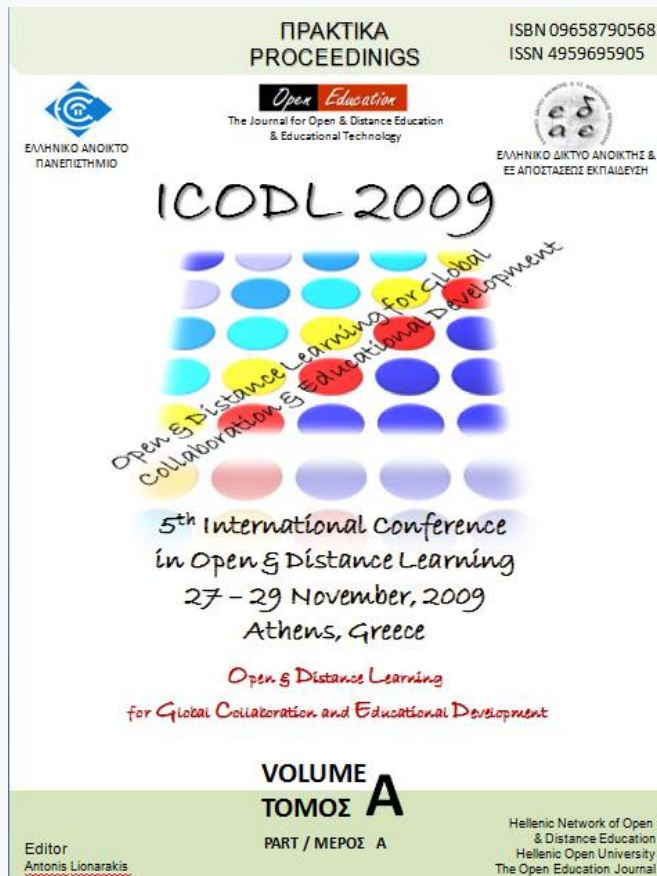


## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 1Α (2009)

Open and Distance Education for Global Collaboration & Educational Development



### Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου

Χ. ΜΟΥΖΑΚΗΣ, Κ. ΜΠΟΥΡΛΕΤΙΔΗΣ, Η. ΜΑΓΚΛΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. ΜΠΟΥΡΛΕΤΙΔΗΣ

doi: [10.12681/icodl.493](https://doi.org/10.12681/icodl.493)

## Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου

**X. ΜΟΥΖΑΚΗΣ**

<sup>1</sup>Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
[hmouzak@primedu.uoa.gr](mailto:hmouzak@primedu.uoa.gr),

**Η. ΜΑΓΚΛΟΓΙΑΝΝΗΣ**

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών  
Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων και Έρευνας  
[dbourlet@admin.uoa.gr](mailto:dbourlet@admin.uoa.gr)

**Κ. ΜΠΟΥΡΑΕΤΙΑΗΣ**

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών  
Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων και Έρευνας  
[mpourle@elke.uoa.gr](mailto:mpourle@elke.uoa.gr),

**Δ. ΜΠΟΥΡΑΕΤΙΑΗΣ**

Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας  
Τμήμα Πληροφορικής με Εφαρμογές στη  
Βιοϊατρική  
[imaglo@ucg.gr](mailto:imaglo@ucg.gr)

### Περίληψη

Η εργασία αυτή είχε ως σκοπό να περιγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος βελτίωσης των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκε σε μεθόδους μικτής μάθησης, η οποία περιλάμβανε μία φυσική συνάντηση και 250 ώρες εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την υποστήριξη από έναν επιμορφωτή. Τα συμπεράσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος δείχνουν οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι τόσο από τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης όσο και από τις γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση του προγράμματος. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

### Abstract

The purpose of this study was to describe the main components of a professional development course for teachers on multicultural education and bullying in schools. The course was realized through blended learning whereas the methodology applied was a face-to-face session and 250-hour web-based learning supported by a facilitator. The evaluation process aimed to involved teachers' perceptions toward different aspects of the blended training process. The quantitative and qualitative results indicate that the teachers were satisfied both with the distance learning methodology and with the knowledge and skills they acquired. Finally, some recommendations that would improve the effectiveness of courses employing distance training methodologies are given.

### 1. Εισαγωγή

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία προϋποθέσεων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες φοίτησης και μάθησης σε όλες τις βαθμίδες της

εκπαίδευσης (Banks, 2001). Η πολιτισμική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο, η οποία εκτός των μαθητών αλλοδαπής προέλευσης, προσδιορίζεται και από τους τσιγγάνους και μουσουλμάνους συναδέλφους τους, δημιουργεί την ανάγκη για μία νέα παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς και προϋποθέτει την ικανότητά τους να προσεγγίζουν και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που επιφέρει η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών στο σχολικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2005). Ταυτόχρονα, ζητήματα όπως η επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου, μετά τις δυτικές κοινωνίες, αρχίζει να απασχολεί και τη χώρα μας όπου πληθαίνουν οι αναφορές από γονείς και εκπαιδευτικούς για την επιθετικότητα των παιδιών κυρίως μέσα στο χώρο, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός αφενός για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τη μετάδοση αρχών και κανόνων που διέπουν την αποδεκτή και κοινωνική συμπεριφορά και αφετέρου, για τη διαχείριση και τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που μπορεί να οδηγήσουν στην εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Houndoumani and Pateraki, 2001). Η γνώση, η κατανόηση και η αποδοχή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και η επίλυση προβλημάτων σχολικής επιθετικότητας θέτει επιτακτικά το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2005). Μελέτες που έχουν εκπονηθεί στη χώρα μας δείχνουν ότι οι μορφές επιμόρφωσης που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια (Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) δεν μπόρεσαν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών, ενώ τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση δράσεων χαρακτηρίζονται από ανομοιομορφία και ασυνέχεια (Παπαχρήστος, 2005, Ζησιμοπούλου, 2001).

