ.3: «Πολλές φορές βέβαια, οι γονείς είναι λίγο αδιάφοροι και χαμένοι μέσα στην καθημερινότητά τους. Δηλαδή, αδιαφορούν να συζητήσουν για το παιδί τους και δεν έρχονται στις ενημερώσεις γονέων ή αν έρθουν λένε απλά ένα «Ναι, ναι, ναι, καταλάβαμε» και αποφεύγουν οποιαδήποτε άλλη συζήτηση. Έχουν και κάποια προβλήματα κατανόησης της γλώσσας. Διότι πολλοί, όπως είπαμε, είναι παλλινοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και έχουν κάποια θέματα στη γλώσσα. Δεν κατανοούν, γιατί στο σπίτι τους μιλούν τη ρωσική και σε αυτήν έχουν εξασκηθεί. Οι γονείς των μαθητών Ρομάπολλοί νομίζουν ότι στο σχολείο το μόνο που χρειάζεται είναι... έρχονται μάλλον για τα επιδόματα και λιγότερο για τα μαθήματα και για να προοδεύσουν τα παιδιά τους.»

Σ.10: «Θα ήθελα κάποιοι γονείς να δίνουν περισσότερη υποστήριξη στα παιδιά τους, όταν κινδυνεύουν από απουσίες. Και ο λόγος είναι ότι δεν υπάρχει κάποιος να τα ξυπνήσει το πρωί. Ένα φαινόμενο που έχει γιγαντωθεί με την τηλεκπαίδευση. Θα το ήθελα αυτό!»

Ανάγκη φαίνεται να υπάρχει και για μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά.

Σ.10: «Θα ήθελα περισσότερη δραστηριοποίηση από τους γονείς. Αυτό! Υποστήριξη! Δραστηριοποίηση! Πες το όπως θέλεις.»

Εκτός όμως από την έλλειψη επαφής με το σχολείο και την απουσία γονικού ελέγχου, σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε και το πρόβλημα της κακοπροαίρετης παρουσίας των κηδεμόνων τόσο στα Γυμνάσια όσο και στα Λύκεια.

Σ.9: «Δηλαδή, εντάξει! Πλέον και μεις δεν έχουμε την ...Είμαστε εκτεθειμένοι! Ζητάνε οι γονείς τους βαθμούς. Να μην θίζουμε τα παιδιά τους. Νομίζουν ότι τους κλέβουμε, αν δεν τους δίνουμε τους βαθμούς.»

Σ.12: «Η δυσκολία, η μεγαλύτερη, είναι με τους γονείς. Είτε λόγω της απουσίας τους, της παντελούς απουσίας τους είτε λόγω της κακοπροαίρετης παρουσίας τους!»

Παράλληλα, τρεις συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε προβλήματα που αφορούν στους συλλόγους διδασκόντων. Ένα από αυτά είναι η έλλειψη κοινής γραμμής στο σύλλογο των καθηγητών και σταθερότητας στην τήρηση των κανόνων, παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν αιτία δυσaráρεσκείας και αντιπαραθέσεων.

Σ.8: «Μεταξύ καθηγητών περισσότερο θεωρώ ότι θα πρέπει να είμαστε περισσότερο αυστηροί στις ποινές. Θεωρώ ότι αυτό το δύο μέρες αποβολή είναι παράλογο! Δηλαδή δεν μπορούμε να μιλάμε για ηρεμία στο σχολείο, όταν υπάρχει ατιμωρησία απόλυτη. Και όταν κάνουμε όλοι τα στραβά μάτια, δηλαδή όταν βάζουμε απουσίες, τις οποίες ξέρουμε ότι θα τις σβήσουμε...Εεε..θα έπρεπε να τηρούμε τους νόμους, το πρόπον. Και να βάζουμε όρια. Γιατί μπορεί εγώ να θέλω να βάλω μία απουσία, μία αποβολή. Ο συνάδελφος πάλι μπορεί να μη θέλει γιατί δεν.., «γιατί δεν μπορούμε να κάνουμε το ένα. Δεν μπορούμε να κάνουμε το άλλο.. Να δώσουμε στο μαθητή μία ευκαιρία». Και όλα αυτά τα ωραία, που θα ήταν ωραία σε ένα σύμπαν ιδεατό και σε ένα παραδεισένιο κόσμο!»

Επίσης, η μεταφορά των προσωπικών προβλημάτων στο χώρο του σχολείου είναι ικανή να διαταράζει την ομαλότητα της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι αντιμετωπίζει προβλήματα σοβαρά με κάποιους συναδέλφους οι οποίοι εκδηλώνουν αντιεπαγγελματική συμπεριφορά.

Σ.9: «Υπάρχουν άτομα τα οποία διαταράσσουν αυτό που λέμε καλό επαγγελματικό κλίμα και δεν είναι καλό αυτό.....αφορμές ψάχνουν για να δημιουργήσουν πρόβλημα. Για να δημιουργήσουν ένταση και να δείξουν ότι είναι παρόντες! Ότι υπάρχουν! Καλύπτουν δηλαδή, κάπως υπαρξιακά προβλήματα. Κατά τη δική μου γνώμη δηλαδή. Δεν είμαι ψυχολόγος, αλλά αν μπορώ να καταλάβω.»

Σημαντική όμως, δεν είναι μόνο η αποφυγή συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, αλλά και η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Η ύπαρξη πολλών εξωδίδακτικών υποχρεώσεων και η αύξηση των εφημεριών λόγω πανδημίας όπως και η ύπαρξη διαφορετικών γραφείων δε δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, όπως αναφέρει ένας συμμετέχων.

Σ.5: «Με συναδέλφους δεν υπάρχει χρόνος (έμφαση) για να υπάρξει κάποια σχέση λόγω του ότι είμαστε συνεχώς απασχολημένοι με εφημερίες, με εξωδίδακτικά καθήκοντα....Αυτό πιο πολύ.»



Γράφημα 11: Προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις

Άλλες δυσκολίες που επισημάνθηκαν είναι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και η έλλειψη βοήθειας που εκφράζεται με την απουσία ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως και η ανάγκη ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου και από άλλους πιο εξειδικευμένους φορείς. Επίσης, η απαξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και οι πολυπληθείς τάξεις.

6.2. Το προφίλ των επιδιωκόμενων επιμορφωτικών δράσεων

Η προσπάθεια που έγινε να σκιαγραφηθεί το προφίλ των επιδιωκόμενων επιμορφωτικών δράσεων αφορά σε ζητήματα τόσο περιεχομένου όσο δομής. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι ερωτηθέντες έχουν ανάγκη από εύελικτα προγράμματα που θα τους αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα, συνέπεια και θα τους βοηθούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά εστιάζοντας στην πρακτική αντιμετώπιση των καθημερινών τους προβλημάτων.

6.2.1. Τα επιθυμητά θεματικά επιμορφωτικά πεδία

Ως προς τις επιθυμητές θεματικές ενότητες, οι φιλόλογοι εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον να επιμορφωθούν σε θέματα ψυχολογικών και διδακτικής. Πιο συγκεκριμένα, πρώτη στις προτιμήσεις τους είναι η θεματική της ψυχολογίας που αφορά στη διαχείριση των εφηβικών συγκρούσεων, του εφηβικού άγχους και της εφηβικής συμπεριφοράς εντός και εκτός τάξης. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι πολλοί μαθητές φαίνεται να μη γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τις διαφωνίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και χρειάζονται καθοδήγηση σε αυτό. Η υποστήριξη στο να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να μειώσουν το άγχος που τους διακατέχει και να βελτιώσουν την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους μπορεί να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν μία πιο ομαλή σχέση με τους συνομήλικους τους και με το σχολείο.

Σ.2: «Στη διαχείριση συγκρούσεων περισσότερο και άγχους. Και των προβλημάτων που έχουν δηλαδή, τα παιδιά. Στον τρόπο προσέγγισης. Δηλαδή θέματα, που έχουν να κάνουν περισσότερο με την ψυχολογία του εφήβου Θα ήθελα να μάθω περισσότερο πράγματα για τις σχέσεις, το πώς να διαχειρίζομαι τις σχέσεις. Πώς να βοηθάω μάλλον τους μαθητές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μεταξύ τους, ας πούμε, ή στις σχέσεις με τους γονείς τους. Σε ένα βαθμό. Μέχρι εκεί που έχω δικαιοδοσία, εννοώ.»

Σ.10: «Παιδική ψυχολογίας. Πώς θα καταλάβω γιατί ένας μαθητής μου είναι δειλός! Γιατί είναι επιθετικός! Πώς θα το βοηθήσω το παιδί; Θα με ενδιέφερε αυτό το πράγμα! Να μας καθοδηγήσει σε βασικές συμπεριφορές, ή παραβατικές ή που διαφέρουν μαθητών μας.. και δεν μπορούμε να τα προσεγγίσουμε.»

Σ.11: «Τόσα προβλήματα που αντιμετωπίζει όλη η κοινωνία περισσότερο σε τέτοιου τύπου θέματα δηλαδή, διαπροσωπικών σχέσεων, συμπεριφοράς, επιθετικότητα. Τέτοιου τύπου, δηλαδή περισσότερο ψυχολογίας.»

Σ.13: «Και στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Γιατί το έχω συναντήσει αρκετά σε κάποια σχολεία. Ειδικά τα τελευταία χρόνια! Βλέπω ότι συμβαίνει αυτό αρκετά μεταξύ των παιδιών. Οπότε σε αυτά τα δύο περισσότερο.»

Σ.16: «Εεε...σε θέματα ψυχολογίας των εφήβων θα με ενδιέφερε να επιμορφωθώ, για να μπορέσω να συμβάλω στην επίλυση, ας πούμε, των συγκρούσεων και στη διαμόρφωση μίας ομαλότερης σχέσης με το σχολείο των παιδιών.»

Άλλες θεματικές ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης που αναφέρθηκαν από μεμονωμένα άτομα είναι αυτές της διαχείρισης της τάξης και της δυναμικής της ομάδας, όπως επίσης και θεματολογία που σκιαγραφεί τον ρόλο και το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Στόχος είναι να γνωρίζουν οι διδάσκοντες ποιες ακριβώς δεξιότητες χρειάζεται να διαθέτουν ώστε να είναι επαγγελματικά επαρκείς. Τέλος, κάποιοι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν γενικά σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας χωρίς να εξειδικεύουν περισσότερο.

Εξίσου όμως, ενδιαφέρουσες φαίνεται πως είναι ενότητες που σχετίζονται με τη διδακτική μεθοδολογία, χωρίς βέβαια τα όρια μεταξύ διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικών να είναι πάντα στεγανά. Έτσι, πέντε συμμετέχοντες προτιμούν θεματικά πεδία αναφορικά με καινοτόμες διδακτικές μεθόδους (π.χ ομαδοσυνεργατικές, ΤΠΕ) και τέσσερις εκδήλωσαν ενδιαφέρον για ζητήματα ειδικής διδακτικής στα αρχαία, στα νέα και στην ιστορία. Ιδιαίτερα τα βιβλία των νέων ελληνικών του Γυμνασίου χαρακτηρίστηκαν ως δύσχρηστα και υπάρχει ανάγκη καθοδήγησης για να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικότερα. Επίσης, τα αρχαία ελληνικά είναι ένα μάθημα στο οποίο ο μαθητικός πληθυσμός εμφανίζει αρκετές αδυναμίες και επισημάνθηκε η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί ένας πιο παιγνιώδης τρόπος για τη διδασκαλία τους. Νέες διδακτικές προσεγγίσεις όμως, χρειάζονται και στο μάθημα της ιστορίας το οποίο τα παιδιά δεν αγαπούν κατά την άποψη μίας συμμετέχουσας.

Σ.8: «Επίσης, και στο γνωστικό γενικότερα. Νομίζω ότι τα αρχαία ελληνικά είναι ένα μάθημα που έχει γίνει πολύ τεχνοκρατικό και δεν τραβάει καθόλου. Δεν ξέρω! Φταίνε τα βιβλία; Φταίμε εμείς; Φταίει ο τρόπος διδασκαλίας; Πάντως, το επίπεδο των μαθητών είναι πάρα πολύ χαμηλό στα αρχαία ελληνικά. Πάρα πολύ χαμηλό. Μαθαίνουμε κάτι τώρα και την επόμενη στιγμή

το έχουμε ξεχάσει. Και εκεί θα ήθελα να εμβαθύνω περισσότερο. Να βρω νέες τεχνικές και να το κάνω πιο ενδιαφέρον.»

Σ.9:«Διδακτική σίγουρα! Διδακτική το σίγουρο πράγμα είναι αυτό. Και ίσως, στις συγκρούσεις, αλλά πρώτα διδακτική. Το πώς διδάσκεις μερικά πράγματα. Εντάξει, είναι και τα μαθήματά μας. Δεν ξέρω δηλαδή, νεοελληνική γλώσσα, αν δεις το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου...»

Σ.14:«Τα αρχαία, ίσως. Και γιατί το λέω αυτό. Γιατί δεν τους ενδιαφέρει τόσο! Γιατί πρέπει να βρεις ένα τρόπο να είναι πιο παιχνιδιάρικος, ας πούμε, σε αυτήν την ηλικία για να το προσεγγίσουν τα παιδιά.»

Πέρα όμως από την ειδική διδακτική, τέσσερις φιλόλογοι ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν θεματικές ενότητες σχετικές με την ειδική αγωγή, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεδομένου ότι αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που παρουσιάζουν διαφοροποιημένες ανάγκες.

Σ.3:«Επίσης, θα με ενδιέφερε να έχω κάποιες γνώσεις και στην ειδική αγωγή, γιατί παρατηρώ ότι όλο και περισσότεροι μαθητές έρχονται με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες. Έρχονται δηλαδή με διαγνώσεις όπως είναι διαταραχές στη συμπεριφορά τους, έχουν ΔΕΠΥ, έχουν δυσκολίες, δυσορθογραφίες, έχουν συναισθηματικές δυσκολίες. Ίσως, θα ήταν καλό να έχουμε περισσότερες γνώσεις για το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε αυτούς τους μαθητές.»

Σ.12:«...στη διαχείριση παιδιών με μαθησιακά προβλήματα και άλλα τέτοια θέματα. Για παράδειγμα, αυτιστικά και τέτοιες περιπτώσεις. Θα ήθελα να ξέρω κάτι πάνω σε αυτό.»

Επιπλέον, ο τομέας του γνωστικού συγκέντρωσε τρεις προτιμήσεις. Εξίσου σημαντική είναι και η αναφορά που υπήρξε σε θεματολογία σχετική με ζητήματα ψυχοκοινωνικής ευαισθητοποίησης και συγκεκριμένα για την ανάγκη επιμόρφωσης στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, αλλά και διαχείρισης ατόμων με ιδιαιτερότητες, όπως για παράδειγμα οι ομοφυλόφιλοι μαθητές.

Σ.10:«Επίσης, θα μου άρεσε πάρα πολύ να ασχοληθώ με θέματα *bullying*, τρόπους αντιμετώπισης. Ή να καταλάβω ότι αυτό που γίνεται είναι *bullying*! Σε βάρος είτε καθηγητή είτε και μαθητή. Έτσι; Γιατί το *bullying* δεν είναι μόνο από την πλευρά του μαθητή, σε βάρος μάλλον του μαθητή. Μπορεί να γίνει και σε βάρος κάποιου καθηγητή. Όμως, επειδή είναι τόσο γενικά όλα αυτά, θα ήθελα να πάρω μέρος σε ένα σεμινάριο που να έχει να κάνει με το *bullying*, για να καταλάβω αν αυτό που βιώνω είναι *bullying*!»

Σ.10: «Θα με ενδιέφερε δηλαδή, να μάθω πώς θα προσεγγίσω ένα ομοφυλόφιλο παιδί το οποίο γίνεται βορά στα σχόλια κάποιων συμμαθητών του! Θα με ενδιέφερε αυτό! Κάτι πιο σύγχρονο! Γιατί είμαστε στο τώρα!»

Τέλος, μεμονωμένα άτομα εκδήλωσαν την προτίμησή τους για θεματολογία που σχετίζεται με τη διοίκηση, με πολιτιστικά θέματα και κυρίως με τη θεατρική αγωγή, όπως και με τις στρατηγικές διαχείρισης του άγχους και των συγκρούσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών αυτή τη φορά.

Σ.5: «Εεε.. στα παιδαγωγικά και στη διδακτική. Και στις στρατηγικές διαχείρισης άγχους, βέβαια.... Ειδικά όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα στην αίθουσα και γενικά ως μονάδα το σχολείο, όλα τα πράγματα γίνονται πιο δύσκολα, πιο κουραστικά.»



Γράφημα 12: Τα επιθυμητά θεματικά επιμορφωτικά πεδία

6.2.2. Το επιδιωκόμενο επιμορφωτικό μοντέλο

Ως προς το επιδιωκόμενο επιμορφωτικό μοντέλο οκτώ συμμετέχοντες, προκρίνουν ως καταλληλότερο το μεικτό, καθώς συνδυάζει ευελιξία και αλληλεπίδραση. Επειδή οι ενήλικες έχουν πολλαπλές υποχρεώσεις, το μεικτό μοντέλο βοηθά στην καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου τους, αίρει τα εμπόδια της απόστασης και της μετακίνησης, ενώ καθιστά εφικτή και τη δια ζώσης επαφή που για κάποιους θεωρείται αναντικατάστατη.

Σ.3: «Θεωρώ πως ίσως καλύτερα θα ήταν ένα μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης, γιατί στο μεικτό μοντέλο θα μπορέσουμε να έχουμε και κάποια εξ αποστάσεως μαθήματα στα οποία από την άνεση του σπιτιού μας θα μπορέσουμε να παρακολουθήσουμε αυτά τα σεμινάρια, αυτές τις επιμορφώσεις. Συνάμα, όμως επειδή είναι καλό η διαπροσωπική επαφή των εκπαιδευτικών και όλων των ανθρώπων έτσι, η επικοινωνία, θεωρώ ότι θα μπορούσαν να εμπλουτίζονται και με δια ζώσης συναντήσεις.»

Σ.8: «Νομίζω το μεικτό μοντέλο. Γιατί σε αυτή τη φάση που είμαι και πρακτικά μου είναι δύσκολο να συμμετέχω λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Από την άλλη νομίζω ότι κάποια προγράμματα που παρακολούθησα τα οποία ήταν σε ασύγχρονη μορφή με βοήθησαν ιδιαίτερα, γιατί είχα το χρόνο και την άνεση να τα παρακολουθήσω. Από την άλλη βέβαια, η δια ζώσης εκπαίδευση δεν αντικαθίσταται, γιατί εκεί μπορείς να πεις κατευθείαν τη γνώμη σου, να δεις πράγματα, παραδείγματα. Είναι κάτι πιο ζωντανό, πιο χειροπιαστό, δεν ξεχνιέται τόσο εύκολα. Αυτό.»

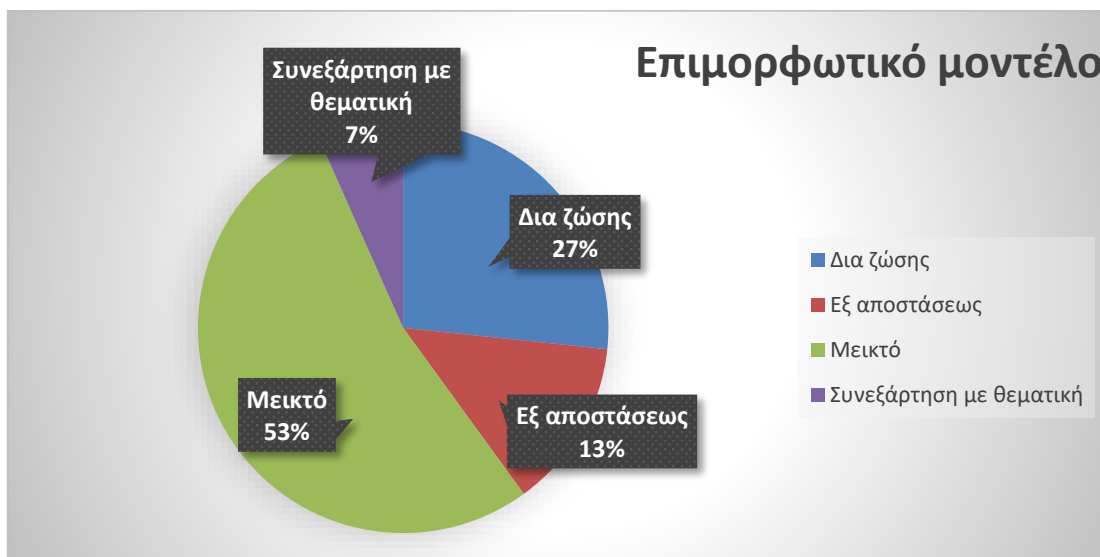
Σ.16: «Το ότι μου δίνει τη δυνατότητα να μη μετακινούμαι για κάποιες ώρες, αλλά θέλω να υπάρχει και μία ανθρώπινη επαφή και μία αλληλεπίδραση με την ομάδα την οποία δουλεύω και με τους επιμορφωτές και με τους συναδέλφους που παρακολουθούν το ίδιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με μένα. Θα 'θελα να τους γνωρίζω δηλαδή κιόλας.»

Τέσσερις πάλι προτιμούν το δια ζώσης μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι η αμεσότητα που διασφαλίζει συντελεί στην επικράτηση ενός προσωπικού κλίματος που ευνοεί τη μάθηση, στην ύπαρξη βιωματικότητας, στην καλύτερη κατανόηση της ύλης και γενικά σε υψηλότερα επίπεδα μεταδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Αρκετοί ερωτηθέντες φαίνονται κάπως επιφυλακτικοί απέναντι στην εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως μέθοδο. Μάλιστα, ένας αναφέρει ότι το εξ αποστάσεως μοντέλο είναι αποτελεσματικό μόνο όταν η θεματολογία του επιμορφωτικού προγράμματος σχετίζεται με τις ΤΠΕ και σε καμία άλλη περίπτωση, και έτσι θέτει το ζήτημα της συνεξάρτησης επιμορφωτικού μοντέλου και θεματικής ενότητας.

Μονάχα δύο άτομα του δείγματος προτιμούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της μεγάλης ευελιξίας που παρέχει η μεθοδολογία αυτή έναντι των υπολοίπων και της εξοικονόμησης χρόνου και ενέργειας. Όμως, ο ένας από τους δύο ερωτηθέντες υποστηρίζει ότι προτιμά τη σύγχρονη, ενώ ο άλλος την ασύγχρονη εξ αποστάσεως.

Σ.10: «Εμένα με βολεύει το εξ αποστάσεως! Και με βολεύει γιατί δεν έχω το χρόνο να μετακινούμαι στα διάφορα κέντρα που γίνεται η επιμόρφωση. Οπότε το εξ αποστάσεως και μου λύνει το πρόβλημα της μετακίνησης, το χρόνου δηλαδή, και παράλληλα πάνω σε αυτή τη διαχείριση του χρόνου επιλέγεις το πότε θα κάνεις τις εργασίες σου, πότε θα διαβάσεις... για να το παραδώσεις. Άρα, νομίζω η τηλεεκπαίδευση περισσότερο. Εξ αποστάσεως.»

Σ.12: «Να σου πω, θα προτιμούσα το εξ αποστάσεως. Γιατί τώρα αυτό... να πρέπει να φεύγεις από το σχολείο με το αυτοκίνητο, να μη βρίσκω να παρκάρω και να γυρνάς σπίτι σου το βράδυ! Δεν το έχω κάνει ποτέ!»



Γράφημα 13: Το επιδιωκόμενο επιμορφωτικό μοντέλο

Η επιφυλακτικότητα αυτή απέναντι στην κατάργηση της δια ζώσης επαφής αποτυπώνεται και στη στάση του δείγματος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων.

6.2.3. Η αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της σύγχρονης εξ αποστάσεως μεθοδολογίας το δείγμα παρουσιάζεται διχασμένο. Οκτώ συμμετέχοντες στέκονται αρνητικά απέναντι σε αυτή τη μορφή επιμόρφωσης. Επισημαίνουν ότι με την τηλεδιάσκεψη δεν παρέχεται ουσιαστική μάθηση παρά μόνο στείρες πληροφορίες, χάνεται η ζωντάνια της επαφής, ενώ δεν παρέχεται η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και βιωματικότητας.

Σ.5: «Τα θετικά στοιχεία είναι ότι παίρνεις, ας πούμε, καθαρή την.....εεε... Πώς να το πω; Σου δίνεται η γνώση, ας πούμε, η πληροφορία. Η πληροφορία! Αλλά η πληροφορία από μόνη της δεν είναι αρκετή. Την πληροφορία μπορείς να τη βρεις και από μόνη σου και αν ανατρέξεις στο διαδίκτυο ή σε κάποιο βιβλίο... Μόνο πληροφορία! Δε γνωρίζεις πώς να την εφαρμόσεις, πώς να την αφομοιώσεις την πληροφορία. Πώς μπορεί να σου φανεί χρήσιμη στο διδακτικό έργο. ...Μαθαίνω κάποια πράγματα, αλλά η πράξη πάντοτε είναι αυτή που δοκιμάζεται η γνώση.»

Επίσης, οι τηλεδιασκέψεις υστερούν σε αλληλεπίδραση και η επικοινωνία κάθε άλλο παρά ουσιαστική μπορεί να είναι. Ένα άλλο αρνητικό είναι η αδυναμία συγκέντρωσης και το γεγονός ότι η επιμορφωτική τεχνική του μονολόγου που χρησιμοποιείται συνήθως τις καθιστά κουραστικές. Πρόκειται για αναγκαίο υποκατάστατο κατά την άποψη ενός φιλόλογου.

Σ.8: «Το αρνητικό είναι ότι μπορεί να βαρεθείς. Γιατί από ένα σημείο και μετά, το να παρακολουθείς κάποιον που μιλάει σε μία οθόνη, δεν είναι και το πιο ξεκούραστο. Θα αφαιρεθείς, δηλαδή κρίνοντας και από τον εαυτό μου, πολλές φορές αφαιρούμε. Δηλαδή κρίνοντας και από τον εαυτό του ακόμη και σε ένα απλό σύλλογο που μπορεί να κάνουμε με τους συναδέλφους θα αφαιρεθώ, θα χαθώ, θα κουραστώ.»

Σ.10: «Δεν με πολυαφορούν για να σου πω την αλήθεια. Θεωρώ ότι στην επιμόρφωση εξ αποστάσεως, όταν υπάρχει πάρα πολύ καλό υλικό και κατανοητό και πλήρες, δεν θεωρώ ότι είναι απαραίτητο. Θεωρώ περιττό να γίνονται κάποιες τηλεδιασκέψεις. Εμένα προσωπικά με κουράζουν.»

Από την άλλη πλευρά πάλι, επτά συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα θετικά είναι περισσότερα από τα αρνητικά και εστιάζουν στην άνεση που παρέχουν οι τηλεσυναντήσεις, στην εξοικονόμηση χρόνου και στην ευελιξία. Βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας όμως, θεωρούνται η άρτια οργάνωση και η επάρκεια του επιμορφωτή. Επίσης, ένας συμμετέχων εκφράζει την άποψη ότι οι τηλεδιασκέψεις και γενικά η σύγχρονη εξ αποστάσεως μέθοδος ενδείκνυται μόνο για επιμορφώσεις στις ΤΠΕ και όχι για πιο βιωματικά επιμορφωτικά προγράμματα.

Σ.2: «Εε...γενικότερα δεν είμαι πολύ υπέρ των τηλεδιασκέψεων στα περισσότερα σεμινάρια. Αυτά που ενδιαφέρομαι τουλάχιστον. Δηλαδή, πέρα από τις ΤΠΕ όλα τα υπόλοιπα δεν είναι καλό να γίνονται μέσω τηλεδιασκέψεων, γιατί είναι τέτοιο το αντικείμενο διδασκαλίας που τα βιωματικά σεμινάρια και όταν τα παρακολουθείς από κοντά, είναι πολύ πιο αποτελεσματικά.»

6.2.4. Η επιθυμητή χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων

Αναφορικά με τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, επτά φιλόλογοι προτιμούν τα μέσης διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς αυτά μπορούν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες. Αντιθέτως, τα μακράς διάρκειας πολλές φορές πλατειάζουν, χάνεται η ουσία και γίνονται κουραστικά.

Σ.6: «Ναι. Και ίσως, επειδή ανοίγουν και πάρα πολύ. Οι μακράς διάρκειας ανοίγουν και πάρα πολύ. Όταν λέω ανοίγουν, πλαταίνουν (έμφαση) στο αντικείμενο πάρα πολύ, οπότε χάνουμε τη συνοχή. Ενώ οι μέσης διάρκειας καλύπτουν βασικές ανάγκες.

Δεδομένου ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία επιλογές, πέντε συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι οι βραχείας διάρκειας δράσεις είναι επίσης συμβατές με τις ανάγκες τους λόγω έλλειψης χρόνου και πολλαπλών υποχρεώσεων. Το θετικό τους στοιχείο είναι ότι μπορούν να διεξάγονται και εντός σχολικού ωραρίου, χωρίς να διαταράσσουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική ζωή, το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά και τον προσωπικό χρόνο του επιμορφούμενου.

Τέσσερις πάλι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως περισσότερο αποτελεσματικά τα μακράς διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς προσφέρουν μία εμβάθυνση στο αντικείμενο είτε μέσω των εργασιών που καλείται να υλοποιήσει ο εκπαιδευόμενος είτε μέσω του υλικού που παρέχουν το οποίο είναι πληρέστερο.

Σ.10: «Ναι, γιατί όταν έχεις ένα αντικείμενο...εε.. όσο πιο πλήρες είναι το υλικό που σου δίνει και οι εργασίες που πρέπει να κάνεις θεωρώ ότι το μαθαίνεις και καλύτερα. Δηλαδή, οι βραχείας δε μου λένε και κάτι..»

Τέλος, η επιθυμητή διάρκεια της επιμορφωτικής δράσης φαίνεται να εξαρτάται και από άλλους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, τρία άτομα δήλωσαν ότι η διάρκεια της επιμορφωτικής πρακτικής εξαρτάται από τη θεματολογία, τον επιδιωκόμενο βαθμό εμβάθυνσης, το ενδιαφέρον και τη χρονική συγκυρία. Για παράδειγμα, όταν εισάγονται αλλαγές, υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερης διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα.



Γράφημα 14: Η επιθυμητή χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων

6.2.5. Ο επιθυμητός χρόνος διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων

Σχετικά με τον χρόνο διεξαγωγής των επιμορφώσεων, το δείγμα φαίνεται να προτιμά οι δράσεις να διεξάγονται κυρίως εντός σχολικού ωραρίου. Η αιτιολογία είναι πρόκειται για συμπλήρωμα του σχολείου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν πολλαπλές υποχρεώσεις και τα προγράμματα εκτός ωραρίου αποτελούν μία ακόμη επιβάρυνση.

Από την άλλη πλευρά, έξι φιλόλογοι -και ανάμεσα τους και οι δύο που υπηρετούν στο Λύκειο- υποστηρίζουν ότι πιο συμβατή με τις ανάγκες τους είναι η διεξαγωγή των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων να γίνεται εκτός του σχολικού ωραρίου, καθώς έτσι δίνεται η δυνατότητα εμβάθυνσης και αποφεύγεται η δημιουργία προβλημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στην κάλυψη της ύλης. Επίσης, η ευελιξία που παρέχουν τα εξ αποστάσεως προγράμματα συντελεί και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του επιμορφούμενου, αφού εργάζεται και παρακολουθεί σε χρόνο που επιλέγει εκείνος.

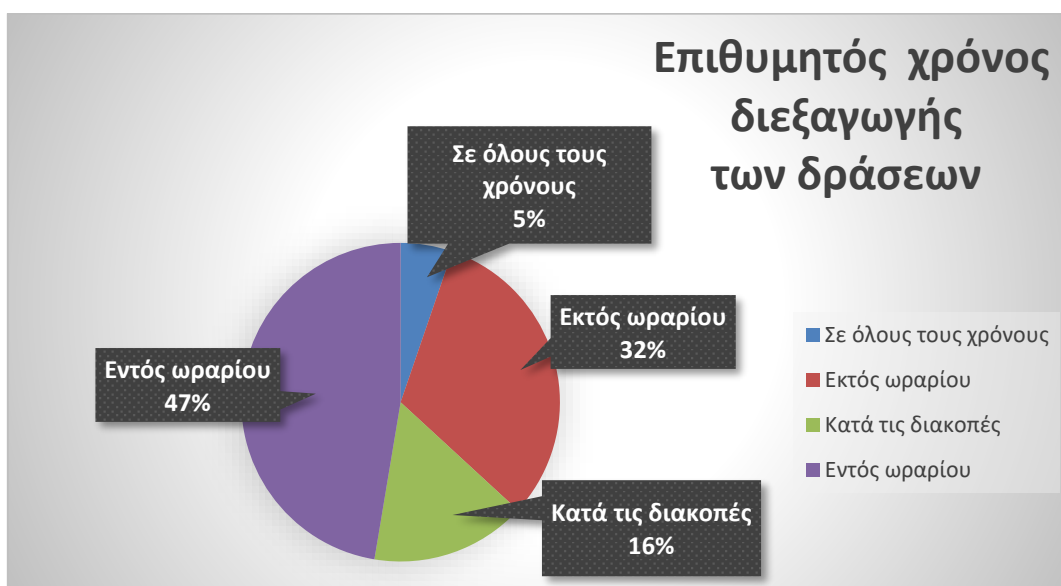
Σ.10: «.. ότι το να διαχειρίζομαι εγώ το υλικό που έχω την ώρα που το θέλω, την ώρα που το χρειάζομαι, όταν για παράδειγμα θα είμαι ξεκούραστη, όχι όταν θα είμαι στα πλαίσια της δουλειάς ή αμέσως μετά τη δουλειά... Νομίζω ότι θα είμαι και αποδοτικότερη σε αυτό. Να πω δηλαδή ένα παράδειγμα; Εγώ τις εργασίες μου τις κάνω Σαββατοκύριακο. Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή, γιατί εκείνη την ώρα και χαλαρώνω και κοντρολάρω και το χρόνο μου. Οπότε, εκτός σίγουρα!»

Αξιοσημείωτο είναι ότι τρεις συμμετέχοντες βρίσκουν καλή την ιδέα να διεξάγονται οι επιμορφωτικές δράσεις και κατά τη διάρκεια των διακοπών, δεδομένου ότι τότε υπάρχει μεγαλύτερη άνεση χρόνου.

Σ.11: «Στις διακοπές. Και αυτό γιατί το λέω, γιατί έχουμε την πολυτέλεια να έχουμε αρκετές διακοπές. Οπότε μπορούμε να αξιοποιούμε και το χρόνο εποικοδομητικά.»

Σ.12: «Τώρα τα τελευταία δύο χρόνια που δεν έχω πάει και διακοπές βαριέμαι απίστευτα. Όχι, δεν θα με χάλαγε. Ιδίως τον Ιούλιο ή τέλη Αυγούστου που έχω αρχίσει και βαριέμαι να κανα ένα σεμιναριάκι. Πολύ θα μου άρεσε! Ιδίως τον Αύγουστο, για να προετοιμαστώ και για τη χρονιά που έρχεται.»

Ένας μόνο δηλώνει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να υλοποιούνται σε όλους τους χρόνους.



Γράφημα 15: Ο επιθυμητός χρόνος διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων

Πέρα όμως από την επιθυμητή διάρκεια και τον επιθυμητό χρόνο υλοποίησης τους, προσπάθεια έγινε να διερευνηθεί και το επιδιωκόμενο πλαίσιο διεξαγωγής των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων.

6.2.6. Το επιθυμητό πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων

Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων, το δείγμα εμφανίζεται διχασμένο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι καλύτερα οι επιμορφώσεις να

διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου, ενώ κάποιοι άλλοι εκτός. Οι περισσότεροι πάντως θεωρούν εξίσου αναγκαίες και τις δύο μορφές δεδομένου ότι καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες και δηλώνουν ότι το πλαίσιο δεν θα αποτελέσει παράγοντα επιλογής. Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις μπορούν να εστιάζουν σε συγκεκριμένα προβλήματα της σχολικής μονάδας και παρέχουν μία αίσθηση εξοικείωσης, ενώ οι δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση συναδέλφων από διαφορετικές σχολικές μονάδες και στον μεταξύ τους διάλογο.

Σ.4: «Νομίζω ότι στο σχολικό πλαίσιο θα μπορούν οι εκπαιδευτές να προσαρμοστούν περισσότερο στη σχολική πραγματικότητα, ενώ εκτός είναι ευρύτερες, έτσι, οι επιμορφώσεις. Επίσης, απαραίτητες!»

Σ.5: «Εγώ θα έλεγα εντός του σχολικού πλαισίου. Βέβαια, να υπάρχει και η κατάλληλη υποδομή. Να υπάρχει χώρος, να υπάρχει αίθουσα. Και να γίνεται και στην τάξη μέσα πρακτική.»

Σ.9: «Εκτός. Εντάξει, να αλλάζουμε και λίγο παραστάσεις, να βλέπουμε και άλλους συναδέλφους από άλλα σχολεία, να γνωρίζουμε κόσμο, να ανταλλάσσουμε απόψεις. Αυτό. Με αυτή την έννοια.»



Γράφημα 16: Το επιθυμητό πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων

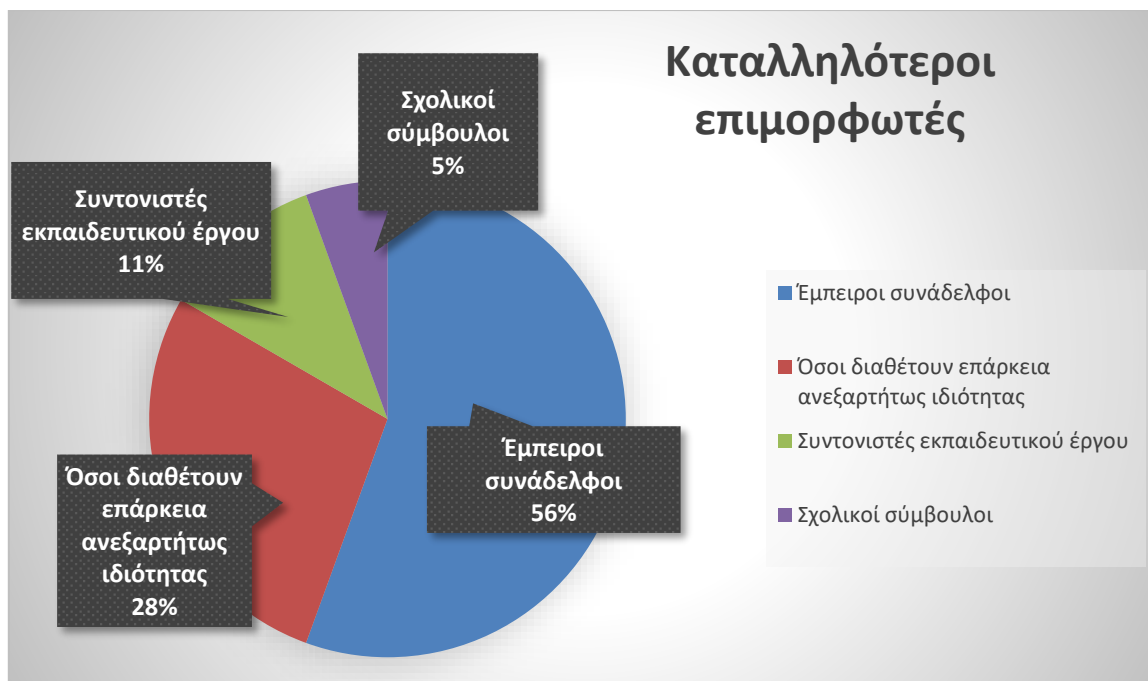
6.2.7. Καταλληλότεροι Εκπαιδευτές

Οι ερωτηθέντες με διαφορά υποστήριξαν ότι καταλληλότεροι εκπαιδευτές θεωρούνται οι συνάδελφοι που έχουν πολύχρονη εμπειρία στο πεδίο και γνωρίζουν από την προσωπική τους πείρα τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

Σ.8: «Εε.. νομίζω ότι οι έμπειροι, οι μάχιμοι συνάδελφοι μπορούν να ανταποκριθούν. Οι πανεπιστημιακοί νομίζω ότι είναι μακριά από τις δικές μας ανάγκες. Δηλαδή, ναι μεν μπορεί να έχουν το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά δε γνωρίζουν τι μπορεί να γίνεται μέσα σε μία τάξη. Δεν έχουν εικόνα. Λένε, εντάξει, λένε τις απόψεις τους, αλλά σε μία πραγματική κατάσταση μπορεί αυτά που λένε να μην μπορούνε να εφαρμοστούν. Οπότε ένας εκπαιδευτικός έμπειρος μπορεί να βοηθήσει.»

Κάποιοι πάλι πιστεύουν ότι ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτής μπορεί να είναι αποτελεσματικός, αρκεί να είναι επαρκής και να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες. Δεν είναι δηλαδή θέμα ιδιότητας, αλλά επιμορφωτικής επάρκειας.

Σ.10: «Οποιοσδήποτε από αυτούς. Αρκεί να ανταποκρίνεται καλά ή επαρκώς ή πάρα πολύ καλά! Γιατί όταν κάνεις ένα σεμινάριο, θέλεις ένα επίπεδο... όχι απλά μέτριο. Θέλεις ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο! Αρκεί να ανταποκρίνονται σε αυτό το κομμάτι που θα πρέπει εγώ να μάθω κάποια πράγματα με βάση το υλικό που θα μου δώσουν και βέβαια, θα πρέπει να συνεργάζονται και εμάς.»



Γράφημα 17: Καταλληλότεροι επιμορφωτές

Και βέβαια, η επάρκεια του επιμορφωτή κρίνεται και από την ποικιλία και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών τεχνικών που χρησιμοποιεί κατά περίπτωση.

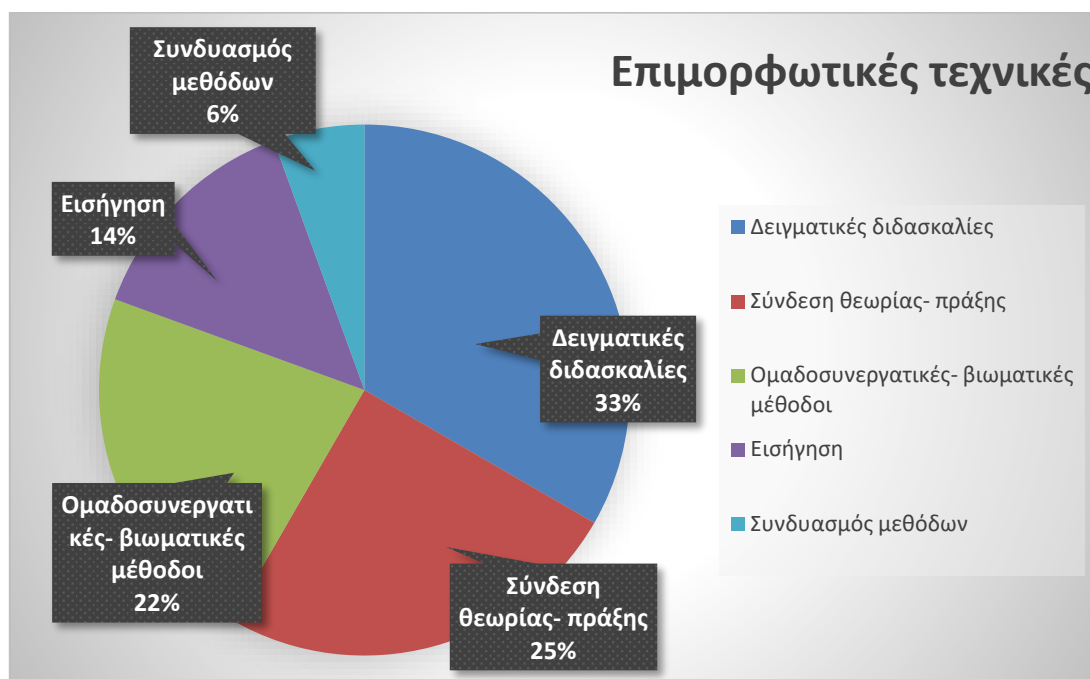
6.2.8. Οι επιθυμητές επιμορφωτικές τεχνικές

Αναφορικά με τις επιμορφωτικές τεχνικές, η πλειοψηφία του δείγματος εκδηλώνει την ανάγκη να παρακολουθήσει δειγματικές διδασκαλίες οι οποίες όμως, θα διεξάγονται σε πραγματικές συνθήκες και όχι σε ουτοπικές. Επίσης, οι συμμετέχοντες εκφράζουν την επιθυμία τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα να υλοποιούνται συνδυάζοντας το θεωρητικό κομμάτι με την αντίστοιχη πρακτική εφαρμογή.

Σ.3: «Εγώ θεωρώ ότι θα ήταν πιο εύστοχο να υπάρχουν δειγματικές διδασκαλίες, αλλά δειγματικές διδασκαλίες που να στηρίζονται σε, ας το πούμε έτσι, πραγματικές συνθήκες, όχι σε ιδανικές. Ο καθένας μπορεί να φτιάξει ένα ιδανικό σχέδιο μαθήματος, το οποίο όμως, να μη μπορεί να βρει εφαρμογή σε καμία τάξη, ούτε καν στο πιο καλό ιδιωτικό σχολείο. Συνάμα να συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη.»

Οκτώ εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, όπως η συζήτηση και τα παιχνίδια ρόλων, καθώς έτσι το πρόγραμμα γίνεται πιο βιωματικό. Η εισήγηση πάλι μπορεί να γίνει κουραστική, ιδιαίτερα τις μεσημεριανές ώρες και αν ο επιμορφωτής δε διαθέτει τις

κατάλληλες δεξιότητες. Από την άλλη, πέντε φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι και η εισήγηση μπορεί να είναι αποτελεσματική και κρίνεται απαραίτητη, ιδιαίτερα στην παρουσίαση ενός νέου αντικειμένου. Μάλιστα, κατά τη γνώμη ενός φιλόλογου, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι δε συνάδουν με την ενηλικιότητα. Τέλος, υποστηρίζεται και η άποψη ότι καλό είναι να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός μεθόδων και πρακτικών ανάλογα βέβαια με τη θεματολογία και τις ανάγκες.



Γράφημα 18: Οι επιθυμητές επιμορφωτικές τεχνικές

6.2.9. Στάση του δείγματος απέναντι στην υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα ως επιμορφωτικής μεθόδου

Όσον αφορά στη θεσμοθέτηση του θεσμού του μέντορα ως μέσου επαγγελματικής ανάπτυξης για τους νεοδιόριστους συναδέλφους, οι μισοί (οκτώ) εξέφρασαν θετική άποψη. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι ο θεσμός αυτός μπορεί να συμβάλλει στη διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας σε ουσιαστικό χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, ο εμπειρότερος συνάδελφος μπορεί να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τον νεότερο.

Σ.5: «Θετική είμαιπολύ. Και αυτό γιατί πιστεύω ότι η εμπειρία είναι η καλύτερη γνώση. Από εκεί μαθαίνεις τα περισσότερα και αυτή δεν πρέπει να χάνεται. Πρέπει να μεταδίδεται, γιατί έτσι οι νέοι συνάδελφοι θα γλιτώσουν από πολύ κόπο. Μπορεί να έχουν έτοιμα κάποια πράγματα,

που θα τους είναι χρήσιμα μέσα στη διδακτική πράξη, να τα χρησιμοποιήσουν άμεσα. Να μη χρειαστεί να αποκτήσουν τη δική τους εμπειρία.»

Σ.11: «Εγώ δεν θα είχα πρόβλημα ούτε να είμαι στη μία θέση ούτε στην άλλη. Διότι το είπα και πριν. Η εμπειρία είναι το άλφα και το ωμέγα. Το έχει αποδείξει η πορεία μου στο χρόνο. Αλλιώς ήμουν τα πρώτα χρόνια, που είχα πολλή θεωρία στο μυαλό μου και αλλιώς τώρα με την τόση πρακτική, αν θες, που έχω κάνει.»

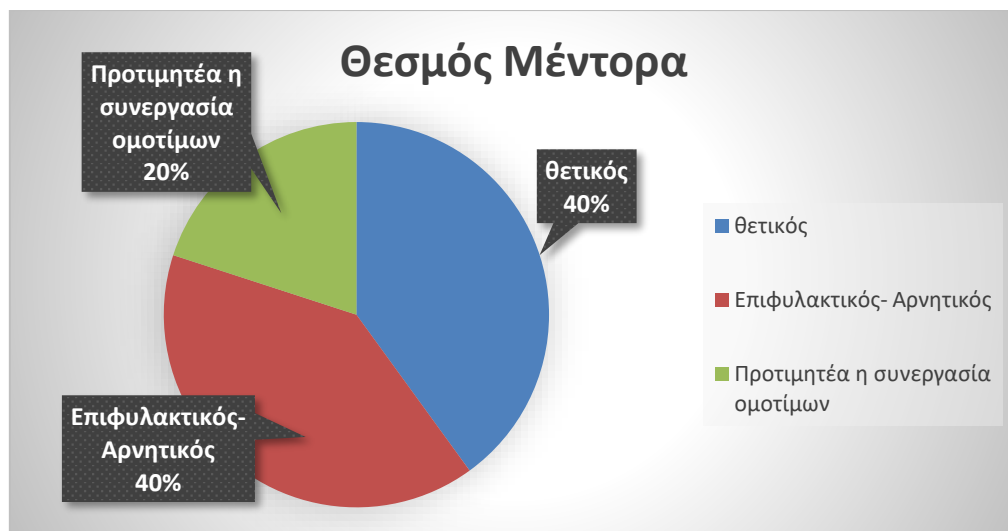
Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού θεωρείται η προθυμία ανάληψης καθηκόντων από τους υποψήφιους μέντορες, η καλή προαίρεση και βέβαια η ανάγκη πλαισίωσης του όλου εγχειρήματος, αλλά και επιμόρφωσης όσων επιθυμούν να αναλάβουν αυτό τον ρόλο.

Σ.14: «Θα ήθελα να μου δείξουν πώς να τον βοηθήσω. Τι δηλαδή ακριβώς πρέπει να κάνω!»

Από την άλλη πλευρά πάλι, οκτώ συμμετέχοντες κρατούν επιφυλακτική και αρνητική στάση. Αυτοί θεωρούν ότι η ενδεχόμενη αλαζονική συμπεριφορά που μπορεί να επιδείξει ο μέντορας διαμορφώνει όρους μη ισοτιμίας μεταξύ των συναδέλφων. Επίσης, επισημαίνουν τον κίνδυνο να υπάρξει διαφορά χαρακτήρων, διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην αποθάρρυνση του νέου συναδέλφου αντί για την εξέλιξή του, αλλά και τη δυσκολία του να προσδιοριστούν τα κριτήρια για να επιλεγεί κάποιος ως μέντορας. Παράλληλα, οι μισοί από αυτούς αντιπροτείνουν ως καλύτερη μορφή επαγγελματικής εξέλιξης τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων.

Σ.1: «Για παράδειγμα, εε. εφόσον ένας συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ορίζεται ως μέντορας, οι συνάδελφοι στην ουσία θα ακολουθήσουν τη μέθοδο, την πρακτική του συγκεκριμένου συναδέλφου, χωρίς να έχουν την ευχέρεια και τη δυνατότητα να εφαρμόσουν κάτι άλλο, κάτι διαφορετικό.»

Σ.12: «Ταιριάζουν αυτοί οι άνθρωποι σαν άνθρωποι για να ταιριάζουν και σα συνάδελφοι; Είναι ο παλιός άνετος και υπεράνω ή θα τον έχει τον άλλο.. Καταλαβαίνεις τι λέω;»



Γράφημα 19: Στάση του δείγματος απέναντι στην υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα ως επιμορφωτικής μεθόδου

6.2.10. Στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων ως επιμορφωτικής μεθόδου

Περισσότερο θετικοί εμφανίζονται οι φιλόλογοι του δείγματος στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων. Υποστηρίζεται ότι οι τάξεις κάποια στιγμή πρέπει να ανοίξουν και ότι ο θεσμός αυτός μπορεί να βοηθήσει στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική τους πρακτική, αλλά και στη διαχείριση της τάξης για όσους συναδέλφους αντιμετωπίζουν προβλήματα απειθαρχίας.

Σ.8: «Ναι, θα μου άρεσε οι συνάδελφοί μου να παρακολουθήσουν το μάθημά μου! Θα το έβρισκα και ως ένα τρόπο έτσι....να μάθω, να δω ποια είναι τα υπέρ μου, τα κατά μου. Είναι πολύ ενδιαφέρον.»

Σ.12: «θα 'μουν πάρα πολύ περίεργη και το είχα και πολλή ανάγκη να συγκρίνω και τη δική μου την πράξη και τη μεθοδολογία. Ακριβώς για την ανατροφοδότηση της πρακτικής μου!»

Σ.16: «Είμαι πολύ θετική σε αυτό. Δεν έχω, δεν έχω κανένα πρόβλημα. Πιστεύω ότι βοηθάει. Πρέπει να ανοίξουνε λίγο οι τάξεις. Αυτό θα συμβάλει και στη διαχείριση της τάξης, θα βοηθήσει εκείνους που έχουν κάποιες δυσκολίες, αλλά και σε τεχνικές, ας πούμε διδακτικές.»

Μάλιστα, δύο συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το έχουν ήδη δοκιμάσει και η εμπειρία τους ήταν θετική.

Σ.11: «Να σας πω εγώ το έχω κάνει αυτό. Δηλαδή, πολλές φορές έχω πει σε συνάδελφο φιλόλογο «έλα μέσα να παρακολουθήσεις». Όχι, γιατί θέλω να αποδείξω κάτι, αλλά για αλληλεπίδραση.»

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού είναι η καλοπροαίρετη κριτική με την έννοια της ανατροφοδότησης και όχι της καταλογοποίησης των επιδόσεων, η επιθυμία να συμμετάσχει κανείς σε αυτή τη διαδικασία, η επιλογή του συναδέλφου με τον οποίο θα συνεργαστεί ο διδάσκων, το καλό κλίμα στον σύλλογο διδασκόντων και βέβαια το να είναι οι εκπαιδευτικοί ανοιχτοί στην κριτική.

Σ.4: «Δε μπορώ να σκεφτώ κάποια προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει. Εφόσον βέβαια, γινόταν με τη θέληση του εισηγητή- εκπαιδευτικού.»

Σ.5: «Ε.. βέβαια και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συναδέλφους. Και εγώ θα έλεγα ο συνάδελφος που θέλει να αξιολογηθεί να επιλέγει ποιος θέλει να είναι εκείνος που θα τον αξιολογήσει. Να έχουν δηλαδή μία καλή σχέση, μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους... Με ελεύθερη επιλογή, γιατί έτσι θα είναι και η διδασκαλία πιο..πιο.. άμεση, όχι πιο άμεση. Πιο αληθινή. Αληθινή διδασκαλία, γιατί αν έχεις κάποιον μέσα στην αίθουσα που δεν τον γνωρίζεις, δεν ξέρεις τις προθέσεις του, δεν θα είναι η διδασκαλία σου, όπως την κάνεις κάθε μέρα. Θα είναι κάτι άλλο.»

Ωστόσο, τέσσερις φιλόλογοι φάνηκαν επιφυλακτικοί απέναντι στον θεσμό, καθώς θεωρούν ότι εγκυμονεί αρκετούς κινδύνους. Μάλιστα, οι δύο από αυτούς ασκούν παράλληλα με το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο. Οι επιφυλάξεις οφείλονται στο γεγονός ότι πρόκειται για κάτι που ακούγεται θεωρητικά ωραίο, αλλά δεν υπάρχει η κουλτούρα αξιολόγησης και η νοοτροπία αυτή στον εκπαιδευτικό κόσμο ώστε να ευδοκιμήσει μία τέτοιου είδους προσπάθεια.

Σ.15: «Εμένα θεωρητικά μου φαίνεται, θεωρητικά μου ακούγεται ωραίο. Εεεεμμ..μου αρέσει έτσι σαν ιδέα. Είναι κάτι άγνωστο όμως, για τους περισσότερους από εμάς. Δεν έχουμε μάθει όμως να λειτουργούμε έτσι.»

Επίσης, οι προσωπικές ανασφάλειες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι μικρότητες, το άγχος, ο φόβος και ο εγωισμός μπορεί να σταθούν εμπόδια στο να αποφέρει καρπούς ο θεσμός αυτός.

Σ.2: «Ε ναι, ναι! Να φοβάσαι ότι... Εε.. γιατί συνήθως γι αυτό δεν μπορείς να δεχτείς κάποιον μέσα στην τάξη σου. Γιατί φοβάσαι γι αυτό που θα σου πει. Αλλά είμαι υπέρ αυτού! Και βέβαια, θέλει δουλειά. Και βάζω και μένα μέσα σ αυτό. Δεν ξέρω αν θα ήμουνα έτοιμη να δεχτώ οποιαδήποτε κριτική, αλλά θα ήθελα να το δοκιμάσω.»

Σ.6: «Στην περίπτωση όμως, όταν δεχτούμε την αξιολόγηση, όταν λέμε ομότιμη, εννοούμε οποιοσδήποτε, με τον οποίο μπορείς να μην έχεις στενές σχέσεις. Τότε μπορεί να δημιουργηθεί άγχος και από την άλλη να θεωρήσεις την αξιολόγησή του ως παρέμβαση στη δουλειά σου.»

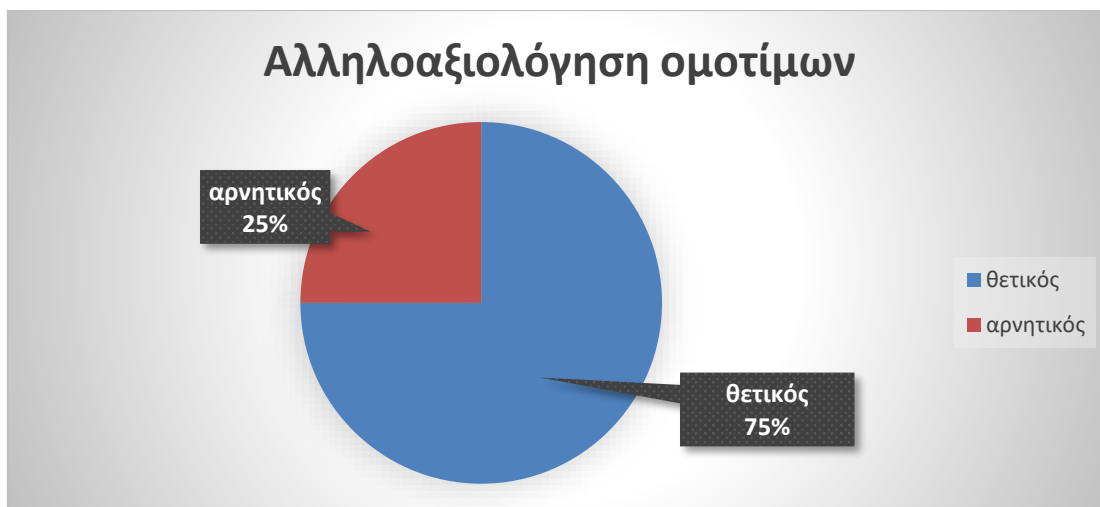
Σ.10: «Και πιστεύω ότι πολλές φορές εμείς, όλοι οι συνάδελφοι, έχουμε και ένα μεγάλο εγωισμό για αυτό που κάνουμε... που το θεωρούμε το καλύτερο.. την καλύτερη πρακτική, την πιο καινοτόμα δραστηριότητα. Εδώ μπλέκουμε τώρα με σχέσεις ανθρώπων. Οπότε είμαι λίγο επιφυλακτική σε αυτό.... Αλλά πάλι έχει να κάνει με την ομάδα των συναδέλφων! Αν δέχονται δηλαδή, κριτική. Γιατί το να κάνεις κριτική είναι εύκολο! Το δύσκολο είναι το να τη δεχτείς την κριτική του άλλου!»

Παράλληλα, εκτός από τη δυσκολία του να δεχτεί κανείς την κριτική επισημάνθηκε και ο δισταγμός στο να ασκήσει κάποιος αντικειμενική και εποικοδομητική κριτική σε άλλους.

Σ.10: «Α! Δεν έχω πρόβλημα να δεχτώ κριτική! Είμαι διστακτική στο να κάνω κριτική σε κάποιον, γιατί δεν ξέρω πώς θα το πάρει. Εγώ δεν έχω πρόβλημα! Ανοίγω την τάξη μου και μπαίνει οποιοσδήποτε και μου λέει οτιδήποτε! Θεωρώ ότι θα βγω ωφελημένη από αυτό!»

Τέλος, ένας συμμετέχων επισημαίνει ότι με τη μέθοδο αυτή υπεισέρχεται ο ένας στον χώρο του άλλου, γεγονός που προκαλεί δυσλειτουργίες, ενώ πιο αποτελεσματικός κρίνεται ο προσωπικός αναστοχασμός του διδάσκοντα πάνω στην καθημερινή του πρακτική.

Σ.13: «Δε θεωρώ ότι είναι απαραίτητο. Δηλαδή, νομίζω ότι κάποιον με αυτόν τον τρόπο ο ένας υπεισέρχεται λίγο στο χώρο του άλλου. Και επειδή ο καθένας από μας έχει το δικό του τρόπο λειτουργίας και τον τρόπο που κάνει το μάθημά του και τον τρόπο που διαχειρίζεται την τάξη ή τα θέματα αυτά, νομίζω ότι μάλλον θα δημιουργούσε προβλήματα παρά θα διευκόλυνε... Και νομίζω ότι μέσα από την εμπειρία του μπορεί ο καθένας να δώσει ο ίδιος την ανατροφοδότηση στον εαυτό του. Δηλαδή, με βάση τα λάθη, τις παραλήψεις, τα αποτελέσματα..»



Γράφημα 20: Στάση του δείγματος απέναντι στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων ως επιμορφωτικής μεθόδου

Εκτός όμως από το προφίλ των επιθυμητών επιμορφωτικών προγραμμάτων, κρίθηκε σκόπιμο να εντοπιστούν και τα εμπόδια και οι φραγμοί που το δείγμα αντιμετωπίζει στη συμμετοχή του στις προσφερόμενες ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις.

6.3. Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στη συμμετοχή και στην αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων

Ο εντοπισμός των συντελεστών που λειτουργούν ανασχετικά μπορεί να αυξήσει τα ποσοστά συμμετοχής στα δια βίου προγράμματα αλλά και την αποτελεσματικότητά τους. Οι ανασταλτικοί αυτοί παράγοντες μπορεί να ενεργήσουν σε δύο διαφορετικές χρονικές φάσεις. Είτε πριν από την έναρξη του προγράμματος, οπότε το άτομο δεν θα συμμετάσχει καθόλου ακόμη και αν το θέλει, είτε κατά την υλοποίηση της δράσης, οπότε θα προκληθούν φαινόμενα διαρροής ή και μία γενικότερη δυσαρέσκεια των εκπαιδευομένων.

6.3.1. Φραγμοί στη συμμετοχή

Όσον αφορά τώρα στα εμπόδια που έχουν συναντήσει οι φιλόλογοι του δείγματος στο να συμμετάσχουν στις προσφερόμενες από την υπηρεσία τους επιμορφωτικές δράσεις πρωταρχικός παράγοντας φαίνεται πως είναι ο χρόνος διεξαγωγής. Έτσι, αναφέρουν ότι συχνά

η χρονική συγκυρία δεν είναι βολική, δηλαδή το ωράριο κατά το οποίο υλοποιείται η δράση. Για παράδειγμα, όταν το πρόγραμμα είναι εκτός σχολικού ωραρίου, πολύωρο, καθημερινές που υπάρχει έντονη η κόπωση και μεσημεριανές ώρες, τότε οι συνθήκες αυτές μπορεί να λειτουργήσουν αποτρεπτικά.

Σ.12: «Σου ζητάνε να πας εκεί, ξέρω γω, 4:00-8:00μμ ..που είναι απαγορευτικό! Δε μπορείς να αντέξεις τόσες ώρες! Ή είναι πάλι μακριά...εεεε ή είναι καθημερινές κάτι που είναι λίγο δύσκολο. Και τώρα έτσι και έτσι που είναι μεγάλα τα παιδιά. Όταν ήταν μικρά;»

Από την άλλη όμως, και προγράμματα που υλοποιούνται εντός ωραρίου μπορεί κάποιοι, ενώ ενδιαφέρονται, να μη μπορούν να τα παρακολουθήσουν, γιατί χρειάζεται να καλύψουν την ύλη.

Σ.11: «Το μόνο δύσκολο είναι ότι είναι εις βάρος του προγράμματος, δηλαδή εις βάρος της ύλης, όταν γίνονται εντός του προγράμματος.»

Το δεύτερο εμπόδιο σχετίζεται με τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος. Επειδή οι περισσότεροι που υπηρετούν στη Δυτική Αττική διαμένουν αρκετά μακριά από τις σχολικές τους μονάδες, οι μακρινές αποστάσεις, η δυσκολία στη μετακίνηση λόγω κόστους και κυκλοφοριακής συμφόρησης και η δυσκολία πρόσβασης στον χώρο διεξαγωγής της επιμόρφωσης συχνά λειτουργούν ανασχετικά.

Σ.16: «Για μένα το μόνο που λειτουργεί έτσι κάπως ανασταλτικά είναι ότι, επειδή ο τόπος διαμονής μου δεν είναι η Δυτική Αττική, είναι λίγο πρόβλημα, όταν είναι εκτός ωραρίου ή κάποια άλλη μέρα και Σαββατοκύριακα...Η μετακίνηση, επειδή μετακινούμαι καθημερινά, είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας πολλές φορές.»

Έπειτα, αναφέρθηκε η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, η πληροφόρηση και το δυσλειτουργικό πλαίσιο. Το δυσλειτουργικό πλαίσιο σχετίζεται κυρίως με την προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων που δεν έχουν καθολικό χαρακτήρα. Όσον αφορά στην πληροφόρηση, αποτρεπτικός παράγοντας μπορεί να είναι τόσο η ελλιπής πληροφόρηση, οπότε και οι εκπαιδευτικοί δεν πληροφορούνται καθόλου για τις υλοποιούμενες επιμορφωτικές δράσεις ή τις μαθαίνουν εκ των υστέρων όσο και η μη έγκαιρη πληροφόρηση η οποία δεν αφήνει περιθώρια σωστού προγραμματισμού.

Σ.14: «Νομίζω ότι περισσότερο παίζει ρόλο η πληροφόρηση. Δηλαδή πολλές φορές έχουμε επιμόρφωση και το έχουμε μάθει τελευταία στιγμή. Και εκεί, ας πούμε, πρέπει να προγραμματίσεις από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο. Δηλαδή, από το αν θα γίνει αναδιάταξη του προγράμματος του σχολείου, του σπιτιού (γέλια), του προσωπικού χρόνου.»

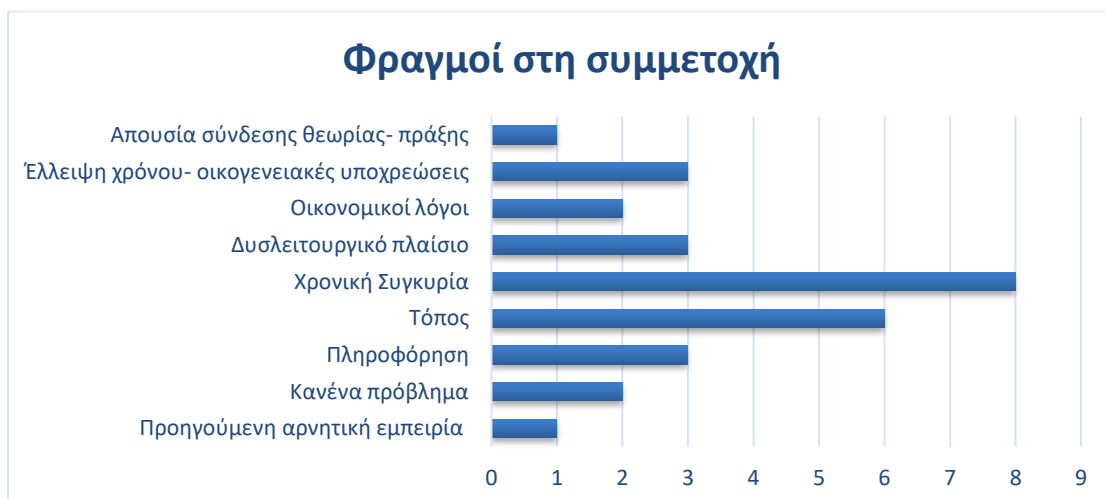
Δύο συμμετέχοντες υπέδειξαν ως φραγμό και τη φρενίτιδα επιμόρφωσης που επικρατεί στις μέρες μας και το εμπόριο που διεξάγεται γύρω από τη δια βίου μάθηση με επιμορφωτικά πακέτα που είναι πολύ ακριβά.

Σ.8: «Και επίσης, πολλές φορές τα διδακτικά πακέτα είναι πολύ ακριβά. Δηλαδή, υπάρχει ένα εμπόριο, μία παραγωγή μαζική μεταπτυχιακών, σεμιναρίων... Και η συγκέντρωση πολλών-πολλών χαρτιών, σε εισαγωγικά, τα οποία σε κάνουν ικανό συνάδελφο. Το οποίο το θεωρώ απαράδεκτο. Γιατί αυτό δεν είναι μετρήσιμο. Δε δείχνει τίποτα. Σαφώς, θα πρέπει να επιμορφωνόμαστε, αλλά όχι αυτή η φρενίτιδα.»

Άλλο ένα εμπόδιο που επισημάνθηκε είναι η προηγούμενη κακή εμπειρία. Πρόκειται για το γνωστό ‘epimorfosis trauma’ (Κούλης & Μπαγάκης, 2018).

Σ.1: «Το μόνο εμπόδιο ήταν η κακή μου εμπειρία από τη συμμετοχή.... Ήταν η προκατειλημμένη αντίληψη των συμβούλων έναντι του κλάδου μου. Ήταν η προκατάληψη που αντιμετώπισα.. ααα.. και πολλές φορές η αντιμετώπισή μου ως...εεε...ως μη ικανού, τέλος πάντων. Η αντιμετώπισή μου ως ατόμου που δεν μπορεί, που δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και την απαραίτητη, ας πούμε, κατάρτιση να λειτουργεί μέσα στην τάξη.»

Επιπλέον, η έμφαση στο θεωρητικό κομμάτι και η έλλειψη πρακτικής εφαρμογής μπορεί να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν συναντήσει κανένα πρόβλημα έως τώρα.



