

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η Αξιολόγηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η Περίπτωση των Φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας

Μαρία Σταματοπούλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βασιλική Παπαδοπούλου**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Προγράμματος

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Η Αξιολόγηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η Περίπτωση των Φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας

Μαρία Σταματοπούλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βασιλική Παπαδοπούλου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για εκπαιδευτικούς σε επίπεδο γνώσεων.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2016 και στο πλαίσιο της πραγματοποιήθηκε έρευνα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-16. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των φιλόλογων του Νομού Μεσσηνίας, που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ, όσον αφορά στην απόκτηση Τεχνολογικών Παιδαγωγικών Γνώσεων Περιεχομένου (ΤΠΓΠ) και στην εφαρμογή των γνώσεων αυτών στο σχολικό περιβάλλον και ιδίως στην διδακτική διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκαν για να ανιχνεύσουν κατά πόσο οι φιλόλογοι απέκτησαν γνώσεις ΤΠΓΠ, σε ποιο βαθμό τις χρησιμοποιούν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης επηρεάζουν την απόκτηση και χρήση των γνώσεων αυτών. Στην έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην έρευνα συμμετείχαν 91 φιλόλογοι, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία της Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις τους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την απόκτηση γνώσεων ΤΠΓΠ από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ, όμως εφαρμόζουν τις γνώσεις αυτές σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιώντας κυρίως συγκεκριμένες εφαρμογές και λογισμικά των ΤΠΕ. Τη χρήση των ΤΠΕ επηρεάζουν παράγοντες όπως η εμπειρία τους και το επίπεδο επιμόρφωσής τους. Στο τέλος συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας και προτείνονται νέα θέματα προς διερεύνηση.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, απόψεις εκπαιδευτικών, επιμόρφωση στις ΤΠΕ, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, φιλόλογοι, χρήση Τ.Π.Ε.

Summary

The object of this present postgraduate dissertation is the evaluation of the effectiveness of ICT (Informatics Communication and Technology) training courses for teachers at a cognitive level.

This postgraduate dissertation was completed in May 2016 and within this framework research was completed for the academic year 2015-2016. The aim of this research was to broaden the views of philologists within the state of Messinia, who have participated in ICT training programmes, concerning the gaining of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and the application of this knowledge in the school environment and mainly in the teaching procedure. The research questions were planned to trace how much TPACK knowledge philologists gained, at what level this knowledge was used in the everyday teaching procedure and how factors such as age, gender, level of education and training affect the use of this knowledge. In this research the quantitative approach was used. Data was collected by using close ended questions. Ninety one philologists who serve in secondary schools within the state of Messinia participated in the research.

The results of this research indicate that teachers evaluate positively the TPACK knowledge from their participation in training programmes for ICT but apply this knowledge in specific areas of educational process using mainly applications and software of ICT. The use of ICT affects factors such as their experience and level of training. In conclusion the results of this research are discussed and new topics are suggested for expansion.

Key words: Evaluation, teacher's opinions, training on ICT, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), philologists, use of ICT

Κατάλογος Γραφημάτων			
α/α	Γράφημα	Τίτλος	Σελίδα
1	Γράφημα 1	Φύλο: Άνδρες – Γυναίκες	94
2	Γράφημα2	Επιπλέον Σπουδές	95
3	Γράφημα3	Ηλικία	95
4	Γράφημα4	Επιπλέον πτυχίο ανά ηλικιακή ομάδα	96
5	Γράφημα5	Χρόνια Προϋπηρεσίας	97
6	Γράφημα6	Τύπος Σχολείου	98
7	Γράφημα7	Επίπεδο επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ	99
8	Γράφημα8	Επίπεδο επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ	99
9	Γράφημα9	Πιστοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ	101
10	Γράφημα10	Πιστοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ	101
11	Γράφημα11	Χρήση Η/Υ	102
12	Γράφημα12	Απόκτηση γνώσεων για τον επεξεργαστή κειμένου (Word)	103
13	Γράφημα13	Απόκτηση γνώσεων για τα υπολογιστικά φύλλα (Excel)	104
14	Γράφημα14	Απόκτηση γνώσεων για το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)	105
15	Γράφημα15	Απόκτηση γνώσεων για το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα	106
16	Γράφημα16	Απόκτηση γνώσεων για το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο	107
17	Γράφημα17	Απόκτηση γνώσεων για γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά	107
18	Γράφημα18	Απόκτηση γνώσεων για ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα	108
19	Γράφημα19	Απόκτηση γνώσεων για αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο	109
20	Γράφημα20	Απόκτηση γνώσης για εύρεση ασκήσεων και μικροεφαρμογών από το διαδίκτυο	110
21	Γράφημα21	Απόκτηση γνώσης για χρήση των σωμάτων κειμένων που διατίθενται στο διαδίκτυο	111
22	Γράφημα22	Απόκτηση γνώσης για χρήση ηλεκτρονικών λεξικών	111

23	Γράφημα23	Απόκτηση γνώσης για χρήση ψηφιακών εγκυκλοπαιδειών	112
24	Γράφημα24	Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των εργαλείων και εφαρμογών Web 2.0	113
25	Γράφημα25	Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των αποθετηρίων συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού	113
26	Γράφημα26	Απόκτηση τεχνολογικής γνώσης συνολικά, Μ.Ο.	114
27	Γράφημα27	Απόκτηση γνώσεων για διαδικτυακές δυνατότητες συνολικά, Μ.Ο.	115
28	Γράφημα28	Απόκτηση γνώσης για χρήση ΤΠΕ για να κάνω πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας	116
29	Γράφημα29	Απόκτηση γνώσης για επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας	116
30	Γράφημα30	Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των τεχνολογιών του διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου	117
31	Γράφημα31	Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση των εφαρμογών Web2.0 για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο των μαθημάτων στην τάξη	118
32	Γράφημα32	Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων	118
33	Γράφημα33	Απόκτηση γνώσης για ανάπτυξη δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενο των φιλολόγων	119
34	Γράφημα34	Απόκτηση γνώσης για την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών	120
35	Γράφημα35	Απόκτηση γνώσης για την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ανάλογα με τις δραστηριότητες στη διδασκαλία	120
36	Γράφημα36	Απόκτηση γνώσης για τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού για τη βελτίωση της παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές	121

37	Γράφημα37	Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση του κατάλληλου λογισμικού για την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία	122
38	Γράφημα38	Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση των εφαρμογών Web 2.0 για την ανάπτυξη από τους μαθητές της δεξιότητας της επικοινωνίας και συνεργασίας	123
39	Γράφημα39	Απόκτηση γνώσης για τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού που θα βοηθήσει στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών	123
40	Γράφημα40	Απόκτηση γνώσης για την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού που θα βοηθήσει τους μαθητές στην εποικοδομητική πορεία της μάθησης	124
41	Γράφημα41	Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση του κατάλληλου λογισμικού σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας	125
42	Γράφημα42	Απόκτηση γνώσης για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων με το κατάλληλο λογισμικό	125
43	Γράφημα43	Απόκτηση γνώσης για την προσαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών	125
44	Γράφημα44	Απόκτηση γνώσης για την υλοποίηση σεναρίων διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας	127
45	Γράφημα45	Απόκτηση γνώσης για την υλοποίηση σεναρίων διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας	128
46	Γράφημα46	Απόκτηση γνώσης για τον συνδυασμό διαφορετικών διδακτικών πόρων για την επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος	128
47	Γράφημα47	Απόκτηση γνώσης για τη ασύγχρονη επικοινωνία και αλληλεπίδραση για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0	129
48	Γράφημα48	Απόκτηση γνώσης για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές	130

		αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0	
49	Γράφημα49	Απόκτηση ΤΓΠ συνολικά, Μ.Ο.	131
50	Γράφημα50	Απόκτηση ΤΠΓ συνολικά, Μ.Ο.	132
51	Γράφημα47	Απόκτηση ΠΓΠ συνολικά, Μ.Ο.	132
52	Γράφημα48	Απόκτηση ΤΠΓΠ συνολικά, Μ.Ο.	133
53	Γράφημα53	Αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου κατά τη διδασκαλία	134
54	Γράφημα54	Αξιοποίηση των υπολογιστικών φύλλων κατά τη διδασκαλία	135
55	Γράφημα55	Αξιοποίηση του λογισμικού παρουσίασης κατά τη διδασκαλία	136
56	Γράφημα56	Αξιοποίηση του λογισμικού του διαδραστικού πίνακα κατά τη διδασκαλία	136
57	Γράφημα57	Αξιοποίηση γενικών εκπαιδευτικών λογισμικών κατά τη διδασκαλία	137
58	Γράφημα58	Αξιοποίηση των ειδικών λογισμικών για τα φιλολογικά μαθήματα κατά τη διδασκαλία	138
59	Γράφημα59	Αξιοποίηση του διαδικτύου κατά τη διδασκαλία	138
60	Γράφημα60	Αξιοποίηση ειδικότερων εργαλείων και υπηρεσιών Web2.0 κατά τη διδασκαλία	139
61	Γράφημα61	Αξιοποίηση αποθετηρίων συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διδασκαλία	140
62	Γράφημα62	Εποπτικοποίηση περιεχομένου διδασκαλίας	141
63	Γράφημα63	Ομαδοσυνεργατική διάρθρωση του περιεχομένου τη διδασκαλίας	141
64	Γράφημα64	Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών	142
65	Γράφημα65	Ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές	142
66	Γράφημα66	Ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές	143
67	Γράφημα67	Εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ	144
68	Γράφημα68	Ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κειμένου	144
69	Γράφημα69	Ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών	145

70	Γράφημα70	Ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων	146
71	Γράφημα71	Αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους	146
72	Γράφημα72	Αξιολόγηση των μαθητών μου χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά	147
73	Γράφημα73	Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προετοιμασία του μαθήματος	148
74	Γράφημα74	Αξιοποίηση των ΤΠΕ για γραφειοκρατικές εργασίες	148
75	Γράφημα75	Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολογίου ή wiki για διδακτικούς σκοπούς	149
76	Γράφημα76	Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη δημιουργία και διαχείριση σχολικής ιστοσελίδας	150
77	Γράφημα77	Αξιοποίηση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικά προγράμματα	150
78	Γράφημα78	Εφαρμογή ΤΓ κατά τη διδασκαλία συνολικά, Μ.Ο.	151
79	Γράφημα79	Εφαρμογή ΤΠΓΠ κατά τη διδασκαλία συνολικά, Μ.Ο.	152
80	Γράφημα80	Αξιοποίηση ΤΠΕ κατά την εργασία συνολικά, Μ.Ο.	152

Κατάλογος Πινάκων

α/α	Πίνακας	Τίτλος	Σελίδα
1	Πίνακας1	Δείκτης Cronbach alpha	147-148
2	Πίνακας2	Δείκτης Cronbach alpha	149
3	Πίνακας3	Δείκτης Cronbach alpha	149
4	Πίνακας4	Paired Samples Statistics	150
5	Πίνακας5	Paired Samples Correlations	150
6	Πίνακας6	Paired Samples Test	150
7	Πίνακας A1	Ερωτηματολόγιο με ποσοστά και Μ.Ο.	206

Κατάλογος Αρκτικόλεξων

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΕΛ	Γενικό Ενιαίο Λύκειο
ΓΠ	Γνώση Περιεχομένου
ΓΣΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕν	Εκπαίδευση Ενηλίκων
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΔΒ	Δια Βίου
ΔΒΜ	Δια Βίου Μάθηση
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
Ε.Α.Ι.Τ.Υ	Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΤΠΕ	Ελληνική Επιστημονική Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΝΕ	Ινστιτούτο Εργασίας
Ι.Τ.Υ.Ε.	Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΚΣΕ	Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
ΠΑΚΕ	Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης
ΠΓ	Παιδαγωγική Γνώση
ΠΓΠ	Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΤΓ	Τεχνολογική Γνώση
ΤΓΠ	Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΠΓ	Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση
ΤΠΓΠ	Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου

ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Υ.ΠΑΙ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.Π.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Κατάλογος Συντομογραφιών

Α΄/βάθμιας	Πρωτοβάθμιας
άρθρ.	άρθρο
Β΄/βάθμιας	Δευτεροβάθμιας
δηλ.	δηλαδή
κ.α.	και άλλα
κλπ.	και λοιπά
ν.	νόμος
Ν.	Νομός
όπ. ανάφ.	όπως αναφέρει/αναφέρεται
σ.	σελίδα/σελίδες
υπ' αριθμ.	υπ' αριθμόν

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, που με βοήθησαν και με εμπύχωσαν ανοίγοντάς μου νέους ορίζοντες για το μέλλον.

Ιδιαιτέρως ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παπαδοπούλου Βασιλική που με την καθοδήγησή της, τις πολύτιμες συμβουλές της, την αμέριστη συμπαράστασή της και την ενθάρρυνσή της έφερα εις πέρας την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Επίσης, ευχαριστώ όλη την οικογένειά μου για την οικονομική ενίσχυση, την ψυχολογική συμπαράσταση και την ανοχή που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα των σπουδών μου.

Ιδιαιτέρως ευχαριστώ τον σύζυγό μου, Πάνο, που βρισκόταν στο πλάι μου κάθε στιγμή και σε κάθε δυσκολία, που με παρότρυνε να συνεχίσω την προσπάθειά μου αναλαμβάνοντας όλες τις οικογενειακές ευθύνες, αλλά και που με βοήθησε στη συλλογή και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να απευθύνω την ευγνωμοσύνη μου στα παιδιά μου, Όλγα και Γιώργο, για τη στάση τους και την ανοχή τους καθώς και να τους ζητήσω ένα μεγάλο συγγνώμη για τον χρόνο που «έκλειψα» από αυτά για τον αφιερώσω στις σπουδές μου.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	14
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
1. Δια Βίου Μάθηση και Επιμόρφωση.....	16
1.1 Δια Βίου Μάθηση.....	16
1.1.1 Η Αναγκαιότητα της Δια Βίου Μάθησης.....	17
1.1.2 Ορισμός της Δια Βίου Μάθησης	18
1.1.3 Λειτουργίες της Δια Βίου Μάθησης.....	19
1.1.4 Από τη Δια Βίου Εκπαίδευση στη Δια Βίου Μάθηση	20
1.1.5 Συμπέρασμα.....	21
1.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων	22
1.2.1 Εννοιολόγηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	22
1.2.2 Χαρακτηριστικά του Ενήλικα Εκπαιδευόμενου	24
1.2.3 Βασικές Αρχές της Μάθησης των Ενηλίκων	25
1.2.4 Συμπέρασμα.....	26
1.3 Επιμόρφωση.....	26
1.3.1 Η Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών	26
1.3.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση της Επιμόρφωσης.....	30
1.3.3 Στόχοι της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών	32
1.3.4 Τυπολογία της Επιμόρφωσης	32
1.3.5 Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης.....	34
1.4 Αξιολόγηση της Επιμόρφωσης	35
1.4.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Αξιολόγησης.....	36
1.4.2 Τυπολογία της Αξιολόγησης	36
1.4.3 Μοντέλα Αξιολόγησης	38
1.4.4 Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης.....	39
1.4.5 Συμπέρασμα.....	41
2 ΤΠΕ και Εκπαίδευση	42
2.1 Αποσαφήνιση του όρου ΤΠΕ	42
2.2 Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.....	43
2.2.1 Μοντέλα Εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	44
2.2.2 Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ	46
2.2.3 Η Αναγκαιότητα της Ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	49
2.3 Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.....	51
2.4 Συμπέρασμα	54
3 Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου	55
3.1 Το εννοιολογικό πλαίσιο της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου.....	55

3.2	Το εννοιολογικό πλαίσιο της Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου	56
3.3	Το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΕ - ΤΠΓΠ.....	58
3.4	Οι Στόχοι των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων στις ΤΠΕ σε Επίπεδο Γνώσεων ΤΠΓΠ.....	60
3.5	Συμπέρασμα	65
4	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	66
4.1	Επιλογή της Βιβλιογραφίας	66
4.2	Απόψεις των Εκπαιδευτικών ως προς την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ σε Επίπεδο Γνώσεων	69
4.3	Απόψεις των Εκπαιδευτικών ως προς την Εφαρμογή των Αποκτηθεισών Γνώσεων στις ΤΠΕ κατά τη Διδασκαλία.....	70
4.4	Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου	72
4.5	Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....	77
	ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ	80
5	Διατύπωση Θέματος, Σκοπού, Στόχων και Ερευνητικών Ερωτημάτων.....	80
5.1	Θέμα.....	80
5.2	Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας	82
5.3	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	85
5.4	Συμπεράσμα	86
6	Σχεδιασμός της Έρευνας.....	88
6.1	Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	88
6.2	Ερευνητική Διαδικασία.....	90
6.2.1	Στάδια Ερευνητικής Διαδικασίας.....	90
6.2.2	Δείγμα της Έρευνας.....	92
6.2.3	Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	93
6.2.4	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας	97
6.3	Συμπέρασμα	102
7	Αποτελέσματα της Έρευνας	104
7.1	Μεθοδολογία Ανάλυσης Δεδομένων.....	104
7.2	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων για τους Δημογραφικούς Παράγοντες.....	106
7.3	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων για την Απόκτηση Γνώσεων.....	116
7.3.1	Απόκτηση Τεχνολογικών Γνώσεων	116
7.3.1.1	Απόκτηση Γνώσεων στα Λογισμικά	116
7.3.1.2	Απόκτηση Γνώσεων στις Διαδικτυακές Δυνατότητες	122
7.3.1.3	Συνολική Παρουσίαση της Απόκτησης Τεχνολογικών Γνώσεων	127
7.3.2	Απόκτηση Γνώσεων στις Συνιστώσες της ΤΠΓΠ	128
7.3.2.1	Απόκτηση Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου	128
7.3.2.2	Απόκτηση Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης	132
7.3.2.3	Απόκτηση Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου	137

7.3.2.2 Απόκτηση Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου	139
7.3.2.4 Συνολική Παρουσίαση της Απόκτησης ΤΠΓΠ.....	143
7.4 Αποτελέσματα για την Εφαρμογή των Γνώσεων στις ΤΠΕ	146
7.4.1 Αξιοποίηση λογισμικών και υπηρεσιών ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία.....	147
7.4.2 Εφαρμογή Γνώσεων ΤΠΓΠ κατά τη Διδασκαλία	153
7.4.3 Αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την Εργασία	160
7.4.4 Συνολική Παρουσίαση της Εφαρμογής των Γνώσεων	164
7.5 Επαγωγική Ανάλυση των Δεδομένων.....	166
7.5.1 Δείκτης Εσωτερικής Συνέπειας	1147
7.5.2 Συσχετίσεις Δεδομένων	153
7.6 Συμπέρασμα	180
8 Συζήτηση.....	182
8.1 Επίδραση των Δημογραφικών στοιχείων.....	182
8.2 Οι απόψεις των φιλολόγων για την απόκτηση ΤΠΓΠ	187
8.2.1 Τεχνολογικός Γραμματισμός.....	187
8.2.2 Έλλειμμα στις Παιδαγωγικές Γνώσεις.....	189
8.2.3 Εξειδικευμένα Εκπαιδευτικά Λογισμικά και Web 2.0: «οι φτωχοί συγγενείς»	191
8.2.4 Συμπέρασμα για την Απόκτηση Γνώσεων	192
8.3 Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ	194
8.3.1 Ο Τεχνολογικός Γραμματισμός δεν Επαρκεί.....	194
8.3.2 Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ: το μεγάλο στοίχημα.....	195
8.4 Συμπέρασμα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ.....	198
8.5 Περιορισμοί και Δυσκολίες της Έρευνας.....	199
8.6 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες	201
Επίλογος	204
Παράρτημα Α.....	206
Πίνακας με Ποσοστά και Μέσους Όρους	206
Παράρτημα Β.....	212
Ερωτηματολόγιο Πιλοτικής Έρευνας.....	212
Παράρτημα Γ	218
Το Ερευνητικό Εργαλείο της έρευνας.....	218
Γ.1 Συνοδευτική Επιστολή.....	218
Γ.2 Ερωτηματολόγιο	219
Παράρτημα Δ.....	223
Πίνακες Στατιστικής Ανάλυσης.....	223
Παράρτημα Ε.....	301
Γραφήματα με Συσχετίσεις των Δημογραφικών Στοιχείων.....	301
Βιβλιογραφία	316

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Συγκεκριμένα εστιάζει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ σε επίπεδο γνώσεων σύμφωνα με τις απόψεις των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών.

Η μεταπτυχιακή διατριβή διαρθρώνεται νοηματικά σε δυο κύρια μέρη: Α΄. στο «θεωρητικό» μέρος και Β΄. στην «ερευνητικό» μέρος. Το Α΄ Μέρος αποτελείται από δύο κύριους άξονες: α. την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) και β. στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Στην τομή των δύο αξόνων βρίσκεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Το Α΄ Μέρος δομείται σε τέσσερα κεφάλαια ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο του Α΄ Μέρους διευκρινίζεται εννοιολογικά η ΔΒΜ, η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Επιμόρφωση και γίνεται αναφορά στη σχέση τους με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στην επίδραση τους στην προσωπική ανάπτυξή τους καθώς και στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση καθώς και στα μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ, αλλά και στις νέες ανάγκες σε γνώσεις που δημιούργησε η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία με την υιοθέτηση σύγχρονων θεωριών μάθησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το γνωστικό υπόβαθρο που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς για να ενσωματωθούν αποτελεσματικά οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική

διαδικασία σύμφωνα εννοιολογικό πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ).

Στο τέταρτο κεφάλαιο του Α΄ μέρους επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών σχετικών με την απόκτηση γνώσεων των εκπαιδευτικών από επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ , την εφαρμογή αυτών των γνώσεων και το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ.

Το Β΄ Μέρος αφορά στο ερευνητικό τμήμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής και συνίσταται από τα ακόλουθα τέσσερα κεφάλαια:

Το πέμπτο κεφάλαιο, όπου διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθώς και οι λόγοι ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα.

Το έκτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το δείγμα και γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Το έβδομο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται τα δεδομένα και τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυσή τους.

Τέλος, το όγδοο κεφάλαιο, όπου συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική ερευνητική διερεύνηση.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

1. Δια Βίου Μάθηση και Επιμόρφωση

Στο παρόν κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της ΔΒΜ και της ΕΕν. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου και τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων. Επίσης προσεγγίζεται η έννοια της επιμόρφωσης, της αποτελεσματικότητάς της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης.

1.1 Δια Βίου Μάθηση

Έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί η διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στη μάθηση, γι' αυτό ο Day (2003) θεωρεί ότι το ίδιο το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένο με τη μάθηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τη μάθηση συνεχώς σε όλη την επαγγελματική τους πορεία, αλλά και μετά από αυτήν -δια βίου- ως φυσική απόρροια του επαγγέλματός τους αλλά και ως απαραίτητο εφόδιο για την

επαγγελματική τους εξέλιξη και η αναζήτησή της μπορεί να είναι είτε το απόσταγμα προσωπικού σχεδιασμού μέσω της αυτομόρφωσης είτε το αποτέλεσμα εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω οργανωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ιδιαίτερα σε μια εποχή με τόσες ραγδαίες εξελίξεις η δια βίου αναζήτηση της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς συνιστά αναγκαιότητα για την αποτελεσματικότητά τους στην κοινωνία είτε ως παιδαγωγοί είτε ως εργαζόμενοι.

1.1.1 Η Αναγκαιότητα της Δια Βίου Μάθησης

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας προκάλεσε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής ζωής, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό καθώς και στο εργασιακό επίπεδο, δημιουργώντας νέες συνθήκες εργασίας αλλά και νέες απαιτήσεις, διαφορετικές από αυτές που είχαν επικρατήσει ως σήμερα (Βεργίδης 2008α: 30). Από την πλευρά των εργαζομένων έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας που επιβάλλουν είτε την απόκτηση νέων γνώσεων που να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα είτε τον εμπλουτισμό ή την επικαιροποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων, αφού η αρχική εκπαίδευση των ατόμων φαίνεται να μην επαρκεί, όπως επισημαίνει ο Βεργίδης (2008α: 31) *«Είμαστε υποχρεωμένοι να μαθαίνουμε συνεχώς, στο βαθμό που η επιστήμη και η τεχνολογία αλλάζουν διαρκώς τις υλικές συνθήκες της ύπαρξής μας»*.

Ο Green (2002) αναφέρει, εκτός από την παγκοσμιοποίηση και τις νέες τεχνολογίες, άλλους δύο παράγοντες, που επηρέασαν την εκπαίδευση, τις δημογραφικές αλλαγές με την επακόλουθη γήρανση του πληθυσμού, καθώς και τις πολιτιστικές αλλαγές που επέδρασαν στον τρόπο ζωής. Έτσι αφενός παρουσιάστηκε η ανάγκη διατήρησης των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας εντός της αγοράς εργασίας και η ανάγκη παροχής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα καθώς και σε συνταξιούχους (Green 2002: 613) και αφετέρου μειώθηκε ο εργάσιμος χρόνος δημιουργώντας περισσότερο ελεύθερο χρόνο, ο οποίος είναι δυνητικά αξιοποιήσιμος για την επιπλέον μάθηση και καλλιέργεια του ατόμου. Επιπρόσθετα, η αύξηση της ανεργίας διέσπασε την κανονική βιογραφία του ατόμου (Kohli 1988, Kohli 1985), κατά την οποία η ζωή του χωριζόταν στη φάση προετοιμασίας-σπουδών, στην επαγγελματική φάση και στη φάση απόσυρσης-συνταξιοδότηση, με βάση την επαγγελματική διαδρομή του που

χαρακτηριζόταν από σταθερή, συνεχή και πλήρη απασχόληση. Η έλλειψη σταθερότητας στην επαγγελματική φάση του ατόμου και η μη συνεχής και αδιάλειπτη παραμονή του σε μια εργασιακή θέση ή σε ένα επάγγελμα κατέστησε αναγκαία την ένταξη σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου του ανθρώπου περιόδους εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθεί στην εναλλαγή των επαγγελματικών του ρόλων, που επιβάλλει η αστάθεια στην αγορά εργασίας, η ζήτηση για νέες ειδικότητες αλλά και η κατάργηση πολλών εργασιακών θέσεων ή ακόμη και επαγγελμάτων λόγω του εκσυγχρονισμού και της τεχνολογικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα το άτομο να οδηγείται και πάλι στην εκπαίδευση. Στις αλλαγές αυτές ανταποκρίνεται η ΔΒΜ παρέχοντας μεγαλύτερη ποικιλία ευέλικτων ευκαιριών εκπαίδευσης και ικανοποιώντας τις μαθησιακές ανάγκες των ατόμων. Κατά συνέπεια, η νέα αυτή μορφή μάθησης, η ΔΒΜ, σηματοδοτεί τη σύγχρονη εποχή και αναπτύσσεται μια ρητορική σχετικά με την αποσαφήνιση του όρου σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

1.1.2 Ορισμός της Δια Βίου Μάθησης

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Ένωση, οραματιζόμενη μια προηγμένη κοινωνία της γνώσης, δίδει ουσιαστική προτεραιότητα στη ΔΒΜ, η οποία ορίζεται στην Απόφαση υπ' αριθμ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της ΕΕ για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της ΔΒΜ (2006: 50) ως:

«κάθε είδους γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ανεπίσημη εκπαίδευση και άτυπη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια του βίου που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων με μια προοπτική προσωπική, του πολίτη, κοινωνική ή/και εργασιακή. Περιλαμβάνει την παροχή προσανατολισμού και συμβουλών.»

Σε εθνικό επίπεδο, η Ελλάδα, ως μέλος της ΕΕ, ακολουθεί τις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρώπης και διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο για τη ΔΒΜ, τον ν. 3879/2010, (2010: 3401) στον οποίο η ΔΒΜ ορίζεται ως εξής:

«Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού

συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση».¹

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στη ΔΒΜ εντάσσεται κάθε μορφή εκπαίδευσης και μάθησης και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο κοινός παρανομαστής κάθε μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά σε όλον τον πληθυσμό ανεξαρτήτως ηλικίας σε κάθε στάδιο της ζωής του, «από το λίκνο ως τον τάφο»(Rogers 1998: 54).

1.1.3 Λειτουργίες της Δια Βίου Μάθησης

Κατά τους Κελπανίδης και Βруниώτη (2012: 32-33) η ΔΒΜ επιτελεί τέσσερις βασικές λειτουργίες που αφορούν:

α) στην *«[...] ανανέωση και επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων»* (Κελπανίδης & Βруниώτη 2012: 32), προκειμένου τα άτομα να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους, ώστε ν' ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της εργασίας τους, αφού στη σύγχρονη εποχή η αρχική εκπαίδευσή τους δεν επαρκεί για τις επαγγελματικές απαιτήσεις λόγω της παλαιώσης της γνώσης, που έχει επιφέρει η ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη,

β) στην *«[...]αποφυγή της επαγγελματικής και κοινωνικής υποβάθμισης»* (Κελπανίδης & Βруниώτη 2012: 32), αφού λόγω της ανεργίας αλλά και του σκληρού ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας κινδυνεύουν ή να παραμείνουν άνεργοι ή να υποβαθμιστούν επαγγελματικά ή ν' απολυθούν αλλά και να περιθωριοποιηθούν κοινωνικά, αν δεν επικαιροποιήσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους,

γ) στη *«[...]διεύρυνση του ρεπερτορίου κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς»* (Κελπανίδης & Βруниώτη 2012: 33), προκειμένου να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα των δομών του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος και να λειτουργήσουν ως ενεργοί πολίτες και, τέλος,

¹ οι Coombs και Ahmed (1974, όπ. ανάφ. Παπαγεωργίου 2012: 22) αναφέρουν:

- «Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει τις θεσμοθετημένες, χρονολογικά διαβαθμισμένες και ιεραρχικά δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρέχονται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα - από την πρώτη ένταξη στο σχολείο ως τις πανεπιστημιακές σπουδές.
- Η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θέτουν συγκεκριμένους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους και λαμβάνουν χώρα έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η άτυπη εκπαίδευση αναφέρεται σε δραστηριότητες κατά τις οποίες το άτομο μαθαίνει από καθημερινές εμπειρίες, έξω από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.».

δ) στην «[...]καλλιέργεια προσωπικών ενδιαφερόντων και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων» (Κελπανίδης & Βруνιώτη 2012: 33) αξιοποιώντας κλίσεις και ταλέντα τους προκειμένου να αυτοκαθοριστούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

1.1.4 Από τη Δια Βίου Εκπαίδευση στη Δια Βίου Μάθηση

Ο Rogers (1998: 4) επισημαίνει ότι συχνά οι όροι «μάθηση» και «εκπαίδευση» συγχέονται και παρατηρεί ότι χρησιμοποιούνται οι όροι «δια βίου μάθηση» και «δια βίου εκπαίδευση» ως συνώνυμοι. Η μάθηση αποτελεί μια έννοια γενικότερη που δεν ταυτίζεται με την εκπαίδευση, αφού «η εκπαίδευση αποτελεί σχεδιασμένη μάθηση, που έχει κατάλληλα τεθεί στην υπηρεσία κάποιου σκοπού» (Rogers 1998: 67). Ο Jarvis (2004) αναφέρει ότι εκπαίδευση αποτελούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που σχεδιάζονται και προσφέρονται από φορείς παροχής μάθησης και έχουν συγκεκριμένους στόχους, στις οποίες συμμετέχουν συνειδητά οι εκπαιδευόμενοι, ενώ η μάθηση ορίζεται ως «η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα» (Jarvis 2004: 50). Υπό αυτή την έννοια η εκπαίδευση σχετίζεται με τη διαδικασία, ενώ η μάθηση με το αποτέλεσμα. Επίσης, η εκπαίδευση σχετίζεται με τον θεσμό και την ύπαρξη ενός οργανωμένου πλαισίου, ενώ η μάθηση μπορεί να τελεστεί εντός αλλά και εκτός πλαισίων και θεσμών, να είναι συνειδητή με συγκεκριμένους στόχους αλλά και περιστασιακή. Κατά το Rogers (1998), όλες οι μορφές εκπαίδευσης πρέπει να περιέχουν μάθηση, ενώ η μάθηση δεν είναι πάντοτε εκπαίδευση.

Ο Jarvis (2004) διακρίνει τη ΔΒΜ από τη «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», η οποία αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης που ακολουθεί το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης, ενώ στο πλαίσιο της ΔΒΜ δεν διαφοροποιείται η αρχική από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Επίσης, διευκρινίζει ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση δεν αποτελεί συνώνυμη της ΔΒ εκπαίδευσης, αλλά αφορά «μόνο το δεύτερο μέρος της δια βίου εκπαίδευσης και συνεπώς αποτελεί μόνο ένα κλάδο της εκπαίδευσης» (Jarvis 2004: 58). Συνεπώς η ΔΒΜ αποτελεί ευρύτερη έννοια, καθώς περιλαμβάνει κάθε μορφή εκπαίδευσης- αρχική, συνεχιζόμενη και ΔΒ εκπαίδευση- αλλά και κάθε μορφή μάθησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε επίπεδο πολιτικής ρητορικής παρατηρείται μία μετατόπιση του λεξιλογίου από την ΔΒ «εκπαίδευση» προς τη ΔΒ «μάθηση», που καθιστά πρόδηλο

το γεγονός ότι η ΔΒΜ δε σχετίζεται μόνο με τις πολιτικές στην εκπαίδευση αλλά και με τις πολιτικές στην οικονομία. Η στροφή αυτή, κατά τη Milana (2007: 115), σχετίζεται με την άνοδο της οικονομίας της αγοράς και την κατάρρευση του κράτους πρόνοιας στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου το άτομο εκπαιδεύεται, εργάζεται και αναπτύσσεται οικονομικά και κοινωνικά. Η Barros (2012: 121-123) θεωρεί τη ΔΒ εκπαίδευση ως συλλογική οντότητα που εμπεριέχει την υποχρέωση του κράτους, ενώ τη ΔΒΜ ως μεμονωμένη οντότητα που αποτελεί προσωπικό καθήκον αλλά και ατομική υποχρέωση συσχετίζοντας τη στροφή αυτή με κοινωνικά θέματα όπως η ανισότητα, οι σχέσεις εξουσίας και ο πολιτικός αγώνας για έναν καλύτερο κόσμο για όλους και τονίζει ότι στόχος της ΔΒ εκπαίδευσης ήταν η δημιουργία ενός «νέου ανθρώπου» και η προσφορά ενός ανθρωπιστικού συστήματος αξιών μέσα από μια προσέγγιση ανθρωποκεντρική. Στο πλαίσιο της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας, η ΔΒΜ αποτελεί βασικό μέσο για τη διαχείριση του εργατικού δυναμικού και υπό αυτή τη θεώρηση σχετίζεται άμεσα με την οικονομία.

Ο Παπαδάκης (2012: 14) επισημαίνει τον ρόλο της ΔΒΜ στη σύγχρονη οικονομική συγκυρία της οικονομικής κρίσης και της συνεπακόλουθης ύφεσης της οικονομίας θεωρώντας τη ΔΒΜ ως μια πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η κρίση και τη συσχετίζει με το ανθρώπινο κεφάλαιο και την οικονομική ανάπτυξη. Έτσι δικαιολογείται και η προτεραιότητα που δίνεται στις στρατηγικές της ΕΕ για την απασχόληση και την αντιμετώπιση της ανεργίας στην ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, που σηματοδοτεί μια στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, με στόχο τη διευκόλυνση της κινητικότητας των ενηλίκων, θεωρώντας τη ΔΒΜ πανάκεια για την εξασφάλιση των ατόμων στην αγορά εργασίας.²

1.1.5 Συμπέρασμα

Συμπερασματικά καταλήγουμε πως από τους δύο ορισμούς διαφαίνεται ο ισόβιος αλλά και διαρκής χαρακτήρας της ΔΒΜ, εφόσον αφορά σε όλη τη ζωή του ανθρώπου.

² Όπως αναφέρει ο Καραλής (2012α: 65):

- *«Γνώση: Ορίζεται ως η κατανόηση των πραγμάτων (έννοιες, αρχές, φαινόμενα, καταστάσεις) που προκύπτει ως συνδυασμός εμπειρίας, πληροφοριών και προσωπικής επεξεργασίας.*
- *Δεξιότητα: Ορίζεται ως ο βαθμός ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας που εκτελείται μια αλληλουχία πολύπλοκων κινητικών ενεργειών και νοητικών διαδικασιών, με τις οποίες αντιμετωπίζονται και επιλύονται καταστάσεις και προβλήματα (Riechs, Singer & van Nord 1992: 1321).*
- *Στάση: Ορίζεται ως ένα σύστημα αξιών και αντιλήψεων βαθιά ριζωμένων, τις οποίες υιοθετούν τα άτομα και με βάση αυτό το σύστημα καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (Κόκκος 1999:56).».*

Επίσης, οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στον στόχο της ΔΒΜ, καθώς τονίζεται η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου αποσκοπώντας στην ανάπτυξή του σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο εργασιακό ή επαγγελματικό. Επιπρόσθετα, η ΔΒΜ καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε κάθε επίπεδο και στάδιο ζωής συμπεριλαμβάνοντας κάθε μορφή εκπαίδευσης και μάθησης από την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση ως και την άτυπη μάθηση και επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες. Ακόμη, αποτελεί μια έννοια γενική που διευκολύνει την ενιαία θεώρηση της εκπαίδευσης από την προσχολική αγωγή ως την εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων διαχέοντας όλες τις εκπαιδευτικές, μαθησιακές και επιμορφωτικές διαδικασίες και καθιστώντας τον γενικό πληθυσμό στόχο των εκπαιδευτικών πολιτικών, αφού εμπλέκει παιδιά, νέους, ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, συνιστά έναν πολιτικό όρο με μεγάλη σπουδαιότητα, αφού προσανατολίζει τόσο τις εκπαιδευτικές πολιτικές όσο και τις πολιτικές για την απασχόληση και την αντιμετώπιση της ανεργίας σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο.

1.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων

Κρίνεται σκόπιμο να προσδιοριστεί εννοιολογικά ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΕν), αφού οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ΔΒΜ, συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως αυτές της επιμόρφωσης, ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

1.2.1 Εννοιολόγηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η ΕΕν απευθύνεται σε συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, τους ενήλικες. Παρόλο που ο όρος ενήλικας σχετίζεται νομικά με την ηλικία, ο Rogers (1998: 60) επισημαίνει ότι «δεν υπάρχει συγκεκριμένη ηλικία που να προσδιορίζει τον ενήλικα, ακόμα και μέσα σε μία μόνο κοινωνία» και αναφέρει την ενηλικιότητα ως την ειδοποιό διαφορά του ενήλικα θέτοντας ως όριο την υπέρβαση της ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τονίζοντας έτσι την αντισταθμιστική λειτουργία της ΕΕν προς τις τυχόν ανεπάρκειες της αρχικής εκπαίδευσης αλλά και τον υποκειμενικό χαρακτήρα της ενηλικιότητας για κάθε κοινωνία επισημειώνοντας τρία χαρακτηριστικά της, κοινά σχεδόν σε όλες τις κοινωνίες: «[...]- πλήρης ανάπτυξη, προοπτική και αυτονομία-» (Rogers 1998: 62). Κατά

τον Jarvis (2004: 82) «*Η ενηλικιότητα αποκτάται, όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο*».

Για τον Rogers (1998: 76) η ΕΕν «*περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μορφές εκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι, δηλαδή ως πεπειραμένα, ώριμα και ισορροπημένα άτομα...*». Ο ίδιος θέλοντας να επισημάνει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί τον όρο «*εκπαίδευση ώριμης ηλικίας*» και συμπεριλαμβάνει δύο ακόμη χαρακτηριστικά: την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ενθάρρυνση του αυτοκαθορισμού τους. Τη θεωρεί ως μια διεργασία κι όχι ως θεσμοθετημένη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος και τονίζει αφενός την αντισταθμιστική της λειτουργία και αφετέρου την ανθρωπιστική της διάσταση, καθώς αποσκοπεί στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των ατόμων.

Ο Jarvis (2004: 53 - 54) εισάγει τον όρο «*Εκπαίδευση για ενήλικους*», ο οποίος αναφέρεται στις «*μαθησιακές διεργασίες γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, τις οποίες ακολουθούν οι άνθρωποι που έχουν κατορθώσει να φτάσουν στην κατάσταση του ενήλικου...*» (Jarvis, 2004: 53) και τον θεωρεί προτιμότερο από τον όρο ΕΕν, επειδή συμπεριλαμβάνει οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία που απευθύνεται σε ενήλικες, είτε αφορά στη γενική είτε στην επαγγελματική εκπαίδευση, είτε στην επιμόρφωση είτε σε διαδικασίες εκτός θεσμικού πλαισίου.

Η διάκριση της ΕΕν σε δύο πόλους, τη γενική ΕΕν και την επαγγελματική ΕΕν και κατάρτιση, απαντάται και στον ν. 3879/2010, ο οποίος επισημαίνει ότι οι πόλοι αυτοί είναι ισότιμοι και αναφέρει ότι η γενική ΕΕν

«περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.» (σ. 3402).

και τη διακρίνει από την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η οποία αφορά στην αναβάθμιση ή συμπλήρωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού που αποκτήθηκαν από την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση ή την επαγγελματική εμπειρία, με σκοπό την ένταξη στην αγορά εργασίας, χωρίς όμως να αποσιωπάται η σύνδεσή της με την στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης.

Υπό αυτή την έννοια η ΕΕν συνδέεται και με τη στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καλύπτοντας τις αδυναμίες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και με την στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης, απευθυνόμενη κυρίως σε εργαζόμενους και άνεργους πτυχιούχους, με στόχο την προσαρμογή τους στις αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Βεργίδης 2008α: 64-71). Τον διπολισμό αυτό της ΕΕν, ιδιαίτερα στη Ελλάδα, ενίσχυσαν οι υψηλές χρηματοδοτήσεις της ΕΕ διαμορφώνοντας ισχυρό τον πόλο της επαγγελματικής κατάρτισης, που αποτελεί και προτεραιότητα της ΕΕ λόγω της κατίσχυσης της οικονομικής διάστασης του νεοφιλελευθερισμού έναντι της ανθρωπιστικής διάστασης και αφήνοντας στο περιθώριο τη γενική ΕΕν που υποχρηματοδοτείται, αφού «ο κοινωνικός δυϊσμός και οι ανισότητες που συνεχώς διευρύνονται χαρακτηρίζουν και την εκπαιδευτική πολιτική στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.» (Βεργίδης 2008α: 85 - 86).

Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι το Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την ΕΕν (Ψήφισμα του Συμβουλίου 2011: 372/1) αναφέρεται στον διπολισμό αυτόν σημειώνοντας ότι η ΕΕν «αφορά ολόκληρο το φάσμα των δραστηριοτήτων επίσημης, ανεπίσημης και άτυπης μάθησης –γενικής ή επαγγελματικής– που ακολουθούν οι ενήλικοι μετά την αρχική εκπαίδευση και κατάρτισή τους» και συνδέει την ΕΕν, ως στρατηγική της ΔΒΜ, με τις πολιτικές απασχόλησης λόγω της συνεχώς αυξανόμενης ανεργίας αλλά και με τις πολιτικές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής συνοχής λόγω των έντονων μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων, αφού θεωρείται ότι συμβάλλει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού για τις περιθωριοποιημένες ομάδες του πληθυσμού.

1.2.2 Χαρακτηριστικά του Ενήλικα Εκπαιδευόμενου

Πέρα από τις στρατηγικές που εξυπηρετεί, η ΕΕν συνιστά «μια ξεχωριστή σφαίρα μελέτης μέσα στην εκπαίδευση» (Jarvis 2004: 54), αφού έχει στόχο ένα μέρος του πληθυσμού, τους ενήλικες, οι οποίοι παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία κατά τον Rogers (1998: 92) είναι:

1. *«Είναι εξ ορισμού ενήλικοι*
2. *Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας*
3. *Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών*
4. *Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις*
5. *Έχουν προσδοκίες από τη μαθησιακή διεργασία*
6. *Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα*
7. *Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης».*

1.2.3 Βασικές Αρχές της Μάθησης των Ενηλίκων

Οι ιδιαιτερότητες αυτές των ενηλίκων εκπαιδευομένων μπορούν να λειτουργήσουν δημιουργικά για αποτελεσματικότερη μάθηση αλλά και ανασχετικά ως εμπόδια στη μάθηση (Rogers 1998: 92-107) και καθιστούν αναγκαία τη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που να προωθούν την ενεργητική συμμετοχή τους, να δρουν αλληλεπιδραστικά με τον εκπαιδευτή τους αλλά και μεταξύ τους, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να αξιοποιούν την προηγούμενη εμπειρία τους και τέλος να μαθαίνουν πράττοντας (Κόκκος 2008β: 39). Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες είναι διαφορετικός από αυτόν που μαθαίνουν τα παιδιά και οι έφηβοι και απαιτεί διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις (Κόκκος 2008α: 33) και διέπεται από τις παρακάτω βασικές αρχές σύμφωνα με τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998: 27 - 48):

1. Η μάθηση πρέπει να συνδέεται με την πράξη, τη δράση
2. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας να είναι οι εκπαιδευόμενοι συνυπολογίζοντας τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις μαθησιακές δυνατότητές τους
3. Οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της μάθησης με την αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών τους
4. Να ακολουθείται η ευρετική πορεία προς τη γνώση δίνοντας έμφαση στον κριτικό τρόπο σκέψης
5. Να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων

1.2.4 Συμπέρασμα

Συνεπώς, η ΕΕν αφορά σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που απευθύνεται σε άτομα ώριμα με κριτήριο όχι την ηλικία αλλά την υπευθυνότητα και στοχεύει στην πλήρη προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη υιοθετώντας εκπαιδευτικές μεθόδους που αποσκοπούν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αξιοποιούν την προϋπάρχουσα εμπειρία τους, προκειμένου τα άτομα να αναπτυχθούν προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά. Ως εκ τούτου, η ΕΕν συνιστά έναν αυτοτελή επιστημονικό κλάδο (Κόκκος 2008α: 35).

1.3 Επιμόρφωση

Στη σημερινή κοινωνία της γνώσης και των ραγδαίων μεταβολών κυρίως στον εργασιακό τομέα, η επιμόρφωση των πολιτών καθίσταται όχι μόνο σύμπτωμα των αλλαγών, αλλά αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της επαγγελματικής επιβίωσης των εργαζομένων, αφού τους καθιστά ενήμερους για τις νέες εξελίξεις της δημιουργίας του ανθρώπου, συμπληρώνει τα κενά της εκπαίδευσής τους και διασφαλίζει την παρουσία τους στην αγορά εργασίας. Η επιμόρφωση αποτελεί υποσύνολο της ΔΒΜ και συνιστά οργανικό τμήμα της ΕΕν (Νάσαινας 2010, Νικολακάκη 2003), μιας και αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ενήλικες, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τον βασικό κύκλο σπουδών τους, αφού προϋποθέτει ένα αρχικό σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων, πάνω στο οποίο οικοδομείται (Γεωργιάδης 2004: 14).

1.3.1 Η Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, επηρεάζεται από τις αλλαγές στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και προσπαθεί να ανταποκρίνεται στις συνεχώς διαφοροποιούμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας με την εισαγωγή καινοτομιών και νεωτερισμών στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, μιας και *«αποτελεί σημαντικό φορέα προετοιμασίας των ατόμων για την αντιμετώπιση των γρήγορων κοινωνικών μεταβολών»* (Jarvis 2004: 28). Σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαιότητα και δε θεάται, όπως

παλαιότερα, μόνο ως απαίτηση φιλόδοξων εκπαιδευτικών που αποσκοπούσαν στην ανέλιξη τους στην ιεραρχία, αλλά πλέον αποτελεί αδήριτη απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας (Τζαβάρα & Βεργίδης 2002), αφού οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις τους και τις διδακτικές τους πρακτικές για να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις του κοινωνικού γίνεσθαι (Ξωχέλλης 2001, Χατζηδήμου 2012).

Εκτός από την προσαρμογή στις ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς του επιστητού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει και στην εύρυθμη λειτουργία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Επειδή *«Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να επιτύχει τους στόχους του, αν οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν καθημερινά τον καλύτερο εαυτό τους μέσα στην τάξη και δεν αναδεικνύονται ως πνευματική και ηθική πρωτοπορία της κοινωνίας.»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 13), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεσμό ζωτικής σημασίας όχι μόνο για τη βελτίωση των ίδιων και την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και για τον εκσυγχρονισμό της ίδιας της εκπαίδευσης (Fullan & Hargreaves 1993, Μαυρογιώργος 1999, Χατζηπαναγιώτου 2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, κρίνεται αναγκαία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών αλλαγών και από αυτούς εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση είναι αναγκαία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, αφού αποσκοπεί στην επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία αποτελεί κομβικό σημείο για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών, καθώς απαιτεί την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό, αλλά και στην ποιότητα στο έργο του (Law 2007).³ Οι ελλείψεις στην αρχική εκπαίδευση καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση, αφού *«Ο εκπαιδευτικός τις*

³Κατά τον Day (2003: 28) επαγγελματική ανάπτυξη: *«συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής».*

περισσότερες φορές φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, προεπαγγελματική» (Μαυροειδής & Τύπας 2001: 148). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις καθώς και η ανέλιξη των εκπαιδευτικών σε στελέχη εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους, ώστε να ανταποκριθούν στα νέα τους καθήκοντα αλλά και στον ρόλο τους ως φορείς αλλαγής (Χατζηπαναγιώτου 2001, Νικολακάκη 2003), καθώς η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού «*άδηλα θέτει προβληματισμούς για τον νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ως μεταλαμπαδευτής, μεσολαβητής και διευκολυντής του πνεύματος της δια βίου μάθησης στους μαθητές*» (Χατζηπαναγιώτου 2001: 33).

Επιπρόσθετα, συνιστά αναγκαία προϋπόθεση και για την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αφού «*συνάγει δραστηριότητες που εμφανώς αφορούν τη μεθόδευση της προσωπικής του, συνεχούς και πολυεπίπεδης αυτοεξέλιξης*» (Χατζηπαναγιώτου 2001: 33), που αποτελεί μια διηνεκής διαδικασία αναζήτησης μάθησης, η οποία ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του, μιας και κάθε απόπειρα εισαγωγής αποτελεσματικότερων μεθόδων στην εκπαίδευση αλληλεπιδρά με τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day 2003: 442). Έτσι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού διέρχεται και μέσα από την προσωπική του ανάπτυξη, γιατί με την επιμόρφωσή του εκτός από την απόκτηση ή βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων, απαραίτητες στον επαγγελματία εκπαιδευτικό, νιώθει και ο ίδιος ως άτομο αυτοπεποίθηση, πληρότητα και ψυχική ικανοποίηση, ώστε να μπορεί πιο αποτελεσματικά να ανταποκριθεί στο πολυσύνθετο έργο του (Hargreaves & Fullan 1993). Επομένως, η επιμόρφωση συμβάλλοντας στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει και στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος 2008: 155), αφού «*δε νοείται καλό σχολείο χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς*» (Παπαναούμ 2008: 55).

Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, οι ταχύτατες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις αλλά και οι πολιτικές στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης επηρέασαν το προφίλ του εκπαιδευτικού. Κατ' αρχάς ο χρόνος αναμονής από την απόκτηση του πτυχίου έως την είσοδό του στη δημόσια εκπαίδευση αυξήθηκε τελευταία εξαιτίας του περιορισμού των διορισμών, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να απασχολούνται σε άλλες εργασίες

πριν την είσοδό τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με κίνδυνο οι γνώσεις που απέκτησαν να ξεχαστούν, αλλά και οι ίδιοι να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινότητά τους στην εκπαιδευτική πράξη (Κωστίκα 2004, Χατζηδήμου 2008). Επίσης, η παρεμπόδιση της πρόωρης συνταξιοδότησης αύξησε τον μέσο όρο της ηλικίας των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η σύνδεση της με την αρχική τους εκπαίδευση να αποτελούν τομέα στρατηγικής σημασίας για την υλοποίηση της οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής. (Βεργίδης 2012). Όσον αφορά στην αρχική τους εκπαίδευση, ιδίως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απόφοιτοι των λεγόμενων «καθηγητικών σχολών», καταρτίζονται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο αποκτώντας γνώσεις στο αντικείμενό τους, αλλά αυτή η θεωρητική τους κατάρτιση δε συνοδεύεται με ανάλογη πρακτική άσκηση (Χατζηδήμου 2012), με αποτέλεσμα να συναντούν «σοκαριστικές» εκπλήξεις επί του πρακτέου κατά την είσοδό τους στον επαγγελματικό στίβο (Ξωχέλλης 1991), γιατί *«Όπως έχουν σήμερα οι σπουδές στη χώρα μας, το πιο σημαντικό πρόβλημα για το διδακτικό προσωπικό της Μέσης Εκπαίδευσης είναι η έλλειψη κάθε προετοιμασίας του στη διδακτική μεθοδολογία...»* (Σακκά 1988: 765). Τις τελευταίες δεκαετίες με την εισροή μεταναστών στη χώρα μας και το έντονο προσφυγικό ρεύμα, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει, οπότε μια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία (Μαυροσκούφης 2010: 10-12). Επιπρόσθετα, η θεσμοθέτηση αλληπάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των τελευταίων κυβερνήσεων, προκειμένου να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μια ανασφάλεια στον επαγγελματικό στίβο, που συχνά καταλήγει σε αντίσταση σε κάθε νέο μέτρο, γεγονός που καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πληροφόρησή τους για τις θεσμικές αυτές αλλαγές και για την προώθησή τους (Γκότοβος 1982). Επιπλέον, η θεσμοθέτηση της πιστοποίησης της επιμόρφωσης ως κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που μάλιστα μοριοδοτείται στον εργασιακό τους χώρο (ΠΔ.152/ΦΕΚ 240/5-11-2013) καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση του έλληνα εκπαιδευτικού. Τέλος, η διείσδυση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία της χώρας μας και ο ψηφιακός γραμματισμός στα αναλυτικά προγράμματα του νέου σχολείου αυξάνουν τις απαιτήσεις για γνώσεις στα ψηφιακά μέσα από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις στις Νέες Τεχνολογίες, ώστε να μειωθεί το «ψηφιακό» χάσμα, οδηγώντας τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ.

1.3.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση της Επιμόρφωσης

Η Χατζηπαναγιώτου (2001: 23) αναφέρει

«Ο όρος «επιμόρφωση» περικλείει εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να είναι σε θέση κατά τη διάρκεια της θητείας του αφενός να βελτιώνει τις σχετικές με το διδακτικό έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας.»

Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δρα επανορθωτικά, αφού συμπληρώνει την αρχική τους εκπαίδευση και την επικαιροποιεί, αλλά και ενισχυτικά, αφού ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό καθώς συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη (Κυριάκης 2011). Επίσης, η επιμόρφωση δε βελτιώνει μόνο τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά συμβάλλει και στην αλλαγή των στάσεών τους (Bolam 1986). Η υιοθέτηση νέων στάσεων αλλά και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς μέσω της επιμόρφωσης κάνει φανερή τη διασύνδεση της επιμόρφωσης με την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση (Fullan 2007, Guskey 2002).

Ο Μαυρογιώργος (1999: 101) θεωρεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως

«το σύνολο των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους.»

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιασμένο και οργανωμένο, που οικοδομείται στην αρχική εκπαίδευση τους, την οποία συμπληρώνει και επικαιροποιεί, αλλά συνιστά οργανικό μέρος της, αφού αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία (Μαυρογιώργος 1996: 87). Έτσι η επιμόρφωση επιτελεί και μία ακόμη λειτουργία, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης, η οποία «τροφοδοτείται από τα δεδομένα της

επιμόρφωσης». (Χατζηπαναγιώτου 2001: 23). Επομένως, επιμόρφωση και αρχική εκπαίδευση βρίσκονται σε σχέση αμφίδρομης ανατροφοδότησης, αφού η μια δρα συμπληρωματικά προς την άλλη (Νάσαινας, 2010). Ο Μάνεσης (2011) περιορίζει την έννοια της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς που ασκούν το επάγγελμα τους και τη διακρίνει από την μετεκπαίδευση, αφού η μετεκπαίδευση αποτελεί ειδίκευση σε επιμέρους επιστημονικό πεδίο που ακολουθεί την αρχική εκπαίδευση, η οποία, σε αντίθεση, παρέχει μια πρώτη θεωρητική βάση γενικότερων γνώσεων για την επιστήμη και το επάγγελμα στον μελλοντικό εκπαιδευτικό (Αντωνίου 2012). Ο Νάσαινας (2010) όμως συσχετίζει τις έννοιες της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης χωρίς να τις ταυτίζει, αφού η μετεκπαίδευση αποσκοπεί στην αλλαγή του ρόλου ή της θέσης του επαγγελματία εκπαιδευτικού, ενώ η επιμόρφωση αφορά στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού στην εργασία του. Ο Τσολάκης (1994: 164) διακρίνει την επιμόρφωση από την κατάρτιση, συνδέοντας την κατάρτιση με το επάγγελμα και τις δεξιότητες και επισημαίνοντας τον μορφωτικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης, αφού «η επιμόρφωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδίκευση, αν και ο ίδιος ο όρος στοιχεί στη μόρφωση, στην παιδεία, στην καλλιέργεια». Ο Jarvis (2004: 58-59) διαχωρίζει την επιμόρφωση από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, αφού η επιμόρφωση αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών και είναι «συνήθως προ- επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση» και είναι προσανατολισμένη σε κάποιο είδος αξιολόγησης ή πιστοποίησης, σε αντίθεση με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Η επιμόρφωση ως οργανωμένη και σχεδιασμένη μάθηση έχει συγκεκριμένους στόχους που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς παρέχει γνώσεις που μπορούν να αφορούν στην επιστημονική εξειδίκευση, στην παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και στην πρακτική άσκηση τους σε θέματα διδακτικής του αντικειμένου κάθε κλάδου των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης 1991: 84). Είναι συνυφασμένη με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού «Η φύση της διδασκαλίας απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται στην κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους» (Day 2003: 22). Κατά τον Μαυρογιώργο (1999: 101) εντάσσεται στο πλαίσιο της ΔΒ εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία ολοκληρώνεται με την αποχώρηση τους από την ενεργό δράση και μπορεί να αφορά την περίοδο πριν την ανάληψη της υπηρεσίας ή τους νεοδιόριστους ή τους διορισμένους εκπαιδευτικούς και να υλοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους

και ταυτοχρόνως διέπεται από όλες τις αρχές της ΕΕν, αφού απευθύνεται σε ενήλικες με συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο, δηλαδή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

1.3.3 Στόχοι της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (2012: 95) οι δραστηριότητες της επιμόρφωσης, αποσκοπούν «... μεταξύ των άλλων, στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και την κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσής τους». Συγκεκριμένα η επιμόρφωση, ανάλογα σε ποιους απευθύνεται, διαμορφώνει αντίστοιχα και τους στόχους της. Σύμφωνα με τον ν. 1566/1985 (άρθρο 28-31) σχετικά με την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι:

- α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου,
- β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και
- γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα, νέα αντικείμενα, μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων.

1.3.4 Τυπολογία της Επιμόρφωσης

Ο παραπάνω νόμος διακρίνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε:

- α) Εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, προκειμένου να ενημερωθούν για την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε θέματα υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά
- β) Περιοδική επιμόρφωση, για να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τις εξελίξεις της επιστήμης τους και να ενδυναμωθούν για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους

Επίσης ο ίδιος νόμος προβλέπει την οργάνωση και άλλων μορφών επιμόρφωσης - ειδικά επιμορφωτικά σχήματα- για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών αναγκών και την ενημέρωσή τους για σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα όπως νέα αντικείμενα, μαθήματα, καινούργια εγχειρίδια, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και για την προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων π.χ. επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων κ.α.).

Σε σχέση με τη διοργάνωσή της διακρίνεται σε: Ενδοσχολική, που λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, και Εξωσχολική, η οποία περιλαμβάνει επιμορφωτικά προγράμματα σε Κέντρα Επιμόρφωσης, κυρίως σεμιναριακού τύπου και την Πανεπιστημιακή Επιμόρφωση (Μπράτιτσης Χλαπάνης, Μηναΐδη, & Δημητρακοπούλου, χ.χ.). Αξίζει να αναφερθεί μια σύγχρονη μορφή επιμόρφωσης, που «σπάει το φράγμα» του χώρου και του χρόνου, αποτελούν τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία (Παπαδάκης & Φραγκούλης 2005: 278).⁴ Η διάρκεια κάθε επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να ποικίλει και ανάλογα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ταχύρρυθμη επιμόρφωση ή μη. Επιπρόσθετα, σε σχέση με την αξία της παρουσίας των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση δύναται να διακριθεί σε προαιρετική, στην οποία απεικονίζονται οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε υποχρεωτική, η οποία αντικατοπτρίζει κυρίως τη βούληση της πολιτείας. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική και περιλαμβάνει και πρακτική άσκηση καθώς προβλέπεται στη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν διδασκαλίες σε σχολεία και να διδάσκουν οι ίδιοι σε αυτά παράλληλα με τη θεωρητική τους επιμόρφωση σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο.

Ως προς τη μορφή της, η επιμόρφωση δύναται να χαρακτηριστεί άτυπη, μη τυπική, τυπική επιμόρφωση αναλογικά με την ορολογία που χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση (Σαλτερής 2011: 7). Η άτυπη επιμόρφωση αφορά κυρίως τις επιρροές που δέχεται ο εκπαιδευτικός καθημερινά στο επαγγελματικό του περιβάλλον καθώς μέσα από τον αναστοχασμό των εμπειριών του οδηγείται στη μάθηση, διαμορφώνοντας στάσεις, αλλάζοντας συμπεριφορές και αποκτώντας νέες δεξιότητες. Η μη τυπική επιμόρφωση είναι οργανωμένη, αλλά βρίσκεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού

⁴Οι Παπαδάκης και Φραγκούλης (2005: 278) ορίζουν την Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση ως: «ένα οργανικά δομημένο σύνολο μέσων και διαδικασιών, με βάση τα οποία, ο εκπαιδευόμενος, αν και βρίσκεται σε απόσταση από τον εκπαιδευτικό ή τον επιμορφωτικό φορέα, μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα μέσα από μια ευρετική πορεία αυτομάθησης, χρησιμοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και έχοντας υποστήριξη από καθηγητές-συμβούλους».

συστήματος και αφορά επιμέρους θέματα. Αντικατοπτρίζει τις αυθεντικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς η συμμετοχή τους είναι προαιρετική και οικειοθελής. Τέλος, η τυπική επιμόρφωση παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, για να τους στηρίξει επαγγελματικά με βάση τις ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαλτερής 2011: 7-8). Τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς ανήκουν στην κατηγορία της τυπικής επιμόρφωσης, η οποία *«παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξη τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.»* (Σαλτερής 2011: 8).

Τελειώνοντας, στη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας 2005, Λιοναράκης & Φραγκάκη 2009) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σχετίζεται άμεσα με τα τρία μοντέλα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης: α) το τεχνοκρατικό, κατά το οποίο η επιμόρφωση εστιάζει στη μεταλαμπάδευση γνώσεων, δεξιοτήτων και διδακτικών πρακτικών και μεθόδων στον εκπαιδευτικό, που θα τα εφαρμόσει άκριτα στην τάξη, καθιστώντας τον απλό και μάλιστα «άκριτο εφαρμογέα» τους, χειραγωγούμενο της κεντρικής εξουσίας, και παθητικό δέκτη έτοιμων λύσεων β) το ερμηνευτικό μοντέλο, όπου η επιμόρφωση εστιάζει στην υποκειμενική προσέγγιση της γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστώντας τον εκπαιδευτικό ενεργό υποκείμενο που συμμετέχει στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη αξιοποιώντας τις εμπειρίες του και γ) το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στην κοινωνικοπολιτική διάσταση της εκπαίδευσης θεωρούμενη υπό το πρίσμα της ηθικής, της κριτικής και του αναστοχασμού των διλημάτων και των κατεστημένων παραδοχών των ίδιων των εκπαιδευτικών προκρίνοντάς τους σε στοχαζόμενους επαγγελματίες.

1.3.5 Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση προκειμένου να επιτελέσει τον καταλυτικό ρόλο της, ώστε να συμβάλει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, οφείλει να είναι αποτελεσματική και επιτυχής και *«είναι επιτυχής, όταν προάγει την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του στο σχολείο»* (Παπαναούμ 2008: 57), διαφορετικά μπορεί να φέρει τα αντίθετα

αποτελέσματα, «γιατί όντας «μπαλωματική» και ευκαιριακή, οδηγεί στον εφησυχασμό και συγκαλύπτει χρόνιες ανεπάρκειες του σχολικού θεσμού» (Παπαναούμ 2008: 60).

Τρεις είναι οι προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008: 57-60) και αφορούν

α) στη φιλοσοφία της, η οποία πρέπει να διαπνέεται από τη σύγχρονη αντίληψη για τον πολύπλοκο και απαιτητικό ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται όχι μόνο να διαθέτει επάρκεια γνώσεων του διδακτικού αντικειμένου του, διδακτικές δεξιότητες, αλλά και προσωπικές στάσεις και ικανότητες για το έργο που επιτελεί, συναρμοσμένες σε ένα ενιαίο σύνολο,

β) στον σχεδιασμό της με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα σύμφωνα με τις επιταγές της ΕΕν - συνεργατική μάθηση, σύνδεση θεωρίας και πράξης, αξιοποίηση εμπειρίας και της πρότερης γνώσης των εκπαιδευτικών- καθώς και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού και

γ) στην οργανική της ένταξη στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι αναγκαίο να υποστηρίζεται σε όλη τη διάρκεια της θητείας του βελτιώνοντας την επαγγελματική του μάθηση, προκειμένου να εξελίσσεται και να προοδεύει επαγγελματικά.

1.4 Αξιολόγηση της Επιμόρφωσης

Κατά τους Stufflebeam και Shinkfield (2007: 4-5) η αξιολόγηση είναι πανταχού παρούσα στην κοινωνία, αφού διαπερνά όλους τους τομείς της παραγωγής, των υπηρεσιών αλλά και της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία η ζήτηση για ένα κατάλληλα ειδικευμένο εργατικό δυναμικό έχει φέρει στο προσκήνιο την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων ως τομέα υψηλής προτεραιότητας, αφού η αξιολόγηση καταλαμβάνει όλο και πιο σημαντική θέση τόσο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, μιας και εξυπηρετεί πολιτικές λειτουργίες όπως η ανάλυση των δαπανών, η κατανομή κεφαλαίων και η παροχή της λογοδοσίας, αλλά και σχετίζεται όλο και περισσότερο με τη μάθηση και την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικά προγράμματα (McNamara, Joyce, & O'Hara 2010: 548).

1.4.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Αξιολόγησης

Η επιμόρφωση, ως οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τρία στάδια: τον σχεδιασμό και τη δόμησή της ανιχνεύοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες, την οργάνωση και διαχείριση του όλου εγχειρήματος και τέλος την αξιολόγηση του έργου (Βεργίδης 2008β). Η αξιολόγηση ως *«συστηματική αποτίμηση της αξίας ή της ποιότητας ενός αντικειμένου»* (Scriven 1991: 139) σχετίζεται τόσο με τη διασφάλιση της ποιότητας όσο και με την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και κατά συνέπεια και των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετεί τη φιλοσοφία της αξιολόγησης που μπορεί να δρα ανατροφοδοτικά για το σύνολο του προγράμματος αλλά και για τα αποτελέσματά του, γι' αυτό και *«κάθε συντελεστής και παράγων, που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζει την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεπώς την έκταση της επιτυχίας ή αποτυχίας του πρέπει να αξιολογείται»* (Δημητρόπουλος 1999: 23).

Η αξιολόγηση εκτός από μια άτυπη καθημερινή πρακτική, συνιστά και μια νέα επιστημονική περιοχή καθώς αποτελεί μια πολυδιάστατη ερευνητική διαδικασία με συγκεκριμένες επιλογές (Scriven 1991: 378). Ο Μαυρογιώργος (2006: 277) αναφέρεται στον συσχετισμό της έννοιας της αξιολόγησης με τις έννοιες της εκτίμησης, της μέτρησης και της βαθμολόγησης, ενώ ο Βεργίδης (2008γ: 120-123) επισημαίνει την αναγκαιότητά της, αφού συνιστά απαραίτητο στοιχείο του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την διακρίνει από την έννοια του ελέγχου και της παρακολούθησης της εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο της ΔΒΜ και της ΕΕν ορίζεται: *«η συστηματική διαδικασία αποτίμησης της αξίας, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του προγράμματος, σύμφωνα με τα κοινώς αποδεκτά ή/και θεσπισμένα πρότυπα, κριτήρια και αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της δια βίου μάθησης»* (Μήλλας, Ρετάλης, & Σιασιάκος 2008: 331).

1.4.2 Τυπολογία της Αξιολόγησης

Ο Καραλής (2006: 100-101), κατά την τυπολογία του, με κριτήριο τον σκοπό της αξιολόγησης τη διακρίνει σε: α) αρχική/ διαγνωστική αξιολόγηση, β) ενδιάμεση/ διαμορφωτική και γ) τελική/ απολογιστική αξιολόγηση και σημειώνει ότι οι όροι:

αρχική, ενδιάμεση και τελική σχετίζονται με τον χρόνο συλλογής των δεδομένων, ενώ ο Βεργίδης (2008δ: 166) με βάση τον χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης, την διακρίνει σε: εκ των προτέρων, κατά τη διάρκεια και εκ των υστέρων.

Οι διάφοροι τύποι της αξιολόγησης μπορούν να εφαρμοστούν ανάλογα με το στάδιο του επιμορφωτικού προγράμματος μεμονωμένα αλλά και συνδυαστικά. Η διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και η απολογιστική στο τέλος του, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να υλοποιηθεί σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος επιμόρφωσης. Η απολογιστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση «έχουν αποφασιογόνο διάσταση» (Καραλής 2006: 100-101), μόνο που η απολογιστική σχετίζεται με αποφάσεις που αφορούν στην προοπτική του ίδιου του προγράμματος ή μελλοντικών παρόμοιων προγραμμάτων, αφού αποσκοπεί στη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και κρίσεων σχετικά με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος καθώς και στον προσδιορισμό των παραγόντων που συνέβαλαν στα αποτελέσματα του προγράμματος, ενώ στη διαμορφωτική οι αποφάσεις αφορούν στο ίδιο το πρόγραμμα, μιας και η διαμορφωτική αξιολόγηση περιορίζεται στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και αποσκοπεί στον εντοπισμό των αδύναμων σημείων του αλλά και των αποκλίσεων από τον αρχικό σχεδιασμό παρέχοντας τη δυνατότητα εφαρμογής βελτιωτικών λύσεων για το πρόγραμμα, τους συντελεστές αλλά και για τους επιμορφούμενους (Mark, Herny, & Julnes 2000, Καραλής 2006). Έτσι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει το πρόγραμμα, ενόσω υλοποιείται, ενώ η απολογιστική αξιολόγηση μπορεί να διατυπώσει κρίσεις για την μελλοντική πορεία του προγράμματος, τη συνέχισή του ή και τη διακοπή του (Scriven 1991: 168).

Με κριτήριο τη θέση του αξιολογητή, ο Καραλής (2012β) διακρίνει την αξιολόγηση σε εσωτερική, αν ο αξιολογητής ανήκει στον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα και σε εξωτερική, αν δε σχετίζεται με τον φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα. Ο ανεξάρτητος αξιολογητής είναι πιο αντικειμενικός, αφού δεν εξαρτάται από τον φορέα και δεν έχει δεσμεύσεις από την πορεία του προγράμματος, σε αντίθεση με τον εσωτερικό αξιολογητή που δεσμεύεται από τον φορέα, αλλά τον γνωρίζει καλύτερα, γι' αυτό μπορεί να αντλήσει πιο εύκολα πληροφορίες, αλλά ενδιαφέρεται και περισσότερο για την πορεία του προγράμματος (Καραλής 2012β: 112).

Με κριτήριο τις γενικές αρχές που την διέπουν, η αξιολόγηση διακρίνεται στις εξής κατηγορίες: α) διαχειριστική που διεξάγεται από ανεξάρτητους επιστήμονες και χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, β) συμμετοχική, όπου εμπλέκονται επιστήμονες αλλά και εκπρόσωποι του φορέα και συμμετέχοντες και χαρακτηρίζεται από αμεροληψία και γ) δημοκρατική, που εμπλέκει τους πολίτες με σκοπό την ενημέρωσή τους, αφού «αποσκοπεί στην κοινωνική λογοδοσία των εκπαιδευτικών αρχών για το έργο τους» (Βεργίδης 2008δ: 166).

1.4.3 Μοντέλα Αξιολόγησης

Σε θεωρητικό επίπεδο έχουν προταθεί από θεωρητικούς της αξιολόγησης μοντέλα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων, όπως ο D. L. Stufflebeam το μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product), ο R. Stake το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (Responsive Evaluation), ο D. Fetterman το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (Empowerment Evaluation) και ο D. L. Kirkpatrick το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (Four Level Model) (Καραλής 2008). Τα μοντέλα αυτά διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά στον σκοπό της αξιολόγησης, τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση και στην προσβασιμότητά τους στα δεδομένα της αξιολόγησης καθώς και στη χρήση των αποτελεσμάτων της διαμορφώνοντας ένα θεωρητικό πλαίσιο αλλά και οριοθετώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης (Καραλής 2008). Έτσι με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» εννοούμε:

«μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία, εκτός του θεωρητικού πλαισίου, περιλαμβάνει και προτάσεις για τους σκοπούς της αξιολόγησης, την εμβέλεια της εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συμμετεχόντων και επωφελούμενων του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και τα αντικείμενα και τους άξονες της αξιολόγησης» (Καραλής 2008: 143).

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ως θεωρητικό πλαίσιο θα βασιστούμε στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων, «καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών κατάρτισης» (Καραλής 2008: 146) και «το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο ίσως από κάθε άλλο μοντέλο στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Καραλής 2012β: 129), αλλά και γιατί εστιάζει στις γνώσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η διαδικασία της αξιολόγησης εκτυλίσσεται σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην ανταπόκριση (reaction) των εκπαιδευόμενων, όπου διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το αν θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και κατά πόσο ικανοποιήθηκαν από αυτό (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006: 25).

Το δεύτερο επίπεδο αφορά στη μάθηση (learning), η οποία κατά τους Kirkpatrick και Kirkpatrick (2006: 55) διερευνάται μέσα από τρία αντικείμενα που τη συνιστούν και που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα: γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις. Έτσι σε αυτό το επίπεδο η αξιολόγηση διερευνά κατά πόσο απέκτησαν γνώσεις, κατά πόσο ανέπτυξαν ή βελτίωσαν δεξιότητες και κατά πόσο άλλαξαν στάσεις οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Το τρίτο επίπεδο σχετίζεται με τη συμπεριφορά (behavior), η αξιολόγηση εξετάζει αν οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι εφαρμόζονται στην καθημερινή πρακτική τους στην εργασία τους, εστιάζει δηλαδή στην αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006: 68).

Το τελευταίο επίπεδο της αξιολόγησης είναι το επίπεδο των αποτελεσμάτων (results) και σχετίζεται με την τελική επίδραση του προγράμματος στους δείκτες της επιχείρησης ή του οργανισμού και διερευνώνται κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που αρχικά είχαν τεθεί και σχετίζονται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006: 83).