Η πρόσβαση όλων των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχούς βελτίωσης των επαγγελματικών τους προσόντων και δεξιοτήτων με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις καθημερινές τους ανάγκες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για την επιστημονική κοινότητα και τους φορείς που εμπλέκονται στο πεδίο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Ξωχέλης, 2005). Στη σχετική βιβλιογραφία (Μπάρος, 2008, Μάγος, 2005) τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης τα οποία θα εστιάζουν στις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και θα επιφέρουν αλλαγές τόσο στη διδακτική μεθοδολογία όσο και στις απόψεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, η υιοθέτηση μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την υποστήριξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας υπόσχεται τη δημιουργία δομών συνεχούς επιμόρφωσης με αποτελεσματικό, ευέλικτο και αξιόπιστο τρόπο ανεξάρτητα του τόπου που διαμένουν και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Χλαπάνης και Δημητρακοπούλου, 2004). Οι εμπειρίες από την υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε διεθνές επίπεδο καταγράφονται θετικές ως προς τις δυνατότητες που προσφέρουν για την κατάργηση των χρονικών και των γεωγραφικών περιορισμών της συμβατικής επιμόρφωσης (Zgaga, 2008).

Η συνεχώς διογκούμενη τάση για εξ αποστάσεως επιμόρφωση συμπληρώνεται από τη μεθοδολογία της μικτής μάθησης (Blended Learning) όπου παράλληλα με τις μεθόδους της ηλεκτρονικής μάθησης χρησιμοποιούνται και πρακτικές της 'πρόσωπο με πρόσωπο' διδασκαλίας (Rovai and Jordan, 2004). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης όταν τα επιμορφωτικά προγράμματα ανταποκρίνονται στο γνωστικό τους επίπεδο και τις καθημερινές τους

ανάγκες και τους παρέχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν άμεσα στην τάξη τους τις γνώσεις που αποκτούν (Wideman, Owston, and Sinitskaya, 2007, Sinclair and Owston, 2006). Αν και ο αριθμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που υλοποιούνται μέσα από προσεγγίσεις μικτής μάθησης αυξάνεται συνεχώς, οι αναφορές σε προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της επιθετικότητας είναι περιορισμένες (Orly, 2007). Συνεπώς, καταγράφεται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σε ότι αφορά στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να διαμορφώνεται η εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε να αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα πλεονεκτήματα των μεθόδων που συνδυάζονται και να αποφεύγονται τα κατά περίπτωση μειονεκτήματα τους με στόχο την αποτελεσματική βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών.

Ακολουθώντας τις προαναφερόμενες εξελίξεις, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, προκήρυξε το έργο με τίτλο «Εξ αποστάσεως ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών για διδασκαλία μαθημάτων» με αντικείμενο την εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Το έργο ανατέθηκε κατόπιν διεθνούς διαγωνισμού στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στην πρόσκληση συμμετοχής ανταποκρίθηκαν 216 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στις περιοχές Αν. Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να περιγράψει τα χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος και να παρουσιάσει τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγησή του, δίνοντας απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιες ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης;
- Σε ποια σημεία θα μπορούσε να βελτιωθεί η εξ αποστάσεως επιμόρφωση για να γίνει πιο αποτελεσματική;

## 2. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης

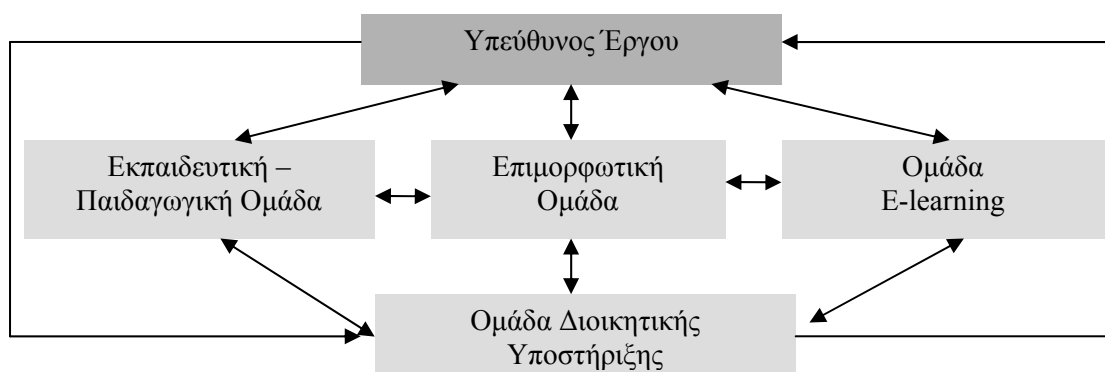
Το αναλυτικό πρόγραμμα της επιμόρφωσης αναπτύχθηκε από ομάδα εργασίας αποτελούμενη από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και δομήθηκε σε δύο θεματικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα περιλάμβανε μια σειρά μαθημάτων τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αναλυτικό Πρόγραμμα της Επιμόρφωσης

Θεματική Ενότητα:	Τίτλος Μαθήματος
A. Διαχείριση Επιθετικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον	1. Προβλήματα Συμπεριφοράς/ Επιθετικότητας. 2. Σύντομη αναφορά στις Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Φαινομένου της Επιθετικότητας. 3. Χαρακτηριστικά Παιδιών με προβλήματα Συμπεριφοράς και Διαταραχές Συμπεριφοράς. 4. Μορφές Επιθετικότητας στο Σχολείο. 5. Αιτίες και Παράγοντες που ενισχύουν τη Βία και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. 6. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για την Πρόληψη και την αντιμετώπιση της Επιθετικότητας. Συμβουλευτική Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών. 7. Προγράμματα Παρέμβασης στο Σχολείο για την Επίλυση Συγκρούσεων.

