

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

(2014)

9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση"



Η έρευνα-δράσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα μιας εφαρμογής της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ελένη Ντρενογιάννη, Αναστάσιος Λιάμπας

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντρενογιάννη Ε., & Λιάμπας Α. (2022). Η έρευνα-δράσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα μιας εφαρμογής της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 628–636. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3979>

Η έρευνα-δράσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα μιας εφαρμογής της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ελένη Ντρενογιάννη¹, Αναστάσιος Λιάμπας²

edren@eled.auth.gr, aliambas@eled.auth.gr

¹ Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ - ΑΠΘ, ² Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΑΠΘ

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει το σχεδιασμό και ορισμένα από τα αποτελέσματα εφαρμογής ενός προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Το πρόγραμμα απευθύνονταν σε 30 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σκόπευε στην ενδυνάμωση των επιμορφούμενων σε θέματα διδακτικής του γνωστικού τους αντικείμενου, καθώς και την εξοικείωσή τους με τεχνικές αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών τους. Η μεθοδολογία σχεδίασης και υλοποίησης της επιμόρφωσης βασίστηκε αποκλειστικά στην σύγχρονη επικοινωνία από απόσταση και εστίασε στην εκπαιδευτική έρευνα-δράσης. Η μελέτη αξιολόγησης που εκπονήθηκε βασίστηκε στο μοντέλο του D. Stufflebeam και περιλάμβανε την αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων και στρατηγικών. Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της επιμορφωτικής διαδικασίας φάνηκε ότι οι επιδιώξεις του προγράμματος ικανοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό και ότι τα στοιχεία πρωτοτυπίας που κατεύθυναν τις μεθοδολογικές και οργανωτικές επιλογές σχεδιασμού της δράσης, αύξησαν το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφούμενων και τους βοήθησαν να στοχαστούν πάνω στις διδακτικές τους πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, έρευνα-δράση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, η ολοένα και πιο διαδεδομένη αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους ως επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ένας από τους κρίσιμους παράγοντες που τους οδηγεί να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση και να επιτύχουν την επαγγελματική τους αναβάθμιση. Εξίσου ισχυροί λόγοι είναι τόσο η ανάγκη να ανταποκριθούν στο καθολικό κοινωνικό αίτημα για την ανάγκη ύπαρξης ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου -στο οποίο οι ίδιοι ενεργητικά συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρεμποδίζουν τη βελτίωσή του- όσο και η ανάγκη να διατηρήσουν το στάτους της θέσης τους σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Από την επιστημονική έρευνα και τη θεώρηση των ίδιων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση έχει διαπιστωθεί ότι: (1) Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να ξεφεύγουν από πρακτικές ακαδημαϊκού χαρακτήρα και σχολειοποιημένες μορφές επιμόρφωσης. Αντίθετα, πρέπει να αναφέρονται στη σύνδεση θεωρίας - πράξης, τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και τις προσωπικές επαγγελματικές και επιμορφωτικές τους ανάγκες (Πατούνα κ.ά., 2005; Κατοσαντά, 2005; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; ΠΙ, 2010). (2) Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις της τελευταίας δεκαετίας μπορεί να χαρακτηριστεί μέτρια, ενώ αρνητική μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε ειδικά ζητήματα της καθημερινής

σχολικής πρακτικής (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; ΟΕΠΕΚ, 2008; ΠΙ, 2010). (3) Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες διαφοροποιούνται σημαντικά ανά κλάδο, ανά ειδικότητα, ανά επίπεδο σπουδών, και επομένως η διερεύνηση αναγκών κατά περίπτωση κρίνεται αναγκαία (Μλεκάνης, 2005; Πατούνα κ.ά., 2005; ΟΕΠΕΚ, 2008). (4) Οι συζητήσεις, η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και τη λήψη αποφάσεων αποτελούν καλές, ωφέλιμες και απαραίτητες πρακτικές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). (5) Κάθε επιμορφωτική προσπάθεια που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, θα πρέπει πρώτιστα να αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως φορέα γνώσης και εμπειρίας και να σέβεται την προσωπική επαγγελματική του θεωρία, υπό το πρίσμα της οποίας προσλαμβάνει κάθε νέα γνώση. Συνεπώς, μία δράση για να έχει προϋποθέσεις μετασχηματιστικής παρέμβασης, θα πρέπει να επικεντρώνεται στον αναστοχασμό της επαγγελματικής πρακτικής, να επιτρέπει τη δημιουργία υποστηρικτικής ατμόσφαιρας και να διευκολύνει την (δια)προσωπική μάθηση. Παράλληλα, η διασφάλιση κριτηρίων όπως η γνωστική επάρκεια, η ψυχοπαιδαγωγική καταλληλότητα των επιμορφωτών και η αποφυγή της διάλεξης-εισήγησης που καταδικάζει τον συμμετέχοντα σε ρόλο αντικειμένου, αποτελούν ζητήματα ουσίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος, 2009). (6) Η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που πολύ συχνά υιοθετείται τα τελευταία χρόνια στις επιμορφώσεις, διαφοροποιείται από τον γραμμικό σχεδιασμό και απαιτεί μία προσέγγιση του τύπου «μαθαίνω κάτι τη στιγμή ακριβώς που αυτό μου χρειάζεται, προκειμένου να λύσω ένα συγκεκριμένο πρόβλημα». Στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση ο ρόλος του επιμορφωτή είναι κρίσιμος, συνήθως προϋποθέτει τακτική αλληλεπίδραση με τους επιμορφούμενους και απαιτεί συνεχή υποστήριξη και συχνή επικοινωνία (Λιοναράκης, 2013; Μουζάκης κ. ά., 2009)