1.4.4 Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης

Κατά τους Stufflebeam και Shinkfield (2007: 5) η αξιολόγηση ως διαδικασία για την παροχή πληροφόρησης σε θέματα όπως η αξιοπιστία, η αποδοτικότητα, ασφάλεια, η ευκολία στη χρήση και η εντιμότητα έχει σημαντικές επιπτώσεις για τη διατήρηση και τη βελτίωση των υπηρεσιών και την προστασία των πολιτών και σαφώς αποτελεί αναγκαιότητα για την κοινωνία ιδίως όταν οι ιδιώτες αλλά και το δημόσιο ριψοκινδυνεύουν επενδύσεις σε υπηρεσίες, προϊόντα και προγράμματα τη στιγμή που παρουσιάζεται στενότητα. Ιδιαίτερα με την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών γίνεται όλο και πιο έντονη η κοινωνική απαίτηση για ορθή αξιοποίηση των πόρων και

των χρημάτων, ιδιαίτερα του δημοσίου, συσχετίζοντας την αξιολόγηση όχι μόνο με τη λογοδοσία αλλά και με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των ενηλίκων.

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητά του, αφού «η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (αφορά οποιονδήποτε παράγοντα εμπλεκόμενο με την εκπαιδευτική διαδικασία, άρα και κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα)» (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 115), αφού η «η ιδέα ότι θα πρέπει να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε και να αξιολογήσουμε κριτικά τη λειτουργικότητα των υπηρεσιών και των προγραμμάτων έχει πολλά να μας προσφέρει» (Robson 2010: 240).

Κατά τους Kirkpatrick και Kirkpatrick (2006: 20-24) τρεις είναι οι κυριότεροι λόγοι για να αξιολογήσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα: ο πιο συνηθισμένος λόγος είναι να προσδιορίσουμε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, ώστε να αποφασίσουμε αν θα πρέπει να συνεχιστεί ή να διακοπεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Κατόπιν για να δικαιολογήσουμε την ύπαρξη και τον προϋπολογισμό των υπηρεσιών εκπαίδευσης δείχνοντας πώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβάλλει στους στόχους του οργανισμού. Τέλος, για να αποκτήσουμε πληροφορίες σχετικά με το πώς θα βελτιώσουμε στο μέλλον ανάλογα προγράμματα.

Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης ενός προγράμματος επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς στις νέες τεχνολογίες προκύπτει μία ανατροφοδότηση, που μας δίνει την ευκαιρία να τροποποιήσουμε το περιεχόμενο των μελλοντικών αντίστοιχων προγραμμάτων, με σκοπό να παρέχουμε στο εξής με αποτελεσματικότερο τρόπο επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να υποστηρίζονται και να παρωθούνται στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στην διδακτική πρακτική τους, υπερνικώντας δυσκολίες κι εμπόδια, αφού μέσω της επιμόρφωσής τους ενισχύονται οι πεποιθήσεις τους για την αξία των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και η αυτοπεποίθησή τους για το αν ή όχι διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να τα χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους, αφού συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο διασκεδαστικό και τη διδασκαλία τους πιο ποικιλόμορφη (Preston, Cox & Cox 2000).

1.4.5 Συμπέρασμα

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί καινοτομία για την εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός, ως φορέας αλλαγής, καλείται να προωθήσει αυτήν την καινοτομία στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός σήμερα για να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στον ρόλο του, θα πρέπει ο ίδιος να κατέχει επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, αφού αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επιτυχή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις οποίες θα τις αποκτήσει και από προγράμματα επιμόρφωσης (Κοτσαμπασάκη & Ιωαννίδης 2004).⁵ Τα επιμορφωτικά προγράμματα οφείλουν να είναι αποτελεσματικά και υπό αυτό το πρίσμα η αξιολόγησή τους κρίνεται αναγκαία, αφού μπορεί να δράσει ανατροφοδοτικά και να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους βελτιώνοντας τα συγκεκριμένα προγράμματα ή και τα ανάλογα μελλοντικά προγράμματα που τυχόν υλοποιηθούν.

⁵Ο Καραλής (2012α: 65) διευκρινίζει: « Θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι διαδικασίες πρόσκτησης και ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και αποκομμένες η μία από την άλλη. Όπως αναφέρεται, «οι γνώσεις αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως ακριβώς και οι δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση γνώσεων» (Schafer 1992: 1171) ή ακόμη το γεγονός ότι μία από τις βασικές διαστάσεις των στάσεων είναι η γνωστική (Χαντζή1992: 4362).».

Κεφάλαιο 2

2 ΤΠΕ και Εκπαίδευση

Στο παρόν κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και παρουσιάζονται τα μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.⁶ Επίσης αναφέρονται οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με την ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αφού η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σύγχρονη κοινωνία αποτελεί πλέον αναγκαιότητα. Τέλος, γίνεται αναφορά στα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα.

2.1 Αποσαφήνιση του όρου ΤΠΕ

Με τον όρο Νέες Τεχνολογίες εννοούμε :

«...εκείνες που βασίζονται στις εφαρμογές των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και στις προηγμένες υπηρεσίες τηλεπικοινωνιών.» (Μηλιώνης & Μπαλά 2001: 346). Αντί του γενικού αυτού όρου χρησιμοποιείται πλέον σε ευρεία κλίμακα ο όρος ΤΠΕ, γιατί επισημαίνει τον σκοπό της χρήσης των τεχνολογιών αυτών εστιάζοντας στη διαχείριση της Πληροφορίας και τη διευκόλυνση της Επικοινωνίας.⁷

Ο Blurton (1999) ορίζει τις ΤΠΕ ως ένα σύνολο διάφορων τεχνολογικών εργαλείων και πόρων που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία καθώς και για τη δημιουργία,

⁶ Αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου Information and Communication Technologies (I.C.T).

⁷ Στην παρούσα διατριβή υιοθετείται ως απόδοση της συντομογραφίας ΤΠΕ: «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας», που χρησιμοποιείται από το ΥΠΕΠΘ, το Π.Ι. και το Ε.Α.Ι. Τ.Υ. (Δαπόντες,2007), αλλά και από τον Κουτσογιάννη, Δ. στο επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των φιλολόγων (Ι. Τ.Υ.Ε., 2014:9)

διαχείριση, διάδοση και αποθήκευση της πληροφορίας, θέτοντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την επικοινωνία και την πληροφορία και ο Κόμης (2004) στον ορισμό του αναφέρεται στις τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και την μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας όπως σύμβολα, ήχοι, εικόνα, βίντεο κ.α., αλλά και στα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων. Συγκεκριμένα οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν *«όλα τα μέσα της πληροφορικής και της τεχνολογίας των τηλεπικοινωνιών όπως είναι οι προσωπικοί υπολογιστές, τα δίκτυα υπολογιστών, τα δορυφορικά συστήματα, η κινητή τηλεφωνία και η ψηφιακή τηλεόραση»* (Μουζάκης 2011: 7). Οι Μηλιώνης και Μπαλτά (2001: 346) διευκρινίζουν ότι στις ΤΠΕ δεν εμπεριέχονται *«τα μαζικά Μέσα Επικοινωνίας με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά αφορούν κυρίως την αποθήκευση και την επεξεργασία των δεδομένων, την τηλεπικοινωνιακή μετάδοση και την αρχειοθέτηση τους σε ηλεκτρονική μορφή»*.

Υπό την οπτική της εκπαίδευσης, ο Δαπόντες (2007) προτείνει τον όρο Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ-Ε) για να τονίσει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική και τη σύνδεσή τους με τη μάθηση. Ο Μουζάκης (2011: 7) επίσης περιορίζει το ευρύ φάσμα των τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αφού θεωρεί ότι ο υπολογιστής *«συνιστά τον κύριο άξονα ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει για πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας και της διασύνδεσής του σε δίκτυα επικοινωνίας»*. Οι Κόμης και Μικρόπουλος (2001: 14) αναφέρουν τον όρο *«εκπαιδευτική τεχνολογία»* για να τονίσουν *«την ορθολογική θέσπιση και χρήση μιας ή περισσότερων τεχνολογιών με σκοπό την απόκτηση ενός εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Χαρακτηρίζει επίσης το λόγο, τις αξίες και τα υποτιθέμενα ή πραγματικά αποτελέσματα που αντιστοιχούν σε αυτές τις πρακτικές»*.

2.2 Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα διακρίνονται από τη δυνατότητα τους να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία τόσο για την απόκτηση γνώσης, όσο και για την υποστήριξη της διδασκαλίας, αλλά και επειδή μπορούν να παίξουν και σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της ΔΒΜ. Υπό αυτή την έννοια συνδέονται με την εκπαίδευση και η εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται απαραίτητη στη σύγχρονη

πληροφοριοποιημένη κοινωνία, αφού διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά μέσα αυξάνοντας τις δυνατότητες του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία της μάθησης.

Οι προσπάθειες για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχουν ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1970 διεθνώς και στη χώρα μας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Ι.Τ.Υ.Ε. 2014: 16). Ήδη διατρέχουν μια πορεία στην εκπαίδευση που παρουσιάζει ποικιλία ακόμη και στην ίδια την εισαγωγή τους, διαμορφώνοντας στο πέρασμα του χρόνου διαφορετικές προσεγγίσεις.

Έτσι η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση περιλαμβάνει:

- «i. Χρήση των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση της Εκπαίδευσης*
- ii. τις ΤΠΕ ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού Η.Υ., ψηφιακός γραμματισμός ή διδασκαλία της Πληροφορικής)*
- iii. Τις ΤΠΕ ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων (κυρίως εκπαιδευτικά λογισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα)*
- iv. Τις ΤΠΕ ως μέσο επικοινωνίας» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 26).*

Έτσι ανάλογα με τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες αλλά και το επίπεδο της τεχνολογίας κατά την περίοδο της εισαγωγής των ΤΠΕ διαμορφώθηκαν τρεις φάσεις εισαγωγής τους που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τους σκοπούς και στόχους των ΑΠΣ αλλά και με τη φιλοσοφία που επικρατούσε προσεγγίζοντας τις ΤΠΕ άλλοτε ως αντικείμενο διδασκαλίας και άλλοτε ως μαθησιακό μέσο (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 14).

2.2.1 Μοντέλα Εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Τρία είναι τα κυρίαρχα μοντέλα εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013, Κόμης 2004, Κόμης & Μικρόπουλος 2001, Ράπτης & Ράπτη 2013):

α) το τεχνοκρατικό/ τεχνοκεντρικό μοντέλο, που κυριάρχησε τη δεκαετία του 1970 στις αναπτυγμένες χώρες με την ένταξη της Πληροφορικής ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στα προγράμματα σπουδών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Πληροφορική αρχικά εντάσσεται στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και από τη δεκαετία του 1990 εισάγεται το μάθημα της Πληροφορικής στις τρεις τάξεις του

Γυμνασίου (ΠΔ. 451 αρθ.1/1993) και αργότερα επεκτείνεται στην Α' και Β' τάξη του Ενιαίου-τότε- Λυκείου και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) (ν. 2525/97) και παράλληλα μεθοδεύεται ο διορισμός των πρώτων καθηγητών Πληροφορικής ΠΕ19 (απόφοιτοι ΑΕΙ) και ΠΕ20 (απόφοιτοι ΤΕΙ) με τη δημιουργία της αντίστοιχης επετηρίδας (ν. 2009/92, άρθρ. 30).⁸ Στόχος της διδασκαλίας ήταν ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός εστιάζοντας στην εκμάθηση της λειτουργίας των Η/Υ, του χειρισμού και του προγραμματισμού τους. Το μοντέλο αυτό «*χαρακτηρίζεται από έναν «τεχνολογικό ντετερμινισμό» , δηλαδή δίνει σχεδόν απόλυτη αξία στα χρησιμοποιούμενα συστήματα*» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 28) και διέπεται από μια καθαρά τεχνοκρατική προσέγγιση της μάθησης (Κόμης 2004.) και διακρίνεται «*από τη μάθηση για τους υπολογιστές παρά τη μάθηση με τους υπολογιστές*» (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 16).

β)το ολιστικό μοντέλο, που είναι και το πιο πρόσφατο απαιτεί η Πληροφορική να «*διαχέεται κατά κάποιο τρόπο στο σύνολο των μαθημάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων*» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 28) ως έκφραση μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης.⁹ «*Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου προκαλεί τις μεγαλύτερες ανατροπές στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα*» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 28), αφού «*προϋποθέτει σημαντικά διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις τόσο στην επιλογή της γνώσης και της διδακτικής πρακτικής όσο και στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην υλικοτεχνική υποδομή*» (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 29).

γ) το πραγματολογικό μοντέλο, που στην ουσία αποτελεί τον συνδυασμό των δύο παραπάνω μοντέλων, αφού συνδυάζεται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως αμιγές μάθημα (τεχνοκρατικό μοντέλο) με την παράλληλη ένταξη των ΤΠΕ στα άλλα γνωστικά αντικείμενα ως ενισχυτικό μέσο διδασκαλίας (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013, Κόμης 200, Κόμης & Μικρόπουλος 2001, Ράπτης & Ράπτη 2013).¹⁰ Στο πραγματολογικό μοντέλο «*δίνεται έμφαση στις γνωστικές και τις κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία*». (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 28).

⁸«*απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη προσέγγιση*» (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001: 27).

⁹Οι Κόμης και Μικρόπουλος (2001) χρησιμοποιούν τον όρο «ολοκληρωμένη προσέγγιση», αλλά αναφέρουν ότι «*αποδίδεται και με τον όρο «οριζόντια ή ολιστική προσέγγιση»*» (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001: 28)

¹⁰«*Στη βιβλιογραφία αποδίδεται και με τον όρο εφικτή ή μεικτή προσέγγιση*» (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001: 28).

Η ελληνική εκπαίδευση, αφού υιοθέτησε αρχικά το τεχνοκεντρικό μοντέλο, προσανατολίζεται στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 33). Με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το 2003 (Υ. Α. 21072α/Γ2, 2003·Υ.Α. 21072β/Γ2, 2003) προβλέπεται τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) να «Εντάσσουν τις νέες τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας» (Αλαχιώτης χ.χ.: 12) χωρίς όμως να καταργείται η Πληροφορική ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, όπως επιτάσσει το ολιστικό μοντέλο. Σκοπός της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ. Α. 21072α/Γ2, 2003), είναι «ο μαθητής να προσεγγίσει κριτικά τόσο την «κοινωνία της πληροφορίας» όσο και την «κοινωνία της γνώσης»» (σ. 3736), οπότε δεν αρκεί μόνο ο τεχνολογικός εκσυγχρονισμός των υποδομών των σχολείων, αλλά προϋποθέτει μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση. Επίσης προβλέπεται και η δημιουργία ανάλογου λογισμικού με σαφείς οδηγίες χρήσης, ώστε να διευκολυνθεί ο εκπαιδευτικός στη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Έτσι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία έχει συνδυαστεί με θεωρίες μάθησης που καθορίζουν τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία καθώς και με αντίστοιχα λογισμικά και εργαλεία ΤΠΕ.

2.2.2 Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ

Κατά τον Μικρόπουλο (2006) η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο εργαλεία και συσκευές, αλλά είναι κάτι βαθύτερο από τον απλό χειρισμό, μιας και αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία που εμπλέκει και ανθρώπους και ιδέες, αλλά απαιτεί και μελέτη, έρευνα και οργάνωση με σκοπό τη μάθηση. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, αφού καθορίζουν το είδος του λογισμικού που θα επιλέξει να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός (Κόμης 2004), όσο και το επίκεντρο της διδασκαλίας του, αν δηλαδή θα είναι ο μαθητής (μαθητοκεντρική) ή ο ίδιος (δασκαλοκεντρική διδασκαλία) (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013).

Τρεις βασικές σχολές θεωριών μάθησης συνδέονται με τη διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών: ο συμπεριφορισμός, οι γνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα ο

εποικοδομισμός και οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες (I.T.Y.E. 2013, Κόμης 2004, Πήλιουρας, Σιμωντάς, Σταμούλης, Φραγκάκη, & Καρτσιώτης 2010).

Η διδασκαλία με βάση τον συμπεριφορισμό, προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η ύλη αναλύεται σε μικρότερα τμήματα βαθμιαία, από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα θέματα, και στις απαντήσεις των μαθητών υπάρχει ταχεία ανατροφοδότηση με θετική ή αρνητική ενίσχυση της επιθυμητής ή μη συμπεριφοράς, αφού η μάθηση για τους συμπεριφοριστές είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς (I.T.Y.E. 2013, Πήλιουρας κ.ά. 2010). Ο Η/Υ χρησιμοποιείται ως εργαλείο παρουσίασης πληροφοριών, ως εποπτικό μέσο και ως μηχανή αξιολόγησης των απαντήσεων σε ασκήσεις κλειστού τύπου, όπως: ερωτήσεις σωστού-λάθους, αντιστοιχίσεις, συμπληρώσεις (Καπραβέλου 2011, Πήλιουρας κ.ά. 2010), για τις οποίες χρησιμοποιούνται λογισμικά καθοδήγησης της διδασκαλίας (tutorials) και λογισμικά πρακτικής και εξάσκησης (drill and practice), που ονομάζονται κλειστά λογισμικά. (I.T.Y.E., 2013). Στα περιβάλλοντα μάθησης που βασίζονται σε συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις ανήκουν και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα λογισμικά πολυμέσων για παρουσίαση της γνώσης, τα έμπειρα διδακτικά συστήματα και τα νευρωνικά δίκτυα (Πήλιουρας κ.ά., 2010: 20). Οι στόχοι είναι μετρήσιμοι και προκαθορισμένοι και αφορούν στην εξάσκηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου, την επανάληψη της ύλης και την αξιολόγηση (I.T.Y.E. 2013, Ράπτης & Ράπτη 2013). Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο της αυθεντίας και του μεταδότη της γνώσης (I.T.Y.E. 2013, Πήλιουρας κ.ά. 2010).

Για τις γνωστικές θεωρίες και ιδίως τον εποικοδομισμό η μάθηση δε μεταδίδεται αλλά αποτελεί μια ατομική εσωτερική διαδικασία κατασκευής της γνώσης, η οποία οικοδομείται στις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή, γι' αυτό και οι προσεγγίσεις αυτές «δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις εσωτερικές, νοητικές διεργασίες του ατόμου» (I.T.Y.E. 2013: 37).¹¹ Ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, αφού διερευνά, ανακαλύπτει και τελικά κατασκευάζει τη γνώση του πάνω στις πρότερες γνώσεις, τις οποίες τροποποιεί, έτσι η μάθηση αποτελεί στην ουσία τροποποίηση των γνώσεων (Κόμης 2004, Ράπτης & Ράπτη 2013). Στο επίκεντρο της διδακτικής διεργασίας βρίσκεται ο μαθητής (μαθητοκεντρική διδασκαλία) κι όχι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει έναν ρόλο υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και

¹¹ Στις γνωστικές θεωρίες μάθησης ανήκουν και ο δομικός οικοδομισμός του J. Piaget, η θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας του R. Gagné, η θεωρία του συνδεδεσιασμού (Κόμης, 2004· Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

συμβουλευτικό στις δραστηριότητες των μαθητών (Κόμης 2004). Οι ΤΠΕ «δε χρησιμοποιούνται μόνον ως πηγές πληροφόρησης, αλλά μάλλον ως εργαλεία και διευκολυντές της σκέψης και της οικοδόμησης της γνώσης των μαθητών» (Πήλιουρας κ.ά. 2010: 21). Τα υπολογιστικά μαθησιακά περιβάλλοντα που συνάδουν με τις γνωστικές θεωρίες είναι λογισμικά προσομοιώσεων, μικρόκοσμων, μοντελοποίησης αλλά και πολυμέσων που όμως υποστηρίζουν τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης καθώς και λογισμικά επίλυσης προβλημάτων (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013, Καπραβέλου 2011).

Οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης συνάδουν με τις γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις, αφού μπορούν να δρουν συμπληρωματικά.¹² Οι θεωρίες αυτές, με κύριο εκπρόσωπο τον Vygotsky, που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια, βρίσκονται στον αντίποδα του συμπεριφορισμού και εστιάζουν στη συνεργατική μάθηση (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013, Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).¹³ Η συνεργατική μάθηση «*βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υποκείμενο, το στόχο μάθησης και τα διαθέσιμα εργαλεία*» (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 49). Έτσι οι θεωρίες αυτές προσεγγίζουν τη μάθηση ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία «*συντελείται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια [...] και ουσιαστικά δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων*» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 40) θέτοντας στο επίκεντρο όχι το άτομο αλλά την «*κοινότητα μάθησης, στην οποία συμμετέχει το υποκείμενο, καθώς και οι κανόνες και ο καταμερισμός εργασίας στα πλαίσιά της*» (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 49).¹⁴ Με τις θεωρίες αυτές συνάδουν «*το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, η σύνδεση της γνώσης με την πράξη, η ολιστική μάθηση, τα αλληλεπιδραστικά και αυθεντικά περιβάλλοντα μαθητείας και πρακτικής*» (Καπραβέλου 2011: 98) και γενικότερα τα ανοιχτά λογισμικά, λογισμικά γενικής χρήσης, το διαδίκτυο καθώς και η νέα γενιά εκπαιδευτικών περιβαλλόντων όπως τα εργαλεία Web 2.0 και η κοινωνική δικτύωση,

¹² Στις θεωρίες κοινωνικοπολιτισμικής αλληλεπίδρασης οι Κόμης και Μικρόπουλος (2001) αναφέρονται και στην ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner και στη θεωρία της δραστηριότητας των Vygotsky, Leontiev και Luria.

¹³ Βασική αρχή της θεωρίας του Vygotsky είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), που αναφέρεται σε μια ανεξερεύνητη περιοχή του εσωτερικού δυναμικού του μαθητή που ενεργοποιείται με τη βοήθεια του άλλου επισημαίνοντας η σημασία της διαμεσολάβησης του δασκάλου, συμμαθητή αλλά του κοινωνικού περιβάλλοντος στη γνωστική ανάπτυξή του (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001:47).

¹⁴ Στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες εντάσσεται και η θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης (situated cognition), η οποία θεωρεί τη μάθηση όχι ως «*μια ατομική λειτουργία της ανθρώπινης νόησης αλλά μια κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία, που λαμβάνει χώρα μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους*» (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001: 48).

αφού παρέχουν δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013).

Κάθε διδακτική πράξη που αξιοποιεί τις ΤΠΕ υποστηρίζεται από κάποια θεωρία μάθησης, που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, για να στηρίξει τη διδασκαλία του και για να εξυπηρετήσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του αλλά και τους διδακτικούς του στόχους (Κόμης 2004). Οι αποφάσεις που πρέπει να λάβει ο εκπαιδευτικός για να επενδύσει θεωρητικά τη διδασκαλία του είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, αφού *«Δεν υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις θεωρίες. Δεν υπάρχουν στεγανά ανάμεσα στις διδακτικές προσεγγίσεις. Κάθε εκπαιδευτικός υιοθετεί ρητά ή άρρητα κάποιες φιλοσοφικές παραδοχές, χωρίς όμως αυτή η επιλογή του να τον αποκλείει από το να αξιοποιεί και άλλες»* (Πήλιουρας κ.ά. 2010:19). Επιπρόσθετα ανάλογα με τη θεωρία που θα επιλέξει οφείλει να κάνει και επιλογή της κατάλληλων εργαλείων ΤΠΕ για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του, γεγονός που προαπαιτεί επίσης βαθιά γνώση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Κόμης 2004). Οι επιλογές αυτές επηρεάζονται από τη άποψη που έχει διαμορφώσει τόσο για τον ρόλο του στη διδασκαλία όσο και για τον ρόλο της χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική (Μικρόπουλος 2006). Οι συγκεκριμένες επιλογές και αποφάσεις που καλείται να λάβει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει τη διδακτική μεθοδολογία του και να ενσωματώσει τις ΤΠΕ αποτελεσματικά στη διδασκαλία του προϋποθέτουν ένα στέρεο υπόβαθρο γνώσεων, τις οποίες θα αποκτήσει μέσω της επιμόρφωσής του στις ΤΠΕ.

2.2.3 Η Αναγκαιότητα της Ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Σήμερα οι ΤΠΕ έχουν ήδη ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία *«με σκοπό τη δημιουργία νέων περιβαλλόντων μάθησης όπου, μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, θα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν γνώσεις, αλληλεπιδρώντας όχι μόνο με τα αντικείμενα του πραγματικού κόσμου αλλά και με εικονικά αντικείμενα»* (Μακρή-Μπότσαρη, & Ψυχάρης 2006: 19). Όμως τελευταία ο ρυθμός της ενσωμάτωσής τους επιταχύνεται για λόγους που υπαγορεύονται τόσο από τις συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία όσο και αντίστοιχα στην εκπαίδευση. Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας οι μαθητές οφείλουν *«να αποκτήσουν ένα «είδος πληροφορικής κουλτούρας».*» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 25) που θα βοηθήσει την ουσιαστική ένταξή τους και ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο. Ένας άλλος λόγος για την επιταχυνόμενη

αυτή ενσωμάτωση των ΤΠΕ είναι «η αυξανόμενη πολυπλοκότητα [...] και η γενική κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 25) καθιστούν απαραίτητη την εισαγωγή των ΤΠΕ, αφού η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική και η μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική (Preston, Cox & Cox 2000). Οι ΤΠΕ αφενός παρέχουν στους μαθητές νέες δυνατότητες μάθησης, αφού μπορούν να πειραματιστούν, να οπτικοποιήσουν έννοιες, να συντάξουν, να αναθεωρήσουν άμεσα και να επεξεργαστούν κείμενα και εικόνες, να ανατρέξουν σε υπερκείμενα και πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, να υλοποιήσουν ταχύτατα εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους αλλά και να σπάσουν τα στεγανά όρια της τάξης αποκτώντας δίαυλους επικοινωνίας με ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και την κοινωνία, εθνική και παγκόσμια, φέρνοντάς τους στο επίκεντρο της διδακτικής διεργασίας και ακολουθώντας τους ατομικούς τους ρυθμούς μάθησης και αφετέρου στους εκπαιδευτικούς παρέχουν νέες διδακτικές δυνατότητες, αφού μπορούν να δομήσουν πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα αξιοποιώντας αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, τρισδιάστατες εικόνες, πολυμεσικά εργαλεία, οπτικοακουστικό υλικό, πρωτογενείς πηγές, εφαρμογές προσομοίωσης και μοντελοποίησης, αλλά και συμμετοχικές στρατηγικές μάθησης τόσο μέσα στην τάξη τους όσο και με το να συμμετάσχουν με ή χωρίς την τάξη τους σε κοινότητες μάθησης μέσα από δίκτυα, ή ακόμα και να έρθουν σε επαφή με ειδικούς και άλλους επιστήμονες ή εκπαιδευτικούς (Πήλιουρας κ.ά. 2010). Ιδιαίτερα οι εφαρμογές Web 2.0 διανοίγουν πολλές νέες διδακτικές δυνατότητες, αφού οι χρήστες δεν αρκούνται στην παθητική ανάγνωση των ιστοσελίδων αλλά γίνονται οι ίδιοι κατασκευαστές τους, δημιουργούν οι ίδιοι ψηφιακό περιεχόμενο και το διαμοιράζονται (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 79-81). Επίσης παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν ασύγχρονες μορφές διδασκαλίας μέσω ιστοσελίδων, blog, wiki's δημιουργώντας και συντηρώντας διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες. Όμως η αξιοποίηση όλων αυτών των δυνατοτήτων των ΤΠΕ «προϋποθέτει την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Αν, αντίθετα, τα νέα αυτά εργαλεία χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια τυπικών, παραδοσιακών μαθημάτων, η χρησιμότητά τους είναι πολύ περιορισμένη» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 80). Τέλος, στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον με τη συνεχώς αυξανόμενη ανεργία οι γνώσεις και οι δεξιότητες στις ΤΠΕ αποτελούν βασικό εφόδιο στον επαγγελματικό στίβο (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 26).

Συνεπώς στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους συμβάλλοντας στη μάθηση των μαθητών

τους γεγονόσ που προαπαιτεί οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο τεχνολογικό όσο και σε επίπεδο θεωρητικό, οπότε η επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ καθίσταται αναγκαία.

2.3 Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ

Την περίοδο 1996-2000 το πιλοτικό πρόγραμμα «Οδύσσεια», που χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), είχε *«στόχο την ένταξη των νέων τεχνολογιών σε όλο το φάσμα της ελληνικής εκπαίδευσης»* (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 31) Στην Οδύσσεια, με το έργο Ε42: «Προγράμματα εκπαίδευσης και υποστήριξης εκπαιδευτικών» υλοποιήθηκε η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων *«με έμφαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση»* (Κόμης & Μικρόπουλος 2001: 31). Η επιμόρφωση αφορούσε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ και του εκπαιδευτικού λογισμικού που είχε παραχθεί για την ειδικότητά τους και η μορφή της επιμόρφωσης ήταν *«ενδοσχολική, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε σχολείου, συστηματική, συνεχής, μη εντατική και προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική πρακτική»* (Ε.Α.Ι.Τ.Υ. 2002).

Την περίοδο 2000 – 2005 με το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ) και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Κοινωνία της Πληροφορίας", το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχεδιάζει και προχωρεί στην υλοποίηση της Πράξης: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση», Μέτρο 1.2 του Άξονα «Παιδεία και Πολιτισμός». (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002). Το έργο συγχρηματοδοτήθηκε κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από Εθνικούς Πόρους (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002).

Η επιμόρφωση, διάρκειας 48 ωρών εκτός σχολικού ωραρίου, αφορούσε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υλοποιούνταν σε εγκεκριμένα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) με την ευθύνη της κατά νομό Επιτροπής Επιμόρφωσης, με αντικείμενο την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση όπως: εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής, λογισμικά επεξεργασίας κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, παρουσίασης καθώς και χρήση διαδικτύου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και παρουσίαση εκπαιδευτικού λογισμικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002). Το έργο αυτό είχε ως αποτέλεσμα την

επιμόρφωση 83.315 εκπαιδευτικών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2006). Στη δεύτερη φάση του έργου προβλεπόταν η διαδικασία πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, διάρκειας 3 ωρών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002). Η επιμόρφωση αυτή, γνωστή ως επιμόρφωση επιπέδου Α', αφού εστιάζει κυρίως στον ψηφιακό αλφαριθμητισμό των εκπαιδευτικών και ακροθιγώς αναφέρεται σε θέματα διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, συνεχίστηκε ως το 2009 με 4 επιμορφωτικές περιόδους με την Πράξη: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση» ενταγμένη στο Μέτρο 2.1 (Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης), Ενέργεια 2.1.1 (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών) και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2006), ενώ από το 2007 συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων στα επιμορφωτικά προγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2007).

Την περίοδο 2007 - 2013 μέσω του ΕΣΠΑ και του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» υλοποιείται το συγχρηματοδοτούμενο έργο «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη», γνωστό και ως επιμόρφωση ΤΠΕ Β' επιπέδου, με στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διάρκειας 96 ωρών εκτός ωραρίου εργασίας, που αφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 2009). Η επιμόρφωση υλοποιείται σε ΚΣΕ από ειδικά επιμορφωμένους επιμορφωτές. Το καινοτόμο σημείο αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος είναι ότι προβλέπεται η άμεση εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα στην σχολική τάξη από τους επιμορφούμενους, ως τμήμα της επιμορφωτικής διαδικασίας και πριν ολοκληρωθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα με την υποστήριξη και καθοδήγηση των επιμορφωτών, ώστε τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης να φτάνουν άμεσα στους μαθητές (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 2009). Έτσι τα επιμορφωτικά τμήματα είναι αμιγή και αφορούν σε συγκεκριμένες ειδικότητες (φιλόλογοι (ΠΕ02), μαθηματικοί (ΠΕ03), φυσικοί (ΠΕ04), καθηγητές γαλλικής, αγγλικής και γερμανικής γλώσσας (ΠΕ05/06/07), καθηγητές πληροφορικής (ΠΕ19/20), δάσκαλοι (ΠΕ70) και νηπιαγωγοί (ΠΕ60), καθώς και εκπαιδευτικούς «συναφών» κλάδων που έχουν ως δεύτερη ανάθεση τα αντικείμενα των παραπάνω ειδικοτήτων, καθώς η επιμόρφωση εστιάζει στη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων με την αξιοποίηση ΤΠΕ (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2009).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα απευθύνονται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων με βασική προϋπόθεση να έχουν πιστοποίηση επιμόρφωσης ΤΠΕ Α' επιπέδου καθώς και να υπηρετούν σε σχολείο κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στην τάξη τους - τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα υλοποιώντας δράσεις και διδακτικές παρεμβάσεις με χρήση ΤΠΕ (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 2009). Η επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ συνιστά μια ολοκληρωμένη επιμόρφωση για την δημιουργική αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών σε δύσβατες περιοχές, νησιά ή όπου αλλού δεν μπορεί να υλοποιηθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα δίνεται η δυνατότητα, μέσω ΕΣΠΑ, να πραγματοποιηθούν προγράμματα επιμόρφωσης ΤΠΕ Β' επιπέδου με το μοντέλο μεικτής μάθησης (blended learning), το οποίο περιλαμβάνει 20 σύγχρονες εξ αποστάσεως συνεδρίες μέσα από το ψηφιακό περιβάλλον σύγχρονης τηλε-εκπαίδευσης (Blackboard Collaborate), διάρκειας 3 ωρών και εκτός σχολικού ωραρίου, 8 δια ζώσης συνεδρίες, διάρκειας 3 ωρών τα Σαββατοκύριακα, και ασύγχρονες δράσεις μέσω του συστήματος διαχείρισης μάθησης Moodle (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 2009).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κι αυτό το επιμορφωτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει δράσεις «εφαρμογής στην τάξη» των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωσή τους, έτσι οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και υλοποιούν «παρεμβάσεις» στην τάξη ενσωματώνοντας εργαλεία ΤΠΕ (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 2009). Επίσης ισχύουν οι ίδιες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα μεικτά επιμορφωτικά προγράμματα. Όπως και το προηγούμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα ΤΠΕ επιπέδου Β' έτσι κι αυτό ακολουθείται από τη διαδικασία πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ Β' επιπέδου (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 2009).

Τόσο τα παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ Β' Επιπέδου όσο και τα μεικτά έχουν στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού, εργαλείων γενικής χρήσης και του διαδικτύου ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες θα συμβάλλουν αφενός στη ΔΒ εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποσκοπώντας τόσο στην προσωπική ανάπτυξη όσο και στην επαγγελματική αναβάθμιση τους και

αφετέρου στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη από τους ίδιους και τους μαθητές τους για την έρευνα, τη συνεργασία και την οικοδόμηση νέων γνώσεων (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 2009).

2.4 Συμπέρασμα

Η δυναμική εισαγωγή των ΤΠΕ σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου επηρέασε την καθημερινότητά του και επέφερε σημαντικές εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο και ιδιαίτερα στον χώρο της ΔΒΜ, καθώς *«καθιστά απαραίτητη την κατοχή ενός συνόλου δεξιοτήτων και γνώσεων προκειμένου κάθε άτομο να βελτιώσει την επαγγελματική και κοινωνική του ζωή και να αναπτύξει την προσωπικότητά του»* (Μουζάκης 2006: 26). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μιας και ζει και εργάζεται στην κοινωνία της πληροφορίας οφείλει να ανταπεξέλθει στα νέα αυτά δεδομένα που επιβάλλουν οι ΤΠΕ, γι' αυτό θα πρέπει να αποκτήσει ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες με τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα για τις ΤΠΕ. Τα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια διακρίνονται σε δύο επίπεδα Α' και Β' και αποσκοπούν στον ψηφιακό γραμματισμό των εκπαιδευτικών αλλά και στη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενσωματώσουν δημιουργικά τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 3

3 Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αξιοποιήσουν δημιουργικά και αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, απαιτείται να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις όσον αφορά στην παιδαγωγική και διδακτική θεμελίωση των διδασκαλιών τους αλλά και γνώσεις τεχνολογικού περιεχομένου. Έτσι είναι αναγκαίο το εννοιολογικό γνωστικό πλαίσιο, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα «οπλιστούν» καλύτερα, ώστε να εφαρμόσουν τις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ στην τάξη τους.

3.1 Το εννοιολογικό πλαίσιο της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου

Ο Shulman (1986) εισήγαγε τον όρο «Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου» (ΠΓΠ), διευρύνοντας τη Γνώση του Περιεχομένου με ένα νέο σύνολο γνώσεων που σχετίζονται με την Παιδαγωγική (Shulman 1987, Shulman 1986, Angeli & Valanides 2009, Τζαβάρα

& Κόμης 2010).¹⁵ Ο Shulman (1987: 9) επισημαίνει ότι η Παιδαγωγική Γνώση και η Γνώση του Περιεχομένου θεωρούνται δύο ξεχωριστές βάσεις στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ θα έπρεπε να συνδυάζονται και να λαμβάνονται ως ένα ενιαίο αρμονικό σύνολο, ένα αμάλγαμα των παραπάνω γνώσεων. Η ΠΓΠ αποτελεί στην ουσία την τομή δύο συνόλων γνώσεων, της Παιδαγωγικής και του Περιεχομένου, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και σχηματίζουν μια νέα γνώση, την ΠΓΠ, την οποία πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί για μια αποτελεσματική διδασκαλία (Shulman 1987, Shulman 1986). Η Γνώση Περιεχομένου συνίσταται από τις γνώσεις στο αντικείμενο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αλλά και από τη γνώση της διδακτέας ύλης όπως προβλέπεται από τα ΑΠΣ, η Παιδαγωγική Γνώση συνίσταται από τις γενικές παιδαγωγικές αρχές και τη διδακτική μεθοδολογία, ενώ η ΠΓΠ, εκτός από αυτά, περιλαμβάνει και τις γνώσεις των χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, τη γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του οποίου πραγματοποιείται η διδασκαλία καθώς και τη γνώση των εκπαιδευτικών στόχων και αξιών που σχετίζονται με την ευρύτερη φιλοσοφική θεώρηση της εκπαίδευσης (Shulman 1986).

3.2 Το εννοιολογικό πλαίσιο της Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου

Οι Mishra και Koehler (2006), επεκτείνοντας το εννοιολογικό πλαίσιο του Shulman περί της ΠΓΠ, εισήγαγαν τον όρο «Παιδαγωγική Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου» (ΠΤΓΠ), επιχειρώντας να προσδιορίσουν τη φύση των γνώσεων που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους, αφού η γνώση του τεχνολογικού εργαλείου που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία αποτελεί ένα νέο είδος γνώσης που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς, την Τεχνολογική Γνώση (ΤΓ) η οποία λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης αλλάζει συνεχώς και μπορεί να καταστεί γρήγορα παρωχημένη, γι' αυτό χρειάζεται η συνεχής επικαιροποίησή της (Koehler & Mishra 2009).¹⁶

Όμως η προσέγγιση τους δεν αφορά σε μια απλή ενσωμάτωση της ΤΓ στην ΠΓΠ του Shulman, αλλά η ΠΤΓΠ αποτελεί ένα είδος συνθετικής γνώσης, που οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να κατέχουν προκειμένου να υλοποιούν διδασκαλίες με τη χρήση νέων

¹⁵ Pedagogical Content Knowledge (PCK).

¹⁶ Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)

τεχνολογιών (Mishra & Koehler 2006: 1020). Στο επίκεντρο του εννοιολογικού πλαισίου της ΤΠΓΠ βρίσκεται η σύνθεση των τριών πρωτογενών μορφών γνώσης: της Γνώσης του Περιεχομένου (ΓΠ), της Παιδαγωγικής Γνώσης (ΠΓ) και της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ). Οι Mishra και Koehler (2006) θεωρούν ότι αυτές οι τρεις βάσεις γνώσης δε βρίσκονται απομονωμένες, αλλά αλληλεπιδρούν και συνδυάζονται σχηματίζοντας τρία νέα είδη της γνώσης στην τομή τους: την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΠΓΠ), Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (ΤΓΠ), Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (ΤΠΓ), οι οποίες με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν και συνθέτουν στο σημείο όπου διασταυρώνονται, την ΤΠΓΠ.

Οι Mishra και Koehler (2006) διαμορφώνοντας μια νέα πρόταση μελέτης του γνωστικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών προκειμένου να εντάξουν δημιουργικά και αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική, νοηματοδοτούν τις τρεις νέες συνθετικές γνώσεις των εκπαιδευτικών:

α) η ΤΓΠ αποτελεί συνδυασμό ΤΓ και ΓΠ και αναφέρεται όχι μόνο στη γνώση τεχνολογικών εργαλείων και λογισμικών, αλλά στις δυνατότητες που παρέχουν για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, δηλαδή στην προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στη διδακτική συγκεκριμένου περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν πώς τα ψηφιακά μέσα επηρεάζουν ή και περιορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να κατανοούν ποιες συγκεκριμένες τεχνολογίες είναι οι πιο κατάλληλες για τη μάθηση ενός αντικειμένου (Koehler & Mishra 2009: 65).

β) η ΤΠΓ αποτελεί συνδυασμό ΤΓ και ΠΓ και αναφέρεται στη γνώση των νέων παιδαγωγικών δυνατοτήτων που παρέχουν μια σειρά τεχνολογικών εργαλείων κατά τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός οφείλουν να γνωρίζουν πώς η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να αλλάξουν, όταν συγκεκριμένες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται με συγκεκριμένους τρόπους και πώς τα διάφορα ψηφιακά μέσα συνδέονται με διαφορετικές παιδαγωγικές στρατηγικές και θεωρίες μάθησης (Koehler & Mishra 2009: 65)

γ) η ΠΓΠ αποτελεί συνδυασμό ΠΓ και ΓΠ και αναφέρεται στη γνώση των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Στην ουσία είναι ο μετασχηματισμός του περιεχομένου για τη διδασκαλία, όπως αναφέρει ο Shulman (1986), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν πώς να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό στις αντιλήψεις και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών χρησιμοποιώντας κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές αποσκοπώντας

στην καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας. Αποτελεί τη συνθετική γνώση όλων των συνθηκών που προάγουν τη μάθηση συνδυάζοντας τη γνώση για το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση και την παιδαγωγική (Koehler & Mishra 2009: 64). Στην ουσία αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας (Angeli & Valanides 2009, Koehler & Mishra 2009, Shulman 1987, Shulman 1986:), αφού το να γνωρίζει βαθιά κάποιος ένα αντικείμενο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι ικανός να το διδάξει, αν δεν κατέχει τη συνθετική γνώση ΠΓΠ.

Οι τρεις παραπάνω συνθετικές γνώσεις συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν δυναμικά ορίζοντας στην τομή τους την ΤΠΓΠ, η οποία αποτελεί τη βάση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με τη χρήση της τεχνολογίας και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο ένα ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο στους τομείς Περιεχόμενο, Παιδαγωγική και Τεχνολογία αλλά τη βαθύτερη γνώση των αλληλεπιδράσεων και των αλληλεξαρτήσεων των συνθετικών συνιστωσών της ΤΠΓΠ (Mishra & Koehler 2006), η οποία απαιτεί την κατανόηση της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ μαθητών, δασκάλων, περιεχομένου, πρακτικών και τεχνολογιών (Archambault & Crippen 2009). Έτσι τα τρία διακριτά αντικείμενα γνώσης (Περιεχόμενο, Παιδαγωγική, Τεχνολογία) καθώς και οι αλληλεπιδράσεις αυτών των αντικειμένων που συνιστούν τις τρεις γνωστικές συνιστώσες της ΤΠΓΠ «θα πρέπει να μελετηθούν ως ένα ενιαίο σύνολο (*Total PACKAGE*).» (Τζαβάρα, Κόμης, Γεωργούτσου & Σιάμπου 2012: 392), αφού η μεμονωμένη ανάπτυξή τους δεν συνεπάγεται και την συνολική ανάπτυξη του μοντέλου TRACK.

3.3 Το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΕ - ΤΠΓΠ

Οι Angeli και Valanides (2009), έχοντας ως βάση της έννοια της ΠΓΠ (PCK) του Shulman και ασκώντας κριτική στο εννοιολογικό πλαίσιο ΤΠΓΠ (TRACK) των Mishra και Koehler, διαμόρφωσαν μια νέα πρόταση μελέτης του γνωστικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών, το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΕ – ΤΠΓΠ (ICT - TRACK), προσθέτοντας δύο επιμέρους παραμέτρους, τη γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών και τη γνώση του πλαισίου όπου συντελείται η εκάστοτε μαθησιακή διεργασία. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, τις προηγούμενες γνώσεις του καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη μάθηση, αλλά και να έχουν συναίσθηση και του εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του

οποίου συντελείται κάθε διδακτική πράξη, δηλαδή των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας, τους σκοπούς και στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής της πολιτείας και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της οποίας καλούνται να διδάξουν. Έτσι εμπλούτισαν το εννοιολογικό τους πλαίσιο με πέντε συνιστώσες της γνώσης που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, την ΤΠΕ – ΤΠΓΠ, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν :

- α) το Περιεχόμενο που αναφέρεται στη γνώση της διδακτέας ύλης,
- β) την Παιδαγωγική που αναφέρεται στις παιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας, τη διαχείριση και οργάνωση της τάξης,
- γ) τους Μαθητές που αναφέρεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και στον ρυθμό και τρόπο μάθησής τους αλλά και στις προκαταλήψεις που φέρουν κατά την κατάσταση μάθησης,
- δ) το Πλαίσιο, που αφορά στην γενικότερη φιλοσοφία των εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνδυασμό τις επιστημονικές αντιλήψεις και αξίες που πρεσβεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία τους και
- ε) τις ΤΠΕ, που αφορά τόσο στη λειτουργία των Η/Υ αλλά και τη χρήση πλήθους εφαρμογών και λογισμικών που ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία καθώς και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να παρουσιαστούν (Angeli & Valanides 2009: 158).

Το πλαίσιο αυτό επισημαίνει την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη θεωρώντας τις νέες τεχνολογίες όχι απλώς μια πηγή πληροφοριών αλλά ένα «γνωστικό συνεργάτη» που ενισχύει τη μάθηση ιδιαίτερα σε θέματα που δυσκολεύουν τους μαθητές. Η ΤΠΕ – ΤΠΓΠ στην ουσία αποτελεί «ένα σώμα γνώσης που αναπτύσσεται συνεχώς μέσα από την συστηματική εμπλοκή και την πλούσια διδακτική εμπειρία» (Angeli & Valanides 2009: 159). Επίσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σώμα γνώσης που υπάρχει ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εμπειρία τους, αφού η γνώση αυτή αποτελείται από αλληλεπιδράσεις διαφόρων παραγόντων «όπως τις επιστημολογικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις προσδοκίες του σχολείου και τις αξίες, τις πρακτικές γνώσεις για την τάξη - τι λειτουργεί και τι όχι σε μια τάξη - το πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές αρχές αλλά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών» (Angeli & Valanides 2009: 159). Το μοντέλο αυτό φέρνει στο επίκεντρο την πολυπλοκότητα της γνώσης των

εκπαιδευτικών καθώς και τη δυσκολία στον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ παρακολουθώντας τις γνωστικές και ατομικές διαφορές των μαθητών αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους στη μαθησιακή πορεία προς μια ολόπλευρη ανάπτυξη τους σύμφωνα με τις αρχές των γνωστικών και κοινωνιοπολιτισμικών θεωριών και του κονστρουκτιβισμού.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν ευχέρεια και γνωστική ευελιξία όχι μόνο σε κάθε ένα από τους βασικούς τομείς γνώσης αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι γνωστικές περιοχές συμπλέκονται, προκειμένου να μπορούν να κατασκευάσουν αποτελεσματικές λύσεις για κάθε διδακτική τους πράξη, αφού δεν υπάρχει ενιαία τεχνολογική λύση που ισχύει για κάθε δάσκαλο, κάθε μάθημα, ή κάθε παιδαγωγική άποψη για διδασκαλία· αντίθετα, οι λύσεις βρίσκονται στην γνωστική ικανότητα του δασκάλου (Koehler & Mishra 2009: 66). Αυτό είναι το είδος της βαθιάς, ευέλικτης, ρεαλιστικής και λεπτής κατανόησης της διδασκαλίας που εμπλέκεται με την τεχνολογία και συνιστά μορφή επαγγελματικής γνώσης (Koehler & Mishra 2009: 66).

Επομένως κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα που σχετίζεται με τις νέες τεχνολογίες οφείλει να εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τη νέα αυτή γνώση, με σκοπό την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη, αφού *«η γνώση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει εκπαιδευτικές αποφάσεις τους»* (Angeli & Valanides 2009: 159).

3.4 Οι Στόχοι των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων στις ΤΠΕ σε Επίπεδο Γνώσεων ΤΠΓΠ

Στο πλαίσιο της τυπικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ πραγματοποιήθηκαν δύο επιμορφωτικά προγράμματα που διακρίνονται βάσει της παρεχόμενης γνώσης σε : α) επιμόρφωση Α' Επιπέδου και β) επιμόρφωση Β' Επιπέδου. Τα δύο επίπεδα επιμόρφωσης παρέχουν ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων στους εκπαιδευτικούς, αφού η πιστοποίηση στο επίπεδο Α' αποτελεί βασική προϋπόθεση συμμετοχής στο επίπεδο Β', το οποίο αποτελεί και συνέχειά του και δομείται ανά ειδικότητα. Στους εκπαιδευτικούς δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στην πιστοποίηση του επιπέδου Α' ακόμη κι αν δεν έχουν παρακολουθήσει το επίσημο πρόγραμμα επιμόρφωσης του Υπουργείου, αλλά οι γνώσεις τους προέρχονται και από

άλλες μορφές επιμόρφωσης (τυπικές και μη τυπικές) αλλά και από την αυτομόρφωσή τους ή την εμπειρία τους.

Οι γνώσεις που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί για να πιστοποιηθούν στο Α' Επίπεδο αφορούν στα εξής αντικείμενα: εισαγωγικές έννοιες πληροφορικής, επεξεργασία κειμένου, υπολογιστικά φύλλα, λογισμικό παρουσίασης και διαδίκτυο και επικοινωνίες (Ι.Τ.Υ.Ε. 2015: 4-5). Ανάλογα διαμορφώθηκαν και οι βασικοί στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος Α' Επιπέδου (Ι.Τ.Υ.Ε. 2015), ώστε οι εκπαιδευτικοί:

- «1. Να γνωρίζουν τον χειρισμό ενός προσωπικού Η/Υ και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν απλά προβλήματα της λειτουργίας του.
2. Να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του γραφικού περιβάλλοντος εργασίας και την εγκατάσταση και απεγκατάσταση προγραμμάτων.
3. Να αποκτήσουν πολύ καλή γνώση χειρισμού αρχείων προκειμένου να οργανώνουν τις εργασίες τους.
4. Να γνωρίζουν να επεξεργαστούν και εκτυπώσουν κείμενα με εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, ώστε να μπορούν να προετοιμάσουν σχέδιο μαθήματος, φύλλα δραστηριοτήτων, ασκήσεις, διαγωνίσματα και να συντάσσουν αναφορές, καταστάσεις, καταλόγους για διοικητική χρήση στο σχολείο.
5. Να γνωρίζουν να επεξεργαστούν και εκτυπώσουν υπολογιστικά φύλλα εργασίας, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν και να οργανώνουν την αξιολόγηση των μαθητών και να βγάζουν στατιστικά συμπεράσματα και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως των θετικών επιστημών να ετοιμάζουν δραστηριότητες για χρήση στην τάξη (εισαγωγή πειραματικών μετρήσεων, δημιουργία γραφημάτων, στατιστική επεξεργασία δεδομένων)
6. Να αποκτήσουν γνώσεις ετοιμασίας και επεξεργασία παρουσιάσεων, ώστε να μπορούν να παρουσιάσουν το μάθημα στην τάξη.
7. Να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, ώστε να αναζητούν πηγές εκπαιδευτικού υλικού, να το χρησιμοποιούν για δραστηριότητες στην τάξη.
8. Να αποκτήσουν γνώσεις για τη λειτουργία και τον χειρισμό του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ως μέσου επικοινωνίας.» (Ι.Τ.Υ.Ε. 2015: 6-7).

Συνεπώς στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Α' επιπέδου αποσκοπούσε κυρίως στην παροχή ΤΓ. Ως προς τις συνθετικές γνώσεις η παροχή ΤΓΠ περιοριζόνταν στην αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού και πηγών για το αντικείμενο διδασκαλίας τους

(στόχος 6, 7) και όσον αφορά την ΤΠΓ ακροθιγώς αναφερόταν στον στόχο 4. Όσον αφορά όμως ορισμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών προβλεπόταν η ΤΠΓ (στόχος 5), αν και αυτή σε περιορισμένο επίπεδο. Στο εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα δε γινόταν καμιά αναφορά σε κάποιο εννοιολογικό πλαίσιο ως θεωρητική βάση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, όπως το εννοιολογικό πλαίσιο ΤΠΓΠ, απλώς αποσκοπούσε σε θέματα διεκπεραιωτικού χαρακτήρα της διδασκαλίας κι όχι στην αναδόμησή της.

Η επιμόρφωση Β' Επιπέδου, που συνεχίζεται και σήμερα, δομείται ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στον μετασχηματισμό της διδασκαλίας τους μέσω της ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ. Η επιμόρφωση Β' επιπέδου στις ΤΠΕ στοχεύει οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να:

- 1. κατανοήσουν τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και την επίτευξη των στόχων που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών*
- 2. μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποδοτικά τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ για την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε κοινότητες μάθησης. Ειδικότερα, να κατανοήσουν και να μετέχουν στις νέες διαστάσεις του διαδικτύου (Web 2.0), όπως η κοινωνική δικτύωση και ο νέος ρόλος χρηστών ως συν-δημιουργών του ψηφιακού περιεχομένου.*
- 3. αποκτήσουν συνολική εποπτεία για το υπάρχον Εκπαιδευτικό λογισμικό, τα υπάρχοντα γενικά και ειδικά εργαλεία, καθώς και το Διαδίκτυο και τα θέματα ασφαλούς χρήσης του, ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.), συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου (Learning Management Systems), ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές πλατφόρμες και αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ιφιγένεια»/ βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, «Φωτόδενδρο», σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων), τα οποία θα μπορούν να αξιοποιήσουν για την ένταξη των Τ.Π.Ε στην διδακτική πράξη*
- 4. είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλο για την ειδικότητά τους εκπαιδευτικό λογισμικό ή γενικά και ειδικά εργαλεία, όπως αυτά που αναφέρονται παραπάνω.*
- 5. αντιληφθούν την αναγκαιότητα και το ρόλο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στην τάξη*

6. κατανοήσουν τις αρχές σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ώστε να μπορούν να την εντάξουν στην διδακτική πράξη. Ειδικότερα για την περίπτωση των τεχνολογιών Web 2.0, να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής τους ως μέσο για το μετασχηματισμό της διδασκαλίας και να τις χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν για το σκοπό αυτό.
7. είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποδοτικά το διαδραστικό πίνακα της τάξης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
8. γνωρίσουν τις βασικές αρχές οργάνωσης και διαχείρισης της χρήσης των Τ.Π.Ε στην τάξη.
9. αναπτύξουν τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο με τους μαθητές τους, όσο και με τους συναδέλφους τους με τη βοήθεια των τεχνολογιών Web 2.0.». (Υ.ΠΑΙ.Θ. χ.χ.).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ Β΄ Επιπέδου αποσκοπούν στον μετασχηματισμό της διδασκαλίας και περιέχουν αντικείμενα των συνθετικών γνώσεων του εννοιολογικού πλαισίου ΤΠΓΠ.

Συγκεκριμένα ως προς την ΤΠΠ το Β΄ επίπεδο επιμόρφωσης στοχεύει οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με περιβάλλοντα ευρείας χρήσης όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (Word), λογιστικών φύλλων (Excel), παρουσίασης (PowerPoint), ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και γνώσεις για τη χρήση του διαδικτύου (Κυρκίνη, Τσάφος, Βλαχογιάννη, Καλλιάνου, Παπαδαντωνάκης, & Πόλκας 2006: 8-11). Επίσης στόχος είναι να αποκτήσουν γνώσεις για γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά όπως το Inspiration, λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης ή το HotPotatoes, λογισμικό δημιουργίας διαδραστικών ασκήσεων κ.α. καθώς και για τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά λογισμικά που αναφέρονται στη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων για κάθε ειδικότητα, όπως τα Centennia, Κασταλία, 21 εν πλω για τη διδασκαλία της Ιστορίας (Κυρκίνη κ.ά. 2006: 25-31) ή τα Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα, Θύμησις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κ.α. (Κυρκίνη κ.ά. 2006: 13-18). Ακόμη να γνωρίσουν τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ιφιγένεια»/ βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, «Φωτόδενδρο», σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων), το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα καθώς και τις υπηρεσίες Web 2.0, ώστε να τα αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους επιλέγοντας το κατάλληλο λογισμικό για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων τους.

Ως προς την ΤΠΓ, τα επιμορφωτικά προγράμματα Β' επιπέδου έχουν στόχο οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι να γνωρίσουν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με τις ΤΠΕ και να τις αξιοποιήσουν σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη προκειμένου οι μαθητές τους να αναπτύξουν τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας και να ενεργοποιήσουν την ενεργή συμμετοχή τους.

Ως προς την ΠΓΠ, στόχος είναι οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι να γνωρίζουν τα στάδια σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, προκειμένου να αξιοποιούν το κατάλληλο λογισμικό για την πιο αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές και προσεγγίσεις.

Ως προς την ΤΠΓΠ, βασικός στόχος είναι οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι να αποκτήσουν γνώσεις προκειμένου να υλοποιούν σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας συνδυάζοντας ποικίλους διδακτικούς πόρους και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και επικοινωνία με τους μαθητές τους αλλά και μεταξύ των μαθητών τους σύγχρονα και ασύγχρονα. *«Ως διδακτικό σενάριο θεωρούμε την περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό(ά) αντικείμενο(α), συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές»* (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 53). Κάθε διδακτικό σενάριο μπορεί να έχει διάρκεια μεγαλύτερη από μια διδακτική ώρα και να υλοποιείται μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποτελούν τμήματα του διδακτικού σεναρίου και μπορούν να είναι από απλές ως πιο σύνθετες και να συνδυάζουν περισσότερους διδακτικούς πόρους, προκειμένου να επιτευχθεί ένα μαθησιακό αποτέλεσμα (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 54). Έτσι μέσα από τα διδακτικά σενάρια οι επιμορφωμένοι, αφού γνωρίσουν τα λογισμικά και τα διάφορα εργαλεία και τις δυνατότητες που τους παρέχει η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, είναι σε θέση να αναβαθμίσουν και να μετασχηματίσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών για τα αντικείμενα της ειδικότητάς τους γεγονός που προϋποθέτει την απόκτηση ΤΠΓΠ, παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι στο επιμορφωτικό υλικό του Β' επιπέδου δε σαφής αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ, αν και θίγονται αντικείμενα από όλες τις γνωστικές περιοχές του (Ψύλλος & Παρασκευάς 2014: 509-510).

3.5 Συμπέρασμα

Το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ αποτελεί ένα στέρεο θεωρητικό πλαίσιο για να διερευνηθούν οι γνώσεις, τις οποίες προσδοκείται να αποκτήσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, προκειμένου να αναδομήσει τη διδακτική του πρακτική και να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ κατάλληλα στη διδασκαλία του. Η προσέγγισή του βασίζεται στις συνθετικές γνώσεις ΤΓΠ, ΤΠΓ, ΠΓΠ που αλληλεπιδρούν και συνθέτουν την ΤΠΓΠ. Τα προγράμματα της τυπικής επιμόρφωσης στις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα θίγουν τις γνωστικές αυτές περιοχές χωρίς να αναφέρονται ρητά στο παραπάνω εννοιολογικό πλαίσιο. Η αξιολόγηση των εν λόγω επιμορφωτικών προγραμμάτων όσον αφορά στις παρεχόμενες γνώσεις υπό τη θεώρηση του πλαισίου της ΤΠΓΠ αποτελεί την ερευνητική περιοχή της παρούσας διατριβής.

Κεφάλαιο 4

4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Μελετήθηκαν συνολικά 28 ερευνητικές μελέτες, εκ των οποίων οι 15 είναι γραμμένες στην ελληνική γλώσσα και οι υπόλοιπες 13 στην αγγλική. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε επιμορφωτικά προγράμματα στην Ελλάδα. Όμως υπάρχουν και έρευνες που αναφέρονται σε αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ στον διεθνή χώρο (Βέλγιο, ΗΠΑ, Ιορδανία, Ισραήλ, Κίνα, Σιγκαπούρη).

4.1 Επιλογή της Βιβλιογραφίας

Κατά τον Creswell (2011:30) η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ξεκινά με τον «εντοπισμό περιλήψεων, βιβλίων, περιοδικών και ευρετηρίων δημοσιεύσεων πάνω σε ένα θέμα». Η επιλεγμένη βιβλιογραφία αναφέρεται στο θέμα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς, κυρίως ως προς την απόκτηση γνώσης και ως προς την εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης στο σχολικό περιβάλλον. Η διερεύνηση των απόψεων των επιμορφωμένων στις ΤΠΕ εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αξιολόγηση της επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ απασχόλησε αρκετές ερευνητικές προσπάθειες τόσο στην ελληνική (Γαλλής & Παπαδημητρίου 2014, Γεωργιάδου, Κασκαντάμη & Μαρνέλη 2003, Δουκάκης, Κοΐλιας, & Αδαμόπουλος 2010, Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, & Ζυμπίδης 2010, Ζέττα, Παπακωνσταντίνου & Αποστολίδης 2009, Μάινας 2009, Μουζάκης 2011, Μπέλλου, Λαδιάς & Μικρόπουλος 2010, Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2012, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Τζαβάρα &

Κόμης 2010, Τζιφόπουλος 2014, Φαχαντίδης, Χριστοφόρου, & Πνευματικός 2004, Ψύλλος & Παρασκευάς 2014) όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία (Abuhmaid 2011, Archambault & Crippen 2009, Avidov-Ungar, & Eshet-Alkakay 2011, Chai, Koh, & Tsai 2010, Fragkouli & Hammond 2007, Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, Clair & Harris 2009, Hu & McGrath 2011, Jimoyiannis 2010, Jimoyiannis, Tsiotakis, Roussinos, & Siorenta 2013, Koehler & Mishra 2005, Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler, & Shin 2009, Shin, Koehler, Mishra, Schmidt, Baran, & Thompson 2009, Valcke, Rots, Verbeke & van Braak 2007).

Η επιλεγείσα βιβλιογραφία στηρίζεται σε πρωτογενείς πηγές και περιλαμβάνει εμπειρικές έρευνες που εντοπίστηκαν κυρίως σε επιστημονικά περιοδικά (Abuhmaid 2011, Archambault & Crippen 2009, Avidov-Ungar & Eshet-Alkakay 2011, Chai et al. 2010, Graham et al. 2009, Hu & McGrath 2011, Fragkouli, & Hammond 2007, Graham, et al. 2009, Hu & McGrath 2011, Jimoyiannis et al. 2013, Koehler & Mishra 2005, Μουζάκης 2011, Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2012, Schmidt et al. 2009, Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Valcke et al. 2007) και αποτελούν αξιόπιστες πηγές, αφού έχουν αξιολογηθεί από επιστημονικές επιτροπές, γιατί «καλό είναι να χρησιμοποιούμε ένα σύστημα προτεραιότητας για την αναζήτησή μας στη βιβλιογραφία» και «να ξεκινούμε με αξιολογημένα άρθρα περιοδικών» (Creswell 2011: 129). Στην επιλεγείσα βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνονται και εμπειρικές έρευνες, που έχουν παρουσιαστεί σε επιστημονικά συνέδρια και έχουν δημοσιευθεί στον τόμο των πρακτικών τους (Γαλλής & Παπαδημητρίου 2014, Γεωργιάδου κ.ά. 2003, Δουκάκης, Κοίλιας, Αδαμόπουλος 2010, Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Ζυμπίδης 2010, Ζέττα κ.ά. 2009, Jimoyiannis 2010, Μάινας 2009, Μπέλλου κ.ά. 2010, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Τζαβάρα & Κόμης 2010, Τζιφόπουλος 2014, Φαχαντίδης κ.ά. 2004, Ψύλλος & Παρασκευάς 2014). Οι επιλεγείσες έρευνες αφορούν επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Γαλλής & Παπαδημητρίου 2014, Γεωργιάδου κ.ά. 2003, Δουκάκης, Κοίλιας, Αδαμόπουλος 2010, Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Ζυμπίδης 2010, Fragkouli, & Hammond 2007, Ζέττα κ. ά. 2009, Jimoyiannis 2010, Jimoyiannis et al. 2013, Μάινας 2009, Μουζάκης 2011, Μπέλλου κ.ά. 2010, Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2012, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Τζαβάρα & Κόμης 2010, Τζιφόπουλος 2014, Φαχαντίδης κ.ά. 2004, Ψύλλος & Παρασκευάς 2014) αλλά και στο εξωτερικό (Abuhmaid 2011, Archambault & Crippen 2009, Avidov-Ungar & Eshet-Alkakay 2011, Chai et al. 2010, Graham et al. 2009, Hu & McGrath 2011, Koehler, &

Mishra 2005, Schmidt et al. 2009, Shin et al. 2009, Valcke et al. 2007). Σημειωτέον ότι η μελέτη των Δουκάκη, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου και Ζυμπίδη (2010) αναφέρεται σε δύο έρευνες: η πρώτη αφορά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η δεύτερη προπτυχιακούς φοιτητές αντίστοιχου πανεπιστημιακού τμήματος. Σε προπτυχιακούς φοιτητές αναφέρονται και οι έρευνες των Τζαβάρα και Κόμη (2010) και του Τζιφόπουλου (2014).

Η επιλεγμένη βιβλιογραφία αναφέρεται στην τελευταία δεκαπενταετία, αφού τα τελευταία 15 έτη έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ, με αποκορύφωμα την τυπική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Με βάση τις αποκτηθείσες γνώσεις τα προγράμματα της τυπικής επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στην Ελλάδα διακρίνονται σε επιμόρφωση Α' επιπέδου (Φαχαντίδης κ.ά., 2004), που αφορούσε στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή, ορισμένων λογισμικών ευρείας χρήσης (επεξεργασίας κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, παρουσιάσεων), τη χρήση διαδικτύου και τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2014) καθώς και την επιμόρφωση Β' επιπέδου που αφορούσε στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2012). Και οι δύο επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονταν γενικά σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η επιμόρφωση Β' επιπέδου ήταν δομημένη ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών (ΠΕ70 Δασκάλων: Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, & Ζυμπίδης 2010, -ΠΕ02 Φιλολόγων: Γαλλής & Παπαδημητρίου 2014, Ζέττα κ.ά. 2009, -ΠΕ04 Φυσικών: Jimoyiannis 2010, -ΠΕ19/20 Πληροφορικών: Δουκάκης, Κοίλιας, & Αδαμόπουλος 2010, Μπέλλου κ.ά. 2010). Άλλες εμπειρικές έρευνες αναφέρονται και στα δύο επίπεδα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ (Σέργης & Κουτρομάνος 2014). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ περιλαμβάνει και ειδικά επιμορφωτικά σχήματα που υλοποιούνται, όταν στην εκπαίδευση γίνονται μεταρρυθμίσεις και αλλαγές και αποσκοπούν στην προώθησή τους ή αποσκοπούν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέα επιστημονικά πεδία ή τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις (Δουκάκης, Κοίλιας, & Αδαμόπουλος 2010, Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, & Ζυμπίδης 2010, Jimoyiannis 2010, Jimoyiannis et al. 2013). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Jimoyiannis et al. (2013) και Μουζάκης (2011)

αναφέρονται σε πιλοτική εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων μικτού μοντέλου μάθησης (blended), η οποία συνδυάζει τη συμβατική και την εξ αποστάσεως μέθοδο επιμόρφωσης, ενώ υπάρχουν έρευνες που αναφέρονται στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων (Δουκάκης, Κοίλιας, & Αδαμόπουλος 2010, Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, & Ζυμπίδης 2010).

4.2 Απόψεις των Εκπαιδευτικών ως προς την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ σε Επίπεδο Γνώσεων

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επίπεδο γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετική άποψη, αφού διαπιστώθηκε σε έρευνες (Γαλλής & Παπαδημητρίου 2014, Jimoyiannis 2010, Jimoyiannis et al. 2013, Ζέττα κ.ά. 2009, Μάινας 2009, Μουζάκης 2011, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005) ότι η συμμετοχή τους στην επιμόρφωση βοήθησε σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ώστε να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ. Επίσης ικανοποιημένοι δήλωσαν και οι εκπαιδευτικοί για τις γενικές γνώσεις που απέκτησαν σε βασικό επίπεδο (Abuhmaid 2011, Valcke et al. 2007, Φαχαντίδης κ.ά. 2004), αλλά οι εκπαιδευτικοί στο Βέλγιο επισήμαναν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους δεν εστίαζε σε παιδαγωγικές γνώσεις σχετικά με νέες μεθόδους μάθησης για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Valcke et al. 2007), σε αντίθεση με την έρευνα του Abuhmaid (2011), όπου οι εκπαιδευτικοί της Ιορδανίας δήλωσαν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό και για τις παιδαγωγικές γνώσεις για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Σε αντίθεση στην έρευνα των Σέργη και Κουτρουμάνου (2014), οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι βελτιώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό το επίπεδο των γενικών γνώσεων σε συγκεκριμένους όμως τομείς, ενώ επισήμαναν ότι ο βαθμός απόκτησης τεχνολογικών γνώσεων που αποκόμισαν από τις επιμορφώσεις Α΄ και Β΄ επιπέδου, όπου συμμετείχαν, ήταν πολύ μικρός. Το ίδιο απογοητευμένοι από τις αποκτηθείσες γνώσεις δηλώνουν και οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας στην Κίνα στην έρευνα των Hu & McGrath (2011) αλλά και οι 178 καθηγητές Πληροφορικής στην Ελλάδα (Μπέλλου κ.ά. 2010).

Σε κάποιες έρευνες οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν ενστάσεις σχετικά με την παρεχόμενη γνώση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Ζέττα κ.ά. (2009) οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι ο όγκος της διδακτέας ύλης του επιμορφωτικού υλικού ήταν πολύ μεγάλος, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην αφομοίωση των νέων γνώσεων, ιδιαίτερα στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων. Στην έρευνα των Παπανικολάου και Τζιμογιάννη (2005) η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του Ν. Ιωαννίνων έκρινε υπερβολική την έκταση των γνωστικών αντικειμένων, μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που διδάχθηκαν, παρόλο που αποτίμησαν θετικά το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο σύνολό του σε θέματα γνώσης εισαγωγικών εννοιών πληροφορικής, βασικών στοιχείων χρήσης υπολογιστών και εκπαιδευτικών λογισμικών, αλλά τόνισαν ότι δεν κατέκτησαν γνώσεις σχετικά με εργαλεία των ΤΠΕ που σχετίζονται με την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη μετά το πέρας της επιμόρφωσής τους. Την ίδια επισήμανση έκαναν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Παπαδάκη και Καλογιαννάκη (2014), όσον αφορά στο μεγάλο πλήθος των εκπαιδευτικών λογισμικών, οι οποίοι τόνισαν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερη πρακτική άσκηση στα εκπαιδευτικά λογισμικά καθώς και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων και θα προτιμούσαν τον περιορισμό των θεωρητικών γνώσεων. Στην έρευνα των Γεωργιάδου κ.ά. (2003) παρόλο που επισημάνθηκε ότι οι παρεχόμενες γνώσεις ήταν σε κατανοητό επίπεδο, φαίνεται ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις δεν καλύπτουν την ανάγκη της διεξαγωγής διδασκαλιών με χρήση ΤΠΕ, ενώ οι εκπαιδευτικοί στην Ιορδανία (Abuhmaid 2011) μίλησαν για κατακερματισμό της γνώσης, αφού η επιμόρφωση δεν είχε κεντρικό σχεδιασμό, μιας και αξιολογούσε τέσσερα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνταν από διαφορετικούς φορείς.

4.3 Απόψεις των Εκπαιδευτικών ως προς την Εφαρμογή των Αποκτηθεισών Γνώσεων στις ΤΠΕ κατά τη Διδασκαλία

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν εμπεδώσει τις γνώσεις σε τέτοιο βαθμό, ώστε να τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία και να ενσωματώνουν στη διδακτική πρακτική τους γόνιμα και δημιουργικά τις ΤΠΕ (Μουζάκης 2011, Σέργης & Κουτρομάνος 2014), αφού «στην εφαρμογή στο σχολείο, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται

συγκρατημένοι» (Γεωργιάδου κ.ά. 2003: 650). Με τον ίδιο δισταγμό αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην ερευνητική μελέτη των Παπανικολάου και Τζιμογιάννη (2005), αφού οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ιδιαίτερα προβληματισμένοι για την εφαρμογή των λογισμικών και την υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων ιδιαίτερα στο εργαστήριο πληροφορικής. Όσον αφορά στη συνεργατική μάθηση με χρήση ΤΠΕ στην έρευνα των Valcke et al. (2007) διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα που αξιολογούσε η μελέτη ήταν προσανατολισμένο σε παραδοσιακά μοντέλα μάθησης και μετά το πέρας της επιμόρφωσης, ιδιαίτερα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη ήταν περιορισμένη. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις κατέληξε και η έρευνα του Abuhmaid (2011), αφού οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η πρακτική άσκησή τους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσή τους δεν ήταν επαρκής και δε διευκόλυνε την εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και μετά το πέρας της επιμόρφωσής τους η εφαρμογή των γνώσεων για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν ήταν η αναμενόμενη.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στους φιλόλογους, στην έρευνα των Φαχαντίδη κ.ά. (2004) σε 5 ΚΣΕ της Δυτικής Μακεδονίας οι 138 ερωτηθέντες φιλόλογοι σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν ότι οι παρεχόμενες γνώσεις πληροφορικού αλφαριθμητισμού που αποκόμισαν από την επιμόρφωσή τους τους καθιστούν αισιόδοξους για εφαρμογή των ΤΠΕ στο σχολείο και διάκεινται θετικά ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά τονίζουν την αναγκαιότητα περαιτέρω επιμόρφωσή τους σε θέματα διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ. Στην έρευνα των Γαλλή και Παπαδημητρίου (2014) παρατηρήθηκε αύξηση σε μεγάλο βαθμό της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία από τους φιλόλογους που συμμετείχαν στα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στη Βόρεια Ελλάδα, όμως οι καθηγητές φιλολογίας έτειναν να προσαρμόζουν τις ΤΠΕ σε δασκαλοκεντρικές πρακτικές, χωρίς να αναμορφώνουν τη διδακτική τους πρακτική, παρόλο που ένα ικανοποιητικό ποσοστό τους συνέχιζε την προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους μετά το πέρας της επιμόρφωσης υλοποιώντας διδακτικά σενάρια. Στην έρευνα του Μάινα (2009), που μοιράστηκαν δύο ερωτηματολόγια πριν και μετά την επιμόρφωση, οι 49 φιλόλογοι δηλώνουν αγχωμένοι στην ιδέα να υλοποιήσουν σενάρια διδασκαλίας στο εργαστήριο πληροφορικής, παρόλο που δηλώνουν ότι βελτιώθηκε η γνώση τους πάνω σε θέματα σύγχρονων θεωριών μάθησης με την ενσωμάτωση ΤΠΕ. Σε συναφή συμπεράσματα καταλήγουν και οι Fragkouli και

Hammond (2007) σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση των φιλόλογων στην Ελλάδα. Διαπιστώθηκε θετική επίδραση στο επιμορφωτικό προγράμματος στις γνώσεις και κυρίως βελτίωση στις βασικές τεχνολογικές γνώσεις και λιγότερο στις γνώσεις σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, γι' αυτό και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη μετά την επιμόρφωση δεν ήταν η αναμενόμενη, παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απέκτησαν περισσότερη κατανόηση για το πώς οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν τα αντικείμενα διδασκαλίας τους και οι περισσότεροι ήταν θετικοί για τη χρήση τους. Φάνηκε ότι δεν είχαν κατανοήσει τη σημασία των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας ή άλλους τρόπους με τους οποίους οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν τις αλλαγές στην παιδαγωγική μεθοδολογία τους. Φωτεινή εξαίρεση αποτελούν οι φιλόλογοι των νομών Σερρών, Δράμας και Καβάλας στην έρευνα των Ζέττα κ.ά. (2009), που δήλωσαν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό το επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' επιπέδου τους βοήθησε να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ εντός της τάξης υλοποιώντας εκπαιδευτικές δράσεις και σενάρια με τη χρήση ΤΠΕ.