B. Διαχείριση Πολυπολιτισμικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση.</li> <li>2. Εκπαιδευτική πολιτική για θέματα πολυπολιτισμικότητας καθώς και ζητήματα για μετανάστες και παλιννοστούντες.</li> <li>3. Ταυτότητα – Ετερότητα: Ψυχολογική και κοινωνιολογική θεώρηση για τη συγκρότηση ταυτότητας. Ξενοφοβία, ρατσισμός.</li> <li>4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Συγκριτική ανάλυση εμπειριών από χώρες με παράδοση στη διαχείριση σχετικών προβλημάτων εκπαίδευσης.</li> <li>5. Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Ένα άλλο σχολείο για όλους με κοινωνική συνοχή, ισότητα ευκαιριών, αλληλεγγύη.</li> <li>6. Παραδείγματα εκπαιδευτικών εφαρμογών των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.</li> </ol>
---	--

Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η διαχείριση του προγράμματος επιμόρφωσης αποτέλεσε το αντικείμενο εργασίας της ομάδας έργου η οποία στελεχώθηκε από εξειδικευμένα στελέχη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών υπό την επίβλεψη του επιστημονικού υπευθύνου του έργου. Για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό, το συντονισμό και τη διαχείριση του προγράμματος, η ομάδα έργου αποτελείτο από την εκπαιδευτική – παιδαγωγική ομάδα, την επιμορφωτική ομάδα, την ομάδα τεχνικής υποστήριξης - ανάπτυξης υλικού e-learning και την ομάδα διοικητικής, γραμματειακής υποστήριξης του έργου (βλ. Σχήμα 1.).



Σχήμα 1. Σχήμα διοίκησης του επιμορφωτικού προγράμματος

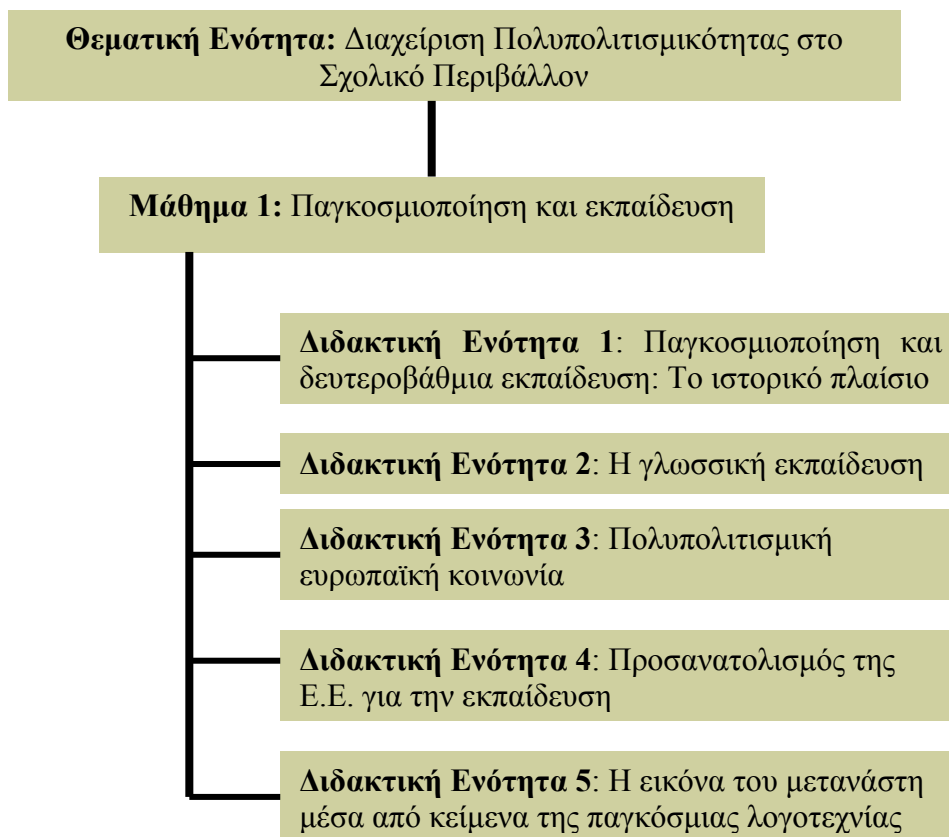
Τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος το οποίο ακολούθησε τέσσερα στάδια: (1) την προετοιμασία του προγράμματος, (2) την ανάπτυξη μαθημάτων, (3) τη διεξαγωγή φυσικών συναντήσεων και (4) τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Το περιεχόμενο κάθε σταδίου παρουσιάζεται στη συνέχεια.

## 2.1. Προετοιμασία του προγράμματος

Στο στάδιο της προετοιμασίας του προγράμματος πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτική ομάδα η εκπόνηση του οδηγού διαχείρισης της επιμόρφωσης, η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η συγγραφή της διδακτέας ύλης (εκπαιδευτικά περιεχόμενα). Στο οδηγό διαχείρισης περιγράφονται λεπτομερώς οι όροι, οι διαδικασίες, τα χρονοδιαγράμματα και θέματα σχετικά με την υλοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Για την ανίχνευση και την καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς που είχαν δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η



διαδικασία αυτή έδωσε πληροφορίες για συγκεκριμένες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών που δεν είχαν οροθετηθεί ξεκάθαρα στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως ήταν για παράδειγμα η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγγραφή των περιεχομένων βασίστηκε στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έλαβε υπόψη τα αποτελέσματα των αναγκών των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που αναπτύχθηκε σε κάθε μάθημα δομήθηκε σε διδακτικές ενότητες, κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχούσε σε 10-15σελίδες γραπτού κειμένου έτσι ώστε η ύλη να αντιστοιχεί σε ένα πρόγραμμα 250 διδακτικών ωρών (Σχήμα 2). Συνολικά, αναπτύχθηκαν 74 διδακτικές ενότητες (36 διδακτικές ενότητες για τα έξι μαθήματα της θεματικής ενότητας της διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και 38 διδακτικές ενότητες για τα επτά μαθήματα της θεματικής ενότητας της διαχείρισης της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον).