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων, εύλογα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η σύνδεση με τη σχολική πράξη, η απομάκρυνση από παντός είδους σεμινάρια, οι γνώσεις και οι ικανότητες των επιμορφωτών, η ανάγκη αυξημένης συνάφειας και συνέπειας μεταξύ της μεθόδου επιμόρφωσης και της μορφής επιμόρφωσης, η εσωτερική κινητοποίηση – ενεργοποίηση που βασίζεται στο αποτέλεσμα μιας δράσης και όχι μιας θεωρητικής κατασκευής, είναι κρίσιμες παράμετροι, οι οποίες πολλές φορές δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι παράμετροι αυτές αποτέλεσαν στοιχεία προσδιορισμού για τη διαμόρφωση του επιμορφωτικού προγράμματος που περιγράφεται και σχολιάζεται αξιολογικά στην παρούσα εργασία. Ειδικότερα, σκοπός της εργασίας είναι: (α) η περιγραφή του πλαισίου σχεδιασμού και αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος βασισμένου στην εκπαιδευτική έρευνα –δράσης, και (β) η αρχική αποτίμηση των κύριων αποτελεσμάτων εφαρμογής του προγράμματος σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

0 Σχεδιασμός του προγράμματος επιμόρφωσης

Το πρόγραμμα «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά στις περιφέρειες Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης». Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες του προγράμματος ξεκίνησαν τον Φεβρουάριο 2013, έληξαν τον Ιούλιο 2013, και σε αυτές συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί (22 γυναίκες και 8 άνδρες, των ειδικοτήτων ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04, ΠΕ06 και ΠΕ19/20). Σκοπός του ήταν η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής διδακτικής και η εξοικείωσή τους με τεχνικές διδακτικής αξιοποίησης των εμπειριών και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών τους.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση των παραμέτρων σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος κρίθηκε αναγκαία τόσο η επισκόπηση των χαρακτηριστικών της ομάδας-στόχου όσο και η διερεύνηση αναγκών των υποψήφιων επιμορφούμενων. Από τη διερεύνηση των αναγκών και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε: (α) η ανάγκη ανταπόκρισης του προγράμματος στο μάλλον 'απαιτητικό' προφίλ μίας ομάδας εκπαιδευτικών με δυναμικό μορφωτικό κεφάλαιο, πολυδιάστατη και πολυετή εμπειρία επιμόρφωσης, και μακρόχρονη υπηρεσία στην σχολική εκπαίδευση, (β) το αίτημα στενής σύνδεσης του προγράμματος με τη σχολική πράξη και τις μοναδικές, ιδιαίτερες και εξειδικευμένες ανάγκες κάθε επιμορφούμενου, (γ) η ανάγκη στήριξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας που αναγνωρίζουν το περιβάλλον εργασίας τους, τα συναισθήματα, τις προσωπικές 'κατασκευές' τους και επομένως βασίζονται στον παραγωγικό διάλογο και την ανάλυση, (δ) η απόδοση έμφασης στην επιλογή επιμορφωτών με κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες, εμπειρίες, και επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τη δυναμική μιας ομάδας και να ανταποκριθούν στον εμψυχωτικό και συμβουλευτικό τους ρόλο, (ε) Τα προβλήματα, και τα διλήμματα που ταλάνιζαν τους επιμορφούμενους ήταν δυσχερή, περίπλοκα και παγωμένα, ενώ πολλά δεν θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με μεμονωμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και τις επισημάνσεις της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής δράσης προσανατολίστηκε κυρίως προς την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του μοντέλου διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Παράλληλα, αξιοποίησε στοιχεία από τη μεθοδολογία των «κύκλων μελέτης» - "Study Circles" (Larsson & Nordvall, 2010), και την οργάνωση ενός «εικονικού καφέ μάθησης» - «virtual knowledge café» (Gyllenpalm, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν αλληπάλληλες παρεμβάσεις τύπου έρευνας-δράσης προκειμένου να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης που αντιμετώπιζαν με τους μαθητές τους. Οι επιμορφούμενοι εργάστηκαν στο πλαίσιο μικρών ομάδων αποτελούμενων από εκπαιδευτικούς της ίδιας ή σχετικής ειδικότητας. Το έργο της ενδυνάμωσης των ομάδων αναλήφθηκε από σταθερούς μέντορες, στη πλειοψηφία τους μέλη ΔΕΠ Παιδαγωγικών Σχολών. Οι δραστηριότητες των ομάδων αποφαιζόνταν, αναλύονταν και συζητούνταν στο πλαίσιο σύγχρονων συνεδριάσεων από απόσταση, οι οποίες οργανώθηκαν στη βάση δύο γενικών θεματικών: (α) Ζητήματα διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, και (β) Σχεδιασμός, οργάνωση και υλοποίηση μιας έρευνας-δράσης. Ο χρονικός προσδιορισμός των τηλεδιασκέψεων ήταν ευέλικτος και το περιεχόμενο κάθε σύγχρονης συνεδρίασης καθοριζόνταν βήμα προς βήμα, κατά περίπτωση και με γνώμονα τις ανάγκες των μελών της ομάδας. Η επιμορφωτική διαδικασία κατά τις συνεδρίες εξελίσσονταν σε σπειροειδή μορφή. Κάθε σπείρα, είχε ως αφετηρία τις συγκεκριμένες καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, συνέχιζε με θεωρητική ανάλυση και ερευνητική επεξεργασία των εμπειριών, προκαλώντας την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και την ανάληψη δράσης ή τον ενεργό πειραματισμό και κατέληγε σε εκ νέου στοχασμό και λήψη νέων αποφάσεων για περαιτέρω δράση. Έμφαση αποδόθηκε στη δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος, υποστηρικτικής και ανεπίσημης - φιλικής ατμόσφαιρας μεταξύ των μελών κάθε ομάδας εργασίας ενώ οι εισηγήσεις-διαλέξεις ήταν σχεδόν ανύπαρκτες. Στο τέλος του προγράμματος και με την καθοδήγηση των μεντόρων, κάθε επιμορφούμενος εκπαιδευτικός κλήθηκε να παραδώσει ερευνητική αναφορά, η οποία θα περιέγραφε αναλυτικά τους στόχους, τη διαδικασία, και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που εκπόνησε.

Η Αξιολόγηση του προγράμματος

Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στην διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικείμενου (Scriven, 1966). Όταν το υπό αξιολόγηση αντικείμενο είναι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, τότε η διαδικασία της αξιολόγησης αναμφίβολα δεν μπορεί να βασισθεί σε μία αυθαίρετη, αυθόρμητη ή διαισθητική διαμόρφωση γνώμης, άποψης ή κρίσης, αλλά προϋποθέτει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών ως προς τα χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα του προγράμματος (Anderson & Postlethwaite, 2007). Κατά συνέπεια, η έρευνα που εκπονήθηκε για τον προσδιορισμό της 'αξίας' της εν λόγω δράσης, βασίστηκε στο μοντέλο αξιολόγησης του Daniel Stufflebeam (2000), ευρύτερα γνωστό με το ακρωνύμιο CIPP (Context-Input-Process-Product). Το CIPP είναι προσανατολισμένο στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επικεντρώνεται κυρίως στη βελτίωση και την εύρυθμη λειτουργία των δράσεων και λιγότερο στην απόδειξη και την απόδοση ευθυνών, και επιτρέπει την συμμετοχή πολλών εμπλεκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο μηχανισμός αξιολόγησης που αναπτύχθηκε περιλάμβανε την αξιοποίηση των εξής μεθόδων και στρατηγικών: (α) διερεύνηση αναγκών, (β) επισκόπηση, (γ) ανάλυση λόγου, (δ) ανάλυση γραπτών τεκμηρίων και (ε) βιβλιογραφική έρευνα. Η χρησιμοποίηση των μεθόδων αυτών υποστηρίχθηκε από την ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως:

Δελτία επισκόπησης επιμορφωτικών αναγκών: Συμπληρώθηκαν πριν την έναρξη των επιμορφωτικών αναγκών και παραδόθηκαν από τους επιμορφούμενους μαζί με την αίτηση συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Η συμπλήρωσή τους αποδείχθηκε απαραίτητη, διότι αξιοποιήθηκαν στην τελική διαμόρφωση της μεθοδολογίας σχεδιασμού και υλοποίησης της δράσης, και χρησιμοποιήθηκαν στη λήψη οργανωτικών και επιτελικών αποφάσεων.

