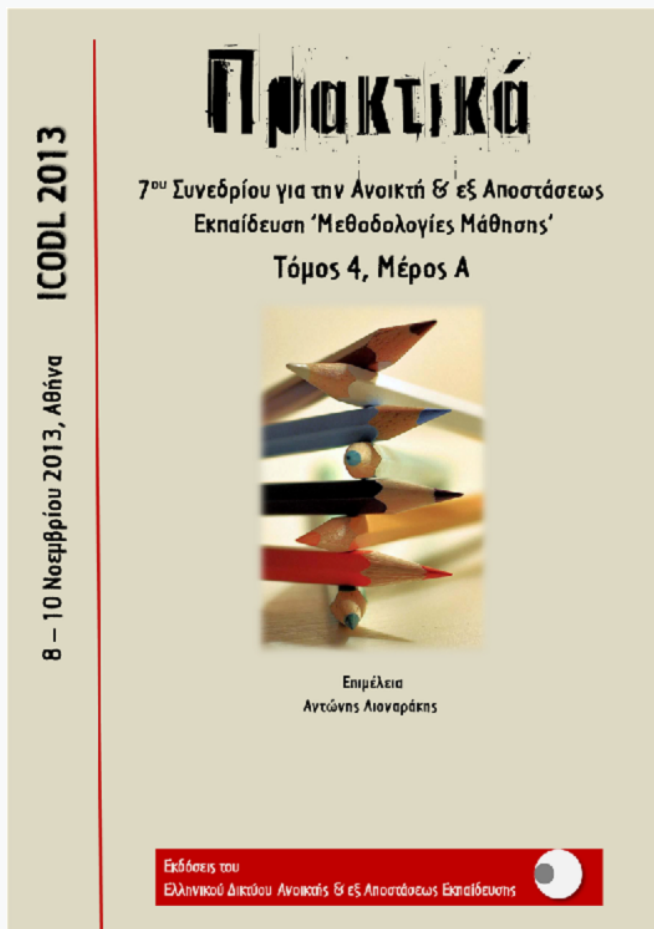


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 4Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κωνσταντίνος Μπίκος, Μενέλαος Τζιφόπουλος

doi: [10.12681/icodl.735](https://doi.org/10.12681/icodl.735)

**Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών:
Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική
εκπαίδευση**

**Modern teachers' professional development: Implementation of a distance
learning model in intercultural education**

Κωνσταντίνος Μπίκος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και
Παιδαγωγικής,
bikos@edlit.auth.gr

Μενέλαος Τζιφόπουλος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Υποψήφιος Διδάκτωρ
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Υπότροφος Ι.Κ.Υ.
metzif@yahoo.gr

Abstract

The in-service training of teachers in issues related to educational content and teaching methods is linked directly with their professional development. The modern greek teacher has to address the challenges the multicultural class poses, through the adaptation of the principles of intercultural education. ICTs can provide valuable means for the teachers' training through the distant training applications. This study will present the results from the evaluations of 1068 teachers from all over the country and from various fields of levels and expertise (i.e. primary teachers, early educators) on the distant training seminar they attended for intercultural education. Results showed that the participants evaluated very positively the functionality and the effectiveness of the blended e-learning model. Moreover, the study discusses the relation among various reactions and perceptions of the teachers and various characteristics of their professional identity.

Keywords: *staff development, in-service teacher education, distance education*

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται τόσο του διδακτικού αντικειμένου όσο και της μεθόδευσης της διδασκαλίας φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο σύγχρονος έλληνας εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης μέσα από την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πολύτιμο εργαλείο για την επιμόρφωσή του μπορούν να προσφέρουν οι ΤΠΕ με τις εφαρμογές της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Στην παρούσα δημοσίευση θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από τις αξιολογήσεις που προσκόμισαν 1068 εκπαιδευτικοί από όλη την επικράτεια, όλων των ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών βαθμίδων, που συμμετείχαν σε συγκεκριμένο μοντέλο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, εστιασμένο σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα υποκείμενα της έρευνας αξιολόγησαν πολύ θετικά τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του μοντέλου μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (blended e-

learning) που εφαρμόστηκε. Συζητείται επιπλέον πιθανή εξάρτηση των αντιδράσεων από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η πολύχρονη συζήτηση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (school improvement) (Fullan & Hargreaves, 1992) θέτει στο κέντρο του προβληματισμού της την έννοια της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η βελτίωση βέβαια θα πρέπει να γίνεται αισθητή, καθώς θα αποτελεί στοιχείο της σχολικής κουλτούρας των σχολικών μονάδων. Ο σχετικός προβληματισμός ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '80, χρονική περίοδο κατά την οποία το ενδιαφέρον στρέφεται και στην αναπροσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Του «επαγγελματία» δηλαδή ή αλλιώς του γραφειοκρατικού «στελέχους», που οφείλει να εφαρμόζει τις «εκ των άνω» αποφάσεις, αλλά και να υλοποιεί καινοτόμες δράσεις μέσω υιοθέτησης στρατηγικών βελτίωσης του έργου του (Παπαναούμ, 2000: 11-16).

Η προοπτική της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων έχει ως αντικείμενό της τις παρεμβάσεις, που αφορούν τον εκπαιδευτικό (Hardman et al, 2011). Η παραδοχή από την οποία ξεκίνησε η μεταρρύθμιση για την αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου έχει ως αφετηρία το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την επαγγελματική ταυτότητά τους πρέπει να αποκτούν επιπρόσθετες γνώσεις και διευρυμένες / προσαρμοσμένες δεξιότητες, μέσω της επιμόρφωσής τους (Μαυρογιώργος, 2005: 348-349). Η επιμόρφωση (in-service teacher education) ωστόσο δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μονομερώς, είτε δηλαδή να εστιάζεται στο ατομικό «συμφέρον» του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού είτε να συνδέεται γενικά με το συλλογικό όφελος της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα ή τα προσδοκώμενα από την επιμόρφωση έχουν ευρύτερο ορίζοντα και αναφέρονται στη βελτίωση, στην αλλαγή και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, υπό το πρίσμα των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών ανακατατάξεων και εκπαιδευτικών επιταγών (Κωστίκα 2004: 19, Μαυρογιώργος, 2011).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (staff development), που αποτελεί κεντρική έννοια της παρούσας δημοσίευσης, στηρίζεται αφενός στη διαδικασία της άτυπης μάθησης, η οποία τροφοδοτείται κυρίως μέσω της εμπειρίας και της καθημερινής τριβής με τη σχολική πράξη. Οφείλει όμως αφετέρου να στηρίζεται και σε τυπική, μεθοδευμένη και οριζόμενη από συγκεκριμένο πλαίσιο μάθηση, την οποία προσφέρουν επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια, συμβουλευτικοί κύκλοι συναντήσεων, βιωματικά εργαστήρια, συνεργασίες σχολείων κ.ο.κ.. Μέσα από μια τέτοια πολυεπίπεδη διαδικασία αναμένεται να διευρύνουν τις γνώσεις και να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους οι εκπαιδευτικοί, κινούμενοι βέβαια στο πλαίσιο που διαμορφώνουν οι δεσμεύσεις και οι στόχοι, που θέτει κάθε φορά η εκπαίδευση μέσω των ιθυνόντων της (Day, 2003: 21-29, Avalos, 2011).