Γράφημα 21: Φραγμοί στη συμμετοχή στα προσφερόμενα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα

6.3.2. Ανασταλτικοί παράγοντες κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων

Άλλοι παράγοντες τώρα που μπορεί να υπονομεύσουν την αποτελεσματικότητα μίας δράσης και να προκαλέσουν φαινόμενα διαρροής είναι οι παρακάτω: Αρχικά, να επισημανθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα εγκατέλειπαν κάποιο πρόγραμμα μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Εκείνο που όμως που έχει βαρύνουσα σημασία στην επιτυχία μίας επιμορφωτικής πρακτικής είναι η επάρκεια του επιμορφωτή.

Σ.10: «Δηλαδή, η ανεπάρκεια, να το πω, του επιμορφωτή με κουράζει. Όχι, απλά με κουράζει, με εξοργίζει!»

Ωστόσο, κάποιοι από εκείνους που ασκούν τον ρόλο του επιμορφωτή στην περιοχή χρησιμοποιούν συχνά τεχνικές οι οποίες δε συνάδουν με την ενηλικιότητα ή εμφανίζουν ανεπάρκειες. Ένα αρνητικό στοιχείο είναι ότι έχει παρατηρηθεί έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και άγνοια ή απροθυμία εφαρμογής στην πράξη των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων. Για παράδειγμα, ένας συμμετέχων αναφέρει ότι συχνά νιώθει προσβεβλημένος από τους εκπαιδευτές, καθώς επιχειρούν μία συνειδητή ή ασυνειδητή υποτίμηση του κλάδου των φιλολόγων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως ανεπαρκείς επαγγελματικά. Είναι γνωστό όμως, ότι ο ενήλικας έχει την ανάγκη να αντιμετωπίζεται ως ισότιμος. Επίσης, οι διαλέξεις και η απλή ανάγνωση ενός powerpoint, τεχνικές που χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά, θεωρούνται αναποτελεσματικές, καθώς απουσιάζει εντελώς η ενεργητική συμμετοχή και η βιωματικότητα.

Σ.16: «Να έχουν τη μορφή μία διάλεξης όπου προβάλλεται ένα powerpoint και μέχρι εκεί (γέλια). Και να μην έχει κάποιο ενδιαφέρον. Ή να μου λέει πράγματα που τα θεωρώ πολύ γνωστά, δεδομένα, και δεν περίμενα αυτό από το πρόγραμμα.»

Ανασχετικά όμως, μπορεί να λειτουργήσει ακόμη και ο τόνος της φωνής και η έλλειψη μεταδοτικότητας, όπως και η αδυναμία του εισηγητή να κρατά σε εγρήγορση τους επιμορφούμενους. Ένα άλλο αρνητικό είναι η αυτοπροβολή των επιμορφωτών και η έλλειψη αγάπης για το αντικείμενό τους.

Σ.2: «Δηλαδή, πιστεύω ότι ο επιμορφωτής παίζει ρόλο. Κατά πόσο το κάνει για να επιμορφώσει ή για να δει το όνομά του κάπου γραμμένο, ότι συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα επιπλέον.»

Σ.12: «Όλα τα θέματα είναι ενδιαφέροντα. Οι ομιλητές είναι που τα χαλάνε.»

Δυσανεξία προκαλούν επίσης, και οι οργανωτικές δυσλειτουργίες που σχετίζονται με τη δόμηση του προγράμματος και τη διαχείριση του χρόνου. Η εμμονή σε πράγματα άσχετα με

το θέμα, η φλυαρία και ο πλατειασμός, ο βερμπαλισμός, η μη καλή δόμηση και οργάνωση του υλικού και η προχειρότητα φαίνεται να ενοχλούν τους εκπαιδευόμενους.

Σ.9: «*Η σε πράγματα άσχετα με τη δουλειά μου. Ήταν επιμορφωτές που ήταν άρες μάρες κουκουνάρες. Τους έλεγαν ότι σπουδάσανε στο Βέλγιο και τους λέγαν τι κάνανε όταν ήτανε μικροί.. Πώς το λένε; Πού τους πήγαινε ο θείος βόλτα κτλ.*»

Σ.3: «*..και να υπήρχαν και ανακολουθίες από τους επιμορφωτές. Δηλαδή, να λένε ότι θα διαρκέσει τρεις εβδομάδες, λέω ένα υποθετικό χρόνο, και μέσα σε αυτές τους τρεις εβδομάδες και τις 50 ώρες, τη μία να μη γινόταν το μάθημα, την άλλη να λέει ο επιμορφωτής ότι έχω μία εργασία ή μία παρουσίαση και θα κάνει το μάθημα ο συνεργάτης του ή οι τρεις εβδομάδες να γινόταν μήνας από τις αναβολές των μαθημάτων.*»

Σ.12: «*Δηλαδή, κάποιον που σου είπα πριν από το ΠΕΚΕΣ ξεχνάει να σταματήσει...και πάει γύρω γύρω, μιλάει και αργά και σε παίρνει ο ύπνος. Να το εγκαταλείψω μόνο για αυτό το λόγο. Δε θυμάμαι κάτι άλλο. Τραβούσε σε μάκρος. Αυτό. Πρέπει να είναι λίγο ευσύνοπτα. Να μην είναι τετράωρα.*»

Παράλληλα, αναποτελεσματικοί θεωρούνται και οι εκπαιδευτές οι οποίοι δεν έχουν γνώση της σχολικής ζωής και των προβλημάτων. Επειδή αγνοούν σημαντικές παραμέτρους, οι προτάσεις τους είναι συχνά ανεδαφικές και ανέφικτες.

Σ.15: «*Και να υπάρχει επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται, έτσι, και στην πραγματικότητα. Όχι επιμορφώσεις του τύπου «Ξέρετε η δασκαλοκεντρική διδασκαλία πέθανε» και εμένα να με επιμορφώνεις σε νέες τεχνικές διδασκαλίας, αλλά στην πραγματικότητα στο σχολείο να υπάρχει αυτού του τύπου η διδασκαλία και να κυριαρχεί...Εγώ παρακολούθησα επιμορφώσεις που οι επιμορφωτές ήταν κάθετοι, έτσι ως προς αυτά τα ζητήματα. Και εμείς τους λέγαμε «Ωραία! Εντάξει! Αλλά δεν υπάρχει ακόμη αυτή η κουλτούρα». Στα σχολεία η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική.... Όταν πάμε να δοκιμάσουμε νέα πράγματα, πρέπει να υπάρχει και η αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή, οι αντίστοιχες οργανωμένες αίθουσες..η διάταξη, όλα αυτά. Για να δουλέψουμε ομαδικά, συνεργατικά κτλ. Απογοητεύονται τα παιδιά, απογοητεύονται και οι συνάδελφοι και επιστρέφουμε στην παλιά γνωστή μέθοδο. Και εκεί είμαστε δηλαδή στην πραγματικότητα ακόμη.*»

Τέλος, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαινόμενα διαρροής μπορεί να οφείλονται και στην ανεπάρκεια του συντονιστή να υποστηρίξει τον εκπαιδευόμενο τόσο στο να προσπελάσει το υλικό, όσο και στο να αποκτήσει δεξιότητες αυτοοργάνωσης.

Σ.13: «Δηλαδή, και εγώ δεν ήμουν ιδιαίτερα συνεπής, για να πω την αλήθεια, αλλά δε μπορούσα να κατανοήσω και τόσο πολύ εε το υλικό που έστελνε κάθε φορά ο επιμορφωτής ώστε να μπορέσω να προχωρήσω στο επόμενο στάδιο, στην επόμενη εργασία. Οπότε με δυσκόλεψε αυτό και το εγκατέλειψα.»

Εκτός από τις δεξιότητες των εκπαιδευτών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προβάλλουν ως βασική αδυναμία των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων την απουσία εφαρμοσιμότητας των διδακτικών προτάσεων που γίνονται. Έτσι, φαίνεται να είναι πολύ συχνό το φαινόμενο να παρουσιάζονται μαθησιακά σενάρια που είναι πολύ ωραία θεωρητικά, των οποίων όμως οι στόχοι είναι ουτοπικοί ή μερικώς εφικτοί. Τέτοιου είδους προτάσεις βέβαια, κάθε άλλο βοηθητικές μπορεί να είναι, καθώς οδηγούν στην απογοήτευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Σ.1: «.. ήταν, θα έλεγα, ουτοπικά. Προέβαλαν δηλαδή, στόχους ααα..μη εφαρμόσιμους στην ουσία και στην πραγματικότητα, όπως τους γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός, που μπαίνει καθημερινά στην τάξη με την κιμωλία στο χέρι.»

Σ.5: «Ναι, σε μία άλλη πραγματικότητα, σε μία άλλη τάξη, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Τώρα στην ελληνική πραγματικότητα; Στην ελληνική τάξη;»

Σ.10: «Η πολλές φορές πράγματα τα οποία είναι σε πολυύψωτο θεωρητικό επίπεδο, τα οποία δεν μπορούν να γίνουν πράξη αυτά που λέει..και αυτό με εκνευρίζει. Δηλαδή, όταν απλά λέμε, λέμε, λέμε. Αλλά τελικά αυτό που λέμε, το πάρα πολύ ωραίο, δε μπορεί να εφαρμοστεί.. Ε τι να το κάνω;»

Επίσης, η εστίαση στη θεωρία και η απουσία πρόβλεψης για να δοκιμαστεί αυτή η θεωρία στην πράξη ενοχλεί τους επιμορφούμενους. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αρκούνται στο να τους υποδεικνύει κάποιος τι πρέπει να κάνουν, αλλά έχουν ανάγκη να το δουν να εφαρμόζεται στην πράξη ή τουλάχιστον να τους δοθούν τα κατάλληλα εργαλεία.

Σ.8: «Η αερολογία. Ότι θα! Θα! Θα! Και θα ήταν ιδανικό να ! Δηλαδή, ποτέ -πλην ελαχίστων εξαιρέσεων- δεν έχω συναντήσει εισηγητές που να λένε κάτι πραγματικά εφαρμόσιμο. Δηλαδή, άλλο να επιμορφωθείς σε κάτι γενικό, το να εμβαθύνεις σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Αλλά το πώς αυτό το γνωστικό αντικείμενο θα το δώσεις στους μαθητές νομίζω ότι κανείς από τους εισηγητές δεν έχει πετύχει να με ενθουσιάσει. Πλην δύο τριών που είχαν πραγματικά μεράκι. Και ξέρανε πού να στοχεύουνε και πώς να το διαχειρίζονται.»

Σ.5: «Και ένιωθα... και νιώθω στις επιμορφώσεις ότι όλο το βάρος πέφτει στον καθηγητή. Σου λένε θα κάνεις αυτό, πρέπει να κάνεις αυτό, αλλά δεν σου δίνουν και τα εργαλεία, ας πούμε. Σου λένε κολύμπα! Βρες το μόνος σου, πώς θα γίνει, πώς θα εφαρμοστεί!»

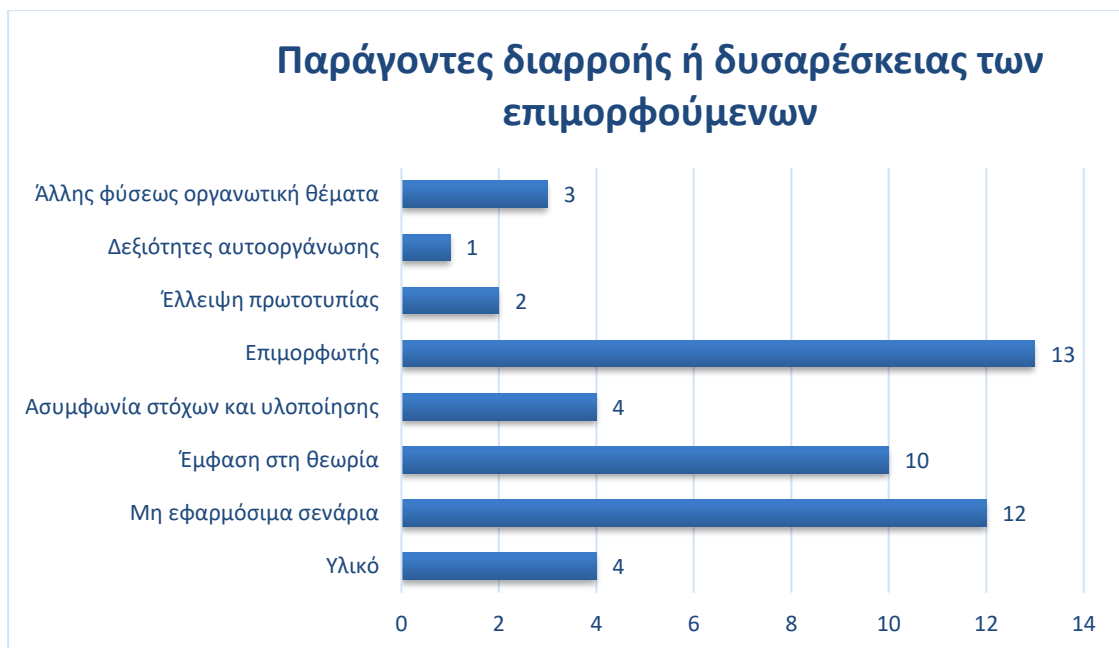
Παράλληλα, η οργάνωση του προγράμματος αποτελεί ένα ακόμη παράγοντα που μπορεί να προκαλέσει διαρροϊκά φαινόμενα. Η προχειρότητα στην οργάνωση, η ασυνέπεια, η έλλειψη υποστήριξης, το δυσνόητο υλικό και η δυσαρμονία στόχων και υλοποίησης δρουν ανασταλτικά.

Σ.3: «Θα με οδηγούσαν στο να εγκαταλείψω ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και το υλικό, αλλά και αυτό που είπα και πριν, η αναντιστοιχία. Άλλα να λέει και να υπόσχεται και άλλα πραγματικά να κάνει.»

Σ.13: «Το υλικό! Και δεν είχα τη δυνατότητα να πάρω επεξηγήσεις πάνω σε αυτό και να το δουλέψω. Και αυτό λειτούργησε ανασταλτικά.»

Τέλος, αναφορά έγινε και στην κοινοτυπία των προτάσεων που γίνονται από τους επιλεγμένους επιμορφωτές. Ένας συμμετέχων αναφέρει ότι από τις επιμορφωτικές πρακτικές απουσιάζει το καινούριο, το πρωτοποριακό, το σύγχρονο το οποίο βέβαια χρειάζεται να τοποθετείται και σε ρεαλιστική βάση.

Σ.10: «Αυτό που δεν μου άρεσε σε δύο δειγματικές που είχα δει είναι ότι δεν είδα κάτι το πρωτοποριακό, κάτι που δεν το είχα σκεφτεί, κάτι το καινοτόμο. Γιατί εγώ θέλω το διαφορετικό. Θέλω μία διαφορετική οπτική του εκπαιδευτικού έργου! Και ας είναι και αιρετική! Τη θέλω! Θέλω δηλαδή, να το δω αυτό! Και να πάρω ή να μην πάρω τα στοιχεία που θα μου δείξουν!»



Γράφημα 22: Παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν φαινόμενα διαρροής ή τη δυσαρέσκεια των επιμορφούμενων

6.4. Προτάσεις για τη βελτίωση των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων

Οι παραπάνω αδυναμίες φαίνεται να έχουν αντίκτυπο και στην αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων από την υπηρεσία επιμορφωτικών δράσεων. Έτσι, επτά συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι ή μέτρια ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει έως τώρα, ενώ πέντε απαντούν αρνητικά. Μόνο τρεις νιώθουν ότι οι προσδοκίες τους καλύφθηκαν πλήρως. Επομένως, υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας.

Σ.13: «Ναι. Με ικανοποίησε σε θεωρητικό επίπεδο. Δηλαδή, ως άκουσμα ήταν πολύ ωραία αυτά που άκουσα για τον τρόπο που μπορεί να γίνει το μάθημα της ιστορίας, των αρχαίων ελληνικών...αλλά τελικά δεν εφαρμόστηκε ποτέ αυτό στην πράξη. Οπότε η προσδοκία μου έμεινε ημιτελής θα έλεγα. Γιατί δεν είχα τη δυνατότητα και δεν ξέρω και πόσο περνάει από το δικό μας χέρι να τα εφαρμόσουμε όλα αυτά, όταν έχουμε την πίεση της ύλης, τη διαχείριση της τάξης και όλα αυτά τα γνωστά θέματα.»

Η παρεχόμενη αυτή ποιότητα μπορεί να βελτιωθεί με διάφορους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος επιθυμεί περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες να

γίνονται τακτικά. Ειδικά στις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας, οι αρμόδιοι φορείς άφησαν τον εκπαιδευτικό κλάδο αβοήθητο, αφού το σχετικό πρόγραμμα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία καθυστέρησε αδικαιολόγητα να ξεκινήσει.

Σ.15: «Είναι προς τιμήν των συναδέλφων που στην πραγματικότητα επιμορφώθηκαν, αυτομορφώθηκαν.»

Συνακόλουθα, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι επιμορφώσεις χρειάζεται να γίνονται έγκαιρα, ιδιαίτερα πριν από τις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις και να υπάρχει πρόβλεψη για μαζικότητα και καθολικότητα στη συμμετοχή.

Σ.12: «Η επιμόρφωση πρέπει να ξεκινάει με το που πάει να αλλάξει κάτι το Υπουργείο! ... Η επιμόρφωση πρέπει να ξεκινάει πριν μπει η αλλαγή στο σχολείο. Στο κάθε μέρα.»

Παράλληλα, σκόπιμο κρίνεται οι προτάσεις που γίνονται από τις επιμορφωτικές αρχές να είναι εφαρμόσιμες και ρεαλιστικές διαφορετικά οδηγούν στην αποθάρρυνση των διδασκόντων και αποτελούν τροχοπέδη στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Μάλιστα, κάποιος συμμετέχων υποστηρίζει ότι χρειάζονται επιμορφωτές με εμπειρία στο πεδίο και στις ανομοιογενείς μαθησιακά τάξεις, για να μπορούν να παράσχουν ουσιαστική στήριξη.

Σ.11: «Να λέγονται πράγματα, να γίνονται πράγματα τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις πραγματικές. Όχι, θεωρητικές τάξεις. Πραγματικές τάξεις δηλαδή, να έχεις παιδιά που να είναι το επίπεδο τόσο διαφορετικό, τόσο ακραίο. Εκεί θέλω να δω τι μπορεί να μου προτείνει ο σύμβουλος ή το σεμινάριο γενικότερα. Οπότε αυτό προϋποθέτει ότι οι επιμορφωτές θα πρέπει να έχουν περάσει από τέτοιου είδους τάξεις... Θα πρέπει να έχουν διατελέσει καθηγητές σε τέτοιες τάξεις. Για να μπορούν εμένα μετά... να μπορούν να μου μεταφέρουν τη γνώση και την εμπειρία και την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσω. Όταν όλα είναι θεωρητικά, σε ιδανικές τάξεις, εκεί είναι εύκολα τα πράγματα.»

Σημαντική επίσης, κρίνεται η μακροπρόθεσμη οργάνωση της επιμορφωτικής πολιτικής η οποία θα πρέπει να διαπνέεται από σοβαρότητα, προγραμματισμό, συνέχεια και συνέπεια στόχων και υλοποίησης και να στελεχώνεται με επαρκές προσωπικό.

Σ.5: «Να είναι πιο τακτικές και με σχέδιο. Δηλαδή, από την προηγούμενη χρονιά να ξέρει ο κάθε κλάδος και οι φιλόλογοι ότι θα υπάρχουν αυτά τα σεμινάρια. Να υπάρχει ένας προγραμματισμός και μία συχνότητα. Είναι πολύ αραιά.... Και για το ίδιο αντικείμενο να μένουν πολύ. Να μην είναι μία το ένα και μία το άλλο.»

Σ.9: «Ο άνθρωπος έχει ένα μεγαθήριο να συντονίσει. Τι να σου κάνει αυτός ο άνθρωπος; Τι θα γίνει; Τιραμόλα; Να τρέχει; Να διακτινίζεται; Νομίζω ότι υπάρχει πρόβλημα σοβαρό στην επιμόρφωση στο χώρο μας. Εσύ τι καταλαβαίνεις; Εγώ πιστεύω ότι υπάρχει σοβαρό κενό.»

Κάτι ακόμη που φαίνεται να επιζητούν κάποιοι επιμορφούμενοι είναι η ανάγκη πρακτικής εφαρμογής των όσων διδάχθηκαν με την καθοδήγηση και ανατροφοδότηση του επιμορφωτή. Διαφορετικά αυτό που αποκομίζουν από το πρόγραμμα μένει ως γνώση θεωρητική χωρίς καμία εφαρμοσιμότητα.

Σ.13: «Νομίζω ότι οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να περνάνε και στο επόμενο στάδιο, να μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά. Δηλαδή, για εμένα δεν έχει κανένα νόημα να επιμορφώνομαι σε κάτι το οποίο θεωρητικά ακούγεται πάρα πολύ ωραίο, αλλά πρακτικά δεν μπορώ να το εφαρμόσω. Και έτσι μένει απλά σαν μία γνώση θεωρητική.»

Σ.16: «Καθολικές, γιατί κάθε φορά επιμορφώνεται ένας πολύ μικρός πληθυσμός. Και να υπάρχει μία συνέχεια. Δηλαδή, πιο πολύ, πέρα από την επιμόρφωση, να υπάρχει η εφαρμογή στην τάξη. Και αυτό να παρακολουθείται και από τους επιμορφωτές.»

Επίσης, οι αρμόδιοι για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλουν να αφογκράζονται τις ανάγκες και να προβαίνουν σε μία ενεργητική ακρόαση των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το διδακτικό προσωπικό πριν υλοποιήσουν τις δράσεις τους. Μία ακόμη ιδέα που προτάθηκε είναι η ύπαρξη πλατφόρμας πληροφόρησης των υλοποιούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων ή οποία να λειτουργεί ανεξάρτητα από τη σχολική μονάδα. Επίσης, τα προσφερόμενα προγράμματα χρειάζεται να είναι πρωτοποριακά και να αφορούν στον σύγχρονο εκπαιδευτικό και όχι στον εκπαιδευτικό του παρελθόντος.

Σ.10: «Είναι επιμορφώσεις που να αφορούν το σύγχρονο εκπαιδευτικό και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Δε θέλω πράγματα που μπορεί να αναφέρονται και πενήντα χρόνια πίσω. Εγώ θέλω το τώρα και θέλω να βλέπουμε στις επιμορφώσεις το μέλλον. Θέλω δηλαδή να μου φτιάξουν λίγο το προφίλ του εκπαιδευτικού του μέλλοντος.»

Άλλη πρόταση είναι το κάθε αντικείμενο να προσεγγίζεται διεξοδικά και να υπάρχει εμβάθυνση σε αυτό με πολύωρες επιμορφώσεις και αντικατάσταση των διδασκόντων από άλλους στις σχολικές τους μονάδες.

Σ.15: «Δε γίνεται επιμόρφωση στο γόνατο. Ούτε πρόχειρα. Ούτε βιαστικά. Ούτε για κάποιες ώρες. Αν θέλουν να μας επιμορφώσουν, θα πρέπει να πάρουν μία απόφαση γενναία. Π.χ θα επιμορφώνουμε, ας θέσουν έναν αριθμό. Πόσους φιλόλογους, πόσους εκπαιδευτικούς. Και

να μας επιμορφώσουν. Για μία βδομάδα, για δύο βδομάδες, για ένα μήνα; Πολύωρα όμως, την ημέρα. Πολύωρα. Και ας μας αντικαταστήσουν με κάποιους άλλους συναδέλφους καθηγητές. Έτσι; Όχι, τσαπατσοδουλείς.»

Τέλος, ίσως θα ήταν καλό κάποιες επιμορφώσεις να γίνουν υποχρεωτικές λόγω της αναγκαιότητας των καιρών για δια βίου μάθηση.

Σ.7: «Θα ήθελα κάποιες από τις επιμορφωτικές δράσεις να είναι υποχρεωτικές. Δεν ξέρω αν είναι εφαρμόσιμο και δεν ξέρω αν έχω και δίκιο.... Αλλά επειδή η μάθηση είναι κάτι δια βίου και για τον καθηγητή και για τον απλό άνθρωπο, με αυτήν την έννοια περισσότερο. Όχι λόγω της ανεπάρκειας του, αλλά για να γίνει ακόμα πιο επαρκής.»

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι ο επιμορφωτικός χώρος σε αυτήν την περιφερειακή διεύθυνση πάσχει, με κυριότερο ίσως πρόβλημα το ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι ανάγκες τους δεν εισακούονται από τους επιμορφωτικούς φορείς, καθώς οι υλοποιούμενες επιμορφωτικές δράσεις αφορούν ιδανικές τάξεις και δεν ανταποκρίνονται στη σχολική πραγματικότητα, όπως αυτοί τη βιώνουν στην καθημερινότητά τους.

Σύνοψη κεφαλαίου

Τα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν ότι το δείγμα των φιλόλογων αντιμετωπίζει κυρίως δυσκολίες που αφορούν στην ανάγκη διδακτικής ανανέωσης και ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, με έμφαση στον τομέα της διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων. Αναφορικά με το προφίλ των επιθυμητών επιμορφωτικών δράσεων, αυτές θα πρέπει να προσφέρονται με το μεικτό μοντέλο, να αφορούν θέματα διδακτικής και παιδοψυχολογίας και να υλοποιούνται έγκαιρα και οργανωμένα από έμπειρους συναδέλφους στο πεδίο σε πλαίσιο κατάλληλο κάθε φορά. Θετική υπήρξε και η ανταπόκριση του δείγματος στην ενδεχόμενη καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων ως επιμορφωτικής μεθόδου. Πέρα όμως από τη μεταξύ τους συνεργασία ως μέσου επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα σημαντικό για το δείγμα των φιλόλογων είναι οι διδακτικές προτάσεις που γίνονται από τις επίσημες επιμορφωτικές αρχές να έχουν και πρακτική διάσταση και να είναι ρεαλιστικές

εναρμονιζόμενες με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτοί τη βιώνουν μέσα στις σχολικές αίθουσες.

7. Συμπεράσματα -Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο τελευταίο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε την ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων και την παράθεση των βασικών συμπερασμάτων στα οποία μας οδήγησε η ερευνητική αυτή προσπάθεια. Επίσης, θα γίνουν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα με βάση τα ευρήματα.

7.1. Τα συμπεράσματα της έρευνας

Τα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία φανερώνουν μία υπάρχουσα τάση, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω της μη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο επιμορφωτικός χώρος στη συγκεκριμένη περιφερειακή διεύθυνση πάσχει. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύουν έναν φαύλο κύκλο αλληλεξαρτώμενων προβλημάτων και δυσλειτουργιών. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό έργο, αναφέρθηκαν οι ανεπαρκείς υποδομές και η δυσκολία διαχείρισης της τάξης και των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων που εντείνονται από τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα συντελώντας στην διαιώνιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Επίσης, αναδείχτηκαν διδακτικής φύσεως προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, η αδυναμία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τμήματα εξαιρετικά ανομοιογενή, η δυσκολία στην αξιολόγηση, στην υποκίνηση του μαθητικού πληθυσμού και στην οργάνωση αποτελεσματικών διδακτικών σεναρίων έτσι ώστε να αξιοποιείται άριστα ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος. Επιπλέον, διαφάνηκε μία ανάγκη μετασχηματισμού των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών και γενικά καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, απέναντι στις οποίες οι φιλόλογοι κρατούν μία αμφιθυμική στάση. Αν και γνωρίζουν τη σπουδαιότητά τους, ωστόσο διστάζουν να τις χρησιμοποιήσουν, όχι μόνο εξαιτίας τεχνικών προβλημάτων, αλλά και ίσως λόγω της ανασφάλειας που νιώθουν. Μάλιστα, μολονότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ, αρκετοί είναι εκείνοι που αισθάνονται ψηφιακά ανασφαλείς. Αυτό που δεν προσδιορίστηκε με ακρίβεια είναι σε ποιες περιοχές εντοπίζουν τις αδυναμίες τους καθώς, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακής επάρκειας, ο ευρωπαίος πολίτης χρειάζεται να μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα σε πέντε τομείς: στον ψηφιακό γραμματισμό (αναζήτηση ψηφιακών

πόρων και πληροφοριών), στη συνεργασία- επικοινωνία και στον διαμοιρασμό ψηφιακού υλικού, στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, στην ασφάλεια και στην επίλυση προβλημάτων (Carretero, Vuotikari & Punie, 2017). Παράλληλα, τονίστηκαν και άλλα προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη αποδοχής της ετερότητας από τον μαθητικό πληθυσμό της περιοχής και ζητήματα ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης, όπως η αδυναμία διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών και αντιμετώπισης των ψυχολογικών προβλημάτων που προκύπτουν από την ύπαρξη διαλυμένων και δυσλειτουργικών οικογενειών. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται και το αίσθημα εξουθένωσης και ματαίωσης που βιώνουν οι συμμετέχοντες από την αδιαφορία που εισπράττουν και τις μεγάλες αποστάσεις που χρειάζεται να διανύουν καθημερινά για να μεταβούν στον εργασιακό τους χώρο. Τα παραπάνω προβλήματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στις εν λόγω σχολικές μονάδες δεν εφαρμόζονται με αποτελεσματικότητα οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τις ίδιες μορφωτικές ευκαιρίες και να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Μάλιστα, το κοινωνικό μοντέλο της θεωρίας της συμπερίληψης υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών οργανισμών είναι εκείνα που οφείλουν να αλλάξουν, έτσι ώστε να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες των ατόμων, και όχι τα μεμονωμένα άτομα (Stubbs, 2008). Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας για τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού σχολείου.

Κατά την περίοδο της πανδημίας, το βασικό πρόβλημα των διδασκόντων, αφού ξεπεράστηκε ένας διάχυτος φόβος και μία ανασφάλεια σχετικά με τη χρήση της εξ αποστάσεως μεθόδου, ήταν κυρίως η έλλειψη ουσιαστικής και αμφίδρομης επικοινωνίας του ανθρώπινου δυναμικού στις εν λόγω σχολικές μονάδες η οποία οφειλόταν αφενός στην αδυναμία υποκίνησης των μαθητών και αφετέρου στην έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να επιτάθηκε και εξαιτίας της άγνοιας εφαρμογής της μεθόδου αυτής από το διδακτικό προσωπικό τόσο παιδαγωγικά όσο και διδακτικά. Επίσης, οι φιλόλογοι δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν τα διαθέσιμα μέσα και συνεργατικά εργαλεία στις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης εξαιτίας της μη έγκαιρης υλοποίησης σχετικών επιμορφωτικών δράσεων. Παράλληλα, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής που είναι τοπικά έντονο σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα (Γιοβάνογλου, Παπαδοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019), αυξήθηκε περισσότερο επιτείνοντας έτσι το ζήτημα της ύπαρξης μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση. Το γεγονός αυτό δεν μπορεί παρά να

προκαλέσει ένα σκεπτικισμό αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της σχολικής εξ αποστάσεως μεθόδου, η οποία φαίνεται να εντείνει υπάρχουσες διακρίσεις πλήττοντας κυρίως τα κατώτερα στρώματα. Τέλος, η αξιολόγηση και η προβολή άσεων περιεχομένου από μεμονωμένους μαθητές προβληματίσαν κάποιους από τους ερωτηθέντες.

Παράλληλα, οι διαπροσωπικές σχέσεις στις εν λόγω σχολικές μονάδες δε διαπνέονται από πνεύμα συνεργατικότητας, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των καιρών, αλλά θα τις χαρακτήριζε κανείς δυσλειτουργικές. Διαπιστώθηκε δηλαδή, ένα έλλειμα συνεργασίας. Έτσι, οι μαθητές συγκρούονται μεταξύ τους, εμφανίζουν επιθετική και παραβατική συμπεριφορά, υπάρχουν κλίκες με τοπικιστικό χαρακτήρα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι υπαρκτό και η πλειοψηφία των παιδιών δε διαθέτει τις απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να επιλύει ειρηνικά και με διάλογο τα ζητήματα που προκύπτουν. Η αναγκαιότητα αντιμετώπισης της βίας μεταξύ συνομηλίκων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβεβαιώνεται και από την έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2018). Ταυτόχρονα, οι σχέσεις σχολείου και γονέων δεν είναι αρμονικές και οι διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι οι γονείς είτε απουσιάζουν από τη σχολική ζωή είτε συχνά η παρουσία τους είναι κακοπροαίρετη και μη βοηθητική, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της πανδημίας όπου με τη συμπεριφορά τους κάποιες φορές δυσκόλεψαν την ομαλή σχολική λειτουργία. Προβλήματα με τη διοίκηση δεν αναφέρθηκαν σε καμία περίπτωση, ενώ στους συλλόγους διδασκόντων επικρατούν μικρές διαφωνίες σχετικά με τη στάση που πρέπει να τηρηθεί απέναντι στις παραβατικές και μη αποδεκτές μαθητικές συμπεριφορές. Επίσης, σκεπτικισμό προκαλεί και η αναφορά στην έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης χρόνου και πολλαπλών εξωδιδασκικών υποχρεώσεων. Ίσως, θα ήταν καλό η πολιτεία να στοχεύσει στη μείωση των εξωδιδασκικών καθηκόντων των βασικών ειδικοτήτων και στη δημιουργία συνθηκών που θα ευνοούν τον μεταξύ τους διάλογο και τη μεταξύ τους συνεργασία. Η κουλτούρα επομένως που περιγράψαμε παραπάνω βρίσκεται σε μεγάλη απόκλιση από την κουλτούρα ενός οργανισμού μάθησης, που είναι το ζητούμενο των καιρών, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η συνεργατικότητα των ανθρώπινων πόρων εντός του σχολικού συστήματος και το άνοιγμα στην κοινωνία (Kools & Stoll, 2016·OECD, 2017).

Οι υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες που προκύπτουν λοιπόν από τα παραπάνω ευρήματα, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Morant (1981), είναι ανάγκες απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και ανάγκες αναζωογόνησης και μετεξέλιξης (Morant, 1981: όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στη

συγκεκριμένη περιφερειακή διεύθυνση, και κυρίως οι υπηρετούντες στον δήμο του Ασπροπύργου, κρίνεται σκόπιμο να επιμορφωθούν σε θεματικά πεδία που θα στοχεύουν πρωτίστως στην ψυχοπαιδαγωγική τους κατάρτιση. Ειδικότερα, σε ζητήματα ψυχολογίας του εφήβου, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να διαμορφώσουν μια πιο ομαλή σχέση με το σχολείο και με τους συνανθρώπους τους. Επίσης, στον τομέα της ενίσχυσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο των ίδιων, ώστε να δύνανται να προσεγγίσουν καλύτερα γονείς και μαθητές για να βελτιωθεί η ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα στο σχολικό σύστημα, όσο και στους τρόπους ενίσχυσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητικού πληθυσμού. Το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων χρειάζεται να αναπτύξει νέους επικοινωνιακούς τρόπους που θα στοχεύουν σε μία πιο συμπονετική και μη βίαιη επικοινωνία (Rosenberg, 2020), βασικό στοιχείο της οποίας θα είναι η ενσυναίσθηση σε όλες τις διαστάσεις της, γνωστική, συναισθηματική, συμπονετική. Έτσι, βελτιώνοντας οι διδάσκοντες τις δεξιότητες ενσυναίσθησής τους, θα ελέγξουν καλύτερα τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που την επηρεάζουν αρνητικά και σχετίζονται με το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα, την υπέρογκη ύλη, τον μεγάλο αριθμό μαθητών σε κάθε τμήμα, αλλά και με τις προσωπικές τους ελλείψεις (Cooper, 2010). Από την άλλη, έμφαση χρειάζεται να δοθεί και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και κυρίως της ενσυναίσθησης του μαθητικού δυναμικού, καθώς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, μαθητές με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο εύκολο να εμπλακούν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox, 2009). Το βάρος του όλου εγχειρήματος είναι λογικό να πέσει κυρίως στους διδάσκοντες μαθήματα γλωσσικά και επικοινωνίας.

Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της ανάγκης αυτονόμησης των σχολικών μονάδων (OECD, 2017), κρίνεται επιτακτική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε ζητήματα διοίκησης, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τη δυναμική των ομάδων, να βελτιώσουν τις μεθόδους υποκίνησης του μαθητικού πληθυσμού και να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Σύμφωνα με τον Adair (2020), ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα είδος ηγέτη και γι' αυτό είναι απαραίτητο να αναπτύξει τις ηγετικές του δεξιότητες, ώστε να μπορεί να μεριμνά συγχρόνως για την εκτέλεση του έργου που έχει αναλάβει, για τη διασφάλιση της συνοχής της ομάδας, αλλά και για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών μεμονωμένων ατόμων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μάνατζερ επισημαίνεται και στον Longworth (2003). Ειδικά οι φιλόλογοι που διδάσκουν αρκετές ώρες σε κάθε τμήμα, σε αντίθεση με άλλες

ειδικότητες, απαιτείται να διαθέτουν τέτοιου είδους ικανότητες και να γνωρίζουν να διαχειρίζονται τη δυναμική των ομάδων, προκειμένου να διασφαλίζεται η ομαδική συνοχή και η ομαδική λειτουργία.

Παράλληλα, μείζονος σημασίας θεωρείται και η ανάγκη διδακτικής ανανέωσης των διδασκόντων ελληνικά και μετασχηματισμού της στάσης τους όσον αφορά διδακτικής φύσεως ζητήματα. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητη η υποστήριξή τους σε ζητήματα εφαρμογής της εξ αποστάσεως μεθόδου και δόμησης κατάλληλου εξ αποστάσεως υλικού, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να προσανατολίζεται προς ένα μεικτό διδακτικό μοντέλο (Ξέστερνου, 2021). Επίσης, σε θέματα διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ειδικής αγωγής, αλλά και χρήσης συμμετοχικών και άλλων καινοτόμων διδακτικών μεθόδων σε συνεργατικά περιβάλλοντα, όπως και σε εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Εν κατακλείδι, οι επιμορφωτικές αρχές χρειάζεται να στοχεύσουν στις στρατηγικές και στις μεθόδους υλοποίησης ενός σχολείου συμπεριληπτικού που θα αποδέχεται την ετερότητα και θα προσφέρει σε όλους ανεξαιρέτως ίσες μαθησιακές ευκαιρίες.

Εκτός όμως από την απόπειρα εντοπισμού των υπόρρητων επιμορφωτικών αναγκών, έγινε και προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το προφίλ των επιζητούμενων επιμορφωτικών δράσεων η οποία κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα. Αναφορικά με το περιεχόμενο των επιθυμητών θεματικών επιμορφωτικών πεδίων, οι περισσότεροι φιλόλογοι πρωτίστως δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται για θεματικές ενότητες ψυχολογίας που αφορούν στη διαχείριση των συγκρούσεων και γενικά των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων, αλλά και στη διαχείριση του άγχους που αυτοί βιώνουν με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της αυτεπίγνωσης και της αυτοδιαχείρισης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τη θεματική κατηγοριοποίηση που προτείνεται από τους Κατσαρού& Δεδούλη (2008), προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες επιδιώκουν θεματικές πρωτίστως διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης. Ακολουθεί θεματολογία σχετική με το γνωστικό και τέλος, ζητήματα ψυχοκοινωνικής ευαισθητοποίησης, τα οποία φαίνεται να μην βρίσκονται στις προτεραιότητες του δείγματος. Δευτερευούσης σημασίας είναι για τους ερωτηθέντες θεματικές που αφορούν σε αναπτυξιακές τους ανάγκες σχετιζόμενες με τη διαχείριση του άγχους και την ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, τα οποία αναφέρθηκαν από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη διάσταση που υπάρχει συχνά μεταξύ αντικειμενικών και υποκειμενικών αναγκών.

Όσον αφορά στη δομή και την οργάνωση των δράσεων, καταλληλότερο επιμορφωτικό μοντέλο είναι το μεικτό, καθώς συνδυάζει ευελιξία και δια ζώσης αλληλεπίδραση και ακολουθούν τα εξ ολοκλήρου δια ζώσης. Το μεικτό μοντέλο φαίνεται να προτιμούν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις έρευνες των Βεργίδη, Ανάγνου & Καραντζή, (2010) και Αναστασιάδη & Μανούσου (2016). Αντιθέτως, σε άλλες έρευνες οι φιλόλογοι εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις δια ζώσης επιμορφωτικές δράσεις (Γκούμα, 2020·Παπαθανασίου, 2017). Ίσως, η μεταστροφή στις προτιμήσεις τους οφείλεται και στην αναγκαστική εξοικείωση τους με την εξ αποστάσεως μέθοδο λόγω της πανδημίας.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων, το δείγμα παρουσιάζεται διχασμένο, καθώς οι μισοί υποστηρίζουν ότι υπό προϋποθέσεις μπορούν να γίνουν αποτελεσματικές, ενώ οι άλλοι μισοί παρουσιάζονται επιφυλακτικοί για την ποιότητα της μάθησης που προσφέρουν και τις χαρακτηρίζουν κουραστικές. Έκδηλος αρνητισμός για τις τηλεδιασκέψεις εντοπίστηκε στα ερευνητικά αποτελέσματα σε εκπαιδευτικούς στη Θράκη στην έρευνα των Αναστασιάδη & Μανούσου (2016).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες φαίνεται να επιδιώκουν κυρίως μέσης διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία, κατά την άποψή τους, καλύπτουν τις βασικές ανάγκες χωρίς να πλατειάζουν. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες (Παπαθανασίου, 2017·Πούλου, 2019·Σιμήρη, 2019), ενώ αντίθετα στην έρευνα των Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου (2010) περισσότερο επιθυμητές κρίνονται οι βραχύχρονες επιμορφώσεις. Στη μελέτη πάλι για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών το δείγμα προτιμά τα μακράς διάρκειας σεμινάρια για μεγαλύτερη εμβάθυνση (Χατζηαβραάμ, 2007). Ίσως λοιπόν, η επιθυμητή διάρκεια της επιμορφωτικής δράσης βρίσκεται σε συνεξάρτηση και με τις συγκεκριμένες ανάγκες που έχουν σε κάθε περίπτωση οι διδάσκοντες.

Όσον αφορά στο χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής των δράσεων, συμβατές με τις ανάγκες του δείγματος είναι οι εντός σχολικού ωραρίου, δεδομένου ότι τις αντιμετωπίζουν ως κομμάτι των υποχρεώσεών τους. Αντιθέτως, άλλα ερευνητικά πορίσματα εμφανίζουν ως προτιμητέες δράσεις εκτός ωραρίου (Παπαθανασίου, 2017·Πούλου, 2019·Τσιούρη, 2016). Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στο ότι στη Δυτική Αττική οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις για να μεταβούν στον εργασιακό τους χώρο, κάτι που ίσως δε συμβαίνει σε άλλες περιφερειακές διευθύνσεις.

Σχετικά με το πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν ότι δεν θα αποτελέσει παράγοντα επιλογής για την πλειοψηφία. Έτσι, θεωρούνται εξίσου σημαντικές δράσεις τόσο εντός πλαισίου όσο εκτός πλαισίου, καθώς καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες. Αντιθέτως, σε άλλες μελέτες προτιμώνται οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις (Γκούμα, 2020·Παπαθανασίου, 2017·Πούλου, 2019). Η αποτελεσματικότητα των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον υποστηρίζεται και από τους Wilson & Easen (1995). Ωστόσο, η έλλειψη υποδομών και κτιριακών εγκαταστάσεων σε αρκετές σχολικές μονάδες στη Δυτική Αττική ίσως μπορεί να εξηγήσει γιατί το δείγμα δεν επέλεξε οι επιμορφωτικές πρακτικές να υλοποιούνται κατά βάση ενδοσχολικά.

Καταλληλότεροι επιμορφωτές παρουσιάζονται με διαφορά εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο πεδίο. Τα πορίσματα αυτά συμβαδίζουν και με τα ερευνητικά δεδομένα των Βορβή Χασεκίδου-Μάρκου (2010) και Γκούμα (2020).

Σε σχέση με τις επιθυμητές επιμορφωτικές τεχνικές, προτεραιότητα δίδεται στις δειγματικές διδασκαλίες, όπως και στην έρευνα της Τσιούρη (2016), και ακολουθούν η σύνδεση θεωρίας και πράξης και οι ομαδοσυνεργατικές και συμμετοχικές μέθοδοι. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Γκούμα 2020·Παπαθανασίου, 2017·Τσιούρη, 2016). Λιγότερη απήχηση στους φιολόγους του δείγματος φαίνεται να έχει η τεχνική της εισήγησης, αν και χρησιμοποιείται ευρέως.

Διχασμένο εμφανίζεται το δείγμα στη θεσμική καθιέρωση του «μέντορα» ως επιμορφωτικής μεθόδου για νεοδιόριστους, ενώ αντιθέτως θετική στάση κρατά απέναντι στην θεσμοθέτηση «της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων». Ο θεσμός αυτός πιστεύεται ότι θα συντελέσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αρκεί να γίνεται με τη θέληση του διδάσκοντα, σε περιβάλλον συνεργατικό και με στόχο βέβαια την απλή ανατροφοδότηση και όχι τη βαθμολόγηση. Αξίζει μάλιστα να αναφερθεί ότι, δεδομένου ότι σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός φιολόγων, η πρακτική αυτή θα μπορούσε να εφαρμοστεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το είδος των φραγμών που αντιμετωπίζουν οι ερωτηθέντες στη συμμετοχή τους στα προσφερόμενα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα κατέδειξαν ως βασικό εμπόδιο τον χρόνο. Η χρονική συγκυρία διεξαγωγής του σεμιναρίου αποτελεί τον κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα. Ίσως, καλό θα ήταν οι επιμορφωτικές αρχές να προβούν

σε μία προσπάθεια καλύτερου συντονισμού των προσφερόμενων επιμορφωτικών πρακτικών ή και αυτές να διεξάγονται περιοδικά και πολυμεθοδικά, ώστε να αυξηθούν τα ποσοστά συμμετοχής. Ακολουθεί ο τόπος διεξαγωγής ο οποίος σχετίζεται με τη δυνατότητα πρόσβασης ή και με την απόσταση που χρειάζεται να διανύσει ο επιμορφούμενος. Άλλα εμπόδια που αναφέρθηκαν είναι η ελλιπής πληροφόρηση και ο περιορισμός στους συμμετέχοντες, δηλαδή η ύπαρξη ενός δυσλειτουργικού πλαισίου. Καλό θα ήταν επίσης να μην παραλείψουμε, αν και δε σχετίζεται με τις ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις, ότι έγινε αναφορά και σε οικονομικούς λόγους και στο εμπόριο που διεξάγεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Οι παραπάνω φραγμοί είναι κυρίως οργανωτικής φύσεως. Παράλληλα, αναφέρθηκαν και καταστασιακά εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου λόγω πολλαπλών υποχρεώσεων που προκύπτουν από την ενηλικιότητα (π.χ γονεϊκότητα), αλλά και προδιαθετικά εμπόδια και συγκεκριμένα η προηγούμενη κακή εμπειρία η οποία μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά.

Όσον αφορά τώρα στους παράγοντες που δύνανται να προκαλέσουν τη δυσaráσκεια των επιμορφούμενων και διαρροϊκά φαινόμενα, πρωτεύοντα ρόλο παίζει η ανεπάρκεια του επιμορφωτή. Η ανεπάρκεια σχετίζεται με την έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων οργάνωσης του υλικού και διαχείρισης του χρόνου, αλλά και διδακτικών δεξιοτήτων που αφορούν στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών και μέσων. Επίσης, η βασική αδυναμία που εντοπίστηκε είναι ότι οι περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις εστιάζουν στη θεωρία, ενώ παράλληλα απουσιάζει η πρακτική διάσταση των λεγομένων. Έτσι, συχνά τα διδακτικά σενάρια που προτείνονται θεωρούνται ανεφάρμοστα στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, τουλάχιστον όπως τη βιώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Η παραπάνω διαπίστωση, αν συνδυαστεί με τη θεωρία συμμετοχής «προσδοκία-σθένος» (Rubenson, 1975: όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015), μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στερούνται κινήτρων να συμμετέχουν στα υλοποιούμενα επιμορφωτικά σεμινάρια, μιας και αυτά δεν ικανοποιούν τις προσδοκίες τους για μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση, αφού χαρακτηρίζονται ως ουτοπικά. Άλλα εμπόδια που επισημάνθηκαν είναι η προχειρότητα στην οργάνωση και στην υλοποίηση των δράσεων, όπως και η απουσία καινοτόμων προτάσεων. Συνακόλουθα, και αυτή η ερευνητική προσπάθεια καταδεικνύει την ύπαρξη κυρίως οργανωτικών εμποδίων και δομικών συνθηκών ανάσχεσης στη συμμετοχή του κλάδου, όπως άλλωστε και παλαιότερη έρευνα σε φιλόλογους (Σιμήρη, 2019).

Τέλος, το δείγμα, αν και πιστεύει στην αξία της δια βίου μάθησης, δεν είναι ικανοποιημένο από την ποιότητα των παρεχόμενων επιμορφώσεων, καθώς περίπου οι μισοί δήλωσαν μέτρια, καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι από τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει ενδοϋπηρεσιακά. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί εκπλήξεις, αφού τα υλοποιούμενα σεμινάρια, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων, δεν πληρούν τις αρχές της αποτελεσματικής επιμόρφωσης, όπως έχουν οριστεί από τους Νάσαινα και Τσίγκα (2006) οι οποίες είναι : η αρχή της ανταποδοτικότητας των γνώσεων, η αρχή της κατανόησης και της δημιουργικής αφομοίωσης των παρεχόμενων γνώσεων, η αρχή της ανακαλυπτικής μάθησης και η αρχή της πρακτικότητας και της συνεργατικότητας. Μάλιστα η άποψη των διδασκόντων βρίσκεται σε αρμονία με ερευνητικά δεδομένα του ΟΟΣΑ σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και για επαγγελματική εξέλιξη (OECD, 2018). Ίσως άλλωστε η ανεπάρκεια αυτή στον επιμορφωτικό χώρο έχει ως συνέπεια το δείγμα να διάκειται ευνοϊκά στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων. Οι συμμετέχοντες τέλος, προτείνουν να υπάρχει μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής της χώρας μας, οι επιμορφωτικές δράσεις να υλοποιούνται έγκαιρα και οργανωμένα, να είναι πιο συχνές, καθολικές, να αφορούν στον σύγχρονο εκπαιδευτικό και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά και να συνοδεύονται από πρακτική εφαρμογή στην τάξη και ανατροφοδότηση από τους επιμορφωτές. Έχουν δηλαδή ανάγκη από μία πιο συμμετοχική φιλοσοφική επιμορφωτική προσέγγιση και λιγότερο ετεροκαθοριζόμενη. Καλό βέβαια θα ήταν η πολιτεία να στοχεύσει και σε περισσότερο χειραφετικές επιμορφωτικές προσεγγίσεις με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της αντιληπτικής στάσης των υποκειμένων αναφορικά με τον νέο πολυσύνθετο ρόλο τους και τη σημασία της διαρκούς αναστοχαστικής πρακτικής.

7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Καθώς η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων και η επαγγελματική λογοδοσία θα αποτελέσουν βασικές προτεραιότητες της εκπαιδευτικής μας πολιτικής (OECD, 2017), είναι καλό μελλοντικά να ερευνηθεί πιο διεξοδικά από άλλους ερευνητές ποια η στάση των φιλολόγων απέναντι στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων ως επιμορφωτικής

μεθόδου. Επειδή μάλιστα οι περισσότεροι σχολικοί οργανισμοί στελεχώνονται από έναν ικανό αριθμό διδασκόντων του κλάδου ΠΕ02, δε θα χρειαστεί να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικοί από άλλες σχολικές μονάδες, κάτι που δε μπορεί να ισχύσει σε άλλες ειδικότητες. Επίσης, δεδομένης της κυριαρχίας της εξ αποστάσεως μεθόδου στη δια βίου μάθηση λόγω της ευελιξίας που παρέχει στους ενήλικες, αλλά και λόγω της επικράτησης της πανδημίας, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει συνεξάρτηση προτιμώμενου επιμορφωτικού μοντέλου (μεικτό, δια ζώσης, εξ αποστάσεως) και θεματικής ενότητας. Επιπλέον, η αναγκαιότητα των καιρών για αυτόνομη μάθηση και αυτομάθηση και η έμφαση στην ανάγκη χρήσης νέων διδακτικών μεθόδων, όπως για παράδειγμα της ανεστραμμένης πυραμίδας, φαίνεται πως θα σηματοδοτήσουν την καθιέρωση κάποιου μεικτού διδακτικού μοντέλου στη σχολική πραγματικότητα στο εγγύς μέλλον (Ξέστερνου, 2021). Επειδή η πλειοψηφία των φιλολόγων κρατά μία αντιφατική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ (Ξέστερνου, 2021), χρειάζεται να διερευνηθεί πόσο καταρτισμένοι αισθάνονται οι φιλόλογοι στη χρήση της μεθόδου αυτής και στον σχεδιασμό blended διδακτικών σεναρίων ύστερα από την επιμόρφωση που τους έγινε κατά την περίοδο Απριλίου- Ιουνίου 2021, αλλά και πόσο έτοιμοι νιώθουν να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις στον τομέα αυτό. Ταυτόχρονα, καλό θα είναι να προσδιοριστεί σε ποιους από τους πέντε τομείς ψηφιακής επάρκειας (Carretero, Vuotikari & Punie, 2017) υπολείπονται οι φιλόλογοι για να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις.

Τέλος, η διαφυλική αγωγή και η καταπολέμηση της έμφυλης βίας είναι γνωστό ότι βρίσκονται στις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό και λόγω της ανάδειξης ολοένα και περισσότερων περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας, τα οποία βρίσκονται σε συνεξάρτηση με την ύπαρξη ανεκτικού στη βία κοινωνικού περιβάλλοντος (Καλούδη, Ψαρρά, Καλέμη, Δουζένη, & Δουζένης, 2017) όπως είναι το περιβάλλον της Δυτικής Αττικής, είναι καλό να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι στον εντοπισμό αλλά και στην αντιμετώπιση τέτοιους είδους φαινομένων, ώστε να συμβάλλουν με τις παρεμβάσεις τους στο σπάσιμο του κύκλου της διαιώνισης στρεβλών αντιληπτικών συστημάτων που αναπαράγουν τέτοιου είδους πρακτικές.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το δείγμα των φιλολόγων στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση αντιμετωπίζει πολλά και αλληλοσχετιζόμενα μεταξύ τους προβλήματα τα οποία δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο αναποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο κύκλος αυτός φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο να σπάσει, καθώς κάποια προβλήματα είναι ενδογενή και επιδέχονται

βελτίωσης μέσω της επιμορφωτικής οδού και της επαγγελματικής ανάπτυξης και κάποια άλλα είναι εξωγενή και χρειάζεται η αναδιάρθρωση του συστήματος. Ειδικότερα, διαπιστώθηκαν προβλήματα που αφορούν στις υπάρχουσες υποδομές των σχολικών μονάδων, προβλήματα που αφορούν στους ίδιους τους διδάσκοντες και στις δεξιότητες που διαθέτουν, προβλήματα που σχετίζονται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με τη δομή της κοινωνίας, αλλά και με την ανεπάρκεια των επιμορφωτικών αρχών. Η εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και η υλοποίηση στοχευμένων και ποιοτικών προγραμμάτων που θα συνάδουν με την κοινωνική πρακτική των εκεί υπηρετούντων εκπαιδευτικών μπορεί εν μέρει να βοηθήσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά είναι σαφές ότι από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει πανάκεια και χρειάζεται μία πιο ολιστική αντιμετώπιση του ζητήματος από την ίδια την πολιτεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική (τομ.Α)*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 12, 60-75.

Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ. (2017). Παιδαγωγικός σχεδιασμός και υλοποίηση εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών : Η αξιοποίηση του Web 2.0 στο σύγχρονο σχολείο με έμφαση στη συνεργασία και την δημιουργικότητα. Στο Λιοναράκης, Α., Ιωακειμίδου, Σ., Νιάρη, Μ., Μανούσου, Γ., Χαρτοφύλακα, Τ., Παπαδημητρίου, Σ., & Αποστολίδου, Α.: *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (τομ.1). ΕΑΠ.

Adair, J. (2020). *Κομφούκιος: Περί ηγεσίας* (μετάφραση: Χριστόδουλος Λιθαρής). Περιστέρι: Διόπτρα.

Βεργίδης, Δ. (2014). Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης(επιμέλεια): *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση* (σσ. 122-150). Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της* (τομ.2). Πάτρα : ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 12.

Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε., & Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) *«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10-12-2020. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/224567-I-symvoli-tis-diereynisis-epimorfotikon-anagkon-stin-epimorfosi-ton-ekpaideytikon.html>. Ανακτήθηκε στις 10-12-2021.

Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος Γ., Κουτούζης, Μ. Κυρίδης, Α., Πανδής, Π. & Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων : έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. Αθήνα. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας. Ανακτήθηκε στις 15/12/2020. Διαθέσιμο στο: https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/MELETH_2016-01-19.pdf.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (τόμος Γ). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαϊτής, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., & Τουρκάκη, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Εισαγωγική Επιμόρφωση : Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/350976319_EPIMORPHOTIKES_PRAKTIKES_STEN_EPIMORPHOSE_TON_EKPAIDEUTIKON . Ανακτήθηκε στις 10-11-2021.

Βορβή, Ι., & Χασεκίδου- Μάρκου, Θ. (2010). *Επιμόρφωση και φιλόλογοι εκπαιδευτικοί. Από τη “ Γυμνασιακή Παιδαγωγική” στις σύγχρονες συνθήκες. Έρευνα και προτάσεις*. Ανακτήθηκε στις 15/12/2020. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στο <http://users.sch.gr/markdor59/ARTHRA-SYNEDRIA/SYNEDRIA/7oPEDETAITRELL.pdf>.

Βορβή, Ι., & Χασεκίδου Μάρκου, Θ. (2015). Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συνέχειες και ασυνέχειες. Η περίπτωση των φιλόλογων. Στο Αλεξανδράτος Γ., Τσίβας, Α., & Αρβανίτη- Παπαδοπούλου,

Τ. (Επιμ.) 2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου (τόμος Γ'). ΠΕΣΣ: Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8-8-2021. Διαθέσιμο στο: [https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%93%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20\(%CE%9D\)%20%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%202%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf](https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%93%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20(%CE%9D)%20%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%202%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf).

Bell, J. (2001). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.

Γιοβάνογλου, Σ., Παπαδοπούλου, Ε., & Παπαδοπούλου, Σ. (2019). Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2014-2017. ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 18/12/2020 και βρίσκεται διαθέσιμο στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereynisis-apotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf.

Γκούμα, Ό. (2020). «Οι φιλόλογοι αναστοχάζονται και συζητούν για ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης» (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας : Φλώρινα. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1668>. Ανακτήθηκε στις 20-6-2021.

Cohen L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μετάφραση Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Έκφραση.

Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μεταίχμιο : Αθήνα.

Creswell, J. (2015). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση (μτφ Ν. Κουβαράκου) (επιμέλεια: Χ. Τσορμπατζούδης) Αθήνα: Έλλην.

Δανηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι., (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις των φιλόλογων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, 2, 175-190. Ανακτήθηκε στις 11-11-2020. Διαθέσιμο στο: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-12.pdf.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (επιμ.). Η

ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 357- 390. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83>. Ανακτήθηκε στις 15-12-2021.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες : Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN> Ανακτήθηκε στις 12/12/2020.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης έως το 2025*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 25-1-2021. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2018, Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε στις 15-1-2020. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-greece_el.pdf.

Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες*. Διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 7/1/2021. Διαθέσιμο: <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS481/%CE%A01812%20%20%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%A3%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3.pdf>.

Ηλιοπούλου, Κ., & Αναστασιάδου, Α. (2015). Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό « εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3 (3), 69-82. Διαθέσιμο: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_4.pdf. Ανακτήθηκε στις 12-11-2021.

Καλλιάρης, Κ. (2019). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Καλούδη Ε., Ψαρρά Μ.Λ., Καλέμη, Γ., Δουζένη, Ι., & Δουζένης, Α. (2017). Βία στην οικογένεια. *Εγκέφαλος*, 54 (41-46). Ανακτήθηκε στις 30-1-2021. Διαθέσιμο στο: <http://www.encephalos.gr/pdf/54-2-02g.pdf>

Καραγιάννη, Γ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 20-11-2020. Διαθέσιμο: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18144/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%20%CE%93%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%20-8.3.18-FINAL.pdf>.

Καρακιοζής, Κ., Φουλίδης, Ξ., Παπακίτσος, Ε., Παπαπανούσης, Χ., Θεολόγης, Ε., & Αργυρίου, Α. (2016). Ανίχνευση των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δ. Ε. Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 157-171. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/338685781_Anichneuse_anankon_epimorphoses_ton_ekpaideutikon_tes_Dieuthynses_DE_Dytikes_Attikes_sto_plaisio_ylopoieses_ton_programmaton_Scholikon_Drasterioteton/link/5e249a0d92851cafc393105c/download. Ανακτήθηκε στις 20-12-2020.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε στις 10-10-2020. Διαθέσιμο στο: <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/10/MELETH-INEGSEE-IMEGSEVEE.pdf>.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 23-12-2020. Διαθέσιμο στο : http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (τομ.1). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (τομ.2). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοπάνου, Α. (2019). *Η επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Στο 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «*Βασική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε ένα Σύνθετο και Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον*»: Πάτρα. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/338014998_Epimorphotikes_Anankes_ton_Ekpaideutikon_sten_Ellada_tes_oikonomikes_kai_koinonikes_krises. Ανακτήθηκε στις 18-10-2020.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Λιοναράκης, Α. (2001^α). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α Λιοναράκης (Επιμ.). *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (τομ.Β.), 93-135. Πάτρα: ΕΑΠ.

Νάσαινας, Γ., & Τσίγκα, Ε. (2006). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτο Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΕ.Ι.Ε.ΠΕΚ), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*». Αθήνα, 13-14-Μαΐου. Ανακτήθηκε στις 14-12-2020. Διαθέσιμο στο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/nasainas_tsigka.pdf

Ξέστερνου, Μ. (2021). Φιλόλογοι στις επάλξεις των διαδικτυακών μαθημάτων: Πρώτες διαπιστώσεις και προτάσεις για ένα πληθοποριστικό μοντέλο Εκπαιδευτικής Διαχείρισης των ψηφιακών εργαλείων, 62-69. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ., & Παράσχου, Β. (Επιμ.) «*Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η*

απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020». Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 30-1-2021. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3211>.

ΟΕΠΕΚ (2007). *Διερεύνηση, καταγραφή και αποτύπωση της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα*. ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο στο: http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_05.pdf. Ανακτήθηκε στις 20-12-2020.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο: pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf. Ανακτήθηκε στις 14/11/2020.

Παπαθανασίου, Γ. (2017). *Καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων που υπηρετούν σε δημόσια ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της πόλης της Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Παπαναούμ, Ζ. (2008): *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 54-61. Ανακτήθηκε στις 20-12-2020. Διαθέσιμο στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=105&bitstream=105_01#page/1/mode/2up.

Παπαζάνθη, Δ. (2009). *Διεθνείς συγκριτικές μελέτες επίδοσης των μαθητών και εκπαιδευτική πολιτική. Η επίδραση του προγράμματος PISA στα προγράμματα σπουδών της Γερμανίας* (διδασκτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 20-10-2020. Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/115920/?ln=en>.

Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών από τους σχολικούς συμβούλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 36-51.

Πούλου, Π. (2019). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών φιλολόγων Γυμνασίου και Λυκείου*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (επιστημονική επιμέλεια: Μιχαλοπούλου, Κ.,

επιμέλεια μετάφρασης: Καλύβα, Φ., μετάφραση: Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rosenberg, M. (2020). *Μη βίαιη επικοινωνία: η γλώσσα της καρδιάς*. Κοντύλι: Βόλος.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126. Ανακτήθηκε στις 12-10-2020: Διαθέσιμο στο: <https://journal.educircle.gr/el/28-teyxi-periodikon/tomos-5-teyxos-1/20-i-epimorfosi-ton-ekpaideftikon-zitimata-orismoy-kai-typologias-i-elliniki-empeiria-kai-oi-diethneis-taseis>.

Σιμήρη, Ι. (2019). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα : Οι απόψεις των φιλόλογων ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Στάμελος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>. Ανακτήθηκε στις 12-11-2020.

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα : Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας: “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (τομ. 2), 333-339, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Ανακτήθηκε στις 3-12-2020. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/288115240_Enkyroteta_kai_axiopistia_sten_poioti_ke_ekpaideutike_ereuna_Parousiase_aitiologese_kai_praxe.

Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. ΙΝΕ. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021. Διαθέσιμο στο : https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko2.pdf.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Ανακτήθηκε στις 25/ 2/ 2020. Διαθέσιμο στο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_3.pdf.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Προγράμματα Δια Βίου εκπαίδευσης στα ΚΕΕ και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.. ΥΠ.Ε.Π.Θ/Γ.Γ.Ε.Ε/Ι.ΔΕΚ.Ε. Διαθέσιμο: <https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ekpaideysi-ekpaideytnw-en%CE%B9likwn-2008.pdf>.

Τσιούρη Α. (2016). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Νομού Καρδίτσας*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Υφαντή, Α. (2002). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Διερεύνηση μιας συνύπαρξης. Στα Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης: «*Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα: Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*». ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/yfanti.htm>.

Φαρμάκης, Ι. (2019). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του μεταλυκειακού έτους- τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης στα ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2 (31-48). Ανακτήθηκε στις 25-1-2021. Διαθέσιμο στο: http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria_egyrotitas_kai_aksiopistias_stin_poiotiki_ereyna.pdf.

Χατζηαβραάμ, Α. (2007). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών φιλολόγων καθηγητών γυμνασίων και λυκείων στην αντιμετώπιση και εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Abdollah, S. (1984). *The concept of educational need: an economic interpretation*. Διαθέσιμο στο : <https://eric.ed.gov/?id=ED250533>. Ανακτήθηκε στις 12/11/2020.

Anagnou, E., Vergidis, D., & Vaikousi, D. (2017). *Dialogue in Freire's educational method, in era of crisis*. Ανακτήθηκε στις 10-11-2020. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/312136301_Dialogue_in_Freire%27s_Educational_Method_in_Era_of_Crisis.

Argyropoulou, E. (2016). International Organizations of Educational Planning, Government Policies and School Management and Leadership: An awkward relation, *1st International Conference in Contemporary Social Sciences (ICCONSS); Crisis and the Social Sciences: New challenges and perspectives, Electronic Conference Proceedings*, available on http://icconss.soc.uoc.gr/images/ecp/ICCONSS_16_3_2.pdf.

Boeren, E. (2009). Adult education participation: the Matthew principle *Filosofija Sociologija*, 20, 154-161. Ανακτήθηκε στις 12-12-2020. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/290326564_Adult_education_participation_The_Matthew_principle

Button, K., & Rossera, F. (1990). Barriers to communication. *The Annals of Regional Science*. (24). 337-357.

Caena F. (2011). *Literature review: Teachers' core competences: requirements and development. Education and Training 2020, Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'*. European Commission. Ανακτήθηκε στις 6-12-2020. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1. *The digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. European Commission. Ανακτήθηκε στις 29-6-2021. Διαθέσιμο στο: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.

Christie, M., Carey, M., Robertson, A., & Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into Practice. *Australian Journal of Adult Learning*. 55, 9-30.

Clain, A. (2016). Overcoming barriers in lifelong learning: Moving towards ET2020 goals. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 8(1), 51-66. Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/304527960_Overcoming_Barriers_in_Lifelong_Learning_Moving_Towards_ET2020_Goals. Ανακτήθηκε στις 6-12-2020.

Comings J., Parrella, A., & Soricone L. (2000). Helping Adults persist: Four Supports. Focus on Basics: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Volume 4. Ανακτήθηκε στις 29/10/2020. Διαθέσιμο στο: <http://www.ncsall.net/index.html?id=332.htm>.

Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Direction for Adult and Continuing Education* (63-71).

Cross, J. (2004). *Adult learning: Removing barriers, not creating them*. Presentation for the APEC symposium on Lifelong learning, Taipei. Retrieved 22 October 2020 from: <https://ala.asn.au/public/docs/report/2004-07-apec.pdf>.

Cooper, B. (2010). Empathy, interaction and caring: teachers roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22Q3,12-21. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x?needAccess=true>. Ανακτήθηκε στις 12-7-2021.

Denham, S.A., Wyatt, T., Bassett, H.H., Echeverria, D., & Knox, S.(2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health* 63 Supp 1:37-52.

De Vito, K. (2009). Implementing adult learning principles to overcome barriers of learning in continuing higher education programs. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 4 (3). Διαθέσιμο στο: <https://opensiuc.lib.siu.edu/ojwed/vol3/iss4/1/>. Ανακτήθηκε στις 12-12-2020.

Desjardins, R. (2011). Participation in adult learning. In Rubenson, K (ed.) *International Encyclopaedia of Adult Learning and Education*,1, 240-250 (third edition). Oxford: Elsevier. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/293086702_Participation_in_Adult_Learning. Ανακτήθηκε στις 5-12-2020.

Estes, B., & Polnick B. (2012). Examining motivation theory in Higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity. *International Journal of Management Business and Administration*, 15.

European Council (2000). *Lisbon European Council 23-24 March 2000: Presidency conclusions*. European Parliament. Ανακτήθηκε στις 12/12/2020. Διαθέσιμο στο: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

Evans, L. (2002). What is teacher development. *Oxford Review of Education*, 28 (1). Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/261582114_What_is_Teacher_Development. Ανακτήθηκε στις 15-11-2020.

Evans, L. (2008). What is teacher development and how is it achieved? Ontological and processual models. Work -in- progress paper presented within the symposium “*Issues in European teacher development: linking theory and practice*”. At the: *European Conference on Educational Research*. University of Goteborg, 10-12 September, 2008. Ανακτήθηκε στις 12/2/2021. Διαθέσιμο στο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175518.pdf>.

Eze, S.G.N. (1999). *Overcoming the barriers to adult learning*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/317741711_OVERCOMING_THE_BARRIERS_TO_ADULT_LEARNING.

Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bringing the gap. *Australian Journal of Adult Learning*. 52, 583-589.

Galusha, J. (1998) *Barriers to learning in distance education*. Ανακτήθηκε στις 12-10-2020. Διαθέσιμο στο: [/files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf).

Grant, J. (2002). Learning needs assessment: assessing the need. *British Medical Journal*, 324, 156-159. Διαθέσιμο στο <https://www.bmj.com/content/bmj/324/7330/156.full.pdf>. Ανακτήθηκε στις 12/11/2020.

Hillage, J., & Aston, J. (2001, July). Attracting new learners- a literature review. *Learning and Skills Development Agency (LSDA)*, London, UK. Ανακτήθηκε στις 3-11-2020. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/234628899_Attracting_New_Learners_A_Literature_Review.

Kools, M., & Stoll L. (2016). “*What Makes a School a Learning Organization?* *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.