4.4 Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου

Στον ελληνικό χώρο οι ερευνητικές μελέτες που αναφέρονται ρητά στο εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ και εξετάζουν την ανάπτυξη των συνθετικών γνώσεων ΤΓΠ, ΠΓΠ και ΤΠΓ αλλά και την συνθετική γνώση, την ΤΠΓΠ, στους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένες και είτε αφορούν εξειδικευμένα διδακτικά αντικείμενα ή εργαλεία ΤΠΕ (Δουκάκης, Κοίλιας, & Αδαμόπουλος 2010, Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, & Ζυμπίδης 2010, Jimoyiannis et al. 2013) είτε ειδικότητες θετικών επιστημών (Δουκάκης, Κοίλιας, & Αδαμόπουλος 2010, Jimoyiannis 2010, Ψύλλος, & Παρασκευάς 2014) είτε εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα (Μουζάκης, 2011, Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, & Ζυμπίδης 2010).

Συγκεκριμένα στην ερευνητική μελέτη των Ψύλλου και Παρασκευά (2014) που διερευνούσε τις αντιλήψεις επιμορφωμένων στις ΤΠΕ εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών για την ΤΠΓΠ διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίησή τους από το Β' Επίπεδο επιμόρφωσης ως προς την παροχή γνώσεων ΤΠΓΠ ήταν σε μέτριο βαθμό, με εξαίρεση τις γνώσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά και την πρακτική εξάσκηση σε αυτά

που οι αντιλήψεις τους ήταν πολύ θετικές. Ως προς την παροχή θεωρητικών γνώσεων οι αντιλήψεις τους ήταν περιορισμένα θετικές, που μάλλον δείχνουν ότι δεν κατανόησαν τις θεωρίες μάθησης αλλά και ότι παιδαγωγικές γνώσεις τους ήταν ελάχιστες. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν πολύ θετικά τις πρακτικές εφαρμογές στην τάξη, που γίνονταν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους, κυρίως όσον αφορά στα εκπαιδευτικά λογισμικά, αλλά αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη όσον αφορά στις γνώσεις και δεξιότητες για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, που έχουν αποκτήσει από το πρόγραμμα.

Σε παρεμφερή συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Δουκάκη, Κοΐλια και Αδαμόπουλου (2010), όπου συμμετείχαν 1127 εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχετικά με το μάθημα «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον» στα Γενικά Λύκεια. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την απόκτηση ΤΠΓΠ και μάλιστα σε μια ειδικότητα των εκπαιδευτικών που σχετίζεται άμεσα με τις Νέες Τεχνολογίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν χαμηλή ΤΓΠ, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ανέτοιμοι να προσδιορίσουν το πώς οι ΤΠΕ επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας και τη μαθησιακή διαδικασία και εξέφρασαν την ανάγκη τους για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα ΤΠΓΠ που αφορούν κυρίως τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία για να αναδειχθεί το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος και ταυτόχρονα να εξυπηρετηθούν οι γνωστικοί στόχοι, αφού δήλωσαν αδυναμία να εντάξουν τα εκπαιδευτικά λογισμικά στη διδακτική διαδικασία.

Σε αντίθεση στην έρευνα των Δουκάκη, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου και Ζυμπίδη (2010) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατάφεραν να εντάξουν τα εκπαιδευτικά λογισμικά στη διδασκαλία των Μαθηματικών μέσω της υλοποίησης διδακτικών σεναρίων με διάφορους τρόπους είτε ως διευκολυντικά μέσα είτε ως υποστηρικτικά μέσα για τη διαθεματικότητα είτε τα *«εξέλαβαν ως κίνητρο στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών/τριών τους»* (Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, & Ζυμπίδης 2010: 271) και σημείωσαν σημαντική βελτίωση της ΠΓΠ αναμορφώνοντας τις διδακτικές τους πρακτικές μετά την ενδοσχολική επιμόρφωσή τους. Η παραπάνω ερευνητική μελέτη αναφερόταν και σε αντίστοιχη έρευνα σε 25 προπτυχιακούς φοιτητές δημοτικής εκπαίδευσης, η οποία κατέδειξε υψηλή τεχνολογική γνώση αλλά χαμηλή γνώση περιεχομένου. Όμως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική άποψη για την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων στην τάξη και τη

συνεισφορά της ΤΠΓΠ στο σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων και σεναρίων στη διδασκαλία.

Σε προπτυχιακούς φοιτητές της προσχολικής αγωγής αναφέρεται και η έρευνα των Τζαβάρια και Κόμη (2010) με αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά στον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και σεναρίων κατά την πρακτική τους άσκηση, αφού ενέταξαν τις ΤΠΕ στο μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφοριστικά και σε μικρότερο σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές θεωρίες και δεν έλαβαν καθόλου υπόψη τους τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και τον ενεργητικό ρόλο των μαθητών στη διδασκαλία τους εμμένοντας στον ισχυρό καθοδηγητικό ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί στην έρευνα του Τζιφόπουλου (2014) που εξετάζει το επίπεδο κατοχής γνώσεων ψηφιακού γραμματισμού των υποψηφίων φιλολόγων του Α.Π.Θ., χωρίς να αναφέρεται ρητά στο εννοιολογικό πλαίσιο ΤΠΓΠ, με στόχο να σκιαγραφηθεί το προφίλ του σύγχρονου υποψήφιου φιλόλογου, η οποία καταλήγει στο ότι περισσότεροι υποψήφιοι φιλόλογοι θεωρούν ότι είναι μέτριοι χρήστες των προγραμμάτων του Η/Υ. σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των γνώσεών τους, ενώ δηλώνουν ότι δεν κατέχουν γνώσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Βέβαια αρκετοί φοιτητές αυτοαξιολογούνται ως πολύ καλοί/άριστοι χρήστες του Η/Υ που κατέχουν άριστες/ πολύ καλές τεχνολογικές γνώσεις, ωστόσο, αν και γνωρίζουν την ύπαρξη εκπαιδευτικών λογισμικών δεν έχουν εξοικειωθεί αρκετά με αυτά. Ο Τζιφόπουλος (2014) διαπιστώνει ότι η απόκτηση των τεχνολογικών γνώσεων προέρχεται κυρίως από ιδιωτικούς φορείς και από αυτομόρφωση μέσω της εμπλοκής των υποψηφίων φιλολόγων με τις ΤΠΕ, ωστόσο επισημαίνει ότι *«οι υποψήφιοι φιλόλογοι φαίνεται να αδυνατούν να γεφυρώσουν τις ακαδημαϊκές με τις έξω-ακαδημαϊκές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού τους»* (Τζιφόπουλος 2014: 540).

Στον διεθνή χώρο υπάρχουν εμπειρικές έρευνες που αναφέρονται ρητά στο εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ και αξιολογούν προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη των συνθετικών γνώσεων ΤΠΓΠ και την αναδόμηση της διδασκαλίας τους με την εφαρμογή των αποκτηθεισών συνθετικών γνώσεων μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ΤΠΕ (Archambault & Crippen 2009, Avidov-Ungar & Eshet-Alkarakay 2011, Chai, Koh, & Tsai 2010, Graham et al. 2009, Koehler & Mishra 2005, Schmidt et al. 2009, Shin et al. 2009).

Το 2005 οι Koehler & Mishra στην έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος σε εξάμηνα σεμινάρια διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση στην απόκτηση ΤΠΓΠ εξετάζοντας τόσο την ΤΠΓΠ συνολικά όσο και τις συνθετικές γνώσεις που την απαρτίζουν, αφού οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των συνθετικών γνώσεων, σταμάτησαν να αντιμετωπίζουν ως ανεξάρτητα στοιχεία τις γνώσεις αυτές και επέδειξαν υψηλό επίπεδο κατανόησης της ΤΠΓΠ και των παραμέτρων της.

Το 2009 οι Archambault και Crippen δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνήσουν τις απόψεις εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με την εξ αποστάσεως διδασκαλία στις ΗΠΑ σχετικά με τις γνώσεις τους στο εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ και διαπίστωσαν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κατείχαν σε υψηλό βαθμό τεχνολογικές γνώσεις η ΤΠΓ ήταν πολύ μικρότερη από την ΠΓΠ, αφού δεν καταφέρνουν σε ικανοποιητικό βαθμό να συνδέσουν την τεχνολογική γνώση με την παιδαγωγική γνώση και τη γνώση περιεχομένου και χρησιμοποιούν παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ ως μέσο κι όχι ως εργαλείο μάθησης. Ανάλογο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιούν οι Avidon-Ungar και Eshet-Alkakay (2011) σε έρευνά τους στο Ισραήλ για να διερευνήσουν την ΤΠΓΠ 100 δασκάλων και καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με την ΠΓΠ, όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο σίγουροι απ' ότι για την ΤΠΓ.

Επίσης το 2009 οι Schmidt et. al. (2009) σχεδιάζουν ένα άλλο ερωτηματολόγιο σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην απόκτηση ΤΠΓΠ. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 124 προπτυχιακοί φοιτητές που προορίζονταν να γίνουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, προκειμένου να αποδειχθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου τους. Οι Shin et al. (2009) χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο αυτό σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων και κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα σχετικά με την κατανόηση της αλληλεξάρτησης των συνθετικών γνώσεων της ΤΠΓΠ, αφού άλλαξε η φιλοσοφία τους και οδηγήθηκαν στον επαναπροσδιορισμό της ουσιαστικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και τη μαθησιακή διαδικασία

Οι Chai et al. (2010) χρησιμοποίησαν αυτό το ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνας και διανεμήθηκε σε μεταπτυχιακούς φοιτητές που προετοιμάζονταν να διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Σιγκαπούρη πριν και

μετά την επιμόρφωσή τους, προκειμένου να αυτοαξιολογήσουν τις γνώσεις τους σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ. Η αυτοαξιολόγηση των φοιτητών παρουσίασε σημαντικές διαφορές πριν και μετά την επιμόρφωσή τους κυρίως στις τεχνολογικές και παιδαγωγικές γνώσεις. Όσοι όμως κατείχαν αυτές τις γνώσεις κατανόησαν πιο εύκολα τους συσχετισμούς ανάμεσα στις συνθετικές γνώσεις της ΤΠΓΠ και τις αλληλεπιδράσεις τους. Σημαντική βελτίωση παρουσιάστηκε και στην έρευνα των Graham et al. (2009), στην οποία συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί Φυσικών Επιστημών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα στις ΗΠΑ σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των αντικειμένων τους. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αυτοαξιολογήσουν τις γνώσεις τους στις συνθετικές γνώσεις της ΤΠΓΠ χωριστά αλλά και συνολικά την απόκτηση ΤΠΓΠ. Οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν σε μεγαλύτερο βαθμό σιγουριά για τις ΤΠΓ και σε μικρότερο βαθμό για τις ΤΠΕ. Η έρευνα έδειξε σημαντική βελτίωση μετά την παρακολούθηση της επιμόρφωσης στις ΤΠΓΠ με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να υπερτερούν σε σχέση με αυτούς της δευτεροβάθμιας και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ, αλλά συνολικά όλοι οι εκπαιδευτικοί μέχρι την επιμόρφωσή τους έκαναν χρήση των ΤΠΕ εκτός του εννοιολογικού πλαισίου ΤΠΓΠ που απαιτεί τον συνδυασμό των συνθετικών γνώσεων.

Σε συναφή συμπεράσματα καταλήγει και ο Jimoyiannis (2010) που διεξήγαγε έρευνα στο Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) Πατρών σε εκπαιδευτικούς Φυσικών Επιστημών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά την επιμόρφωσή τους σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ. Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ανέπτυξαν τις γνώσεις τους στην ΤΠΓΠ και τις δεξιότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στο διδακτικό τους αντικείμενο και αναμόρφωσαν τις απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική τους.

Σε πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα με τον τίτλο «Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας», το οποίο αποτελεί την εφαρμογή του προτύπου EPICT License στην Ελλάδα και συνδυάζει μεθόδους συμβατικής και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, αναφέρεται και η έρευνα του Μουζάκη (2011). Στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα *«δεν διαχωρίζεται η επιμόρφωση σε διακριτά «στάδια» πρώτα δεξιότητες, μετά παιδαγωγική χρήση αλλά δίνεται προτεραιότητα στην αξιοποίηση εργαλείων και εφαρμογών των ΤΠΕ στη διδασκαλία όλων των γνωστικών*

αντικειμένων.» (Μουζάκης 2011: 97). Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα απέκτησαν γνώσεις από την παρακολούθηση της επιμόρφωσης και συνέδεσαν τις γνώσεις αυτές με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Το πρόγραμμα αυτό χωρίς να αναφέρεται ρητά στο εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ θίγει κάποιες από τις συνιστώσες της, αφού οι εκπαιδευτικοί και απέκτησαν τεχνολογικές γνώσεις και έμαθαν να τις συνδέουν με τη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων. Επίσης όσοι εκπαιδευτικοί κατείχαν ήδη τεχνολογικές γνώσεις εξοικειώθηκαν πιο εύκολα με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Τέλος οι εκπαιδευτικοί θετικά εκτιμούν και τη χρηστικότητα των αποκτηθεισών γνώσεων από το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Σε πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφέρεται και η έρευνα των Jimoyiannis et al. (2013) που αφορά την παιδαγωγική αξιοποίηση των εργαλείων και εφαρμογών του Web 2.0 σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποτίμησαν θετικά το πρόγραμμα και δήλωσαν ότι απέκτησαν επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις για την αξιοποίηση του Web 2.0 στη διδασκαλία τους, τόσο όσον αφορά στη θεωρητική θεμελίωση του παιδαγωγικού-εκπαιδευτικού πλαισίου ΤΠΓΠ όσο και στην ανάπτυξη γνώσεων για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Web 2.0. Σχετικά με την εφαρμογή των νεοαποκτηθεισών γνώσεων για τα εργαλεία του Web 2.0 στη διδασκαλία τους η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα θετική και μετά την επιμόρφωσή τους, είχε αυξημένη αυτοπεποίθηση για την παιδαγωγική ένταξη εργαλείων του Web 2.0 στη διδακτική πράξη.με κυριάρχα στις προτιμήσεις τους εργαλεία τα ιστολόγια και τα wikis.

4.5 Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Όλες οι έρευνες που μελετήθηκαν αναφέρονται σε επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ. Ένα από τα κεντρικά σημεία είναι το πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την απόκτηση γνώσης από την επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ.

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά την επιμόρφωσή τους (Abuhmaid 2011, Γαλλής & Παπαδημητρίου 2014, Fragkouli & Hammond 2007,

Jimoyiannis 2010, Jimoyiannis et al. 2013, Ζέττα κ.ά. 2009, Μάινας 2009, Μουζάκης 2011, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Shin et al. 2009) Όσον αφορά στην αξιολόγηση της επιμόρφωσής τους σε επίπεδο γνώσεων γενικά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έμειναν ικανοποιημένοι από την παροχή γνώσεων σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε θέματα βασικών τεχνολογικών γνώσεων (Abuhmaid 2011, Archambault & Crippen 2009, Μάινας 2009, Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Φαχαντίδης κ.ά. 2004). Παρόλο που δεν έλλειψαν οι ενστάσεις σε συγκεκριμένους τομείς σχετικά με την παρεχόμενη γνώση από τα επιμορφωτικά προγράμματα (Abuhmaid 2011, Γεωργιάδου κ.ά. 2003, Ζέττα κ.ά. 2009, Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2014). Θετικότερη ήταν η αποτίμηση των γνώσεων σε βασικά εργαλεία των ΤΠΕ, εφαρμογές γραφείου και το διαδίκτυο (Abuhmaid 2011, Chai et al. 2010, Fragkouli & Hammond 2007, Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Valcke et al. 2007, Φαχαντίδης κ.ά. 2004.) και λιγότερο θετική σε γνώσεις στα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά (Μάινας 2009, Μπέλλου κ.ά. 2010, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Τζιφόπουλος 2014). Όμως το τοπίο αλλάζει όσον αφορά στις αποκτηθείσες γνώσεις σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ που χαρακτηρίζονται από μέτριες έως ελάχιστες (Γεωργιάδου κ.ά. 2003, Μάινας 2009) κυρίως από τους εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση Α'επιπέδου (Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Φαχαντίδης κ.ά. 2004), αλλά και από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν την επιμόρφωση Β'επιπέδου (Σέργης & Κουτρομάνος, 2014). Όσον αφορά στον παιδαγωγικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ ελάχιστες είναι οι έρευνες που διερεύνησαν την απόκτηση των συνθετικών γνώσεων στον ελληνικό χώρο και αυτές κυρίως αφορούσαν ή ειδικότητες των θετικών επιστημών (Jimoyiannis 2010, Ψύλλος & Παρασκευάς 2014) ή προπτυχιακούς φοιτητές (Τζαβάρια & Κόμης 2010) ή εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα. (Jimoyiannis 2010, Jimoyiannis et al. 2013). Στον διεθνή χώρο οι έρευνες έδειξαν την ευρύτερη αποδοχή του εννοιολογικού πλαισίου της ΤΠΓΠ κυρίως μετά την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Archambault & Crippen 2009, Avidon-Ungar & Eshet-Alkaway 2011, Chai et al. 2010, Graham et al. 2009, Koehler & Mishra 2005, Schmidt et al. 2009, Shin et al. 2009).

Ως προς την εφαρμογή των αποκτηθεισών από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον και ειδικά στη διδασκαλία, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί και πρόθυμοι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. (Abuhmaid 2011, Γαλλής & Παπαδημητρίου 2014, Hu & McGrath 2011, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Shin et

al. 2009, Φαχαντίδης κ.ά. 2004, Ψύλλος & Παρασκευάς 2014). Φαίνεται να μη έχουν εμπεδώσει τις γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να υλοποιήσουν διδασκαλίες με χρήση ΤΠΕ και ιδιαίτερα στο εργαστήριο της Πληροφορικής (Γεωργιάδου κ.ά. 2003, Δουκάκης, Κοΐλιας, & Αδαμόπουλος 2010, Μάινας 2009). Δηλώνουν αγχωμένοι και φοβούνται την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με ΤΠΕ (Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005). και μάλιστα επιζητούν επιπλέον επιμόρφωση και υποστήριξη. (Abuhmaid 2011, Hu & McGrath 2011, Μάινας 2009). Σημειωτέον ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί, που χρησιμοποίησαν τις ΤΠΕ στην τάξη, δεν κατάφεραν να αναμορφώσουν τη διδασκαλία τους εφαρμόζοντας τις αρχές της συνεργατικής μάθησης και τις σύγχρονες θεωρίες του επικοδομητισμού καθώς και τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες, εμμένοντας σε συμπεριφοριστικά και δασκαλοκεντρικά πρότυπα διδασκαλίας χωρίς να αποδίδουν στους μαθητές τους ενεργητικό ρόλο στη ανακάλυπτική πορεία της μάθησης (Fragkouli, & Hammond 2007, Graham et al. 2009, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Valcke et al. 2007).

Συνεπώς αποτιμώντας κριτικά τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών διαπιστώνεται ένα κενό στην επιστημονική έρευνα που αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόκτηση γνώσεων από την τυπική επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ σύμφωνα με ένα ολοκληρωμένο εννοιολογικό πλαίσιο, όπως αυτό της ΤΠΓΠ, ιδιαίτερα στους φιλολόγους, αφού οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα αφορούν ειδικότητες των θετικών επιστημών, καθόσον μάλιστα ένα πρόβλημα είναι ερευνητέο «αν η έρευνά σας επαναλαμβάνει μια προηγούμενη μελέτη αλλά εξετάζει διαφορετικούς συμμετέχοντες και διαφορετικούς τόπους έρευνας» (Creswell 2011: 95). Τα ευρήματα μιας έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της τυπικής επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των φιλολόγων όσον αφορά στην απόκτηση γνώσεων σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ αλλά και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον σε έναν διαφορετικό τόπο όπως στην περιοχή του Νομού Μεσσηνίας, μιας και «*θα είχε πολύ ενδιαφέρον να συγκριθούν τα δικά μας τοπικής εμβέλειας δεδομένα με τα αντίστοιχα ανά την Ελλάδα*» (Ζέττα κ.ά. 2009: 312) και μάλιστα τη δεδομένη χρονική στιγμή, που ξεκινά ένας νέος κύκλος της επιμόρφωσης ΤΠΕ Β'επιπέδου, θα λειτουργούσε ανατροφοδοτικά και θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πιο αποτελεσματικής επιμόρφωσης για τον συγκεκριμένο κλάδο των εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 5

5 Διατύπωση Θέματος, Σκοπού, Στόχων και Ερευνητικών Ερωτημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το θέμα, με το οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα και αιτιολογείται η επιλογή του. Επίσης, καθορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και που στη συνέχεια θα καθοδηγήσουν την ερευνητική πορεία.

5.1 Θέμα

Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, που συνεχώς εξελίσσεται, ο εκπαιδευτικός καλείται να παρακολουθήσει τον ταχύ ρυθμό των τεχνολογικών αλλαγών και να ενσωματώσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του, αφού η πληροφοριοποίηση της σύγχρονης ζωής δημιουργεί μια καινούργια κουλτούρα και στην εκπαίδευση, προσφέροντας νέους τρόπους μάθησης, διδασκαλίας, πληροφόρησης, επικοινωνίας και εργασίας (Μακράκης 2001: 396-398). Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στον ρόλο του, απαιτείται να εφοδιαστεί με νέες σύνθετες γνώσεις (Angeli & Valanides 2009,

Mishra & Koehler 2006) που θα υποστηρίξουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική του, αφού «*Η δημιουργία της λεγόμενης «κοινωνίας της γνώσης», μιας κοινωνίας η οποία εξαρτάται περισσότερο από ποτέ από τη γνώση, ανάγεται σε κυρίαρχη στρατηγική και σηματοδοτεί σημαντικές εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης»* (Μουζάκης 2006: 4). Συνεπώς, επειδή η δημιουργία της «κοινωνίας της γνώσης» αποτελεί κυρίαρχη στρατηγική της ΕΕ στον χώρο της εκπαίδευσης και επειδή το περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός δρα και εργάζεται, αλλάζει συνεχώς, η ανάγκη εμπλουτισμού, ανανέωσης και επικαιροποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων του καθίσταται αναγκαία για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη και τον οδηγεί στη συνεχή επιμόρφωση του, η οποία αποτελεί οργανικό τμήμα της ΔΒΜ του (Ράπτης & Ράπτη 2000:18-20).

Οι τελευταίες επιμορφωτικές προσπάθειες από πλευράς του Υπουργείου για τους εκπαιδευτικούς επικεντρώνονται στις ΤΠΕ (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 10-11), αφού η χρήση τους προωθείται δυναμικά στην εκπαίδευση, με στόχο την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής μέσω της χρήσης ΤΠΕ αλλά και τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στην περαίωση της εργασίας τους.

Από την άλλη η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα πιο βασικά στοιχεία της πολιτικής στον χώρο της εκπαίδευσης και αφορά διάφορα επίπεδα (αξιολόγηση σχολικής μονάδας, διευθυντών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κλπ) (ΠΔ.152/ΦΕΚ 240/5-11-2013· Υ. Α. 30972/Γ1 ΦΕΚ 614/2013). Οπότε ο σχεδιασμός έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ στη σύγχρονη κοινωνία και γι' αυτό θα αποτελέσει και το αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Η οικονομική μάλιστα κρίση των τελευταίων ετών επιβάλλει την αξιολόγηση προγραμμάτων στα οποία επενδύονται πόροι και αναμφίβολα οφείλουν να είναι αποτελεσματικά, προκειμένου να τεκμηριώσουν τη συνέχισή τους. Συνεπώς μια έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ ως προς την αποτελεσματικότητά τους θα παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για τη βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της πιθανής αναδιαμόρφωσης τόσο του περιεχομένου όσο και της μεθοδολογίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθόσον μάλιστα θα μπορούσε να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά, αφού η 6^η επιμορφωτική

περίοδος στις ΤΠΕ πρόσφατα ολοκληρώθηκε (Ι.Ε.Π. 2014) και αναμένεται η έναρξη της νέας επιμορφωτικής περιόδου. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στο επίπεδο γνώσεων, οι οποίες θα υποστηρίξουν τον εκπαιδευτικό στη δημιουργική και αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μετά την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Συνεπώς θέμα της έρευνας είναι: «Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο γνώσεων».

5.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ όσον αφορά στην απόκτηση Τεχνολογικών Παιδαγωγικών Γνώσεων Περιεχομένου σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ.

«Ένας ερευνητικός στόχος (research objective) είναι μια δήλωση πρόθεσης που χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα και προσδιορίζει τους στόχους που σχεδιάζει να πετύχει ο ερευνητής σε μια μελέτη» (Creswell 2011: 148). Επομένως, η παρούσα έρευνα στοχεύει να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση των συγκεκριμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, στοχεύει στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένου κλάδου ΠΕ02 Φιλολόγων, που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ και συγκεκριμένου νομού, του Ν. Μεσσηνίας. Όσον αφορά στην απόκτηση γνώσεων η παρούσα έρευνα εστιάζει στην απόκτηση ΤΠΓΠ σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο των Mishra και Koehler (2006) και των Angeli και Valanides (2009). Από τα παραπάνω προκύπτουν ότι οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- 1) να διερευνήσει τις απόψεις φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας που ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ σχετικά με την απόκτηση Τεχνολογικών Παιδαγωγικών Γνώσεων Περιεχομένου

- 2) να διερευνήσει τις απόψεις φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας που ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ σχετικά με την αξιοποίηση και εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν από την επιμόρφωσή τους στη διδασκαλία τους αλλάζοντας τη διδακτική τους πρακτική.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος στις ΤΠΕ, αφού οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί της επιτυχίας της εισαγωγής κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση κατά πόσο μάλιστα της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 13). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από παράγοντες όπως η εκπαίδευσή τους, το επίπεδο επιμόρφωσής τους, η εμπειρία τους, το φύλο και δεν βασίζονται σε αντικειμενικά πάντα κριτήρια (Ρούσος & Πολίτης 2000).

Επίσης, επιλέχθηκε το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ των Angeli & Valanides (2009) και των Mishra και Koehler (2006), γιατί αποτελεί μια στέρεη θεωρητική βάση για το είδος της παρεχόμενης γνώσης στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, μέσω των εμπειρικών δεδομένων μπορεί κανείς να καταλάβει αν οι αποκτηθείσες γνώσεις συνδυάζουν τις γνώσεις περιεχομένου με τις παιδαγωγικές και τεχνολογικές γνώσεις, ώστε να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ και κατά πόσο τα προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, προσφέρουν γνώσεις επίκαιρες και απαραίτητες για την ενδυνάμωση τους, προκειμένου να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην τάξη, αφού *«στην εφαρμογή στο σχολείο, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται συγκρατημένοι»* (Γεωργιάδου κ.ά. 2003: 650).

Επιλέχθηκε η ειδικότητα των φιλολόγων, επειδή έχουν μικρότερη εξοικείωση με τους Η/Υ σε σχέση με άλλες ειδικότητες (π.χ. μαθηματικοί, φυσικοί κ.α.), όπου το γνωστικό αυτό αντικείμενο περιλαμβάνεται στις προπτυχιακές τους σπουδές (Γεωργιάδου κ.ά. 2003). Επίσης, αποτελούν την πιο πολυπληθή ειδικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας και διδάσκουν ποικιλία αντικειμένων, τα οποία ανήκουν στις παραδοσιακές ανθρωπιστικές επιστήμες και δε σχετίζονται με τις επονομαζόμενες θετικές, τεχνολογικές επιστήμες. Τέλος, οι ίδιοι θεωρούν ότι τα μαθήματά τους δεν είναι εύκολο να διδαχθούν με τη χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ (Μάτος & Χρονάκη 2011).

Επιλέχθηκε ο Ν. Μεσσηνίας, γιατί η οικεία Διεύθυνση Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί μια χαρακτηριστική, αντιπροσωπευτική περίπτωση περιφερειακής διεύθυνσης, αφού περιλαμβάνει αστικές και ημιαστικές περιοχές. Επίσης, είναι μία από τις μεγαλύτερες σε πλήθος εκπαιδευτικών περιφερειακές διευθύνσεις. Επιπρόσθετα, η γεωγραφική θέση του νομού συνέβαλε στην επιλογή, αφού βρίσκεται στην εσχατιά του νότου, μακριά από τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα. Σημειωτέον είναι ότι αν και έχουν υλοποιηθεί επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ Α΄επιπέδου, δεν έχει υλοποιηθεί κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Β΄επιπέδου, παραδοσιακό ή μεικτό, για φιλόλογους στην περιοχή, σε αντίθεση με άλλες ειδικότητες και άλλους νομούς, παρόλο που οι φιλόλογοι αποτελούν την πολυπληθέστερη ειδικότητα εκπαιδευτικών στον Ν. Μεσσηνίας, σύμφωνα με στοιχεία από το γραφείο του Προϊσταμένου Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης Ν.Μεσσηνίας (προσωπική συνομιλία). σε σύνολο 1134 εκπαιδευτικών οι φιλόλογοι αποτελούν την 1^η σε πλήθος ειδικότητα με 260 άτομα, ακολουθούμενη από τους Μαθηματικούς ως 2^η σε πλήθος ειδικότητα με 121 άτομα Όμως έχουν επιμορφωθεί φιλόλογοι με εξ αποστάσεως προγράμματα ή και με παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα σε όμορους νομούς (Ν. Αρκαδίας, Ν. Ηλείας) εν όψει της επικείμενης αξιολόγησής τους, μιας και η πιστοποίηση στις ΤΠΕ αποτελεί θεσμοθετημένο κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και μοριοδοτείται στον εργασιακό τους χώρο (ΠΔ.152/ΦΕΚ 240/5-11-2013). Επιπλέον, η χρονική στιγμή που υλοποιείται η έρευνα, μετά την ολοκλήρωση της 6^{ης} επιμορφωτικής περιόδου και εν όψει της προκήρυξης για την υλοποίηση της νέας επιμορφωτικής περιόδου για προγράμματα ΤΠΕ Β΄ επιπέδου, συνέβαλε στην επιλογή του συγκεκριμένου νομού, αφού και πάλι δεν υλοποιήθηκαν ανάλογα προγράμματα για φιλόλογους στον Ν. Μεσσηνίας, οπότε τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων στον νομό αλλά και γενικότερα δύναται να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας πιο ουσιαστικής, αποτελεσματικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο κόστος και στην εφικτότητα της έρευνας ο Ν. Μεσσηνίας αποτελεί τόπο κατοικίας της ερευνήτριας και το ενδιαφέρον της είναι αυξημένο λόγω και της ειδικότητάς της ως φιλόλογου. Τέλος, δεν έχει υλοποιηθεί άλλη τέτοιου είδους έρευνα στον νομό σε σχέση με άλλους νομούς (Ν. Αττικής: Δουκάκης, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου & Ζυμπίδης 2010, Μάινας 2009, Μουζάκης 2011, Σέργης & Κουτρομάνος 2014, Ν. Άρτας και Ιωαννίνων: Μπέλλου κ.ά. 2010, Ν.

Δράμας, Καβάλας, Σερρών: Ζέττα κ.ά. 2009, Ν. Ιωαννίνων: Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005, Ν. Θεσσαλονίκης και Κοζάνης: Ψύλλος & Παρασκευάς 2014, Περιφέρεια Κρήτης: Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2012, Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας: Φαχαντίδης κ.ά. 2004).

5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

«Τα ερευνητικά ερωτήματα περιορίζουν τον σκοπό σε συγκεκριμένες ερωτήσεις στις οποίες ο ερευνητής θα ήθελε να απαντήσει ή τις οποίες θα ήθελε να προσεγγίσει στη μελέτη» (Creswell 2011:92). Με βάση τον σκοπό της έρευνας προκύπτουν οι άξονες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης, οι οποίοι διαρθρώνονται σε επιμέρους δείκτες και αποτελούν κατά βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας.

Οι άξονες της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς- κλάδου ΠΕ02 Φιλολόγων, σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ των Mishra και Koehler (2006) και της ΤΠΕ-ΤΓΠΠ των Angeli και Valanides (2009). Η απόκτηση των συνθετικών αυτών γνώσεων διερευνάται αφενός μέσω των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών και αφετέρου μέσω της αποτύπωσης του βαθμού αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφωμένων στις ΤΠΕ φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας για τον βαθμό απόκτησης ΤΠΓΠ, μετά την ολοκλήρωση παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ;
2. Αν εφαρμόζουν και σε ποιο βαθμό οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι του Ν. Μεσσηνίας τις ΤΠΓΠ που απέκτησαν, μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική;
3. Αν και σε ποιο βαθμό επιδρούν δημογραφικοί παράγοντες των επιμορφωμένων φιλολόγων (φύλο, ηλικιακή ομάδα, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, είδος και επίπεδο επιμόρφωσης, πιστοποίηση, έτη

εμπειρίας χρήσης Η/Υ) στην απόκτηση ΤΠΓΠ και την αξιοποίηση αυτής της γνώσης στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινισθεί ότι με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα θα διερευνηθεί η απόκτηση των συνθετικών γνώσεων της ΤΓΠ, της ΤΠΓ και της ΠΓΠ ξεχωριστά και κατόπιν της ΤΠΓΠ συνολικά σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο των Mishra και Koehler (2006). Στη συνέχεια με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται η διερεύνηση του βαθμού χρήσης των αποκτηθεισών γνώσεων στην διδακτική πράξη, μιας και η απόκτηση γνώσεων αποσκοπεί στην εφαρμογή τους στην τάξη, δηλαδή στην πρακτική γνώση και όχι μόνο στη θεωρητική κατάρτιση, άλλωστε η εμπέδωση της γνώσης διαφαίνεται από τη χρήση της που οδηγεί στη συνέχεια στη μάθηση μέσα από την αλλαγή και τροποποίηση των μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας αλλά και μέσα από την κριτική θεώρηση της αξιοποίησης των ΤΠΕ εντός του πλαισίου όπου διεξάγεται η διδασκαλία, του αναστοχασμού των επιστημολογικών απόψεων και της γενικότερης φιλοσοφίας του διδάσκοντος. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας προσπάθειας μάθησης είναι δυνατή, όταν *«οι εκπαιδευτικοί έχουν επιστρέψει στη δουλειά τους και είναι ικανοί να δώσουν δείγματα ότι είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις και δεξιότητες που το πρόγραμμα είχε σκοπό να αποκτήσουν»* (Φαϊτάκη, Νικολόπουλος & Νινιού 2008: 6). Σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο των Angeli και Valanides (2009) η γνώση της προστιθέμενης αξίας της τεχνολογίας και των ατομικών διαφορών των μαθητών δύναται να οδηγήσει στην αναδόμηση και μετασχηματισμό της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, από την μετωπική διδασκαλία στη ενεργητική-συμμετοχική, η οποία με βάση τον εποικοδομισμό, την ανακαλυπτική μέθοδο και την αυθεντική μάθηση καθιστά τον εκπαιδευτικούς ικανούς να σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες και διδακτικά σενάρια με ΤΠΕ στη διδασκαλία τους βάσει των αρχών της διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας (Ι.Τ.Υ.Ε. 2013: 42, 52-56).

5.4 Συμπεράσμα

Στο κεφάλαιο αυτό καθορίστηκε το θέμα της έρευνας και τεκμηριώθηκε η επιλογή του. Κατόπιν παρουσιάστηκαν οι στόχοι, οι οποίοι αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας σχετικά με τις γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ και κατά πόσο οι γνώσεις

αυτές συμβάλλουν στη χρήση των νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα, που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφορούν στην απόκτηση ΤΠΓΠ, την εφαρμογή των γνώσεων αυτών στο σχολικό περιβάλλον και κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την απόκτηση και χρήση των γνώσεων των φιλολόγων. Τα ερευνητικά ερωτήματα θα καθοδηγήσουν στο εξής την ερευνητική πορεία.

Κεφάλαιο 6

6 Σχεδιασμός της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Αρχικά, επιλέγεται η ερευνητική προσέγγιση και τεκμηριώνεται η επιλογή της για την παρούσα έρευνα. Κατόπιν περιγράφεται το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα και ο τρόπος επιλογής του. Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και του εργαλείου συλλογής δεδομένων, το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Τέλος, γίνεται αναφορά στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του εργαλείου συλλογής δεδομένων και της συγκεκριμένης έρευνας.

6.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Με τον όρο μεθοδολογία εννοούμε *«το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης»* (Cohen, Manion & Morrison 2008: 75). Στην ερευνητική μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών δύο είναι οι κυρίαρχες ερευνητικές προσεγγίσεις, η ποσοτική και η ποιοτική (Creswell 2011, Cohen et. al. 2008). Η ποσοτική είναι προκαθορισμένη και αναλύει στατιστικά αριθμούς, ενώ η ποιοτική είναι πιο ευέλικτη και συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται από λέξεις (Creswell 2011: 66). Οι δύο αυτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις δεν αναιρούν η μία την άλλη, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και η δύο σε έναν μεικτό τύπο, αφού, κατά τον Robson (2010: 102-103), *«ένα σχέδιο δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα προκαθορισμένο και ευέλικτο, θα*

μπορούσε να έχει μία ευέλικτη φάση ακολουθούμενη από μία προκαθορισμένη φάση (ή, πιο σπάνια, με την αντίστροφη σειρά)». Η παρούσα έρευνα ανήκει μεθοδολογικά στην κατηγορία της ποσοτικής επισκόπησης. Η επισκόπηση αποτελεί μια εκ των βασικών μεθόδων της ποσοτικής έρευνας (Cohen et. al. 2008).

Οι βασικότεροι λόγοι που συνηγόρησαν προς την κατεύθυνση της επιλογής της ποσοτικής προσέγγισης ως καταλληλότερης για την παρούσα έρευνα είναι η ίδια η φύση του θέματος καθώς και ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, που εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων των επιμορφωμένων στις ΤΠΕ φιλολόγων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ σχετικά με την απόκτηση γνώσεων, μιας και «οι δειγματοληπτικές έρευνες είναι καταλληλότερες [...] για να μάθουμε για ατομικές στάσεις, γνώμες, πεποιθήσεις και πρακτικές, για την αξιολόγηση της επιτυχίας ή της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος» (Creswell 2011: 452).

Επίσης, πριν την ποσοτική έρευνα προηγείται συνήθως μία εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στο υπό μελέτη θέμα, όπως και στην παρούσα έρευνα, και καταλήγει στη διατύπωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων καθώς και των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης, οπότε αυτός που αποφασίζει τι θα μελετήσει, θέτοντας συγκεκριμένα ερωτήματα και διεξάγοντας την έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο είναι ο ίδιος ο ερευνητής (Creswell 2011: 66). Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα και αναζητούν μετρήσιμα δεδομένα. (Creswell 2011: 74-75). Επιπλέον, υπάρχει ένα πλήθος ερευνών (Archambault & Crippen 2009, Δουκάκης, Κοιλιάς, & Αδαμόπουλος 2010, Graham et al. 2009, Jimoyiannis 2010, Jimoyiannis et al. 2013, Schmidt et al. 2009, Τζαβάρα & Κόμης 2012) οι οποίες τα προσδιορίζουν ως σημαντικά για μελέτη (Creswell 2011: 71).

«Οι δειγματοληπτικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί (survey research designs) είναι διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα, στις οποίες οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο πληθυσμό» (Creswell 2011: 424). Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελούν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κλάδου ΠΕ02 Φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας. «Σε ένα δειγματοληπτικό σχεδιασμό αντιπροσωπευτικού δείγματος (cross-sectional survey design), ο ερευνητής συγκεντρώνει

δεδομένα σε μία χρονική στιγμή» (Creswell 2011: 426). Στην παρούσα έρευνα συλλέγονται δεδομένα σε μία χρονική στιγμή, βάσει των οποίων διερευνώνονται οι απόψεις του δείγματος σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Δεν επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, γιατί είναι κατάλληλη για ερευνητικά προβλήματα που απαιτούν μια εξερεύνηση κατά την οποία γνωρίζουμε λίγα πράγματα για το πρόβλημα (Creswell 2011: 71). Στοχεύει στην κατανόηση των αιτιών ενός προβλήματος αλλά και του τρόπου σκέψης και των βαθύτερων κινήτρων κάποιων συμπεριφορών, προκειμένου να διερευνηθεί το κεντρικό πρόβλημα σε βάθος (Creswell 2011: 243).

6.2 Ερευνητική Διαδικασία

Βάσει του σκοπού, των επιμέρους στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων, έγινε η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και αποφασίστηκε ότι η δειγματοληπτική έρευνα είναι ο καλύτερος σχεδιασμός για χρήση για την παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, θα προσδιοριστεί ο πληθυσμός στόχος και το δείγμα καθώς και η διαδικασία ανάπτυξης και χορήγησης του ερευνητικού εργαλείου.

6.2.1 Στάδια Ερευνητικής Διαδικασίας

Κατά το πρώτο στάδιο καθορίστηκε σε γενικές γραμμές ο σκοπός της έρευνας. Κατόπιν προσδιορίστηκαν οι διαθέσιμοι πόροι και το χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο επόμενο στάδιο μελετήθηκαν σχετικές έρευνες της επιστημονικής βιβλιογραφίας και με βάση να συμπεράσματα της ανασκόπησης καθορίστηκαν συγκεκριμένα ο σκοπός και οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το επόμενο στάδιο ήταν πολύ σημαντικό για την έρευνα, γιατί έπρεπε να καθοριστεί η μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Έτσι επιλέχθηκε η δειγματοληπτική έρευνα, που «είναι ένας δημοφιλής σχεδιασμός στην εκπαίδευση» (Creswell 2011: 424). Η δειγματοληπτική έρευνα αποτελεί την πιο κατάλληλη επιλογή για χρήση, αφού εναρμονίζεται με τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, μιας και χρησιμοποιείται κυρίως «για την συλλογή ποσοτικών αριθμητικών

δεδομένων με την χρήση ερωτηματολογίων και μέσω αυτών περιγράφονται οι στάσεις, οι γνώμες, οι συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα» (Creswell 2011: 424).

Κατόπιν έπρεπε να καθοριστεί ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα και να επιλεγεί το δείγμα της έρευνας. Η παρούσα δειγματοληπτική μελέτη είναι αντιπροσωπευτικού δείγματος, λόγω του αντικειμένου της έρευνας, αφού μια μελέτη αντιπροσωπευτικού δείγματος μπορεί να εξετάζει τρέχουσες απόψεις του δείγματος (Creswell 2011: 426). Επίσης η συγκεκριμένη επιλογή σχετίζεται «με την πρόσβαση στους συμμετέχοντες και και με το χρόνο που είναι διαθέσιμος στους ερευνητές για τη συγκέντρωση δεδομένων» (Creswell, 2011: 453). Αυτή η μορφή έρευνας είναι οικονομική και προσεγγίζει ένα γεωγραφικά διασκορπισμένο πληθυσμό (Creswell 2011: 452).

Τέλος σε αυτό το στάδιο έγινε και η επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων και η κατασκευή του. Ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός είναι η διαδικασία στην οποία οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα του πληθυσμού των ανθρώπων -στην προκειμένη περίπτωση στους επιμορφωμένους φιλολόγους του Ν. Μεσσηνίας- για να διαπιστώσουν μεταξύ των άλλων και τις ατομικές απόψεις τους. Αφού, λοιπόν, εντοπίστηκαν εργαλεία συλλογής δεδομένων στη βιβλιογραφία (Archambault, & Crippen 2009, Graham et al. 2009, Schmidt et al 2009) αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας που αποτέλεσε και το εργαλείο συλλογής δεδομένων (Παράρτημα Β, σ. 212), προσαρμοσμένο στις υπάρχουσες συνθήκες και στο δείγμα της έρευνας.

Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Έτσι το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε τρεις επιμορφωμένους στις ΤΠΕ φιλολόγους, ώστε να γίνει προέλεγχος και αναμόρφωσή του.

Στο επόμενο στάδιο το αναμορφωμένο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ, Γ1, σ. 218) χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς. Η εξέταση των συμμετεχόντων έγινε ανώνυμα, χωρίς μεροληψία (Creswell 2011: 452) για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας, γι'αυτό και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας, για να μην επηρεάσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Όσον αφορά στη χορήγηση του ερωτηματολογίου στην πόλη της Καλαμάτας διανεμήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στους φιλολόγους στα σχολεία που υπηρετούν, αφού εξασφαλίστηκε η άδεια του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στη διάρκεια ενός διαλείμματος ή σε ώρα κενού τους

για να μην παρακωλυθεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στις σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής του Ν. Μεσσηνίας, το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε μέσω γνωστών εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα συγκεκριμένα σχολεία και διέμεναν στην πόλη της Καλαμάτας.

Στο επόμενο στάδιο έγινε η συλλογή των ερωτηματολογίων, ο έλεγχος και η ταξινόμηση τους. Κατόπιν, αφού συγκεντρώθηκαν ποσοτικά αριθμητικά δεδομένα, αναλύθηκαν στατιστικά για να περιγραφούν τάσεις σχετικά με τις απαντήσεις και να ελεγχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell 2011: 424).

Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε η συγγραφή της αναφοράς της δειγματοληπτικής έρευνας.

6.2.2 Δείγμα της Έρευνας

Στις δειγματοληπτικές έρευνες επιλέγεται και μελετάται ένα δείγμα από κάποιο πληθυσμό. «Ένας πληθυσμός (*population*) είναι μια ομάδα ατόμων που έχουν το ίδιο χαρακτηριστικό» (Creswell 2011: 178). Στην παρούσα έρευνα πληθυσμός είναι το σύνολο των επιμορφωμένων φιλολόγων στις ΤΠΕ. «Ένας πληθυσμός στόχος (*target population*) (ή πλαίσιο δειγματοληψίας) είναι μια ομάδα ατόμων (ή μια ομάδα οργανισμών) με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ο ερευνητής μπορεί να προσδιορίσει και να μελετήσει» (Creswell 2011: 179). «Ένα δείγμα (*sample*) είναι μια υποομάδα του πληθυσμού-στόχου που ο ερευνητής σχεδιάζει να μελετήσει για να κάνει γενικεύσεις που θα αφορούν τον πληθυσμό-στόχο» (Creswell 2011: 179). Στην παρούσα έρευνα, πληθυσμό στόχο- απ' όπου θα προέλθει το δείγμα- αποτελούν οι φιλόλογοι του Νομού Μεσσηνίας που έχουν ολοκληρώσει την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ και που βρίσκονται το τρέχον σχολικό έτος να ασκούν διδακτικό έργο στις σχολικές μονάδες, όπου υπηρετούν, αφού το μοντέλο ΤΠΓΠ αναφέρεται και στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Επειδή η έρευνα δε στοχεύει στη γενίκευση των ευρημάτων σε όλους τους επιμορφωμένους στις ΤΠΕ φιλολόγους της Ελλάδας, αλλά στην περιγραφή των απόψεων μιας μικρής ομάδας συμμετεχόντων, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (Creswell 2011: 182). «Στη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (*nonprobability sampling*), ο ερευνητής επιλέγει άτομα επειδή είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει.

Σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να πρέπει να συμπεριλάβετε συμμετέχοντες που προσφέρονται εθελοντικά και οι οποίοι συμφωνούν να μελετηθούν.» (Creswell 2011: 183). Χρησιμοποιώντας την προσέγγιση της δειγματοληψίας-χιονοστιβάδας επικοινωνήσαμε αρχικά με την πρόεδρο και τον γραμματέα του Συνδέσμου Φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας και αφού τους ενημερώσαμε για τον σκοπό της έρευνας, τους παρακαλέσαμε να λάβουν μέρος σε αυτή και να λειτουργήσουν ως πληροφορητές προωθώντας το ερωτηματολόγιο στους φιλολόγους που ήταν τακτικά μέλη του Συνδέσμου και που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ, αλλά τους ζητήσαμε και να μας υποδείξουν κι άλλους φιλολόγους που είχαν επιμόρφωση στις ΤΠΕ, αλλά δεν ήταν διέμεναν στην πόλη της Καλαμάτας, αφού «Στη δειγματοληψία-χιονοστιβάδα (snowball sampling), ο ερευνητής ζητά από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν άτομα που μπορούν να γίνουν μέλη του δείγματος» (Creswell 2011: 182). Επίσης επικοινωνήσαμε και με 7 επιμορφωμένους συναδέλφους φιλολόγους, με τους οποίους είχαμε παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου και ασκούν διδακτικά καθήκοντα σε διαφορετικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του νομού. Αφού ενημερώθηκαν κι αυτοί σχετικά με την έρευνα, λειτούργησαν ως πληροφορητές προωθώντας το ερωτηματολόγιο στους φιλολόγους των σχολείων τους. «Αυτή η μορφή δειγματοληψίας έχει το πλεονέκτημα της στρατολόγησης μεγάλων αριθμών συμμετεχόντων για τη μελέτη. Με τη χρήση αυτής της διαδικασίας, ωστόσο, εγκαταλείπετε την ακριβή γνώση του ποια θα είναι τα άτομα στο δείγμα σας» (Creswell 2011: 183). Τελικά, δείγμα αποτέλεσαν 91 φιλόλογοι, από τους 236 φιλολόγους που διδάσκουν σε σχολεία (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, ΕΠΑΛ) του Ν. Μεσσηνίας το σχολικό έτος 2015-16 σε σύνολο 260 φιλολόγων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας, αφού οι υπόλοιποι είναι αποσπασμένοι σε άλλες υπηρεσίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας από τους επιμορφωμένους στις νέες τεχνολογίες φιλολόγους, οι οποίοι προέρχονται από τον πληθυσμό-στόχο και αποτελούν αποδεκτό ποσοστό του (πάνω από 38,5 %) για τη διεξαγωγή της έρευνας.

6.2.3 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ, Γ2, σ. 219), αφού «εξασφαλίζει μια εύκολη, γρήγορη μορφή συγκέντρωσης δεδομένων» (Creswell 2011: 433). Πέραν των οικονομικών και χρονικών περιορισμών, η επιλογή του ερωτηματολογίου επιβλήθηκε, γιατί η συμπλήρωσή του δεν

απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα, οπότε οι εκπαιδευτικοί θα έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία να το απαντήσουν. Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα για αντικειμενικές απαντήσεις, αφού διασφαλίζει την ανωνυμία.

Κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο μέγεθος, τη σαφήνεια των ερωτήσεων, τη δομή του, τη διάρθρωσή του κατά τμήματα με τίτλους, που αντιστοιχούν στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και στη χρηστικότητά του. Επίσης δόθηκε σημασία στη μορφοποίησή του, προκειμένου να διευκολυνθεί η συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, και στον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωσή του, που δεν ξεπερνάει τα 10 έως 15 λεπτά. Τέλος, κατεβλήθη προσπάθεια, ώστε να τηρεί τον κώδικα δεοντολογίας, αφού γνωστοποιείται το αντικείμενο της έρευνας, και τονίζεται η ανωνυμία, εμπιστευτικότητα της έρευνας στη συνοδευτική επιστολή.

Συγκεκριμένα, το εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων περιλαμβάνει μία ενημερωτική επιστολή (Παράρτημα Γ, Γ1, σ. 218), που τίθεται στην αρχή, όπου αναφέρονται το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, πληροφορίες για τη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Επίσης, περιλαμβάνει τη διαβεβαίωση περί εμπιστευτικότητας των στοιχείων, τη διασφάλιση της «ανωνυμίας των συμμετεχόντων με άμεσο αποτέλεσμα την ενθάρρυνσή τους ως προς την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους» (Robson 2010: 275). Επίσης τονίζει τη σημασία της συμμετοχής στην έρευνα και τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής, παρέχει πληροφορίες για τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης και τον χρόνο επιστροφής. Κατόπιν δίδονται τα στοιχεία της ερευνήτριας και ο τρόπος επικοινωνίας μαζί της. Η επιστολή τελειώνει με ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες. Τέλος, η συνοδευτική επιστολή συντάχθηκε σε πιο οικείο ύφος και με διαφορετική γραμματοσειρά, προκειμένου να ενθαρρύνει τη συμμετοχή στην έρευνα και να δημιουργήσει μια θετική στάση για την έρευνα καθώς και να ξεχωρίζει από το ερωτηματολόγιο.

Το κύριο μέρος (Παράρτημα Γ, Γ2, σ. 219) αποτελείται από τρία τμήματα. Το πρώτο και δεύτερο τμήμα περιλαμβάνει ερωτήσεις, που σχετίζονται με τα πρώτα δύο ερευνητικά ερωτήματα και δομείται με βάση τους δύο βασικούς άξονες της έρευνας: 1) την απόκτηση γνώσεων και 2) την εφαρμογή των γνώσεων. Τα δύο αυτά τμήματα του κύριου μέρους περιλαμβάνουν 60 ερωτήσεις συνολικά. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του εργαλείου, που σχετίζεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, υπάρχουν 8 ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Αυτή η ομάδα ερωτήσεων τέθηκε στο

τέλος τους ερευνητικού εργαλείου, προκειμένου να μη δοθεί λανθασμένη εντύπωση συλλογής προσωπικών δεδομένων και διαταραχτεί η εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων στην έρευνα, παρόλο που εξαρχής τονίζεται η ανωνυμία των στοιχείων που πρόκειται να συγκεντρωθούν και η αποκλειστική χρήση τους για τις ανάγκες της ερευνητικής μελέτης.

Ως προς τη δομή, το πρώτο τμήμα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου διαρθρώθηκε σε 3 ενότητες ερωτήσεων (1.1, 1.2, 1.3), για να εξεταστεί το 1ο ερευνητικό ερώτημα. Η πρώτη ενότητα (1.1) αναφέρεται σε βασικές γνώσεις στις ΤΠΕ που αφορούν στο επίπεδο Α΄της επιμόρφωσης, ενώ η δεύτερη ενότητα (1.2) αφορά και στα δύο επίπεδα επιμόρφωσης. Η τρίτη ενότητα (1.3) βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις τέσσερις γνωστικές περιοχές (ΤΠΓ, ΤΓΠ, ΠΓΠ και ΤΠΓΠ) που περιλαμβάνονται στο εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ και ακολουθήθηκε η δομή του ερωτηματολογίου των Graham et al. (2009) Συνολικά διατυπώθηκαν 35 ερωτήσεις που παρέχουν προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων- κλειστές ερωτήσεις- (Creswell 2011: 436). Με τις ερωτήσεις αυτές ο ερωτώμενος αξιολογεί τον βαθμό απόκτησης γνώσεων από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ απαντώντας σε κάθε ερώτηση με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια των Archambault & Crippen (2009) και Schmidt et al. (2009). Η κλίμακα διαμορφώθηκε ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα.

Το δεύτερο τμήμα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και διερευνά την εφαρμογή των γνώσεων των ερωτώμενων. Δομείται σε 3 ενότητες ερωτημάτων (2.1, 2.2, 2.3). Η πρώτη ενότητα (2.1) αφορά στα εργαλεία και λογισμικά που χρησιμοποιούνται από τους ερωτώμενους κατά τη διδασκαλία, η δεύτερη ενότητα (2.2) αναφέρεται στον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία και η τρίτη ενότητα (2.3) αναφέρεται συνολικά στη χρήση των ΤΠΕ στο έργο ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο. Συνολικά σε αυτό το τμήμα διατυπώθηκαν 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου της πεντάβαθμης κλίμακας Likert κι όχι εξάβαθμη για τις ΤΠΓ, ΤΓΠ, ΠΓΠ και επτάβαθμη κλίμακα για την ΤΠΓΠ όπως στο ερωτηματολόγιο των Graham et al. (2009), που διερευνά τη χρήση των ΤΠΕ, γιατί θεωρήθηκε ότι έπρεπε να χρησιμοποιηθεί μια ενιαία διαβάθμιση στην κλίμακα για όλο το ερωτηματολόγιο. Η κλίμακα μέτρησης διαμορφώθηκε ανάλογα ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ.

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Το τμήμα αυτό απαρτίζεται από 8 συνολικά ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σε αυτό το τμήμα χρησιμοποιήθηκε η ονομαστική κλίμακα (χρήση κατηγοριών) όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας κλπ) . Οι ερωτήσεις 3.1, 3.3., 3.4, 3.5, 3.8 επιδέχονται μόνο μία απάντησης, ενώ οι ερωτήσεις 3.2, 3.6 και 3.7 επιδέχονται περισσότερων απαντήσεων. Συγκεκριμένα, η ερώτηση 3.2 μπορεί να λάβει από καμία έως και πέντε απαντήσεις. Η ερώτηση 3.6 μπορεί να λάβει από μία έως 3 απαντήσεις και η 3.7 από καμία έως 3. Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις αν συμπληρωθεί η τρίτη απάντηση, τότε ο ερωτώμενος οδηγείται σε ερώτηση ανοικτού τύπου.

Ως προς το είδος των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, αφού *«οι δειγματοληπτικές έρευνες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε κλειστές ερωτήσεις»* (Robson 2010: 280). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι εύκολο να συμπληρωθούν από τους ερωτώμενους σε σύντομο χρονικό διάστημα καθώς και να συγκεκρωθούν και να αναλυθούν γρήγορα τα δεδομένα που προκύπτουν από τα στοιχεία των απαντήσεων με τη χρήση κατάλληλων στατιστικών λογισμικών (Cohen et al. 2008). Άλλο πλεονέκτημα είναι ότι εγγυώνται την ανωνυμία και ως εκ τούτου διασφαλίζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων. Τέλος εγγυώνται την αντικειμενικότητα των δεδομένων και καθοδηγούν τον ερωτώμενο να εστιάσει στο συγκεκριμένο θέμα. χωρίς φλυαρίες και υποκειμενικές απόψεις, αφού δίνεται η δυνατότητα επιλογής συγκεκριμένης απάντησης αλλά και επιλογής της πιο αντιπροσωπευτικής απάντησης μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Ως προς το περιεχόμενο, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τους ορισμούς των παραμέτρων της ΤΠΓΠ σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο των Mishra και Koehler (2006) και τα ερωτηματολόγια που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία που διερευνούν τις γνώσεις ΤΠΓΠ (Archambault & Crippen 2009, Graham et al. 2009, Schmidt et al. 2009) καθώς και τους στόχους και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος στις ΤΠΕ Α' και Β' επιπέδου. Οι ερωτήσεις κυρίως της ενότητα 1.3 εστιάζουν στις τέσσερις συνθετικές γνώσεις της ΤΠΓΠ σύμφωνα με το πρότυπο του ερωτηματολογίου των Graham et al. (2009). Επίσης *«σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο που θα μας βοηθήσουν να επιτύχουμε τον στόχο της έρευνας και ιδιαιτέρως να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα»* (Robson 2010: 285) Συγκεκριμένα, αποφεύχθηκαν ερωτήσεις με

πολύπλοκους τεχνολογικούς όρους, είτε ερωτήσεις που καθοδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

Ως προς τη διατύπωση, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν κατάλληλα με βάση τα χαρακτηριστικά του δείγματος και τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη σαφήνεια και ακρίβεια των ερωτήσεων, προκειμένου να γίνονται άμεσα κατανοητές και να μη χρειάζονται περαιτέρω διευκρινίσεις. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των ερωτημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στη διάσταση και τους στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα ως προς τις γνώσεις χρησιμοποιήθηκε η διατύπωση : «απέκτησα γνώσεις» και «γνωρίζω» κι όχι τα: “ability” (Archambault & Crippen 2009) και “can” (Schmidt et al. 2009), γιατί παραπέμπουν σε ικανότητες και η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της απόκτησης γνώσεων, αλλά εμπερικλύουν και τον κίνδυνο παρανόησης, αφού το «μπορώ» παραπέμπει και σε δυνατότητα που επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες (υποδομές, Α.Π.Σ., διεύθυνση σχολείου κ.α.) πέρα του γνωστικού υποβάθρου. Ως προς την εφαρμογή των γνώσεων δε χρησιμοποιήθηκε ο όρος “use” των Graham et al. (2009), αλλά όρος «αξιοποιώ» που τονίζει την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στη διδασκαλία κι όχι απλά τη «χρήση» τους. Η διατύπωση των ερωτημάτων έγινε σε απλή, κατανοητή γλώσσα, αποφεύχθηκαν οι αρνητικές ή διμελείς ερωτήσεις και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη συντακτική δομή των ερωτήσεων, γι’ αυτό κι έγινε αλλαγή στην κλίμακα Likert στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου που διερευνά την εφαρμογή των γνώσεων.

Τέλος, ως προς τη μορφοποίηση, υιοθετήθηκε το πρότυπο του ερωτηματολογίου Schmidt et al. (2009) κυρίως για λόγους ομοιομορφίας, ιδίως μετά την πιλοτική έρευνα. Έτσι τα 3 τμήματα του ερωτηματολογίου διαχωρίζονται με τίτλους και σκιασμένες περιοχές. Δεν υιοθετήθηκαν όμως οι τίτλοι για επιμέρους ομάδες ερωτήσεων που αφορούν στις γνώσεις ΤΠΓΠ, γιατί η πιλοτική έρευνα έδειξε ότι περισσότερο σύγχυζαν τους ερωτώμενους παρά διευκρίνιζαν τις ερωτήσεις, μιας και το εννοιολογικό πλαίσιο των ΤΠΓΠ δε θίγεται ρητά στην επιμόρφωσή τους. Ωστόσο οι ερωτήσεις αυτές διαχωρίζονται με διαγράμμιση μεγαλύτερου πάχους προς διευκόλυνση της ερευνήτριας.

6.2.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

«Βασικός στόχος μιας καλής έρευνας είναι να περιέχει μετρήσεις που είναι αξιόπιστες» (Creswell 2011: 197). Σε μια δειγματοληπτική έρευνα το εργαλείο συλλογής δεδομένων οφείλει να είναι αξιόπιστο και έγκυρο. Η αξιοπιστία είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης. Ο όρος

«Αξιοπιστία (reliability) σημαίνει ότι οι τιμές που προκύπτουν από τη χρήση του είναι σταθερές και συνεπείς. Οι τιμές θα πρέπει να είναι σχεδόν ίδιες όταν οι ερευνητές χορηγούν το εργαλείο πολλές φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Επίσης οι τιμές θα πρέπει να είναι συνεπείς. Όταν ένα άτομο απαντά σε ορισμένα ερωτήματα με κάποιον τρόπο, θα πρέπει να απαντά με συνέπεια σε σχετικά ερωτήματα με τον ίδιο τρόπο.» (Creswell 2011: 197).

Συνεπώς η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης, στην παρούσα έρευνα του ερωτηματολογίου, σχετίζεται με τη *«σταθερότητα ή τη συνέπεια με την οποία μετράμε κάτι»* (Robson 2010: 119).

Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, διασφαλίστηκε η αξιοπιστία, αφού εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία έρευνες που σχετίζονται με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς για τη διερεύνηση της απόκτησης γνώσεων σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο ΤΠΓΠ και χρήσης αυτών των γνώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Archambault & Crippen 2009, Graham et al. 2009, Schmidt et al. 2009), αλλά και έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια και έχουν γίνει από άλλους ερευνητές σε διαφορετικούς πληθυσμούς (Avidon-Ungar & Eshet-Alkaway 2011, Shin et al. 2009) και παρείχαν ενδείξεις ότι *«τα ερωτήματα του εργαλείου εξασφαλίζουν καλές και συνεπείς εκτιμήσεις»* (Creswell 2011: 196). Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκαν στην παραπάνω διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες ερωτήσεις και κλίμακες μέτρησης, αλλά έγιναν τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα και στους στόχους της παρούσας έρευνας.

Αρχικά στο ερωτηματολόγιο έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των τιμών με τη σαφήνεια των ερωτήσεων, αφού δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι ερωτήσεις να μην είναι διφορούμενες και ασαφείς, να είναι διατυπωμένες σε απλή, κατανοητή γλώσσα, να μην εμπεριέχουν αρνητικές λέξεις, να μην επικαλύπτονται και να μην επιδέχονται παρερμηνειών. Επίσης, δε συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο *«ερωτήσεις που ενθαρρύνουν μια συγκεκριμένη απάντηση»* (Robson 2010: 290). Τέλος, υπήρξε μέριμνα το ερωτηματολόγιο να είναι εύχρηστο, ευσύνοπτο και απλό, αφού «*H*

πολυπλοκότητα του ερωτηματολογίου πρέπει να κρατηθεί στο ελάχιστο» (Robson 2010: 280).

Ως προς την αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης, χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες κλίμακες μέτρησης από αντίστοιχα ερωτηματολόγια της διεθνούς βιβλιογραφίας (Archambault & Crippen 2009, Schmidt et al. 2009). Έτσι χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert για ερωτήσεις που έπρεπε να εκφράσουν την άποψη τους οι ερωτώμενοι για το γνωστικό τους επίπεδο στις ΤΠΕ και την εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης αξιοποιήθηκε η ονομαστική κλίμακα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Τέλος αξιοποιήθηκε και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha που κατέδειξε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και αναφέρεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 7.5 Επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, σ. 166.

Κατά τη διαδικασία διανομής του ερωτηματολογίου, χορηγήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο με τις ίδιες ερωτήσεις σε όλους τους συμμετέχοντες εξασφαλίζοντας έτσι την αντικειμενικότητα της διερεύνησης. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των απαντήσεων, τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της πόλης της Καλαμάτας. Επίσης η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς και τη δεοντολογία της έρευνας καθώς τους τόνισε την ανωνυμία της έρευνας και την προαιρετικότητα της συμπλήρωσης. Επιπροσθέτως, έδωσε εξηγήσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης και διευκρινίσεις στις απορίες των συμμετεχόντων. Φρόντισε μάλιστα η επίσκεψή της να γίνει σε ώρα κενού ή διαλείμματος, για να μη νιώθουν πιεσμένοι οι εκπαιδευτικοί, μετά βεβαίως από τηλεφωνική συνομιλία με τους διευθυντές των σχολείων και την εξασφάλιση της σχετικής άδειας. Κατόπιν φρόντισε να αποχωρήσει δίνοντας ένα εύλογο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά στα σχολεία της ευρύτερης περιοχής του νομού τον ρόλο της ερευνήτριας ανέλαβαν οι πληροφορητές, οι οποίοι προηγουμένως είχαν ενημερωθεί λεπτομερώς από την ίδια την ερευνήτρια για τα παραπάνω ζητήματα καθώς επίσης συμπεριλήφθησαν οδηγίες και στη συνοδευτική επιστολή.

Κατά τη διαδικασία της συμπλήρωσης, για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των απαντήσεων δόθηκε ικανοποιητικός χρόνος μετά τη χορήγησή του (τρεις ημέρες) για τη

συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποτραπούν οι βιαστικές και πρόχειρες απάντησεις και η συμπλήρωση να πραγματοποιηθεί σε χρόνο και χώρο που θα επιλέξουν οι αποκρινόμενοι, ώστε να μην είναι κουρασμένοι, αγχωμένοι ή νευρικοί, προκειμένου να δώσουν τη δέουσα προσοχή. Επίσης, η συμπλήρωση έγινε χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας, για να μην επηρεάσει τους ερωτώμενους και για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και αντικειμενικότητα των απαντήσεων.

Κατά τη διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων, καταβλήθηκε προσπάθεια προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, αφού η ανωνυμία συμβάλλει στην αυθεντικότητα και ειλικρίνεια των απαντήσεων και στην ελεύθερη έκφραση των απόψεων των ερωτώμενων, διασφαλίζοντας την αξιοπιστία (Cohen et. al. 2008). Στα σχολεία της Καλαμάτας η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε στο γραφείο των διευθυντών σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο για την απόθεση των ερωτηματολογίων εντός απαντητικών φακέλων. Από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων οι απαντητικοί φάκελοι επιδόθηκαν στην ίδια την ερευνήτρια μετά από μια εβδομάδα περίπου. Για τα υπόλοιπα σχολεία η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με την ίδια διαδικασία και επιστράφηκαν από τους ίδιους τους πληροφορητές που ήταν άτομα γνωστά, οικεία και της εμπιστοσύνης της ερευνήτριας.

Επειδή ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί έχει διασφαλίσει την αξιοπιστία του, αλλά να μην είναι έγκυρο, πρέπει να εκτιμηθεί και η εγκυρότητά του. Ο όρος

«Εγκυρότητα (validity) σημαίνει ότι οι τιμές του ατόμου από τη χρήση ενός εργαλείου έχουν νόημα, έχουν σημασία και σας δίνουν τη δυνατότητα, ως ερευνητή, να καταλήξετε σε σωστά συμπεράσματα για τον πληθυσμό με βάση το δείγμα που μελετάτε» (Creswell 2011: 197).

Επομένως έγκυρο είναι ένα ερωτηματολόγιο, όταν μετρά ακριβώς αυτό που διατείνεται ότι μετρά. Η εγκυρότητα των μετρήσεων διασφαλίζεται από την χρησιμοποίηση επαρκών κλιμάκων μέτρησης -όπως προαναφέρθηκε- ονομαστικές κλίμακες και κλίμακα Likert, προκειμένου να εξασφαλιστούν *«επιλογές απαντήσεων εκεί όπου οι συμμετέχοντες κατατάσσουν κάποιο γνώρισμα, κάποια ιδιότητα ή κάποιο χαρακτηριστικό από καλύτερο ή πιο σημαντικό έως χειρότερο ή λιγότερο σημαντικό»* (Creswell 2011: 204)

Η εγκυρότητα αναφέρεται και στην πλήρη κατανόηση των ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες. «*Η εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity) είναι ο βαθμός στον οποίο τα ερωτήματα και οι τιμές τους αντιπροσωπεύουν όλα τα πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσε να θέσει ένας ερευνητής*» (Creswell 2011: 200) και διασφαλίζεται εξετάζοντας «*τους στόχους του εργαλείου, τους τομείς του περιεχομένου και το επίπεδο δυσκολίας των ερωτημάτων*» (Creswell 2011: 200). Συνήθως οι ερευνητές πηγαίνουν σε ομάδα κριτών ή ειδικών και τους ζητούν να διαπιστώσουν την εγκυρότητα των ερωτημάτων (Creswell 2011: 200). Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο έλεγξε η επιβλέπουσα καθηγήτρια, με την οποία η ερευνήτρια βρισκόταν σε συνεχή συνεργασία και επικοινωνία κατά τη διαδικασία κατασκευής του. Οι υποδείξεις, τα σχόλια και η καθοδήγησή της ελήφθησαν σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση των ερωτημάτων. Επίσης κρίθηκε απαραίτητο να υπάρξει πιλοτική έρευνα για την διασφάλιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Η πιλοτική εφαρμογή έγινε με την εθελοντική συμμετοχή τριών φιλόλογων από την πόλη της Καλαμάτας. Οι δύο είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ Α΄ και Β΄Επιπέδου και ο ένας Α΄Επιπέδου. Σημειωτέον ότι οι συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα φιλόλογοι δε συμπεριλήφθηκαν στη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας (Παράρτημα Β, Β1, σ. 212) επιδόθηκε στους παραπάνω φιλόλογους για συμπλήρωση. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τα σημεία του ερωτηματολογίου όπου παρουσιάζονταν δυσκολίες στη συμπλήρωση και κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους.

Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να ελεγχθεί στην πράξη το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας έδειξαν τα εξής:

Ως προς τη δομή επισημάνθηκε ότι στο τμήμα 1: Απόκτηση Γνώσεων οι τίτλοι των ενοτήτων: Α. Τεχνολογικές Γνώσεις Περιεχομένου, Β. Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις, Γ. Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου Δ. Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου προβλημάτισαν τους εκπαιδευτικούς, γεγονός αναμενόμενο, αφού στην επιμόρφωσή δεν είχε γίνει ρητή αναφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ και προτάθηκε η παράλειψή τους. Επίσης κούραζε η επανάληψη της ίδιας διατύπωσης στα ερωτήματα iii, iv, v, vi «*Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:*» και προτάθηκε η ενοποίηση τους σε μία ενιαία ομάδα ερωτήσεων, αφού εξετάζουν τις αποκτηθείσες γνώσεις, σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο ΤΠΓΠ. Επίσης προτάθηκε και η αλλαγή της λατινικής αρίθμησης.

Ως προς την κλίμακα βαθμολόγησης προτάθηκε η απαλειφή της επανάληψής της μετά από κάθε ερώτημα και τονίστηκε ότι η πλάγια και μικρότερη γραμματοσειρά δε διευκόλυνε στη συμπλήρωση. Προτάθηκε η αλλαγή της μορφοποίησης της κλίμακας, ώστε να είναι περισσότερο εμφανής από τους ερωτώμενους.

Επίσης ως προς τη μορφοποίηση του ερωτηματολογίου επισημάνθηκε ότι οι τίτλοι των μερών έπρεπε να μορφοποιηθούν κατάλληλα, ώστε να γίνεται άμεσα αντιληπτός ο διαχωρισμός των μερών του ερωτηματολογίου και σε οπτικό επίπεδο. Επίσης καταγράφηκε και η παρατήρηση ότι έπρεπε να τονιστούν τα βασικά σημεία των ερωτημάτων που τα διαφοροποιούν, ώστε να γίνονται άμεσα αντιληπτά (τονίστηκαν και χρησιμοποιήθηκε μεγαλύτερο μέγεθος γραμμάτων οι φράσεις: «απέκτησα γνώσεις», γνωρίζω τις παρακάτω δυνατότητες», «αξιοποιώ κατά τη διδασκαλία», «αξιοποιώ κατά την εργασία» και τα στοιχεία που διαφοροποιούν τις ερωτήσεις (ερωτήσεις 34 και 35 υπογραμμίστηκαν οι φράσεις «με τους μαθητές μου» και «ανάμεσα στους μαθητές» και ερωτήματα 2.1 και 2.2 «κατά τη διδασκαλία» και 2.3 «κατά την εργασία»).

Ως προς τη διατύπωση επισημάνθηκε ότι οι βαθμοί της κλίμακας Likert στο δεύτερο μέρος δεν ταίριαζαν από συντακτικής άποψης με τα ερωτήματα που αφορούσαν στην εφαρμογή των γνώσεων και έπρεπε να προσαρμοστούν.

Ως προς την κατανόηση των ερωτημάτων δεν έγιναν επισημάνσεις.

Τέλος, έγινε έλεγχος του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις και τις παρατηρήσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας έγιναν διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στην πιλοτική έρευνα. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στη βελτίωση της σαφήνειας, της χρηστικότητας, του μεγέθους, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου (Cohen et al. 2008). Από την παραπάνω διαδικασία προέκυψε το τελικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ, Γ2, σ. 219), με το οποίο διεξήχθη η εμπειρική έρευνα.

6.3 Συμπέρασμα

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά γίνεται αναφορά στα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά η επιλογή της δειγματοληπτικής μεθόδου για την συλλογή των δεδομένων και συγκεκριμένα η ποσοτική μέθοδος. Καθορίζεται και περιγράφεται το δείγμα της έρευνας που το

αποτελούν εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 Φιλολόγων της Διεύθυνσης Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ. Επίσης γίνεται η επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων που είναι το ερωτηματολόγιο και αιτιολογείται η επιλογή του. Κατόπιν περιγράφεται η δομή του ερωτηματολογίου που αποτελείται από 68 ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης περιγράφεται η διαδικασία σύνταξης και τελικής επιλογής του εργαλείου. Τέλος, γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 7

7 Αποτελέσματα της Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται καταγραφή και ανάλυση όλων των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε όλες τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από 91 επιμορφωμένους στις ΤΠΕ φιλόλογους του Ν. Μεσσηνίας. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας IBM SPSS Statistics V.22. Όσον αφορά στο πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (ερωτήσεις 1-35 και 36-60 αντίστοιχα) τα αποτελέσματα θα αποτυπωθούν μέσω περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, ενώ για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα θα αναλυθούν με συνδυασμό περιγραφικών και επαγωγικών μεθόδων.