Στην έννοια, λοιπόν, της επαγγελματικής ανάπτυξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού εντάσσεται και αυτή της «επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας» (professionalization in education) (Hargreaves, 1994: 423-438) που απαιτεί τη δημιουργία ενός «προφίλ»

εκπαιδευτικού, εμπλουτισμένου με γνώσεις, δεξιότητες, αλλά και με στάσεις και πεποιθήσεις, που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, αλλά και στην προσαρμογή του σε νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα (Παπαναούμ, 2003: 53-60, Lewin & Stuart, 2003).

Φαίνεται λοιπόν ότι ο σύγχρονος Έλληνας «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός οφείλει να εντάξει στα στοιχεία του ρόλου του και την προσαρμογή του στις απαιτήσεις ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης. Διότι η ραγδαία και συνεχόμενη είσοδος ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια στην αλλαγή της σύνθεσης όχι μόνον της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών σχολικών μονάδων (Δαμανάκης, 2002). Ο λεγόμενος πολιτισμικός πλουραλισμός φαίνεται να δημιουργεί την ανάγκη για την ανάπτυξη και εφαρμογή και στη χώρα μας της προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπίκος, 2008: 89-90). Μιας εκπαίδευσης δηλαδή, η οποία επιχειρεί να εμψυχήσει σε όλες τις διαστάσεις του κοινωνικού ιστού αρχές που ανταποκρίνονται στην καθολική ανάγκη για συνύπαρξη σε μια ανεκτική κοινωνία ανάπτυξης, με αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών κεφαλαίων όλων των πολιτών της (Κεσίδου, 2008: 21-24).

Συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, οι όροι διαβίωσης αλλά και η νοοτροπία ή οι πολιτισμικές συνήθειες αυτών των μαθητών δημιουργούν την ανάγκη προσαρμογών τόσο των αντικειμένων όσο και των μεθόδων της διδασκαλίας. Προκύπτει επομένως η αναγκαιότητα προσφοράς στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα τους ενημερώνουν για το γενικότερο φαινόμενο της μετανάστευσης και θα τους καταρτίζουν σε θέματα και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σχετική μάλιστα βιβλιογραφία οριοθετεί το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τέτοια θέματα, θέτοντας στον πυρήνα της την ανάπτυξη της λεγόμενης «διαπολιτισμικής ικανότητας», των εκπαιδευτικών. Προσδοκώμενο από μία τέτοια επιμόρφωση είναι οι επιμορφούμενοι πέρα από τις εξειδικευμένες στο αντικείμενό τους γνώσεις να αναπτύξουν παράλληλα στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες που θα τους βοηθούν στην κατανόηση αλλά και αξιοποίηση του «διαφορετικού» (Δαμανάκης, 2011: 280-282).

Η βιωσιμότητα της εκπαίδευσης στις μέρες μας δεν εξαρτάται όμως από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και τις συζητήσεις που εστιάζονται μόνο σε θέματα προσαρμογής της στην εξέλιξη που κατέστησε την ελληνική κοινωνία και το σχολείο της πολυπολιτισμικό. Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ετοιμότητά της να ενσωματώσει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητές της την νέα τεχνολογία της γνώσης και της πληροφορίας και να αξιοποιήσει τις πολλαπλές της δυνατότητες. Η ανάγκη αξιοποίησης των ΤΠΕ (Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών – ICT), πέρα από τις πολλαπλές τους δυνατότητες, προκύπτει και από το γεγονός ότι η νέα γενιά κατακλύζεται καθημερινώς από τις υπολογιστικές και δικτυακές εφαρμογές αυτής της τεχνολογίας. Αν λοιπόν η εκπαίδευση θέλει να συμβαδίσει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης γενιάς μαθητών οφείλει να καταστήσει τις ΤΠΕ στοιχείο της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Διότι αυτές οι συνεχώς αναπτυσσόμενες τεχνολογίες συνιστούν σημαντικό παρεμβατικό «μοχλό» και στα εκπαιδευτικά δρώμενα, όπως γίνεται εμφανές από τις επίσημες έρευνες και από την έμφαση που δίνεται μέσω των εκπαιδευτικών και πολιτικών φορέων (Selwyn, 2008).

Με την προοπτική λοιπόν μιας διεθνούς ή και παγκόσμιας τεχνολογικά εμπλουτισμένης «οικονομίας της γνώσης» (knowledge economy) συμπαρασύρεται πρωτίστως η εκπαίδευση (Facer & Sandford, 2010: 75-76).

Σ' αυτήν τη νέα τάξη πραγμάτων, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού προστάζει προσαρμογή και ετοιμότητα, που θα συζευγνούν αρμονικά τη θεωρία με τη διδακτική πράξη, με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογικών Μέσων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον σχεδιασμό, προγραμματισμό και την υλοποίηση εστιασμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία είτε προσφέρουν γνώση για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση είτε προσφέρουν γνώσεις διαφόρων αντικειμένων με τη συμβολή των ΤΠΕ. Η διαδικασία της πρόσκτησης γνώσεων στον 21^ο αιώνα εντάσσει τον εκπαιδευτικό σε περισσότερο υβριδικά πολυτροπικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής και εξ αποστάσεως μάθησης¹ (hybrid, multimodal distance learning environments), που συνδυάζουν λειτουργικά, από τη μία, όλα τα χαρακτηριστικά μίας συμβατικής τάξης αλλά σε εικονική μορφή, και από την άλλη, όλα τα στοιχεία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που περιλαμβάνει λογισμικά, εφαρμογές των ΤΠΕ κ.ά. (Williams, Paprock & Covington, 1999).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έχει κάνει μέχρι σήμερα σημαντικά βήματα που στηρίχθηκαν στα προσφερόμενα κάθε εποχής μέσα εκπαίδευσης. Από την αρχική δι' αλληλογραφίας και με μικρές δυνατότητες αλληλεπίδρασης εκπαίδευση εξελίσσεται στις μέρες μας στη σύγχρονη ψηφιακά υποστηριζόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που εκτός των άλλων αυξάνει θεαματικά και τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης των διδασκόντων με τους διδασκόμενους (Keegan, 1996).