Σχήμα 2. Η δομή ενός μαθήματος από το πρόγραμμα

## 2.2. Διαμόρφωση ηλεκτρονικών μαθημάτων

Το δεύτερο στάδιο αφορούσε στη διαμόρφωση και στην παραμετροποίηση των εκπαιδευτικών περιεχομένων σύμφωνα με το πρότυπο SCROM 1.2 έτσι ώστε να είναι κατάλληλα για τη χρήση τους μέσα από το σύστημα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Το σύστημα τηλεεκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης «ΙΣΤΟΣ» του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (<http://istos.sch.gr/>) η οποία διέθετε δυνατότητες παρουσίασης εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή ψηφιακού κειμένου, δυνατότητα επισύναψης αρχείων σε μορφή .pdf, ημερολόγιο και σύστημα ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Η διάρθρωση των περιεχομένων σε κάθε μια από τις διδακτικές ενότητες του προγράμματος είχε συγκεκριμένη δομή και περιλάμβανε τα ακόλουθα συστατικά στοιχεία: (1) σκοπός, (2) προσδοκώμενα αποτελέσματα, (3) έννοιες κλειδιά, (4) εισαγωγικές παρατηρήσεις, (5) περιεχόμενα ενότητας, (6) σύνοψη, (7) βιβλιογραφία και (8) ασκήσεις – δραστηριότητες. Στην Εικόνα 1 διακρίνονται τα παραπάνω στοιχεία με τα περιεχόμενα (ψηφιακό κείμενο) να καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της οθόνης. Το ψηφιακό κείμενο χωριζόταν σε αριθμημένες υποενότητες κάθε μία από τις οποίες είχε έναν τίτλο και με τη σειρά της μπορούσε να χωριστεί σε μέχρι τρία εδάφια. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να κατεβάσουν στον υπολογιστή τους αρχεία τύπου .pdf που περιείχαν συμπληρωματικό υλικό.

Σε ότι αφορά στις ασκήσεις-δραστηριότητες έδιναν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί την επίδοσή του σε κάθε διδακτική ενότητα ξεχωριστά, αφού μετά το πέρας της ολοκλήρωσής τους μπορούσε να δει τις σωστές απαντήσεις και τη συνολική τους βαθμολόγηση. Οι ασκήσεις είχαν τη μορφή αντιστοίχισης, επιλογής της σωστής απάντησης, επιλογής σωστού –λάθους και της δημιουργίας δραστηριότητας επισυναπτόμενη σε αρχείο μορφή .doc ή .excel (up-load).



Εικόνα 1. Το περιβάλλον εργασίας στην πλατφόρμα «ΙΣΤΟΣ»

### 2.3. Φυσική συνάντηση

Το τρίτο στάδιο του προγράμματος περιλάμβανε τη διεξαγωγή φυσικών συναντήσεων μεταξύ μελών της ομάδας έργου, των επιμορφωτών και των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκαν δύο φυσικές συναντήσεις, μία στην Κομοτηνή για τους εκπαιδευτικούς της Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης και μία στα Ιωάννινα για τους εκπαιδευτικούς της Ηπείρου. Το πρόγραμμα κάθε ημερίδας περιλάμβανε την παρουσίαση των στόχων της επιμόρφωσης, την επίδειξη της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης, καθώς επίσης και την προσέγγιση και κατανόησης των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων σε θέματα διαχείρισης της σχολικής επιθετικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Ακολούθησε συζήτηση όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απορίες τους σχετικά με τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης.

## 2.4. Διεξαγωγή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Η επιμορφωτική διαδικασία αφορούσε σε 216 εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν ενδιαφέρον και εγγράφηκαν στο σύστημα τηλεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίστηκαν σε τμήματα (ηλεκτρονικές τάξεις) των 25 εκπαιδευτικών. Στο σύστημα τηλεκπαίδευσης εγγράφηκαν και οι εννέα επιμορφωτές που ανέλαβαν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε τον προσωπικό του κωδικό χρήσης (username) και κωδικό πρόσβασης (password) για να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίστηκε στη μελέτη των περιεχομένων από τον εκπαιδευτικό (αυτό-μάθηση), την περαιτέρω μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών, την εκπόνηση των ασκήσεων-δραστηριοτήτων και την εκπόνηση εργασιών. Η εκπόνηση των ασκήσεων-δραστηριοτήτων και των εργασιών αφορούσαν και στην αξιολόγηση – πιστοποίηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία αυτή περιλάμβανε:

- Την ολοκλήρωση ενός τεστ αυτοαξιολόγησης σε κάθε μάθημα. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να απαντήσει σωστά στο 50% των ερωτήσεων έτσι ώστε να θεωρείται ότι πέτυχε στο τεστ.
- Τη συγγραφή μιας εργασίας ανά θεματική ενότητα, δηλ. μία για το πρόγραμμα της διαχείρισης σχολικής επιθετικότητας και μία για το πρόγραμμα της πολυπολιτισμικότητας (Σχήμα 3).
- Τη συμμετοχή σε ένα συνολικό τεστ, στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να απαντήσει σε ερωτήσεις που κάλυπταν την ύλη ολόκληρου του προγράμματος και να δώσει σωστή απάντηση στο 50% των ερωτήσεων.