7.1 Μεθοδολογία Ανάλυσης Δεδομένων

Τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από 91 φιλόλογους του Ν. Μεσσηνίας και αναφέρονται στην απόκτηση ΤΠΓΠ μετά την ολοκλήρωση παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ. Οι ερωτήσεις που απαντήθηκαν επισυνάπτονται επιγραμματικά:

A. Τεχνολογικές Γνώσεις

1.1. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις για: (Δίνεται πληθώρα επιλογών – ερωτήσεων προς απάντηση) (ερωτήσεις 1-7)

1.2. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, γνωρίζω τις παρακάτω δυνατότητες που μου παρέχουν οι ΤΠΕ: (Δίνεται πληθώρα επιλογών – ερωτήσεων προς απάντηση) (ερωτήσεις 8-14)

Β. Τεχνολογικές Γνώσεις Περιεχομένου

1.3. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να : (Δίνεται πληθώρα επιλογών – ερωτήσεων προς απάντηση) (ερωτήσεις 15-20)

Γ. Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις

1.3. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να : (Δίνεται πληθώρα επιλογών – ερωτήσεων προς απάντηση) (ερωτήσεις 21-26)

Δ. Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου

1.3. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να : (Δίνεται πληθώρα επιλογών – ερωτήσεων προς απάντηση). (ερωτήσεις 27-30)

Ε. Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου

1.3. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να: (Δίνεται πληθώρα επιλογών – ερωτήσεων προς απάντηση). (ερωτήσεις 31-35)

Αντίστοιχα το 2ο σύνολο ερωτήσεων - απαντήσεων αφορά στην εφαρμογή των γνώσεων ΤΠΓΠ, μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ, από τους επιμορφωμένους φιλόλογους της Ν. Μεσσηνίας. Δηλαδή, κατά πόσο εφάρμοσαν τις γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό τους έργο.

2.1. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ κατά τη διδασκαλία μου τα παρακάτω; (ερωτήσεις 36-44)

2.2. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία μου (ερωτήσεις 45-55)

2.3. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ κατά την εργασία μου (ερωτήσεις 56-60)

Επίσης το 3ο μέρος των ερωτήσεων που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, τις επιπλέον σπουδές, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την παρακολούθηση και πιστοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ και τα χρόνια χρήσης των Η/Υ.

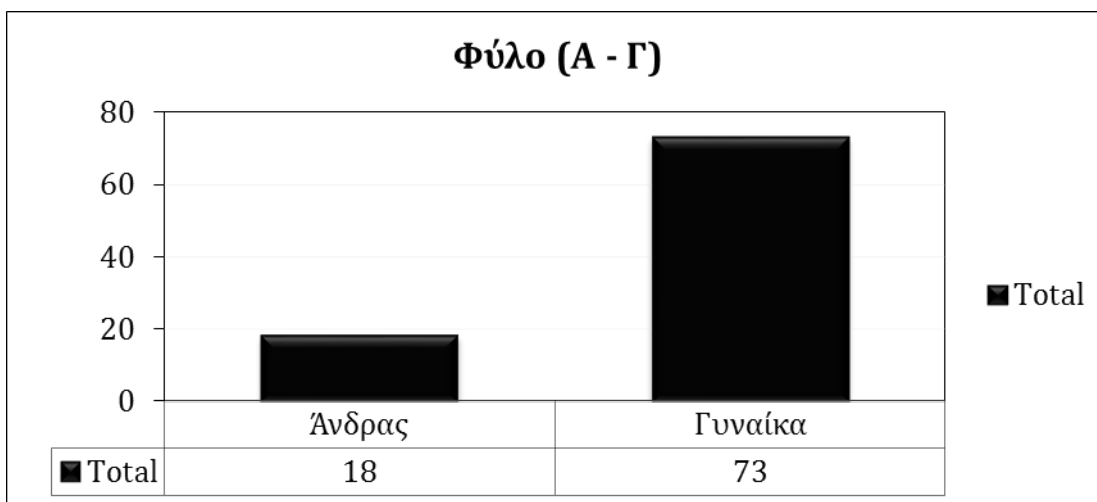
Η στατιστική ανάλυση υλοποιήθηκε με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας IBM SPSS Statistics V.22. και περιέχει την περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, «η οποία περιγράφει τις τάσεις στα δεδομένα για μία μεταβλητή ή για ένα ερώτημα» (Creswell 2011: 220), που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αλλά και την επαγωγική στατιστική «στην οποία αναλύουμε δεδομένα από ένα δείγμα για να βγάλουμε συμπεράσματα» (Creswell 2011: 220). Προκειμένου να γίνουν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν στο 1ο τμήμα του ερωτηματολογίου, το οποίο διερευνά την απόκτηση γνώσεων αλλά και του 2ου τμήματος ερωτήσεων, το οποίο αναφέρεται στην εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν οι φιλόλογοι του Ν. Μεσσηνίας, μετά τα επιμορφωτικά προγράμματα, στη διδασκαλία τους. Επίσης, πραγματοποιείται μία γενική ανάλυση των χαρακτηριστικών των ατόμων του δείγματος (δημογραφικά στοιχεία) που αφορούν στο 3ο τμήμα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Επιπρόσθετα υπολογίζονται στατιστικοί δείκτες χ^2 (Pearson Chi-Square), βαθμοί ελευθερίας (df) και επίπεδο σημαντικότητας (p-value) και προσδιορίζεται «το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε 0,05 (5%) για έλεγχο υποθέσεων σχετικά με την συνάφεια των δύο μεταβλητών (ανεξάρτητης και εξαρτημένης)» (Creswell 2011: 227), οι οποίες είναι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. «Εάν η τιμή του p-value είναι μικρότερη από 0,05 τότε η μηδενική υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές δεν έχουν σχέση απορρίπτεται, άρα οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες, σε αντίθετη περίπτωση (p-value μεγαλύτερο του 0,05) οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες» (Creswell 2011: 227). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με γραφήματα και πίνακες όπου κρίνεται αναγκαίο. Η παρουσίαση θα ξεκινήσει από το 3^ο σύνολο ερωτήσεων που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία και κατόπιν θα αναλυθεί το 1^ο και 2^ο τμήμα με τη σειρά των ερωτήσεων όπως αυτή εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο. Θα περιγραφούν αρχικά τα ευρήματα της έρευνας, προκειμένου να συνάγουμε συμπεράσματα.

7.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων για τους Δημογραφικούς Παράγοντες

Η ανάλυση ξεκινά από το 3ο τμήμα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του δείγματος προκειμένου να αποκομίσουμε μια αρχική εικόνα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα η ανάλυση αρχίζει με

γενικά στατιστικά στοιχεία για το φύλο του δείγματός μας (φύλο των ατόμων – αριθμός παρατηρήσεων του δείγματος), στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις στην ερώτηση 3.1 του ερωτηματολογίου.

Γράφημα 1. Φύλο: Άνδρες – Γυναίκες



Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των ατόμων του δείγματός μας είναι γυναίκες φιλόλογοι σε ποσοστό 80.2% (συχνότητα παρατηρήσεων με το φύλο να είναι γυναίκα, 73 από 91 άτομα συνολικά) σε αντίθεση με τους άνδρες φιλόλογους, οι οποίοι εμφανίζονται σε ποσοστό 19.8% (η συχνότητα παρατηρήσεων - άνδρες είναι 18).

Η ανάλυση συνεχίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων του δείγματος. Η ερώτηση 3.2 αφορά στις επιπλέον σπουδές (εκτός από το προαπαιτούμενο πτυχίο διορισμού των φιλολόγων), για να διερευνηθεί το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο.

Γράφημα 2. Επιπλέον Σπουδές.

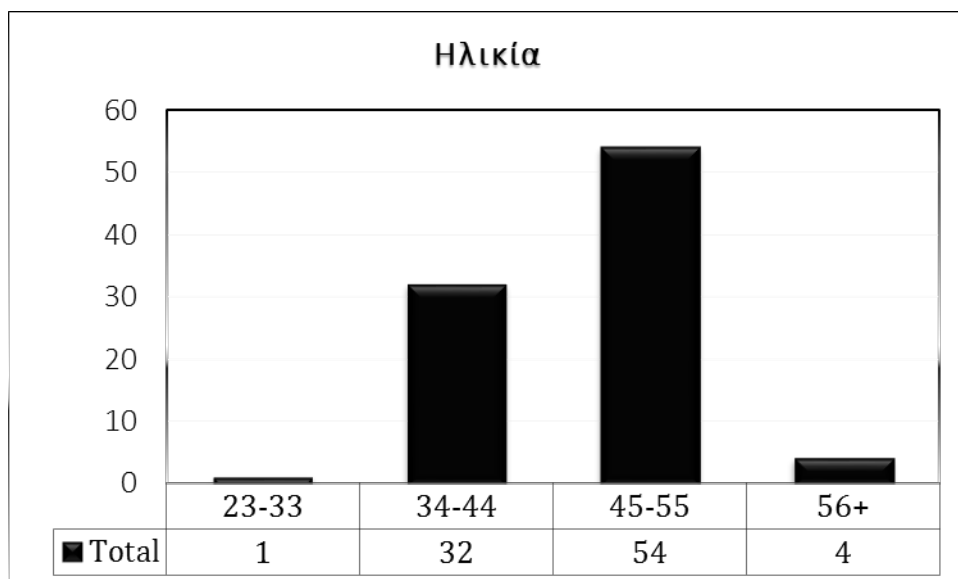


Όπως παρατηρούμε από το παραπάνω γράφημα το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων του δείγματος έχει μόνο το πτυχίο διορισμού, σε ποσοστό 74,7%. Είναι κάτι το οποίο το αναμέναμε, από το γεγονός ότι τις προηγούμενες δεκαετίες το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν παρείχε πολλές δυνατότητες για περαιτέρω σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο και δεν μοριοδοτούνταν οι επιπλέον σπουδές όπως τώρα στη διαδικασία πρόσληψης μέσω ΑΣΕΠ, αλλά οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονταν μόνο με το πτυχίο της σχολής τους μέσω επετηρίδας. Επίσης δεν είχε θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπου και πάλι μοριοδοτούνται οι επιπλέον σπουδές τους. Υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξης του 16.5% που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Αναμένουμε, λοιπόν, ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού να είναι νεότερης ηλικίας, διότι με τη διεξαγωγή εξετάσεων ΑΣΕΠ, για εισαγωγή σε δημόσια σχολεία, το μεταπτυχιακό δίνει επιπλέον μόρια στη συνολική εξέταση – βαθμολογία των καθηγητών μέσω ΑΣΕΠ.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι υπάρχει ποσοστό της τάξης του 1.1%, το οποίο κατέχει, επιπλέον από το πτυχίο διορισμού, πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό. Είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε το φύλο των ατόμων του δείγματος που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Από τα δεδομένα μας προκύπτει ότι οι δύο φιλόλογοι, οι οποίοι είναι κάτοχοι επιπλέον πτυχίου ΑΕΙ και μεταπτυχιακού είναι άνδρας και γυναίκα δηλ. ποσοστό εμφάνισης 50% (μεταξύ των φύλων).

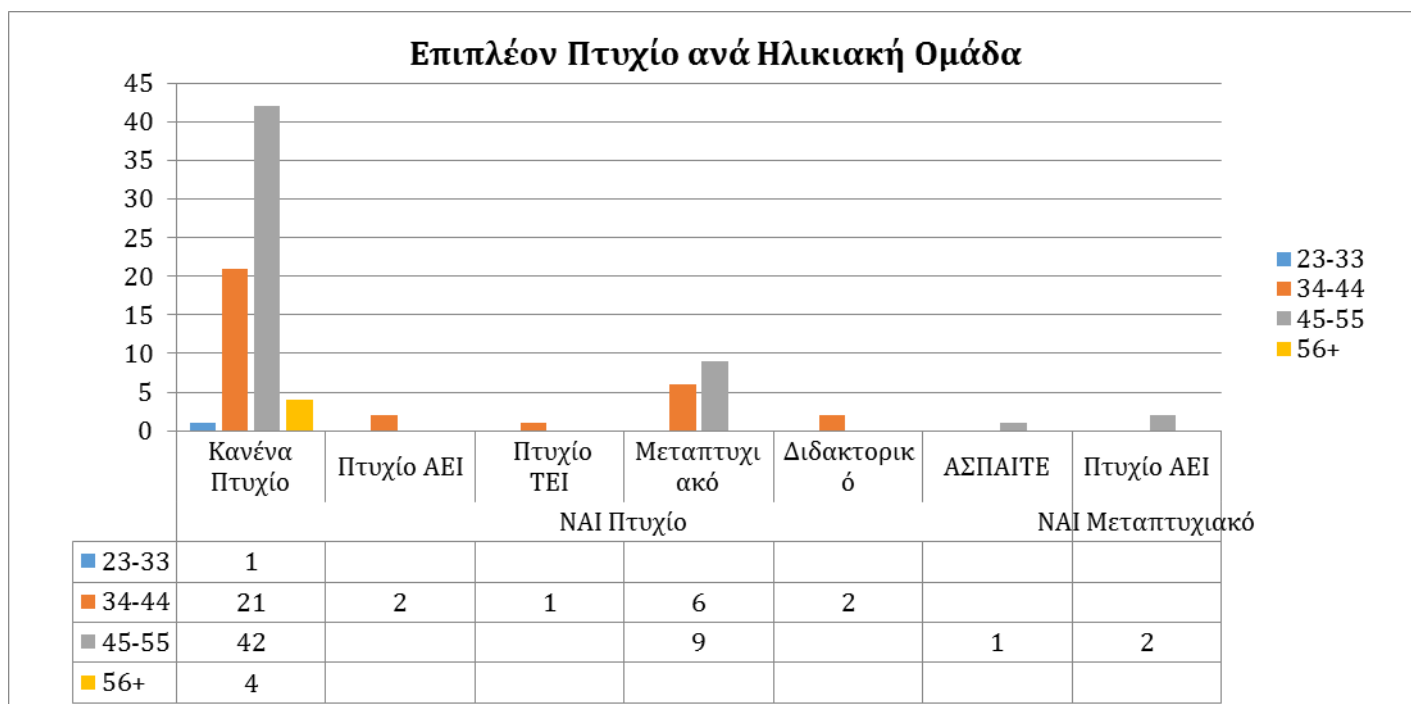
Επόμενη μεταβλητή που θα εξετάσουμε είναι οι ηλικιακές ομάδες των ατόμων του δείγματος (φιλόλογοι Ν. Μεσσηνίας) και αφορά στην ερώτηση 3.3 του ερωτηματολογίου.

Γράφημα 3. Ηλικία



Παρατηρούμε ότι η ηλικιακή ομάδα με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι καθηγητές από 45-55 ετών. Αυτό είναι λογικό, διότι οι ηλικιακές ομάδες που υπερτερούν στα σχολεία έχουν εισαχθεί τις προηγούμενες δεκαετίες. Τώρα, η διαδικασία πρόσληψης μονίμων καθηγητών έχει παγώσει και συμπληρώνονται οι κενές θέσεις με τη χρησιμοποίηση αναπληρωτών καθηγητών. Το ποσοστό εμφάνισης ηλικιακής ομάδας 45-55 είναι σχεδόν 60% (59.3%). Ακολουθεί, σε μεγάλο ποσοστό, η δεύτερη τη τάξη ηλικιακή ομάδα (34-44) με ποσοστό εμφάνισης 35.2%. Ενδιαφέρον έχει να εξετάσουμε πόσοι από τη 1η και 2η ηλικιακή ομάδα (45-55 και 34-44, αντίστοιχα) έχουν επιπλέον πτυχίο (εκτός αυτό του διορισμού).

Γράφημα 4. Επιπλέον πτυχίο ανά ηλικιακή ομάδα.



Όπως παρατηρούμε από το παραπάνω γράφημα υποστηρίζεται η αρχική μας υπόθεση ότι τα περισσότερα άτομα του δείγματος τα οποία δεν έχουν επιπλέον πτυχίο στη κατοχή τους, ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, στην προκειμένη περίπτωση στην ηλικιακή ομάδα 45-55. Το ποσοστό εμφάνισης ατόμων του δείγματος με κανένα επιπλέον πτυχίο, εκτός του πτυχίου διορισμού, για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (45-55) είναι της τάξης του 46.2% από το συνολικό δείγμα.

Παρατηρούμε επίσης ότι στην ηλικιακή ομάδα 23-33 ανήκει μόνο ένα άτομο του δείγματος και αυτό συνάδει με τη προηγούμενη υπόθεση – συμπέρασμα ότι λόγω οικονομικής κατάστασης της χώρας δεν πραγματοποιούνται προσλήψεις καθηγητών, οι

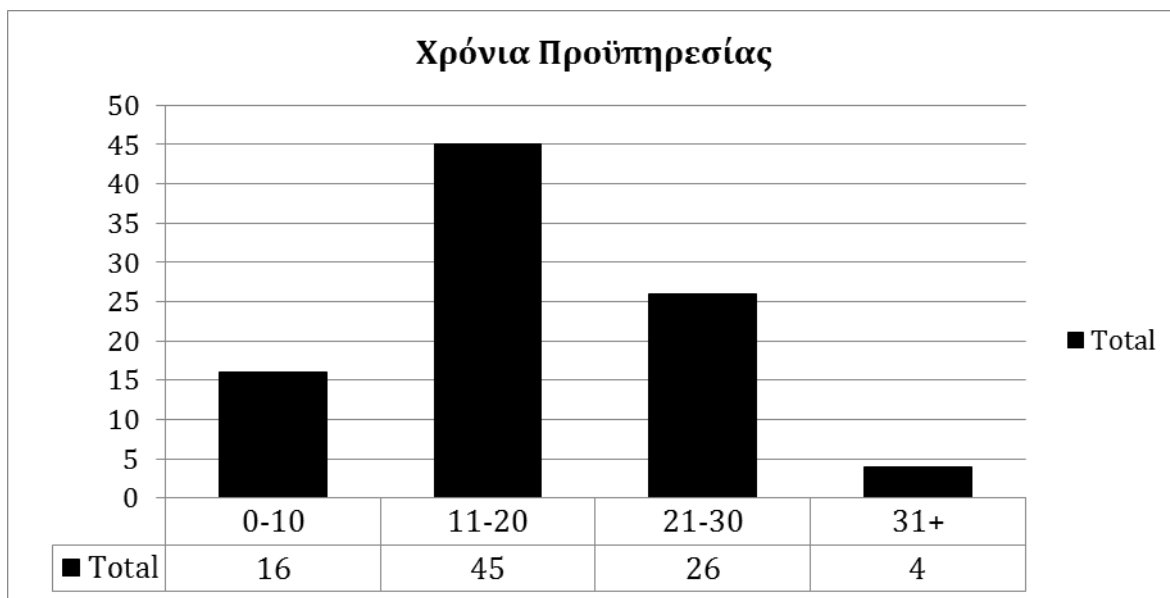
διαγωνισμοί ΑΣΕΠ έχουν παγώσει, οπότε οι περισσότερες ανάγκες καλύπτονται από τους ήδη επιτυχόντες ΑΣΕΠ (από προηγούμενους διαγωνισμούς), χρησιμοποιώντας αναπληρωτές καθηγητές.

Ένα ενδιαφέρον στατιστικό είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (15/91), ποσοστό 16.5%, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και ανήκουν στην ευρύτερη ηλικιακή ομάδα από 34-55, γεγονός που αποδεικνύει ότι πολλοί καθηγητές, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, διότι αυξάνουν τα μόρια για την εισαγωγή στο δημόσιο τομέα, κοινώς στα σχολεία, μέσω του διαγωνισμού ΑΣΕΠ.

Τέλος έχουμε δύο άτομα του δείγματος, που ανήκουν στη τελευταία ομάδα δηλ. κατέχουν εκτός του πτυχίου διορισμού, επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακό. Ποσοστό της τάξης 2.2.% οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 45-55, γεγονός που είναι εκτός της αρχική μας πρόβλεψης ότι δηλαδή κάτοχοι επιπλέον πτυχίου ΑΕΙ και μεταπτυχιακού, ανήκουν σε νεότερες ηλικιακές ομάδες λόγω της επικείμενης αύξησης των μορίων για τους διαγωνισμούς ΑΣΕΠ, αλλά δύναται να δικαιολογηθεί από την μοριοδότηση στην αξιολόγησή τους.

Η ανάλυση συνεχίζεται με την ερώτηση 3.4 που αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας του δείγματος.

Γράφημα 5. Χρόνια Προϋπηρεσίας

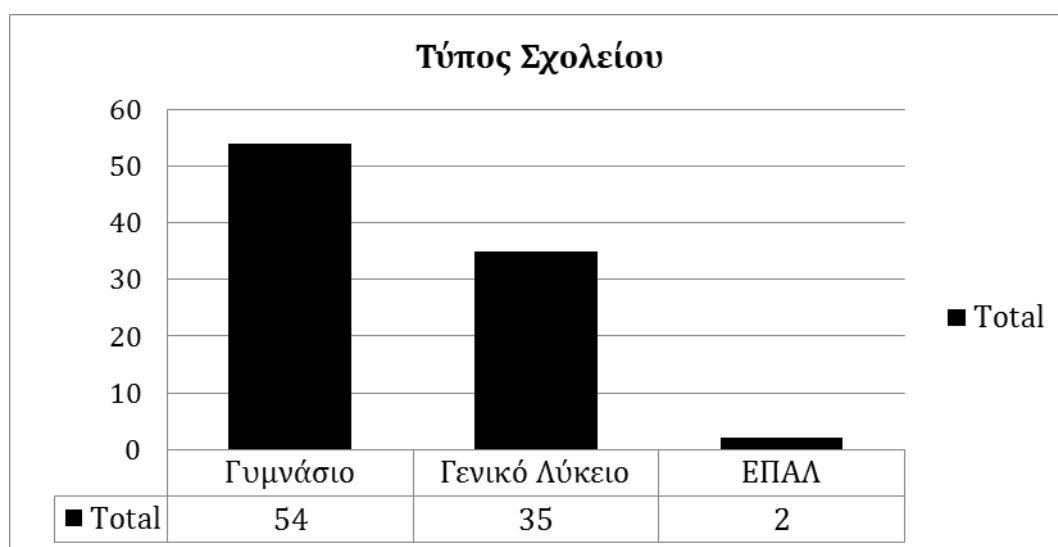


Όπως παρατηρούμε η μεγαλύτερη συχνότητα των ατόμων του δείγματος έχει προϋπηρεσία από 11-20 χρόνια, 45 άτομα από τις 91 συνολικά απαντήσεις, δηλ. ποσοστό της τάξης σχεδόν 50%. Αμέσως επόμενο διάστημα είναι τα 21-30 χρόνια, που αποτελούνται από 26 άτομα, ποσοστό της τάξης 28.6%, οπότε συμπεραίνουμε, όπως

στις προηγούμενες περιπτώσεις, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φιλόλογων του δείγματος (αθροιστικά σχεδόν 79%) έχουν προϋπηρεσία από 11-30 χρόνια, που έρχεται σε συνέπεια με τις προηγούμενες υποθέσεις μας.

Η ερώτηση 3.5 αφορά στον τύπο σχολείου (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ), όπου υπηρετούν οι φιλόλογοι του δείγματος.

Γράφημα 6. Τύπος Σχολείου



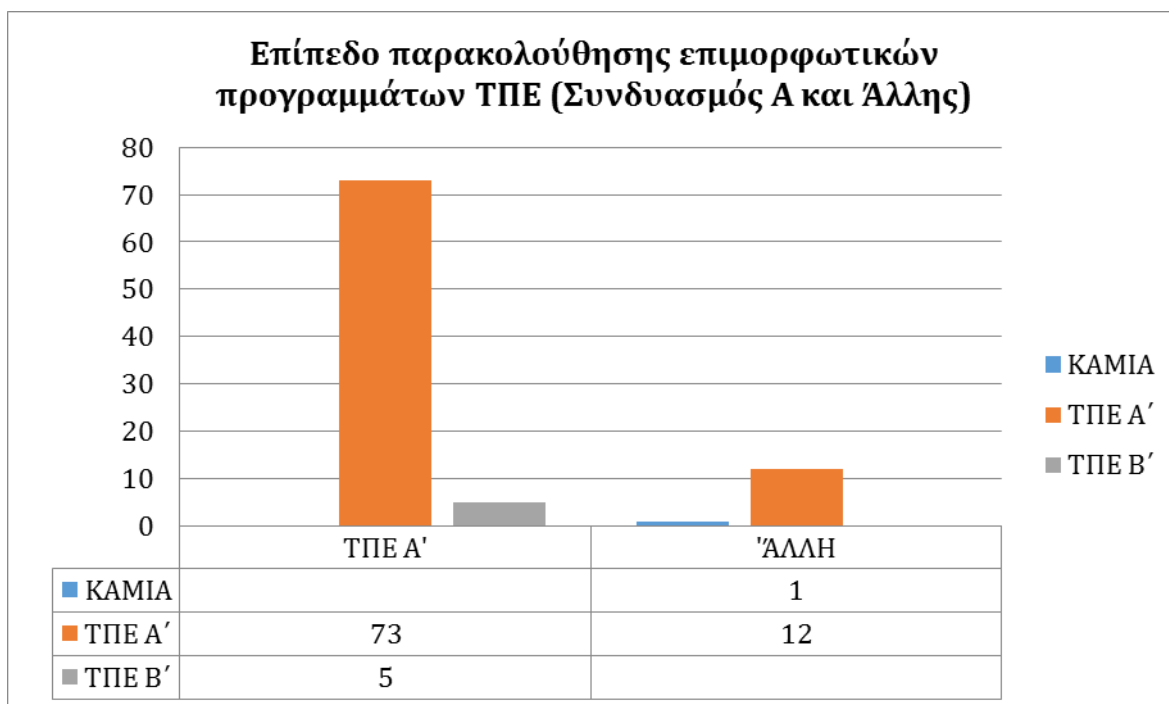
Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των καθηγητών διδάσκει σε γυμνάσια (54/91), ποσοστό της τάξης 59.3% και αμέσως το επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό υπηρετεί σε Γενικά Λύκεια (35/91) ποσοστό της τάξης 38.5%, ενώ το μικρότερο σε ΕΠΑΛ κι αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα ΓΕΛ και τα ΕΠΑΛ είναι λιγότερα στον νομό Μεσσηνίας από τα Γυμνάσια. Συγκεκριμένα ο Ν. Μεσσηνίας έχει 32 Γυμνάσια, 25 ΓΕΛ και μόνο 6 ΕΠΑΛ (προσωπική συνομιλία, Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Ν. Μεσσηνίας, 2016).

Η ανάλυση συνεχίζεται με την ερώτηση 3.6 που αφορά στο επίπεδο επιμόρφωσης των φιλόλογων του δείγματος στις ΤΠΕ, που δίνει από 1 έως και 3 επιλογές (Α'επιπέδου, Β'επιπέδου, Άλλη) χωρίς η μία να αποκλείει την άλλη, αφού απαραίτητη προϋπόθεση παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος Β'επιπέδου ήταν η πιστοποίηση στο Α'επίπεδο κι όχι η παρακολούθησή του, αφού δινόταν η δυνατότητα συμμετοχής στην πιστοποίηση Α' επιπέδου και χωρίς να έχει κανείς παρακολουθήσει το εν λόγω πρόγραμμα.

Γράφημα 7. Επίπεδο επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ.



Γράφημα 8. Επίπεδο επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ



Όπως παρατηρούμε παραπάνω το μεγαλύτερο πλήθος των φιλόλογων του δείγματος έχει παρακολουθήσει ΤΠΕ Α' επιπέδου. Από το γράφημα 7 φαίνεται ότι οι 72/91 έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα Α' επιπέδου, ποσοστό της τάξης 79.1%, και σε αυτούς υπάρχει ένα πλήθος 5 ατόμων από τους 72 (6.9%) που έχει παρακολουθήσει

και επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' επιπέδου, αν προσθέσουμε και τους αντίστοιχους 18 που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' επιπέδου αλλά και Α' επιπέδου, έχουμε 23 συνολικά από τους 91 ΤΠΕ Β' επιπέδου. Συνολικά 90 άτομα από τα 91 έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιπέδου Α', Β' ή και τα δύο, ποσοστό δηλ. της τάξης του 98.9%.

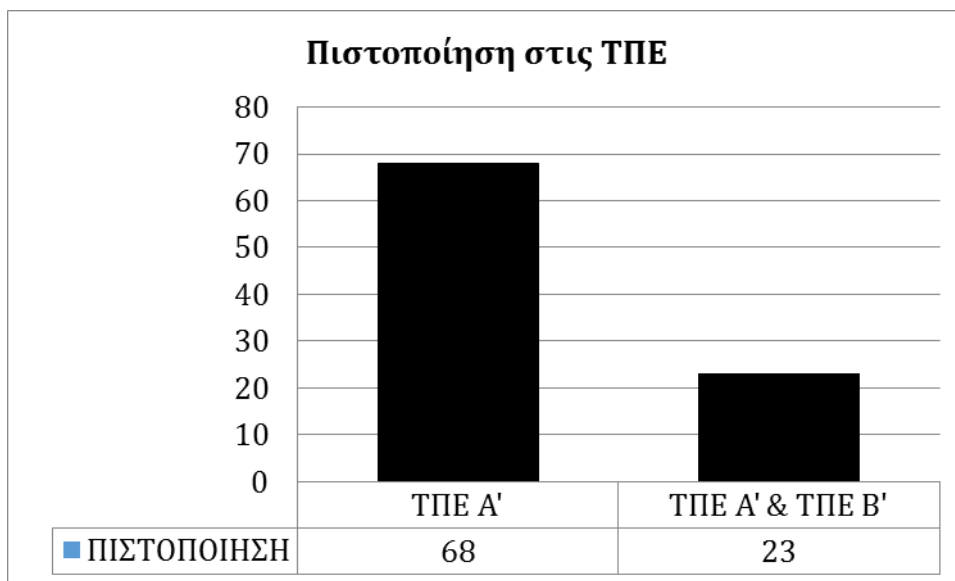
Από το γράφημα 7 παρατηρούμε ότι υπερτερεί η παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος Α' επιπέδου από το επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' επιπέδου σε ποσοστό 79.1% (72/91) και 20.9% (19/91), αντίστοιχα. Το ίδιο ισχύει και από το επόμενο γράφημα, όπου συγκρίνουμε επίπεδο επιμορφωτικού προγράμματος Α' επιπέδου με άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τις ΤΠΕ, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι της τάξης 85.7% για το επιμορφωτικό πρόγραμμα Α' επιπέδου και 14.3% για το επιμορφωτικό πρόγραμμα Άλλο.

Επίσης, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος έχει παρακολουθήσει επίπεδο επιμορφωτικού προγράμματος Α', σε απόλυτη τιμή 85 άτομα από τα 91 ή ποσοστό της τάξης 93.4%. Από τα 78 άτομα που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα επιπέδου Α', τα 5 έχουν παρακολουθήσει και επιμορφωτικό πρόγραμμα επιπέδου Β'. Τέλος από τα 13 άτομα, ποσοστό της τάξης 14.3%, που έχουν παρακολουθήσει Άλλο επίπεδο επιμορφωτικού προγράμματος τα 12 έχουν παρακολουθήσει και επιμορφωτικό πρόγραμμα επιπέδου Α' (ποσοστό 92.3%).

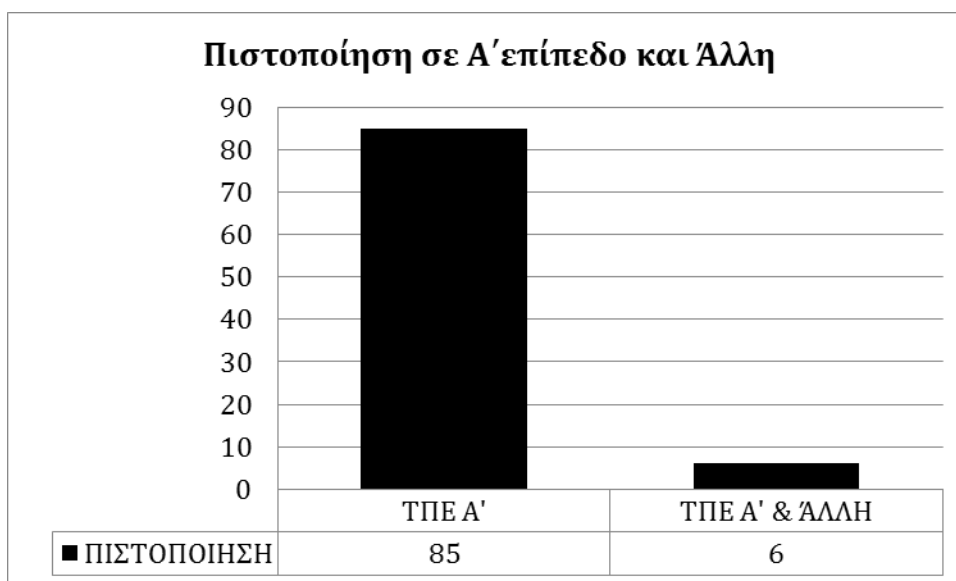
Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των φιλόλογων του δείγματος έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα επιπέδου Α': γεγονός αναμενόμενο, αφού προϋπόθεση συμμετοχής στην έρευνα ήταν η παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος στις ΤΠΕ και το Α' επίπεδο αποτελεί την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε το επίπεδο πιστοποίησης της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ που κατέχουν τα άτομα του δείγματος (φιλόλογοι Ν. Μεσσηνίας), που εξετάζεται στην ερώτηση 3.7 του ερωτηματολογίου.

Γράφημα 9. Πιστοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ



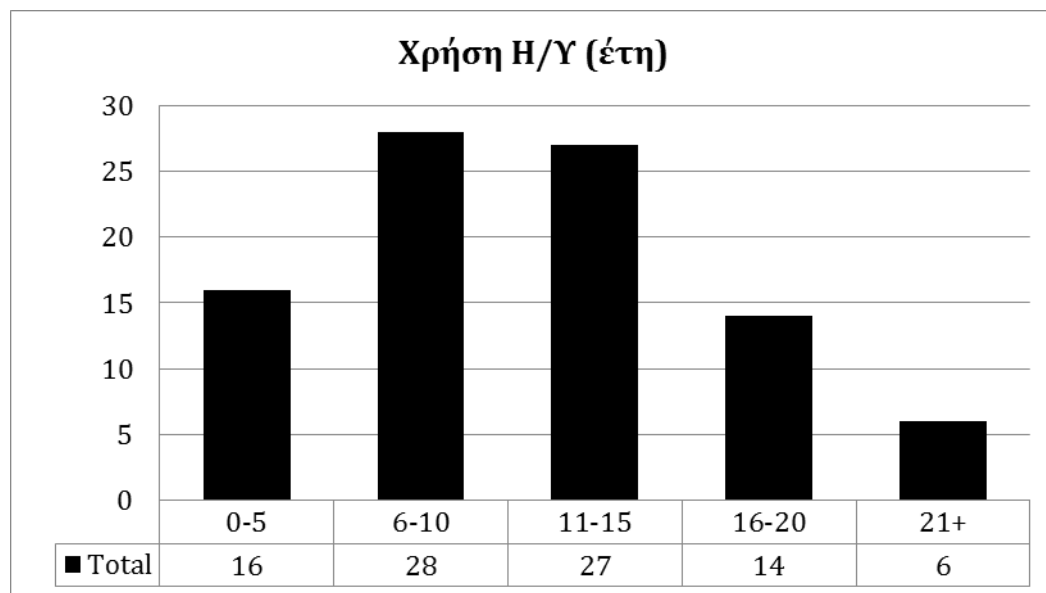
Γράφημα 10. Πιστοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ



Διακρίνουμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των φιλολόγων του δείγματος κατέχει πιστοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος ΤΠΕ επιπέδου Α'. Βέβαια το 100% των ατόμων του δείγματος κατέχουν πιστοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος (Α', Β' ή άλλο ή συνδυασμό αυτών), γεγονός που αποτελούσε προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα και πρέπει να ερμηνευθεί ως τάση των φιλολόγων του νομού προς την τεχνολογική εκπαίδευσή τους.

Τέλος, το γράφημα 11 σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος, που αφορά στην ερώτηση 3.8 για την εξοικείωση των φιλόλογων με τη χρήση των Η/Υ (έτη χρήσης).

Γράφημα 11. Χρήση Η/Υ.



Όπως φαίνεται παραπάνω, το μεγαλύτερο πλήθος των καθηγητών είναι εξοικειωμένο με τους Η/Υ λόγω των ετών χρήσης τους. Το μεγαλύτερο πλήθος (σχεδόν ίσο), αφορά στη χρήση Η/Υ από 6-10 και 11-15 χρόνια, με αριθμό απαντήσεων 28 και 27 αντίστοιχα δηλ. αθροιστικά 55/91, ποσοστό της τάξης 60.5%, 30.8% και 29.7% ανά ομάδα. Υπάρχει ένα αξιόλογο πλήθος καθηγητών που κάνει χρήση Η/Υ πάνω από 16 χρόνια, σε απόλυτη τιμή 20/91, ποσοστό της τάξης 22%. Δηλαδή παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος καθηγητών είναι εξοικειωμένο με τη χρήση Η/Υ, σε ποσοστό της τάξης 82.5%. Υπάρχει ένα μικρό ποσοστό (17.5%) που τώρα αρχίζει να εξοικειώνεται με τη χρήση Η/Υ (0-5 έτη). Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι οι φιλόλογοι του δείγματος είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και αυτό φαίνεται και από τις πιστοποιήσεις που διαθέτουν, τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ που έχουν παρακολουθήσει, αλλά και από τη προσωπική χρήση των Η/Υ, γεγονός που μας οδηγεί να υποθέσουμε ότι αφενός έχουν γνώσεις στις ΤΠΕ και προφανώς δύναται αξιοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

7.3 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων για την Απόκτηση Γνώσεων

Συνεχίζεται η περιγραφή των αποτελεσμάτων με την ανάλυση απαντήσεων στις ερωτήσεις 1-35 του ερωτηματολογίου, που αφορούν στην απόκτηση γνώσεων ΤΠΓΠ από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ. Η κλίμακα των απαντήσεων από 1-5 είναι αντίστοιχα:

- 1- Καθόλου
- 2- Λίγο
- 3- Καλά
- 4- Πολύ καλά
- 5- Άριστα

7.3.1 Απόκτηση Τεχνολογικών Γνώσεων

Ακολουθεί η περιγραφή των αποτελεσμάτων σχετικά με την απόκτηση Τεχνολογικών Γνώσεων. Τα αποτελέσματα αναφέρονται σε δύο ομάδες ερωτήσεων (1.1. και 1.2) που εξετάζουν τις γνώσεις σε συγκεκριμένα λογισμικά και εφαρμογές διαδικτύου.

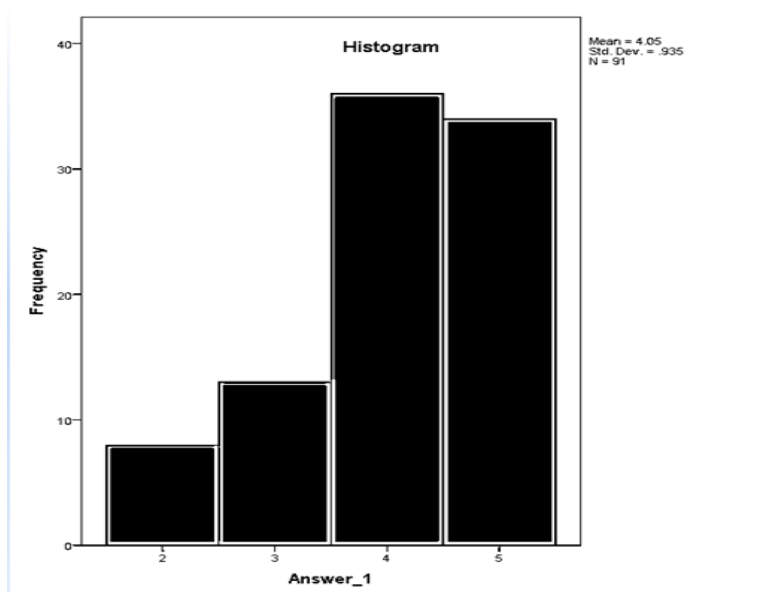
7.3.1.1 Απόκτηση Γνώσεων για Λογισμικά

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με τις ερωτήσεις που εξετάζουν την απόκτηση τεχνολογικής γνώσης για λογισμικά κυρίως ευρείας χρήσης αλλά και εκπαιδευτικά λογισμικά.

1.1: Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις για:

1. Τον επεξεργαστή κειμένου (Word)

Γράφημα 12. Απόκτηση γνώσεων για τον επεξεργαστή κειμένου (Word)

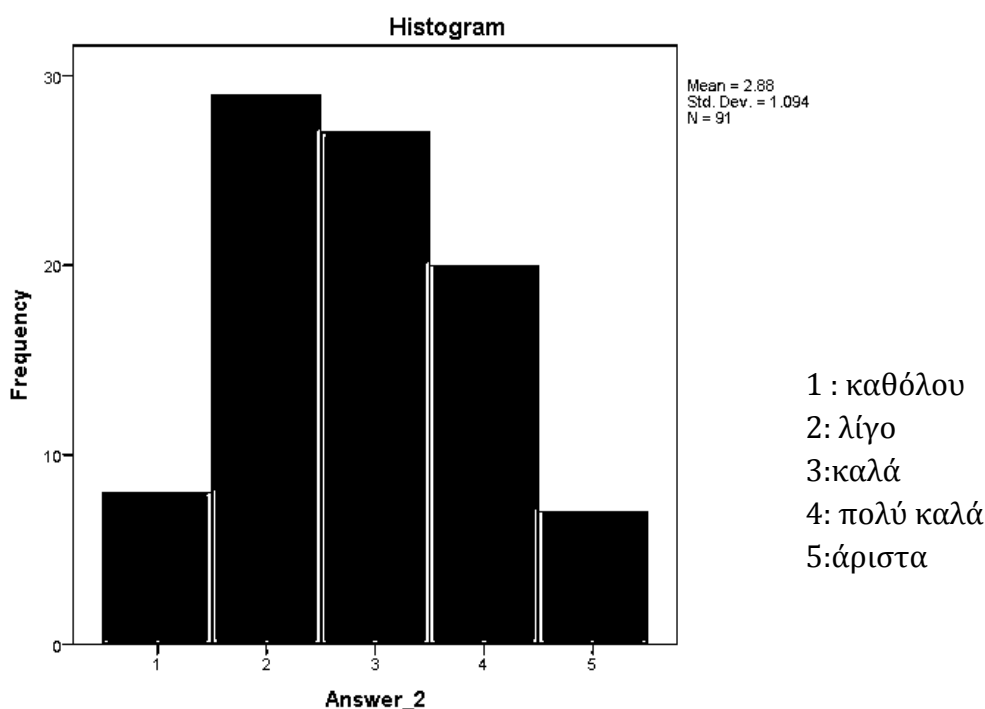


- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3:καλά
- 4: πολύ καλά
- 5:άριστα

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των απαντήσεων των φιλολόγων του δείγματος ανήκουν στην κατηγορία 4 και 5, σχεδόν από 35 απαντήσεις καθεμία, στις οποίες αντιστοιχούν οι απαντήσεις, πολύ καλά και άριστα. Άρα οι φιλόλογοι απέκτησαν γνώσεις στον επεξεργαστή κειμένου σε πάρα πολύ ικανοποιητικό βαθμό σύμφωνα με τις απόψεις τους.

2. Τα υπολογιστικά φύλλα (Excel)

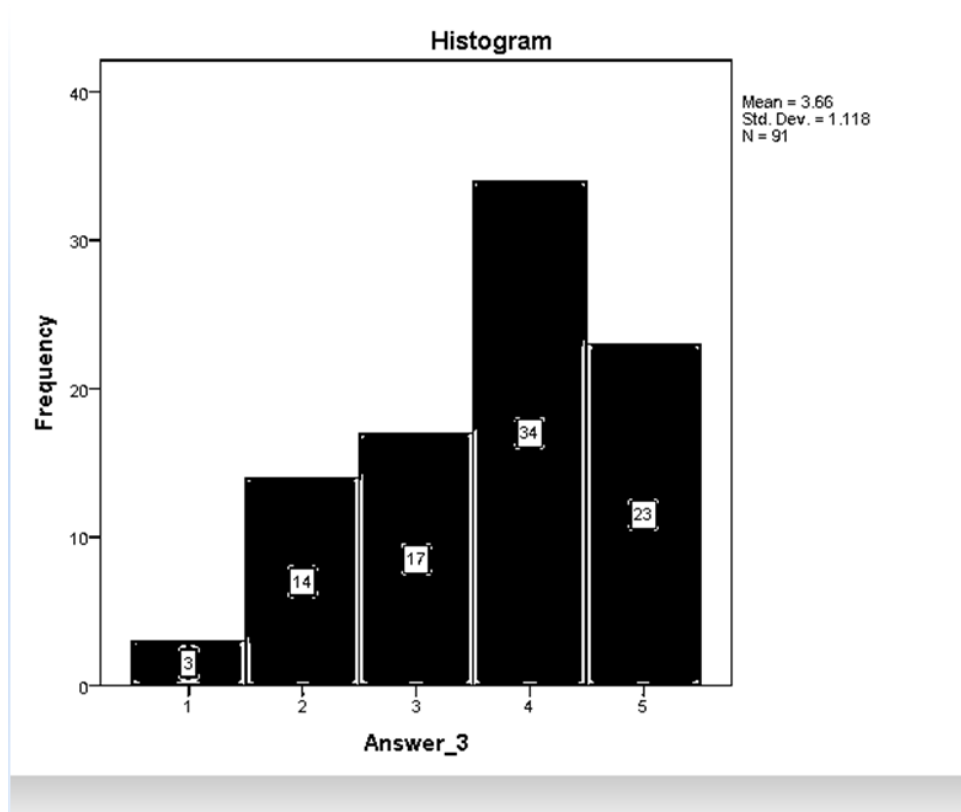
Γράφημα 13. Απόκτηση γνώσεων για τα υπολογιστικά φύλλα (Excel)



Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των απαντήσεων των καθηγητών ανήκουν στην κατηγορία 2 και 3, σχεδόν από 28 παρατηρήσεις η καθεμία, ποσοστό της τάξης του 30.8%, στις οποίες αντιστοιχούν οι απαντήσεις, λίγο και καλά. Είναι αναμενόμενο να μην υπάρχει εξοικείωση στο πρόγραμμα Excel σε σχέση με το πρόγραμμα Word, διότι το ένα είναι επεξεργαστής κειμένου, ενώ το άλλο αφορά υπολογιστικά φύλλα, τα οποία έχουν να κάνουν με υπολογιστικές πράξεις, συναρτήσεις, γραφήματα κ.α. τα οποία δεν συνδέονται με τη διδασκαλία που αφορά στα φιλολογικά μαθήματα. Γι' αυτό και η μεγαλύτερη κατανόηση στον επεξεργαστή κειμένου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της διδασκαλίας.

3. Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)

Γράφημα 14. Απόκτηση γνώσεων για το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)



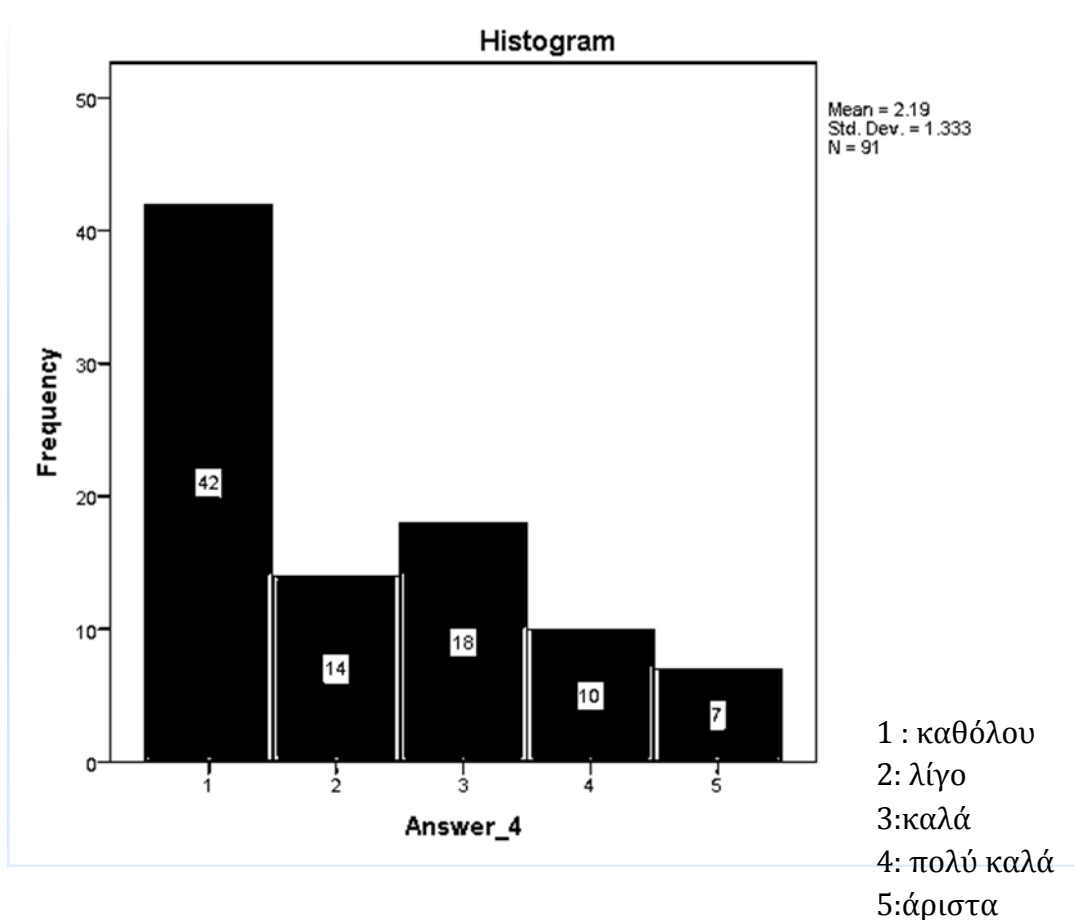
1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Για το λογισμικό παρουσίασης παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των απαντήσεων (34/91) των φιλολόγων του δείγματος δείχνουν πολύ καλή γνώση του εργαλείου, σε ποσοστό της τάξης του 37.4%. Επίσης ένα αξιόλογο πλήθος παρουσίασε άριστη γνώση του εργαλείου (23/91) σε ποσοστό 25.3%. Συνεπώς το μεγαλύτερο πλήθος των ατόμων του δείγματος (αθροιστικά 57/91), ποσοστό της τάξης του 62.7% απέκτησε γνώσεις σε μεγάλο βαθμό για το λογισμικό παρουσίασης PowerPoint. Εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι οι φιλόλογοι παρουσιάζουν μία ευχέρεια στην κατανόηση τεχνικών εργαλείων διαχείρισης παρουσιάσεων, και κειμένων, κοινώς διαχείρισης του λόγου, το οποίο είναι φυσιολογικό λόγω της φύσης της εργασίας τους.

4. Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα

Από ότι παρατηρούμε για το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα δεν αποκτήθηκαν καθόλου γνώσεις από το μεγαλύτερο μέρος των φιλολόγων, σε απόλυτη τιμή 42/91, ποσοστό της τάξης 46.2% των ατόμων του δείγματος. Ενώ, 32 άτομα του δείγματος, ποσοστό της τάξης 35.2%, απέκτησαν γνώσεις για τον διαδραστικό πίνακα από καθόλου ως λίγο. Αυτό δείχνει ότι σε πιο εξειδικευμένα μέσα (όπως ο διαδραστικός πίνακας) δεν σημειώθηκε απόκτηση γνώσης.

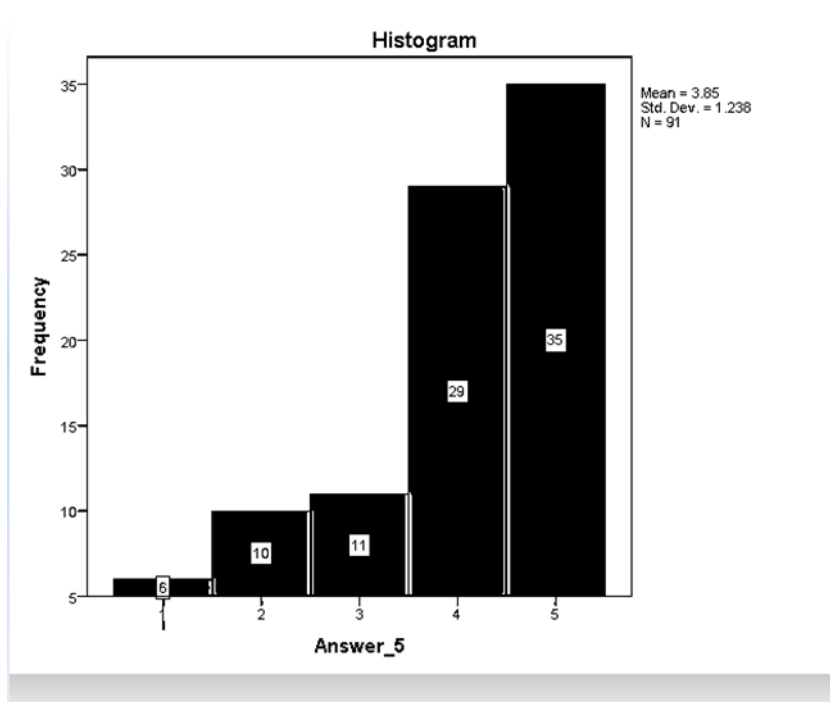
Γράφημα 15. Απόκτηση γνώσεων για το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα



5. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (αποστολή και λήψη e-mail)

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι αποκτήθηκαν γνώσεις για το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο από το μεγαλύτερο πλήθος των ατόμων του δείγματος από πολύ καλά ως άριστα (64/91), αθροιστικό ποσοστό της τάξης 70.3%. Αυτό είναι λογικό διότι η ηλεκτρονική αλληλογραφία χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον από τους δημόσιους οργανισμούς για ανταλλαγή πληροφοριών. Οι φιλόλογοι χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (αποστολή και λήψη e-mail). Επίσης για τη καθημερινή τους αλληλογραφία, είτε μεταξύ τους, είτε με το σχολείο στο οποίο διδάσκουν (δημόσιος τομέας), είτε ακόμα και με μαθητές, γι' αυτό εικάζεται ότι αυτοαξιολόγησαν τις γνώσεις τους σε υψηλά επίπεδα.

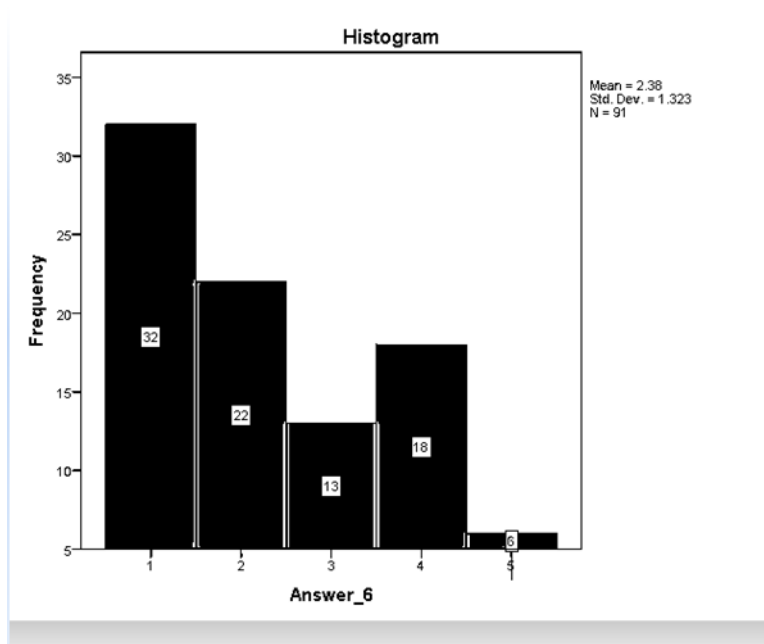
Γράφημα 16 Απόκτηση γνώσεων για το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

6. Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, Hot Potatoes)

Γράφημα 17. Απόκτηση γνώσεων για γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά



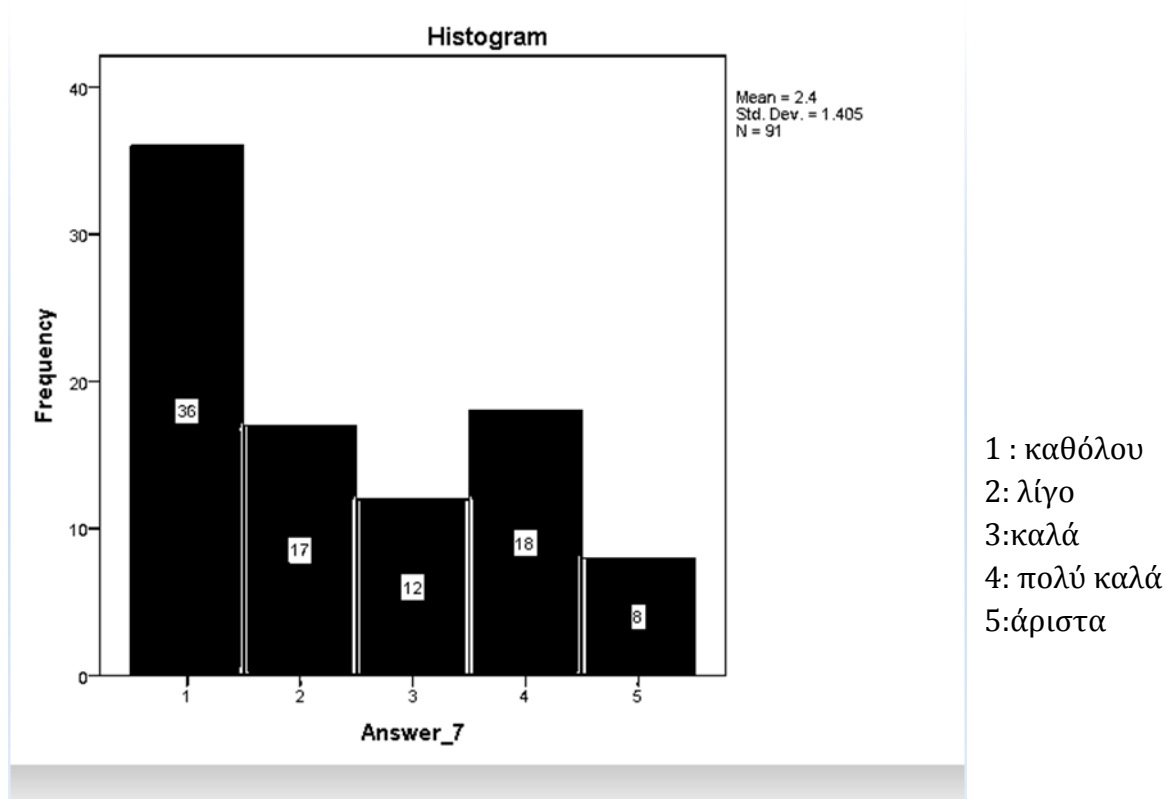
1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Σε γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά παρατηρείται μεγάλο ποσοστό μη απόκτησης γνώσης (καθόλου ή λίγο) από τη πλευρά των φιλολόγων (54/91), ποσοστό της τάξης 59.3%. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι 18 άτομα από το σύνολο των 91 απαντήσεων

απέκτησαν πολύ καλή γνώση των γενικών εκπαιδευτικών λογισμικών, ποσοστό 19.8%, γεγονός που δείχνει ότι σχεδόν 1/5 των ατόμων του δείγματος έχουν μεγαλύτερη ικανότητα ή εξοικείωση στη χρήση Η/Υ.

7. Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα (Centennia, Καστάλια,...)

Γράφημα 18 Απόκτηση γνώσεων για ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα



Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος του δείγματος (36/91), ποσοστό της τάξης 39.6% δεν απέκτησε καθόλου γνώσεις για εξειδικευμένα λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα, όπως π.χ. το Καστάλια, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα άτομα του δείγματος διαθέτουν μία γενική γνώση πάνω στη χρήση Η/Υ, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο που είδαμε προηγουμένως, το οποίο παρουσίασε μεγάλα ποσοστά απόκτησης γνώσης από το πλήθος του δείγματός.

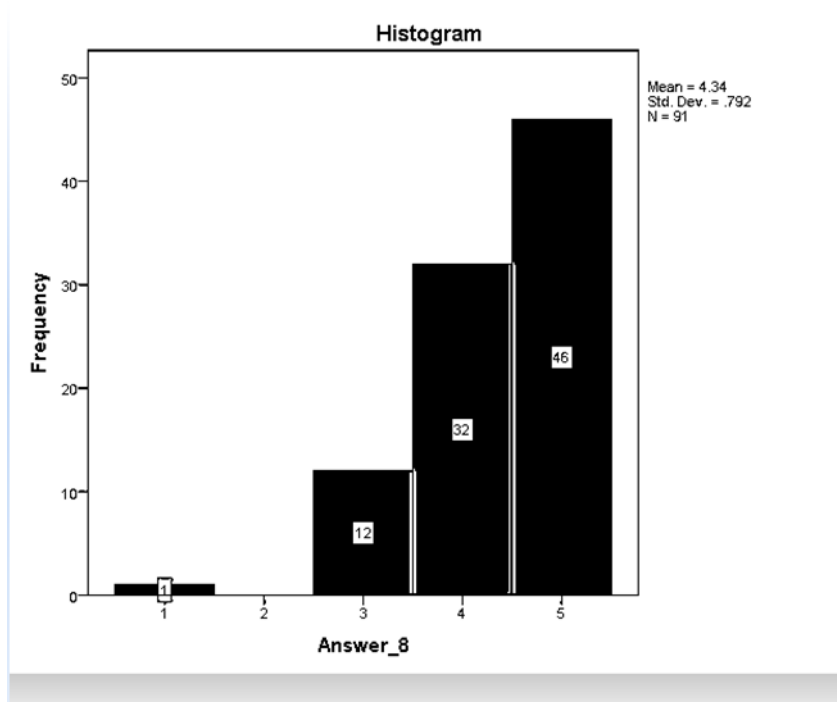
7.3.1.2 Απόκτηση Γνώσεων για Διαδικτυακές εφαρμογές

Η παρουσίαση συνεχίζεται με τις ερωτήσεις που αφορούν το διαδίκτυο και τις δυνατότητες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς.

Ερώτημα 1.2: Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, γνωρίζω τις παρακάτω δυνατότητες που μου παρέχουν οι ΤΠΕ:

8. Να αναζητώ πηγές και πληροφορίες από το διαδίκτυο

Γράφημα 19. Απόκτηση γνώσεων για αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο



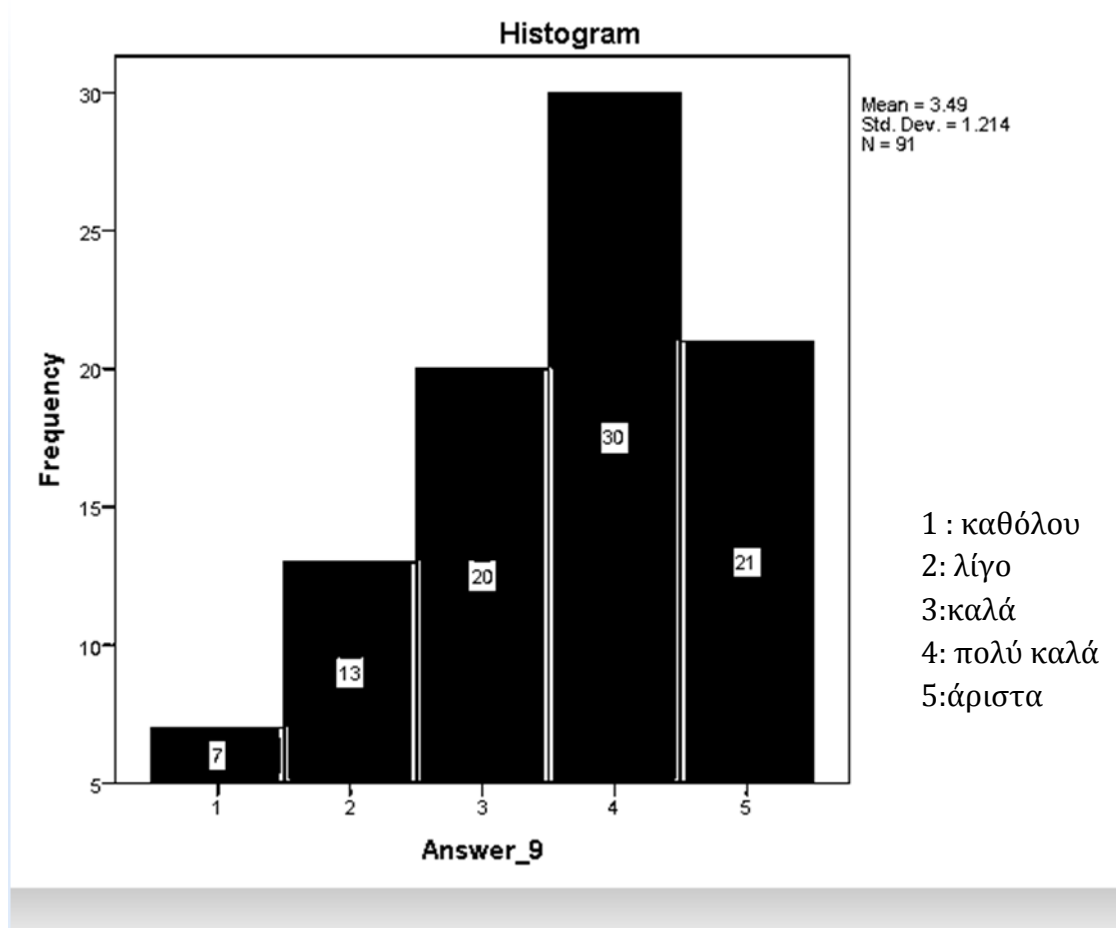
Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη συχνότητα των απαντήσεων σχετικά με τις γνώσεις για την αναζήτηση πηγών και πληροφοριών από το διαδίκτυο είναι άριστα (46/91), ποσοστό 50.5 % δηλ. το μισό πλήθος των ατόμων του δείγματος, γεγονός που δείχνει εξοικείωση των καθηγητών με τη χρήση διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριών. Το άθροισμα των συχνοτήτων των απαντήσεων από καλά ως άριστα είναι 90/91, ποσοστό της τάξης του 99%, γεγονός που αποδεικνύει το προηγούμενο συμπέρασμά μας σχετικά με την εξοικείωση των καθηγητών για την αναζήτηση πηγών και πληροφοριών από το διαδίκτυο.

9. Να βρίσκω ασκήσεις και μικροεφαρμογές από το διαδίκτυο (applets)

Η μεγαλύτερη συχνότητα απαντήσεων παρατηρείται στην πολύ καλή γνώση του διαδικτύου για την εύρεση ασκήσεων και μικροεφαρμογών, 30 άτομα από τα 91 ποσοστό σχεδόν 33%. Επομένως, ένας στους τρεις φιλόλογους, έχουν γνώσεις σχετικά με την αναζήτηση ασκήσεων και λύσεων από το διαδίκτυο. Αν αθροίσουμε τις απαντήσεις από καλά ως άριστα, η συνολική συχνότητα φτάνει τα επίπεδα των 71 ατόμων από τα 91, ποσοστό της τάξης 78%. Συνεπώς, οι φιλόλογοι σε μεγάλο βαθμό

έχουν το γνωστικό υπόβαθρο για να αναζητήσουν ασκήσεις και μικροεφαρμογές στο διαδίκτυο.

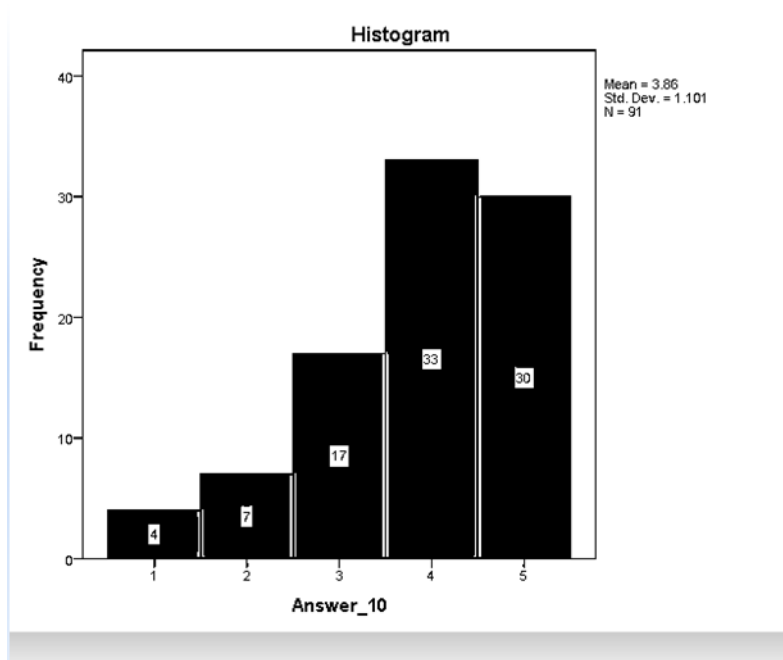
Γράφημα 20. Απόκτηση γνώσης για εύρεση ασκήσεων και μικροεφαρμογών από το διαδίκτυο.



10. Να χρησιμοποιώ τα σώματα κειμένων που είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτύου

Επίσης, στο παρακάτω γράφημα διακρίνουμε ότι οι φιλόλογοι έχουν αποκτήσει γνώσεις προκειμένου να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για σώματα κειμένων. Η μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρείται όπως προηγουμένως στην απάντηση πολύ καλά, 33 άτομα από τα 91, δηλ. σχεδόν το ίδιο ποσοστό 33%, δηλ. 1 στους 3 καθηγητές γνωρίζουν να χρησιμοποιούν σώματα κειμένων από το διαδίκτυο. Αν αθροίσουμε τις συχνότητες των απαντήσεων από καλά ως άριστα παρατηρούμε ότι 80 από τα 91 άτομα έχουν αποκτήσει τη συγκεκριμένη γνώση, ποσοστό της τάξης του 87.9%.

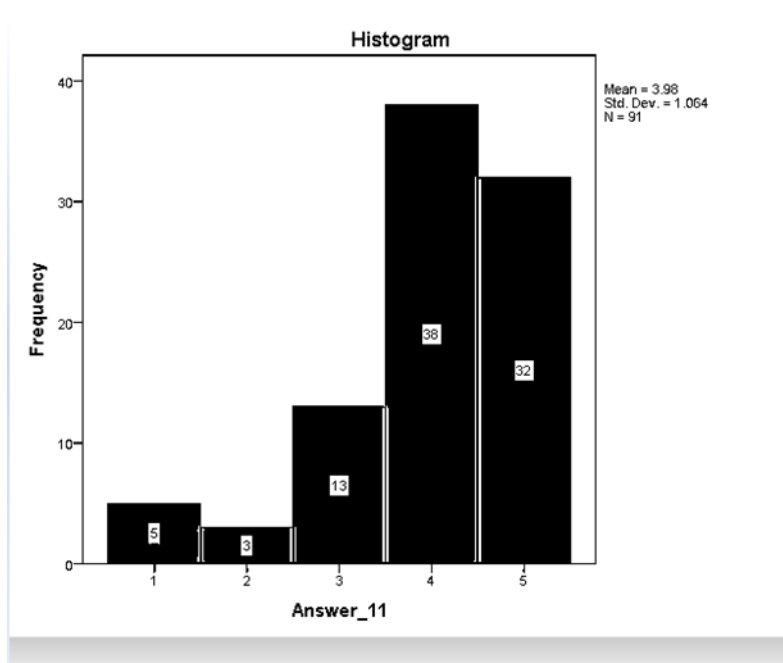
Γράφημα 21 Απόκτηση γνώσης για χρήση των σωμάτων κειμένων που διατίθενται στο διαδίκτυο



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

11. Να χρησιμοποιώ τα ηλεκτρονικά λεξικά

Γράφημα 22 Απόκτηση γνώσης για χρήση ηλεκτρονικών λεξικών



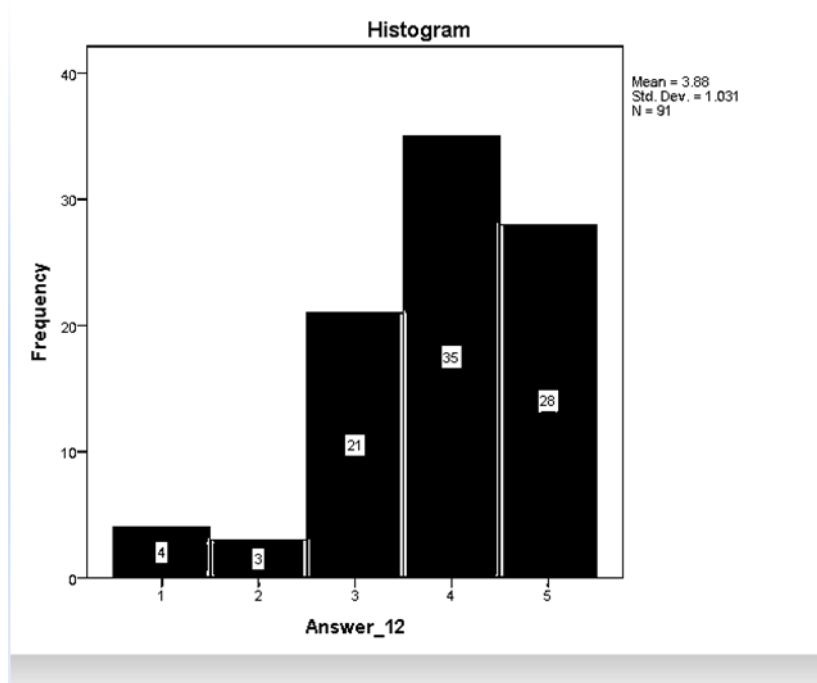
1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Καταλήγουμε στο ίδιο συμπέρασμα. Το μεγαλύτερο πλήθος ατόμων του δείγματος γνωρίζει να χρησιμοποιεί τα ηλεκτρονικά λεξικά πολύ καλά. Πάλι αν δούμε τη συνολική

συχνότητα των απαντήσεων από καλά ως άριστα προσεγγίζουμε πολύ υψηλά ποσοστά της τάξης του 91.2 %.

12. Να χρησιμοποιώ ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες

Γράφημα 23 Απόκτηση γνώσης για χρήση ψηφιακών εγκυκλοπαιδειών



- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3:καλά
- 4: πολύ καλά
- 5:άριστα

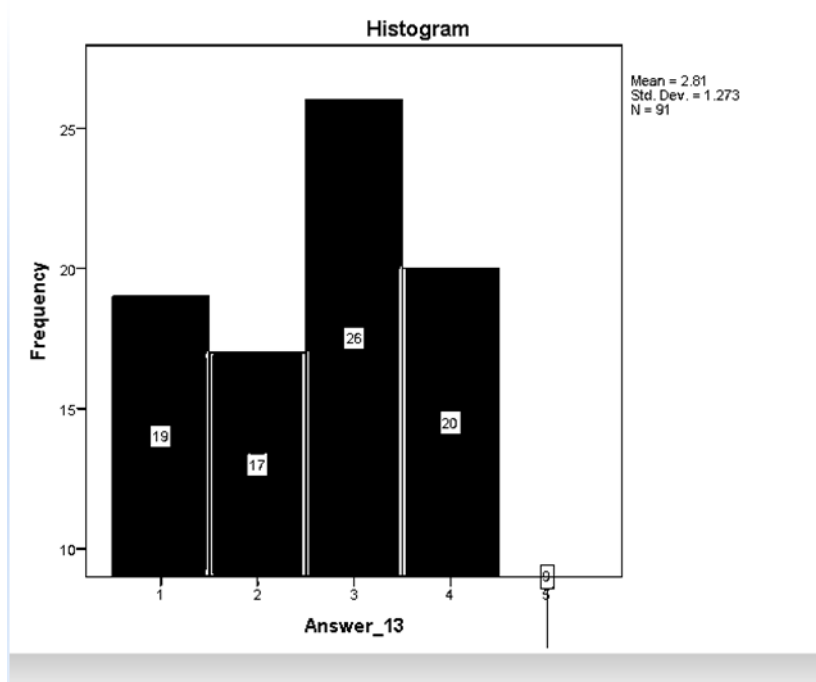
Το μεγαλύτερο πλήθος ατόμων του δείγματος γνωρίζει να χρησιμοποιεί ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες πολύ καλά, 35 άτομα από τα 91 (ποσοστό σχεδόν 39%). Πάλι αν παρατηρήσουμε τη συνολική συχνότητα των απαντήσεων από καλά ως άριστα προσεγγίζουμε πολύ υψηλά ποσοστά της τάξης του 92 %. Επομένως, οι φιλόλογοι γνωρίζουν σε πολύ υψηλό βαθμό να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες.