Τις νέες δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αρχίζει τα τελευταία χρόνια να εκμεταλλεύεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε διεθνές επίπεδο σε ευρύτερη κλίμακα, στην Ελλάδα μπορεί κανείς να επισημάνει έστω σποραδικές εφαρμογές είτε για προγράμματα ενδοσχολικής είτε για προγράμματα διασχολικής επιμόρφωσης, με τη χρήση διαφόρων μοντέλων εφαρμογής². Στο πλαίσιο του σχεδιασμού προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης προωθείται η ανάπτυξη μοντέλων της λεγόμενης «μικτής μάθησης» (blended learning) που βασίζονται στο συνδυασμό τόσο συμβατικών τεχνικών, όπως είναι η «πρόσωπο με πρόσωπο» διαζώσης διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση σε αίθουσα διδασκαλίας ή η συμβουλευτική σε σεμινάρια όσο και μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι η αυτόνομα οργανωμένη μάθηση μέσα από την μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού (ασύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης³), η μάθηση με την εξ αποστάσεως καθοδήγηση από έναν επιμορφωτή, η επικοινωνία και η συνεργασία μέσω του Διαδικτύου και ειδικής κάθε φορά πλατφόρμας επιμόρφωσης (σύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης⁴) (Singh, 2003, Osguthorpe & Graham, 2003, Mouzakis, 2008). Ο συνδυασμός των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών τεχνικών, η στοχοθεσία αυτών των προγραμμάτων, καθώς και ο προβληματισμός για τη θεματική που θα εστιαστούν αυτές οι μορφές επιμόρφωσης, φαίνεται να αποτελούν ερωτήματα που αποζητούν ακόμη απαντήσεις από τη σύγχρονη έρευνα (Graham, 2006). Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια ο προβληματισμός εστιάζεται στην μελέτη των ΤΠΕ και τη σχέση που οικοδομούν αυτές με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2001).

Από τον ελλαδικό χώρο χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης με αποδέκτες εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είναι καταρχήν το ερευνητικό πρόγραμμα «Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας», η πιλοτική φάση του οποίου πραγματοποιήθηκε από το Ίδρυμα Λαμπράκη κατά τη διάρκεια του 2004-2005 με τη σύμπραξη των Παιδαγωγικών Τμημάτων Αθηνών και Ιωαννίνων. Το συγκεκριμένο έργο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες. Η επιμόρφωση υλοποιήθηκε με συνδυασμό μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συνεργατικής δια ζώσης και ασύγχρονης μάθησης (πλατφόρμα επιμόρφωσης με επιμορφωτικό υλικό, δυνατότητα ανάρτησης εργασιών, απαντήσεις σε συνήθη ερωτήματα των εκπαιδευομένων, συνεχής επικοινωνία μέσω forum) και μέσω ενός Διαδικτυακού περιβάλλοντος (Web-Based Environment)⁵.

Άλλο μοντέλο επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε εντάσσεται στο πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», που υλοποιήθηκε με τη συμβολή του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Το πρόγραμμα αυτό ενισχύει τους ομογενείς εκπαιδευτικούς από τη χώρα διαμονής τους, μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Η εν χρήσει πλατφόρμα αξιοποιεί τις δυνατότητες της e-Class, που στηρίζεται στο λογισμικό ανοικτού τύπου (open source) Claroline. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης αυτού του προτύπου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας με τη συμβολή ειδικευμένων ατόμων (tutors), παράδοσης μαθημάτων με τηλεδιασκέψεις, επικοινωνίας μέσω δωματίων συνομιλίας (chat rooms) και παροχής επιμορφωτικού υλικού, ανά κατηγορία μαθήματος, καθώς και ενός ειδικού εργαλείου διαχείρισης και αναζήτησης πληροφοριών, μέσω ενός καταλόγου ιστοσελίδων⁶.

Το μοντέλο εκπαίδευσης του «Κέντρου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων Από Απόσταση» (Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.) παρέχει τη δυνατότητα σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται με τη συνδυαστική χρήση ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και επικοινωνίας, με την αξιοποίηση του μοντέλου μικτής μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι υποχρεούνται να συνδιαλέγονται με τους συναδέλφους τους και με τον επιμορφωτή, μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας επιμόρφωσης, μέσω εναρκτήριων και ενδιάμεσων δια ζώσης συναντήσεων, να παραδίδουν εργασίες διαδικτυακά, να συνεργάζονται και να συμβουλευονται υποστηρικτικό υλικό μάθησης, το οποίο τους αποστέλλεται ηλεκτρονικά⁷.

2. Το μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «diapolis.auth.gr»

Στην παρούσα δημοσίευση θα παρουσιασθεί το μοντέλο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών». Το πολυεπίπεδο αυτό πρόγραμμα περιλαμβάνει διάφορες δράσεις που αποσκοπούν στην ομαλή ένταξη παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό σχολείο. Μία από αυτές τις δράσεις αναφέρεται στην επιμόρφωση ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σημαντική καινοτομία του προγράμματος αποτελεί όμως η δυνατότητα, εκτός από παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, να προσφέρει και εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση.

Τη δυνατότητα αυτήν αξιοποίησαν περί τους τρεις χιλιάδες εκπαιδευτικοί από όλη την επικράτεια τα τρία τελευταία χρόνια. Οι θεματικές των επιμορφωτικών σεμιναρίων περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε ανομοιογενείς πολιτισμικά πληθυσμούς και ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση.

Το πρότυπο εφαρμογής, στηριζόμενο σε ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, αξιοποιεί το μοντέλο της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (blended e-learning), μέσα από ζωντανές/δια ζώσης συναντήσεις, σε συνδυασμό με δραστηριότητες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες υλοποιούνται μέσα από το λογισμικό ανοικτού κώδικα «Big Blue Button», που προσφέρει την πλατφόρμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και υποστηρίζεται τεχνικά από το Τμήμα Πληροφορικής του Α.Π.Θ..

Υιοθετήθηκε ένα ευέλικτο μοντέλο επιμόρφωσης, εστιασμένο στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όλων των εκπαιδευτικών περιφερειών ανά την Ελλάδα, με συνεχή ανατροφοδότηση που παρέχεται μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών δράσεων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Επιμορφωτικό υλικό είναι αναρτημένο ανά θεματική ενότητα και μάθημα/σεμινάριο. Οι επιμορφούμενοι του εν λόγω προγράμματος αξιοποιούν τις δυνατότητες της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, συμμετέχοντας σε εικονικές αίθουσες διδασκαλίας και αλληλεπιδρούν συστηματικά τόσο με τον εκπαιδευτή/επιμορφωτή όσο και με τους συναδέλφους τους που επιμορφώνονται⁸. Κάθε επιμορφούμενος καρπώνεται τριάντα ώρες επιμόρφωσης από τη θεματική που τον ενδιαφέρει, οι οποίες τριάντα ώρες κατανέμονται σε έξι συνολικά εβδομάδες. Το εν λόγω μοντέλο, επιδέχθηκε τροποποιήσεις προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του εκπαιδευτικού πληθυσμού, στον οποίο κάθε φορά απευθυνόταν.

