



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση
Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Διπλωματική εργασία

**Θέμα:<< Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης από την επιμόρφωσή τους μέσω των Κέντρων Δια Βίου
Μάθησης>>**

Επιβλέπων Καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : Πετροπούλου Ειρήνη

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Δημόπουλος Κωνσταντίνος
Καρακατσάνη Δέσποινα
Μπαγάκης Γεώργιος

Κόρινθος 2019-20

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1:Θεωρητικό πλαίσιο.....	8
1.Εισαγωγή.....	8
1.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.....	9
1.2.Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως διαδικασία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	12
1.3.Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	16
1.4.Ιστορική αναδρομή- Θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης στην Ελλάδα.....	17
1.5.Μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	19
1.6.Θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης και ο ρόλος των Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.....	25
Κεφάλαιο 2:Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	29
2.Εισαγωγή.....	29
2.1.Επισκόπηση ελληνικών ερευνών.....	30
2.2.Επισκόπηση διεθνών ερευνών.....	42
2.3.Γενικά συμπεράσματα ερευνών.....	47
Κεφάλαιο 3:Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας.....	47
3.Εισαγωγή.....	47
3.1.Ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας.....	48
3.2.Σκοπός-στόχοι έρευνας.....	48
3.3.Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	49
3.4.Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	50
3.5.Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του.....	52
3.6.Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	52
3.7.Ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	53
3.8.Θεματική ανάλυση.....	54
3.9.Διεξαγωγή της έρευνας.....	54
Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	55
Κεφάλαιο 4:Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας.....	58
Κεφάλαιο 5:Συμπεράσματα έρευνας – Συζήτηση.....	73
5.1.Συμπεράσματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	73

5.2. Συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν στην παρακολούθηση μιας επιμόρφωσης.....	74
5.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με στοιχεία (υλικό, χρόνος διεξαγωγής, οδηγίες, επιμορφωτές κλπ) των εξ αποστάσεως προγραμμάτων	77
5.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για μελλοντικές επιμορφώσεις και γενικότερες αλλαγές που πρέπει να υπάρξουν στην επιμόρφωσή τους.....	79
5.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	80
5.6. Επίλογος-Προτάσεις.....	81
Βιβλιογραφία.....	83

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους μέσω των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο για τη συνεχή καθοδήγησή του από το ξεκίνημα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας ως την τελική παρουσίασή της. Τον ευχαριστώ, ακόμη, για την άμεση ανταπόκρισή του στα ερωτήματά μου αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Επίσης, ευχαριστώ ολόψυχα όλες τις συναδέλφους δασκάλες οι οποίες δέχτηκαν με προθυμία να μου παραχωρήσουν συνέντευξη και να βοηθήσουν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Πετροπούλου Ειρήνη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει μέσω εξ αποστάσεως προγραμμάτων από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης(ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ). Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
2. Ποια είναι τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
3. Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ(Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης);
4. Ποιες προτάσεις έχουν να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση των εν λόγω προγραμμάτων;

Στην ποιοτική αυτή έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και το δείγμα αφορούσε 8 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία σε δημόσια σχολεία των νομών Κορινθίας, Αττικής, Ηρακλείου και Χανίων.

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει. Γενικά, θεωρούν την επιμόρφωση μια αναγκαία διαδικασία που οφείλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν και κυρίως στη σημερινή εποχή που οι ανάγκες της κοινωνίας το επιβάλλουν. Αρκετά στοιχεία σχετικά με την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, είχαν θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς που τα παρακολούθησαν. Ωστόσο, υπάρχουν μερικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να αλλάξουν, ώστε τα προγράμματα αυτά να γίνουν πιο ποιοτικά, εύχρηστα και ελκυστικά στην παρακολούθησή τους. Τέλος, προτείνουν κάποιες αλλαγές και προτάσεις για μελλοντικές επιμορφώσεις που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών, δια βίου μάθηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the attitudes, views and experiences of primary school teachers regarding the training they have received through distance learning programs via the Centers for Lifelong Learning. The research questions in this study are:

1. What do teachers consider to be the contribution of training in their professional development?
2. What are the motivations and obstacles for teachers to participate in distance learning programs?
3. How do teachers evaluate the training programs offered by teachers using the distance learning method?
4. What suggestions do teachers have for improving these programs?

In this qualitative research, the semi-structured interview was used and the sample concerned 8 primary school teachers with previous experience in public schools in the prefectures of Corinth, Megara, Heraklion and Chania.

The research findings show that teachers have a positive view of the training they have attended. In general, they consider training as a necessary process that all teachers must follow, especially in today's world where society's needs are imposing. Key characteristics such as the structure, design and implementation of the distance learning programs that teachers have encountered have been perceived positively by the majority of the teachers, however, there are some aspects that teachers would like to change to make these programs of better quality, easier to use and more attractive in their monitoring. Finally, they suggest some changes and proposals for future training opportunities that they would like to commit to.

Keywords: education, distance education, teachers' views, lifelong learning, primary education, Centers for Lifelong Learning.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας τονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της δια βίου μάθησης των ανθρώπων και κυρίως των εκπαιδευτικών, τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό. Γίνεται αναλυτική περιγραφή για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που είναι και το κεντρικό μας στοιχείο, στο πόσο απαραίτητη είναι η επαγγελματική του εξέλιξη τον 21^ο αιώνα, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα αλλά και στον διεθνή χώρο και σκοπό έχουν ν' αναδείξουν την συμβολή της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς καθώς και διάφορα στοιχεία των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει ώστε να γίνει μια αξιολόγηση αυτών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνάς μας, ο σκοπός της και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Τεκμηριώνεται η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης καθώς και γίνεται λόγος για το δείγμα της έρευνας. Ακολουθεί ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης καθώς και θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σε σχέση με τους τέσσερις ερευνητικούς άξονες και στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας και προτάσεις για άλλες μελλοντικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις κρίσιμες έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη ενότητα, αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο ευρύτερα όσο και με ειδικότερη αναφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη ενότητα, αναλύεται η διαδικασία της επιμόρφωσης ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η σύνδεση της επιμόρφωσης με τη δια βίου εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφεται το περιεχόμενο της σχετικής διαδικασίας, καθώς και οι σύγχρονοι λόγοι που την καθιστούν ιδιαίτερος αναγκαία.

Στην τρίτη ενότητα, γίνεται ανάλυση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, του παραδοσιακού μοντέλου και του στοχαστικο-κριτικού. Στην επόμενη ενότητα έχουμε μια ιστορική αναδρομή της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, η οποία εμφανίστηκε οργανωμένα το 1922 και εξελίσσεται μέχρι και το 2018 με το ν.4547 με την εμφάνιση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Στην πέμπτη ενότητα αναλύονται οι μορφές επιμόρφωσης με κεντρικές έννοιες την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, την εκτός σχολείου και την επιμόρφωση εξ' αποστάσεως που αποτελεί και την πιο βασική έννοια της εργασίας. Τέλος, υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο της δημιουργίας των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, τα οποία θα αποτελέσουν κεντρική ιδέα στην έρευνά μας.

Στη σημερινή εποχή, μια εποχή γνώσης, πληροφορίας, εξέλιξης οι έννοιες της «απασχολησιμότητας» (Κρίβας, 2001) και της «σταδιοδρομίας» (Κοσμίδου & Hardy, 2006) είναι κυρίαρχες. Σημασία πλέον δεν έχει να είναι κανείς απλά καλός στη δουλειά του, με βάση όσα έχει εκπαιδευτεί αλλά τι πραγματικά μπορεί να προσφέρει στην εργασία του. Αυτό με τη σειρά του συνδέεται άμεσα από την εξέλιξη που έχει ο ίδιος ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας. Αυτή η εποχή των ραγδαίων αλλαγών καθιστά αναγκαίο τον εμπλουτισμό γνώσεων, την απόκτηση νέων προσόντων που δεν υπήρχαν στο παρελθόν, καθώς και την προσωπική εκπαίδευση του ατόμου, ώστε να σκέφτεται δημιουργικά, να επιλύει τυχόν προβλήματα, και να αναπτύσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες και ικανότητες.

Αυτή η νέα σταδιοδρομία είναι ευμετάβλητη στις αλλαγές της κοινωνίας, απρόβλεπτη, μια «χωρίς όρια σταδιοδρομία» (boundaryless career), όπως αναφέρει και ο Arthur (1994) για να περιγράψει την σταδιοδρομία η οποία δεν καθορίζεται από τον εργοδότη αλλά από τις απροσδιόριστες αλληλεπιδράσεις σύγχρονων κοινωνικών δυνάμεων. Σε όλες τις μεταβολές που προαναφέρθηκαν, η δια βίου εκπαίδευση καλείται να συνεισφέρει ενεργά, ώστε ο εργαζόμενος να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες που του είναι απαραίτητες στη νέα αγορά εργασίας, και για να μπορέσει να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα της εποχής του 21^{ου} αιώνα (Παπαβασιλείου-Αλεξίου & Σινάνη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ένας ρόλος πολύπλευρος στον οποίο εμπλέκονται πολλοί παράγοντες που τον επηρεάζουν όπως μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, είναι ρόλος στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει ατομική αλλά και συλλογική ευθύνη για τα αποτελέσματα που φέρνει στον επαγγελματικό αυτό χώρο (Παπαναούμ, 2005). Για να ανταπεξέλθει λοιπόν ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει τις κατάλληλες γνώσεις και τεχνικές, ν' αντιμετωπίζει τα προβλήματα που τυχόν δημιουργούνται κατά την επαγγελματική του ενασχόληση, να έχει κριτική σκέψη, να λαμβάνει γρήγορα και αποτελεσματικά αποφάσεις. Για την προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη ο εκπαιδευτικός πρέπει διαρκώς να επιμορφώνεται. Αυτή η επιμόρφωση έχει πάρει τη μορφή της δια βίου εκπαίδευσης. Είναι ένα εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και συνεπώς μέσω αυτής επιχειρείται να βελτιώνεται εν τέλει η μάθηση των μαθητών (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Ως εκ τούτου, μια ποιοτική επιμόρφωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια ποιοτική εκπαίδευση αλλά και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δια βίου σχέση της (Δούκας κ.ά., 2007).

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (career development) αναφέρεται σε λειτουργίες και δραστηριότητες που σκοπό έχουν το άτομο να αναπτυχθεί επαγγελματικά και προσωπικά στον επαγγελματικό του χώρο (Δασκολιά, 2000).

Οι Brown και Brooks (1991) αναφέρουν για την επαγγελματική ανάπτυξη ότι είναι μια διαδικασία που το άτομο επιλέγει, ώστε να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται στο επάγγελμά του. Ο ορισμός του ΕΚΕΠ (Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού) είναι εξίσου σημαντικός: «Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά στον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις για το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί ή επιδιώκει να ακολουθήσει. Διαμορφώνεται δε και καθορίζεται από έναν συνδυασμό παραγόντων που αφορούν στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες, όπως και το σύστημα των αξιών του ατόμου, ιδιαίτερα των επαγγελματικών και εργασιακών αξιών του...» (ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.ekep.gr/Guidance/taseis.asp>).

Οι Wolfe και Kolb (1980) έδωσαν έναν ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι επίκαιρος ακόμη και σήμερα. Ανέφεραν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν εστιάζεται μόνο στον επαγγελματικό βίο του ατόμου αλλά επεκτείνεται σε όλη του την ζωή. Περιλαμβάνει όλες τις συνθήκες που επιδρούν σε αυτήν και όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν ώστε το άτομο να αναπτύσσεται τόσο στην προσωπική του ζωή όσο και στην επαγγελματική του (Paton and McMachon, 2006).

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για την αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου, στην οποία καθοριστικό λόγο έχει ο εκπαιδευτικός. Όσες εσωτερικές αλλαγές και να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα ο εκπαιδευτικός έχει το σημαντικότερο ρόλο. Άρα για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να γίνει αρωγός αυτής της βελτίωσης και να χρησιμοποιήσει καινοτόμες δεξιότητες, ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να είναι ευέλικτος, η επαγγελματική του ανάπτυξη καθίσταται αναγκαία (Hargreaves, 1991). Ήδη από τη δεκαετία του '90 και μετά συναντάμε ολοένα και πιο έντονα την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ο οποίος έχει πολλές ασάφειες σύμφωνα με την Coffield (2000). Τρεις κατηγορίες ορισμών διακρίνονται κυρίως στη βιβλιογραφία σχετικά με αυτόν τον όρο:

- 1) Υπάρχουν ορισμοί οι οποίοι συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με την επαγγελματική μάθηση
- 2) Υπάρχουν ορισμοί οι οποίοι κάνουν σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσωπική ανάπτυξη και

3) Ορισμοί οι οποίοι κάνουν σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Ο Day (2003) θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προκαλείται τόσο από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες όσο και από τις σχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται με στόχο να ωφεληθεί ο μεμονωμένος εκπαιδευτικός, η ομάδα εκπαιδευτικών, το σχολείο συνολικά και η τάξη του. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ένας εκπαιδευτικός αποκτά γνώσεις, κριτική ικανότητα, συναισθηματική νοημοσύνη και γνώση που τον βοηθούν να βρει το σωστό τρόπο διδασκαλίας και να μπορεί να συναναστρέφεται με τα παιδιά και τους συναδέλφους του. Ακόμη, οι Fullan & Hargreaves, (1992) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μια συμπληρωματική μέθοδο που προσθέτει γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις που αυτός διαθέτει και νέες δεξιότητες σε νέα θέματα, ενισχύει την ικανότητά του να συνεργάζεται και τέλος τον βοηθάει να αναπτύξει μια βαθύτερη συνειδητότητα για το επάγγελμά του και το ρόλο του.

Ο Μαρσαγγούρας (2005) αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ένα αποτέλεσμα φυσικών εμπειριών αλλά και σχεδιασμένων δεξιοτήτων, μέσα από εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και προσωπικές εμπειρίες. Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να μπορεί μόνος του να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσει στην εκπαιδευτική του διαδικασία καθώς και να έχει την ικανότητα να μπορεί να παρεμβαίνει με διακριτικότητα και κριτική σκέψη σε διάφορες καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει στην εκπαιδευτική του ζωή.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στηρίζεται τόσο στην άτυπη μάθηση, η οποία ούτως ή άλλως λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση μέσα από την εμπειρία και την καθημερινότητα στην σχολική κοινότητα, όσο και στην τυπική μάθηση, μέσω σεμιναρίων, συνεδρίων, βιωματικών εργαστηρίων κ.ο.κ. Από όλα όσα προαναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θέσει (Avalos, 2011). Επιπλέον, οι Hargreaves και Fullan (1995), βλέπουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους καθώς και την προσαρμογή που έχουν τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που καλούνται να ζήσουν.

Η Παπαναούμ (2005) θεωρεί την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διά βίου διαδικασία που περιλαμβάνει τυπική και άτυπη μάθηση. Την δεκαετία του 1970 κυριαρχούσε ο όρος «επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών» αντί για «επαγγελματική ανάπτυξη». Ο εκπαιδευτικός δηλαδή βρίσκεται σε όλη του την ζωή σε μια συνεχόμενη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης. Για να μπορέσει να φέρει εις πέρας αυτό το δύσκολο έργο που έχει, πρέπει να χρησιμοποιήσει το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει μάθει κατά την ακαδημαϊκή του ζωή, αλλά και όλες τις αντιλήψεις και τα πιστεύω που έχει καθώς αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς του.

1.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως διαδικασία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 το ενδιαφέρον στράφηκε στην αναπροσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος ως «επαγγελματίας», όφειλε να παίρνει μέρος και να προωθεί καινοτόμες δράσεις μέσω στρατηγικών βελτίωσης του έργου του (Παπαναούμ, 2000). Για να υλοποιηθεί μια οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμώσουν την επαγγελματική τους κατάσταση, και να αποκτήσουν νέες γνώσεις/ δεξιότητες μέσω της επιμόρφωσής τους (Μαυρογιώργος, 2005). Τα αποτελέσματα αυτής της επιμόρφωσης δεν αφορούν σε ατομικό επίπεδο αλλά στοχεύουν στην αλλαγή και στην ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι αντίστοιχα των κοινωνικών και πολιτικών ανακατατάξεων (Μαυρογιώργος, 2011).

Ο Μαυρογιώργος (2003) κάνει σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τη βασική τους εκπαίδευση, με την είσοδό τους στο σχολείο ως νεοδιόριστοι και την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων κατά τη διάρκεια της εργασιακής τους θητείας. Επίσης, αναφέρει ότι η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχουν ως βασικό στόχο να αναβαθμίσουν το επάγγελμά του. Στη σημερινή σύγχρονη εποχή, η αυτονομία που έχει ο εκπαιδευτικός ασκώντας το επάγγελμά του, η συνεχής ενημέρωσή του αποτελούν τον πυλώνα και τα κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Όπως αναφέρει ο Hargreaves (1994) η «επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας» (professionalization in education) θέτει τον εκπαιδευτικό σε μια

διαρκή διαδικασία εμπλουτισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας του αλλά και να είναι προσαρμοσμένη στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές (Lewin & Stuart, 2003, Παπαναούμ, 2003).

Την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν και όλοι οι ακόλουθοι λόγοι (Κουτούζης, 1999):

- Όταν ο εργαζόμενος έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση τότε είναι πιο αποδοτικός τόσο για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται αλλά και για τον ίδιο.
- Η βασική εκπαίδευση που έχουν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να συμπεριλάβει όλες εκείνες τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που χρειάζονται για την άσκηση του επαγγέλματός τους. Οι ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία, πολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές, η μαζικοποίηση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ζωή στο σχολείο, το κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη αλλά και τους διδακτικούς τρόπους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.
- Τέλος, όλες οι αλλαγές που γίνονται στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, στη χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορικής στην εκπαίδευση (ΤΠΕ) και τόσα άλλα επιβάλλουν στους εκπαιδευτικούς την επιμόρφωση για να μπορούν να ανταπεξέλθουν.

Η επιμόρφωση σκοπό έχει να βελτιωθεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να αναβαθμιστούν οι ακαδημαϊκές-θεωρητικές πρακτικές του, να αναπτυχθούν τα επαγγελματικά και προσωπικά του ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι γνώσεις του. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θεωρούν τη διαδικασία της επιμόρφωσης σαν μια συμμόρφωση σε απαιτήσεις της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής ή σαν κάτι που κάνουν αναγκαστικά, στο οποίο είναι παθητικοί δέκτες των όσων μαθαίνουν, γιατί έτσι μόνο θετικά αποτελέσματα δεν θα φέρουν (Αθανασούλα – Ρέππα κ. συν, 1999).

Σύμφωνα με τον Huberman (1995) πέντε είναι τα στάδια από τα οποία περνάει η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο μπορεί αυτά τα στάδια και οι διάρκειές τους να διαφέρουν από άτομο σε άτομο

λόγω των πολλών παραγόντων που επηρεάζουν την ζωή του κάθε εκπαιδευτικού.

1. Επιβίωση και Ανακάλυψη (1-3 χρόνια διδασκαλίας)
2. Σταθεροποίηση (4-6 χρόνια διδασκαλίας)
3. Πειραματισμός-Ανασκόπηση (7-18 χρόνια διδασκαλίας)
4. Γαλήνη – Συντηρητισμός (19-30 χρόνια διδασκαλίας)
5. Αποδέσμευση (31-40 χρόνια διδασκαλίας)

Ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει παρόμοιες φάσεις με αυτές του Huberman, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

1. Προσαρμογή (1-3 χρόνια). Ο εκπαιδευτικός ως νεοδιόριστος προσπαθεί να αποβάλλει το άγχος του και να μπορέσει να ανταπεξέλθει επαρκώς στις διδακτικές του υποχρεώσεις.
2. Ένταξη (4-6 χρόνια). Εδώ ο εκπαιδευτικός έχει πια την άνεση στη διδακτική του καθημερινότητα και σε θέματα οργάνωσης και προσπαθεί να γίνει ισότιμο μέλος στην σχολική του μονάδα.
3. Πειραματισμός(7-11 χρόνια). Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί μέσα από καινοτόμες δράσεις να διευρύνει τις τεχνικές του, δοκιμάζει και πειραματίζεται σε αυτό το στάδιο συνεργαζόμενος και με συναδέλφους του.
4. Επαγγελματική κρίση (12-19 χρόνια). Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση δεν αισθάνεται τόσο δημιουργικός. Νιώθει την ρουτίνα και κατά ένα τρόπο παθαίνει κρίσεις ταυτότητας. Νομίζει ότι πλέον δεν προσφέρει αρκετά στο επάγγελμά του και γι' αυτό σκέφτεται είτε την αποχώρησή του από το επάγγελμα, είτε την αποδοχή αυτής της κατάστασης αλλά και μια νέα εξέταση που θα τον ανανεώσει.
5. Επαγγελματική ωριμότητα (20-30 χρόνια). Είναι η συνέχεια της προηγούμενης φάσης όπου ο εκπαιδευτικός νιώθει την επαγγελματική εξουθένωση, κάποιοι περισσότερο και κάποιοι λιγότερο έντονα, ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν όλες τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει τόσο καιρό.
6. Επαγγελματική αποστασιοποίηση (31-35 χρόνια). Εδώ οι εκπαιδευτικοί δίνουν χώρο στους νέους συναδέλφους με την αποχώρησή τους από το

επάγγελμα και αυτό τους δημιουργεί ανάμεικτα συναισθήματα (Ματσαγγούρας, 2005).

Είναι φανερό λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν από διάφορες μεταβολές στην επαγγελματική τους πορεία, η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες προσωπικούς αλλά και περιβαλλοντικούς. Γι' αυτό και ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να έχει διαφορετική αντιμετώπιση από τους υπόλοιπους και οι παρεμβάσεις που γίνονται να μην έχουν γενικό χαρακτήρα.

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία είναι μεγάλες, ενώ ταυτόχρονα οι νέες τεχνολογίες που έχουν εισβάλλει στη ζωή μας παρέχουν δυνατότητες στο εκπαιδευτικό έργο που παλαιότερα δεν υπήρχαν. Η παγκοσμιοποίηση επίσης, έχει αλλάξει πολλά στην εκπαιδευτική κοινότητα, άρα ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενημερωμένος για να μπορεί να ανταπεξέλθει (Νικολακάκη, 2003). Οι σύγχρονες απαιτήσεις οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε μια συνεχή επιμορφωτική διαδικασία που ο ίδιος μπορεί να διαλέξει την μορφή της αρκεί να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά του. Συνήθως είναι μικρής διάρκειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και ανάλογη με τις πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) .

Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της Επαγγελματικής Ανάπτυξης αφού και οι δύο στοχεύουν σε μια συνεχιζόμενη μάθηση που οδηγεί στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ξεκινάει από την στιγμή που το άτομο αποφασίζει για την επαγγελματική του πορεία, συνεχίζεται με την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση, καθημερινά στην σχολική αίθουσα αλλά και στη ζωή του γενικότερα η επιμόρφωση λαμβάνει χώρα και τελειώνει με την αφυπηρέτησή του. Είναι φανερή η σύνδεση όλων των παραπάνω φάσεων με την Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2005).

Είναι φανερή η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη Δια βίου μάθηση. Ο εκπαιδευτικός αποκτά τις κατάλληλες γνωστικές δεξιότητες ώστε να μπορεί μέσα στη σχολική αίθουσα να ανταπεξέλθει, αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές του σχέσεις και η προσαρμογή του στο εργασιακό του περιβάλλον. Επίσης, αποκτά ευχέρεια

στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στην ανάπτυξη θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων του και των μαθητών του (Ξωχέλλης, 2006).

