

Σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων για φιλόλογους

Planning training activities for philologists

Σοφία Σαββίδου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,, ΜΔΕ , ΕΑΠ, savidou.s@gmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Sofia Savidou, Secondary school teacher, Msc, HOU, savidou.s@gmail.com

Evangelos Anagnou, Tutor, HOU, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: The present qualitative study aims to outline educational actions which harmonize with Greek teachers' educational needs. Research questions concerns to the desirable content and structure of educational projects, 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. 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 and during working hours. In addition, there was a positive response to the peer assessment process, while the sample appeared skeptical about mentoring faction. Finally, it was showed that factors which deter participation in offered in-service educational programs relate mainly to organizational obstacles.

Keywords: *barriers, educational needs, philologists*

Περίληψη: Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στον αδρομερή σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων που να συνάδουν με τις επιμορφωτικές ανάγκες του φιλόλογικού κλάδου. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στις επιθυμητές θεματικές και στην επιθυμητή δομή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για φιλόλογους, όπως επίσης και στον εντοπισμό των φραγμών και των ανασχετικών παραγόντων που μπορεί να προκαλέσουν διαρροϊκά φαινόμενα. Στην έρευνα συμμετείχαν 16 φιλόλογοι υπηρετούντες στη Δυτική Αττική οι οποίοι επελέγησαν με βολική δειγματοληψία, ενώ το ερευνητικό εργαλείο υπήρξε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το δείγμα επιθυμεί δράσεις που να αφορούν κυρίως σε θέματα ψυχολογίας και διδακτικής, τα οποία θα πρέπει να προσφέρονται με το μεικτό μοντέλο και με συνεργατικές μεθόδους, να είναι μέσης διάρκειας και εντός του διδακτικού ωραρίου. Επίσης, το δείγμα κρατά επιφυλακτική στάση απέναντι στον θεσμό του μέντορα, ενώ διάκειται θετικά στην καθιέρωση του θεσμού της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων. Όσον αφορά στα εμπόδια και στους φραγμούς συμμετοχής στα επιμορφωτικά προγράμματα αυτά φαίνεται ότι είναι κυρίως οργανωτικά.

Λέξεις κλειδιά: *φραγμοί, επιμορφωτικές ανάγκες, φιλόλογοι*

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, οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις, το νέο οργανωσιακό μοντέλο που στοχεύει στην αυτονομία των σχολικών μονάδων, η ανάγκη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως και ο νέος ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού απαιτούν τη δια βίου επαγγελματική του ανάπτυξη. Επειδή όμως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας, είναι αναγκαίο αυτή να προσφέρεται οργανωμένα και ενδοϋπηρεσιακά. Μείζονος σημασίας για την υλοποίηση ποιοτικών και αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι να σχεδιάζονται και να εναρμονίζονται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις επί μέρους περιφερειακές διευθύνσεις.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συνεισφέρει στον σχεδιασμό επιθυμητών επιμορφωτικών δράσεων για φιλόλογους, καθώς θα εστιάσει στην επιθυμητή θεματική και δομή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως επίσης και στα είδη των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δράσεις. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο με τα στάδια σχεδιασμού μίας επιμορφωτικής παρέμβασης, τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τον εννοιολογικό προσδιορισμό και την κατηγοριοποίηση των ‘εμποδίων’ συμμετοχής. Ακολουθεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που αφορούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι στη συμμετοχή τους στις ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και τέλος παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