Πίνακας 1: Οργανωτικό πλαίσιο και τύπος δραστηριοτήτων της ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Τύπος δραστηριότητας:	Διαδικασία επιμόρφωσης:
Εναρκτήρια συνάντηση: - Δια ζώσης διδασκαλία ή - Συγχρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία 1 ^η εβδομάδα	- Εισαγωγή στη θεματική - Παρουσίαση της δομής και οργάνωσης - Οδηγίες για τον εξοπλισμό/ επίδειξη συστήματος και διαδικασίας

<p>Τηλεδιδασκαλία: (τέσσερις προγραμματισμένες τηλεδιδασκαλίες, που κατανέμονται αντίστοιχα σε τέσσερις εβδομάδες)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Συγχρονική μορφή επιμόρφωσης <p>2^η έως 5^η εβδομάδα</p>	<p><i>Πριν από την τηλεδιδασκαλία</i> Αναρτημένα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Περίληψη / άξονες θεματικής - Προτεινόμενες δραστηριότητες - Forum <p><i>εξ αποστάσεως διδασκαλία</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ανατροφοδότηση σχετικά με δραστηριότητες που στάλθηκαν - Διάλεξη - εισήγηση - Απορίες - Οδηγίες για προτεινόμενη δραστηριότητα <p><i>Μετά από την τηλεδιδασκαλία</i> Αναρτημένα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Επιμορφωτικό υλικό/διαφάνειες διδασκαλίας
<p>Αυτόνομη μάθηση: εκπόνηση τεσσάρων δραστηριοτήτων, με εκτιμώμενη απασχόληση τριών ωρών ανά εβδομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ασύγχρονη μορφή επιμόρφωσης <p>2^η έως 5^η εβδομάδα</p>	<p>Εκτέλεση δραστηριότητας από τους συμμετέχοντες (είτε ατομική είτε ομαδική)</p>
<p>Τελική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Δια ζώσης διδασκαλία ή - Συγχρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία <p>6^η εβδομάδα</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ανατροφοδότηση τελευταίας εργασίας/ δραστηριότητας - Γενική ανατροφοδότηση στις διδαχθείσες θεματικές - Αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

Στις απομακρυσμένες για παράδειγμα περιοχές, στις οποίες η δυνατότητα συγκέντρωσης εκπαιδευτικών σε ένα αστικό κέντρο ήταν ανέφικτη ή πολυδάπανη, αξιοποιήθηκε το εικονιζόμενο στον Πίνακα 1 μοντέλο επιμόρφωσης, με απουσία των δια ζώσης συναντήσεων και με αντικατάστασή τους από ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης επιμόρφωσης.

Στη σύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης (synchronous e-learning) δίνεται η δυνατότητα διάλεξης και παρουσίασης εποπτικού υλικού από τον εκπαιδευτή/επιμορφωτή, επίλυσης αποριών που ανακύπτουν για τη θεματική που κάθε φορά μελετάται και επίσης η ευκαιρία συνεχούς και ουσιαστικής διάδρασης τόσο με το έμπυχο δυναμικό (επιμορφωτές και συν-επιμορφούμενους) όσο και με το εκπαιδευτικό/διδακτικό υλικό, το οποίο είναι σε μόνιμη βάση αναρτημένο στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες παρακινούνται και για αυτόνομα οργανωμένη μάθηση μέσω των δραστηριοτήτων, που τους αναθέτει ο εκάστοτε επιμορφωτής και δέχονται σχετική ανατροφοδότηση κατά την έναρξη της επόμενης τηλεδιδασκαλίας ή συνάντησης.

Αυτό αποτελεί το ασύγχρονο κομμάτι της ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (asynchronous e-learning). Επιπλέον, η πλατφόρμα προσφέρει και δικτυακό forum που χρησιμεύει για συνεργασίες και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους. Κύριος στόχος αυτών των συστηματικών ενεργειών είναι αφενός η προσφορά γνώσεων μέσω ηλεκτρονικών συστημάτων για την επίτευξη της λεγόμενης αυτόνομης μάθησης των εκπαιδευομένων και αφετέρου η ευαισθητοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εστιασμένων βέβαια στο συγκεκριμένο πλαίσιο και στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σχολικής πρακτικής.

3. Η έρευνα

Παράλληλα με την εφαρμογή προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης επιχειρείται τα τελευταία χρόνια και η ερευνητική διερεύνηση και αποτίμησή τους. Κάποιες από αυτές τις έρευνες εστιάζονται ειδικότερα στις προσδοκίες που έχουν από αυτές τις εφαρμογές ή και στις απόψεις που διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί. Ευρήματα αυτών των ερευνών καταλήγουν στο ότι οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να παρακολουθούν ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, στα οποία θα δίνεται έμφαση καταρχήν στις ανάγκες της καθημερινής εργασίας τους. Παράλληλα φαίνεται να εμπιστεύονται τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, τόσο για την αξιοποίησή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια όσο και για τη χρήση τους ευρύτερα στη σχολική πράξη. Οι προσδοκίες επίσης των εκπαιδευτικών από αυτά τα σεμινάρια είναι συνήθως υψηλές, ενώ ταυτόχρονα εκφράζονται ορισμένες επιφυλάξεις, που αφορούν στο βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση των εφαρμογών των ΤΠΕ και της δυνατότητάς τους να τις αξιοποιήσουν. Κάποιες έρευνες τέλος διαπιστώνουν ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσπιστία όσον αφορά τη δυνατότητα σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, μέσω της παρακολούθησης των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων (Ευθυμίου, 2005 ; Mouzakis, 2008 ; Παρασκευάς & Ψύλλος, 2009 ; Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011).

Προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2010 έως και 2013, επιχειρήθηκε η συλλογή σχετικών ερευνητικών στοιχείων. Η έρευνα διήρκεσε από τον Απρίλιο του 2011 έως και τις αρχές Ιουνίου του 2013, συγκεντρώνοντας συνολικά 1068 απαντημένα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων και από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας.

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με βάση ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο ερωτήσεις κλειστού τύπου και διαβαθμισμένης κλίμακας. Περιλαμβάνει επιπλέον τρεις ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης για να δοθεί η ευκαιρία στα υποκείμενα να διατυπώσουν παρατηρήσεις και προτάσεις.