13. Να αξιοποιώ ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.)

Το μεγαλύτερο πλήθος ατόμων του δείγματος χρησιμοποιεί ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 καλά, 26 άτομα από τα 91 (ποσοστό σχεδόν 29%). Πάλι αν παρατηρήσουμε τη συνολική συχνότητα των απαντήσεων από καλά ως άριστα προσεγγίζουμε υψηλά ποσοστά της τάξης του 50.5 % (παραπάνω από το μισό πληθυσμό του δείγματος). Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι ένα αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό φιλόλογων του δείγματος δε κάνει χρήση αυτών των ειδικών εργαλείων, 36 από τα 91 άτομα, ποσοστό της τάξης 39.6%, παραπάνω από ένας στους τρεις. Παρατηρείται δηλαδή μία τάση οι φιλόλογοι αυτοαξιολογούν τις γνώσεις τους σε

υψηλό βαθμό σχετικά με τη χρήση εργαλείων που είναι ευρέως γνωστά και χρησιμοποιούνται από το μεγαλύτερο ποσοστό των χρηστών του διαδικτύου.

Γράφημα 24. Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των εργαλείων και εφαρμογών Web 2.0



1 : καθόλου

2: λίγο

3:καλά

4: πολύ καλά

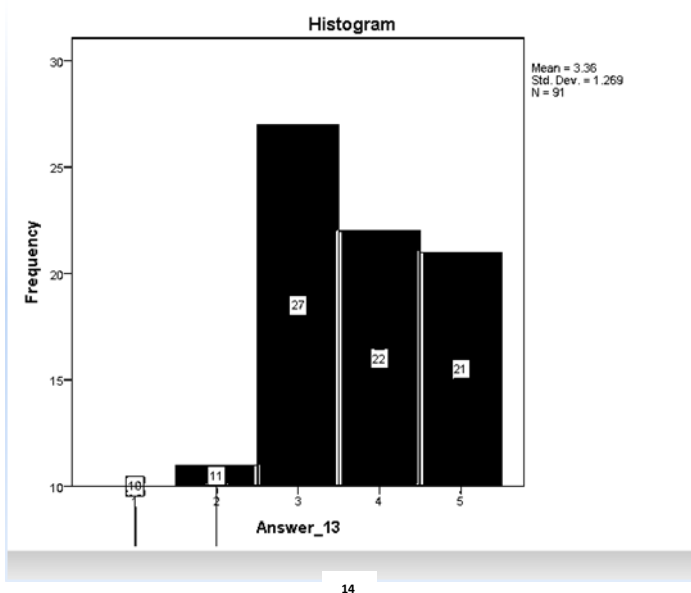
5:άριστα

14. Να αξιολογώ τα αποθετήρια συλλογής και

διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ιφιγένεια»/ βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, «Φωτόδενδρο», σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων)

Στο γράφημα 25 διακρίνουμε ότι οι φιλόλογοι γνωρίζουν να αξιοποιούν το διαδίκτυο για αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού. Η μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρείται στην απάντηση καλά, 27 άτομα από τα 91, δηλ. ποσοστό σχεδόν 30%, δηλαδή. 1 στους 3 φιλόλογοι αξιοποιούν καλά το διαδίκτυο για αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού. Αν αθροίσουμε τις συχνότητες των απαντήσεων από καλά ως άριστα παρατηρούμε ότι 70 από τα 91 άτομα κάνουν χρήση της συγκεκριμένης δυνατότητας, ποσοστό της τάξης του 76.9%. Άξιο αναφοράς είναι ότι έχουμε περίπου ίδια κατανομή σε πολύ καλή και άριστη αξιοποίηση του υλικού, συχνότητα 22 και 21 παρατηρήσεις αντίστοιχα, δηλαδή αθροιστικά 41/91, ποσοστό της τάξης 45.1%, γεγονός που δείχνει ότι μεγάλο πλήθος ατόμων του δείγματος γνωρίζουν να αξιοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού.

Γράφημα 25. Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των αποθετηρίων συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού

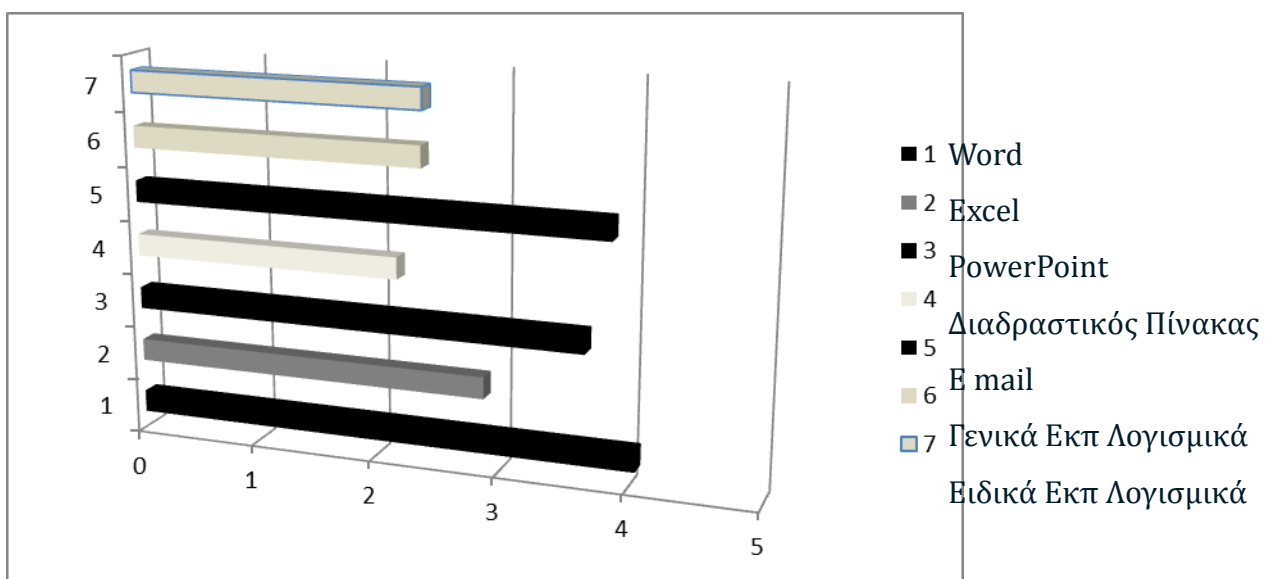


- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3:καλά
- 4: πολύ καλά
- 5:άριστα

7.3.1.3 Συνολική Παρουσίαση της Απόκτησης Τεχνολογικών Γνώσεων

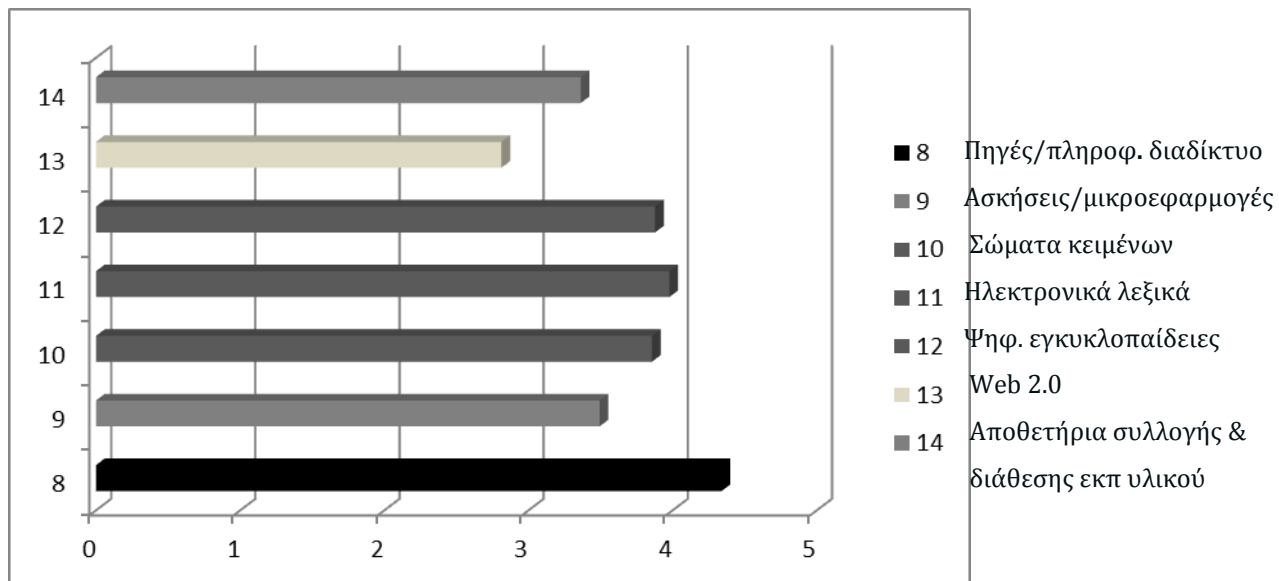
Σύμφωνα με το γράφημα 32 οι φιλόλογοι του δείγματος απέκτησαν πολύ καλές γνώσεις στον επεξεργαστή κειμένου, το λογισμικό παρουσίασης και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεων είναι άνω του 3: καλά και προσεγγίζουν το 4: πολύ καλά. Λιγότερη γνώση θεωρούν ότι απέκτησαν στα γενικά και ειδικά λογισμικά και ακόμη λιγότερη στο λογισμικό του διαδραστικού πίνακα. Ο Μ.Ο. στην ομάδα 1.1 των ερωτήσεων είναι 3,05.

Γράφημα26. Απόκτηση τεχνολογικής γνώσης συνολικά, Μ.Ο.



Ως προς την ομάδα ερωτήσεων 1.2 που κι αυτή εξετάζει τις τεχνολογικές γνώσεις σχετικά με εργαλεία και εφαρμογές του διαδικτύου, ο Μ.Ο. είναι 3,67. Όπως δείχνει το γράφημα 33, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι απέκτησαν καλές/ πολύ καλές γνώσεις στην αναζήτηση πληροφοριών και πηγών στο διαδίκτυο, στα σώματα κειμένων, τις ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και τα ψηφιακά λεξικά, ενώ αυτοαξιολόγησαν χαμηλά τις γνώσεις τους στα εργαλεία και υπηρεσίες του Web 2.0.

Γράφημα 27. Απόκτηση γνώσεων για διαδικτυακές δυνατότητες συνολικά, Μ.Ο.



7.3.2 Απόκτηση Γνώσεων στις Συνιστώσες της ΤΠΓΠ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα συνεχιστεί στο ερώτημα 1.3 που εξετάζεται η απόκτηση γνώσεων στις συνιστώσες του εννοιολογικού πλαισίου της ΤΠΓΠ.

7.3.2.1 Απόκτηση Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου

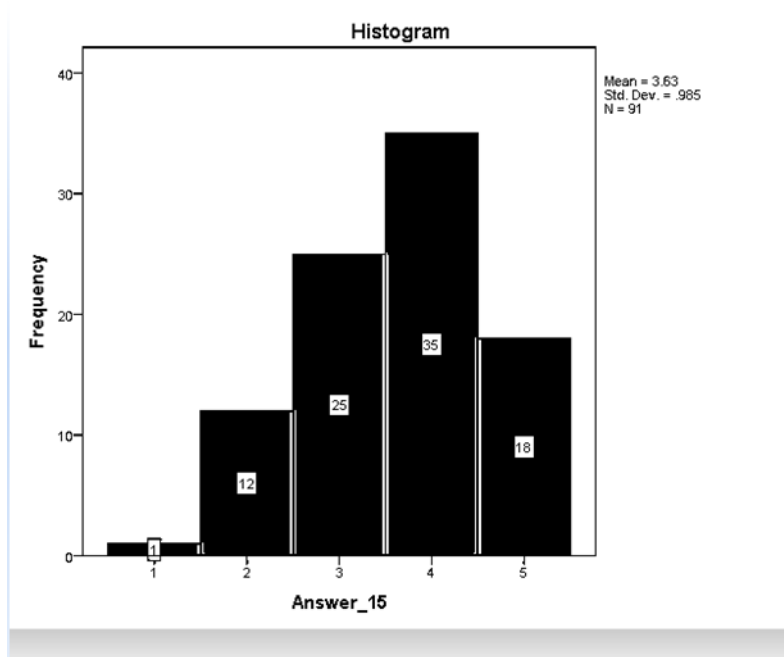
Η παρουσίαση θα ξεκινήσει από την ερώτηση 15 του ερωτήματος 1.3: Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:

15. Χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ για να κάνω πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου

Αντίστοιχα με τα προηγούμενα συμπεράσματα, παρατηρούμε τη μεγαλύτερη συχνότητα (35/91) στην απάντηση ότι απέκτησαν πολύ καλή γνώση για χρήση των ΤΠΕ για την περαιτέρω κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας τους, ποσοστό της τάξης του 38.5%. Αντίστοιχα βλέπουμε ότι από καλή μέχρι άριστη γνώση για χρήση

των ΤΠΕ για την περαιτέρω κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας περιλαμβάνει το μεγαλύτερο πλήθος του δείγματος (78/91), ποσοστό 85.7%. Οπότε αντιλαμβανόμαστε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των φιλολόγων γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για περαιτέρω κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας τους.

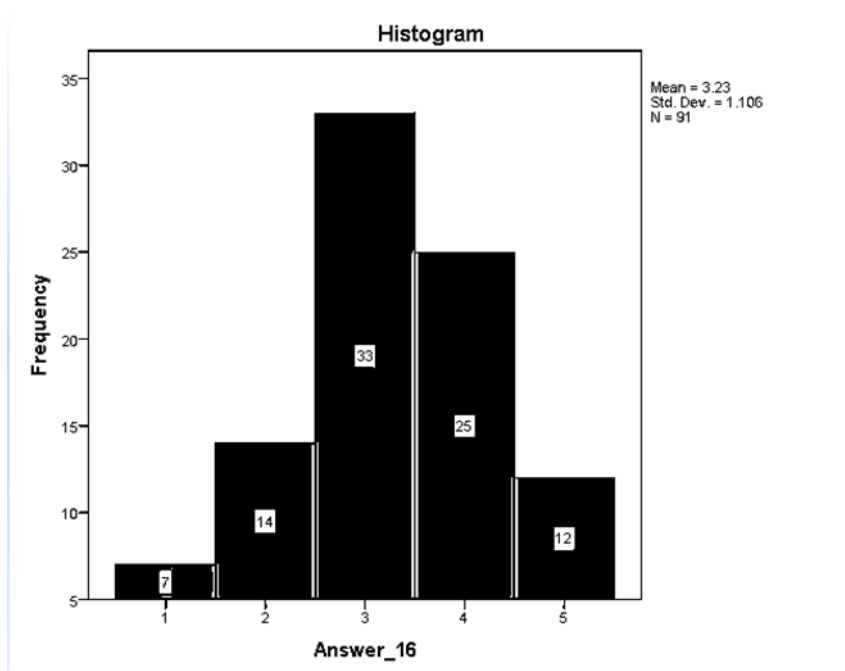
Γράφημα 28. Απόκτηση γνώσης για χρήση ΤΠΕ για να κάνω πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

16. Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου

Γράφημα 29. Απόκτηση γνώσης για επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας

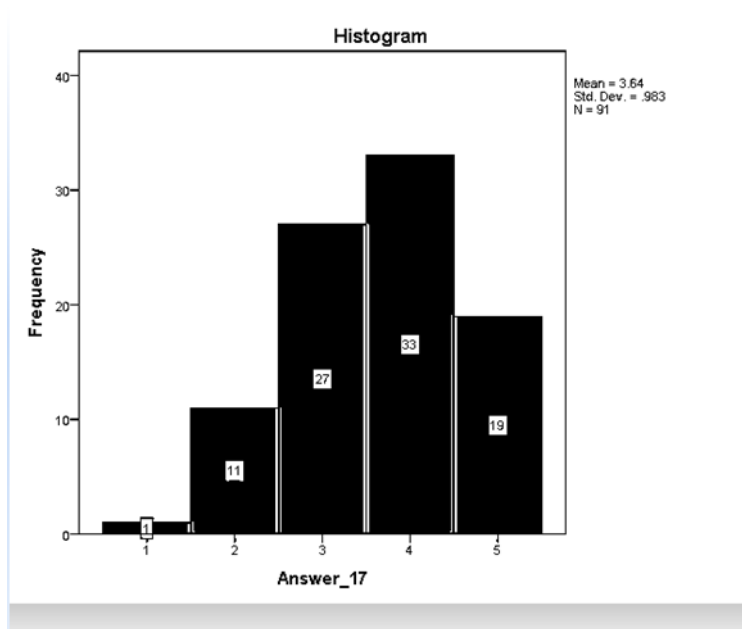


1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Παρατηρούμε τη μεγαλύτερη συχνότητα (33/91) στην απάντηση ότι απέκτησαν γνώσεις σε βαθμό καλό για την επιλογή κατάλληλου λογισμικού ανάλογα του περιεχομένου της διδασκαλίας των φιλολόγων, ποσοστό της τάξης του 36.2%. Αντίστοιχα βλέπουμε ότι από καλή μέχρι άριστη γνώση για την επιλογή των κατάλληλων λογισμικών στο περιεχόμενο της διδασκαλίας περιλαμβάνει το μεγαλύτερο πλήθος του δείγματος (70/91), ποσοστό 76.9%. Οπότε αντιλαμβανόμαστε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των φιλολόγων γνωρίζουν να κάνουν επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους.

17. Αξιοποιώ τις τεχνολογίες διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου

Γράφημα 30. Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των τεχνολογιών του διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

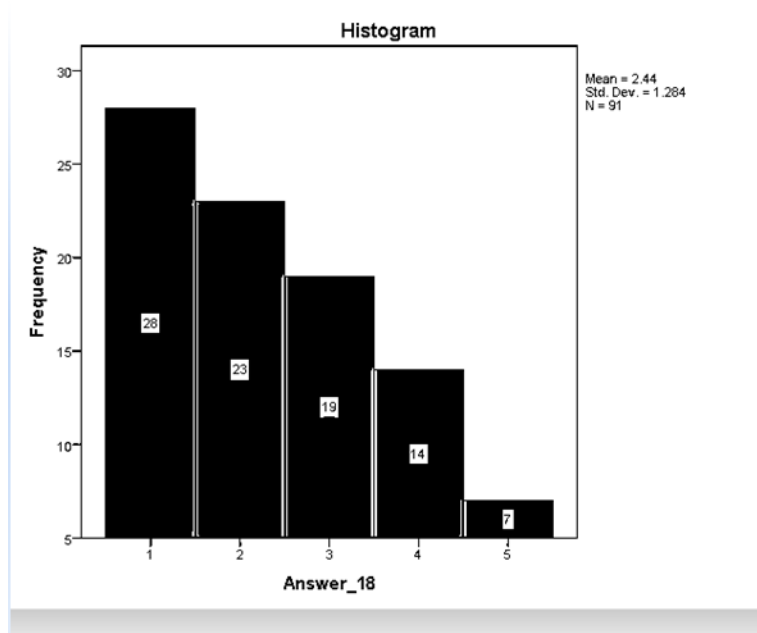
Αντίστοιχα παρατηρούμε ότι οι φιλόλογοι απέκτησαν πολύ καλή γνώση για την αξιοποίηση των τεχνολογιών του διαδικτύου σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων τους.

18. Αξιοποιώ τις εφαρμογές Web2.0 για να αναπτύσσω δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου στην τάξη

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των φιλολόγων (28/91), ποσοστό της τάξης 31%, ένας στους τρεις καθηγητές δηλ. δεν γνωρίζει να αξιοποιεί καθόλου τις εφαρμογές Web2.0 για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο των μαθημάτων στην τάξη. Αυτό έρχεται σε φυσικό επακόλουθο με την προηγούμενη ερώτηση (13), που έδειχνε πολύ μικρή γνώση των εφαρμογών Web 2.0 για το

μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος. Αν αθροίσουμε τη συχνότητα των απαντήσεων καθόλου και λίγο βλέπουμε ότι αντιστοιχεί στα 51 άτομα του δείγματος από τα 91, ποσοστό της τάξης 56% πάνω από το μισό πληθυσμό του δείγματος.

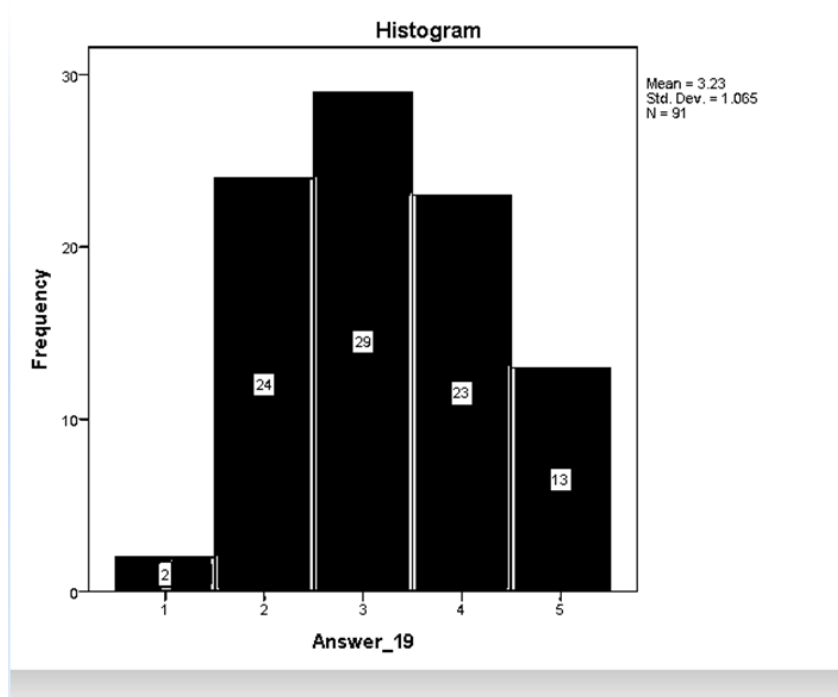
Γράφημα 31 Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση των εφαρμογών Web2.0 για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο των μαθημάτων στην τάξη



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

19. Αξιοποιώ τις ΤΠΕ για να προσεγγίσω διαθεματικά το περιεχόμενο των μαθημάτων μου

Γράφημα 32. Απόκτηση γνώσης για αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων

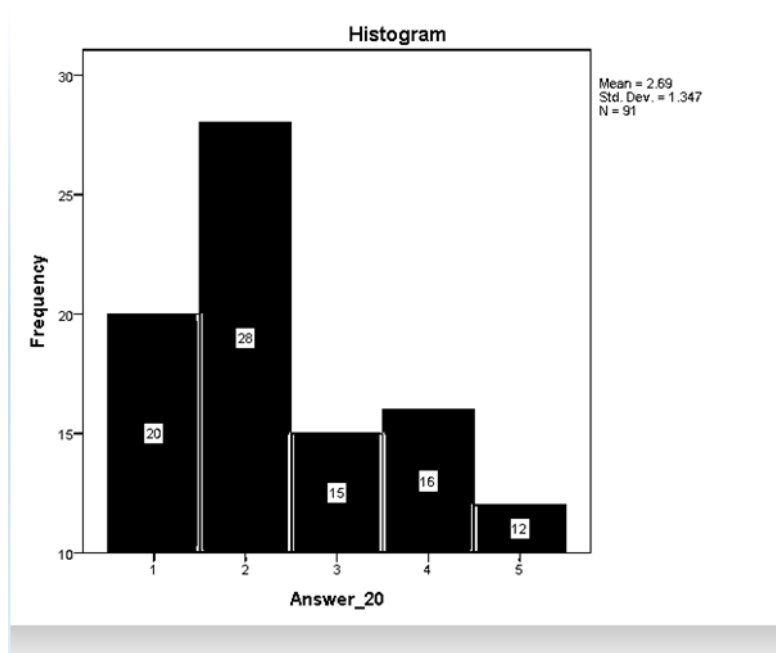


1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Η μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρείται στην καλή γνώση σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη προσέγγιση του περιεχομένου των μαθημάτων διαθεματικά. 29 άτομα από τα 91 ή ποσοστό της τάξης σχεδόν 32%.

20. Αναπτύσσω δραστηριότητες με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενό μου

Γράφημα 33. Απόκτηση γνώσης για ανάπτυξη δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενο των φιλολόγων



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Διακρίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών έχει αποκτήσει λίγες γνώσεις προκειμένου να αναπτύσσει δραστηριότητες με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενο διδασκαλίας, 28/91 άτομα του δείγματος, ποσοστό της τάξης 31%.

7.3.2.2 Απόκτηση Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης

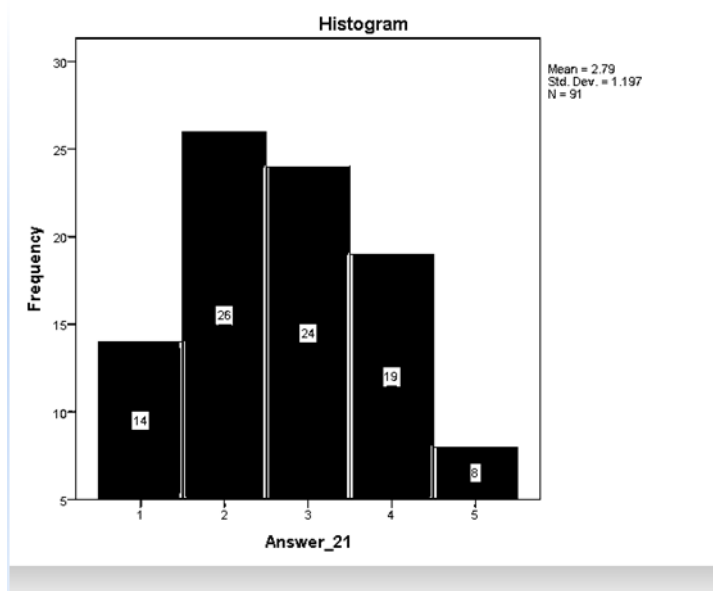
Ακολουθούν τα αποτελέσματα σχετικά με την απόκτηση ΤΠΓ από τους φιλολόγους του δείγματος.

21. Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό για να διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών μου

Παρατηρούμε στο παρακάτω γράφημα το μεγαλύτερο ποσοστό των φιλολόγων έχει αποκτήσει γνώση σε ελάχιστο βαθμό προκειμένου να επιλέγει τα κατάλληλα λογισμικά που θα διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία ανάλογα των δυνατοτήτων των μαθητών, 26/91 άτομα του δείγματος, ποσοστό της τάξης 28.6%. Αυτό είναι λογικό, διότι όπως

έχουμε αντιληφθεί από τη μέχρι τώρα ανάλυση, υπάρχει γενική γνώση σε τεχνικές διδασκαλίες, αλλά όχι ειδικευμένη, όπως αυτή που χρειάζεται για να γίνει η επιλογή κατάλληλων λογισμικών ανάλογων του επιπέδου των μαθητών.

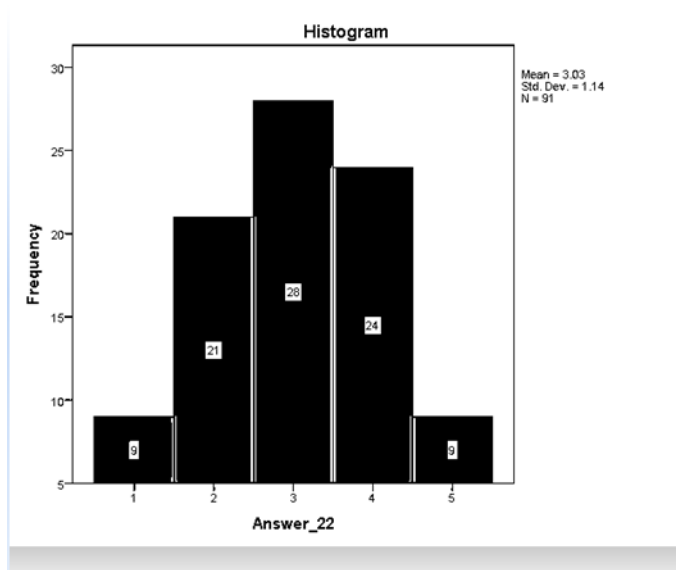
Γράφημα 34. Απόκτηση γνώσης για την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

22. Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με τις δραστηριότητες στη διδασκαλία μου

Γράφημα 35. Απόκτηση γνώσης για την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ανάλογα με τις δραστηριότητες στη διδασκαλία

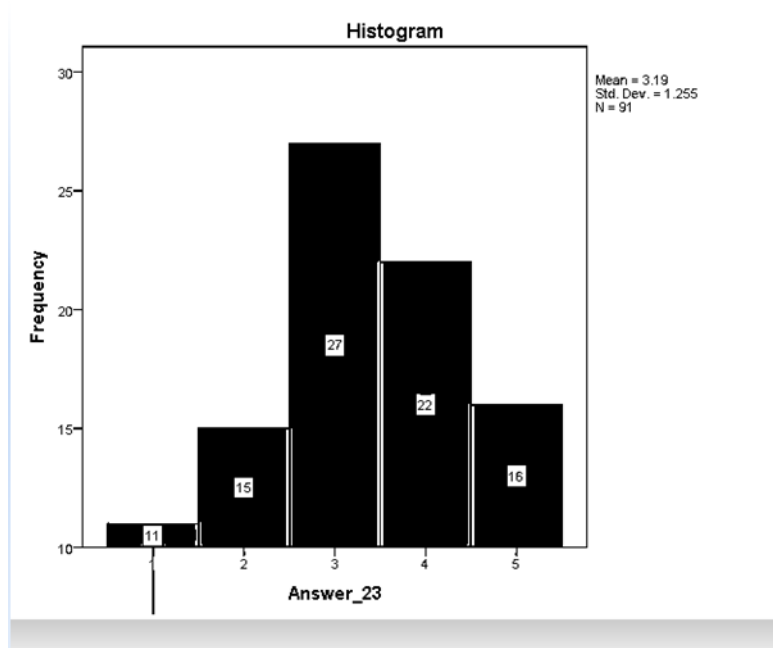


1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των φιλολόγων του δείγματος αξιολογούν τις γνώσεις ως καλές σχετικά με την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ανάλογα των δραστηριοτήτων στη διδασκαλία τους (28/91), ποσοστό της τάξης σχεδόν 31%.

23. Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό για τη βελτίωση της παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές μου.

Γράφημα 36 Απόκτηση γνώσης για τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού για τη βελτίωση της παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

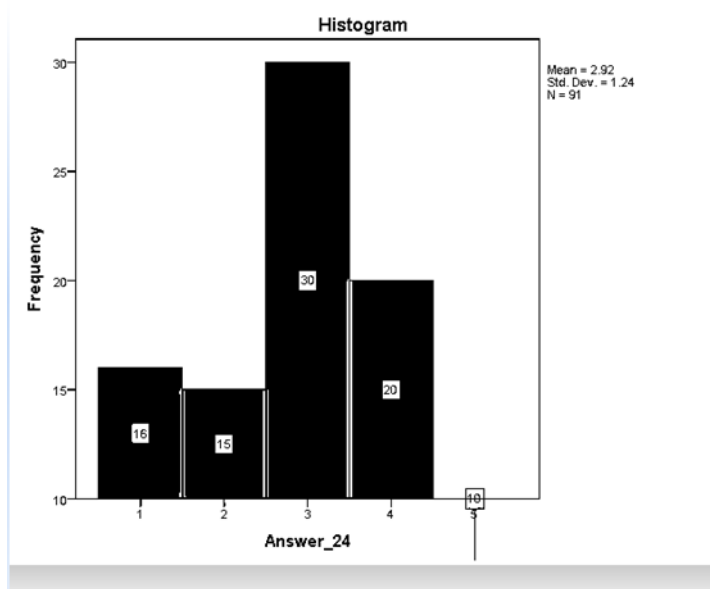
Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος καθηγητών γνωρίζει καλά να χρησιμοποιεί το κατάλληλο λογισμικό για τη βελτίωση της παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές. Αν συμπεριλάβουμε τη συχνότητα των απαντήσεων σε πολύ καλή και άριστη γνώση για χρήση κατάλληλων λογισμικών, το πλήθος του δείγματος προσεγγίζει τα 65 άτομα δηλ. ποσοστό της τάξης του 71.4%. Αρκετά υψηλό ποσοστό, άρα, αντιλαμβανόμαστε ότι οι περισσότεροι φιλόλογοι του δείγματος γνωρίζουν να κάνουν χρήση του κατάλληλου λογισμικού προκειμένου να βελτιώσει την παράδοση του μαθήματός τους και να παρουσιάσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους με πιο ελκυστικό τρόπο.

24. Αξιοποιώ το κατάλληλο λογισμικό για να ενεργοποιήσω τη συμμετοχή των μαθητών μου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των καθηγητών του δείγματος γνωρίζουν καλά να αξιοποιούν το κατάλληλο λογισμικό για να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των

μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (30/91), ποσοστό της τάξης σχεδόν 30%, δηλαδή ένας στους τρεις φιλόλογους.

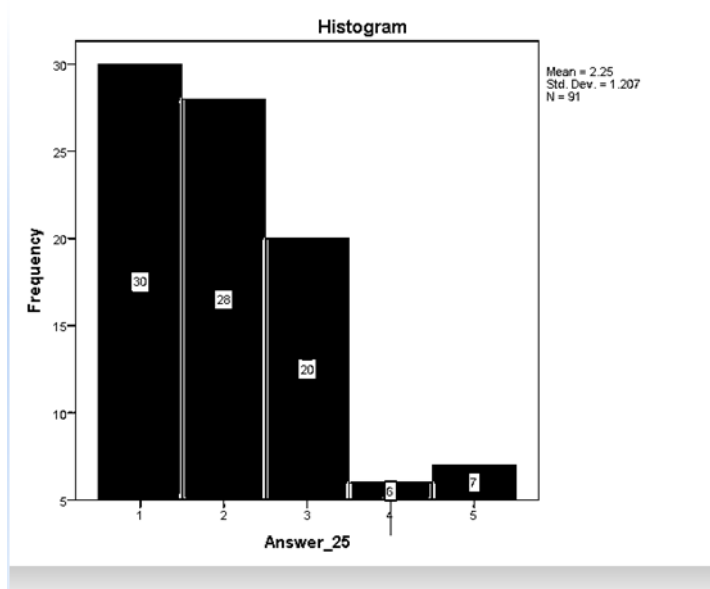
Γράφημα 37. Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση του κατάλληλου λογισμικού για την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

25. Αξιοποιώ τις εφαρμογές Web 2.0 για να αναπτύξουν οι μαθητές μου τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας

Γράφημα 38. Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση των εφαρμογών Web 2.0 για να την ανάπτυξη από τους μαθητές της δεξιότητας της επικοινωνίας και συνεργασίας



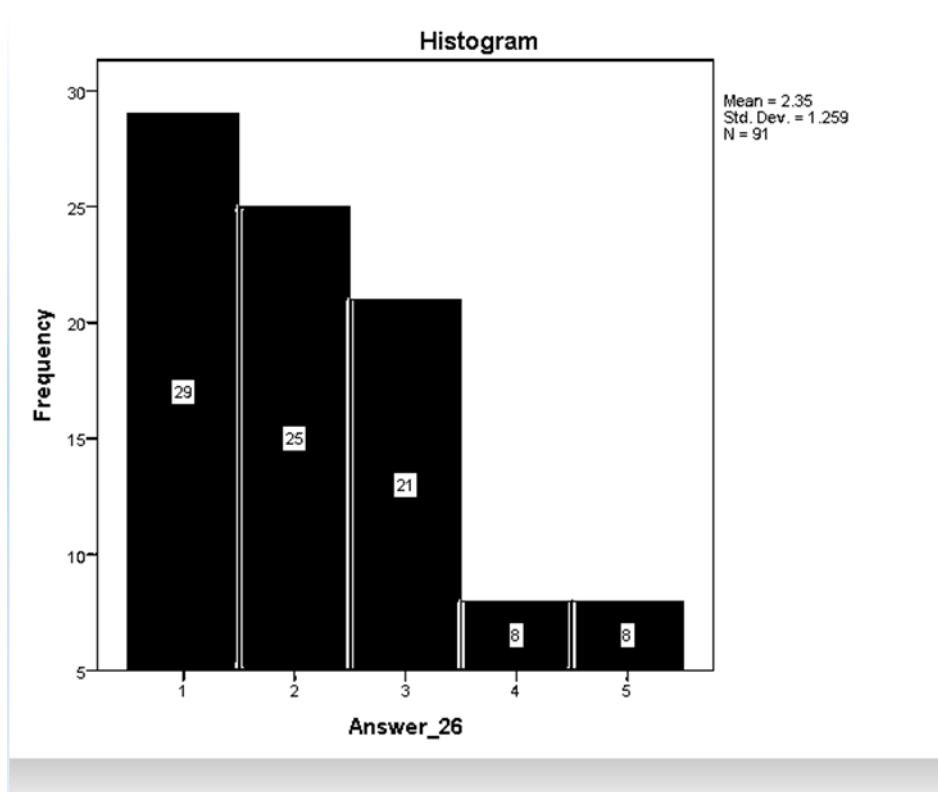
1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Όπως και στις προηγούμενες ερωτήσεις βλέπουμε ότι οι περισσότεροι φιλόλογοι θεωρούν ότι απέκτησαν γνώσεις από καθόλου ως ελάχιστα σχετικά με την αξιοποίηση

των εφαρμογών web 2.0, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας στους μαθητές τους.

26. Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό που θα με βοηθήσει στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών

Γράφημα 39. Απόκτηση γνώσης για τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού που θα βοηθήσει στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών



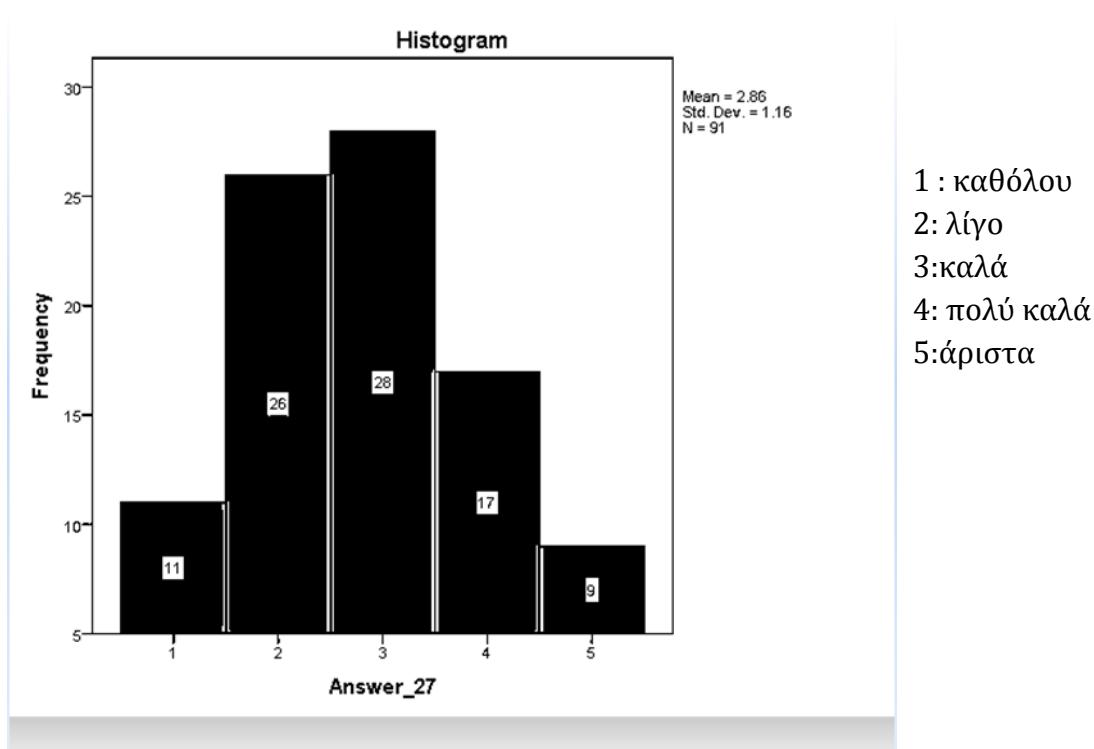
Παραπάνω παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος καθηγητών δεν απέκτησε γνώσεις, ώστε να κάνει χρήση του κατάλληλου λογισμικού για την αξιολόγηση των μαθητών (29/91), ποσοστό της τάξης 31.8%. Το πλήθος των φιλολόγων που απέκτησαν από καθόλου ως λίγη γνώση σχετικά με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού για την αξιολόγηση των μαθητών είναι 54/91 άτομα, ποσοστό σχεδόν 60%, πάνω από μισό δείγμα του πληθυσμού. Όπως καταλαβαίνουμε αυτό δείχνει έλλειψη γνώσης για τη χρησιμοποίηση του κατάλληλου λογισμικού αξιολόγησης.

7.3.2.3 Απόκτηση Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σχετικά με την απόκτηση ΠΓΠ από του φιλόλογους του δείγματος, μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος στα ΤΠΕ.

27. Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό που θα βοηθήσει τους μαθητές μου στην επικοινωνιακή πορεία της μάθησης

Γράφημα 40. Απόκτηση γνώσης για την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού που θα βοηθήσει τους μαθητές στην επικοινωνιακή πορεία της μάθησης

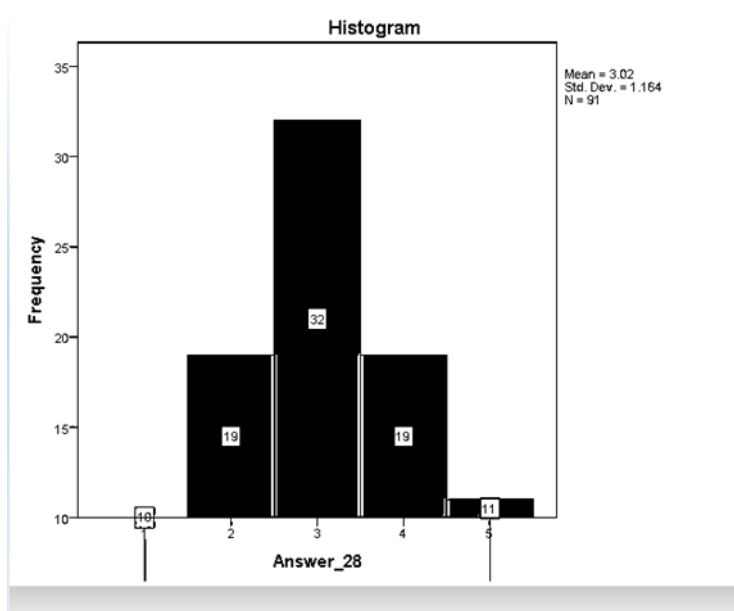


Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη συχνότητα βρίσκεται στην απάντηση καλά σχετικά με την απόκτηση γνώσης για την επιλογή κατάλληλου λογισμικού που θα βοηθήσει τους μαθητές στην επικοινωνιακή πορεία της μάθησης. Οι καθηγητές προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να εμπλουτίσουν τους τρόπους διδασκαλίας και εκμάθησης με τεχνολογικά μέσα.

28. Αξιοποιώ το κατάλληλο λογισμικό σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας μου

Το ίδιο ισχύει για την απόκτηση γνώσης σχετικά με την αξιοποίηση του κατάλληλου λογισμικού σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας των φιλολόγων. Η μεγαλύτερη συχνότητα απαντήσεων απεικονίζεται στην καλή γνώση.

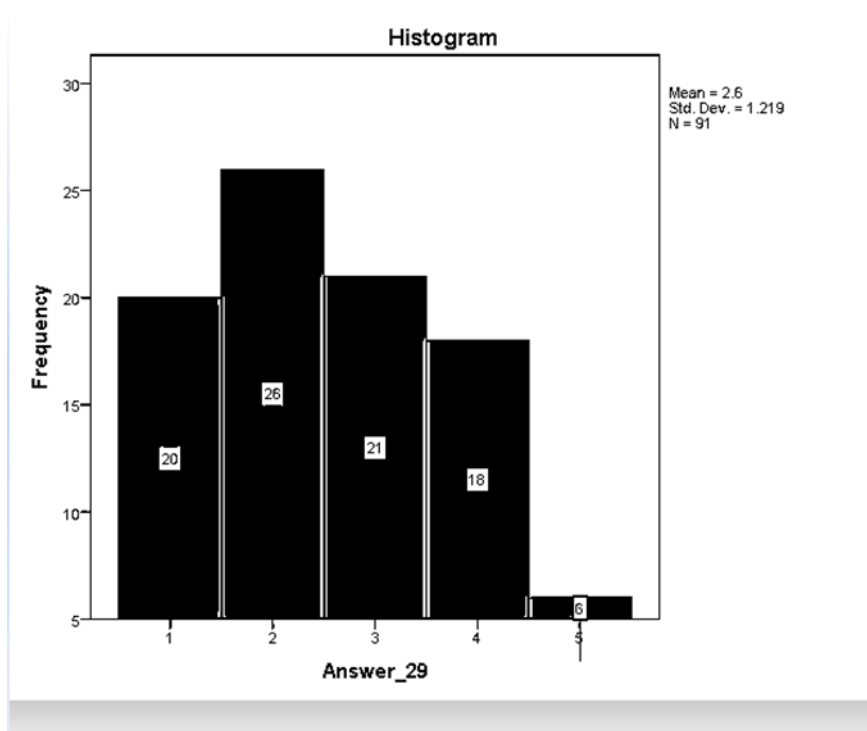
Γράφημα 41. Απόκτηση γνώσης για την αξιοποίηση του κατάλληλου λογισμικού σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

29. Αξιολογώ την επίτευξη των στόχων με το κατάλληλο λογισμικό

Γράφημα 42. Απόκτηση γνώσης για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων με το κατάλληλο λογισμικό

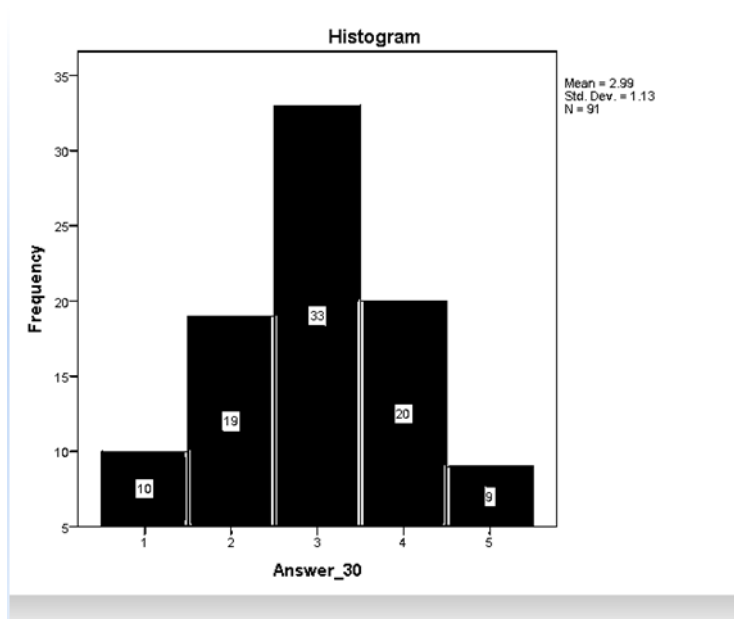


1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Το μεγαλύτερο πλήθος καθηγητών πραγματοποιεί λίγη αξιολόγηση για την επίτευξη στόχων με κατάλληλο λογισμικό (26/91), ποσοστό της τάξης 28.6%.

30. Προσαρμόζω τις διδακτικές δραστηριότητες με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου

Γράφημα 43. Απόκτηση γνώσης για την προσαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

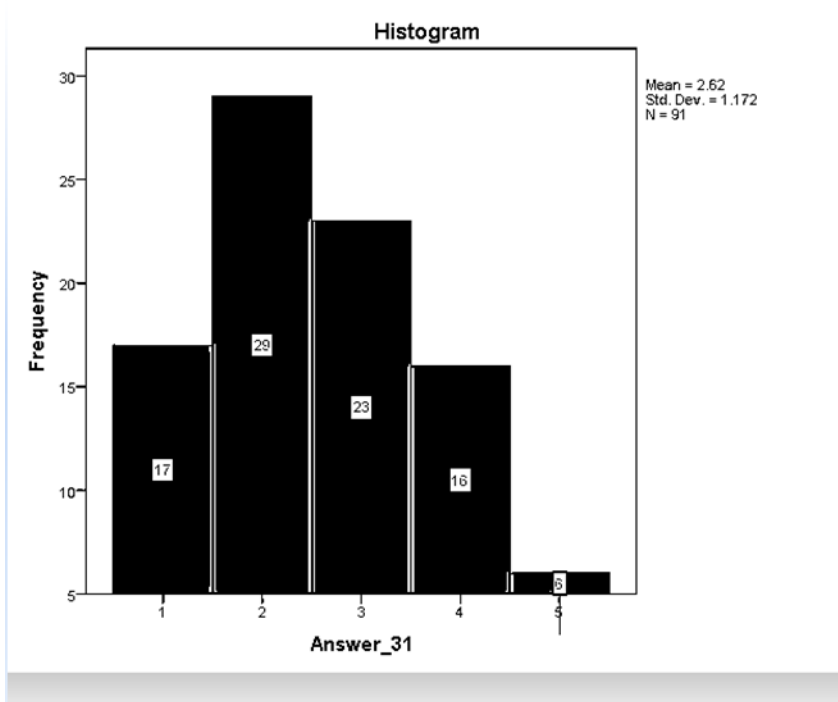
Η μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρείται στη καλή γνώση για την προσαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων με χρήση ΤΠΕ για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το πλήθος είναι 33 άτομα, ποσοστό εμφάνισης 36.3%.

7.3.2.4 Απόκτηση Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου

Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα αποτελέσματα για την απόκτηση ΤΠΓΠ από τους φιλολόγους του Ν. Μεσσηνίας, που συμμετείχαν στην έρευνα.

31. Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας

Γράφημα 44 Απόκτηση γνώσης για την υλοποίηση σεναρίων διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας.



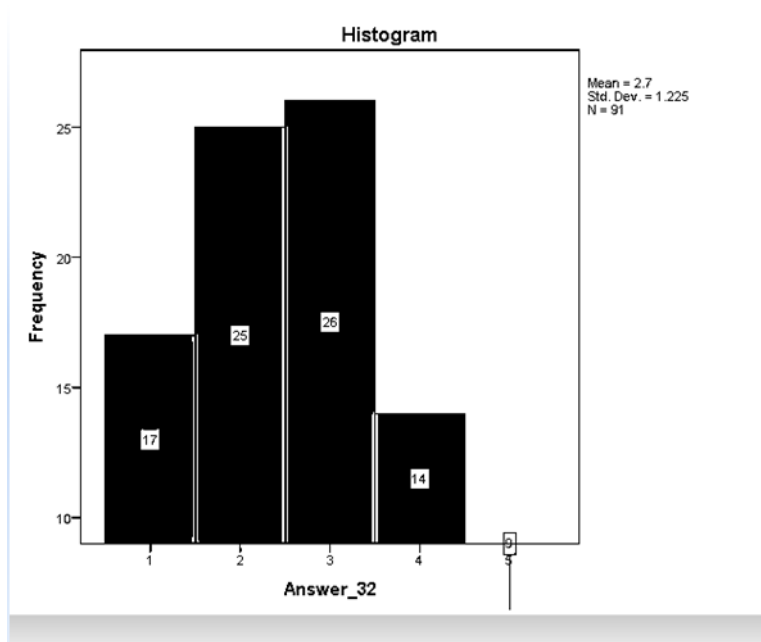
1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Εδώ παρατηρείται ότι οι φιλόλογοι αξιολογούν τη γνώση τους ως λίγο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας

32. Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας

Παρατηρείται η μεγαλύτερη συχνότητα στη καλή υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ , που να υποστηρίζουν ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι η απάντηση αυτή έχει σχεδόν ίδιο μέγεθος με τη συχνότητα απαντήσεων - λίγο. Το μεγαλύτερο πλήθος απαντήσεων ανήκει στις κατηγορίες από λίγο υλοποίηση ως καλή, 25 και 26 απαντήσεις αντίστοιχα, σύνολο 51/91 απαντήσεις, ποσοστό της τάξης 56%.

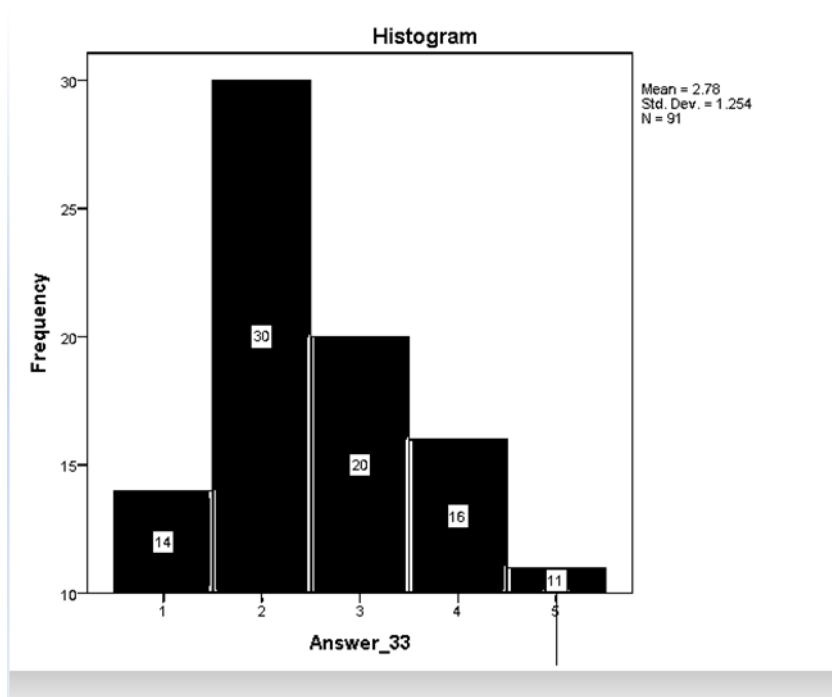
Γράφημα 45. Απόκτηση γνώσης για την υλοποίηση σεναρίων διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

33. Συνδυάζω διαφορετικούς διδακτικούς πόρους (πχ. περισσότερα του ενός λογισμικά, ιστοσελίδες...) για την επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος

Γράφημα 46. Απόκτηση γνώσης για τον συνδυασμό διαφορετικών διδακτικών πόρων για την επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος

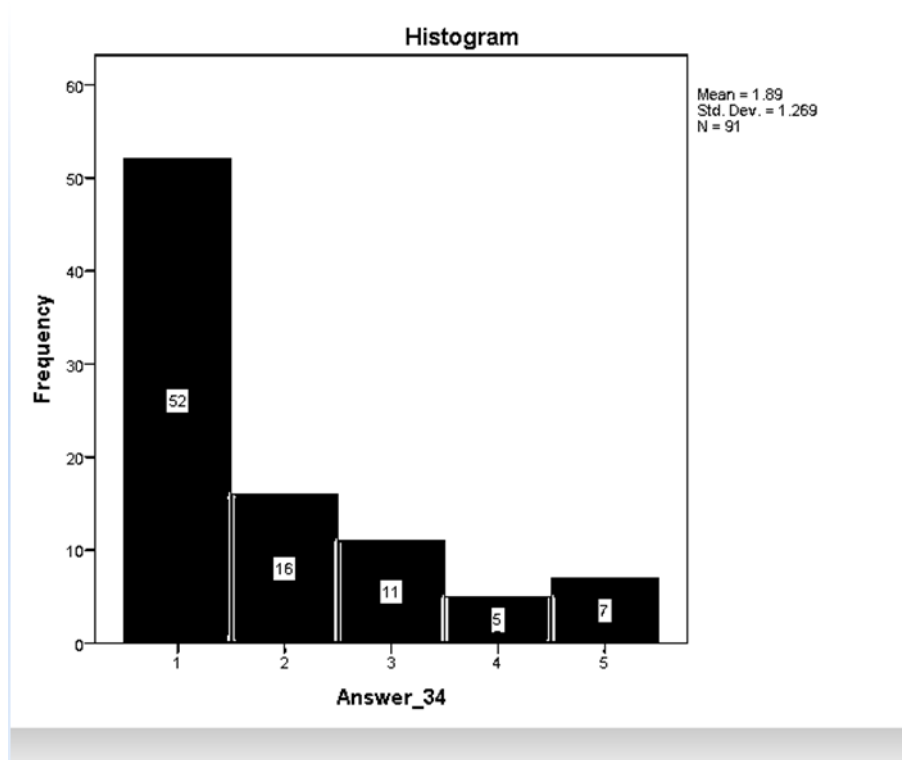


1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος απαντήσεων δείχνουν λίγο συνδυασμό διαφορετικών διδακτικών πόρων από τους καθηγητές.

34. Επικοινωνώ ασύγχρονα και αλληλεπιδρώ για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές μου, αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0 (blogs, wikis, edmodo...)

Γράφημα 47. Απόκτηση γνώσης για τη ασύγχρονη επικοινωνία και αλληλεπίδραση για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0

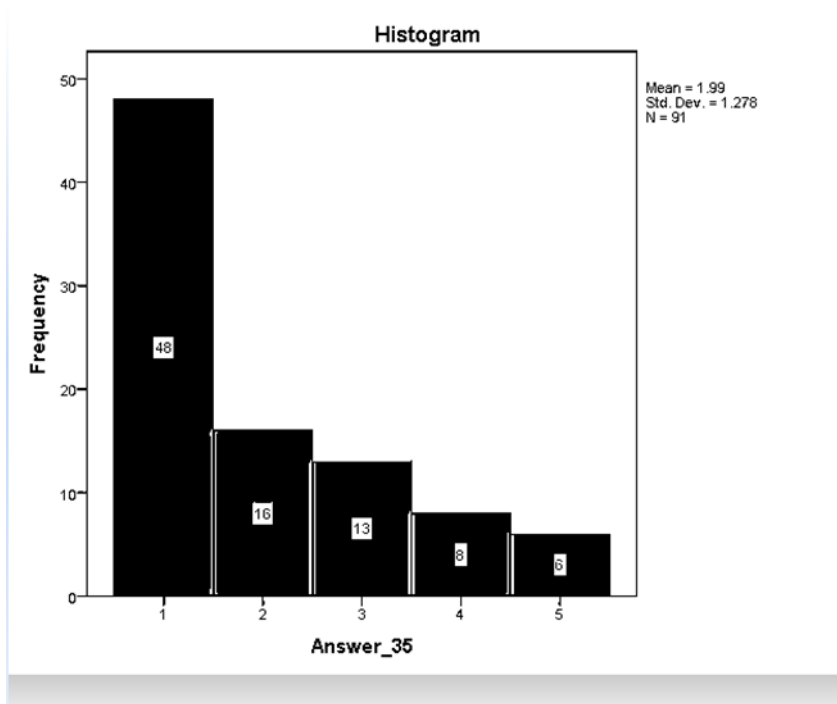


1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Εδώ παρατηρούμε ότι συντριπτική πλειοψηφία (52/91) των ατόμων του δείγματος απάντησαν ότι δεν επικοινωνούν καθόλου ασύγχρονα και αλληλεπιδρούν για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0, σε ποσοστό της τάξης 57%.

35. Ενισχύω την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές μου, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0 (blogs, wikis, edmodo, συνεργατικά έγγραφα googledrive,...)

Γράφημα 48 Απόκτηση γνώσης για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0



1 : καθόλου
2: λίγο
3:καλά
4: πολύ καλά
5:άριστα

Τέλος, παρατηρούμε επίσης ότι η πλειονότητα των φιλόλογων (48/91) δεν ενισχύει καθόλου την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές τους, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0, σε ποσοστό της τάξης 52.7%.

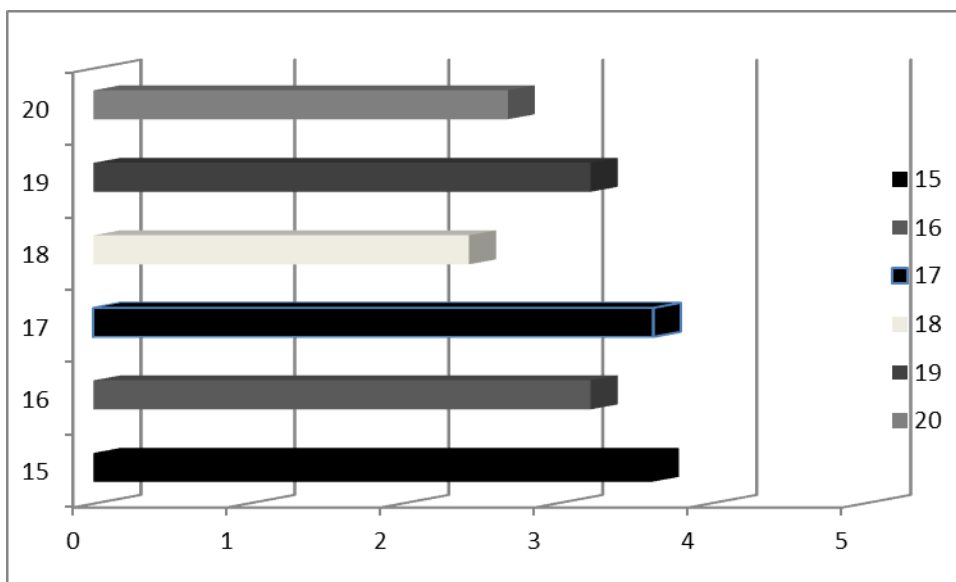
Εν κατακλείδι παρατηρούμε ότι υπάρχει γνώση για τη χρήση τεχνολογικών μέσων προκειμένου να βελτιωθεί ο τρόπος διδασκαλίας των καθηγητών με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, αλλά φαίνεται οι φιλόλογοι του δείγματος να μην έχουν ακόμα διεισδύσει βαθύτερα στις γνώσεις για τη χρήση εξειδικευμένων εργαλείων που θα τους βοηθήσει στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αξιολόγηση και αλληλεπίδραση των μαθητών.

7.3.2.5 Συνολική Παρουσίαση της Απόκτησης ΤΠΓΠ

Ως προς την απόκτηση ΤΠΠ, όπως φαίνεται και στο γράφημα 49, οι φιλόλογοι του δείγματος έμαθαν καλά/ πολύ καλά να αξιοποιούν τις τεχνολογίες διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων τους, να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να κάνουν πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και να το προσεγγίζουν διαθεματικά. Όμως απέκτησαν λίγες γνώσεις προκειμένου να αξιοποιούν

τις εφαρμογές Web2.0 για να αναπτύσσουν δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων τους στην τάξη. Συνολικά στις ερωτήσεις της ΤΓΠ σημείωσαν Μ.Ο.: 3,14.

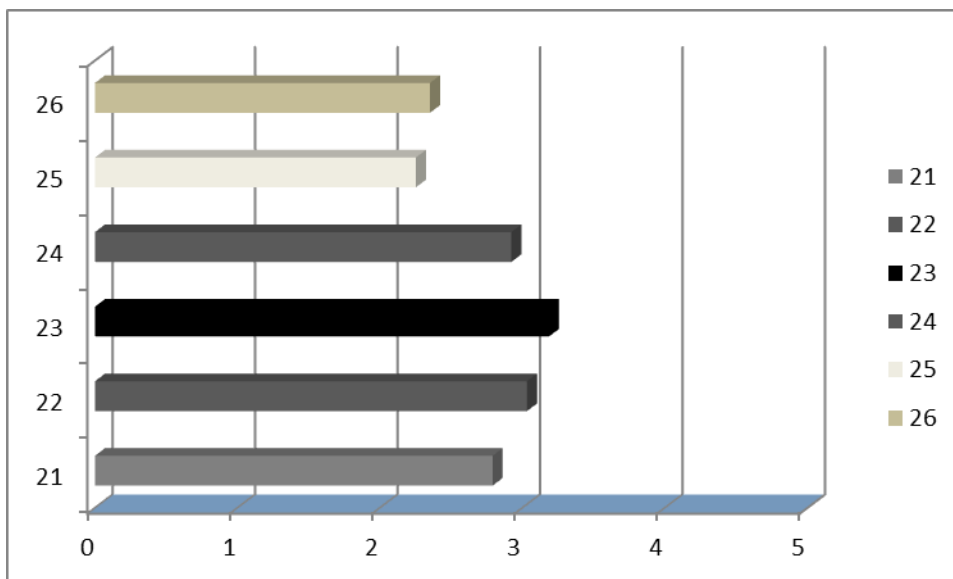
Γράφημα 49 Απόκτηση ΤΓΠ συνολικά, Μ.Ο.



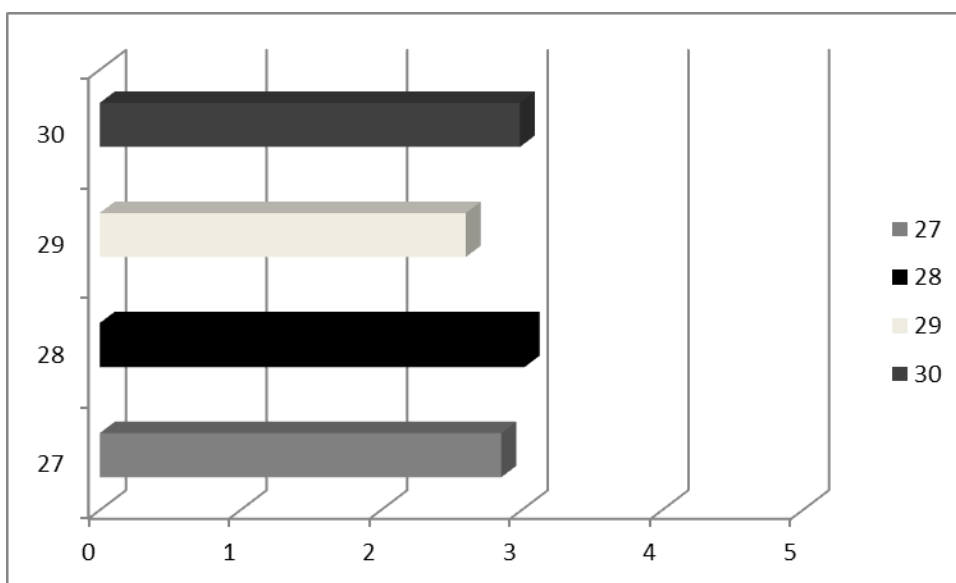
Ως προς την ΤΠΓ, όπως γίνεται εμφανές στο γράφημα 50, οι ερωτηθέντες ισχυρίστηκαν ότι απέκτησαν καλές γνώσεις προκειμένου να επιλέγουν το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με τις δραστηριότητες στη διδασκαλία τους, να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λογισμικό για τη βελτίωση της παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές και να αξιοποιούν το κατάλληλο λογισμικό για να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Όμως απέκτησαν λίγες γνώσεις για αξιοποιούν τις εφαρμογές Web 2.0 ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας και να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λογισμικό στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών. Μέσο όρο σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων σημείωσαν 2,75, δηλαδή χαμηλότερο από την προηγούμενη.

Ως προς την ΠΓΠ, όπως φαίνεται από το γράφημα 51, οι αποκρινόμενοι δήλωσαν ότι απέκτησαν λίγες/καλές γνώσεις προκειμένου να επιλέγουν το κατάλληλο λογισμικό που θα βοηθήσει τους μαθητές στην επικοινωνιακή πορεία της μάθησης και να προσαρμόζουν τις διδακτικές δραστηριότητες με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Σε αυτή τη συνιστώσα της ΤΠΓΠ ο Μ.Ο. ήταν ακόμη πιο χαμηλός, 2,86.

Γράφημα 50. Απόκτηση ΤΠΓ συνολικά, Μ.Ο.

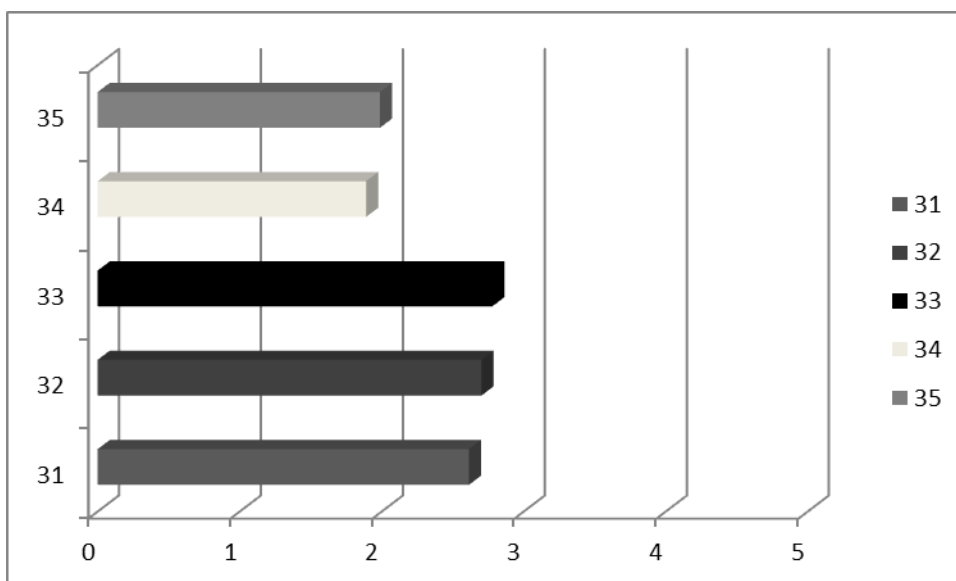


Γράφημα 51. Απόκτηση ΠΓΠ συνολικά, Μ.Ο.



Ως προς τη συνθετική γνώση ΤΠΓΠ, οι ερωτώμενοι σημείωσαν τον χαμηλότερο Μ.Ο> της τάξης του 2,39, με τις ερωτήσεις 34, 35 που σχετίζονταν με τον Web 2.0 να φτάνουν κατά Μ. Ο. χαμηλότερα τους 2 (1,89 και 1,98 αντίστοιχα). Υψηλότερο Μ.Ο. είχε η ερώτηση 33 για τον συνδυασμό διαφορετικών τεχνολογικών πόρων προκειμένου να πετύχουν ένα μαθησιακό αποτέλεσμα

Γράφημα 52. Απόκτηση ΤΠΓΠ συνολικά, Μ.Ο.



7.4 Αποτελέσματα για την Εφαρμογή των Γνώσεων από την Επιμόρφωση στις ΤΠΕ

Θα περιγράψουμε το 2^ο μέρος των ερωτηματολογίων που αφορά στην εφαρμογή των γνώσεων και εν συνεχεία θα περάσουμε στην συσχέτιση των ερωτηματολογίων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των φιλολόγων αλλά και την προσπάθεια συσχετισμού των ερωτηματολογίων μεταξύ της απόκτησης των γνώσεων και της εφαρμογής των γνώσεων στη διδασκαλία. Επειδή δεν είναι χρήσιμο να αναφέρουμε όλους τους πιθανούς συσχετισμούς μεταξύ των μεταβλητών θα παραλείψουμε τους μη σημαντικούς (μη συσχέτιση) και θα αναφερθούμε μόνο στις σημαντικές συσχετίσεις των ερωτηματολογίων. Αυτό θα το πράξουμε για καλύτερη κατανόηση της ανάλυσης από τη σκοπιά ότι αν αρχίσουμε να προσθέτουμε απλά output (αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης) για τόσες συσχετίσεις δε θα υπάρχει η δυνατότητα ανάγνωσης της εργασίας, αρχικά, αλλά και η δυνατότητα ερμηνείας χρήσιμων συμπερασμάτων.

Σε αυτό το τμήμα των ερωτήσεων αλλάζει η κλίμακα σε

- 1- Καθόλου
- 2- Λίγο
- 3- Αρκετά
- 4- Πολύ
- 5- Πάρα πολύ

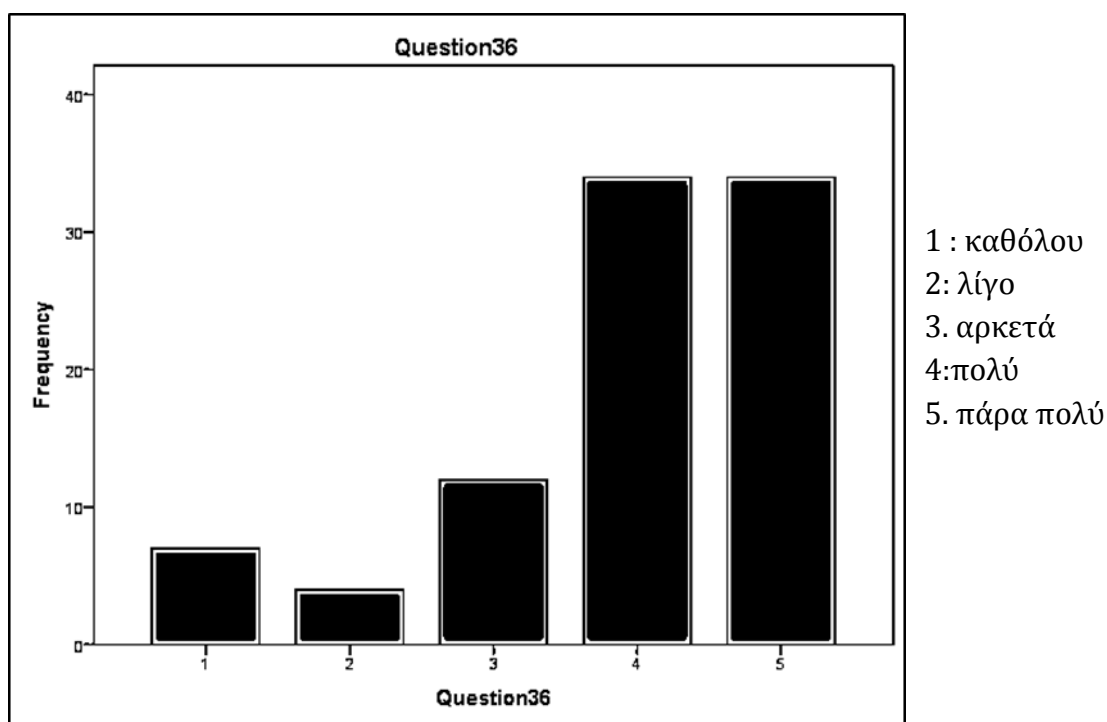
7.4.1 Αξιοποίηση λογισμικών και υπηρεσιών ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία

Η περιγραφή των αποτελεσμάτων (Παράρτημα Δ, Δ1 Πίνακας, σ. 224) σχετικά με την αξιοποίηση λογισμικών και υπηρεσιών ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία ξεκινά από το ερώτημα

2.1 Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ κατά τη διδασκαλία τα παρακάτω

36. Τον επεξεργαστή κειμένου (Word)

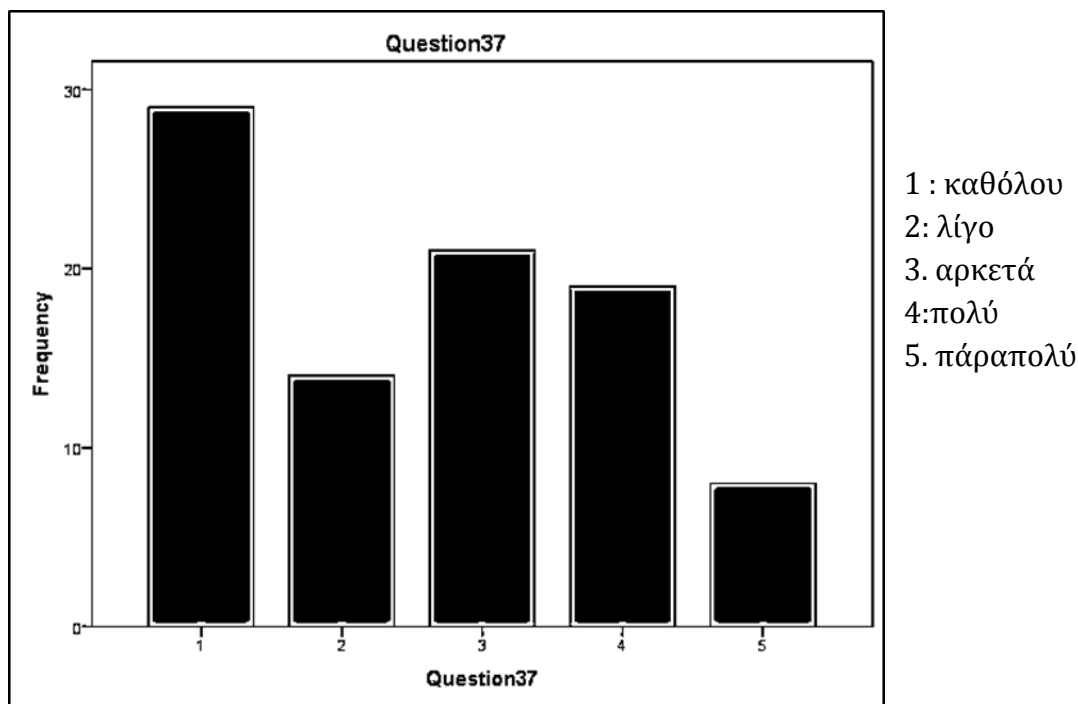
Γράφημα 53. Αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου κατά τη διδασκαλία



Παρατηρούμε ότι μεγάλο πλήθος των φιλολόγων χρησιμοποιεί τον επεξεργαστή κειμένου (Word) με επικρατούσα τιμή πολύ και πάρα πολύ (ίδιο πλήθος απαντήσεων) και αυτό έχει συνάφεια με το γεγονός ότι υπήρχε μεγάλη απόκτηση γνώσης του επεξεργαστή κειμένου μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος, όπως σημειώθηκε στην ερώτηση 1. Το πλήθος των ατόμων – απαντήσεων και για τις δύο κατηγορίες είναι αντίστοιχα 34 και 34, με ποσοστό για τη κάθε κατηγορία της τάξης 37.4%, αθροιστικά 74.8%, το οποίο δείχνει τη μεγάλη χρήση του επεξεργαστή κειμένου από τη πλειονότητα των φιλολόγων.