Ερωτηματολόγια αξιολόγησης της επιμορφωτικής διαδικασίας: Συμπληρώθηκαν μετά την λήξη των τηλεσυναντήσεων και πριν την παράδοση των τελικών εργασιών των επιμορφούμενων. Από τους 30 εκπαιδευτικούς, οι 27 (ποσοστό 90%) συμμετείχαν στην συμπλήρωσή του και τα πιο σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του, παρουσιάζονται σε ειδική ενότητα που ακολουθεί.

Ατομικές συνεντεύξεις: Πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της δράσης και σε αυτές συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 50%). Η θεματολογία τους περιστρέφονταν γύρω από (α) την ανάλυση των κύριων αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, (β) τη διαδικασία εκπόνησης της τελικής ερευνητικής αναφοράς, και (γ) απόψεις για την αποτελεσματικότητα της δράσης και την βελτίωση μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων με παρόμοια δομή και μεθοδολογία.

Συνοπτικές εκθέσεις αξιολόγησης των επιμορφωτών: Η διερεύνηση των απόψεων, των εκτιμήσεων και των εντυπώσεων των μεντόρων - επιμορφωτών από τη συμμετοχή τους στη δράση πραγματοποιήθηκε μέσω σύντομων κειμένων σχολιασμού. Στο αίτημα σύνταξης εκθέσεων ανταποκρίθηκαν 7 από τους 9 συμμετέχοντες επιμορφωτές.

Γραπτές ερευνητικές εργασίες/αναφορές: Οι τελικές και ολοκληρωμένες ερευνητικές αναφορές των συμμετεχόντων αποτιμήθηκαν στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Πέρα από στοιχεία για τις επιδόσεις των επιμορφούμενων, τα περιεχόμενα των ερευνητικών αναφορών αποτέλεσαν πλούσια πηγή πληροφόρησης για (α) τις γνώσεις και τις ικανότητες που αποκτήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της δράσης, (β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων που εκπονήθηκαν και τα αποτελέσματά τους, (γ) την ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών ως άμεσα ωφελομένων από τις εν λόγω παρεμβάσεις, και (δ) τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών από την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική έρευνας-δράσης.

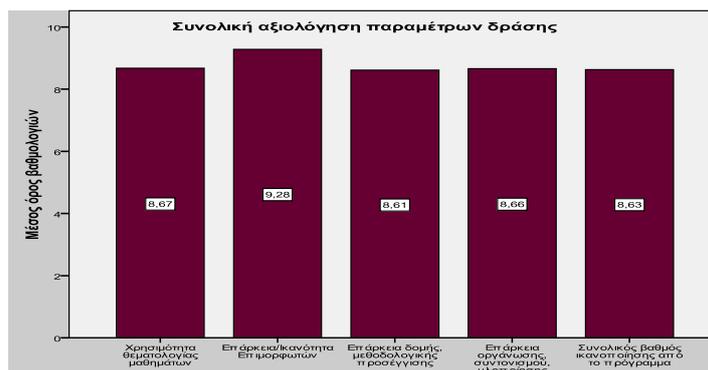
Παρουσιολογία επιμορφωτικών συναντήσεων: Τα παρουσιολογία των επιμορφωτικών συναντήσεων αποτέλεσαν εργαλεία ελέγχου και παρακολούθησης της επιμορφωτικής δράσης. Παρείχαν σημαντική πληροφόρηση σχετικά με: (1) την ποσότητα, τη συχνότητα και τη διάρκεια των πραγματοποιούμενων επιμορφωτικών συναντήσεων, (2) τις ώρες διδασκαλίας των επιμορφωτών ανά ομάδα, ανά μάθημα, ανά συνάντηση και συνολικά, (3) την πορεία ολοκλήρωσης των ερευνητικών εργασιών, και (4) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές συναντήσεις.

Άλλα μέσα και εργαλεία: Στα μέσα αξιολόγησης θα πρέπει να συνυπολογισθούν άμεσες και έμμεσες, πρωτογενείς και δευτερογενείς, τυπικές και άτυπες πηγές πληροφόρησης που υποβοήθησαν σημαντικά την κατανόηση και την αποσαφήνιση διαφόρων διαστάσεων της επιμόρφωσης. Ως τέτοιες μπορούν να θεωρηθούν: (α) οι άτυπες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν με υποψήφιους και συμμετέχοντες επιμορφούμενους και επιμορφωτές, διευθυντές σχολείων και στελέχη εκπαίδευσης, (β) τα πορίσματα ερευνητικών αναφορών για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα σχετικών εκθέσεων αξιολόγησης.