Στον πρώτο άξονα του ερευνητικού εργαλείου εντάσσονται ερωτήσεις για το προφίλ του εκπαιδευτικού, όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η ειδικότητά του, η βαθμίδα που υπηρετεί και η κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από ερωτήσεις αξιολόγησης του επιστημονικού περιεχομένου των σεμιναρίων, όπως οι προσδοκίες από την παρακολούθησή του, η συμβολή του στην απόκτηση γνώσεων, η δυνατότητα σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη και η αξιολόγηση του γνωστικού και επικοινωνιακού επιπέδου των επιμορφωτών. Το τρίτο σκέλος αυτού του εργαλείου αποτελείται από ερωτήσεις αξιολόγησης της διαδικασίας της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, όπως η συμβολή της στην περαιτέρω εξοικείωση με τις εφαρμογές των ΤΠΕ, η οικονομία χρόνου και η δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης στο επιμορφωτικό υλικό, η ευκολία στη χρήση της πλατφόρμας και η διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Τέλος, οι ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης αναφέρονται σε πιθανές δυσκολίες ή ελλείψεις και ζητούνται βελτιωτικές προτάσεις είτε από άποψη περιεχομένου είτε από άποψη διαδικασίας. Η κωδικοποίηση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή του στατιστικού πακέτου, χρήσιμου για τις κοινωνικές επιστήμες, SPSS.

3.1. Περιγραφικά δεδομένα της έρευνας

Στην παρούσα δημοσίευση επιχειρείται η παρουσίαση και συζήτηση σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών όπως και εκτίμηση της αντίδρασής τους σε σχέση με το μοντέλο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, που εφαρμόστηκε με επιστημονικά υπεύθυνους μέλη του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής και την τεχνική υποστήριξη από μέλη του Τμήματος Πληροφορικής του Α.Π.Θ. (diapolis.auth.gr).

Στον παρακάτω πίνακα (2) φαίνεται η κατανομή του δείγματος κατά φύλο και ειδικότητα, όπου παρατηρείται ότι ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 33,2% του συνολικού δείγματος είναι δάσκαλοι, εκ των οποίων το 23,6% είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το δείγμα των εκπαιδευτικών θεωρητικών επιστημών που ανέρχεται στο 24,2% του συνόλου του δείγματος, από το οποίο το 19,6% είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 4,5% είναι άνδρες. Οι υπόλοιπες ειδικότητες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά. Είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία (75,6%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση και τη σχετική έρευνα ήταν γυναίκες.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, διαπιστώνεται ότι το υψηλότερο ποσοστό της τάξεως του 30,9% παρουσιάζουν εκπαιδευτικοί που έχουν 15 χρόνια και άνω υπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον. Ακολουθούν με 28,2% εκπαιδευτικοί που έχουν 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας, με 21,0%, εκπαιδευτικοί που έχουν από 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας και τέλος με ποσοστό 19,9% αυτοί που έχουν από 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας. Όσον αφορά τη βαθμίδα και την ειδικότητα η πλειοψηφία τους (33,1%) υπηρετούν ως δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ακολουθούν σε ποσοστά οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας (24,2%), ενώ εμφανής είναι η σε χαμηλό σχετικά ποσοστό (12,8%) συμμετοχή εκπαιδευτικών θετικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας.

Πίνακας 2: Φύλο & Βαθμίδα/ Ειδικότητα

Ειδικότητα	Φύλο		
	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Νηπιαγωγοί	1 0,1%	83 7,8%	84 7,9%
Δάσκαλοι	102 9,6%	250 23,6%	352 33,2%
Εκπαιδευτικοί θεωρητικών επιστημών	48 4,5%	208 19,6%	256 24,2%
Εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών	56 5,3%	78 7,4%	134 12,6%
Εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών	6 0,6%	79 7,5%	85 8,0%
Λοιπές ειδικότητες	45 4,2%	104 9,8%	149 14,1%
Σύνολο	258 24,3%	801 75,6%	1060 100,0%

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό των υποκειμένων της έρευνας είναι το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (36,2%) και διδακτορικό δίπλωμα (4,9%).

Ενώ βέβαια το κεντρικό ενδιαφέρον της παρούσας δημοσίευσης δεν επικεντρώνεται στην αποτίμηση του περιεχομένου της επιμόρφωσης που προσφέρθηκε, αξίζει να παρουσιαστούν εν συντομία οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις σχετικές ερωτήσεις. Διότι είναι εμφανές και ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 70% έως πάνω από 80% αποτιμούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» θετική τη συμβολή των σεμιναρίων στη θεωρητική τους κατάρτιση και δηλώνουν ικανοποίηση και εκπλήρωση των προσδοκιών τους (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Εκπλήρωση προσδοκιών

Εκπλήρωση προσδοκιών	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανοποίηση από τα σεμινάρια στο σύνολό τους	25 2,5%	168 16,5%	441 43,4%	382 37,6%
Δυνατότητα διεύρυνσης θεωρητικών γνώσεων	26 2,4%	144 13,5%	459 43,0%	423 39,6%
Δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, επίλυσης αποριών	41 3,8%	244 22,8%	426 39,9%	342 32,0%

Διεύρυνση δυνατοτήτων για πρακτική εφαρμογή στην τάξη	35 3,3%	190 17,8%	448 41,9%	386 36,1%
Σύνδεση θεωρίας και πράξης	33 3,1%	209 19,6%	517 48,4%	304 28,5%

Διατείνονται επίσης σε εξίσου υψηλά ποσοστά ότι μέσω της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης τους δόθηκε η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, τόσο με τον εκπαιδευτή/επιμορφωτή τους όσο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του τμήματός τους, όπως επίσης και η δυνατότητα επίλυσης αποριών, σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της σύνδεσής της με τη μεθόδευση της διδασκαλίας τους. Το πλέον ενθαρρυντικό όμως εύρημα μπορεί να θεωρηθεί η πολύ θετική αποτίμηση της δυνατότητας της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης να συνδέει τη θεωρία με τη σχολική πρακτική. Και αυτό, διότι συχνά οι συμμετέχοντες σε επιμορφωτικές δραστηριότητες διαμαρτύρονται ότι αυτές παραμένουν σε ένα επίπεδο θεωρητικών προτάσεων, μακριά από τη σχολική πραγματικότητα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007).