Larson, A., & Milana, M. (2006). Barriers towards Participation in Adult Education and Training. Paper presented at the *European Conference of Educational Research*. Διαθέσιμο στο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157725.htm/>. Ανακτήθηκε στις 2/11/2020.

Leigh, D., Watkins, R., Platt, W., A. & Kaufman, R. (2000). Alternate models of needs assessment: Selecting the right one for your organization. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 87-93.

Ling, L.M., (2002). A tale of two teachers: teachers' responses to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, 6:1, 33-46. Ανακτήθηκε στις 3-12-2020. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530200200155?needAccess=true>.

Longworth, N (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London and Sterling, VA. Ανακτήθηκε στις 15-1-2021. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/297981632_Lifelong_Learning_in_Action_Transforming_Education_in_the_21st_Century.

Malhorta, N.K, Shapero, M, Sizoo, S., & Munro, T.(2007). Factor structure of deterrents to adult participation in higher education. *Journal of College Teaching and Learning* 4 (12), 81-90. Ανακτήθηκε στις 13/11/2020 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/268110631.pdf>.

Marjan, L. (2011). Barriers to lifelong learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 28, 612-615. Ανακτήθηκε στις 17-11-2020. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/224766972_Barriers_to_lifelong_learning.

Marsick, V., & Watkins, E. K. (2006). The Learning Organization: An integrative vision for HRD. Ανακτήθηκε στις 22-10-2020. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/228030788_The_Learning_Organization_An_Integrative_Vision_for_HRD.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 74, 5-12.

Miller, H. (1967). *Participation of adults in education : A force-field analysis*. Center for the study of liberal education for adults. Ανακτήθηκε στις 2/2/2021. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED011996.pdf>.

OECD (2017). *Education policy in Greece. A Preliminary Assessment*. OECD. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>. Ανακτήθηκε στις 20-11-2020.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>. Ανακτήθηκε στις 20-11-2020.

OECD (2018). *Reviews of national policies for education. Education for a bright future in Greece*. OECD. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece-9789264298750-en.htm>. Ανακτήθηκε στις 13-1-2021.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview*. OECD. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Ανακτήθηκε στις 12-1-2021.

Paulette, I.S. (2011). Barriers to adult education participation, distance education and adult learning. *Encyclopedia of information communication technologies and adult education integration*. Chapter: 67. Information Age Publishing doi: 10.4018/978-1-61692-906-0.

PISA (2018). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2018*. OECD, 2019 I-III. Ανακτήθηκε στις 12-1-2021. Διαθέσιμο στο: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_GRC.pdf.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance. Διαθέσιμο: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>. Ανακτήθηκε στις 5-7-2021.

Taylor, W. E. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 119, 5-15.

Watkins, R., Meiers, M., & Visser, Y. (2011). *A guide to assessing needs. Essential tools for collecting information, making decisions and achieving development results*. The World Bank. Διαθέσιμο στο: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2231>. Ανακτήθηκε στις 8-12-2020.

Wilson, L., & Easen, P. (1995). Teacher needs and practice development: implications for in-classroom support. *British Journal of In-service Education*, 21(3), 272-284.

Παραρτήματα

Παράρτημα πρώτο: Οδηγός συνέντευξης

1^ο άξονας:

Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

1. Φύλο: Άνδρας / Γυναίκα

2. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε;

- 20-30
- 31-41
- 42-52
- 53-63
- Μεγαλύτερος/η από 63

3. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε στη Δυτική Αττική;

5. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

6. Ποιο είναι το επαγγελματικό σας καθεστώς; Είστε αναπληρωτής/ τρια ή μόνιμος/η;

7. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές; Εκτός από τη βασική σας εκπαίδευση ακολουθήσατε και άλλες σπουδές;

8. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ; Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε;

2^ο άξονας :

Τόσο από τις διεθνείς αναφορές, όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για αυτά.

9. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας (οργάνωση σχεδίου μαθήματος, αξιολόγηση, χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, προβλήματα συμπεριφοράς, διαφοροποιημένη διδασκαλία); (Αν πει μόνο ένα) Μπορείτε να αναφέρετε και κάποιο ακόμα;
10. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;
11. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου; (σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, συνεργασία με συναδέλφους, με γονείς, με τη διοίκηση)
12. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

3^ο άξονας:

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

13. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας (παιδαγωγικά, διδακτική, διοίκηση, διαπροσωπικές σχέσεις, γνωστικό, ειδική διδακτική, στρατηγικές διαχείρισης άγχους-συγκρούσεων);
14. Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το δια ζώσης μοντέλο, το εξ αποστάσεως ή τα μεικτά μοντέλα. Γιατί;
15. Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; (ποια τα θετικά και ποια τα αρνητικά τους στοιχεία);
16. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας, οι βραχείας (1-10), μέσης (10-100), οι μακράς διάρκειας επιμορφωτικές δράσεις(100-);
17. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

18. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;
19. Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (για παράδειγμα δειγματικές διδασκαλίες, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση, σύνδεση θεωρίας και πράξης);
20. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας (έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, σχολικοί σύμβουλοι, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου);
21. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια τα οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό;
22. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας; Ποια προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει κατά τη γνώμη σας;

4^ο άξονας :

Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά.

23. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα(οργανωτικά, καταστασιακά, προδιαθετικά εμπόδια);
24. Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Αν ναι γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενοχλούσε;
25. Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; (υλικό, επιμορφωτής, σύνδεση θεωρίας- πράξης)
26. Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Αν όχι γιατί;
27. Ερώτηση κλεισίματος: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές.

Παράρτημα δεύτερο: Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων

Συμμετέχων : 1

Ημερομηνία : 28-2-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 21 Λεπτά

Ε.:Καλημέρα.

Σ.1: Καλημέρα σας!

Ε: Τηλεφωνώ για την συνέντευξη! Που έχουμε συνεννοηθεί..

Σ.1: Μάλιστα.

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμος μπορούμε να ξεκινήσουμε

Σ.1: Είμαι έτοιμος (αναστεναγμός).

Ε: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41, 42-52, 53-63 ή μεγαλύτερος από 63;

Σ.1: 42-52.

Ε: Ωραία. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.1: Δεκατέσσερα χρόνια.

Ε: Και στη Δυτική Αττική;

Σ.1: Δεκατρία.

Ε: Μάλιστα (μικρή παύση). Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.1: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Ωραία. (μικρή παύση). Ποιο το επαγγελματικό σας καθεστώς; Είστε αναπληρωτής ή μόνιμος;

Σ.1: Είμαι μόνιμος.

Ε: Οι βασικές σας σπουδές;

Σ.1: Ναι! Έχω τελειώσει την ελληνική φιλολογία του Καποδιστριακού, με ειδίκευση στην κλασική φιλολογία, τα αρχαία ελληνικά.

Ε: Μάλιστα (μικρή παύση). Εκτός από τη βασική σας εκπαίδευση ακολουθήσατε και άλλες σπουδές;

Σ.1: Όχι.

Ε: Ωραία. Έχετε παρακολουθήσει κάποια προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.1: Όχι, όχι.

Ε: Αισθάνεστε καλά καταρτισμένος στον τομέα αυτό;

Σ.1: Δεν θα το έλεγα, όχι (μικρή παύση), όχι ιδιαίτερα.

Ε: Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από τις διεθνείς αναφορές, όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Θα ήθελα λοιπόν, να μιλήσουμε για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.1: (μικρή παύση) Εεε... ένα βασικό ζήτημα... είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Διότι τα παιδιά, και καλώς.. και καλώς (επιτονισμός), κατανέμονται σε τμήματα με βάση την αλφαβητική σειρά, και καλώς ξαναλέω, διότι οποιαδήποτε άλλη κατανομή θα ήταν προβληματική. Ωστόσο, αυτό δημιουργεί και μεγάλες αποστάσεις ανάμεσα στους πιο δυνατούς και στους πιο αδύναμους μαθητές, πολύ μεγάλες αποστάσεις, οι οποίες είναι εξαιρετικά δύσκολο να καλυφθούν από τον εκπαιδευτικό, εξαιρετικά δύσκολο!

Ε: Μάλιστα.

Σ.1: Τώρα από κει και ύστερα, ασφαλώς, υπάρχουν και προβλήματα συμπεριφοράς.... που αφορούν βέβαια μία μικρή μειοψηφία, ωστόσο ηχηρή, πολύ μικρή (επιτονισμός). Θα έλεγα κάτω του 5% του συνολικού πληθυσμού του σχολείου, αλλά ηχηρή και δυστυχώς (αναστεναγμός) πολλές φορές ικανή να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της τάξης.

Ε: Μάλιστα. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Ή αλλιώς ποια νέα...

Σ.1: Εεε.. Δεν έχουν διαφοροποιηθεί, αλλά θα έλεγα ότι έχουν επιταθεί..., υπό την έννοια ότι η διαφορά μεταξύ των δυνατών και των αδύνατων μαθητών είναι ακόμη μεγαλύτερη.. αμμ, αφού δεν υπάρχει η άμεση επαφή που μπορεί, τέλος πάντων, να ενεργοποιήσει ακόμη και τον αδύναμο μαθητή.

Ε: Μάλιστα, άρα μιλάμε για μία επίταση του ήδη υπάρχοντος (επιτονισμός) προβλήματος.

Σ.1: Ακριβώς.

Ε: Κάποια νέα προβλήματα που αντιμετωπίσατε; Ή δεν υπήρξαν νέα προβλήματα;

Σ.1: Σε παιδαγωγικό επίπεδο δε θα έλεγα. Τώρα.. σε τεχνικό επίπεδο ότι υπάρχουν προβλήματα σύνδεσης και λοιπά, τώρα.., υποθέτω ότι αυτό δε θα έλεγα ότι αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα.

Ε: Αναφέρομαι σε δικά σας προβλήματα... (μικρή παύση). Σχετικά με τη χρήση της πλατφόρμας, δυσκολευτήκατε... ή δεν είχατε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα;

Σ.1: Όχι! Όχι, ιδιαίτερα!

Ε: Ωραία. Εε.. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις του σχολείου;

Σ.1: (αναστεναγμός) Δε θα έλεγα ότι αντιμετωπίζω ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα. Υπάρχουν προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών, λιγοστά και περιορισμένα και σε ένα βαθμό φυσιολογικά.....που σε ένα.. που δεν αξίζει καν τον κόπο να τα αναφέρουμε, ως πρόβλημα.

Ε: Μάλιστα. Με τους γονείς;

Σ.1: Και με τους γονείς το ίδιο! Όχι, κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα (έμφαση)!

Ε: Ωραία. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.1: Εε.. φυσικά υπάρχουν πάρα πολλές... Και έχουν να κάνουν κυρίως με την κεντρική πολιτική της υπηρεσίας, τα αναλυτικά προγράμματα και την ύλη που είναι εκτός πραγματικότητας, εεε.., την έλλειψη βοήθειας από την πλευρά των διευθύνσεων, την έλλειψη προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας που θα μπορούσαν να εξαλείψουν αυτές τις διαφορές, στις οποίες αναφέρθηκα προηγουμένως. Τέλος πάντων, να τις περιορίσουν, όχι να τις εξαλείψουν...εεε...και γενικώς στη συνολική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στην έλλειψη τεχνικών μέσων (μικρή παύση) στα σχολεία και πολλά άλλα.

Ε: Μάλιστα. Ωραία. Πάμε τώρα στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία, θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε, ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας. Για παράδειγμα στα παιδαγωγικά; Στη διδακτική; Στις διαπροσωπικές σχέσεις; Στο γνωστικό; Στη διαχείριση συγκρούσεων ή άγχους; Σε κάτι άλλο που μπορείτε να σκεφτείτε εσείς;

Σ.1: Είμαι γενικά ανοιχτός. Εεε... περισσότερο θα ενδιαφερόμουν σε παιδαγωγικά ζητήματα και διδακτική....εεμ, αλλά... θα με ενδιέφερε και το θέμα της διοίκησης. Γενικά, είμαι ανοιχτός σε αυτό το θέμα, να επιμορφωθώ σε διάφορα θέματα.

Ε: Μάλιστα. Εεε.. Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας, το δια ζώσης, το εξ αποστάσεως ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.1: Ναι, θεωρώ το δια ζώσης, διότι, όπως και να το κάνουμε, η άμεση επαφή με τοον διδάσκοντα, με τον επιμορφωτή εν προκειμένω, σίγουρα έχει καλύτερα αποτελέσματα...εεε.. και δίνει τη δυνατότητα πιο ουσιαστικής... ανάλυσης και μετάδοσης (έμφαση), ας πούμε, των γνώσεων που θα ήθελε αυτός να μεταδώσει.

Ε: Μάλιστα. Ποια η γνώση μας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Είναι αποτελεσματικές; Έχουν κάποια θετικά;

Σ.1: Ναι, εε.. το θετικό, σίγουρα είναι, η ευκολία στην πρόσβαση. Από κει και πέρα, δε μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο. Θεωρώ ότι δεν παρέχουν ουσιαστική εκπαίδευση, καθ' οιονδήποτε τρόπο και προφανώς, εννοώ, ούτε και σε εμάς τους εκπαιδευτικούς, εφόσον μιλάμε για επιμόρφωση.

Ε: Άρα, μόνο η πρόσβαση είναι το θετικό και, κατά τα άλλα, θεωρείτε ότι δεν είναι αποτελεσματικές.

Σ.1: Ναι.

Ε: Ωραία. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες; Οι βραχείας διάρκειας (1-10), οι μέσης διάρκειας (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (100 + ώρες);

Σ.1: Εε. Μιλάμε σε ετήσια βάση;

Ε: Μμμ.. Όχι, η κάθε μεμονωμένη επιμορφωτική δράση.

Σ.1: Εε... θεωρώ οι βραχείας.

Ε: Και για ποιο λόγο;

Σ.1: Για να είναι ευσύνοπτες και πιο περιεκτικές. Να μην πλατειάζουν.

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εκτός ωραρίου, εντός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών;

Σ.1: Θεωρώ εντός ωραρίου, γιατί πάνω απ' όλα δεν πρέπει να καταστρατηγούνται τα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών.

Ε: Μάλιστα. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.1: Σαφώς εντός σχολικού πλαισίου! Σαφώς!

Ε: Θα μου πείτε το λόγο;

Σ.1: Όταν οι επιμορφωτικές δράσεις διεξάγονται εντός του σχολείου, η συζήτηση μπορεί να επικεντρώνεται στις αντικειμενικές συνθήκες και τα προβλήματα κάθε σχολικής μονάδας. Από αυτή την άποψη.

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Για παράλληλα εεε... για παράδειγμα, η εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι; Τι ταιριάζει περισσότερο στις ανάγκες σας;

Σ.1: Γενικά και σε αυτό είμαι ανοιχτός. Νομίζω οτιδήποτε εφαρμόσιμο στην πραγματικότητα της τάξης. Για παράδειγμα, ναι! Κάποιες δειγματικές διδασκαλίες θα είχαν ενδιαφέρον!

Ε : Άρα, σας ενδιαφέρει και η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Έτσι;

Σ.1: Και αυτό. Ναι, βεβαίως!

Ε: Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, σχολικοί σύμβουλοι;

Σ.1: Εε.. προφανώς άνθρωποι που έχουν επαφή με την τάξη, άρα έμπειροι συνάδελφοι.

Ε: Μάλιστα. Ποια η γνώμη στο να υπάρχει ένα έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους. Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό;

Σ.1: Γενικά η άποψή μου είναι ότι η καλύτερη μορφή επιμόρφωσης είναι, μέσα στο σχολείο, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό. Αα.. και εκτιμώ ότι αυτό επαρκεί για να καλύψει τις όποιες ανάγκες και ενός νεότερου συναδέλφου. Ωστόσο, αυτή η μορφή, όπως τη σκέφτομαι και τη φαντάζομαι εγώ, εεε... πρέπει να διέπεται από όρους ισοτιμίας, οπωσδήποτε ισότητας και ισοτιμίας. Οπότε η λογική του μέντορα, εεε.. δεν με βρίσκει σύμφωνο και θεωρώ ότι θα δημιουργήσει προβλήματαεε...και δυσκολίες και δυσχέρειες στην εξέλιξη των νέων.... στην ουσιαστική εξέλιξη των νεότερων συναδέλφων.

Ε: Για παράδειγμα;

Σ.1: Για παράδειγμα, εε. εφόσον ένας συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ορίζεται ως μέντορας, οι συνάδελφοι στην ουσία θα ακολουθήσουν τη μέθοδο, την πρακτική του συγκεκριμένου συναδέλφου, χωρίς να έχουν την ευχέρεια και τη δυνατότητα να εφαρμόσουν κάτι άλλο, κάτι διαφορετικό. Εγώ εκτιμώ ότι ο σύλλογος πρέπει να συνεργάζεται συνολικά . Και ειδικά οι

ειδικότητες. Τώρα, όταν μιλάμε για την ειδικότητα ΠΕ02, είναι αρκετά πολυπληθής σε κάθε σχολείο, ώστε να επαρκεί απόλυτα (έμφαση) η μεταξύ τους συνεργασία για την μεταξύ τους ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση τους, είτε είναι έμπειροι είτε είναι νέοι.

Ε: Μάλιστα.. Ωραία. Εε.. Η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας από συναδέλφους με στόχο μόνο την ανατροφοδότηση της καθημερινής πρακτικής;

Σ.1 : Δεν έχω αντίρρηση, εε..όσον αφορά στην παρατήρηση, όσον αφορά στη συνεργασία, το ανέφερα και προηγουμένως. Είναι η βασική μου αντίληψη επί του θέματος. Δηλαδή ότι θα πρέπει, σε τακτική βάση, οι συνάδελφοι της ίδιας ειδικότητας να συναντώνται και να συνεργάζονται..εεε...πάνω στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και γενικότερα σε ευρύτερα θέματα του αντικειμένου. Η έννοια της αξιολόγησης, δηλαδή της

Ε: Της ανατροφοδότησης (εξηγεί).

Σ.1: Της καταγραφής επιδόσεων... με βρίσκει αντίθετο.

Ε: Μάλιστα.

Σ.1: Της καταλογοποίησης των επιδόσεων (παύση). Η ανατροφοδότηση σαφώς! Το ανέφερα και προηγουμένως. Είναι ακριβώς και αυτό που εγώ σκέφτομαι ως κάτι θετικό!

Ε: Ωραία..λοιπόν (βήξιμο). Τώρα θα πάμε στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα;

Σ.1: Δυσκολίες...εεε...

Ε: Στη συμμετοχή σας! Που σας εμπόδισαν να συμμετάσχετε (επεξηγεί).

Σ.1: Που με εμπόδισαν να συμμετάσχω.. (σκέφτεται).

Ε: Ναι.

Σ.1: Εεεε...το μόνο εμπόδιο ήταν η κακή μου εμπειρία από τη συμμετοχή.

Ε.: Δηλαδή, δεν είχατε κάποιο πρόβλημα με το ωράριο, με τον τόπο διεξαγωγής, με την πρόσβαση, με την πληροφόρηση;

Σ.1: Όχι, ιδιαίτερα. Δεν ήταν αυτό το βασικό μου πρόβλημα.

Ε: (τον διακόπτει). Μάλιστα, η κακή εμπειρία.

Σ.1: Ενδεχομένως να υπήρχε και πρόβλημα ωραρίου, αλλά αυτό θα συμβεί μία φορά, θα συμβεί περιστασιακά. Δε μπορεί να συμβαίνει συνέχεια. Το βασικό πρόβλημα είναι αυτό που ανέφερα.

Ε: Μάλιστα.

Σ.1: (συνεχίζει) Ήταν η κακή εμπειρία που είχα από τη συμμετοχή μου σε άλλες τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Ε: Μάλιστα. Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε και εγκαταλείψατε ή να σκεφτήκατε να εγκαταλείψετε, απ' ότι κατάλαβα, κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ1: Ήταν η προκατειλημμένη αντίληψη των συμβούλων έναντι του κλάδου μου. Ήταν η προκατάληψη που αντιμετώπισα.. ααα.. και πολλές η αντιμετώπισή μου ως...εεε...ως μη ικανού, τέλος πάντων. Η αντιμετώπισή μου ως ατόμου που δεν μπορεί, που δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και την απαραίτητη, ας πούμε, κατάρτιση να λειτουργεί μέσα στην τάξη.

Ε: Όταν λέτε προκατάληψη έναντι του κλάδου, μπορείτε να μου το εξηγήσετε;

Σ.1: Ναι, ότι δηλαδή, οι οργανωτές αυτών των δράσεων....αμ, είτε με τον τρόπο που παρουσίαζαν το υλικό τους, είτε με τα σενάρια που υιοθετούσαν και παρουσίαζαν, μου έδιναν την εντύπωση ότι.. αντιμετωπίζουν τον κλάδο ως ένα σύνολο ανθρώπων κακώς κατηρτισμένων που δεν είναι σε θέση να παράσχουν ουσιαστικό εκπαιδευτικό έργο, το οποίο βέβαια, είναι εξαιρετικά προσβλητικό.

Ε: Μάλιστα, θεωρείτε ότι δεν σας αντιμετώπιζαν ως ισότιμους, αν κατάλαβα καλά..

Σ.1: Ισότιμους (σκεπτικός), ως επαρκείς!

Ε: Μάλιστα.

Σ.1: Ισότιμους, ναι, ισότιμους!

Ε : Εε.. ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Τι άλλο δηλαδή, δε θα σας άρεσε;

Σ.1: Κοιτάζτε να δείτε το υλικό.

Ε : Το υλικό (επαναλαμβάνει).

Σ.1: (συνεχίζει). Αν δεν με ενδιαφέρει αυτό το οποίο παρουσιάζεται ή εάν (μικρή παύση) είναι εκτός πραγματικότητας, όπως την έχω βιώσει, στα χρόνια αυτά της εμπειρίας μου μέσα στις σχολικές αίθουσες, ναι, δεν θα το παρακολουθούσα. Δεν θα χα δείξει ενδιαφέρον.

Ε: Εννοείται το εκπαιδευτικό υλικό ή το θέμα του σεμιναρίου;

Σ.1: Εφόσον έχω ξεκινήσει να το παρακολουθώ, προφανώς μιλάω για το υλικό.

Ε: Άρα το υλικό. Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας και αν όχι γιατί;

Σ.1: Δεν θα έλεγα ότι τις ικανοποίησαν, διότι ακριβώς πέρα από την πολλές φορές προσβλητική στάση των επιμορφωτών έναντι του κλάδου μου, αααα...ήταν, θα έλεγα, ουτοπικά. Προέβαλαν δηλαδή, στόχους ααα..μη εφαρμόσιμους στην ουσία και στην πραγματικότητα, όπως τους γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός, που μπαίνει καθημερινά στην τάξη με την κιμωλία στο χέρι. Και αυτή είναι η βασική διαφορά από τους επιμορφωτές οι οποίοι δεν μπαίνουν σε τάξη.

Ε: Μάλιστα. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και αφορούν στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.1: Εκτιμώ, αυτό που είπα και προηγουμένως, ότι η καλύτερη μορφή επιμόρφωσης είναι μία τακτική συνεργασίας των μελών του συλλόγου, με την παρουσία του σχολικού συμβούλου. Και εκτιμώ, ότι η παρουσία του σχολικού συμβούλου, για να είναι ...,πως το λένε, αποδοτική, θα πρέπει να κινείται σε δύο βασικούς άξονες. Πρώτον, σε προτάσεις ουσιαστικές και εφαρμόσιμες (έμφαση) και οι οποίες θα τίθενται σε διάλογο. Δηλαδή, να μπορεί να παρουσιάσει κάποια πράγματα τα οποία θα μπορούσαν πραγματικά (έμφαση) να εφαρμοστούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Και δεύτερον το να είναι διατεθειμένος να ακούσει τα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου και να προσπαθήσει με την εμπειρία του και την κατάρτισή του να βρεθούν κάποιες λύσεις.

Ε: Εσείς είσαστε ικανοποιημένος από τη δράση του εκάστοτε συμβούλου;

Σ.1: Νομίζω πως απάντησα ήδη, όχι.

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές.

Ε: Γειά σας!

Σ.1: Καλή σας μέρα!

Συμμετέχων: 2

Ημερομηνία : 28-2-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 22.38 Λεπτά

Σ.2: Παρακαλώ;

Ε: Καλησπέρα. Εμμ.. για τη συνέντευξη σας τηλεφωνώ! Που έχουμε συνεννοηθεί...

Σ.2: Ναι, ναι!

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη, μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.2: Ναι, ναι, να ξεκινήσουμε!

Ε: Λοιπόν, θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; Είκοσι με τριάντα; Τριάντα ένα με σαράντα ένα..

Σ.2: (τη διακόπτει) Τριάντα ένα με σαράντα ένα.

Ε: Ωραία. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.2: Εεε..γύρω στα δεκαπέντε χρόνια. Εντάξει, παλαιότερα ως ωρομίσθια. Βάζω και αυτό μέσα, γιατί στο δημόσιο ήταν.

Ε : Α..μάλιστα! Στη Δυτική Αττική πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ.2: Δώδεκα χρόνια.

Ε: Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.2: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Ωραία. Ποιο είναι το επαγγελματικό σας καθεστώς; Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.2: Μόνιμη.

Ε: Ωραία. Οι βασικές σας σπουδές;

Σ.2: Εεε.. έχω τελειώσει εδώ το πανεπιστήμιο στη φιλοσοφική, το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το βασικό πτυχίο και μεταπτυχιακό μετά. Μεταπτυχιακό δηλαδή.

Ε: Άρα, εκτός από τη βασική εκπαίδευση έχετε ακολουθήσει και άλλες σπουδές.

Σ.2: Ναι.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.2: Ναι, ναι! Αρκετά!

Ε: Κάποια παραδείγματα..

Σ.2: Τα βασικά από το Υπουργείο Παιδείας. Το πρώτο επίπεδο, το δεύτερο επίπεδο. Εεεεμ και μετά κάποια πιο εξειδικευμένα σεμινάρια. Το e- twinning που κάνω τώρα. Αυτά, απ' όσο μπορώ να θυμηθώ.

Ε: Πόσο καλά καταρτισμένη αισθάνεστε;

Σ.2: Πολύ καλά, νομίζω.

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στο δεύτερο άξονα.

Σ.2: Χμ..χμ!

Ε: Τόσο από τις διεθνείς αναφορές, όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.2: (παύση).

Ε: Εεε..δεν ξέρω..(προσπαθεί να εξηγήσει).

Σ.2: (τη διακόπτει) Ναι. Κυρίως έχουν να κάνουν με τις υποδομές. Επειδή το σχολείο...και γενικά όσα σχολεία...Μάλλον στο σχολείο τώρα που εργάζομαι...εεε. οι υποδομές του δεν μου επιτρέπουν να κάνω όσα πράγματα θα ήθελα να κάνω ίσως στη διδασκαλία...εεμ, γιατί είναι στεγασμένο σε κοντέινερ. Οπότε λείπουν βασικά. Επειδή μιλήσαμε για τις ΤΠΕ, λείπουν ακόμη και πρίζες. Οπότε δεν μπορώ να εφαρμόσω καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Από κει και πέρα δεν μπορώ να πω ότι έχω άλλα προβλήματα. Με τα χρόνια δηλαδή, και με την εμπειρία μου, εντάξει, δε νιώθω ότι έχω κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.

Ε: Ούτε ως προς την οργάνωση του σχεδίου μαθήματος ή τη χρήση καινοτόμων διδακτικών; Προβλήματα συμπεριφοράς;

Σ2: (τη διακόπτει) Εεε... στη χρήση καινοτόμων μεθόδων, έχει να κάνει με αυτό. Δηλαδή, ότι έχω μάθει στις ΤΠΕ, ελάχιστα πράγματα μπορώ να εφαρμόσω στην πράξη, όταν δεν έχω τη δυνατότητα της υλικοτεχνικής υποδομής. Δηλαδή, με πολύ ζόρι. Τώρα άλλα προβλήματα συμπεριφοράς και τέτοια.. Όχι!

Ε: Δεν έχετε λοιπόν, προβλήματα συμπεριφοράς.

Σ2: Ε..εντάξει, στα λογικά πλαίσια. Αλλά δεν μπορώ να πω ότι έχω πρόβλημα με αυτό.

Ε: Μάλιστα. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Δηλαδή, αντιμετωπίζετε κάποια νέα προβλήματα τώρα με την εξ αποστάσεως μέθοδο;

Σ.2: Εεε..τα νέα προβλήματα σχετίζονται με τη σχολική διαρροή που έχει ενταθεί. Δηλαδή μαθητές που δεν ήταν τόσο καλοί ή είχαν γενικότερα προβλήματα με απουσίες και γενικά.. τώρα έχουν εξαφανιστεί με την εξ αποστάσεως. Οι αδύναμοι μαθητές, που ήταν δύσκολο να συμμετέχουν, τώρα με την εξ αποστάσεως είναι πιο δύσκολο να τους ελέγξω και να είμαι από πάνω τους. Δηλαδή, πρέπει να καταβάλω πολύ μεγάλη προσπάθεια και δεν τα καταφέρνω πάντα, γιατί δεν μπορώ να τους παρακολουθήσω, όπως μπορούσα στο δια ζώσης μάθημα.

Ε : Άρα, είναι πιο δύσκολη η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αν κατάλαβα καλά.

Σ.2: Ναι, ναι, ναι, από αυτή την άποψη. Από την άλλη όμως, μπορώ να χρησιμοποιήσω..., να δείχνω κάποια βίντεο, να χρησιμοποιώ πράγματα, τα οποία δεν μου το επέτρεπαν οι συνθήκες του σχολείου. Δηλαδή, τώρα, μέσω του υπολογιστή, μπορώ να κάνω άλλα πράγματα στο κομμάτι της χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού, των ΤΠΕ. Είναι πιο εύκολο.

E: Μάλιστα.

Σ.2: Είναι πιο εύκολο!

E: Ωραία. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου;

Σ.2: Εε..τόρα αυτό;

E: Ναι.

Σ.2 : Σ αυτές τις συνθήκες, έτσι; Ή γενικότερα;

E: Και γενικά. Και όταν λειτουργεί το σχολείο κανονικά και τώρα.

Σ.2: Ωραία. Ίσως, σε κάποια προβλήματα που έχουν να κάνουν.. Εντάξει, στις σχέσεις μαθητών κυρίως μεταξύ τους, διάφορες συγκρούσεις που μπορεί να έχουνε, εεε... που θα πρέπει να δω κατά πόσον... Τι ισχύει. Ποιοι μαθητές εμπλέκονται σε περιπτώσεις bullying, πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ τους δηλαδή. Κυρίως αυτό! Από κει και πέρα..εεε.. προβλήματα άλλα, δεν μπορώ να σκεφτώ σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων. Δηλαδή, με συναδέλφους και γονείς δεν έχω κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα.

E: Μάλιστα. Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι έντονο στο σχολείο ή θεωρείτε πως όχι;

Σ.2: Ναι, υπάρχει, υπάρχει! Ναι, θεωρώ πως είναι έντονο, απλά δεν έρχονται τα παιδιά πολύ εύκολα για να συζητήσουνε μαζί μας, με τους καθηγητές. Τα μαθαίνουμε λίγο, αφού έχει προχωρήσει η κατάσταση, όσο και αν προσπαθούμε. Εκεί θέλει λίγο δουλειά ακόμη.

E: Χμ! Χμ!

Σ.2: (συνεχίζει) και από τη μεριά μας. Και από τους καθηγητές (μικρή παύση) και γενικότερα.

E : Άρα..(σκέφτεται). Καλά, θα το δούμε και μετά αυτό. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.2: Άλλες δυσκολίες δεν μπορώ να σκεφτώ τώρα.

E: Όχι! Καλώς!

Σ2: (συνεχίζει). Δηλαδή, πέρα από τα συνηθισμένα, που είναι, εντάξει, τα προβλήματα (μικρή παύση) δηλαδή οι δυσκολίες του επαγγέλματος ενός καθηγητή. Εντάξει, αλλά, δεν είναι σε τέτοιο βαθμό που θα έλεγα ότι μου δημιουργούν ιδιαίτερο πρόβλημα. Είναι οι δυσκολίες που έχει γενικότερα το επάγγελμα.

Ε: Ωραία. Λοιπόν, πάμε τώρα στον επόμενο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε, ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Στα παιδαγωγικά, στη διδακτική, στη διοίκηση, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη διαχείριση συγκρούσεων;

Σ.2: Ωραία! Στη διαχείριση συγκρούσεων περισσότερο και άγχους. Και των προβλημάτων που έχουν δηλαδή, τα παιδιά. Στον τρόπο προσέγγισης. Δηλαδή, θέματα που έχουν να κάνουν περισσότερο με την ψυχολογία του εφήβου. Σε αυτό το κομμάτι. Εεεε..αυτό. Και ίσως, σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες που υπάρχουν και στο πώς τις διαχειριζόμαστε. Δηλαδή, πέρα από το παιδαγωγικό κομμάτι και τη σχέση του καθηγητή με τον μαθητή, θα ήθελα να μάθω περισσότερο πράγματα για τις σχέσεις, το πώς να διαχειρίζομαι τις σχέσεις, πώς να βοηθάω τους μαθητές, μάλλον στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, ας πούμε, ή στις σχέσεις με τους γονείς τους. Σε ένα βαθμό. Μέχρι εκεί που έχω δικαιοδοσία, εννοώ.

Ε: Μάλιστα.

Σ.2: Ψυχολογία εφήβου περισσότερο, δηλαδή, τέτοια θέματα.

Ε: Αα.. τη διαχείριση άγχους στον έφηβο και όχι το δικό σας άγχος, ως εκπαιδευτικός;

Σ.2: Στον έφηβο, ναι! Γιατί τώρα όσα σεμινάρια έχω κάνει κτλ... εντάξει. Πλέον μπορώ να διαχειρίζομαι αυτό. Αυτό το θέμα, ας πούμε. Στη Δυτική Αττική γίνονταν και παλαιότερα προγράμματα από το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων Δυτικής Αττικής που το θέμα ήταν ακριβώς αυτό: Η διαχείριση άγχους του εκπαιδευτικού. Οπότε αυτό το έχω δουλέψει αρκετά, θεωρώ, και δε μου δημιουργεί πρόβλημα. Περισσότερο θα ήθελα να προχωρήσω στο επόμενο κομμάτι.

Ε: Ωραία.

Σ.2: Στη διαχείριση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους.

Ε : Μάλιστα. Ωραία. Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικό; Το δια ζώσης μοντέλο; Το εξ αποστάσεως ή το μεικτό και γιατί;

Σ.2: Εεεε. Τώρα νομίζω ότι αυτό έχει να κάνει με την επιμόρφωση. Όσον αφορά στις ΤΠΕ, εξυπηρετεί το εξ αποστάσεως, γιατί μπορώ να δουλεύω καλύτερα. Αν μιλάμε για επιμόρφωση πάνω στο κομμάτι που είπαμε τώρα στο τέλος, για ψυχολογία εφήβου κτλ., το δια ζώσης μοντέλο νομίζω ότι είναι πιο σωστό. Οπότε, θα έλεγα, γενικότερα το μεικτό, αλλά πάλι!

Ε: Ανάλογα με τη θεματολογία απ' ότι κατάλαβα.

Σ.2: Ανάλογα με τη θεματολογία! Ναι, αυτό!

Ε: Ωραία. Άρα, ουσιαστικά και το μεικτό και εξ αποστάσεως.

Σ.2: Ναι, ανάλογα το αντικείμενο.

Ε: Το τελείως εξ αποστάσεως δε φαίνεται να σας εκφράζει.

Σ.2: Με εκφράζει στις ΤΠΕ, ας πούμε.

Ε: Μόνο στις ΤΠΕ.

Σ.2: Δηλαδή, αυτό που είχα κάνει στις ΤΠΕ, του Α' επιπέδου και του Β' επιπέδου, θεωρούσα ότι κακώς γινόταν δια ζώσης. Τώρα που κάνω το e- twinning που είναι εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως λειτουργεί πολύ καλύτερα, γιατί μπορώ να λειτουργώ με το.. με το ρυθμό μου.

Ε : Ωραία.

Σ.2: Δηλαδή, δεν έχει νόημα το να είμαστε όλοι μαζί, γιατί ο καθένας κάθεται στον υπολογιστή του ουσιαστικά.

Ε: Μάλιστα, κατάλαβα. Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Ποια τα θετικά και τα αρνητικά τους στοιχεία;

Σ.2: Εεε..ωραία!

Ε: Σε επίπεδο επιμορφωτικό δράσεων πάντα (εξηγεί)!

Σ.2: Ναι, όσον αφορά τις επιμορφωτικές δράσεις. Ωραία. Εεε.. Τώρα πάλι θα μιλήσω λίγο (χαμογελάει) ότι έχει να κάνει με τη θεματολογία. Όταν μιλάμε για ένα βιωματικό σεμινάριο, εεε.. θεωρώ ότι δεν είναι αποτελεσματική μία τηλεδιάσκεψη.

Ε: Χμ.χμ.

Σ.2: Εε...γενικότερα δεν είμαι πολύ υπέρ των τηλεδιασκέψεων στα περισσότερα σεμινάρια. Αυτά που ενδιαφέρομαι τουλάχιστον. Δηλαδή, πέρα από τις ΤΠΕ, όλα τα υπόλοιπα δεν είναι καλό να γίνονται μέσω τηλεδιασκέψεων, γιατί είναι τέτοιο το αντικείμενο διδασκαλίας που τα βιωματικά σεμινάρια και όταν τα παρακολουθείς από κοντά, είναι πολύ πιο αποτελεσματικά. Άρα, δε θα λέγα ότι είμαι υπέρ των τηλεδιασκέψεων, αν εξαιρέσω πάλι (έμφαση) μιλάω για τα σεμινάρια που πρέπει να κάνουμε για τις ΤΠΕ.

Ε: Ωραία.

Σ.2: Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν τις θεωρώ αποτελεσματικές.

Ε : Καλώς. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων. Ποιες θεωρείτε περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας; Τις βραχείας (1-10), τις μέσης (10-100) ή τις μακράς διάρκειας (100-);

Σ.2: Εεε..θα έλεγα βραχείας και μέσης. Πάλι ανάλογα το..

Ε: (τη διακόπτει) Τη θεματολογία φαντάζομαι.

Σ.2: Ναι, ναι!

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.2: Το ιδανικό θα ήταν εντός σχολικού ωραρίου, γιατί αφού μιλάμε..., επειδή είναι πάνω στο αντικείμενό μου, θα έπρεπε να είναι εντός σχολικού ωραρίου. Από κει και πέρα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του ο καθένας μπορεί να κάνει οτιδήποτε άλλο κατά τη διάρκεια των διακοπών. Αλλά οτιδήποτε σχετίζεται με τη διδασκαλία και το επάγγελμα αυτό, αφού είναι στο δημόσιο, θα ήθελα εντός σχολικού ωραρίου.

Ε: Όσον αφορά στο επιθυμητό πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων, προτιμάτε αυτές να γίνονται εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου;

Σ.2: Ε... δεν με πειράζει πού θα γίνουν. Δε θα αποτελέσει αυτό τον παράγοντα επιλογής.

Ε: Ωραία. Λοιπόν. Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Δειγματικές διδασκαλίες, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση; Ποιες θεωρείτε ότι σας ταιριάζουν καλύτερα;

Σ.2: Εεε.. ομαδοσυνεργατικές σίγουρα και... και αυτό που θα θέλω οπωσδήποτε να υπάρχει είναι να συνδέεται..., να είναι βιωματικά περισσότερο τα σεμινάρια και να είναι από ανθρώπους που έχουν εμπειρία στο πεδίο, οπότε να είναι αρκετά πρακτικά. Εεε.. οπότε δουλεύεις τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Ως τεχνικές δηλαδή, ναι, τις ομαδοσυνεργατικές.

Ε: Άρα, σας ενδιαφέρει η σύνδεση θεωρίας και πράξης; Έτσι;

Σ.2: Ναι, ναι, ναι! Οπωσδήποτε!

Ε: Εεε.. και οι εκπαιδευτές που νομίζετε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας είναι άνθρωποι έμπειροι στο πεδίο;

Σ.2: Ναι, και άνθρωποι που δουλεύουν πάνω στο αντικείμενο. Ναι, γιατί θεωρητική γνώση, εντάξει, με τις σπουδές μας, νομίζω, την έχουμε αντλήσει από τις σπουδές μας. Υπάρχει και το διαδίκτυο, υπάρχουν τόσα σεμινάρια που μπορείς να κάνεις και μόνος σου ή να ψαχτείς διαδικτυακά. Οπότε μία επιμορφωτική δράση θα πρέπει, για να προσφέρει κάτι, να είναι βιωματικό. Με ανθρώπους έμπειρους πάνω στο πεδίο.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.2: Εντάξει. (γέλιο) Είναι καλή, καλή ιδέα αυτή! Απλά, πιστεύω, ότι δεν είναι ανάγκη να υπάρχει ένας μέντορας μόνο. Δηλαδή, πιστεύω ότι είναι περισσότερο ωφέλιμο να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων. Χωρίς να υπάρχει απαραίτητα ένας και μόνο μέντορας. Γιατί αυτό μπορεί να δημιουργήσει, ξέρω γω, διάφορα προβλήματα. Μπορεί κάποιος να μη θέλει να είναι εκεί τόσο. Το να είμαστε όλοι μαζί και να συνεργαζόμαστε όλοι μεταξύ μας... το θεωρώ πιο...πιο... λειτουργικό. Εεεε..οπότε μόνο οφέλη μπορούν να προκύψουν γενικά από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τώρα, αν κάποιος, άτυπα μπορεί κάποιος να αναλάβει το ρόλο του μέντορα..

Ε: Άτυπα, χμ..

Σ.2: Με αυτή την έννοια, αλλά άτυπα, χωρίς κάποιος να τον ορίζει, γιατί τα κριτήρια για να είναι κάποιος μέντορας, εντάξει, δεν ξέρω ποια μπορεί να είναι. Δηλαδή, άτυπα κάποιος....Έχουμε κάποιον σαν μέντορα τον οποίο τον σεβόμαστε ή που είναι πολλά χρόνια ή που γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο του. Οπότε άτυπα υπάρχουν μέντορες ήδη, δεν χρειάζεται να χρίσουμε κάποιον, ας πούμε.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με σκοπό την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας; Ποια προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει αυτό κατά τη γνώμη σας;

Σ.2: Όχι, είμαι υπέρ αυτού! Γιατί έχει να κάνει με αυτό που λέω. Έχει να κάνει με τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων. Απλά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είμαστε ανοιχτοί ο ένας με τον άλλον. Δηλαδή, να μην έχουμε πρόβλημα με την κριτική. Πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι μπορούμε να δεχτούμε την κριτική...εε.. Οπότε αυτό είναι το μόνο πρόβλημα που μπορεί να προκύψει.

Ε: Όταν κάποιος δεν έχει αυτή την κουλτούρα δηλαδή;

Σ.2: Ε ναι, ναι! Να φοβάσαι ότι... Γιατί συνήθως γι' αυτό δεν μπορείς να δεχτείς κάποιον μέσα στην τάξη σου. Γιατί φοβάσαι γι αυτό που θα σου πει. Αλλά είμαι υπέρ αυτού! Και βέβαια, θέλει δουλειά. Και βάζω και μένα μέσα σ αυτό. Δεν ξέρω αν θα ήμουν έτοιμη να δεχτώ οποιαδήποτε κριτική, αλλά θα ήθελα να το δοκιμάσω.

Ε: Μάλιστα.

Σ.2: Οπότε είμαι υπέρ της αλληλοαξιολόγησης. Και το θεωρώ πολύ χρήσιμο.

Ε: Αν κατάλαβα καλά θέτετε και το ζήτημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης που μπορεί να στέκεται εμπόδιο σε αυτό; Γιατί μιλήσατε για φόβο.

Σ.2: Εε ναι, προφανώς! Σίγουρα έχει να κάνει και με αυτό!

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα.

Σ2: Ωραία. Μάλιστα. Συνήθως, το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ότι δεν το μαθαίνουμε ενδοϋπηρεσιακά. Όσα προγράμματα έχω παρακολουθήσει είναι επειδή με έχει πληροφορήσει κάποιος συνάδελφος ή τα έχω δει εγώ από κάποιες ιστοσελίδες. Οπότε για μένα αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία. Το να εντοπίσω (έμφαση) το ενδοϋπηρεσιακό προσφερόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από κει και πέρα δεν έχω κάποια άλλη δυσκολία.

Ε: Ως προς τον τόπο;

Σ.2: Επίσης, συνήθως είναι εκτός ωραρίου, δυστυχώς..

Ε: Οπότε και αυτό είναι κάποιο εμπόδιο.

Σ.2: Ναι, είναι σημαντικό εμπόδιο το ότι είναι εκτός ωραρίου, αλλά αυτό, εντάξει, εξαρτάται από το πόσο θέλεις να επιμορφωθείς. Αλλά για μένα η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ότι δεν έχεις την πληροφορία.

Ε: Η πληροφόρηση, λοιπόν.

Σ.2: Χμ.χμ!

Ε: Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Και αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε αν σας έχει συμβεί κάτι τέτοιο;

Σ.2: Ναι, έχω σκεφτεί να εγκαταλείψω. Επειδή ήταν πολύ θεωρητικό κάποιο πρόγραμμα. Χωρίς να συνδέεται απαραίτητα με την πράξη. Ενώ υποτίθεται ότι θα ήταν πιο βιωματικό και θα πρόσφερε.., τέλος πάντων, πιο βιωματικό και θα πρόσφερε κάποιες πρακτικές συμβουλές, αποδείχτηκε πάρα πολύ θεωρητικό (επιτονισμός) και απλή παράθεση κάποιων πτυχίων. Χωρίς να έχει να προσφέρει κάτι επί της ουσίας. Η πολύ θεωρητική προσέγγιση με ενοχλεί.

Ε: Άρα, η στοχοθεσία του δεν είχε καμία σχέση με τον τρόπο που το υλοποίησαν. Αυτό θέλετε να πείτε;

Σ.2: Ναι, ναι. Αυτό.

Ε: Ωραία. Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ο επιμορφωτής; Το υλικό; Μου είπατε ήδη, όταν δεν συνδέεται η θεωρία με την πράξη.

Σ.2: Αυτό. Τώρα εντάξει. Με εκνευρίζει, ας πούμε (γέλια), όταν υπάρχουν κάποιοι επιμορφωτές, κατά καιρούς, που φαίνεται ότι κάνουν αυτό το πρόγραμμα για να αυτοπροβληθούν και όχι ουσιαστικά για να προσφέρουν γνώση! Οπότε, θεωρώ ότι δεν κάνουν πολύ σωστά τη δουλειά τους. Είναι περισσότερο αυτό. Το κάνουν για να αυτοπροβληθούν. Δηλαδή, πιστεύω ότι ο επιμορφωτής παίζει ρόλο. Κατά πόσο το κάνει για να επιμορφώσει ή για να δει το όνομά του κάπου γραμμένο, ότι συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα επιπλέον.

Ε: Μάλιστα.

Σ.2: Οπότε δε συνδέεται ουσιαστικά.

Ε: Κατάλαβα. Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.2 : Σε γενικές γραμμές, πέρα από αυτά τα προγράμματα που ήταν πολύ θεωρητικά που ήθελα να εγκαταλείψω, έχουν ικανοποιηθεί οι προσδοκίες μου. Βέβαια, ακόμη και τα πολύ θεωρητικά ή τέλος πάντων αυτά που δεν εξελίχθηκαν όπως θα ήθελα, που είχα διαφορετικές προσδοκίες... και από εκεί κάτι έμαθα, κάτι πήρα. Πάντα κάτι μαθαίνεις! Απλά, υπάρχουν προγράμματα που μαθαίνεις πολλά και άλλα προγράμματα που μαθαίνεις λιγότερα. Οπότε γενικά ναι, θα έλεγα ότι έχουν ικανοποιηθεί οι προσδοκίες μου. Σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Δεν μπορώ να πω ότι ποτέ.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να φορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.2: Όχι, δε θα ήθελα να πω κάτι επιπλέον. Το πιο σημαντικό είναι να μας ενημερώνουμε. Δεν ξέρω, να υπάρχει κάποια ιστοσελίδα που να υπάρχουν όλες οι επιμορφωτικές δράσεις και στην οποία να μπορούμε να έχουμε πρόσβαση ανεξαρτήτως σχολικής μονάδας. Και επίσης, να συνδέεται η θεωρία με την πράξη. Αυτά που είπαμε δηλαδή ήδη. Δεν έχω να πω κάτι καινούριο.

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές.

Σ.2: Εγώ ευχαριστώ.

Ε: Καλό σας βράδυ!

Σ.2: Γεια σας! Γεια σας!

Συμμετέχων: 3

Ημερομηνία : 2-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης : 34,29 λεπτά

Σ.3: Ναι;

Ε: Καλησπέρα.

Σ.3: Καλησπέρα.

Ε: Τηλεφωνώ για τη συνέντευξη.

Σ.3: Βεβαίως!

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της Αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.3: Μπορούμε να ξεκινήσουμε. Ευχαριστώ πολύ και 'γω.

Ε: Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 30-41,42-52...

Σ.3: (τη διακόπτει). 42- 52. Είμαι σε αυτήν την ομάδα.

Ε: Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.3: Εργάζομαι συνολικά δεκατρία χρόνια στο δημόσιο.

Ε: Συνολικά δεκατρία χρόνια. Έτσι; (επαναλαμβάνει)

Σ.3 : Ναι.

Ε: Και στη Δυτική Αττική;

Σ.3: Είμαι δώδεκα χρόνια στη Δυτική Αττική.

Ε: Δώδεκα χρόνια λοιπόν. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.3: Διδάσκω σε Γυμνάσιο.

Ε: Ποιο είναι το επαγγελματικό σας καθεστώς; Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.3: Είμαι μόνιμη.

Ε: Μάλιστα. Μόνιμη υπάλληλος. Εε...ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.3: Έχω τελειώσει το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας, το τμήμα της Νεοελληνικής Φιλολογίας. Παράλληλα, έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό στο ΕΑΠ, στη δημιουργική γραφή.

Ε: Μάλιστα. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.3: Έχω παρακολουθήσει το Β' επίπεδο τη χρονιά 2010-2011. Και έχω κάνει και τις εξετάσεις. Έχω δηλαδή, πάρει και το δίπλωμα.

Ε: Πόσο καλά καταρτισμένη αισθάνεστε στις ΤΠΕ;

Σ.3: Αισθάνομαι ότι είμαι μέτρια προς καλά καταρτισμένη. Δε νιώθω ότι είμαι άριστη, αλλά νιώθω ότι είμαι μέτρια προς καλά.

Ε: Ωραία. Θα προχωρήσουμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Θα ήθελα να μιλήσουμε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.3: Μάλιστα. Επειδή το σχολείο στο οποίο ανήκω βρίσκεται σε μία περιοχή της Δυτικής Αττικής, στον Ασπρόπυργο, που υπάρχουν έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι οι μαθητές στερούνται κινήτρων, στερούνται και ερεθισμάτων από την οικογένειά τους με αποτέλεσμα το έργο μας να γίνεται πολύ δύσκολο. Υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν πάει ποτέ στο θέατρο, δεν έχουν πάει ποτέ στον κινηματογράφο και καλούμαστε αυτά τα παιδιά να τα προχωρήσουμε με βάση αυτά που ζητάει

το αναλυτικό πρόγραμμα και ταυτόχρονα να τα βοηθήσουμε στην κοινωνικοποίησή τους. Επίσης, ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα που έχουμε στο σχολείο είναι ότι επειδή έχουμε διαφορετικές ομάδες πληθυσμιακές, έχουμε παιδιά που είναι ντόπιοι Ασπροπύργιοι, έχουμε μαθητές που οι γονείς τους είναι από την πρώην Σοβιετική Ένωση και έχουμε και μαθητές Ρομά. Αυτές οι ομάδες του μαθητικού πληθυσμού έρχονται συχνά μεταξύ τους σε σύγκρουση. Αυτό ήταν πιο έντονο μέχρι τα τελευταία τέσσερα με πέντε χρόνια. Είχαμε πολλές παραβατικές συμπεριφορές. Τώρα, έχουν κάπως περιοριστεί, αλλά και πάλι είναι ένα πρόβλημα.

E: Μάλιστα. Άρα είναι έντονο το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και των ανισοτήτων.

Σ.3: Ακριβώς! Ακριβώς! Και καλείσαι μέσα σε αυτό το κλίμα να κάνεις μάθημα με βάση τα αναλυτικά προγράμματα. Εκεί έγκειται η δυσκολία. Να βοηθάς τους μαθητές αυτούς και μαθησιακά, αλλά και κοινωνικά. Βέβαια, μπορεί να είναι αυτός ο ρόλος του δασκάλου, αλλά εμείς έχουμε ακόμη πιο βαρύ έργο, γιατί εργαζόμαστε σε μία περιοχή με πάρα πολλά προβλήματα!

E: Μάλιστα.

Σ.3: Είναι μία υποβαθμισμένη περιοχή.

E: Τα προβλήματα αυτά που αναφέρετε έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.3: Σαφώς και τα προβλήματα αυτά έχουν περιοριστεί, γιατί οι μαθητές πλέον ο καθένας είναι στο σπίτι του, αλλά έχουμε τώρα καινούρια προβλήματα. Τα προβλήματα τώρα που έχουμε είναι με τη σύνδεση των μαθητών στο διαδίκτυο, εννοώ σε αυτά τα διαδικτυακά μαθήματα. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να συνδεθούν ή δεν έχουν ίντερνετ στο σπίτι τους ή δεν έχουν καν υπολογιστή. Πολλά από αυτά προσπαθούν να συνδεθούν από το κινητό, το οποίο κάποιες φορές το χρησιμοποιούν και οι γονείς τους. Οπότε το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο οξύ, δηλαδή έχουμε πρόβλημα παρακολούθησης. Υπάρχουν μαθητές που έχουν κάνει πάρα πολλές απουσίες. Δηλαδή, από τότε που ξεκίνησε η πανδημία δεν τους έχουμε δει καν στα διαδικτυακά μαθήματα.

E: Θεωρείτε δηλαδή, ότι θα είναι έντονο το φαινόμενο της σχολικής διαρροής;

Σ.3: Ακριβώς! Ναι, ναι! Θεωρώ ότι από την πανδημία θα ξεκινήσουν ή μάλλον θα φανούν καλύτερα οι ανισότητες στην περιοχή. Σε σχέση βέβαια, με μία άλλη περιοχή που ίσως να είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα στις συνδέσεις των μαθητών και στα άλλα τεχνικά μέσα που διαθέτουν.

Ε: Ωραία. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου; Παραδείγματος χάριν στις σχέσεις των μαθητών, στις σχέσεις συναδέλφων, με γονείς με τη διοίκηση;

Σ.3: Να μιλήσω προσωπικά, με τη διοίκηση δεν αντιμετωπίζω προβλήματα. Ούτε με τους γονείς. Πολλές φορές βέβαια, οι γονείς είναι λίγο αδιάφοροι και χαμένοι μέσα στην καθημερινότητά τους. Δηλαδή, αδιαφορούν να συζητήσουν για το παιδί τους και δεν έρχονται στις ενημερώσεις γονέων ή αν έρθουν λένε απλά ένα «Ναι, ναι, ναι, καταλάβαμε!» και αποφεύγουν οποιαδήποτε άλλη συζήτηση. Έχουν και κάποια προβλήματα κατανόησης της γλώσσας. Διότι πολλοί, όπως είπαμε, είναι παλλινოსτούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και έχουν κάποια θέματα στη γλώσσα. Δεν κατανοούν, γιατί στο σπίτι τους μιλούν τη ρωσική και σε αυτήν έχουν εξασκηθεί. Οι γονείς των μαθητών Ρομάπολλοί νομίζουν ότι στο σχολείο το μόνο που χρειάζεται είναι... έρχονται μάλλον για τα επιδόματα και λιγότερο για τα μαθήματα και για να προοδεύσουν τα παιδιά τους. Έχουμε δηλαδή, κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς. Όχι με όλους τους γονείς, αλλά είναι ένα μεγάλο μέρος που δεν κατανοούν ή αδιαφορούν για αυτά που τους λέμε. Σε ότι αφορά τους συναδέλφους, οι σχέσεις μας είναι συναδελφικές. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα ή εντάσεις μεταξύ μας. Οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς, να το πούμε έτσι, την καταγωγή τους. Τα τελευταία χρόνια προτιμά κάθε ομάδα να κάνει μόνη της παρέα, δηλαδή δεν ανακατεύονται ούτε στο προαύλιο. Οι Ρομά κάθονται σε άλλο σημείο. Οι ντόπιοι, ας το πούμε, κάθονται σε άλλο σημείο, οι παλλινოსτούντες που είναι και οι περισσότεροι καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του προαυλίου. Έτσι, δεν έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Ο καθένας έχει τις δικές του συντροφίες. Οπότε στις σχέσεις των μαθητών δεν έχουμε τόσα προβλήματα. Έχουμε εντάσεις βέβαια, στην καθημερινότητα. Έχουμε κάποιους μαθητές που θέλουν να κάνουν επίδειξη ισχύος και να δείξουν ότι μπορούν να επιβληθούν στους συμμαθητές τους. Μέχρι εκεί. Αλλά οι πολλές εντάσεις ήταν τα πρώτα χρόνια. Τώρα έχουν κάπως καταλαγιάσει τα πράγματα.

Ε: Μάλιστα. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.3: Θεωρώ ότι μια μεγάλη δυσκολία στο έργο μας είναι ότι έχουμε μαθητές με μεγάλες αδυναμίες. Δηλαδή, και από το δημοτικό έρχονται με αδυναμίες. Δε φταίει το δημοτικό για τις αδυναμίες τους. Κατανοούμε ότι είναι έτσι η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων. Είναι παιδιά που δεν έχουν ερεθίσματα, δεν έχουν μάθει να διαβάζουν. Πρέπει (έμφαση) εμείς να τα προχωρήσουμε, πρέπει (έμφαση) να προχωρήσει η ύλη. Συνάμα πρέπει(έμφαση) αυτά τα παιδιά να τα βοηθήσουμε να κοινωνικοποιηθούν, γιατί κάποιες φορές δεν ξέρουν ούτε τα βασικά που αντιστοιχούν για την ηλικία τους. Και αυτό θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ κουραστικό. Γίνεται πολλές φορές κουραστική η διδασκαλία. Ιδιαίτερα σε κάποια μαθήματα, όπως είναι τα αρχαία ελληνικά, είναι terra incognita για αυτά τα παιδιά. Δεν μπορούν να καταλάβουν τίποτα.

Ε: Εσείς αισθάνεσθε προσωπικά εξουθενωμένη από το επάγγελμά σας;

Σ.3: Κάποιες φορές νιώθω μία ματαίωση, το παραδέχομαι. Όχι τόσο εξουθένωση όσο ματαίωση. Πολλές φορές νιώθω ματαιωμένη όταν έχω προσπαθήσει έτσι ατομικά να βοηθήσω κάποιους μαθητές και μέσα στην τάξη να απλουστεύσω την ύλη, όσο μου επιτρέπεται, και τελικά δεν έχω τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό μου δημιουργεί μία ματαίωση. Όπως είναι ματαίωση πολλές φορές, το φαινόμενο που παρατηρείται στο δικό μας το σχολείο, μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο κατά τη διάρκεια της χρονιάς και κυρίως είναι οι Ρομά μαθητές και κυρίως τα κορίτσια.

Ε: Μάλιστα.

Σ.3: (συνεχίζει) που τα παντρεύουν οι γονείς τους. Αυτό είναι μία ματαίωση, γιατί κάνεις μία προσπάθεια εκεί στην πρώτη Γυμνασίου και εκεί στα μισά της Β' Γυμνασίου το κορίτσι εγκαταλείπει το σχολείο. Αυτό είναι μία ματαίωση! Μεγάλη!

Ε: Μάλιστα. Θα περάσουμε τώρα στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Στα παιδαγωγικά για παράδειγμα; Στη διοίκηση;

Σ.3: Για να είμαι ειλικρινής, αυτό που θα με ενδιέφερε περισσότερο θα ήταν να επιμορφωθώ στο γνωστικό επίπεδο, ώστε να εντρυφήσω περισσότερο σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, ώστε να βελτιώνω και να ελίσσομαι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Να εμπλουτίσω

δηλαδή, ακόμη περισσότερο τις γνώσεις μου, ώστε να μπορώ να γίνομαι όσο καλύτερη στο μάθημα. Στη διοίκηση, για να είμαι ειλικρινής, δεν θα με ενδιέφερε. Επίσης, θα με ενδιέφερε να έχω κάποιες γνώσεις και στην ειδική αγωγή, γιατί παρατηρώ ότι όλο και περισσότεροι μαθητές έρχονται με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες. Έρχονται δηλαδή με διαγνώσεις όπως είναι διαταραχές στη συμπεριφορά τους, έχουν ΔΕΠΥ, έχουν δυσκολίες, δυσορθογραφίες, έχουν συναισθηματικές δυσκολίες. Ίσως, θα ήταν καλό να έχουμε περισσότερες γνώσεις για το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε αυτούς τους μαθητές.

Ε: Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το δια ζώσης, το εξ αποστάσεως ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.3: Θεωρώ πως ίσως, καλύτερα θα ήταν ένα μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης, γιατί στο μεικτό μοντέλο θα μπορούσαμε να έχουμε και κάποια εξ αποστάσεως μαθήματα στα οποία από την άνεση του σπιτιού μας θα μπορούσαμε να παρακολουθήσουμε αυτά τα σεμινάρια, αυτές τις επιμορφώσεις. Συνάμα, όμως επειδή είναι καλό η διαπροσωπική επαφή των εκπαιδευτικών και όλων των ανθρώπων έτσι, η επικοινωνία, θεωρώ ότι θα μπορούσαν να εμπλουτίζονται και με δια ζώσης συναντήσεις. Θεωρώ ότι είναι καλύτερο το μεικτό μοντέλο.

Ε: Ωραία.

Σ.3 : (συνεχίζει) Γιατί στο σπίτι το εξ αποστάσεως σου δίνει περισσότερο χρόνο να σκεφτείς, να αναλύσεις, ενώ το ζωντανό, το δια ζώσης μέσα από συζήτηση και την επαφή, τη διαπροσωπική που σου παρέχει η ζωντανή σχέση, η επικοινωνία των ανθρώπων νομίζω ότι είναι και αυτή έτσι, θετική.

Ε: Μάλιστα. Άρα συνδυάζουν ευελιξία και διαπροσωπική επαφή.

Σ.3: Ακριβώς! Ακριβώς! Ναι.

Ε: Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Ποια τα θετικά και τα αρνητικά τους στοιχεία;

Σ.3: Στις επιμορφωτικές τηλεδιασκέψεις, θεωρώ το θετικό είναι, ότι ο καθένας είναι στην άνεση του σπιτιού του και μπορεί να παρακολουθήσει το σεμινάριό του, την επιμόρφωσή του. Το αρνητικό, ίσως, είναι ότι χάνεται έτσι, η ζωντάνια της επαφής και της επικοινωνίας. Ο καθένας είναι μόνος του, πρέπει να σηκώσει το χέρι του, να γράψει σε ένα chat. Εεμ..να διακόψει τον καθηγητή. Μετά να πεταχτεί κάποιος άλλος, αν του επιτρέπεται η σύνδεση. Είναι,

νομίζω, έτσι λίγο πιο δύσκολο ως προς την επικοινωνία. Αυτό θεωρώ ως αρνητικό. Το θετικό, όπως είπα και πριν, είναι η άνεση που σου παρέχει και η δυνατότητα να βρίσκεται στο σπίτι σου και στο χώρο σου.

E: Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές;

Σ.3: Ε..ναι. Θεωρώ πως ναι είναι αποτελεσματικές, γιατί ο επιμορφούμενος πηγαίνει με τη λαχτάρα για να αποκτήσει κάποιες γνώσεις. Από κει και πέρα αν, ας το πούμε έτσι, είναι ατελέσφορη αυτή η προσπάθεια, θα μπορούσε να ήταν και η δια ζώσης αποτυχημένη, αν ο επιμορφωτής δεν..δεν...τα έλεγε όπως θα έπρεπε.

E: Δεν ανταποκριθεί τέλος πάντων στις ανάγκες.

Σ.3: Αυτό είναι μόνο το αρνητικό. Ότι αργεί λίγο, ας το πούμε να υπάρξει η επικοινωνία. Πρέπει να γράψεις κάτι στο chat, να περιμένεις στο τέλος.

E: Ωραία. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων, ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας; Η βραχείας (1-10), η μέσης (10-100) ή η μακράς διάρκειας (100-) ώρες;

Σ.3 : Νομίζω ότι οι καλύτερες θα πρέπει να είναι η μακράς διάρκειας επιμορφωτικές δράσεις, δηλαδή πάνω από 100 ώρες, διότι σου δίνει τη δυνατότητα να αναλύσεις το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθείς καλύτερα και περισσότερο. Θεωρώ ότι έτσι θα είναι αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις, θα είναι εις βάθος και ολοκληρωμένες. Να έχουν όσο το δυνατό περισσότερες ώρες.

E: Να δίνετε λοιπόν, η δυνατότητα εμβάθυνσης πιστεύετε.

Σ.3: Ακριβώς! Ναι! Ναι!

E: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.3: Θεωρώ ότι είναι καλύτερα εκτός σχολικού ωραρίου. Κάποιες συγκεκριμένες ημέρες και ώρες, όποτε υπάρχει η δυνατότητα. Γιατί εντός του σχολικού ωραρίου θα είναι πάλι περιορισμένες ως προς την ώρα και μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ο διευθυντής να δυσανασχετεί, οι συνάδελφοι να δυσανασχετούν και έτσι να δημιουργούνται προβλήματα στην επιθυμία να επιμορφωθούμε. Όχι όμως, κατά τη διάρκεια

των διακοπών. Οι διακοπές είναι διακοπές. Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι κάποιες ώρες εκτός του σχολικού πλαισίου.

Ε: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.3 : Θεωρώ ανάλογα ποιος είναι ο φορέας της επιμορφωτικής δράσης. Αν είναι από το Υπουργείο Παιδείας, ας γίνεται εδώ στο σχολικό πλαίσιο. Αν είναι από κάποιον άλλο φορέα, μπορούμε να πάμε στο χώρο ή όπου διατίθεται τέλος πάντων το.... όπου διαθέτει αυτό το πλαίσιο...

Ε: Υποδομές;

Σ.3: Ακριβώς!

Ε: Όπου υπάρχουν οι καλύτερες υποδομές.

Σ.3:Ναι, όπου υπάρχουν καλύτερες υποδομές!

Ε: Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης τεχνικές πιστεύετε ότι πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Για παράδειγμα, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, δειγματικές διδασκαλίες, εισήγηση; Τι ταιριάζει περισσότερο στις ανάγκες σας;

Σ.3: Εγώ θεωρώ ότι θα ήταν πιο εύστοχο να υπάρχουν δειγματικές διδασκαλίες, αλλά δειγματικές διδασκαλίες που να στηρίζονται σε, ας το πούμε έτσι, πραγματικές συνθήκες, όχι σε ιδανικές. Ο καθένας μπορεί να φτιάξει ένα ιδανικό σχέδιο μαθήματος, το οποίο όμως, να μη μπορεί να βρει εφαρμογή σε καμία τάξη, ούτε καν στο πιο καλό ιδιωτικό σχολείο. Συνάμα να υπάρχει μία σύνδεση της θεωρίας και της πράξης. Στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους δεν έχω πολύ μεγάλη έτσι, εμπιστοσύνη ότι μπορούν να επιμορφώσουν. Επίσης, θεωρώ ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι καλή και η εισήγηση. Είναι ανάλογα με το αντικείμενο της επιμόρφωσης θεωρώ. Αλλά θεωρώ ότι είναι καλύτερες κάποιες δειγματικές διδασκαλίες ή η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η εισήγηση. Αναλόγως, δηλαδή, με το τι κάθε φορά παρουσιάζεται. Δεν πιστεύω πολύ στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο στις επιμορφώσεις.

Ε: Μπορείτε να μου πείτε γιατί;

Σ.3: Θεωρώ ότι όταν έχουμε μία επιμόρφωση που απευθύνεται σε εφήβους ή σε παιδιά και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του έφηβου ή του παιδιού, το θεωρώ λίγο έτσι θεατρικό

και λίγο αστείο. Δηλαδή, τώρα έτσι να χωριστούμε σε ομάδες και να κάνουμε πώς αντιλαμβανόμαστε ένα κείμενο ή να απαντήσουμε σε κάποιες ερωτήσεις χωρισμένοι σε ομάδες λες και είμαστε μαθητές ή έφηβοι!

Ε: Δηλαδή, θεωρείτε ότι δεν συνάδουν οι μέθοδοι αυτοί με την ενηλικιότητα.

Σ.3: Ακριβώς! Έτσι, θεωρώ.

Ε: Ωραία. Ποιοι επιμορφωτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, σχολικοί σύμβουλοι;

Σ.3: Θεωρώ ότι οι πανεπιστημιακοί δε γνωρίζουν πολλά πράγματα από τη δευτεροβάθμια. Μπορεί να είναι έμπειροι συνάδελφοι. Οι σχολικοί σύμβουλοι ούτε και αυτοί έχουν πολύ μεγάλη εμπειρία από την τάξη. Έχουν εγκαταλείψει τα σχολεία και ασχολούνται περισσότερο με τη διοίκηση ή με την οργάνωση της διδακτικής των μαθημάτων που έχουμε, με αποτέλεσμα, και αυτοί να μην έχουν επαφή με την πραγματικότητα. Πιθανόν, να είναι καλοί οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου. Ίσως αυτοί να αφουγκράζονται καλύτερα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Γιατί αυτοί οι συντονιστές μπορεί να πηγαίνουν και στις πανελλήνιες, να είναι υπεύθυνοι, να γνωρίζουν, να βλέπουν πώς λειτουργεί το όλο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι πανεπιστημιακοί δε νομίζω ότι μπορούν να σταθούν έτσι. Αν δεν μιλάμε για γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή ξέρω γω, κάποιος να αναλύει ένα γνωστικό αντικείμενο, ένα μάθημα ιστορίας. Να λέει την άποψή του για την ιστορία, για εμβάθυνση και για την απόκτηση γνώσεων ένας πανεπιστημιακός. Αλλά ένας πανεπιστημιακός δε νομίζω ότι μπορεί να βοηθήσει σε μία γνωστική επιμόρφωση, πάνω σε γνωστικό τομέα. Αλλά στα παιδαγωγικά ή στην ειδική αγωγή, θα μπορούσε να φανεί χρήσιμος σε μία επιμόρφωση.

Ε: Άρα προτιμάτε έμπειρους συναδέλφους, συναδέλφους που έχουν εμπειρία στο πεδίο και ίσως κάποιους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου.

Σ.3 : Ακριβώς.