1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι θεωρητικοί περιγράφουν δύο κυρίως μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι καθοριστικά για το πώς δρουν οι εκπαιδευτικοί και ποιες τεχνικές και γνώσεις χρησιμοποιούνται στην επιμόρφωσή τους (Χρυσάφιδης, 2005). Τα μοντέλα αυτά είναι:

Το «**παραδοσιακό**» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει διδακτικές ικανότητες για να μπορεί να ελέγχει την τάξη του και να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να το επιτύχει αυτό (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Η επιμόρφωση που βασίζεται σε αυτό το μοντέλο έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα: μικρή διάρκεια εργαστηρίων, με συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, διδασκαλία που βασίζεται στη παθητική μάθηση και στενά δομημένες δραστηριότητες (Hargreaves & Dawe, 1990). Ο νέος εκπαιδευτικός που δεν έχει την κατάλληλη εμπειρία νιώθει έτσι ασφαλής, τουλάχιστον στο κομμάτι της διδασκαλίας του χωρίς να έχει περιθώρια για σοβαρά λάθη (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Εφόσον δεν υπάρχει ενεργητική μάθηση αλλά παθητική όπως προαναφέραμε, ο εκπαιδευτικός δυστυχώς δεν έχει πολλές πιθανότητες για πρακτική αλλαγή. Οι Armour & Yelling (2004) αναφέρουν για το παραδοσιακό μοντέλο επιμόρφωσης, ότι είναι σχεδόν απίθανο να είναι αποτελεσματικές οι προσεγγίσεις του και ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να αναβαθμιστεί ώστε να προσφέρει και στους μαθητές του κάτι αντίστοιχο. Πρόκειται για μια αποσπασματική μάθηση των εκπαιδευτικών που δεν έχει πολλά να προσφέρει. Αντί γι' αυτό το παραδοσιακό μοντέλο προτείνουν πολλοί θεωρητικοί ένα νέο μοντέλο, όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο. Σε αυτό το μοντέλο τα κύρια χαρακτηριστικά είναι τα ημι-δομημένα project, η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανοικτή και ενεργητική μάθηση καθώς και η συμπερίληψη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Υπάρχει και το «**στοχαστικό-κριτικό**» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το μοντέλο, μπορεί να αναστοχάζεται, να αναζητά εναλλακτικές λύσεις τόσο σε εκπαιδευτικά όσο και σε διδακτικά προβλήματα

που μπορεί να συναντήσει. Άρα είναι πιο ελεύθερος και ανήσυχος σχετικά με την εκπαιδευτική του ιδιότητα, αναζητά τη δράση και όλα αυτά δεν έχουν σχέση με την φάση της επαγγελματικής του εξέλιξης στην οποία βρίσκεται (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

1.4 Ιστορική αναδρομή – θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Η επιμόρφωση πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα το 1884-1921. Όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμβάλλουν και οι ίδιοι στη μετάβαση του γεωργικού ελληνικού κράτους, στην εκβιομηχάνισή του. Με την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έχουμε την πρώτη οργανωμένη εμφάνιση της επιμόρφωσης που γίνεται από το 1922 έως το 1963, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να παρακολουθήσουν κύκλους σπουδών στην Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών. Το 1910 το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης γίνεται υπεύθυνο για την παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το 1922 το Μαράσλειο Διδασκαλείο είναι από τους πρώτους φορείς του κράτους, που επιμορφώνουν μόνο τα στελέχη διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005). Το Π.Ι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) αναλαμβάνει την διετή μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 4379/1964) και η επιμόρφωσή τους ανατέθηκε στις Σχολές Επιστημών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) (Π.Δ. 255/1979) (Βεργίδης, 2012).

Οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. λειτούργησαν από το 1977- 1992 και στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ). Με τον νόμο 1566/1985, 1824/1988 και 2009/1992 καθιερώθηκε η επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα Π.Ε.Κ, η διετής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Μ.Δ.Δ.Ε. (Μαράσλειο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης) και η ίδρυση Τμημάτων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα με το Ν.1566/1985 ρυθμίστηκε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών επαγγελματικών ειδικοτήτων από την ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003)

Με το Νόμο 1304/1982 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ορίζεται ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος σκοπό είχε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανά κλάδο, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην σχολική ζωή. Επίσης, έργο

του Σχολικού Συμβούλου είναι να διοργανώνει ημερίδες, συναντήσεις, που εμπλέκονται και άλλοι φορείς ώστε και ο ίδιος να συμμετέχει (Πήλιουρας, 2010). Το 1999 (ΦΕΚ 46/11-3-1999) ορίστηκε υποχρεωτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών μόνιμων και αναπληρωτών σε τρεις φάσεις μέσα σε ένα χρόνο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(Ξωχέλλης, 2005).

Το 2002 με τον Ν.2986 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Στόχο είχε να σχεδιάσει μια επιμορφωτική πολιτική, να συντονίσει, να υλοποιεί προγράμματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα από διάφορους τομείς. Η συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, δημόσιες υπηρεσίες, ξένους φορείς επιμόρφωσης, Πανεπιστήμια, Τ.Ε.Ι και ερευνητικά Κέντρα ήταν σημαντική (Μπαγάκης, 2011). Το 2012 με εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, έγινε υποχρεωτική η επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων οι οποίοι θα ήταν υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των εκάστοτε Διευθυντών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν.

Τέλος, με τον Ν.4547/12-6-2018 για την αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίστηκε η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ), που είναι υπεύθυνα για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό και στο δημόσιο τομέα, και για την οργάνωση της επιμόρφωσης. Επίσης με τον ίδιο νόμο φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι τα ΠΕ.ΚΕ.Σ, το Ι.Ε.Π., τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι). Επιπλέον υλοποιούνται προγράμματα για την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών Α' και Β' επιπέδου στα πλαίσια του Ε.Π. «Εκπαίδευση & δια βίου μάθηση» του ΕΣΠΑ (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.5 Μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση είναι μια ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την στιγμή της εισόδου τους στο επάγγελμα μέχρι και την αποχώρησή τους από αυτό

(Αντωνίου, 2009). Υπάρχουν τριών ειδών μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

α) η εισαγωγική επιμόρφωση, που αναφέρεται στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και την είσοδό του στη σχολική κοινότητα,

β) η διαρκής επιμόρφωση, όπου οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχώς σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σκοπό έχει ο εκπαιδευτικός να ανανεωθεί, να βελτιώσει τις γνώσεις του και να ξεπεράσει διάφορες δυσκολίες και

γ) η προαγωγική επιμόρφωση που στοχεύει στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσα στο σχολείο είτε εκτός αυτού, εκτός ωραρίου των εκπαιδευτικών δηλαδή, όπου μπορούν να ζητήσουν οι τελευταίοι και απαλλαγή από τα καθήκοντά τους. Τα διάφορα προγράμματα που προσφέρονται διαφέρουν ως προς το σκοπό, το θέμα, τον τρόπο διεξαγωγής τους, τις τεχνικές που χρησιμοποιούν αλλά και τον φορέα υλοποίησής τους (Μαυρογιώργος, 2005).

Σύμφωνα με την Day (2003), ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται καλύτερα σε τρία βασικά περιβάλλοντα:

- 1) Στην άμεση διδασκαλία η οποία περιλαμβάνει συνέδρια, βιωματικές συναντήσεις και κύκλους μαθημάτων.
- 2) Στη μάθηση μέσα στο σχολείο, η οποία μπορεί να γίνει με καθοδήγηση από συναδέλφους, τον κριτικό φίλο, αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση, έρευνα και ανασκόπηση.
- 3) Στη μάθηση εκτός σχολείου όπου εδώ συνεργάζονται σχολεία με Πανεπιστήμια, Κέντρα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, δίκτυα κ.α.

Πιο αναλυτικά για το κριτήριο του τόπου διεξαγωγής μιας επιμόρφωσης, θα αναλύσουμε την επιμόρφωση που πραγματοποιείται εντός αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα θα αναλύσουμε τις εξής μορφές:

A) Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εντός σχολείου (Ενδοσχολική)

Θεσμοθετήθηκε το 1988 και άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα το διάστημα 1997-2000. Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το

διάστημα 1997-2000 οργάνωσε ένα ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα όπου οι εκπαιδευτικοί έπαιρναν πρωτοβουλία για επιμορφώσεις, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες που είχε το σχολείο τους (Γραίκος, 2006).

Κεντρικός στόχος της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα αλλά και οι συνθήκες που μπορεί να προκύψουν. Με αυτήν το σχολείο μετατρέπεται σε έναν «οργανισμό μάθησης» (Αρβανίτη, 2013). Ο εκπαιδευτικός μέσα από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση συνεργάζεται με συναδέλφους του και με τον/την Διευθυντή/ντρια μέσω της έρευνας δράσης και χρησιμοποιώντας διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις λαμβάνει τη νέα γνώση (Evans, 2011).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αφορά μόνο εκπαιδευτικούς που είναι ενεργοί στο επάγγελμα και στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς στόχο έχει να διευρύνει τα προσωπικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, να εμπλουτίσει τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους που θα τους βοηθήσουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ο Διευθυντής, με το Ν.3848/2010 έχει την ικανότητα να οργανώνει προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τα οποία έχουν αποφασισθεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων και μπορεί να αφορούν θέματα όπως παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και πώς να την αντιμετωπίσουν, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τέτοια προγράμματα μέσα στο σχολείο, δεν αντιλαμβάνεται και τόσο ότι επιμορφώνεται, καθώς γίνεται συλλογικά η διαδικασία και υπερτερούν οι διαπροσωπικές σχέσεις (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

Έτσι είναι φανερό, ότι με την ενδοσχολική επιμόρφωση είναι αναγκαία η ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο, καθώς το ίδιο το σχολείο γίνεται κέντρο επιμόρφωσης, βελτιώνονται επαγγελματικά οι ίδιοι και επιλύονται τυχόν προβληματικές καταστάσεις. Αναβαθμίζεται με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό τους έργο, αναπτύσσεται η συνεργατικότητα και είναι αναγκαία η εφαρμογή ειδικών διδακτικών πρακτικών προσαρμοσμένες στο κάθε σχολείο (Παπαναούμ, 2005).

Ένα σημαντικό μειονέκτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, είναι το κόστος για την οργάνωσή της και ότι καλύπτει περιορισμένο φάσμα

εκπαιδευτικών αναγκών. Πολλά σχολεία δεν διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα ώστε να γίνει σωστά η επιμόρφωση, δηλαδή υπολογιστές, πρόσβαση στο ίντερνετ, αίθουσες κ.α. Σε μερικές χώρες όπως η Τσεχία και η Πολωνία οι πρακτικές για την ενδοσχολική επιμόρφωση είναι πολύ περιορισμένες, ενώ σε άλλες αρκετά εξελιγμένες καθώς αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία, όπου υλοποιούνται προγράμματα είτε υποχρεωτικά είτε προαιρετικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση διακρίνεται σε

- υποχρεωτική και
- σε προαιρετική.

Τα χαρακτηριστικά της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι τα εξής: Αρχικά, χωρίζεται σε περιοδική και ταχύρρυθμη και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να απαλλαγεί από τα καθήκοντά του. Η περιοδική επιμόρφωση επαναλαμβάνεται κατά τακτά διαστήματα στη διάρκεια της υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και μπορεί να έχει ως αντικείμενα θέματα παιδαγωγικής επιστήμης, διδακτικής μεθοδολογίας, προγράμματα σπουδών, διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών κ.ά. Στην ταχύρρυθμη επιμόρφωση τα προγράμματα είναι βραχείας διάρκειας και πραγματοποιούνται σε περιπτώσεις που ένα σύνολο εκπαιδευτικών έχει ανάγκη, για παράδειγμα η επιμόρφωση για την εισαγωγή νέων βιβλίων.

Στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα μακράς, μέσης ή βραχείας διάρκειας. Στα προγράμματα μακράς διάρκειας η επιμόρφωση είναι ετήσια και υπάρχει η δυνατότητα ενδοσχολικής αλλά και εξ αποστάσεως παρακολούθησης. Στης βραχείας διάρκειας περιλαμβάνονται τα σεμινάρια για ειδικά θέματα όπως ειδική αγωγή, νέες τεχνολογίες εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί τα παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Β)Επιμόρφωση εκτός σχολείου

Η επιμόρφωση εκτός σχολείου πραγματοποιείται από τους εξής φορείς: από τα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, από το Ι.Ε.Π (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), από τα Ανώτατα συνδικαλιστικά όργανα

(ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) και από τους Σχολικούς Συμβούλους. Παλαιότερα η επιμόρφωση αυτή γίνονταν από τα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Οι ανάγκες όλων και περισσότερων εκπαιδευτικών όμως οδήγησαν στη δημιουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), που προσφέρουν προγράμματα επιστημονικής και συμβουλευτικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς.

Γ) Εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Η έννοια της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης έγκειται στο ότι ο επιμορφωτής ένα μεγάλο κομμάτι της επιμόρφωσης το παραδίδει μακριά από τον επιμορφούμενο (Perraton, 1988). Η ανάγκη την σημερινή εποχή για ελαστικά εκπαιδευτικά προγράμματα και η εξέλιξη της τεχνολογίας, οδήγησε στην εμφάνιση της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ). Με αυτόν τον τρόπο πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα έλυσαν το θέμα με τις γεωγραφικές αποστάσεις αλλά και έχουν την δυνατότητα να παρέχουν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα με χαμηλό κόστος (Νάσainaς, 2010).

Ο Owston (1997) τόνισε τη σημαντικότητα του Παγκόσμιου Ιστού, για την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία που αναπτύσσει μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω των εικονικών τάξεων που δημιουργούνται, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που τους προσφέρει μέσω των συστημάτων παροχής μαθημάτων.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουμε τα μοντέλα «μικτής μάθησης» (blended learning), που χρησιμοποιούν τεχνικές όπως η «πρόσωπο με πρόσωπο» δια ζώσης διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση ή συμβουλευτική με σεμινάρια και με την μέθοδο εξ αποστάσεως όπως είναι η αυτόνομα οργανωμένη μάθηση (ασύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης), η μάθηση με την εξ αποστάσεως καθοδήγηση από τον επιμορφωτή, η συνεργασία μέσω διαδικτύου και ειδικής πλατφόρμας επιμόρφωσης (Mouzakis, 2008). Το εκπαιδευτικό υλικό που δίνεται αναπληρώνει στην ουσία τον επιμορφωτή και ο εκπαιδευόμενος διδάσκεται στον χρόνο και τον τόπο που θέλει. Ο εκπαιδευόμενος με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνδυάζει τη μάθηση με όλες τις υπόλοιπες κοινωνικές, οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις που έχει. Έτσι, ο κάθε εκπαιδευτικός (επιμορφούμενος) έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει την επιμόρφωσή του με την κοινωνική και επαγγελματική του ζωή,

που πολλές φορές αυτά τα προηγούμενα χρόνια, έρχονταν σε σύγκρουση με τη δυνατότητά του για επιμόρφωση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει περιοριστεί στον χώρο και στο χρόνο που υλοποιείται, έτσι όμως παραγκωνίζεται η ποιοτική παιδαγωγική της υπόσταση. Δεν λαμβάνεται υπ' όψη το κοινωνικο-πολιτικό και ηθικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, ούτε η παιδαγωγική προσέγγιση των μέσων που χρησιμοποιούνται (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Η εξΑΕ χαρακτηρίζεται από μια πολυμορφικότητα η οποία δίνει τη δυνατότητα στα εκπαιδευτικά δεδομένα που χρησιμοποιούνται να είναι ευέλικτα και να τα προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες. Είναι μια πολυδιάστατη μάθηση, διαθεματική, για όλες τις βαθμίδες, και με εναλλακτικές επιλογές μάθησης που ταιριάζουν στον κάθε εκπαιδευόμενο.

Τα πλεονεκτήματα της ΕξΑΕ είναι πολλά:

- A) Όπως έχει προαναφερθεί η ευελιξία τόπου και χρόνου για παρακολούθηση των μαθημάτων και από τους διδάσκοντες αλλά και από τους εκπαιδευόμενους,
- B) Οι μετακινήσεις όλων των εμπλεκομένων περιορίζονται στο ελάχιστο αφού δεν χρειάζεται η ταυτόχρονη φυσική τους παρουσία στον ίδιο χώρο,
- Γ) Η δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευόμενους να ανταλλάσσουν ιδέες, γνώσεις και απόψεις με άτομα από άλλες χώρες για κοινά θέματα που τους ενδιαφέρουν, είναι σπουδαία,
- Δ) Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί και η δυνατότητα συμμετοχής ατόμων με ειδικές ανάγκες που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία υπό διαφορετικές συνθήκες δεν θα μπορούσαν να τα παρακολουθήσουν και να έρθουν σε επαφή με άλλους συναδέλφους του
- E) Επίσης, μέσω της ΕξΑΕ αποκτάει κανείς οικειότητα στη χρήση των τεχνολογιών εκπαίδευσης, που μπορεί στο μέλλον να του φανεί χρήσιμη για την παρουσίαση της διδακτικής ύλης μέσα στην τάξη.

Υπάρχουν βέβαια και κάποια μειονεκτήματα της ΕξΑΕ, όπως παράγοντες που έχουν να κάνουν με την σύνδεση που έχει ο καθένας στο ίντερνετ, την ταχύτητα λήψης των δεδομένων και τη δυσκολία προγραμματισμού χρόνου, όταν συμμετέχουν και εκπαιδευόμενοι από χώρες του εξωτερικού με διαφορετική ζώνη ώρας. Ακόμη, στα αρνητικά συμπεριλαμβάνονται και η απρόσωπη διαδικασία που υπάρχει καθώς και ο χρόνος προσαρμογής που

χρειάζεται ο καθένας για να συνηθίσει το καινούριο τεχνολογικό περιβάλλον (Ρώσσης & Τζέπογλου, 2001).

Επιμόρφωση



1. Σχηματική παρουσίαση μορφών επιμόρφωσης

Τα τελευταία χρόνια τα ΑΕΙ της χώρας έχουν αρχίσει να δραστηριοποιούνται έντονα στο χώρο της παροχής εξ αποστάσεως προγραμμάτων δια βίου μάθησης, μεταξύ των οποίων και πολλά που έχουν ως στόχο την αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών σε κρίσιμα ζητήματα αιχμής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες). Οι σχετικές δομές που σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο προσφέρουν τα σχετικά προγράμματα στο πλαίσιο των ΑΕΙ είναι τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ) των οποίων το θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος αναπτύσσεται στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου. Άλλωστε τα Κέντρα αυτά και ο ρόλος τους στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει και το κεντρικό πεδίο έρευνας της παρούσας διατριβής.

1.6 Θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης και ο ρόλος των Κέντρων Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ) των ΑΕΙ

Με το νόμο 4485/2017 ιδρύθηκε σε κάθε Α.Ε.Ι. ένα Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. αποτελεί μία μονάδα του Ιδρύματος που εξασφαλίζει το συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης. Τα εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να υλοποιούνται και σε συνεργασία με Α.Ε.Ι. ή ερευνητικά κέντρα της ημεδαπής, καθώς και αναγνωρισμένα ως ομοταγή Ιδρύματα της αλλοδαπής. Αρμόδιος για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση κάθε έργου και προγράμματος επιμόρφωσης είναι ο οικείος επιστημονικός υπεύθυνος κάθε έργου.

Οι βασικές αρχές των ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ είναι η ανάπτυξη δράσεων οι οποίες προσφέρουν υπηρεσίες και τεχνογνωσία χωρίς να παρεμβαίνουν στην αγορά εργασίας. Επίσης, η αυτοχρηματοδότηση των δράσεων που δημιουργούνται είναι μια πηγή εσόδων για κάθε Πανεπιστήμιο. Οι δράσεις αυτές δημοσιεύονται και έτσι δημιουργούν κίνητρο για την αύξηση συμμετοχής των ακαδημαϊκών μελών αλλά και του ευρύτερου κοινού σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Στόχος όλων των ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. αποτελεί η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευομένων με πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατακτούν μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία προσφέρονται. Γίνεται εμβάθυνση των γνώσεων των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα της επιστήμης τους καθώς και διεύρυνση των γνώσεών τους σε άλλες επιστήμες που τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον, μέσω αυτών των προγραμμάτων επιμορφώνεται ο γενικός πληθυσμός των ενηλίκων και εργαζομένων του ιδιωτικού τομέα επιχειρήσεων (ΦΕΚ 114/4.8.2017). Κάθε διετία οι φορείς υλοποίησης, υπόκεινται σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να εξασφαλιστεί η ποιότητα των προγραμμάτων τους.

Όργανα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι: α) ο Πρόεδρος του Κέντρου και β) το Συμβούλιο του Κέντρου. Πρόεδρος του Κέντρου είναι ο Αντιπρύτανης. Ο Πρόεδρος έχει τις εξής αρμοδιότητες: να συγκαλεί το Συμβούλιο του Κέντρου, να καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, να ορίζει ως εισηγητή των θεμάτων μέλος του Συμβουλίου, να προεδρεύει των εργασιών του και να εισηγείται τα θέματα

για τα οποία δεν έχει οριστεί ως εισηγητής άλλο μέλος του Συμβουλίου. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της πολιτικής του Κέντρου και την τήρηση του κανονισμού του, μεριμνά για την εφαρμογή των αποφάσεων του Συμβουλίου και προΐσταται των υπηρεσιών του Κέντρου που συνυπογράφει με τον πρόεδρο της Επιτροπής Ερευνών του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.) του οικείου Ιδρύματος, τις συμβάσεις προσωπικού, τις συμβάσεις προμηθειών και υπηρεσιών που συνάπτει το Κέντρο για τις γενικές του ανάγκες.

Το Συμβούλιο του Κέντρου αποτελείται από τον Πρόεδρο του Κέντρου, έναν εκπρόσωπο από κάθε Σχολή του Ιδρύματος και τον Διευθυντή Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης. Το Συμβούλιο έχει τις ακόλουθες αρμοδιότητες και όσες άλλες προβλέπονται από τον Κανονισμό του Κέντρου: να διαμορφώνει στο πλαίσιο των αποφάσεων της Σύγκλητου την πολιτική του Κέντρου για την ανάπτυξη των έργων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης και να εποπτεύει τη λειτουργία αυτών των προγραμμάτων. Ακόμη, εισηγείται προς το Πρυτανικό Συμβούλιο τα προς έγκριση έργα και εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία μετά την έγκρισή τους κοινοποιούνται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αναθέτει την υλοποίηση των έργων και των προγραμμάτων στους επιστημονικά υπευθύνους καθώς συνεργάζεται με τις Κοσμητείες των Σχολών.

Το Συμβούλιο είναι υπεύθυνο για τον καθορισμό του τύπου των πιστοποιητικών που απονέμει το Κέντρο και διατυπώνει γνώμη προς τη Σύγκλητο για τον τετραετή αναπτυξιακό προγραμματισμό. Επίσης, ορίζει ομάδες για την εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ορίζει το ύψος των τελών για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το ποσοστό παρακράτησης από τα τέλη αυτά ως πόρο κάλυψης των γενικών εξόδων. Εισηγείται στην Ε.Λ.Κ.Ε. για τη σύναψη συμβάσεων προσωπικού, προμηθειών και υπηρεσιών για τις εκπαιδευτικές και λοιπές λειτουργικές του ανάγκες και τέλος, διατυπώνει γνώμη προς τη Σύγκλητο για την επιλογή του Διευθυντή του Κέντρου.

Ο Διευθυντής Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης παρακολουθεί την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος του Κέντρου, συντονίζει την υλοποίηση των έργων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, κατάρτισης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εν γένει δια βίου μάθησης και επιμελείται την ποιοτική αναβάθμισή τους. Παρακολουθεί και υποστηρίζει την υλοποίηση των

αποφάσεων του Συμβουλίου και είναι υπεύθυνος του μητρώου εκπαιδευτών. Οι επιστημονικά υπεύθυνοι των προγραμμάτων του Κέντρου ορίζονται με απόφαση του Συμβουλίου του. Υποβάλλουν προς έγκριση στο Συμβούλιο του Κέντρου τα σχέδια σπουδών, τις οργανωτικές λεπτομέρειες, τον προϋπολογισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το ύψος των τελών και πιστοποιούν την άρτια διεξαγωγή του προγράμματος.