Όσον αφορά την εμπειρία από τη συμμετοχή ειδικότερα στην ηλεκτρονική/εξ αποστάσεως επιμόρφωση η αντίδρασή τους είναι επίσης ιδιαίτερα θετική. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμμετοχή τους συνέβαλε από «πολύ» (32%) έως «πάρα πολύ» (36%) στην περαιτέρω εξοικείωση και ενασχόλησή τους με εφαρμογές των ΤΠΕ. Οι αντιδράσεις όμως στις επόμενες ερωτήσεις αναδεικνύουν το μεγαλύτερο ίσως πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Η συντριπτική πλειοψηφία (σωρευτικά 93,5%) εξοικονόμησε χρόνο, με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε σχέση με την ενδεχόμενη παρακολούθηση σεμιναρίου σε κάποια συμβατική αίθουσα, που απαιτεί μετακινήσεις και σπατάλη χρόνου. Τα εξ αποστάσεως σεμινάρια ακόμη φαίνεται να συμβάλλουν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» στην ευελιξία και στην ευκολία παρακολούθησης από απόσταση (90,4%). Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (88,2%) να μπορούν να επιμορφώνονται και να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ακόμη και μετά το πέρας της εκπαίδευσής τους μέσα από την ψηφιακή βιβλιοθήκη ενημερωτικού/ επιμορφωτικού υλικού (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Αξιολόγηση της διαδικασίας εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Αξιολόγηση της διαδικασίας	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εξοικείωση με τις ΤΠΕ	115 10,8%	207 19,4%	344 32,2%	392 36,7%
Περαιτέρω ενασχόληση με τον η/υ και το διαδίκτυο	145 13,6%	227 21,3%	337 31,6%	346 32,4%
Εξοικονόμηση χρόνου	14 1,3%	50 4,7%	198 18,5%	801 75,0%

Ευελιξία παρακολούθησης από απόσταση	14 1,3%	50 4,7%	196 18,4%	769 72,0%
Δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης σε υλικό	19 1,8%	51 4,8%	195 18,3%	740 69,3%

Όσον αφορά τη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου επιμόρφωσης και εδώ οι αξιολογήσεις είναι πολύ υψηλές, καθώς το 90,6% επί του συνόλου των ερωτώμενων θεωρεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» χρήσιμη και λειτουργική την πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ το 86,2% αποτιμά ανάλογα την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν πολύ θετικά τη χρησιμότητα της εναρκτήριας δια ζώσης συνάντησης σε ποσοστό 74,6%, ενώ ακόμη θετικότερα αποτιμούν τη χρησιμότητα της τελικής δια ζώσης συνάντησης (78,3%). Τέλος, η επιλογή του να εκτείνεται το επιμορφωτικό σεμινάριο σε μια συνολική διάρκεια έξι εβδομάδων αποτιμάται από «πολύ» έως «πάρα πολύ» εύστοχη από ένα ποσοστό 78,3% των συμμετεχόντων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Χρησιμότητα/λειτουργικότητα μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Χρησιμότητα μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σύγχρονη πλατφόρμα	13 1,2%	77 7,2%	310 29,0%	658 61,6%
Ασύγχρονη πλατφόρμα	15 1,4%	95 8,9%	319 29,9%	601 56,3%
Εναρκτήρια συνάντηση	42 3,9%	151 14,1%	283 26,5%	514 48,1%
Τελική συνάντηση	30 2,8%	105 9,8%	275 25,7%	562 52,6%
Λειτουργικότητα διάρκειας σεμιναρίου	21 2,0%	165 15,4%	461 43,2%	378 35,4%

3.2. Συσχετίσεις μεταβλητών

Επιχειρήθηκε επιπλέον στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές συσχετίσεις μεταβλητών μεταξύ τους. Επιχειρήθηκε δηλαδή ο έλεγχος αν και κατά πόσον διαφοροποιούνται οι αντιδράσεις απέναντι στη διαδικασία και τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Φαίνεται καταρχήν ότι ο παράγοντας «χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση» διαφοροποιεί τις αντιδράσεις των υποκειμένων σε σχέση με όλες τις μεταβλητές που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο. Εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας και οι συνάδελφοί τους με 15 και άνω χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ότι μέσω της επιμόρφωσης απέκτησαν σε πολύ υψηλό βαθμό περαιτέρω γνώσεις θεωρητικού περιεχομένου χρήσιμες για το αντικείμενό τους ($\chi^2(12) = 9.068$, Gamma = 0,039).

Ίδια φαίνεται να είναι η εικόνα που επικρατεί σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας που σχετίζονται με την εξοικονόμηση χρόνου, την ευκολία χρήσης της ασύγχρονης πλατφόρμας επιμόρφωσης, με την αναγκαιότητα ύπαρξης δια ζώσης

συναντήσεων, καθώς επίσης και με τη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που υπηρετούν ικανοποιητικό αριθμό ετών στην εκπαίδευση (6-10), αλλά και αυτοί που αριθμούν πάνω από δεκαπέντε χρόνια προϋπηρεσίας αξιολογούν συνήθως θετικότερα τόσο το περιεχόμενο των σεμιναρίων όσο και τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $< .05$).

Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται λίγα χρόνια στην εκπαίδευση (1-5), αλλά και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών φαίνεται να θεωρούν πολύ σημαντική τη συμβολή της σύγχρονης πλατφόρμας επιμόρφωσης ($\chi^2 (12) = 10.841$, Gamma = 0,044) και επενδύουν σε τέτοιες καινοτομίες, λόγω της ευκολίας παρακολούθησης από απόσταση ($\chi^2 (12) = 6.469$, Gamma = 0,047). Επιπλέον, στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρείται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών που έχουν 6 με 10 χρόνια προϋπηρεσίας όσον αφορά τη δυνατότητα μέσω της εξ αποστάσεως να τους βοηθήσει στην περαιτέρω εξοικείωση με τις ΤΠΕ ($\chi^2 (12) = 8.057$, Gamma = 0,035) και περαιτέρω ενασχόλησης με τις διαδικτυακές εφαρμογές ($\chi^2 (12) = 5.664$, Gamma = 0,035).

Στατιστικώς σημαντική διαφορά παρουσιάζουν και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτιμούν θετικότερα τα συγκεκριμένα σεμινάρια από τις υπόλοιπες ειδικότητες εκπαιδευτικών και επίσης φαίνεται να λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτήν την εμπειρία, όπως και πληρέστερη εκπλήρωση των προσδοκιών τους. Ακολουθούν κατά σειράν βαθμού ικανοποίησης οι καθηγητές θεωρητικών επιστημών, θετικών επιστημών, ξένων γλωσσών, οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $< .05$).

Και τα επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών, όπως είναι η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος, φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με τον υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, όπως και με την θετικότερη στάση αυτών των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Όσον αφορά όμως στην παραδοχή ότι μέσω της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης δίνεται η δυνατότητα επιπλέον εξοικείωσης με τις εφαρμογές των ΤΠΕ και του διαδικτύου, αυτή αντιμετωπίζεται θετικότερα από τους εκπαιδευτικούς, που κατέχουν μόνο τα βασικά μορφωτικά προσόντα και όχι επιπρόσθετους τίτλους σπουδών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $< .05$).