1. Τα στάδια σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και τα εμπόδια συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον άρτιο σχεδιασμό του, διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε διάφορα στάδια. Το πρώτο και πιο σημαντικό στάδιο είναι η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης. Αυτή περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των σημαντικών δεδομένων, τον εντοπισμό των προβλημάτων της ομάδας στόχου και των εκπαιδευτικών της αναγκών, τη διερεύνηση των διαθέσιμων υλικών και των ανθρώπινων πόρων. Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές διακρίνονται σε ρητές (η ομάδα στόχος γνωρίζει πως τις έχει), άρρητες (οι εν δυνάμει εκπαιδευόμενοι διστάζουν να ομολογήσουν πως τις έχουν) και λανθάνουσες (οι εν δυνάμει συμμετέχοντες δεν γνωρίζουν καν πως τις έχουν). Έπειτα, καθορίζεται ο σκοπός και οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Στη συνέχεια, γίνεται η επιλογή και η δόμηση του περιεχομένου και έπεται η επιλογή των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων. Ακολουθεί ο προσδιορισμός των προϋποθέσεων για την υλοποίηση του προγράμματος και τέλος υπάρχει πρόβλεψη και για τις μεθόδους αξιολόγησής του (Βεργίδης

& Καραλής, 2008). Για να είναι όμως άρτιος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός δια βίου προγράμματος τόσο ο σχεδιαστής όσο και ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους και τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ενήλικες από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Με βάση τη βιβλιογραφία οι ενήλικες είναι στοχοπροσηλωμένοι, απαιτούν από το πρόγραμμα πρακτική εφαρμογή, έχουν απόθεμα εμπειριών προς αξιοποίηση, έχουν την τάση αυτοκαθορισμού και αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στη μάθηση (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999). Τα εμπόδια αυτά λοιπόν χρειάζεται να εντοπιστούν και να αρθούν, καθώς 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 έναρξη του προγράμματος, οπότε θα προκαλέσουν το φαινόμενο της διαρροής (Βεργίδης, Ζάγκος, Κόκκινος, Κουτούζης, Κυρίδης, Πανδής, & Σωτηρόπουλος, 2013). Στη συνέχεια, θα γίνει μία προσπάθεια χαρτογράφησης των αρνητικών αυτών δυνάμεων που επηρεάζουν τη συμμετοχή. 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 πρώτα συνδέονται με την υπάρχουσα κατάσταση του ατόμου. Τα δεύτερα που ονομάζονται και “εμπόδια προσωπικότητας” συχνά σχετίζονται με παγιωμένες αντιλήψεις οι οποίες είναι και πιο δύσκολο να αποδομηθούν (Clain, 2016) ή με ψυχολογικούς παράγοντες. Κοντά σε αυτές τις δύο κατηγορίες έρχεται να προστεθεί και μία τρίτη, τα οργανωτικά εμπόδια. Είναι εκείνα που σχετίζονται με την τοποθεσία διεξαγωγής του προγράμματος, με το περιεχόμενο και τη δομή του που μπορεί να μη συνάδει με τα ενδιαφέροντα τις ανάγκες της ομάδας στόχου ή και από ανελαστικά ωρολόγια προγράμματα (Cross, 1981: όπως αναφέρεται στο Paulette, 2011). Η Cross (2004) υποστηρίζει ότι 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. Στη συνέχεια, 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). 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 σε διανοητικά (mental), οικονομικά εμπόδια, 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 (χρημάτων, χρόνου, ενέργειας). Οι υπόλοιποι παράγοντες είναι τα μη επιθυμητά προσφερόμενα προγράμματα, τα οργανωτικά εμπόδια, η δυσαναλογία κόστους- κέρδους και η έλλειψη μέριμνας για τη φροντίδα των μικρών παιδιών.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σε φιλολόγους κατέδειξε μία ποικιλία επιμορφωτικών αναγκών, όπως επίσης και πολλαπλούς φραγμούς. Στην έρευνα της Τσιούρη (2016) οι συμμετέχοντες εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας από σχολικό σύμβουλο. Επιπλέον, για θεματολογία σχετική με συμμετοχικές, ανακαλυπτικές και νέες διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, project), με τη διαχείριση της σχολικής βίας και την ένταξη αλλοδαπών μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα των Δανηλίδου & Βορβή (2014) σε 255 φιλολόγους στη Θεσσαλονίκη εστιάζουν επίσης στην ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην ποσοτική έρευνα της Πούλου (2019) σε 47 φιλολόγους στο νομό Αρκαδίας διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων επιθυμεί πρωτίστως υποστήριξη στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην παιδαγωγική τους κατάρτιση. Ακολουθεί η διαχείριση καθημερινών προβλημάτων, το γνωστικό, η μαθητική αξιολόγηση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή. Μικρότερο ποσοστό συγκεντρώνουν η σχολική αποτυχία και διαρροή, η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους, η οργάνωση και διοίκηση. Τέλος, τα προσφερόμενα προγράμματα θα πρέπει να είναι μέσης ή βραχείας διάρκειας σε ενδοσχολικό πλαίσιο. Ο Παπαθανασίου (2017) εξετάζει ποσοτικά τις επιμορφωτικές ανάγκες 124