Διαχείριση επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον	Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να περιγράψετε μια πραγματική ή υποθετική περίπτωση επιθετικότητας και να προτείνετε τρόπους διαχείρισης του προβλήματος σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο συνεργασίας με την οικογένεια και το περιβάλλον των μαθητών.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να περιγράψετε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία να αναφέρεται σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, προσδιορίζοντας τον εκπαιδευτικό της σκοπό, τα πιθανά προβλήματα που θα παρουσιαστούν κατά την υλοποίηση της και να διατυπώσετε προτάσεις για την αντιμετώπισή τους</li> </ul>

Σχήμα 3. Θεματολογία εργασιών

Σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός μπορούσε να απευθυνθεί μέσω του συστήματος ηλεκτρονικής επικοινωνίας (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) στον επιμορφωτή του για την επίλυση αποριών σχετικών με τα μαθήματα και τις ασκήσεις αξιολόγησης. Κάθε επιμορφωτής είχε υπό την ευθύνη του ένα τμήμα εκπαιδευτικών (μια ηλεκτρονική τάξη) και ο ρόλος του ήταν να υποστηρίξει και να συντονίζει τις επιμορφωτικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι αρμοδιότητες του επιμορφωτή αφορούσαν:

- Στη διαπίστωση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συνδεθούν στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, να δουν το εκπαιδευτικό υλικό και να ανταλλάξουν μηνύματα μέσω του συστήματος επικοινωνίας.
- Στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το χρονοδιάγραμμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.



- Στη διόρθωση και στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που υποβάλλονταν σε μορφή αρχείου .doc
- Στην υποστήριξη - εκπόνηση των τελικών εργασιών και την αξιολόγησή τους.
- Στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς σε 24ώρη βάση και στην απάντηση στα μηνύματά τους για την παροχή οδηγιών, συμβουλών και βοήθειας.
- Στην παράδοση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών στην ομάδα διοικητικής υποστήριξης του προγράμματος.

Η διεξαγωγή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης διήρκησε 6 εβδομάδες (μέσα Οκτωβρίου 2008-τέλος Νοεμβρίου 2008). Από τους 216 εκπαιδευτικούς από είχαν δηλώσει αρχικά συμμετοχή τελικά συμμετείχαν 187 εκπαιδευτικοί (ποσοστό συμμετοχής 86,6%). Συνολικά πιστοποιήθηκαν 172 από τους 187 εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το πρόγραμμα (ποσοστό 92%).

### 3. Η αξιολόγηση του προγράμματος

#### 3.1. Συμμετέχοντες

Από τους 187 εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα, οι 132 συμμετείχαν στην αξιολόγηση του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωσή του (ποσοστό συμμετοχής 70,6%). Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 70 άνδρες (53,0%) και 62 γυναίκες (47,0%). Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 40 έτη, ενώ 85 εκπαιδευτικοί (64,4%) υπηρετούσαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 47 (35,6%) υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

#### 3.2. Κριτήρια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος ακολούθησε τις θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην καταγραφή, μελέτη και ανάλυση των προσωπικών αντιλήψεων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι σε διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας 2003, Fraser 1998). Τα κριτήρια αξιολόγησης βασίστηκαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης όπως αυτά περιγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Graham, 2006), σε σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Walker, 2002, Jegede, Fraser and Fisher, 1998) και στα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Συνολικά, επελέγησαν 34 προτάσεις οι οποίες οργανώθηκαν σε επτά κλίμακες, οι οποίες ήταν (1) απόκτηση γνώσεων, (2) ευέλικτη μάθηση, (3) εκπαιδευτικό υλικό, (4) επιμορφωτής, (5) φυσική συνάντηση, (6) σύστημα τηλεεκπαίδευσης και (7) ικανοποίηση.

#### 3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την καταγραφή των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, για την καταγραφή των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τρία μέρη: Το πρώτο μέρος αποσκοπούσε στην καταγραφή των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, ειδικότητα). Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε τις 34 προτάσεις που επελέγησαν για την καταγραφή των προσωπικών

απόψεων των εκπαιδευτικών με τη μορφή 5βάθμης κλίμακας τύπου Likert. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha για τις 34 προτάσεις του ερωτηματολογίου βρέθηκε ίσος με  $\alpha=0,94$ . Το τρίτο μέρος περιλάμβανε 2 ανοικτές ερωτήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να διατυπώσουν τις εντυπώσεις τους αλλά και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Για την καταγραφή των απόψεων των επιμορφωτών διενεργήθηκαν τηλεφωνικές συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν 3 επιμορφωτές οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να επισημάνουν ζητήματα που αντιμετώπισαν κατά την επιμορφωτική διαδικασία. Τέλος, η έκθεση της ομάδας έργου αξιοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης.

### 3.4. Ανάλυση δεδομένων

Κατά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σε ότι αφορά στα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, έγινε ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των απαντήσεων σε θεματικές κατηγορίες αντίστοιχες με τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια έγινε καταγραφή των συχνοτήτων των κατηγοριών αυτών. Τέλος, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους επιμορφωτές και από την αναφορά στην έκθεση της ομάδας έργου εμπλούτισαν σε συγκεκριμένα σημεία τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα.