37. Τα υπολογιστικά φύλλα (Excel)

Γράφημα 54. Αξιοποίηση των υπολογιστικών φύλλων κατά τη διδασκαλία

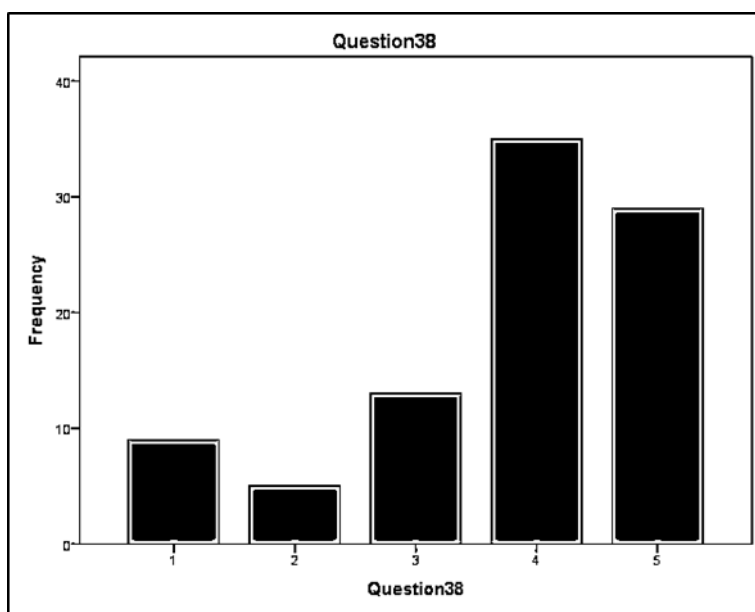


Σε αντίθεση με τα υπολογιστικά φύλλα Excel όπου παρατηρείται σχεδόν καθόλου χρήση του εργαλείου από 29 από τα 91 άτομα του δείγματος δηλ. ποσοστό της τάξης 31.9% και αν προσθέσουμε και τα 14 άτομα που το αξιοποιούν λίγο, το σύνολο προσεγγίζει τα 43/91 άτομα του πληθυσμού δηλαδή σχεδόν τους μισούς καθηγητές. Όπως είχαμε αναφέρει αυτό είναι λογικό, διότι τα υπολογιστικά φύλλα Excel είναι για πραγματοποίηση υπολογιστικών διαδικασιών, συναρτήσεων κ.α., τα οποία δεν είναι στο άμεσο φάσμα των διδακτικών αντικειμένων των φιλόλογων λόγω της φύσης της εργασίας τους.

38. Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)

Όπως και στη γνώση του εργαλείου, το λογισμικό παρουσίασης PowerPoint χρησιμοποιείται πολύ, από τη πλειονότητα των καθηγητών, σε πλήθος 35/91 άτομα, ποσοστό εμφάνισης της τάξης 38.5%. Αν προσθέσουμε τη κλίμακα από καλά ως πάρα πολύ χρήση (τιμές στη κλίμακα από 3-5) του εργαλείου προσεγγίζουμε το μεγαλύτερο δείγμα (77/91) ατόμων, ποσοστιαία σχεδόν 85%. Όπως αντιλαμβανόμαστε γίνεται ευρεία χρήση του εργαλείου και αυτό είναι λογικό, διότι είναι λογισμικό, το οποίο έχει απόλυτη συνάφεια με τη φύση της δουλειάς των φιλόλογων.

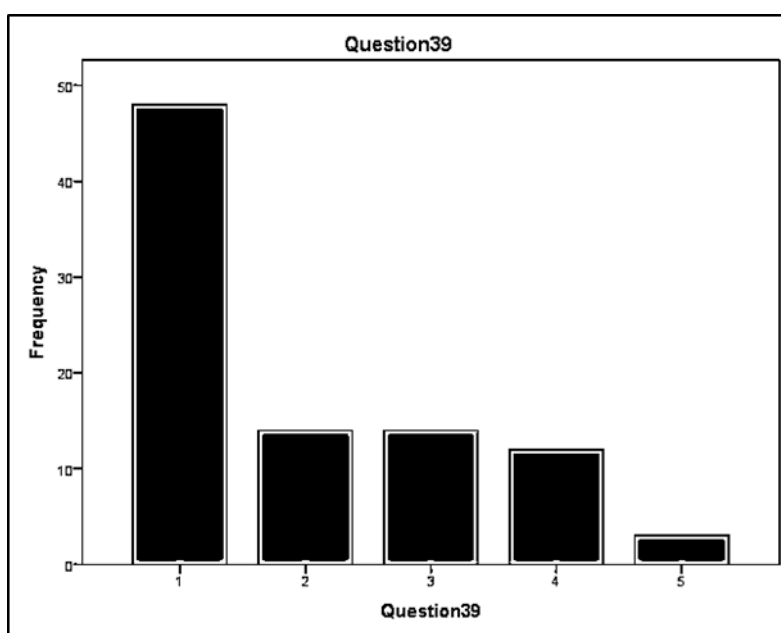
Γράφημα 55. Αξιοποίηση του λογισμικού παρουσίασης κατά τη διδασκαλία



- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5. πάρα πολύ

39. Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα

Γράφημα 56. Αξιοποίηση του λογισμικού του διαδραστικού πίνακα κατά τη διδασκαλία



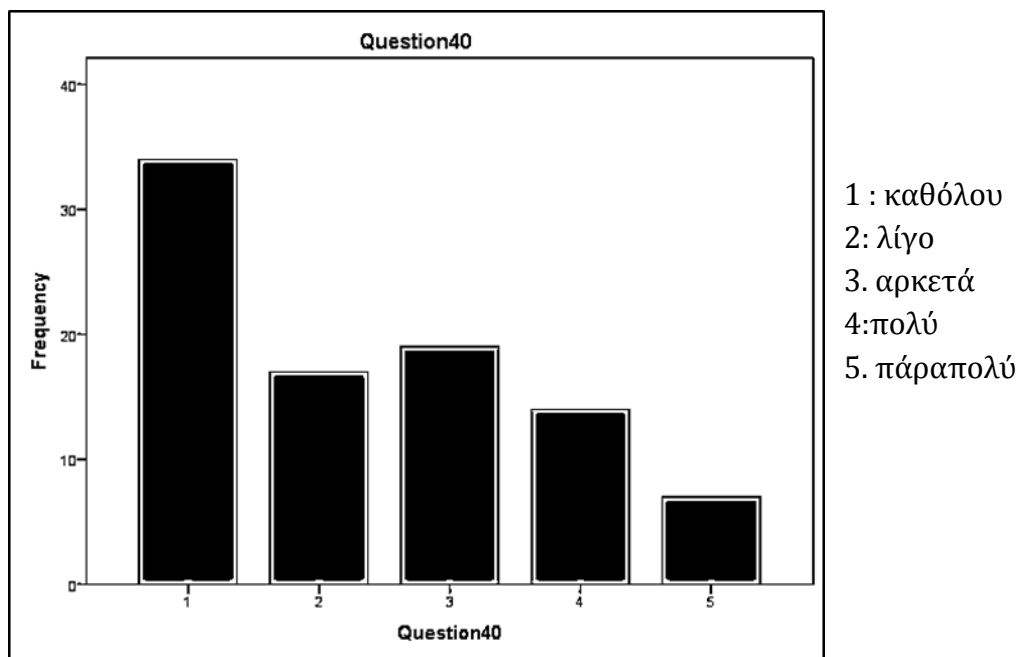
- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5. πάρα πολύ

Το λογισμικό διαδραστικού πίνακα, όπως είχαμε παρατηρήσει και από την δυσκολία απόκτησης γνώσης σχετικά με αυτό, δε χρησιμοποιείται σχεδόν καθόλου από τη πλειονότητα των καθηγητών. Το σύνολο των καθηγητών που δε χρησιμοποιεί λογισμικό διαδραστικού πίνακα είναι 48 άτομα από τα 91, ξεπερνάει δηλαδή το 50% του πληθυσμού. Όπως είχαμε τονίσει υπάρχει δυσκολία κατανόησης αλλά πιθανόν να

μην υπάρχουν και οι πόροι για την χρήση διαδραστικών πινάκων σε δημόσια σχολεία, οπότε δεν μπορεί να γίνει κατανόηση και εφαρμογή του λογισμικού.

40. Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά

Γράφημα 57. Αξιοποίηση γενικών εκπαιδευτικών λογισμικών κατά τη διδασκαλία

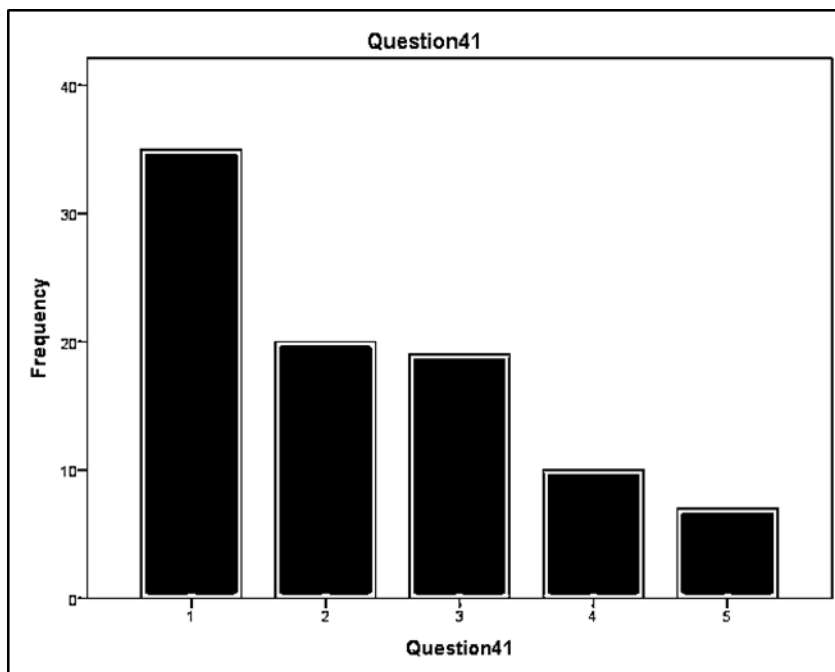


Επίσης, το ίδιο παρατηρούμε να ισχύει και για τη χρήση γενικών εκπαιδευτικών λογισμικών. Η πλειονότητα των φιλολόγων δε κάνει καθόλου χρήση των λογισμικών, 34/91 άτομα, ποσοστό της τάξης 37%.

41. Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα

Μία αντίστοιχη εικόνα παρατηρούμε και για τη χρήση ειδικών λογισμικών για τα φιλολογικά μαθήματα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε διότι υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση των λογισμικών είτε διότι δεν υπάρχουν οι πόροι για να αποκτηθούν ειδικά λογισμικά.

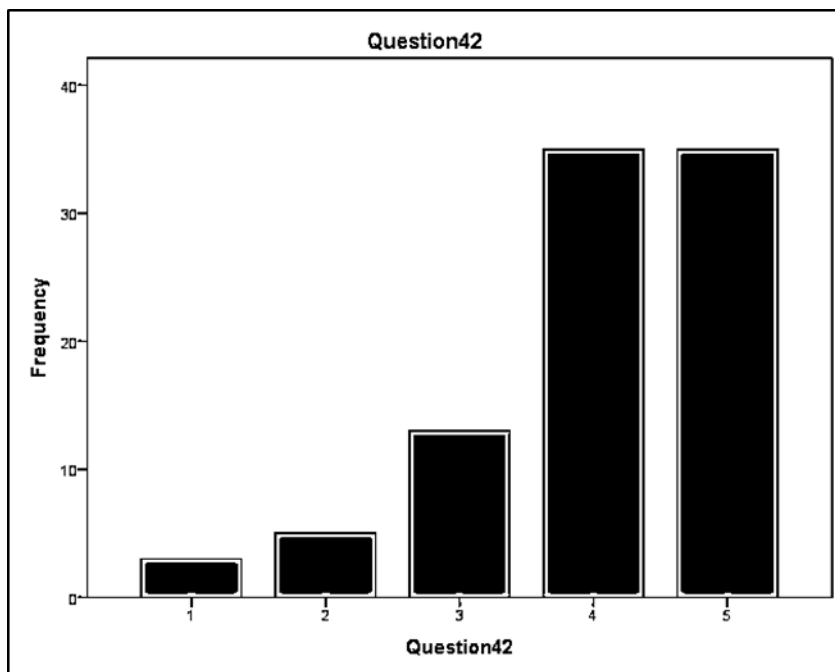
Γράφημα 58. Αξιοποίηση των ειδικών λογισμικών για τα φιλολογικά μαθήματα κατά τη διδασκαλία



- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5. πάρα πολύ

42. Διαδίκτυο

Γράφημα 59. Αξιοποίηση του διαδικτύου κατά τη διδασκαλία

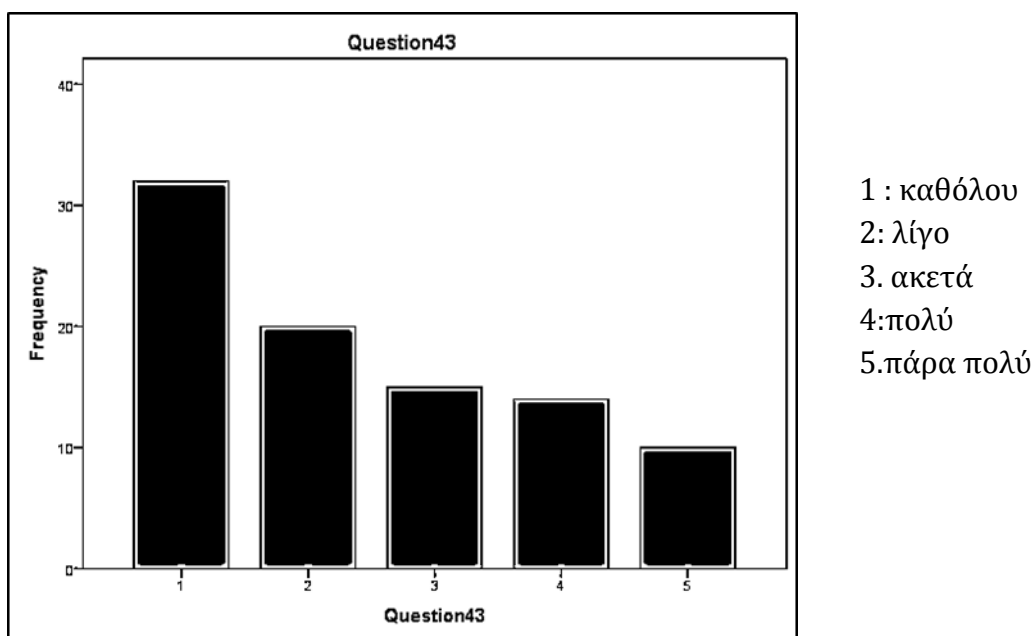


- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5. πάρα πολύ

Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των φιλολόγων κάνει πολύ και πάρα πολύ χρήση του διαδικτύου για να εμπλουτίσει τη χρήση τεχνολογικών μέσων κατά τη διδασκαλία τους. Σε συχνότητα εμφάνισης έχουμε αθροιστικά 70/91 άτομα (35 ανά κατηγορία), ποσοστιαία σχεδόν το 77%, δηλαδή δύο στους τρεις καθηγητές κάνουν χρήση του διαδικτύου για την εφαρμογή καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας, το οποίο είναι ικανοποιητικό ποσοστό για την εποχή που διανύουμε, όπου υπάρχει συνεχή ροή πληροφοριών.

43. Ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0

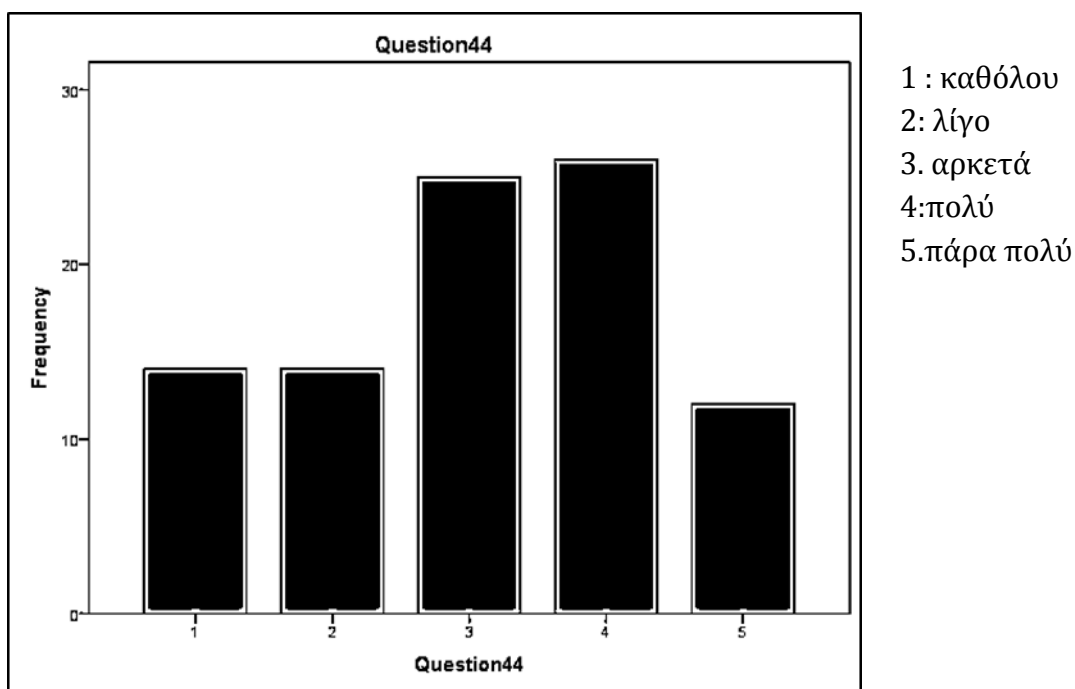
Γράφημα 60. Αξιοποίηση ειδικότερων εργαλείων και υπηρεσιών Web2.0 κατά τη διδασκαλία



44. Τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού

Όπως είχαμε παρατηρήσει και προηγουμένως το μεγαλύτερο πλήθος των φιλολόγων δε κάνει χρήση εργαλείων Web 2.0 (γράφημα 54), σε αντίθεση τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού όπου χρησιμοποιούνται πάρα πολύ από τη πλειονότητα των φιλολόγων του δείγματος. (γράφημα 55).

Γράφημα 61 Αξιοποίηση αποθετηρίων συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διδασκαλία



7.4.2 Εφαρμογή Γνώσεων ΤΠΓΠ κατά τη Διδασκαλία

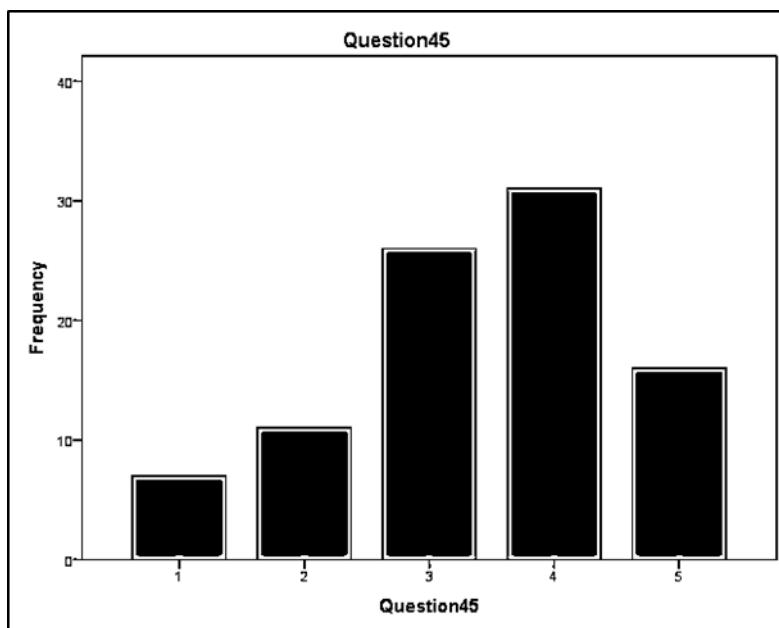
Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων διερευνάται κατά πόσο εφαρμόζονται οι γνώσεις ΤΠΓΠ κατά τη διδασκαλία και με ποιο τρόπο αξιοποιούνται οι ΤΠΕ κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η περιγραφή των αποτελεσμάτων (Παράρτημα Δ, Δ2 Πίνακας, σ. 225) αρχίζει από το ερώτημα

2.2. Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία μου:

45. Για την εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας μου

Γράφημα 62. Εποπτικοποίηση περιεχομένου διδασκαλίας

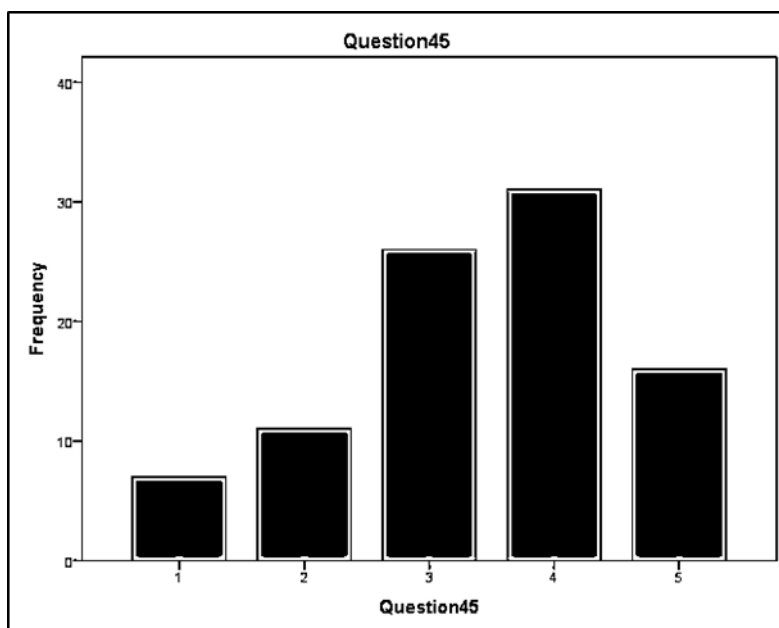


- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4.πολύ
- 5.πάρα πολύ

Ένα μεγάλο ποσοστό καθηγητών (31/91 περίπου 33%) αξιοποιεί σε μεγάλη συχνότητα (πολύ) τις γνώσεις στις ΤΠΕ για εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

46. Για την ομαδοσυνεργατική διάρθρωση του περιεχομένου τη διδασκαλίας μου

Γράφημα 63. Ομαδοσυνεργατική διάρθρωση του περιεχομένου τη διδασκαλίας

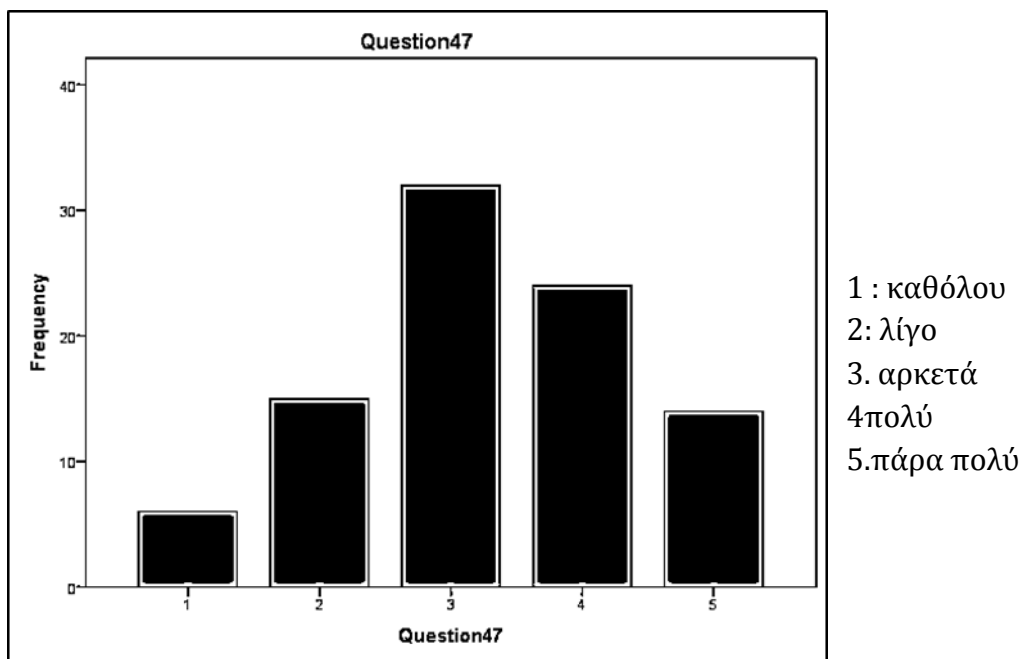


- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5. πάρα πολύ

Επίσης, μεγάλο πλήθος των φιλολόγων αξιοποιεί τις ΤΠΕ αρκετά για την ομαδοσυνεργατική διάρθρωση της διδασκαλίας αλλά και για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών.

47. Για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών

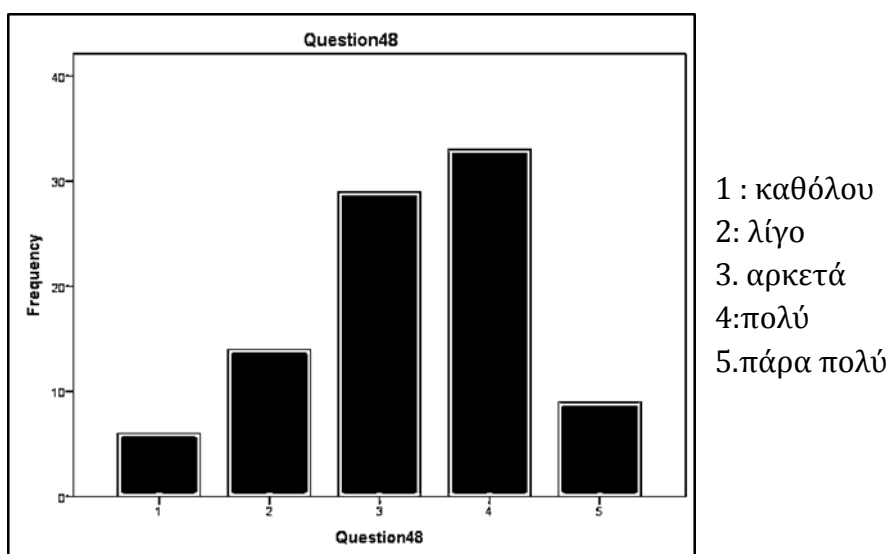
Γράφημα 64. Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών



Επίσης, μεγάλο πλήθος των φιλολόγων αξιοποιεί τις ΤΠΕ αρκετά έως καλά για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών

48. Για την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές

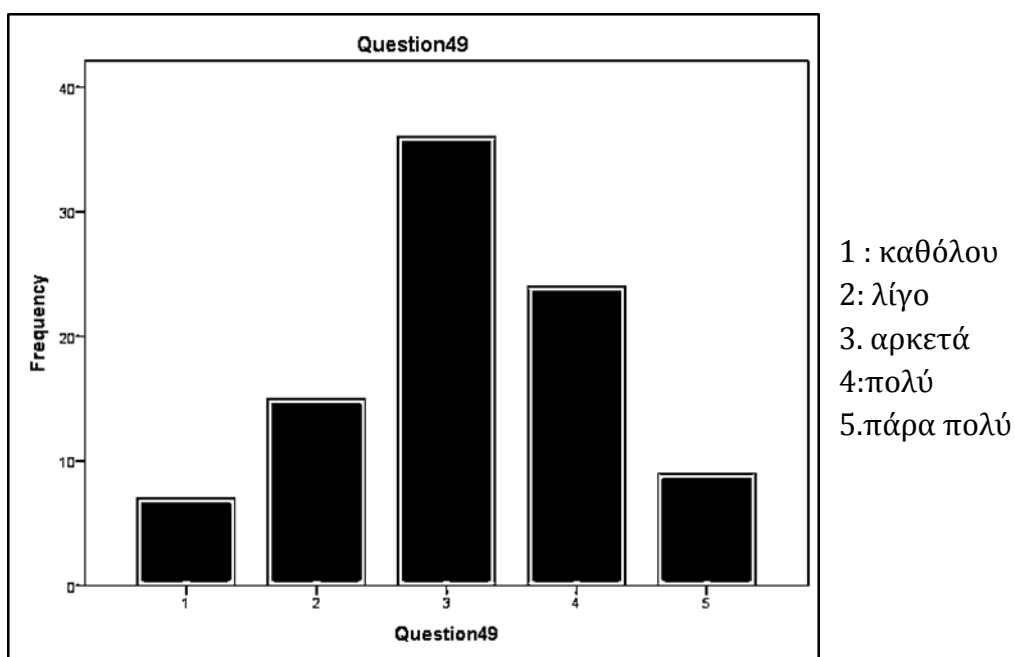
Γράφημα 65. Ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές



Παρατηρούμε ότι μεγάλος αριθμός καθηγητών χρησιμοποιεί αρκετά ως πολύ τις ΤΠΕ για την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, αριθμός ατόμων 33/91, ποσοστιαία 36%.

49. Για διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας

Γράφημα 66. Ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές

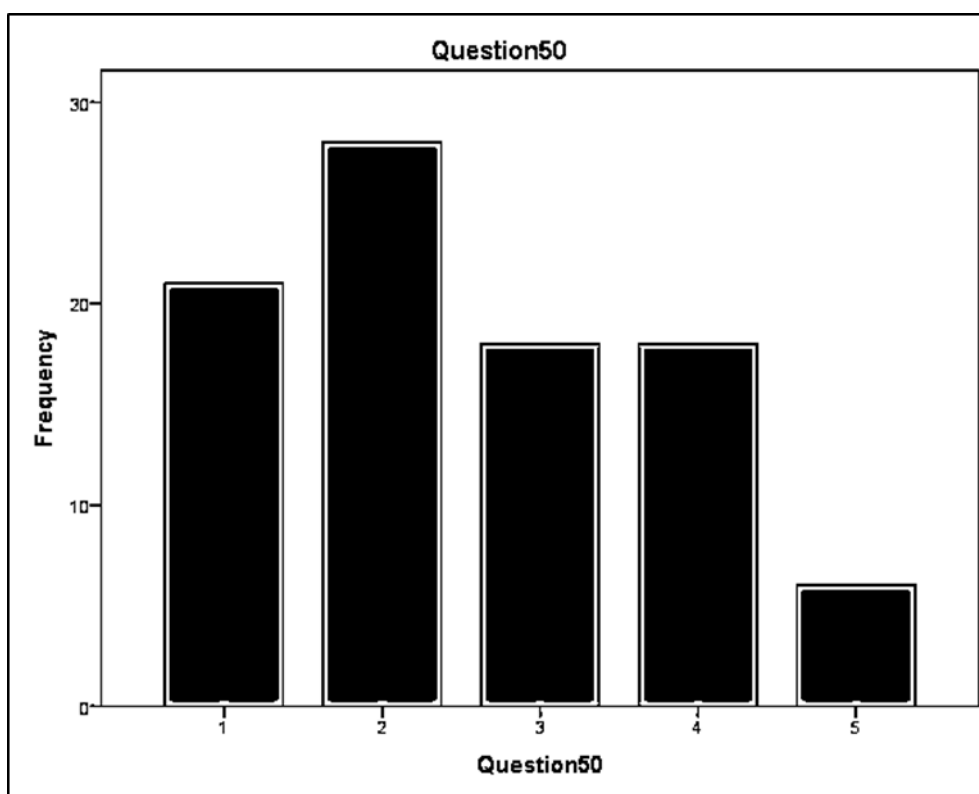


Οι απαντήσεις και σε αυτήν την ερώτηση κυμάνθηκαν στην πλειονότητά τους από αρκετά έως πολύ. Φαίνεται οι φιλόλογοι να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους.

50. Για εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση

Το 40% των ατόμων του δείγματος (φιλόλογοι) χρησιμοποιεί καλά τις ΤΠΕ για διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας (ερώτηση 49). Τουναντίον λίγοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικά σεμινάρια διδασκαλίας (αντίστοιχο ποσοστό στο 20%, ερώτηση 50).

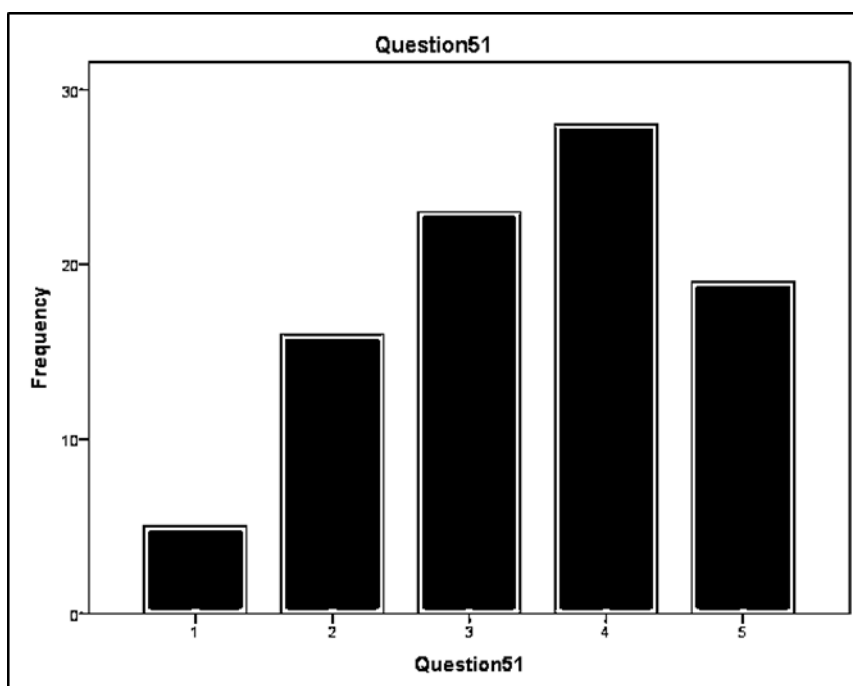
Γράφημα 67. Εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ



- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5.πάρα πολύ

51. Για την ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κειμένου

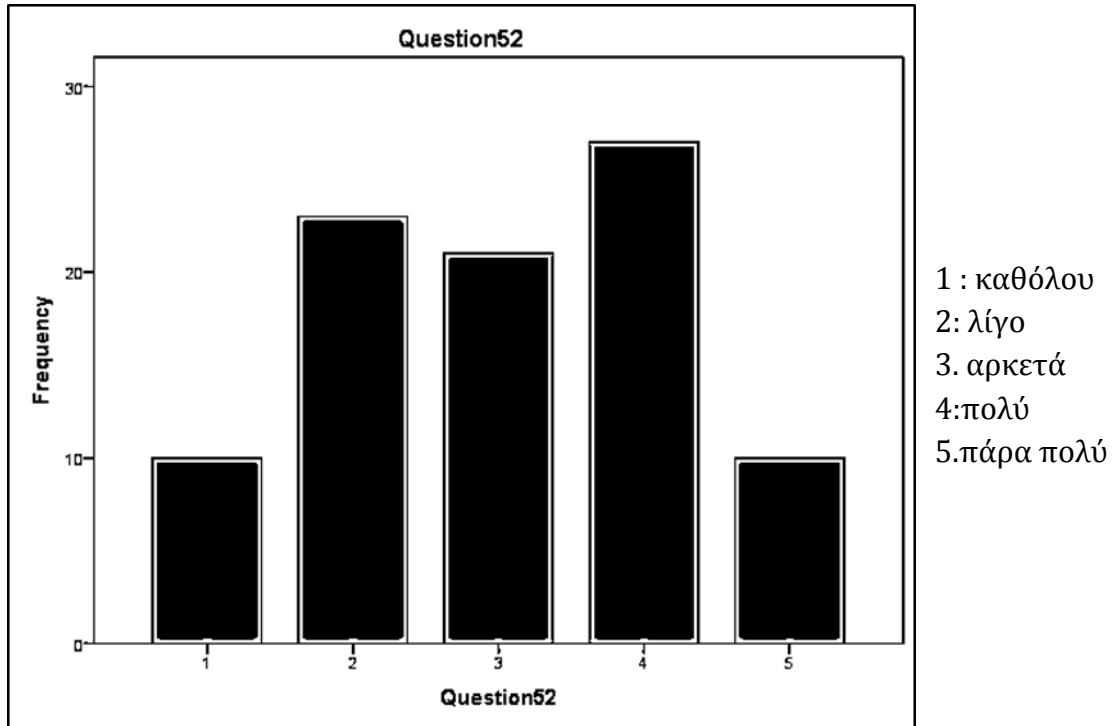
Γράφημα 68. Ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κείμενο



- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5.πάρα πολύ

52. Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών

Γράφημα 69. Ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών

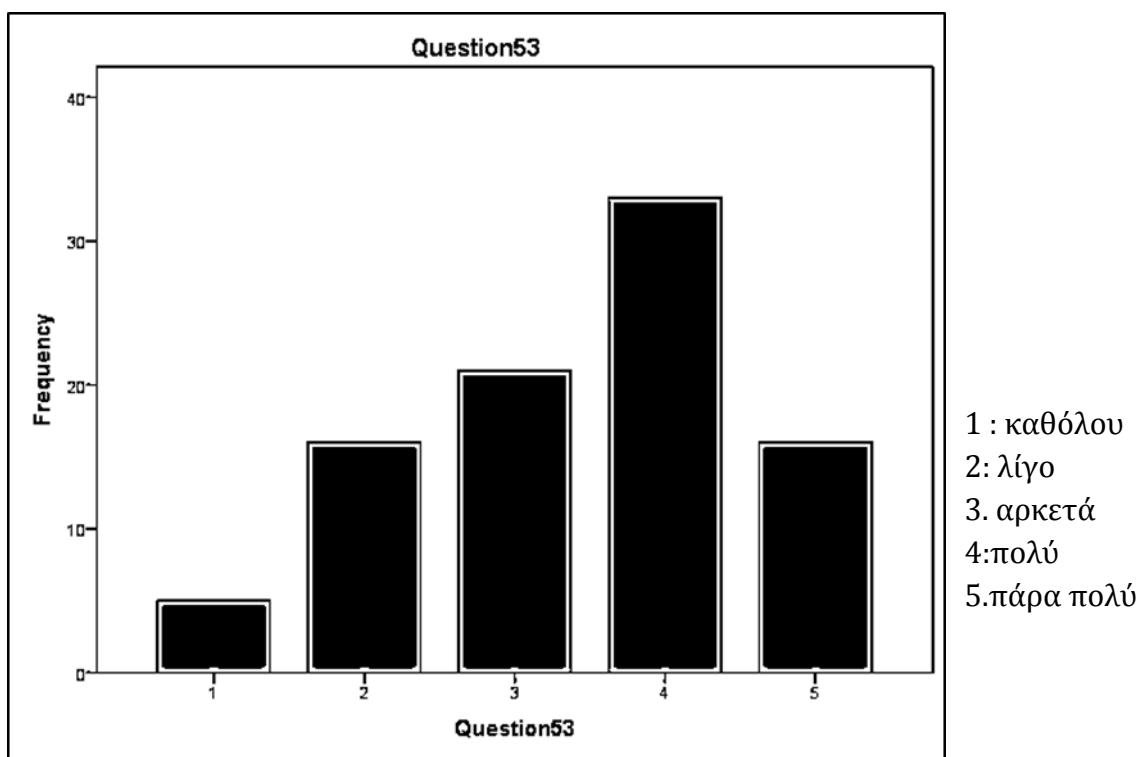


Μεγάλο πλήθος των φιλολόγων χρησιμοποιούν πολύ τα τεχνολογικά μέσα για την ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές, που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κειμένου, (28 άτομα από τα 91) ποσοστό της τάξης 31%, όπως επίσης και για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές, που απαιτούν την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών (όμοιο ποσοστό 30%).

53. Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων

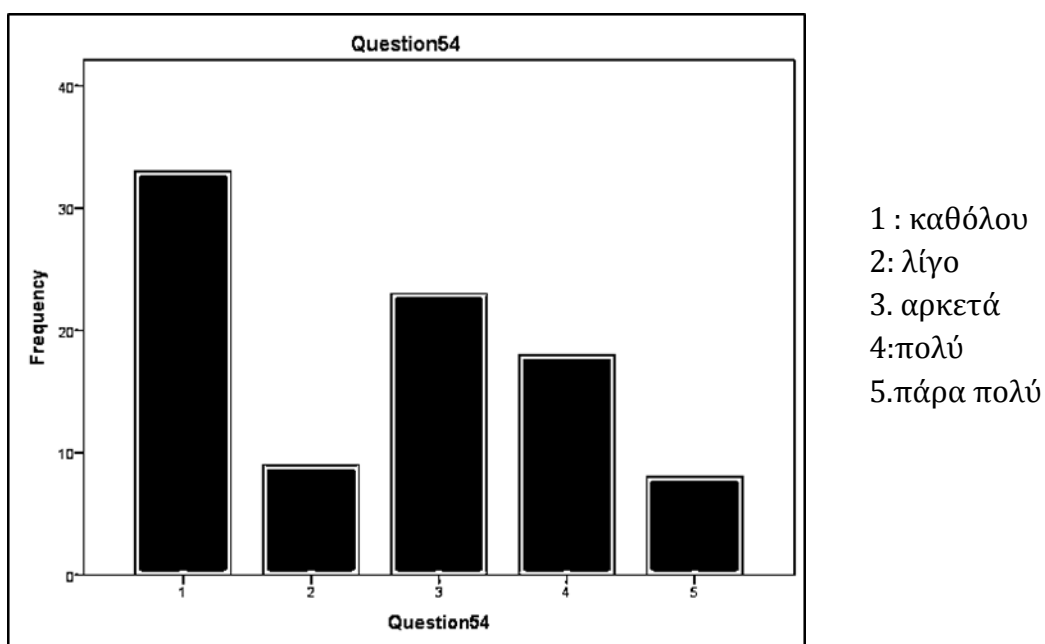
Μεγάλο πλήθος καθηγητών χρησιμοποιούν πολύ τα τεχνολογικά μέσα για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές, (33 άτομα από τα 91), που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων, ποσοστό 36.3%

Γράφημα 70. Ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων



54. Για την αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους

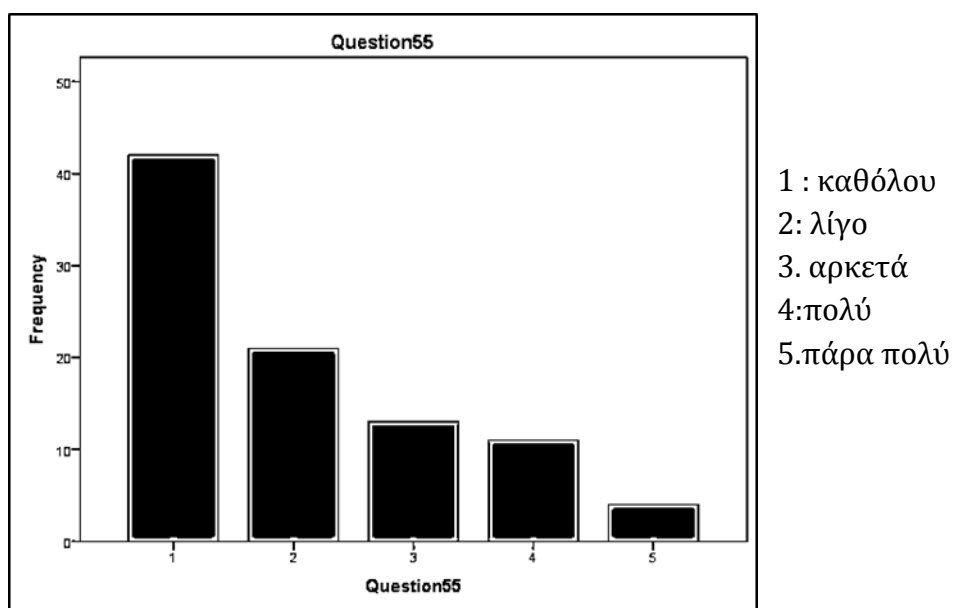
Γράφημα 71. Αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους



Οι φιλόλογοι φαίνεται στην πλειονότητά τους να μην χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα για την αξιολόγηση των μαθητών τους καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους, σύνολο 33/91 άτομα, ποσοστό 36, 3%.

55. Για την αξιολόγηση των μαθητών μου χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. Hotpotatoes,...)

Γράφημα 72. Αξιολόγηση των μαθητών μου χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά



Από την αντίθετη πλευρά παρατηρούμε καθόλου χρήση για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. Hotpotatoes) σε μεγάλο ποσοστό της τάξης του 46%.

7.4.3 Αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την Εργασία

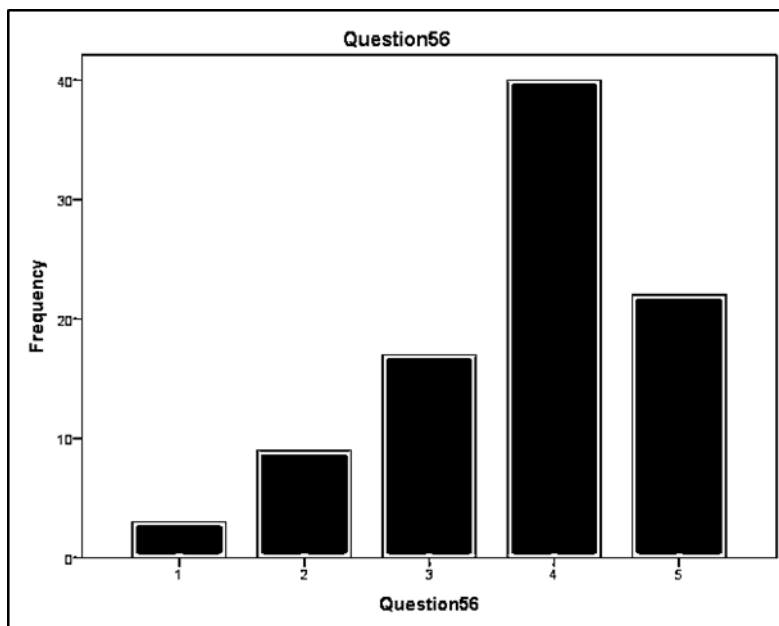
Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την εργασία των φιλολόγων στο σχολείο. Το τμήμα αυτό περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις με την παραπάνω κλίμακα.

Η ανάλυση ξεκινά με το ερώτημα

2.3 Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ κατά την εργασία μου:

56. Για την προετοιμασία του μαθήματος

Γράφημα 73. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προετοιμασία του μαθήματος

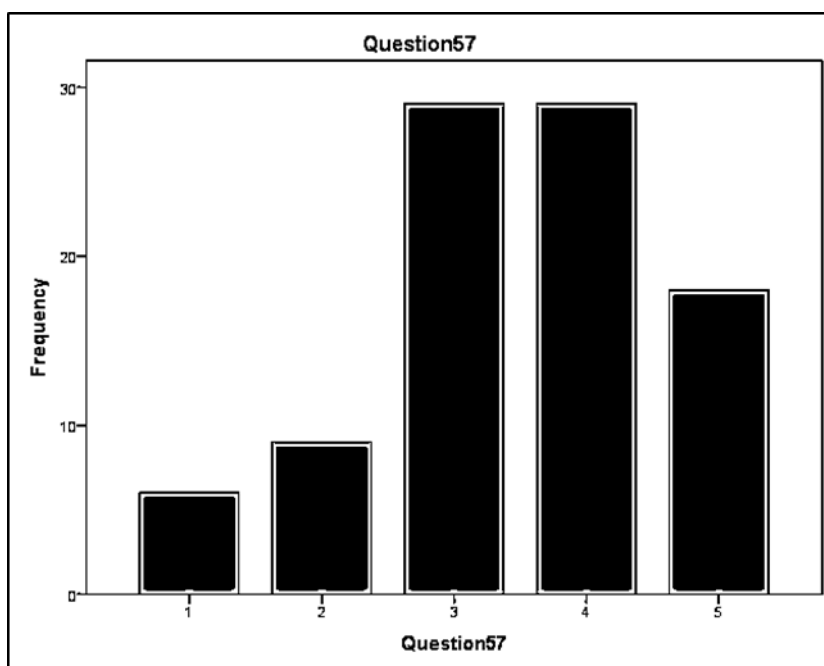


- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5.πάρα πολύ

Φαίνεται ότι αρκετά μεγάλο δείγμα των φιλολόγων χρησιμοποιεί πολύ τα τεχνολογικά μέσα για την προετοιμασία του μαθήματος, 40 άτομα από το σύνολο των απαντήσεων, ποσοστιαία 44%.

57. Για γραφειοκρατικές εργασίες

Γράφημα 74. Αξιοποίηση των ΤΠΕ για γραφειοκρατικές εργασίες

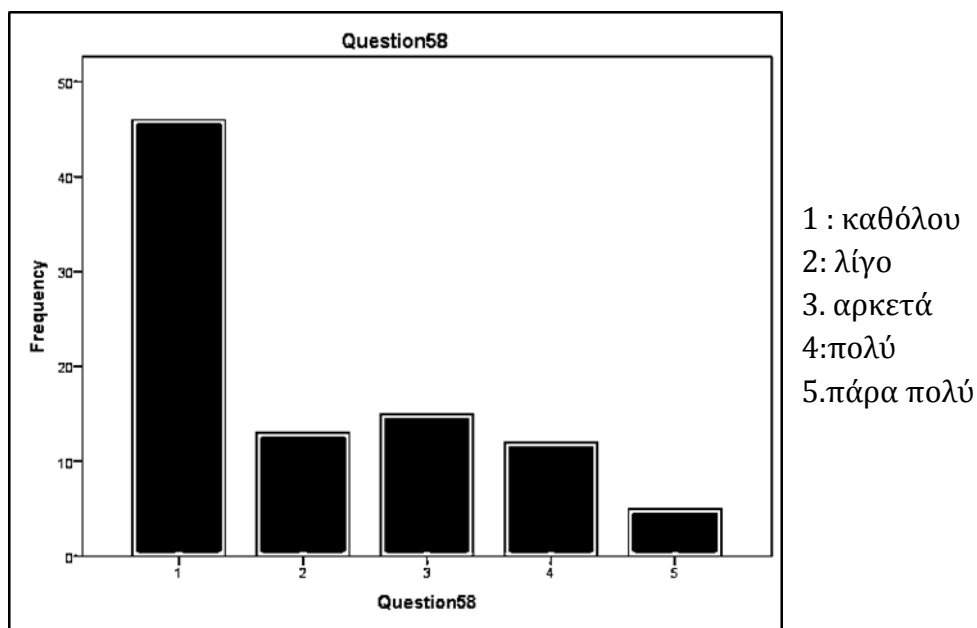


- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5.πάρα πολύ

Ενδιαφέρον στατιστικό είναι το γεγονός ότι μεγάλο πλήθος καθηγητών, 29 άτομα (ποσοστό 32%), χρησιμοποιούν αρκετά και πολύ καλά τα τεχνολογικά μέσα για γραφειοκρατικές εργασίες, πράγμα που είναι απόλυτα φυσιολογικό αν αναλογιστούμε ότι οι Η/Υ αντικατέστησαν με αποτελεσματικό τρόπο πολύπλοκες διαδικασίες (γραφειοκρατία).

58. Για τη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολόγιου ή wiki για διδακτικούς σκοπούς

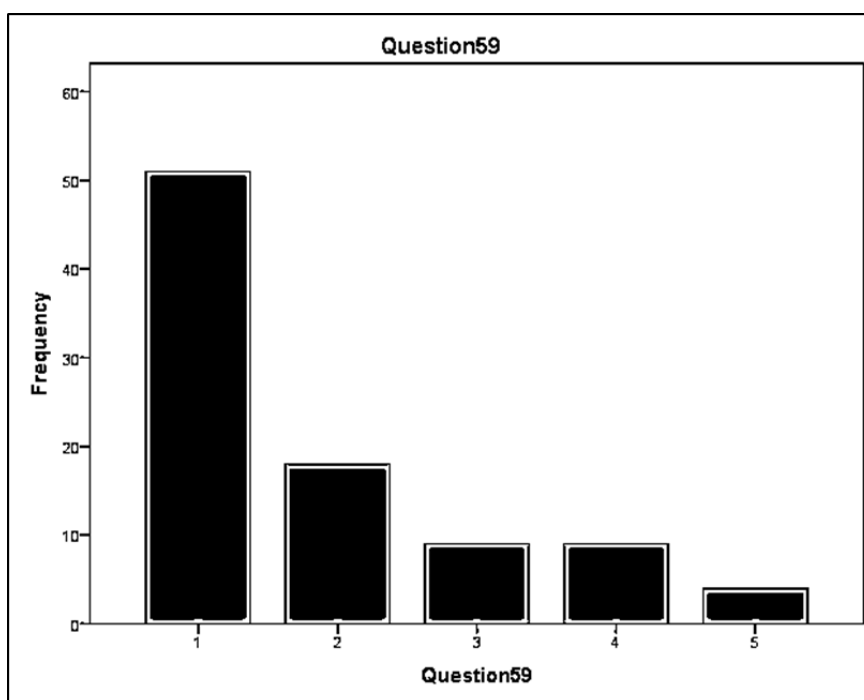
Γράφημα 75. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολόγιου ή wiki για διδακτικούς σκοπούς



59. Για τη δημιουργία και διαχείριση σχολικής ιστοσελίδας

Αντίθετα, δε χρησιμοποιούν καθόλου τις ΤΠΕ για τη δημιουργία και διαχείριση σχολικής ιστοσελίδας όπως και για εκπαιδευτικά προγράμματα (ποσοστά 51% και 56%, αντίστοιχα). Αυτό έρχεται σε συνέχεια με τα προηγούμενα συμπεράσματα ότι δεν υπάρχει εξειδικευμένη γνώση ώστε να γίνει αξιοποίηση αντίστοιχων διαδικασιών. Ίσως να σχετίζεται και με την φύση της εργασίας τους στο σχολείο, αφού τέτοιες εργασίες συνήθως αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ19/20 Πληροφορικής, παρόλο που σχετίζονται άμεσα με την παραγωγή κειμένων.

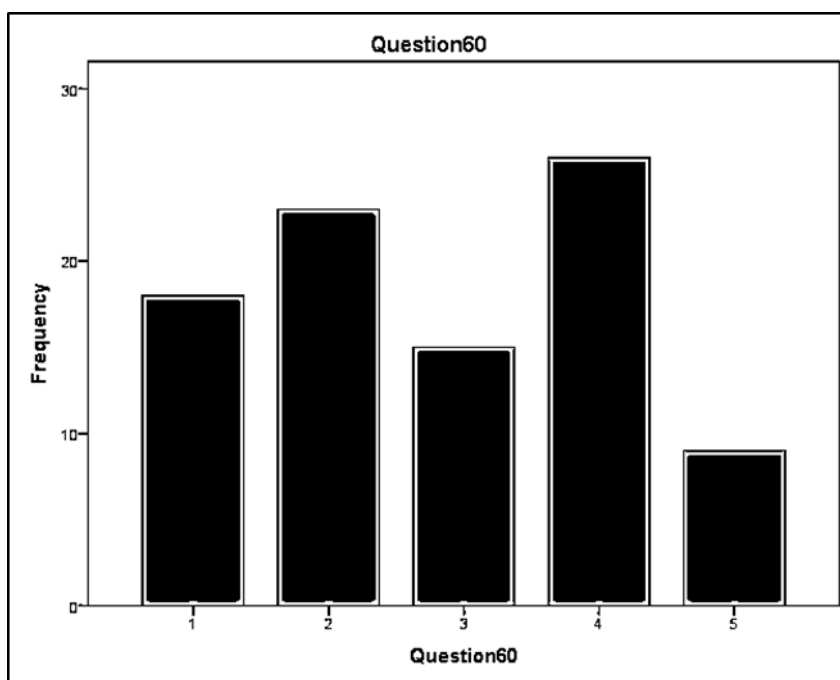
Γράφημα 76. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη δημιουργία και διαχείριση σχολικής ιστοσελίδας



- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5.πάρα πολύ

60. Για εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά, e-twinning, project...)

Γράφημα 77. Αξιοποίηση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικά προγράμματα



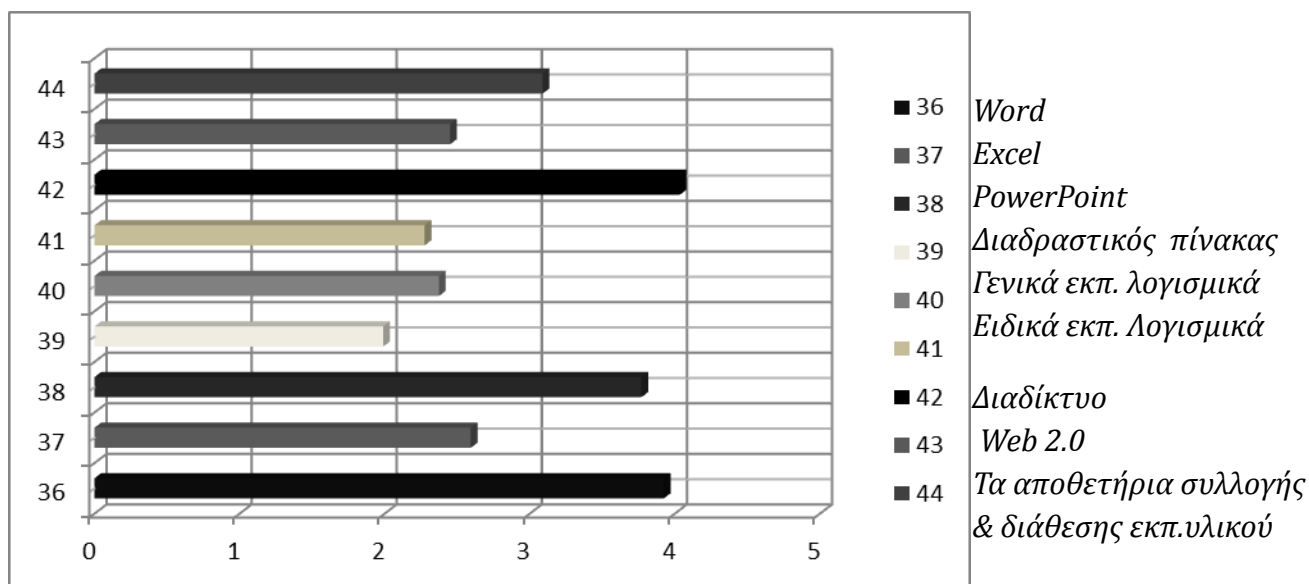
- 1 : καθόλου
- 2: λίγο
- 3. αρκετά
- 4:πολύ
- 5.πάρα πολύ

Τέλος, παρατηρούμε ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας αξιοποιεί αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικά προγράμματα (50/91 ποσοστό της τάξης του 55%).

7.4.4 Συνολική Παρουσίαση της Εφαρμογής των Γνώσεων

Ως προς την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων κατά τη διδασκαλία, οι φιλόλογοι του δείγματος χρησιμοποιούν πολύ το διαδίκτυο, τον επεξεργαστή κειμένου και το λογισμικό παρουσιάσεων, ενώ χρησιμοποιούν ελάχιστα το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα (γράφημα 78). Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά λογισμικά η χρήση τους εμφανίζεται περιορισμένη, όπως και τα εργαλεία και εφαρμογές του Web 2.0. Ο Μ.Ο. στην ομάδα αυτή των ερωτήσεων είναι 2,93.

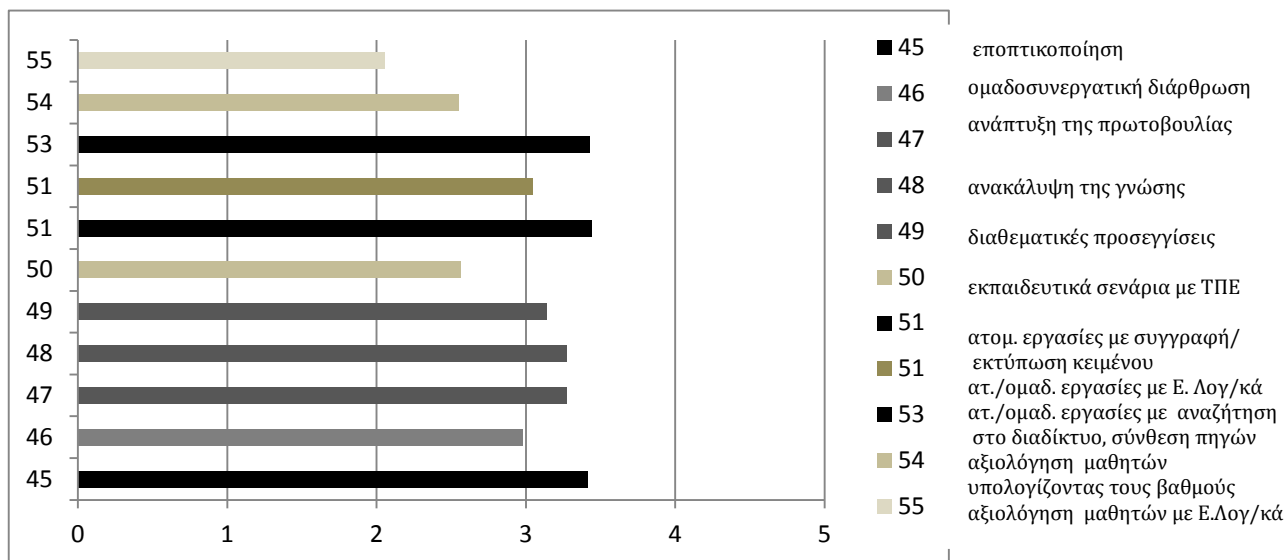
Γράφημα 78. Εφαρμογή ΤΓ κατά τη διδασκαλία συνολικά, Μ.Ο.



Ως προς την εφαρμογή των συνθετικών γνώσεων ΤΠΓΠ κατά τη διδασκαλία (γράφημα 79), οι ερωτηθέντες στην ομάδα ερωτήσεων 45-55 που εξετάζει την εφαρμογή της ΤΠΓΠ κατά τη διδασκαλία, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά/πολύ τις ΤΠΕ ως εποπτικό μέσο, στην ανάθεση εργασιών στους μαθητές που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κειμένου ή αναζήτηση και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων λιγότερο όταν απαιτούνται εκπαιδευτικά λογισμικά καθώς επίσης για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών, την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους και για διαθεματική, διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας. Λιγότερο χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να οργανώσουν ομαδοσυνεργατικά τη διδασκαλία τους και στην αξιολόγηση

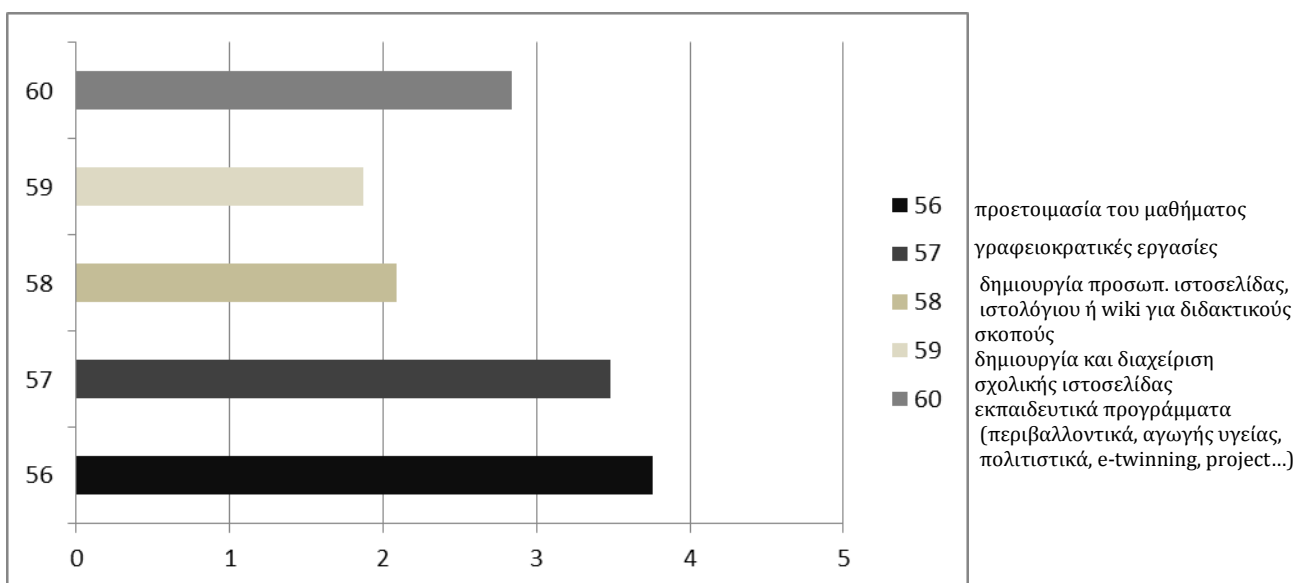
των μαθητών τους. Ως προς την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων σημειώνουν ένα χαμηλό Μ. Ο. της τάξεως 2,5. Συνολικά ο Μ.Ο. στην ομάδα αυτή των ερωτήσεων, που εξέταζε την εφαρμογή της ΤΠΓΠ, είναι χαμηλότερος από την προηγούμενη ομάδα , που εξέταζε τη εφαρμογή της ΤΓ, και αγγίζει το 3,01.

Γράφημα 79. Εφαρμογή ΤΠΓΠ κατά τη διδασκαλία συνολικά, Μ.Ο.



Κατά την εργασία τους οι ερωτηθέντες φιλόλογοι αξιοποιούν τις ΤΠΕ (γράφημα 80) αρκετά/πολύ για την προετοιμασία του μαθήματος και για γραφειοκρατικές εργασίες και λίγο/αρκτά για εκπαιδευτικά προγράμματα. Ενώ για τη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολόγιου, wikis ή για τη δημιουργία και διαχείριση της σχολική ιστοσελίδας καθόλου/λίγο, δηλαδή στα εργαλεία του Web 2.0 παρουσιάζουν το χαμηλότερο Μ.Ο.. Συνολικά στην ομάδα των ερωτήσεων 56-60 σημείωσαν Μ.Ο. 2,8.

Γράφημα 80. Αξιοποίηση ΤΠΕ κατά την εργασία συνολικά, Μ.Ο.



7.5 Επαγωγική Ανάλυση των Δεδομένων

Αν παρατηρήσουμε το συνολικό μέσο των δεδομένων – ερωτηματολογίων βλέπουμε ότι συγκλίνει στο μέσο όρο της κλίμακας των ερωτηματολογίων δηλαδή στη τιμή 3. Από τη συγκεκριμένη συμπύκνωση γύρω από τη μέση τιμή μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τα δεδομένα ακολουθούν ως επί το πλείστον την κανονική κατανομή με μέση τιμή 3 και διασπορά 1.79. Άρα μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχουμε κανονική κατανομή, οπότε οι ουρές δε μας ενδιαφέρουν για το σκοπό της ανάλυσης μας, άρα επιλέγουμε να κόψουμε το 2.5% της κάθε ουράς (δεξιά και αριστερά) της κανονικής κατανομής, οπότε καταλήγουμε σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.95$ ή 95% στατιστικό δείγμα.

7.5.1 Δείκτης Εσωτερικής Συνέπειας

Θα προχωρήσουμε σε ανάλυση του δείκτη Cronbach για να μετρήσουμε την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων. Γνωρίζουμε ότι ανάλογα την κλίμακα που έχουμε για τον δείκτη Cronbach, ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο. Για να είναι αποδεκτό στο σύνολό του (δύο τμήματα ερωτηματολόγιου, απόκτηση γνώσεων και εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ, μαζί με τα δημογραφικά) θα πρέπει η τιμή που θα έχουμε για το δείκτη εσωτερικής συνέπειας, ώστε να είναι αποδεκτό, να είναι μεγαλύτερο του $\alpha = 0.7$.

Reliability

Πίνακας 1 – Δείκτης Cronbach alpha

Notes

Output Created		12-MAY-2016 13:03:43
Comments		
Input	Data	C:\Users\Lenovo\Desktop\STAMATOP OULOU
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	94
	Matrix Input	C:\Users\Lenovo\Desktop\
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax

RELIABILITY

```
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002  
VAR00003 VAR00004 VAR00005  
VAR00006 VAR00007 VAR00008  
VAR00009 VAR00010 VAR00011  
VAR00012 VAR00013 VAR00014  
VAR00015 VAR00016 VAR00017  
VAR00018 VAR00019 VAR00020  
VAR00021 VAR00022 VAR00023  
VAR00024 VAR00025 VAR00026  
VAR00027 VAR00028 VAR00029  
VAR00030 VAR00031 VAR00032  
VAR00033 VAR00034 VAR00035  
VAR00036 VAR00037 VAR00038  
VAR00039 VAR00040 VAR00041  
VAR00042 VAR00043 VAR00044  
VAR00045 VAR00046 VAR00047  
VAR00048 VAR00049 VAR00050  
VAR00051 VAR00052 VAR00053  
VAR00054 VAR00055  
  
VAR00056 VAR00057 VAR00058  
VAR00059 VAR00060 VAR00061  
VAR00062 VAR00063 VAR00064  
VAR00065 VAR00066 VAR00067  
VAR00068 VAR00069 VAR00070  
VAR00071 VAR00072 VAR00073  
VAR00074 VAR00075 Total_Q1  
Total_Q2 VAR00079 VAR00080  
VAR00081 VAR00082 VAR00083  
  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
  
/MODEL=ALPHA.
```

Resources

Processor Time

00:00:00,02

Elapsed Time

00:00:00,07

Scale: ALL VARIABLES

Πίνακας 2 – Δείκτης Cronbach alpha

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	88	93,6
	Excluded ^a	6	6,4
	Total	94	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 3 – Δείκτης Cronbach alpha

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,784	82

Παρατηρούμε ότι ο δείκτης Cronbach Alpha για την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων βρίσκεται στο $0.78 > 0.7$, το οποίο είναι αποδεκτή τιμή για τον δείκτη της παρούσας έρευνας. Το θετικό είναι ότι έχουμε φτάσει σχεδόν σε επίπεδα της τάξης του 80% , το οποίο σημαίνει αυτόματα ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο.

Προχωράμε στις συσχετίσεις των μεταβλητών που αναφέραμε προηγουμένως. Δε θα εμβαθύνουμε σε κάθε πιθανή συσχέτιση αλλά θα αναφέρουμε τις σημαντικές συσχετίσεις. Αρχικά ξεκινάμε με τα δύο τμήματα των ερωτηματολογίων, δηλαδή τις ερωτήσεις που αφορούν στην απόκτηση γνώσεων (1.0) και το τμήμα των ερωτήσεων (2.0) που αφορά στην εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν οι φιλόλογοι στη διδασκαλία. Παρατηρούμε μία υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο τμημάτων του ερωτηματολογίου, το οποίο όμως έχει συνάφεια με το σκοπό της έρευνας, που είναι η εξέταση του κατά πόσο μετά την παρακολούθηση της επιμόρφωσης των ΤΠΕ αποκτήθηκαν γνώσεις στις ΤΠΕ και κατά πόσο οι αντίστοιχες γνώσεις εφαρμόστηκαν στη συνέχεια στη πράξη (διδασκαλία). Είχαμε παρατηρήσει από την ανάλυση των ερωτηματολογίων ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο τμημάτων του

ερωτηματολογίου, διότι το τμήμα που αφορά στην εφαρμογή των γνώσεων από τους φιλολόγους είχε ακόλουθη πορεία (στο μεγαλύτερο ποσοστό) με το τμήμα που αφορούσε στην κλίμακα απόκτησης γνώσεων στις ΤΠΕ από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οπότε, αναμέναμε υψηλή συσχέτιση η οποία αποδείχτηκε στη συνέχεια. Θα επισυνάψουμε το αποτέλεσμα.

Πίνακας 4

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Total_Q1	3.1333	91	.82278	.08625
Total_Q2	2.8557	91	.85805	.08995

Πίνακας 5

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Total_Q1 & Total_Q2	91	.901	.000

Πίνακας 6

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Total_Q1 - Total_Q2	-.27766	.37621	.03944	-.19931	.35600	7.040	90	.000

Παρατηρούμε ότι η αρχική μας υπόθεση για μη ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δύο τμημάτων του ερωτηματολογίου, διαφορά των δύο μέσων τους ισούται με το μηδέν δηλ. $\mu_1 = \mu_2$ ή $\mu_1 - \mu_2 = 0$ απορρίφθηκε (με μηδενική πιθανότητα αποδοχής, $p\text{-value} = 0$), οπότε ενεργοποιείται η εναλλακτική υπόθεση για ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δύο τμημάτων. Αυτό μπορούμε να το διακρίνουμε και από το correlation test, όπου φαίνεται υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο της τάξης του 90% (πίνακας 5 paired samples correlation, correlation = 0.901).

7.5.2 Συσχετίσεις των δεδομένων

Θα συνεχίσουμε με την ανάλυση των μεταβλητών. Θα επισυνάψουμε μόνο τις σημαντικές όπως αναφέραμε και προηγουμένως. Δε θα πραγματοποιήσουμε ανάλυση συσχέτισης για τις μεταβλητές ως προς το φύλο, διότι για τους άνδρες έχουμε μικρό αντιπροσωπευτικό δείγμα, 18 άτομα είναι άνδρες από τα 91 συνολικά, δηλαδή σχεδόν το 20%. Επειδή είναι πολύ μικρό δείγμα, δε θα το λάβουμε υπόψη, διότι οι γυναίκες κυριαρχούν στο δείγμα μας σε ποσοστό 80%, οπότε η εξαγωγή συμπερασμάτων θα είναι εσφαλμένη.