φιλολόγων στη Θεσσαλονίκη. Το δείγμα επιθυμεί δια ζώσης επιμορφώσεις που συνδυάζουν θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο, μέσης διάρκειας, με τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, προαιρετικές ως προς τον χαρακτήρα, εντός του σχολικού πλαισίου και εκτός σχολικού ωραρίου. Αναφορικά με τα επιθυμητά θεματικά επιμορφωτικά πεδία, με ιεραρχική σειρά προτιμώνται η αξιοποίηση των ΤΠΕ, η ειδική διδακτική ανά γνωστικό, η ειδική αγωγή, η προώθηση καινοτομιών, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι Βορβή & Χασεκίδου- Μάρκου (2010) διερευνώντας ποσοτικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες 182 φιλολόγων στη Θεσσαλονίκη κατέληξαν στο ότι καταλληλότεροι εκπαιδευτές, κατά τους ερωτηθέντες, κρίνονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, ενώ ως προς το θεματικό αντικείμενο, έντονο είναι το ενδιαφέρον για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τις ΤΠΕ, τα θέματα παιδαγωγικής- ψυχολογίας. Το δείγμα προτιμά οι δράσεις να διεξάγονται τις πρωινές ώρες και ενδοσχολικά ή σε γειτονική μονάδα. Ελάχιστοι επέλεξαν τα εξ αποστάσεως προγράμματα. Καταλληλότερες ως προς τη χρονική διάρκεια κρίνονται οι ημερίδες, οι διημερίδες ή οι εβδομαδιαίας διάρκειας επιμορφωτικές δράσεις. Το 2014-2015 η έρευνα επαναλήφθηκε σε 73 φιλολόγους, 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. Αύξηση του ενδιαφέροντος επίσης, σημειώθηκε και στο πεδίο της αξιολόγησης και στα προγράμματα καινοτόμων δράσεων. Περιορισμένο ακόμη στη νεότερη έρευνα υπήρξε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για θεματικά πεδία που αφορούν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ 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) σε 103 συμμετέχοντες του νομού Λάρισας και των Γρεβενών. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τα προσφερόμενα προγράμματα 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 ανάπτυξης ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και αξιολόγησης. Επίσης, στην εκμάθηση δεξιοτήτων και στη συνεργασία με τους γονείς. Η Γκούμα (2020) επικεντρώνεται στη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και ταυτόχρονα εξετάζει ποιοτικά και τις επιμορφωτικές ανάγκες 15 εν ενεργεία φιλολόγων. Η πλειοψηφία του δείγματος εκδηλώνει ενδιαφέρον πρωτίστως για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και έπειτα για νέες διδακτικές τεχνικές και για την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Καταλληλότεροι επιμορφωτές κρίνονται οι έχοντες εμπειρία στο πεδίο οι οποίοι συνδυάζουν θεωρία και πρακτική. Παράλληλα, προτιμώνται τα δια ζώσης ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα με τη χρήση βιωματικών μεθόδων. Στην προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ του ιδανικού εκπαιδευτικού προγράμματος οι 12 συμμετέχοντες ποιοτικής έρευνας της Σιμήρη (2019) 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.

