

**Απόψεις Φιλολόγων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους
έργο. Μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική**

**Opinions of Philologists on the problems they face in their educational work. Case study
in West Attica**

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: This qualitative research aims to investigate the problems faced by a sample of philologists in Western Attica in order to identify non explicit and latent educational needs, a process that can lead to the planning of more targeted actions by the educational institutions. The sample consisted of sixteen Greek teachers serving in this regional department and the sampling was convenient. The research questions were related to the identification of the difficulties faced by the teachers during the exercise of their educational work both in the living and in the remote operation of the school units. The research results showed that teachers need to be trained in thematic areas related to the strengthening of their communication and administrative skills as well as time management skills. They also need support in managing team and conflict dynamics, new technologies, the use of collaborative methods, differentiated teaching, student motivation techniques and distance teaching methodology.

Keywords: non explicit - latent training needs, philologists, problems

Περίληψη: Η ποιοτική αυτή έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει δείγμα φιλολόγων στη Δυτική Αττική με σκοπό τον εντοπισμό υπόρρητων και λανθάνουσων εκπαιδευτικών αναγκών, διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στον σχεδιασμό πιο στοχευμένων δράσεων από τους αρμόδιους επιμορφωτικούς φορείς. Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαέξι καθηγητές ελληνικών υπηρετούντων στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση και η δειγματοληψία υπήρξε βολική. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως λειτουργία των σχολικών μονάδων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν σε θεματικά πεδία που αφορούν στην ενίσχυση των επικοινωνιακών και διοικητικών τους δεξιοτήτων όπως και των δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου. Επίσης, υποστήριξη χρειάζονται στη διαχείριση της δυναμικής των ομάδων και των συγκρούσεων, στις νέες τεχνολογίες, στη χρήση

ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε τεχνικές υποκίνησης του μαθητικού δυναμικού και στην εξ αποστάσεως διδακτική μεθοδολογία.

Λέξεις κλειδιά: υπόρρητες- λανθάνουσες επιμορφωτικές ανάγκες, φιλόλογοι, προβλήματα

Εισαγωγή

Βασική αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η ανεπάρκεια της επιμορφωτικής μας πολιτικής. 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, Ασημάκη& Βεργίδης, 2017). Παράλληλα, 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). Είναι γεγονός, όμως, ότι σε οποιοδήποτε οργανισμό η αξιολόγηση αναγκών είναι ζωτικής σημασίας. Με την αξιολόγηση αναγκών διασφαλίζεται ότι οι εισροές και οι διαδικασίες αποκτούν προστιθέμενη αξία, ότι επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων και η λογοδοσία (Leigh, Watkins, Platt & Kaufan, 2000). Για τον λόγο αυτό, το σημείο έναρξης ενός επιτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου. Αυτή θα καθορίσει στη συνέχεια και τον προσδιορισμό των επιμέρους σκοπών και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Η παρούσα έρευνα αρχικά εστιάζει στον εννοιολογικό προσδιορισμό και στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Ακολουθεί βιβλιογραφική επισκόπηση που παραπέμπει στις υπόρρητες και λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλολόγων. Έπειτα, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας και περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο. Ακολουθούν τα αποτελέσματα και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

1. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης

Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης δεν έχει καθορισμένο εννοιολογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, συχνά συγχέεται με παρεμφερείς έννοιες, όπως αναγκαιότητα (Βεργίδης & Καραλής, 2008), επιθυμία (Wilson & Easen, 1995), με την έννοια ζήτηση (Abdollah, 1984), ενώ μπορεί και να συνδέεται χωρίς όμως να ταυτίζεται με την έννοια της υποκίνησης (Ζαρίφης, 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 κάθε φορά (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, Meiers & Visser, 2011). Παρόμοια, θεωρήθηκε ως η μετρήσιμη διαφορά μεταξύ της υπαρκτής και της επιθυμητής κατάστασης (Beatty, 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. 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). Για τον λόγο αυτό, εισήχθη η έννοια των σημαντικών δεδομένων, δηλαδή των προτεραιοτήτων (Βεργίδης & Καραλής, 2008) με βάση το ευρύτερο συγκείμενο, όπως και η έννοια του πλαισίου αναφοράς (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Άσχετα πάντως από τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους, οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται 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, τις βασικές, τις συνειδητές, τις κανονιστικές και τις συγκριτικές (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 θεώρηση 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). Η πολλαπλότητα των αναγκών έχει ως αποτέλεσμα να έχουν προταθεί και πολλά μοντέλα διερεύνησής 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) και άλλα στο μικροεπίπεδο (ομάδα ή άτομο), άλλα στις εισροές και άλλα στις διαδικασίες (Leigh et al., 2000). 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).