Οι Πόροι του Κέντρου μπορούν να είναι οι ακόλουθοι:

- α) χρηματοδοτήσεις από επιχειρησιακά ή άλλα προγράμματα που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση,
- β) χρηματοδοτήσεις από φορείς του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους διεθνείς οργανισμούς, καθώς και δωρεές και χορηγίες προς το Κέντρο,
- γ) έσοδα από εκπαιδευόμενους, σε περίπτωση που το πρόγραμμα δεν χρηματοδοτείται (αυτή είναι άλλωστε η τυπική περίπτωση των προγραμμάτων που προσφέρονται σε εκπαιδευτικούς μέσω των ΚΕΔΙΒΙΜ),
- δ) έσοδα από την ανάπτυξη, παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικού και άλλου υλικού, από την εκπόνηση μελετών, από την παροχή υπηρεσιών και από την εκτέλεση επιμορφωτικών έργων που αφορούν στη δια βίου μάθηση,
- ε) ύστερα από απόφαση της Συγκλήτου, μπορεί να διατίθενται πόροι του Ε.Λ.Κ.Ε. και οι πρόσοδοι από περιουσιακά στοιχεία του Ιδρύματος για την ανάπτυξη του Κέντρου.

Στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού έτους το Συμβούλιο συντάσσει απολογισμό δραστηριοτήτων του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., τον οποίο κοινοποιεί αμελλητί στη Σύγκλητο, στη Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) και στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. υπόκειται ανά διετία, σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης διασφάλισης της ποιότητας. Η εξωτερική αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων, πραγματοποιείται από την Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίηση της Ποιότητας (Α.ΔΙ.Π.) σύμφωνα με την υποπερίπτωση του άρθρου 66 του ν. 4009/ 2011.

Τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης μπορεί να οργανώνουν τα προγράμματα δια βίου μάθησης και με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και εξασφαλίζοντας την ηλεκτρονική προσβασιμότητα των προγραμμάτων και στα άτομα αυτά (ΦΕΚ. 114/4.8.2017).

Στα ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ βασική πρόκληση είναι ο σχεδιασμός στρατηγικών διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων που προσφέρουν, καθώς τα προγράμματα αυτά έχουν πραγματικό αντίκτυπο στις ζωές των συμμετεχόντων. Είναι φανερό λοιπόν η σημαντικότητα της ποιότητά τους και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν ώστε να εξασφαλίζουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Κύριοι πυλώνες των ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ αποτελούν η αριστεία, η βαθιά μάθηση και η καινοτομία. Δηλαδή, η μάθηση να μην είναι μια επιφανειακή διαδικασία, αλλά να στοχεύει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, των σκέψεων και των πεποιθήσεών του (Mystakidis S., 2018).

Γενικός σκοπός όλων των προγραμμάτων, σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, είναι η ανάπτυξη και η ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την συνεχιζόμενη, δια βίου μάθηση και η αδιάλειπτη πρόσβαση στην επιστημονική γνώση άνευ ηλικίας, φύλου, εργασιακής κατάστασης και τόπου κατοικίας. Είναι γνώσεις οι οποίες προσφέρουν επαγγελματική αποκατάσταση, εξέλιξη στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών, αλλά και ευκαιρίες προσωπικής εκπαίδευσης και αυτο-βελτίωσης, καθώς ο επιμορφούμενος μπορεί να παρακολουθήσει οποιαδήποτε θεματολογία τον ενδιαφέρει ανεξάρτητα από το επάγγελμά του.

Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης θεωρεί σημαντική επίτευξη των ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ότι τα προγράμματά τους ανταποκρίνονται στις υπαρκτές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και προάγουν τον ελληνικό πολιτισμό και την εγχώρια οικονομία. Επίσης, αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ του κάθε Ιδρύματος και ιδιωτικών/δημόσιων φορέων με σκοπό την ανάπτυξη πανεπιστημιακού επιπέδου προγραμμάτων για ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των φορέων αυτών. Μέσω των προγραμμάτων αυτών χρησιμοποιούνται σύγχρονες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων όπως τα μαζικά διαδικτυακά μαθήματα (Moocs, Massive Open Courses) και διεξάγονται συνέδρια και workshops που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων .

Σύμφωνα με το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών τα προγράμματα αυτά είναι μικρής και μεσαίας διάρκειας και προσφέρουν πρακτική άσκηση για εμβάθυνση στο αντικείμενο που παρακολουθεί ο

εκπαιδευόμενος. Μέσω των προγραμμάτων αυτών εξελίχθηκε η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση η οποία όπως έχει προαναφερθεί αποδεσμεύει τον επιμορφούμενο από το χρόνο και το χώρο. Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η δημιουργία θερινών σχολείων από τα ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ και σεμιναρίων για την προώθηση του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη, οι δράσεις για την αντιμετώπιση του σύγχρονου αναλφαβητισμού είναι αξιοσημείωτες, όπως για τον τεχνολογικό αναλφαβητισμό, τον οικονομικό, τον περιβαλλοντικό αλλά και τον αναλφαβητισμό στη διαχείριση της τεράστιας διαθέσιμης πληροφορίας που έχουν οι άνθρωποι στη σημερινή εποχή μέσω των τεχνολογικών επιτευγμάτων.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται διάφορες έρευνες με επίκεντρο τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους, που πραγματοποιείται μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα τα προγράμματα αυτά είναι εξ αποστάσεως, τονίζονται τα αποτελέσματα που έχουν τόσο στους εκπαιδευτικούς που τα υλοποιούν αλλά και μέσα στην ίδια την σχολική τάξη. Αναλύονται οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και προτιμούν εξ αποστάσεως προγράμματα, έναντι προγραμμάτων δια ζώσης που παλαιότερα υπήρχαν αποκλειστικά και δεν πρόσφεραν ευελιξία και εύκολους τρόπους παρακολούθησης και ολοκλήρωσής τους.

Αρκετές έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν ασχοληθεί με προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς αυτά συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει πολλές τέτοιες έρευνες ακόμη, τα εξ αποστάσεως προγράμματα κυρίως την τελευταία δεκαετία έχουν αναπτυχθεί τόσο πολύ. Σκοπός όλων των ερευνών είναι να αναδείξουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες, τις προσδοκίες που έχουν καθώς και την συμβολή αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε πραγματικές συνθήκες. Οι εν λόγω έρευνες ελληνικές και ξενόγλωσσες, παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

2.1 Επισκόπηση Ελληνικών ερευνών

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους μέσω της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικά ερωτήματα αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τέτοιου είδους προγράμματα, σχετικά με την μάθηση που παρέχουν σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία και τα αποτελέσματα ήταν αρνητικά στις περισσότερες έρευνες (Johson & Aragon, 2003). Ο όρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έγκεινται στην εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ένα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας γίνεται από τον διδάσκοντα (επιμορφωτή) που βρίσκεται μακριά από τον διδασκόμενο(επιμορφούμενο), τόσο σε απόσταση όσο και σε χρόνο (Perraton, 1988).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», που υλοποιήθηκε το διάστημα Δεκεμβρίου 2004- Ιουνίου 2005, σκοπό είχε την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες πληροφορίας και της επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία.

- Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε τις εξής ερευνητικές υποθέσεις (Μουζάκης, 2004):

- Προσωπική ανάπτυξη: Αναφέρεται στην ποιότητα και τη χρηστικότητα των γνώσεων που εκτιμούν ότι απέκτησαν οι επιμορφούμενοι.
- Εκπαιδευτικό υλικό: Το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του υλικού καθώς και ο βαθμός που βοήθησε τους εκπαιδευτικούς στη μάθησή τους.
- Επιμορφωτής: Αναφέρεται στις αρμοδιότητες και τους ρόλους που ανέλαβε ο επιμορφωτής κατά τη διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης.
- Συνεργασία: Οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια οργάνωσης της επιμορφωτικής διαδικασίας.
- Τεχνολογικό περιβάλλον: Τα χαρακτηριστικά του τεχνολογικού περιβάλλοντος και η επίδρασή τους στη διαδικασία της επιμόρφωσης.
- Ικανοποίηση: Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι σε χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διατέθηκε μέσω του διαδικτυακού περιβάλλοντος προκειμένου να το συμπληρώσουν οι επιμορφούμενοι, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από την ημι-δομημένη συνέντευξη και μέσα από την ομαδική συζήτηση. Στην αξιολόγηση του προγράμματος συμμετείχαν 51 εκπαιδευτικοί, 40 άνδρες και 11 γυναίκες, από τους 64 που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γενικά πολύ ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση του προγράμματος επιμόρφωσης ($M=4.32$). Η διάσταση της συνεργασίας αναγνωρίζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ως η σημαντικότερη παράμετρος της εξ αποστάσεως επιμορφωτικής διαδικασίας, καθώς εκεί εμφανίζονται τα υψηλότερα επίπεδα θετικών απαντήσεων ($M=4.35$). Υψηλή συχνότητα θετικών εκτιμήσεων καταγράφεται και σε ό,τι αφορά τη χρηστικότητα των γνώσεων που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αποκόμισαν από την παρακολούθηση του προγράμματος ($M=4.05$).

Συγκριτικά λίγο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα των θετικών εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τον επιμορφωτή τους ($M=3.96$). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη βοήθεια και τη συνεχή ανατροφοδότηση που τους παρείχε, θα ήθελαν όμως περισσότερη επικοινωνία μαζί του. Χαμηλότερες διατυπώνονται και οι θετικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που το εκπαιδευτικό υλικό ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και μπορούσαν να μάθουν μέσα από αυτό ($M=3.89$). Τέλος, χαμηλότερες μεταξύ των έξι κατηγοριών, εμφανίζονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαδικτυακό περιβάλλον και στη διευκόλυνση που τους παρείχε στο να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και να επικοινωνούν με τον επιμορφωτή τους ή τους άλλους εκπαιδευόμενους ($M=3.32$).

Σε ποσοστό 42,2,% οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπήρχαν και προβλήματα τα οποία ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, όπως ότι το χρονικό όριο ολοκλήρωσης κάθε ενότητας ήταν μικρό και δεν προλάβαιναν να τελειώσουν τις εργασίες τους.

- Η παρόμοια έρευνα του Καλαντζή (2008), σκοπό είχε να εξάγει συμπεράσματα για τις αντιλήψεις που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, κατά τη συμμετοχή τους στην Επιμόρφωση Β' επιπέδου κατά την χρονική περίοδο Μαΐου-Ιουλίου 2008.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα απαντώντας ερωτηματολόγιο 48 ερωτήσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν: α) στο ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., β) ποιες οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις Τ.Π.Ε., γ) ποιοι λόγοι τους οδήγησαν να συμμετέχουν και δ) ποια η γενικότερη άποψή τους για την όλη διαδικασία της επιμόρφωσης.

Η έρευνα διεξήχθη με ποσοτική μέθοδο και ως ερευνητικά εργαλεία είχε το ερωτηματολόγιο και την κλινική συνέντευξη. Το δείγμα αποτελούνταν από 65 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν την περίοδο Ιουνίου- Ιουλίου 2008.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι η χρήση υπολογιστή και ίντερνετ του δείγματος είναι συχνή τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Το 92,3% του δείγματος θεωρεί τη χρήση Τ.Π.Ε. μέσα στην τάξη πολύ χρήσιμη τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές, αλλά μόνο το 43,1% είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις δυνατότητες των ΤΠΕ. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο βασικότερος λόγος που αποφάσισαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης ήταν η δια βίου μάθηση και ως δεύτερο πιο σημαντικό λόγο ανέφεραν τη χρήση και ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική καθημερινότητά τους.

Με 58,46% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης ανταποκρίθηκε πολύ στις προσδοκίες τους και ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (53,85%) θεωρούν ότι η παρακολούθηση του συγκεκριμένου σεμιναρίου επιμόρφωσης θα τους βοηθήσει επαγγελματικά στο μέλλον.

Σε ερώτηση σχετικά με το αν χρειάζονται βοήθεια και συμπαράσταση από τον επιμορφωτή ώστε να χρησιμοποιήσουν το συγκεκριμένο λογισμικό στην τάξη τους το 90,8% είναι θετικοί. Το στοιχείο αυτό σημαίνει δυστυχώς, ότι η επιμόρφωση που τους έγινε δεν ήταν και τόσο κατατοπιστική ώστε να είναι σε

θέση από μόνοι τους να το χρησιμοποιήσουν. Είναι φανερό αυτό και στην επόμενη ερώτηση που μόνο το 10,8% απάντησε «*πάρα πολύ*», στο εάν αισθάνονται ικανοί να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων τους.

Γενικά σαν πρόγραμμα επιμόρφωσης το 70% απάντησε ότι ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του και ήταν πολύ χρήσιμο και ενδιαφέρον. Σαν θετικό οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την απόκτηση πλήρους εικόνας των δυνατοτήτων των ΤΠΕ καθώς και την ανταλλαγή απόψεων που αναπτύχθηκε μεταξύ των ομάδων. Σαν αρνητικό σημείο, ανέφεραν το πόσο εντατικό ήταν το πρόγραμμα σε σχέση με την αφομοίωση της ύλης λόγω του χρονικού περιορισμού που είχαν ώστε να υλοποιηθεί το πρόγραμμα.

Από την συνέντευξη που έδωσαν 8 εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα. Οι γνώσεις που απέκτησαν από την επιμόρφωση ήταν τέτοιες που θα τους επιτρέψουν να τις εφαρμόσουν στην τάξη, το ενδιαφέρον της επιμόρφωσης ήταν μεγάλο, σε σχέση με άλλα αντίστοιχα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, γιατί υπήρχε και πρακτικό κομμάτι που χρησιμοποιούσαν το λογισμικό, δεν ήταν μόνο θεωρητικό. Τους έδωσε σημαντικό έναυσμα να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες μέσα στην τάξη γιατί τόσο καιρό δεν ήξεραν τις δυνατότητες που είχαν, ακόμη και σε παιδιά νηπιαγωγείου.

Με όλα όσα προαναφέρθηκαν, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θετικές απέναντι σε τέτοιους είδους επιμορφώσεις αν και είναι καινοτόμες και άγνωστες στους περισσότερους. Θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αλλά και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

- Η έρευνα των Εμμανουηλίδου, Τσαλγατίδου και Δέρρη (2009), σκοπό είχε να διερευνήσει τις απόψεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα μέσω αντίστοιχης πλατφόρμας (centra), για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδακτική διαδικασία.

Μια γενική εικόνα της έρευνας έδειξε την ικανοποίηση των επιμορφούμενων από τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο και την πεποίθησή τους ότι επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή και την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης, χωρίς

να επηρεάζεται ιδιαίτερα από την έλλειψη φυσικής παρουσίας στον ίδιο χώρο διδασκόντων και διδασκόμενων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας με προϋπηρεσία από 7 έως 20 έτη, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά, χωρίς άλλο κέρδος από τη συμμετοχή τους παρά μόνο την απόκτηση εμπειρίας και γνώσης σε θέμα που τους ενδιαφέρει με καινοτόμο για αυτούς τρόπο. Παρακολούθησαν μια δίωρη εκπαιδευτική διαδικασία, μία φορά την εβδομάδα μέσω της πλατφόρμας, για πέντε εβδομάδες εκτός του διδακτικού τους ωραρίου. Η ανατροφοδότηση δίνονταν είτε προφορικά από τον διδάσκοντα είτε γραπτώς μέσω του συστήματος.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας, έγινε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη διδακτική μεθοδολογία της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής: α) ο βαθμός ικανοποίησης από το σύγχρονο τρόπο επιμόρφωσης σε σχέση με τον παραδοσιακό, β) πόσο σημαντικό ήταν γι' αυτούς η παρακολούθηση χωρίς να μετακινούνται, γ) η επίδραση που είχε στην παρακολούθηση του προγράμματος η έλλειψη της φυσικής απουσίας του διδάσκοντα, δ) η ύπαρξη της αίσθησης απομόνωσης και ε) πόσο εύκολη ήταν η χρήση της πλατφόρμας centra.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους είχαν θετικές εντυπώσεις για το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, για τον βαθμό ικανοποίησής τους σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και στην δυνατότητα να μην μετακινούνται το ποσοστό θετικής απάντησης ήταν 80% και 95% αντίστοιχα. Στην χρήση της πλατφόρμας, επίσης ήταν πολύ θετικοί με ποσοστό 70% να απαντά ότι ήταν πολύ εύκολη. Η απομόνωση όπως φαίνεται, δεν ήταν φανερή σε μεγάλο ποσοστό, ούτε και η έλλειψη της φυσικής απουσίας του διδάσκοντα.

Ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας όπου οι επιμορφούμενοι θεωρούσαν πολύ σημαντικό να εκπαιδεύονται χωρίς να χρειάζεται να μετακινούνται αποφεύγοντας κόπωση, σπατάλη χρόνου και δαπάνες διαμονής και μετακίνησης (Πετροπούλου & Τσαλαγατίδου, 2004).

- Στην έρευνα των Μπίκου και Τζιφόπουλου (2013), που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, εξετάστηκε η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών, μέσα από ένα μοντέλο εφαρμογής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούσε τις αξιολογήσεις από 1068 εκπαιδευτικούς της επικράτειας, όλων των ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών βαθμίδων, που συμμετείχαν σε ένα εξ αποστάσεως μοντέλο επιμόρφωσης, το οποίο εστίαζε σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η γενική εικόνα ήταν η θετική στάση των εκπαιδευτικών σε αυτό το μοντέλο μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (blended e-learning) που εφαρμόστηκε.

Το υλικό ήταν αναρτημένο ανά θεματική ενότητα, υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση, υπήρχαν δια ζώσης συναντήσεις σε συνδυασμό με σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση καθώς και οι επιμορφωτικές δραστηριότητες υλοποιούνταν μέσω του λογισμικού Big Blue Button. Η αλληλεπίδραση με τον επιμορφωτή και τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους ήταν συχνή και οι τριάντα ώρες επιμόρφωσης κατανέμονταν σε έξι συνολικά εβδομάδες.

Η έρευνα έγινε προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργικότητα του μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών» κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2010-2013 και είχε διάρκεια από τον Απρίλιο του 2011 έως και τις αρχές Ιουνίου του 2013. Η μέθοδος για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα ήταν με ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε κλειστού τύπου και διαβαθμισμένης κλίμακας ερωτήσεις.

Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν τέτοιους είδους ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία δίνουν έμφαση στις ανάγκες της καθημερινής τους εργασίας. Οι νέες τεχνολογίες τους φαίνονται αρκετά αξιόπιστες για την εφαρμογή προγραμμάτων μέσα στην τάξη αλλά και ως μέσο της επιμόρφωσής τους.

Ένα μεγάλο ποσοστό που κυμαίνεται από 70% έως και πάνω από 80% αποτιμούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» θετική τη συμβολή σεμιναρίων

για την επαγγελματική τους κατάρτιση και δηλώνουν ικανοποιημένοι. Υψηλά ποσοστά υπήρχαν και σε ερωτήσεις σχετικά με την επικοινωνία που είχαν με τον επιμορφωτή αλλά και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, καθώς έτσι έλυναν τυχόν απορίες.

Πολύ θετική στάση είχαν για την δυνατότητα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης η οποία σύνδεε την θεωρία με την σχολική πρακτική και μπορούσαν να εφαρμόσουν όσα διδάσκονταν. Σαν εμπειρία η εξ αποστάσεως επιμόρφωση τους άφησε θετικές εντυπώσεις καθώς τους εξοικείωσε και στην χρήση των ΤΠΕ. Το 93,5% του δείγματος μιλά για την εξοικονόμηση χρόνου μέσω της μικτής μάθησης σε σχέση με την παραδοσιακή επιμόρφωση σε μια αίθουσα, και δεν παραβλέπει την ευελιξία και την ευκολία της εξ αποστάσεως παρακολούθησης.

Η πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν χρήσιμη και λειτουργική για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και το 78,3% αποτιμά πολύ θετικά την χρησιμότητα της εναρκτήριας δια ζώσης συνάντησης. Επίσης βρέθηκε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστικό ρόλο στις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα αυτοί που υπηρετούν από 6-10 χρόνια και από 15 και άνω έχουν πολύ πιο θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στο πρόγραμμα και θεωρούν σημαντική την επιμόρφωσή τους καθώς και την εξοικείωση που τους προσφέρει με τις ΤΠΕ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτιμούν θετικότερα τα συγκεκριμένα σεμινάρια από τις υπόλοιπες ειδικότητες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος που είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος έχει διαφορά με το υπόλοιπο δείγμα που κατέχει μόνο τα βασικά μορφωτικά προσόντα, στο ότι οι πρώτοι δεν θεωρούν και τόσο σημαντικό ότι μέσω του προγράμματος τους δόθηκε η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν και να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ. Τέλος, σημαντικός παράγοντας που επηρέασε τις απαντήσεις, ήταν η γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών. Εκείνοι που ζούσαν σε δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές, αξιολόγησαν θετικότερα την εξ αποστάσεως επιμόρφωση μέσω της σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας.

- Σε έρευνα που διεξήχθη την ίδια χρονιά από τους Τζιμόπουλος, Μαχαιρίδου και Φτασέα (2013), καταγράφηκαν οι απόψεις των

εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως επιμορφωτές σε ένα εξ αποστάσεως σεμινάριο για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων.

Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας moodle και αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε 36 νησιά του Νοτίου Αιγαίου.

Δίδαξαν 35 επιμορφωτές σε 693 επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς. Σκοπός του σεμιναρίου ήταν η δημιουργία μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης, μέσω της οποίας οι επιμορφούμενοι θα γνωρίσουν νέα εκπαιδευτικά εργαλεία του διαδικτύου ώστε να τα αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική πράξη.

Η γενικότερη αξιολόγηση των επιμορφωτών έδειξε ότι το σεμινάριο πέτυχε το σκοπό του και ότι η εξΑΕ (Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση) με τη σωστή οργάνωση, την παροχή κινήτρων και την ενεργή συμμετοχή των επιμορφούμενων, μπορεί να προσφέρει λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη νησιωτική χώρα και στη δια βίου επιμόρφωσή τους.

Το σεμινάριο είχε διάρκεια από τον Οκτώβριο του 2013 έως τον Απρίλιο του 2014, διεξήχθη με συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας. Εκτός του moodle που πρόσφερε το υλικό όλης της εβδομάδας στους επιμορφούμενους, υπήρχε και forum όπου συζητούσαν για οποιοδήποτε θέμα προέκυπτε. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 18 ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου. Μετά τη λήξη του σεμιναρίου τον Απρίλιο του 2013, απάντησαν το ερωτηματολόγιο 23 εκπαιδευτές.

Σε γενική ερώτηση για την αξιολόγηση του σεμιναρίου, έδωσαν βαθμό 8,87 στα 10. Μέσο όρο βαθμό αξιολόγησης για την ευχρηστία του moodle έδωσαν 7,74. Το εκπαιδευτικό υλικό που δινόταν ήταν αρκετά καλό καθώς και οι δραστηριότητες που επελέγησαν. Οι επιμορφωτές σε μεγάλο ποσοστό 78,3% δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συμμετέχουν ξανά στο σεμινάριο και κατά 100% ένιωσαν ότι ανήκαν σε μια κοινότητα μάθησης για εκπαιδευτικούς. Μερικά προβλήματα που επεσήμαναν οι επιμορφωτές, ήταν από μέρους τους η έλλειψη χρόνου που είχαν ώστε να ασχοληθούν με τη διεξαγωγή του σεμιναρίου. Οι περισσότεροι από αυτούς (17) πρότειναν να ανταλλάζουν μηνύματα στην πλατφόρμα εκπαίδευσης μια φορά την εβδομάδα με τους επιμορφούμενους.