Τα κύρια αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης

Το σχέδιο αξιολόγησης βασίστηκε, όπως προαναφέρθηκε, στην προσέγγιση CIPP και διακρίνονταν σε δύο κύριες φάσεις: (1) τη φάση αξιολόγησης πλαισίου και εισόδων/εισορών και (2) τη φάση αξιολόγησης διαδικασίας και αποτελεσμάτων. Ορισμένα από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης που αφορούσαν σε δεδομένα από τα δελτία επισκόπησης των εκπαιδευτικών περιγράφηκαν στην ενότητα περί σχεδιασμού. Αντίστοιχα, τα περιεχόμενα αυτής της ενότητας αναφέρονται στην δεύτερη φάση αξιολόγησης και επικεντρώνονται στην καταγραφή και ανάλυση των κύριων πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της δράσης, έτσι μάλιστα όπως αυτά προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου αξιολόγησης. Σκοπός του ερωτηματολογίου αξιολόγησης ήταν η διερεύνηση των εντυπώσεων και των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με: (1)τη χρησιμότητα της θεματολογίας της επιμόρφωσης, (2)τις ικανότητες των μεντόρων-επιμορφωτών, (3) την επάρκεια μεθοδολογικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων, (4) τη διοικητική οργάνωση, τεχνική υποστήριξη και τον συντονισμό της δράσης, και (5) τη συνολική αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο είχε απολογιστικό χαρακτήρα και σκόπευε στην αποτίμηση της δράσης, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται στις απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια τα ερωτήματα που περιλάμβανε επέτρεπαν τον προσδιορισμό αυτής της «αξίας» τόσο με όρους ποσοτικούς-βαθμολογικούς όσο και με ποιοτικούς δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διατυπώσουν ελεύθερα τις κρίσεις τους, να επεξηγήσουν, να προτείνουν και να σχολιάσουν ανοιχτά. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη και περιείχε συνολικά 18 ερωτήματα. Το Α' μέρος αφορούσε σε προσωπικά στοιχεία των επιμορφούμενων, και προγενέστερες επιμορφωτικές εμπειρίες, ενώ το Β' μέρος επικεντρώνονταν στον απολογισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ερωτήματα αποτίμησης ήταν κυρίως κλειστού τύπου και ζητούσαν από τον επιμορφούμενο να αξιολογήσει βαθμολογικά αξιοποιώντας 10βαθμη κλίμακα μια σειρά από σημαντικές παραμέτρους αλλά και τον συνολικό βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή στη δράση. Ωστόσο, υπήρχαν και ανοιχτά ερωτήματα. Σε αυτά οι επιμορφούμενοι είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν απόψεις και εντυπώσεις από το πρόγραμμα και να εκφράσουν προτάσεις ή σχόλια για τη βελτίωση της δράσης.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των 27 ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στο ακόλουθο γράφημα:



Σχήμα 1. Οι βαθμολογικές εκτιμήσεις των επιμορφούμενων

Ο μέσος όρος του συνολικού βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στη δράση ήταν 8,6 με άριστα το 10. Αντίστοιχα, οι βαθμολογικές εκτιμήσεις που απέδωσαν κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί σε μία σειρά από κρίσιμες παραμέτρους του προγράμματος ήταν αρκετά υψηλές και κυμαίνονταν από 8,6 έως 9,5. Σε ό,τι αφορά στη θεματολογία των επιμορφωτικών συναντήσεων φάνηκε ότι τα μαθήματα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα σε επίπεδο προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης και ότι οι συναντήσεις που αφιερώθηκαν στη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης αξιολογήθηκαν ως πιο ωφέλιμες συγκριτικά με εκείνες που αφορούσαν στη διδακτική του ιδιαίτερου γνωστικού αντικείμενου των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. χρησιμότητας έρευνας-δράσης 8,8>8,5 Μ.Ο. διδακτικής). Από τις εκπαιδευτικές παραμέτρους, η αφιέρωση ικανού χρόνου σε συζητήσεις (Μ.Ο.=9,00), η αποτελεσματική σύνδεση στόχων και περιεχομένου της επιμόρφωσης (Μ.Ο.=8,81), το επιμορφωτικό υλικό (Μ.Ο.=8,78), η δομή και μεθοδολογία του προγράμματος (Μ.Ο.=8,78), συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες. Ως πάρα πολύ επαρκείς εκτιμήθηκαν οι οργανωτικές παράμετροι που αφορούσαν στον συντονισμό και την οργανωτική υποστήριξη (Μ.Ο.=9,3) και την τήρηση του προγράμματος των συναντήσεων. Τις χαμηλότερες βαθμολογίες συγκέντρωσαν, οι παράμετροι που αφορούσαν στη διάρκεια της επιμορφωτικής δράσης (Μ.Ο.=7,4) και την ευχρηστία και καταλληλότητα του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος (Μ.Ο.=7,6).