Η συγκεκριμένη μελέτη θα εστιάσει κυρίως στις υπόρρητες και στις λανθάνουσες ανάγκες των φιλολόγων. Πρόκειται για τις ανάγκες που οι ενδιαφερόμενοι είτε διστάζουν να αποκαλύψουν από ανασφάλεια για να μην χαρακτηριστούν ως ελλειπείς είτε επειδή δεν γνωρίζουν τις εξελίξεις που συντελούνται στο κοινωνικοοικονομικό πεδίο, δεν γνωρίζουν πως τις έχουν (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Ο προσδιορισμός των αναγκών αυτών θα επιχειρηθεί μέσα από την προσπάθεια εντοπισμού των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους πρακτική οι συμμετέχοντες και τα οποία παραπέμπουν σε ελλείψεις.

1.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σε φιλολόγους

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκαν αρκετά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο φιλολογικός κλάδος τα οποία παραπέμπουν σε υπόρρητες και λανθάνουσες ανάγκες. Μάλιστα, αρκετά από αυτά θα μπορούσαν να μετριαστούν μέσω της επιμορφωτικής οδού, αν όχι να εξαλειφθούν. Κάποιες δυσκολίες που εξέφρασαν οι φιλόλογοι συνδέονται και με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Λιάλιου, 2019) και του εργασιακού άγχους (Ντίκογλου, 2017). Έτσι, παράγοντες που επιτείνουν φαινόμενα εργασιακού άγχους είναι τα πολλά

γνωστικά αντικείμενα, η δυσκολία προετοιμασίας, τα πολλαπλά εξωδιδασκτικά καθήκοντα, η διαχείριση της ύλης, (Λιάλιου, 2019). Πρόκειται επομένως, για ζητήματα διαχείρισης χρόνου. Επίσης, η ελλειμματική επικοινωνία και συνεργασία με τους συναδέλφους στις σχολικές μονάδες (Λιάλιου, 2019), η προβληματική επικοινωνία με τους γονείς (Λιάλιου, 2019), η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τον μαθητικό πληθυσμό (Ντίκογλου, 2016, Πανάγου, 2017), οι πολυπληθείς τάξεις (Ντίκογλου, 2016) η διαχείριση της τάξης, η πειθαρχία (Ντίκογλου, 2016) και η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς για την αντιμετώπιση ενδοσχολικών προβλημάτων (Πανάγου, 2017) αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες για τους συμμετέχοντες. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οφείλονται τόσο σε εγγενείς όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον των μαθητών (Πουρσανίδου, 2016). Επίσης, προβληματισμό στον κλάδο των φιλολόγων προκαλεί η διαχείριση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα (Τσιούρη, 2016, Χατζηαβραάμ, 2007) η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, η αντιμετώπιση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη (Τσιούρη, 2016), η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (Γκούμα, 2020).

2. Η αναγκαιότητα της έρευνας και το μεθοδολογικό πλαίσιο

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. Παράλληλα, δεν πρέπει να παραβλέπουμε τις τοπικές ιδιαιτερότητες ως παράγοντα που συντελεί στη διαμόρφωση διαφοροποιημένων αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, 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) την ώρα που ο στόχος της Ευρωπαϊκής ένωσης για μείωση του αριθμού των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις κάτω του 15% μέχρι το 2020 φαίνεται πως δεν επετεύχθη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). 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). Έτσι, σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει δείγμα φιλολόγων στη Δυτική Αττική, καθώς αυτά παραπέμπουν στις υπόρρητες και λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση λειτουργούν 46 σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούσαν κατά τη σχολική περίοδο (2020-21) 350 φιλόλογοι, μόνιμοι και αναπληρωτές. Έγινε προσπάθεια λοιπόν να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι του δείγματος κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου κατά τη δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων;

2. Ποια προβλήματα αντιμετώπισαν οι φιλόλογοι του δείγματος με τη χρήση της εξ αποστάσεως μεθόδου;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι του δείγματος και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου;

Καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε η ποιοτική μελέτη. Η ποιοτική μελέτη 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. 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 πλειοψηφία 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.

3. Τα ερευνητικά αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.1. Προβλήματα κατά την άσκηση του διδακτικού έργου

Προκειμένου να εντοπιστούν οι υπόρρητες ή λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλόλογων, το δείγμα ρωτήθηκε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά την άσκηση του διδακτικού του έργου. Από τα αποτελέσματα προκύπτει, αν και δεν σχετίζεται με την επιμορφωτική πρακτική, ότι 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 και αφορούσαν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη. 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 προκάτ.

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. Τέθηκε δηλαδή, και το ζήτημα της αναγκαιότητας ύπαρξης δεξιοτήτων οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και ορθής διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου. Ως εκ τούτου, οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών διχάζουν τους διδάσκοντες και συχνά τους αναγκάζουν να δώσουν έμφαση στο διεκπαιρευτικό τους ρόλο, ενώ μένει πίσω ο παιδαγωγικός. Συγχρόνως, τα αυστηρά αυτά χρονοδιαγράμματα οδηγούν στην περιθωριοποίηση των αδύναμων μαθητών.