Ξεκινάμε με τη μεταβλητή επιπλέον πτυχίο. Δημιουργήσαμε δύο ομάδες με βάση τα επιπλέον πτυχία (μία με πανεπιστημιακή κατεύθυνση, πτυχίο ΑΕΙ, μεταπτυχιακό και διδακτορικό) και μια με τεχνολογική κατεύθυνση (Πτυχίο ΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ) για να ελέγξουμε τις συσχετίσεις με τις μεταβλητές. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε, διότι το πτυχίο ΤΕΙ συμβάλλει στην απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων και η ΑΣΠΑΙΤΕ στην απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων, ο συνδυασμός των οποίων σχετίζονται άμεσα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ, ενώ η πανεπιστημιακή μόρφωση δεν παρέχει τεχνολογική γνώση. Θα είχε ενδιαφέρον αν το δείγμα παρουσίαζε επιπλέον πανεπιστημιακές σπουδές στις επονομαζόμενες θετικές επιστήμες που σχετίζονται με την τεχνολογία, αλλά αυτό δε συμβαίνει (Παράρτημα Δ, πίνακες Δ3.1 και Δ.3.2, σ. 225 και 229).

Δεν απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση για μηδενική συσχέτιση για τις μεταβλητές:

- Υπολογιστικά φύλλα Excel
- Ασκήσεις και εφαρμογές μέσω διαδικτύου
- Επικοινωνία ασύγχρονα και αλληλεπίδραση για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές, αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0
- Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και τη συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές
- Υπολογιστικά Φύλλα Excel (εφαρμογή)
- Το λογισμικό παρουσίασης PowerPoint (Εφαρμογή)
- Τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ιφιγένεια», «Φωτόδενδρο») (Εφαρμογή)
- Για την ομαδοσυνεργατική διάρθρωση της διδασκαλίας (Εφαρμογή)
- Για την αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους (Εφαρμογή)
- Για γραφειοκρατικές εργασίες (Εφαρμογή)

- Για εκπαιδευτικά προγράμματα (Εφαρμογή)

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις είχαμε σχεδόν μηδενική πιθανότητα αποδοχής της αρχικής μας υπόθεσης ($p - \text{value} < \alpha = 0.05$, επίπεδο σημαντικότητας). Οπότε απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση για ισότητα μέσων και αντίστοιχα διασπορών, άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση για στατιστική σημαντικότητα διαφοράς των μέσων, άρα συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης που αφορά κατοχή επιπλέον πτυχίου και των αναφερόμενων μεταβλητών. Κοινώς, είτε ο φιλόλογος έχει επιπλέον πτυχίο από πανεπιστήμιο ΑΕΙ, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό είτε κατέχει επιπλέον πτυχίο από ΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, παρουσίασε μια ικανοποιητική απόκτηση γνώσης και εφαρμογή αυτής. Ως προς τις μεταβλητές που συσχετίζονται παρατηρούμε ότι, εκτός από τα λογισμικά Microsoft (Word, Excel, κ.α.) όπου και οι αποκρινόμενοι μόνο με βασικό πτυχίο ανέφεραν ικανοποιητική απόκτηση γνώσης και εφαρμογή της, είχαν σχεδόν καθόλου ή λίγη απόκτηση γνώσης και εφαρμογή των υπόλοιπων λογισμικών. Αντιλαμβανόμαστε ότι εάν υπάρχει επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ ή μεταπτυχιακό, διδακτορικό προσθέτει επιπλέον ειδίκευση, οπότε είναι φυσιολογικό να υπάρχει εξάρτηση στις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Χωρίσαμε τη μεταβλητή ηλικία αντίστοιχα σε δύο ομάδες, ώστε να μπορέσουμε να συσχετίσουμε τη μεταβλητή “ηλικία” σε σχέση με την απόκτηση γνώσεων ή την εφαρμογή των γνώσεων. Συγχωνεύσαμε τις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες, ηλικίες μεταξύ 23-44 ετών (νέοι) και αντίστοιχα τις δύο ομάδες που ανήκουν στη μεγαλύτερη ηλικία (μεσήλικες), ηλικίες 45+, ώστε να αναζητήσουμε τις αντίστοιχες συσχετίσεις των ηλικιακών ομάδων (νέοι – μέσοι) με τις αντίστοιχες μεταβλητές (παράρτημα Δ, Πίνακες Δ.4.1 και Δ.4.2, σ. 237 και 240).

Μετά τις ανάλογες εκτελέσεις t-tests και ανοηα καταλήξαμε στις παρακάτω σημαντικές συσχετίσεις των ηλικιακών ομάδων με τις αντίστοιχες κατηγορίες ερωτημάτων. Να επισημάνουμε ότι στις συγκεκριμένες μεταβλητές, η πιθανότητα αποδοχής της αρχικής υπόθεσης για μη σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων (ισότητα των μέσων) ήταν σχεδόν μηδενική ($p - \text{value} < \alpha = 0.05$), οπότε αποδεχτήκαμε την εναλλακτική υπόθεση για στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων, άρα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα για συσχετίσεις μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και των αντίστοιχων παρακάτω μεταβλητών:

- Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά
- Ασκήσεις και μικροεφαρμογές από το διαδίκτυο (applets)

- Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές μου, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0 (εφαρμογή)
- Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά

Παρατηρούμε ότι κάποιες συσχετίσεις εμφανίζονται σε διαφορετική κατηγορία ερωτημάτων που εξετάζουμε. Αυτό είναι φυσιολογικό διότι κάποιες από τις ερωτήσεις είναι σημαντικές για το σύνολο των δεδομένων της έρευνας ως προς την εξέταση της απόκτησης γνώσης ή της εφαρμογής στη διδασκαλία των φιλόλογων. Κοινώς, υπάρχουν συσχετίσεις για το σύνολο των ερωτηματολογίων, λόγω της σημαντικότητας των μεταβλητών, άρα αναμένουμε κάποιες ερωτήσεις να εμφανιστούν με συσχέτιση για το σύνολο των ερωτημάτων.

Για την προϋπηρεσία εφαρμόζουμε ακριβώς τον ίδιο διαχωρισμό με τις ηλικιακές ομάδες (Παράρτημα Δ5, Πίνακες Δ.5.1 και Δ.5.2, σ. 249 και 252). Συγχωνεύουμε τις δύο πρώτες ομάδες (σχετικά μικρή προϋπηρεσία, για δημόσιο τομέα), δηλαδή μεταξύ (0-20 ετών προϋπηρεσίας) και μεγάλης προϋπηρεσίας (21+ χρόνων). Συγκρίνουμε τους μέσους και τις διασπορές για το σύνολο των ερωτηματολογίων. Μετά τα απαραίτητα runs καταλήγουμε στη στατιστική σημαντικότητα (συσχέτιση) των παρακάτω μεταβλητών.

Προϋπηρεσία (δύο ομάδες)

- Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)
- Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά
- Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα
- Αξιοποίηση των εφαρμογών Web2.0 για ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο των μαθημάτων
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη προσέγγιση διαθεματικά το περιεχόμενο των μαθημάτων
- Επικοινωνία ασύγχρονα και αλληλεπίδραση για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές, αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0
- Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και τη συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0
- Επεξεργαστή κειμένου (Word)
- Τα λογισμικά του διαδραστικού πίνακα

- Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα. Ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0
- Για την εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας
- Για την αξιολόγηση των μαθητών καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους
- Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. Hotpotatoes)
- Για την προετοιμασία του μαθήματος

Διακρίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ομάδων προϋπηρεσίας και εξειδικευμένων εφαρμογών – λογισμικών. Αναμέναμε αυτή τη συσχέτιση, διότι οι ομάδες ατόμων με μεγάλη προϋπηρεσία, αντιστοιχούν επίσης σε μεγάλες ηλικιακές ομάδες (μεσήλικες), οι οποίοι δεν έχουν την απόλυτη εξοικείωση με τη χρήση του Η/Υ αλλά και των δυνατοτήτων των εφαρμογών που παρέχονται μέσω αυτού αλλά και του διαδικτύου για εφαρμογή των αντίστοιχων τεχνικών στη διδασκαλία. Σε ανάλογο συμπέρασμα είχαμε καταλήξει με τις ηλικιακές ομάδες. Εφόσον, κατά μεγάλη πιθανότητα τα μεγαλύτερα έτη σε προϋπηρεσία σχετίζονται και με μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, λογικό να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ όμοιων μεταβλητών.

Επόμενη μεταβλητή που θα εξετάσουμε είναι ο τύπος σχολείου. αν σχετίζεται με κάποιο τρόπο με την απόκτηση γνώσεων από τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ αλλά και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλόλογων. Χωρίσαμε τη μεταβλητή με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης δηλ. Γυμνάσιο – Λύκειο (Παράρτημα Δ, Πίνακες Δ.6.1 και Δ.6.2.).

Εφαρμόζουμε την ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες μεταβλητές και καταλήγουμε στην απόρριψη της αρχικής συνθήκης για μη σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων με σχεδόν μηδενική πιθανότητα ($p\text{-value} < \alpha = 0.05$), οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση για συσχέτιση μεταξύ της απόκτησης γνώσης αλλά και εφαρμογής των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλόλογων και τον τύπο σχολείου που διδάσκει ο εκάστοτε καθηγητής. Αυτό έχει κάποια λογική διότι όλα τα σχολεία δεν έχουν τις ίδιες εγκαταστάσεις αλλά και πόρους και διοίκηση σχολείων, για να εφαρμόσουν οι καθηγητές τα ίδια τεχνολογικά εργαλεία στη διδασκαλία. Επίσης διαφορετικές είναι οι τεχνολογικές ανάγκες και η αναγκαιότητα για εφαρμογή στη διδασκαλία μεταξύ διαφορετικών επιπέδων σχολείου (Γυμνάσιο – Λύκειο).

Οι μεταβλητές που έχουμε στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων οπότε συμπεραίνουμε συσχέτιση μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών των ερωτηματολογίων αλλά και των αντίστοιχων ερωτήσεων είναι οι εξής:

- Χρησιμοποίηση σωμάτων κειμένων που είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτύου
- Χρησιμοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών
- Χρησιμοποίηση τις ΤΠΕ για να κάνω πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας
- Τον επεξεργαστή κειμένου (Word)
- Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)
- Διαδίκτυο
- Για την εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας

Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις παρατηρούμε κυρίως συσχέτιση μεταξύ των εφαρμογών όπου δεν είχαν αποκτηθεί γνώσεις σε ικανοποιητικό βαθμό και δεν είχαν εφαρμοστεί εν συνεχεία από μεγάλο ποσοστό των καθηγητών. Οπότε, ανάλογα με τα σχολεία που υπηρετούν οι φιλόλογοι που έχουν εξειδικευμένη γνώση, μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό λογικό είναι να επηρεάζουν τη σημαντικότητα της μεταβλητής (τύπος σχολείου) και άμεσα να οδηγούμαστε στο συμπέρασμα της συσχέτισης μεταξύ του τύπου σχολείου και των προκείμενων ερωτήσεων.

Συνεχίζοντας, ως προς τα δημογραφικά στοιχεία θα εξετάσουμε επίσης τη συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων των διαφορετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων Α και Β επιπέδου ή άλλης επιμόρφωσης (Παράρτημα Δ, Πίνακες Δ. 7.1 και Δ.7.2, σ. 273, 276). Δε θα συμπεριλάβουμε την ερώτηση της πιστοποίησης διότι όλοι οι καθηγητές είναι κάτοχοι πιστοποιήσεων, οπότε ανήκουν στην ίδια ομάδα, οπότε δεν έχει νόημα να εξετάσουμε την ίδια ομάδα με τον εαυτό της (ίδια τιμή κλίμακας, δε μπορούμε να ομαδοποιήσουμε) για συσχέτιση με τις αντίστοιχες κατηγορίες ερωτηματολογίων. Εκτός από τα επίπεδα επιμορφωτικών προγραμμάτων θα εξετάσουμε και τα έτη χρήσης Η/Υ (Παράρτημα Δ, Πίνακες Δ. 8.1 και Δ.8.2, σ. 285, 288). που αναμένουμε να έχουμε μεγάλη επίπτωση στο σύνολο των ερωτηματολογίων. Επίσης, από τα έτη χρήσης δημιουργούμε δύο ομάδες (μία με μικρή εξοικείωση 0 – 10 έτη διάρκεια χρήσης Η/Υ και μία με μεγάλη εξοικείωση – διάρκεια χρήσης 11 χρόνια και πάνω).

Και για τις δύο μεταβλητές θα χρησιμοποιήσουμε εκτελέσεις t-test και anova για την στατιστική ισότητα και μη σημαντικότητα συσχέτισης, αντίστοιχα, των μέσων αλλά και των διασπορών μέσω της ανάλυσης διασποράς Anova. Θα παραθέσουμε και πάλι τις

μεταβλητές – ερωτήσεις που παρουσιάζουν μηδενική πιθανότητα αποδοχής της αρχικής μας υπόθεσης για μη σημαντικότητα συσχέτισης, δηλαδή ισότητα των μέσων και των διασπορών, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση για στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων και των διασπορών μεταξύ των δύο ομάδων, οπότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι συσχετίζονται μεταξύ τους. Παραθέτουμε τις μεταβλητές πρώτα για τα επίπεδα επιμόρφωσης ΤΠΕ και εν συνεχεία τα χρόνια χρήσης των Η/Υ.

- Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)
- Αξιοποίηση ειδικότερων εργαλείων και υπηρεσιών Web 2.0 (blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.)
- Τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ιφιγένεια», «Φωτόδενδρο») (Εφαρμογή)
- Για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών

Από τις ερωτήσεις, που καταλήξαμε σε συσχέτιση μεταξύ επίπεδου επιμορφωτικού προγράμματος και των αντίστοιχων ερωτήσεων, παρατηρούμε ότι αντιστοιχούν σε γνώσεις ΤΠΕ που αφορούν την ειδικότητα των φιλολόγων όπως π.χ. τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού.

Η χρήση σε έτη του Η/Υ συσχετίζεται με τις παρακάτω κατηγορίες ερωτήσεων:

- Τον επεξεργαστή κειμένου (Word)
- Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα
- Τον επεξεργαστή κειμένου (Word) (εφαρμογή γνώσεων)
- Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)
- Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές, που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων

Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, ελέγχουμε τη συσχέτιση μεταξύ των κατηγοριών – ερωτήσεων και των αντίστοιχης ερώτησης που αφορά στα έτη χρήσης του Η/Υ. Διακρίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των εφαρμογών όπου δεν είχε αποκτηθεί γνώση και δεν είχαν εφαρμοστεί εν συνεχεία από μεγάλο ποσοστό των φιλολόγων. Οπότε, ανάλογα με την εξοικείωση των καθηγητών με τη χρήση του Η/Υ (έτη χρήσης) λογικά επηρεάζεται η σημαντικότητα της μεταβλητής στα διαφορετικά είδη απόκτησης γνώσης, και εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης από τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ . Άρα άμεσα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα της

συσχέτισης μεταξύ των ετών χρήσης του Η/Υ από τους φιλόλογους και των προκείμενων ερωτήσεων.

Τέλος θα αναφέρουμε επιγραμματικά τις συσχετίσεις μεταξύ των ίδιων ερωτήσεων ανάμεσα στις δύο διαφορετικές κατηγορίες ερωτήσεων (κατανόηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ αλλά και εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν οι φιλόλογοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ στη διδασκαλία. Τη συσχέτιση την πραγματοποιούμε με τις αντίστοιχες αναλύσεις t-test και anova. Θα επισυνάψουμε τα ζευγάρια των ερωτήσεων δηλαδή απόκτηση γνώσης αλλά και εφαρμογή (Παράρτημα Δ., Πίνακες 9.1, 9.2 και 9.3, σ. 297, 299, 300).

Χάριν ευκολίας θα αναφέρουμε μόνο τις ερωτήσεις χωρίς να προσθέτουμε (απόκτηση γνώσης – εφαρμογή) διότι το ίδιο θα ισχύει για όλες τις μεταβλητές – συσχετίσεις.

- Επεξεργαστής κειμένου Word (απόκτηση γνώσης – εφαρμογή)
- Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα
- Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (αποστολή και λήψη e-mail)
- Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά
- Εύρεση ασκήσεων και μικροεφαρμογών από το διαδίκτυο (applets)
- Χρησιμοποίηση σωμάτων κειμένων που είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτύου
- Χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών λεξικών
- Αξιοποίηση αποθετηρίων συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού
- Χρησιμοποίηση των ΤΠΕ για ευρύτερη κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας
- Αξιοποίηση των τεχνολογιών διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων
- Αξιοποίηση των εφαρμογών Web2.0 για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο των μαθημάτων στην τάξη
- Ανάπτυξη δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενο του καθηγητή
- Αξιοποίηση των εφαρμογών Web 2.0 για την ανάπτυξη μαθητών με τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας
- Χρησιμοποίηση του κατάλληλο λογισμικού που θα βοηθήσει στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών

- Επιλογή του κατάλληλου λογισμικού που θα βοηθήσει τους μαθητές στην εποικοδομητική πορεία της μάθησης
- Αξιοποίηση του κατάλληλου λογισμικού σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας
- Αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων με το κατάλληλο λογισμικό
- Προσαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση σε μεγάλη πληθώρα ερωτήσεων ως προς την απόκτηση γνώσης μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ αλλά και την εφαρμογή τους στη διδασκαλία. Όπως είχαμε προαναφέρει, οι περισσότερες ερωτήσεις, ύστερα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων δείχνουν τάση, με την έννοια ότι στην πληθώρα των ερωτήσεων που εξετάσαμε τους φιλολόγους για την απόκτηση γνώσης αλλά και την εφαρμογή των γνώσεων στη διδασκαλία, παρατηρήσαμε υψηλή συσχέτιση μεταξύ ερωτήσεων που αφορούσαν γνώση λογισμικού ή εφαρμογών διαδικτύου και αντίστοιχα εφαρμογή αυτών των λογισμικών και υπηρεσιών διαδικτύου όσον αφορά στο κομμάτι της διδασκαλίας.

Οι καθαρά τεχνολογικές γνώσεις που αξιοποιούνται στο εκπαιδευτικό έργο είναι οι εξής:

- Επεξεργαστής κειμένου Word (γνώση – εφαρμογή)
- Το λογισμικό παρουσίασης
- Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά
- Διαδίκτυο
- Χρησιμοποίηση σωμάτων κειμένων που είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτύου
- Χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών λεξικών
- Αξιοποίηση αποθετηρίων συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού

Παρατηρούμε ότι το 50% των τεχνολογικών γνώσεων που αποκτήθηκαν, εφαρμόστηκαν στην διδασκαλία (υψηλό ποσοστό), αν αναλογιστεί κανείς ότι η μέση ηλικία των καθηγητών είναι υψηλή (45-55).

7.5.2.1 Συσχετίσεις με τα Δημογραφικά στοιχεία

Θα αναλύσουμε τη συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των διαφορετικών υποκατηγοριών των ερωτήσεων.

Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία, θα αναφέρουμε σε ποιες ερωτήσεις βρήκαμε συσχέτιση μεταξύ ηλικιακών ομάδων (μεσήλικες – νέοι) και βασικών τεχνολογικών γνώσεων (ερ. 1-7) γνώσεων ΤΠΓΠ (ερ. 31-35) και εφαρμογή γνώσεων ΤΠΓΠ στη διδασκαλία (ερ. 45-55):

- Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (βασικές τεχνολογικές γνώσεις)
- Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές μου, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0 (Γνώσεις ΤΠΓΠ)
- Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (εφαρμογή γνώσεων ΤΠΓΠ στη διδασκαλία)

Παρατηρούμε ότι έχουμε μία ερώτηση από κάθε κατηγορία που βρήκαμε συσχέτιση με τις διαφορετικές κατηγορίες ερωτήσεων. Επειδή είναι λίγες (μικρό ποσοστό συσχέτισης) σε κάθε κατηγορία δε μπορούμε να συμπεράνουμε την επιρροή της ηλικίας.

Αντίστοιχα τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με:

- Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint) - τεχνολογικές γνώσεις
- Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά - τεχνολογικές γνώσεις
- Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα - τεχνολογικές γνώσεις
- Επικοινωνία ασύγχρονα και αλληλεπίδραση για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές, αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0 – Γνώσεις ΤΠΓΠ
- Ενίσχυση τη2 αλληλεπίδρασης και τη συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0 – Γνώσεις ΤΠΓΠ
- Για την εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας (εφαρμογή γνώσεων ΤΠΓΠ στη διδασκαλία)
- Για την αξιολόγηση των μαθητών καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους (εφαρμογή γνώσεων ΤΠΓΠ στη διδασκαλία)
- Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. Hotpotatoes) - εφαρμογή γνώσεων ΤΠΓΠ στη διδασκαλία

Οπότε παρατηρούμε υψηλότερη συσχέτιση με ερωτήσεις που ανήκουν στις αντίστοιχες κατηγορίες. Είναι φανερό ότι η προϋπηρεσία επηρεάζει τις τεχνολογικές γνώσεις, τις γνώσεις αλλά και την εφαρμογή τους στη διδασκαλία και αυτό είναι απόλυτα λογικό διότι όσο αποκτάει ο φιλόλογος εμπειρία, αναζητά να αποκτήσει γνώσεις για τα τεχνολογικά μέσα αλλά και να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία του με στόχο την

περαιτέρω προσωπική του ανάπτυξη αλλά και εξέλιξη της εργασίας του , γεγονός που αποφέρει έμπρακτα βελτίωση και της διδασκαλίας του.

Αντίστοιχα το επίπεδο επιπλέον εκπαίδευσης σχετίζεται με:

- Υπολογιστικά φύλλα Excel (τεχνολογικές γνώσεις)
- Επικοινωνία ασύγχρονα και αλληλεπίδραση για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές, αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0 (Γνώσεις ΤΠΓΠ)
- Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και τη συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Γνώσεις ΤΠΓΠ)
- Για την αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους (Εφαρμογή) - εφαρμογή γνώσεων ΤΠΓΠ στη διδασκαλία

Δηλαδή, όπως είχαμε αναφέρει με πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Υπάρχει επιρροή και είναι αναμενόμενο, διότι το επίπεδο εκπαίδευσης (ειδικά σε μεταπτυχιακό επίπεδο, εξειδίκευση) έχει απόλυτη συνάφεια με γενικές τεχνολογικές γνώσεις, γνώσεις ΤΠΓΠ αλλά και την εφαρμογή τους στη διδασκαλία.

Επιπλέον η συσχέτιση με τα έτη χρήσης του Η/Υ δείχνει επιρροή στις κατηγορίες:

- Τον επεξεργαστή κειμένου (Word) - τεχνολογικές γνώσεις
- Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα - τεχνολογικές γνώσεις
- Τον επεξεργαστή κειμένου (Word) (εφαρμογή γνώσεων) - τεχνολογικές γνώσεις
- Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint) - τεχνολογικές γνώσεις
- Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές, που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων (εφαρμογή γνώσεων ΤΠΓΠ στη διδασκαλία)

Όπως παρατηρούμε τα έτη χρήσης του Η/Υ έχουν απόλυτη επιρροή στις τεχνολογικές γνώσεις (συσχέτιση με 8/15 ερωτήσεις, ποσοστό της τάξης του 57% του συνόλου των ερωτήσεων των τεχνολογικών γνώσεων. Είναι κατανοητό, διότι η εμπειρία μέσω της χρήση Η/Υ , δηλ. όσο περισσότερα έτη χρησιμοποιείται ο Η/Υ, τόσο μεγαλύτερη σχέση έχει με την απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων.

7.6 Συμπέρασμα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα αποτελέσματα προέκυψαν κατόπιν περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης ανάλογα με το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο

προσπαθούσαν να διερευνήσουν. Επίσης έγινε ένας αρχικός σχολιασμός των αποτελεσμάτων, προκειμένου να αξιοποιηθεί στη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη συναγωγή συμπερασμάτων που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 8

8 Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό συζητούνται και σχολιάζονται κριτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που αρχικώς τέθηκαν. Εξάγονται συμπεράσματα από τα ευρήματα της έρευνας, που δύναται να αποτελέσουν εφαλτήριο για νέες έρευνες.

8.1 Επίδραση των Δημογραφικών στοιχείων

Η συζήτηση θα ξεκινήσει από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ώστε να αποκομίσουμε μια συνολική εικόνα των ερωτώμενων φιλολόγων. Προκειμένου να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων με τις απαντήσεις του δείγματος (3^ο ερευνητικό ερώτημα) θα εστιάσουμε σε δύο αντικείμενα, τον επεξεργαστή κειμένου που αποτελεί το κατεξοχήν φιλολογικό εργαλείο και σχετίζεται με τη βασική τεχνολογική γνώση και τα διδακτικά σενάρια που αποτελούν την ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία και σχετίζεται με την ΤΠΓΠ. Και τα δύο αυτά αντικείμενα συσχετίστηκαν και ως προς την απόκτηση γνώσεων (ερωτήσεις 1, 31) και ως προς την εφαρμογή των γνώσεων (ερωτήσεις 36, 50) (Παράρτημα Ε, σ. 303).

Ως προς το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό (80.2%) των φιλολόγων του δείγματος είναι γυναίκες, αφού η ειδικότητα των φιλολόγων είναι ένα γυναικοκρατούμενο περιβάλλον

(ΕΛ.ΣΤΑΤ. 2014α & β), γεγονός που συνάδει με τις ευρύτερες στερεοτυπικές αντιλήψεις περί αντρικών και γυναικείων ειδικοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης.¹⁷

Ως προς τις επιπλέον σπουδές, το μεγαλύτερο ποσοστό (74,7%) του δείγματος έχει μόνο το βασικό πτυχίο διορισμού, λόγω της πρόσληψης εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας τις προηγούμενες δεκαετίες, μιας και δεν είχε θεσμοθετηθεί η πρόσληψη μέσω ΑΣΕΠ και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπου μοριοδοτούνται τα επιπλέον προσόντα. Μόνο το 16.5% των ερωτηθέντων έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, αφού τις προηγούμενες δεκαετίες το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν παρείχε πολλές δυνατότητες για περαιτέρω σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ιδίως στις επονομαζόμενες θεωρητικές σχολές και μόνο το 4,4% κατέχει επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ, αν και αυτό αφορά κυρίως σε αντικείμενα θεωρητικών κατευθύνσεων. Εύρημα που θα μπορούσε να συσχετιστεί και με τη λειτουργία της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών με έδρα την Καλαμάτα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου από το 2003.¹⁸

Αυτοί που κατέχουν μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ δήλωσαν ότι απέκτησαν περισσότερες γνώσεις αλλά και ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τον επεξεργαστή κειμένου στη διδασκαλία τους (Παράρτημα Ε, Γράφημα Ε 1.1, σ. 303 και Γράφημα Ε1.4, σ. 304) καθώς και ότι υλοποιούν περισσότερο διδακτικά σενάρια με ΤΠΕ από αυτούς που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο (Παράρτημα Ε, Γράφημα Ε 1.5, σ. 305). εύρημα αναμενόμενο, αφού η συχνότητα χρήσης αυτού του λογισμικού και η εμπειρία σε αυτό κατά την εκπόνηση ακαδημαϊκών εργασιών στη διάρκεια των σπουδών τους να τους ωθεί να το χρησιμοποιούν και περισσότερο κατά τη διδασκαλία. Επίσης, δύναται να ερμηνευθεί η εφαρμογή διδακτικών σεναρίων από την τάση για καινοτομία και πειραματισμό, αφού φαίνεται πως δεν αποτελούν άτομα που επαναπαύονται, αλλά αναζητούν νέους δρόμους στη μάθηση, την προσωπική τους και κατ' επέκταση και των μαθητών τους. Όμως δε βρέθηκαν να υπάρχουν στατιστικώς

¹⁷ΕΛ.ΣΤΑΤ. 2014α: Γυμνάσια: φιλόλογοι με πλήρες ωράριο σύνολο: 9330, άνδρες:1336 (15%), γυναίκες: 7994 (85%) και ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2014β: Λύκεια: φιλόλογοι με πλήρες ωράριο σύνολο: 7116, γυναίκες: 5560 (70%), άνδρες 1556 (21%).

¹⁸ Συγκροτείται από το τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών και το τμήμα Φιλολογίας, σχολές θεωρητικού περιεχόμενου, που παρέχουν τη δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών στο επιστημονικό πεδίο της κλασικής φιλολογίας και ηθικής φιλοσοφίας, αλλά και εισαγωγής μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων.

σημαντικές διαφορές με την ερώτηση που αφορούσε την απόκτηση γνώσης σχετικά με τα διδακτικά σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας (Παράρτημα Ε, Γράφημα Ε 1.2, σ. 303) κι αυτό δύσκολα ερμηνεύεται, γιατί ναι μεν η απόκτηση γνώσης σχετικά με τα διδακτικά σενάρια με μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις αφορούν σε ειδικευμένο επιστημονικό πεδίο, που προφανώς να μη σχετίζεται με το είδος των σπουδών τους, αλλά προϋποθέτουν και μια αλλαγή νοοτροπίας σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι ανοιχτός σε νέα πεδία γνώσεων και συνήθως άτομα με επιπλέον σπουδές διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό.

Ως προς την ηλικία, σχεδόν το 60% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 45-55 ετών, που συνάδει και με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010: 23) και αιτιολογείται από την πολιτική προσλήψεων και τη δεδομένη οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, που έχουν οδηγήσει στην αδιοριστία μόνιμων εκπαιδευτικών και την κάλυψη των αναγκών με ωρομίσθιους και αναπληρωτές, με αποτέλεσμα ο αριθμός των νέων ηλικιών να είναι περιορισμένος.¹⁹

Ως προς την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι φιλόλογοι έχουν 11-20 χρόνια, που συμφωνεί με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010: 23-24), όπου αναφέρεται ότι *«Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υπηρετούν πάνω από μία δεκαετία στην εκπαίδευση»* και *«ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα έχει αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία, αποδίδοντας στα στατιστικά ευρήματα της παρούσας μελέτης υψηλότερο βαθμό βαρύτητας»*. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε κάτι ανάλογο και για την παρούσα έρευνα, μιας και εστιάζει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία και φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι φιλόλογοι έχουν διδακτική εμπειρία. Συνολικά η πλειονότητα των ερωτηθέντων ανήκουν στη μέση ηλικία 34-55 ετών και κατέχουν προϋπηρεσία 11-30 έτη.

Η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν βρέθηκε να επηρεάζει την απόκτηση τεχνολογικής γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου κι αυτό αιτιολογείται από την ευρεία χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού. Όμως οι μικρότερες ηλικίες (23-44) αλλά και αυτοί που έχουν μικρότερη προϋπηρεσία φαίνεται να αξιολογούν τις γνώσεις τους πιο υψηλά από τις μεγαλύτερες ηλικίες (45+) και τους παλιότερους υπαλλήλους στην απόκτηση

¹⁹ οι ηλικίες 41- 51+ σημείωσαν το ποσοστό 62.9 %, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010) Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης(2010-2013):Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών Οκτώβριος 2010

γνώσεων για την υλοποίηση σεναρίων με μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Παράρτημα Ε, Γράφημα Ε 2.2, σ. 306 και Γράφημα Ε 3.1, σ. 308), καθώς επίσης δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τον επεξεργαστή κειμένου και υλοποιούν σεναρία διδασκαλίας περισσότερο (Παράρτημα Ε, Γραφήματα Ε 2.3 και Ε 2.4, σ. 307 και Γραφήματα Ε 3.3 και Ε 3.4, σ. 309). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι οι νεώτεροι σε ηλικία και προϋπηρεσία δεν έχουν τόσο παγιωμένες απόψεις για τη διδασκαλία και δεν είναι τόσο συντηρητικοί όσο τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα και τα άτομα με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, που χαρακτηρίζονται εκ των πραγμάτων από ψηφιακό χάσμα, το οποίο αποτελεί ανασχεση στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, σε αντίθεση με τα άτομα μικρότερων ηλικιών που ενδεχομένως να εκδηλώνουν μεγαλύτερη δεκτικότητα, προσαρμοστικότητα αλλά και ενδιαφέρον για τις νέες τεχνολογίες.

Ως προς τον τύπο σχολείων, από το δείγμα οι περισσότεροι (59.3%) διδάσκουν σε γυμνάσια, μιας και τα γυμνάσια ανήκουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και αποτελούν το μεγαλύτερο σε αριθμό σχολείων στον Ν. Μεσσηνίας. Ο τύπος σχολείου (γυμνάσια-λύκεια: ΓΕΛ-ΕΠΑΛ), δεν ανιχνεύτηκε να επηρεάζει την απόκτηση γνώσης του Word, αλλά φαίνεται να επηρεάζει την απόκτηση γνώσης στα διδακτικά σεναρία, αφού οι φιλόλογοι που υπηρετούν σε λύκεια αξιολόγησαν τις γνώσεις τους υψηλότερα σε σχέση με τους συναδέλφους τους των γυμνασίων, όπως επίσης δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τον επεξεργαστή κειμένου κατά τη διδασκαλία (Παράρτημα Ε, Γράφημα Ε 4.1, σ. 310 και Γράφημα Ε 4.2, σ. 311). Δεν ήταν αναμενόμενο το ότι δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων, αφού οι καθηγητές στα λύκεια δρουν υπό την πίεση της ύλης και των Πανελληνίων εξετάσεων, γεγονός που αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων που απαιτούν αρκετές διδακτικές ώρες. Όμως ίσως να εξηγείται από το ότι στα Λύκεια συμπεριλαμβάνονται και τα ΕΠΑΛ, όπου οι διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις των φιλολόγων συνάδουν περισσότερο με τη φιλοσοφία των διδακτικών σεναρίων, γιατί η εκπαίδευση αφορά κυρίως τεχνικά πεδία και τα φιλολογικά αντικείμενα δεν είναι τόσο ελκυστικά στους μαθητές των ΕΠΑΛ, οπότε εκ των πραγμάτων οι φιλόλογοι να ωθούνται στην αναζήτηση νέων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία τους.²⁰

²⁰ 32 Γυμνάσια, 25 ΓΕΛ και 6 ΕΠΑΛ (προσωπική συνομιλία, Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Ν. Μεσσηνίας, 2016).

Ως προς το επίπεδο και την πιστοποίηση της επιμόρφωσης, το μεγαλύτερο πλήθος των φιλόλογων έχει παρακολουθήσει και έχει πιστοποιηθεί στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ Α' επιπέδου, που αιτιολογείται από τους στόχους και τη δυσκολία των επιμορφωτικών προγραμμάτων Β' επιπέδου, από τη μη υλοποίηση προγραμμάτων Β' επιπέδου για φιλόλογους στον Ν. Μεσσηνίας, από το κόστος μετακίνησης στους όμορους νομούς, τον χρόνο και την πίεση των καθημερινών καθηκόντων για μια τόσο επιβατημένη ειδικότητα. Επίσης, η δυνατότητα παρακολούθησης του μεικτού μοντέλου Β' επιπέδου προαπαιτούσε τεχνολογικές γνώσεις σχετικά με την πλατφόρμα επιμόρφωσης, γεγονός που αποτελεί έναν επίσης ανασταλτικό παράγοντα. Τέλος, ένας άλλος παράγοντας είναι πως η επιμόρφωση και πιστοποίηση Α' επιπέδου παρείχε και οικονομική αποζημίωση, προκειμένου να εξοπλιστούν οι εκπαιδευτικοί με ηλεκτρονικά μέσα, που αποτελούσε ισχυρό κίνητρο συμμετοχής, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν ισχύει για την επιμόρφωση και πιστοποίηση επιπέδου Β'.

Ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης και πιστοποίησης, δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές για την απόκτηση και εφαρμογή γνώσεων στον επεξεργαστή κείμενου, αφού αποτελεί ένα εργαλείο βασικών τεχνολογικών γνώσεων, αλλά ως προς τα διδακτικά σενάρια το επίπεδο της επιμόρφωσης αλλά και η πιστοποίηση επηρεάζει και την απόκτηση γνώσεων και την υλοποίησή τους (Παράρτημα Ε, Γράφημα Ε 5.1, σ. 312, Γράφημα Ε 5.3, σ. 313 και Γράφημα Ε 6.1 και Γράφημα Ε 6.3, σ.314). Αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς αιτιολογείται και από τους στόχους του Β' επιπέδου που επικεντρώνεται στα διδακτικά σενάρια.

Ως προς τα έτη χρήσης Η/Υ, η πλειονότητα των φιλόλογων (51,64 %) φαίνεται να είναι εξοικειωμένη με τη χρήση τους, αφού χρησιμοποιεί τον Η/Υ πάνω από 11 έτη, γεγονός που οδηγεί στο να αναμένουμε υψηλή τεχνολογική γνώση. Τα έτη χρήσης επηρεάζουν την απόκτηση και εφαρμογή γνώσεων για τον επεξεργαστή κειμένου, αφού οι φιλόλογοι με εμπειρία πάνω από 11 έτη δήλωσαν ότι απέκτησαν περισσότερες γνώσεις και τις εφαρμόζουν περισσότερο από αυτούς με έτη χρήσης κάτω των 10 ετών (Παράρτημα Ε, Γράφημα Ε 7.1 και Γράφημα Ε 7.2 σ. 316). εύρημα αναμενόμενο, μιας και ο επεξεργαστής κειμένου σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων. Όμως η εμπειρία στον Η/Υ δεν επηρεάζει την απόκτηση γνώσης και εφαρμογή σχετικά με τα σενάρια διδασκαλίας κι αυτό ερμηνεύεται από το ότι τα σενάρια διδασκαλίας απαιτούν όχι μόνο βασικές τεχνολογικές γνώσεις αλλά και γνώσεις σε πιο εξειδικευμένα

εργαλεία, αλλά και τον συνδυασμό αυτών των γνώσεων με τις γνώσεις στο αντικείμενο διδασκαλίας (περιεχόμενο) και τις παιδαγωγικές γνώσεις, που δεν αποκτώνται από τα έτη χρήσης του Η/Υ.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό πληθυσμό αρκετά έμπειρο αλλά μεγάλης ηλικίας, γεγονός που μας οδηγεί αρχικά σε έναν σκεπτικισμό για την ευκολία απόκτησης γνώσεων στις ΤΠΕ και χρήσης τους κατά τη διδασκαλία. Το γεγονός όμως ότι το δείγμα δήλωσε μεγάλη εξοικείωση με τους Η/Υ άρει οποιεσδήποτε τυχόν επιφυλάξεις σχετικά με την απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην τάξη. Οι επιπλέον σπουδές και τα έτη χρήσης Η/Υ επηρεάζουν την απόκτηση γνώσης στον επεξεργαστή κειμένου αλλά όχι την απόκτηση γνώσης στα διδακτικά σεναρία, όπου επίδραση ασκούν η ηλικία η προϋπηρεσία, ο τύπος σχολείου και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης. Οι επιπλέον σπουδές, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν την εφαρμογή των παραπάνω γνώσεων κατά τη διδασκαλία, ενώ το επίπεδο επιμόρφωσης και η πιστοποίηση επηρεάζουν την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων, οπότε αν το ζητούμενο είναι η ολοκληρωμένη αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο διδακτικών σεναρίων, τότε η επιμόρφωση Β'επιπέδου συνίσταται να επεκταθεί, ώστε να επιμορφωθεί μεγαλύτερο πλήθος φιλολόγων.

8.2 Οι απόψεις των φιλολόγων για την απόκτηση

ΤΠΓΠ

Ως προς το 1^ο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε ο βαθμός απόκτησης γνώσεων από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων φιλολόγων. Εξετάστηκαν τεχνολογικός γραμματισμός των φιλολόγων μέσω της απόκτησης ΤΓ καθώς και οι συνιστώσες ΤΓΠ, ΤΠΓ ΠΓΠ και τέλος η συνθετική ΤΠΓΠ που σκόπευε στην απόκτηση γνώσεων για τον σχεδιασμό ολοκληρωμένων διδακτικών σεναρίων.

8.2.1 Τεχνολογικός Γραμματισμός

Όσον αφορά στην αποκτηθείσα από την επιμόρφωση ΤΓ, οι φιλόλογοι δείχνουν να αξιολογούν υψηλά τις γνώσεις τους κυρίως στα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου,

παρουσιάσεων και στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Όμως υπολείπονται στην απόκτηση γνώσεων στο λογισμικό Excel, αφού τα υπολογιστικά φύλλα δεν συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Ως προς το διαδίκτυο ο μεγάλος βαθμός απόκτησης γνώσης πιθανόν να σχετίζεται με την ολοένα αυξανόμενη διείσδυση και χρήση του διαδικτύου στην καθημερινότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι μεγάλο βαθμό απόκτησης γνώσης σημείωσαν οι φιλόλογοι σε εφαρμογές του διαδικτύου, που παρέχουν «έτοιμες λύσεις» για τη διδασκαλία τους (αναζήτηση πληροφοριών, πηγών, ασκήσεων, αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού) γεγονός που διευκολύνει το διδακτικό τους έργο, ενώ υπολείπονται σε εφαρμογές που απαιτούν τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους ή δημιουργικότητά τους, αλλά και πολύ χρόνο ενασχόλησης για τη δημιουργία, διαχείριση και ανανέωση του περιεχομένου τους, όπως τα ιστολόγια και οι ιστοσελίδες του Web 2.0.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σχεδόν οι μισοί δήλωσαν πως δεν απέκτησαν γνώσεις για το λογισμικό διαδραστικού πίνακα, παρόλο που αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Αυτό δικαιολογείται τόσο από την έλλειψη υποδομών στα σχολεία αλλά και στα επιμορφωτικά κέντρα λόγω έλλειψης πόρων. Βέβαια αναφέρεται και μια άλλη διάσταση, αν συνδυαστεί με τον καθόλου ή ελάχιστο βαθμό απόκτησης γνώσης που σημείωσαν τόσο στα γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά όσο και στα εξειδικευμένα λογισμικά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως η απόκτηση γνώσης περιορίζεται, όταν αφορά σε πιο εξειδικευμένα εργαλεία.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ ήταν αποτελεσματικά σχετικά με τον τεχνολογικό γραμματισμό των ερωτηθέντων φιλολόγων, αφού ο Μ.Ο. των απαντήσεων σε αυτή την ομάδα των ερωτήσεων ήταν 3,05, που καθιστά την απόκτηση ΤΓ στην υψηλότερη βαθμίδα συγκριτικά με τις άλλες συνθετικές γνώσεις που εξετάστηκαν (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206). Εύρημα που συμφωνεί και με σχετικές έρευνες της βιβλιογραφίας (Avidon-Ungar & Eshet-Alkabay 2011: Μ.Ο. = 3,00 και Archambault & Crippen 2009: Μ.Ο. = 3,23), αλλά με άλλες έρευνες (Abuhmaid 2011, Ζέττα κ.ά. 2009, Μάινας 2009), όπου οι ερωτηθέντες φιλόλογοι δήλωσαν επάρκεια σε βασικές τεχνολογικές γνώσεις ή μεγάλη ανάπτυξη των βασικών τεχνολογικών μετά την επιμόρφωσή τους. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν και με τη μελέτη του Τζιφόπουλου (2014), όπου εξετάζεται ο ψηφιακός εγγραμματισμός του υποψήφιου Έλληνα φιλόλογου, διερευνώντας τις απόψεις

προπτυχιακών φοιτητών της Φιλολογίας, γεγονός που φέρει στο προσκήνιο έναν νέο προβληματισμό σχετικά με τις γνώσεις που αποκτούν οι φιλόλογοι, πριν την εισαγωγή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι αξίζει να επισημάνουμε ότι ο τεχνολογικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία αλλά όχι ικανή για την απόφαση εφαρμογής των ΤΠΕ ή ακόμα και για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους στην τάξη.

8.2.2 Έλλειμμα στις Παιδαγωγικές Γνώσεις

Ενώ οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι απέκτησαν υψηλή ΤΓ, όταν αυτή η γνώση συνδυάζεται με το Περιεχόμενο ή την Παιδαγωγική γνώση, η αυτοαξιολόγηση κινείται σε χαμηλότερα επίπεδα και στο πιο χαμηλό επίπεδο βρίσκεται η συνθετική γνώση ΤΠΓΠ (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206).

Συγκεκριμένα, ο Μ.Ο. στη συνθετική γνώση ΤΓΠ είναι 3,15 (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206), η οποία καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση μετά την ΤΓ, ενώ στις έρευνες των Archambault & Crippen (2009) και Avidon-Ungar & Eshet-Alkabay (2011) κινείται σε υψηλότερα επίπεδα (Μ.Ο. 3,52 και 3,63 αντίστοιχα).

Ως προς την ΤΠΓ, η αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων αγγίζει το 2,76· τιμή που την κατατάσσει στην προτελευταία θέση, μιας και κινείται σε χαμηλότερα επίπεδα από την ΤΓ και την ΤΓΠ (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206) και είναι χαμηλότερη από τις έρευνες των Archambault & Crippen (2009) με Μ.Ο. 3,65 και στην έρευνα των Avidon-Ungar & Eshet-Alkabay (2011) με Μ.Ο. 3,53. Διακρίνουμε, λοιπόν, ένα έλλειμμα παιδαγωγικών γνώσεων στους αποκρινόμενους φιλόλογους, σε αυτό συνηγορούν και τα αποτελέσματα στην επόμενη συνθετική γνώση, την ΠΓΠ.

Ως προς την ΠΓΠ, η αυτοαξιολόγηση των γνώσεων του δείγματος την φέρει στην τρίτη θέση με Μ.Ο. 2,86 (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206). Αν λάβουμε υπόψη τα αντίστοιχα αποτελέσματα στις έρευνες των Archambault & Crippen (2009) όπου εμφανίζεται Μ.Ο. 4,04 και των Avidon-Ungar & Eshet-Alkabay (2011) όπου η ΠΓΠ έχει Μ.Ο. 4,07, καθώς και την έρευνα των Δουκάκη, κ.ά. (2010), όπου οι καθηγητές δήλωσαν ότι

απέκτησαν υψηλή ΤΠΓ, αλλά ανεπαρκή ΠΓΠ, επιβεβαιώνουμε την παραπάνω υπόθεση για έλλειμμα στην παιδαγωγική γνώση των ερωτηθέντων φιλολόγων. Απομένει να επιβεβαιώσουμε την υπόθεσή μας και στην συνθετική γνώση ΤΠΓΠ.

Ως προς την ΤΠΓΠ, ο Μ.Ο. είναι 2,4, ο μικρότερος ανάμεσα στις συνθετικές γνώσεις που φέρει την ΤΠΓΠ στην τελευταία θέση (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206). Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η παραπάνω υπόθεση για έλλειμμα παιδαγωγικών γνώσεων στους αποκρινόμενους φιλολόγους, αφού στις συνθετικές γνώσεις όπου εμπλέκεται η Παιδαγωγική σημείωσαν τον χαμηλότερο Μ.Ο. και κατατάχτηκαν στις τρεις τελευταίες θέσεις (3η: ΠΓΠ, 4η: ΤΠΓ και 5η η ΤΠΓΠ). Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι στις έρευνες Archambault & Crippen (2009) και των Avidon-Ungar & Eshet-Alkabay (2011), παρόλο τον πιο υψηλό Μ.Ο. (3,79 και 3,41 αντίστοιχα), η συνθετική γνώση ΤΠΓΠ καταλάμβανε και εκεί τις τελευταίες θέσεις, όπως και στην παρούσα έρευνα: γεγονός που δημιουργεί σοβαρό προβληματισμό σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, οπότε απομένει να εξετάσουμε την εφαρμογή των γνώσεων αυτών στη διδακτική πράξη.

Συμπερασματικά σχετικά με την απόκτηση γνώσης οι ερωτώμενοι φιλόλογοι θεωρούν ότι απέκτησαν καλή γνώση σε όλες τις συνιστώσες της ΤΠΓΠ ανεξάρτητα, αλλά χωλαίνουν στον συνδυασμό της ΤΓ με την ΠΓ και τη ΓΠ, δηλαδή συνολικά στην ΤΠΓΠ. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν ως προς τον υψηλό βαθμό απόκτησης ΤΓ αλλά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα (Ζέττα κ.ά. 2009, Μάινας 2009), όπου οι φιλόλογοι δήλωσαν ότι απέκτησαν σε υψηλό βαθμό γνώσεις σε θέματα διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα, καθώς και σε θέματα σύγχρονης διδακτικής γεγονός που μας οδηγεί σε έναν βαθύτερο προβληματισμό σχετικά με την διαφοροποίηση αυτή, που πιθανόν μπορεί να εξηγηθεί από το δείγμα που αποτελούνταν αποκλειστικά από επιμορφωμένους φιλολόγους σε προγράμματα Β' επιπέδου, αλλά και από την τοπική ιδιομορφία σε επίπεδο νομών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, οπότε θα μπορούσαμε να προτείνουμε ότι «*θα είχε πολύ ενδιαφέρον να συγκριθούν τα δικά μας τοπικής εμβέλειας δεδομένα με τα αντίστοιχα ανά την Ελλάδα*» (Ζέττα κ.ά. 2009: 312). Επίσης, η απουσία του εννοιολογικού πλαισίου της ΤΠΓΠ από το επιμορφωτικό υλικό των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ πιθανόν να στερεί μια στέρεη θεωρητική βάση από τους

εκπαιδευτικούς, η οποία θα μπορούσε να παίξει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο στην απόκτηση ΤΠΓΠ.

8.2.3 Εξειδικευμένα Εκπαιδευτικά Λογισμικά και Web 2.0: «οι φτωχοί συγγενείς»

Οι ερωτώμενοι φιλόλογοι ιδιαίτερα εμφανίζουν ελλειπίες γνώσεις σε εξειδικευμένα εργαλεία και λογισμικά και στην αξιοποίησή τους σε ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας. Στα διδακτικά σενάρια οι φιλόλογοι φαίνονται διχασμένοι, αφού οι μισοί θεωρούν ότι απέκτησαν τις σχετικές γνώσεις, ενώ οι άλλοι μισοί ότι δεν απέκτησαν ή απέκτησαν λίγες γνώσεις, σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Γαλλή & Παπαδημητρίου 2014, Ζέττα κ.ά. 2009, Μάινας 2009, Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2012), όπου οι σχετική γνώση αξιολογείται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αν λάβουμε υπόψη μας τον βαθμό δυσκολίας του Β' επιπέδου (Ζέττα κ.ά. 2009), τον όγκο της ύλης, τη συσσώρευση τόσο πολλών εργαλείων και λογισμικών καθώς και την περιορισμένη πρακτική άσκηση στα σενάρια και στα εκπαιδευτικά λογισμικά (Μάινας 2009) πιθανόν να εξηγείται η σταθερή μειωμένη γνώση στους παραπάνω τομείς.

Η χαμηλή γνώση στα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά συμφωνεί με την έρευνα του Τζιφόπουλου (2014) που αφορούσε υποψήφιους φιλολόγους, όμως έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Ψύλος & Παρασκευάς 2014, Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2012), οι οποίες όμως αφορούσαν σε εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και Φυσικών Επιστημών. Σχετικά με αυτή τη διαφοροποίηση καταδεικνύεται μία άλλη προβληματική που σχετίζεται με την αξιοποίηση του διδακτικού προσωπικού από την Πολιτεία, αφού προβλέπεται η εξειδίκευση στον κλάδο των Φυσικών Επιστημών (ΠΕ4) τόσο στον διορισμό όσο και στην ανάθεση μαθημάτων· γεγονός που δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, πράγμα που δε γίνεται στην ειδικότητα των φιλολόγων που καλούνται να διδάξουν πλήθος διαφορετικών αντικειμένων που απαιτούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις (Νεοελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία, Φιλοσοφία).²¹ Συνεπακόλουθα οι φιλόλογοι καλούνται να αποκτήσουν γνώσεις σε πλήθος διαφορετικών αντικειμένων και κατ' επέκταση και πλήθος εκπαιδευτικών λογισμικών.

²¹ Η ΠΕ4 αποτελείται από Φυσικούς (ΠΕ4.01), Χημικούς (ΠΕ4.02), Φυσιογνώστες (ΠΕ4.03), Βιολόγους (ΠΕ4.04), Γεωλόγους (ΠΕ4.05)

Ένας άλλος παράγοντας που αναφαινεται είναι η ποιότητα των συγκεκριμένων λογισμικών, αφού η Γιακουμάτου (2004: 5) επισημαίνει την «έλλειψη καλού εκπαιδευτικού λογισμικού που να αξιοποιεί τις δυνατότητες του υπολογιστή- συγχρόνως όμως και να απελευθερώνει τις δυνατότητες του δασκάλου – για σημαντικές παιδαγωγικές εφαρμογές και να καλύπτει μεγάλο εύρος του αναλυτικού προγράμματος» αλλά και το γεγονός ότι «Οι μαθητές στους οικιακούς τους υπολογιστές χρησιμοποιούν πολύ πιο εξελιγμένα και εντυπωσιακά προγράμματα με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουμε να κερδίσουμε την προσοχή τους».

Τη μεγαλύτερη έλλειψη γνώσεων θεωρούν ότι την παρουσιάζουν στις εφαρμογές του Web 2.0, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Jimoyiannis et al. (2013), η οποία όμως αφορούσε εξειδικευμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ΤΠΓΠ σχετικά με τα εργαλεία Web 2.0 και την έρευνα του Jimoyiannis (2010), η οποία απευθυνόταν σε επιμορφωτές των καθηγητών Φυσικών Επιστημών. Επίσης, η ασύγχρονη επικοινωνία αποτελεί μια καινοτομία στην εκπαίδευση, που ίσως δεν είναι τόσο διαδεδομένη στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και πιθανόν να αντιμετωπίζεται με διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα σχετικά με την αξία της στην πορεία της μάθησης ιδιαίτερα από το δείγμα της παρούσας έρευνας που απαρτίζεται από μεγαλύτερης ηλικίας άτομα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την έρευνα της Γερούκη (2014: 526) η υστέρηση στον Ιστό 2.0 φαίνεται να μην αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των φιλόλογων, αλλά να αφορά στο σύνολο των εκπαιδευτικών, αφού όπως επισημαίνει «οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξοικωμένοι με μέσα του Παγκόσμιου Ιστού 2.0, αν και κάνουν ευρύτερη χρήση του Διαδικτύου και διαδικτυακών εφαρμογών». Ίσως μια επιμόρφωση επιμερισμένη ανά ομάδες εργαλείων και δομημένη σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών να ήταν πιο αποτελεσματική, όπως έδειξε το παράδειγμα του επιμορφωτικού προγράμματος για τον Ιστό 2.0 στην έρευνα του Jimoyiannis (2010) και των Jimoyiannis et al. (2013).

8.2.4 Συμπέρασμα για την Απόκτηση Γνώσεων

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν την υψηλή τεχνολογική γνώση που απέκτησαν οι ερωτηθέντες φιλόλογοι, γεγονός που άρει τη στερεοτυπική αντίληψη περί τεχνοφοβίας των φιλόλογων, κάτι που

επισημαίνεται και από την έρευνα της Γιακουμάτου (2004: 4) «*Αν και μελέτες εμφανίζουν τον κλάδο των φιλόλογων ως συντηρητικό απέναντι στις καινοτομίες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1991) η ανταπόκριση των συναδέλφων υπήρξε εντυπωσιακή. Οι φιλόλογοι παρακολούθησαν με αξιοζήλευτη επιμέλεια τα προγράμματα όπως προκύπτει από τα κατατιθέμενα παρουσιολόγια και στην συντριπτική τους πλειοψηφία προχώρησαν στην ανάπτυξη διδακτικών προτάσεων.*» καθώς και από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), που διερευνούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι φιλόλογοι θεωρούν πολύ σημαντικό θέμα για την επιμόρφωσή τους την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών σε ποσοστό 72,6%, αλλά διαπιστώνουν και τη χαμηλή παιδαγωγική γνώση σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη.

Οι ελλείψεις γνώσεις στα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά και τον Ιστό 2.0 φαίνεται να τους συνοδεύει από το προπτυχιακό επίπεδο μέχρι και μετά την επιμόρφωσή τους, αλλά αποτελεί γενικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών, που μπορεί να αιτιολογηθεί «*από το γεγονός ότι η εξοικείωσή τους προήλθε σε ύστερο στάδιο, ενώ κοινωνικοποιήθηκαν, κυρίως, με πρακτικές έντυπου/ συμβατικού γραμματισμού ή βρέθηκαν στο μεταίχμιο αυτών των ραγδαίων αλλαγών*» της κοινωνίας της Πληροφορίας (Τζιφόπουλος 2014: 240).

Ως προς τις συνθετικές γνώσεις της ΤΠΓΠ, όταν συνδυάζονται με την Παιδαγωγική Γνώση παρουσιάζεται το υψηλότερο έλλειμμα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010: 72-79) σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των φιλόλογων, όπου τα τρία πιο σημαντικά θέματα σχετίζονται με την παιδαγωγική - διδακτική διάσταση της επιμόρφωσής τους. Συγκεκριμένα ως πολύ/ πάρα πολύ σημαντικά θέματα για την επιμόρφωσή τους οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν τη διαχείριση προβλημάτων της σχολικής τάξης (81,9%), τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (79,5%) και τη διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο (79,3%). Το έλλειμμα στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Λιακοπούλου (2009: 103), όπου ως προς τα προγράμματα σπουδών των καθηγητικών σχολών αναφέρει ότι «*στα Ιστορικά και Φιλολογικά Τμήματα είναι σαφής ο προσανατολισμός στις επιστήμες που συνδέονται με τα αντικείμενα αυτά και ουσιαστικά δεν προσφέρεται συστηματική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση*» αλλά και ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό

τους «θεωρούν ότι αποφοιτούν χωρίς καμιά παιδαγωγική κατάρτιση από το Πανεπιστήμιο» και τονίζεται ότι «ακόμη και μετά από χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση, εκτιμούν ότι δεν έχουν τα αναγκαία εφόδια σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική τους κατάρτιση.» (Λιακοπούλου 2009: 236).

8.3 Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και η αποτελεσματική ένταξή τους στη διδακτική πρακτική φαίνεται να αποτελεί πρόκληση για τον σύγχρονο Έλληνα εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να αποκτήσει, τουλάχιστον, ένα βασικό υπόβαθρο γνώσεων σχετικά με τις ΤΠΕ, για να μπορέσει να εντάξει αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του (Τζιφόπουλος 2014: 540). Επομένως η συζήτηση συνεχίζεται με την αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία των βασικών τεχνολογικών γνώσεων που απέκτησαν οι φιλόλογοι του δείγματος από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ.

8.3.1 Ο Τεχνολογικός Γραμματισμός δεν Επαρκεί

Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνούσε την αξιοποίηση των αποκτηθεισών γνώσεων στη διδασκαλία, οι ερωτηθέντες φιλόλογοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν στην πλειονότητά τους τον επεξεργαστή κειμένου, το λογισμικό παρουσίασης, το διαδίκτυο και τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού και σε μικρότερο βαθμό ή καθόλου χρησιμοποιούν το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα (Μ.Ο.: 1,98), τα γενικά και ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά (Μ.Ο.: 2,37 και 2,27 αντίστοιχα) (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206). Η αδυναμία ένταξης των εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδακτική πράξη συμφωνεί με την έρευνα των Δουκάκη κ.ά. (2010). Επίσης, οι δε χρησιμοποιούν και το λογισμικό υπολογιστικών φύλλων (Μ.Ο.:2,59), όπως ήταν αναμενόμενο, μιας και δε σχετίζεται με τη φύση της διδασκαλίας τους, ενώ στην ερώτηση για το Web 2.0 επίσης σημειώνουν χαμηλή τιμή (Μ.Ο.: 2,45).

Επομένως στα τεχνολογικά εργαλεία, όπου οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι απέκτησαν υψηλή γνώση, αυτά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και στη διδασκαλία τους, γεγονός αναμενόμενο αλλά και που καταδεικνύει και τη συνέπεια των απαντήσεών τους. Αν αντιστρέψουμε την οπτική γωνία θεώρησης των αποτελεσμάτων οδηγούμαστε στο

ερώτημα μήπως τα εργαλεία που χρησιμοποιούν συχνότερα θεωρούν και ότι σε αυτά απέκτησαν και τις υψηλότερες γνώσεις, γεγονός που σχετίζεται με τη υποκειμενικότητα των απόψεων όσο και με τη μη σαφή εικόνα της αποκτηθείσας γνώσης από την τυπική επιμόρφωσή τους ή συνάδει με την άτυπη μάθηση, η οποία σχετίζεται με την αυτομόρφωση και την εμπειρία τους στα εν λόγω εργαλεία. Αν συγκρίνουμε τον Μ.Ο. 2,9 (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 206) στην ομάδα των ερωτήσεων για την αξιοποίηση της αποκτηθείσας ΤΓ στη διδασκαλία καταλήγουμε στο ότι οι φιλόλογοι αξιοποιούν κατά τι λιγότερο τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, αποτέλεσμα αναμενόμενο, αφού η εφαρμογή των γνώσεων στην τάξη μπορεί να σχετίζεται και με άλλους εξωγενείς παράγοντες όπως την έλλειψη υποδομών, τη διαθεσιμότητα των εργαστηρίων πληροφορικής ή ακόμα και τη θέση της διεύθυνσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας σχετικά με τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτόν.

Το μεγάλο διακύβευμα είναι στο πώς χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ. Τα μεγάλα ποσοστά στην ερώτηση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προετοιμασία του μαθήματος και σε γραφειοκρατικές εργασίες θέτει έναν επιπλέον προβληματισμό για τον τεχνολογικό γραμματισμό των φιλολόγων, αφού το ζητούμενο είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία, θέμα που θα συζητηθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

8.3.2 Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ: το μεγάλο στοίχημα

Κατά τη διδασκαλία, η πλειονότητα των αποκρινόμενων (80%) ισχυρίστηκαν ότι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως εποπτικό μέσο (Παράρτημα Α, Πίνακας Α1, σ. 300), που καταδεικνύει μια προσκόλληση στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Archambault και Grippen (2009), όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο προασανατολισμένοι σε παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα και χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις ΤΠΕ ως μέσο κι όχι ως εργαλείο ή περιβάλλον μάθησης.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πλειονότητα των φιλολόγων (68%) χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για την προετοιμασία του μαθήματος, όπως και σε άλλες έρευνες (Παπανικολάου & Τζιμογιάννης 2005), γίνεται φανερή μια ελεγχόμενη και προγραμματισμένη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς διδασκαλία, οι οποίοι επικεντρώνονται μη μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά μέσα προς διευκόλυνση των ίδιων

χωρίς να καταφέρνουν να εξοβελίσουν εντελώς την παγιωμένη δασκαλοκεντρική νοοτροπία τους. Μια νοοτροπία που γίνεται αισθητή και από το ότι δε χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας, αν και τις αξιοποιούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας...), όπου η διεπιστημονική, διαθεματική προσέγγιση αποτελεί τη βάση αυτών των προγραμμάτων οπότε μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι φιλόλογοι του δείγματος έχουν σημειώσει μικρά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση αλλά όχι στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους. Παρόλα αυτά, αξιοποιούν πολύ/ πάρα πολύ τις ΤΠΕ στην ανακαλυπτική, διερευνητική μάθηση και για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών, εύρημα που δείχνει ότι σιγά σιγά μετατοπίζουν τον ρόλο τους από αποκλειστικό φορέα της γνώσης σε καθοδηγητή στη διαδικασία οικοδόμησης της μάθησης. Εντούτοις ως προς την ομαδοσυνεργατική διάρθρωση της διδασκαλίας ανιχνεύτηκαν χαμηλότερα ποσοστά, που δείχνουν ότι υπολείπονται στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, η οποία σχετίζεται με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και ότι οι φιλόλογοι του δείγματος έχουν ακόμη να διανύσουν σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση μετατοπίζοντας τον ρόλο τους από καθοδηγητή σε συνεργάτη στη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους. Γίνεται φανερό, λοιπόν, όπως και σε άλλες έρευνες (Fragkouli & Hammond 2007), ότι δεν κατανόησαν τις συνεργατικές μεθόδους, με αποτέλεσμα να μην αλλάξουν την παιδαγωγική τους προσέγγιση και να μην αναμορφώσουν τη διδασκαλία τους. Επίσης, οι Τζαβάρια και Κόμης (2010) κατέληξαν ότι οι προπτυχιακές φοιτήτριες χρησιμοποιούν σε υψηλό βαθμό τον συμπεριφορισμό, σε μικρότερο βαθμό τον εποικοδομισμό και καθόλου τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες εστιάζοντας σε ένα ισχυρό καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική πράξη· γεγονός που αναδεικνύει το έλλειμμα των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, πριν ακόμα εισέλθουν στο επάγγελμα.

Το αρνητικό όμως είναι ότι τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης τις χρησιμοποιούν αξιοποιώντας τις ΤΠΕ κυρίως σε μεμονωμένες δραστηριότητες κι όχι σε ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας, αφού οι περισσότεροι (62%) δήλωσαν ότι υλοποιούν σενάρια με ΤΠΕ καθόλου/ λίγο· γεγονός που σχετίζεται και με τη μικρή απόκτηση της συνθετικής γνώσης ΤΠΓΠ, αφού φαίνεται να χωλαίνει ο συνδυασμός Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Γνώσης. Επίσης, πιθανόν να σχετίζεται με την έλλειψη υποδομών στις σχολικές μονάδες, τη διαθεσιμότητα του εργαστηρίου της Πληροφορικής, την πίεση χρόνου και διδακτέας ύλης και των μη ευέλικτων και ασφυκτικών ΑΠΣ, μιας και τα

σενάρια διδασκαλίας υπερβαίνουν τη μια διδακτική ώρα. Επίσης στην έρευνα του Μάινα (2009) οι φιλόλογοι, αν και δηλώνουν ότι οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους αποτελούν εφόδια για να εφαρμόσουν διδασκαλία με ΤΠΕ στο εργαστήριο της πληροφορικής, η ιδέα τους άγχωνε πολύ πριν την επιμόρφωση, αλλά και μετά την επιμόρφωση το άγχος τους ελάχιστα μειώθηκε. γεγονός που δείχνει μικρή εξοικείωση με τον χώρο του εργαστηρίου της Πληροφορικής και πιθανόν να χρειαζόταν περισσότερη πρακτική άσκηση σε αυτόν τον τομέα. Συνεπώς το εύρημα αυτό αναδεικνύει έλλειμμα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σε ένα από τα πλέον σημαντικά διδακτικά αντικείμενα, τα διδακτικά σενάρια, κυρίως των επιμορφωτικών προγραμμάτων Β' επιπέδου, που αποτελούσαν από τους βασικούς στόχους του.

Επίσης, φαίνεται οι φιλόλογοι να αναθέτουν εργασίες που απαιτούν περισσότερο αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και λιγότερο εργασίες συγγραφής και εκτύπωσης κειμένων· εύρημα που αναδεικνύει την προσπάθεια των φιλολόγων να αξιοποιηθεί το συγκεκριμένο εργαλείο κριτικά από τους μαθητές τους.

Επίσης και στην έρευνα των Παπανικολάου και Τζιμογιάννη (2005) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επιφυλακτικοί για την αποτελεσματικότητα των εργαλείων και τους τρόπους εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική, αφού το 1/3 πιστεύει ότι δεν θα καταφέρει να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στο διδακτικό έργο του και τις χρησιμοποιεί κυρίως στο διοικητικό έργο και την προετοιμασία του μαθήματος, καθώς επίσης χρησιμοποιεί λογισμικά παρουσιάσεων και διαδίκτυο για την υποστήριξη του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, ευρήματα που συμφωνούν και με αυτά της παρούσας έρευνας, αφού το 51% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ πολύ/ πάρα πολύ για γραφειοκρατικές εργασίες.

Τέλος, σε συνέπεια με τις προηγούμενες απαντήσεις τους σχετικά με τον Ιστό 2.0 χρησιμοποιούν λίγο ή καθόλου τα εργαλεία του Web 2.0 για τη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολογίου, wikis σε ποσοστό 65% ή για να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν τη σχολική ιστοσελίδα σε ποσοστό 95%· εύρημα που δείχνει μια νοοτροπία πιο αποστασιοποιημένη σχετικά με την κοινωνική δικτύωση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές αλλά και τους συναδέλφους τους, πράγμα που μπορεί να αιτιολογηθεί αφενός από τη χαμηλή γνώση στον Ιστό 2.0 που

δήλωσαν οι ερωτώμενοι φιλόλογοι και αφετέρου από τον απαιτούμενο χρόνο εκτός διδασκαλίας που πρέπει να αφιερωθεί για τη διαχείριση ιστοσελίδων και ιστολογίων ειδικά για μια τόσο επιβαρυσμένη ειδικότητα, όπως είναι οι φιλόλογοι, αλλά σχετίζεται και με παράγοντες που αφορούν στους μαθητές όπως το επίπεδο εξοικειώσής τους με τα συγκεκριμένα εργαλεία και τον Η/Υ γενικότερα, από παράγοντες που σχετίζονται με τις υποδομές όπως την ύπαρξη σύνδεσης Internet, αλλά και από τη διάθεση επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, εξαρτάται και από τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών σχετικά την επικοινωνία, τις αντιλήψεις τους για τον ψηφιακό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης αλλά και τις θέσεις τους σχετικά με την ασύγχρονη επικοινωνία ως εργαλείο εκπαίδευσης, θέματα που συνδέονται και με το έλλειμμα στην παιδαγωγική τους κατάρτιση σχετικά με τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης.

Επομένως για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία δεν απαιτούνται μόνο εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις αλλά και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και η αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας.

8.4 Συμπέρασμα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ

Εν κατακλείδι αξίζει να αναφερθεί ότι καταλήξαμε σε αναμενόμενα συμπεράσματα, τα περισσότερα από τα οποία ακολούθησαν την ίδια πορεία ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας, που δείχνει ότι οι ερωτηθέντες φιλόλογοι έδωσαν συνεπείς απαντήσεις, μιας και οι τομείς και τα εργαλεία των ΤΠΕ, στους οποίους θεώρησαν ότι δεν απέκτησαν γνώσεις από την επιμόρφωσή τους, ισχυρίστηκαν ότι δεν τα χρησιμοποιούν στη διδασκαλία. Εκτός από την υψηλή συσχέτιση της πλειονότητας των ερωτημάτων μεταξύ απόκτησης γνώσης μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Κατηγορία Ερωτήσεων 1.0) και εφαρμογή γνώσεων στη διδασκαλία (Κατηγορία Ερωτήσεων 2.0), εξετάσαμε τη συνολική εικόνα των δύο ενοτήτων και βρήκαμε υψηλή συσχέτιση της τάξης του 90%.

Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς την απόκτηση γνώσεων ήταν υψηλή στην πλειονότητα των ερωτημάτων, εκτός αυτών που διείσδυαν βαθύτερα σε τεχνολογικές γνώσεις, όπως τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι υπηρεσίες του Web 2.0. Επίσης, διαπιστώθηκε ένα έλλειμμα γνώσεων στις

συνιστώσες της ΤΠΓΠ όπου εμπλέκεται η Παιδαγωγική Γνώση, ζήτημα στο οποίο συνηγορεί και η έρευνα των Μπέλλου κ.ά. (2010), όπου το 50% των εκπαιδευτικών επιζητούν περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και επισημαίνουν την ανάγκη για δια βίου επιμόρφωση.

Η μειωμένη ΤΠΓΠ σχετίζεται με την εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων στη διδασκαλία κυρίως σε μεμονωμένες δραστηριότητες αλλά όχι σε ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας, τα οποία απαιτούν μια συνολική αναμόρφωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή των σύγχρονων θεωριών μάθησης και με διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Συμπερασματικά ενδιαφέρον στοιχείο της ανάλυσης είναι η συσχέτιση μεταξύ απόκτησης γνώσης και εφαρμογής, αφού τις κατηγορίες γνώσεων όπου ισχυρίστηκαν οι ερωτηθέντες ότι είχαν αποκτήσει, τις εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους, εύρημα σημαντικό, γιατί η απόκτηση γνώσεων δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά ένα στέρεο θεμέλιο, όπου θα οικοδομηθεί η αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, το οποίο είναι και το ζητούμενο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό και γενικότερα για την εκπαίδευση.

8.5 Περιορισμοί και Δυσκολίες της Έρευνας

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν για όλους τους επιμορφωμένους στις ΤΠΕ φιλόλογους ανά την ελληνική επικράτεια, γιατί η έρευνα έχει περιορισμένη γεωγραφική διασπορά, αφού υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένη περιοχή, τον Ν. Μεσσηνίας. Επίσης το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό αλλά μικρό και περιορισμένο (91 φιλόλογοι από τους 236 φιλόλογους που διδάσκουν σε σχολεία και δεν είναι αποσπασμένοι σε άλλες υπηρεσίες σε σύνολο 260 φιλολόγων που ανήκουν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας), οπότε δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις, που να αφορούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό, άλλωστε δεν ήταν κι αυτός ο στόχος της έρευνας, ούτε δύναται να εξαντλήσει πλήρως το ζήτημα των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί για χάρη της στατιστικής ανάλυσης και της κανονικότητας των δεδομένων, το στατιστικό σφάλμα που προκύπτει από το σχετικά μικρό δείγμα που έχουμε στη διάθεσή μας, αφού λάβουμε υπόψη το στατιστικό σφάλμα που προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση (επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0.05$), αποδεκτό στατιστικό σφάλμα 5%. Το σφάλμα που προκύπτει από το μέγεθος του δείγματος δίνεται από τον τύπο: $1/\sqrt{n}$ όπου n το πλήθος των παρατηρήσεων, άρα έχουμε $1/\sqrt{91} = 10.5\%$. Συνεπώς έχουμε αρχικό σφάλμα λόγω του δείγματος και στατιστικό σφάλμα λόγω επιπέδου σημαντικότητας. Επομένως, υπάρχει μία μικρή επιφύλαξη για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι από τα συμπεράσματα που καταλήξαμε καθόλη τη διάρκεια της ανάλυσης, υπήρχε λογική συνάφεια σχεδόν σε όλα από αυτά, θεωρούμε ότι έχουμε φτάσει σε εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και συσχετίσεων.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν η δυσκολία προσδιορισμού του δείγματος, επειδή το δείγμα θα έπρεπε να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, μιας και η έρευνα απευθυνόταν σε φιλόλογους που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ. Συνεπώς δεν ήταν δυνατόν να προσδιοριστεί από την αρχή ο ακριβής αριθμός του δείγματος, μιας και η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας δεν μπορούσε να δώσει στοιχεία, αφού εμπίπτουν στα προσωπικά δεδομένα των υπαλλήλων, αλλά και δεν τα είχε στη διάθεσή της, αφού δεν αποτελεί υποχρέωση των εκπαιδευτικών να ενημερώνουν επίσημα την υπηρεσία για την επιμόρφωσή τους. Σημειωτέον είναι ότι ούτε το Ι.Τ.Υ.Ε. στην Πάτρα δεν είχε διαθέσιμα στοιχεία για τον ακριβή αριθμό των φιλόλογων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, οι οποίοι υπηρετούν το τρέχον έτος στον Ν. Μεσσηνίας, όπως προέκυψε από τηλεφωνική επικοινωνία μας.

Επίσης ένας άλλος περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι δε διαχωρίστηκαν οι περιοχές σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές, αλλά αποτέλεσαν ένα ενιαίο σύνολο σε επίπεδο νομού.

Έναν επιπρόσθετο περιορισμό αποτέλεσε ότι το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΓΠ δεν ήταν γνωστό στους ερωτώμενους, γι' άλλωστε έγινε και η αναμόρφωση του ερωτηματολογίου και αποκρύφθηκαν οι τίτλοι των ομάδων των ερωτήσεων.