Σε ό,τι αφορά στα ανοιχτά ερωτήματα, τα κεντρικότερα πλεονεκτήματα της δράσης, έτσι όπως αυτά αναδείχθηκαν από την ανάλυση των ελεύθερων απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετιζόνταν με μία σειρά από καιρίες και πρωτότυπες για τα ελληνικά δεδομένα επιλογές μεθοδολογικού κυρίως χαρακτήρα. Οι περισσότεροι επιμορφούμενοι (14 εκπαιδευτικοί, 48%) επισήμαναν ως σημαντικό πλεονέκτημα τη μορφή οργάνωσης των επιμορφωτικών συναντήσεων, αναφέροντας το φιλικό-συνεργατικό κλίμα που αναπτύχθηκε, την χρησιμότητα της αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με άλλους συναδέλφους και την άριστη στήριξη από τους επιμορφωτές.

«Ήταν εξαιρετικό πρόγραμμα όσον αφορά τη συνεργασία και το χρόνο που μας διέθεσαν οι επιμορφωτές μας. Ήταν παιδαγωγοί και εμπνευστές, με συμβουλές «κλειδιά» και πολύ καλοί γνώστες των αντικείμενων τους»

«Μου άρεσε πολύ το γεγονός ότι σχεδιάζαμε τα πάντα μέσα από συζητήσεις, υπήρχε ανατροφοδότηση, σωστή επιστημονική καθοδήγηση από τους επιμορφωτές...»

«Η ανταλλαγή απόψεων-εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα λειτουργήσε ως ανατροφοδοτικό εργαλείο και ταυτόχρονα είχε εμψυχωτικά χαρακτηριστικά ολοκληρωμένης ομάδας»

Σημαντικός ήταν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών (12 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 41%) που αναφέρθηκαν στην πρωτότυπη μεθοδολογική προσέγγιση του προγράμματος, επισημαίνοντας τη δυναμική της έρευνας-δράσης καθώς και τον συνδυασμό της με τη

υποστήριξη στη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου, γεγονός που βοήθησε στην αλλαγή της διδασκαλίας.

«Σημαντικό πλεονέκτημα: Η παρουσίαση μιας εντελώς νέας μεθοδολογίας σχεδιασμού μαθήματος»

«Σημαντικό πλεονέκτημα: Ο συνδυασμός υποστηρίξης σχετικά α) με τη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου, και β) με το κομμάτι της έρευνας δράσης»

«...κυρίως με ενθουσίασε το γεγονός ότι η παρέμβαση είχε αποτέλεσμα τόσο στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών μου, όσο και στην καλύτερη του προσωπικού μου διδακτικού στυλ»

«Η έρευνα δράσης αποτελεί από μόνη της ένα πλεονέκτημα του προγράμματος. Συγκεκριμένα, η δυνατότητα που προσφέρει για τακτικές συναντήσεις με τον σύμβουλο-κριτικό συνεργάτη και η παράλληλη εφαρμογή στη τάξη των όσων διατυπώνονται στις συναντήσεις, βοηθά στο να συντελεστεί μία ουσιαστική επιμόρφωση, καθώς η γνώση που προκύπτει στον επιμορφούμενο ενσωματώνεται στη διδασκαλία του στη τάξη»

Τέλος, 3 εκπαιδευτικοί (11%) επισήμαναν την εμπειρία μιας επιμόρφωσης αποκλειστικά βασισμένης στην εξ αποστάσεως επικοινωνία, παρουσιάζοντάς την ως ιδιαίτερα λειτουργική και διευκολυντική.

«Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πολύ χρήσιμο για τη διδασκαλία μου στη τάξη, καθώς επίσης εδελκτο, διότι το παρακολούθησα από το σπίτι μου χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθώ»

«Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ήταν πολύ πρακτική, δεν είχαμε μετακίνηση, ήμασταν στο χώρο μας».

Επιπρόσθετα, από τα 81 συνολικά επίθετα που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για τον χαρακτηρισμό της επιμόρφωσης, τα 73 αναφέρονταν στη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά της, τα στοιχεία πρωτοτυπίας και καινοτομίας και την πρόκληση ενδιαφέροντος. Παράλληλα, από την ανάλυση των συγκριτικών αξιολογικών εκτιμήσεων των επιμορφούμενων προκύπτει ότι η δράση προσλήφθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων ως σημαντικά διαφορετική από κάθε άλλη προγενέστερη επιμορφωτική εμπειρία, ενώ περισσότεροι από τους μισούς την χαρακτήρισαν «καλύτερη» από όλες τις άλλες.