Τέλος, ποιοτική έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο της πανδημίας και της εφαρμογής της εξ αποστάσεως μεθόδου με δείγμα 16 συντονιστές εκπαιδευτικού έργου φιλολόγων κατέδειξε ότι, δεδομένης του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς ένα μεικτό 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 (Ξέστερνου, 2021). Αναφορικά τώρα με τους ανασχετικούς παράγοντες συμμετοχής ανασταλτικά μπορεί να λειτουργήσει το οικονομικό κόστος, ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης, η μετακίνηση, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ο φόρτος εργασίας (Παπαθανασίου, Πούλου, 2019), η απουσία ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα (Χασεκίδου - Μάρκου, 2010), 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 (Σιμήρη, 2019). Διαρροϊκά φαινόμενα, κατά τον Παπαθανασίου (2017) μπορεί να προκαλέσουν 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. Πρόκειται δηλαδή στην πλειοψηφία τους για θεσμικά εμπόδια και για περιστασιακές και δομικές συνθήκες ανασχεσης.

3. Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν να διερευνηθεί το επιθυμητό προφίλ επιμορφωτικών δράσεων που να συνάδουν με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού αυτού κλάδου στην περιφερειακή αυτή Διεύθυνση. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής.

1. Σε ποια θεματικά πεδία επιθυμούν να επιμορφωθούν οι φιλόλογοι στη Δυτική Αττική;
2. Ποια είναι η κατάλληλη δομή ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος κατά τους συμμετέχοντες;
3. Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι του δείγματος στη συμμετοχή τους στα προσφερόμενα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα;

Καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε η ποιοτική μελέτη, καθώς ενδείκνυται για την εις βάθος διερεύνηση των προβλημάτων και όταν οι γνώσεις μας πάνω σε κάποιον τομέα είναι περιορισμένες και απαιτείται μεγαλύτερη εμβάθυνση (Creswell, 2015), όπως για παράδειγμα στις νέες συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία. Η έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο Ιανουαρίου-Μαρτίου 2021 με δείγμα δεκαέξι φιλόλογους, ενώ ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι γυναίκες (13) και μόνιμοι υπάλληλοι, καθώς μόνο δύο

υπηρετούν ως αναπληρωτές. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν δωδεκαετή κατά μέσο όρο προϋπηρεσία στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση, ενώ τρεις ασκούν και διοικητικά καθήκοντα. Η πλειονότητα έχει παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ εκτός από πέντε που δεν έχουν επιμορφωθεί καθόλου στον τομέα αυτό. Ωστόσο, το 53% του δείγματος δήλωσε πως αισθάνεται μερικώς ασφαλής ή καθόλου ασφαλής με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και μόνο το 7% αισθάνεται μεγάλη ασφάλεια. Ως δειγματοληπτική μέθοδος, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της βολικής δειγματοληψίας και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (context analysis). Βασικοί περιορισμοί της έρευνας είναι τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια, η αδυναμία πρόσβασης σε βάσεις δεδομένων λόγω πανδημίας και η μη αντιπροσώπευση κάποιων περιοχών, όπως τα Βίλια και οι Ερυθρές. Επομένως, δεν μπορεί να γίνει λόγος για γενίκευση των συμπερασμάτων.

4. Τα ερευνητικά αποτελέσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αφορούν στις επιθυμητικές θεματικές και στην επιθυμητή δομή των προσφερόμενων προγραμμάτων, όπως επίσης και στα εμπόδια και στους φραγμούς που αντιμετωπίζει το δείγμα στη συμμετοχή του σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα.

4.1. Τα επιθυμητά θεματικά επιμορφωτικά πεδία

Ως προς τις επιθυμητές θεματικές ενότητες, οι φιλόλογοι εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον να επιμορφωθούν σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικών 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.»

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.

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 φαίνεται να υπάρχει ανάγκη καθοδήγησης για να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικότερα. Επίσης, τα αρχαία ελληνικά είναι ένα μάθημα στο οποίο ο μαθητικός πληθυσμός εμφανίζει αρκετές αδυναμίες και επιστημάνθηκε 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 ξεχνάμε....