## 4. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις προτάσεις της κλίμακας της ικανοποίησης. Οι υψηλές τιμές των μέσων όρων δείχνει ότι το πρόγραμμα αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι αποκόμισαν αξιόλογα μαθησιακά οφέλη από το επιμορφωτικό πρόγραμμα και συμφώνησαν με την άποψη ότι η αξιοποίηση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα βελτίωνε την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική προδιάθεση για τη συμμετοχή τους σε παρόμοια επιμορφωτικά προγράμματα στο μέλλον.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι των απαντήσεων στις προτάσεις που αφορούσαν στη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Προτάσεις	Απαντήσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποτέλεσε μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία	132	4,49	0,78
2. Ο χρόνος που αφιέρωσα στην παρακολούθηση του προγράμματος ήταν παραγωγικός	132	4,28	0,83
3. Αισθάνομαι ότι αποκόμισα ουσιαστικά μαθησιακά οφέλη από το πρόγραμμα	132	4,05	0,98

4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα ήταν πιο αποτελεσματική αν υλοποιούνταν με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	132	4,39	0,91
5. Θα ήθελαν να συμμετάσχω και σε άλλα προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης	132	4,17	0,95

Σε ότι αφορά στις υπόλοιπες κλίμακες του ερωτηματολογίου, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που αφορούσαν στην απόκτηση γνώσεων ήταν επίσης υψηλοί, κάτι που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι αποκόμισαν ουσιαστικές γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολυτισμικότητας και της επιθετικότητας σχολικό περιβάλλον (Μ.Ο.= 4,0, Τ.Α.=1,01) και ήρθαν σε επαφή με ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην τάξη τους (Μ.Ο.=4,03, Τ.Α.=1,00). Σε ότι αφορά στην κλίμακα της ευέλικτης μάθησης, η δυνατότητα προσαρμογής της μελέτης του επιμορφωτικού υλικού στο χώρο και το χρόνο που επέλεγε κάθε εκπαιδευτικός και σύμφωνα με τις προσωπικές του στρατηγικές μάθησης συγκέντρωσαν τις θετικότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=4,08, Τ.Α.=1,10 και Μ.Ο.=4,15, Τ.Α.=1,02).

Σε ότι αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης συγκέντρωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=4,1, Τ.Α.=0,95) και ακολούθησαν οι προτάσεις που αφορούσαν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού όπως ήταν η αποτελεσματική δόμηση των εκπαιδευτικών περιεχομένων (Μ.Ο.=3,85, Τ.Α.=0,94) και η χρήση γλώσσας που καθιστούσε εύκολη τη μελέτη και την κατανόηση (Μ.Ο.=3,75, Τ.Α.=1,01). Σε ότι αφορά, στο σύστημα τηλεεκπαίδευσης, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έχουν θετική τάση σε ότι αφορά στην αξιοπιστία της πλατφόρμας (Μ.Ο.= 3,98, Τ.Α.=1,07) και στη φιλικότητα του περιβάλλοντος διεπαφής (Μ.Ο.= 3,93, Τ.Α.=0,99). Λίγο χαμηλότερες ήταν οι τιμές των μέσων όρων σε ότι αφορά στην ευχρηστία των εργαλείων πλοήγησης και επικοινωνίας του συστήματος τηλεεκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,63, Τ.Α.=1,24) και την ευκολία πρόσβασης στις σελίδες του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (Μ.Ο.=3,70, Τ.Α.=1,02).

Σε ότι αφορά στους επιμορφωτές, παρόλο που οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν θετική τάση σε ότι αφορά την ευελιξία που τους έδινε το σύστημα ηλεκτρονικής επικοινωνίας για αλληλεπίδραση με τον επιμορφωτή τους (Μ.Ο.=3,71, Τ.Α. 1,18), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι ως προς τη συχνότητα της ανατροφοδότησης που δέχονταν από τον επιμορφωτή τους (Μ.Ο.=3,08, Τ.Α.=1,42), την καθοδήγηση που είχαν κατά την εκπόνηση των δραστηριοτήτων (Μ.Ο.=2,92, Τ.Α.=1,37) και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην επιμορφωτική διαδικασία (Μ.Ο.=2,56, Τ.Α.=2,92). Τέλος, ως προς τη φυσική συνάντηση, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι χαμηλοί σε ότι αφορά στο χρόνο που αφιερώθηκε για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το σύστημα τηλεεκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,09, Τ.Α.=0,98) και στις οδηγίες και τις κατευθύνσεις που τους δόθηκαν για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και των εργασιών τους (Μ.Ο.= 2,70, Τ.Α.=1,08). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν θετικές εντυπώσεις αφενός από τις δυνατότητες ευέλικτης μάθησης και αφετέρου από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις γνώσεις που τους προσέφερε το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι στις προτάσεις που αφορούν στην παρουσία του επιμορφωτή, στη φυσική συνάντηση και στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης υποδεικνύει ότι στους τομείς αυτούς απαιτούνται οι περισσότερες βελτιώσεις.

Για τη βαθύτερη διερεύνηση των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκαν και τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τις συνεντεύξεις με τους επιμορφωτές και την έκθεση αξιολόγησης της ομάδας έργου. Στις απαντήσεις τους στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι προτάσεις που αφορούν στις κλίμακες της απόκτησης γνώσεων, της ευελιξίας της μάθησης, το εκπαιδευτικό υλικό και την παρουσία του επιμορφωτή παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Προϋποθέσεις βελτίωσης των γνώσεων, της ευελιξίας της μάθησης, του εκπαιδευτικού υλικού και του επιμορφωτή.