«Όλα τα προηγούμενα προγράμματα ήταν στο μεγαλύτερο βαθμό θεωρητικά με παρακολούθηση εισηγήσεων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε θεωρητική κάλυψη αλλά η δράση το έκανε ενδιαφέρον και ουσιαστικό»

«Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εικονικής τάξης, πράγμα το οποίο βοήθησε στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων που αποτέλεσε και κίνητρο συμμετοχής στην έρευνα»

«Το πρόγραμμα αυτό είναι καλύτερο γιατί είχε παρέμβαση μέσα στην τάξη, ενώ στα άλλα κάναμε κάποια σχέδια μαθήματος μέσα σε μια τάξη που αποτελούνταν από καθηγητές, ενώ αυτό ήταν πραγματικό. Ένα σχέδιο μαθήματος χωρίς να το εφαρμόσουμε, τι νόημα να έχει;»

Τα μειονεκτήματα που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονταν σε εκείνες τις παραμέτρους που συγκέντρωσαν και τις χαμηλότερες βαθμολογικές εκτιμήσεις, και συγκεκριμένα: (α) στη διάρκεια της δράσης, η οποία χαρακτηρίστηκε 'λίγη' ή 'ελλιπής' από αρκετούς εκπαιδευτικούς (12 εκπαιδευτικοί, 45%), επισημαίνοντας ότι θα ήθελαν να διαρκέσει περισσότερο, τουλάχιστον μία σχολική χρονιά, και (β) στα τεχνικά προβλήματα που σχετιζόνταν με τη λειτουργία της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης (9 εκπαιδευτικοί, 33%). Επιπλέον, 2 εκπαιδευτικοί (7%) χαρακτήρισαν τις επιμορφωτικές συναντήσεις χρονοβόρες-μακρόχρονες και 1 εκπαιδευτικός (4%) αναφέρθηκε σε δυσκολίες στην εκπόνηση της τελικής εργασίας. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι 3 εκπαιδευτικοί (11%) απάντησαν πως η δράση δεν είχε κανένα μειονέκτημα.

Συμπερασματικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δράση βαθμολογήθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ως άριστη και χαρακτηρίστηκε ως «άρτια δομημένη και οργανωμένη», «εξαιρετική», «προκλητική», «πρωτότυπη», «πρακτική και υποδειγματική ως προς την εφαρμογή θεωρίας στην τάξη», «γνωστικά εξαργυρώσιμη». Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν την αποτελεσματικότητά της: «ενεργοποιήθηκα ως εκπαιδευτικός», «παρέμβαση που είχε αποτέλεσμα», «οι προσδοκίες μου υπερκαλύφθηκαν», και εξέφρασαν την επιθυμία «να ξαναγίνει», «να επαναληφθεί», «να συνεχιστεί», «εμείς θέλουμε κι άλλο», «αν συνεχίσετε μη με ξεχάσετε».