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.»

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 απέναντι σε μαθητές και καθηγητές, 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!»

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.

4.2. Η δομή του επιθυμητού επιμορφωτικού προγράμματος

Η επιθυμητή δομή αφορά στο επιθυμητό επιμορφωτικό μοντέλο, στην επιθυμητή διάρκεια, τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος.

4.2.1. Το επιδιωκόμενο επιμορφωτικό μοντέλο

Οκτώ συμμετέχοντες, προκρίνουν ως καταλληλότερο το μικτό επιμορφωτικό μοντέλο, 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.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.»

Τέσσερις πάλι εκπαιδευτικοί 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, ενώ δύο το εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως. Τέλος, δύο συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι υπάρχει συνερξάρτηση θεματικής και επιμορφωτικού μοντέλου.

4.2.2. 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.10:«Δεν με πολυαφορούν για να σου πω την αλήθεια. Θεωρώ ότι στην επιμόρφωση την 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.

4.2.3. Η επιθυμητή χρονική διάρκεια και ο επιθυμητός χρόνος διεξαγωγής 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, πλαταιίνουν (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. 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

Σχετικά με τον χρόνο διεξαγωγής των επιμορφώσεων, το δείγμα φαίνεται να προτιμά οι δράσεις να διεξάγονται κυρίως εντός σχολικού ωραρίου, καθώς 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. 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.

4.2.4. 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 δίνοντας και τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής, ενώ οι δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση συναδέλφων από διαφορετικές σχολικές μονάδες και στον μεταξύ τους διάλογο.

4.2.5. 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 δεν έχουν εικόνα τι μπορεί να γίνεται μέσα σε μία τάξη.

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, ενώ μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι 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.»

4.2.6. 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 υποστηρίζεται ότι 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. Τέλος, επισημαίνεται ότι καλό είναι να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός μεθόδων και πρακτικών ανάλογα βέβαια με τη θεματολογία και τις ανάγκες.

4.2.7. 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 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.,

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. Επίσης, επισημάνθηκε η δυσκολία του να προσδιοριστούν τα κριτήρια για να επιλεγεί κάποιος ως μέντορας, αλλά και η ανάγκη επιμόρφωσής του.

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.»

4.2.8. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αλληλοαξιολόγηση ομοτίμων ως επιμορφωτική μέθοδο

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. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού είναι η καλοπροαίρετη κριτική, 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.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.»

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.

4.3. Φραγμοί και εμπόδια στη συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις

Στην υποενότητα αυτή θα αναφερθούν τόσο οι αποτρεπτικοί παράγοντες συμμετοχής όσο και οι φραγμοί.

4.3.1 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 και το ωράριο δεν είναι βολικό. 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. 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 ανασταλτικά.

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.»

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.... 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.

4.3.2 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 βαρύνουσα σημασία στην επιτυχία μίας επιμορφωτικής πρακτικής είναι η επάρκεια του επιμορφωτή.

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

Ωστόσο, κάποιος από εκείνους που ασκούν τον ρόλο του επιμορφωτή χρησιμοποιούν συχνά τεχνικές οι οποίες δε συνάδουν με την ενηλικιότητα ή εμφανίζουν ανεπάρκειες. Για παράδειγμα, οι διαλέξεις και η απλή ανάγνωση ενός powerpoint, τεχνικές που χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά, θεωρούνται αναποτελεσματικές, καθώς απουσιάζει εντελώς η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Σ.16: «Να έχουν τη μορφή μία διάλεξης όπου προβάλλεται ένα powerpoint και μέχρι εκεί (γέλια). Και να μην έχει κάποιο ενδιαφέρον».

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»

Δυσaréσκεια 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 έλεγαν άσχετα πράγματα. Τους λέγαν τι κάνανε όταν ήταν μικροί.. Πού τους πήγαινε ο θείος βόλτα κτλ.»