Ε: Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένα έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό;

Σ.3: Είμαι λίγο διστακτική σε αυτούς τους νέους όρους που κάνουν την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια στο σχολείο, τη στιγμή που οι υποδομές στο σχολείο και η πραγματικότητα

η σχολική είναι λίγο πίσω. Δηλαδή, αυτό το γεγονός ότι μπορεί να υπάρξει ένας μέντορας συνάδελφος για νέους συναδέλφους μου φαίνεται ότι μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα. Με την έννοια ότι θα εμφανιστεί κάποιος που θα τα ξέρει όλα στο σχολείο και θα καθοδηγεί το νέο συνάδελφο; Αυτό και εμείς το κάνουμε μέσα στην καθημερινότητα. Όταν έρχονται νέοι συνάδελφοι, λίγο πολύ τους διαφωτίζουμε σε τι σχολείο έχουν έρθει. Τα τμήματα, ποιο είναι το επίπεδό τους ή συζητάμε πώς θα οργανώσουμε το μάθημά μας, την ύλη. Δεν πιστεύω πολύ στον μέντορα. Έτσι όπως είναι το σύστημα. Δηλαδή, εισάγουμε κάτι πολύ φανταστικό, κάτι πολύ καινούριο σε ένα σχολείο που στερείται υποδομών και έχει ανάγκη άλλων συνθηκών. Καλύτερα να έχουμε πολλούς συναδέλφους και τα σχολεία να μην έχουν κενά, παρά να έχουμε μέντορες και συμβούλους σχολικής ζωής. Θεωρώ ότι αυτά είναι λίγο έτσι... Πώς να το πω για να μην παρεξηγηθώ; Είναι πολύ φανταστικά, πολύ ιδανικά για ένα σχολείο που αυτή τη στιγμή έχει άλλες ανάγκες!

Ε: Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας με στόχο την ανατροφοδότηση της καθημερινής σας πρακτικής; Και αν πιστεύετε ότι αυτό μπορεί να δημιουργήσει κάποια προβλήματα.

Σ.3 : Αυτό πάλι ακούγεται σαν έτσι.. καινούριο. Δεν θα είχα πρόβλημα να με παρακολουθήσει κάποιος στον τρόπο με τον οποίο κάνω το μάθημά μου και να μου κάνει έτσι, κάποια σχόλια, καλοπροαίρετα πάντοτε. Τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν φαντάζομαι είναι κάποιες μικρότητες. Αυτά που μπορεί να έχουν κάποιοι άνθρωποι έτσι ..κάποιες ζήλιες, κάποιες μικροκακίες. Δε μπορώ να φανταστώ κάποιο άλλο πρόβλημα ότι μπορεί να προκαλέσει η παρακολούθηση του μαθήματος από ένα συνάδελφο. Ο συνάδελφος κάνει την προσπάθειά του, προετοιμάζει το μάθημά του και μπορεί κάποιος να πει κάποια σχόλια. Πώς θα μπορούσε να οργανώσει το μάθημά του. Αλλά πάλι αυτός ξέρει καλύτερα την τάξη του!

Ε: Άρα, από ότι καταλαβαίνω είστε θετική αρκεί να υπάρχει καλοπροαίρετη κριτική.

Σ.3: Ακριβώς! Ναι, ακριβώς!

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στις επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά. Ποιες δυσκολίες έχετε αντιμετωπίσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα; Δηλαδή, σας εμπόδισαν στο να συμμετάσχετε στο πρόγραμμα.

Σ.3: Να σας πω! Δεν έχει τύχει κάποιο εμπόδιο στην προσπάθειά μου να επιμορφωθώ. Κάποια δυσκολία. Όχι, δεν είχα κάτι!

Ε: Ούτε στον τόπο; Το χρόνο ή την πληροφόρηση;

Σ.3: Όχι, δεν είχα κάποια δυσκολία.

Ε: Ωραία. Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Και αν ναι, τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.3: Έχω εγκαταλείψει επιμορφωτικό πρόγραμμα, γιατί ήταν αυτό που σας είπα, ήταν αρκετά βαρετό και εκτός πραγματικότητας.

Ε: Ως προς τη θεματολογία του;

Σ.3: Εεε..Η θεματολογία του ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα, αλλά οι επιμορφωτές και όπως εξελισσόταν η δομή του δεν είχαν καμία σχέση με αυτά που υποσχόταν αρχικά. Με αυτά που στόχευε.

Ε: Άρα, υπήρχε αναντιστοιχία στόχων και ...

Σ.3: Ναι, στόχων και υλοποίησης.

Ε: Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ.3: Θα με οδηγούσαν στο να εγκαταλείψω ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και το υλικό, αλλά και αυτό που είπα και πριν, η αναντιστοιχία. Άλλα να λέει και να υπόσχεται και άλλα πραγματικά να κάνει. Όπως επίσης και να υπήρχαν και ανακολουθίες από τους επιμορφωτές. Δηλαδή, να λένε ότι θα διαρκέσει τρεις εβδομάδες, λέω ένα υποθετικό χρόνο, και μέσα σε αυτές τις τρεις εβδομάδες και τις 50 ώρες, τη μία να μη γινόταν το μάθημα, την άλλη να λέει ο επιμορφωτής ότι έχω μία εργασία ή μία παρουσίαση και θα κάνει το μάθημα ένας συνεργάτης μου ή οι τρεις εβδομάδες να γινόταν μήνας από τις αναβολές των μαθημάτων.

Ε: Η οργάνωση δηλαδή του προγράμματος όταν δεν είναι καλή.

Σ.3: Η οργάνωση, ναι!

Ε: Σε γενικές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας και αν όχι γιατί;

Σ.3 : Σε γενικές γραμμές, τα περισσότερα που έχω παρακολουθήσει, ναι, έχω ικανοποιηθεί στις προσδοκίες μου. Στα σεμινάρια και στα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία δεν ικανοποιήθηκα, ήταν αυτά τα προγράμματα τα οποία έγιναν έτσι... με μία προχειρότητα, ίσα ίσα για να φανούν ορισμένα πρόσωπα επιμορφωτών ή να ακουστούν κάποιοι σύμβουλοι που τα είχαν οργανώσει. Δηλαδή, ήταν έτσι λίγο διεκπεραίωση. Διεκπεραίωση στο όνομα του.. για να ακουστεί ίσα ίσα ότι γίνεται μία επιμορφωτική δράση.

Ε: Θέλετε να πείτε ότι δεν υπήρχε μεράκι από την πλευρά των ...

Σ.3: Ακριβώς. Δεν υπήρχε μεράκι και υπήρχε και μία προχειρότητα.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.3 : Ναι. Αυτό που θα ήθελα να προσθέσω, κυρίως για την υπηρεσία, είναι οι δράσεις να είναι ακόμη περισσότερες, γιατί συνήθως δεν έχουμε αρκετή βοήθεια. Ιδιαίτερα τώρα, στον καιρό της πανδημίας, υπάρχει πολύ, ας το πούμε έτσι, μοναξιά. Θα αναφέρω χαρακτηριστικά ότι το Υπουργείο Παιδείας είχε υποσχεθεί από τον Δεκέμβρη- Γενάρη μήνα ότι θα κάνει μία επιμόρφωση πάνω στις λειτουργίες του webex και ακόμη...έχει φτάσει ο Μάρτιος και ακόμη ούτε τα τμήματα έχουν γίνει ούτε η επιμόρφωση έχει γίνει. Να μην υπάρχει ανακολουθία και επίσης, επίσης οι επιμορφωτές να αφουγκράζονται και να γνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να μη μιλούν έτσι, γενικά και αόριστα χωρίς να γνωρίζουν πού απευθύνονται. Δηλαδή, δεν μπορεί ο επιμορφωτής σε ένα σεμινάριο να λέει για παράδειγμα, φτιάξτε ένα powerpoint, αυτό, εκείνο ή μιλήστε για αυτό το θέμα, όταν στο δικό μας σχολείο ή στη δική μας την περιοχή οι μαθητές, όπως είπα και πριν, δεν έχουν όλοι όλα τα μέσα! Αλλά και επίσης δε γνωρίζουν να μουν οι ίδιοι στο youtube και να παρακολουθήσουν ένα βιντοκιμαντέρ, να δουν κάτι! Να είναι πιοσο ρεαλιστές και οι απαιτήσεις τους να είναι πιο ρεαλιστικές. Αυτό.

Ε: Άρα, ρεαλισμός από την πλευρά των επιμορφωτών.

Σ.3: Ναι.

Ε: Λοιπόν, σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές.

Σ.3: Σας ευχαριστώ πολύ και γω!

Ε: Καλό σας βράδυ!

Σ.3: Ευχαριστώ. Να 'στε καλά

Συμμετέχων: 4

Ημερομηνία: 3-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης : 17,5 λεπτά

Σ.4: Παρακαλώ;

Ε: Καλησπέρα σας.

Σ.4: Καλησπέρα.

Ε: Για την παραχώρηση της συνέντευξης τηλεφωνώ.

Σ.4: Μάλιστα.

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.4: Ναι, ναι! Βεβαίως, μπορούμε!.

Ε: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52...

Σ.4: 42-52.

Ε: Μάλιστα. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.4: Δεκαέξι.

Ε: Δεκαέξι χρόνια. Και στη Δυτική Αττική;

Σ.4: Εεε...δεκατέσσερα.

Ε: Δεκατέσσερα χρόνια (επαναλαμβάνει). Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.4 : Σε Γυμνάσιο.

Ε: Ποιο το επαγγελματικό σας καθεστώς; Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.4: Μόνιμος.

Ε: Εεε..οι βασικές σας σπουδές;

Σ.4: Το πτυχίο μου.

Ε: Πτυχίο Φιλολογίας;

Σ.4: Χμ, χμ (συγκατανεύει).

Ε: Εκτός από τις βασικές σας σπουδές ακολουθήσατε και άλλες μεταπτυχιακές σπουδές;

Σ.4: Όχι, όχι!

Ε: Όχι (επαναλαμβάνει). Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.4: Εε..ναι. Έχω το δεύτερο επίπεδο.

Ε: Πόσο καλά καταρτισμένη αισθάνεσθε;

Σ.4: Εεε..καλά. Όχι πολύ καλά, αλλά αρκετά καλά.

Ε: Μάλιστα. Νιώθετε ασφαλής με τη χρήση των ΤΠΕ ή όχι;

Σ.4: Ασφαλής. Νιώθω ασφαλής.

Ε: Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.4: Ναι. Κάποια προβλήματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, κάποιων μαθητών (έμφαση), που ένιωθα ότι ασφυκτιούν μέσα στη σχολική τάξη και εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά. Κάποιες φορές επίσης, προβληματίστηκα σχετικά με την αξιολόγηση των

μαθητών και κατά πόσο αυτή τους βοηθάει στην εξελικτική τους διαδικασία, αφού το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι οι βαθμοί!

Ε: Άρα, είναι η επιθετικότητα των μαθητών, κάποια προβλήματα συμπεριφοράς και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο.

Σ.4: Ναι, ναι!

Ε: Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια...

Σ.4 : Ναι, ναι! Έχουν διαφοροποιηθεί. Εξακολουθεί να υπάρχει το πρόβλημα της αξιολόγησης, αλλά σε διαφορετική βάση τώρα. Και το καινούριο πρόβλημα είναι η έλλειψη συγκέντρωσης των μαθητών και οι υψηλοί δείκτες διαρροής που παρατηρούνται.

Ε: Σχολική διαρροή και έλλειψη συγκέντρωσης λοιπόν τα νέα προβλήματα.

Σ.4: Και κάποια προβλήματα με την αξιολόγηση πάλι που δεν μπορούμε να είμαστε επαρκείς.

Ε: Δεν μπορείτε να είστε επαρκείς, επειδή δεν έχετε εκπαιδευτεί;

Σ.4 : Επειδή νιώθω ότι οι μαθητές μερικές φορές εεε.. δε συγκεντρώνονται αρκετά και άρα η εικόνα που έχω δεν είναι ικανή για να τους αξιολογήσει.

Ε: Θεωρείτε δηλαδή ότι αυτή η μέθοδος δεν ταιριάζει στους μαθητές του Γυμνασίου;

Σ.4: Έχει κάποια θέματα που είναι θετικά, αλλά στο θέμα της αξιολόγησης και σε κάποια άλλα θέματα είμαι αρνητική.

Ε: Ωραία. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου;

Σ.4: Δε μπορώ να πω ότι έχω ιδιαίτερα προβλήματα με τις σχέσεις είτε με συναδέλφους είτε με μαθητές. Όχι, δεν έχω προβλήματα.

Ε: Οι μαθητές μεταξύ τους;

Σ.4: Κάποιες φορές εκδηλώνουν συμπεριφορές αντιπαλότητας ή επιθετικότητας, αλλά επιλύονται. Δεν είναι σημαντικά θέματα.

Ε: Περιστασιακά λοιπόν.

Σ.4: Περιστασιακά.

Ε: Θεωρείτε ότι στο σχολείο υπάρχει το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού ή όχι;

Σ.4: Υπάρχει, ναι. Υπάρχει το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, απλώς δεν παίρνει ακραίες μορφές.

Ε: Ωραία. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.4: Εμμ..Νομίζω ότι το εκπαιδευτικό έργο θα έπρεπε να ενισχυθεί και από άλλους φορείς. Από ψυχολόγους, από επιμορφωτές, από καθηγητές ειδικής αγωγής. Να είναι πιο πολύπλευρη δηλαδή, η δράση κάποιων φορέων. Από συμβούλους...(παύση).

Ε: Καλώς. Πάμε λοιπόν στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας.

Σ.4: Εε.. σε πολλά πεδία. Και σε παιδαγωγικά και σε διδακτικά και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των εφήβων.

Ε: Διαχείριση συμπεριφοράς των εφήβων, παιδαγωγικά και διδακτική έτσι;

Σ.4: Ναι, και διδακτική.

Ε: Μάλιστα. Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το δια ζώσης, το εξ αποστάσεως, το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.4: Νομίζω ότι καλύτερο είναι το μεικτό μοντέλο. Γιατί οι πολλαπλές υποχρεώσεις δεν επιτρέπουν πολλές φορές τη δια ζώσης επικοινωνία, αλλά δεν μπορεί να αντικατασταθεί η δια ζώσης πάντα.

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε ότι το μεικτό μοντέλο συνδυάζει την ευελιξία και την αλληλεπίδραση.

Σ.4: Ναι! Ναι!

E: Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Ποια τα θετικά και ποια τα αρνητικά τους στοιχεία;

Σ.4: Εε.. νομίζω ότι υστερεί σε αλληλεπίδραση μεταξύ... εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή, αλλά και μεταξύ εκπαιδευομένων, αλλά είναι πιο ευέλικτη. Δε χρειάζεται χρόνος από την πλευρά του εκπαιδευόμενου για μετακίνηση, διασφαλίζει την ενότητα τόπου. Νομίζω αυτά.

E: Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματική;

Σ.4: Κάποιες φορές ναι.

E: Έχει σχέση με τη θεματολογία η αποτελεσματικότητά της;

Σ.4: Νομίζω πως όχι.

E: Αλλά με τον τρόπο οργάνωσης;

Σ.4: Με τον τρόπο οργάνωσης, ναι.

E: Άρα, θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματική και η αποτελεσματικότητά εξαρτάται από τον τρόπο διοργάνωσής της.

Σ.4: Ναι, ναι!

E: Ωραία. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας; Οι βραχείας διάρκειας (1-10 ώρες) , οι μέσης διάρκειας (10-100 ώρες) ή οι μακράς διάρκειας, πάνω από 100 ώρες;

Σ.4: Νομίζω ότι οι μέσης διάρκειας μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες.

E: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.4: Νομίζω ότι σε όλους τους χρόνους θα μπορούσαν να διεξάγονται. Δεν έχω κάποια προτίμηση.

E: Προτιμάτε οι δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε άλλο πλαίσιο;

Σ.4: Και εντός του σχολικού πλαισίου και σε άλλο πλαίσιο.

E: Αυτό από τι εξαρτάται;

Σ.4: Νομίζω ότι στο σχολικό πλαίσιο θα μπορούν οι εκπαιδευτές να προσαρμοστούν περισσότερο στη σχολική πραγματικότητα, ενώ εκτός είναι ευρύτερες, έτσι, οι επιμορφώσεις. Επίσης απαραίτητες (έμφαση).

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτές θα δουν την πραγματικότητα και θα μπορέσουν να προσαρμόσουν, ας πούμε, το πρόγραμμά τους σε αυτή.

Σ.4: Ναι, ναι!

Ε: Αυτό. Ωραία. Εε..ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι; Εισήγηση; Δειγματικές διδασκαλίες;

Σ.4: Νομίζω ότι ωφελούν και οι εισηγήσεις των επιμορφωτών και οι δειγματικές διδασκαλίες που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη.

Ε: Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι;

Σ.4: Και αυτές χρήσιμες είναι ναι, ναι. Θα μπορούσαν.

Ε: Αλλά εσάς σας ταιριάζουν περισσότερο οι εισηγήσεις και οι δειγματικές διδασκαλίες.

Σ.4: Ναι, ναι, ναι!

Ε: Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας;

Σ.4: Νομίζω πως όλοι αρκεί να γνωρίζουν τα προβλήματα του σύγχρονου σχολείου, να είναι κοντά σε αυτά.

Ε: Εεε..Θα προτιμούσατε περισσότερο έμπειρους συναδέλφους; Κάποιους πανεπιστημιακούς ή συντονιστές εκπαιδευτικού έργου.

Σ.4: Δεν έχω κάποια προτίμηση σε αυτό. Νομίζω ανάλογα με τις δεξιότητες και ανάλογα με τη γνώση που έχουν για τα προβλήματα.

Ε: Θεωρείτε δηλαδή ότι η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις δεξιότητες των επιμορφωτών και όχι με την ιδιότητά τους.

Σ.4: Όχι, ναι (συμφωνεί).

Ε: Ποια η γνώμη σας για την ύπαρξη ενός μέντορα για τους νέους συναδέλφους. Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.4: Νομίζω πως δε χρειάζεται ο θεσμός του μέντορα. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μπορεί να βοηθήσουν ή μάλλον να βοηθηθούν από τους περισσότερους έμπειρους, εφόσον στη σχολική μονάδα υπάρχει ένα δημιουργικό κλίμα συνεργασίας. Γιατί σκέφτομαι ότι κάποιος μέντορας μπορεί να μην ταιριάζει στον εκάστοτε συνάδελφο.

Ε: Και να υπάρξει σύγκρουση;

Σ.4: Και να υπάρξει σύγκρουση και αποθάρρυνση του νέου εκπαιδευτικού.

Ε: Άρα, μπορεί να προκαλέσει σύγκρουση και αποθάρρυνση. Αυτή η διαφορά χαρακτήρων και διδακτικής προσέγγισης;

Σ.4: Ακριβώς! Ακριβώς!

Ε: Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας; Και ποια προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει, κατά τη γνώμη σας, αυτή η μέθοδος;

Σ.4: Είμαι υπέρ. Είμαι υπέρ και πιστεύω ότι θα βοηθούσε πολύ αυτή η μέθοδος. Ότι η εξωτερική παρατήρηση της διδασκαλίας από συναδέλφους θα βοηθούσε πολύ το διδακτικό έργο. (Μικρή παύση). Δε μπορώ να σκεφτώ κάποια προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει. Εφόσον βέβαια, γινόταν με τη θέληση του εισηγητή- εκπαιδευτικού.

Ε: Άρα, βασική προϋπόθεση είναι να γίνεται... αυτόβουλα.

Σ.4: Αυτόβουλα ναι, με την επιθυμία του εκπαιδευτικού που ασκεί το διδακτικό έργο.

Ε: Μάλιστα. Πάμε στον τελευταίο άξονα τώρα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα.

Σ.4: Δεν έχω συναντήσει κάποια προβλήματα.

Ε: Κανένα πρόβλημα. Ούτε στον τόπο διεξαγωγής; Στην πληροφόρηση; Στο χρόνο;

Σ.4: Όχι. Κανένα πρόβλημα.

E: Κανένα πρόβλημα (επαναλαμβάνει). Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Και αν ναι γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενοχλούσε;

Σ.4: Δεν έχω σκεφτεί να εγκαταλείψω, όχι.

E: Ποιοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Τι ήταν αυτό που θα σας ενοχλούσε δηλαδή.

Σ.4: Αν ένιωθα ότι δεν με βοηθάει απολύτως σε τίποτα.

E: Και σε ποια περίπτωση συμβαίνει αυτό;

Σ.4: Αναλόγως τη συνθήκη. Αν νιώθω ότι δεν έχω σε τίποτα να επωφεληθώ. Νομίζω σε άλλη περίπτωση δεν θα πρόσβαλα τον επιμορφωτή.

E: Θεωρείτε λοιπόν, ότι είναι προσβολή για τον επιμορφωτή.

Σ.4: Ναι.

E: Προηγουμένως, αναφερθήκατε στις δεξιότητες ενός επιμορφωτή. Πότε θεωρείτε ότι ένας επιμορφωτής δεν είναι επαρκής;

Σ.4: Εεε.αν δεν έχει γνώση της σχολικής πραγματικότητας. Αν προτείνει μεθόδους και καταστάσεις που είναι ανεφάρμοστες στη σχολική πραγματικότητα.

E: Άρα, αν δεν θέτει ρεαλιστικούς στόχους. Αν ερμηνεύω καλά τα λόγια σας.

Σ.4: Ακριβώς! Ακριβώς!

E: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας;

Σ.4: Εε..ναι, πιστεύω πως ναι.

E: Υπάρχει και κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.4: Ναι, θα ήθελα να είναι περισσότερες.

Ε: Περισσότερες. Κυρίως σε θέματα, μου είπατε προηγουμένως, διδακτικής, παιδαγωγικών...

Σ.4: Ναι. Και συμπεριφοράς.

Ε: Και ο τρόπος αξιολόγησης μου είπατε ότι σας έχει προβληματίσει.

Σ.4: Ναι.

Ε: Καλώς. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές. Καλό σας βράδυ.

Σ.4: Ευχαριστώ. Ευχαριστώ. Γεια σας.

Συμμετέχων: 5

Ημερομηνία: 4-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 19,1 Λεπτά

Σ.5: Ναι;

Ε: Ναι, καλημέρα!

Σ.5: Καλημέρα!

Ε: Για την παραχώρηση της συνέντευξης τηλεφωνώ.

Σ.5: Ναι!

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής».

Σ.5: Ναι.

Ε: Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη, μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.5: Ναι, έτοιμη.

Ε: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63 ή μεγαλύτερη από 63;

Σ.5: 42-52.

Ε: Ποια η εργασιακή σας εμπειρία;

Σ.5: Τέσσερα χρόνια...στην εκπαίδευση.

Ε: Στο δημόσιο ή και στον ιδιωτικό τομέα;

Σ.5: Στο δημόσιο.

Ε: Μάλιστα, τέσσερα χρόνια (επαναλαμβάνει). Ωραία. Εε.. πόσα χρόνια εργάζεστε στη Δυτική Αττική;

Σ.5: Εε..τρία χρόνια.

Ε: Τρία χρόνια (επαναλαμβάνει). Ωραία. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.5: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Εε..ποιο το επαγγελματικό σας καθεστώς. Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.5: Αναπληρωτής.

Ε: Μάλιστα. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.5: Πανεπιστημιακές και μεταπτυχιακές.

Ε: Μάλιστα. Άρα, έχετε και μεταπτυχιακές σπουδές.

Σ.5: Ναι.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.5: Όχι.

Ε: Αισθάνεσθε καλά καταρτισμένη ή όχι;

Σ.5: Μέτρια, θα έλεγα.

Ε: Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.5: Τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη... και η χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων.

Ε: Συμπεριφορά στην τάξη και η χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Θεωρείτε δηλαδή, ότι δεν γνωρίζετε πώς θα εφαρμόσετε...

Σ.5: (τη διακόπτει) Ναι, έχω πρόβλημα στην εφαρμογή, σε κάποια τμήματα, δεν μπορώ να διαχειριστώ τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται.

Ε: Μάλιστα. Προβλήματα συμπεριφοράς λοιπόν, και χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδους; Αν ναι, ποια προβλήματα νέα αντιμετωπίζετε;

Σ.5: Ναι, βέβαια! Είναι το πρόβλημα της αξιολόγησης.

Ε: Μάλιστα (παύση).

Σ.5: Αυτό βασικά το πρόβλημα της αξιολόγησης και της επικοινωνίας. Νιώθω ότι δεν υπάρχει επικοινωνία, διάδραση, πώς να το πω.

Ε: Επικοινωνία, αλληλεπίδραση;

Σ.5: Αλληλεπίδραση, ναι!

Ε: Αυτό θεωρείτε ότι οφείλεται στη μέθοδο αυτή;

Σ.5: Της αλληλεπίδρασης; Ναι!

Ε: Θεωρείτε δηλαδή..

Σ.5: (τη διακόπτει) Έχει επιδεινωθεί, έχει επιδεινωθεί!

Ε: Έχει επιδεινωθεί το πρόβλημα της αδιαφορίας των μαθητών;

Σ.5: Ναι, είναι μεγαλύτερη η αδιαφορία των μαθητών.

Ε: Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, στις σχέσεις των συναδέλφων, με τους γονείς, με τη διοίκηση;

Σ.5: Με τη διοίκηση δεν έχω πρόβλημα. Με συναδέλφους δεν υπάρχει χρόνος (έμφαση) για να υπάρξει κάποια σχέση λόγω του ότι είμαστε συνεχώς απασχολημένοι με εφημερίες, με εξωδιδασκικά καθήκοντα....Αυτό πιο πολύ.

Ε: Άρα, υπάρχει ένα απρόσωπο κλίμα.

Σ.5: Δε θα το έλεγα απρόσωπο, αλλά έλλειψη χρόνου για να συσχετιστούμε, όχι απρόσωπο.

Ε: Ωραία. Έλλειψη χρόνου. Οι μαθητές μεταξύ τους;

Σ.5: Οι μαθητές μεταξύ τους τι προβλήματα αντιμετωπίζουν;

Ε: Αν έχετε εντοπίσει ότι συγκρούονται, για παράδειγμα, μεταξύ τους.

Σ.5: Ναι, βέβαια! Και ειδικά στο σχολείο εδώ της περιοχής που τις διαφορές τους φαίνονται να τις λύνουν με πιο βίαιο, σε εισαγωγικά θα το έλεγα, με πιο απότομο τρόπο.

Ε : Άρα, υπάρχουν φαινόμενα βίας και παραβατικότητας στο σχολείο σας. Έχετε εντοπίσει εεε..το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Σ.5: Εκφοβισμός όχι. Δεν έχω εντοπίσει κάτι τέτοιο. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει. Εγώ προσωπικά δεν το έχω εντοπίσει.

Ε: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.5: Άλλες δυσκολίες (σκέφτεται). Η δυσκολία βασικά είναι (γελά) η τεράστια ύλη που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να καλύψουν και δεν τους δίνεται περιθώριο για οτιδήποτε άλλο. Είναι σαν διεκπεραιωτές, ας πούμε, ότι πρέπει να βγάλουμε μία συγκεκριμένη ύλη.

Ε: Μάλιστα. Ο διεκπεραιωτικός ρόλος λοιπόν, του εκπαιδευτικού.

Σ.5: Ναι, και ίσως μένει πίσω ο παιδαγωγικός πιο πολύ (παύση). Και βέβαια μένουν πίσω και τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία, μαθησιακή, τα οποία μένουν στο περιθώριο, γιατί πρέπει να ακολουθήσεις κάποιο σχεδιάγραμμα συγκεκριμένο, χρονοδιάγραμμα μάλλον.

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι υπάρχουν ανισότητες.

Σ.5 : Βέβαια!

Ε: Καλώς. Πάμε τώρα στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας.

Σ.5: Εεε... στα παιδαγωγικά και στη διδακτική. Και στις στρατηγικές διαχείρισης άγχους, βέβαια.

Ε: Άρα, σας ενδιαφέρουν τα παιδαγωγικά, η διδακτική και η διαχείριση του άγχους.

Σ.5: Ναι. Πιστεύω ότι το γνωστικό όλοι οι καθηγητές και με τη μακροχρόνια πείρα λίγο πολύ το κατέχουν.

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε ότι έχετε αυξημένα επίπεδα άγχους;

Σ.5: Ναι.

Ε: Και σχετίζεται με το χώρο του σχολείου.

Σ.5: Ναι. Ειδικά όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα στην αίθουσα και γενικά ως μονάδα το σχολείο, όλα τα πράγματα γίνονται πιο δύσκολα, πιο κουραστικά.

Ε: Άρα, οι πολυπληθείς τάξεις αυξάνουν το επίπεδο του άγχους και την κούραση.

Σ.5: Ναι.

Ε: Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το δια ζώσης, το εξ αποστάσεως, το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.5: Το δια ζώσης.

Ε: Και για πιο λόγο;

Σ.5: Γιατί πιστεύω ότι γίνεται πιο εύληπτο, πιο κατανοητό το δια ζώσης. Το εξ αποστάσεως τώρα είναι πολύ πιο στεγνό, απρόσωπο, χάνονται πράγματα δηλαδή στη διδασκαλία, στην επιμόρφωση.

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι στο εξ αποστάσεως μοντέλο δεν υπάρχει διάδραση και αυτό επηρεάζει την κατανόηση.

Σ.5: Ναι, βέβαια. Πάντοτε η μάθηση έχει να κάνει με τη βιωματικότητα. Όσο πιο βιωματική είναι η επιμόρφωση ή η διδασκαλία, τόσο πιο καλή. Καλή.. (το σκέφτεται). Αποτελεσματική.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας τώρα για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Ποια τα θετικά και τα αρνητικά τους σημεία;

Σ.5: Τηλεδιασκέψεων; Όσον αφορά τη διδασκαλία ή την επιμόρφωση;

Ε: Την επιμόρφωση.

Σ.5: Τα θετικά στοιχεία είναι ότι παίρνεις, ας πούμε, καθαρή την.....Εε...πώς να το πω; Σου δίνεται η γνώση, ας πούμε, η πληροφορία. Η πληροφορία. Αλλά η πληροφορία από μόνη της δεν είναι αρκετή. Την πληροφορία μπορείς να τη βρεις και από μόνη σου και αν ανατρέξεις στο διαδίκτυο ή σε κάποιο βιβλίο.

Ε: Χμ, Χμ.

Σ.5: Οπότε πρέπει να...το αρνητικό είναι αυτό. Ότι είναι αυτό, μόνο αυτό. Μόνο πληροφορία. Δε γνωρίζεις πώς να την εφαρμόσεις, πώς να την αφομοιώσεις την πληροφορία. Πώς μπορεί να σου φανεί χρήσιμη στο διδακτικό έργο.

Ε: Δεν υπάρχει βιωματικότητα δηλαδή..

Σ.5: Ναι, ναι. Είναι μία απλή πληροφορία που μπορώ να ανοίξω και ένα βιβλίο να τη βρω. Μαθαίνω κάποια πράγματα, αλλά η πράξη πάντοτε είναι αυτή που δοκιμάζεται η γνώση.

Ε: Ωραία. Ανάγκη πρακτικής εφαρμογής λοιπόν. Εε...Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας; Οι βραχείας διάρκειας (1-10), οι μέσης διάρκειας (10-100) ή η μακράς διάρκειας, πάνω από 100 ώρες;

Σ.5 : Ε όχι εκατό και πάνω!

Ε: Χμ, χμ!.

Σ.5: Θα έλεγα μέση. Και πάλι εκατό πολλές μου φαίνονται. Θα έλεγα δέκα με πενήντα ώρες. Κάπου εκεί. Είναι το μέσης μάλλον..

Ε: Ναι! Ναι! Μέσης διάρκειας, μέσης διάρκειας. Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.5: Εντός σχολικού ωραρίου θα έλεγα..

Ε: Χμ!.

Σ.5: Γιατιί...έχουμε και άλλη ζωή εκτός του σχολείου (γέλιο). Δεν υπάρχει χρόνος.

Ε: Υπάρχει πληθώρα λοιπόν, υποχρεώσεων.

Σ.5: Ναι.

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.5: Εγώ θα έλεγα εντός του σχολικού πλαισίου. Βέβαια, να υπάρχει και η κατάλληλη υποδομή. Να υπάρχει χώρος, να υπάρχει αίθουσα. Και να γίνεται και στην τάξη μέσα πρακτική.

Ε: Ωραία. Εντός του σχολικού πλαισίου με την κατάλληλη όμως, υποδομή.

Σ.5: Ε.. βέβαια! Κάτι που νομίζω δεν υφίσταται, δεν υπάρχει! Τέλος πάντων!

Ε: Και πρακτική εφαρμογή στην τάξη, έτσι;

Σ.5: Ναι, ναι!

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες;

Σ.5: Εγώ θα έλεγα όλες, αν είναι δυνατό. Χρειάζεται και μία εισήγηση για να μπούμε στη θεωρία.

Ε: Συνδυασμό λοιπόν, μεθόδων και πρακτικών έτσι;

Σ.5: Ναι, βέβαια!

Ε: Αν θα σας έλεγα να διαλέξετε ποια ταιριάζει καλύτερα σε σας;

Σ.5: Από τα παραπάνω;

Ε: Από όσες μπορείτε να σκεφτείτε.

Σ.5: Εε..(σκέφτεται για λίγο). Η σύνδεση θεωρίας και πράξης θεωρώ.

Ε: Ωραία. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.5: Εγώ θα έλεγα και οι έμπειροι συνάδελφοι, (αναστεναγμός) και οι πανεπιστημιακοί και οι σχολικοί σύμβουλοι. Εντάξει, καλύτερα, καλύτερα, έμπειρους εκπαιδευτικούς θα έλεγα, αλλά με πολλά χρόνια εμπειρίας.

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε ότι αφουγκράζονται καλύτερα τις ανάγκες του κλάδου.

Σ.5: Ξέρουν τα πράγματα από πρώτο χέρι, βέβαια! Δεν είναι κάπου μακριά από το σχολείο. Είναι μέσα (έμφαση) στο σχολείο.

Ε: Μπορεί..

Σ.5: (τη διακόπτει) Βέβαια, κάθε χρονιά τα προβλήματα αλλάζουν, τα παιδιά είναι διαφορετικά.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.5: Θετική είμαι...πολύ. Και αυτό γιατί πιστεύω ότι η εμπειρία είναι η καλύτερη γνώση. Από εκεί μαθαίνεις τα περισσότερα και αυτή δεν πρέπει να χάνεται. Πρέπει να μεταδίδεται, γιατί έτσι οι νέοι συνάδελφοι θα γλιτώσουν από πολύ κόπο. Μπορεί να έχουν έτοιμα κάποια πράγματα, που θα τους είναι χρήσιμα μέσα στη διδακτική πράξη, να τα χρησιμοποιήσουν άμεσα. Να μη χρειαστεί να αποκτήσουν τη δική τους εμπειρία.

Ε: Πρέπει να διαχέεται θέλετε να πείτε η εμπειρία.

Σ.5: Βέβαια!

Ε: Μέσα στο σύστημα του σχολείου.

Σ.5: Εε..βέβαια. Και να υπάρχει πιο άμεση πρόοδος, πιο άμεσα αποτελέσματα.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.5: Εγώ δεν είμαι αρνητική. Αν είναι από συναδέλφους του σχολείου, που δουλεύουν δηλαδή έτσι; Μέσα στο σχολείο.

Ε: Ναι! Ναι! Ναι!

Σ.5: Όχι, είμαι θετική.

Ε: Θετική λοιπόν και στην αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων..

Σ.5: Ναι, αρκεί να μην είναι με την έννοια της...της... ότι θα σου βάλω κάποιο βαθμό, αλλά της βελτίωσης ας πούμε. Της συμβουλής και της βελτίωσης μέσα σε καλό κλίμα.

Ε: Ωραία.

Σ.5: Σε κλίμα εμπιστοσύνης, έτσι..

Ε: Με την έννοια λοιπόν της βελτίωσης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι το καλό κλίμα..

Σ.5: Ε.. βέβαια και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συναδέλφους. Και εγώ θα έλεγα ο συνάδελφος που θέλει να αξιολογηθεί να επιλέγει ποιος θέλει να είναι εκείνος που θα τον αξιολογήσει. Να έχουν δηλαδή μία καλή σχέση, μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Ε: Αυτό φαντάζομαι ότι εννοείται. Επίσης, δεν ξέρω αν το κατάλαβα καλά, απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείτε ότι είναι να το επιδιώξει ο ίδιος ο συνάδελφος να μπει κάποιος στην τάξη του.

Σ.5: Βέβαια! Δε μπορεί να του το επιβάλει κάποιος, θεωρώ.

Ε: Ωραία! Να είναι με ελεύθερη επιλογή, λοιπόν.

Σ.5: Με ελεύθερη επιλογή, γιατί έτσι θα είναι και η διδασκαλία πιο..πιο.. άμεση, όχι πιο άμεση. Πιο αληθινή. Αληθινή διδασκαλία, γιατί αν έχεις κάποιον μέσα στην αίθουσα που δεν τον γνωρίζεις, δεν ξέρεις τις προθέσεις του. Ή μάλλον οι προθέσεις του είναι αξιολογικές, θα σου βάλει βαθμό, λέω εγώ..

Ε: Ναι, ναι..

Σ.5: δεν θα είναι η διδασκαλία σου, όπως την κάνεις κάθε μέρα. Θα είναι κάτι άλλο.

Ε: Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Στο να συμμετέχετε δηλαδή.

Σ.5: Στο να συμμετέχω... (σκέφτεται).

E: Ναι, σε σχέση με την πληροφόρηση, τον τόπο, το χρόνο.

Σ.5: Ναι αυτό. Είναι και η πληροφόρηση, αλλά είναι και ο τόπος. Ότι πρέπει να απομακρυνθούμε από το σχολείο. Είναι και πειστικές οι ώρες. Ότι πρέπει να φύγουμε από το σχολείο και να πάμε εκεί. Πρέπει να γυρίσουμε μετά σπίτι. Αυτά. Αυτό πιο πολύ.

E: Δηλαδή, και με την πληροφόρηση και με τον τόπο και με τον..

Σ.5: Και με τον χρόνο, ναι.

E: Και με τον χρόνο (επαναλαμβάνει). Ωραία. Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.5: Να εγκαταλείψω κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα (σκέφτεται).

E: Ναι ή αν βαρεθήκατε.

Σ.5: Ναι, βαρέθηκα (γέλια)!

E: Το περιμέναμε και αυτό.

Σ.5: Ναι, αλλά δεν εγκατέλειψα όμως.

E: Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.5: Ότι ήταν λίγο εκτός χρόνου και τόπου. Δηλαδή, οι επιμορφωτές έμοιαζαν αυτά που λένε να λίγο ασύνδετα με την πραγματικότητα της τάξης και λίγο γενικά. Ας μην τα πω ασύνδετα, λίγο γενικά. Γενικά.

E: Άρα, υπήρξε θεωρία. Και αν κατάλαβα καλά ήταν και λίγο, γιατί είπατε ασύνδετα με την πραγματικότητα της τάξης, ήταν λίγο ουτοπικά;

Σ.5: Ναι, μπορείς να το πεις και έτσι, ναι. Ναι, σε μία άλλη πραγματικότητα, σε μία άλλη τάξη, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Τώρα στην ελληνική πραγματικότητα; Στην ελληνική τάξη;

E: Ωραία. Σημειώνω ουτοπικά για την ελληνική πραγματικότητα.

Σ.5: Και ένιωθα... και νιώθω στις επιμορφώσεις ότι όλο το βάρος πέφτει στον καθηγητή. Σου λένε θα κάνεις αυτό, πρέπει να κάνεις αυτό, αλλά δεν σου δίνουν και τα εργαλεία, ας πούμε. Σου λένε κολύμπα! Βρες το μόνος σου, πώς θα γίνει, πώς θα εφαρμοστεί!

Ε: Μάλιστα. Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ.5: Όταν δεν υπάρχει σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Ε: Ωραία. Αν ερμηνεύω καλά αυτά που μου έχετε πει, θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί μένουν αβοήθητοι σας προβλήματά τους.

Σ.5: Ναι, ναι (χαμηλόφωνα).

Ε: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.5: Όχι, απολύτως. Δεν τις ικανοποίησαν, γιατί ακριβώς αυτό. Ήτανε μία διάλεξη και τίποτα άλλο! Αυτού του είδους την πληροφόρηση μπορώ να την πάρω και από βιβλία, ας πούμε. Αν ανατρέξω μόνη μου. Όχι, ότι δε σου μένει κάτι από τη διάλεξη. Εντάξει! Και μετά τι;

Ε: Μάλιστα. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.5: Να είναι πιο τακτικές και με σχέδιο. Δηλαδή, από την προηγούμενη χρονιά να ξέρει ο κάθε κλάδος και οι φιλόλογοι ότι θα υπάρχουν αυτά τα σεμινάρια. Να υπάρχει ένας προγραμματισμός και μία συχνότητα. Είναι πολύ αραιά.

Ε: Άρα, μακροπρόθεσμος προγραμματισμός, οργάνωση και συνέχεια, αν κατάλαβα καλά.

Σ.5: Όχι, συνέχεια, συνέπεια. Ή μάλλον συνέχεια.

Ε: Να μην υπάρχει αποσπασματικότητα δηλαδή.

Σ.5: Ναι! Βέβαια! Ένα το τρίμηνο, δε λέει κάτι δηλαδή. Και για το ίδιο αντικείμενο να μένουν πολύ. Να μην είναι μία το ένα και μία το άλλο.

Ε: Εμβάθυνση δηλαδή, σε ένα αντικείμενο.

Σ.5: Αυτό ακριβώς! Μπράβο! Ωραία! Εμβάθυνση, ναι!

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.5: Εντάξει, εντάξει Σοφία!

Ε: Καλή σας συνέχεια.

Σ.5: Γειά!

Συμμετέχων: 6

Ημερομηνία: 4-5-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 19 λεπτά

Σ.6: Ναι;

Ε: Καλησπέρα.

Σ.6: Καλησπέρα.

Ε: Τηλεφωνώ για την παραχώρηση της συνέντευξης που έχουμε συνεννοηθεί..

Σ.6: Ναι ! Ναι! Ναι! Βεβαίως! Είμαι έτοιμη.

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.6: Ναι, βεβαίως! Είμαι έτοιμη.

Ε: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα.

Σ.6: Χμ..Χμ.

Ε: Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63 ή μεγαλύτερη από 53;

Σ.6 : Εε...42-52.

Ε: Μάλιστα. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.6: Στο δημόσιο 15 χρόνια.

Ε: Και στον ιδιωτικό τομέα;

Σ.6: Σαν ελεύθερος επαγγελματίας έτσι;

Ε: Στην εκπαίδευση;

Σ.6: Στην εκπαίδευση με δελτίο παροχής υπηρεσιών.

Ε: Για πείτε μου!

Σ.6: Από το 1995-2006. Το 2006 ξεκίνησα στο δημόσιο.

Ε: Ωραία. Στη Δυτική Αττική πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ.6: Δώδεκα.

Ε: Μάλιστα. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.6: Σε Λύκειο.

Ε; Ωραία. Εε..ποιο είναι το επαγγελματικό σας καθεστώς; Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.6 : Μόνιμη. Μόνιμη υπάλληλος.

Ε: Ωραία. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.6: Έχω τελειώσει το τμήμα Φιλοσοφίας-Ψυχολογίας- Παιδαγωγικής στην Αθήνα και έχω κάνει και.. , αυτές είναι οι βασικές σπουδές, και έχω κάνει και μεταπτυχιακό.

Ε: Ωραία. Έχετε και μεταπτυχιακές σπουδές (επαναλαμβάνει). Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.6 : Ναι, έχω φτάσει μέχρι το Β1 επίπεδο. Δεν έχω πιστοποιηθεί όμως, γιατί δεν έχουν γίνει οι πιστοποιήσεις.

Ε: Ωραία. Πόσο καλά καταρτισμένη αισθάνεσθε;

Σ.6: Εεε..καλά.

Ε: Ωραία. Πάμε στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά

προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.6: Κυρίως στην αξιολόγηση, που είναι το πιο δύσκολο. Εε..στη χρήση κάποιων καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, γιατί δεν υπάρχει ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που θα μπορούσε να υπάρξει στο σχολείο. Επίσης, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, λόγω της ύπαρξης πολλών ατόμων μέσα στην τάξη. Και εννοείται και κάποια προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών.

Ε: Μάλιστα. Εσείς με τη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων αισθάνεσθε ασφάλεια; Απλά, η.. έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής είναι που σας...

Σ.6: Όχι, δεν έχω επιμορφωθεί κιόλας πάνω σε αυτά. Πέρα από δική μου πρωτοβουλία, που παρακολούθησα ένα σεμινάριο κάποια στιγμή, δεν έχω επιμορφωθεί πάνω στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Τουλάχιστον αυτό θεωρώ εγώ.

Ε: Μάλιστα. Τα προβλήματα που αναφέρατε έχουν αναφέρατε έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.6: Εγώ θεωρώ ότι έχουν γίνει ακόμη περισσότερα τα προβλήματα. Κατ' αρχάς, η αξιολόγηση έχει γίνει ακόμη πιο δύσκολη, πολύ πιο δύσκολη (έμφαση). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρώ ότι είναι αδύνατη και δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω μεθόδους που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική. Είναι πάρα πολύ δύσκολο πλέον.

Ε: Άρα, χρησιμοποιείτε κυρίως την εισήγηση.

Σ.6: Μόνο εισήγηση.

Ε: Μόνο εισήγηση (επαναλαμβάνει).

Σ.6: Ή για να το πω και λίγο διαφορετικά, κυρίως εισήγηση, γιατί εντάξει, εννοείται ότι κάνουμε και κατευθυνόμενες ερωτήσεις. Εντάξει! Κάτι προσπαθείς να κάνεις, αλλά δεν είναι πάντα εφικτό.

Ε: Ωραία. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου.

Σ.6: Μιλάμε για τη Δυτική Αττική πάντα έτσι;

Ε: Ναι, ναι. Για τη Δυτική Αττική.

Σ.6: Λοιπόν, είναι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και είναι και οι σχέσεις με τους γονείς. Κατά κύριο λόγο.

Ε: Όσον αφορά στις σχέσεις των μαθητών, υπάρχουν συγκρούσεις;

Σ.6: Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους, υπάρχει και σε κάποιες περιπτώσεις παραβατικότητα. Υπάρχει μία δυσκολία συμπεριφοράς. Όχι, σε όλα τα παιδιά..

Ε: Χμ.χμ!

Σ.6: Υπάρχει όμως μια δυσκολία στις σχέσεις μεταξύ τους. Και οι γονείς θεωρώ ότι θα μπορούσαν να έχουν πιο στενή επαφή με το σχολείο. Δε θεωρώ ότι έχουν τόσο στενή σχέση πια.

Ε: Άρα, το πρόβλημα είναι ότι δεν έχουν στενή επαφή και όχι ότι σας δημιουργούν προβλήματα.

Σ.6: Δεν δημιουργούν πρόβλημα. Δεν έχουν στενή επαφή με το σχολείο. Δηλαδή, δεν έχουμε τόση επαφή με τους γονείς. Πρέπει να είναι αμφίδρομη η σχέση, του καθηγητή με το γονέα.

Ε: Μάλιστα. Έχετε εντοπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ή όχι;

Σ.6: Σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν και φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Δεν είναι όμως πολύ έντονα. Και όταν υπάρχουν, υπάρχει από τα παιδιά που το δέχονται, τουλάχιστον σε δύο περιπτώσεις που μου έχει τύχει εμένα,... τα παιδιά απευθύνθηκαν στους καθηγητές οι οποίοι μεσολάβησαν.

Ε: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.6: Όπως είπα και πριν η έλλειψη εξοπλισμού, εννοώ βέβαια τις νέες τεχνολογίες. Ένα εργαστήριο πληροφορικής και δύο διαδραστικοί δεν κάνουν κάτι, που έχουν τα περισσότερα σχολεία αυτή τη στιγμή. Για τέτοιου είδους εξοπλισμό μιλάω. Εεε.. το γεγονός ότι οι τάξεις είναι πολυπληθείς. Υπάρχουν πολλά παιδιά. Το κτιριακό. Τα σχολεία που στεγάζονται σε προκατ. Είναι πολλές οι σχολικές μονάδες που στεγάζονται σε προκατ ή που αξιοποιούν χώρους που δεν είναι κατάλληλοι για διδασκαλία προκειμένου να κάνουν μάθημα. Άρα, το κτιριακό.

Ε: Το κτιριακό (επαναλαμβάνει). Μάλιστα. Πάμε λοιπόν στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας;

Σ.6: Σαφώς στα παιδαγωγικά..

Ε: Χμ.χμ.

Σ.6: Στη διδακτική, στις διαπροσωπικές σχέσεις. Εννοείται το γνωστικό μέσα. Εεε και στην ειδική διδακτική και γενικά στην ψυχολογία. Και στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα θεωρώ πολύ σημαντικά και αυτά. Δηλαδή, όχι μόνο το κομμάτι του γνωστικού, αλλά και τα υπόλοιπα.

Ε: Αν σας έλεγα να βάλετε κάποια προτεραιότητα, ποιο από αυτά θεωρείτε το πιο σημαντικό; Και βέβαια, θα το επιλέγατε και πρώτο.

Σ.6: Πρώτο.. νομίζω.. τις διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά τη διαχείριση συγκρούσεων.

Ε: Μάλιστα. Διαπροσωπικές σχέσεις και διαχείριση συγκρούσεων (επαναλαμβάνει). Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το διαζώσης, το εξ αποστάσεως, το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.6 : Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων θα έλεγα το εξ αποστάσεως, αλλά δε θα πω το εξ αποστάσεως. Θα πω το μεικτό. Γιατί το εξ αποστάσεως είναι αρκετά έτσι, ψυχρό. Οπότε το μεικτό συνδυάζει και τα δύο. Και την επαφή με τον επιμορφωτή και την ικανοποίηση των οικογενειακών υποχρεώσεων.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Ποια τα θετικά και τα αρνητικά τους;

Σ.6: Όταν λέμε τηλεδιασκέψεις εννοούμε τις τηλεδιασκέψεις που γίνονται σε κάποια επιμόρφωση;

Ε: Ναι, ναι, ναι! Για την επιμόρφωση μιλάμε πάντα.

Σ.6: Λοιπόν, για μένα το θετικό είναι η εξοικονόμηση χρόνου από κάθε άποψη. Αρνητικό πάλι είναι η δυσκολία συνεννόησης. Όταν λέω δυσκολία συνεννόησης, εννοώ ότι είναι λίγο

δύσκολο...είναι αλλιώς η προσωπική επαφή. Δηλαδή, υπάρχουν απορίες, υπάρχουν πράγματα που θέλεις να διευκρινίσεις και είναι πιο εύκολο, όταν έχεις τον άλλο κοντά σου. Δηλαδή, σαν θετικό είναι η εξοικονόμηση χρόνου σαν αρνητικό ότι υπάρχει μία δυσκολία στην συνεννόηση.

E: Μάλιστα. Άρα, το αρνητικό είναι η δυσκολία στην επικοινωνία.

Σ.6: Στην επικοινωνία ναι!

E: Θεωρείτε όμως, ότι μπορούν να είναι αποτελεσματικές;

Σ.6: Ναι, σαφώς. Ειδικά, για ανθρώπους μεγάλους, όπως είμαστε εμείς, εννοείται ότι είναι αποτελεσματικές.

E: Ωραία. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας; Οι βραχείας διάρκειας (1-10), οι μέσης διάρκειας (10-100) ή η μακράς διάρκειας, πάνω από 100 ώρες;

Σ.6: Μάλλον οι μέσης (1-100). Σε καμία περίπτωση οι βραχείας πάντως.

E: Ούτε οι βραχείας και ούτε οι μακράς λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων απ ότι κατάλαβα είναι δεσμευτικές.

Σ.6 : Ναι. Και ίσως, επειδή ανοίγουν και πάρα πολύ. Οι μακράς διάρκειας ανοίγουν και πάρα πολύ. Όταν λέω ανοίγουν, πλαταίνουν (έμφαση) στο αντικείμενο πάρα πολύ, οπότε χάνουμε τη συνοχή. Ενώ οι μέσης διάρκειας καλύπτουν βασικές ανάγκες, θα το έλεγα διαφορετικά. Βασικές ανάγκες, βασικές γνώσεις. Ικανοποιούν (έμφαση) στοιχειώδεις ανάγκες μας.

E: Θεωρείτε λοιπόν, ότι επαρκούν, καλύπτουν βασικές ανάγκες, ενώ οι άλλες πλατειάζουν...

Σ.6: Ναι!

E: Και ίσως, κουράζουν;

Σ.6: Και ίσως, χάνουμε το νόημα από κάποια στιγμή και μετά.

E: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός, κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.6: Εγώ θα έλεγα δύο σε αυτό. Και εντός σχολικού ωραρίου και εκτός ωραρίου. Σε καμία περίπτωση κατά τη διάρκεια των διακοπών. Οι διακοπές είναι κάτι που χρειάζεται ο

εκπαιδευτικός. Η επιμόρφωσή του μπορεί να γίνει και εντός του σχολικού ωραρίου, σε προβλεπόμενες ώρες και μετά, έξω από το σχολικό ωράριο. Όχι, όμως στις διακοπές.

Ε: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.6: Δεν έχω σαφή εικόνα για αυτό. Θα προτιμούσα εντός του σχολικού πλαισίου μόνο και μόνο γιατί είναι ένας οικείος χώρος. Χωρίς να σημαίνει βέβαια, ότι ό,τι μέχρι στιγμής έχουμε παρακολουθήσει ήταν πάντα εντός σχολικού πλαισίου.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει όμως, εντός σχολικού πλαισίου;

Σ6 : Ναι, ναι. Κάποιες.

Ε: Μάλιστα.

Σ.6: Οι οποίες γίνονται κυρίως από τους συμβούλους. Όσες έχουν γίνει δηλαδή, ήταν από συμβούλους.

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Σ.6: Οποσδήποτε να συνδέεται η θεωρία με την πράξη και οποσδήποτε δειγματικές διδασκαλίες. Θεωρώ ότι χωλαίνουμε στις δειγματικές διδασκαλίες. Είναι πολύ λίγες.

Ε: Μάλιστα. Δειγματικές διδασκαλίες λοιπόν.

Σ.6: Πολύ λίγες (συνεχίζει). Σπανιότατες.

Ε: Ωραία. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.6: Έμπειροι συνάδελφοι, αρκετά, με μία μεγάλη προϋπηρεσία. Εεε.. και οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να ανταποκριθούν.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.6 : Εγώ θεωρώ ότι χρειάζεται. Ότι τυπικά, μάλλον άτυπα εφαρμόζεται. Πάντα υπάρχει ένας συνάδελφος ο οποίος είναι έμπειρος και ο οποίος κατευθύνει σε κάποια πράγματα και βοηθάει...Το κακό είναι, το κακό... (αυτολογοκρίνεται). Ένα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει, αυτό όμως έχει να κάνει με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο, είναι ένας ελιτισμός που μπορεί να υπάρξει. Δηλαδή, ότι ο έμπειρος συνάδελφος που λειτουργεί ως μέντορας είναι και καλύτερος καθηγητής. Κάτι το οποίο δε σημαίνει ότι ισχύει. Απλά, έχει μία εμπειρία και μπορεί να κατευθύνει τους νεότερους.

Ε: Μάλιστα. Άρα, θεωρείτε ότι χρειάζεται και το μόνο αρνητικό ίσως, που μπορεί να υπάρξει είναι κάποιος ελιτισμός.

Σ.6: Ναι! Ναι!

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας; Και ποια προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει αυτό.

Σ.6: Εε..ανάλογα με τους συναδέλφους. Δηλαδή, αν εγώ μπορώ να επιλέξω τους συναδέλφους με τους οποίους αισθάνομαι οικεία, βεβαίως, και θα μου κάνει και καλό και θα ακούσω και μία γνώμη περισσότερο. Στην περίπτωση όμως, όταν δεχτούμε την αξιολόγηση, όταν λέμε ομότιμη, εννοούμε οποιοσδήποτε, με τον οποίο μπορείς να μην έχεις στενές σχέσεις. Τότε μπορεί να δημιουργηθεί άγχος και από την άλλη να θεωρήσεις την αξιολόγησή του ως παρέμβαση στη δουλειά σου.

Ε: Δε σας άκουσα καλά! Ως παρέμβαση;

Σ.6: Ναι, ως παρέμβαση.

Ε: Άρα, είστε θετική αρκεί να επιλέξετε εσείς το συνάδελφο που θα παρακολουθήσει τη διδασκαλία σας και στη συνέχεια θα παρακολουθήσετε εσείς τη δική του.

Σ.6: Ναι, ναι, ναι!

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Δηλαδή, σας έχουν εμποδίσει στο να συμμετέχετε (επεξηγεί).

Σ.6: Αυτά που με έχουν εμποδίσει στο να συμμετέχω (σκέφτεται). Ναι, ...τα προγράμματα αυτά είναι σε λάθος στιγμή, για να το πω διαφορετικά. Μπορεί να έχω πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας και να μη μπορώ να δηλώσω συμμετοχή. Να καίγομαι δηλαδή, να καλύψω την ύλη. Γιατί συμβαίνει συχνά στα Λύκεια αυτό. Επίσης, έτσι όπως είναι οργανωμένα, να μη συνδέουν τη θεωρία με την πράξη. Δηλαδή, να είναι κάτι που είναι τελείως αφηρημένο και να νιώθεις ότι δε συνδέεται με αυτό το οποίο κάνεις. Λοιπόν...από κει μόνο. Αυτή τη δυσκολία έχω συναντήσει.

Ε: Άρα, είναι η χρονική συγκυρία, δηλαδή, που στο Λύκειο είναι πιο πιεστική γιατί...

Σ.6: Ναι!

Ε:(συνεχίζει) αν είναι εντός ωραρίου μπορεί να χαθεί κάποιο μάθημα.

Σ.6: Ναι!

Ε: και η σύνδεση θεωρίας και πράξης (επαναλαμβάνει γιατί κρατά χειρόγραφες σημειώσεις). Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.6: Πάλι αυτή η έλλειψη θεωρίας και πράξης. Ότι θεώρησα ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που βιώνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί. Ότι είναι τελείως θεωρητικό.

Ε: Θεωρητικό, μάλιστα. Θα χαρακτηρίζατε και κάποια επιμορφωτικά προγράμματα ουτοπικά; Ότι θέτουν ουτοπικούς στόχους;

Σ.6: Ναι! Ναι! Και ανεδραφικά. Γιατί όταν παρακολουθείς ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στις νέες τεχνολογίες και εσύ ξέρεις ότι μοιράζεσαι με πάρα πολλούς συναδέλφους (έμφαση) ένα εργαστήριο πληροφορικής. Ε, δε γίνεται να τις χρησιμοποιήσεις αυτές τις νέες τεχνολογίες, δε γίνεται, μοιραία. Θα τις αξιοποιήσεις μία φορά το μήνα, δε γίνεται διαφορετικά. Κάποια είναι ουτοπικά.

Ε: Μάλιστα. Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ.6: Νομίζω μόνο αυτό που ανέφερα. Μόνο η σύνδεση θεωρίας πράξης. Δεν είναι κάτι άλλο.

E: Ο επιμορφωτής δεν είναι κάτι που μπορεί να σας επηρεάσει;

Σ.6: Δε νομίζω, εντάξει. Γιατί τους επιμορφωτές δεν τους γνωρίζουμε μέχρι να τους δούμε. Από τη στιγμή που θα τους δούμε, θα καθίσουμε εκεί μέχρι να δούμε τι έχει να μας προσφέρει, αν το αντικείμενο είναι ενδιαφέρον. Δεν θα το εγκαταλείψεις εύκολα για μία προσωπικότητα, για ένα άνθρωπο που σε επιμορφώνει. Δεν το νομίζω. Περισσότερο αυτό που σου παρέχει είναι το πρόβλημα. Το υλικό του. Όχι το ελλιπές υλικό, αλλά κατά πόσο αυτό το υλικό ανταποκρίνεται στην πρακτική, σε αυτό το οποίο κάνεις.

E: Άρα, ανάγκη πρακτικής εφαρμογής σημειώνω εδώ. Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.6: Ναι, σε γενικές γραμμές ναι.

E: Ωραία. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.6: Περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις.

E: Θεωρείτε ότι δεν προσφέρονται αρκετές;

Σ.6: Θεωρώ ότι μπορούν να γίνουν περισσότερες. Ειδικά τώρα με την πανδημία, θεωρώ ότι έχουμε αφεθεί, έτσι κάπως, στη μοίρα μας.

E: Άρα, δεν έχουν διοργανωθεί αρκετές επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.6: Έχουν δημιουργηθεί κάποιες, θα μπορούσαν όμως, αρκετές περισσότερες.

E: Καλώς. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.6: Και γω σας ευχαριστώ.

E: Καλό σας βράδυ!

Σ.6: Καλό βράδυ!

Συμμετέχων: 7

Ημερομηνία : 6-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 26,5 λεπτά

Σ.7: Καλημέρα!

Ε: Καλημέρα!

Σ.7: Τι κάνεις;

Ε: Καλά. Τηλεφωνώ για την συνέντευξη.

Σ.7: Μάλιστα.

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη, μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.7: Ωραία! Μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Ε: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63 ή μεγαλύτερη από 63;

Σ.7: 53-63.

Ε: Ωραία! Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.7: Είκοσι οχτώ χρόνια!

Ε: Και στη Δυτική Αττική;

Σ.7 : Στη Δυτική Αττική δεκαέξι.

Ε: Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.7: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Ποιο το επαγγελματικό σας καθεστώς. Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.7: Μόνιμη.

Ε: Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.7: Οι βασικές μου σπουδές είναι στο τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας.

Ε: Χμ.χ!. Και εκτός από τη βασική σας εκπαίδευση ακολουθήσατε και άλλες σπουδές, μεταπτυχιακές ή όχι;

Σ.7: Έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό στη φιλοσοφία της τέχνης.

Ε: Ωραία! Και μεταπτυχιακές σπουδές λοιπόν. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.7: Έχω παρακολουθήσει εισηγήσεις της μίας ημέρας, όχι επιμορφωτικά προγράμματα σε επανάληψη.

Ε: Άρα, βραχείας διάρκειας.

Σ.7: Βραχείας διάρκειας, ναι!

Ε: Αισθάνεσθε καλά καταρτισμένη στις ΤΠΕ;

Σ.7: Δε μπορώ να το πω αυτό, γιατί είναι ελάχιστη η εμπειρία μου. Κατά κάποιο τρόπο ναι, αλλά το λέω με επιφύλαξη αυτό, γιατί είναι ελάχιστη η εμπειρία μου.

Ε: Ναι, λοιπόν με επιφύλαξη.

Σ.7: Ναι.

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στον επόμενο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.7: Όσον αφορά στην οργάνωση σχεδίου μαθήματος, δεν μπορώ να πω ότι αντιμετωπίζω προβλήματα, πολλά τουλάχιστον, αν και κάθε φορά βελτιώνομαι. Στην αξιολόγηση λόγω και της εμπειρίας μου τόσων χρόνων μικρά προβλήματα. Προβλήματα συμπεριφοράς δεν αντιμετωπίζω. Διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έχω κάνει. Αυτά.

Ε: Εεε.. ποια προβλήματα θα μου λέγατε..

Σ.7: Περισσότερο στη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων.

Ε: Από την εμπειρία σας ζητάω να μου πείτε.

Σ.7: Από την εμπειρία μου, πάντα!

Ε: Στη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Δηλαδή, δεν γνωρίζετε πώς να τις αξιοποιήσετε στην τάξη, ας πούμε.

Σ.7: Ναι! Αν εξαιρέσουμε τη χρήση του διαδικτύου για βιντεάκια, αλλά όχι κάτι παραπάνω.

Ε: Μάλιστα. Άρα δεν αξιοποιείται σε γενικές γραμμές... καινοτόμες διδακτικές μεθόδους.

Σ.7: Όχι.

Ε: Μάλιστα. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.7: Ε ναι. Εννοείται ότι η εξ αποστάσεως δεν είναι κανονική διδασκαλία. Είναι ένα εργαλείο απαραίτητο σε καιρό πανδημίας, αλλά με τίποτα δε συγκρίνεται με τη δια ζώσης διδασκαλία. Οπότε και μόνο τα τεχνικά προβλήματα που κάνουν τη ροή του μαθήματος να μην είναι απρόσκοπτη είναι ένας λόγος. Και από εκεί και πέρα η εσωστρέφεια κάποιων παιδιών που το μέσο τα μπλοκάρει είναι ένας δεύτερος λόγος. Και η έλλειψη συγκέντρωσης, ή αν όχι, η έλλειψη λιγότερης συγκέντρωσης από αυτή που υπάρχει στη ζωντανή τάξη.

Ε: Άρα, τα προβλήματα είναι περισσότερο τεχνικά προβλήματα και τα παιδιά έχουν γίνει περισσότερο εσωστρεφή και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν. Βλέπετε μία αδιαφορία ως προς τη διαδικασία του μαθήματος;

Σ.7: Όχι! Αδιαφορία δε βλέπω. Σε καμία περίπτωση. Αλλά βλέπω μία δυσκολία παραπάνω, να συμμετέχουν, να εκφραστούν. Και σίγουρα λιγότερη επιμέλεια στις γραπτές τους εργασίες.

Ε: Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου; Δηλαδή στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, στις σχέσεις των συναδέλφων, σχέσεις με τους γονείς ή με τη διοίκηση (επεξηγεί).

Σ.7: Ε.. σχεδόν άριστα όλα, αν εξαιρέσουμε τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους που είναι δυνατό να ανακύπτουν προβλήματα. Αλλά όχι σε βαθμό που να με προβληματίζει ιδιαίτερα.

Ε: Άρα, υπάρχουν συγκρούσεις των μαθητών, αλλά είναι μεμονωμένα περιστατικά;

Σ.7: Μεμονωμένα!

Ε: Δεν έχετε όμως, εντοπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην μονάδα στην οποία εργάζεστε!

Σ.7: Έχω εντοπίσει.

Ε: Α! Έχετε εντοπίσει!

Σ.7: Απλά δεν το ανέφερα, γιατί το θεώρησα, πως το λένε.., αυτονόητο ότι υπάρχουν, απλά δεν είναι πολύ έντονα.

Ε: Ωραία. Άρα, υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, απλά δεν είναι πολύ έντονο το φαινόμενο.

Σ.7: Ναι.

Ε: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.7: Η υλικοτεχνική υποδομή. Θα ήθελα όλα τα τμήματα να έχουν ίντερνετ που να δουλεύει πάντα. Δεν έχουνε!

Ε: Εσείς έχετε διαδραστικούς πίνακες ή όχι;

Σ.7: Όχι σε όλα τα τμήματα!

Ε: Αλλά σε κάποια έχετε.

Σ.7: Ναι, σε αρκετά.

Ε: Κάτι άλλο εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή;

Σ.7: (μικρή παύση) Νομίζω, όχι.

Ε: Καλώς. Πάμε λοιπόν στον επόμενο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Δηλαδή ποια θεματικά πεδία θεωρείτε ότι θα σας ήταν χρήσιμα;

Σ.7: Νομίζω περισσότερο η ειδική διδακτική.

Ε: Μάλιστα. Δηλαδή πάνω σε συγκεκριμένα μαθήματα ή την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πώς να διαχειριστείτε μαθητές με διαφοροποιημένες ανάγκες.

Σ.7: Το δεύτερο!

Ε: Διαφοροποιημένη διδασκαλία δηλαδή. Ωραία. Κάτι άλλο ή μόνο αυτό;

Σ.7: Μόνο αυτό!

Ε: Ποιο επιμορφωτικό μοντέλο θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματικό; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.7: Μόνο το δια ζώσης. Το εξ αποστάσεως έτσι και αλλιώς όχι. Το μεικτό μοντέλο για τον ίδιο ακριβώς λόγο όχι.

Ε: Γιατί είστε αρνητική με το εξ αποστάσεως; Ποια είναι τα αρνητικά του;

Σ.7: Τα αρνητικά του είναι ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση, όπως στο δια ζώσης. Δεν μπορεί να υπάρχει αλληλεπίδραση. Δεν υπάρχουν τα πρόσωπα και αυτό αυτομάτως καθιστά το μαθητή..

Ε: (τη διακόπτει) Όχι το μαθητή, το συμμετέχοντα γενικά..γιατί δεν μιλάμε για μαθητή, μιλάμε για εσάς.

Σ.7: Ναι. Έχω μεγάλη ανάγκη να βλέπω τα πρόσωπα..

Ε: Χμ.χμ!

Σ.7: Γιατί έτσι καταλαβαίνω από τις εκφράσεις τους και μόνο καμιά φορά, αν είναι έτοιμοι να συμμετέχουν. Απλά και μόνο αν είναι έτοιμοι. Για να τους βοηθήσω δίνοντάς τους το λόγο, κάτι που δεν μπορώ στην κλειστή κάμερα.

Ε: Μάλλον δεν έγινα σαφής. Το μοντέλο επιμόρφωσης για εσάς, δηλαδή εσείς θα είστε η επιμορφούμενη.

Σ.7: Α! Με συγχωρείτε!

Ε: Δεν πειράζει!

Σ.7: Δεν κατάλαβα καλά. Μοντέλο επιμόρφωσης και όχι διδασκαλίας.

Ε: Ναι!

Σ.7: Θα μπορούσε το μεικτό μοντέλο. Ως επιμορφούμενη.

Ε: Θεωρείτε λοιπόν, ότι σας ταιριάζει το μεικτό μοντέλο. Για ποιο λόγο;

Σ.7: Γιατί στην ηλικία που είμαι ό,τι έχω να πάρω από τον επιμορφωτή μου μπορώ να το πάρω και χωρίς να τον βλέπω. Και επίσης, προσφέρουν καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου. Να μπορώ δηλαδή και στο δια ζώσης μοντέλο να συμμετέχω, αλλά και χωρίς να χάνω χρόνο με τις μετακινήσεις μου, να μπορώ και από το σπίτι να παρακολουθώ.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Ως επιμορφωτικής μεθόδου.

Σ.7: Ναι, τώρα το κατάλαβα! Βέβαια! Εε..πιστεύω ότι είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική. Δε βρίσκω κάτι αρνητικό. Πέρα από το ότι έτσι και αλλιώς βέβαια, το δια ζώσης είναι το επιθυμητό, αλλά είναι πάρα πολλά τα θετικά.

Ε: Χμ.χμ!

Σ.7: Αυτά που έτσι και αλλιώς θα υπήρχαν δηλαδή, όταν ένας άνθρωπος είναι πάνω από δεκαοχτώ- δεκαεννιά και δεν έχει ανάγκη τόσο το πρόσωπο.

Ε: Μάλιστα. Αν ερμηνεύω καλά τα λόγια σας, θεωρείτε ότι περισσότερο αποτελεσματικές είναι οι δια ζώσης επιμορφωτικές δράσεις, αλλά θεωρείτε αποτελεσματικές και τις τηλεδιασκέψεις.