Συμπεράσματα

Στην εργασία παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός και ορισμένα από τα αποτελέσματα εφαρμογής ενός προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου αξιολόγησης φάνηκε ότι οι επιδιώξεις του προγράμματος ικανοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό και ότι τα στοιχεία που κατεύθυναν τις μεθοδολογικές και οργανωτικές επιλογές σχεδιασμού της δράσης, αύξησαν το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφούμενων και τους βοήθησαν να στοχαστούν πάνω στη διδασκαλία τους. Το θετικό κλίμα και οι εκτιμήσεις των επιμορφούμενων ήταν απόρροια της κριτικής-διερευνητικής φύσης του προγράμματος και των ιδιαίτερων στοιχείων που αξιοποιήθηκαν, όπως: (α) ο συνδυασμός της διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, που **εδράζεται** σε ένα ρεαλιστικό πρόβλημα ή σε μια ανάγκη της διδασκαλίας στην τάξη με την αξιοποίηση της έρευνας δράσης για την ad-hoc επίλυση ή την αντιμετώπισή τους, (β) η σπειροειδής μεθοδολογική οργάνωση, η απομάκρυνση από την μελέτη προκατασκευασμένου υλικού, η αποφυγή κάθε είδους παρουσίασης, επίδειξης ή διάλεξης σεμιναριακού τύπου, και η διαλεκτική - επαγωγική μορφή της επιμορφωτικής διαδικασίας με γνώμονα την ανάλυση της πρακτικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, (γ) η υιοθέτηση ενός μοντέλου βασισμένου αποκλειστικά στις συχνές και τακτικές τηλε-συναντήσεις σταθερών και ολιγομελών ομάδων εργασίας με δύο σταθερούς πανεπιστημιακούς δασκάλους, και (δ) η μακρόχρονη διάρκεια σε συνδυασμό με την ερευνητική φύση της τελικής εργασίας. Αν και ορισμένα από τα στοιχεία αυτά έχουν κατά καιρούς υιοθετηθεί μεμονωμένα στο πλαίσιο προγενέστερων επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών προσπαθειών (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013; Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011; Panagiotakopoulos et al, 2013; Σπανακά, 2008; Αυγητίδου, 2005; Μουζάκης, κ.ά., 2009) παρουσιάζοντας παρόμοια θετικά αποτελέσματα, από την άλλη θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία δεν έχει καταγραφεί άλλη επιμορφωτική δράση τοπικού χαρακτήρα στην οποία να συνυπάρχουν ταυτόχρονα όλα τα ανωτέρω στοιχεία και η οποία να βασίζεται κατεξοχήν στην εκπαιδευτική έρευνα-δράσης και την αποκλειστικά σύγχρονη διαλογική αλληλεπίδραση από απόσταση. Ο συνδυασμός των δύο, η συνεπής και συναφής εσωτερική διασύνδεσή τους με πρόσθετες μεθοδολογικές και οργανωτικές επιλογές οδήγησε τους επιμορφούμενους: (1) να κατανοήσουν τη γνώση που ενυπάρχει στη διδακτική τους πρακτική ως αποτέλεσμα του διαρκούς αναστοχασμού της *ολότητας* της *πράξης* τους, (2) να αποδομήσουν καίρια στοιχεία της συντηρητικής παιδαγωγικής δεοντολογίας και να αναπτύξουν μια κριτική - απελευθερωτική αντίληψη για το διδακτικό τους έργο, (3) να αναγνώσουν διαφορετικά τον εαυτό τους, τους μαθητές τους και το σχολικό πλαίσιο και να αποκτήσουν πίστη στις δυνάμεις τους και στις ικανότητές τους να πάρουν αποφάσεις, να τολμήσουν, να δράσουν (4) μέσα από την αποδέσμευση της επικοινωνίας από χωροχρονικά εμπόδια και, ιδιαίτερα, από εκείνες τις συμβολικές και συναισθηματικές σημασιοδοτήσεις που με τον φορμαλισμό τους αντικειμενικοποιούν τη δια-ζώσης επαφή, να βιώσουν το αναντικατάστατο δυναμικό υποστήριξης, βοήθειας και αλληλεγγύης που μπορεί να τους προσφέρει μια συλλογικότητα αναστοχασμού. Στα συμπεράσματα αυτά συγκλίνουν τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας αξιολόγησης που εκπονήθηκε και είναι ανέφικτο λόγω έκτασης να παρουσιασθούν στην εργασία αυτή, στην οποία οι βελτιωτικές μετατοπίσεις των 703 μαθητών που εν τέλει ωφελήθηκαν από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους δεν προέκυψαν από μελλοντικές επαγγελματίες και διαβιβαστικά σχόλια, αλλά αναδείχθηκαν με όρους εμπειρικούς από τα αποτελέσματα της δράσης τους.

Αναφορές

- Anderson, L. W., & Postlethwaite, T. N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. International Institute for Educational Planning Series Booklet, (8).
- Gyllenpalm, B. (2002). Virtual Knowledge Cafés. In K. Rudestam & J. Schoenhotz-Read, (eds.), *Handbook of Online Learning: Innovations in Higher Education and Corporate Training*. Thousand Oaks, CA.:Sage Publications.
- Larsson, S., & Nordvall, H. (2010). *Study circles in Sweden: An overview with a bibliography of international literature*. Linköping: Linköping University Electronic Press Available on Internet. URL: permanent link: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ku:diva-57887>.
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis, A., & Tzanakos, N. (2013). Teleconference in support of distance learning: Views of educators. *Open Education*, 9(1), 5-18.
- Scriven, M. (1966). *The methodology of evaluation* (Vol. 110). Boulder: Social Science Education Consortium.
- Stufflebeam, D. (2000). The CIPP model for evaluation. In Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. (eds.), *Evaluation Models*. Boston.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.Ν.ΑΠ. *Open Education*, 7(1), 69-86.
- Κατοσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευση μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λιοναράκης, Α. (2013). *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Μεθοδολογίες Μάθησης*. Πρακτικά 7^ο Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται λες και δεν είναι ενήλικες; Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού*». 22-23 Μαΐου 2009, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (υπό έκδοση). Ανακτήθηκε στις 2/2/2014 από <http://edu.per.uoi.gr/gmanrog/epim.doc>
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Γ.Γ.Ε.Ε., Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «*Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη*» (σ.195-209), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά 7^ο Διεθνούς Συνεδρίου «*Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση – Μεθοδολογίες Μάθησης*» (σ. 60-77), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- ΟΕΠΕΚ (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΠΙ (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2010-2013: Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Συγκριτική ερμηνεία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στο πρόγραμμα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 263-275). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: Ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education*, 4(1), 61-71.
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση: Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.