Κατηγορία κριτηρίων	Θεματική κατηγορία	Αριθμός απαντήσεων
Απόκτηση γνώσεων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαμόρφωση των προθεσμιών ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων και των εργασιών λαμβάνοντας υπόψη τις επαγγελματικές και τις προσωπικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών</li> </ul>	32
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεγαλύτερη έμφαση σε παραδείγματα και δραστηριότητες που να αναφέρονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις που συναντά ο εκπαιδευτικός στο σχολείο.</li> </ul>	25
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από διαδικασίες συνεργατικής μάθησης</li> </ul>	20
Ευελιξία μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεγαλύτερο εύρος του προγράμματος σπουδών, με δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέγει τις διδακτικές ενότητες ή τις δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν περισσότερο</li> </ul>	27
Εκπαιδευτικό υλικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρουσίαση περιεχομένων σε οπτικοακουστική μορφή (ήχο ή και βίντεο)</li> </ul>	22
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξιοποίηση του υπερκειμένου για τη σύνδεση μεταξύ των εννοιών και των υπο-εννοιών του βασικού κειμένου</li> </ul>	22
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το εκπαιδευτικό υλικό να παραμείνει στο Διαδίκτυο για να έχουν πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί</li> </ul>	17
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και σε έντυπη μορφή</li> </ul>	11
Επιμορφωτής	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συχνότερη επικοινωνία με τον επιμορφωτή για την επίλυση αποριών και την παροχή ενίσχυσης</li> </ul>	30
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενίσχυση της επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο με τον επιμορφωτή με τη χρήση εργαλείων όπως είναι το IRC ή η τηλεδιάσκεψη</li> </ul>	25
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δυνατότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή</li> </ul>	7

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της φυσικής συνάντησης και της

πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης καθώς και στη βελτίωση της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Πίνακας 3. Προϋποθέσεις βελτίωσης της φυσικής συνάντησης, της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης και της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Κατηγορία κριτηρίων	Θεματική κατηγορία	Αριθμός απαντήσεων
Φυσική συνάντηση	• Διεξαγωγή άλλων δύο φυσικών συναντήσεων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης	24
	• Δημιουργία μικρών ομάδων κατά τη φυσική συνάντηση και συνεργασία με τον επιμορφωτή για την επίλυση των αποριών των εκπαιδευτικών	19
	• Εξοικείωση μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες με τη διαδικασία της αυτόνομης μάθησης	14
Τηλεκπαίδευση	• Ενσωμάτωση εργαλείων σύγχρονης επικοινωνίας όπως IRC και τηλεδιάσκεψη	31
	• Άμεση εμφάνιση των περιεχομένων όταν ο εκπαιδευτικός πλοηγείται από τη μια οθόνη στην επόμενη	29
	• Παροχή εργαλείου φόρουμ για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	20
Ικανοποίηση	• Μεγαλύτερη χρονική διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης (4 ή 5 μήνες)	45
	• Προετοιμασία των εκπαιδευτικών μέσα από μια δραστηριότητα πρακτικής εξάσκησης (πρόσωπο με πρόσωπο ή εξ αποστάσεως) προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αυτομάθησης	17
	• Ενίσχυση εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα επιμόρφωσης με οικονομικά ή θεσμικά κίνητρα	11

Στις συνεντεύξεις τους οι επιμορφωτές επεσήμαναν τις αυξημένες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για συνεχή υποστήριξη και επικοινωνία. Οι επιμορφωτές επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι το στενό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της επιμόρφωσης λειτούργησε πολύ πειστικά για τους εκπαιδευτικούς και τους δημιούργησε ανάγκες για συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση. Όπως επισήμαναν οι επιμορφωτές, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν εμπλακεί άλλη φορά σε προγράμματα εξ ατομικευμένης μάθησης με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να οργανώσουν τη μελέτη τους και να προσπεράσουν τυχόν απορίες. Αυτό είχε ως συνέπεια, να μην μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που συναντούσαν και να έχουν την ανάγκη συνεχούς υποστήριξης από τον επιμορφωτή. Οι απαιτήσεις όμως ήταν τέτοιες όπου οι επιμορφωτές ήταν αδύνατο να ανταποκριθούν. Σύμφωνα με τις απόψεις των επιμορφωτών, η παροχή δυνατοτήτων συζήτησης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας θα βοηθούσε στην ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών και θα μπορούσε να συμβάλλει στην από κοινού επίλυση αποριών.



Η έκθεση αξιολόγησης της ομάδας έργου εστίασε σε τεχνικά ζήτημα σχετικά με την παραμετροποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και τη λειτουργία της πλατφόρμας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας παρουσιάστηκαν όμως προβλήματα όπως ήταν η αδυναμία εμφάνισης Ελληνικών χαρακτήρων σε ορισμένες οθόνες και η αδυναμία εμφάνισης της ζητούμενης σελίδας κατά την περιήγηση στο εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, η πλατφόρμα δεν ήταν διαθέσιμη για συνολικά τέσσερις ημέρες λόγω τεχνικών προβλημάτων. Οι διακοπές αυτές είχαν ως συνέπεια να μην εμφανίζονται κάποιες από τις τελικές εργασίες των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν προκειμένου να στείλουν τις εργασίες τους στους επιμορφωτές τους και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ορισμένα από τα παραπάνω προβλήματα αποδίδονται στις διαφορετικές εκδόσεις κώδικα του προγράμματος Moodle που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς στον εξυπηρετητή που χρησιμοποιήθηκε για τη φιλοξενία του υλικού υπήρχε εγκαταστημένη έκδοση 1.8, ενώ για την ανάπτυξη των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκε ή έκδοση 1.9.