Σ.7: Ακριβώς, ότι είπατε!

Ε: Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας; Οι βραχείας διάρκειας (1-10), οι μέσης διάρκειας (10-100) ή η μακράς διάρκειας, πάνω από 100 ώρες;

Σ.7: Οι βραχείας καθαρά, γιατί δεν μπορώ να διαθέσω περισσότερο χρόνο.

Ε: Μάλιστα. Βραχείας λόγω έλλειψης χρόνου λοιπόν. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός, κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.7: Μεικτό μοντέλο, για να χρησιμοποιήσω μια άστοχη βέβαια, έκφραση. Και εντός σχολικού ωραρίου, αυτό όμως... δεν μπορεί να είναι πολύ, γιατί χάνουν τα παιδιά μαθήματα. Και εκτός, που μπορεί να είναι ένα Σάββατο, αν αυτό λέγεται διακοπές.

Ε: Όχι, οι διακοπές είναι οι καλοκαιρινές διακοπές. Εκτός είναι...εεε

Σ.7: Όχι! Όχι! Εκτός ωραρίου λοιπόν επίσης, ναι. Πάντα με την προϋπόθεση ότι θα είναι βραχείας.

Ε: Άρα, εντός και εκτός ωραρίου, αλλά βραχείας διάρκειας.

Σ.7: Ναι, βραχείας!

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.7: Εε..Με βοηθήστε λίγο! Ποιο μπορεί να είναι το άλλο πλαίσιο.

Ε: Άλλο πλαίσιο είναι σε κάποιον άλλο χώρο που να διαθέτει τις υποδομές, αλλά θα πρέπει να μετακινηθείτε για να πάτε στην επιμόρφωση. Ενώ εντός του σχολικού πλαισίου σημαίνει ότι ο επιμορφωτής έρχεται στο χώρο του σχολείου.

Σ.7: Κοιτάζτε! Όπως είπα και πριν, ότι μπορώ και σε άλλο σχολικό πλαίσιο. Και στο μεν και στο δε.

Ε: Ανάλογα με τις ανάγκες και τη θεματολογία του σεμιναρίου;

Σ.7: Ακριβώς!

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι; Εισήγηση; Δειγματικές διδασκαλίες;

Σ.7: Δειγματικές διδασκαλίες σίγουρα, αλλά και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, αλλά και εισήγηση. Απλή εισήγηση. Αν έπρεπε να διαλέξω..

Ε: Χμ!χμ!

Σ.7: Με δυσκολία βέβαια, γιατί όλα είναι σημαντικά, θα έλεγα δειγματικές διδασκαλίες.

Ε: Ωραία. Άρα, αν καταλαβαίνω καλά θεωρείτε ότι είναι καλός ένα συνδυασμός μεθόδων...

Σ.7: Ακριβώς!

Ε: Αλλά αν θα έπρεπε να διαλέξετε, επιλέγετε τις δειγματικές.

Σ.7: Ναι!

Ε: Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.7: Όλοι!

Ε: Όλοι (επαναλαμβάνει).

Σ.7: Όλοι.

Ε: Άρα, δεν έχετε κάποια ιδιαίτερη προτίμηση.

Σ.7: Δυσκολεύομαι πάρα πολύ αυτή τη στιγμή. Όλοι!

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.7: Κοιτάζτε, τα οφέλη είναι αναμφισβήτητα, αν είναι έμπειρος. Τώρα τα προβλήματα..εε..θα μπορούσαν να έχουν κάνουν με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του έμπειρου, αλλά και με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του λιγότερου έμπειρου..,αν θεωρήσει ότι ο έμπειρος συμπεριφέρεται ως αυθεντία. Δεν ξέρω αν σας βοηθάει.

Ε: Νομίζω καταλαβαίνω τι μου λέτε, ότι μπορεί να υπάρξει κάποιος ελιτισμός ή σύγκρουση χαρακτήρων και απόψεων.

Σ.7: Σωστά!

Ε: Τα οφέλη ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα οφέλη;

Σ.7: Τα οφέλη που υπάρχουν όταν ένας που γνωρίζει λιγότερο ακούει και βλέπει αυτόν που γνωρίζει περισσότερα.

Ε: Μάλιστα.

Σ.7: Για κάθε ανθρώπινη σχέση άλλωστε.

Ε: Μιλάμε για μία διάχυση της εμπειρίας δηλαδή.

Σ.7: Ναι! Δίνω μεγάλη σημασία στην εμπειρία!

Ε: Άρα, σε γενικές γραμμές είσαστε θετική.

Σ.7: Ναι!

Ε: (συνεχίζει τη σκέψη της) Σε αυτό το θεσμό.

Σ.7: Ναι! Ναι!

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας; Και αν πιστεύετε ότι αυτό μπορεί να δημιουργήσει κάποια προβλήματα.

Σ.7: Εμ. Είμαι λίγο επιφυλακτική, γιατί κάλλιστα μπορεί να μπει το πρόβλημα της σύγκρουσης χαρακτήρων και έτσι, είμαι λίγο επιφυλακτική.

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι μπορεί να δυναμιτίσει το κλίμα αντί να βοηθήσει.

Σ.7: Ναι! Υπάρχει αυτός ο κίνδυνος. Ξέρετε, επειδή καμιά φορά οι απαντήσεις στη ζωή γενικά δε μπορεί να είναι με ένα ναι και όχι, καταρχήν θα μπορούσα να είμαι θετική, αλλά με πάρα πολλές επιφυλάξεις.

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις (έμφαση) για να λειτουργήσει αυτός ο θεσμός;

Σ.7: Κάπως έτσι.

Ε: Άρα σημειώνω ότι είστε επιφυλακτική.

Σ.7: Ναι, αυτό είναι το σωστότερο.

Ε: Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Δηλαδή, σας έχουν εμποδίσει να συμμετέχετε.

Σ.7: Με βοηθάτε λίγο;

Ε: Μπορεί να έχουν σχέση με τον τόπο, το χρόνο, το ότι δεν πληροφορηθήκατε, το ότι δεν πληρούσατε τις προϋποθέσεις ή με το ότι η εμπειρία σας ήταν αρνητική και έτσι δεν θέλατε καν να μπείτε στη διαδικασία να συμμετέχετε.

Σ.7: Η εμπειρία μου δεν ήταν πάντα αρνητική..

Ε: Χμ χμ!

Σ.7: Αν και δεν ήταν πάντα και η καλύτερη. Η δυσκολία μου είναι μόνο σε ότι αφορά στο χρόνο και όχι στη διάθεση.

Ε: Ωραία! Η πληροφόρηση; Πληροφορείστε για τα προσφερόμενα..

Σ.7: Έγκαιρα πάντα!

Ε: Έγκαιρα πάντα (επαναλαμβάνει). Άρα η πληροφόρηση είναι καλή έ;

Σ.7: Ναι!

Ε: Επομένως, το μόνο πρόβλημα είναι η έλλειψη χρόνου.

Σ.7: Ναι.

Ε: Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.7: Δεν εγκατέλειψα ποτέ, παρόλο που καμιά φορά αισθανόμουν ότι οι επιμορφωτές ήταν λίγο σαν να είναι εκτός σχολικής πραγματικότητας. Αν κάτι με ενοχλούσε στις εισηγήσεις

ήταν αυτό, παρόλο που δεν εγκατάλειψα, γιατί θετικά υπήρχαν πάντα στις εισηγήσεις τους ή στις δειγματικές διδασκαλίες.

Ε: Όταν λέτε εκτός σχολικής πραγματικότητας μπορείτε να μου το αναλύσετε λιγάκι;

Σ.7: Ναι, λειτουργούσαν περισσότερο σαν πανεπιστημιακοί, χωρίς να γνωρίζουν προβλήματα που προκύπτουν πάνω στη διδακτική πράξη είτε γιατί δεν ήταν τόσο έμπειροι πάνω σε αυτό είτε γιατί τα ξέχασαν (απορεί); Δηλαδή κάποια πράγματα, κάποια, βέβαια όχι πολλά, ήταν ανεδαφικά. Αγνοούσαν παραμέτρους που κάνουν την πρότασή τους, την εισήγησή τους, να μην είναι εφικτή.

Ε: Οι στόχοι που έθεταν ήταν ανέφικτοι;

Σ.7: Όχι εξ ολοκλήρου, αλλά σε κάποιο βαθμό.

Ε: Στόχοι λοιπόν ανέφικτοι μερικώς.

Σ.7: Μερικώς!

Ε: Και σημειώνω ότι δε γνωρίζουν ή παραγνωρίζουν τα προβλήματα.

Σ.7: Ναι.

Ε: Ωραία. Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ο επιμορφωτής; Το υλικό ή κάτι άλλο που σκέφτεστε εσείς;

Σ.7: Μάλλον, ο επιμορφωτής.

Ε: Και τότε θεωρείτε ότι ένας εκπαιδευτής είναι ανεπαρκής;

Σ.7: Όταν αγνοεί τη σχολική πραγματικότητα.

Ε: Καλώς.

Σ.7: Δηλαδή, όχι όταν είναι ανεπαρκής ως προς το γνωστικό, γιατί προφανώς δεν είναι ή τουλάχιστον ποτέ δεν είναι ανεπαρκής στο γνωστικό, αλλά όσον αφορά το πώς πρέπει να είναι η παιδαγωγική προσέγγιση ταυτόχρονα με τη διδακτική πράξη.

Ε: Δηλαδή, αναφέρεστε στην εφαρμοσιμότητα, όχι στη γνωστική τους επάρκεια.

Σ.7: Ακριβώς! Σε αυτήν την περίπτωση θα εγκατέλειπα ίσως. Αν και πάλι δε θα εγκατέλειπα, γιατί πάλι κάποια πράγματα θα μου ήταν χρήσιμα. Αλλά αν εγκατέλειπα, θα εγκατέλειπα για αυτό.

Ε: Κατάλαβα! Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.7: Σε γενικές γραμμές ναι. Το όχι μπαίνει σε σχέση με αυτό, σε σχέση με την εφαρμοσιμότητα των προτάσεών τους. Αλλά σε γενικές γραμμές ναι.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.7: Αν και αυτό που θα σας πω δεν το χω σκεφτεί πολύ. Μπορεί να είναι ανεφάρμοστο και μπορεί να μην είναι και σωστό. Θα ήθελα κάποιες από τις επιμορφωτικές δράσεις να είναι υποχρεωτικές. Δεν ξέρω αν είναι εφαρμόσιμο και δεν ξέρω αν έχω και δίκιο. Αλλά είναι η μοναδική σκέψη που κάνω.

Ε: Θεωρείτε λοιπόν, ότι ο κλάδος μας δεν είναι επαρκώς καταρτισμένος και θα πρέπει να υποχρεωθεί να επιμορφώνεται.

Σ.7: Δε μπορώ να πω δεν είναι επαρκώς καταρτισμένος..

Ε: Χμ χμ!

Σ.7: Αλλά επειδή η μάθηση είναι κάτι δια βίου και για τον καθηγητή και για τον απλό άνθρωπο, με αυτήν την έννοια περισσότερο. Όχι λόγω της ανεπάρκειας του, αλλά για να γίνει ακόμα πιο επαρκής.

Ε: Λόγω της αναγκαιότητας για δια βίου μάθηση λοιπόν.

Σ.7: Ναι, ναι, ναι! Αυτό είπα προηγουμένως!

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.7: Σας ευχαριστώ και εγώ!

Ε: Καλή σας μέρα!

Σ.7: Γεια σας!

Συμμετέχων: 8

Ημερομηνία: 7-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 23 λεπτά

Σ.8: Ναι;

Ε: Καλημέρα!

Σ.8: Γεια σου!

Ε: Για την συνέντευξη τηλεφωνώ.

Σ.8: Γεια σου δημοσιογράφε (γέλια)! Παρακαλώ, είμαι στη διάθεσή σας!

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.8: Είμαι έτοιμη.

Ε: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52...

Σ.8: 42-52.

Ε: Ωραία. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.8: Εε.. δεκατέσσερα κοντά.

Ε: Και στη Δυτική Αττική;

Σ.8: Τα δώδεκα.

Ε: Ωραία. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.8: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Ποιο το επαγγελματικό σας καθεστώς. Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.8: Μόνιμη, μόνιμη.

Ε: Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.8: Εε..ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή με κατεύθυνση..

Ε: Εντάξει! Εντάξει! Το ΕΚΠΑ λοιπόν!

Σ.8: Ναι.

Ε: Εκτός από τις βασικές σας σπουδές ακολουθήσατε και άλλες μεταπτυχιακές σπουδές;

Σ.8: Όχι.

Ε: Ωραία. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.8: Ναι.

Ε: Πιο συγκεκριμένα;

Σ.8: Το Β' επίπεδο, αλλά δεν το έχω ολοκληρώσει ακόμη λόγω της κατάστασης.

Ε: Β1 λοιπόν.

Σ.8: Ναι.

Ε: Αισθάνεστε καλά καταρτισμένη;

Σ.8: Μέτρια.

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.8: Εεε.. θεωρώ ότι το πιο βασικό, δηλαδή για όσους είμαστε στην Αθήνα, είναι το θέμα της απόστασης. Δηλαδή, τα σχολεία είναι πολύ μακριά σε σχέση με τον τόπο κατοικίας..

Ε: Χμ Χμ!

Σ.8: (συνεχίζει) Με αποτέλεσμα για να μεταβούμε εκεί να υπάρχει ένας ολόκληρος Γολγοθάς, δηλαδή κίνηση, σπάσιμο νεύρων. Και αυτό σε πρώτη φάση είναι το πρώτο αρνητικό. Το δεύτερο είναι ότι στο σχολείο στο οποίο μετατέθηκα μετά τον πρώτο μου διορισμό δεν υπάρχει καμία υποδομή. Καμία όμως υποδομή (έμφαση)! Γιατί το σχολείο στεγάζεται σε προκάτ! Οπότε οτιδήποτε και να κάνεις και ειδικά σε αυτό που μου αρέσει να ασχολούμαι εμένα, εμένα μου αρέσει να ασχολούμαι με το θέατρο, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα! Δηλαδή δεν υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων, δεν υπάρχει αίθουσα που να μπορούμε να κάνουμε πρόβες. Άρα, εκ των πραγμάτων και να θέλεις να κάνεις κάτι, δε βοηθήσαι. Τώρα στο κομμάτι το διδακτικό μπορείς να παίζεις μόνο με ό,τι έχεις. Δεν υπάρχει δηλαδή, ένας διαδραστικός. Δεν υπάρχει πρόσβαση στο εργαστήριο της πληροφορικής, γιατί είναι κατειλημμένη και γιατί ο άνθρωπος εκεί έχει μάθημα. Οπότε αυτά είναι κατά βάση τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος. Τώρα το κομμάτι των παιδιών είναι ως ένα βαθμό διαχειρίσιμο. Υπάρχουν οι εντάσεις. Είναι παιδάκια που προέρχονται από ένα συγκεκριμένο υπόβαθρο κοινωνικό...

(ακούγονται παιδικές φωνές). Συγγνώμη ένα λεπτό.

Σ.8: (συνεχίζει) οπότε εκεί είναι θέμα παιδιών και θέμα υπομονής και διάθεσης. Αυτά.

Ε: Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου;

Σ.8: Ε βέβαια!

Ε: Και αν ναι ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.8: Βέβαια! Βέβαια, γιατί εντάξει παρακολουθούν τα πέντε, βαριά, από τα είκοσι παιδιά. Τα υπόλοιπα κοιμούνται. Προσπαθείς να τα ξυπνήσεις, αν σ ακούσουν έχει καλώς, αν όχι, προσπαθείς με το ζόρι. Εεεε ... Το καλό, το μόνο καλό είναι ότι προχωράς την ύλη, γιατί δεν έχεις φασαρία, δεν έχεις τέτοια πράγματα. Οπότε είσαι μία μηχανή που κάνει μία εκπομπή, μία μετάδοση, ας το πούμε, γνώσεων και τελειώνει εκεί η υπόθεση. Και είσαι ευτυχισμένος, γιατί νομίζεις ότι έκανες και δουλειά. Αυτό!

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι είναι έντονο το πρόβλημα της αδιαφορίας των μαθητών στην εξ αποστάσεως.

Σ.8: Βεεέβαια! Ναι!

Ε: Η αδιαφορία των μαθητών υπήρχε ως πρόβλημα και πριν την....

Σ.8: Ναι, αλλά υπάρχει η επαφή η πραγματική μπορείς να ξυπνήσεις το μαθητή, να του κάνεις μία παρατήρηση, να του δώσεις μία ευκαιρία. Εδώ και να θες μπορεί να έχει κλείσει το μικρόφωνο, να είναι παρών, αλλά να παίζει play station, ας πούμε. Να κάνει κάτι άλλο.

Ε: Ωραία! Κατάλαβα. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Δηλαδή, υπάρχουν προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, των συναδέλφων, με τους γονείς, με τη διοίκηση;

Σ.8: Έε..όχι! Στο συγκεκριμένο σχολείο δεν θα έλεγα ότι αντιμετωπίζω ιδιαίτερα προβλήματα. Κάποιες φορές μπορεί να υπάρχουν εντάσεις με τους μαθητές, αλλά είναι προσπελάσιμες. Δεν δημιουργούνται ιδιαίτερα θέματα. Το μόνο..

Ε: Εντάσεις; Για παράδειγμα;

Σ.8: Εντάσεις του τύπου «Κάτσε ήσυχα! Θα σε πετάξω έξω!» «Όχι δε βγαίνω». Αυτού του τύπου.

Ε: Εντάσεις λοιπόν, μεταξύ καθηγητών και μαθητών, μικρές.

Σ.8: Ναι! Και μεταξύ καθηγητών περισσότερο θεωρώ ότι θα πρέπει να είμαστε περισσότερο αυστηροί στις ποινές. Θεωρώ ότι αυτό το δύο μέρες αποβολή είναι παράλογο! Δηλαδή δεν μπορούμε να μιλάμε για ηρεμία στο σχολείο, όταν υπάρχει ατιμωρησία απόλυτη. Και όταν κάνουμε όλοι τα στραβά μάτια, δηλαδή όταν βάζουμε απουσίες, τις οποίες ξέρουμε ότι θα τις σβήσουμε...Εεε..θα έπρεπε να τηρούμε τους νόμους, το πρόπον. Και να βάζουμε όρια. Γιατί μπορεί εγώ να θέλω να βάλω μία απουσία, μία αποβολή. Ο συνάδελφος πάλι μπορεί να μη θέλει γιατί δεν.., «γιατί δεν μπορούμε να κάνουμε το ένα. Δεν μπορούμε να κάνουμε το άλλο.. Να δώσουμε στο μαθητή μία ευκαιρία». Και όλα αυτά τα ωραία, που θα ήταν ωραία σε ένα σύμπαν ιδεατό και σε ένα παραδεισένιο κόσμο!

Ε: Άρα, θέλετε να πείτε ότι δεν υπάρχουν ενιαίοι κανόνες;

Σ.8: Όχι.

Ε: Στις σχέσεις των μαθητών; Οι μαθητές συγκρούονται μεταξύ τους;

Σ.8: Αρκετές φορές, ναι! Αλλά τα περασμένα χρόνια περισσότερο. Νομίζω ότι τώρα το έχουμε ξεπεράσει λίγο αυτό.

Ε: Άρα, υπάρχει μία βελτίωση.

Σ.8: Χμ χμ!

Ε: Έχετε εντοπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

Σ.8: Από ένα συγκεκριμένο μαθητή θα έλεγα, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό. Νομίζω ότι τα πράγματα είναι χαλαρά.

Ε: Όχι σε μεγάλο βαθμό λοιπόν (επαναλαμβάνει)

Σ.8: Όχι ιδιαίτερα!

Ε: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.8: Εεε..(αναστεναγμός). Όχι, αυτά που σας είπα και πριν.

Ε: Καλώς. Πάμε στον επόμενο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας;

Σ.8: Νομίζω στο θέμα της προσέγγισης των μαθητών. Θα ήθελα λίγο στο ψυχολογικό κομμάτι να εμβαθύνω. Για να μπορώ να τα υποστηρίξω τα παιδιά. Θα με ενδιέφερε αρκετά και το κομμάτι των θεατρικών γενικότερα...

Ε: Των πολιτιστικών.

Σ.8: Των πολιτιστικών, ναι!

Ε: Επίσης, και στο γνωστικό γενικότερα. Νομίζω ότι τα αρχαία ελληνικά είναι ένα μάθημα που έχει πολύ τεχνοκρατικό και δεν τραβάει καθόλου. Δεν ξέρω! Φταίνε τα βιβλία; Φταίμε εμείς; Φταίει ο τρόπος διδασκαλίας; Πάντως, το επίπεδο των μαθητών είναι πάρα πολύ χαμηλό στα αρχαία ελληνικά. Πάρα πολύ χαμηλό. Μαθαίνουμε κάτι τώρα και την επόμενη στιγμή το

έχουμε ξεχάσει. Και εκεί θα ήθελα να εμβαθύνω περισσότερο. Να βρω νέες τεχνικές και να το κάνω πιο ενδιαφέρον.

Ε: Δηλαδή, διδακτική στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, καθώς το επίπεδο των μαθητών είναι αρκετά χαμηλό. Αν καταλαβαίνω καλά.

Σ.8: Ναι!

Ε: Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.8: Νομίζω το μεικτό μοντέλο. Γιατί σε αυτή τη φάση που είμαι και πρακτικά μου είναι δύσκολο να συμμετέχω λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Από την άλλη νομίζω ότι κάποια προγράμματα που παρακολούθησα τα οποία ήταν σε ασύγχρονη μορφή με βοήθησαν ιδιαίτερα, γιατί είχα το χρόνο και την άνεση να τα παρακολουθήσω. Από την άλλη βέβαια, η δια ζώσης εκπαίδευση δεν αντικαθίσταται, γιατί εκεί μπορείς να πεις κατευθείαν τη γνώμη σου, να δεις πράγματα, παραδείγματα. Είναι κάτι πιο ζωντανό, πιο χειροπιαστό, δεν ξεχνιέται τόσο εύκολα. Αυτό.

Ε: Όλα τα μοντέλα δηλαδή έχουν και τα θετικά τους και τα αρνητικά τους.

Σ.8: Ναι! Νομίζω ότι μπορούμε να τα συνδυάσουμε όλα.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει αν κατάλαβα καλά μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα;

Σ.8: Ναι! Κατά τη διάρκεια της προηγούμενης καραντίνας παρακολούθησα ένα σεμινάριο του πανεπιστήμιου του Αιγαίου πάνω στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Ε: Και η μέθοδος αυτή σας..

Σ.8: Ναι! Μου άρεσε! Και πήρα πράγματα. Μου άρεσε, γιατί είχα το χρόνο να το διαχειριστώ όπως εγώ θέλω. Δεν υπήρχε η πίεση ότι πρέπει να είμαι τη συγκεκριμένη στιγμή εκεί. Μπορούσα να κάνω ό,τι θέλω.

Ε: Η ευελιξία λοιπόν.

Σ.8: Ναι! Ναι!

E: Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων στις επιμορφώσεις; Ποια τα θετικά και τα αρνητικά τους στοιχεία.

Σ.8: Εεε..Το θετικό είναι ότι μπορείς να το παρακολουθήσεις και από το σπίτι σου. Η ευελιξία δηλαδή. Το αρνητικό είναι ότι μπορεί να βαρεθείς. Γιατί από ένα σημείο και μετά, το να παρακολουθείς κάποιον που μιλάει σε μία οθόνη, δεν είναι και το πιο ξεκούραστο. Θα αφαιρεθείς, δηλαδή κρίνοντας και από τον εαυτό μου, πολλές φορές αφαιρούμε. Δηλαδή κρίνοντας και από τον εαυτό του ακόμη και σε ένα απλό σύλλογο που μπορεί να κάνουμε με τους συναδέλφους θα αφαιρεθώ, θα χαθώ, θα κουραστώ.

E: Αδυναμία συγκέντρωσης λοιπόν.

Σ.8: Ναι! Έτσι!

E: Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας οι βραχείας (1-10), οι μέσης (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (+100) επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.8: Νομίζω οι μέσης. Γιατί οι μακράς διαρκείας νομίζω ότι εντάξει! Πάει πολύ.

E: Κουράζουν δηλαδή;

Σ.8: Ναι!

E: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.8: Ίσως, καλύτερα θα ήταν καλύτερα εκτός σχολικού ωραρίου.

Ακούγονται φωνές παιδικές. (Διακοπή σύντομη της συζήτησης).

E: Μου είπατε εκτός ωραρίου λοιπόν.

Σ.8: Ναι, εκτός!

E: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.8: Εξαρτάται! Εξαρτάται! Θα ήταν βολικό να διεξάγονται εντός σχολικού πλαισίου, αλλά δεν μπορώ να εκφέρω άποψη πάνω σε αυτό. Ο χώρος δε μου λέει κάτι.

Ε: Εξαρτάται φαντάζομαι από τη θεματολογία και τις υποδομές; Γιατί από ότι κατάλαβα δεν έχετε και υποδομές.

Σ.8: Ναι. Δεν έχουμε υποδομές.

Ε: Θεωρείτε όμως, ότι είναι θετικό να γίνονται και εντός σχολείου.

Σ.8: Βέβαια! Ναι!

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες;

Σ.8: Οι δειγματικές νομίζω ότι βοηθάνε.

Ε: Η εισήγηση;

Σ.8: Εεε...εντάξει.

Ε: Μήπως τη θεωρείτε βαρετή; Προτιμάτε καλύτερα τις ομαδοσυνεργατικές;

Σ.8: Ναι! Νομίζω ότι ομαδοσυνεργατικές είναι καλύτερα. Νομίζω ότι στην εισήγηση θα κοιμηθώ.

Ε: Ωραία. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.8: Εε.. νομίζω ότι οι έμπειροι, οι μάχιμοι συνάδελφοι μπορούν να ανταποκριθούν. Οι πανεπιστημιακοί νομίζω ότι είναι μακριά από τις δικές μας ανάγκες. Δηλαδή, ναι μεν μπορεί να έχουν το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά δε γνωρίζουν τι μπορεί να γίνεται μέσα σε μία τάξη. Δεν έχουν εικόνα. Λένε, εντάξει, λένε τις απόψεις τους, αλλά σε μία πραγματική κατάσταση μπορεί αυτά που λένε να μην μπορούν να εφαρμοστούν. Οπότε ένας εκπαιδευτικός έμπειρος, μπορεί να βοηθήσει.

Ε: Ωραία! Οι πανεπιστημιακοί λοιπόν συχνά ...

Σ.8: Ναι, είναι εκτός. Είναι εκτός εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Δε.. δε το ζούνε. Δεν είναι μέσα.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.8: Νομίζω, εντάξει, ότι μπορεί να βοηθήσει, να δώσει οδηγίες, κατευθύνσεις, να λύσει απορίες. Από την άλλη εξαρτάται και από το χαρακτήρα του συναδέλφου, γιατί μπορεί να γίνει.. Τέλος πάντων, να πατρωνάει μία κατάσταση. Και αυτό να γίνει αρκετά ενοχλητικό.

Ε: Υπάρχει λοιπόν, ο κίνδυνος να πατρωνάει μία κατάσταση (επαναλαμβάνει καθώς κρατά σημειώσεις). Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.8: Όχι, μου αρέσει αυτό ! Το θεωρώ θετικό.

Ε: Θετικό λοιπόν έτσι;

Σ.8: Ναι, θα μου άρεσε οι συνάδελφοί μου να παρακολουθήσουν το μάθημά μου! Θα το έβρισκα και ως ένα τρόπο έτσι...να μάθω, να δω ποια είναι τα υπέρ μου, τα κατά μου. Είναι πολύ ενδιαφέρον.

Ε: Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Δηλαδή, σας εμπόδισαν στο να συμμετέχετε.

Σ.8: Εντάξει! Δεν ξέρω αν παίζει αυτό, αλλά είναι κυρίως το γεγονός της οικογενειακής μου κατάστασης. Δεν μου είναι εύκολο να μεταβαίνω τόσο εύκολα και να τα παρακολουθώ. Γι αυτό και θεωρώ ότι και τα μεικτά μοντέλα είναι έτσι πολύ βοηθητικά. Για να υπάρχει και η δυνατότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Αυτό κατά βάση. Και επίσης, πολλές φορές τα διδακτικά πακέτα είναι πολύ ακριβά. Δηλαδή, υπάρχει ένα εμπόριο, μία παραγωγή μαζική μεταπτυχιακών, σεμιναρίων... Και η συγκέντρωση πολλών- πολλών χαρτιών, σε εισαγωγικά, τα οποία σε κάνουν ικανό συνάδελφο. Το οποίο το θεωρώ απαράδεκτο. Γιατί αυτό δεν είναι μετρήσιμο. Δε δείχνει τίποτα. Σαφώς, θα πρέπει να επιμορφωνόμαστε, αλλά όχι αυτή η φρενίτιδα. Και το να βγάζουνε λεφτά γενικότερα για να επιμορφωθούμε. Που στο τέλος δε μαθαίνουμε και τίποτα έτσι! Γιατί τα περισσότερα είναι βαρετές, ανιαρές εισηγήσεις.

E: Ωραία! Άρα, πάμε στην επόμενη ερώτηση. Η επόμενη ερώτηση είναι αν έχετε εγκαταλείψει ή αν έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.8: Όχι, δεν έχω εγκαταλείψει κάτι, γιατί από τη στιγμή που θα ξεκινήσω κάτι θέλω να το τελειώσω.

E: Έχετε βαρεθεί όμως;

Σ.8: Ναι, κάποια σεμινάρια είναι βαρετά. Πάρα πολύ βαρετά.

E: Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.8: Η αερολογία. Ότι θα! Θα! Θα! Και θα ήταν ιδανικό να ! Δηλαδή, ποτέ πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, δεν έχω συναντήσει εισηγητές που να λένε κάτι πραγματικά εφαρμόσιμο. Δηλαδή, άλλο να επιμορφωθείς σε κάτι γενικό, το να εμβαθύνεις σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Αλλά το πώς αυτό το γνωστικό αντικείμενο θα το δώσεις στους μαθητές νομίζω ότι κανείς από τους εισηγητές δεν έχει πετύχει να με ενθουσιάζει. Πλην δύο τριών που είχαν πραγματικά μεράκι. Και ξέρανε πού να στοχεύουνε και πώς να το διαχειρίζονται.

E: Άρα, υπάρχει έλλειψη σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Λένε θεωρία, αλλά αυτή η θεωρία..

Σ.8: Αυτή η θεωρία δεν εφαρμόζεται. Είναι αδύνατον (έμφαση) μέσα στην τάξη.

E: Αν κατάλαβα καλά σας ενοχλούνε και οι εισηγήσεις; Γιατί είπατε...

Σ.8: Εε όχι! Οι εισηγήσεις καλό είναι να υπάρχουν. Δεν μπορούμε να αφήσουμε τη θεωρία τελείως απ έξω. Αλλά ...αυτός ο βερμπαλισμός, το..το.. να πλατειάζουμε, το να λέμε συνεχώς τα ίδια και όλοι μετά να είμαστε ευτυχισμένοι και να λέμε την αποψάρα μας δε βοηθά. Δηλαδή, αν θες να πεις κάτι... Πες κάτι που να έχει βάση! Που να έχει βαρύτητα! Όχι, να το πεις για να το πεις! Δηλαδή, είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο διδακτικής της ιστορίας κάποια στιγμή στο οποίο ο εισηγητής παρουσίαζε το καταπληκτικό του βιβλίο ή το καταπληκτικό του πρόγραμμα που είχε παρουσιάσει. Και έπρεπε να του πούμε μπράβο!

E: Χμ η προβολή των εισηγητών λοιπόν!

Σ.8: Μπράβο! Ε αυτά πρέπει να σταματήσουν κάποια στιγμή!

Ε: Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ.8: Δεν ξέρω κάτι άλλο. Δε μπορώ να σκεφτώ κάτι.

Ε: Εντάξει! Μου αναφέρατε η μη σύνδεση θεωρίας και πράξης, η προβολή των εισηγητών...

Σ.8: Ναι! Ναι!

Ε: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.8: Μέτρια. Εκτός από δύο συγκεκριμένα. Ας πούμε στην επιμόρφωση ΤΠΕ, νομίζω ότι ο συντονιστής έκανε πολύ καλή δουλειά. Έκανε πολύ καλή δουλειά. Και κρίμα που δεν μπορέσαμε να τη συνεχίσουμε λόγω της κατάστασης. Παρόλο που εντάξει δεν πρόλαβα. Δεν πρόλαβα να το παρακολουθήσω ολοκληρωμένα, αλλά νομίζω ότι πήρα πράγματα.

Ε: Έχει σημασία και ο επιμορφωτής λοιπόν;

Σ.8: Σίγουρα! Σίγουρα!

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.8: Θα ήθελα να είναι περισσότερες και πιο ουσιαστικές. Να υπάρχουν άνθρωποι που να ενδιαφέρονται πραγματικά, να έρχονται στα σχολεία, να ασχολούνται με τους συναδέλφους. Να τους μιλάνε για τα προβλήματα. Ειδικά στο θέμα της διαχείρισης της τάξης γιατί εκεί είναι το βασικό. Θα ήθελα περισσότερη επαφή. Να βλέπω ενδιαφέρον. Γιατί δεν το βλέπω. Τι να πούμε τώρα για την επιμόρφωση στο webex που δεν έχει γίνει ακόμη;

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.8: Ευχαριστώ πολύ κυρία Σαββίδου.

Ε: Καλή σας μέρα!

Σ.8: Γειά σας ! Γεια σας!

Συμμετέχων: 9

Ημερομηνία: 10-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 24,46 λεπτά

Σ.9: Έλα Σοφία!

Ε: Καλησπέρα!

Σ.9: Καλησπέρα! Καλησπέρα!

Ε: Λοιπόν, καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμος μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.9: Ναι! Ναι! Ναι! Έτοιμος είμαι!

Ε: Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με κάποια δημογραφικά στοιχεία. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63...

Σ.9: (τη διακόπτει) 42-52.

Ε: Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.9: Του δημοσίου δώδεκα!

Ε: Δώδεκα (επαναλαμβάνει). Είχατε εργαστεί ως εκπαιδευτικός και στον ιδιωτικό τομέα;

Σ.9: Ναι, βέβαια!

Ε: Πόσα χρόνια;

Σ.9: Γύρω στα επτά χρόνια. Επτά χρόνια.

Ε: Ωραία! Πόσα χρόνια εργάζεστε στη Δυτική Αττική;

Σ.9: Και τα δώδεκα χρόνια! Και τα δώδεκα!

Ε: Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.9: Σε Γυμνάσιο! Σε Γυμνάσιο!

Ε; Εε..ποιο το επαγγελματικό σας καθεστώς. Είστε αναπληρωτής ή μόνιμος;

Σ.9: Μόνιμος! Μόνιμος!

Ε: Μάλιστα. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.9: Το πτυχίο μου από τη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας.

Ε: Πτυχίο ΈΚΠΑ λοιπόν. Εκτός από τις βασικές σας σπουδές έχετε ακολουθήσει και άλλες σπουδές;

Σ.9: Όχι, προς στιγμήν όχι! Είμαι μικρός ακόμη. Μετά τα 52 (γέλια).

Ε: Ωραία. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.9: Ναι! Ό,τι έχει κάνει το κράτος, ό,τι υπάρχει κρατικό, ναι. Και κάποια πράγματα στον ιδιωτικό τομέα. Έχω ας πούμε το *velum* στους υπολογιστές. Και φυσικά, δεν έχουν κάνει και πολλά πράγματα από τότε που μπήκα, γιατί έγινε η κρίση η μεγάλη. Έχω κάνει το Β1 και τώρα θέλω να δώσω το Β2. Αυτό έχω κάνει από επιμόρφωση κρατική. Ό,τι μας κάνει το κράτος. Δεν έχω κάνει κάτι άλλο. Βέβαια, είναι και αυτό σπάνιο. Είναι με κλήρωση (ειρωνεία).

Ε: Αισθάνεστε καλά καταρτισμένος;

Σ.9: Σε σχέση με τους υπολογιστές ή σε σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα;

Ε: Στις ΤΠΕ!

Σ.9: Θα ήθελα κι άλλο. Γιατί; Θα ήθελα κι άλλο. Όχι, δεν αισθάνομαι καλά καταρτισμένος. Θα ήθελα κι άλλο. Θα ήθελα περισσότερα.

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.9: Πρέπει να σου πω από την εμπειρία μου δηλαδή ή από κάποια συγκεκριμένα;

Ε: Από την εμπειρία σου!

Σ.9: Ποια προβλήματα αντιμετωπίζα στο διδακτικό μου έργο πριν από την εμφάνιση της πανδημίας (επαναλαμβάνει). Πρέπει να σκεφτώ λίγο.

Ε: Χμ. χμ!

Σ.9: Την αδιαφορία των μαθητών σε κάποιες περιπτώσεις. Αυτό θεωρώ πρόβλημα.

Ε: Χμ. χμ!

Σ.9: Η αδιαφορία τους, αυτό είναι πρόβλημα και κάποιες φορές και η συμπεριφορά τους.

Ε: Υπήρχε δηλαδή, απειθαρχία. Έτσι; Αν κατάλαβα καλά.

Σ.9: Όχι, γιατί εδώ στην περιοχή του Ασπροπύργου όταν ήρθα, γιατί είναι η δεύτερη χρονιά, είναι τελείως διαφορετικά τα παιδιά. Ήταν μέχρι και προσβλητική, ας πούμε, η συμπεριφορά τους. Ήταν διαφορετική από ότι είχα μάθει εγώ από τα σχολεία τα άλλα που ήμουν. Στα Μέγαρα που ήταν άλλες κοινωνίες. Εντάξει! Εδώ έχει παιδιά μειονοτήτων, παιδιά που έχουνε ...διάφορα θέματα. Δεν μπορώ να πω σημαντικά, αλλά σε σχέση με τα παιδιά που είχα μάθει εγώ είναι διαφορετική περίπτωση.

Ε: Ωραία. Άρα, σημειώνω αδιαφορία των μαθητών και προσβλητική συμπεριφορά.

Σ.9: Σε κάποιες περιπτώσεις, ναι.

Ε: Σε κάποιες περιπτώσεις (επαναλαμβάνει).

Σ.9: Ναι, έτσι το εκλάμβανα εγώ δηλαδή.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.9: Αναγκάστηκα να δώσω και αποβολή σε κορίτσι δηλαδή. Πρώτη φορά στη ζωή μου μετά από είκοσι χρόνια εκπαιδευτικός αναγκάστηκα... Το σκεφτόμουν χθες με τα περιστατικά που έγιναν με την αστυνομία πώς μπορεί να ξεφύγει κανείς σε μερικά πράγματα. Και θυμάμαι κάποια προσωπικά πράγματα δικά μου. Εντάξει, τέλος πάντων, άσχετο.

Ε: Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου;

Σ.9: Νομίζω ότι το πρόβλημα κακής συμπεριφοράς πλέον δεν υπάρχει. Που βέβαια, υπήρχε τις πρώτες μέρες. Αναγκάστηκα δηλαδή, την πρώτη μέρα να χρησιμοποιήσω δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος. Η αδιαφορία ναι, πάλι υπάρχει. Μάλλον έχει ενταθεί η αδιαφορία ως προς το μάθημα. Δεν το εκλαμβάνω ως προσωπικό μου πρόβλημα, αλλά γενικά ως προς το μάθημα. Αυτό.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.9: Και το τρίτο πρόβλημα ήταν αυτό. Μορφή. Δεν ξέρω αν ήταν ηλεκτρονικού εγκλήματος. Ότι υπήρχαν άλλου είδους προβλήματα. Δηλαδή, πίσω από την ανωνυμία βρίσκαν άλλα πράγματα να σου κάνουν. Είτε την ανωνυμία, είτε έξω από τη δουλειά είτε μέσα από τη δουλειά.

Ε: Θα θέλατε να μου μιλήσετε λίγο γι αυτό;

Σ.9: Ναι, βεβαίως! Εγώ την πρώτη μέρα που έκανα μάθημα στο τμήμα που ήμουν υπεύθυνος προβάλανε μέχρι και πορνοταϊνία πάνω στο τέτοιο και δεν ήξερα τι να κάνω. Αυτό ήταν σημαντικό! Δηλαδή, το βράδυ αναγκάστηκα να πάρω τη δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος και να τρέχω για μηνύσεις και τέτοια. Εντάξει, δεν ήταν και η πιο ευχάριστη εμπειρία. Για να καταλάβεις κάνω μάθημα χωρίς να έχω κάμερα. Θα ήθελα να έχω κάμερα, μου αρέσει να έχω κάμερα. Άλλωστε και γω θέλω να βλέπω τους μαθητές μου, αλλά για να προστατεύσω τον εαυτό μου αναγκάστηκα να μην έχω κάμερα.

Ε: Μάλιστα. Πολύ ενδιαφέρον. Εεε.. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Δηλαδή, προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, στις σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους γονείς...

Σ.9: (τη διακόπτει) Στις σχέσεις με τους συναδέλφους.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.9: Έτσι! Είναι ένα σχολείο το οποίο μάλλον έχει πρόβλημα. Είναι η πρώτη φορά που συναντάω τέτοιο σύλλογο. Να στο πω!

Ε: Μάλιστα! Αν θα θέλατε να μου μιλήσετε λίγο περισσότερο γι αυτό.

Σ.9: Υπάρχουν άτομα τα οποία διαταράσσουν αυτό που λέμε καλό επαγγελματικό κλίμα και δεν είναι καλό αυτό.

Ε: Αυτό με ποιο τρόπο, ας πούμε, γίνεται;

Σ.9: Κοίταξε, αφορμές ψάχνουν για να δημιουργήσουν πρόβλημα, για να δημιουργήσουν ένταση και να δείξουν ότι είναι παρόντες, ότι υπάρχουν. Καλύπτουν δηλαδή, κάπως υπαρξιακά προβλήματα. Κατά τη δική μου γνώμη δηλαδή. Δεν είμαι ψυχολόγος, αλλά αν μπορώ να καταλάβω. Αυτή είναι η δική μου εκδοχή.

Ε: Μάλιστα. Με τους γονείς;

Σ.9: Με τους γονείς δεν έχω πρόβλημα με τους ανθρώπους. Μόνο πέρυσι είχα μία ανιμαχία με μία μαμά, αλλά εντάξει τώρα. Και οι γονείς...Κοίταξε να δεις τώρα. Αααα...κακά τα ψέματα. Έχουνε αλλάξει τα δεδομένα. Δεν είναι η εποχή η παλαιά που είχαμε και το κύρος και.. Τέλος πάντων! Εν πάσει περιπτώσει, ήταν και άλλες εποχές. Δηλαδή, εντάξει! Πλέον και 'μεις δεν έχουμε την ...Είμαστε εκτεθειμένοι! Ζητάνε οι γονείς τους βαθμούς. Να μην θίξουμε τα παιδιά τους. Νομίζουν ότι τους κλέβουμε, αν δεν τους δίνουμε τους βαθμούς. Είμαστε σε δύσκολη θέση. Τα παιδιά τι είναι; Γεννήματα των παιδιών τους...των γονιών τους (διορθώνει) είναι και έχουν την αντίστοιχη συμπεριφορά.

Ε: Μάλιστα. Οι μαθητές μεταξύ τους συγκρούονται ή δεν έχετε παρατηρήσει κάτι τέτοιο;

Σ.9: Συγκρούονται ναι! Συγκρούονται.

Ε: Και στο σχολείο θεωρείτε ότι υπάρχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Σ.9: Απ'ότι μου είπαν χθες που έκανα μία ώρα μάθημα και μιλήσαμε και λίγο, ναι υπάρχει. Και πρέπει να έχουνε και θέματα μεταξύ τους.

Ε: Υπάρχει λοιπόν, αλλά απ'ότι κατάλαβα δεν καταφεύγουν ιδιαίτερα σε σας έτσι;

Σ.9: Προς στιγμήν όχι! Εντάξει, εγώ δεν είμαι και ο υπεύθυνος. Έτυχε να πέσει ο κλήρος και να κάνω μία ομιλία. Να συζητήσω το θέμα σε ένα τμήμα που το είχα και έτσι έμαθα. Γιατί αλλιώς, δεν θα μάθαινα. Δεν ήξερα. Δεν περίμενα καν να συμμετέχουν, να συμμετάσχουν κιόλας.

Ε: Μάλιστα. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.9: Να σου πω τώρα δυσκολίες στο έργο μου (σκέφτεται). Εντάξει, δεν έχω άλλες δυσκολίες.

Ε: Καλώς. Πάμε λοιπόν στον επόμενο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Σ.9: Ναι! Ναι!

Ε: Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Για παράδειγμα στα παιδαγωγικά; Στη διδακτική; Στη διαχείριση άγχους και συγκρούσεων; Στο γνωστικό;

Σ.9: Διδακτική σίγουρα! Διδακτική το σίγουρο πράγμα είναι αυτό. Και ίσως, στις συγκρούσεις, αλλά πρώτα διδακτική. Το πώς διδάσκεις μερικά πράγματα. Εντάξει, είναι και τα μαθήματά μας. Δεν ξέρω δηλαδή, νεοελληνική γλώσσα, αν δεις το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου...

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.9: Είναι ένα βιβλίο που είναι δύσχρηστο, από τα δύσχρηστα βιβλία για να το χρησιμοποιήσεις μέσα στην τάξη. Δεν βοηθάει. Κάπως την καθοδήγηση πρέπει να στη δείξουνε. Κάποιος να στη δείξει. Ειδικά πρέπει να έχεις φάει πολύ χρόνο για να δεις πώς θα το κάνεις λίγο καλύτερα. Γενικά πιστεύω ότι το ζήτημα της διδακτικής είναι απαραίτητο.

Ε: Μάλιστα. Στη διδακτική λοιπόν και λιγότερο στη διαχείριση συγκρούσεων.

Σ.9: Ναι.

Ε: Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.9: Το μεικτό μοντέλο γιατί, κοίταξε να δεις, σίγουρο είναι το δια ζώσης ok. Μπορείς να θέσεις και κάποια ερωτήματα εκεί. Εντάξει, είμαστε και λίγο παλιάς γενιάς ακόμη. Δεν έχουμε εξοικειωθεί με το «τηλε». Αλλά κερδίζεις και χρόνο. Κακά τα ψέματα τώρα. Το να τρέχεις από εδώ και από κει τη στιγμή που δεν έχεις χρόνο. Σκέψου δηλαδή, εμένα που φέτος είναι η δεύτερη χρονιά που είμαι εδώ στον Ασπρόπυργο. Σκέψου ότι ήμουν έξι χρόνια στα Μέγαρα.

Και πήγαινα από την Πετρούπολη που μένω στα Μέγαρα. Είχα καταρρεύσει, στην κυριολεξία, στο δρόμο. Και αναγκαζόμουν να πηγαίνω στα σεμινάρια. Εντάξει, πόσο δύναμη, πόσο ενέργεια να έχεις; Κακά τα ψέματα τώρα το «τηλέ», ό,τι και να λέμε, λύνει πολλά προβλήματα. Λύνει πολλά προβλήματα. Και ήρθε για να μείνει. Εγώ το βλέπω έτσι και σε διάφορα πράγματα που κάνω που χρειάζεται να μη χάνω και το χρόνο.. Λύνει προβλήματα. Μπορείς να συναντηθείς με κόσμο και να μιλήσεις σοβαρά, χωρίς να στερείται αποτελεσματικότητας. Πάρα πολύ. Νομίζω ότι το μεικτό μοντέλο είναι πολύ καλό.

Ε : Ωραία. Νομίζω ότι έχετε απαντήσει και στην επόμενη ερώτηση. Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων σε επίπεδο επιμορφωτικών δράσεων; Αν καταλαβαίνω καλά, εσείς θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές έτσι;

Σ.9: Ναι θεωρώ ότι είναι αποτελεσματικές. Ναι, αυτό έχω καταλάβει εγώ. Δηλαδή θεωρώ ότι και η δουλειά που κάνουμε τώρα παραδείγματος χάριν, νομίζω ότι δεν πάει στο βρόντο, δεν πάει χαμένη. Νομίζω ότι και τα παιδιά το αναγνωρίζουν. Νομίζω ότι τα παιδιά δεν θα έχουν τόσα κενά. Εγώ βλέπω δηλαδή, πράγματα που τους κάνω τα καταλαβαίνουν. Μα έτσι μα αλλιώς τα καταλαβαίνουν. Και είναι και δύσκολα μαθήματα. Και κανείς πριν από λίγο καιρό δε θα μπορούσε να φανταστεί ότι θα καταφέρναμε τόσα πράγματα. Είναι κατόρθωμα αυτό που κάναμε.

Ε: Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας οι βραχείας (1-10), οι μέσης (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (+100) επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.9: Μικρής και μέσης. Τα μεγάλα δεν έχουν κανένα νόημα. Σε κουράζουν.

Ε: Θεωρείτε λοιπόν ότι είναι κουραστικά τα μεγάλα (επαναλαμβάνει).

Σ.9: Ναι! Ναι! Ναι! Μικρής και μέσης.

Ε: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.9: Εε...οι διακοπές είναι για να ξεκουραζόμαστε λίγο..

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.9: Μετά το σχολείο το ίδιο. Θεωρώ καλύτερα εντός σχολικού ωραρίου.

E: Εντός σχολικού ωραρίου λοιπόν.

Σ.9: Ναι! Ναι! Ναι!

E: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο; Δηλαδή, εντός σχολείου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.9: Εκτός σχολείου. Εκτός σχολείου.

E: Για ποιο λόγο;

Σ.9: Εντάξει, να αλλάζουμε και λίγο παραστάσεις, να βλέπουμε και άλλους συναδέλφους από άλλα σχολεία, να γνωρίζουμε κόσμο, να ανταλλάσσουμε απόψεις. Αυτό. Με αυτή την έννοια.

E: Για την αλληλεπίδραση δηλαδή.

Σ.9: Ναι! Ναι! Βέβαια.

E: Ωραία. Ποιες τεχνικές πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ομαδοσυνεργατικές, εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες; Τι θεωρείτε ότι είναι καλύτερο;

Σ.9: Δειγματικές διδασκαλίες νομίζω.

E: Εεεμ οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι σας ταιριάζουν περισσότερο σε σχέση με την εισήγηση ή όχι;

Σ.9: Να τη συγκρίνω αν θα προτιμούσα την εισήγηση ή την ομαδοσυνεργατική;

E: Ναι! Ναι! Ναι!

Σ.9: Να μου κάνουν εμένα μάθημα ή να κάνω εγώ μάθημα;

E: Να σας κάνουν. Εσείς είστε ο επιμορφούμενος.

Σ.9: Καλύτερα εισήγηση θα έλεγα. Νομίζω ότι μου είναι περισσότερο εύχρηστο.

E: Καλύτερα εισήγηση. Δηλαδή προτιμάτε ως επιμορφούμενος την εισήγηση;

Σ.9: Ναι! Ναι!

E: Στην τάξη χρησιμοποιείτε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους ή όχι;

Σ.9: Σπάνια! Σπανιότατα.

Ε: Ωραία. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, οι πρώην σχολικοί σύμβουλοι;

Σ.9: Κοίταξε να δεις, τους πρώην σχολικούς συμβούλους δεν μπορώ να τους κρίνω τους ανθρώπους. Εγώ θεωρώ ότι αυτοί που θα είναι καλύτεροι είναι οι μάχιμοι, έμπειροι, παλαιότεροι συνάδελφοι. Σαφέστατα! Δεν το συζητάω καθόλου.

Ε: Γιατί γνωρίζουν τα προβλήματα έτσι;

Σ.9: Γιατί είναι μπαρουτοκαπνισμένοι! Άμα δεις ένα στρατιωτικό, άλλο ο στρατιωτικός της καρέκλας που λέει «Μα μου σου του, θα χτυπήσουμε εκεί». Ο άλλος ξέρει τι θα του προκύψει μέσα στην τάξη. Πήγα εγώ σήμερα να κάνω μάθημα. Τους έβλεπες.. Σερνόντουσαν στις ασκήσεις. Πήγαν το μάθημα πίσω στην ύλη.

Ε: Χμ! χμ!

Σ.9: Αυτό ένας θεωρητικός.. σου λέει παραμύθια της Χαλιμάς. Ναι, αλλά όμως, στην πράξη δεν είναι έτσι! Μπήκα προχθές να κάνω μάθημα σε κοριτσάκια που πετάνε, δηλαδή εικοσάρια. Γυρίζω και τους λέω, πάμε στη Γ' κλίση των επιθέτων. Και μου λένε «Κύριε, δεν μας δίδαξαν τη δεύτερη κλίση. Πώς θα πάμε στη γ' κλίση;». Εγώ πήγα πίσω στην ύλη. Όχι! Όχι! Όχι! Δεν μπορούν να καταλάβουν. Και θεωρώ ότι αυτοί οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, που μπορεί μερικοί άνθρωποι να είναι και αξιόλογοι, αλλά μερικοί.. Δεν έχω και την καλύτερη γνώμη. Μερικοί ναι, αλλά είναι και μερικές περιπτώσεις που δεν... Όχι! Όχι! Θα προτιμούσα ένα συνάδελφο ο οποίος καταλαβαίνει τα προβλήματα. Άποψή μου.

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια προβλήματα και..

Σ.9: (τη διακόπτει) Όχι! Όχι! Το θεωρώ πάρα πολύ καλό! Το θεωρώ πάρα πολύ καλό! Και δεν είναι τυχαίο που τους συζητάμε με αυτή τη λέξη. Μέντορας. Γιατί κατ' ουσίαν και από τη δουλειά μας.. Το έχω πει και άλλες φορές.. Εγώ θεωρώ ότι αν κάτσω και σκεφτώ, έμαθα από τους συναδέλφους μου. Θυμάμαι όταν πρωτοπήγα είκοσι επτά χρονών στο φροντιστήριο, γιατί μεγάλος πήγα να δουλέψω στο φροντιστήριο, με βούτηξαν δύο φιλόλογοι. Ο μεγαλύτερος ο οποίος ήταν μεγαλύτερος από εμένα και ο οποίος είναι ακόμη εκεί, μου είπε «Μη σκας φίλε!

«Έτερος έτέρω σοφῷ ἐποίησε! Από μας θα μάθεις! Μη κάθεται και χτυπιέσαι! Κάνε αυτά!»
Και μάθαινα. Μάθαινα. Από τους μεγαλύτερους μάθαινα. Ο διευθυντής μου στο φροντιστήριο..τα ίδια.

E: Μάλιστα. Θεωρείτε ότι...

Σ.9: Θεωρώ ότι είναι πολύ καλό!

E: Θεωρείτε ότι είναι πολύ καλό και τα οφέλη είναι περισσότερα από τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν.

Σ.9: Σαφέστατα! Σαφέστατα!

E: Έχουμε δηλαδή διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας. Αυτό;

Σ.9: Σαφέστατα. Και μάλιστα σε ουσιαστικό χρόνο. Δηλαδή, δεν πρόκειται ο άλλος να κάτσει να χαλάσει χρόνο. Θα είναι ουσιαστικός! Θα είναι πρακτικά αυτά που θα σου πει. Ένα, δύο, τρία! Τελείωσε! Και θα κερδίσει χρόνο και εσύ και αυτός.

E: Ωραία.

Σ.9: Δεν έχει περισσότερο χρόνο ο άνθρωπος. Συνήθως, η επιμόρφωση αυτή γίνεται στα διαλείμματα, στο τηλέφωνο, στο να τα πούμε λίγο στο διάδρομο. Εντάξει! Εντάξει!

E: Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.9: Ωραία ιδέα είναι! Ωραία ιδέα είναι, αλλά δεν ξέρω αυτό τι προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει μεταξύ μας. Δηλαδή, τα θετικά. Αν ο άλλος είναι καλοπροαίρετος..., δε νομίζω ότι θα υπάρχει πρόβλημα. Αλλά επειδή δεν ξέρω πόσο καλοπροαίρετος θα είναι, θα σου βάλω μερικά ερωτηματικά. Όπως και στην περίπτωση του μέντορα. Στην περίπτωση της αξιολόγησης, γιατί τώρα έχουμε φτάσει και σε αυτό το σημείο, δεν ξέρω πώς μπορεί να χρησιμοποιηθούν όλα αυτά. Κατάλαβες; Εγώ υπέρ είμαι. Θεωρώ ότι είναι θετικά βήματα οι θεσμοί αυτοί..

E: Χμ! Χμ!

Σ.9 : Αλλά υπάρχει ένα μεγάλο αλλά, οι προθέσεις που κρύβει ο καθένας πίσω από αυτό. Γιατί είσαι εκτεθειμένος περισσότερο σε έναν κακόβουλο συνάδελφο..

Ε: Αν τον επιλέγατε εσείς, δηλαδή αν επιλέγατε εσείς κάποιον από το σχολείο θα σας έκανε να αισθάνεσθε μεγαλύτερη ασφάλεια αυτό;

Σ.9: Ναι! Βέβαια! Αυτό θα ήταν πάρα πολύ καλό!

Ε: Ωραία!

Σ.9: Θα με ενδιέφερε κάτι τέτοιο! Ήδη έχω κάποιους συνεργάτες. Πρόσεξε να δεις! Με την Αμαλία έχουμε γνωριστεί από πέρυσι και τώρα έχουμε έρθει κοντά. Αν θα μου έλεγε η Αμαλία ή μία άλλη κοινή συνάδελφο μου έχουμε... Ναι! Θα με ενδιέφερε. Γιατί και καλή συνεργασία, χημεία έχω, και εμπιστοσύνη έχω μαζί της και ..με εμπνέουν σαν άνθρωποι. Να πούμε και μια κουβέντα παραπάνω. Ναι! Αν τον επιλέγαμε, θα ήταν πολύ πιο διαφορετικό!

Ε: Άρα, να καταγράψω ότι είστε θετικός, αρκεί να έχετε τη δυνατότητα να επιλέξετε.

Σ.9: Ναι, θετικός.

Ε: Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Εδώ θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις.

Σ.9: Τώρα θα σου κάνω εγώ την ερώτηση. Ποιες επιμορφωτικές δράσεις; Εδώ πέρα δεν έχουμε. Δηλαδή, είμαι δώδεκα χρόνια και την επιμόρφωση δευτέρου επιπέδου δεν την έχω ολοκληρώσει ακόμη, γιατί είναι σπάνια. Και επιπλέον, τι να σου κάνει ο φοβερός και τρομερός.. ένας φοβερός άνθρωπος. Γιατί έτυχε να τον ξέρω από πριν, γιατί ήταν διευθυντής. Και ξέρω και τις σπουδές του και τι άνθρωπος είναι. Είναι φοβερός ο επιμορφωτής ή μάλλον ο σύμβουλος που έχουμε, αλλά ο άνθρωπος έχει ένα μεγαθήριο να συντονίσει. Τι να σου κάνει αυτός ο άνθρωπος; Τι θα γίνει; Τιραμόλα; Να τρέχει; Να διακτινίζεται; Νομίζω ότι υπάρχει πρόβλημα σοβαρό στην επιμόρφωση στο χώρο μας. Εσύ τι καταλαβαίνεις; Εγώ πιστεύω ότι υπάρχει σοβαρό κενό. Το πιο σοβαρό κενό που υπάρχει.

Ε: Θεωρείτε δηλαδή, αν καταλαβαίνω, ότι δεν υπάρχουν επιμορφωτικές δράσεις.

Σ.9: Είναι λίγες! Είναι πάρα πολύ λίγες! Δεν είναι ούτε η συχνότητα ούτε με τη μορφή που εγώ θα ήθελα και στα θέματα που θα ήθελα.

Ε: Πάμε λοιπόν στα εμπόδια. Ποια εμπόδια έχετε συναντήσει στο να συμμετάσχετε σε κάποια δράση. Για παράδειγμα στην πληροφόρηση, στον τόπο;

Σ.9: Δεν είναι ούτε η πληροφόρηση, ούτε χρόνος.

Ε: Η προηγούμενη κακή σας εμπειρία ίσως;

Σ.9: Όχι! Όχι! Θα σου απαντήσω! Είναι μάλλον το να υπάρχει μία συχνότητα. Για παράδειγμα, γίνονται πάρα πολλά και μπορεί να κάνουν διάφορες ημερίδες, διημερίδες και μπορεί να πέφτουν όλα μαζί. Δεν μπορείς να ανταπεξέλθεις. Τώρα, το κράτος δεν κάνει πολλές. Αλλά άμα είσαι σε κάποιους ιδιωτικούς φορείς, μπορεί να κάνουν και να πέφτουν όλα μαζί. Και δε μπορείς να συμμετέχεις και σε όλα. Αυτό. Ο χρόνος ίσως. Πρέπει να κάνεις τις επιλογές σου. Δε μπορεί να πας παντού.

Ε: Ωραία.

Σ.9: Και αν πας, πρέπει να καταλάβεις από το θέμα και ποιοι το κάνουν. Το θέμα είναι αν έχει να σου δώσει κάτι πρακτικό. Γιατί αν δεν έχει, τότε είναι έτσι γενικό και αόριστο. Ο χρόνος λοιπόν. Χρόνος! Χρόνος! Χρόνος!

Ε: Χρόνος, λοιπόν (επαναλαμβάνει). Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.9: Δεν έχω σκεφτεί, όχι. Δεν το έχω σκεφτεί. Όχι, δεν το έχω σκεφτεί.

Ε: Δηλαδή, δεν υπήρχε κάτι που να σας ενοχλεί στα επιμορφωτικά προγράμματα;

Σ.9: Κοιτάζτε να δείτε, υπήρχε. Πώς δεν υπήρχε! Αλλά αναγκαστικά το τελείωσα.

Ε: Για μιλήστε μου λίγο για αυτό!

Σ.9: Εεε κοίταξε ήταν οι εισαγωγικές.. Πώς το λένε; Επιμορφώσεις! Τότε που ήμασταν νεοδιόριστοι. Και δεν είχε κανένα νόημα. Ουσιαστικά ήταν χαμένος χρόνος. Δηλαδή, από τους δέκα ανθρώπους που είδαμε οι τρεις να σου είπαν τέσσερα πράγματα. Οι άλλοι σου λέγαν άρες μάρες κουκουνάρες. Πράγματα τα οποία δεν νομίζω ότι ήταν και χρήσιμα ιδιαίτερα.

Ε: Αν ερμηνεύω καλά τα λεγόμενά σας η εμμονή στη θεωρία είναι αυτή που σας ενοχλεί;

Σ.9: Ή σε πράγματα άσχετα με τη δουλειά μου. Ήτανε επιμορφωτές που ήταν άρες μάρες κουκουνάρες. Μας έλεγαν ότι σπουδάσανε στο Βέλγιο και μας λέγαν τι κάνανε όταν ήτανε μικροί, πως το λένε, πού τους πήγαινε ο θείος βόλτα κτλ.

Ε: Ξέφευγαν δηλαδή, από το στόχο και από θέμα .

Σ.9: Ναι! Ναι! Βεβαίως!

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι ο επιμορφωτής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

Σ.9: Σαφέστατα! Βέβαια! Τι!

Ε: Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στους παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ο επιμορφωτής; Η σύνδεση θεωρίας και πράξης; Το υλικό;

Σ.9: Και το υλικό, αν δεν είναι καλής...Αν δεν είναι πρακτικό το υλικό, αν είναι θεωρητικό κάργα. Αν δε έχει καμία χρηστική αξία και αυτό. Ο επιμορφωτής βέβαια! Παίζει ρόλο ο επιμορφωτής! Ναι, όλα αυτά παίζουν ρόλο. Και ουσιαστικά ένας επιμορφωτής που είναι εκτός θέματος ή δεν κάνει έτσι, πρακτική δουλειά, το υλικό του τι θα είναι; Κάτι αντίστοιχο θα είναι! Εγώ αν κοιτάξω από τα εισαγωγικά που είχαμε κάνει τότε, τι ήτανε; Αρες μάρες κουκουνάρες ήτανε! Δεν ήταν τίποτα!

Ε: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.9: Όχι πάντα. Το 50% των προσδοκιών, αλλά πάντα δε μάθαινα. Σου είπα αυτά που μάθαινα..

Ε: Για ποιο λόγο;

Σ.9: Γιατί σου είπα ότι ..Είχα εγώ πολλές προσδοκίες; Δεν μπορούσαν αυτοί περισσότερα; Δε μπορώ να καταλάβω τι γίνεται!

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.9: Όχι, δε νομίζω.

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.9: Εντάξει, δεν υπάρχει θέμα .

Ε: Καλό βράδυ!

Σ.9: Γεια! Γεια !

Συμμετέχων: 10

Ημερομηνία: 11-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 39,40 λεπτά

Σ.10: Έλα ρε Σόφη!

E: Καλησπέρα!

Σ.10: Καλησπέρα.

E: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.10: Παρακαλώ, κυρία Σαββίδου (γέλια).

E: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63..

Σ.10: Μη κουράζεσαι! Α! Μπορώ να μιλάω ελεύθερα;

E: Μπορείς! Μπορείς!

Σ.10: Ναι! 53-63.

E: Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.10: Είκοσι πέντε.

E: Είκοσι πέντε χρόνια (επαναλαμβάνει). Και στη Δυτική Αττική;

Σ.10: Από το 2004.

E: Ωραία. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.10: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Εε..ποιο το επαγγελματικό σας καθεστώς. Είστε αναπληρώτρια ή μόνιμη;

Σ.10: Είμαι μόνιμη.

Ε: Ποιες οι βασικές σας σπουδές;

Σ.10: Είμαι απόφοιτη του τμήματος Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αν σας ενδιαφέρει αυτή η πληροφορία.

Ε: Όχι, δεν με ενδιαφέρει αυτή η πληροφορία. Εκτός από τη βασικής σας εκπαίδευση ακολουθήσατε και άλλες σπουδές.

Σ.10: Όχι.

Ε: Ωραία. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.10: Δεν έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα που κάνει ο εκπαιδευτικός μας χώρος. Έχω παρακολουθήσει όμως, σχετικά με τους υπολογιστές ιδιωτικά και είμαι και μία πτυχιούχος (γέλια).

Ε: Ιδιωτικά λοιπόν και έχετε και πτυχίο (επαναλαμβάνει). Αισθάνεστε καλά καταρτισμένη στις ΤΠΕ;

Σ.10: Ναι!

Ε: Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

(διακοπή συνέντευξης λόγω τεχνικών προβλημάτων του δικτύου. Γίνεται προσπάθεια επικοινωνίας ξανά από την ερευνήτρια)

Σ.10: Σοφία;

Ε: Έλα!

Σ.10: Ρωτούσα λοιπόν ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.10: Ναι! Το πρόβλημα που αντιμετωπίζω φέτος, ευτυχώς, με μία μικρή μερίδα μαθητών είναι το γνωστικό τους επίπεδο. Θεωρώ ότι δεν υπάρχει ο σωστός τρόπος δουλείας στο σπίτι, θεωρώ ότι δεν υπάρχει υποστήριξη από τους γονείς. Ίσως δεν υπάρχουν και τα μέσα στους μαθητές μου; Δεν το γνωρίζω. Αυτό που καταλαβαίνω είναι ότι τα περισσότερα παιδιά καταλαβαίνουν τη διδασκαλία του μαθήματος, όμως στη συνέχεια, όταν μπαίνουν οι ασκήσεις στο σπίτι, τα περισσότερα από αυτά ή δεν τις κάνουν τόσο καλά ή ουσιαστικά κάποια από αυτά δεν τις κάνουν και καθόλου. Άρα, ουσιαστικά καταλαβαίνω ότι δεν υπάρχει υποστήριξη από τους γονείς. Ένα! Μπορώ να πω και άλλο;

E: Ναι! Ναι! Βέβαια! Όσα θέλετε!

Σ.10: Εεεε μιλάω ως καθηγήτρια και όχι ως υποδιευθύντρια έτσι;

E: Ναι! Μετά θα ρωτήσω κάτι πάνω σε αυτό.

Σ.10: Το δεύτερο που θα ήθελα θα ήταν να μπορώ να κάνω περισσότερη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών ή προβολών. Θα ήθελα δηλαδή, τουλάχιστον μάθημα παρά μάθημα, ειδικά στο μάθημα της ιστορίας που εμένα με εξυπηρετεί, να μπορώ να προβάλω τα Powerpoint που φτιάχνω ή να προβάλω κάποιο άλλο υλικό. Δεν έχω τη δυνατότητα αυτή.

E: Χμ! Χμ!

Σ.10: Και το τρίτο που με απασχολεί είναι ότι θα ήθελα περισσότερο διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δηλαδή νιώθω ότι κινούμαι σε μία μέση διδασκαλία, εννοώ μέσης δυσκολίας...έτσι; Ούτως ώστε να πιάνω τον κοινό μέσο όρο...εεε... ένα μικρό κομμάτι είναι διατυπωμένα πιο εύκολα κάποια πράγματα ή κάποιες ασκήσεις, γιατί έχω και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οπότε αναγκαστικά θα πρέπει και αυτά (έμφαση).. Όχι, αναγκαστικά (διορθώνει)! Έτσι πρέπει! Έτσι είναι το σωστό! Να συμμετάσχουν σε αυτή τη διαδικασία. Και ένα πάλι μικρό κομμάτι απευθύνεται στους άριστους μαθητές που πολλές φορές όμως, για να μπορέσω να ..να.. δώσω αυτά που θέλω στη μεγαλύτερη μερίδα νιώθω ότι τους χάνω. Δηλαδή, θα ήθελα να τους πάω πολύ πιο πάνω, αλλά δυστυχώς μοιράζομαι στους πολύ αδύναμους, στους πολύ πιο κάτω, στους αδύναμους μαθητές και λίγο στους άριστους μαθητές μου. Αυτό! Αυτό αντιμετωπίζω εγώ! Αυτά τα τρία δηλαδή! Ήθελα... Αν υπήρχε, με το μυαλό μου δηλαδή,

αν υπήρχε χωρισμός επιπέδων ή κάποια πρόβλεψη για τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, τμήματα ένταξης και ό,τι πρέπει να γίνει για να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά, γιατί δεν μπορούμε να τα αφήσουμε ουσιαστικά στην άγνοιά τους ούτε μπορούμε να τα κάνουμε με τη διδασκαλία μας να αισθάνονται άσχημα που δεν καταλαβαίνουν, αν λοιπόν υπήρχε ένα τμήμα ένταξης, εγώ θα ήμουν πανευτυχής. Αυτό!

Ε: Ωραία! Άρα, το βασικό σας πρόβλημα είναι πώς θα διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας ώστε να καλυφθούν παράλληλα αδύναμοι και άριστοι μαθητές.

Σ.10: Ναι! Αλλά με τέτοιο ποσοστό που να νιώθω επάρκεια κυρίως στους άριστους. Δηλαδή, νιώθω ότι ακόμη και τους αδύναμους μαθητές... πώς να το πω; Τους έχω! Δηλαδή είμαι εντάξει! Με τους άριστους έχω έτσι ένα ερωτηματικό. Μήπως δεν δίνω πολλά περισσότερα στους άριστους. Αυτό! Αυτό με απασχολεί!