Τέλος, σημαντικός φαίνεται να είναι ο παράγοντας της γεωγραφικής κατανομής των σεμιναρίων και του τύπου διαμονής των εκπαιδευτικών, που παρακολουθούν τα εν λόγω σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί σχολείων, που βρίσκονται σε απομακρυσμένες και πολλές φορές δύσκολα προσβάσιμες περιοχές διαπιστώνεται ότι είναι θετικότεροι στην αξιολόγηση αυτών των σεμιναρίων και θεωρούν πολύ πιο σημαντική τη δυνατότητα για εξ αποστάσεως επιμόρφωση, μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας. Επιπλέον, θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεχή διαδικτυακή δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό υλικό ($\chi^2 (48) = 55.414$, Gamma = 0,044).

4. Συμπεράσματα

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι το φύλο δεν διαπιστώθηκε να διαφοροποιεί τις αντιδράσεις των εν ενεργεία ελλήνων εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία τάση που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια και καταρρίπτει το στερεότυπο της τεχνοφοβικής στάσης των γυναικών εκπαιδευτικών, που είχε διαμορφωθεί κατά τα πρώτα βήματα της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπίκος, 2012). Είναι μάλιστα ενδιαφέρον ότι συχνά κατά τις εναρκτήριες δια ζώσης συναντήσεις γυναίκες κυρίως συνάδελφοι εξέφραζαν αμφιβολίες ή φόβους σχετικά με τη δυνατότητά τους να αξιοποιήσουν απρόσκοπτα την ηλεκτρονική πλατφόρμα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Στην υπέρβαση των εμποδίων συνέβαλε πιθανόν το γεγονός ότι γινόταν εισαγωγικά πάντα επίδειξη του συστήματος αλλά και προσφερόταν ενημερωτικό υλικό σχετικά με τις τεχνικές προδιαγραφές και τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Έτσι, συνήθως από την πρώτη κιάλας τηλεδιδασκαλία διαπίστωναν ότι οι φόβοι τους ήταν χωρίς λόγο και βέβαια σ' αυτό συνέβαλε αποφασιστικά και η τεχνική υποστήριξη που παρείχε το Τμήμα Πληροφορικής του Α.Π.Θ.. Την τεχνοφοβική τους στάση αμφισβητεί βέβαια και το σαφώς υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης. Βέβαια στην άνιση αυτή κατανομή πιθανόν να συμβάλλει και η υποαντιπροσώπηση εκπαιδευτικών των θετικών επιστημών, όπου δεν επικρατεί το γυναικείο φύλο, όπως σε άλλες ειδικότητες. Άλλη εξήγηση για τη μεγαλύτερη συμμετοχή γυναικών συναδέλφων μπορεί να είναι η θεματική των σεμιναρίων. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις ενδιαφέρουν πιθανόν περισσότερο σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους (Altuna & Gök, 2010).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερευνητικό εργαλείο αποτιμούν σε απρόσμενα υψηλά ποσοστά πολύ θετικά τη διαδικασία εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε. Διαπιστώθηκε επίσης ότι κάποια χαρακτηριστικά τους συνδέονται με την θετικότερη ή λιγότερο θετική αποτίμηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Η προθυμία για συμμετοχή σε καινοτομικές εφαρμογές φαίνεται για παράδειγμα να συνδέεται με ένα χαρακτηριστικό των υποκειμένων, που είναι η κατοχή παραπέρα ή μεταπτυχιακών σπουδών. Το ποσοστό βέβαια των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι εμφανώς υψηλότερο από το ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στο γενικότερο πληθυσμό των ελλήνων εκπαιδευτικών. Φαίνεται πάντως να επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας το εύρημα ότι εκπαιδευτικοί, που επιδιώκουν παραπέρα σπουδές, τείνουν να είναι και πιο πρόθυμοι για συμμετοχή σε καινοτομικές προσπάθειες αλλά και συνεχή επιμόρφωση και επανεκπαίδευση (Ναθαναήλ, 2009).

Η ηλικία, η ειδικότητα και η βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται να είναι χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις αντιδράσεις των υποκειμένων απέναντι σε συγκεκριμένες πτυχές της εφαρμογής που προσφέρθηκε. Δεν μπορεί όμως κάποιος να υποστηρίξει ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ταιριάζει περισσότερο σε συγκεκριμένο προφίλ εκπαιδευτικού, αλλά μάλλον μπορεί να είναι εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των κατηγοριών των εκπαιδευτικών (Danaher & Umar, 2010).

Φαίνεται επιπλέον να επιβραβεύεται από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών η επιλογή της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης για την προσφορά των επιμορφωτικών

δραστηριοτήτων. Η εναρκτήρια δια ζώσης συνάντηση αντιμετωπίστηκε ως ιδιαίτερα χρήσιμη για την ενημέρωση των συμμετεχόντων που αφορούσε το σύστημα και τη διαδικασία επιμόρφωσης. Ενώ, η τελική δια ζώσης συνάντηση ανταποκρινόταν προφανώς στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για ζωντανή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων (Graham, 2006, Mouzakis, 2008).

Άλλο χαρακτηριστικό του προγράμματος επιμόρφωσης ήταν ότι διαρκούσε έξι συνολικά εβδομάδες για κάθε τμήμα και θεματική. Η θετικότερη αντίδραση των υποκειμένων δείχνει να επιβεβαιώνονται ευρήματα ανάλογων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν δίνει τον χρόνο στους συμμετέχοντες να μελετούν και να ενημερώνονται, παράλληλα με τη δραστηριοποίησή τους την τάξη όχι στιγμιαία και «πληθωριστικά», αλλά σταδιακά και σε μια έκταση χρόνου (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011, Avalos, 2011). Αυτή η ρύθμιση λειτούργησε ως ευνοϊκή συνθήκη και για την επόμενη επιτυχία του προγράμματος, που ήταν η ομολογημένη δυνατότητα σύζευξης της θεωρίας με την καθημερινή πράξη. Σ' αυτό βέβαια συνετέλεσε και το γεγονός ότι, πριν την έναρξη λάμβανε κάθε επιμορφωτής τη λίστα με τα ονόματα και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως και τα συμπληρωμένα ψηφιακά φύλλα καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών τους. Έτσι ήταν σε θέση να προσαρμόσει εξ αρχής το προσφερόμενο υλικό και τη θεματική του, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές τους. Μέσα όμως και από τη διαρκή, για έξι εβδομάδες, επικοινωνία με τους επιμορφούμενους είχε τη δυνατότητα για περαιτέρω αναπροσαρμογές και για να λειτουργεί στην ουσία ως εμψυχωτής τους (Moore & Greg, 2011).