- Η Σαρρή (2017) διεξήγαγε μια ακόμα πιο πρόσφατη έρευνα για να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις 200 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια στην εξΑ επιμόρφωση στο Νομού Χίου, από το σχολικό σύμβουλο.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και σαν εργαλείο το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου Likert και ανοικτές τύπου ερωτήσεις. Στην ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι το 44% του δείγματος έχουν επαρκή γνώση για την εξΑ επιμόρφωση ενώ το 34,5% δεν γνωρίζουν πολλά για αυτήν τη μορφή επιμόρφωσης. Το 59% απάντησε ότι δεν είχε καμία εμπειρία από συμμετοχή σε εξΑ επιμόρφωση. Σε μεγάλη πλειοψηφία 65,5% δήλωσαν ότι θεωρούν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση αρκετά σημαντική και μόνο το 2% καθόλου σημαντική.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε κάποια εξΑΕ θεωρούν ως αρκετά πιθανό πρόβλημα την διατάραξη της οικογενειακής τους ζωής (37,8%), ενώ εκείνοι που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα το θεωρούν αρκετά πιθανό σε ποσοστό 50,9% και 11,9% πάρα πολύ πιθανό. Επίσης, ο κίνδυνος απομόνωσης από τέτοιου είδους προγράμματα αποτελεί προκατάληψη όσων δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο συναφές εξ αποστάσεως πρόγραμμα. Πολύ μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι το κόστος ενός τέτοιου σεμιναρίου είναι ένα βασικό εμπόδιο που δεν έχουν ξεκινήσει ήδη μια τέτοια παρακολούθηση και το ίδιο απαντούν και όσοι έχουν παρακολουθήσει, ότι είναι δύσκολο να παρακολουθήσουν και άλλα πρόσθετα σεμινάρια με την εξΑΕ γι' αυτό το λόγο.

Το 82% του δείγματος απάντησε θετικά σε ερώτηση σχετικά με την χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ως μέσο επικοινωνίας. Το θεωρούν ως το πιο αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας σε σχέση με τα εργαλεία γραπτής συνομιλίας, τις λίστες συζήτησης, κλπ. Για άρση των εμποδίων, οι ερωτηθέντες ως βασικό λόγο απάντησαν το κόστος και δευτερευόντως θέματα με την κατάρτιση των εκπαιδευτών και τους στόχους των προγραμμάτων. Σχετικά με τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην μεθοδολογία των προγραμμάτων, οι επιμορφούμενοι θα ήθελαν την παροχή όλων των σύγχρονων και ασύγχρονων μεθόδων μάθησης, την έγκαιρη ενημέρωσή τους από τους επιμορφωτές και το περιεχόμενο να είναι προσαρμοσμένο στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

- Η έρευνα των Τζιμογιάννη και Κουτσοδήμου, (2015) είχε ως σκοπό να προτείνει μια διαφορετική προσέγγιση σχεδιασμού και υλοποίησης των Μαζικών Ηλεκτρονικών Μαθημάτων (ΜΑΗΜ) και να συγκεντρώσει τις απόψεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα ήταν: α) σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου ΜΑΗΜ διαμόρφωσε ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς; β) ποιες είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία και την επίδραση του ΜΑΗΜ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Συνολικά έκαναν εγγραφή 399 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία έξι νομών της χώρας (Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Κορινθίας, Ηρακλείου και Ρεθύμνου). Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα έγινε μέσω των οικείων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα επιτυχώς 327 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υλοποίησαν επιτυχώς τουλάχιστον τέσσερις από τις πέντε ατομικές εργασίες που ανατέθηκαν και, παράλληλα, συμμετείχαν ενεργά στα forum συζητήσεων κάθε εβδομάδας.

Ως ερευνητικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκε ένα on-line ανώνυμο ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους ερευνητές, με στόχο να καταγράψει τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τη συμμετοχή τους στο ΜΑΗΜ. Περιείχε ερωτήσεις στην 5-βαθμη κλίμακα Likert που παρουσιάζουν δηλώσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχεδιασμό του μαθήματος, την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που ανατέθηκαν και την αποτίμηση της δράσης και των ΜΑΗΜ γενικότερα.

Τα ευρήματα της έρευνας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, μέσω της υλοποίησης των ατομικών-υποχρεωτικών εργασιών, έδειξαν ότι διατηρήθηκε σε σταθερά υψηλά επίπεδα καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος (80%) όπως και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις για την παροχή αλληλοβοήθειας και υποστήριξης στο forum. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχεδιασμό του ΜΑΗΜ ήταν ιδιαίτερα θετικές για τις επιμέρους ομάδες ερωτημάτων: Οργάνωση/ροή εργασιών (ΜΤ=4.71), εκπαιδευτικό υλικό (ΜΤ=4.75), μαθησιακοί στόχοι (ΜΤ=4.36) και περιεχόμενο (ΜΤ=4.56). Στον

άξονα για τους παράγοντες υλοποίησης, οι εκπαιδευτικοί αποτίμησαν θετικά τις υποχρεωτικές δραστηριότητες (MT=4.27), την υποστήριξη-αλληλοβοήθεια (MT=3.77), ενώ εμφανίστηκαν αναποφάσιστοι (MT=3) σχετικά με την αλληλεπίδραση με συναδέλφους και την υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων.

- Στην έρευνα της η Ζαφειριάδου (2018), συμμετείχαν 150 μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι παρακολούθησαν την επιμόρφωση Β1 επιπέδου της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο Μαθηματικά, Πληροφορική και Οικονομία-Διοίκηση.

Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν και 6 επιμορφωτές του προγράμματος. Σκοπός της έρευνας ήταν να παρουσιάσει και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης Β1. Δόθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιήθηκε και ηλεκτρονική συνέντευξη.

Σε σχέση με το πρόγραμμα που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι μέτρια ικανοποιημένοι από αυτό. Συγκεκριμένα, αυτό δείχνουν οι τιμές στις μεταβλητές σχετικά με το αν η διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής (2,57) και αν η βιβλιογραφία ήταν βοηθητική (2,55). Σχετικά με τους στόχους του προγράμματος, από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων βρέθηκε ότι ικανοποιήθηκαν σε έναν βαθμό. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση των ψηφιακών πλατφορμών και του ψηφιακού υλικού καθώς και η ευαισθητοποίηση όσον αφορά την ασφαλή χρήση του διαδικτύου υλοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία.

Οι λόγοι που επέλεξαν να συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί, ήταν η ανάγκη τους για την ενημέρωση στις ΤΠΕ και τη διδακτική τους αξιοποίηση μέσα στην τάξη (1,92) και τελευταίο η υπηρεσιακή τους εξέλιξη (2,49). Αυτό εξηγείται από το γεγονός, ότι τέτοιου είδους προγράμματα, μοριοδοτούνται με ελάχιστα μόρια και δεν προσφέρουν καμία μισθολογική εξέλιξη ή άλλη αναγνώριση.

Από την οργάνωση του προγράμματος οι επιμορφούμενοι είναι ευχαριστημένοι καθώς και από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν (2,29). Σε αυτήν την ερώτηση φάνηκε διαφορά στις απαντήσεις τους ανάλογα με την ηλικία τους. Αυτό συνέβη, γιατί η μεγαλύτερης

ηλικίας εκπαιδευτικοί (45-54 έτη), είναι περισσότερο απαιτητικοί όσον αφορά την οργάνωση και το συντονισμό προγραμμάτων. Σχετικά με τους επιμορφωτές αναπτύχθηκαν σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας που βοήθησαν πολύ καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης.

Από την γενικότερη αξιολόγηση και τις τιμές των μεταβλητών, οι εκπαιδευτικοί φανερώνονται αρκετά ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που απέκτησαν (2,46). Αυτό είναι φανερό από τη δυνατότητά τους να χρησιμοποιήσουν όλα αυτά που διδάχθηκαν μαζί με τους μαθητές τους (2,49).

Από όλες τις προαναφερθείσες ελληνικές έρευνες οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε εξ' αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης, είναι σε γενικές γραμμές αρκετά ικανοποιημένοι. Οι στόχοι των προγραμμάτων σε μεγάλο βαθμό πραγματοποιούνται, ενώ θέματα οργάνωσης των σχετικών προγραμμάτων δεν φαίνονται να τους επηρεάζουν σε αρνητικό βαθμό. Αν και πολλοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των νέων πλατφορμών που χρησιμοποιούνται σε τέτοιου είδους προγράμματα, δείχνουν μικρή δυσκολία στην χρήση τους, κυρίως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας.

Τα κίνητρα που τους ωθούν ώστε να συμμετέχουν σε εξ' αποστάσεως επιμορφώσεις, είναι η ευκολία ότι τις υλοποιούν από το σπίτι τους χωρίς να χάνουν χρόνο σε μετακινήσεις, η διά βίου μάθηση που οι εκπαιδευτικοί την έχουν ανάγκη με τις συνεχείς αλλαγές που πραγματοποιούνται καθώς και η εκμάθηση τεχνολογιών εκπαίδευσης, που πλέον είναι απαραίτητη τόσο για τους ίδιους αλλά και για τους μαθητές στην σχολική αίθουσα. Συναντούν και πολλά εμπόδια βέβαια στην συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά. Το κόστος τους είναι ένας περιοριστικός παράγοντας για αρκετούς, όπως επίσης εμπόδια αποτελούν η έλλειψη χρόνου και οι οικογενειακές υποχρεώσεις που έχουν. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας επιπλέον φοβούνται την απομόνωση που προκαλεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι περισσότεροι απ' αυτούς θα ήθελαν καθοδήγηση από τον επιμορφωτή για να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες μέσα στη σχολική αίθουσα.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και αυτοί με ηλικία 45 ετών και άνω εκτιμούν περισσότερο τις επιμορφώσεις και θα ήθελαν να συμμετέχουν σε όσες το δυνατόν περισσότερες. Όλοι συμφωνούν ότι τα προγράμματα που συμμετέχουν θα ήθελαν να ανταποκρίνονται σε πραγματικές συνθήκες που καθημερινά αντιμετωπίζουν και όχι να λαμβάνουν

μόνο θεωρητικές γνώσεις. Όσα προγράμματα είχαν κάποιου είδους πρακτική εξάσκηση, οι συμμετέχοντες ήταν πολύ ικανοποιημένοι.

2.2 Επισκόπηση διεθνών ερευνών

- Στην έρευνά τους οι Vrasidas και Zembylas (2004), έδωσαν έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη δια βίου μάθηση. Με δύο e-learning προγράμματα, εξέτασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στο ότι μπορούσαν να συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα ώστε να φτιάξουν τον σχεδιασμό του και τη δομή του, ανάλογα βέβαια και με τις δικές τους ανάγκες. Οι δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιήσουν θα ήθελαν να είναι πραγματικές, αυθεντικές και να ανταποκρίνονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να είναι δηλαδή εντός συγκεκριμένων πλαισίων και όχι αόριστες. Να μπορούν να τις υλοποιήσουν μέσα στην πραγματική αίθουσα με τους μαθητές τους μέσα από εκπαιδευτικά σενάρια. Οι συμμετέχοντες θεώρησαν την ανατροφοδότηση πολύ σημαντικό παράγοντα στα διαδικτυακά προγράμματα. Πολλά από τα συμφραζόμενα που υπάρχουν στις τετ-α-τετ συναντήσεις, δεν είναι δυνατόν να δοθούν μέσα από τα e-learning προγράμματα, άρα οι συμμετέχοντες χρειάζονται περισσότερες και αναλυτικότερες οδηγίες.

Είναι φανερό ότι στα νέα αυτά διαδικτυακά προγράμματα οι επιμορφούμενοι, οι επιμορφωτές και οι σχεδιαστές πρέπει να ενημερώνονται ώστε να μπορούν να αναπτύσσουν στρατηγικές που να κάνουν αυτά τα προγράμματα εύκολα και φιλικά προς τους επιμορφούμενους.

- Η έρευνα των Holmes, Singer & MacLeod (2010), σκοπό είχε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των εξ' αποστάσεως προγραμμάτων σχετικά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητικοί άξονες της έρευνας ήταν οι εξής:

A) Οι απόψεις των δασκάλων για την επαγγελματική τους εξέλιξη μέσω των διαδικτυακών εξ' αποστάσεως προγραμμάτων.

B) Η αξία της συμμετοχής τους σε αυτήν την εμπειρία.

Γ) Οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στην ποιότητα των μαθημάτων και

Δ) Ο γενικός αντίκτυπος που έχει ένα τέτοιο πρόγραμμα σε μια ενεργή τάξη.

Το δείγμα της έρευνας, ήταν 103 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που εγγράφηκαν σε οποιοδήποτε διαδικτυακό πρόγραμμα για την επαγγελματική τους εξέλιξη, μεταξύ φθινοπώρου 2005 έως καλοκαίρι 2006. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν ήταν μέσω διαδικτύου στο τέλος κάθε μαθήματος. Τελικά 95 δάσκαλοι συμμετείχαν αλλά μόνο το 66% ολοκλήρωσε το ερωτηματολόγιο. Η πλειοψηφία των δασκάλων συμφώνησε ότι η εμπειρία αυτή είχε πολλά θετικά που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη και στην ικανότητά τους στο να εφαρμόσουν νέες ιδέες μέσα στην τάξη μέσω των προγραμμάτων. Επίσης, εκτίμησαν ιδιαίτερα τις ΤΠΕ και όπως φάνηκαν στις απαντήσεις τους ζητούσαν και αύξηση της χρήσης τους. Τέλος, βρέθηκαν και άλλα θετικά μέσω των προγραμμάτων που παρακολούθησαν όπως η εξέλιξη και η ετοιμότητά τους που σχετίζεται με το διαδίκτυο.

- Η έρευνα των Reeves και Pedulla (2013), στο πανεπιστήμιο της Βοστώνης σκοπό είχε να εξετάσει τις απόψεις των καθηγητών για την διαδικτυακή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Με δείγμα 1231 εκπαιδευτικοί, η έρευνα διερεύνησε κατά πόσο τα προγράμματα διαδικτυακής επαγγελματικής ανάπτυξης τους πρόσφεραν γνώσεις, πώς άλλαξαν οι αντιλήψεις τους γι' αυτήν, οι δεξιότητές τους πώς αναπτύχθηκαν, εάν εφάρμοσαν πρακτικές μέσω του διαδικτύου μέσα στην τάξη και πώς οι μαθητές βοηθήθηκαν απ' όλη αυτήν την επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών τους. Το πρόγραμμα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από πέντε πολιτείες, πραγματοποιήθηκε μέσω E-Learning. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν και απαντήθηκαν μέσω διαδικτύου από τον Ιούνιο 2006 μέχρι τον Ιούλιο του 2006.

Σε μεγάλα ποσοστά ήταν φανερό ότι οι γνώσεις που πρόσφερε το συγκεκριμένο πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς ήταν σημαντικές. Αυτό είχε αντανάκλαση στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα στην τάξη, οι οποίες με τη σειρά τους είχαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές. Επίσης οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την σημασία του προγράμματος, στην προϋπάρχουσα γνώση τους, πόσο πολύ τους βοήθησε δηλαδή ώστε να την εμπειδώσουν. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς είπαν ότι η υποστήριξη του

σχολείου στο να χρησιμοποιήσουν τα όσα έμαθαν από το διαδικτυακό πρόγραμμα, ήταν ένα κίνητρο για εκείνους ώστε να το παρακολουθήσουν. Η υποστήριξη των σχολείων σύμφωνα με τους Ingvarson et al.(2005) είναι ούτως ή άλλως μια σημαντική συνθήκη ενεργοποίησης, για την παρακολούθηση προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να μεταφερθούν μέσα στην τάξη. Δεν ήταν μόνο θεωρητικές αλλά είχαν πρακτικό χαρακτήρα.

- Η έρευνα των Phu Vu, Vien Cao, Lan Vu και Cepero (2013) έγινε με στόχο να εξετάσουν οι ερευνητές τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ενός online προγράμματος, για την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Το δείγμα ήταν 512 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχή διαδικτυακή μάθηση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν διαδικτυακά από εκπαιδευτικούς 23 χωρών. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια έξι εβδομάδες και τελικά 153 συμμετέχοντες το ολοκλήρωσαν και πήραν βεβαίωση συμμετοχής. Στην έρευνα μόνο 142 (93%) εκπαιδευτικοί απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις που γίνονταν μέσω των προσωπικών τους λογαριασμών (email).

Ως τον πιο σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν την αυτο-πειθαρχία, ύστερα τις προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές των σχολείων από τους ίδιους, μετά το πόσο οικειότητα είχαν στη χρήση τεχνολογιών και τέλος δεν θεώρησαν σημαντικό παράγοντα τη σχέση επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Αυτό το τελευταίο έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα ερευνών που προαναφέρθηκαν και στις οποίες οι συμμετέχοντες θεωρούσαν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτές και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες πολύ σημαντική, ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τα διαδικτυακά μαθήματα.

Η συχνότητα επίσης με την οποία συμμετείχαν στις δραστηριότητες του προγράμματος διαδραμάτισε σημαντικό παράγοντα στην επιτυχία τους. Όσοι παρακολούθησαν το μάθημα 39 από τις 42 ημέρες που είχε διάρκεια, είχαν υψηλή βαθμολογία στις δραστηριότητες, ενώ όσοι το παρακολούθησαν 15 φορές, οι βαθμοί τους δεν ήταν ικανοποιητικοί. Γενικά δεν είχαν τεχνικά

προβλήματα να λύσουν και η δραστηριότητα με την περισσότερη επισκεψιμότητα ήταν η ανατροφοδότηση.

Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά για να μπορούν να συμμετέχουν και να ολοκληρώνουν επιτυχώς ένα διαδικτυακό μάθημα, όπως η αυτο-πειθαρχία αλλά και η γνώση της τεχνολογίας. Θα πρέπει επίσης να παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα για να μπορούν με ευκολία να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες, διαφορετικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

- Η έρευνα των Karlsson, Godhe, Brandley και Lindstrom (2014) πραγματοποιήθηκε για να περιγραφεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα μοοc, το οποίο είχε σχεδιαστεί από δασκάλους στη Σουηδία αλλά είχε και σαν τελικούς χρήστες τους ίδιους.

Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τρία ερωτηματολόγια καθώς επίσης και από συνεντεύξεις που έδωσαν οι διοργανωτές και οι συμμετέχοντες στο μοοc. Το πρώτο ερωτηματολόγιο εστάλη σε 438 εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν εγγραφεί στο μοοc και επικεντρώνονταν σε πληροφορίες για τα δημογραφικά και εκπαιδευτικά τους δεδομένα. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο είχε ερωτήσεις που αφορούσαν τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση πάντα με το επάγγελμα και τον ελεύθερο χρόνο των συμμετεχόντων. Το τρίτο ερωτηματολόγιο είχε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου σχετικά με τις εμπειρίες που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από τη συμμετοχή τους στο μοοc. Τελικά μόνο 66 άτομα απάντησαν σε όλα τα ερωτηματολόγια, τα οποία εν συνεχεία χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με τις δραστηριότητες στο μοοc.

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεώρησαν το μοοc ένα καλό μέσο για να εξελίξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, ενώ μόλις 4 από τα 66 άτομα είδαν αρνητικά το συγκεκριμένο μοοc. Κάποιοι συμμετέχοντες τόνισαν ως αρνητικό το γεγονός ότι για να ολοκληρώσει κανείς το πρόγραμμα πρέπει να χρησιμοποιήσει μέρος του ελεύθερου χρόνου του. Επίσης, η πλειοψηφία θεώρησε ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων αυξήθηκε λόγω της εμπλοκής τους με το μοοc.

Από την άλλη, περισσότερα από 10 άτομα, δεν ήταν σίγουρα αν η συμμετοχή τους βοήθησε στη συνολική εξέλιξή τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μοίραζε το υλικό μεταξύ τους, ενώ περισσότεροι από 10 δήλωσαν ότι το συγκεκριμένο μοοσ άλλαξε *λίγο* ή *καθόλου* τον τρόπο διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είδαν θετικά την ευελιξία που τους προσέφερε το μοοσ έχοντας ωστόσο και τις αμφιβολίες τους γιατί κάποια όρια είναι δύσκολο να οριστούν, όπως ο ορισμός μιας προθεσμίας αλλά και τι ακριβώς αναμένεται από τους συμμετέχοντες.

- Η έρευνα των Gorla et al.(2019) μελέτησε δύο προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, το Personal Learning Environment και το Personal Learning Network, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς μέσα σε πραγματική τάξη.

Ήθελαν μέσα από αυτή την έρευνα, να δουν τα οφέλη που είχαν αυτά τα προγράμματα . Επίσης, να δουν κατά πόσο διευκόλυναν την επαγγελματική δικτύωση των εκπαιδευτικών και πώς επηρέασαν τις δραστηριότητές τους μέσα στην τάξη. Τα προγράμματα αυτά είχαν διάρκεια δύο χρόνια, γίνονταν με την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση και εστίαζαν στη μάθηση και στο πώς να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί ξένες γλώσσες. Η έρευνα εξέτασε δύο μελέτες περίπτωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι μέσα από αυτά τα προγράμματα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούσαν για να διδάξουν ξένες γλώσσες, βελτιώθηκαν κατά πολύ. Ακόμη, είδαν τις σχέσεις τους με τους μαθητές να γίνονται καλύτερες εφόσον μπορούσαν να τους προσεγγίσουν με πιο ενδιαφέροντες τρόπους μάθησης. Αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης, εφόσον και οι μαθητές βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς με τα νέα αυτά τεχνολογικά μέσα και εφαρμογές.

Ένα ακόμη εύρημα ήταν ότι η μία εκπαιδευτικός εισήγαγε σε καθημερινή βάση τα νέα προγράμματα που διδάχθηκε για τις ξένες γλώσσες. Χρησιμοποιούσε καθημερινά σχέδια μαθημάτων τα οποία είχαν δοκιμαστεί και συνιστούσαν άλλοι εκπαιδευτικοί, άρα ήξερε και πόσο χρήσιμα είναι. Αυτό της αποσπούσε λιγότερο χρόνο για να οργανώσει τις δραστηριότητες που χρειάζονται κάθε μέρα για τα μαθήματα. Θετικό στοιχείο είναι και η επικοινωνία μέσω των δικτύων που δημιουργήθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών από όλη την

Ευρώπη. Τέλος, οι δεξιότητες τους στις νέες τεχνολογίες βελτιώθηκαν και μπορούσαν να φτιάχνουν μαθησιακά περιβάλλοντα για τους μαθητές τους.

2.3. Γενικά συμπεράσματα ερευνών

Οι έρευνες στον διεθνή χώρο έχουν παρόμοια αποτελέσματα με τις ελληνικές. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους εξ αποστάσεως πρόγραμμα είναι σε ικανοποιητικό βαθμό θετικοί. Οι εκτιμήσεις τους σχετικά με τις γνώσεις που τους προσέφεραν είναι υψηλές. Όλοι είναι σύμφωνοι στο γεγονός ότι θέλουν προγράμματα όχι βασισμένα σε θεωρίες, αλλά να έχουν πρακτική εφαρμογή μέσα στη σχολική αίθουσα, να μπορούν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις αυτές καθημερινά και με ευκολία. Να εφαρμόζουν τις νέες τεχνολογίες σε πραγματικές καταστάσεις και να είναι ικανοί να μαθαίνουν και τους μαθητές τους πώς να τις χρησιμοποιούν. Μέσω της επιμόρφωσής τους δηλαδή θέλουν να κάνουν πιο εύκολη, προσιτή και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, τη γνώση που μεταδίδουν καθημερινά αλλά και για τους ίδιους να έχουν μια διαρκή επαγγελματική εξέλιξη.