Ε: Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.10: Έ όχι, δεν έχουν διαφοροποιηθεί. Νομίζω ότι έχουν αμβλυνθεί τα προβλήματα αυτά. Όμως, έχουν αμβλυνθεί λόγω της επικοινωνίας που σε πολλές περιπτώσεις είναι ανύπαρκτη με τους μαθητές μου. Συνεχώς, συμμετέχουν στο μάθημα οι πολύ καλοί, καλοί και μέτριοι μαθητές. Οι πιο αδύναμοι διστάζουν να μιλήσουν. Ευτυχώς, που υπάρχει και αυτό το chat και γράφουν κάποια πράγματα και έτσι υπάρχει μία δυνατότητα επικοινωνίας. Όμως, κάτι θετικό που έχω παρατηρήσει είναι ότι παιδιά τα οποία ήταν δειλά, μέσω των ασκήσεων που τους βάζω στην ηλεκτρονική τάξη ή στο Messenger που μου τα στέλνουν εμένα, βλέπω μεγάλη διαφορά. Ειδικά, σε δύο μαθήτριες. Και πολύ το χαίρομαι! Η απόδοσή τους έχει βελτιωθεί πάρα πολύ! Πάρα πολύ! Είναι όμως, μόνο δύο παιδιά αυτά.

Ε: Δυο παιδιά λοιπόν κυρίως. Τα περισσότερα θεωρείτε ότι δεν μπορείτε εύκολα να τα ενεργοποιήσετε με την εξ αποστάσεως μέθοδο.

Σ.10: Δεν είναι θέμα ενεργοποίησης. Είναι θέμα ότι ...Εννοείς τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη των ώρα του μαθήματος;

Ε: Ναι! .

Σ.10: Υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα. Όχι, δεν έχω παράπονο σε αυτό, αλλά υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα. Δηλαδή, κάποια είναι από το κινητό, κάποια άλλα έχουν

χαλασμένα μικρόφωνα και είναι πραγματικότητα αυτό. Δεν είναι τώρα μαθητές που κρύβονται μέσα από αυτό. Θεωρώ ότι το ίδιο το webex ή ο εξοπλισμός που έχουν δεν τους δίνει αυτή τη δυνατότητα. Γιατί τα περισσότερα παιδιά, η αλήθεια είναι αυτή, μου δίνουν πολύ περισσότερες ασκήσεις τώρα στα ηλεκτρονικά μαθήματα παρά όταν ήταν στο σχολείο. Στο σχολείο δίσταζαν, δέιλιαζαν να μου διαβάσουν, γιατί δεν αισθανόντουσαν ότι ήταν σίγουρα. Ενώ στην ηλεκτρονική τάξη που δεν τους ακούει κάποιος και απλά στέλνουν στον καθηγητή τους την άσκηση, νιώθουν πολύ πιο άνετα! Και αντιδρούν πολύ καλύτερα!

Ε: Ωραία!

Σ.10: Αυτή είναι η άποψή μου Σοφία! Τώρα τι να σου πω;

Ε: Προβλήματα επικοινωνίας σημειώνω εγώ τώρα εδώ έτσι;

Σ.10: Προβλήματα επικοινωνίας που εστιάζονται στον εξοπλισμό που έχουν. Αυτό είναι το πρόβλημα.

Ε: Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Δηλαδή, αν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών για παράδειγμα.

Σ.10: Την ώρα του μαθήματος;

Ε: Όχι! Και στο διάλειμμα!

Σ.10: Ε τώρα θα μιλήσω ως υποδιευθύντρια έτσι; Γιατί εγώ εφημερίες δεν κάνω.

Ε: Και ως υποδιευθύντρια, γιατί σου έρχονται και παιδιά στο γραφείο.

Σ.10: Υπάρχουν συγκρούσεις. Υπάρχουν! Υπάρχουν συγκρούσεις που όμως να σου πω την αλήθεια πως μετά από κουβέντα, εξομαλύνονται σε χρόνο ντε ντε. Εκτός από κάποιες περιπτώσεις παιδιών που θα πρέπει να ακολουθήσουν μία άλλη μέθοδο, οι γονείς τους δηλαδή περισσότερο. Ευτυχώς, μας βάλανε και αυτήν την ψυχολόγο στο σχολείο. Όμως, η γυναίκα δεν μπόρεσε να κάνει και τίποτα, γιατί ήτανε η πανδημία. Ε όμως οι περισσότερες διαφορές των παιδιών, ουσιαστικά εγώ αυτό έχω διαπιστώσει, μετά από κουβέντα λύνονται πάρα πολύ εύκολα. Ή δίνουν τα χέρια, ζητάνε συγγνώμη. Και δεν είναι λόγια! Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που πιστεύω ότι πρέπει να είναι 2% στο σχολείο μας που είναι παραβατικά.

Ε: Άρα, έχουμε και την παραβατικότητα που είναι όμως σε μικρό ποσοστό.

Σ.10: Ακριβώς! Ναι! Κάποια παιδιά. Βέβαια, οι γονείς τους είναι ειδοποιημένοι με προσκλήσεις. Να το πάμε και λίγο παρακάτω! Μήπως να δουν και ένα ψυχολόγο! Απλά αδιαφορούν! Υπάρχει αδιαφορία δηλαδή, από μικρή μερίδα παιδιών δυστυχώς.

Ε: Να σημειώσω ότι οι γονείς θα θέλατε να συμμετέχουν περισσότερο στη σχολική ζωή;

Σ.10: Ναι! Πρόσεχε Σοφία μου, στη μερίδα των παραβατικών μαθητών...

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.10: Θα ήθελα περισσότερη δραστηριοποίηση από τους γονείς. Αυτό! Υποστήριξη! Δραστηριοποίηση! Πες το όπως θέλεις.

Ε: Μάλιστα!

Σ.10: Δεν μιλάω για τους μαθητές που έρχονται «Με τσίμπησε» «Με χτύπησε»... τώρα πώς να τα πω με ευπρέπεια.. «Με ενόχλησε, με έπιασε». Μικροπαρεξηγήσεις!

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.10: Αυτές λύνονται και έρχονται και γονείς και ενδιαφέρονται.. Δεν μπορώ να πω! Μιλάω για αυτή τη μερίδα των παραβατικών μαθητών.

Ε: Στο σχολείο σας υπάρχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή όχι;

Σ.10: Εεεε..αν υπάρχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (επαναλαμβάνει). Νομίζω ότι δεν υπάρχει σε βαθμό που να μας τρομάζει ή να μας δημιουργήσει κάποιο πρόβλημα. Θεωρώ δηλαδή, ότι κάποια προβλήματα άσχημων συμπεριφορών εις βάρος κάποιων ατόμων αμέσως απομονώνονται είτε από συναδέλφους είτε από τη διεύθυνση του σχολείου και σε συνεργασία και με τους γονείς μαζεύονται αυτά τα φαινόμενα. Όχι, δε θεωρώ ότι υπάρχει σχολικός εκφοβισμός.

Ε: Όχι, λοιπόν. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.10: Που να έχουν να κάνουν με μαθητές και γονείς και τέτοια;

Ε: Που να έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό σας έργο, αλλά και με το διοικητικό.

Σ.10: Εγώ θα ξεκινούσα, ειδικά για το σχολείο μας, ότι αν ήταν τελείως διαφορετικό και δεν ήμασταν στεγασμένοι σε προκάτ και υπήρχε ένα σχολείο κανονικό, η αντίδραση των παιδιών και η συμπεριφορά αυτής της μικρής μερίδας μάλλον μαθητών θα ήταν εντελώς διαφορετική. Είναι τελείως διαφορετικό το να μπαίνει ένα παιδί σε μία ψυχρή αίθουσα προκάτ και είναι τελείως διαφορετικό το παιδί να μπαίνει σε ένα κανονικό σχολείο! Νομίζω ότι αυτό, και από κει να ξεκινήσουμε, μετράει πάρα πολύ στη συμπεριφορά του.

Ε: Ωραία! Το κτιριακό λοιπόν θεωρείτε ότι επηρεάζει τη συμπεριφορά έτσι;

Σ.10: Το κτιριακό και το λειτουργικό μέρος! Πράγματα δηλαδή, τα οποία δεν έχουμε. Ένας χώρος που θα μπορούσαν να κάνουν κάποιες δραστηριότητες. Κάποιες θεατρικές παραστάσεις! Δηλαδή, μας λείπουν αυτά τα πράγματα! Δεν μπορεί σε μία σχολική γιορτή τα παιδιά να μαζεύονται έξω και να αναγκάζονται να βγάζουν τις καρέκλες τους! Δηλαδή, ακόμη και ο χώρος, έχει...παίζει το ρόλο του στη συμπεριφορά του παιδιού.

Ε: Φυσικά!

Σ.10: Αυτό θεωρώ. Θα ήθελα επίσης και περισσότερη επικοινωνία με κάποιους γονείς οι οποίοι είναι αδιάφοροι.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.10: Και να το πω απλά και ας παρεξηγηθώ, παρκάρουν τα παιδιά τους. Και από κει και πέρα περιμένουν από το σχολείο να κάνει θαύματα. Θα ήθελα οι γονείς να δείχνουν...

(ακούγονται γαυγίσματα)

Σ.10: Παιδιά! Σας παρακαλώ δίνω μία συνέντευξη! Πάρτε το σκύλο! Συγγνώμη Σοφία!

(γέλια)

Ε: Δεν έγινε κάτι!

Σ.10: Θα ήθελα κάποιοι γονείς να δίνουν περισσότερη υποστήριξη στα παιδιά τους, όταν κινδυνεύουν από απουσίες. Και ο λόγος είναι ότι δεν υπάρχει κάποιος να τα ξυπνήσει το πρωί. Ένα φαινόμενο που έχει γιγαντωθεί με την τηλεεκπαίδευση. Θα το ήθελα αυτό!

Ε: Α! Θεωρείτε ότι στα νέα προβλήματα είναι ότι θα αυξηθεί και το φαινόμενο της σχολικής διαρροής;

Σ.10: Σε ουσιαστική βάση, ναι! Δηλαδή, όταν υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι δεν ξυπνούνε, και ξυπνάνε μετά από την τρίτη ώρα και την τέταρτη ή δεν υπάρχει ένας γονικός έλεγχος για να δουν αν τα παιδιά τους όντως παρακολουθούν την ώρα που γίνεται το μάθημα....εεεε... αυτό το πράγμα γιγαντώνεται σε κάποιους μαθητές.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.10: Να πω και αριθμό; Μου επιτρέπεται κυρία Σαββίδου;

Ε: Αν θέλετε, ναι!

Σ.10: Αυτή τη στιγμή υπάρχουν εξήντα παιδιά στο σχολείο μας που έχουν ξεπεράσει τις 114 απουσίες. Και δεν μιλάω για παιδιά που είχαν κάποιο πρόβλημα σύνδεσης ή οτιδήποτε! Μιλάω για παιδιά τα οποία απλά δεν μπαίνουν, οι γονείς είναι ενημερωμένοι και ή αρνούνται το πρόβλημα ή εφευρίσκουν διάφορες δικαιολογίες. Το αποτέλεσμα δεν αλλάζει! Το αποτέλεσμα είναι ότι δεν υπάρχει γονική μέριμνα σε αυτό το θέμα! Αυτό!

Ε: Τώρα μία και ασκείται και διοικητικό έργο παράλληλα με το εκπαιδευτικό και επειδή η έρευνα αφορά στους φιλόλογους, εσείς εντοπίζετε στην ομάδα των φιλολόγων να παρουσιάζονται κάποια προβλήματα ή όχι;

Σ.10: Έεε όχι! Και επειδή είμαι και πολλά χρόνια σε αυτό το σχολείο νομίζω ότι οι ομάδες των φιλολόγων, εκτός μίας ή δύο εξαιρέσεων στο παρελθόν, λειτουργούν άψογα. Δηλαδή, και συζητάνε οι φιλόλογοι μεταξύ τους ελεύθερα και δεν έχουνε ταμπού να πουν ορισμένα πράγματα όταν δεν τους βγαίνει κάτι, ας πούμε, στη διδασκαλία. Και ζητάμε τη γνώμη του άλλου σχετικά την ύλη « Πού είσαι; Πώς το κάνεις αυτό; Μήπως θα μπορούσα να το κάνω και γω;». Έχουν μία σχέση! Και καλή συνεργασία! Να το τονίσουμε κυρία Σαββίδου, και αυτό! Γιατί μπορεί να υπάρχει καλή σχέση, αλλά να μην υπάρχει καλή συνεργασία.

Ε: Καλώς. Πάμε λοιπόν στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Σ.10: Μάλιστα!

Ε: Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας;

Σ.10: Λοιπόν, ναι! Εμένα με ενδιαφέρουν πάρα πολύ τα e- twinnings. Τα οποία τα παρακολουθώ ανελλιπώς. Τώρα νομίζω ότι είναι η τέταρτη χρονιά που παρακολουθώ. Και έχουν διάφορα θέματα. Δεν είναι μόνο, δεν άπτονται μόνο των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Εννοείται ότι ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής και η χρήση του είναι βασικό εργαλείο! Και εκεί κάνουν διάφορα σεμινάρια ενός χρόνου περίπου που ουσιαστικά μπορεί να μιλήσουν για το διαδίκτυο, για τους κινδύνους, για το τι πρέπει να κάνουν οι γονείς, τι πρέπει να κάνουν οι καθηγητές. Την ηλεκτρονική τάξη παραδείγματος χάριν έτυχε εγώ να την έχω έτοιμη πριν προκύψει το θέμα του webex κτλ. Μου αρέσει να επιμορφώνομαι για θέματα τέτοια! Επίσης, θα μου άρεσε πάρα πολύ να ασχοληθώ με θέματα bullying, τρόπους αντιμετώπισης. Ή να καταλάβω ότι αυτό που γίνεται είναι bullying! Σε βάρος είτε καθηγητή είτε και μαθητή. Έτσι; Γιατί το bullying δεν είναι μόνο από την πλευρά του μαθητή, σε βάρος μάλλον του μαθητή. Μπορεί να γίνει και σε βάρος κάποιου καθηγητή. Όμως, επειδή είναι τόσο γενικά όλα αυτά, θα ήθελα να πάρω μέρος σε ένα σεμινάριο που να έχει να κάνει με το bullying, για να καταλάβω αν αυτό που βιώνω είναι bullying!

E: Χμ! Χμ!

Σ.10: Γιατί είναι ρευστά, θα μου επιτραπεί η έννοια, πολύ ρευστά τα όρια. Δεν ξέρουμε αν αυτό που γίνεται είναι bullying ή όχι! Εεε θα μου άρεσε, ας πούμε, να παρακολουθήσω τρόπους διδακτικής προσέγγισης στο αντικείμενό μου. Διαφορετικούς τρόπους! Πέρα από την πεπατημένη που ακολουθούμε. Θα μου άρεσαν πολλά πράγματα τέλος πάντων! Χρόνος δεν υπάρχει για όλα αυτά (γέλια)!

E: Εδώ να σημειώσω λοιπόν, ότι σας ενδιαφέρουν τα εξ αποστάσεως. Θα τα δούμε και παρακάτω βέβαια, αυτά στα μοντέλα επιμόρφωσης. Άρα εκεί θα μπορέσετε να μου πείτε. Το bullying και θέματα διδακτικής προσέγγισης σημειώνω..

Σ.10: Ναι! Διδακτικής προσέγγισης, να το τονίσουμε αυτό, έξω από την πεπατημένη.

E: Δηλαδή, καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις!

Σ.10: Ε βέβαια! Αλλιώς δεν έχει νόημα! Για μένα τουλάχιστον!

E: Ωραία! Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.10: Για επιμόρφωση πάντα έτσι;

E: Ναι! Ναι!

Σ.10: Εμένα με βολεύει το εξ αποστάσεως! Και με βολεύει γιατί δεν έχω το χρόνο να μετακινούμαι στα διάφορα κέντρα που γίνεται η επιμόρφωση. Οπότε το εξ αποστάσεως και μου λύνει το πρόβλημα της μετακίνησης, το χρόνου δηλαδή, και παράλληλα πάνω σε αυτή τη διαχείριση του χρόνου επιλέγεις το πότε θα κάνεις τις εργασίες σου, πότε θα διαβάσεις... για να το παραδώσεις. Άρα, νομίζω η τηλεεκπαίδευση περισσότερο. Εξ αποστάσεως.

E: Εξ αποστάσεως λοιπόν, λόγω της ευελιξίας που σας παρέχει.

Σ.10: Ναι! Ευελιξία! Ευελιξία χρόνου! Για μένα είναι σημαντικό αυτό!

E: Και μου αναφέρατε ότι έχετε κάνει και πολλά σεμινάρια e- twinning.

Σ.10: Ναι! Ναι! Πολλά! Τρία τέσσερα έχω κάνει. Το τέταρτο έχω τώρα.

E: Αρκετά λοιπόν. Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Που είναι σύγχρονη εξ αποστάσεως. Δεν είναι ασύγχρονη. Πάλι ως επιμορφούμενη.

Σ.10: Α πάλι ως... Δεν με πολυαφορούν για να σου πω την αλήθεια. Θεωρώ ότι στην επιμόρφωση εξ αποστάσεως, όταν υπάρχει πάρα πολύ καλό υλικό και κατανοητό και πλήρες, δεν θεωρώ ότι είναι απαραίτητο. Θεωρώ περιττό να γίνονται κάποιες τηλεδιασκέψεις. Εμένα προσωπικά με κουράζουν.

E: Άρα, τις θεωρείτε κουραστικές και θεωρείτε ότι η ασύγχρονη μέθοδος σας ταιριάζει καλύτερα έτσι;

Σ.10: Έτσι! Ναι! Ναι! Ναι, Σοφία.

E: Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας οι βραχείας (1-10), οι μέσης (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (+100) επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.10: Γύρω στις 100. Εκατό και πάνω.

E: Γιατί προσφέρει μία εμβάθυνση ας πούμε;

Σ.10: Ναι, γιατί όταν έχεις ένα αντικείμενο...εεε... όσο πιο πλήρες είναι το υλικό που σου δίνει και οι εργασίες που πρέπει να κάνεις θεωρώ ότι το μαθαίνεις και καλύτερα. Δηλαδή, οι

βραχείας δε μου λένε και κάτι.. Εντάξει! Το μέσης 10-100 (αναρωτιέται); Όχι, το τρίτο κυρία Σαββίδου.

Ε: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.10: Εκτός σχολικού ωραρίου. Πάλι εξαιτίας χρόνου.

Ε: Εντός λοιπόν, πάλι λόγω χρόνου; Γιατί δεν μπορεί να υπάρξει αυτή η εμβάθυνση;

Σ.10: Και νομίζω ότι είναι βασικό για εμένα, στην ηλικία που είμαι και με τις υποχρεώσεις που έχω θεωρώ, να το πω και πάλι, ότι το να διαχειρίζομαι εγώ το υλικό που έχω την ώρα που το θέλω, την ώρα που το χρειάζομαι, όταν για παράδειγμα θα είμαι ξεκούραστη, όταν δεν θα είμαι στα πλαίσια της δουλειάς ή αμέσως μετά τη δουλειά... Νομίζω ότι θα είμαι και αποδοτικότερη σε αυτό. Να πω δηλαδή ένα παράδειγμα; Εγώ τις εργασίες μου τις κάνω Σαββατοκύριακο. Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή, γιατί εκείνη την ώρα και χαλαρώνω και κοντρολάρω και το χρόνο μου. Οπότε, εκτός σίγουρα!

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.10: Τι εννοείς όταν λες εντός σχολικού πλαισίου;

Ε: Μέσα στο σχολείο, ας πούμε.

Σ.10: Όχι! Όχι! Σε άλλο πλαίσιο, δηλαδή στο σπίτι μου.

Ε: Κατάλαβα! Είσαστε κυρίως, υπέρ της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ασύγχρονη φουλ!

Σ.10: Ασύγχρονη φουλ, κυρία Σαββίδου! Ασύγχρονη φουλ (γέλια)! Γιατί είμαι μελετηρό παιδί και κάτι... Να σου πω και κάτι; Υπάρχουν και τρόποι στην ασύγχρονη που ακόμη και όταν δεν καταλαβαίνεις κάτι, στέλνεις την απορία σου στον επιμορφωτή σου και σου απαντάει αμέσως. Ασύγχρονη φουλ!

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες;

Σ.10: Για κάτσε να το δω! Σίγουρα σύνδεση θεωρίας και πράξης. Και εντάξει! Κάποια παραδείγματα δειγματικών διδασκαλιών δε θα έλεγα όχι! Σε αυτά τα δύο είμαι.

Ε: Μάλιστα. Άρα, σύνδεση θεωρίας και πράξης και δειγματικές (επαναλαμβάνει).

Σ.10: Ναι! Ναι!

Ε: Οι ομαδοσυνεργατικές τεχνικές σας εκφράζουν ή όχι;

Σ.10: Με εκφράζουν! Το προσπαθήσουμε μέσα από τα μαθήματα αυτά που σας έλεγα, όμως δυστυχώς το ίντερνετ στη χώρα μας δεν είναι και τόσο καλό. Τελικά όμως, πάρα πολύ δύσκολα, τα καταφέραμε όμως, να κάνουμε κάποιες συνεργασίες οι επιμορφούμενοι. Με πάρα πολύ δυσκολία όμως! Με πάρα πολύ δυσκολία!

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι είναι δύσκολα στα εξ αποστάσεως προγράμματα να λειτουργήσουν οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι.

Σ.10: Λόγω κακού ίντερνετ, όχι για κάποιον άλλο λόγο! Και διάθεση είχαν οι επιμορφούμενοι και πολλή επιμονή. Πολλή επιμονή! Και δεν είμαι κατά της συνεργασίας. Δεν είναι αυτό! Απλά θεωρώ ότι η πολιτεία μας, οι εταιρείες, πρέπει να φτιάξουν λίγο την παροχή του ίντερνετ!

Ε: Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.10: Οποιοσδήποτε από αυτούς. Αρκεί να ανταποκρίνεται καλά ή επαρκώς ή πάρα πολύ καλά! Γιατί όταν κάνεις ένα σεμινάριο, θέλεις ένα επίπεδο... όχι απλά μέτριο. Θέλεις ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο! Αρκεί να ανταποκρίνονται σε αυτό το κομμάτι που θα πρέπει εγώ να μάθω κάποια πράγματα με βάση το υλικό που θα μου δώσουν και βέβαια, θα πρέπει να συνεργάζονται και εμάς. Βασικό και αυτό! Δεν έχω πρόβλημα δηλαδή!

Ε: Ωραία! Αρκεί να είναι επαρκής ο επιμορφωτής, αν καταλαβαίνω καλά.

Σ.10: Επαρκής ο επιμορφωτής, όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε θέμα συνεργασίας έτσι;

Ε: Να χει και επικοινωνιακές δεξιότητες λοιπόν!

Σ.10: Βεβαίως, κυρία Σαββίδου!

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.10: Ως θεσμικός ρόλος εννοείτε;

Ε: Ναι!

Σ.10: Αχ! (σκέφτεται). Μάλιστα! Κοίτα τώρα, το να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να συμβουλεύει κάποιους νέους συναδέλφους σε πρώτη φάση δεν το θεωρώ λάθος.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.10: Λέω λάθος και όχι σωστό! Το θέμα είναι το πώς θα το πάρει και ο συνάδελφος, ο νέος συνάδελφος. Δηλαδή, μπορεί να προκύψουν και προβλήματα... επικοινωνίας μεταξύ του μέντορα και του νέου συναδέλφου. Γιατί όλοι οι άνθρωποι δεν είμαστε φτιαγμένοι να δεχόμαστε εύκολα τη γνώμη κάποιου άλλου που μπορεί να είναι εμπειρότερος.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.10: Δεν θα ήταν κακό! Γιατί σίγουρα ο έμπειρος συνάδελφος μπορεί να δώσει κάποια πράγματα. Θα το προτιμούσα να μην είναι σε ένα θεσμικό πλαίσιο. Να είναι σε ένα πλαίσιο συνεργασίας. Αυτό που κάνουμε όλοι (έμφαση) οι συνάδελφοι. Που λέμε τα προβλήματά μας, ο καθένας λέει τον τρόπο που αντιμετωπίζει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα! Δε θα ήθελα, δηλαδή, να οχυρωθεί σε ένα θεσμικό ρόλο αυτό.

Ε: Μάλιστα. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους της σχολικής μονάδας με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.10: Δεν είμαι αρνητική σε αυτό. Αλλά και πάλι είναι θέμα το πώς θα κάνει την κριτική ο συνάδελφος. Ο τρόπος δηλαδή. Και πιστεύω ότι πολλές φορές εμείς, όλοι οι συνάδελφοι, έχουμε και ένα μεγάλο εγωισμό για αυτό που κάνουμε... που το θεωρούμε το καλύτερο.. την καλύτερη πρακτική, την πιο καινοτόμα δραστηριότητα. Εδώ μπλέκουμε τώρα με σχέσεις ανθρώπων. Οπότε είμαι λίγο επιφυλακτική σε αυτό. Με κάποιον που έχεις την οικειότητα, την λίγη παραπάνω οικειότητα, σαφώς και να μου κάνει κριτική και να κάνω κριτική. Ή και να μην κάνω κριτική δεν θα με πειράξει! Να δέχομαι κριτική! Και θα μπορούσα πράγματα, και το χω κάνει, πράγματα που συζητώ με συναδέλφους μου, που θεωρώ ότι το κάνουνε καλύτερα, σε μια συζήτηση, το υιοθέτησα. Δεν έχω δηλαδή τέτοια ταμπού! Αλλά πάλι έχει να κάνει με την ομάδα των συναδέλφων! Αν δέχονται δηλαδή, κριτική. Γιατί το να κάνεις κριτική είναι εύκολο! Το δύσκολο είναι το να τη δεχτείς την κριτική του άλλου!

Ε: Άρα, το πρόβλημα είναι ότι κάποιοι δεν δέχονται..θεωρείτε..

Σ.10: Εμ! Έτσι, πιστεύω! Και δε θέλω να χαρακτηρίσω ότι κάποιος είναι κακός συνάδελφος που δε δέχεται! Δε λέω αυτό! Απλά εμείς οι άνθρωποι, κυρίως οι καθηγητές, έχουμε και λίγο έπαρση για αυτό που κάνουμε! Άρα, δε δεχόμαστε εύκολα την κριτική από συνάδελφο! Αυτό θεωρώ.

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι αυτός ο θεσμός θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα απ ότι θα λύσει. Αν καταλαβαίνω καλά.

Σ.10: Δεν το ξέρω Σοφία, αυτό! Δεν το ξέρω! Έχει να κάνει με τους συναδέλφους!

Ε: Αν είχες τη δυνατότητα να επιλέξεις εσύ το συνάδελφο που θα μπει μέσα στην τάξη σου...

Σ.10: Α! Δεν έχω πρόβλημα να δεχτώ κριτική! Είμαι διστακτική στο να κάνω κριτική σε κάποιον, γιατί δεν ξέρω πώς θα το πάρει. Εγώ δεν έχω πρόβλημα! Ανοίγω την τάξη μου και μπαίνει οποιοσδήποτε και μου λέει οτιδήποτε! Θεωρώ ότι θα βγω ωφελημένη από αυτό! Έτσι; Αλλά δεν ξέρω, αν θα μπορούσε εύκολα ένας συνάδελφος να δεχτεί τη δική μου κριτική χωρίς να παρεξηγηθώ..

Ε: Μάλιστα!

Σ.10: Αυτό λέω!

Ε: Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Σε σχέση με τον τόπο, το χρόνο, την πληροφόρηση...

Σ.10: Κοίταξε! Ο χρόνος σου είπα είναι βασικός για μένα. Δεν..δεν.. διαχειρίζομαι εύκολα το χρόνο μου. Ο χρόνος μου είναι πολύτιμος! Από την άλλη οι αποστάσεις είναι αρκετά μεγάλες. Γιατί το σχολείο είναι σε μία απόσταση μακρινή από τον τόπο κατοικίας μου. Οπότε και αυτό είναι ένα πρόβλημα. Τώρα να το πω και αυτό; Τώρα, στα περισσότερα έτσι, επιμορφωτικά προγράμματα που έχω παρακολουθήσει, κάποιες δειγματικές διδασκαλίες και έτσι, δεν μπορώ να πω ότι έχω καλυφθεί και απόλυτα.

Ε: Τι ήταν αυτό δηλαδή...

Σ.10: Δε βρήκα δηλαδή, ενδιαφέρον!

Ε: Τι ήταν αυτό που δεν σας άρεσε;; Που σας ενοχλούσε;

Σ.10: Αυτό που δεν μου άρεσε σε δύο δειγματικές που είχα δει είναι ότι δεν είδα κάτι το πρωτοποριακό, κάτι που δεν το είχα σκεφτεί, κάτι το καινοτόμο. Γιατί εγώ θέλω το διαφορετικό. Θέλω μία διαφορετική οπτική του εκπαιδευτικού έργου! Και ας είναι και αιρετική! Τη θέλω! Θέλω δηλαδή, να το δω αυτό! Και να πάρω ή να μην πάρω τα στοιχεία που θα μου δείξουν! Δε μπορώ δηλαδή, να παρακολουθώ μία δειγματική και ο επιμορφωτής να έχει απλά ένα βιβλίο ανοικτό και να μου λέει λες και διαβάζει από βοήθημα πώς θα γίνει το μάθημα! Ε αυτό το ξέρουν όλοι! Θέλω κάτι διαφορετικό! Αυτό.

Ε: Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ο επιμορφωτής, το υλικό, η σύνδεση θεωρίας και πράξης;

Σ.10: Αυτό που σου είπα και προηγουμένως. Πολλές φορές, δεν το έχω κάνει βέβαια, αλλά πολύ θα ήθελα να το κάνω... όταν ο επιμορφωτής δε μου δείχνει κάτι που να μου κεντρίζει το ενδιαφέρον, πολλές φορές θα ήθελα να φύγω. Δηλαδή, η ανεπάρκεια, να το πω, του επιμορφωτή με κουράζει. Όχι, απλά με κουράζει, με εξοργίζει!

Ε: Ωραία.

Σ.10: Ή πολλές φορές πράγματα τα οποία είναι σε πολυύ θεωρητικό επίπεδο, τα οποία δεν μπορούν να γίνουν πράξη αυτά που λέει..και αυτό με εκνευρίζει. Δηλαδή, όταν απλά λέμε, λέμε, λέμε. Αλλά τελικά αυτό που λέμε, το πάρα πολύ ωραίο, δε μπορεί να εφαρμοστεί.. Ε τι να το κάνω; Δεν δεν..

Ε: Σημειώνω λοιπόν, εδώ ουτοπικά σενάρια..

Σ.10: Ουτοπικά σενάρια, πολύ όμορφα σενάρια, αλλά ανεφάρμοστα. Και η ανεπάρκεια του επιμορφωτή. Και η έλλειψη του πρωτοποριακού.. Θέλουμε τέτοια πράγματα. Θέλω τέτοια πράγματα (γέλια).

Ε: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.10: (σκέφτεται) Κάποια ναι και κάποια όχι! Και σου είπα τους λόγους. Δεν έχω να προσθέσω κάτι άλλο εδώ. Κάποια ναι και κάποια όχι.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.10: Από την υπηρεσία μου, από το σχολείο μου;

Ε: Από τη δευτεροβάθμια, από το ΠΕΚΕΣ, ας πούμε.

Σ.10: Εδώ τώρα έχω να πω πολλά. Καταρχήν να μάθουν ότι το σχολείο μου στεγάζεται σε προκάτ. Να ξεκινήσω ότι θα πρέπει να καταλάβει τα προβλήματα που απορρέουν από την παρουσία των προκάτ; Να προσθέσω και την πανδημία σε όλο αυτό; Από πού να το πιάσω και πού να τελειώσω; Να το διευρύνω λίγο στο δήμο και στα προβλήματα που υπάρχουν; Που αδιαφορεί ουσιαστικά..

Ε: Σε σχέση με την επιμόρφωση!

Σ.10: Α! Σε σχέση με την επιμόρφωση; Συγγνώμη, κυρία Σαββίδου. Δεν το κατάλαβα. Θα έλεγα πάρα πολλά τώρα. Αυτό που ήθελα, γίνομαι κουραστική, είναι επιμορφώσεις που να αφορούν το σύγχρονο εκπαιδευτικό και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Δε θέλω πράγματα που μπορεί να αναφέρονται και πενήντα χρόνια πίσω. Εγώ θέλω το τώρα και θέλω να βλέπουμε στις επιμορφώσεις το μέλλον. Θέλω δηλαδή να μου φτιάξουν λίγο το προφίλ του εκπαιδευτικού του μέλλοντος. Να δω ποια είναι είναι τα χαρακτηριστικά του! Ποια εφόδια πρέπει να έχει! Παρά το γεγονός ότι είμαι 55 χρονών! Έτσι; Σας το έχω ξαναπεί! Με ενδιαφέρει το καινούριο! Αν κολλήσουμε σε αυτά που έχουμε, καήκαμε! Και οι περισσότερες επιμορφώσεις που γίνονται πατάνε στην πεπατημένη που λέω και γω. Θα ήθελα και πιο χειροπιαστά πράγματα. Οι επιμορφωτικές δράσεις να μην είναι μόνο στο πώς εγώ θα κάνω το μάθημά μου καλύτερο, που είναι βέβαια, βασικό. Θα ήθελα κάποια σεμινάρια ψυχολογίας, όχι βέβαια, γενικής. Έτσι; Παιδική ψυχολογίας. Πώς θα καταλάβω γιατί ένας μαθητής μου είναι δειλός! Γιατί είναι επιθετικός! Πώς θα το βοηθήσω το παιδί; Θα με ενδιέφερε αυτό το πράγμα!

Ε: Είπατε γιατί είναι δειλός και γιατί επιθετικός. Ωραία!

Σ.10: Πρέπει δηλαδή σε τέτοιες περιπτώσεις που διαβλέπεις ένα πρόβλημα εεεε δεν είσαι σίγουρος όμως για αυτή τη διάγνωση που κάνεις, γιατί δεν είμαστε ούτε ψυχολόγοι, ούτε γιατροί, ούτε τίποτα..., αλλά θες να το βοηθήσεις το παιδί! Θέλεις λίγο να απευθυνθείς στους γονείς του με ποιο χειροπιαστά στοιχεία, αλλά δε μπορείς. Θα ήθελα λοιπόν, το υπουργείο, η διεύθυνση, πες το όπως θες..

Ε: Ναι! Ναι! Ναι!

Σ.10: Να μας καθοδηγήσει σε βασικές συμπεριφορές, ή παραβατικές ή που διαφέρουν μαθητών μας.. και δεν μπορούμε να τα προσεγγίσουμε. Θα με ενδιέφερε δηλαδή, να μάθω πώς θα προσεγγίσω ένα ομοφυλόφιλο παιδί το οποίο γίνεται βορά στα σχόλια κάποιων συμμαθητών του! Θα με ενδιέφερε αυτό! Κάτι πιο σύγχρονο! Γιατί είμαστε στο τώρα! Δεν είμαστε πενήντα χρόνια πίσω! Αυτό.

Ε: Καλώς. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.10: Εεε δε με πειράζει. Κλείσε το μαγνητοφονάκι τώρα που θέλω να σε ρωτήσω κάτι.

Συμμετέχων 11

Ημερομηνία: 12-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 23,29 Λεπτά

Σ.11: Ναι;

E: Καλησπέρα!

Σ.11: Καλησπέρα! Καλησπέρα! Τι κάνουμε;

E: Καλά! Καλά!

Σ.11: Το όνομά σου ξέχασα να ρωτήσω.

E: Σοφία.

Σ.11: Τι κάνεις; Τι εργασία είναι αυτή;

E: Είναι στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού του ΕΑΠ. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα.

Σ.11: Ααα! Μάλιστα!

E: Δηλαδή τι σας ενοχλεί στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα και τι επιμορφωτικές ανάγκες έχετε.

Σ.11: Κοίταξε δεν υπάρχουν και πολλά προγράμματα... Ένα πρόγραμμα θυμάμαι εγώ, όταν πρωτοπήγα, υπήρξε το οποίο δεν το παρακολούθησα, να σου πω την αλήθεια.

E: Να ξεκινήσω; Να σου κάνω κάποιες ερωτήσεις πρώτα.

Σ.11: Ναι! Ναι! Βέβαια!

E: Καταρχάς να σας πω ότι η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της.

Σ.11: Ωραία! Ωραία!

Ε: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63..

Σ.11: (τη διακόπτει) 42-52.

Ε: Ωραία. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.11: Δεκαέξι.

Ε: Δεκαέξι (επαναλαμβάνει). Και στη Δυτική Αττική;

Σ.11: Δεκατρία.

Ε: Δεκατρία χρόνια (επαναλαμβάνει). Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.11: Όλα τα χρόνια σε Γυμνάσιο, εκτός από ένα μόνο. Δώδεκα χρόνια σε Γυμνάσιο.

Ε: Σε Γυμνάσιο (επαναλαμβάνει). Να υποθέσω ότι είστε μόνιμη εκπαιδευτικός;

Σ.11: Ναι! Ναι! Ναι! Με οργανική! Και μόνιμη βέβαια.

Ε: Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.11: Φιλοσοφική. Πτυχίο Φιλοσοφικής. Φιλολογίας. ΕΚΠΑ.

Ε: ΕΚΠΑ, ωραία. Εκτός από τις βασικές σπουδές ακολουθήσατε και άλλες σπουδές; Μεταπτυχιακές ή όχι;

Σ.11: Όχι.

Ε: Ωραία. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.11: Δυστυχώς όχι! Γιατί τότε που ήτανε η επιμόρφωση εγώ ήμουν στην επαρχία και δεν πρόλαβα την επιμόρφωση του άλφα επιπέδου.

Ε: Να ρωτήσω αν αισθάνεσθε καλά καταρτισμένη;

Σ.11: Ως προς τις ΤΠΕ;

Ε: Ναι! Ναι!

Σ.11: Όχι, βέβαια! Όχι βέβαια!

Ε: Όχι (επαναλαμβάνει) Ωραία. Πάμε τώρα στον επόμενο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.11: Ναι.. (σκέφτεται). Η Δυτική Αττική έχει το χαρακτηριστικό ότι έχει πολλούς... έχει ποικιλομορφία στους μαθητές. Με την έννοια ότι έχει τσιγγάνους, έχει ρωσοπόντιους. Δεν είναι δηλαδή, όπως άλλες περιοχές. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό της Δυτικής Αττικής. Είναι παιδιά που στην προσαρμογή τους δυσκολεύονται. Στην πειθαρχία επίσης. Περισσότερο δηλαδή, παιδαγωγικής φύσεως τα προβλήματα είναι.

Ε: Έχετε πρόβλημα ως προς το να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;

Σ.11: Ως προς το γνωστικό ναι! Ναι! Ναι! Σίγουρα! Υπάρχουν παιδιά που τραβάνε...και κάνεις πολύ καλό μάθημα και υπάρχει ανισότητα μέσα στο τμήμα. Και στο ίδιο τμήμα μπορεί να υπάρχουν παιδιά που να μην ξέρουν να γράψουν το όνομά τους.

Ε: Ωραία. Άρα, αν καταλαβαίνω καλά προβλήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πειθαρχίας, προσαρμογής

Σ.11: Ναι! Ναι! Προσαρμογής. Ιδίως επειδή είναι και Γυμνάσιο. Έρχονται από το δημοτικό. Εε..είναι δύσκολα. Ούτως ή άλλως τα παιδιά του Δημοτικού προς το Γυμνάσιο δυσκολεύονται να προσαρμοστούν. Πόσο μάλλον αυτά τα παιδιά!

Ε: Ωραία. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.11: Εεεεμ..Εγώ μπορώ να παρατηρήσω ότι, όπως ήταν τα πράγματα πριν από την πανδημία, είναι και μετά. Με την έννοια ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην τάξη συμμετέχουν και στα διαδικτυακά. Τα παιδιά που ήταν αδιάφορα στην τάξη εξακολουθούν να μπαίνουν μέσα για τις απουσίες, γιατί μόνο αυτό τους ενδιαφέρει, και να είναι βουβοί θεατές, ακροατές μάλλον.

Ε: Θεωρείτε ότι είναι μεγάλο το ποσοστό των μαθητών που δείχνει αδιαφορία για το μάθημα;

Σ.11: Βέβαια! Βέβαια! Βέβαια, δεν διαφοροποιείται πολύ, επαναλαμβάνω, από την τάξη έτσι;

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.11: Δεν διαφοροποιείται, αλλά είναι μεγάλο το ποσοστό. Όταν σε μία τάξη των 22 ατόμων συμμετέχουν τα 4-5 παιδιά, καταλαβαίνετε!

Ε: Καταλαβαίνω! Καταλαβαίνω (γέλια)!

Σ.11: Άστο! Και επαναλαμβάνω τα ίδια και τα ίδια. Τα ίδια παιδιά ρωτάω, τα ίδια απαντάνε. Δηλαδή, καταντάει ιδιαίτερο το μάθημα.

Ε: Κατανοώ τι λέτε. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Δηλαδή, αν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ μαθητών...

Σ.11: Ναι! Ναι! Ναι! Υπάρχει μία παραβατικότητα στη συμπεριφορά τους. Είναι επιθετικά πολλά παιδιά. Προέρχονται από οικογένειες.. Πώς να το πω; Προβληματικές θα έλεγα. Με την έννοια ότι δεν έχουν μία ομαλή οικογενειακή ζωή. Και αυτό περνάει στο σχολείο, όπως καταλαβαίνεις. Περνάει και στους συμμαθητές τους, περνάει ακόμη και με μας. Στη συμπεριφορά τους είναι πολύ αντιδραστικά... Αυτό που σου είπα δεν είναι υπάκουα τόσο πολύ. Και στα διαλείμματα βλέπεις ότι το ένα ξαπλώνει το άλλο κάτω στο προαύλιο και όταν πας να τα χωρίσεις, σου λένε «Κυρία, παίζουμε». Θέλω να σου πω ότι είναι βίωμά τους το..το.. η πάλη, να το πω, το παιχνίδι αυτού του τύπου.. Πάντως, λειτουργούν έτσι: Επιθετικά μεταξύ τους.

Ε: Θεωρείτε ότι στο σχολείο υπάρχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή όχι;

Σ.11: Όχι, ιδιαίτερα! Όχι, ιδιαίτερα! Μάλιστα, με αφορμή την 6^η Μαρτίου που ήταν η μέρα για τον σχολικό εκφοβισμό έκανα ένα αφιέρωμα. Και ρώτησα αν έχουν γίνει μάρτυρες επεισοδίων ή πρωταγωνιστές, δηλαδή θύτες και θύματα. Μου είπαν ότι πολύ σπάνια. Και το έχω παρατηρήσει και εγώ. Ο σχολικός εκφοβισμός με την ακραία έννοια του όρου δεν υπάρχει. Και αυτό είναι καλό.

Ε: Ωραία. Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων ή με τους γονείς είναι καλές;

Σ.11: Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι άριστες. Γι αυτό μένω και τόσα χρόνια στο ίδιο σχολείο. Έχουμε ένα πάρα πολύ καλό σύλλογο, στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι γονείς είναι

κάποιοι που ενδιαφέρονται πολύ και κάποιοι τελείως αδιάφοροι. Δηλαδή, δεν έρχονται να πάρουν ούτε τους βαθμούς, να φανταστείς.

Ε: Θεωρείτε δηλαδή, ότι υπάρχει το πρόβλημα της απουσίας της επαφής των γονέων με...

Σ.11: Ναι! Ναι! Ναι! Είχαμε σύλλογο γονέων τα πρώτα χρόνια. Για κάποιο λόγο διασπάστηκε αυτός. Για δύο τρία χρόνια δεν είχαμε σύλλογο γονέων. Αυτό είναι ένα βασικό πρόβλημα.

Ε: Να ρωτήσω και κάτι άλλο; Είστε σε κανονικό σχολείο ή σε στεγάζεσθε σε προκάτ;

Σ.11: Όχι, το κτίριο είναι πολύ καλό.

Ε: Αα!. Εσείς είστε σε κανονικό κτίριο.

Σ.11: Μάλιστα. Και σχετικά νέο. Το κτίριο είναι πολύ καλό.

Ε: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.11: Οι δυσκολίες είναι αυτές περισσότερο: ότι δεν μπορούμε να κάνουμε το μάθημά μας όπως θα θέλαμε, για να τρέχει το μάθημα. Από τη στιγμή που υπάρχουν ανομοιογενή τμήματα ως προς το επίπεδο δυσκολεύεται και η διδασκαλία μας. Και συμπεριφοριστικά, δηλαδή ως προς τη συμπεριφορά, αλλά και στο κομμάτι της ύλης. Δεν προχωράει όπως θα θέλαμε. Δηλαδή, αν ήμουν σε κάποια άλλη περιοχή, φαντάζομαι, ότι θα έτρεχα πολύ περισσότερο, θα έκανα πολύ περισσότερη δουλειά. Δεν έχω κίνητρα εκεί για να δουλέψω πολύ. Αυτό με στεναχωρεί. Από την άλλη έχει και τα θετικά. Έχει ένα πολύ καλό σύλλογο. Μετά τα πρακτικά..., είναι κοντά στο σπίτι μου κτλ. Έτσι;

Ε: Καλώς. Πάμε λοιπόν στον επόμενο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Σ.11: Ναι!

Ε: Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Για παράδειγμα, στα παιδαγωγικά, στη διδακτική, στη διαχείριση άγχους, συγκρούσεων, στις διαπροσωπικές σχέσεις ή ό,τι άλλο μπορείτε να φανταστείτε..

Σ.11: Τώρα, όπως πάμε, με τα τόσα προβλήματα που αντιμετωπίζει όλη η κοινωνία περισσότερο σε τέτοιου τύπου θέματα δηλαδή, διαπροσωπικών σχέσεων, συμπεριφοράς, επιθετικότητα. Τέτοιου τύπου, δηλαδή περισσότερο ψυχολογίας.

Ε: Ψυχολογίας, λοιπόν.

Σ.11: Χμ! Χμ!

Ε: Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.11: Το δια ζώσης, οπωσδήποτε, και μετά το μεικτό. Γιατί το μεικτό, έχω την ευχέρεια να τους δείχνω...

Ε: Όχι, ως επιμορφούμενη εσείς!

Σ.11: Ααα.. ως επιμορφούμενη εγώ! Το δια ζώσης, δεν το κατάλαβα. Το δια ζώσης με ενδιαφέρει περισσότερο.

Ε: Το δια ζώσης (επαναλαμβάνει).

Σ.11: Ναι! Ναι! Ναι! Ούτως ή άλλως!

Ε: Για ποιο λόγο;

Σ.11: Λόγω της αλληλεπίδρασης την οποία προσφέρει.

Ε: Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων στις επιμορφώσεις; Ως επιμορφούμενη πάλι.

Σ.11: Δε νομίζω ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Εεεμ. Καταντά μονόλογος το πράγμα. Δεν υπάρχει εποικοδομητική συζήτηση. Όλοι δεν έχουμε την ευχέρεια να μιλήσουμε εξίσου. Δεν το βρίσκω αποτελεσματικό.

Ε: Μια που μου μιλήσατε για το μονόλογο θα ήθελα να μου πείτε ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες, παιχνίδι ρόλων; Τι σας ταιριάζει καλύτερα;

Σ.11: Σίγουρα σύνδεση θεωρίας και πράξης. Βιωματική μάθηση θα έλεγα περισσότερο. Δηλαδή, νααα μέσα από συζήτηση, μέσα από διάλογο, να προσπαθούμε και μέσα από βιώματα να φτάσουμε στη γνώση τέλος πάντων, στο καινούριο. Μέσω αλληλεπίδρασης. Όπως και στην τάξη. Για μένα θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι αυτό που λένε και στη διδακτική, συντονιστής πια. Όχι κεντρικό πρόσωπο.

Ε: Γνωρίζετε να παίζετε αυτό το ρόλο ή χρειάζεται να εκπαιδευτείτε σε αυτό; Σε αυτές τις καινοτόμες μεθόδους;

Σ.11: Έχουμε μία γνώση, γιατί δεν είμαστε από τους παλαιούς καθηγητές που ήταν όλα δασκαλοκεντρικά, αλλά σίγουρα μία επιπλέον επιμόρφωση πάντα βοηθάει.

Ε: Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας οι βραχείας (1-10), οι μέσης (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (+100) επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.11: Νομίζω οι μικρές, για να είναι αποτελεσματικότερες.

Ε: Οι βραχείας λοιπόν. Θέλετε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.11: Για να μην είναι εις βάρος της ύλης και του προγράμματος, όχι εντός ωραρίου. Ίσως, στις διακοπές είναι καλύτερα.

Ε: Ααα! Στις διακοπές, μάλιστα!

Σ.11: Στις διακοπές. Και αυτό γιατί το λέω. Γιατί έχουμε την πολυτέλεια να έχουμε αρκετές διακοπές. Οπότε μπορούμε να αξιοποιούμε και το χρόνο εποικοδομητικά.

Ε: Καλώς. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.11: Εντός θα έλεγα.

Ε: Εντός.

Σ.11: Ναι! Για να είναι οικείος ο χώρος. Να υπάρχει εξοικείωση γενικότερα.

Ε: Ωραία. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, οι πρώην σύμβουλοι;

Σ.11: Με τους συμβούλους δεν τα έχω και τόσο καλά. Η εμπειρία μου δεν έχει δείξει ότι δεν είναι και τόσο βοηθητικοί. Θα έλεγα οι έμπειροι συνάδελφοι. Πάντα έχεις να μάθεις από αυτούς.

Ε: Οι έμπειροι συνάδελφοι λοιπόν (επαναλαμβάνει). Πάμε να μου πείτε τώρα ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους;

Σ.11: Εγώ δεν θα είχα πρόβλημα να είμαι ούτε στη μία θέση ούτε στην άλλη. Διότι το είπα και πριν. Η εμπειρία είναι το άλφα και το ωμέγα. Το έχει αποδείξει η πορεία μου στο χρόνο. Αλλιώς ήμουν τα πρώτα χρόνια, που είχα πολλή θεωρία στο μυαλό μου και αλλιώς τώρα με την τόση πρακτική, αν θες, που έχω κάνει. Εεε Ναι! Συμφωνώ με αυτό, με αυτό το δυαδικό, ας πούμε, μέντορας και ...

Ε: (τη διακόπτει) Άρα, θεωρείτε πολύ σημαντική τη διάχυση της εμπειρίας και της γνώσης.

Σ.11: Οποσδήποτε! Εμπειρίας! Βέβαια! Βέβαια! Βέβαια! Μα όταν πάμε και σε ένα καινούριο σχολείο, πάντα οι παλιοί θα μας συμβουλέψουν για το τι κλίμα υπάρχει, πώς είναι επίπεδο, τι συμβαίνει γενικότερα. Οπότε αυτό, αν γίνεται και συχνά, είναι ακόμη καλύτερα. Με καλή διάθεση. Καλοπροαίρετα.

Ε: Ωραία. Βάζετε και κάποιες προϋποθέσεις.

Σ.11: Ναι, να μην υπάρχει ανταγωνισμός. Ναι, να υπάρχει η διάθεση να προσφέρεις.

Ε: Πάμε και σε μία ερώτηση που σχετίζεται με την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους της σχολικής σας μονάδας με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας. Ποια είναι η γνώμη σας για αυτό το θεσμό;

Σ.11: Να σας πω εγώ το έχω κάνει αυτό. Δηλαδή, πολλές φορές έχω πει σε συνάδελφο φιλόλογο «Έλα μέσα να παρακολουθήσεις». Όχι, γιατί θέλω να αποδείξω κάτι, αλλά για αλληλεπίδραση. Δεν έχω αντίρρηση να δει τον τρόπο που διδάσκω εγώ ή να δω εγώ τον τρόπο

που διδάσκει η συνάδελφος. Δεν θα είχα πρόβλημα, όχι! Πάντα κοινός παρονομαστής είναι ότι υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ του συλλόγου. Δε λειτουργεί ο σύλλογος ανταγωνιστικά.

Ε: Σημειώνω λοιπόν, ότι είστε θετική, αρκεί να μην λειτουργεί ο σύλλογος...

Σ.11: Ανταγωνιστικά, ναι!

Ε: Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Εδώ θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Μπορεί να είναι ο χρόνος..

Σ.11: Ναι! Κατάλαβα! Δεν έχω συναντήσει δυσκολίες. Και ο διευθυντής έδινε άδεια, όποτε είχαμε σεμινάρια, όποτε είχαμε ενημέρωση. Και εγώ μπορώ να πάω. Το μόνο δύσκολο είναι ότι είναι εις βάρος του προγράμματος, δηλαδή εις βάρος της ύλης, όταν γίνονται εντός του προγράμματος.

Ε: Υπάρχει περίπτωση δηλαδή, κάποια φορά να μην πήγατε γιατί έπρεπε να προχωρήσετε την ύλη σας ;

Σ.11: Ναι! Ναι! Βέβαια!

Ε: Η πληροφόρηση είναι επαρκής; Δηλαδή, πληροφορείστε....

Σ.11: Ναι! Ναι! Ναι! Μέ e-mail.

Ε: Πάμε τώρα στα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει. Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Και τι ήταν αυτό που σας ενοχλούσε;

Σ.11: Ναι! Ναι! (γέλια). Μου έχει συμβεί!

Ε: Σε πολλούς!

Σ.11: Και ο λόγος ήταν ότι ήταν πολλή θεωρία. Πολλά ανεφάρμοστα πράγματα, τα οποία εγώ στην τάξη δεν μπορούσα να τα μεταφέρω. Οπότε δεν έβρισκα χρησιμότητα πια. Και λέω ότι δεν γίνεται. Ας πούμε, η ομαδοσυνεργατική, που ενδείκνυται, δεν είναι εύκολη στα δικά μας σχολεία. Πραγματικά! Που σου λέω ότι η ομαδοσυνεργατική είναι πολύ σημαντική και αξιόλογη. Αλλά στα δικά μας σχολεία δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική

με τα τόσα διαφορετικά επίπεδα. Να βλέπεις δηλαδή, μέσα στην ομάδα να κάνει δουλειά ένας και οι άλλοι να είναι απλώς διακοσμητικά στοιχεία. Δε βοηθάει αυτό.

E: Άρα, θεωρείτε ότι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι δεν...

Σ.11: Είναι για σχολεία, για τάξεις, μάλλον, που είναι του ίδιου επιπέδου, που υπάρχει ένα κοινό επίπεδο.

E: Μάλιστα.

Σ.11: Το λένε και οι συνάδελφοι. Και άλλοι. Και σε άλλα μαθήματα πέραν των φιλολογικών. Που αν θες είναι το αντικείμενό μας, πες ιδιαίτερο, αλλά και σε άλλου τύπου μαθήματα, πάλι δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί σε τόσο ανομοιογενείς τάξεις!

E: Μάλιστα. Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ο επιμορφωτής; Το υλικό; Η απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης που μου είπατε και πριν;

Σ.11: Αυτό σίγουρα! Είναι το νούμερο ένα. Και βέβαια και ο επιμορφωτής όταν δεν με εμπνέει, δεν έχει μεταδοτικότητα, δεν μπορεί να βρει τον τρόπο να μου περάσει πράγματα ή να είναι παραστατικός. Σίγουρα ο επιμορφωτής παίζει σημαντικό ρόλο.

E: Μάλιστα. Άρα, θεωρείτε ότι και ο επιμορφωτής παίζει ρόλο με τη μεταδοτικότητά του..

Σ.11: Βέβαια! Βέβαια! Ο τρόπος που παρουσιάζει τα πράγματα.

E: Αν κατάλαβα από τα λεγόμενά σας, θεωρείτε ότι δεν γίνονται αρκετές επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.11: Γίνονται, αλλά δεν είναι τόσο ουσιαστικές βρίσκω πολλές φορές. Γίνονται, εντάξει. Ιδίως, εμείς στα φιλολογικά έχουμε και καλούς υπευθύνους. Όμως, τις περισσότερες φορές είναι ανούσιες. Τις βρίσκω δηλαδή, ανεφάρμοστες στην τάξη. Αυτό δεν μου αρέσει.

E: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας ή όχι;

Σ.11: Δε θα το έλεγα.

E: Για τους λόγους που μου είπατε παραπάνω;

Σ.11: Ναι! Ναι! Αυτά που ανέφερα. Ότι είναι περισσότερο θεωρία παρά εφαρμογή.

Ε: Και να σας ρωτήσω και κάτι ακόμη. Ποιο μάθημα σας δυσκολεύει περισσότερο στο να το διδάξετε;

Σ.11: Δε με δυσκολεύει. Είναι καθαρά θέμα γούστου προσωπικού και υλικού που έχω κάθε φορά που έχω απέναντί μου. Ας πούμε, Ιλιάδα. Είναι ένα δύσκολο βιβλίο, κείμενο. Δυσκολεύει τα παιδιά πάρα πολύ. Μου λένε πολλές φορές τα παιδιά « Κυρία, η μετάφραση πού είναι;» Θέλω να πω ότι.. δεν είναι Οδύσσεια που είναι εύκολα γραμμένο. Η Ιλιάδα, η συγκεκριμένη που κάνουμε, έχει δύσκολη μετάφραση.. Και δεν την καταλαβαίνουν τα παιδιά. Αυτό με δυσκολεύει και εμένα κατ' επέκταση.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.11: Αυτό που είπα και πριν. Να λέγονται πράγματα, να γίνονται πράγματα τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις πραγματικές. Όχι, θεωρητικές τάξεις. Πραγματικές τάξεις δηλαδή, να έχεις παιδιά που να είναι το επίπεδο τόσο διαφορετικό, τόσο ακραίο. Εκεί θέλω να δω τι μπορεί να μου προτείνει ο σύμβουλος ή το σεμινάριο γενικότερα. Οπότε αυτό προϋποθέτει ότι οι επιμορφωτές θα πρέπει να έχουν περάσει από τέτοιου είδους τάξεις.

Ε: Μάλιστα, θα πρέπει να έχουν εμπειρία στο πεδίο.

Σ.11: Βέβαια! Θα πρέπει να έχουν διατελέσει καθηγητές σε τέτοιες τάξεις. Για να μπορούν εμένα μετά... να μπορούν να μου μεταφέρουν τη γνώση και την εμπειρία και την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσω. Όταν όλα είναι θεωρητικά, σε ιδανικές τάξεις, εκεί είναι εύκολα τα πράγματα.

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία ..

Σ.11: Ελπίζω να βοήθησα, Σοφία.

Ε: Πάρα πολύ! Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.11: Ωραία! Ωραία! Καλή επιτυχία σε ό,τι κάνεις!

Ε: Να 'σαι καλά! Καλό βράδυ!

Συμμετέχων: 12

Ημερομηνία :12-3 -2021

Διάρκεια συνέντευξης: 45 Λεπτά

Σ.12: Έλα Σοφία!

E: Καλησπέρα.

Σ.12: Εσύ θα τα ακούσεις μόνο αυτά που θα πω έτσι; Άρα μπορώ να μιλήσω ελεύθερα.

E: Ναι! Ναι! Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη, μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.12: Να ξεκινήσουμε.

E: Λοιπόν, θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; Είκοσι με τριάντα; Τριάντα ένα με σαράντα ένα..

Σ.12: Το προτελευταίο (της έχουν αποσταλεί οι ερωτήσεις).

E: 53-63;

Σ.12: Ναι! Ναι!

E: Ωραία. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.12 : Εεε.. τώρα μιλάμε και για αναπληρώτρια κτλ;

E: Όλα! Συνολικά.

Σ.12: Μισό λεπτό! Ουσιαστικά είμαι από το 2003.

Ε : Από το 2003 λοιπόν. Και στη Δυτική Αττική πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ.12: Από το 2008.

Ε: Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.12: Σε Λύκειο.

Ε: Ωραία. Ποιο είναι το επαγγελματικό σας καθεστώς; Είστε μόνιμη έτσι;

Σ.12: Μόνιμη! Μόνιμη!

Ε: Ωραία. Οι βασικές σας σπουδές;

Σ.12: Εεε.. θέλεις τη σχολή;

Ε: Όχι, τη σχολή! Αν έχεις τελειώσει το ΦΠΨ; Τη Φιλολογία;

Σ.12: Το ΦΠΨ! ΦΠΨ!

Ε: ΦΠΨ! Ωραία. Εκτός από τη βασική εκπαίδευση έχετε ακολουθήσει και άλλες σπουδές, μεταπτυχιακές ή διδακτορικές;

Σ.12: Α! Όχι! Τέτοια όχι!

Ε: Ωραία. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.12: Ναι. Το Α΄ επίπεδο.

Ε: Το Α΄ επίπεδο (επαναλαμβάνει). Αισθάνεσθε καλά καταρτισμένη;

Σ.12: Ικανοποιητικά.

Ε: Ικανοποιητικά λοιπόν.'

Σ.12: Έχεις κάποιο πινακάκι;

Ε: Όχι! Τα σημειώνω και χειρόγραφα μήπως γίνει κάτι με τη μαγνητοφώνηση.

Σ.12: Όχι! Πινακάκι που να λέει για παράδειγμα από 1-5 ας πούμε.

Ε: Όχι! Όχι! Όχι! Είναι ποιοτική η έρευνα δεν είναι ποσοτική.

Σ.12: Γιατί αν έχεις να σου πω! Εγώ αισθάνομαι πολύ καλά καταρτισμένη. Το πέρασα και με καλό βαθμό. Και χρησιμοποιώ καλά και το word και το excel.

Ε: Ωραία! Πολύ καλά λοιπόν! Πάμε στο δεύτερο άξονα. Τόσο από τις διεθνείς αναφορές, όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.12: Μάλιστα. Μισό λεπτό να ρίξω μια ματιά. Έχω κάποια προβλήματα με τη συμπεριφορά των μαθητών. Όχι, πολλά όμως. Διαφοροποιημένη διδασκαλία τι εννοεί εδώ;

Ε: Ότι υπάρχουν δύο ταχυτήτων μαθητές και καλοί και κακοί και είναι δύσκολο να τους ικανοποιήσεις όλους.

Σ.12: Φυσικά! Φυσικά και έχω τέτοια προβλήματα. Είναι από τα θέματα που έχουμε. Και η οργάνωση του σχεδίου μαθήματος είναι λίγο δύσκολη, γιατί εγώ τουλάχιστον είμαι από αυτούς που μένουν τελευταίοι στην ύλη (δεν ακούγεται καλά λόγω κακής ποιότητας ήχου). Γιατί άμα βλέπω ότι τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν, δεν μπορώ να πάω παρακάτω, επειδή το λέει πρόγραμμα σπουδών. Στην αξιολόγηση έτσι και έτσι. Εκεί είναι το πρόβλημα η σύνδεση γραπτού με τα προφορικά. Δηλαδή, υπάρχουν παιδιά που είναι δυνατά στα προφορικά και σου δίνουν απογοητευτικά γραπτά. Υπάρχουν πάλι παιδιά που δεν εμβαθύνουν στα προφορικά και σου δίνουν κάτι γραπτά απίστευτα! Δεν ξέρω αν απαντάω καλά Σοφία;

Ε: Εσσύ ξέρεις! Εγώ έχω σημειώσει ότι έχεις αντιμετωπίσει προβλήματα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και προβλήματα συμπεριφοράς αλλά όχι πολλά και στην αξιολόγηση. Έτσι;

Σ.12: Ναι! Ουσιαστικά και εδώ και στην Πέραμο δεν είχα πολλά τέτοια προβλήματα. Ούτε bullying ιδιαίτερα. Μόνο λίγο με το ρατσισμό... Ούτε ρατσιστικά! Δεν έχουμε... σπουδαία.

Ε: Όχι, σπουδαία!

Σ.12: Το πιο σημαντικό πρόβλημα ήταν αυτό με τους πρώην χρυσαυγίτες. Που δυστυχώς υπάρχουν ακόμη! Εδώ με καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι τι εννοεί; Να τους κάνεις προβολές;

Ε: Ναι! Και ομαδοσυνεργατικές, παιχνίδια ρόλων... Αισθάνεσαι ασφάλεια με τη χρήση αυτών των μεθόδων;

Σ.12:(έκανε διακοπή ο ήχος) Ξαναπές το λίγο.

Ε: Λέω, αισθάνεσαι ασφάλεια με τη χρήση αυτών των νέων μεθόδων;

Σ.12: Όσες φορές τα χρησιμοποίησα, να σου πω, δεν πολυδουλέψανε. Δηλαδή, ούτε τα παιδιααά.....πολύ σπάνια να πετύχεις έτσι κανένα τμήμα που ναααα... Ε τα παιχνίδια ρόλων θυμάμαι, όταν τους έβαζα να διαβάζουνε θεατρικά, που είναι ελάχιστα στη λογοτεχνία και μοίραζα ρόλους., αυτό τους άρεσε. Οι ΤΠΕ ήταν προσβάσιμα στην Πέραμο πολύ. Γιατί ήταν έτοιμα στημένα στη βιβλιοθήκη. Ήταν μικρό το σχολείο. Και εύκολα κάποιος μπορούσε να πάει. Να δείξει τα λεξικά, ας πούμε. Το είχανε πολύ θέμα αυτό. Δεν ξέρανε να χρησιμοποιούνε λεξικά. Και προβολές. Διαφόρων τύπων. Ενώ τώρα σε αυτό το Λύκειο που είμαι που είναι ένα τεράστιο σχολείο, έχει δύο διαδραστικούς και άντε τώρα από τους δεκατρείς φιλόλογους ποιος θα δείξει πρώτος! Άντε πες μου εσύ!

Ε: Άρα, δεν υπάρχει εξοπλισμός. Ωραία.

Σ.12: Οι υποδομές είναι το πρόβλημα! Με δύο διαδραστικούς δεκατρείς φιλόλογοι πώς να τους μοιράσουμε; Χώρια που... Δε θυμάμαι! Πώς ήταν στο τέταρτο;

Ε: Δεν είχαμε καθόλου.

Σ.12: Είχατε ένα εργαστήρι πληροφορικής.... δεν είχατε διαδραστικούς; Καλά εκεί δεν είχαμε αίθουσα να κάνουμε γιορτή για να προστατευτούμε από τη βροχή! Σα καταδιωκόμενοι! Λοιπόν, η αλήθεια είναι δύσκολο να κανονίσεις. Αυτός που έχει την αίθουσα με το διαδραστικό να φύγει από εκεί να πάει στην τάξη που έχει ζητηθεί. Να πηγαίνουν πάνω κάτω τα παιδιά. Και ξέρεις τώρα πόσο εύκολα ξεχνάνε και δεν ακούνε και δεν καταλαβαίνουνε. Και γίνεται ένα σχολείο ρόιδο. Συνεννοούνται σε αυτά; Η υποδομή είναι το πρόβλημα. Αυτό.

Ε: Μάλιστα. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.12: Το μάθημα είναι τελείως διαφορετικό Το βασικό πρόβλημα είναι η έλλειψη επαφής.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.12: Είναι πολύ διαφορετικό. Είναι πολύ πιο δυσκίνητο...σε όλα. Σήμερα για ένα διάλογο, ας πούμε, που θα μας έπαιρνε δέκα δεκαπέντε λεπτά με μία μαθήτριά η οποία δεν είχε μικρόφωνο την κράτησα...φάγαμε μία διδακτική ώρα. Την έχασα. Το έχασε δηλαδή το παιδί το μάθημα, γιατί την πέταγε συνέχεια έξω. Μικρόφωνο δεν είχε. Άντε καν το chat! Και πάλι προσπάθησε το καημένο τρεις- τέσσερις φορές. Το μόνο θετικό... Όλα είναι δύσκολα τώρα. Εσύ δεν κάνεις μάθημα τώρα;

Ε: Ναι.

Σ.12: Σε ακούνε και επικοινωνείς με δύο τρεις. Οι υπόλοιποι δεν ξέρεις αν κοιμούνται, αν λείπουν, αν έχουνε πάει....Μου λένε διαρκώς δεν σας ακούω κυρία ή δεν θα μιλήσω καθόλου σήμερα, δεν θα ανοίξω μικρόφωνο γιατί έχω μαστόρους στο σπίτι. Η άλλη μου έλεγε ξέρω γω «Κυρία, τώρα τελευταία δεν έχω προλάβει να ασχοληθώ, γιατί έχω τη μαμά μου και τις αδελφές μου άρρωστες και τις ταΐζω, τις ποτίζω, τις αλλάζω, τους δίνω φάρμακα... » Δηλαδή, είναι όλοι μέσα, βλέπεις τις καρτέλες ανοικτές, αλλά δεν ξέρεις αν σε ακούνε.

Ε: Λέτε δηλαδή, το ότι έχει ενταθεί το πρόβλημα της αδιαφορίας των μαθητών;

Σ.12: Όχι, δεν είναι ζήτημα αδιαφορίας! Είναι ήρωες τα παιδιά αυτά!

Ε: Είναι τότε θέμα εξοπλισμού θεωρείς!

Σ.12: Όχι, είναι θέμα.... Κατ' αρχάς, βρε Σοφία, αυτό το μάθημα, δηλαδή το δικό μας, δεν έχει φτιαχτεί για να είναι εξ αποστάσεως. Πρώτο και βασικό! Ένα το κρατούμενο! Δεν δομήθηκε,, όπως άλλα μαθήματα ξέρω γω από το ΕΑΠ. Δεύτερον, είναι η πλατφόρμα πολύ άκυρη! Άσχετη! Δύσκολη! Δυσκίνητη! Εεεεε πολλά παιδιά... όχι η αδιαφορία τους εντάθηκε με αυτό το μάθημα, ας πούμε... η καλή τους πρόθεση. Δηλαδή, ο μαθητής αυτός ο αδύνατος ή ο μέτριος που μέσα στην τάξη θα τον είχες ανεβάσει δύο και τρεις μονάδες τώρα εδώ έχει πέσει για ύπνο. Δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Όχι, δεν θέλει! Δεν μπορεί! Δεν μπορεί!

Ε: Δεν μπορεί να υπάρξει υποκίνηση λοιπόν.

Σ.12: Ορίστε;

Ε: Δεν μπορεί να υπάρξει υποκίνηση, λέω.

Σ.12: Ακριβώς! Κα κάποια παιδιά που κατάφεραν κάποιους βαθμούς, επειδή μου εξέφρασαν το παράπονό τους γιατί πιστεύουν ότι έχουν αδικηθεί... Τους το εξήγησα όμορφα και ωραία.

Τώρα έχουν ανακάμψει με δική τους απόφαση. Αλλά κατόπιν συζήτησης. Όχι, μέσα στην τάξη! Και είναι πολύ μικρές οι ώρες! Δε βγαίνουνε!

Ε: Και ο χρόνος λοιπόν.

Σ.12: Μπορώ να πω κάτι; Μπορώ να πω το μόνο θετικό που βρήκα; Μπορείς να το σημειώσεις αυτό;

Ε: Αν θέλετε, ναι.

Σ.12 : Το μόνο θετικό που βρήκα τώρα τελευταία είναι αυτό που είπαμε πριν. Το μόνο θετικό είναι ότι μπορώ να τους δείξω οτιδήποτε: βίντεο, λεξικά, εικόνες, ταινίες...Ανοίγεις μία σελίδα, τσακ στο share..Δώσε..

Ε: Ωραία!