Σ.12: «Δηλαδή, κάποιον που σου είπα πριν από το ΠΕΚΕΣ ξεχνάει να σταματήσει. 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...»

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 και 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 το εγκατέλειπα.»

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, παρουσιάζονται μαθησιακά

σενάρια που είναι πολύ ωραία θεωρητικά, των οποίων όμως οι στόχοι είναι ουτοπικοί ή μερικώς εφικτοί. Τέτοιου είδους προτάσεις οδηγούν στην απογοήτευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Παράλληλα, 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.1: «.. ήταν, θα έλεγα, ουτοπικά. Προέβαλαν δηλαδή, στόχους ααα..μη εφαρμόσιμους στην ουσία και στην πραγματικότητα, όπως τους γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός στην πράξη»

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.. Αλλά το πώς αυτό το γνωστικό αντικείμενο θα το δώσει στους μαθητές νομίζω ότι κανείς από τους εισηγητές δεν έχει πετύχει να με ενθουσιάσει.»

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

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδιώκουν να επιμορφωθούν σε ποικίλα και διαφορετικής φύσεως θεματικά πεδία. Ωστόσο, οι υλοποιούμενες επιμορφωτικές δράσεις δεν πληρούν, σύμφωνα με τις απόψεις τους, τις απαιτούμενες προδιαγραφές ποιότητας, καθώς δεν εφαρμόζονται αποτελεσματικά οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, εντοπίστηκαν αρκετές οργανωτικές ανεπάρκειες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των ενδοϋπηρεσιακά προσφερόμενων επιμορφώσεων, αφού επισημάνθηκαν αρκετά οργανωτικά εμπόδια. Τέλος, οι συμμετέχοντες επιδιώκουν επιμορφώσεις ρεαλιστικές με πρακτική διάσταση, ενώ παράλληλα διάκεινται ευνοϊκά στον θεσμό της αλληλοαξιολόγησης ομοτίμων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- 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. (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., 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.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (τόμος Γ). Πάτρα: ΕΑΠ.
- 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/7οPEDETAITRELL.pdf>.
- Βορβή, Ι., & Χασεκίδου Μάρκου, Θ. (2015). Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συνέχειες και ασυνέχειες. Η περίπτωση των φιλολόγων. Στο Αλεξανδράτος Γ., Τσίβας, Α., & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (Επιμ.) *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21^ο αιώνα. Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου* (τόμος Γ'). ΠΕΣΣ: Αθήνα..
- Γκούμα, Ό. (2020). «Οι φιλόλογοι αναστοχάζονται και συζητούν για ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης» (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας : Φλώρινα.
- 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/Dierenyisis-apotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf .
- Creswell, J. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφ Ν. Κουβαράκου) (επιμέλεια: Χ. Τσορμπατζούδης) Αθήνα: Έλλην.
- Δανιηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι., (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις των φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 175-190.

- 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.
- Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες*. Διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- 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.
- Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. ΙΝΕ. Ανακτήθηκε στις 4-1-2022. Διαθέσιμο στο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (τομ.1). Πάτρα: ΕΑΠ.
- 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.
- Ξέστερνου, Μ. (2021). Φιλολόγοι 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.
- 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.
- Πούλου, Π. (2019). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών φιλολόγων Γυμνασίου και Λυκείου*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σιμήρη, Ι. (2019). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα : Οι απόψεις των φιλολόγων ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Τσιούρη Α. (2016). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Νομού Καρδίτσας*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- 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

- Clain, A. (2016). Overcoming barriers in lifelong learning: Moving towards ET2020 goals. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 8(1), 51-66.
- 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>
- Cross, J. (2004). *Adult learning: Removing barriers, not creating them*. Presentation for the APEC symposium on Lifelong learning, Tapei. Retrieved 22 October 2020 from: <https://ala.asn.au/public/docs/report/2004-07-apec.pdf>.
- 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).
- 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.
- 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.
- 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.
- Marjan, L. (2011). Barriers to lifelong learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 28, 612-615.

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.