Κεφάλαιο 3 :Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

3.Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας που υλοποιήθηκε και όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την τεκμηρίωσή της. Αρχικά, διατυπώνεται ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνάς μας και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων καθώς και ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου. Επίσης, αναφέρονται όλα τα σημαντικά στοιχεία της ερευνητικής διαδικασίας που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την διεξαγωγή της, όπως το δείγμα, τα χαρακτηριστικά του κ.λ.π. Τέλος παρουσιάζεται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που πήραμε από την συνέντευξη και παρατίθεται το πρωτόκολλο που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της συνέντευξης.

Για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος των μεταγραφών των συνεντεύξεων. Επίσης, έγινε επανέλεγχος της κωδικοποίησης της μεταγραφής με βάση τις λέξεις-κλειδιά, για να πιστοποιηθεί ότι οι ερμηνείες που δόθηκαν είναι αντιπροσωπευτικές των απόψεων του καθενός συνεντευξιαζόμενου.

3.1.Ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας

Από την ανασκόπηση των ερευνών που προηγήθηκε (Κεφάλαιο 2), φάνηκε ότι παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα δεν έχουν διεξαχθεί και πάρα πολλές, δεδομένου ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ήταν τα προηγούμενα χρόνια τόσο διαδεδομένη στη χώρα μας. Ειδικά, στον κλάδο των εκπαιδευτικών όπου οι επιμορφώσεις γίνονταν κατά κύριο λόγο δια ζώσης. Με αυτό το έναυσμα, γεννήθηκε η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους μέσω εξΑΕ. Στο εξωτερικό έχουν διεξαχθεί περισσότερες έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως των φοιτητών όπου φαίνονται οι απόψεις που έχουν και κατά πόσο είναι λειτουργικά αυτά τα προγράμματα.

Θεωρώ αναγκαίες τέτοιες έρευνες να γίνουν στον ελλαδικό χώρο, ώστε να διεξάγονται επιμορφώσεις ανάλογες με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και με στοιχεία που τους ωθούν να τις παρακολουθήσουν. Όχι με πολύπλοκα και δύσχρηστα προγράμματα που δημιουργούν δυσαρέσκεια, αλλά εύχρηστα, ευέλικτα και με πρακτική εφαρμογή των όσων μαθαίνουν όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί.

3.2.Σκοπός-στόχοι έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να αναδείξει τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους και πιο συγκεκριμένα με την επιμόρφωση που έχουν λάβει μέσω εξ αποστάσεως προγραμμάτων που υλοποιούνται μέσω των ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ των Α.Ε.Ι. Με την διεξαγωγή αυτής της ποιοτικής έρευνάς μας λοιπόν στην Ελλάδα, με δείγμα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι στόχοι που θέλουμε να επιτευχθούν είναι οι εξής:

- Να διαπιστωθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών.
- Να φανεί ο βαθμός ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα εξ αποστάσεως προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει.
- Να εντοπιστούν οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους στη σημερινή εποχή.
- Να αναδειχθούν οι ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις θεματικές ενότητες των προγραμμάτων αυτών.
- Να τονιστούν οι αδυναμίες και τα προτερήματα που έχουν τα εξ αποστάσεως προγράμματα σχετικά με τον σχεδιασμό και τον τρόπο διεξαγωγής τους.
- Τέλος, να γίνουν προτάσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την δημιουργία συγκεκριμένων εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν λοιπόν είναι τα ακόλουθα:

- A) Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- B) Ποια είναι τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Γ) Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται με τη μέθοδο της ΕξΑΕ οι εκπαιδευτικοί;
- Δ) Ποιες προτάσεις έχουν να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση των εν λόγω προγραμμάτων;

3.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για την παρούσα εμπειρική έρευνα ως τρόπος μεθοδολογικής προσέγγισης επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της «καθημερινότητας» και των απόψεων των εκπαιδευτικών. Διεξάχθηκαν εις βάθος συνεντεύξεις βασισμένες σε ημι-δομημένες ερωτήσεις.

Σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές

που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998). Στην έρευνά μας αυτό είναι απαραίτητο για να φανούν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικοί παράγοντες που τους επηρεάζουν ώστε να συμμετέχουν ή όχι σε επιμορφώσεις. Σύμφωνα με τον Pershkin (1985) ο ερευνητής κρίνει ποια είναι τα ουσιώδη στοιχεία της συνέντευξης και τι θα συμπεριλάβει στα αποτελέσματά του. Γίνεται μια εμβάθυνση στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων καθώς λαμβάνονται υπ' όψη και οι εκφράσεις τους (Eisner, 1991). Ο ερευνητής είναι ελεύθερος και ευέλικτος ώστε να μπορεί ν' αλλάξει εάν χρειαστεί το προσχέδιό του και να καταφέρει το υποκείμενο να απαντήσει χωρίς να αισθανθεί αμηχανία, προκειμένου να αποσπάσει όσο το δυνατόν αναλυτικότερες πληροφορίες για το θέμα που έχει θέσει.

Ο Tuckman, (1972) όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις). Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τη συνέντευξη από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται.

3.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος. Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης μιας συνέντευξης, διακρίνονται τρεις τύποι: η δομημένη, η μη δομημένη και η ημιδομημένη.

Η δομημένη συνέντευξη στην οποία οι ερωτήσεις είναι αυστηρά καθορισμένες και μέσα από έναν κατάλογο προετοιμασμένων ερωτήσεων από τον οποίο δε μπορεί να παρεκκλίνει ο ερευνητής, οι ερωτήσεις τίθενται στον ερωτώμενο χωρίς καμία παρέκκλιση. Η μη δομημένη ή μη κατευθυνόμενη ή ανοιχτή συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής επεμβαίνει ελάχιστα, και παρέχεται μεγάλη ελευθερία απαντήσεων στον ερωτώμενο, και η ημιδομημένη συνέντευξη στην οποία παρέχεται σημαντική ελευθερία στον συνεντευκτή και μπορεί να τροποποιήσει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τη διαδικασία (Verma & Mallick, 2004). Σύμφωνα με την Κυριαζή (1998), η ημι-δομημένη

συνέντευξη σε βάθος αφορά ένα σύνολο γενικών ερωτήσεων σε θέματα που ο ερευνητής έχει προκαθορίσει, αλλά τα οποία δεν τα θέτει με συγκεκριμένη σειρά, και τον «πρωταγωνιστικό» ρόλο τον κατέχει ο ερωτώμενος, με την παρουσία του ερευνητή ως βοηθητική και διακριτικά καθοδηγητική.

Η συνέντευξη διαφέρει από την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων σε ερωτηματολόγιο, γιατί μπορεί να εμβαθύνει και αναλόγως τη ροή, να επεκτείνει τις ερωτήσεις (Verma & Mallick, 2004). Το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της είναι η προσαρμοστικότητα και ότι ο ερευνητής βλέπει αντιδράσεις, κινήσεις, τόνο φωνής και κινήσεις προσώπου, που μέσα από ένα ερωτηματολόγιο δεν γίνονται αντιληπτά (Bell, 1997). Ωστόσο τα δεδομένα που προκύπτουν μπορεί να είναι παραπλανητικά καθώς ο ερωτώμενος μπορεί να εκφράζει την άποψη που επιθυμεί να ακούσει η ερευνήτρια και ο τρόπος που απαντά ίσως επηρεαστεί από την παρουσία της ερευνήτριας. Μειονέκτημα της συνέντευξης επίσης, αποτελεί ο αυξημένος χρόνος που απαιτείται για την διαδικασία αποκωδικοποίησης των ανοικτών ερωτήσεων.

Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας, ήταν η προσωπική συνέντευξη (one – to – one interview) στην οποία η κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά απαντούσε στις ερωτήσεις της ερευνήτριας κι εκείνη τις ηχογράφοι. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες καθώς είναι ο πιο ενδεικτικός τρόπος ειδικά για νέους ερευνητές. Ο σκοπός της έρευνας είναι καθορισμένος από πριν και μέσα από μια στην ουσία συζήτηση, ο ερευνητής ακούει τον ερωτώμενο και διευθύνει διακριτικά. Οι ερωτήσεις δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά, αν και είναι ορισμένες από πριν, όπως και οι κύριοι άξονες της συνέντευξης και στη συνέχεια προσαρμόζονται αναλόγως την πορεία της συζήτησης. Δίνεται μια κάποιου είδους ελευθερία στον ερωτώμενο να αναπτύξει όπως εκείνος θέλει τα θέματα και να περιγράψει ελεύθερα τις απόψεις του. Γενικά, η συνέντευξη είναι μια διαδικασία οικοδόμησης της πραγματικότητας, ένα έργο στο οποίο συμβάλλουν και τα δύο μέλη, δηλαδή, ο συνεντευκτής και ο συνεντευξιζόμενος (Κυριαζή, 2001).

3.4. Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμους και αναπληρωτές. Η ηλικία, η θέση και τα έτη προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται καθώς και ο τόπος εργασίας των

εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι γυναίκες και το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα έτη προϋπηρεσίας τους, ώστε να μπορέσουμε να δούμε στα αποτελέσματα τις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να έχουν ως προς τον τρόπο επιμόρφωσής τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν από 2 δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας, 1 Δημοτικό σχολείο της περιφέρειας Δυτικής Αττικής και 2 Δημοτικά σχολεία στην περιφέρεια Κρήτης. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν ήταν μόνο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς η έρευνά μας επικεντρώνεται σε αυτήν τη βαθμίδα. Αυτό διευκόλυνε τη συλλογή των δεδομένων μέσω της επιλογής ενός βολικού δείγματος (Creswell, 2011), καθώς η ερευνήτρια γνώριζε τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς, πράγμα το οποίο έκανε ευκολότερη την διεξαγωγή των συνεντεύξεων και μπορούσε να εμβαθύνει σε κάποια θέματα. Εξάλλου, ένα από τα γνωρίσματα ενός ικανού συνεντευκτή είναι η δυνατότητα καλλιέργειας φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και του υποκειμένου (Βαβουρανάκης, 1986).

Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας, όπου ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα άτομα και τοποθεσίες που διευκολύνουν την διεξαγωγή της έρευνας. Επιλέχθηκε η στρατηγική της τυπικής περίπτωσης, δηλαδή το δείγμα να έχει χαρακτηριστικά (κοινά- τυπικά) που ενδιαφέρουν τον ερευνητή και όχι ιδιαίτερες περιπτώσεις που μπορεί να δημιουργήσουν μεγάλες αποκλίσεις και εμπόδια (Creswell, 2011).

3.6. Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης

Για την διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με βάση τους ερευνητικούς άξονες που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Επίσης, στην αρχή του πρωτοκόλλου, δημιουργήθηκε ένα ατομικό δελτίο για τους συνεντευξιαζόμενους όπου εκεί θα καταγράφονταν τα δημογραφικά τους στοιχεία καθώς και στοιχεία που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους κατάσταση. Η συλλογή των στοιχείων αυτών θα βοηθήσει στη σκιαγράφηση του προφίλ τους και στη συνέχεια κατά τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι ερωτήσεις

1-6 , θα μας δώσουν την γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωση γενικότερα και αν τους βοηθάει στο επαγγελματικό κομμάτι της ζωής τους.

Στο δεύτερο ερώτημα για τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης, οι ερωτήσεις 7-10 θα μας δείξουν τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα για τις δυσκολίες ή όχι που έχουν αυτά τα προγράμματα επιμόρφωση, οι ερωτήσεις 11-17, θα αναδείξουν τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν στα εξ αποστάσεως προγράμματα και έτσι θα φανεί πόσο καλός είναι ο σχεδιασμός τους από τους υπεύθυνους φορείς.

Τέλος, στο ερώτημα για προτάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα εν λόγω προγράμματα αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 18-21 του πρωτοκόλλου συνέντευξης, για να μπορέσουμε να καταλάβουμε τι πραγματικά θέλουν οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωσή τους και τι θα ήθελαν ακόμη περισσότερο. Το πλήρες πρωτόκολλο της συνέντευξης παρουσιάζεται σε παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

3.7. Ζητήματα δεοντολογίας ,εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Λόγω του χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας μπορεί να προκύψουν ζητήματα όπως η ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό της έρευνάς μας, η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της, η διατήρηση της εμπιστευτικότητας και η συνεργασία της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες(Creswell, 2011). Η εμπιστευτικότητα που πρέπει να νιώσουν οι συνεντευξιαζόμενοι προς το πρόσωπο της ερευνήτριας αποτελεί σημαντικό στοιχείο, γι' αυτό τονίζεται από την αρχή η διατήρηση της ανωνυμίας τους.

Το δείγμα για να δώσει με άνεση τις βιωματικές του εμπειρίες και απόψεις του, χρειάζεται προσοχή στην διατύπωση των ερωτημάτων από τον συνεντευκτή. Η αλληλεπίδραση που υπάρχει σε μια συνέντευξη μεταξύ των συμμετεχόντων είναι αναπόφευκτη, για αυτό ο ερευνητής οφείλει να είναι πολύ προσεκτικός. Ζητήματα αξιοπιστίας δεν ανακύπτουν μόνο στη διάρκεια της προετοιμασίας και της διεξαγωγής της συνέντευξης αλλά επεκτείνονται και στους τρόπους με τους οποίους αναλύονται οι συνεντεύξεις. Σε συνεντεύξεις με ανοικτού τύπου ερωτήσεις ο ερευνητής καλείται να συνοψίσει τις απαντήσεις που συγκεντρώνει καθώς εξελίσσεται η συνέντευξη. Αυτός ο τρόπος έχει ένα μειονέκτημα γιατί ασυνείδητα ο ερευνητής μπορεί να δώσει έμφαση

στις απαντήσεις εκείνες που συμφωνούν με τις προσδοκίες του και να αποτύχει να επισημάνει τις απαντήσεις που είναι αντίθετες (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.8. Θεματική ανάλυση συνέντευξης

Η θεματική ανάλυση ορίζεται ως μια συστηματική οργάνωση και κατανόηση των επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος των δεδομένων, που αντλούμε από την συνέντευξη (Braun και Clarke, 2012). Η ερευνήτρια εστιάζει σε εκείνα τα μοτίβα που είναι σχετικά με το θέμα μας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα, και ειδικότερα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί παραπάνω.

Στο πρώτο στάδιο έγινε η μετεγγραφή, όπου τα ηχητικά δεδομένα που είχαν καταγραφεί μεταφέρθηκαν σε μορφή γραπτού κειμένου. Αφού έγινε η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, ακολούθησε η κωδικοποίηση των εννοιών, δηλαδή, ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η δημιουργία των θεμάτων, η οποία γίνεται από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών. Τέλος, παρουσιάζεται η έκθεση των ευρημάτων της συνέντευξης, αναλύεται το κάθε θέμα που αναδείχθηκε και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθώς γίνεται προσπάθεια για μια μεταξύ τους συσχέτιση.

3.9. Διεξαγωγή της έρευνας

Η ερευνήτρια πρότεινε σε 8 γνωστές της εκπαιδευτικούς να της παραχωρήσουν μια συνέντευξη προκειμένου να ολοκληρώσει την διπλωματική της εργασία. Μέσα από τηλεφωνική επικοινωνία ορίστηκε η ημέρα και η ώρα διεξαγωγής, εφόσον βόλευε τις συνεντευξαζόμενες. Πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης. Τονίστηκε η διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και των προσωπικών τους δεδομένων, προκειμένου οι ίδιες να αισθανθούν ασφάλεια και άνεση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Για την λεπτομερή καταγραφή των δεδομένων της συζήτησης, χρησιμοποιήθηκε το κινητό τηλέφωνο έπειτα από ρητή συναίνεση των συμμετεχόντων και ο χρόνος διεξαγωγής κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 25 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις δόθηκαν από την οικία της κάθε εκπαιδευτικού δεδομένου των συνθηκών που επικρατούσαν εκείνη την περίοδο λόγω της επιδημίας.

Οι συνεντεύξεις δόθηκαν όλες μέσω τηλεφώνου σε διαφορετικό χρόνο για το κάθε δείγμα από 13/3/2020 έως και 20/3/2020. Μέσω του πρωτοκόλλου συνέντευξης

ξεκίνησε η συζήτηση και όπου χρειάζονταν διευκρινίσεις, γίνονταν επιπλέον ανάλυση. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου επιλέχθηκαν για να εκφράσουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί τις εμπειρίες τους χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί και να νιώθουν πιο άνετα και οι ίδιοι.

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Ημερομηνία συνέντευξης:

Τόπος διεξαγωγής:

A. Ατομικά-Εκπαιδευτικά στοιχεία συνεντευξιζόμενου

1.Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2.Ηλικία: Κάτω των 30 ετών 31-45 ετών
46-55 ετών Άνω των 55 ετών

3.Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος/η Άγαμος/η

4.Χρόνια προϋπηρεσίας: Κάτω από 5 έτη 6-15 έτη
16-25 έτη Πάνω από 25 έτη

5.Επιπλέον Σπουδές: Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
Μεταπτυχιακός τίτλος
Διδακτορικό

6.Γνώση ξένης γλώσσας: Ναι Όχι

7.Γνώση Η/Υ: Καθόλου Λίγο Πολύ Άριστα

Ερωτήσεις συνέντευξης

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Η Συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

1. Ποια είναι η θεματολογία του εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει;
2. Σε ποιο τομέα θεωρείτε ότι σας βοήθησε η επιμόρφωση που λάβατε από το πρόγραμμα αυτό;
3. Το υλικό που σας δόθηκε κατά την παρακολούθηση του προγράμματος, θεωρείτε ότι συνέβαλλε στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
4. Θεωρείτε την πιστοποίηση αναγκαία διαδικασία σε μια επιμόρφωση;
5. Ήσασταν αρκετά εξοικειωμένος/η με την χρήση ΤΠΕ μέσα στην σχολική τάξη; Κατά πόσο η επιμόρφωση βοήθησε σε αυτό;
6. Ο εκπαιδευτικός μέσω μιας επιμόρφωσης πιστεύετε ότι μπορεί να εξελιχθεί στη διοικητική ιεραρχία(διευθυντής, σύμβουλος);

2^{ος} ερευνητικός άξονας: Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής στην επιμόρφωση

7. Ποια κίνητρα είχατε για να συμμετάσχετε σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης;
8. Ποιο από αυτά τα κίνητρα θεωρείτε τη σημερινή εποχή πιο σημαντικό και γιατί;
9. Υπήρξαν στοιχεία που σας έκαναν να σκεφθείτε τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα; Ποια ήταν αυτά; Πώς τα ξεπεράσατε;
10. Γιατί προτιμήσατε ένα πρόγραμμα με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι ενός αντίστοιχου προγράμματος που προσφέρεται με τη μέθοδο της δια ζώσης εκπαίδευσης;

3^{ος} ερευνητικός άξονας: Αξιολόγηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων

11. Στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει, ποια θετικά στοιχεία εντοπίσατε;
12. Αντιμετωπίσατε κάποιου είδους δυσκολίες στη διάρκεια της επιμορφωτικής πράξης; Αν ναι, πώς τα αντιμετώπισατε;

13. Πώς κρίνετε τη σχέση που αναπτύξατε με τον επιμορφωτή σας;
14. Πώς κρίνετε το υλικό και τις οδηγίες χρήσης του που σας δόθηκαν;
15. Πώς κρίνετε τον τρόπο αξιολόγησής που είχε το πρόγραμμα;
16. Οι γνώσεις που λάβατε ανταποκρίνονται στις πραγματικές σας ανάγκες ως εκπαιδευτικός;
17. Πώς κρίνετε την διάρκεια και το ρυθμό διεξαγωγής του προγράμματος;

4ος θεματικός άξονας: Προτάσεις-Συζήτηση

18. Η παρακολούθηση μιας επιμόρφωσης θεωρείτε ότι θα πρέπει να ακολουθείται με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα;
19. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και γιατί;
20. Ποιες αλλαγές θα προτείνατε για τα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης, σε σχέση με τον τρόπο διεξαγωγής τους και τον σχεδιασμό τους;
21. Ποια θεματολογία μιας επιμόρφωσης θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε μελλοντικά μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι εσείς σε όσα συζητήθηκαν;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο χρόνο σας, θα μπορούσα να σας ενημερώσω για τα αποτελέσματα της έρευνας αν το επιθυμείτε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ανά θεματικό άξονα. Τα ερωτήματα που είχαν τεθεί αφορούσαν την συμβολή που έχει η επιμόρφωση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τα κίνητρα και τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί συναντούν στην απόφασή τους να συμμετέχουν σε μια επιμόρφωση, επίσης γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης του προγράμματος επιμόρφωσης που ο κάθε εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει και τέλος προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς για βελτίωση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων και τα μελλοντικά τους σχέδια για επιμορφώσεις.

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Η Συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

-Ερ.1. Ποια είναι η θεματολογία του εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει;

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία στη θεματολογία των επιμορφώσεων που έχουν παρακολουθήσει. Δύο εκπαιδευτικοί (N3,N5) έχουν λάβει επιμόρφωση για το Β1 επίπεδο στις ΤΠΕ και το δείγμα N1 για μια παρόμοια επιμόρφωση στην αξιοποίηση του Web2. Τα δείγματα N2 και N7 έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ειδικής αγωγής, το N4 διαπολιτισμική εκπαίδευση, το N6 διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και το N8 κριτική παιδαγωγική.

N1: *«Η θεματολογία της επιμόρφωσης που παρακολούθησα ήταν η αξιοποίηση του προγράμματος web2. στο σύγχρονο σχολείο και την υλοποιούσε το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο.»*

N3: *«Ήταν η επιμόρφωση για το Β1 επίπεδο στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το οποίο υλοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο του 2019»*

-Ερ.2. Σε ποιο τομέα θεωρείτε ότι σας βοήθησε η επιμόρφωση που λάβατε από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα;

Και οι 8 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σε επαγγελματικό επίπεδο τους βοήθησε η επιμόρφωση που έλαβαν.

N7: «*Η επιμόρφωση που έλαβα στην ειδική αγωγή με βοήθησε πάρα πολύ επαγγελματικά, και ειδικά φέτος που δουλεύω ως αναπληρώτρια ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη. Οπότε όλα όσα έμαθα στην θεωρία τα είδα και στην πράξη, ήμουν ήδη προετοιμασμένη πώς να αντιμετωπίσω κάποιες περιπτώσεις παιδιών που έχω.*»

Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους βοήθησε και σε προσωπικό επίπεδο (N2,N7,N8). Συγκεκριμένα είπαν:

N2: «*Με βοήθησε να παρακολουθώ τις όποιες εξελίξεις τους επαγγέλματός μας αλλά και να αποκτήσω κάποιες προσωπικές γνώσεις*»

N7: «*Με βοήθησε και σε προσωπικό επίπεδο, γιατί άρχισα να βλέπω κάποια πράγματα με διαφορετική αντίληψη, για το τι ακριβώς είναι η ειδική αγωγή απ' αυτό που σκεφτόμουν και απ' αυτό που όντως είναι αυτός ο κλάδος και όλα όσα περιέχει.*»

N8: «*Η επιμόρφωση σίγουρα με βοήθησε στην δουλειά μου ως εκπαιδευτικός για την επαγγελματική μου εξέλιξη αλλά και στην προσωπική μου ανάπτυξη*»

-Ερ.3. Το υλικό που σας δόθηκε κατά την παρακολούθηση του προγράμματος, θεωρείτε ότι συνέβαλλε στην επαγγελματική σας εξέλιξη;

Τρεις εκπαιδευτικοί (N2,N4,N7) απάντησαν ότι το υλικό ήταν πολύ χρήσιμο για το επάγγελμά τους και συνέβαλλε στην εξέλιξή τους.