Προβληματισμό επίσης, στους φιλόλογους 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 κάποιοι δήλωσαν ότι θα ήταν καλό να επιμορφωθούν διεξοδικότερα στον τομέα αυτό.

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.»

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.

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!»

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 (επιτοπισμός), 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.»

Εξίσου σημαντική είναι και η δυσκολία στη διαχείριση των υπαρχουσών 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.

Σ.3: «.. 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.»

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 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 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. Τη χρονιά αυτή τοποθετήθηκε και ψυχολόγος σε κάποιες σχολικές μονάδες, αλλά για λίγες ώρες και καθώς η διαζώσης 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...εε 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».

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.»

3.2. Τα προβλήματα με την εξ αποστάσεως μέθοδο

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.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....».

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.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.

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!

Σ.1: «ότι η διαφορά μεταξύ των δυνατών και των αδύνατων μαθητών είναι ακόμη μεγαλύτερη.., 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. 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.»

Άλλο ένα πρόβλημα ήταν και ο διάχυτος φόβος απέναντι στην εξ αποστάσεως μέθοδο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. 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.

3.3. 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.»

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.

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.16: «Εεε..υπάρχουν αντιπαλότητες μεταξύ των παιδιών και συμπλοκές. Υπάρχουν και θέματα που είναι πιο τοπικιστικά. Ξέρετε οι παλιννοστούντες 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, αλλά 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, καταλάβουμε» και αποφεύγουν οποιαδήποτε άλλη συζήτηση. Έχουν και κάποια προβλήματα κατανόησης της γλώσσας. Διότι πολλοί, όπως είπαμε, είναι παλινοστούντες 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.»

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.

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 δυσαρέσκειας και αντιπαράθεσων.

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.»

Επίσης, η μεταφορά των προσωπικών προβλημάτων στον χώρο του σχολείου είναι ικανή να διαταράξει 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..Καλύπτουν δηλαδή, κάπως υπαρξιακά προβλήματα.»

Σημαντική όμως, δεν είναι μόνο η αποφυγή συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, αλλά και η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Η ύπαρξη πολλών

εξωδιδασκτικών 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 εξωδιδασκτικά καθήκοντα....Αυτό πιο πολύ.»

4. Συμπεράσματα

Οι φιλόλογοι στη Δυτική Αττική, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, αντιμετωπίζουν πολλαπλά προβλήματα που σχετίζονται με τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσο και με τις ανεπάρκειες της επιμορφωτικής μας πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να επιμορφωθούν σε ζητήματα ψυχοπαιδαγωγικά και ψυχολογίας του εφήβου, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να διαμορφώσουν μια πιο ομαλή σχέση με το σχολείο και με τους συναθρώπους 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) έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η βία μεταξύ των ομηλίκων, ανάγκη που επιβεβαιώνεται και από την έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2018). 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, τον διαθέσιμο χρόνο τους, 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). 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 αφού κάποιιοι συμμετέχοντες δήλωσαν ανασφαλείς στον τομέα αυτό, 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. Ενός σχολείου δηλαδή, που θα αποδέχεται την ετερότητα και θα προσφέρει σε όλους ανεξαιρέτως ίσες μαθησιακές ευκαιρίες (Stubbs, 2008). Βέβαια, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά χρειάζεται να συνοδεύεται και από τη βοήθεια άλλων φορέων παράλληλα με την αναδιάρθρωση αδύναμων σημείων του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

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

- Γκούμα, Ο. (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.
- 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/Dierenysis-arotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf.
- Creswell, J. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφ Ν. Κουβαράκου) (επιμέλεια: Χ. Τσορμπατζούδης) Αθήνα: Έλλην.
- 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>.
- 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%20CE%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.
- 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
- 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.

- Λιάλιου, Μ. (2019). *Η επαγγελματική εξουθένωση φιλολόγων σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας μετά την αύξηση ωραρίου των εκπαιδευτικών με το Νόμο 4152/20213 και την πρόσφατη αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος με την Υπουργική Απόφαση 93381/Δ2/2016.* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Ντίκογλου, Κ. (2017). *Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις φιλολόγων της περιφερειακής ενότητας Σερρών.* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- 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. 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.
- Πανάγου, Δ. (2017). *Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των φιλολόγων του Νομού Χανίων.* (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.
- Πούλου, Π. (2019). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών φιλολόγων Γυμνασίου και Λυκείου.* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 5(1),62-75. Ανακτήθηκε στις 3-1-2022. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/9380/10247>.
- Rosenberg, M. (2020). *Μη βίαη 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-teyχος-1/20-i-epimorfosi->

ton-ekpaideftikon-zitimata-orismoy-kai-typologias-i-elliniki-empeiria-kai-oi-diethneis-taseis.

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.

Ξενόγλωσση 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.

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.

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>.

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.

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.

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 (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.

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

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.