Σ.12: Το οποίο βέβαια, δεν αρκεί. Είμαι πολύ φλύαρη, Σοφία;

Ε: Όχι, δεν σε ακούω πολύ καλά! Η σύνδεση δεν είναι πολύ καλή! Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου; Για παράδειγμα οι σχέσεις των μαθητών..

Σ.12: Οι σχέσεις των μαθητών...

Ε: Τώρα σε ακούω καλύτερα. Μίλα μου έτσι, από κοντά!

Σ.12: Ναι, έχεις δίκιο! Έτοίχα μακριά, τώρα το έχω στο χέρι το κινητό! Το καλύτερο κομμάτι της δουλειάς μας είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές μας, θεωρώ. Η δυσκολία, η μεγαλύτερη, είναι με τους γονείς. Είτε λόγω της απουσίας τους, της παντελούς απουσίας τους είτε λόγω της κακοπροαίρετης παρουσίας τους! Δεν ξέρω πώς θα το σημειώσεις αυτό! Και είναι και πρόσφατο!

Ε: Όπως τα λες!

Σ.12: Δε φαντάζομαι ότι θα διαφωνήσεις! Όλοι στο ίδιο καζάνι βράζουμε! Για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας να σου πω ότι δεν έχω γνωρίσει καλύτερο διευθυντή ως τώρα. Και δε νομίζω ότι θα βρω καλύτερο από αυτόν. Να μιλήσω για την παρούσα χρονιά ή για την εμπειρία μου γενικώς;

Ε: Καλύτερα μίλησέ μου για την παρούσα χρονιά!

Σ.12: Γιατί οι προηγούμενοι διευθυντές που είχα... ξέρω γω πόσους γνώρισα... δε θα 'ταν καμιά δεκαριά; Οι περισσότεροι ήταν για τα μπάζα! Για τους γονείς σου είπα. Η συνεργασία με τους συναδέλφους...δεν έχω κανένα παράπονο. Για συνεργασία με συναδέλφους δε νομίζω ότι είχα ποτέ κανένα πρόβλημα. Μόνο μία και χρονιά και με ένα άτομο, αλλά δε θα το μετρήσω.

Ε: Εντάξει, τότε ήταν ένα μεμονωμένο περιστατικό.

Σ.12: Ο καλύτερος ήταν ο σύλλογος ο δικός σας. Μετά έρχεται το Λύκειο που είμαι τώρα.

Ε: Τα παιδιά συγκρούονται μεταξύ τους ή δεν έχετε τέτοια φαινόμενα;

Σ.12: Αναλόγως, όχι πολύ... γενικά. Η εμπειρία μου γενικά.. Να έχουνε κόντρες χοντρές οι μαθητές μεταξύ τους εννοείς;

Ε: Είτε οι μαθητές μεταξύ τους είτε με τους καθηγητές. Ας πούμε οι μαθητές μεταξύ τους.. Όχι πολύ, μου λες!

Σ.12: Μεμονωμένα περιστατικά..

Ε: Ωραία!

Σ.12: Και με εμάς το ίδιο! Στη Θήβα λίγο ήταν κάπως διαφορετικά.

Ε: Ωραία. Λοιπόν, πάμε τώρα στον επόμενο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε, ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Στα παιδαγωγικά, στη διδακτική, στη διοίκηση, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη διαχείριση συγκρούσεων;

Σ.12: (κοιτάζει τον οδηγό συνέντευξης). Οπωσδήποτε το τελευταίο, διαχείριση τάξης γενικώς.. και στην ειδική αγωγή, στη διαχείριση παιδιών με μαθησιακά προβλήματα και άλλα τέτοια θέματα. Για παράδειγμα, αυτιστικά και τέτοιες περιπτώσεις. Θα ήθελα να ξέρω κάτι πάνω σε αυτό. Τώρα στις διαπροσωπικές σχέσεις... πάντα είμαι δυνατή. Δεν ξέρω αν θυμάσαι! Πάντα γίνομαι αγαπητή στα παιδιά, γιατί τα αγαπώ παρά πολύ και το καταλαβαίνουν αυτό εύκολα

και γρήγορα. Δε θα με χάλαγε κιόλας μια γενική παιδαγωγική επίσης. Αλλά όχι! Αυτό θα έλεγα περισσότερο.

Ε: Διαχείριση τάξης και ..

Σ.12: Οπότε βάλε πρώτα ειδική αγωγή και μετά αυτό!

Ε : Μάλιστα. Ωραία. Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικό; Το δια ζώσης μοντέλο; Το εξ αποστάσεως ή το μεικτό και γιατί;

Σ.12 Τώρα που το γνώρισα απ' έξω και ανακατωτά το εξ αποστάσεως.....Σου είπα πιο καλό έχει..

Ε: Ως επιμορφούμενη, για σένα έτσι;

Σ.12: Αααα!

Ε: Όχι, ως καθηγήτρια! Ως επιμορφούμενη!

Σ.12: Να σου πω, θα προτιμούσα το εξ αποστάσεως. Γιατί τώρα αυτό...να πρέπει να φεύγεις από το σχολείο με το αυτοκίνητο, να μη βρίσκω να παρκάρω και να γυρνάς σπίτι σου το βράδυ! Δεν το έχω κάνει ποτέ! Για αυτό άργησα και να πάρω το πρώτο επίπεδο. Γιατί ήμουνα στη Θήβα και στην Πέραμο και ήμουν ένα κουρέλι! Από την απόσταση. Εκεί θα μου άρεσε το εξ αποστάσεως. Θα το προτιμούσα.

Ε: Ωραία.

Σ.12: Η μήπως καλύτερα θα ήταν το μεικτό; (αναρωτιέται). Αν ένα σεμινάριο μπορεί να γίνει εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως θα το προτιμούσα.

Ε: Λόγω εξοικονόμησης χρόνου;

Σ.12: Χρόνου και σωματικού σθένους!

Ε: Και ενέργειας λοιπόν!

Σ.12: Ναι! Κατάλαβες τι θέλω να πω! Τώρα πώς θα το ντύσεις είναι δικό σου θέμα! (γέλια)

Ε: Κατάλαβα! Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων; Ως επιμορφούμενη πάλι. Πιστεύεις ότι είναι αποτελεσματικές ή προτιμάς την ασύγχρονη μέθοδο;

Σ.12: Συγγνώμη Σοφία, ένα λεπτό!

Ε: Σε επίπεδο επιμορφωτικό δράσεων έτσι (εξηγεί); Μου είπες ότι προτιμάς το εξ αποστάσεως μοντέλο. Θεωρείς ότι σε εκφράζουν περισσότερο οι τηλεδιασκέψεις ή προτιμάς την ασύγχρονη μέθοδο;

Σ.12: Ασύγχρονη τι είναι; Να παίρνω και να διαβάζω κατεβατά;

Ε: Εσύ και ο εκπαιδευτής δεν είσατε στον ίδιο χρόνο, όπως είμαστε εμείς τώρα;

Σ.12: Όχι, αυτό με τίποτα! Να μου στέλνει πράγματα και απλώς να τα διαβάζω ή να του στέλνω απαντήσεις;

Ε: Ή να στέλνεις εργασίες ας πούμε. Όχι, ασύγχρονη έτσι;

Σ.12: Όχι, με τίποτα! Αυτό είναι πάλι... ό,τι κάνουμε σχολείο! Βαρέθηκα! Το θετικό πάλι είναι της μετακίνησης και εξοικονόμησης χρήματος φυσικά, αλλά χρόνου κυρίως και κουράγιου. Το αρνητικό είναι η έλλειψη επαφής. Αλλά εκεί δε νομίζω ότι είναι τόσο απαραίτητη όσο είναι στο μάθημα στο δικό μας με τα παιδιά. Έτσι δεν είναι; Δηλαδή, συλλόγους που έχουμε κάνει με το webex...εεεμ...άκουγα κάτι φωνές κάποιων. Εντάξει, δεν ήταν το ίδιο όπως να είμαστε μαζί σχολείο γύρω γύρω, αλλά δε μου έλειπε τόσο όσο στο μάθημα. Δεν ξέρω αν ήμουν κατανοητή.

Ε: Νομίζω ναι.

Σ.12: Ή αν απάντησα σωστά.

Ε: Είσαι υπερ. των τηλεδιασκέψεων από ότι κατάλαβα και υπερ. της εξ αποστάσεως μεθόδου ως επιμορφούμενη.

Σ.12: Γενικά, ναι. Το θέμα είναι ότι το αρνητικό εδώ δεν είναι τόσο ισχυρό όσο είναι στο μάθημα με τα παιδιά. Αυτό.

Ε : Καλώς. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων. Ποιες θεωρείτε περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας; Οι βραχείας (1-10), τις μέσης (10-100) ή τις μακράς διάρκειας (100-);

Σ.12: Ωχ! Δεν έχω κάνει πολλά τέτοια! Τα ΠΕΚ που είχα κάνει ήτανε...

Ε: Τι θα σου άρεσε;

Σ.12: Βλακεία ερώτηση Σοφία νομίζω. Δέκα ώρες δηλαδή, τρεις μέρες; Κάπως έτσι βγαίνει;

Ε: Όχι, πάντα. Στο εξ αποστάσεως βγαίνει και με το πόσες ώρες χρειάζεσαι να διαβάσεις ας πούμε. Σε γενικές γραμμές σκέψου το αλλιώς! Σου αρέσουν τα μικρά προγράμματα, τα μέσης διάρκειας ή τα μεγάλα προγράμματα όπου μπορούν να πάρουν και μία χρονιά ας πούμε;

Σ.12: Δεν έχω κάνει και πολλά πράγματα για να σου πω! Λόγω αποστάσεων με τα σχολεία.

Ε: Μήπως τότε θα επέλεγες τα μικρής διάρκειας;

Σ.12: Όχι! Όχι! Όχι! Εξαρτάται το θέμα! Δηλαδή, προσπάθησα κάνα δυο φορές, πάνε δύο χρόνια τώρα, συνάντησα κάτι σεμινάρια ειδικής αγωγής, αλλά θέλανε τρία ή έξι, πέντε κατοστάρικα....

Ε: Όχι, αυτά δε θέλουνε χρήματα! Είναι από την υπηρεσία σου! Είναι επιμορφωτικά προγράμματα από την υπηρεσία σου! Δεν θέλουνε χρήματα! Εξαρτάται από τη θεματολογία λοιπόν!

Σ.12: Ααα..δεν μπορώ να απαντήσω πάλι. Κατά πόσο θα με ενδιέφερε το θέμα. Δεν θα με πείραζε και 10-100.

Ε: Αυτό θα σημειώσω: εξαρτάται από τη θεματολογία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών;

Σ.12: Εντός σχολικού ωραρίου με τίποτα! Να χάσω μάθημα εγώ είναι το χειρότερό μου...Εεε...προτιμώ εκτός...τώρα με τη διάρκεια των διακοπών δεν το έχω δοκιμάσει, αλλά νομίζω ότι δεν θα με χάλαιγε. Τώρα τα τελευταία δύο χρόνια που δεν έχω πάει και διακοπές βαριέμαι απίστευτα. Όχι, δεν θα με χάλαιγε. Ιδίως τον Ιούλιο ή τέλη Αυγούστου που έχω αρχίσει και βαριέμαι να κανα ένα σεμιναριάκι. Πολύ θα μου άρεσε! Ιδίως τον Αύγουστο για να προετοιμαστώ και για τη χρονιά που έρχεται. Παράδειγμα πότε το είχα πολλή ανάγκη αυτό; Που σκεφτόμουν ότι έπρεπε να το έχουν κάνει; Για ποιο πράγμα να δεις; Α! Τότε με τα αρχαία! Που αλλάξανε τα μαθήματα! Πρόπερσι! Ναι! Όχι, αυτή την χρονιά, την προηγούμενη, την προηγούμενη. Δηλαδή, το 19-20. Τότε θα ήθελα σεμινάρια από καλοκαίρι, ναι!

Ε: Ωραία!

Σ.12: Οπωσδήποτε λοιπόν, εκτός ωραρίου και ίσως.. και ναι! Στη διάρκεια των διακοπών! Μικρά βέβαια, όχι όλο το καλοκαίρι να ψηθούμε!

Ε: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή εκτός; Δηλαδή μέσα στο σχολείο ή σε κάποιο άλλο χώρο;

Σ.12: Εεε.. το ίδιο μου κάνει τώρα αυτό, δεν ξέρω. Έχουμε δεχτεί και στο σχολείο αυτούς από τα ΠΕΚΕΣ... Ή σε άλλο σχολείο;

Ε: Σε άλλο σχολείο ή σε άλλο χώρο.

Σ.12: Βάλε με ναι...Βάλε με το δεύτερο. Αρκεί να μη μετακινηθώ πολύ.

Ε: Σε άλλο χώρο λοιπόν, κοντινό για να αλλάζεις και παραστάσεις, αλλά να μη μετακινηθείς και πολύ.

Σ.12: Και προσβάσιμο! Σου λέω εκείνη τη χρονιά είχαμε πάει στην Ελευσίνα, είχαμε πάει στη Μάνδρα.. και σε μας είχανε έρθει. Αλλά είχαμε κατάληψη και πήγαμε δίπλα στο Γυμνάσιο. Το προτιμώ.

Ε: Ωραία! Σε άλλο λοιπόν, κοντινό και προσβάσιμο. Τώρα, ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Δειγματικές διδασκαλίες;; Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι;

Σ.12 : Οπωσδήποτε! Δειγματική οπωσδήποτε! Εεε είναι το καλύτερο νομίζω αυτό! Αρκεί να έχει σχέση με την πραγματικότητα όλο αυτό, γιατί δεν έχουν όλες. Όσες έχω δει, όσες μου έχουν κάνει (γέλια)! Όλα τα χρόνια αυτά!

Ε: Θα μου τα πεις αυτά και μετά, όταν θα σε ρωτήσω για τα εμπόδια που έχεις συναντήσει. Οπότε θα μου πεις αναλυτικά τα προβλήματά σου.

Σ.12: Α! Ομαδοσυνεργατική τώρα εννοεί των παιδιών ή δικές μας;

Ε: Εσύ θα είσαι η επιμορφούμενη άρα εσύ θα συμμετέχεις σε ομάδες.

Σ.12: Ναι, αυτό μου άρεσε! Με τους συναδέλφους μπορούσαμε να συνεργαστούμε. Τα παιδιά δεν μπορούν πάντα. Το πάνε με την παρέα, δεν μπορείς να μοιράσεις τα επίπεδα κτλ. Η εισήγηση... (κοιτάζει τον οδηγό της συνέντευξης)

Ε: Εισήγηση είναι ο μονόλογος του εκπαιδευτή.

Σ.12: Ο μονόλογος όχι η εισαγωγή. Είναι απαραίτητο όμως! Άμα δε σου πει τι θέλει να σου πει καινούριο πώς θα γίνει; Η καινούρια γνώση δηλαδή πώς θα....

Ε: Χμ!

Σ.12: Έτσι, δεν είναι; Και η σύνδεση θεωρίας και πράξης είναι πολύ καλή! Το εργαστήρι που λέμε! Που μας δίνουν ένα διαγώνισμα να το λύσουμε εμείς στο χρόνο. Μία φορά να δεις τι μας είχανε δώσει εκεί στην Ελευσίνα; Ναι! Ναι! Ναι! Διάφορες καταστάσεις και περιπτώσεις. Πολύ καλό. Πάει πρώτα η δειγματική, μετά αυτό, μετά η ομαδοσυνεργατική και τελευταία η εισήγηση.

Ε: Ωραία. Ποιοι εκπαιδευτές νομίζετε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες; Οι έμπειροι συνάδελφοι; Οι πανεπιστημιακοί; Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.12: Τώρα αυτό είναι με τον άνθρωπο, ρε παιδιά, δεν πάει με τον τίτλο!

Ε: Εξαρτάται από τον επιμορφωτή λοιπόν! Ωραία!

Σ.12: Όχι! Όχι! Όχι! Γιατί κάθομαι και σκέφτομαι τώρα όσους είχα απέναντι εδώ τα τελευταία χρόνια.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.12: Και από την Πέραμο.. Άλλωστε μιλάμε μόνο για τα χρόνια μου στη Δυτική Αττική έτσι δεν είναι;

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.12: Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου τι είναι;

Ε: Είναι οι παλιοί σχολικοί σύμβουλοι με νέες αρμοδιότητες.

Σ.12: Οι πανεπιστημιακοί; Τώρα από αυτούς δε γνώρισα πολλούς! Λοιπόν Σοφία, καταρχάς η διαβάθμιση είναι πρώτα....οι έμπειροι συνάδελφοι.. Μετά είναι... όποιος είναι πιο κοντά στη

σχολική τάξη. Αυτή η Μπίστα δηλαδή που την είχαμε εκεί στο τέταρτο και μετά μας κουβάλαγε στην Ελευσίνα ήτανε άθλια, μισοάθλια.

Ε: Δηλαδή, από τους σχολικούς συμβούλους δεν έχεις καλή εικόνα. Αυτό μου μεταφέρεις.

Σ.12: Τώρα αυτοί στα ΠΕΚΕΣ είναι καλύτεροι. Τώρα αυτοί... Τους έχεις γνωρίσει; Μποζίνης κτλ;

Ε: Ναι! Έμπειροι συνάδελφοι λοιπόν.

Σ.12: Ναι! Όπως είναι η διαβάθμιση στην παρένθεση. Τέλος!

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους;

Σ.12: Περίεργη ερώτηση! Να υπάρχει... σε κάθε σχολείο δηλαδή;

Ε: Για τους νέους συναδέλφους! Ο νέος συνάδελφος να έχει ένα μέντορα που θα τον συμβουλεύει, θα τον παρακολουθεί, θα τον καθοδηγεί...

Σ.12: Σε κάθε σχολείο που έρχεται ένας καινούριος να έχει κάποιον από τους παλιούς;

Ε: Ναι, σε κάθε σχολείο που έρχεται κάποιος νέος..εεε...νεοδιόριστος.

Σ.12: Κατάλαβα. Αυτό προκύπτει πάντα. Προβλήματα δεν έχει νομίζω σπουδαία. Αυτό προκύπτει πάντα όταν ο σύλλογος είναι...πώς να το πω; Ωραίος! Δε μου έρχεται τώρα η λέξη. Όταν ο σύλλογος είναι συνεργατικός. Πώς να το πούμε ρε παιδί μου; Όταν οι συνάδελφοι είναι αγαπημένοι! Συνεργάτες! Όποιος νέος και να 'ρθει, όλοι θα πέσουνε πάνω του να τον βοηθήσουν. Όποιον και να ρωτήσει θα τον βοηθήσει!

Ε: Αν καταλαβαίνω καλά, θεωρείς ότι άτυπα υπάρχει αυτός ο θεσμός και δε θεωρείς ότι χρειάζεται να υπάρχει και τυπικά..

Σ.12: Τυπικά ζητάνε; Να ορίσουνε για κάθε νεοδιόριστο ένα μέντορα; Όχι, βέβαια! Τι λένε μωρέ;

Ε: Όχι! Εντάξει!

Σ.12: Άμα υπάρχει τυπική θέση για αυτή τη δουλειά, πολλά προβλήματα μπορεί να προκύψουν.

E: Χμ! Χμ!

Σ.12: Δηλαδή όταν μπαίνει ένας καινούριος σε ένα σύλλογο, στο τέταρτο για παράδειγμα που ήρθα και εσείς ήσασταν αγαπημένοι... και εδώ στο Λύκειο το είδα.. Όποιον και να ρώταγες, σου 'λεγε μία καλή κουβέντα ή όποια απορία είχες. Άμα γίνει αυτό το πράγμα τυπικό, δε νομίζω ότι μπορεί να δουλέψει. Γιατί θα ορίζεται κάποιος συγκεκριμένος για κάθε νεοδιόριστο (απορεί); Ταιριάζουν αυτοί οι άνθρωποι σαν άνθρωποι για να ταιριάζουν και σα συνάδελφοι; Είναι ο παλιός άνετος και υπεράνω ή θα τον έχει τον άλλο.. Καταλαβαίνεις τι λέω;

E: Καταλαβαίνω ότι μπορεί να υπάρξει ασυμφωνία χαρακτήρων και

Σ.12: και σύγκρουση συμφερόντων μέσα σε εισαγωγικά..

E: Και ότι ενδέχεται να υπάρξει αλαζονική συμπεριφορά..

Σ.12: Αλαζονική συμπεριφορά! Και μου χει τύχει μια φορά στην Ελευσίνα για αναβαθμολόγηση.. και δεν ξέρω γιατί φωνάξανε εμένα...και ήταν εκεί ένας παλιός και θύμωσε! Επειδή ήταν παλιός, νόμιζε ότι τα ήξερε καλύτερα από εμένα! Μίλησε πολύ απαξιωτικά και προσβλητικά και στην υπάλληλο στη διεύθυνση και σε εμένα εμμέσως!

E: Ωραία!

Σ.12: Δε νομίζω ότι υπάρχει ανάγκη για τυπική θέση αυτού του πράγματος! Καθόλου! Αυτά προκύπτουν από την καθημερινή μας...πώς το λένε; Από την καθημερινή μας επαφή. Τέλος!

E: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με σκοπό την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.12: Να σου πω Σοφία, αυτό το σκέφτηκα πάρα πολλές φορές: ότι θα ήθελα να παρακολουθήσω μαθήματα άλλων, στο σχολείο που ήμουν φυσικά, γιατί τους ήξερα τους ανθρώπους.. θα 'μουν πάρα πολύ περίεργη και το είχα και πολλή ανάγκη να συγκρίνω και τη δική μου την πράξη και τη μεθοδολογία. Ακριβώς για την ανατροφοδότηση της πρακτικής μου! Και να παρατηρήσουν και μένα οι συνάδελφοι;

E: Και συ να παρατηρήσεις εκείνους..

Σ.12: Και αυτό θα μου άρεσε! Δηλαδή, δεν θα είχα πρόβλημα να μπει μέσα η Πελεκάνου ας πούμε, τώρα εσύ που τους ξέρεις ή εσύ παρόλο που τότε δεν κάναμε πολύ παρέα, και να μου

πουν « Ιωάννα, μην κάνεις αυτό ή μην κάνεις το άλλο! ». Κυρίως για αυτό: γιατί μένω πάντα πίσω στην ύλη. Ας πούμε ένα παράδειγμα. Επειδή τα αγαπάω πολύ τα παιδιά, πολλές φορές ξεφεύγω λίγο στο χιούμορ. Και κάποιοι γονείς.. ξέρεις! Μπορεί να σου δημιουργήσουν θέματα. Αλλά και στο μάθημα!

Ε: Άρα, είσαι θετική λοιπόν σε αυτό.

Σ.12: Ουυυ! Σούπερ! Άμα έχει ανώτερο βαθμό, τον ανώτερο θα μου βάλεις! Αλήθεια! Μισό λεπτό Σοφία! Λέει και τι προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει αυτό.

Ε: Αυτά είναι για μένα.

Σ.12: Δηλαδή, δε μπορώ να απαντήσω σε αυτό;

Ε: Άμα θέλεις!

Σ.12: Θα ήμουν αρνητική μόνο στην περίπτωση που δεν ήταν οι συνάδελφοι... πώς να το πω; Που δεν ο σύλλογος αγαπημένος. Γιατί έχω ακούσει και τέτοια πράγματα που είναι οι συνάδελφοι χωρισμένοι στη μέση.

Ε: Ωραία! Χρειάζεται λοιπόν καλή σχέση.

Σ.12: Μόνο τότε! Μόνο τότε! Όχι, αλλιώς!

Ε: Ωραία. Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά. Ποιες δυσκολίες έχεις συναντήσει στη συμμετοχή σου στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Δηλαδή, δεν μπορούσες καν να συμμετάσχεις είτε λόγω χρόνου είτε λόγω πρόσβασης που είπες πριν.. πληροφόρησης ή για κάποιο άλλο λόγο (επεξηγεί).

Σ.12: Πληροφόρησης όχι! Μόνο ότι έρχεται στο mail! Περισσότερο να σου πω δεν ψάχνω! Τώρα πριν ξεκινήσουμε τη συνάντηση, μιλούσε με μία συνάδελφο και μου είπε κάτι που δεν το είχα καν υπόψη μου, γιατί αυτό είναι μάλλον προσωπικό. Γιατί εγώ δεν το έψαξα. Η άλλη δυσκολία είναι αυτό! Σου ζητάνε να πας εκεί, ξέρω γω, 4-8μ.μ ..που είναι απαγορευτικό! Δε μπορείς να αντέξεις τόσες ώρες! Ή είναι πάλι μακριά...εεεε ή είναι καθημερινές κάτι που είναι λίγο δύσκολο. Και τώρα έτσι και έτσι που είναι μεγάλα τα παιδιά. Όταν ήταν μικρά, ξέρω γω θα μπορούσες τώρα εσύ να φεύγεις από το σχολείο και να γυρίσεις σπίτι σου εννέα το βράδυ;

Δε νομίζω. Ενώ αν ήτανε Σάββατο ή Κυριακή, θα ήτανε προτιμότερο. Δεν ξέρω αν απαντάω σωστά.

Ε: Αυτά είναι προτιμήσεις. Ο σκοπός είναι να οργανωθούν τα σεμινάρια με βάση τις προτιμήσεις. Αυτός είναι ο σκοπός.

Σ.12: Τώρα στην περίπτωση όμως που γίνονται αυτά καθημερινές, δεν θα είχα πρόβλημα και τις καθημερινές. Αλλά όχι κάθε μέρα!

Ε: Ναι!

Σ.12: Το πολύ ξέρω γω δύο μέρες. Και πάλι βάσει προγράμματος. Αν έχεις εφτάωρο ξέρω γω! Πώς να μπεις μέσα στις πέντε η ώρα το απόγευμα; Όχι, Σάββατο και Κυριακή! Και πρωινά τόσο το καλύτερο.

Ε: Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Και αν ναι, γιατί; Δηλαδή, αν έχεις βαρεθεί σε κάποιο πρόγραμμα, αν δεν σου άρεσε κάτι, αν ήθελες να φύγεις... και αν ναι, τι ήταν αυτό που σε ενόχλησε.

Σ.12: Αυτό που με ενοχλούσε, θα πάω από το τέλος πάλι γιατί είναι πιο εύκολο, είναι όταν δεν είχε ενδιαφέρον.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.12: Όλα τα θέματα είναι ενδιαφέροντα. Οι ομιλητές είναι που τα χαλάνε. Δηλαδή, κάποιον που σου είπα πριν από το ΠΕΚΕΣ ξεχνάει να σταματήσει...και πάει γύρω γύρω, μιλάει και αργά και σε παίρνει ο ύπνος. Να το εγκαταλείψω μόνο για αυτό το λόγο. Δε θυμάμαι κάτι άλλο. Τραβούσε σε μακρος. Αυτό. Πρέπει να είναι λίγο ευσύνοπτα. Να μην είναι τετράωρα. Και αυτά τα δώρα που μας φωνάζουν στην Ελευσίνα... είναι λίγο βαριά εκείνη την ώρα. Παρατάς και το μάθημα και γυρίζεις σπίτι στις τρεις η ώρα! Αυτό.

Ε: Ο εκπαιδευτής, όταν για παράδειγμα δεν έχει τον κατάλληλο τόνο της φωνής ή το..

Σ.12: όταν δεν το οργανώσει πυκνά. Όταν πλατειάζει ή κάνει κοιλιές ..

Ε: Η απουσία καλής οργάνωσης λοιπόν και..

Σ.12: Δόμησης! Και κατάλληλου επιμορφωτή να ξέρει να σε κρατάει σε εγρήγορση. Είναι που είναι μια ώρα δύσκολη να μη σε πιάνει ο ύπνος και να θες να φύγεις!

Ε: Ωραία. Υπάρχουν άλλοι παράγοντες που θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Μπορείτε να σκεφτείτε κάτι άλλο ή μονό αυτά που μου είπατε;

Σ.12: Αυτό που λέει: η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Όταν μου λέει κάτι το οποίο δεν έχει να κάνει με το κάθε μέρα μάθημα.. Τι να το κάνω;

Ε: Πρέπει να έχει και πρακτική εφαρμογή. Όταν δεν έχει πρακτική εφαρμογή..

Σ.12: Ακόμη και όταν έχει να κάνει με το γνωστικό! Μία ανώτατη ιστορία που κάνουμε λίγο πιο αναλυτικά. Ιδίως εκεί στη βυζαντινή ιστορία που γίνεται χαμός. Αλλά και στα αρχαία και στη λογοτεχνία, που την αγαπώ πάρα πολύ, στην έκθεση. Σε οποιοδήποτε μάθημα. Αυτό θεωρώ ότι είναι απαραίτητο: η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Όχι, τα πράγματα εκτός σχολείου.

Ε: Κατάλαβα. Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.12: Σε γενικές γραμμές, ναι. Εντάξει, επειδή δεν έχω κάνει και πολλά πράγματα. Α! Εκείνο που ήταν μεγάλη απογοήτευση και πάρα πολύ κουραστικό ήτανε τα ΠΕΚ. Γιατί ήμουνα στη Θήβα και πήγαίνα στη Λειβαδιά κιόλας τρεις βδομάδες! Και είχα να δω τη μικρή μου κόρη ένα μήνα και.. Αυτό. Τώρα όμως, σε γενικές γραμμές αρκετά! Αρκετά! Όχι, μέτρια ούτε πολύ.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να φορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.12: Να προσθέσω κάτι άλλο που να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία επιμορφωτικές δράσεις (επαναλαμβάνει). Εδώ θα ξημερώσουμε Σαββίδου(γέλια)!

Ε: Θα ήθελα να είναι πολύ πιο συχνές. Γιατί, τώρα δε μπορώ να εκφραστώ λαϊκά πρέπει να το παίζω σοβαρή φιλόλογος ε;

Σ.12: Ε, ναι!

Ε: Δε με ξέρεις και καλά! Είμαι λαϊκός τύπος και άμα με πατάνε και στον κάλο γίνομαι ακόμη πιο λαϊκός. Λοιπόν, κάτσε να το πούμε επιστημονικά. Εεε δεν είναι δυνατό ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός να είναι ικανός και αναγκαίος, και στην τάξη του πρωτίστως αλλά και μέσα στο σχολείο γενικότερα δηλαδή απέναντι σε διευθυντές, συναδέλφους κτλ..γενικά σε όλη τη μονάδα...εεεε., αν δεν είναι επιμορφωμένος εκ των προτέρων από όλους τους φορείς που είναι δυνατό να τον επιμορφώσουν. Πρωτίστως, το ΠΕΚΕΣ ίσως, η διεύθυνση, η περιφέρεια..

Δηλαδή, καταλαβαίνεις τι θέλω να πω! Αυτό που σου είπα και πριν. Όταν άλλαξε ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων στη Γ' Λυκείου, παρόλο που εγώ έχω να κάνω Γ' Λυκείου τέσσερα-πέντε χρόνια, αλλά δεν έχει σημασία αυτό.. Εεεε αυτή η ενημέρωση! Δηλαδή οι συνάδελφοι αυτοί που κάνανε εκείνη τη χρονιά Γ' Λυκείου προσανατολισμό και επειδή πήγαμε σε πολλά σχολεία και στην Ελευσίνα και στη Μάνδρα..όλοι λέγανε αυτό. Έβλεπα και τους δικούς μας στο σχολείο μας...είχανε meeting κάθε μέρα, σχεδόν. Πηγαίνανε όλοι μαζί βήμα- βήμα, χέρι- χέρι, μαζί. Βάζανε μαζί τα ίδια διαγωνίσματα εκ περιτροπής. Και να μη σε ζαλίζω κι άλλο. Η επιμόρφωση πρέπει να ξεκινάει με το που πάει να αλλάξει κάτι το Υπουργείο!

Ε: Καταλαβαίνω..

Σ.12: Ήμουν σαφής. Έτσι;

Ε: Έγκαιρά! Θεωρείς ότι φέτος έπρεπε να μας έχουν επιμορφώσει στις πλατφόρμες;

Σ.12: Μόνο (γέλια); Από πέρυσι! Καλά πέρυσι πες εγώ δεν έκανα ούτε μία ώρα μάθημα. Είχα πέσει σε κατάθλιψη. Κανονικά. Λοιπόν! Και φέτος τι να πρωτοπούμε για τον εξοπλισμό; Ότι έχω κατεβάσει μία εφαρμογή στο κινητό για να έχω μικρόφωνο; Και αυτό το κατάφερα γιατί ο κουμπάρος είναι ηλεκτρονικός ο άνθρωπος! Το pc μου... δεν πρόλαβα να του κάνω servis το φθινόπωρο και σέρνεται; Τι να πρωτοπείς; Όλα μόνοι μας τα βρήκαμε στην πορεία. Και μεις και τα παιδιά. Αυτοί κι αν είναι ήρωες! Κάνεις τώρα μάθημα από το κινητό ρε συ Σοφία; Πόσες οθόνες να ανοίξεις; Που τους δείχνουμε επιπλέον πράγματα! Αυτά πρέπει να ξεκινάνε με το που σχεδιάζουνε το νόμο ή που ψηφίζουνε τις τροπολογίες.

Ε: Άρα, σημειώνω συχνότητα, έγκαιρη επιμόρφωση και εξοπλισμός ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν....

Σ.12: Και σαν επίδομα! Αν δεν μπορείς να μου στείλεις στο σπίτι υπολογιστή ή τάμπλετ, τσόνταρε στο μισθό μου ένα πενηντάρικό ή κάτι! Και όχι, έγκαιρη. Προληπτική. Όπως θες πες το! Η επιμόρφωση πρέπει να ξεκινάει πριν μπει η αλλαγή στο σχολείο, στο κάθε μέρα.

Ε: Πριν από τις μεταρρυθμίσεις.

Σ.12: Εμ πώς; Ξεκίνα από την προηγούμενη άνοιξη! Ξεκίνα ξέρω γω όπως σου είπα από το καλοκαίρι, αρχές Σεπτεμβρίου! Θυμάμαι όταν αλλάξανε τα βιβλία στη Θήβα, τα βιβλία του Γυμνασίου τότε, μας κάνανε σεμινάριο όλο το Σεπτέμβρη. Πριν μπεις στην τάξη και τα δεις! Συγγνώμη, κιόλας για το ύφος, αλλά άμα σε πνίγει το δίκιο σου!

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές.

(Εδώ ολοκληρώνεται η καταγραφή και συνεχίζεται η συζήτηση με άσχετα θέματα)

Συμμετέχων: 13

Ημερομηνία: 13-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 22.20 Λεπτά

Σ.13 : Ναι;

E: Καλησπέρα. Η Σοφία είμαι.

Σ.13: Έλα, Σοφία! Έλα, Σοφία!

E: Τι κάνεις;

Σ.13: Καλά, τώρα, σε περίμενα (γέλια)! Είμαι έτοιμη. Όποτε θες, ξεκινάμε!

E: Ωραία! Καταρχάς, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής».

Σ.13: Να 'σαι καλά Σοφία!

E: Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλόλογων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της.

Σ.13: Ωραία! Ωραία!

E: Ας ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63, μεγαλύτερη από 63;

Σ.13: Ε μεγαλύτερη από 63, όχι! 42-52 (γέλια).

E: Ποια η εργασιακή σας εμπειρία;

Σ.13: Εγώ εργάζομαι από το 2007-2008. Εκείνη τη χρονιά εργάστηκα πρώτη φορά.

Ε: Ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.13: Ναι! Ναι! Ναι! Ως αναπληρώτρια.

Ε: Άρα, είσαι αναπληρώτρια έτσι;

Σ.13: Ναι! Ναι! Ναι! Αναπληρώτρια είμαι!

Ε: Ωραία. Εε.. πόσα χρόνια εργάζεστε στη Δυτική Αττική;

Σ.13: Εε... Φέτος. Και είχα δουλέψει και άλλες δύο χρονιές. Είχα δουλέψει το 2007-8. Η πρώτη μου χρονιά ήταν εκεί. Και ξαναδούλεψα το 2010-2011.

Ε: Άρα, τρία χρόνια βάζω.

Σ.13: Ναι! Ναι! Ναι!

Ε: Ωραία. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.13: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Εεε οι βασικές σας σπουδές; Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.13: Εε...τη φιλοσοφική έχω τελειώσει, Αθηνών.

Ε: Μάλιστα. Εκτός από τις βασικές σας σπουδές έχετε κάνει και μεταπτυχιακές σπουδές;

Σ.13: Όχι! Δεν έχω κάποιο μεταπτυχιακό.

Ε: Ωραία. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.13: Όχι! Δεν έχω παρακολουθήσει.

Ε: Αισθάνεστε καλά καταρτισμένη;

Σ.13: Πάνω στο αντικείμενο μου δηλαδή;

Ε: Στις ΤΠΕ. Στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία.

Σ.13: Στις νέες μεθόδους δηλαδή, μέσω υπολογιστή κτλ;

Ε: Ναι! Ναι!

Σ.13: Να πω την αλήθεια μέσω του webex και του e-class είχα τη δυνατότητα να αποκτήσω μία εμπειρία πάνω σε αυτό. Δεν είχα τη δυνατότητα τα προηγούμενα χρόνια στα πλαίσια της δια ζώσης διδασκαλίας να το κάνω τόσο πολύ.

Ε: Άρα, να υποθέσω ότι δε νιώθεις μεγάλη ασφάλεια ..

Σ.13: Όχι! Όχι! Όχι!

Ε: Ωραία. Πάμε στον επόμενο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.13: Η χρήση των νέων τεχνολογιών, δηλαδή η διάνθιση, ας πούμε, του μαθήματος με τις νέες τεχνολογίες ήταν ένα πρόβλημα. Όχι, όμως μόνο τη συγκεκριμένη χρονιά. Και τις προηγούμενες χρονιές που δεν υπάρχει υποδομή στα περισσότερα σχολεία, όπως η χρήση προτζέκτορα, ας πούμε, για να γίνει το μάθημα λίγο πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά. Γιατί η διδασκαλία, ας πούμε, η καθ' έδρας, όπως λέμε, είναι μονότονη, εξαιρετικά μονότονη για παιδιά. Ιδιαίτερα, στη σύγχρονη εποχή που έχουν τελείως διαφορετικά ερεθίσματα. Νομίζω ότι αυτό είναι ένα πρόβλημα. Το ότι δεν εξελίσσεται δηλαδή, το μάθημα. Δεν ανανεώνεται ας πούμε, με κάποιο τρόπο διδακτικά. Τώρα στα κατά τόπους σχολεία έχει να κάνει ως ένα βαθμό και με κάποια προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών.....εεε γιατί είναι διαφορετικό το κοινωνικό υπόβαθρο, ας πούμε, ή οι μεταξύ τους σχέσεις, οι αντιδράσεις.. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει κάποια μεμονωμένα, θα έλεγα, όχι σε ευρεία κλίμακα προβλήματα.

Ε: Ωραία. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.13: Αυτό που ανέφερα, η δυνατότητα μέσω της διαδικτυακής εκπαίδευσης να κάνω χρήση κάποιων μεθόδων που δεν χρησιμοποιούσα πριν στα πλαίσια της τάξης.

Ε: Χμ! χμ!

Σ.13: Οπότε απέκτησα μία εξοικείωση με αυτό που δεν την είχα. Όμως, δεν είναι το ίδιο, σίγουρα, το μάθημα από κοντά με τα παιδιά και πίσω από μία οθόνη. Δηλαδή, δεν κινητοποιούνται τα παιδιά στο σύνολό τους. Είναι διαφορετικά. Και τα παιδιά δεν το βρίσκουν τόσο ενδιαφέρον το μάθημα που γίνεται μέσα από την οθόνη. Και επαναπαύονται (έμφαση)

λίγο, δε συμμετέχουν τόσο πολύ. Δεν υπάρχει αυτή η αύρα που θα μπορούσε να υπάρξει στην τάξη.

Ε: Άρα, αν καταλαβαίνω καλά το πρόβλημα είναι της κινητοποίησης των μαθητών.

Σ.13: Ναι! Αυτό περισσότερο!

Ε: Ωραία. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου; Δηλαδή, αν έχεις διαπιστώσει συγκρούσεις στις σχέσεις των μαθητών.....

Σ.13: Ναι! Αυτό υπάρχει. Αυτό υπάρχει. Δηλαδή, βλέπω ότι το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο ορισμένων παιδιών δημιουργεί εντάσεις και κάποιες συγκρούσεις μεταξύ τους. Και βγάζουν και προς τα έξω μία συμπεριφορά λίγο επιθετική, λίγο αντιδραστική. Είναι λίγο.. κάποια παιδιά, λίγο δύσκολα στη διαχείρισή τους.

Ε: Μάλιστα!

Σ.13: Και αν θα μπορούσα να προσθέσω και κάτι..

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.13: Είναι πολύ χαμηλό το γνωστικό επίπεδο των παιδιών.

Ε: Ωραία! Υπάρχουν και συγκρούσεις και μεταξύ καθηγητών και μαθητών ή μόνο μεταξύ των μαθητών;

Σ.13: Από όσο έχω διαπιστώσει, όχι ιδιαίτερα. Ίσα- ίσα νομίζω ότι οι συνάδελφοι προσπαθούν να εξομαλύνουν, τις όποιες, ας πούμε, εντάσεις. Δε νομίζω ότι τις υποθάλπουν ή ότι τις ενισχύουν.

Ε: Ωραία. Η συνεργασία με τους συναδέλφους; Με τους γονείς;

Σ.13: Όσο μπόρεσα φέτος ας πούμε να καταλάβω, τουλάχιστον να μιλήσω για τη φετινή χρονιά, ήταν πολύ καλή η συνεργασία και με τους συναδέλφους. Γονείς τώρα; Για να πω την αλήθεια ελάχιστοι γονείς έδειξαν ενδιαφέρον για την επίδοση των παιδιών τους και για την πορεία τους έτσι, στο μάθημα ή στο σχολείο. Αλλά με όσους έχω συζητήσει είναι αρκετά καλοί. Αρκετά καλοί.

Ε: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.13: Όχι, νομίζω απ'ότι μπορώ τώρα να σκεφτώ. Δε νομίζω ότι αντιμετωπίζω κάποιο άλλο πρόβλημα.

Ε: Καλώς. Πάμε λοιπόν στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Τι θα σας ενδιέφερε δηλαδή περισσότερο;

Σ.13: Νομίζω στο κομμάτι το παιδαγωγικό.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.13: Και στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Γιατί το έχω συναντήσει αρκετά σε κάποια σχολεία. Ειδικά τα τελευταία χρόνια! Βλέπω ότι συμβαίνει αυτό αρκετά μεταξύ των παιδιών. Οπότε σε αυτά τα δύο περισσότερο.

Ε: Άρα, στα παιδαγωγικά και στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών...

Σ.13: Ναι, μεταξύ των παιδιών περισσότερο. Κυρίως, μεταξύ των παιδιών δηλαδή και σε ένα δεύτερο επίπεδο μεταξύ, ίσως, συναδέλφων κτλ.

Ε: Ή καθηγητών και παιδιών;

Σ.13: Ναι! Ναι! Ναι!

Ε: Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί;

Σ.13: Το δια ζώσης σίγουρα, γιατί είναι άλλη η σχέση με τα παιδιά.

Ε: Όχι! Ως επιμορφούμενη!

Σ.13: Α! Ως επιμορφούμενη;

Ε: Ναι! Όχι ως καθηγήτρια.

Σ.13: Εεε... το δια ζώσης. Γιατί έχεις πάλι τη δυνατότητα να παρακολουθήσεις από κοντά. Να εκφράσεις απορίες, εκείνη τη στιγμή που έχεις, να λύσεις απορίες ενδεχομένως. Είναι διαφορετικά απ' ότι το εξ αποστάσεως.

Ε : Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων στις επιμορφώσεις; Ως επιμορφούμενη πάντα.

Σ.13: Νομίζω ότι έχει τα θετικά τα οποία ανέφερα. Δίνει τη δυνατότητα, την οποία ανέφερα, να λύσεις κάποιες απορίες, να ενημερωθείς σε κάποια πράγματα, αλλά δε νομίζω ότι υποκαθιστά τη δια ζώσης παρουσία.

Ε: Δε μπορεί, λοιπόν να υποκαταστήσει τη δια ζώσης παρουσία.

Σ.13: Ναι! Ναι!

Ε: Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας οι βραχείας (1-10), οι μέσης (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (+100) επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.13: Ε..οι μέσης (10-100).

Ε: Μέσης διάρκειας λοιπόν. Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.13: Θα έλεγα εντός του σχολικού ωραρίου, γιατί το βλέπεις λίγο σα κομμάτι του σχολείου. Σαν συμπλήρωμα. Δεν ξέρω πώς εκτός θα μπορούσε να λειτουργήσει το ίδιο καλά.

Ε: Εντός λοιπόν.

Σ.13: Εντός! Ακριβώς!

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.13: Εντός του σχολικού πλαισίου. Για τον ίδιο λόγο θα έλεγα.

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Παιχνίδια ρόλων, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες;

Σ.13: Οι ομαδοσυνεργατικές σίγουρα. Απλώς, δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της τάξης, τόσο καλά. Θα έπρεπε όμως, νομίζω, να υπάρχει σ' ένα πρόγραμμα. Και οι δειγματικές είναι καλές επίσης.

Ε: Σε ενδιαφέρει λοιπόν, να παρακολουθήσεις κάποια επιμόρφωση που να χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές μεθόδους..

Σ.13: Ναι! Ναι!

Ε: Αλλά θεωρείς ότι δεν είναι εφαρμόσιμες..

Σ.13: Δεν ξέρω πόσο εφαρμόσιμες είναι στην τάξη. Δηλαδή, εγώ στις ελάχιστες φορές που έχω προσπαθήσει να εφαρμόσω κάποια ομαδοσυνεργατική, στα πλαίσια της τάξης, δεν έχει λειτουργήσει. Δηλαδή, περισσότερο δημιουργείται φασαρία, στα πλαίσια της τάξης, παρά τα παιδιά βλέπω ότι μπορούν να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο το οποίο θα έπρεπε να τηρήσουν.

Ε: Νιώθεις ασφάλεια με τη χρήση αυτών των μεθόδων. Δηλαδή, πιστεύεις ότι μπορείς να τις χρησιμοποιήσεις σωστά ή θα ήθελες...

Σ.13: Όχι, θα ήθελα! Θα ήθελα μία επιμόρφωση σε αυτό.

Ε: Ωραία. Πιστεύεις λοιπόν, ότι θα έπρεπε να μας δείξουν και πώς να χρησιμοποιούμε ...

Σ.13: Ναι! Πέρα από το γενικό πλαίσιο, δηλαδή χωρίζεις ομάδες με βάση το επίπεδο των μαθητών και άλλα γενικά.

Ε: Καλώς. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.13: Θα έλεγα οι έμπειροι συνάδελφοι. Γιατί λαμβάνουν υπόψιν και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι έμπειροι συνάδελφοι. Δεν ξέρω κατά πόσο οι πανεπιστημιακοί ή οι υπόλοιποι γνωρίζουν ακριβώς τι γίνεται σε μία τάξη, σε ένα σχολείο.

Ε: Άρα, λοιπόν είναι εντός πραγματικότητας.

Σ.13: Ναι! Είναι εντός και όχι εκτός πραγματικότητας (γέλια)!

Ε: Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Ποια οφέλη και ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από αυτό.

Σ.13: Όταν λέμε ρόλο του μέντορα μπορείς να μου το εξηγήσεις λίγο Σοφία; Δηλαδή, τι εννοούμε; Να τον καθοδηγεί;

Ε: Ναι! Να τον συμβουλεύει, να του δείχνει, να τον καθοδηγεί...

Σ.13: Κοίταξε να δεις. Να σου πω από προσωπική πείρα, γιατί είμαι αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση. Δεν νομίζω ότι ...Εγώ προσωπικά δεν χρειάστηκα τον.. Δεν αισθάνθηκα ότι χρειάζομαι ένα μέντορα, με την έννοια αυτή. Βέβαια, υπήρχαν έμπειροι συνάδελφοι οι οποίοι μου έδωσαν πολύτιμες συμβουλές, κατά καιρούς. Και με βοήθησαν. Και σε θέματα διαχείρισης της τάξης, όταν ήμουν και πιο νέα κτλ. Αλλά νομίζω ότι δε χρειάζεται να υπάρχει κάποιος που να έχει αυτό το ρόλο του μέντορα. Νομίζω ότι ο καθένας μαθαίνει μέσα από την εμπειρία του.

Ε: Ωραία. Αν καταλαβαίνω λοιπόν, καλά τυπικά όχι! Άτυπα..

Σ.13: Τυπικά, ναι! Άτυπα εγώ θα ήμουν ανοικτή σε αυτό. Δηλαδή, δε θα το θεωρούσα αρνητικό, αν κάποιος έμπειρος συνάδελφος μου δώσει μία συμβουλή ή οτιδήποτε με βάση την εμπειρία του. Αλλά όχι με την έννοια της καθοδήγησης. Με την έννοια ότι σε παίρνω από το χέρι και σου δείχνω, ας πούμε.

Ε Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.13: Δε θεωρώ ότι είναι απαραίτητο. Δηλαδή, νομίζω ότι κάπου με αυτόν τον τρόπο ο ένας υπεισέρχεται λίγο στο χώρο του άλλου. Και επειδή ο καθένας από μας έχει το δικό του τρόπο λειτουργίας και τον τρόπο που κάνει το μάθημά του και τον τρόπο που διαχειρίζεται την τάξη ή τα θέματα αυτά, νομίζω ότι μάλλον θα δημιουργούσε προβλήματα παρά θα διευκόλυνε.

Ε: Μάλιστα. Ο καθένας λοιπόν, έχει το δικό του τρόπο λειτουργίας και ...

Σ.13: Ναι! Και νομίζω ότι μέσα από την εμπειρία του μπορεί ο καθένας να δώσει ο ίδιος την ανατροφοδότηση στον εαυτό του. Δηλαδή, με βάση τα λάθη, τις παραλήψεις, τα αποτελέσματα..

Ε: Αναφέρεσαι δηλαδή, σε ένα αναστοχασμό που κάνει ο εκπαιδευτικός πάνω στην πρακτική του.

Σ.13: Ναι! Ναι! Ακριβώς αυτό! Ακριβώς αυτό!

Ε: Άρα θεωρείς ότι αυτό είναι καλύτερο. Ωραία! Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Στον άξονα αυτό θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Δηλαδή, σας εμπόδισαν στο να συμμετάσχετε.

Σ.13: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στο να συμμετάσχω. Γινόταν εκεί κάποια αναμόρφωση του διδακτικού ωραρίου. Μπορεί να ήταν βέβαια, κάποια δυσκολία μετακίνησης κάποια στιγμή. Δηλαδή, μπορεί να ήμουν στη Σαλαμίνα και έπρεπε να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο το οποίο ήταν στον Πειραιά. Οπότε αυτό δημιουργούσε μία δυσκολία. Αλλά, όχι, εκ μέρους του σχολείου. Δε δημιουργούσε το σχολείο κάποιο πρόβλημα.

Ε: Άρα, θεωρείς ότι το σχολείο διευκολύνει, οι διευθυντές διευκολύνουν..

Σ.13: Ναι! Ναι! Ναι! Διευκολύνουν σε αυτό ως επί το πλείστον.

Ε: Αλλά θεωρείς ότι υπάρχουν κάποιες δυσκολίες μετακίνησης ή πρόσβασης.

Σ.13: Ναι, η μετακίνηση ή η πρόσβαση!

Ε: Η πληροφόρηση; Πληροφορείσαι για τα ...

Σ.13: Ναι! Είναι αρκετά καλή, αρκετά καλή η πληροφόρηση που έχουμε για ό,τι συμβαίνει.

Ε: Και τα ωράρια; Είναι διευκολυντικά;

Σ.13: Ναι! Ναι! Ως επί το πλείστον! Όταν γίνονται και εντός του σχολικού πλαισίου. Δηλαδή, αναμορφώνεται το πρόγραμμα και μπορείς να το παρακολουθήσεις. Όταν κάτι είναι εκτός, εκεί ίσως είναι πιο δύσκολο στην παρακολούθηση.

Ε: Ωραία. Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε;

Σ.13: Ναι! Είχα ξεκινήσει ένα πρόγραμμα, το οποίο ήταν για τις νέες τεχνολογίες, όταν ήμουν στη Μύκονο, αλλά επειδή ήταν εξ αποστάσεως, δηλαδή μέσω του διαδικτύου, δεν μπορούσα

να το παρακολουθήσω. Δηλαδή, και εγώ δεν ήμουν ιδιαίτερα συνεπής, για να πω την αλήθεια, αλλά δε μπορούσα να κατανοήσω και τόσο πολύ εε το υλικό που έστελνε κάθε φορά ο επιμορφωτής ώστε να μπορέσω να προχωρήσω στο επόμενο στάδιο, στην επόμενη εργασία. Οπότε με δυσκόλεψε αυτό και το εγκατέλειψα.

E: Άρα ήταν ασύγχρονη εξ αποστάσεως.

Σ.13: Ναι! Ναι! Ήταν ασύγχρονη!

E: Άρα, ήταν δυσνόητο το υλικό..

Σ.13: Το υλικό! Και δεν είχα τη δυνατότητα να πάρω επεξηγήσεις πάνω σε αυτό και να το δουλέψω. Και αυτό λειτούργησε ανασταλτικά.

E: Άρα, δεν υπήρχε υποστήριξη.

Σ.13: Ναι!

E: Και ίσως και κάποια προβλήματα αυτοοργάνωσης, γιατί είπες...

Σ.13: Ναι! Και εγώ! Μη ρίχνουμε πάντα την ευθύνη στους άλλους (γέλια)!

E: Μάλιστα. Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Το υλικό, ο επιμορφωτής, η σύνδεση θεωρίας και πράξης;

Σ.13: Και ο επιμορφωτής, ενδεχομένως, κατά πόσο με ενέπνεε ή είχε τη μεταδοτικότητα ώστε να καταλάβω εγώ ορισμένα πράγματα. Και ίσως και η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Δηλαδή, κατά πόσο αυτό πάνω στο οποίο επιμορφώνομαι είναι κάτι το οποίο θα μπορέσω να το εφαρμόσω και πρακτικά.

E: Ανάγκη λοιπόν και πρακτικής εφαρμογής έτσι;

Σ.13: Ναι! Δηλαδή, αυτό έχω διαπιστώσει, ας πούμε, έτσι σε σύντομα σεμινάρια είτε σε επιμορφώσεις. Ότι όλα αυτά που μας λένε για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος ή τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να κάνουμε το μάθημα είναι πολύ ενδιαφέροντα θεωρητικά (έμφαση). Αλλά τελικά δεν έχουν πρακτική εφαρμογή και μένουν μόνο στη θεωρία. Αυτό είναι το πρόβλημα.

Ε: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.13: Ναι. Με ικανοποίησε σε θεωρητικό επίπεδο. Δηλαδή, ως άκουσμα ήταν πολύ ωραία αυτά που άκουσα για τον τρόπο που μπορεί να γίνει το μάθημα της ιστορίας, των αρχαίων ελληνικών...αλλά τελικά δεν εφαρμόστηκε ποτέ αυτό στην πράξη. Οπότε η προσδοκία μου έμεινε ημιτελής θα έλεγα. Γιατί δεν είχα τη δυνατότητα και δεν ξέρω και πόσο περνάει από το δικό μας χέρι να τα εφαρμόσουμε όλα αυτά, όταν έχουμε την πίεση της ύλης, τη διαχείριση της τάξης και όλα αυτά τα γνωστά θέματα.

Ε: Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να έχετε επιμορφωθεί στη χρήση της πλατφόρμας webex και γενικά στο πώς χρησιμοποιείται η εξ αποστάσεως μέθοδος;

Σ.13: Ναι, σίγουρα θα έπρεπε να έχουμε επιμορφωθεί, γιατί αισθάνομαι ότι...δηλαδή εγώ δεν είχα καμία επαφή με αυτά. Αισθάνομαι ότι πέσαμε λίγο στα βαθιά νερά και ό,τι κάναμε το κάναμε ουσιαστικά με προσωπική μας προσπάθεια και αναζήτηση. Μέσα από sites, μέσα από προσωπικό ψάξιμο στο διαδίκτυο, μέσα από πειραματισμό. Σίγουρα δεν υπήρξε καμία επιμόρφωση και θα έπρεπε να υπάρχει! Και τουλάχιστον στη δεύτερη φάση της πανδημίας. Δηλαδή, από το καλοκαίρι και μετά.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορούν στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.13: Νομίζω ότι αυτό θα έλεγα πάλι. Νομίζω ότι οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να περνάνε και στο επόμενο στάδιο, να μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά. Δηλαδή, για εμένα δεν έχει κανένα νόημα να επιμορφώνομαι σε κάτι το οποίο θεωρητικά ακούγεται πάρα πολύ ωραίο, αλλά πρακτικά δεν μπορώ να το εφαρμόσω. Και έτσι μένει απλά σαν μία γνώση θεωρητική.

Ε: Καλώς. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.13: Και 'γω ευχαριστώ!

Ε: Καλό τριήμερο!

Σ.13: Επίσης, Σοφία μου! Φιλιά!

Υπεύθυνη Δήλωση:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί

αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Συμμετέχων 14

Ημερομηνία: 16-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 31:39 λεπτά

Σ.14: Ναι;

E: Καλησπέρα!

Σ.14: Καλησπέρα! Καλησπέρα!

E: Εντάξει;

Σ.14: Ναι! Ναι! Έπρεπε να κατέβω στο υπόγειο! Γι' αυτό δεν γινόταν (γέλια)!

E: Καλώς!

Σ.14: Οπότε είμαι ελεύθερη τώρα.

E: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής».

Σ.14: Μάλιστα.

E: Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλόλογων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.14: Ναι! Ναι! Οκ! Εντάξει!

E: Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63

Σ.14: Έχω κλείσει τα 52 οπότε δεν ξέρω πού...

E: Ωραία! Θα βάλω 53-63

Σ.14: Ναι! Ναι!

Ε: Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.14: Λοιπόν! Είμαι διορισμένη από το 2004. Οπότε δεκαεπτά χρόνια;

Ε: Και στη Δυτική Αττική;

Σ.14: Επίσης! Εδώ διορίστηκα.

Ε: Δεκαεπτά χρόνια (επαναλαμβάνει). Ωραία. Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.14: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Από ότι κατάλαβα είστε μόνιμη εκπαιδευτικός.

Σ.14: Ναι, μόνιμη.

Ε: Μάλιστα. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.14: Λοιπόν, έχω τελειώσει το ιστορικό αρχαιολογικό της Αθήνας, το ΈΚΠΑ...

Ε: Έχετε κάνει και μεταπτυχιακές σπουδές;

Σ.14: Δεν έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Είχα εισαχθεί στο τμήμα Θεολογίας, αλλά το άφησα. Δεν τελείωσα δηλαδή, τις σπουδές και τώρα έχω εισαχθεί στο παιδαγωγικό τμήμα της δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά επίσης, δεν το έχω τελειώσει (γέλια)!

Ε: Καλώς! Στις ΤΠΕ έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα;

Σ.14: Όχι! Όχι! Δεν έχω παρακολουθήσει!

Ε: Αισθάνεσθε καλά καταρτισμένη;

Σ.14: Για τις ΤΠΕ μιλάμε έτσι;

Ε: Ναι! Ναι! Για τις ΤΠΕ!

Σ.14: Όχι. Δεν θα το έλεγα.

Ε: Όχι, λοιπόν.

Σ.14: Ναι! Ναι!

Ε: Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από τη προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μιλήσουμε λίγο για αυτά. Θα ήθελα να μου πείτε ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας.

Σ.14: Ναι, τι να πω τώρα; Βασικά, λόγω της εμπειρίας μπορεί να μην ήμουν και πολύ καλά προετοιμασμένη. Έτσι, να έχω ένα σχέδιο μαθήματος, ας πούμε πιστά. Ανάλογα με το τι θα έβγαινε πολλές φορές από το δυναμικό της τάξης.

Ε: Άρα, στηριζόσασταν στον αυτοσχεδιασμό, ας πούμε;

Σ.14: Ναι! Ναι! Ναι! Περισσότερο στον αυτοσχεδιασμό. Δεν μπορώ να πω ότι μου ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσω μεθόδους, όπως να δείξω κάτι στο you tube, να χρησιμοποιήσω

Ε: Τις ΤΠΕ;

Σ.14: Τις ΤΠΕ, ναι! Με μία τηλεόραση στον όροφο... Όπου στις αίθουσες μπορούσε η τηλεόραση να μετακινηθεί, έδειχνα κάτι. Αλλά όχι πάντα. Δεν βοηθούσε έτσι...

Ε: Η έλλειψη εξοπλισμού ή η δική σας ανασφάλεια; Ή και τα δύο;

Σ.14: Περισσότερο η έλλειψη εξοπλισμού, ας πούμε. Και το γεγονός ότι και εγώ έπρεπε να στηριχτώ σε κάποιον άλλο να μου τα δείξει. Υπήρχαν κάποια πράγματα. Έπρεπε να έχω συνεννοηθεί εκ των προτέρων. Και μάλιστα τις προηγούμενες χρονιές μπορούσα να το κάνω αυτό. Πηγαίνοντας στην αίθουσα που υπήρχε, ας πούμε, προτζέκτορας... Αλλά έπρεπε να φύγει το άλλο τμήμα. Έπρεπε να γίνει ένας σχεδιασμός για να δείξω κάτι στα παιδιά.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.14: Τώρα όσον αφορά προβλήματα συμπεριφοράς, όχι ιδιαίτερα. Δεν αντιμετώπισα έτσι κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Και έτσι κάποια παιδιά που έχουμε με μαθησιακές δυσκολίες.. έχουμε και παράλληλη στήριξη. Οπότε δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα. Δεν μπορώ να πω ότι έχουμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.

E: Μάλιστα. Άρα, αισθάνεστε ότι θα θέλατε να οργανώνετε καλύτερα το σχέδιο μαθήματός σας και ότι έχετε κάποια δυσκολία στην χρήση των ΤΠΕ, αν ερμηνεύω καλά αυτά που μου είπατε.

Σ.14: Ναι! Ναι! Ναι!

E: Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου;

Σ.14: Ναι, μπορώ να πω ότι ως προς την οργάνωση τώρα του μαθήματος ότι η εξ αποστάσεως με διευκόλυνε σε αυτό. Έπρεπε να.. πώς να το πω; Έπρεπε να χρησιμοποιήσω το χρόνο μου, να τον αξιοποιήσω αυτό το χρόνο που έχω...εεε...πολύ πιο συγκεκριμένα. Οπότε τώρα έχω ένα συγκεκριμένο σχέδιο. Δεν πάω στον αυτοσχεδιασμό τόσο, διότι φοβάμαι ότι θα μου μείνει χρόνος και δεν θα ξέρω τι να τον κάνω, ας πούμε, αυτόν το χρόνο. Οπότε έχω ένα σχέδιο προετοιμασμένο. Και φυσικά μπορώ να χρησιμοποιήσω τις ΤΠΕ πιο εύκολα, να δείξω, ας πούμε, και το video και ένα powerpoint και ό, τι άλλο θέλω να δείξω. Και εκείνη τη στιγμή αν θέλω να το κατεβάσω και να το δείξω, σε δύο λεπτά το έχω βρει και το δείχνω στα παιδιά. Οπότε σε αυτό το κομμάτι μπορούμε να πούμε ότι βελτιώθηκα και εγώ. Μάζεψα το υλικό μου, οργανώθηκα πολύ περισσότερο. Τώρα προβλήματα συμπεριφοράς δεν έχουμε ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση... (γέλια)

E: Υποκίνησης ή αδιαφορίας;

Σ.14: Ως προς τη συμπεριφορά, λέω, να δημιουργήσουν προβλήματα έτσι, όπως καμιά φορά δημιουργούσαν μέσα στην τάξη, πολύ σπάνια και λίγο στην αρχή. Και όποιος, τέλος πάντων, πάει να δημιουργήσει, να κάνει κάτι, για παράδειγμα να ανοίξει το μικρόφωνο για να χαλάσει το μάθημα..εντάξει.. το σταματάει αμέσως. Δεν έχουμε πρόβλημα, αλλά υπάρχει αρκετή αδιαφορία, το οποίο δεν ξέρω πώς να το διαχειριστώ! Προσπαθώ να βρω διάφορους τρόπους να τους ενεργοποιήσω, αλλά ποτέ δεν ξέρω τι κρύβεται πίσω από τις κάμερες. Και τα παιδιά κρύβονται πίσω από τις κάμερες. Μπορεί να κοιμούνται, μπορεί να παίζουνε, μπορεί να κάνουνε οτιδήποτε άλλο.. Δεν ξέρω κατά πόσο παρακολουθούνε. Αυτό! Δηλαδή, μου λείπουν τα πρόσωπά τους! Να δω αν με κατάλαβαν.

E: Μάλιστα.

Σ.14: Να δωωω..Ας πούμε τους λέω ένα ανέκδοτο, για παράδειγμα.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.14: Ωραία! Λέω ένα ανέκδοτο και γελάω μόνη μου! Δεν ξέρω αν τα παιδιά γελάνε, αν κοροϊδεύουνε, αν όντως ήταν ανέκδοτο (γέλια)! Δεν ξέρω την αντίδρασή τους. Ναι. Αφού τους λέω: «Μόνη μου τα λέω, μόνη μου γελάω». Δεν έχω ανταπόκριση ως προς αυτό.

Ε: Μάλιστα. Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου; Δηλαδή, αν οι μαθητές συγκρούονται μεταξύ τους. Αν οι μαθητές συγκρούονται με τους καθηγητές. Αν οι συνάδελφοι διαφωνούν. Αν με τους γονείς έχετε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα (επεξηγεί).

Σ.14: Δεν μπορώ να πω ότι έχουμε αντιμετωπίσει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Όχι! Και τα παιδιά περισσότερο μικροδιαφορές έχουνε. Ιδιαίτερα οι πιο μικρές τάξεις. Δηλαδή, περισσότερο τα παιδάκια της πρώτης Γυμνασίου θα έρθουνε και θα πούνε «Με χτύπησε, με κλώτσησε» ή ξέρω 'γω οτιδήποτε. Τα μεγαλύτερα, της δευτέρας και της τρίτης δεν έχουμε έτσι, κάτι ιδιαίτερο. Ειδικά, της τρίτης Γυμνασίου, γιατί εγώ μπαίνω περισσότερο στην Τρίτη Γυμνασίου, δεν βλέπω έτσι κάποιες διαφορές.. έτσι ιδιαίτερες με προβλήματα. Τώρα όσον αφορά τους συναδέλφους. Όχι! Έχουμε πολύ καλές σχέσεις, ας πούμε! Και οι διαφωνίες μας είναι σε ήπιους τόνους, ας πούμε. Δε μπορώ να πω ότι έχουμε προβλήματα (γέλια)!

Ε: Χμ! Χμ! Με τους γονείς;

Σ.14: Ούτε με τους γονείς μπορώ να πω ότι έχουμε προβλήματα.

Ε: Δείχνουν ενδιαφέρον για τα παιδιά τους;

Σ.14: Εντάξει (διστακτικά). Και στις ενημερώσεις, δηλαδή μία ενημέρωση που κάναμε μπήκαν αρκετοί γονείς, και στην ενημέρωση που έχουμε κάθε εβδομάδα.. Εντάξει, τώρα δεν μπαίνουνε τόσο πολύ για να ρωτήσουνε.. Μέσω Webex βέβαια, τώρα, αλλά και στο σχολείο που είμαστε, τις ώρες που έχουμε δώσει ώρες επικοινωνίας, δεν έρχονται βέβαια στο σχολείο, παίρνουνε όμως τηλέφωνο και μιλάμε. Δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα!

Ε: Καλώς! Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.14: Τώρα στη συγκεκριμένη φάση; Μακάρι να γυρίσουμε στο σχολείο! Δεν έχω έτσι, κάτι που μπορώ να πω ιδιαίτερα (γέλια).

Ε: Καλώς. Πάμε λοιπόν στον τρίτο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Εδώ θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας;

Σ.14: Εδώ τώρα, εντάξει, θα με ενδιέφερε περισσότερο να δω πράγματα στο αντικείμενο με τη διδακτική.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.14: Δηλαδή, στην ειδική διδακτική, αλλά και στα παιδαγωγικά. Γιατί αλλάζουν οι ηλικίες, οι εποχές εξελίσσονται. Θα ήθελα περισσότερο ως προς αυτά. Επίσης, η διαχείριση άγχους και συγκρούσεων. Και αυτό, ας πούμε, θα με ενδιέφερε να μπορώ να καταρτιστώ για να ξέρω πώς να διαχειριστώ καταστάσεις.

Ε: Το άγχος το δικό σας ή το άγχος των παιδιών;

Σ.14: Το άγχος των παιδιών περισσότερο. Όχι, δικό μου τόσο. Ναι! Ναι!

Ε: Κυρίως το άγχος των παιδιών και των συγκρούσεων που...

Σ.14: Ναι! Που προκύπτουν έτσι με τα παιδιά. Μικρές- μεγάλες.

Ε: Όταν λέτε ειδική διδακτική εννοείτε διδακτική σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα;

Σ.14: Ναι! Σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα.

Ε: Ποιο μάθημα σας δυσκολεύει και θεωρείτε ότι, τέλος πάντων, είναι πιο δύσκολο να το προσεγγίσετε για να γίνει κατανοητό στα παιδιά. Αν υπάρχει κάποιο!

Σ.14: Ναι! Εντάξει! Τα αρχαία, ίσως. Και γιατί το λέω αυτό. Γιατί δεν τους ενδιαφέρει τόσο! Γιατί πρέπει να βρεις ένα τρόπο να είναι πιο παιχνιδιάρικος, ας πούμε, σε αυτήν την ηλικία για να το προσεγγίσουν τα παιδιά. Γιατί ας πούμε, με την Ιστορία, κάποιος τρόπος ας πούμε, εντάξει! Έχω βρει! Στη Γλώσσα, ας πούμε πάλι, επειδή είναι η γλώσσα.. μας δίνεται η δυνατότητα. Και μέσω κειμένων άλλων μπορούμε να κάνουμε πράγματα. Αλλά αυτό που τους δυσκολεύει περισσότερο είναι τα αρχαία. Δεν το θέλουν καθόλου! Και δε θυμούνται ούτε την προηγούμενη γνώση, ας πούμε.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.14: Δηλαδή, ας πούμε, τώρα είμαι τώρα στη Δευτέρα Γυμνασίου. Θέλω να κάνω την υποτακτική. Τι να κάνω την υποτακτική της μέσης φωνής, αφού δεν ξέρουν, δε θυμούνται καθόλου την ενεργητική φωνή (ρητορική ερώτηση); Πώς να κάνω τη μέση; Εκεί! Με δυσκολεύει αυτό!

E: Να σας ρωτήσω και κάτι ακόμη σε σχέση με τη διδακτική...

Σ.14: Ναι! Ναι!