N2: «*Ναι ήταν χρήσιμο για το επάγγελμά μου και πολύ ενδιαφέρον. Με εξέλιξε ως εκπαιδευτικός θεωρώ γιατί έτσι μπόρεσα να κατανοήσω κάποια πράγματα σε βάθος αλλά και να βοηθήσω τους μαθητές μου, που ήταν και το πιο σημαντικό για εμένα*»

N4: «*Κάποια τμήματα του υλικού ναι μου έχουν χρησιμεύσει, κάποια άλλα όχι ακόμη αλλά πιστεύω ότι μελλοντικά θα τα χρειαστώ στο επάγγελμά μου και ειδικά με τους μαθητές στην παράλληλη στήριξη που έχω αλλά και σε μία τάξη*

γενικότερα, γιατί οι γνώσεις που έλαβα στην ειδική αγωγή και τη διαπολιτισμική ανάπτυξη χρειάζονται στο επάγγελμά μας τη σημερινή εποχή που συναντάμε πολυπολιτισμικές τάξεις και πολλά προβλήματα μαθησιακά »

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (N6, N8) είπαν ότι δεν τους εξέλιξε τόσο πολύ στο επάγγελμά τους.

N6:« Πρέπει να πω ότι ήταν αρκετά θεωρητικό, το περίμενα περισσότερο πρακτικό και πιο κοντά σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς το πρόγραμμα ήταν πιο πολύ για ενήλικες αλλά προσπαθούσαν να το προσαρμόσουν για μικρότερες ηλικίες. »

N8:«Οι γνώσεις που έλαβα, ήταν πιο πολύ για εμένα προσωπικά και όχι για να μπορέσω μέσα στην τάξη να εφαρμόσω κάτι απ' αυτά. Άρα δεν μπορώ να πω ότι στο επάγγελμά μου ως εκπαιδευτικός με βοήθησε σε κάτι.»

-Ερ.4. Θεωρείτε την πιστοποίηση αναγκαία διαδικασία σε μια επιμόρφωση;

Όλες οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η πιστοποίηση πρέπει να υπάρχει σε οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση γίνεται.

N2:«Ναι φυσικά πρέπει να υπάρχει πιστοποίηση γιατί έτσι φαίνεται ότι έχεις λάβει μια επιμόρφωση και μπορείς να την χρησιμοποιήσεις μετέπειτα σε διορισμούς και άλλα »

N3:«Βεβαίως να υπάρχει πιστοποίηση γιατί έτσι κατοχυρώνεις και ο ίδιος τις γνώσεις που έχεις λάβει »

N5:«Ναι πρέπει να υπάρχει, διαφορετικά πώς θα αποδεικνύεις ότι έχεις παρακολουθήσει μια επιμόρφωση;»

N7:«Ναι γιατί όταν μπαίνεις στη διαδικασία της πιστοποίησης κάνεις μια ανακεφαλαίωση των όσων έχεις μάθει, οπότε βλέπεις τι έχεις καταλάβει και τι όχι »

-Ερ.5 Ήσασταν αρκετά εξοικειωμένη με την χρήση ΤΠΕ μέσα στην σχολική τάξη; Κατά πόσο η επιμόρφωση βοήθησε σε αυτό;

Έξι από τις εκπαιδευτικούς (N1,N3,N5,N6,N7,N8) είπαν ότι τους βοήθησε η επιμόρφωση στο να χρησιμοποιήσουν στη σχολική τάξη κάποια προγράμματα αλλά ανάλογα και με τις υποδομές που έχει το κάθε σχολείο, γιατί δεν είναι πάντα εφικτό να κάνουν χρήση η/υ ή προτζέκτορα.

N3: «Είχα κάποιες γνώσεις λόγω του ecdl που έχω πάρει παλαιότερα και με την επιμόρφωση τις εμπλούτισα κι άλλο. Ήταν δύσκολο όμως σε κάποια σχολεία να χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ γιατί δεν είχαν καν τις βασικές υποδομές για παροχή ίντερνετ, προτζέκτορα, η/υ κλπ.»

N5: «Ναι ήμουν. Η επιμόρφωση με βοήθησε αρκετά, αλλά λόγω ύλης και επιπέδου των μαθητών δεν είναι πάντα δυνατή η χρήση ΤΠΕ. Αναλόγως αν διαθέτει και το σχολείο τον απαραίτητο εξοπλισμό γι' αυτό.»

Δύο εκπαιδευτικοί (N2,N4) δεν τους βοήθησε, γιατί δεν είχε να τους προσφέρει κάτι καινούριο από αυτά που ήδη γνώριζαν.

N2: «Δε νομίζω ότι σχετίζεται. Τις βασικές γνώσεις τις είχα ούτως ή άλλως, δεν με βοήθησε σε κάτι επιπλέον το συγκεκριμένο πρόγραμμα»

N4: «Επειδή αυτά τα δύο χρόνια δουλεύω ως παράλληλη στήριξη και ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ στη σχολική τάξη, δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε κάπου η επιμόρφωση. Σε μέτριο βαθμό μου πρόσφερε καινούρια πράγματα, δεν είδα κάτι τόσο πρωτόγνωρο που εισήγαγε η επιμόρφωση.»

-Ερ.6 .Ο εκπαιδευτικός μέσω της επιμόρφωσης να μπορεί να εξελιχθεί στη διοικητική ιεραρχία(ως διευθυντής, σύμβουλος κλπ);

Και οι 8 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι φυσικά μια επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει ώστε να εξελιχθεί ένας εκπαιδευτικός ιεραρχικά, υπό ορισμένες προϋποθέσεις όμως όπως η θεματολογία της επιμόρφωσης και η προσωπική προσπάθεια.

N7: « Θεωρώ ότι μπορείς να εξελιχθείς καθώς και στα σημερινά δεδομένα, λόγω του προσοντολογίου σου δίνουν μόρια τέτοιου είδους επιμορφώσεις, οπότε βοηθάνε. Όχι μόνο σε μόρια αλλά και σε γνώσεις, για παράδειγμα μπορείς να παρακολουθήσεις μια επιμόρφωση για την διοίκηση μιας σχολικής μονάδας»

N6: «Είναι ένας καλός τρόπος να επεκτείνεις τις γνώσεις σου, κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Πρακτικά χρειάζεται η προσωπική προσπάθεια και συμβολή του καθενός.»

Μία εκπαιδευτικός συμφωνεί ότι είναι η επιμόρφωση είναι ένα προσόν αλλά όχι να δίνεται και βαρύτητα σε αυτό ώστε κάποιος να εξελιχθεί ιεραρχικά.

N4: «Είναι ένα προσόν η επιμόρφωση που πρέπει να προσμετράται για τη διοικητική ανέλιξη. Όμως η απόκτηση ενός παραπάνω σεμιναρίου ή επιμόρφωσης είναι αυτή που θα κρίνει για το ποιος θα επιλεγεί για μια διοικητική

θέση, είναι πολύ σχετικό. Δεν θεωρώ ότι θα πρέπει να αποτελεί εντέλει κριτήριο με τόση βαρύτητα, αλλά δεν παύει να είναι ένα προσόν αξιόλογο.»

2^{ος} ερευνητικός άξονας: Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής στην επιμόρφωση

-Ερ.7. Ποια κίνητρα είχατε για να συμμετάσχετε σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης;

Πέντε εκπαιδευτικοί (N1,N3,N4,N5,N8) θεωρούν κίνητρο για μια επιμόρφωση, την μοριοδότηση που τους προσφέρει και την ένταξη τους σε πίνακες. Επίσης, οι προσωπικές γνώσεις που βοηθούν στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

N3:«Λόγω του ότι είχα ήδη το *ecdl* ο μόνος λόγος που έκανα και το *B1* επίπεδο επιμόρφωσης, ήταν τα μόρια και η ένταξη στους πίνακες. Βέβαια μάθαμε άλλα πράγματα από το *ecdl*, οπότε με βοήθησε και σε επίπεδο γνώσεων.»

N8:«Η μοριοδότηση ήταν το πιο σημαντικό και η μισθολογική εξέλιξη. Επίσης για προσωπικές μου γνώσεις.»

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση μίας εκπαιδευτικού (N2) η οποία είπε ότι:

N2:«Ως κίνητρο είχα τον καθηγητή που πρόσφερε το συγκεκριμένο σεμινάριο, καθώς τον γνώριζα από τις προπτυχιακές μου σπουδές, μου άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας του και ήθελα να τον παρακολουθήσει ξανά γιατί μου κεντρίζει το ενδιαφέρον »

Οι εκπαιδευτικοί N6 και N7 στα κίνητρά τους ανέφεραν ότι ήθελαν μέσω της επιμόρφωσης να βοηθήσουν και τους μαθητές τους.

N6:« Αρχικά ήταν η μοριοδότηση αλλά και η βοήθεια που θα μπορούσα να παρέχω στους μαθητές μου»

-Ερ.8. Ποιο από αυτά τα κίνητρα θεωρείτε τη σημερινή εποχή πιο σημαντικό και γιατί;

Πέντε από τις εκπαιδευτικούς (N3,N4,N5,N6,N8) θεωρούν την μοριοδότηση ως το πιο σημαντικό κίνητρο που είχαν για να παρακολουθήσουν μια επιμόρφωση.

N8:«Η μοριοδότηση πλέον είναι το πιο σημαντικό κίνητρο στις μέρες μας αφού για να ενταχθούμε σε πίνακες μόνιμου διορισμού, πρέπει να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερα προσόντα που το κάθε ένα μοριοδοτείται διαφορετικά.»

Η εκπαιδευτικός N1 θεωρεί πιο σημαντικό κίνητρο το ότι μέσω της επιμόρφωσης που επέλεξε, θα ήθελε να μπορεί να αξιοποιεί τα όσα διδάχθηκε μέσα στην σχολική τάξη.

N1: «Στο σύγχρονο σχολείο των νέων τεχνολογιών θεωρώ ότι η αξιοποίηση των όσων διδάχθηκα είναι πολύ σημαντικό κομμάτι, να μπορώ να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη και σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές μου»

Οι εκπαιδευτικοί N2 και N7 τη σημερινή εποχή θεωρούν ως κίνητρο τις γνώσεις που σου παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω των συνεχών εξελίξεων που υπάρχουν στην εκπαίδευση αλλά και στον κόσμο γενικότερα.

N2: «Λόγω των συνεχόμενων εξελίξεων που υπάρχουν στην κοινωνία και εμείς ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να είμαστε ενημερωμένοι, η επιμόρφωση είναι ένα σημαντικό κομμάτι που μπορεί να μας προσφέρει τέτοιες γνώσεις, άρα ως κίνητρο την εποχή που ζούμε θεωρώ την απόκτηση τέτοιων γνώσεων. »

-Ερ.9. Υπήρξαν στοιχεία-εμπόδια που σας έκαναν να σκεφθείτε τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης; Ποια ήταν αυτά; Πώς τα ξεπεράσατε;

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (N1,N5) δεν είχαν κάποιο εμπόδιο ώστε να σκεφθούν την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως.

N5: «Όχι δεν είχα κάποια δεύτερη σκέψη για την συμμετοχή μου στο πρόγραμμα. Μου άρεσε, δήλωσα συμμετοχή και ξεκίνησα.»

Δύο εκπαιδευτικοί (N4,N6) είπαν ότι σκέφτηκαν το οικονομικό κόστος αρκετά, αλλά τελικά ξεκίνησαν την επιμόρφωση. Η N4 ανέφερε και την ποιότητα αυτών των προγραμμάτων.

N4: «Ένα στοιχείο που το σκέφτηκα και δεύτερη φορά για να συμμετέχω στο πρόγραμμα ήταν το οικονομικό μέρος, γιατί είχε ένα αξιόλογο κόστος δεν ήταν πολύ οικονομικό. Επίσης, σκεφτόμουν το κατά πόσο ποιοτικό θα ήταν αυτό το πρόγραμμα, γιατί πλέον η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τέτοιου είδους σεμινάρια προκηρύσσονται συνεχώς απ' όλα τα πανεπιστήμια, οπότε υπάρχει μια εμπορευματοποίηση »

Οι εκπαιδευτικοί (N7,N8) σκέφθηκαν αν θα μπορέσουν ν' ανταπεξέλθουν σε τέτοιου είδους προγράμματα και λόγω γνώσεων αλλά και αν θα μπορούν να

λύνουν τις απορίες που θα έχουν, καθώς ήταν το πρώτο πρόγραμμα εξ αποστάσεως που είχαν παρακολουθήσει.

N8:«Σκεφτόμουν πολύ αν λόγω γνώσεων θα καταλαβαίνω όσα μας λένε οι επιμορφωτές, αν το επίπεδό μου δηλαδή ήταν ικανό για κάτι τέτοιο, καθώς επίσης και κατά πόσο εύκολο θα ήταν να λύνονται οι απορίες μου μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γιατί αλλιώς να ρωτάς τον διδάσκοντα από κοντά και αλλιώς από τηλεδιασκέψεις και μέσω email.»

Τα δείγματα N3 και N2, ανέφεραν το παράγοντα οικογένεια στα εμπόδιά τους.

N3:«Αν με βάση τις υποχρεώσεις μου δουλειά και οικογένεια που είχα, θα μπορούσα ν' ανταπεξέλθω σε αυτά που θα έπρεπε να κάνω εργασίες κλπ. Ο χρόνος όταν έχεις μικρό παιδί είναι πολύ περιορισμένος και δεν ήξερα αν θα βρίσκω ελεύθερο χρόνο και για το πρόγραμμα. Παρ' όλα αυτά είπα θα το ξεκινήσω και θα δω πώς θα πάει στην πορεία και όλα πήγαν μια χαρά! »

-Ερ.10. Γιατί προτιμήσατε ένα πρόγραμμα με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι ενός αντίστοιχου προγράμματος που προσφέρεται με τη μέθοδο της δια ζώσης εκπαίδευσης;

Οι εκπαιδευτικοί (N2,N4,N5,N6,N8) προτίμησαν εξ αποστάσεως πρόγραμμα για λόγους μετακίνησης από τον τόπο διαμονής τους ή από το σχολείο το οποίο εργάζονταν εκείνη την χρονική περίοδο. Αξίζει να τονιστεί η απάντηση μιας εκπαιδευτικού(N5), η οποία εκτός από τους λόγους μετακίνησης θεωρεί ότι είναι το ίδιο πράγμα η δια ζώσης εκπαίδευση, δεν σου προσφέρει κάτι παραπάνω απ' την εξ αποστάσεως.

N5:«Θεωρώ ότι κάνοντας μια εξ αποστάσεως επιμόρφωση σε βοηθά να κερδίσεις χρόνο στις μετακινήσεις σου. Και είναι και κάτι που μου αρέσει εμένα προσωπικά περισσότερο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί είμαι και αρκετά εξοικειωμένη με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Είναι το ίδιο πράγμα όταν έχεις τον επιμορφωτή σου μέσα σε μια οθόνη και μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί του ανά πάσα στιγμή για να σου λύσει απορίες.»

N6:«Λόγω του επαγγέλματός μου, ότι εργάζομαι σε σχολείο τις πρωινές ώρες, δεν είναι εύκολο να μπορώ να παρακολουθώ δια ζώσης μια επιμόρφωση. Τα περισσότερα σεμινάρια που βρήκα δεν ήταν στην πόλη μου στην Κόρινθο ώστε να μπορώ να τα παρακολουθώ, οπότε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως ήταν η μόνη μου επιλογή»

Οι εκπαιδευτικός Ν1 και Ν3 πιστεύουν ότι λόγω περιορισμένου χρόνου στην προσωπική τους ζωή δεν θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα δια ζώσης.

Ν3:«*Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Έχω ένα μικρό παιδάκι οπότε μου ήταν πιο εύκολο να παρακολουθώ από το σπίτι παρά να πηγαίνω από κοντά. Ο χρόνος που θα σπαταλούσα στην μετακίνηση είναι σημαντικός όταν έχεις ένα παιδί και γενικά λόγω υποχρεώσεων στην οικογενειακή μου ζωή. »*

Η εκπαιδευτικός (Ν7) ανέφερε την ευελιξία που σου προσφέρουν τα εξ αποστάσεως προγράμματα, ειδικά εάν εργάζεσαι και ότι το παρακολουθούσε όποτε εκείνη είχε χρόνο.

Ν7:« *Δεν ήταν τόσο δεσμευτικό για εμένα, λόγω των επαγγελματικών υποχρεώσεων που είχα εκείνη την περίοδο, οπότε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφιέρωνα όσο χρόνο ήθελα την στιγμή που το ήθελα, ουσιαστικά η ευελιξία δηλαδή που είχε το πρόγραμμα με βοηθούσε. Επίσης το ότι είχα όλο το υλικό που χρειαζόμουν ηλεκτρονικά αντί να ψάχνω σε βιβλία ήταν πολύ σημαντικό, μου τα παρείχαν όλα δηλαδή. »*

3^{ος} ερευνητικός άξονας: Αξιολόγηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων

-Ερ.11. Στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει, ποια θετικά στοιχεία εντοπίσατε;

Οι εκπαιδευτικοί γενικά είναι ευχαριστημένες με τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει. Βρίσκουν στοιχεία όπως καλό υλικό που του δόθηκε, γνώσεις, συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, η ευελιξία του προγράμματος, αξιόλογους επιμορφωτές και ενδιαφέρον στις δραστηριότητες που τους ανέθεταν.

Ν1:«*Ενημερωθήκαμε αναλυτικά για το web 2 και πώς μπορούμε να το αξιοποιήσουμε μέσα στην τάξη που είναι πολύ σημαντικό. Επίσης, η δυνατότητα συνεργασίας που είχαμε με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες καθώς κάποιες εργασίες γίνονταν σε ομαδικό επίπεδο, αυτό βοήθησε στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων το οποίο είναι ευχάριστο στοιχείο και θα ήταν ωραίο να υπάρχει σε όλες τις επιμορφώσεις.»*

N7:«*Η ευελιξία του προγράμματος με βοήθησε πάρα πολύ λόγω του ότι δούλευα κιόλας ταυτόχρονα, οι εργασίες που μας ανέθεταν ήταν όσο πρέπει όχι αρκετά απαιτητικές και οι καθηγητές ήταν πολύ ενημερωμένοι. »*

N8:«*Οι καθηγητές ήταν πολύ αξιόλογοι και οι γνώσεις που μου προσέφεραν πολύ σημαντικές και ποιοτικές. Ακόμη, οι σχέσεις που αναπτύξαμε μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί ήταν καλές και βοηθήσαμε ο ένας τον άλλον»*

-Ερ.12. Αντιμετωπίσατε κάποιου είδους δυσκολίες στη διάρκεια της επιμορφωτικής πράξης; Αν ναι, πώς τα αντιμετώπισατε;

Οι εκπαιδευτικοί (N1,N2,N3,N5) δεν αντιμετώπισαν κάποιου είδους δυσκολίες.

N3:«*Δεν μπορώ να πω ότι αντιμετώπισα ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την διάρκεια παρακολούθησης του συγκεκριμένου προγράμματος.»*

Οι εκπαιδευτικοί N4 και N7 ανέφεραν ότι το χρονοδιάγραμμα των προγραμμάτων δεν ήταν πολύ καλό, στριμώχνονταν πολλές εργασίες μαζεμένες και δεν υπήρχε καλή ενημέρωση από τους υπεύθυνους.

N4:«*Η οργάνωση κατά την έναρξη, δηλαδή ο συντονισμός από την γραμματεία, το χρονοδιάγραμμα, δεν υπήρχε έγκαιρη ενημέρωση και από άλλους συμμετέχοντες που γνώριζα, οι ίδιοι αναζητούσαν πληροφορίες για θέματα που δεν μας ενημέρωναν άμεσα και όλο αυτό δημιουργούσε μια αναστάτωση.»*

Επίσης το δείγμα N6 είχε θέμα με τις οδηγίες, δεν ήταν επαρκής/αναλυτικές με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταπεξέλθει κάποιες φορές.

N6:«*Δυσκολεύτηκα στην εφαρμογή κάποιων ηλεκτρονικών προγραμμάτων καθώς οι επεξηγήσεις της καθηγήτριας δεν ήταν επαρκής και όχι αρκετά αναλυτικές, μπορεί να τα θεωρούσαν δεδομένα ότι τα γνωρίζαμε κάποια πράγματα ήδη. »*

Τέλος η εκπαιδευτικός N8 θεωρούσε τις ώρες παρακολούθησης του προγράμματος πάρα πολλές.

N8:«*Οι ώρες παρακολούθησης του προγράμματος ήταν πάρα πολλές και συνεχόμενες, με αποτέλεσμα αυτό να είναι πολύ κουραστικό. Το να κάθεται δηλαδή μπροστά στον υπολογιστή για 5 συνεχόμενες ώρες.»*

-Ερ.13. Πώς κρίνετε τη σχέση που αναπτύξατε με τον επιμορφωτή σας;

Όλες οι εκπαιδευτικοί (N1,N2,N3,N4,N5,N7,N8) ανέπτυξαν πολύ καλές σχέσεις με τους επιμορφωτές, τους βοηθούσαν σε ό,τι απορία είχαν. Μόνο μία

εκπαιδευτικός Ν6 δεν την βοήθησαν όσο θα ήθελε όπως μας προανέφερε και στην ερώτηση για τα αρνητικά στοιχεία που είχε το πρόγραμμα.

N7:«... Οι καθηγητές ήταν πάρα πολύ ενημερωμένοι και απαντούσαν στις ερωτήσεις σου με σοβαρότητα, φαινόταν ότι αυτό ήταν κάτι το οποίο τους ενδιέφερε και γνώριζαν το αντικείμενο πολύ καλά και η ανατροφοδότηση ήταν άμεση... »

N3:« Με βοήθησε πολύ ο επιμορφωτής στο να ολοκληρώσω τις εργασίες μου, ήταν πολύ αναλυτικός, βοηθητικός. Η συνεργασία μας ήταν άριστη. Όσο να ναι με τα εξ αποστάσεως προγράμματα αντιμετωπίζουμε κάποιου είδους δυσκολίες με την επικοινωνία, ο συγκεκριμένος επιμορφωτής όμως προσπάθησε και το έκανε αρκετά εύκολο όλο αυτό.»

-Ερ.14. Πως κρίνετε το υλικό και τις οδηγίες χρήσης που σας δόθηκαν;

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (N2,N3,N5,N6,N7,N8) ήταν ευχαριστημένες με το υλικό και τις οδηγίες που τους δίνονταν εκτός από την Ν1 που δεν δόθηκε καθόλου υλικό στο τέλος του προγράμματος, τη Ν4 η οποία θα ήθελε να ήταν πιο σαφείς οι οδηγίες και η Ν6 η οποία δεν είχε όσες οδηγίες χρήσης θα ήθελε.

N1:« Μέσα από τις τηλεδιασκέψεις και μέσω των εργασιών που κάναμε μπόρεσα να τα χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη, καθώς υλικό δεν μας στάλθηκε προσωπικά. Αλλά αυτά που συζητήθηκαν στις τηλεδιασκέψεις ήταν για το πώς να τα εφαρμόσουμε στην τάξη, όποτε με βοήθησαν πολύ αυτά. »

N2:«Το υλικό ήταν βοηθητικό και οι οδηγίες σαφείς και το χρησιμοποιώ ανά διαστήματα ακόμη και σήμερα στην ειδική αγωγή με περιπτώσεις παιδιών που έχω στο σχολείο. Για τις εργασίες που μας ανέθεταν επίσης ήταν πολύ χρήσιμο.»