## 6. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε η μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του προγράμματος δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της επιμόρφωσης έμειναν ικανοποιημένοι τόσο από τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσο και με τις θεματικές ενότητες που αφορούσαν σε σημαντικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα άλλων ερευνών τα οποία αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα των προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητά τους βελτιώνεται όταν το περιεχόμενό τους εστιάζει σε πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο (Kante, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που απέκτησαν σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της επιθετικότητας στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη σπουδαιότητα της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όπως τεκμηριώνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι καλλογραμμένο, να είναι πλούσιο ως προς τα παραδείγματα και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει και να ενσωματώνει ασκήσεις αυτό-αξιολόγησης (Ally, 2004). Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ενσωμάτωση περιεχομένων οπτικοακουστικής μορφής (ήχου και βίντεο), η χρήση υπερκειμένου και η διανομή του υλικού και σε έντυπη μορφή βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών. Επίσης, η τακτική αλληλεπίδραση με τον επιμορφωτή μέσα από κανάλια σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας θα μείωνε το άγχος των εκπαιδευτικών και θα τους ενίσχυε στην πορεία τους προς τη αυτομάθηση. Αποτελεί κοινή συνισταμένη μεταξύ των ερευνητών ότι ο ρόλος του επιμορφωτή αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντικός για την επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης (Wirght et al., 2006, Salmon, 2000).

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν επίσης ότι η ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ επικοινωνία είναι πολύ σημαντική και γι’ αυτό το λόγο θα πρέπει να δίνονται

περισσότερες ευκαιρίες φυσικών συναντήσεων. Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει σημαντικό αριθμό ερευνών οι οποίες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στη φυσική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ επιμορφωτή και εκπαιδευόμενων εφόσον συνδυάζονται αρμονικά με πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Stacey and Gerbic, 2009, Martyn, 2003). Σε ότι αφορά στην τεχνολογία, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συνάντησαν μια σειρά από τεχνικά προβλήματα τα οποία τους δημιούργησαν δυσκολίες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό. Η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της τεχνολογίας αποτελεί ένα στοιχείο που θα βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η έρευνα αυτή επιχείρησε να αναδείξει τις βασικές πτυχές της εξ αποστάσεως επιμορφωτικής διαδικασίας και να αναδείξει βασικούς παράγοντες που επηρέασαν τα αποτελέσματα της. Σε κάθε περίπτωση όμως το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο, ενώ υπάρχει και ένας αριθμός εκπαιδευτικών που διέκοψε τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, οι απόψεις των οποίων δεν κατέστη δυνατό να ανιχνευτούν. Η περαιτέρω έρευνα σε ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών είναι αναγκαία προκειμένου να βελτιωθούν οι πρακτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που βασίζονται σε μεθοδολογίες μικτής μάθησης.

## Βιβλιογραφία

- Ally M. (2004). 'Foundations of educational theory for online learning', in *Theory and practice of online learning*, Editors: T. Anderson and F. Elloumi, Athabasca, AB: Athabasca University.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education - Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Fraser, B. J. (1998). 'Classroom environment instruments: Development, validity and application'. *Learning Environments Research*, 1, pp.7-33.
- Graham, C. R. (2006). 'Blended Learning Systems: Definition, current trends and future directions', in *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*, Editors: C. J. Bonk, and C. R. Graham, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Houndoymani, A. and Pateraki, L. (2001). 'Bullying and Bullies in Greek Elementary schools: Pupils attitudes and teachers' - parents' awareness'. *Educational Review*, 53(1), pp.19-26.
- Jegede, O., Fraser, B. J. and Fisher, D. L. (1998). 'The distance and open learning environment scale: Its development, validation and use', in *Proceedings of the 69th Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, San Diego, CA.
- Kante, C. (2002). 'E-training: The new frontier of the teacher professional development'. *TechKnowLogia*, 4(4), pp.12-14.
- Martyn, M. (2003). 'The hybrid online model: Good practice'. *Educause Quarterly*, 6(1), pp.18-23.
- Orly, M. (2007). 'Multicultural e-learning project and comparison of teachers', student teachers' and pupils' perceptions about e-learning'. *Multicultural Education and Technology Journal*, 1(3), pp.178-191.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). 'Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses'. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), pp. 1-13.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Press.
- Sinclair, M. and Owston, R. (2006). 'Teacher Professional Development in Mathematics and Science: A Blended Learning Approach, *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), pp. 43-66.
- Stacey, E. and Gerbic, P. (2009). 'Introduction to Blended Learning Practices', in *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education*, Editors: E. Stacey and P. Gerbic, Hershey, PA: IGI Publishing.
- Walker, S. L. (2002). *Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education*. PhD Thesis, University of Curtin.
- Wideman, H., Owston, R. and Sinitskaya, N. (2007). 'Transforming teacher practice through blended professional development: Lessons learned from three initiatives' in *Proceedings of Society for*

- Information Technology and Teacher Education International Conference 2007. Chesapeake, VA: AACE..
- Wirght, N., Dewstow, R., Topping, M. and Tappenden, S. (2006). 'New Zealand examples of Blended Learning', in *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Editors: C. J. Bonk & C. R. Graham, San Francisco: Pfeiffer.
- Zgaga, P. (2008). 'Mobility and the European Dimension in Teacher Education', in B. Hudson and P. Zgaga, eds., *Teacher Education Policy in Europe : a Voice of Higher Education Institutions*. Umeå : University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). 'Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών', στο Κ. Βρατσάλης, επιμ., *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001). 'Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών'. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάγος, Κ. (2005). 'Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση'. Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σσ. 143-153.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). 'Η Σχολική τάξη', Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπάρος, Β. (2008). 'Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού'. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 14-16 Μαρτίου, ΚΕ.Δ.ΕΚ.- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, σσ: 258 – 273.
- Νικολάου, Γ. (2005). 'Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές.' Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). 'Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο', Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). 'Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.'. Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σσ. 340-352.
- Χλαπάνης, Γ., και Δημητρακοπούλου, Α. (2004). 'Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών μέσω Διαδικτύου: Παρουσίαση της περίπτωσης της Κοινότητας Μάθησης Εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου Αιγαίου'. Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τόμος Α, σσ. 349-360.