Επιβεβαιώνεται τέλος και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ότι το μεγάλο πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι η οικονομία από πολλές απόψεις που επιτυγχάνει, όπως και η ευελιξία ενεργειών ή η δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης στο επιμορφωτικό υλικό που προσφέρει (Δημητριάδης κ.ά., 2008). Αυτά μάλιστα τα πλεονεκτήματα τα καρπώνονται κατεξοχήν εκπαιδευτικοί από δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές (Hardman et al., 2011). Αυτή ίσως ήταν και η πιο συγκινητική πτυχή του προγράμματος, καθώς συνάδελφοι από το Νότιο ή το Βόρειο Αιγαίο με συναδέλφους από τα ορεινά της Στερεάς Ελλάδας σχημάτιζαν μια εικονική τάξη και επί έξι εβδομάδες διδασκόταν, μελετούσαν και επικοινωνούσαν με κάποιον επιμορφωτή, που ίσως βρισκόταν στο σπίτι του στην Αθήνα.

Σημειώσεις

¹ Η ηλεκτρονική/ εξ αποστάσεως μάθηση ή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning/ distance education) αναφέρεται στο πεδίο της μάθησης και διδασκαλίας, στο οποίο ο μαθητευόμενος και ο εκπαιδευτής βρίσκονται γεωγραφικά και χρονικά μακριά. Ο παραπάνω όρος αναφέρεται στη μάθηση η οποία υποστηρίζεται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Περιλαμβάνει ένα διευρυμένο πεδίο εφαρμογών και διαδικασιών και επιτυγχάνει την προσφορά περιεχομένου με χρήση ποικίλων ψηφιακών ή αλληλεπιδραστικών μέσων, διαφόρων ειδών ή συνδυαστική χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων. Συμπεριλαμβάνει πολλαπλές μορφές και υβριδικές μεθόδους, όπως χρήση λογισμικού, διαδικτύου, CD-ROM, "online" μάθηση και οποιαδήποτε άλλα ηλεκτρονικά και διαδραστικά μέσα (CEDEFOP, 2008).

² Σχετικά στοιχεία μπορεί να αντλήσει κανείς από: Ντζιαχρήστος & Μουζάκης, 2002, Διάδρασις 0.Ε. 2007: <http://repository.edulll.gr/61>, Danaher & Umar, 2010.

³ Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση αναφέρεται στο περιβάλλον μάθησης, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι δεν εργάζονται στον ίδιο χώρο ή την ίδια χρονική στιγμή. Τα συστήματα αυτά δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να έχει πρόσβαση σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό κάθε μορφής καθώς και να επικοινωνεί με τον εκπαιδευτή του και τους άλλους εκπαιδευόμενους, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των ομάδων συζήτησης κ.ά.. (Moore & Kearsly, 2011).

⁴ Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση υποστηρίζει τη μάθηση, με οπτικά και ηχητικά μέσα, σε πραγματικό χρόνο, μεταξύ ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται σε καθορισμένο χρόνο και οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ζωντανά τον εκπαιδευτή τους. Έχουν τη δυνατότητα, επίσης, να θέτουν ερωτήματα και η απάντηση έρχεται άμεσα από τον εκπαιδευτή τους. Οι υπηρεσίες σύγχρονης τηλεκπαίδευσης απαιτούν δίκτυα υψηλών ταχυτήτων και σύγχρονο εξοπλισμό από τους συμμετέχοντες της (Moore & Kearsly, 2011).

⁵ Σχετικά στοιχεία στα: www.lrf.gr, <http://repository.edulll.gr/790>.

⁶ Σχετικά στοιχεία στο: <http://www.claroline.net>.

⁷ Σχετικά στοιχεία στο: <http://www.keenap.gr/lms/>.

⁸ Αναλυτικές πληροφορίες μπορεί να αντλήσει κανείς από τη διεύθυνση: <http://www.diapolis.auth.gr>

Βιβλιογραφία

- Altuna, Ayüegül & Gök, Bilge (2010). Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1709-1714
- Avalos, Beatrice (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection for 100 key terms*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.
- Danaher, Patrick Alan & Umar, Abdurrahman (2010). *Teacher Education through open and distance learning. Perspectives on Distance Education*. Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Day, Christopher (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (2011). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: πεδίο, σσ. 275-283.
- Δημητριάδης, Σταύρος, Καραγιαννίδης, Χαράλαμπος, Πομπόρτσης, Ανδρέας, Τσιάτσος, Θρασύβουλος (2008). *Ευέλικτη μάθηση με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα
- Διάδρασις 0.Ε. (2007). *Μελέτη για την ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ).
- Ευθυμίου, Ηλίας (2005). *Μοντέλο οικονομοτεχνικής αξιολόγησης προγραμμάτων ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως πεδίο εφαρμογής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Ζυγούρης, Φώτης & Μαυροειδής, Ηλίας (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΚΕΕ ΕΝ. ΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7 (1), 69-86.
- Facer, Keri & Richard, Sandford (2010). The next 25 years?: future scenarios and future directions for education and technology. *Journal of computer assisted learning*, 26 (1) 74-93.

- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Graham, Charles (2006). *Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Hardman Frank, Ackers Jim, Abrishamian Niki & O'Sullivan Margo (2011): Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (5), 669-683.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Continuum International Publishing Group.
- Keegan, Desmond (1996). *Foundations of Distance Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Κεσίδου, Αναστασία (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σσ. 21-35.
- Κωστίκα, Ιωάννα, (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων*, Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Lewin, Keith & Stuart ,Janet (2003). *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance and policy*. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER).
- Λιοναράκης, Α. (2001). Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Μαυρογιώργος, Γεώργιος (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 348-354.
- Μαυρογιώργος, Γεώργιος (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: πεδίο, σσ. 608-620.
- Moore, Michael & Greg, Kearsley (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. CengageBrain.com.
- Mouzakis, Charalambos (2008). Teachers' perceptions of the effectiveness of a blended learning approach for ICT teacher training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16 (4), 461-482.
- Μπίκος, Κωνσταντίνος (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σσ. 89-110.
- Μπίκος, Κωνσταντίνος (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ναθαναήλ, Πασχαλία (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ντζιαχρήστος, Βαγγέλης., & Μουζάκης, Χαράλαμπος (2002). Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Η δημιουργία Εικονικών Περιβαλλόντων Επιμόρφωσης για τα Μαθηματικά. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, (58), 21-34.
- Osguthorpe, Russell & Graham, Charles (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-33.
- Παπαναούμ, Ζωή (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, Ζωή (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευάς, Απόστολος & Ψύλλος Δημήτριος (2009). Διερεύνηση της ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών, στην εξ Αποστάσεως συνεργασία τους στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους στην περιοχή των ρευστών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 5 (1), 64-76.
- Selwyn, Neil (2008). Realising the potential of new technology? Assessing the legacy of New Labour's ICT agenda 1997-2007, *Oxford Review of Education*, 34 (6), 707-712.
- Singh, Harvey (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), 51-54.
- Williams, Marcia., Paprock, Kenneth & Covington, Barbara (1999). *Distance learning: The essential guide*. Sage.

Υφαντή, Αμαλία & Βοζαΐτης, Γεώργιος (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105.