N4:«Το υλικό ήταν αρκετά καλό αλλά οι οδηγίες θα μπορούσαν να ήταν πιο σαφείς, κατανοητές και συγκεκριμένες, ήταν πολύ γενικές. »

N6:« Θα ήθελα πιο αναλυτικές οδηγίες και τηλεδιασκέψεις για επεξήγηση κάποιων προγραμμάτων που δεν καταλάβαινα τόσο καλά. »

-Ερ.15. Πως κρίνετε τον τρόπο αξιολόγησης που είχε το πρόγραμμα;

Αρκετά ευχαριστημένες φαίνονται να είναι οι εκπαιδευτικοί (N1,N3,N4,N5,N7,N8) από τον τρόπο αξιολόγησής τους στα προγράμματα που παρακολούθησαν. Τα περισσότερα περιλάμβαναν μικρές εργασίες ανά τακτά χρονικά διαστήματα και κάποια τελική εργασία. Μερικές εκπαιδευτικοί θεωρούν αυτόν τον τρόπο κάπως υπερβολικό και δύσκολο (N6,N2).

N1:«Ναι η αξιολόγηση ήταν καλή. Υπήρξαν τόσο ατομικές εργασίες ανά τακτά διαστήματα, αρκετά βατές και γρήγορες όσο και τελική εργασία στο τέλος του προγράμματος. »

N4:«Είχαμε κάποια κουίζ, μικρά τεστ στο τέλος κάθε ενότητας, ανά μήνα δηλαδή, τα οποία ήταν πολύ ενδιαφέρον έτσι γίνονταν και μια ανακεφαλαίωση θεωρώ των όσων είχαμε διδαχθεί. Στο τέλος του σεμιναρίου είχαμε μια τελική εργασία η οποία ήταν πολύ γενική, δεν εστίαζε σε κάποιο συγκεκριμένο θεματικό άξονα και αυτό δεν μου άρεσε πολύ. »

N6:«Είχαμε και να παραδίδουμε εργασίες μικρές αλλά και μεγαλύτερες στο τέλος κάθε μαθήματος. Είναι υπερβολικό όλο αυτό, δεν χρειάζονται και οι δύο τρόποι αξιολόγησης πιστεύω. »

N8:«Στο τέλος του σεμιναρίου είχαμε μια τελική εργασία. Ήταν αρκετά δύσκολη και απαιτητική. Αλλά προσωπικά το προτιμώ αυτό, από πολλές μικρές ενδιάμεσες εργασίες»

-Ερ.16.Οι γνώσεις που λάβατε απ' το συγκεκριμένο σεμινάριο ανταποκρίνονται στις πραγματικές σας ανάγκες, ως εκπαιδευτικός;

Το δείγμα N1,N3,N5,N6 είπαν ότι ήταν χρήσιμα όσα έμαθαν μέσα από τις εργασίες που υλοποιούσαν και τα χρησιμοποίησαν και μέσα στην τάξη.

N6:«Ναι βοηθήθηκα πάρα πολύ και το είδα φέτος που εργάστηκα ως παράλληλη στήριξη σε μαθητές. Όσα είχα μάθει απ' το σεμινάριο τα εφάρμοσα σε περιπτώσεις μαθητών που είχα ν' αντιμετωπίσω. Ανέτρεξα κίολας σε σημειώσεις που είχα προκειμένου να θυμηθώ κάποια πράγματα »

N5:«Ναι τα προγράμματα που διδάχθηκα ήταν υλοποιήσιμα μέσα στην τάξη και μπορούσα μαζί με τους μαθητές μου να τα χρησιμοποιήσω. »

Η Ν6 θεωρεί ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα όσα έμαθε μέσα σε σχολική τάξη καθώς η επιμόρφωση αναφέρονταν σε ενήλικες, καθώς και η εκπαιδευτικός Ν8 δεν έλαβε γνώσεις που να μπορεί να τις αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική πράξη.

N8:«Δυστυχώς όσα έμαθα δεν μπορώ να τα εφαρμόσω μέσα στην τάξη, δεν ήταν πρακτικά και υλοποιήσιμα. Ήταν για προσωπική μου γνώση.»

-Ερ.17.Πως κρίνετε την διάρκεια και το ρυθμό διεξαγωγής του προγράμματος;

Οι εκπαιδευτικοί (N2,N3,N4,N5,N6,N8) απάντησαν ότι η διάρκεια των προγραμμάτων ήταν μια χαρά και ο ρυθμός που διεξάγονταν ήταν καλός όχι πιεστικός, οι N1 και N7 θα ήθελαν μεγαλύτερη διάρκεια.

N3:« Η διάρκεια του προγράμματος, ένα εξάμηνο δηλαδή, που παρακολούθησα ήταν όσο πρέπει. Αρκούσε για να διδαχθούμε όλα αυτά τα νέα προγράμματα. Μία φορά την εβδομάδα που γίνονταν η παρακολούθηση μέσω πλατφόρμας ήταν βολικό και όχι πιεστικό »

N5:«Με ικανοποίησε αρκετά η διάρκειά του, δεν ήταν κουραστικό ένα εξάμηνο περίπου. Μάλιστα όταν χάνονταν ένα μάθημα υπήρχε και η δυνατότητα μεταφοράς του κάποια άλλη μέρα ώστε να μην το χάναμε. »

N7:«Ήταν αρκετά σύντομο, ένα οχτάμηνο και ήταν πιεστικό. Η ύλη δηλαδή ενός δωδεκάμηνου προγράμματος στριμώχτηκε σε οχτώ μήνες. Εξελίσσονταν πολύ γρήγορα, μέσα στην εβδομάδα είχες δύο φορές υλικό να διαβάσεις. Άρα θα μπορούσε να είχε μεγαλύτερη διάρκεια και να ήταν πιο χαλαρό»

4ος θεματικός άξονας: Προτάσεις-Συζήτηση

-Ερ.18 .Η παρακολούθηση μιας επιμόρφωσης πιστεύετε ότι θα πρέπει να ακολουθείται με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα; Οι εκπαιδευτικοί (N3,N4,N7) πιστεύουν ότι δεν χρειάζεται κάποια απαλλαγή, μπορεί να γίνει συνδυασμός επαγγελματικών υποχρεώσεων και επιμόρφωσης. Οι υπόλοιπες (N1,N2,N5,N6,N8) θεωρούν ότι δεν χρειάζεται πλήρης απαλλαγή αλλά κάποιες διευκολύνσεις από τα διδακτικά καθήκοντα, όπως κάποιες ώρες που να δίνονται στον εκπαιδευτικό.

N4:« Όχι δεν θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει κάποια απαλλαγή. Εύκολα ένας εκπαιδευτικός τα συνδυάζει και να παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και να κάνει τις εργασίες που απαιτεί, εφόσον το ωράριό μας είναι έτσι που τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα έχουμε ελεύθερο χρόνο »

N2:« Δεν χρειάζεται ολική απαλλαγή ένας εκπαιδευτικός πιστεύω. Κάποιες διευκολύνσεις στο ωράριό του ίσως θα ήταν καλές τις ημέρες που έχει να παραδώσει τις εργασίες.»

N6:«Γενικά όχι, μπορείς ν' ανταπεξέλθεις. Ανάλογα βέβαια τις απαιτήσεις του κάθε προγράμματος που παρακολουθείς. Αν είναι απαιτητικό και έχει εξετάσεις ναι χρειάζεται απαλλαγή μια-δυο μέρες προκειμένου να μπορείς να διαβάσεις.»

-Ερ.19.Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και γιατί;

Όλες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ναι πρέπει κάποιες επιμορφώσεις να είναι υποχρεωτικές για διάφορους λόγους, αρκεί και το κράτος να τις παρέχει δωρεάν. Λόγοι όπως, ανάλογα τη θεματολογία που έχουν οι επιμορφώσεις για παράδειγμα διδακτική μαθημάτων ή θέματα ειδικής αγωγής/ψυχολογίας μαθητών που είναι απαραίτητα για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Επίσης, γιατί η προπτυχιακή μόρφωση δεν καλύπτει πολλές φορές τις μετέπειτα εξελίξεις στην εκπαίδευση, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκσυγχρονίζονται και να χρησιμοποιούν νέες μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένες στην εποχή που ζούμε.

N7:«Θεωρώ πως ναι, να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα κυρίως για ζητήματα καθημερινότητας των εκπαιδευτικών όπως διδακτική μαθημάτων, ώστε να μπορούν να επιμορφώνονται στις καινούριες προσεγγίσεις. Γιατί, μπορεί αρκετοί εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, να μην έχουν επαφή με τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών θεμάτων και να χρησιμοποιούν ακόμη παλαιές μεθόδους μέσα στην σχολική τους τάξη. Οι επιμορφώσεις που γίνονται από τους συμβούλους θεωρώ ότι δεν προσφέρουν και πολλά. »

N8:«Ναι φυσικά να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανά τακτά χρονικά διαστήματα 2-3 χρόνια και δωρεάν. Να γίνεται πρώτα μια έρευνα για το τι χρειάζονται πραγματικά οι εκπαιδευτικοί ώστε ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να μπορούν να τα εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν να είναι πρακτικά και όχι θεωρητικά. »

N4:«Ναι. Είναι πάρα πολύ χρήσιμη και αν δεν γίνεται με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λάβει υποχρεωτικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι η προπτυχιακή εκπαίδευση ίσως δεν καλύπτει όλο το φάσμα των θεμάτων που

θα αντιμετωπίσει ένας δάσκαλος, για παράδειγμα θέματα ειδικής αγωγής, διοίκησης κλπ. Έτσι θα είναι και πιο αποδοτική η δουλειά των εκπαιδευτικών εάν ενημερώνονται για διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν.»

N3:« Από τη μια πρέπει να είναι υποχρεωτικό για να πάρεις τις κατάλληλες γνώσεις σύμφωνα με τις εξελίξεις που υπάρχουν, αλλά ακούγεται λίγο δεσμευτικό αυτό. Αλλά και πάλι νομίζω μια φορά την εβδομάδα όλοι μπορούν να παρακολουθήσουν μια επιμόρφωση, αν είναι παραπάνω είναι δύσκολο για όσους έχουν οικογένεια και εργάζονται συγχρόνως.»

-Ερ.20. Ποιες αλλαγές θα προτείνετε για τα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης, σε σχέση με τον τρόπο διεξαγωγής τους και τον σχεδιασμό τους; Οι εκπαιδευτικοί N1, N4, N6 και N7 θα ήθελαν να γίνονται τηλεδιασκέψεις στα εξ αποστάσεως προγράμματα, προκειμένου να λύνουν κάποιες απορίες και ανατροφοδότηση και όχι να υπάρχει επικοινωνία με τον επιμορφωτή μόνο μέσω email.

N1:«Θα μπορούσαν κάποια εξ αποστάσεως προγράμματα να αφιερώνουν χρόνο σε τηλεδιασκέψεις, ώστε να υπάρχει πιο άμεση επαφή με τους επιμορφωτές. Και να δίνετε οπωσδήποτε υλικό στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο θεωρητικό αλλά πρακτικό ώστε να μπορούν να το αξιοποιούν μέσα στην τάξη.»

N6:« Θα πρότεινα περισσότερες τηλεδιασκέψεις, μπορεί και κάποιες δια ζώσης συναντήσεις για όποιον το έχει ανάγκη με τους επιμορφωτές, προκειμένου να λύνονται τυχόν απορίες, μια πιο άμεση επαφή δηλαδή.»

Η N2 είπε ότι θα ήθελε να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των μελών που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα. Για να μπορούν να συζητούν κάποια θέματα, να συνεργάζονται και να λύνουν απορίες που τους δημιουργούνται.

N2:«Με τους καθηγητές υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας μέσω email, θα ήθελα όμως να υπάρχει και μια πλατφόρμα που να μπορείς να συνομιλείς με τα υπόλοιπα μέλη που παρακολουθούν την επιμόρφωση, να δημιουργούνται απορίες μια αλληλεπίδραση. Από το συγκεκριμένο σεμινάριο που έκανα έλειπε αυτό και πιστεύω θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, θα κερδίζαμε πράγματα.»

Η εκπαιδευτικός N8 θα ήθελε οι επιμορφώσεις να προσφέρονται δωρεάν από το κράτος στους εκπαιδευτικούς.

N8:«Μια αλλαγή που θα ήθελα να δω γενικά στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, θα ήταν να είναι δωρεάν. Έτσι δεν θα περιορίζοσυν στη μία ή

δύο επιμορφώσεις αλλά θα ήταν σαν κίνητρο η δωρεάν παροχή για να παρακολουθείς όσα προγράμματα θέλεις και σε ενδιαφέρουν, δεν θα σε περιόριζε το κόστος όπως γίνεται τώρα. »

Οι εκπαιδευτικοί N3 και N5 προτείνουν αλλαγές σε σχέση με το υλικό μιας επιμόρφωσης, ότι πρέπει να δίνουν υλικό ώστε να το χρησιμοποιείς μετέπειτα αλλά και στην λειτουργία των πλατφορμών να έχουν καλύτερους σέρβερ.

N5:«Θα μπορούσαν να τα εμπλουτίσουν με υλικό το οποίο να δίνετε στους συμμετέχοντες και να υπάρχουν καλύτεροι σέρβερ ώστε να μην υπάρχουν προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσον αφορά προβλήματα σύνδεσης»

-Ερ.21. Ποια θεματολογία μιας επιμόρφωσης θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε μελλοντικά μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Οι εκπαιδευτικοί N1 και N3 θα ήθελα να παρακολουθήσουν μια επιμόρφωσης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η N2 για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η N5 για school management, η N6 και N8 σχετικά με την ψυχολογία του παιδιού και των γονέων και η N7 για την διδακτική γλώσσας, μαθηματικών πρακτικά θέματα κυρίως δηλαδή.

N1:«Θα με ενδιέφερε πολύ η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όσο περνάνε τα χρόνια βλέπουμε τάξεις πολυπολιτισμικές και οφείλουμε να είμαστε προετοιμασμένοι ως εκπαιδευτικοί γι' αυτά τα νέα δεδομένα. »

N2:«Τη σημερινή εποχή θα ήθελα κάτι με την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, γιατί πιστεύω θα μας απασχολεί πολύ από εδώ και πέρα εμάς τους εκπαιδευτικούς. Έρχονται πολλά παιδιά αλλοδαπά τα οποία δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά και πρέπει να τα βοηθήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο με σωστά βήματα.»

N6:«Κάτι σχετικό με την ψυχολογία του παιδιού θα με ενδιέφερε αλλά και τον γονέων ώστε να μπορούμε να τους διαχειριζόμαστε καλύτερα»

N7:«Θα ήθελα να επιμορφωθώ σε πιο πρακτικά θέματα, όπως η διδακτική της Γλώσσας,, της Ιστορίας, ώστε να μάθω καινοτόμα πράγματα, να τα εφαρμόσω μέσα στη σχολική τάξη και να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές μου»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Συμπεράσματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Όλες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η επιμόρφωση τους βοηθάει σε επαγγελματικό επίπεδο καθώς τους παρέχει γνώσεις απαραίτητες για το επάγγελμά τους. Οι περισσότερες το έχουν δει και στην πράξη αυτό εργαζόμενες ως παράλληλη στήριξη σε παιδιά και μέσω της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή που έχουν παρακολουθήσει, έχουν αποκομίσει πολλά. Εδώ συμφωνεί και η έρευνα των Μπίκο και Τζιφόπουλο (2013), όπου οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το πρόγραμμα που είχαν παρακολουθήσει μέσω της ΕΞΑΕ τους πρόσφερε πολλά σε επαγγελματικό επίπεδο και στην εξέλιξή τους σε αυτό.

Και σε προσωπικό επίπεδο τους βοήθησε η επιμόρφωση όμως, καθώς εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις τους και άλλαξαν οι αντιλήψεις που είχαν για κάποια θέματα (εκπαιδευτικά-κοινωνικά). Μέσω του υλικού που τους δόθηκε στα εξ' αποστάσεως προγράμματα, εξελίχθηκαν πολύ επαγγελματικά, γιατί μπόρεσαν να το αξιοποιήσουν μέσα στην σχολική τάξη και να κάνουν το μάθημά τους πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές τους αλλά και να καταφέρουν τους ίδιους τους μαθητές τους να συμμετέχουν στην εφαρμογή διαφόρων προγραμμάτων. Οι έρευνες των Vrasidas και Zembylas (2004), Ζαφειριάδου(2018) και Goría et all.(2019) είχαν τα ίδια αποτελέσματα. Τα προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί είχαν σαν θετικό στοιχείο την εμπλοκή των μαθητών και αυτό ήταν για τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικό γιατί έτσι μπορούσαν να συσφίξουν τις σχέσεις τους. Ελάχιστο δείγμα είπε ότι δεν τους βοήθησε το υλικό γιατί δεν είχε πρακτική εφαρμογή μέσα στην τάξη.

Επίσης, αρκετά μεγάλο δείγμα της έρευνάς μας αλλά και της ξενόγλωσσης έρευνας των Holmes, Singer και MacLeod (2010), συμφώνησε ότι η επιμόρφωση τους βοήθησε στη χρήση ΤΠΕ γενικότερα, ειδικά όσοι είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικές με την χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αν και είχαν γνώσεις στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μέσω των επιμορφώσεων μάθανε καινούρια προγράμματα που μπορούσαν να τα

χρησιμοποιούν και μέσα στη σχολική τάξη. Βέβαια αυτό, δεν ήταν πάντοτε δυνατό λόγω της έλλειψης υποδομών που υπάρχουν στα σχολεία όπως πρόσβαση στο ίντερνετ, η/υ, προτζέκτορας. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί είπαν ότι δεν τους πρόσφερε και κάτι καινούριο η επιμόρφωση απ' αυτά που ήδη γνώριζαν.

Μέσω των επιμορφώσεων οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι μπορούν να εξελιχθούν στην διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Ζαφειριάδου (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντική την διοικητική εξέλιξή τους και την κατατάσσουν τελευταία στα κίνητρά τους.. Υπάρχουν όμως και κάποιες προϋποθέσεις για να το καταφέρει αυτό, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί της δικής μας έρευνας. Συγκεκριμένα, θεωρούν σημαντική την θεματολογία μιας επιμόρφωσης, να είναι σχετική με σχολικά θέματα και να σου δίνει πρακτικές γνώσεις, για παράδειγμα η επιμόρφωση για την διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Πρέπει και προσωπικά να προσπαθήσει όμως κάποιος για να εξελιχθεί ιεραρχικά. Μια εκπαιδευτικός αν και θεωρεί την επιμόρφωση ένα σημαντικό προσόν, δεν πιστεύει ότι θα πρέπει να είναι το μοναδικό και με τόση βαρύτητα κριτήριο ώστε να γίνει κάποιος διευθυντής.

Για το θέμα της πιστοποίησης των επιμορφώσεων όλες οι εκπαιδευτικοί θέλουν να υπάρχει. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεις τις γνώσεις που έχεις λάβει ώστε να μπορέσεις να τις χρησιμοποιήσεις μετέπειτα αλλά και να κάνεις χρήση της βεβαίωσης που σου δίνουν για να πάρεις μόρια.

5.2. Συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν στην παρακολούθηση μιας επιμόρφωσης

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί το κίνητρο που είχαν για να παρακολουθήσουν μια επιμόρφωση, ήταν η μοριοδότηση που τους προσέφερε. Με αυτόν τον τρόπο εντάχθηκαν στους πίνακες ειδικής αγωγής (όποιας είχαν σχετική επιμόρφωση) αλλά και τους έδωσε έξτρα μόρια για μόνιμους διορισμούς στο επάγγελμά τους. Με τις σημερινές εξελίξεις στην εκπαίδευση και στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, βλέπουμε την διαφορά στα κίνητρα των εκπαιδευτικών με την έρευνα της Ζαφειριάδου (2018),

όπου σαν βασικό κίνητρο είχαν την ανάγκη για ενημέρωση στις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους μέσα στην τάξη.

Επίσης, οι γνώσεις που θα λάμβαναν, ήταν ένα κίνητρο σημαντικό καθώς τους εξελίσσει στο επάγγελμά τους αλλά και στον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν οι ίδιες τους μαθητές τους. Μόνο μία εκπαιδευτικός είπε ότι το κίνητρό της ήταν ο διδάσκοντας του συγκεκριμένου σεμιναρίου, καθώς τον γνώριζε από τις προπτυχιακές τις γνώσεις και ήθελα να τον παρακολουθήσει πάλι καθώς της άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας του και έλεγε ενδιαφέροντα πράγματα.

Στη σημερινή εποχή το πιο σημαντικό κίνητρο είναι και πάλι η μοριοδότηση που προσφέρουν τα εξ' αποστάσεως προγράμματα, δεδομένου των συνθηκών που επικρατούν στους αναπληρωτές, για την ένταξή τους στους πίνακες διορισμού. Ένα ενδιαφέρον κίνητρο που είχαν ορισμένες εκπαιδευτικοί, είναι ότι θέλουν να παρακολουθούν μια επιμόρφωση για να είναι σε θέση λόγω των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα των εξελίξεων στην εποχή που ζούμε, να είναι ενημερωμένες και να μπορούν να βοηθούν τους μαθητές τους. Ακόμη, λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων που συνεχώς αλλάζουν, θέλουν να μπορούν να αξιοποιούν τις τεχνολογίες μέσα στη σχολική αίθουσα και να αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές τους. Αξιοσημείωτο στην έρευνα των Reeves et al(2013) είναι το κίνητρο που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την υποστήριξη που έχουν από το σχολείο όταν συμμετέχουν σε επιμορφώσεις. Στην Ελλάδα δυστυχώς αυτό δεν αναφέρεται κάπου σε έρευνες που έχουν γίνει, ίσως γιατί η εκπαιδευτική κοινότητα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί κάθε χρόνο, δεν προωθεί και τόσο τέτοιου είδους ιδέες και πολλές φορές δεν αναγνωρίζεται και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών που παίρνουν μέρος σε επιμορφώσεις.

Μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων είπε ότι ένα στοιχείο που τις έκανε να έχουν δεύτερες σκέψεις για την συμμετοχή τους στην επιμόρφωση, ήταν το οικονομικό κόστος. Είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας, ειδικά σε νεαρότερες ηλικίες που δεν είναι ακόμη οικονομικά ανεξάρτητες. Στην έρευνά της η Σαρρή (2017) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στα αρνητικά στοιχεία των επιμορφώσεων τόνισαν το κόστος που έχουν και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν όσα θα ήθελαν. Σημαντική είναι η αναφορά και στην εμπορευματοποίηση των προγραμμάτων που συνεχώς βγαίνουν στην αγορά, καθώς μία εκπαιδευτικός

σκεφτόταν και κατά πόσο ποιοτικό θα ήταν το συγκεκριμένο πρόγραμμα που ήθελε να παρακολουθήσει. Σαν εμπόδιο ανέφεραν τις προϋπάρχουσες γνώσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί. Δεν ήξεραν αν ήταν επαρκείς ώστε να μπορούν με ευκολία να καταλαβαίνουν όσα τους έλεγαν οι επιμορφωτές. Στην έρευνα των Reeves και Pedulla(2013) οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι μέσω του προγράμματος που παρακολουθούσαν έκαναν εμπέδωση της προϋπάρχουσας γνώσης τους.

Επίσης, φοβόντουσαν για το αν μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης λύνονταν οι απορίες που τυχόν τους προκύπταν, εφόσον δεν είχαν παρακολουθήσει ξανά κάποιο πρόγραμμα με αυτόν τον τρόπο και είχαν συνηθίσει να ρωτούν τους διδάσκοντες δια ζώσης ό,τι ήθελαν. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν παντρεμένες είπαν τον παράγοντα οικογένεια, σαν περιοριστικό στοιχείο που τις έβαλε σε σκέψη για να ξεκινήσουν την επιμόρφωση. Αυτό αποδεικνύεται στην έρευνα της Σαρρής (2017), όπου στα αρνητικά στοιχεία οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι διαταράχτηκε η οικογενειακή τους ζωή, από την παρακολούθηση τους προγράμματος. Με ελάχιστο ελεύθερο χρόνο λόγω παιδιού, δεν είναι εύκολο να μπορείς να παρακολουθείς και να ολοκληρώνεις εργασίες όποτε εσύ το επιθυμείς. Ήξεραν ότι θα δυσκολεύονταν αλλά παρ' όλα αυτά ξεκίνησαν κάποιο πρόγραμμα.

Σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση γιατί προτίμησαν ένα εξ' αποστάσεως πρόγραμμα έναντι ένα δια ζώσης, απάντησαν ότι λόγω έλλειψης χρόνου εξ' αιτίας της δουλειάς τους αλλά και δυσκολίες στην μετακίνηση λόγω τόπου διαμονής. Το πρωινό ωράριο εργασίας και οι ώρες που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί τα απογεύματα για την προετοιμασία τους για την επόμενη ημέρα δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια ώστε να μπορούν να πηγαίνουν σε επιμορφώσεις δια ζώσης. Σύμφωνα σε αυτό είναι και η έρευνα των Εμμανουηλίδου, Τσαλαγατίδου και Δέρρη (2009), όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μέσω της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης δεν χρειάζονταν μετακινήσεις και δεν σπαταλούσαν τον χρόνο τους σε αυτές.

Το ευέλικτο ωράριο που έχουν τα εξ' αποστάσεως προγράμματα και τη δυνατότητα να αφιερώνεις χρόνο όποτε εσύ μπορείς, είναι μια σημαντική διευκόλυνση όπως αναφέρουν, σε συμφωνία με τις έρευνες των Μπίκο και Τζιφόπουλο(2013) και του Karlsson et all.(2014). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν πανεπιστήμια στον τόπο διαμονής τους ή μεταφορικό μέσο ώστε να

μπορούν να παρακολουθούν από κοντά τους επιμορφωτές και λόγω της μη μονιμότητας δεν γνωρίζουν από πριν σε ποια πόλη ή χωριό θα βρεθούν αναπληρώτριες.

Μία εκπαιδευτικός μόνο ανέφερε ότι της αρέσει εξ' άλλου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την προτιμάει. Θεωρεί ότι η δια ζώσης δεν έχει κάποιο παραπάνω πλεονέκτημα απ' αυτήν, οπότε και για λόγους έλλειψης χρόνου παρακολουθεί εξ αποστάσεως προγράμματα κυρίως. Ίδια άποψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Εμμανουηλίδου κ.α.(2009), όπου θεωρούν ότι ο τρόπος διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν έχει διαφορές με τον τρόπο διδασκαλίας στα δια ζώσης μαθήματα.

5.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με στοιχεία(υλικό, χρόνος διεξαγωγής, οδηγίες, επιμορφωτές κλπ) των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, μια προσπάθεια αξιολόγησής τους.

Σε αυτό τον άξονα οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να κάνουν μια αξιολόγηση των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει. Τα θετικά στοιχεία που βρήκαν στα εξ αποστάσεως προγράμματα ήταν κυρίως η ευελιξία που διαθέτουν, καθώς η κάθε μία για διαφορετικούς λόγους που προαναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούσε να παρακολουθεί μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή της οποιαδήποτε στιγμή ήθελε. Οι γνώσεις που πήραν ήταν εξίσου σημαντικές για την προσωπική και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Μπόρεσαν να αλλάξουν τις απόψεις που είχαν για ορισμένα θέματα καθώς και να ενισχύσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Μόνο η έρευνα του Μουζάκη(2004)έρχεται σε αντίθεση με αυτές τις απόψεις, όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το πρόγραμμα δεν ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και το εκπαιδευτικό υλικό που τους έδιναν δεν αρκούσε.

Η συνεργασία με τους άλλους συμμετέχοντες και η αλληλεπίδραση που υπήρχε σε ορισμένα από τα προγράμματα ήταν σημαντικό στοιχείο για τις εκπαιδευτικούς, όπως και τις έρευνες των Καλαντζή (2008), Μπίκο κ.ά.(2013) και Τζιμογιάννη κ.ά.(2015) καθώς ήθελαν να ανταλλάζουν απόψεις και να λύνουν τις απορίες τους. Η αντίθεση εδώ έγκειται στην έρευνα των Phu Vu et all (2013), όπου οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα δεν ήθελαν να έχουν σχέσεις με άλλους επιμορφούμενους ή επιμορφωτές γιατί δεν θεωρούσαν ότι θα τους βοηθούσε στην επιτυχή ολοκλήρωσή του.

Οι επιμορφωτές ήταν έμπειροι στην πλειοψηφία και αρκετά βοηθητικοί σε οτιδήποτε τους ρωτούσαν οι συμμετέχοντες των εκάστοτε προγραμμάτων. Στις έρευνες των Τζιμόπουλο κ.ά(2013) και Μουζάκη (2004), οι επιμορφούμενοι θα ήθελαν περισσότερη επικοινωνία με τους επιμορφωτές τους. Επίσης, οι δραστηριότητες που έκαναν ήταν ενδιαφέρουσες και τους έδιναν κίνητρο για περαιτέρω διάβασμα, όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός. Στα θετικά των επιμορφώσεων οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και το ότι σε μερικές περιπτώσεις μάθαιναν πρακτικά πράγματα που μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν μέσα στην τάξη όπως και στην έρευνα του Καλαντζή(2008).

Υπήρχαν όμως και αρκετά αρνητικά στοιχεία που είχαν τα εξ αποστάσεως προγράμματα. Όπως, το χρονοδιάγραμμα που υπήρχε, το υλικό που τους δίνονταν και οι εργασίες που έπρεπε να υλοποιήσουν πολλές φορές στριμώχονταν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το ίδιο ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Μουζάκη (2004). Επίσης, η έγκαιρη ενημέρωση όταν δεν γίνονταν δημιουργούσε δυσχέρεια και αναστάτωση εφόσον ο κάθε συμμετέχοντας είχε κάνει τον προγραμματισμό του. Μία εκπαιδευτικός επίσης, ήταν αρνητική για το υλικό και τις οδηγίες χρήσης που τους δίνονταν. Δεν ήταν αρκετά αναλυτικές με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελλείψεις και η ίδια να μην κατανοεί πλήρως τα όσα έπρεπε να φέρει εις πέρας. Με τον τρόπο αυτό δυσκολεύονταν αρκετά και σπαταλούσε χρόνο για να τα καταφέρει μόνη της.

Μία εκπαιδευτικός ακόμη είπε ότι οι ώρες παρακολούθησης μερικές φορές ήταν κουραστικές, καθώς έπρεπε να είναι για συνεχόμενες ώρες καθισμένη μπροστά από έναν υπολογιστή. Θα ήταν προτιμότερο να ήταν λιγότερες ώρες ή μοιρασμένες σε δύο ημέρες.

Όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ ευχαριστημένες με την επικοινωνία τους με τους επιμορφωτές. Αυτό είναι σημαντικό στοιχείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γιατί έτσι μπορείς να λύσεις απορίες και να έχεις εμπιστοσύνη στον επιμορφωτή σου. Σε γενικές γραμμές το υλικό ήταν καλό που τους δίνονταν και χρηστικό, εκτός από μία περίπτωση που δεν δόθηκε καθόλου υλικό.

Ο τρόπος αξιολόγησής τους σε αυτά τα προγράμματα ήταν ικανοποιητικός και όχι τόσο κουραστικός και απαιτητικός. Μικρές εργασίες κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων τους πρόσφεραν εμπλουτισμό γνώσεων, κατανοούσαν καλύτερα όσα διδάσκονταν και έκαναν μια ανακεφαλαίωση. Η τελική εργασία που είχαν μερικά προγράμματα ήταν δύσκολη αλλά και χρήσιμη στις

εκπαιδευτικούς. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί είπαν ότι δεν χρειάζονται και οι δύο τρόποι αξιολόγησης, είναι υπερβολικό, ή μικρές εργασίες ή μια τελική θα ήταν μια χαρά.

Η διάρκεια των προγραμμάτων, περίπου ένα εξάμηνο τα περισσότερα, ήταν ικανοποιητική για το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών. Δεν ήταν κουραστικά ούτε χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρωθούν τα μαθήματα. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί είπαν ότι θα ήθελαν περισσότερο χρόνο γιατί ήταν αρκετά πιεστικό να κάνουν δύο και τρεις τηλεδιασκέψεις σε μία εβδομάδα. Θα μπορούσαν να διαρκέσουν εννιά μήνες και να είναι πιο χαλαρό το πρόγραμμά τους.

5.4. Σκέψεις των εκπαιδευτικών για μελλοντικές τους επιμορφώσεις και γενικότερες αλλαγές που πρέπει να υπάρξουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στον τελευταίο θεματικό άξονα, γίνεται μια συζήτηση με τις εκπαιδευτικούς για τις απόψεις που έχουν για μελλοντικές επιμορφώσεις και αλλαγές που θα ήθελαν να δουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται να απαλλαγεί από τα διδακτικά του καθήκοντα, όταν βρίσκεται σε διαδικασία παρακολούθησης μιας επιμόρφωσης. Υπάρχει ελεύθερος χρόνος ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στην παρακολούθησή του αλλά και στις εργασίες που πρέπει να υλοποιήσει. Μεγάλο δείγμα βέβαια πιστεύει ότι κάποιες διευκολύνσεις θα μπορούσαν να υπάρχουν στο ωράριο των εκπαιδευτικών, κάποιες ώρες δηλαδή που θα μπορούν να λείπουν από το σχολείο την περίοδο των εξετάσεως κυρίως.

Στην ερώτηση για το αν η επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, όλες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ναι θα πρέπει. Ειδικά, οι μεγαλύτερες ηλικίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια γνωστικά και τεχνολογικά, στην σημερινή σύγχρονη εποχή που ζούμε όπου οι εξελίξεις είναι ραγδαίες. Επίσης, ανάλογα με την θεματολογία των επιμορφώσεων κάποιες θα πρέπει να είναι υποχρεωτικές και αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς, εφόσον η προπτυχιακή μόρφωση πολλές φορές δεν αρκεί. Όλα αυτά ισχύουν με την προϋπόθεση ότι η επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών παρέχεται δωρεάν, διαφορετικά είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού αν θα συμμετέχει σε κάποια.

Οι αλλαγές που πρέπει να υπάρξουν στις επιμορφώσεις είναι πολλές, σύμφωνα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών μας. Θα ήθελαν περισσότερες τηλεδιασκέψεις, γιατί έτσι μπορούν να έχουν μια πιο άμεση επαφή με τους επιμορφωτές και να λύνουν τις απορίες τους πιο άμεσα. Το υλικό που πρέπει να δίνεται στο τέλος κάθε επιμόρφωσης, το θεωρούν απαραίτητο και να είναι πιο πολύ πρακτικό, με δυνατή χρήση του μέσα στην τάξη, παρά θεωρητικό, όπως τονίζουν και στην έρευνα των Vrasidas et al.(2004). Ακόμη, την επικοινωνία με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες την θεωρούν αναγκαία, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ τους. Η δωρεάν παροχή προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς, κυριαρχεί και εδώ. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να σταματάει στην μία επιμόρφωση αλλά να έχει την δυνατότητα παρακολούθησης περισσότερων και ανάλογων των ενδιαφερόντων του. Αυτό δεν μπορεί να γίνει, γιατί σκέφτεται το κόστος και δρα ανασταλτικά στην όλη διαδικασία. Τέλος, γίνεται αναφορά και σε καλύτερες δυνατότητες που πρέπει να έχουν οι πλατφόρμες των προγραμμάτων, γιατί ο όγκος των συμμετεχόντων και των λειτουργιών που υλοποιούνται σε μια επιμόρφωση είναι μεγάλος.

Η θεματολογία των επιμορφώσεων που οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να παρακολουθήσουν μελλοντικά, αφορά κυρίως εκπαιδευτικά θέματα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας κυριαρχεί στα θέλω των εκπαιδευτικών μας. Ειδικά, τη σημερινή εποχή που βλέπουν την πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στα σχολεία, πιστεύουν ότι τέτοιους είδους επιμορφώσεις θα τις βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν με τους αλλοδαπούς μαθητές. Επίσης, η ψυχολογία του παιδιού αλλά και των γονέων απασχολεί αρκετά τους σημερινούς εκπαιδευτικούς.

5.5.Περιορισμοί της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνά μας λόγω του ότι συμμετείχαν εθελοντικά, οι απαντήσεις τους ενδέχεται να μην είναι και τόσο αντιπροσωπευτικές όσο αν επιλέγονταν ένα τυχαίο δείγμα. Στις ποιοτικές έρευνες δεν γίνεται γενίκευση των αποτελεσμάτων και στην συγκεκριμένη το δείγμα ήταν μικρό για να γίνει κάτι τέτοιο.

Επίσης, επανάληψη της έρευνας δεν είναι δυνατόν να γίνει διότι θα πρέπει να προσδιοριστούν όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας διεξοδικά. Το δείγμα ακόμη μπορεί να είναι απρόθυμο να δώσει απαντήσεις σε κάποιον άγνωστο ερευνητή και οι απαντήσεις σίγουρα θα ήταν διαφορετικές άρα και τα αποτελέσματα. Τέλος ένας περιορισμός της έρευνας θα μπορούσαν να είναι οι προκαταλήψεις και οι απόψεις της ερευνήτριας καθώς ερμηνεύει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σύμφωνα με τα δικά της πιστεύω.

5.6.Επίλογος-Προτάσεις

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο. Είναι μια διαρκή επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται με όλες τις κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Μαυρογιώργος & συν., 1999).

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς μας, επιβεβαιώνεται και από έρευνες που ήδη έχουν διεξαχθεί, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχουν λάβει, μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υπάρχουν βέβαια αρκετά στοιχεία που θα ήθελαν ν' αλλάξουν σε αυτού του είδους τα προγράμματα ώστε οι ίδιοι να λαμβάνουν ποιότητα γνώσης σχετική με το επάγγελμά τους, με πρακτική εφαρμογή μέσα στην σχολική τάξη και αντίστοιχο υλικό καθώς και να ανταποκρίνονται όσα μαθαίνουν στις εκάστοτε εξελίξεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μάθηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Joyce & Showers (1980), επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνδεση της θεωρητικής παρουσίασης με την πρακτική επίδειξη, την άσκηση και την ανατροφοδότηση (Παντελιάδου & Πατισοδήμου, 2000).

Για να υπάρξει σωστός σχεδιασμός και οργάνωση κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας χρειάζεται συστηματική προσπάθεια καταγραφής, αξιολόγησης και ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν οργανωμένα και προσδιορισμένα συστήματα επιμόρφωσης που να καλύπτουν τις πραγματικές τους ανάγκες. Για το λόγο αυτό θα ήταν συνετό να γίνονται πρώτα έρευνες για να καταγράφονται οι ανάγκες αυτές και ύστερα να προγραμματίζονται επιμορφώσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να μην

νιώθουν ανήμποροι οι εκπαιδευτικοί ν' ακολουθήσουν τις εξελίξεις εκπαιδευτικές και κοινωνικές. Έρευνες σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να γίνουν περαιτέρω και να είναι διακριτά τα προβλήματα και οι ανασταλτικοί παράγοντες που έχουν ν' αντιμετωπίσουν στα εξ αποστάσεως προγράμματα, ώστε να γίνεται καλύτερος σχεδιασμός σε μελλοντικές επιμορφώσεις. Οι εκπαιδευτικοί πάντα θα αναζητούν νέες και ποιοτικές μορφές επιμόρφωσης και καλό είναι η κάθε εκπαιδευτική πολιτική να είναι προετοιμασμένη γι' αυτό και όχι να γίνονται συνεχώς τα ίδια λάθη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ., Νίκου, Ι. και Καρβούνη Χ. (1993). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/βθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στα Π.Ε.Κ.* Αθήνα: Δωδώνη.

Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. 1^η εκδ. Αθήνα: Έλλην.

Αντωνίου, Π. & Σίσκος, Α. (2007). «Δια βίου μάθηση, Νέες Τεχνολογίες και διαδικτυακή Επιμόρφωση από απόσταση: Αντιλήψεις συμμετεχόντων στην Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης Καθηγητών Φυσικής Αγωγής», στο Δ. Ρόκος, *Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο*. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου, 2019

Από http://old.ntua.gr/MIRC/5th_conference/praktika_synedriou.pdf

Αρβανίτη, Ε. (2013). *Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο*. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ. 1 σσ. 8-29.

Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, αυτοέκδοση.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg, Αθήνα

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός»: επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Γκόλιαρης Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Α/βθμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88 .

Γραίκος, Ν. (2006). Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές. *Πρακτικά 26ης Συνάντησης*. Θεσσαλονίκη: Τομέας Γλωσσολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δακοπούλου, Α. (2003). «Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Α/θμιας: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών». Στην ιστοσελίδα: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakopoyloy.htm

Δασκολιά, Μ.Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

ΕΚΕΠ <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12746#page/10/mode/2up>

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, σσ.113-123.

Εμμανουηλίδου, Αντωνίου, & Δέρρη (2009). *Αντιλήψεις καθηγητών φυσικής αγωγής για τη διδακτική μεθοδολογία της σύγχρονης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, 139-148.

Ζαφειριάδου Αι. (2018). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση Β1 επιπέδου ΤΠΕ στη συστάδα Β1.3*. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr>
Hargreaves A. και Fullan M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

Καλαντζής Γ. (2011). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη*. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Πάτρα.

Κασσωτάκης, Μ. (2002) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κοσμίδου Hardy, (2006) στο Βλαχάκη Φ., Γαβριήλ Α., Σαμοϊλής Π. & Τετραδάκου Σ. (Επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ε.Κ.Ε.Π.- ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με θέμα «Ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας»* (σσ.13-22). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.- ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Κουτουζής Μ., (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α'. Πάτρα. ΕΑΠ.

Κρίβας, Σ. (2001). *Νέες ικανότητες για τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στο χώρο εργασίας στα πλαίσια σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων: μια πρόκληση για την αγωγή και την εκπαίδευση*. Πρακτικά του 10^{ου} Διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση»: Ναύπλιο Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/kribas.htm

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα, Σ. Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ.Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, (σελ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στο: Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ., Νισσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης* (1^η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2010). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, ΟΕΠΕΚ, σσ. 40-50. Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου 2019 από http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf.

Μπαγάκης, Γ. (2011). *Εισαγωγική επιμόρφωση, ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.11, σς.143-158.

Μουζάκης Χ. (2004) *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPICT License στην Ελλάδα*, Τ.1, 1, σελ.91-118. Εκδ. Κλειδάριθμος

Μπίκος Κ. & Τζιφόπουλος Μ. (2013). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ' Αποστάσεως εκπαίδευση , 7.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.8, σς.59-78.

Ν.4485/2017. *Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ. 114/4.8.2017). Ανακτήθηκε από

<https://www.taxheaven.gr/laws/law/index/law/829> άρθρο 48

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, σελ.5-12, Αθήνα: Π.Ι.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή ΥΠΕΠΘ/Β' ΚΠΣ*

Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι., Σινάνη Γ. (2011). *Ο ρόλος και τα προσόντα των λειτουργών επαγγελματικού προσανατολισμού :διεθνείς τάσεις και ελληνική πραγματικότητα* (σσ.155-172) στο Πλατσίδου Μ. & Δαγδιλέλης Β., (Επιμ.) *Συλλογή εργασιών για την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσιο της προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις*. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Action A.E., σσ.11-16.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.82-91.

Ρώσσης, Ν. & Τζέπογλου, Η. (2001). *Δυνατότητες και περιορισμοί των περιβαλλόντων εξ αποστάσεως κατάρτισης (e-learning). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Παρουσιάστηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 25-27 Μαΐου 2001, Πάτρα. Από: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/68.htm

Σαρρή Ε. (2017). *Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών*, Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ταρατόρη- Τσαλκατίδου Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδ.Κυριακίδη.

Τζιμόπουλος, Ν. & Καραλής, Θανάσης (2005). *Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών: Τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των επιμορφωτών του Νομού Κυκλάδων*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα-θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Τυπωθήτω, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Aliya Holmes, Barbara Signer & Antoinette MacLeod (2010). *Επαγγελματική εξέλιξη σε απόσταση, Εφημερίδα της Ψηφιακής Μάθησης στην Εκπαίδευση Καθηγητών*, 27: 2, 76-85, DOI: 10.1080 / 21532974.2010.10784660

Arthur, M. (1994). The Boundaryless career. *Journal of Organisational Behavior*, Vol. 15, pp.13.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, Vol.27, pp.10-20.

Braun V. και V. Clarke, 2012, "Thematic analysis" στο: H. Cooper (επιμ.), *Handbook of Research Methods in Psychology*, Ουάσιγκτον: American Psychological Association, 51-77.

Brown, D. & Brooks L. (1991). *Career counseling techniques*. Boston: Allyn and Bacon.

Cecilia Gorla, Angelos Konstantinidis, Bryan Kilvinski, and Betul Eroglu Dogan, 2019. *Personal learning environments and personal learning networks for language teachers' professional development*.

Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/331789579>

Charalambos Vrasidas and Michalinos Zembylas (2004), *Online professional development: lessons from the field*, V.46, pp.326-334

Coffield, F. (2000). Introduction: a critical analysis of the concept of a learning society, in: F.Coffield (Ed.) *Differing visions of a learning society*. Bristol: Policy Press.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan

Evans, L. (2011) The 'shape' of teacher professionalism in England: professional Standards , performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, Vol.37,pp. 851-870.

Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teachers' development*. London: Cassell.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some intersections, in Guskey, T. & Huberman, M. (eds.), *Professional development in education: New perspectives and practices*. London: Teachers college press.

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy*. Education Policy Analysis Archives, V.13, n.10.

Johnson, S. D. & Aragon, S. R. (2003). 'An Instructional Strategy Framework for Online Learning Environments'. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol.100, pp.31-43.

Lewin, K. & Stuart, J. (2003). Researching teacher education: new perspectives on practice, performance and policy. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER).

Mouzakis, C. (2008). Teachers' perceptions of the effectiveness of a blended learning approach of ICT teacher training. *Journal of Technology and Teacher education*, Vol.16, pp.461-482.

Mystakidis, S., Berki, E., Valtanen, J., & Amanatides, E. (2018). Towards a Blended Strategy for Quality Distance Education Life-Long Learning Courses – The Patras Model. In *Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning, ECEL 2018*. Athens, Greece.

Niklas Karlsson, Anna-Lena Godhe, Linda Bradley & Berner Lindstrom (2014). *Professional Development of Teachers in a MOOC*. ανακτήθηκε από <http://pellepedagog.se/wpcontent/uploads/2015/01/Professional-Development-of-Teachers-in-a-MOOC.pdf>

Owston, R. D. (1997). The World Wide Web: A technology to enhance teaching and learning?' *Educational Researcher*, Vol.26,pp.27-33.

Patton w. & McMahon M. (2006). *Career Development and Systems theory: Connecting theory and Practice (2nd Edition)*. Career Development Series, 1. Rotterdam: Sense Publishers.

Perraton H.(1988). "A theory for distance education", Steward D.-Keegan D.-Holmberg B.. *Distance education :International perspectives* , Routledge, New York, pp.34-35.

Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity in the participant observer's, I's. Στο D. Berg και K. K. Smith (Eds.), *Exploring clinical methods for sound research*. (σελ. 124-135). SAGE: Beverly Hills.

Phu Vu, Vien Cao, Lan Vu & Jude Cepero (2014). *Factors Driving Learner Success in Online Professional Development*, The international review of research in open and distance learning.Athabasca University, Vol 15, no3.

Τζιμογιάννης, Κουτσοδήμου Κ. (2015). *MOOCs for teacher professional development: investigating views and perceptions of the participants*
Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/284187848>

Todd D.Reeves, Joseph J.Pedulla (2013). *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, Vol. 1, pp. 50-66.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Ιστοσελίδες

Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου, 2019, από Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
<https://www.aegean.gr/%CE%BA%CE%AD%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CE%B2%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82>

Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου, 2019, από Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <http://www.diaviou.auth.gr/orama-apostoli-stochi/>
Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου, 2019, από Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, <http://www.cce.uoa.gr/>