E: Για τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές ή δεν φέρνουν αποτέλεσμα στο δικό σας μάθημα;

Σ.14: Όχι! Χρησιμοποιώ αυτή τη μέθοδο, την ομαδοσυνεργατική. Και μάλιστα βλέπω και αποτέλεσμα. Απλώς, θέλει περισσότερο κόπο (γέλια). Στην τάξη πολλές φορές είναι πιο δύσκολο γιατί γίνεται περισσότερο φασαρία και ενοχλούνται οι άλλοι. Και θέλει και χρόνο. Θέλει να έχεις ένα δίωρο, ας πούμε, για να βγει.

E: Ναι! Ναι! Ναι! Καταλαβαίνω τι λέτε!

Σ.14: Και τώρα αυτήν την τελευταία εβδομάδα το κάνω και μέσω webex. Τους χώρισα σε δωμάτια. Και τους αφήνω και λίγο να μιλάνε, γιατί το έχουν πάρα πολύ ανάγκη αυτό τα παιδιά, να μιλάνε μεταξύ τους. Γιατί όταν είμαστε στο σχολείο, βγαίνουν στο διάλειμμα, μιλάνε κτλ. Τώρα που είμαστε εξ αποστάσεως και αυτό το δεκάλεπτο που έχουμε διάλειμμα δεν μπορούν να βρεθούν μεταξύ τους..

E: Ναι, δεν μπορούν!

Σ.14: Οπότε το δοκίμασα και τους άρεσε. Τους ξενοφάνηκε στην αρχή. Που βρέθηκαν με δύο τρεις άλλους, ας πούμε. Και μάλιστα έκανα και τυχαία το χωρισμό. Ενώ σιγά σιγά τους είπα ότι... γιατί μου το ζητάνε. Μου λένε «Γιατί κυρία, δεν με βάλατε με τον τάδε ή με την τάδε;». Θα το κάνω και αυτό (γέλια)! Σιγά σιγά, γιατί ακόμη δεν το έχω μάθει. Τους άρεσε, ας πούμε....Εντάξει! Βέβαια, προχωράει πιο αργά η ύλη. Κέρδισα όμως, τοσοο..

E: Το ενδιαφέρον;

Σ.14: Το ενδιαφέρον, ναι. Και λίγο κάναμε κάτι το διαφορετικό, γιατί έχουν πλέον βαρεθεί. Αυτό. Οπότε αυτή η μέθοδος με διευκόλυνε αρκετά.

E: Ωραία. Να σας ρωτήσω τώρα κάτι πάνω στο σε αυτό. Θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε πάνω στη χρήση αυτών των ενεργητικών μεθόδων δηλαδή παιχνίδια ρόλων, ομαδοσυνεργατικές κτλ; Ή θεωρείτε ότι γνωρίζετε αρκετά και τα καταφέρνετε αρκετά καλά.

Σ.14: Όχι, θα με ενδιέφερε να μάθω και άλλα!

E: Απλά, το αναφέρω στα πλαίσια της διδακτικής που μου είπαμε προηγουμένως.

Σ.14: Ναι! Ναι!

E: Άρα, σημειώνω και καινοτόμες μεθόδους έτσι;

Σ.14: Ναι! Ναι!

E: Ωραία! Πάμε στην επόμενη ερώτηση. Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί; Ως επιμορφούμενη έτσι;

Σ.14: Ναι, το κατάλαβα! Νομίζω ότι θα ανταποκρινότανε περισσότερο το μεικτό μοντέλο.

E: Χμ! Χμ!

Σ.14: Δηλαδή, και να είμαι και από το σπίτι...Γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που δεν μπορείς, να φύγεις, να πας, να αφιερώσεις το χρόνο, να φύγεις από το σπίτι. Το είδα και τώρα. Δηλαδή, μόλις βλέπω ότι υπάρχει κάποιο σεμινάριο και είμαι στο σπίτι και μπορώ να το παρακολουθήσω, το σημειώνω, ας πούμε. Έτσι, μία επιμόρφωση. Τώρα δεν ξέρω αν θα σηκωνόμουν να πήγαινα, στο Αιγάλεω που γίνεται ή στο ΠΕΚΕΣ ή δεν ξέρω και γω πού (γέλια)!

E: Ωραία! Ωραία! Άρα, είναι και ο τόπος...Αυτά θα μου τα πείτε και μετά βέβαια..

Σ.14: Ναι! Ναι!

E: Άρα, το μεικτό μοντέλο!

Σ.14: Χμ! Χμ!

E: Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων ως επιμορφούμενη; Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές ή όχι;

Σ.14: Εννοείται οι επιμορφώσεις που γίνονται μέσω τηλεδιάσκεψης;

Ε: Ναι! Σύγχρονη εξ αποστάσεως όχι ασύγχρονη.

Σ.14: Ναι, όχι, γιατί; Νομίζω ότι θα έχουν. Γιατί όχι; Εντάξει, δεν έχω παρακολουθήσει πολλά για να είμαι σε θέση να γνωρίζω, αλλά ό,τι παρακολούθησα με ενδιέφερε και νομίζω ότι είχε αποτέλεσμα.

Ε: Άρα, σε γενικές γραμμές ικανοποίησαν τις ανάγκες σας.

Σ.14: Ναι! Εξαρτάται βέβαια, και από το αντικείμενο. Εξαρτάται και από το ποιος μιλάει.. Νομίζω ότι εξαρτάται και από άλλα πράγματα.

Ε: Άρα, πέρα από τη μέθοδο εξαρτάται και από τον επιμορφωτή και από τη θεματολογία.

Σ.14: Σίγουρα! Σίγουρα!

Ε: Άρα, δε θεωρείτε ότι αυτή η μέθοδος δεν σας ταιριάζει έτσι;

Σ.14: Όχι! Όχι!

Ε: Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας οι βραχείας (1-10), οι μέσης (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (+100) επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.14: Εντάξει! Αναλόγως το αντικείμενο της επιμόρφωσης. Δηλαδή, τώρα μία..για τη διδακτική, ας πούμε, νομίζω ότι 1-10 ώρες θα ήταν αρκετό. Αν είχε να κάνει με την αλλαγή, ξέρω γω, αντικειμένου, αν προστεθεί ένα μάθημα, ένα διαφορετικό βιβλίο, ξέρω γω ή για παράδειγμα αυτό που μιλάει για το σύμβουλο σχολικής ζωής.. Εκεί νομίζω ότι ήθελε περισσότερες ώρες.

Ε: Μάλιστα! Όταν εισάγονται μεταρρυθμίσεις δηλαδή.

Σ.14: Ναι! Ναι! Ναι!

Ε: Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί;

Σ.14: Λοιπόν, να ξεκινήσω από το ότι δεν θα ήθελα να είναι στη διάρκεια των διακοπών (γέλια)!

Ε: Ωραία!

Σ.14: Γιατί κατά τη διάρκεια των διακοπών θεωρώ ότι αν επιλέξω να κάνω κάτι.... Αν είναι από κάποιο επίσημο φορέα, δηλαδή από το υπουργείο κτλ, δεν θα ήθελα να είναι στη διάρκεια των διακοπών. Κατά τη διάρκεια των διακοπών μπορεί να επιμορφωθώ, δηλαδή να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο ή κάτι, αλλά να το επιλέξω.. Να έχω τη δυνατότητα να το επιλέξω μόνη μου. Όχι να μου επιβληθεί ή να... ας πούμε.. Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνετε.

Ε: Ναι! Ναι! Καταλαβαίνω!

Σ.14: Η επιμόρφωση είναι, ας πούμε, να πάρεις και να διαβάσεις και ένα βιβλίο. Σίγουρα! Μέσα στις διακοπές θα το κάνουμε. Αλλά θα το κάνω, γιατί θέλω να το κάνω, γιατί θα με ξεκουράσει ας πούμε..

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.14: Τώρα! Νομίζω ότι μέσα στο σχολικό ωράριο. Δεν θα ήθελα να επιβαρυνθώ, δηλαδή να έχω και το σχολείο και την προετοιμασία του σχολείου και το σεμινάριο να παρακολουθήσω. Και όταν πρόκειται για μακράς διάρκειας. Ακόμη και μέσης διάρκειας. Τώρα μίας βραχείας διάρκειας. Εντάξει! Μπορεί, ας πούμε, να αφιέρωνα και λίγες ώρες και εκτός σχολικού ωραρίου.

Ε: Μάλιστα! Σε γενικές γραμμές εντός σχολικού ωραρίου λοιπόν!

Σ.14: Ναι! Ναι!

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο;

Σ.14: Ναι, αυτό τώρα...

Ε: Μέσα στο σχολείο ή σε κάποιον άλλο χώρο που..

Σ.14: Εξαρτάται τώρα. Εντάξει! Αν είναι να μετακινηθούμε πάρα πολύ! Εντάξει! Όχι, δεν θα με πείραζε να είναι και σε έναν άλλο χώρο. Γιατί είναι καλό να γνωρίζουμε και άλλους ανθρώπους και άλλους τόπους. Εντάξει! Δεν έχω θέμα και σε αυτό!

Ε: Ωραία! Αλληλεπίδραση λοιπόν. Το θετικό ενός άλλου πλαισίου είναι η αλληλεπίδραση και η γνωριμία.

Σ.14: Ναι! Ναι!

Ε: Ωραία. Ποιες τεχνικές πιστεύετε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Σας αρέσει η εισήγηση, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, οι δειγματικές διδασκαλίες, παιχνίδια ρόλων; Τι σας ταιριάζει καλύτερα;

Σ.14: Εντάξει! Η εισήγηση είναι περισσότερο κουραστική. Για να είμαστε ειλικρινείς, κουράζει. Κουράζει, ας πούμε. Εξαρτάται βέβαια, πάντα, είπαμε, και από τον επιμορφωτή, το αντικείμενο. Όλα αυτά πάνε πακέτο. Οι δειγματικές διδασκαλίες, νομίζω ότι θα έχουν περισσότερο ενδιαφέρον. Και αυτά με τα παιχνίδια ρόλων και τις ομαδοσυνεργατικές.

Ε: Άρα, σας ενδιαφέρουν δειγματικές διδασκαλίες και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι. Και θεωρείτε κουραστική την εισήγηση.

Σ.14: Ναι! Ναι!

Ε: Ωραία. Ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.14: Δεν μπορώ να το πω αυτό. Γιατί υπάρχουν και έμπειροι συνάδελφοι που.. που.. ας πούμε θα μου άρεσε να ακούσω κάποιον συνάδελφο να μου πει προβλήματα που αντιμετωπίζει και εκείνος ή να δείξει κάτι καινούριο που έχει κάνει εκείνος. Αλλά νομίζω ότι όλοι μπορούνε. Δηλαδή, και συμβούλους που έχω ακούσει, ας πούμε, και συντονιστές που έχω ακούσει και μιλάνε ωραία. Όλοι! Νομίζω ότι ο καθένας έχει να προσφέρει κάτι.

Ε: Ωραία. Ο καθένας λοιπόν έχει να προσφέρει κάτι (επαναλαμβάνει). Ωραία. Ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νέους συναδέλφους; Και αν πιστεύετε ότι μπορεί να προκύψουν από αυτό κάποια οφέλη ή και κάποια προβλήματα.

Σ.14: Όταν λέτε νέους συναδέλφους εννοείτε νεοδιόριστους;

Ε: Ναι!

Σ.14: Νεοδιόριστους! Ναι! Δεν ξέρω κατά πόσο.. Δηλαδή, δεν πρέπει να επιμορφωθεί; Απλώς επειδή είναι έμπειρος; Δηλαδή, δεν πρέπει και εκείνος να έχει μία κατάλληλη επιμόρφωση; Γιατί έχει τύχει να έχουμε έμπειρους καθηγητές οι οποίοι όμως, δεν έχουνε το

κατάλληλο....Δηλαδή πολλές φορές οι έμπειροι συνάδελφοι, αυτοί δηλαδή που έχουν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση αυτό αυτό δεν..

E: Χμ! Χμ!

Σ.14: Αυτό φαντάζομαι ότι εννοείτε...

E: Ναι! Ναι!

Σ.14: Εγώ έχω καταλάβει ότι υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι, όπως μπήκαν στην εκπαίδευση πριν από τριάντα χρόνια, έτσι και θα βγουν.

E: Χμ! Χμ!

Σ.14: Δηλαδή, έχουν μεν την εμπειρία, επειδή έχουνε διδάξει αρκετά χρόνια, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο έχουν τη διάθεση να το κάνουν αυτό. Δεν ξέρω αν μπορούνε..

E: Μάλιστα. Θέλετε να πείτε ότι ..

Σ.14: Αν μπορούνε; Αν θέλουν; Δεν ξέρω..(γέλια)!

E: Δεν εξελίσσονται επαγγελματικά αρκετοί συνάδελφοι...

Σ.14: Ναι! Και..

E: Δεν υπάρχει και η διάθεση. Άρα, σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι δεν είναι καλή ιδέα.

Σ.14: Είναι καλή ιδέα, εφόσον όμως, πλαισιωθεί κάπως.

E: Μάλιστα.

Σ.14: Δηλαδή, αυτός ο έμπειρος διδάσκαλος... Για παράδειγμα, αν θεωρηθώ εγώ ότι είμαι έμπειρη με τα δεκαεπτά μου χρόνια, λέω, και διοριστεί ένας νέος φιλόλογος και έρθει το Σεπτέμβριο και πρέπει εγώ να τον βοηθήσω κάπως. Θα ήθελα να μου δείξουν πώς να τον βοηθήσω. Τι δηλαδή ακριβώς πρέπει να κάνω!

E: Κατάλαβα!

Σ.14: Όχι μόνο επειδή έχω μερικά χρόνια πίσω, ας πούμε. Εντάξει! Θα πω κάποια πράγματα αλλά...Δεν δεν ξέρω αν με καταλαβαίνετε τι εννοώ;

E: Κατανοώ! Απαιτείται επιμόρφωση του...

Σ.14: Ναι! Βέβαια!

E: Και βέβαια, και θέληση και διάθεση.

Σ.14: Ναι! Σαφέστατα!

E: Ωραία. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους της σχολικής σας μονάδας με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.14: Ναι. Εμείς λίγο πολύ το κάνουμε μεταξύ μας. Εμείς στο σχολείο είμαστε πέντε φιλόλογοι. Λέμε τι θα κάνουμε, με ποιο τρόπο θα το κάνουμε, αν έχει βρει κάποιος ας πούμε... Να δηλαδή, και τώρα που είμαστε στην τηλεκπαίδευση. Έφτιαξα ένα τεστάκι. Έκανα ένα κουίζ. Το στείλα στη συνάδελφο. Έχουμε δηλαδή μία.. Τώρα εσείς εννοείτε να μπει μέσα στην τάξη;

E: Ναι! Και να παρακολουθήσει το μάθημα και να σας πει τη γνώμη της.

Σ.14: Λοιπόν! Εμένα θα μου άρεσε προσωπικά. Και μάλιστα το παρατηρώ τώρα με τις συναδέλφους της παράλληλης στήριξης. Οι οποίοι και αυτές είναι συνάδελφοι. Δηλαδή, έχω φιλόλογο η οποία μπαίνει στα μαθήματα μαζί με εμένα, γιατί υπάρχει παιδί που έχει αυτισμό, ας πούμε.

E: Α! Ωραία

Σ.14: Είναι παράλληλης στήριξης. Θέλω.. δηλαδή, πάντα την κρατάω στο τέλος και ...μπορεί να μου πει, ας πούμε, «Καλό αυτό που έκανες». Δηλαδή, να μη μου πει από λόγους ευγένειας ότι ας πούμε, ξέφυγες... μπορεί να μη μου το πει. Αλλά παρατηρώ ότι όταν έχω κάνει καλό και το νιώθω και γω ότι είναι καλό, γιατί είναι καινούριο θα μου το πει. Ή μπορεί να μου πει «Εντάξει! Να μην τους κάνεις άλλο αυτό το κομμάτι στην ύλη. Προχώρα! Εντάξει! Και ας μην το κατάλαβαν αυτό!». Δεν ξέρω πως..

E: Άρα, έχετε κάποια εμπειρία λόγω της παράλληλης στήριξης και είσαστε θετική.

Σ.14: Ναι! Είμαι θετική! Ναι!

Ε: Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Εδώ θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις. Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συμμετοχή σας στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα; Μπορεί να έχει σχέση με την πληροφόρηση, με τον τόπο με τον χρόνο...

Σ.14: Ναι! Νομίζω ότι περισσότερο παίζει ρόλο η πληροφόρηση. Δηλαδή πολλές φορές έχουμε επιμόρφωση και το έχουμε μάθει τελευταία στιγμή.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.14: Και εκεί ας πούμε πρέπει να προγραμματίσεις. Από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο. Δηλαδή, από το αν θα γίνει αναδιάταξη του προγράμματος του σχολείου, του σπιτιού (γέλια), του προσωπικού χρόνου. Εντάξει! Δεν μπορεί να γίνει τελευταία στιγμή και εσύ να έχεις κανονίσει κάτι άλλο! Αυτό είναι κατανοητό. Περισσότερο ως προς αυτό.

Ε: Και ο τόπος είναι.. γιατί μου είπατε πριν «Άμα είναι να τρέχω στο Αιγάλεω...»

Σ.14: Εντάξει! Σίγουρα!

Ε: Η μακρινή απόσταση είναι ..

Σ.14: Η μακρινή απόσταση σίγουρα είναι αποτρεπτική! Δηλαδή, άμα μου πούνε θα πάτε, ξέρω γω, στα Μέγαρα. Γίνεται επιμόρφωση τα Μέγαρα. Πάτε όλοι οι φιλόλογοι της Δυτικής Αττικής στα Μέγαρα. Ε δεν πρέπει να το ξέρω πιο νωρίς; Να κανονίσω το πώς θα πάω! Τα πάντα, ας πούμε! Μπορεί να μην έχω αυτοκίνητο σε αυτή τη φάση! Θα πρέπει να κανονίσω με άλλους συναδέλφους. Θα πρέπει να δω τα δρομολόγια! Οτιδήποτε! Νομίζω ότι θα χρειαζόταν μία έγκαιρη πληροφόρηση.

Ε: Καλώς. Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ή έχετε βαρεθεί; Σας έχει ενοχλήσει κάτι; Αν ναι, τι ήταν αυτό που σας ενοχλήσε;

Σ.14: Λοιπόν ναι! Μου έχει τύχει! Φαινότανε ένα πρόγραμμα έτσι καινοτόμο στην πράξη. Αλλά στην πραγματικότητα ήταν.. νομίζω ότι ήταν έτσι, επιπόλαιη επιλογή του υπευθύνου. Ήταν προπαγάνδα μίας συγκεκριμένης ομάδας, ας πούμε. Ήθελαν να μιλήσουν για τη βία. Φέρανε μια συγκεκριμένη οργάνωση. Ενώ εγώ περίμενα κάτι άλλο. Ενώ εγώ είχα επιλέξει να το παρακολουθήσω... είχα φτιάξει το πρόγραμμά μου, ήταν κάθε Τετάρτη ένα δίωρο ή τρίωρο, δεν θυμάμαι τώρα πόσο ήταν το σεμινάριο.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.14: Και φυσικά είπα δεν αφιερώνω άλλο χρόνο! Δεν με ενδιαφέρει! Δεν μου άρεσε το όλο το πρόγραμμα! Και τελικά το εγκατέλειψα.

Ε: Δηλαδή, το πρόβλημα ήταν ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί δεν είχαν καμία σχέση με το τρόπο της υλοποίησής του; Δηλαδή άλλο είχαν υποσχεθεί ότι ..

Σ.14: Ναι! Ή τουλάχιστον έτσι.. εκτός αν δεν το είχα καταλάβει εγώ καλά. Δεν θέλησα περισσότερες...δεν μου άρεσε από την αρχή το σεμινάριο! Με το που το είδα! Ενώ το επέλεξα να πάω, πήγα. Ήταν πριν από αρκετά χρόνια αυτό. Νομίζω ότι ήταν κατά της σχολικής βίας. Αλλά ήταν ένα ειρηνιστικοό...Πώς να το πω; Μία οργάνωση τέλος πάντων υπέρ της ειρήνης το οποίο βασιζόταν.. Το όλο πρόγραμμα τελικά βασιζόταν σε αυτήν την οργάνωση. Έκανε το σεμινάριο με βάση αυτήν την οργάνωση. Χωρίς όμως, να το έχει πει. Ότι τελικά θα ακολουθήσουμε αυτό το πρόγραμμα, τοσοο..

Ε: Κατάλαβα! Κατάλαβα!

Σ.14: Δεν ξέρω αν έγινα κατανοητή.

Ε: Ναι! Κατάλαβα! Κατάλαβα! Ποιοι άλλοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ο επιμορφωτής; Το υλικό; Η απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης;

Σ.14: Νομίζω ότι αν κάτι τελικά δεν με ενδιέφερε, τελικά θα το εγκατέλειπα. Αν δεν συνδεόταν η θεωρία με την πράξη, ναι! Θα το εγκατέλειπα!

Ε: Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.14: Ναι! Νομίζω πως ναι. Ναι! Δηλαδή, εκτός από αυτό που δεν το παρακολούθησα τελικά νομίζω ότι τα περισσότερα που έχω παρακολουθήσει με έχουν ικανοποιήσει. Έχω πάρει πράγματα δηλαδή.

Ε: Άλλα περισσότερο, άλλα λιγότερο.

Σ.14: Ναι!

Ε: Αυτό που εγκαταλείψατε προσφερότανε ενδοϋπηρεσιακά;

Σ.14: Ναι! Νομίζω ότι ήταν της αγωγής υγείας, πολιτιστικά, αγωγής υγείας. Κάπου εκεί τέλος πάντων, ένα σεμινάριο!

Ε: Να σας ρωτήσω τώρα και για την τηλεκπαίδευση. Νομίζετε ότι έπρεπε να έχουμε επιμορφωθεί στη χρήση της πλατφόρμας; Εσείς δυσκολευτήκατε;

Σ.14: Ναι! Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχουμε επιμορφωθεί. Εγώ δεν ξέρω πολύ καλά να χειρίζομαι τους υπολογιστές. Έβαλα τα παιδιά μου, ας πούμε, να μου δείξουνε. Και μέσω των συναδέλφων, του διευθυντή μας.. Και αυτό που είπα προηγουμένως ότι έμαθα να κάνω τα δωμάτια για να μπορούνε ας πούμε.. Μου το δείξανε! Θα έπρεπε να έχουμε επιμορφωθεί!

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.14: Αυτό που σας είπα. Να μην είναι της τελευταίας στιγμής. Να ξέρεις ότι.. από νωρίς.. να ξέρεις ότι τότε θα γίνει ένα σεμινάριο. Τι θα αφορά κτλ. Για να μπορέσεις να το επιλέξεις.

Ε: Ωραία. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.14: Ωραία!

Ε: Καλό σας βράδυ! Ευχαριστώ πααάρα πολύ!

Σ.14: Ναι 'σαι καλά! Να 'σαι καλά, Σοφία!

Ε: Γεια σας!

Σ.14: Γεια! Γεια!

Συμμετέχων 15

Ημερομηνία: 17-3-2021

Διάρκεια συνέντευξης: 17 Λεπτά

E: Παρακαλώ;

Σ.15: Έλα, Σοφία είμαι ο διευθυντής του τρίτου σχολείου. Συγγνώμη! Είχε προκύψει κάτι πολύ σημαντικό.

E: Εντάξει! Εντάξει!

Σ.15: Δε μπορούσα ούτε να διακόψω, ούτε τίποτα!

E: Καταλαβαίνω! Καταλαβαίνω!

Σ.15: Δεν ξέρω αν έχεις χρόνο τώρα.

E: Εγώ έχω. Να σας καλέσω εγώ;

Σ.15: Όχι, εντάξει! Το ίδιο είναι.

E: Καλώς! Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλόλογων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξή μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της.

Σ.15: Ωραία!

E: Θα ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι απαραίτητα. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 42-52...

Σ.15: Είμαι εξήντα.

E: Εξήντα. Ωραία. Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός..

Σ.15: Τριάντα ένα.

Ε: Τριάντα ένα (επαναλαμβάνει). Ωραία. Εε.. πόσα χρόνια εργάζεστε στη Δυτική Αττική;

Σ.15: Στη Δυτική Αττική είμαι από το 90-9. Κάπου εκεί.

Ε: Πάμε τώρα στον επόμενο άξονα. Σε εσάς οι ερωτήσεις θα είναι διαφοροποιημένες μια και είστε και φιλόλογος και ασκείται και διοικητικό έργο. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για τα προβλήματα που πιστεύετε ότι αντιμετωπίζει η ειδικότητα των φιλόλογων της σχολικής σας μονάδας.

Σ.15: Ναι. Καταρχήν, όπως γνωρίζετε και εσείς, οι φιλόλογοι, η δική μας ειδικότητα, είναι η πλέον, ίσως η πιο σημαντική. Και αυτή που κρατάει και το σχολείο. Το βαρύ πυροβολικό του σχολείου.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.15: Παρόλα αυτά δεν έχουμε νομίζω τη στήριξη που θα έπρεπε. Ούτε υπό μορφήν επιμορφώσεως ούτε της στήριξης από πλευράς...εεε...κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους για πολύ δύσκολες περιπτώσεις παιδιών. Και πώς θα αντιμετωπίσουμε ιδιαίτερες καταστάσεις! Έτσι στα σχολεία εδώ. Το δικό μου το σχολείο εδώ είναι από τα πιο δύσκολα της περιοχής με πολλαπλά θέματα και προβλήματα συγκεντρωμένα. Δεν την έχουμε! Δεν την έχουμε αυτή τόσα χρόνια! Και όταν γίνεται, γίνεται βιαστικά! Γίνεται ανοργάνωτα. Δεν είναι αυτό που θα ήθελε ο κλάδος. Αυτό που θα απαιτούσαν οι συνθήκες και οι ανάγκες.

Ε: Μάλιστα. Όταν λέτε πολλαπλά προβλήματα; Θα μπορούσατε να μου φέρετε κάποια παραδείγματα;

Σ.15: Ναι! Είναι οικογένειες διαλυμένες, μονογονεϊκές, δίγλωσσα περιβάλλοντα, οικογένειες που έχουν χαμηλό, έτσι, μορφωτικό επίπεδο...εεε που είναι δύσκολο να ανταπεξέλθουν ακόμη και στις ανάγκες της καθημερινότητας. Πάρα πολλά παιδιά δεν μπορούν ούτε ένα σάντουιτς από το κυλικείο να φάνε. Έχουμε κατάλογο με 25-30 παιδιά που τα σιτίζουμε όσο μπορούμε περισσότερο και τα στηρίζουμε με ποικιλόμορφους τρόπους, εμείς ως σχολείο. Και ψυχολογικά επίσης, προβλήματα. Πάρα πολύ σοβαρά (έμφαση) που έρχονται φυσιολογικά, όταν υπάρχουν τέτοιες δυσάρεστες καταστάσεις στην οικογένεια.

Ε: Μάλιστα. Στο σχολείο σας υπάρχει το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ καθηγητών και μαθητών.

Σ.15: Συγκρούσεις! Τι ακριβώς εννοείται;

Ε: Συγκρούσεις μεταξύ μαθητών.

Σ.15: Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συγκρούονται, λίγο πολύ, και λεκτικά και σωματικά, έτσι, καμιά φορά. Αλλά ιδιαίτερες περιπτώσεις συγκρούσεων, δηλαδή σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς με ξυλοδαρμούς και τέτοια πράγματα δεν έχουμε, όχι! Θα περίμενε κανείς ότι σε ένα σχολείο που είναι έτσι, σχολείο με δύσκολα παιδιά, δύσκολες καταστάσεις, πολλά προβλήματα, να είχε τέτοια φαινόμενα. Όχι! Είναι πολύ λίγα, εξαιρετικά λίγα, τα οποία τα αντιμετωπίζουμε εν τη γενέσει τους. Καλούμε σε δύο τρεις περιπτώσεις που έγιναν, που δεν ήταν και τίποτα σοβαρά, καλέσαμε γονείς. Έτσι; Και των δύο! Και με τα παιδιά! Και συζητήσεις που έγιναν στη συνέχεια.. και εξομαλύνθηκε η κατάσταση. Ούτε συγκρούσεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, ας πούμε, Ρομά και των Ποντίων ή ξένων που έχουμε εδώ. Γιατί έχουμε Ινδούς, έχουμε Αφγανούς. Έτσι; Δεν έχουμε τέτοιου τύπου συγκρούσεις.

Ε: Άρα, απ' ότι καταλαβαίνω οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές ανισότητες και τα προβλήματα τα ψυχολογικά λόγω της κατάστασης..

Σ.15: Και όχι μόνο τις ανισότητες...Και αντιλαμβάνεστε. Έχουμε παιδιά από εντελώς διαφορετικά γλωσσικά, οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Και αυτό είναι δύσκολο να το διαχειριστεί κανείς. Θα έπρεπε εκεί να έχουμε τη βοήθεια της πολιτείας. Κάτι έχει αρχίσει. Για παράδειγμα, η τοποθέτηση ψυχολόγων.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.15: Φέτος, στα σχολεία τοποθέτησαν ψυχολόγο για την περιοχή μας. Μία για όλα τα σχολεία! Εμείς την έχουμε 5 ώρες κάθε Πέμπτη. Είναι μία αρχή, αλλά αντιλαμβάνεστε ότι αυτό δεν αρκεί και είναι πολύ λίγο. Και ειδικά σχολεία εδώ, όπως είναι το δικό μου, θα έπρεπε μία ψυχολόγος μόνο για εμάς. Αποκλειστικά (γέλια)!

Ε: Μάλιστα!

Σ.15: Τι να κάνουμε!

Ε: Οι γονείς απουσιάζουν από τη σχολική ζωή ή η παρουσία τους είναι ενεργή;

Σ.15: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι απουσιάζουν. Υπάρχει οργανωμένος σύλλογος. Μέχρι πρόσφατα ήταν και πολύ δυναμικός. Με την παλιά πρόεδρο. Αλλά και η νυν πρόεδρος σε ό,τι της ζητάμε ανταποκρίνεται. Υπάρχει οργανωμένο διοικητικό συμβούλιο γονέων, αλλά όμως και ατομικά οι γονείς, στις περιπτώσεις που παίρνουμε τηλέφωνο και ενημερώνουμε, οι περισσότεροι, όχι όλοι, ανταποκρίνονται. Και με ό,τι μπορούμε με τον καθένα. Αντιλαμβάνεστε τι εννοώ

E: Ναι! Ναι! Ναι! Κατανοώ.

Σ.15: Όχι! Δε μπορώ να πω ότι αδιαφορούν. Εντάξει! Υπάρχουν και περιπτώσεις αδιαφορίας. Έτσι; Αλλά μιλώντας γενικά και μιλώντας πλειοψηφικά, αναφερόμενος στην πλειοψηφία, έτσι, των γονιών νομίζω ότι ανταποκρίνονται.

E: Ωραία. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως μέθοδος έχει δημιουργήσει νέα προβλήματα στους φιλόλογους;

Σ.15: Φυσικά, και όχι μόνο στους φιλόλογους, αλλά και γενικότερα. Δεν υπάρχουν καταρχήν τα μέσα, ο εξοπλισμός. Εμείς εδώ δεχόμαστε παιδιά από πολύ μακρινές περιοχές. Παραδείγματος χάριν από την περιοχή της Άνω Φούσας, από περιοχές που δεν έχει καλό σήμα. Πάρα πολλά παιδιά δεν έχουνε ένα καλό κινητό για να μπορούν να συνδεθούν. Εεε..η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, υπολογίσαμε ένα 70% των μαθητών μας και είμαστε ένα μεγάλο σχολείο, συνδέονται με κινητό. Αντιλαμβάνεστε έτσι τι προβλήματα δημιουργούνται! Αυτά θα έπρεπε να τα είχε λύσει ευθύς εξ αρχής η πολιτεία.

E: Μάλιστα!

Σ.15: Έπρεπε να τους είχε εξασφαλίσει ένα τουλάχιστον τάμπλετ, για να μπορούν τα παιδιά να συνδέονται ανθρώπινα, να μπορούνε να μιλάνε, να έχουνε εικόνα.

E: Θεωρείτε ότι θα αυξηθεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής φέτος;

Σ.15: Νομίζω πως ναι! Γιατί πάρα πολλά παιδιά...εκτός και αν παρέμβει το υπουργείο. Γιατί πολλά παιδιά που δεν παρακολούθησαν, παρά ελάχιστα ή παρακολουθούν ελάχιστα επειδή δεν έχουν πρόσβαση, δεν έχουν τα μέσα, δεν έχουν σήμα.... έχουν του κόσμου τις απουσίες! Τι θα γίνει με αυτά τα παιδιά; Και η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των παιδιών, εντάξει, ας μη γελιόμαστε και ας μην κρυβόμαστε, είναι Ρομά!

E: Μάλιστα. Άρα, κυρίως στους Ρομά. Ως φιλόλογος τώρα, ποιο μάθημα θεωρείτε ότι είναι δυσκολεύει περισσότερο τους συναδέλφους στο δικό σας σχολείο;

Σ.15: Εγώ νομίζω γλώσσα.

E: Η νεοελληνική γλώσσα έτσι;

Σ.15: Ναι! Ναι! Η νεοελληνική γλώσσα που είναι και το πιο σημαντικό. Που είναι η βάση, έτσι; Στην πραγματικότητα η βάση των πάντων είναι η γλώσσα. Ναι!

E: Τώρα θα ήθελα να μου πείτε ποια η γνώμη σας για το θεσμό του μέντορα για τους νέους συναδέλφους. Αν πιστεύετε ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να λειτουργήσει στο σχολείο σας και να είναι αποτελεσματικό.

Σ.15: Ναι. Θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά κινούμενο ίσως, μέσα σε σωστά πλαίσια. Είναι ένας θεσμός που και παλαιότερα έγινε προσπάθεια έτσι, να λειτουργήσει. Δεν ξέρω όμως γιατί το εγκαταλείψαμε. Ναι! Με την έννοια του ότι πραγματικά θα υπήρχε ανταπόκριση από τους νεότερους, αλλά και από τους παλαιότερους να αναλάβουν καθήκοντα μέντορα. Νομίζω ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει έτσι, θετικά.

E: Για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων ποια είναι η γνώμη σας; Δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας από ένα συνάδελφο της ίδιας σχολικής μονάδας για μία απλή ανατροφοδότηση της διδακτικής πρακτικής.

Σ.15: Ναι (σκέφτεται). Δεν ξέρω. Εμένα θεωρητικά μου φαίνεται, θεωρητικά μου ακούγεται ωραίο. Εεεεμμ..μου αρέσει έτσι σαν ιδέα.

E: Χμ! Χμ!

Σ.15: Είναι κάτι άγνωστο όμως, για τους περισσότερους από εμάς. Δεν έχουμε μάθει όμως να λειτουργούμε έτσι.

E: Δεν έχουμε τέτοια κουλτούρα θέλετε να πείτε.

Σ.15: Δεν έχουμε, ακριβώς, δεν έχουμε τη συνήθεια, δεν έχουμε την κουλτούρα. Δεν δεν δεν ξέρω και πώς θα αντιδρούσαν και οι ίδιοι οι συνάδελφοι σε μία τέτοια προσπάθεια. Θα μπορούσαμε όμως, να δοκιμάσουμε. Έτσι; Κάποια στιγμή από τους συναδέλφους του ιδίου σχολείου.

Ε: Μα για το ίδιο σχολείο μιλάμε, δηλαδή κάποιος να μπει και να παρακολουθήσει το μάθημα ενός συναδέλφου, να τον ανατροφοδοτήσει και στη συνέχεια να γίνει το αντίστροφο....Θεωρείτε ότι αυτό θα μπορούσε να προκαλέσει προβλήματα;

Σ.15: Θα μπορούσε να προκαλέσει προβλήματα, ναι. Εγώ προσωπικά το βλέπω θετικά όμως.

Ε: Και μία τελευταία ερώτηση. Τι είναι αυτό που σας ενοχλεί όταν καλείστε να επιμορφωθείτε; Τι σας ενοχλεί δηλαδή, στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στους φιλόλογους;

Σ.15: Καταρχήν πρέπει να πάρουμε αυτό που λέμε επιμόρφωση σε αυτή τη χώρα, το υπουργείο, η πολιτεία, το κράτος, εμείς οι εκπαιδευτικοί, οι εργαζόμενοι έτσι γενικά, να το πάρουμε στα σοβαρά. Δε γίνεται επιμόρφωση στο γόνατο. Ούτε πρόχειρα. Ούτε βιαστικά. Ούτε για κάποιες ώρες. Αν θέλουν να μας επιμορφώσουν, θα πρέπει να πάρουν μία απόφαση γενναία. Π.χ θα επιμορφώνουμε, ας θέσουν έναν αριθμό. Πόσους φιλόλογους, πόσους εκπαιδευτικούς. Και να μας επιμορφώσουν. Για μία βδομάδα, για δύο βδομάδες, για ένα μήνα; Πολύωρα όμως, την ημέρα. Πολύωρα. Και ας μας αντικαταστήσουν με κάποιους άλλους συναδέλφους καθηγητές. Έτσι; Όχι, τσαπατσοδουλειές.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.15: Και να υπάρχει επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται, έτσι, και στην πραγματικότητα. Όχι επιμορφώσεις του τύπου «Ξέρετε η δασκαλοκεντρική διδασκαλία πέθανε» και εμένα να με επιμορφώνεις σε νέες τεχνικές διδασκαλίας, αλλά στην πραγματικότητα στο σχολείο να υπάρχει αυτού του τύπου η διδασκαλία και να κυριαρχεί. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνετε τι θέλω να σας πω.

Ε: Ναι! Καταλαβαίνω.

Σ.15: Εγώ παρακολούθησα επιμορφώσεις που οι επιμορφωτές ήταν κάθετοι, έτσι, ως προς αυτά τα ζητήματα. Και εμείς τους λέγαμε «Ωραία! Εντάξει! Αλλά δεν υπάρχει ακόμη αυτή η κουλτούρα». Στα σχολεία η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική. Όταν πάμε να δοκιμάσουμε νέα πράγματα πρέπει να υπάρχει και η αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή, οι αντίστοιχες οργανωμένες αίθουσες..

Ε: Η διάταξη!

Σ.15: Ναι, η διάταξη, όλα αυτά. Για να δουλέψουμε ομαδικά, συνεργατικά κτλ. Απογοητεύονται τα παιδιά, απογοητεύονται και οι συνάδελφοι και επιστρέφουμε στην παλιά γνωστή μέθοδο. Και εκεί είμαστε δηλαδή στην πραγματικότητα ακόμη.

Ε: Όσον αφορά τις πλατφόρμες που δεν έχει γίνει κάποια επιμόρφωση πιστεύετε ότι οι συνάδελφοι αντιμετώπισαν δυσκολίες; Θα χρειάζονταν αυτήν την επιμόρφωση;

Σ.15: Βέβαια, θα τη χρειάζονταν. Σίγουρα. Βέβαια, εντάξει! Είναι προς τιμήν των συναδέλφων που στην πραγματικότητα επιμορφώθηκαν, αυτομορφώθηκαν (γέλια), χρησιμοποιήστε το σωστό όρο εσείς, μόνοι τους! Μόνοι τους! Δηλαδή, ό,τι μάθαμε σε αυτό το διάστημα, το μάθαμε με πολύ μεγάλη προσωπική μας δουλειά. Με πολύ μεγάλη δική μας προσπάθεια. Όλοι μας! Και εγώ προσωπικά. Και όλοι οι συνάδελφοι. Αν εξαιρέσουμε κάποιους που ήταν πολύ καλοί στους υπολογιστές, οι περισσότεροι δεν τα γνωρίζαμε, έτσι, αυτά τα συστήματα.. Υπήρχε ένας φόβος. Ένας διάχυτος φόβος της χρήσης όλων αυτών των συστημάτων. Τώρα βέβαια είμαστε σε άλλη φάση. Υπάρχει εξοικείωση. Χρησιμοποιούν το e-class για ασκήσεις σε συνδυασμό με το Webex. Και είναι σε θέση να ανταπεξέλθει πλέον η συντριπτική πλειοψηφία...

Ε: Μάλιστα. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και πάλι να σας διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές.

Σ.15: Ευχαριστώ και γω για την επιλογή!

Ε: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ κύριε διευθυντά!

Σ.15: Να σας δώσω και το τηλέφωνο για να πάρετε, αν θέλετε συνέντευξη, από μία εκλεκτή συνάδελφο.

Ε: Βεβαίως! Βεβαίως! Σας ευχαριστώ!

Συμμετέχων 16

Ημερομηνία: 19-3-2-21

Διάρκεια συνέντευξης: 27.30 λεπτά

Σ.16: Ναι;

Ε: Εγώ είμαι! Η Σοφία!

Σ.16: Έλα, Σοφία! Έλα!

Ε: Πιστεύω να αποκαταστάθηκε το πρόβλημα. Έχεις χρόνο;

Σ.16: Ναι! Ναι! Ναι! Πες μου!

Ε: Καταρχάς, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την παραχώρηση της συνέντευξης, η οποία, όπως έχετε ενημερωθεί, διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ, «Επιστήμες της αγωγής». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος των φιλολόγων της Δυτικής Αττικής και τα εμπόδια που αυτοί αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στα ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται όμως, το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με την έρευνα και τα ευρήματά της. Και αν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

Σ.16: Ναι! Ναι! Ναι! Είμαι!

Ε: Ωραία! Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30, 31-41. 42-52, 53-63 ή μεγαλύτερη από 63;

Σ.16: 42-52.

Ε: Ποια η εργασιακή σας εμπειρία; Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός του δημοσίου;

Σ.16: Είμαι στο δέκατο τέταρτο χρόνο.

Ε: Μάλιστα. Στη Δυτική Αττική; Πόσα χρόνια εργάζεστε;

Σ.16: Είναι ο δέκατος τρίτος.

Ε: Δέκατος τρίτος (επαναλαμβάνει). Ωραία! Τη χρονιά αυτή διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο;

Σ.16: Σε Γυμνάσιο.

Ε: Να φανταστώ ότι είστε μόνιμη εκπαιδευτικός έτσι;

Σ.16: Ναι! Ναι! Ναι!

Ε: Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;

Σ.16: Έχω τελειώσει το Ιστορικό Αρχαιολογικό, εδώ στην Αθήνα και τώρα τελειώνω ένα μεταπτυχιακό στο ΕΑΠ, αλλά δεν έχω ολοκληρώσει ακόμη. Μου μένει μόνο η διπλωματική.

Ε: Ωραία! Και σε σας (γέλια);

Σ.16: Ναι. Είμαι στην τελευταία ενότητα τώρα. Και του χρόνου η διπλωματική.

Ε: Ααα και του χρόνου διπλωματική! Κατάλαβα.. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ;

Σ.16: Ναι! Και πρώτο και δεύτερο επίπεδο.

Ε: Ωραία! Β1 και Β2! Αισθάνεστε καλά καταρτισμένη;

Σ.16: Ικανοποιητικά. Σίγουρα καλύτερα από ότι ήμουν πριν από την παρακολούθηση. Εντάξει, είναι και θέμα προσωπικό το να παρακολουθείς για να εξελίξεσαι. Το δεύτερο επίπεδο πάντως ήταν πολύ καλό. Το πρώτο επίπεδο δεν είχα προλάβει την επιμόρφωση. Διάβασα μόνη μου και έδωσε απλά εξετάσεις.

Ε: Ωραία! Το πρώτο επίπεδο και το Β1; Ή όλο το δεύτερο επίπεδο έχετε ολοκληρώσει;

Σ.16: Τα έχω ολοκληρώσει και τα δύο.

Ε: Εντάξει! Ωραία!

Σ.16: Στο δεύτερο επίπεδο, απλώς, επειδή παρακολουθούσα και ήταν για μεγάλο χρονικό διάστημα θεωρώ ότι ήταν πάρα πολύ καλό και έμαθα πολλά πράγματα. Γιατί ουσιαστικά έδωσα εξετάσεις για την πιστοποίηση του πρώτου επιπέδου μόνη μου, γιατί είχαν σταματήσει τότε.

E: Ναι! Ναι! Ναι! Το γνωρίζω. Και εγώ έτσι έδωσα. Με αυτόν τον τρόπο πιστοποιήθηκα στο πρώτο επίπεδο.

Σ.16: Χμ! Χμ!

E: Ωραία. Πάμε στο δεύτερο άξονα. Τόσο από διεθνείς αναφορές όσο και από την προσωπική μας εμπειρία διαπιστώνουμε ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για αυτά. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζατε κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου πριν από την εμφάνιση της πανδημίας;

Σ.16: Τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζω εγώ στο σχολείο που υπηρετώ έχουν να κάνουν με...με την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού..

E: Χμ! Χμ!

Σ.16: Το γεγονός ότι πολλά έχουν την νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα και στο σπίτι τους μιλούν ρώσικα ή αλβανικά. Δεν έχουν πάντως την ελληνική ως μητρική. Έχουμε διάφορες, όπως ξέρετε, μειονότητες.. Και τους Ρομά που είναι ένα θέμα. Γιατί έχουν ένα τελείως διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο και αντιμετωπίζουν προβλήματα επίδοσης, αλλά και συμπεριφοράς.

E: Χμ! Χμ!

Σ.16: Αυτά κυρίως. Ότι τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο Γυμνάσιο και υστερούν πολύ σε βασικές, ακαδημαϊκές ας πούμε, δεξιότητες. Και κοινωνικές όμως..

E: Εεε..οι τάξεις σας είναι ομοιογενείς;

Σ.16: Όχι, δεν είναι ομοιογενείς!

E: Οπότε έχετε μεγάλες διαφορές.

Σ.16: Ναι!

E: Το θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ένα πρόβλημα;

Σ.16: (σκέφτεται) Είναι ένα πρόβλημα. Γενικά είναι πολύ δύσκολο να το διαχειριστούμε μέσα στο υπάρχον πλαίσιο. Έχουμε ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας, έχουμε παράλληλα τμήματα, τα οποία όμως, δεν λειτουργούν εγκαίρως! Αρχίζουν με μεγάλη καθυστέρηση. Τα

παιδιά εδώ πολλές φορές δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά παρά βρίσκονται στην αίθουσα απλά ως ακροατές και είναι πολύ δύσκολο να τα βοηθήσουμε..

E: Μάλιστα!

Σ.16: Εκεί εστιάζω τα περισσότερα προβλήματα.

E: Άρα, αν ερμηνεύω σωστά τα λόγια σας είναι η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων, κάποια προβλήματα συμπεριφοράς. Τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να την εντάξω στα προβλήματα;

Σ.16: Δε λειτουργεί. Δεν υπάρχει. Πολύ λίγο λειτουργεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία δηλαδή από εμένα. Δεν έχω εγώ το περιθώριο μέσα στη συγκεκριμένη τάξη, με αυτή τη μαθητική σύνθεση, να κάνω πολλά πράγματα σε επίπεδο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δηλαδή, ό,τι μπορούμε το κάνουμε. Εντάξει! Έχω εφαρμόσει και προγράμματα ειδικά για Ρομά σε τμήματα και με τις νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική και πολλά άλλα. Νομίζω ότι χρειάζονται πολύ περισσότερο τα παιδιά από αυτά για την ένταξη και τις ίσες ευκαιρίες.

E: Κατανοώ. Τα προβλήματα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί μετά την έναρξη της πανδημίας και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως μεθόδου; Και αν ναι, ποια νέα προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Σ.16: Ε είναι προφανές ότι τα ασθενέστερα στρώματα έχουν πληγεί από την εξ αποστάσεως μέθοδο περισσότερο. Δηλαδή, οι μαθητές Ρομά για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν είχαν πρόσβαση. Όταν αργότερα τους χορηγήθηκαν τάμπλετ από το σχολείο, έχουν προβλήματα. Δεν είναι πρόσφορο το κλίμα στο σπίτι τους πολλές φορές...για να παρακολουθήσουν. Και όταν παρακολουθούν, είναι τις περισσότερες φορές τυπικό και λιγότερο ουσιαστικό το πρόβλημα. Επίσης, το ότι πολλά παιδιά παρακολουθούν από το κινητό τους. Που είναι πάρα πολύ δύσκολο! Να παρακολουθείς κάθε μέρα μέσω κινητού. Δεν έχουν δηλαδή, όλα τα παιδιά τις ίδιες ευκαιρίες. Δεν έχουν τάμπλετ, δεν έχουν Laptop. Οι περισσότεροι, αν είναι δηλαδή, εικοσιπέντε παιδιά μέσα στην τάξη, τα είκοσι είναι μέσω κινητού.

E: Μάλιστα!

Σ.16: Αυτό από μόνο του για μένα είναι μία διάκριση! Μειώνει το ενδιαφέρον. Πολλοί απλώς μπαίνουν, αλλά δε συμμετέχουν.

E: Μειωμένο ενδιαφέρον λοιπόν, και αδυναμία υποκίνησης από τον εκπαιδευτικό.

Σ.16: Ναι! Είναι και κατανοητό. Δεν είναι και εύκολο να παρακολουθούν, ας πούμε, τόσες ώρες, τόσα μαθήματα μέσω κινητού. Να κρατούν σημειώσεις! Είναι.. είναι πολύ δύσκολο!

Ε: Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική σας καθημερινότητα και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Δηλαδή, πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών; Των μαθητών με τους καθηγητές; Με τους γονείς ή με τους συναδέλφους;

Σ.16: Με τους συναδέλφους δεν υπάρχουν προβλήματα. Είναι πολύ καλό το κλίμα.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.16: Στο Σχολείο. Και νομίζω ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σε επίπεδο μαθητικού πληθυσμού λειτουργούν κάπως συνεκτικά, δηλαδή ενώνουν το σύλλογο (γέλια). ..Προβλήματα με τα παιδιά υπάρχουν. Υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς. Κυρίως στην πρώτη Γυμνασίου. Όταν έρχονται και γράφονται πάρα πολλοί μαθητές Ρομά, υπάρχει πολύ μεγάλη δυσκολία να ακολουθήσουν τους βασικούς κανόνες λειτουργίας του σχολείου..

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.16: Εεε..υπάρχουν αντιπαλότητες μεταξύ των παιδιών και συμπλοκές. Υπάρχουν και θέματα που είναι πιο τοπικιστικά. Ξέρετε οι παλλινოსτούντες με τους γηγενείς, με τους Ρομά...ξέρετε έχουν διάφορα θέματα.

Ε: Υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο έργο σας τις οποίες θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.16: Δεν δεν δεν υπάρχει κάτι άλλο! Αυτά είναι τα βασικά που αντιμετωπίζουμε.

Ε: Καλώς.

Σ.16: Έχουμε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, υπάρχει στήριξη από τη διεύθυνση, είναι τυπικό το κλίμα, που είναι πολύ βασικό, οι γονείς δεν είναι ενεργοί.

Ε: Αα οι γονείς..

Σ.16: Αυτό είναι ένα θέμα.. Εντάξει, δε συμμετέχουν οι γονείς. Πολλοί λίγοι γονείς έρχονται στις ενημερώσεις... Βέβαια, σε σχέση με το παρελθόν, γιατί είμαι πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο, υπάρχει μεγάλη εξέλιξη. Παλαιότερα δεν υπήρχε καν σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Αλλά και πάλι δεν είναι στο βαθμό που θα έπρεπε (έμφαση) να είναι ενεργοί.

Ε: Καλώς! Πάμε λοιπόν στον επόμενο άξονα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα δια βίου μάθησης. Στον άξονα αυτό θα συζητήσουμε για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Πώς θα θέλατε δηλαδή να είναι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Σ.16: Ναι.

Ε: Αν σας δινόταν η ευκαιρία, σε ποια θεματικά πεδία θα επιδιώκατε να επιμορφωθείτε ώστε να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας; Για παράδειγμα λέω εγώ..

Σ.16: Ναι!

Ε: Στη διαχείριση συγκρούσεων; Στα παιδαγωγικά; Στη διδακτική; Στις διαπροσωπικές σχέσεις; Τι θεωρείτε ότι έχετε περισσότερο ανάγκη;

Σ.16: Επειδή τώρα σε θέματα παιδαγωγικά, στα παιδαγωγικά επιμορφώνομαι και μέσω του μεταπτυχιακού, αυτό θεωρούσα ότι ήταν αναγκαίο,...Εεε...σε θέματα ψυχολογίας των εφήβων θα με ενδιέφερε να επιμορφωθώ, για να μπορέσω να συμβάλω στην επίλυση, ας πούμε, των συγκρούσεων και στη διαμόρφωση μίας ομαλότερης σχέσης με το σχολείο των παιδιών.

Ε: Ωραία λοιπόν! Ψυχολογία για την επίλυση συγκρούσεων και τη διαμόρφωση μίας καλής σχέσης με το σχολείο (επαναλαμβάνει). Ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες σας; Το εξ αποστάσεως, το δια ζώσης ή το μεικτό μοντέλο και γιατί; Ως επιμορφούμενη έτσι; Όχι, ως καθηγήτρια!

Σ.16: Το μεικτό.

Ε: Τι είναι αυτό που σας αρέσει στο μεικτό;

Σ.16: Το ότι μου δίνει τη δυνατότητα να μη μετακινούμαι για κάποιες ώρες, αλλά θέλω να υπάρχει και μία ανθρώπινη επαφή και μία αλληλεπίδραση με την ομάδα την οποία δουλεύω και με τους επιμορφωτές και με τους συναδέλφους που παρακολουθούν το ίδιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με μένα. Θα 'θελα να τους γνωρίζω δηλαδή κιόλας.

Ε: Ποια η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητα των τηλεδιασκέψεων στις επιμορφώσεις; Ως επιμορφούμενη πάντα! Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές ή όχι;

Σ.16: Είναι ένα αναγκαίο κακό (γέλια)! Εντάξει! Είναι ένα υποκατάστατο! Είναι ακριβώς ίδια με την γνώμη μου για την τηλεκαίδευση. Όταν δεν μπορείς να επιλέξεις άλλη μορφή, είναι χρήσιμη. Δεν έχει πάντως το ίδιο ενδιαφέρον σίγουρα με την παρακολούθηση τη δια ζώσης.

Ε: Δεν έχει το ίδιο ενδιαφέρον (επαναλαμβάνει). Αν μπορώ να καταλάβω, κυρίως σας ταιριάζει η ασύγχρονη εξ αποστάσεως και όχι η σύγχρονη;

Σ.16: Όχι! Όχι! Δεν έχω πρόβλημα. Απλώς, θα προτιμούσα όταν παρακολουθώ ένα πρόγραμμα να βρίσκομαι στον ίδιο τόπο, την ίδια στιγμή (γέλια). Αυτό έχει πρακτικές δυσκολίες, λόγω χρόνου και προγραμμάτων. Γι αυτό είπα ότι το μεικτό μοντέλο είναι ιδανικό για μένα. Αλλά μόνο το εξ αποστάσεως, δεν είναι τόσο ελκυστικό για μένα.

Ε: Ωραία! Δεν έχει ενδιαφέρον σημειώνω. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων ποιες είναι περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες σας οι βραχείας (1-10), οι μέσης (10-100) ή οι μακράς διάρκειας (+100) επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.16: Εξαρτάται τώρα από το βαθμό εμπάθυνσης. Θα έλεγα 10-100, αλλά εξαρτάται πάντα από το τι επιδιώκω. Δηλαδή, αν θέλω, αυτό που είπα ας πούμε, ότι θα με ενδιέφερε στη σχολική ψυχολογία, θα μπορούσα να αφιερώσω και περισσότερο χρόνο. Αλλά σε κάτι που ήδη γνωρίζω, θα αφιέρωνα λιγότερο χρόνο.

Ε: Μάλιστα. Εξαρτάται λοιπόν, από το βαθμό εμπάθυνσης και από το ενδιαφέρον (επαναλαμβάνει). Ωραία. Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός σχολικού ωραρίου, εκτός ή κατά τη διάρκεια των διακοπών και γιατί; Τι σας βολεύει περισσότερο;

Σ.16: Θα προτιμούσα κατά τη διάρκεια των διακοπών, αλλά δεν έχει γίνει ποτέ αυτό. Οπότε εντός σχολικού ωραρίου.

Ε: Άρα, σημειώνω κατά τη διάρκεια των διακοπών, γιατί ψάχνουμε να βρούμε τι σας ταιριάζει περισσότερο.

Σ.16: Ναι, θα προτιμούσα κατά τη διάρκεια των διακοπών, γιατί είμαι περισσότερο ευέλικτη, θα μπορούσα να αφιερώσω περισσότερο χρόνο.

Ε: Μάλιστα. Υπάρχουν και άλλοι που το έχουν αναφέρει αυτό: Ότι θέλουν στις διακοπές. Άλλοι βέβαια, δεν το θέλουν καθόλου.

Σ.16: Εντάξει!

Ε: Προτιμάτε οι επιμορφωτικές δράσεις να διεξάγονται εντός του σχολικού πλαισίου ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο; Δηλαδή, μέσα στο σχολείο ή κάπου αλλού;

Σ.16: Η αλήθεια είναι ότι δεν με πειράζει. Έχω παρακολουθήσει και τα δύο. Έχω παρακολουθήσει και πολλές δράσεις και εντός του σχολικού πλαισίου. Εντάξει! Είναι πιο ευχάριστες, γιατί είναι πιο οικείο το περιβάλλον. Οι συνάδελφοι, οι περισσότεροι, είναι γνωστοί. Αλλά και εκτός, αν παρουσιάζει ενδιαφέρον... Δεν θα έλεγα ότι έχω μία συγκεκριμένη προτίμηση. Δεν θα είναι αυτό, δεν θα αποτελέσει παράγοντα για την επιλογή του προγράμματος.

Ε: Μάλιστα. Πάμε τώρα να μου πείτε ποιες επιμορφωτικές τεχνικές πιστεύετε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Δηλαδή, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, εισήγηση, δειγματικές διδασκαλίες, σύνδεση θεωρίας και πράξης;

Σ.16: Οι δειγματικές θεωρώ ότι είναι χρήσιμες, όπως όταν υπάρχουν και βιωματικές δράσεις. Αυτό εμένα με παρακινεί ιδιαίτερα.

Ε: Άρα, και ομαδοσυνεργατικές τεχνικές περισσότερο..

Σ.16: Ναι! Παιχνίδια ρόλων, τα χω κάνει όλα (γέλια)!

Ε: Ως επιμορφούμενη ή ως καθηγήτρια;

Σ.16: Και τα δύο!

Ε: Ως καθηγήτρια βρίσκεται ανταπόκριση; Δηλαδή, τα παιδιά ανταποκρίνονται;

Σ.16: Συμμετέχουν. Τους ξαφνιάζει το διαφορετικό, τους αρέσει, αλλά υπάρχουν και δυσκολίες στην πράξη.

Ε: Θεωρείτε ότι θα χρειαζόσασταν κάποια επιμόρφωση σε αυτές τις καινοτόμες μεθόδους, στο πώς να τις χρησιμοποιείτε ή αισθάνεσθε ασφαλείς;

Σ.16: Ομαδοσυνεργατικές έχω χρησιμοποιήσει, αλλά η αλήθεια είναι ότι χρησιμοποιώ σε μαθήματα που παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία, όπως είναι η λογοτεχνία. Που δεν έχω μία συγκεκριμένη πίεση. Γιατί η αλήθεια είναι ότι είναι πιο αργή η διαδικασία. Όταν υπάρχει μία πίεση ύλης συγκεκριμένης, δεν είναι τόσο εύκολο. Κατά τη γνώμη μου τουλάχιστον.

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.16: Ενδεχομένως να μην είμαι και εγώ απόλυτα εξοικειωμένη. Και η αλήθεια είναι ότι δεν έχουμε τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστές συνεχώς. Τώρα αυτή τη στιγμή που έχουμε παρά πολλούς μαθητές και έχουν καλυφθεί και όλες οι αίθουσες που είχαν υπολογιστές και διαδραστικούς είναι ακόμη πιο δύσκολη η χρήση.

Ε: Μάλιστα. Πάμε να μου πείτε τώρα ποιοι εκπαιδευτές θεωρείτε ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες σας; Οι έμπειροι συνάδελφοι, πανεπιστημιακοί, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου;

Σ.16: Έμπειροι συνάδελφοι αρχικά και συντονιστές εκπαιδευτικού έργου.

Ε: Μάλιστα. Οι πανεπιστημιακοί όχι έτσι;

Σ.16: Είναι νομίζω εκτός εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τουλάχιστον της δικής μου (γέλια)!

Ε: Άρα, χρειάζεστε ανθρώπους εντός εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτό καταλαβαίνω.

Σ.16: Ναι! Ναι! Ναι (γέλια)

Ε: Ωραία. Πάμε να μου πείτε ποια η γνώμη σας στο να υπάρχει ένας έμπειρος συνάδελφος που να έχει το ρόλο του μέντορα για νεοδιόριστους, για νέους συναδέλφους;

Σ.16: Θεωρώ ότι είναι θετικό και ότι χρειάζονται οι νεοδιόριστοι καθοδήγηση.

Ε: Ωραία, άρα είστε θετική απέναντι στο θεσμό αυτό.

Σ.16: Ναι! Ναι! Και επίσης, πιστεύω ότι πρέπει να έχουν περισσότερη επιμόρφωση οι νεοδιόριστοι.

Ε: Να επικεντρώνεται η επιμόρφωση κυρίως στους νεοδιόριστους;

Σ.16: Όχι, κυρίως! Η επιμόρφωση πρέπει να υπάρχει διαρκώς, αλλά οι νεοδιόριστοι χρειάζονται οπωσδήποτε οδηγίες (γέλια).

Ε: Εσείς όταν ήσασταν νεοδιόριστη, αισθανθήκατε ότι σας άφησαν χωρίς βοήθεια;

Σ.16: Όχι, παρακολούθησα την υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση αμέσως μόλις διορίστηκα. Εγώ διορίστηκα μέσω ΑΣΕΠ. Δεν είχα δουλέψει ποτέ πριν σε σχολείο. Οπότε ήταν λίγο..αλλά επειδή είχα μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία και πριν, στο χώρο των φροντιστηρίων, είχα κάποιο άγχος. Αλλά επειδή το σχολείο είναι εντελώς διαφορετικό, με

βοήθησε το γεγονός ότι παρακολουθούσα την πρώτη χρονιά που ήμουν στο σχολείο την επιμόρφωση. Και παρακολουθούσα και δειγματικές...σε πρότυπα σχολεία.

Ε: Μάλιστα. Ποια η γνώμη σας για την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων, δηλαδή την παρατήρηση της διδασκαλίας σας από συναδέλφους της σχολικής σας μονάδας με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής σας;

Σ.16: Είμαι πολύ θετική σε αυτό. Δεν έχω, δεν έχω κανένα πρόβλημα. Πιστεύω ότι βοηθάει. Πρέπει να ανοίξουνε λίγο οι τάξεις. Αυτό θα συμβάλει και στη διαχείριση της τάξης, θα βοηθήσει εκείνους που έχουν κάποιες δυσκολίες, αλλά και σε τεχνικές, ας πούμε, διδακτικές.

Ε: Νέες διδακτικές τεχνικές και στη διαχείριση της τάξης (επαναλαμβάνει). Πάμε τώρα στον τελευταίο άξονα. Εδώ θα μιλήσουμε για τα εμπόδια που συναντάτε στη συμμετοχή σας στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις.

Σ.16: Ναι.

Ε: Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στο να συμμετέχετε σε κάποιο ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό πρόγραμμα; Για παράδειγμα, ο τόπος, ο χρόνος, η πληροφόρηση; Δηλαδή, δεν μπορούσατε να συμμετάσχετε.

Σ.16: Για μένα το μόνο που λειτουργεί έτσι κάπως ανασταλτικά είναι ότι επειδή ο τόπος διαμονής μου δεν είναι η Δυτική Αττική, είναι λίγο πρόβλημα όταν είναι εκτός ωραρίου ή κάποια άλλη μέρα και Σαββατοκύριακα. Η μετακίνηση, επειδή μετακινούμαι καθημερινά, είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας πολλές φορές.

Ε: Μάλιστα. Η μετακίνηση λοιπόν, σας εμποδίζει. Έχετε εγκαταλείψει ή έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; Αν ναι, γιατί; Τι ήταν αυτό που σας ενόχλησε; Ή αν έχετε βαρεθεί, αν θεωρούσατε ότι δεν έχει να σας προσφέρει τίποτα;

Σ.16: Όχι, δεν έχει τύχει (γέλια). Βρίσκω ενδιαφέρον. Όχι, πάντα το ίδιο ενδιαφέρον, αλλά νομίζω ότι κάτι μαθαίνεις πάντα.

Ε: Μάλιστα. Ποιοι παράγοντες θα σας οδηγούσαν στο να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; Δηλαδή, τι θα ήταν αυτό που σας έκανε να φύγετε και να μην είστε ικανοποιημένη από κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ.16: Θα πω τι δε μου αρέσει σε κάποια από αυτά που έχω παρακολουθήσει. Να έχουν τη μορφή μία διάλεξης όπου προβάλλεται ένα powerpoint και μέχρι εκεί (γέλια). Και να μην έχει κάποιο ενδιαφέρον. Ή να μου λέει πράγματα που τα θεωρώ πολύ γνωστά, δεδομένα, και δεν περίμενα αυτό από το πρόγραμμα.

Ε: Άρα, όταν σας λένε οικεία πράγματα και όταν υπάρχει μία μονότονη

Σ.16: Αυτή η μορφή, ας πούμε, με τις εισηγήσεις ανθρώπων που είναι πολύ θεωρητικό. Φυσικά, εξαρτάται πάντα και από τον επιμορφωτή. Μπορεί το ίδιο πράγμα, μία παρουσίαση με powerpoint, να γίνει, ας πούμε, από ένα επιμορφωτή και να την κρίνω άκρως ενδιαφέρουσα. Αλλά αν αυτός μου διαβάζει το powerpoint του; Δεν μου λέει κάτι!

Ε: Άρα, σας ενοχλεί το να διαβάζει κανείς το powerpoint του!

Σ.16: Δεν έχει να προσφέρει κάτι άλλο. Δηλαδή, θα μπορούσα να δω και το powerpoint μόνη μου.

Ε: Ωραία. Σε γενικές γραμμές τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ικανοποίησαν τις προσδοκίες σας; Και αν όχι γιατί;

Σ.16: Ναι!

Ε: Ναι (επαναλαμβάνει).

Σ.16: Αρκετά! Όχι απόλυτα, αλλά σε μεγάλο βαθμό.

Ε: Πριν από την τελευταία ερώτηση θα ήθελα να μου μιλήσετε για το μάθημα που σας δυσκολεύει περισσότερο και θεωρείτε ότι χρειαζόμαστε, εμείς οι φιλόλογοι, κάποια επιμόρφωση.

Σ.16: Η αλήθεια είναι η ιστορία. Έχω τελειώσει το ιστορικό αρχαιολογικό, αλλά την έχω εγκαταλείψει τα τελευταία χρόνια. Βέβαια, έχει να κάνει με τις δυσκολίες. Τα παιδιά δεν αγαπούν το το...ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός, ας πούμε, δυσκολεύεται πάρα πολύ να μάθει οτιδήποτε. Οπότε είναι πολύ δύσκολη η ιστορία και νομίζω εκεί υστερούμε και σε τεχνικές για να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία της ιστορίας. Νομίζω ότι αυτή η γενιά έχει απομακρυνθεί από το μάθημα της ιστορίας και το βλέπουν ως βραχνά και δεν απολαμβάνουν το μάθημα της ιστορίας και πιστεύω είναι κρίμα!

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και να αφορά στις προσφερόμενες από την υπηρεσία σας επιμορφωτικές δράσεις;

Σ.16: Θα ήθελα να είναι περισσότερες..

Ε: Χμ! Χμ!

Σ.16: Καθολικές, γιατί κάθε φορά επιμορφώνεται ένας πολύ μικρός πληθυσμός. Και να υπάρχει μία συνέχεια. Δηλαδή, πιο πολύ, πέρα από την επιμόρφωση, να υπάρχει η εφαρμογή στην τάξη. Και αυτό να παρακολουθείτε και από τους επιμορφωτές.

Ε: Κατάλαβα τι λέτε! Να μη σταματάει μόνο...

Σ.16: Στο θεωρητικό.

Ε: (τη διακόπτει) Να υπάρχει ανατροφοδότηση. Δηλαδή, το εφάρμοσα. Εκεί πήγε λάθος! Αν καταλαβαίνω καλά έτσι;

Σ.16: Ναι! Ναι! Ναι! Και να μπορέσω να το κάνω πράξη, ας πούμε. Ή αν το επιχειρήσω, να δω σε τι δεν πέτυχα και γιατί;

Ε: Όσον αφορά στις πλατφόρμες θεωρείτε ότι έπρεπε να υπάρχει επιμόρφωση από την υπηρεσία για τη χρήση τους; Εσείς δυσκολευτήκατε;

Σ.16: Εννοείται! Εννοείται! Και η επιμόρφωση που δηλώσαμε πριν από τα Χριστούγεννα και δεν υπάρχει καν απάντηση για την τηλεκπαίδευση (αγανάκτηση); Τι είναι αυτό δηλαδή; Και μετά μας πετάνε το μπαλάκι της αξιολόγησης!

(γέλια)

Σ.16: Να αξιολογήσουμε και εμείς το Υπουργείο! Ναι! Ναι! Ναι! Να το αξιολογήσουμε!

Ε: Άρα, θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται και έγκαιρα η επιμόρφωση έτσι;

Σ.16: Μα αν σου λέει ότι θέλεις να πάρεις μέρος σε μία επιμόρφωση και δηλώνεις μέχρι τέλη Δεκεμβρίου, τότε θα γίνει η επιμόρφωση; Του χρόνου; Του χρόνου μπορεί να μη μπορώ. Όταν δηλώνω, δηλώνω για τη στιγμή που δηλώνω!

Ε: Ναι! Ναι! Ναι! Ούτε και εσάς έχει έρθει κάποια ειδοποίηση έτσι;

Σ.16: Όχι, βέβαια (γέλια)!

Ε: Μήπως δεν το είδα, αλλά..

Σ.16: Γιατί περιμένετε να έρθει; Δε νομίζω. Αλλά και να γινόταν! Στο τέλος! Ένα χρόνο μετά;

Ε: Δεν ξέρουμε βέβαια, πώς θα πάμε και του χρόνου!

Σ.16: Δε λέω! Όχι! Ήρθε για να μείνει, αλλά δεν είναι αυτά σωστά αντανakλαστικά και γρήγορα!

Ε: Θα τα μάθουμε πρώτα μόνοι μας και μετά θα γίνει η επιμόρφωση.

Σ.16: Ακριβώς! Θα ανταλλάσσουμε και μεταξύ μας πρακτικές.

Ε: Καλώς!

Σ.16: Έγινε.

Ε: Σε ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σου..

Σ.16: Εύχομαι τα καλύτερα!

Ε: Να σε διαβεβαιώσω ακόμη μία φορά ότι οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και αν με χρειαστείς του χρόνου, είμαι στη διάθεσή σου.

Σ.16: Έγινε! Καλή δύναμη και καλή επιτυχία!

Ε: Ευχαριστώ! Καλή συνέχεια! Γεια! Γεια!

Σ.16: Ναι σαι καλά!

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.