Τέλος, περιορισμό αποτελεί ότι ως μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, αφού η έρευνα ήταν ποσοτική. Μια τριγωνοποίηση μεθόδων με την παράλληλη λήψη συνεντεύξεων μέσω ποιοτικής προσέγγισης ίσως να διερευνούσε σε μεγαλύτερο βάθος τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ.

Αξίζει να αναφερθεί πως δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, πέραν της αρχικής δυσκολίας του προσδιορισμού του δείγματος. Όσον αφορά στο χρονοδιάγραμμα, οι αποκλίσεις ήταν μικρές. Μικρή καθυστέρηση παρουσιάστηκε στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, αφού υπήρξαν καθυστερήσεις σε κάποιες σχολικές μονάδες, αλλά όχι πέραν της μιας εβδομάδας, χρονικό διάστημα που είχε άλλωστε προϋπολογιστεί στον αρχικό προγραμματισμό.

8.6 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν θέματα προς περαιτέρω διερεύνηση, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες. Θα είχε ενδιαφέρον μια έρευνα να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των άλλων ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Μεσσηνίας, ώστε να έχουμε μια συνολική εικόνα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνολικά σε επίπεδο νομού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας, αφού η ειδικότητα ΠΕ70 των δασκάλων διδάσκει μεταξύ άλλων και συναφή αντικείμενα (Γλώσσα, Ιστορία) με αυτά των φιλολόγων, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις ΤΠΕ και τα επονομαζόμενα θεωρητικά μαθήματα. Τα συμπεράσματα των ερευνών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους (π.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι) για τη σχεδίαση ευέλικτων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επίπεδο νομού ή προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Επίσης χρήσιμη θα ήταν μια έρευνα που να διερευνά τις απόψεις των φιλολόγων σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, ώστε να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα για

την επιμόρφωση των φιλολόγων στις ΤΠΕ. Μία σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των νομών, θα μας παρείχε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των φιλολόγων στις ΤΠΕ. Τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας θα λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά για μελλοντικά προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ για φιλολόγους ή τη διαμόρφωση προτάσεων για τον επανασχεδιασμό των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Επίσης πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει και η ένταξη του εννοιολογικού πλαισίου της ΤΠΓΠ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που θα τους έδινε μια στέρεη θεωρητική βάση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία συνδυάζοντας την τεχνολογία, την παιδαγωγική και το περιεχόμενο των μαθημάτων και αναμορφώνοντας επί της ουσίας τις διδακτικές πρακτικές τους.

Τέλος μια άλλη διάσταση του θέματος που θα μπορούσε να διερευνηθεί σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία θα ήταν κατά πόσο επηρεάζει η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων την αξιοποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Επειδή η ΔΒΜ δε σταματά ποτέ και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να σταματά, ιδιαίτερα σε έναν ραγδαία εξελισσόμενο τομέα, όπως οι ΤΠΕ, μια έρευνα που θα εξέταζε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ιδίως σε επίπεδο γνώσεων και μάλιστα των φιλολόγων μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσής τους ή και την πιστοποίησή τους στις ΤΠΕ (Α΄ και Β΄ Επίπεδου) θα έδινε χρήσιμους προσανατολισμούς για την περαιτέρω σχεδίαση και υλοποίηση μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ, που θα εστίαζαν στις υπάρχουσες ανάγκες τους σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας χρήσιμο θα ήταν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τις υπηρεσίες Web 2.0 για φιλολόγους και για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και μια επιμόρφωση σχετικά με την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με χρήση ΤΠΕ, τομείς όπου φάνηκε να μην είναι αποτελεσματικά τα υπάρχοντα επιμορφωτικά προγράμματα καθώς επίσης και στην επιμόρφωσή τους για το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα. Τέλος, μια έρευνα που θα διερευνούσε τους παράγοντες που αποτρέπουν τους φιλολόγους από την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με χρήση ΤΠΕ, ίσως να αναδείκνυε νέες διαστάσεις του θέματος, εκτός από το

έλλειμμα σε γνώσεις, όπως η έλλειψη υποδομών στα σχολεία, η πίεση των ΑΠΣ και της διδακτέας ύλης, η έλλειψη χρόνου και η επιβαρυνόμενη εργασία των φιλολόγων στις σχολικές μονάδες λόγω του πλήθους των αντικειμένων διδασκαλίας ή άλλους παράγοντες που δεν είναι αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Επίλογος

Αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς στις ΤΠΕ.

Αρχικά αποσαφηνίστηκαν εννοιολογικά οι σχετικοί όροι και αναδείχθηκε το θέμα μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας τεκμηριώνοντας την αναγκαιότητα της έρευνας. Κατόπιν καθορίστηκε με ακρίβεια ο σκοπός της που αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των επιμορφωμένων στις ΤΠΕ φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας για την απόκτηση γνώσεων ΤΠΓΠ και την αξιοποίηση αυτών στο εκπαιδευτικό τους έργο και ιδιαιτέρως στη διδακτική διαδικασία. Στη συνέχεια έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών και διατυπώθηκαν οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με το βαθμό απόκτησης γνώσεων ΤΠΓΠ από την επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων στη διδακτική πράξη. Επίσης εξετάστηκε κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τόσο την απόκτηση γνώσεων όσο και την αξιοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Παρουσιάστηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε στην έρευνα και τεκμηριώθηκε βιβλιογραφικά. Η έρευνα ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση και το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 68 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη συνέχεια καταγράφηκαν και αναλύθηκαν όλα τα αποτελέσματα των απαντήσεων των 91 επιμορφωμένων στις ΤΠΕ φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας που συμμετείχαν στην έρευνα με περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές μεθόδους.

Τα ευρήματα της έρευνας οδήγησαν στα συμπεράσματα ότι οι φιλόλογοι απέκτησαν γνώσεις σε συγκεκριμένους τομείς και εφαρμογές των ΤΠΕ και σε μικρότερο βαθμό γνώσεις σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ που θα οδηγούσε στην

αναμόρφωση της διδασκαλίας τους, αφού φάνηκε να υπολείπονται στον σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων. Ως προς την αξιοποίηση των γνώσεων αυτών στη διδακτική πράξη οι φιλόλογοι φάνηκε ότι χρησιμοποιούν συγκεκριμένα λογισμικά στην τάξη και κυρίως αυτά που άπτονται των ενδιαφερόντων τους όπως τον επεξεργαστή κειμένου και τα λογισμικά παρουσίασης και είναι ευρείας χρήσης και λιγότερο εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Τέλος κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων των φιλολόγων και γενικότερα των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο απόκτησης γνώσεων και πρακτικής τους εφαρμογής, είναι αναγκαία διαδικασία για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης αλλά και για την ανάδειξη θεμάτων που μπορούν να μελετηθούν υπό άλλη οπτική. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τόσο στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων, αφού παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες που δύνανται να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά αλλά και γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να ενσωματώσουν καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Παράρτημα Α

Πίνακας με Ποσοστά και Μέσους Όρους

Ακολουθώς παρατίθεται πίνακας με τα ποσοστά και τους μέσους όρους των δεδομένων συμπληρωμένα στο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη εποπτεία των αποτελεσμάτων.

Α.1 Πίνακας α.1 – Ποσοστά και Μέσοι όροι

① ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ							
1.1	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις για:	Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα					Μ.Ο.
		1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα	
1	Τον επεξεργαστή κειμένου (<i>Word</i>)	0%	8,79%	14,28%	39,56%	37,36%	4,05
2	Τα υπολογιστικά φύλλα (<i>Excel</i>)	8,79%	31,86%	29,67%	21,97%	7,69%	2,87
3	Το λογισμικό παρουσίασης (<i>PowerPoint</i>)	3,29%	15,38%	18,68%	37,36%	25,27%	3,65
4	Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα	46,15%	15,38%	19,78%	10,98%	7,69%	2,18
5	Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (<i>αποστολή και λήψη e-mail</i>)	6,59%	10,98%	12,08%	31,86%	38,46%	3,84

6	Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, <i>Hot Potatoes...</i>)	35,16%	24,17%	14,28%	19,78%	6,59%	2,38
7	Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα (<i>Centennia, Κασταλία, ...</i>)	39,56%	18,68%	13,18%	19,78%	8,79%	2,39
Μ.Ο. βασικών ΤΓ							3,05
1.2	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, γνωρίζω τις παρακάτω δυνατότητες που μου παρέχουν οι ΤΠΕ:	1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα	Μ.Ο.
8	Να αναζητώ πηγές και πληροφορίες από το διαδίκτυο	1,09%	0%	13,18%	35,16%	50,54%	4,34
9	Να βρίσκω ασκήσεις και μικροεφαρμογές από το διαδίκτυο (<i>applets</i>)	7,69%	14,28%	21,97%	32,96%	23,07%	3,49
10	Να χρησιμοποιώ τα σώματα κειμένων που είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτύου	4,39%	7,69%	18,68%	36,26%	32,96%	3,85
11	Να χρησιμοποιώ τα ηλεκτρονικά λεξικά	5,49%	3,29%	14,28%	41,75%	35,16%	3,97
12	Να χρησιμοποιώ ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες	4,39%	3,29%	23,07%	38,46%	30,76%	3,87
13	Να αξιοποιώ ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (<i>blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.</i>)	20,87%	18,68%	28,57%	21,97%	9,89%	2,81
14	Να αξιοποιώ τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. « <i>Ιφιγένεια</i> »/ <i>βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων</i> , « <i>Φωτόδενδρο</i> », <i>σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων</i>)	10,98%	12,08%	29,67%	24,17%	23,07%	3,36
Μ.Ο. Διαδικτυακή ΤΓ							3,67
1.3	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:	1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα	Μ.Ο.
15	Χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ για να κάνω πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου	1,09%	13,18%	27,47%	38,46%	19,78%	3,62
16	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου	7,69%	15,38%	36,26%	27,47%	13,18%	3,23
17	Αξιοποιώ τις τεχνολογίες διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου	1,09%	12,08%	29,67%	36,26%	20,87%	3,63
18	Αξιοποιώ τις εφαρμογές Web2.0 για να αναπτύσω δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου στην τάξη	30,76	25,27	20,87	15,38	7,69%	2,43
19	Αξιοποιώ τις ΤΠΕ για να προσεγγίσω διαθεματικά το περιεχόμενο των μαθημάτων μου	1,09%	13,18	27,47%	38,46%	19,78%	3,23
20	Αναπτύσσω δραστηριότητες με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενό μου	21,97%	30,76%	16,48%	17,58%	13,18%	2,69
Μ.Ο. ΤΓΠ							3,14
21	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό για να	15,38%	28,57%	26,37%	20,87%	8,79%	2,79

	διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών μου						
22	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με τις δραστηριότητες στη διδασκαλία μου	9,89%	23,07%	30,76%	26,37%	9,89%	3,03
23	Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό για τη βελτίωση της παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές μου.	12,08%	16,48%	29,67%	24,17%	17,58%	3,18
24	Αξιοποιώ το κατάλληλο λογισμικό για να ενεργοποιήσω τη συμμετοχή των μαθητών μου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας	17,58%	16,48%	32,96%	21,97%	10,98%	2,92
25	Αξιοποιώ τις εφαρμογές Web 2.0 για να αναπτύξουν οι μαθητές μου τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας	32,96%	30,76%	21,97%	6,59%	7,69%	2,25
26	Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό που θα με βοηθήσει στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών	31,86%	27,47%	23,07%	8,79%	8,79%	2,35
M.O. ΤΠΓ							2,75
27	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό που θα βοηθήσει τους μαθητές μου στην εποικοδομιστική πορεία της μάθησης	12,08%	28,57%	30,76%	18,68%	9,89%	2,85
28	Αξιοποιώ το κατάλληλο λογισμικό σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας μου	10,98%	20,87%	35,16%	20,87%	12,08%	3,02
29	Αξιολογώ την επίτευξη των στόχων με το κατάλληλο λογισμικό	21,97%	28,57%	23,07%	19,78%	6,59%	2,60
30	Προσαρμόζω τις διδακτικές δραστηριότητες με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου	10,98%	20,87%	36,26%	21,97%	9,89%	2,98
M.O. ΠΓΠ							2,86
		1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα	M.O.
31	Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας	18,68%	31,86%	25,27%	17,58%	6,59%	2,61
32	Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας	18,68%	27,47%	28,57%	15,38%	9,89%	2,70
33	Συνδυάζω διαφορετικούς διδακτικούς πόρους (πχ. περισσότερα του ενός λογισμικά, ιστοσελίδες...) για την επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος	15,38%	32,96%	21,97%	17,58%	12,08%	2,78
34	Επικοινωνώ ασύγχρονα και αλληλεπιδρώ για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές μου, αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0 (blogs, wikis, edmodo...)	57,14%	17,58%	12,08%	5,49%	7,69%	1,89
35	Ενισχύω την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές μου, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0 (blogs, wikis, edmodo, συνεργατικά	52,74%	17,58%	14,28%	8,79%	6,59%	1,98

	έγγραφα googledrive,...)						
Μ.Ο. ΤΠΓΠ							2,39
② ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ							
2.1	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ κατά τη διδασκαλία τα παρακάτω:	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Μ.Ο.
36	Τον επεξεργαστή κειμένου (<i>Word</i>)	7,69%	4,39%	13,18%	37,36%	37,36%	3,92
37	Τα υπολογιστικά φύλλα (<i>Excel</i>)	31,86%	15,38%	23,07%	20,87%	8,79%	2,59
38	Το λογισμικό παρουσίασης (<i>PowerPoint</i>)	9,89%	5,49%	14,28%	38,46%	31,86%	3,76
39	Τα λογισμικό του διαδραστικού πίνακα	52,74%	15,38%	15,38%	13,18%	3,29%	1,98
40	Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, <i>Hot Potatoes</i> ,...)	37,36%	18,68%	20,87%	15,38%	7,69%	2,37
41	Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα (<i>Centennia, Κασταλία</i> ,...)	38,46%	21,97%	20,87%	10,98%	7,69%	2,27
42	Διαδίκτυο	3,29%	5,49%	14,28%	38,46%	38,46%	4,03
43	Ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (πχ. <i>blogs, wikis, podcasts, social networks</i> ,...)	35,16%	21,97%	16,48%	15,38%	10,98%	2,45
44	Τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. « <i>Ιφιγένεια</i> », « <i>Φωτόδενδρο</i> »)	15,38%	15,38%	27,47%	28,57%	13,18%	3,08
Μ.Ο. εφαρμογή ΤΓ							2,94
2.2	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία μου:	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Μ.Ο.
45	Για την εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας μου	7,69%	12,08%	28,57%	34,06%	17,58%	3,41
46	Για την ομαδοσυνεργατική διάρθρωση της διδασκαλίας	6,59%	27,47%	27,47%	20,87%	8,79%	2,97
47	Για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών	6,59%	16,48%	35,16%	26,37%	15,38%	3,27
48	Για την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές	6,59%	15,38%	31,86%	36,26%	9,89%	3,27
49	Για διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας	7,69%	16,48%	39,56%	26,37%	9,89%	3,14
50	Για εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ	23,07%	30,76%	19,78%	19,78%	6,59%	2,56
51	Για την ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κειμένου	5,49%	17,58%	25,27%	30,76%	20,87%	3,43
52	Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν την	10,98%	25,27%	23,07%	29,67%	10,98%	3,04

53	αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων	5,49%	17,58%	23,07%	36,26%	17,58%	3,42
54	Για την αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους	36,26%	9,89%	25,27%	19,78%	8,79%	2,54
55	Για την αξιολόγηση των μαθητών μου χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. Hotpotatoes, ...)	46,15%	23,07%	14,28%	12,08%	4,39%	2,05
Μ.Ο. εφαρμογή ΤΠΓΠ							3,01
2.3	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιολογώ τις ΤΠΕ κατά την εργασία μου:	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Μ.Ο.
56	Για την προετοιμασία του μαθήματος	3,29%	9,89%	18,68%	43,95%	24,17%	3,75
57	Για γραφειοκρατικές εργασίες	6,59%	9,89%	31,86%	31,86%	19,78%	3,48
58	Για τη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολόγιου ή wiki για διδακτικούς σκοπούς	50,54%	14,28%	16,48%	13,18%	5,49%	2,08
59	Για τη δημιουργία και διαχείριση σχολικής ιστοσελίδας	56,04%	19,78%	9,89%	9,89%	4,39%	1,86
60	Για εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά, e-twinning, project...)	19,28%	25,27%	16,48%	28,57%	9,89%	2,83
Μ. Ο. εφαρμογή στην εργασία							2,80
③ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ							
3.1	Φύλο (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)						
	Ανδρας:	18	Γυναίκα:	73			
3.2	Επιπλέον σπουδές: εκτός από το πτυχίο διορισμού σας, έχετε και: (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο και καταγράψτε το αντικείμενο των σπουδών σας στη διπλανή στήλη)						
	Πτυχίο		Αντικείμενο σπουδών				
1	Πτυχίο ΑΕΙ <input type="checkbox"/>	4				68	Βασικό
2	Πτυχίο ΤΕΙ <input type="checkbox"/>	1					Πτυχίο
3	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	15					
4	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>	2					
5	ΑΣΠΑΙΤΕ <input type="checkbox"/>	1					
3.3	Ηλικία (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)						
	23 – 33 1	34 – 44 32	45 – 55 54	56+ 4			
3.4	Χρόνια Υπηρεσίας (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)						
	0 - 10 16	11 - 20 45	21 - 30 26				

				31+ 4	
3.5	Τύπος Σχολείου (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)				
	Γυμνάσιο 54	Γενικό Λύκειο 35	ΕΠΑΛ 2		
3.6	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)				
	Α Έπιπέδου 85	Β Έπιπέδου 23	Άλλη 13		
	Αν σημειώσατε άλλη , περιγράψτε τι ακριβώς αφορούσε:				
3.7	Έχω πιστοποίηση στις ΤΠΕ (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)				
	Α Έπιπέδου 91	Β Έπιπέδου 23	Άλλη 6		
	Αν σημειώσατε άλλη , περιγράψτε ποια ακριβώς:				
3.8	Κάνω χρήση Η/Υ (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)				
	0 -5έτη : 16	6-10 έτη: 28	11- 15: 27	16-20: 14	21 +: 6

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΑΣ.

Παράρτημα Β

Το Ερευνητικό Εργαλείο της πιλοτικής έρευνας

Ακολουθως παρατίθεται το ερωτηματολόγιο, όπως ακριβώς εδόθη στους συναδέλφους προκειμένου να διεξαχθή η πιλοτική έρευνα.

Β.1 Ερωτηματολόγιο Πιλοτικής Έρευνας

Ερωτηματολόγιο πιλοτικής έρευνας

① ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ

Α. Τεχνολογικές Γνώσεις Περιεχομένου

- i. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις για:

*Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντηση σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα*

1	Τον επεξεργαστή κειμένου (Word)	1	2	3	4	5
2	Τα υπολογιστικά φύλλα (Excel)	1	2	3	4	5
3	Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)	1	2	3	4	5
4	Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα	1	2	3	4	5
5	Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (αποστολή και λήψη e-mail)	1	2	3	4	5
6	Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ.λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, Hot Potatoes....)	1	2	3	4	5
7	Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα (Centennia, Κασταλία....)	1	2	3	4	5

- ii. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, γνωρίζω τις παρακάτω δυνατότητες που μου παρέχουν οι ΤΠΕ:

*Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντηση σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα*

8	Να αναζητώ πηγές και πληροφορίες από το διαδίκτυο	1	2	3	4	5
9	Να βρίσκω ασκήσεις και μικροεφαρμογές από το διαδίκτυο (<i>applets</i>)	1	2	3	4	5
10	Να χρησιμοποιώ τα σώματα κειμένων που είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτύου	1	2	3	4	5
11	Να χρησιμοποιώ τα ηλεκτρονικά λεξικά	1	2	3	4	5
12	Να χρησιμοποιώ ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες	1	2	3	4	5
13	Να αξιοποιώ ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (<i>blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.</i>)	1	2	3	4	5
14	Να αξιοποιώ τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (<i>πχ. «Ιφιγένεια»/ βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, «Φωτόδενδρο», σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων</i>)	1	2	3	4	5

iii. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:

*Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα*

15	Χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ για να κάνω πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
16	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
17	Αξιοποιώ τις τεχνολογίες διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου	1	2	3	4	5
18	Αξιοποιώ τις εφαρμογές Web2.0 για να αναπτύσσω δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου στην τάξη	1	2	3	4	5
19	Αξιοποιώ τις ΤΠΕ για να προσεγγίσω διαθεματικά το περιεχόμενο των μαθημάτων μου	1	2	3	4	5
20	Αναπτύσσω δραστηριότητες με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενό μου	1	2	3	4	5

B. Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις

iv. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:

*Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα*

21	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό για να αναθέτω εργασίες στους μαθητές μου ανάλογα με τις δυνατότητές τους	1	2	3	4	5
22	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με τις δραστηριότητες στη διδασκαλία μου	1	2	3	4	5
23	Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό για τη βελτίωση της παρουσίας των πληροφοριών στους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
24	Αξιολογώ το κατάλληλο λογισμικό για να ενεργοποιήσω τη συμμετοχή των μαθητών μου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
25	Αξιολογώ τις εφαρμογές Web2.0 για να αναπτύξουν οι μαθητές μου τη δεξιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας	1	2	3	4	5
26	Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό που θα με βοηθήσει στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών.	1	2	3	4	5

Γ. Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου

v. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:

*Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα*

27	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό που θα βοηθήσει τους μαθητές μου στην εποικοδομιστική πορεία της μάθησης	1	2	3	4	5
28	Αξιολογώ το κατάλληλο λογισμικό σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
29	Αξιολογώ την επίτευξη των στόχων με το κατάλληλο λογισμικό	1	2	3	4	5
30	Προσαρμόζω τις διδακτικές δραστηριότητες με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου	1	2	3	4	5

Δ. Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου

vi. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:

*Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα*

31	Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν ενεργητικές στρατηγικές διδασκαλίας	1	2	3	4	5
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

32	Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας	1	2	3	4	5
33	Συνδυάζω διαφορετικούς διδακτικούς πόρους (πχ. περισσότερα του ενός λογισμικά, ιστοσελίδες...) για την επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος	1	2	3	4	5
34	Επικοινωνώ ασύγχρονα και να αλληλεπιδρώ για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές μου, αξιοποιώντας εφαρμογές web 2.0 (blogs, wikis, edmodo...)	1	2	3	4	5
35	Ενισχύω την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές μου, αξιοποιώντας τις εφαρμογές web 2.0 (blogs, wikis, edmodo, συνεργατικά έγγραφα googledrive...)	1	2	3	4	5

② ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

vii. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, αξιολογώ κατά τη διδασκαλία τα παρακάτω:

*Παρακαλώ, βάλτε σε κύκλο την απάντησή σας, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα*

viii. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, αξιολογώ τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία μου:

36	Τον επεξεργαστή κειμένου (Word)	1	2	3	4	5
37	Τα υπολογιστικά φύλλα (Excel)	1	2	3	4	5
38	Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)	1	2	3	4	5
39	Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα	1	2	3	4	5
40	Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ.λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, Hot Potatoes...)	1	2	3	4	5
41	Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα (Centennia, Κασταλία...)	1	2	3	4	5
42	Διαδίκτυο	1	2	3	4	5
43	Ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (πχ. blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.)	1	2	3	4	5
44	Τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ιφιγένεια», «Φωτόδενδρο»)	1	2	3	4	5

Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα

45	Στην εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
46	Στην ομαδοσυνεργατική διάρθρωση της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
47	Στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών	1	2	3	4	5
48	Στην ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές	1	2	3	4	5
49	Σε διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
50	Σε εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ	1	2	3	4	5
51	Στην ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κειμένου	1	2	3	4	5
52	Στην ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου που απαιτούν την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών	1	2	3	4	5
53	Στην ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων.	1	2	3	4	5
54	Στην αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς των μαθητών μου	1	2	3	4	5
55	Στην αξιολόγηση των μαθητών μου χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ.Hotpotatoes...)	1	2	3	4	5

ix. Μετά την επιμόρφωση μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ **κατά την εργασία μου:**

Παρακαλώ, βάλτε σε κύκλο την απάντησή σας, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα

56	Στην προετοιμασία του μαθήματος	1	2	3	4	5
57	Σε γραφειοκρατικές εργασίες	1	2	3	4	5
58	Στη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολόγιου ή wiki για διδακτικούς σκοπούς	1	2	3	4	5
59	Στη δημιουργία σχολικής ιστοσελίδας	1	2	3	4	5
60	Σε εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά, e-twinning, project...)	1	2	3	4	5

2. Προσωπικά στοιχεία

2.1) Φύλο

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)

Άνδρας: <input type="checkbox"/>	Γυναίκα: <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-----------------------------------

2.2) Επιπλέον σπουδές: εκτός από το πτυχίο διορισμού σας, έχετε και:

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο και καταγράψτε το αντικείμενο των σπουδών σας στη διπλανή στήλη)

α/α	Πτυχίο	Αντικείμενο σπουδών
1	Πτυχίο ΑΕΙ <input type="checkbox"/>	
2	Πτυχίο ΤΕΙ <input type="checkbox"/>	
3	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	
4	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>	
5	Μετεκπαίδευση <input type="checkbox"/>	
6	ΑΣΠΑΙΤΕ <input type="checkbox"/>	

2.3) Ηλικία

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)

23 - 33 <input type="checkbox"/>	34 - 44 <input type="checkbox"/>	45 - 55 <input type="checkbox"/>	56+ <input type="checkbox"/>
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	------------------------------

2.4) Χρόνια Υπηρεσίας

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)

0 - 10 <input type="checkbox"/>	11 - 20 <input type="checkbox"/>	21 - 30 <input type="checkbox"/>	31+ <input type="checkbox"/>
---------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	------------------------------

2.5) Διδάσκω σε

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)

Γυμνάσιο <input type="checkbox"/>	Γενικό Λύκειο <input type="checkbox"/>	ΕΠΑΛ <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------------	-------------------------------

2.6) Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)

Α'Επιπέδου <input type="checkbox"/>	Β'Επιπέδου <input type="checkbox"/>	Άλλη <input type="checkbox"/>
Αν σημειώσατε άλλη, περιγράψτε τι ακριβώς αφορούσε		

2.7) Έχω πιστοποίηση στις ΤΠΕ

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)

Α'Επιπέδου <input type="checkbox"/>	Β'Επιπέδου <input type="checkbox"/>	Άλλη <input type="checkbox"/>
Αν σημειώσατε άλλη, περιγράψτε ποια ακριβώς		

2.8) Κάνω χρήση Η/Υ:

(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)

0 -5έτη <input type="checkbox"/>	6-10 έτη <input type="checkbox"/>	11- 15 <input type="checkbox"/>	16-20 <input type="checkbox"/>	21 + <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΑΣ.

Παράρτημα Γ

Το Ερευνητικό Εργαλείο της Έρευνας

Στο παρόν παρατίθενται η συνοδευτική επιστολή, η οποία έδινε πληροφορίες για την έρευνα προς τους συμμετέχοντες και το ερωτηματολόγιο που εδόθη προς συμπλήρωση όπως διαμορφώθηκε τελικά μετά την πιλοτική έρευνα.

Γ.1 Συνοδευτική Επιστολή

Καλαμάτα 16/04/2016

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/συναδέλφισσες,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διατριβής μου για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου στην επιστημονική περιοχή της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, διεξάγω έρευνα με θέμα: «**Η Αξιολόγηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων στις ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η Περίπτωση των Φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας**».

Η έρευνα αφορά στην καταγραφή των απόψεών σας σχετικά με τις γνώσεις που αποκτήσατε από τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ και κατά πόσο αυτές συμβάλλουν στη δημιουργική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία σας. Το εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, που έχετε στα χέρια σας, που είναι **ΑΠΟΛΥΤΩΣ ΑΝΩΝΥΜΟ** και η χρήση των στοιχείων είναι απόλυτα εμπιστευτική, αφού θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε **φιλολόγους που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας** και έχουν παρακολουθήσει **επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ**. Για τη συμπλήρωσή του ο χρόνος που απαιτείται είναι περίπου **10-15 λεπτά**. Αποτελείται από τρία μέρη:

- το 1^ο μέρος διερευνά τις απόψεις σας για τις γνώσεις που αποκτήσατε από την επιμόρφωσή σας, μέσω 35 ερωτήσεων κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας,
- το 2^ο μέρος αφορά στην εφαρμογή των γνώσεων αυτών στην εργασία σας και αποτελείται από 25 ερωτήσεις επίσης κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας και
- το 3^ο μέρος αποτελείται από 8 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων.

Οι ειλικρινείς απαντήσεις σας θα επηρεάσουν κατά πολύ την επιτυχία της έρευνας. Θα σας ήμουν ειλικρινά ευγνώμων, εάν συμμετείχατε προσεκτικά, δίνοντας λίγο από τον αναμφίβολα πολύτιμο χρόνο σας. Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε **όλες τις ερωτήσεις** και να μου επιστρέψετε το ερωτηματολόγιο εντός **τριών ημερών** από την παραλαβή του. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα τηλέφωνα: 27210-95269, 6944640408 ή στην ηλεκτρονική διεύθυνση kma31252@yahoo.gr

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,
Σταματοπούλου Μαρία
Φιλολόγος

Γ.2 Ερωτηματολόγιο

Ακολούθως παρατίθεται το τελικό ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, όπως αυτό διαμορφώθηκε μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας και με το οποίο διεξήχθη η ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή δεδομένων.

① ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ						
1.1	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις για:	Παρακαλώ, κύκλωσε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα				
		1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα
1	Τον επεξεργαστή κειμένου (<i>Word</i>)	1	2	3	4	5
2	Τα υπολογιστικά φύλλα (<i>Excel</i>)	1	2	3	4	5
3	Το λογισμικό παρουσίασης (<i>PowerPoint</i>)	1	2	3	4	5
4	Το λογισμικό του διαδραστικού πίνακα	1	2	3	4	5
5	Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (<i>αποστολή και λήψη e-mail</i>)	1	2	3	4	5

6	Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, <i>Hot Potatoes</i> ...)	1	2	3	4	5
7	Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα (<i>Centennia, Κασταλία, ...</i>)	1	2	3	4	5
1.2	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, γνωρίζω τις παρακάτω δυνατότητες που μου παρέχουν οι ΤΠΕ:					
8	Να αναζητώ πηγές και πληροφορίες από το διαδίκτυο	1	2	3	4	5
9	Να βρίσκω ασκήσεις και μικροεφαρμογές από το διαδίκτυο (<i>applets</i>)	1	2	3	4	5
10	Να χρησιμοποιώ τα σώματα κειμένων που είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτύου	1	2	3	4	5
11	Να χρησιμοποιώ τα ηλεκτρονικά λεξικά	1	2	3	4	5
12	Να χρησιμοποιώ ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες	1	2	3	4	5
13	Να αξιοποιώ ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (<i>blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.</i>)	1	2	3	4	5
14	Να αξιοποιώ τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. « <i>Ιφιγένεια</i> »/ βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, « <i>Φωτόδενδρο</i> », σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων)	1	2	3	4	5
1.3	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, απέκτησα γνώσεις προκειμένου να:	1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα
15	Χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ για να κάνω πιο κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
16	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
17	Αξιοποιώ τις τεχνολογίες διαδικτύου για δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου	1	2	3	4	5
18	Αξιοποιώ τις εφαρμογές Web2.0 για να αναπτύσω δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των μαθημάτων μου στην τάξη	1	2	3	4	5
19	Αξιοποιώ τις ΤΠΕ για να προσεγγίσω διαθεματικά το περιεχόμενο των μαθημάτων μου	1	2	3	4	5
20	Αναπτύσω δραστηριότητες με εκπαιδευτικά λογισμικά εξειδικευμένα για το αντικείμενό μου	1	2	3	4	5
21	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό για να διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών μου	1	2	3	4	5
22	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό ανάλογα με τις δραστηριότητες στη διδασκαλία μου	1	2	3	4	5
23	Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό για τη βελτίωση της παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
24	Αξιοποιώ το κατάλληλο λογισμικό για να ενεργοποιήσω τη συμμετοχή των μαθητών μου κατά	1	2	3	4	5

	τη διεξαγωγή της διδασκαλίας					
25	Αξιοποιώ τις εφαρμογές Web 2.0 για να αναπτύξουν οι μαθητές μου τη δεξιάτητα της επικοινωνίας και συνεργασίας	1	2	3	4	5
26	Χρησιμοποιώ το κατάλληλο λογισμικό που θα με βοηθήσει στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών	1	2	3	4	5
27	Επιλέγω το κατάλληλο λογισμικό που θα βοηθήσει τους μαθητές μου στην εποικοδομιστική πορεία της μάθησης	1	2	3	4	5
28	Αξιοποιώ το κατάλληλο λογισμικό σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
29	Αξιολογώ την επίτευξη των στόχων με το κατάλληλο λογισμικό	1	2	3	4	5
30	Προσαρμίζω τις διδακτικές δραστηριότητες με χρήση ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου	1	2	3	4	5
		1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα
31	Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας	1	2	3	4	5
32	Υλοποιώ εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, που να υποστηρίζουν ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας	1	2	3	4	5
33	Συνδυάζω διαφορετικούς διδακτικούς πόρους (πχ. περισσότερα του ενός λογισμικά, ιστοσελίδες...) για την επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος	1	2	3	4	5
34	Επικοινωνώ ασύγχρονα και αλληλεπιδρώ για διδακτικούς σκοπούς με τους μαθητές μου, αξιοποιώντας εφαρμογές Web 2.0 (blogs, wikis, edmodo...)	1	2	3	4	5
35	Ενισχύω την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές μου, αξιοποιώντας τις εφαρμογές Web 2.0 (blogs, wikis, edmodo, συνεργατικά έγγραφα googledrive,...)	1	2	3	4	5
② ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ						
2.1	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ κατά τη διδασκαλία τα παρακάτω:	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ
36	Τον επεξεργαστή κειμένου (Word)	1	2	3	4	5
37	Τα υπολογιστικά φύλλα (Excel)	1	2	3	4	5
38	Το λογισμικό παρουσίασης (PowerPoint)	1	2	3	4	5
39	Τα λογισμικά του διαδραστικού πίνακα	1	2	3	4	5
40	Γενικά εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, Hot Potatoes,...)	1	2	3	4	5
41	Ειδικά λογισμικά για τα φιλολογικά μαθήματα (Centennia, Κασταλία,...)	1	2	3	4	5

42	Διαδίκτυο	1	2	3	4	5
43	Ειδικότερα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (πχ. blogs, wikis, podcasts, social networks,...)	1	2	3	4	5
44	Τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ιφιγένεια», «Φωτόδενδρο»)	1	2	3	4	5
2.2	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ <u>κατά τη διδασκαλία μου</u>:	1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα
45	Για την εποπτικοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
46	Για την ομαδοσυνεργατική διάρθρωση της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
47	Για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών	1	2	3	4	5
48	Για την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές	1	2	3	4	5
49	Για διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
50	Για εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ	1	2	3	4	5
51	Για την ανάθεση ατομικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν συγγραφή και εκτύπωση κειμένου	1	2	3	4	5
52	Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών	1	2	3	4	5
53	Για την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών στους μαθητές μου, που απαιτούν αναζήτηση στο διαδίκτυο και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων	1	2	3	4	5
54	Για την αξιολόγηση των μαθητών μου καταγράφοντας ή υπολογίζοντας τους βαθμούς τους	1	2	3	4	5
55	Για την αξιολόγηση των μαθητών μου χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά (πχ. Hotpotatoes, ...)	1	2	3	4	5
2.3	Μετά την επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ, αξιοποιώ τις ΤΠΕ <u>κατά την εργασία μου</u>:	1 καθόλου	2 λίγο	3 καλά	4 πολύ καλά	5 άριστα
56	Για την προετοιμασία του μαθήματος	1	2	3	4	5
57	Για γραφειοκρατικές εργασίες	1	2	3	4	5
58	Για τη δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας, ιστολόγιου ή wiki για διδακτικούς σκοπούς	1	2	3	4	5
59	Για τη δημιουργία και διαχείριση σχολικής ιστοσελίδας	1	2	3	4	5
60	Για εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά, e-twinning, project...)	1	2	3	4	5
③ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ						
3.1	Φύλο	(Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)				
	Ανδρας:	<input type="checkbox"/>		Γυναίκα:	<input type="checkbox"/>	

3.2	Επιπλέον σπουδές: εκτός από το πτυχίο διορισμού σας, έχετε και: (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο και καταγράψτε το αντικείμενο των σπουδών σας στη διπλανή στήλη)			
	Πτυχίο		Αντικείμενο σπουδών	
1	Πτυχίο ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>		
2	Πτυχίο ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>		
3	Μεταπτυχιακό	<input type="checkbox"/>		
4	Διδακτορικό	<input type="checkbox"/>		
5	ΑΣΠΑΙΤΕ	<input type="checkbox"/>		
3.3	Ηλικία (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)			
	23 – 33 <input type="checkbox"/>	34 – 44 <input type="checkbox"/>	45 – 55 <input type="checkbox"/>	56+ <input type="checkbox"/>
3.4	Χρόνια Υπηρεσίας (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)			
	0 - 10 <input type="checkbox"/>	11 - 20 <input type="checkbox"/>	21 - 30 <input type="checkbox"/>	31+ <input type="checkbox"/>
3.5	Τύπος Σχολείου (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)			
	Γυμνάσιο <input type="checkbox"/>	Γενικό Λύκειο <input type="checkbox"/>	ΕΠΑΛ <input type="checkbox"/>	
3.6	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)			
	Α Έπιπέδου <input type="checkbox"/>	Β Έπιπέδου <input type="checkbox"/>	Άλλη <input type="checkbox"/>	
	Αν σημειώσατε άλλη , περιγράψτε τι ακριβώς αφορούσε:			
3.7	Έχω πιστοποίηση στις ΤΠΕ (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)			
	Α Έπιπέδου <input type="checkbox"/>	Β Έπιπέδου <input type="checkbox"/>	Άλλη <input type="checkbox"/>	
	Αν σημειώσατε άλλη , περιγράψτε ποια ακριβώς:			
3.8	Κάνω χρήση Η/Υ (Παρακαλώ σημειώστε με X στο αντίστοιχο πεδίο)			
	0 -5έτη <input type="checkbox"/>	6-10 έτη <input type="checkbox"/>	11- 15 <input type="checkbox"/>	16-20 <input type="checkbox"/>
				21 + <input type="checkbox"/>

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΑΣ.

Παράρτημα Δ

Πίνακες Στατιστικής Ανάλυσης

Ακολούθως παρατίθενται οι πίνακες της στατιστικής ανάλυσης στους οποίους γίνεται αναφορά εντός του κειμένου της παρούσας διατριβής

Δ.1 Πίνακας Δ.1 - Περιγραφική Στατιστική (Ερωτήσεις 36-50)

Descriptive Statistics																
		Question36	Question37	Question38	Question39	Question40	Question41	Question42	Question43	Question44	Question45	Question46	Question47	Question48	Question49	Question50
N	Valid	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3.92	2.59	3.77	1.99	2.37	2.27	4.03	2.45	3.09	3.42	2.98	3.27	3.27	3.14	2.56
Std. Error of Mean		.123	.142	.130	.129	.139	.135	.108	.146	.132	.120	.110	.117	.111	.111	.129
Median		4.00	3.00	4.00	1.00	2.00	2.00	4.00	2.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00
Std. Deviation		1.176	1.358	1.239	1.234	1.330	1.292	1.027	1.393	1.262	1.146	1.054	1.116	1.055	1.060	1.231
Percentiles	100	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

Δ.2 Πίνακας Δ.2 - Περιγραφική Στατιστική (Ερωτήσεις 51-60)

Descriptive Statistics									
Question51	Question52	Question53	Question54	Question55	Question56	Question57	Question58	Question59	Question60
91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.44	3.04	3.43	2.55	2.05	3.76	3.48	2.09	1.87	2.84
.122	.126	.119	.145	.128	.109	.117	.137	.126	.137
4.00	3.00	4.00	3.00	2.00	4.00	4.00	1.00	1.00	3.00
1.166	1.201	1.137	1.385	1.223	1.036	1.119	1.305	1.204	1.310
5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

Δ.3. 1 Πίνακας Δ.3.1 -Συσχέτιση των δύο ομάδων πτυχίου με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Τα ονόματα που βγαίνουν αυτόματα από το output του SPSS (var0001-var00060) αντιπροσωπεύουν τις 60 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Group Statistics					
	VAR00079	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	>= .50	21	45.24	26.913	5.873
	< .50	70	46.23	26.454	3.162
VAR00002	>= .50	21	4.48	.680	.148
	< .50	70	3.93	.968	.116
VAR00003	>= .50	21	3.81	.873	.190
	< .50	70	2.60	.999	.119
VAR00004	>= .50	21	4.19	.814	.178
	< .50	70	3.50	1.152	.138
VAR00005	>= .50	21	3.14	1.493	.326
	< .50	70	1.90	1.144	.137
VAR00006	>= .50	21	4.24	1.300	.284
	< .50	70	3.73	1.203	.144
VAR00007	>= .50	21	2.90	1.480	.323
	< .50	70	2.23	1.241	.148
VAR00008	>= .50	21	3.10	1.578	.344
	< .50	70	2.19	1.289	.154
VAR00009	>= .50	21	4.71	.463	.101
	< .50	70	4.23	.837	.100
VAR00010	>= .50	21	3.76	1.179	.257
	< .50	70	3.41	1.222	.146
VAR00011	>= .50	21	4.24	1.091	.238
	< .50	70	3.74	1.086	.130
VAR00012	>= .50	21	4.33	1.111	.242
	< .50	70	3.87	1.034	.124
VAR00013	>= .50	21	4.19	.981	.214
	< .50	70	3.79	1.034	.124
VAR00014	>= .50	21	3.29	1.189	.260
	< .50	70	2.67	1.271	.152
VAR00015	>= .50	21	3.76	.995	.217
	< .50	70	3.24	1.324	.158

VAR00016	>= .50	21	4.05	.973	.212
	< .50	70	3.50	.959	.115
VAR00017	>= .50	21	3.71	1.189	.260
	< .50	70	3.09	1.046	.125
VAR00018	>= .50	21	4.05	.865	.189
	< .50	70	3.51	.989	.118
VAR00019	>= .50	21	3.19	1.209	.264
	< .50	70	2.21	1.226	.147
VAR00020	>= .50	21	3.81	1.030	.225
	< .50	70	3.06	1.020	.122
VAR00021	>= .50	21	3.43	1.363	.297
	< .50	70	2.47	1.271	.152
VAR00022	>= .50	21	3.38	1.117	.244
	< .50	70	2.61	1.171	.140
VAR00023	>= .50	21	3.62	1.117	.244
	< .50	70	2.86	1.094	.131
VAR00024	>= .50	21	3.81	1.167	.255
	< .50	70	3.00	1.228	.147
VAR00025	>= .50	21	3.62	1.322	.288
	< .50	70	2.71	1.144	.137
VAR00026	>= .50	21	2.86	1.352	.295
	< .50	70	2.07	1.108	.132
VAR00027	>= .50	21	3.14	1.315	.287
	< .50	70	2.11	1.149	.137
VAR00028	>= .50	21	3.38	1.203	.263
	< .50	70	2.70	1.108	.132
VAR00029	>= .50	21	3.67	1.197	.261
	< .50	70	2.83	1.090	.130
VAR00030	>= .50	21	3.19	1.209	.264
	< .50	70	2.43	1.174	.140
VAR00031	>= .50	21	3.57	1.121	.245
	< .50	70	2.81	1.081	.129
VAR00032	>= .50	21	2.95	1.161	.253
	< .50	70	2.51	1.164	.139
VAR00033	>= .50	21	3.33	1.354	.295
	< .50	70	2.51	1.126	.135
VAR00034	>= .50	21	3.00	1.483	.324
	< .50	70	2.71	1.181	.141
VAR00035	>= .50	21	2.43	1.568	.342
	< .50	70	1.73	1.128	.135
VAR00036	>= .50	21	2.48	1.537	.335
	< .50	70	1.84	1.163	.139

VAR00037	>= .50	21	4.57	.598	.130
	< .50	70	3.73	1.239	.148
VAR00038	>= .50	21	3.48	.981	.214
	< .50	70	2.33	1.348	.161
VAR00039	>= .50	21	4.29	1.007	.220
	< .50	70	3.61	1.266	.151
VAR00040	>= .50	21	2.48	1.365	.298
	< .50	70	1.84	1.163	.139
VAR00041	>= .50	21	3.05	1.244	.271
	< .50	70	2.17	1.296	.155
VAR00042	>= .50	21	3.00	1.342	.293
	< .50	70	2.06	1.202	.144
VAR00043	>= .50	21	4.24	.831	.181
	< .50	70	3.97	1.076	.129
VAR00044	>= .50	21	2.95	1.117	.244
	< .50	70	2.30	1.438	.172
VAR00045	>= .50	21	3.29	1.146	.250
	< .50	70	3.03	1.296	.155
VAR00046	>= .50	21	4.00	.837	.183
	< .50	70	3.24	1.173	.140
VAR00047	>= .50	21	3.48	.814	.178
	< .50	70	2.83	1.076	.129
VAR00048	>= .50	21	3.81	1.078	.235
	< .50	70	3.11	1.084	.130
VAR00049	>= .50	21	3.76	.889	.194
	< .50	70	3.13	1.062	.127
VAR00050	>= .50	21	3.48	.928	.203
	< .50	70	3.04	1.083	.129
VAR00051	>= .50	21	3.24	1.179	.257
	< .50	70	2.36	1.180	.141
VAR00052	>= .50	21	3.86	.964	.210
	< .50	70	3.31	1.198	.143
VAR00053	>= .50	21	3.52	1.123	.245
	< .50	70	2.90	1.194	.143
VAR00054	>= .50	21	4.00	.837	.183
	< .50	70	3.26	1.163	.139
VAR00055	>= .50	21	3.24	1.300	.284
	< .50	70	2.34	1.350	.161
VAR00056	>= .50	21	2.67	1.317	.287
	< .50	70	1.87	1.141	.136
VAR00057	>= .50	21	4.24	.625	.136
	< .50	70	3.61	1.094	.131

VAR00058	>= .50	21	3.81	1.123	.245
	< .50	70	3.39	1.107	.132
VAR00059	>= .50	21	2.62	1.431	.312
	< .50	70	1.93	1.231	.147
VAR00060	>= .50	21	2.52	1.504	.328
	< .50	70	1.67	1.032	.123

Δ.3.2 Πίνακας Δ.3.2 Συσχέτιση των δύο ομάδων πτυχίου με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Independent Samples Test										
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
VAR00001	Equal variances assumed	.045	.833	-.150	89	.881	-.990	6.608	-14.120	12.139
	Equal variances not assumed			-.148	32.484	.883	-.990	6.670	-14.569	12.588
VAR00002	Equal variances assumed	.897	.346	2.416	89	.018	.548	.227	.097	.998
	Equal variances not assumed			2.911	46.729	.005	.548	.188	.169	.926
VAR00003	Equal variances assumed	1.102	.297	5.003	89	.000	1.210	.242	.729	1.690
	Equal variances not assumed			5.381	37.128	.000	1.210	.225	.754	1.665
VAR00004	Equal variances assumed	6.810	.011	2.558	89	.012	.690	.270	.154	1.227

	Equal variances not assumed			3.074	46.407	.004	.690	.225	.238	1.143
VAR00005	Equal variances assumed	2.377	.127	4.058	89	.000	1.243	.306	.634	1.851
	Equal variances not assumed			3.518	27.421	.002	1.243	.353	.518	1.967
VAR00006	Equal variances assumed	.054	.817	1.671	89	.098	.510	.305	-.096	1.115
	Equal variances not assumed			1.602	30.998	.119	.510	.318	-.139	1.158
VAR00007	Equal variances assumed	1.676	.199	2.092	89	.039	.676	.323	.034	1.318
	Equal variances not assumed			1.902	28.960	.067	.676	.355	-.051	1.403
VAR00008	Equal variances assumed	3.823	.054	2.690	89	.009	.910	.338	.238	1.581
	Equal variances not assumed			2.411	28.472	.023	.910	.377	.137	1.682
VAR00009	Equal variances assumed	6.614	.012	2.539	89	.013	.486	.191	.106	.866
	Equal variances not assumed			3.416	61.364	.001	.486	.142	.201	.770
VAR00010	Equal variances assumed	.527	.470	1.152	89	.252	.348	.302	-.252	.947
	Equal variances not assumed			1.175	33.935	.248	.348	.296	-.254	.949
VAR00011	Equal variances assumed	.212	.646	1.831	89	.070	.495	.270	-.042	1.033

	Equal variances not assumed			1.826	32.814	.077	.495	.271	-.057	1.047
VAR00012	Equal variances assumed	.259	.612	1.765	89	.081	.462	.262	-.058	.982
	Equal variances not assumed			1.698	31.156	.100	.462	.272	-.093	1.017
VAR00013	Equal variances assumed	.025	.875	1.591	89	.115	.405	.254	-.101	.910
	Equal variances not assumed			1.638	34.454	.111	.405	.247	-.097	.907
VAR00014	Equal variances assumed	.490	.486	1.970	89	.052	.614	.312	-.005	1.234
	Equal variances not assumed			2.043	34.865	.049	.614	.301	.004	1.225
VAR00015	Equal variances assumed	2.283	.134	1.659	89	.101	.519	.313	-.103	1.141
	Equal variances not assumed			1.932	43.319	.060	.519	.269	-.023	1.061
VAR00016	Equal variances assumed	2.079	.153	2.287	89	.025	.548	.239	.072	1.023
	Equal variances not assumed			2.269	32.551	.030	.548	.241	.056	1.039
VAR00017	Equal variances assumed	.561	.456	2.340	89	.022	.629	.269	.095	1.162
	Equal variances not assumed			2.182	29.893	.037	.629	.288	.040	1.217
VAR00018	Equal variances assumed	.888	.349	2.227	89	.028	.533	.239	.058	1.009

	Equal variances not assumed			2.395	37.122	.022	.533	.223	.082	.984
VAR00019	Equal variances assumed	.054	.817	3.209	89	.002	.976	.304	.372	1.581
	Equal variances not assumed			3.234	33.332	.003	.976	.302	.362	1.590
VAR00020	Equal variances assumed	.044	.834	2.958	89	.004	.752	.254	.247	1.258
	Equal variances not assumed			2.941	32.664	.006	.752	.256	.232	1.273
VAR00021	Equal variances assumed	.305	.582	2.977	89	.004	.957	.321	.318	1.596
	Equal variances not assumed			2.866	31.182	.007	.957	.334	.276	1.638
VAR00022	Equal variances assumed	.382	.538	2.659	89	.009	.767	.288	.194	1.340
	Equal variances not assumed			2.728	34.278	.010	.767	.281	.196	1.338
VAR00023	Equal variances assumed	.020	.889	2.786	89	.007	.762	.273	.219	1.305
	Equal variances not assumed			2.755	32.389	.010	.762	.277	.199	1.325
VAR00024	Equal variances assumed	.002	.963	2.679	89	.009	.810	.302	.209	1.410
	Equal variances not assumed			2.754	34.387	.009	.810	.294	.212	1.407
VAR00025	Equal variances assumed	.900	.345	3.065	89	.003	.905	.295	.318	1.491

	Equal variances not assumed			2.834	29.561	.008	.905	.319	.252	1.557
VAR00026	Equal variances assumed	1.054	.307	2.706	89	.008	.786	.290	.209	1.363
	Equal variances not assumed			2.429	28.525	.022	.786	.323	.124	1.448
VAR00027	Equal variances assumed	.507	.478	3.479	89	.001	1.029	.296	.441	1.616
	Equal variances not assumed			3.234	29.761	.003	1.029	.318	.379	1.678
VAR00028	Equal variances assumed	.292	.590	2.422	89	.017	.681	.281	.122	1.240
	Equal variances not assumed			2.316	30.890	.027	.681	.294	.081	1.281
VAR00029	Equal variances assumed	.828	.365	3.022	89	.003	.838	.277	.287	1.389
	Equal variances not assumed			2.871	30.630	.007	.838	.292	.242	1.434
VAR00030	Equal variances assumed	.026	.873	2.590	89	.011	.762	.294	.177	1.346
	Equal variances not assumed			2.549	32.173	.016	.762	.299	.153	1.371
VAR00031	Equal variances assumed	.160	.690	2.792	89	.006	.757	.271	.218	1.296
	Equal variances not assumed			2.737	31.982	.010	.757	.277	.194	1.321
VAR00032	Equal variances assumed	.208	.649	1.514	89	.134	.438	.289	-.137	1.013

	Equal variances not assumed			1.516	33.013	.139	.438	.289	-.150	1.026
VAR00033	Equal variances assumed	2.343	.129	2.787	89	.006	.819	.294	.235	1.403
	Equal variances not assumed			2.523	28.801	.017	.819	.325	.155	1.483
VAR00034	Equal variances assumed	4.954	.029	.915	89	.363	.286	.312	-.335	.906
	Equal variances not assumed			.809	28.041	.425	.286	.353	-.438	1.009
VAR00035	Equal variances assumed	6.857	.010	2.268	89	.026	.700	.309	.087	1.313
	Equal variances not assumed			1.904	26.515	.068	.700	.368	-.055	1.455
VAR00036	Equal variances assumed	6.221	.014	2.026	89	.046	.633	.313	.012	1.255
	Equal variances not assumed			1.745	27.225	.092	.633	.363	-.111	1.378
VAR00037	Equal variances assumed	6.855	.010	3.007	89	.003	.843	.280	.286	1.400
	Equal variances not assumed			4.272	70.715	.000	.843	.197	.449	1.236
VAR00038	Equal variances assumed	6.883	.010	3.618	89	.000	1.148	.317	.517	1.778
	Equal variances not assumed			4.284	44.924	.000	1.148	.268	.608	1.687
VAR00039	Equal variances assumed	2.323	.131	2.225	89	.029	.671	.302	.072	1.271

	Equal variances not assumed			2.516	40.798	.016	.671	.267	.132	1.210
VAR00040	Equal variances assumed	2.647	.107	2.102	89	.038	.633	.301	.035	1.232
	Equal variances not assumed			1.927	29.259	.064	.633	.329	-.038	1.305
VAR00041	Equal variances assumed	.503	.480	2.741	89	.007	.876	.320	.241	1.511
	Equal variances not assumed			2.803	34.102	.008	.876	.313	.241	1.511
VAR00042	Equal variances assumed	.211	.647	3.068	89	.003	.943	.307	.332	1.553
	Equal variances not assumed			2.891	30.291	.007	.943	.326	.277	1.609
VAR00043	Equal variances assumed	.604	.439	1.044	89	.299	.267	.255	-.241	.774
	Equal variances not assumed			1.199	42.111	.237	.267	.222	-.182	.715
VAR00044	Equal variances assumed	4.576	.035	1.910	89	.059	.652	.341	-.026	1.331
	Equal variances not assumed			2.187	41.839	.034	.652	.298	.050	1.254
VAR00045	Equal variances assumed	.140	.709	.818	89	.416	.257	.315	-.368	.882
	Equal variances not assumed			.874	36.719	.388	.257	.294	-.339	.854
VAR00046	Equal variances assumed	5.606	.020	2.751	89	.007	.757	.275	.210	1.304

	Equal variances not assumed			3.290	45.896	.002	.757	.230	.294	1.220
VAR00047	Equal variances assumed	1.926	.169	2.544	89	.013	.648	.255	.142	1.153
	Equal variances not assumed			2.954	43.077	.005	.648	.219	.205	1.090
VAR00048	Equal variances assumed	.004	.951	2.581	89	.011	.695	.269	.160	1.230
	Equal variances not assumed			2.589	33.095	.014	.695	.269	.149	1.242
VAR00049	Equal variances assumed	.847	.360	2.481	89	.015	.633	.255	.126	1.140
	Equal variances not assumed			2.732	38.734	.009	.633	.232	.164	1.102
VAR00050	Equal variances assumed	.009	.925	1.659	89	.101	.433	.261	-.086	.952
	Equal variances not assumed			1.803	37.822	.079	.433	.240	-.053	.920
VAR00051	Equal variances assumed	.002	.965	3.001	89	.003	.881	.294	.298	1.464
	Equal variances not assumed			3.002	32.959	.005	.881	.293	.284	1.478
VAR00052	Equal variances assumed	2.862	.094	1.898	89	.061	.543	.286	-.026	1.111
	Equal variances not assumed			2.134	40.346	.039	.543	.254	.029	1.057
VAR00053	Equal variances assumed	.247	.621	2.128	89	.036	.624	.293	.041	1.206

	Equal variances not assumed			2.199	34.688	.035	.624	.284	.048	1.200
VAR00054	Equal variances assumed	7.621	.007	2.718	89	.008	.743	.273	.200	1.286
	Equal variances not assumed			3.237	45.490	.002	.743	.229	.281	1.205
VAR00055	Equal variances assumed	.702	.404	2.687	89	.009	.895	.333	.233	1.557
	Equal variances not assumed			2.743	34.001	.010	.895	.326	.232	1.559
VAR00056	Equal variances assumed	2.139	.147	2.702	89	.008	.795	.294	.210	1.380
	Equal variances not assumed			2.501	29.594	.018	.795	.318	.145	1.445
VAR00057	Equal variances assumed	8.001	.006	2.488	89	.015	.624	.251	.126	1.122
	Equal variances not assumed			3.302	59.188	.002	.624	.189	.246	1.002
VAR00058	Equal variances assumed	.142	.707	1.533	89	.129	.424	.276	-.125	.973
	Equal variances not assumed			1.521	32.555	.138	.424	.279	-.143	.991
VAR00059	Equal variances assumed	1.881	.174	2.170	89	.033	.690	.318	.058	1.323
	Equal variances not assumed			2.000	29.454	.055	.690	.345	-.015	1.396
VAR00060	Equal variances assumed	9.700	.002	2.967	89	.004	.852	.287	.281	1.423

Equal variances not assumed			2.431	25.896	.022	.852	.351	.132	1.573
-----------------------------------	--	--	-------	--------	------	------	------	------	-------

Δ.4.1 Πίνακας Δ.4.1 Συσχέτιση των δύο ηλικιακών ομάδων με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Group Statistics					
	Age_Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Question1	>= .50	58	3.98	.946	.124
	< .50	33	4.18	.917	.160
Question2	>= .50	58	2.72	1.105	.145
	< .50	33	3.15	1.034	.180
Question3	>= .50	58	3.53	1.188	.156
	< .50	33	3.88	.960	.167
Question4	>= .50	58	2.05	1.317	.173
	< .50	33	2.42	1.347	.234
Question5	>= .50	58	3.78	1.140	.150
	< .50	33	3.97	1.403	.244
Question6	>= .50	58	2.17	1.187	.156
	< .50	33	2.76	1.480	.258
Question7	>= .50	58	2.10	1.252	.164
	< .50	33	2.91	1.528	.266
Question8	>= .50	58	4.34	.690	.091
	< .50	33	4.33	.957	.167
Question9	>= .50	58	3.59	1.109	.146
	< .50	33	3.33	1.384	.241
Question10	>= .50	58	3.84	1.056	.139
	< .50	33	3.88	1.193	.208
Question11	>= .50	58	4.00	.918	.120
	< .50	33	3.94	1.298	.226
Question12	>= .50	58	3.93	.915	.120
	< .50	33	3.79	1.219	.212
Question13	>= .50	58	2.64	1.210	.159
	< .50	33	3.12	1.341	.233
Question14	>= .50	58	3.24	1.275	.167
	< .50	33	3.58	1.251	.218
Question15	>= .50	58	3.47	.922	.121
	< .50	33	3.91	1.042	.181
Question16	>= .50	58	3.12	1.093	.144
	< .50	33	3.42	1.119	.195

Question17	>= .50	58	3.52	.941	.124
	< .50	33	3.85	1.034	.180
Question18	>= .50	58	2.26	1.208	.159
	< .50	33	2.76	1.370	.238
Question19	>= .50	58	3.10	1.021	.134
	< .50	33	3.45	1.121	.195
Question20	>= .50	58	2.45	1.379	.181
	< .50	33	3.12	1.193	.208
Question21	>= .50	58	2.59	1.109	.146
	< .50	33	3.15	1.278	.222
Question22	>= .50	58	2.91	1.128	.148
	< .50	33	3.24	1.146	.200
Question23	>= .50	58	3.05	1.234	.162
	< .50	33	3.42	1.275	.222
Question24	>= .50	58	2.76	1.247	.164
	< .50	33	3.21	1.193	.208
Question25	>= .50	58	2.07	1.090	.143
	< .50	33	2.58	1.347	.234
Question26	>= .50	58	2.09	1.159	.152
	< .50	33	2.82	1.310	.228
Question27	>= .50	58	2.71	1.124	.148
	< .50	33	3.12	1.193	.208
Question28	>= .50	58	2.84	1.136	.149
	< .50	33	3.33	1.164	.203
Question29	>= .50	58	2.43	1.141	.150
	< .50	33	2.91	1.308	.228
Question30	>= .50	58	2.84	1.121	.147
	< .50	33	3.24	1.119	.195
Question31	>= .50	58	2.28	1.056	.139
	< .50	33	3.21	1.139	.198
Question32	>= .50	58	2.43	1.141	.150
	< .50	33	3.18	1.236	.215
Question33	>= .50	58	2.60	1.242	.163
	< .50	33	3.09	1.234	.215
Question34	>= .50	58	1.81	1.177	.154
	< .50	33	2.03	1.425	.248
Question35	>= .50	58	1.91	1.159	.152
	< .50	33	2.12	1.474	.257
Question36	>= .50	58	3.72	1.196	.157
	< .50	33	4.27	1.069	.186
Question37	>= .50	58	2.33	1.234	.162
	< .50	33	3.06	1.456	.254

Question38	>= .50	58	3.64	1.224	.161
	< .50	33	4.00	1.250	.218
Question39	>= .50	58	1.90	1.180	.155
	< .50	33	2.15	1.326	.231
Question40	>= .50	58	2.16	1.295	.170
	< .50	33	2.76	1.324	.230
Question41	>= .50	58	2.10	1.224	.161
	< .50	33	2.58	1.370	.238
Question42	>= .50	58	3.93	1.057	.139
	< .50	33	4.21	.960	.167
Question43	>= .50	58	2.34	1.371	.180
	< .50	33	2.64	1.432	.249
Question44	>= .50	58	3.07	1.212	.159
	< .50	33	3.12	1.364	.237
Question45	>= .50	58	3.29	1.155	.152
	< .50	33	3.64	1.113	.194
Question46	>= .50	58	2.78	.992	.130
	< .50	33	3.33	1.080	.188
Question47	>= .50	58	3.10	1.087	.143
	< .50	33	3.58	1.119	.195
Question48	>= .50	58	3.12	1.061	.139
	< .50	33	3.55	1.003	.175
Question49	>= .50	58	3.05	1.050	.138
	< .50	33	3.30	1.075	.187
Question50	>= .50	58	2.28	1.136	.149
	< .50	33	3.06	1.248	.217
Question51	>= .50	58	3.33	1.130	.148
	< .50	33	3.64	1.220	.212
Question52	>= .50	58	2.88	1.156	.152
	< .50	33	3.33	1.242	.216
Question53	>= .50	58	3.29	1.170	.154
	< .50	33	3.67	1.051	.183
Question54	>= .50	58	2.43	1.352	.178
	< .50	33	2.76	1.437	.250
Question55	>= .50	58	1.93	1.090	.143
	< .50	33	2.27	1.420	.247
Question56	>= .50	58	3.60	1.008	.132
	< .50	33	4.03	1.045	.182
Question57	>= .50	58	3.34	1.132	.149
	< .50	33	3.73	1.069	.186
Question58	>= .50	58	2.02	1.249	.164
	< .50	33	2.21	1.409	.245

Question59	>= .50	58	1.84	1.225	.161
	< .50	33	1.91	1.182	.206
Question60	>= .50	58	2.71	1.311	.172
	< .50	33	3.06	1.298	.226

Δ.4.2 Πίνακας Δ. 4.2. Συσχέτιση των δύο ηλικιακών ομάδων με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Question1	.223	.638	-	89	.332	-.199	.204	-.604	.206
			Equal variances assumed						
Question1			-	68.390	.328	-.199	.202	-.603	.204
			Equal variances not assumed						
Question2	.240	.625	-	89	.073	-.427	.236	-.895	.041
			Equal variances assumed						
Question2			-	70.379	.069	-.427	.231	-.889	.034
			Equal variances not assumed						
Question3	3.513	.064	-	89	.159	-.344	.242	-.826	.137
			Equal variances assumed						
Question3			-	78.544	.136	-.344	.229	-.799	.111
			Equal variances not assumed						
Question4	.364	.548	-	89	.202	-.373	.290	-.948	.203
			Equal variances assumed						
Question4			-	65.407	.206	-.373	.291	-.954	.209
			Equal variances not assumed						

Question5	Equal variances assumed	.898	.346	-716	89	.476	-.194	.271	-.731	.344
	Equal variances not assumed			-677	56.121	.501	-.194	.286	-.768	.380
Question6	Equal variances assumed	4.547	.036	-	89	.042	-.585	.283	-1.148	-.022
	Equal variances not assumed			2.065						
	Equal variances not assumed			-	55.534	.057	-.585	.301	-1.188	.018
	Equal variances not assumed			1.944						
Question7	Equal variances assumed	3.427	.067	-	89	.008	-.806	.296	-1.394	-.217
	Equal variances not assumed			2.721						
	Equal variances not assumed			-	56.493	.013	-.806	.313	-1.432	-.179
	Equal variances not assumed			2.576						
Question8	Equal variances assumed	3.021	.086	.066	89	.947	.011	.174	-.334	.357
	Equal variances not assumed			.061	51.174	.952	.011	.190	-.369	.392
Question9	Equal variances assumed	4.737	.032	.954	89	.342	.253	.265	-.274	.779
	Equal variances not assumed			.898	55.469	.373	.253	.282	-.311	.817
Question10	Equal variances assumed	.244	.623	-.141	89	.888	-.034	.241	-.514	.446
	Equal variances not assumed			-.136	60.208	.892	-.034	.250	-.533	.465
Question11	Equal variances assumed	1.973	.164	.260	89	.796	.061	.233	-.403	.524
	Equal variances not assumed			.237	50.507	.814	.061	.256	-.453	.575

Question12	Equal variances assumed	3.446	.067	.635	89	.527	.143	.226	-.305	.591
	Equal variances not assumed			.587	52.777	.560	.143	.244	-.346	.632
Question13	Equal variances assumed	.309	.580	- 1.761	89	.082	-.483	.274	-1.028	.062
	Equal variances not assumed			- 1.712	61.143	.092	-.483	.282	-1.048	.081
Question14	Equal variances assumed	.002	.961	- 1.211	89	.229	-.334	.276	-.883	.214
	Equal variances not assumed			- 1.218	67.721	.228	-.334	.275	-.882	.214
Question15	Equal variances assumed	.000	.994	- 2.105	89	.038	-.444	.211	-.862	-.025
	Equal variances not assumed			- 2.035	60.158	.046	-.444	.218	-.880	-.007
Question16	Equal variances assumed	.295	.588	- 1.263	89	.210	-.304	.240	-.781	.174
	Equal variances not assumed			- 1.254	65.389	.214	-.304	.242	-.787	.180
Question17	Equal variances assumed	.000	.989	- 1.557	89	.123	-.331	.213	-.754	.091
	Equal variances not assumed			- 1.517	61.569	.134	-.331	.218	-.768	.105
Question18	Equal variances assumed	1.290	.259	- 1.804	89	.075	-.499	.277	-1.048	.051
	Equal variances not assumed			- 1.742	59.966	.087	-.499	.286	-1.072	.074

Question19	Equal variances assumed	1.019	.316	- 1.522	89	.131	-.351	.231	-.809	.107
	Equal variances not assumed			- 1.483	61.631	.143	-.351	.237	-.824	.122
Question20	Equal variances assumed	2.659	.106	- 2.347	89	.021	-.673	.287	-1.243	-.103
	Equal variances not assumed			- 2.443	74.864	.017	-.673	.275	-1.222	-.124
Question21	Equal variances assumed	.353	.554	- 2.212	89	.030	-.565	.256	-1.073	-.057
	Equal variances not assumed			- 2.127	59.193	.038	-.565	.266	-1.097	-.033
Question22	Equal variances assumed	.090	.764	- 1.328	89	.188	-.329	.247	-.820	.163
	Equal variances not assumed			- 1.322	65.775	.191	-.329	.249	-.825	.168
Question23	Equal variances assumed	.468	.496	- 1.368	89	.175	-.373	.272	-.914	.169
	Equal variances not assumed			- 1.355	64.850	.180	-.373	.275	-.922	.177
Question24	Equal variances assumed	.583	.447	- 1.694	89	.094	-.454	.268	-.985	.078
	Equal variances not assumed			- 1.715	69.162	.091	-.454	.264	-.981	.074
Question25	Equal variances assumed	2.950	.089	- 1.955	89	.054	-.507	.259	-1.022	.008
	Equal variances not assumed			- 1.845	55.929	.070	-.507	.275	-1.057	.044

Question26	Equal variances assumed	.457	.501	- 2.762	89	.007	-0.732	.265	-1.259	-.205
	Equal variances not assumed			- 2.670	60.155	.010	-0.732	.274	-1.280	-.184
Question27	Equal variances assumed	.003	.954	- 1.653	89	.102	-0.414	.251	-0.912	.084
	Equal variances not assumed			- 1.627	63.425	.109	-0.414	.255	-0.923	.095
Question28	Equal variances assumed	.052	.820	- 1.955	89	.054	-0.489	.250	-0.985	.008
	Equal variances not assumed			- 1.942	65.344	.056	-0.489	.252	-0.991	.014
Question29	Equal variances assumed	.369	.545	- 1.821	89	.072	-0.478	.262	-1.000	.043
	Equal variances not assumed			- 1.754	59.466	.085	-0.478	.273	-1.023	.067
Question30	Equal variances assumed	.007	.933	- 1.628	89	.107	-0.398	.244	-0.883	.088
	Equal variances not assumed			- 1.629	66.754	.108	-0.398	.244	-0.885	.090
Question31	Equal variances assumed	.113	.737	- 3.951	89	.000	-0.936	.237	-1.407	-.465
	Equal variances not assumed			- 3.869	62.563	.000	-0.936	.242	-1.420	-.453
Question32	Equal variances assumed	.128	.721	- 2.927	89	.004	-0.751	.256	-1.260	-.241
	Equal variances not assumed			- 2.863	62.322	.006	-0.751	.262	-1.275	-.227

Question33 Equal variances assumed	.044	.835	-1.804	89	.075	-.487	.270	-1.024	.049
Question33 Equal variances not assumed			-1.808	67.005	.075	-.487	.270	-1.026	.051
Question34 Equal variances assumed	1.306	.256	-.793	89	.430	-.220	.277	-.771	.331
Question34 Equal variances not assumed			-.753	56.844	.455	-.220	.292	-.805	.365
Question35 Equal variances assumed	4.159	.044	-.742	89	.460	-.207	.279	-.762	.348
Question35 Equal variances not assumed			-.695	54.679	.490	-.207	.298	-.805	.390
Question36 Equal variances assumed	.768	.383	2.184	89	.032	-.549	.251	-1.048	-.049
Question36 Equal variances not assumed			2.253	73.055	.027	-.549	.243	-1.034	-.063
Question37 Equal variances assumed	.873	.353	2.550	89	.012	-.733	.287	-1.304	-.162
Question37 Equal variances not assumed			2.436	58.037	.018	-.733	.301	-1.335	-.131
Question38 Equal variances assumed	.128	.721	1.346	89	.182	-.362	.269	-.896	.172
Question38 Equal variances not assumed			1.338	65.495	.185	-.362	.271	-.902	.178
Question39 Equal variances assumed	1.640	.204	-.947	89	.346	-.255	.269	-.790	.280
Question39 Equal variances not assumed			-.917	60.458	.363	-.255	.278	-.811	.301

Question40	Equal variances assumed	.014	.905	- 2.116	89	.037	-.602	.285	-1.168	-.037
	Equal variances not assumed			- 2.104	65.454	.039	-.602	.286	-1.174	-.031
Question41	Equal variances assumed	1.171	.282	- 1.694	89	.094	-.472	.279	-1.026	.082
	Equal variances not assumed			- 1.642	60.639	.106	-.472	.288	-1.047	.103
Question42	Equal variances assumed	.002	.965	- 1.259	89	.211	-.281	.223	-.725	.162
	Equal variances not assumed			- 1.293	72.104	.200	-.281	.217	-.714	.152
Question43	Equal variances assumed	.060	.808	-.960	89	.340	-.292	.304	-.895	.312
	Equal variances not assumed			-.948	64.252	.347	-.292	.307	-.906	.323
Question44	Equal variances assumed	.689	.409	-.189	89	.851	-.052	.277	-.602	.497
	Equal variances not assumed			-.183	60.376	.856	-.052	.286	-.624	.519
Question45	Equal variances assumed	.159	.691	- 1.381	89	.171	-.343	.249	-.837	.151
	Equal variances not assumed			- 1.395	68.734	.167	-.343	.246	-.834	.148
Question46	Equal variances assumed	.359	.551	- 2.495	89	.014	-.557	.223	-1.001	-.114
	Equal variances not assumed			- 2.437	62.058	.018	-.557	.229	-1.015	-.100

Question47	Equal variances assumed	.733	.394	- 1.971	89	.052	-.472	.240	-.948	.004
	Equal variances not assumed			- 1.956	65.075	.055	-.472	.241	-.955	.010
Question48	Equal variances assumed	.004	.947	- 1.872	89	.064	-.425	.227	-.876	.026
	Equal variances not assumed			- 1.902	69.832	.061	-.425	.223	-.870	.021
Question49	Equal variances assumed	.172	.679	- 1.088	89	.279	-.251	.231	-.710	.208
	Equal variances not assumed			- 1.081	65.366	.284	-.251	.232	-.715	.213
Question50	Equal variances assumed	.355	.553	- 3.056	89	.003	-.785	.257	-1.295	-.274
	Equal variances not assumed			- 2.977	61.587	.004	-.785	.264	-1.312	-.258
Question51	Equal variances assumed	.684	.410	- 1.217	89	.227	-.309	.254	-.813	.195
	Equal variances not assumed			- 1.192	62.496	.238	-.309	.259	-.827	.209
Question52	Equal variances assumed	.359	.551	- 1.754	89	.083	-.454	.259	-.968	.060
	Equal variances not assumed			- 1.719	62.770	.091	-.454	.264	-.982	.074
Question53	Equal variances assumed	1.203	.276	- 1.518	89	.133	-.374	.246	-.863	.115
	Equal variances not assumed			- 1.564	72.742	.122	-.374	.239	-.850	.103

Question54	Equal variances assumed	.024	.878	- 1.083	89	.282	-.327	.302	-.926	.273
	Equal variances not assumed			- 1.065	63.348	.291	-.327	.307	-.939	.286
Question55	Equal variances assumed	4.309	.041	- 1.285	89	.202	-.342	.266	-.870	.186
	Equal variances not assumed			- 1.196	53.660	.237	-.342	.286	-.915	.231
Question56	Equal variances assumed	.146	.703	- 1.917	89	.058	-.427	.223	-.869	.016
	Equal variances not assumed			- 1.897	64.637	.062	-.427	.225	-.876	.023
Question57	Equal variances assumed	.104	.747	- 1.580	89	.118	-.382	.242	-.863	.098
	Equal variances not assumed			- 1.606	69.929	.113	-.382	.238	-.857	.093
Question58	Equal variances assumed	1.411	.238	-.683	89	.497	-.195	.285	-.762	.372
	Equal variances not assumed			-.660	60.272	.511	-.195	.295	-.785	.395
Question59	Equal variances assumed	.122	.728	-.244	89	.808	-.064	.264	-.589	.460
	Equal variances not assumed			-.246	68.676	.806	-.064	.261	-.585	.457
Question60	Equal variances assumed	.186	.668	- 1.242	89	.218	-.354	.285	-.920	.212
	Equal variances not assumed			- 1.245	67.247	.217	-.354	.284	-.921	.213

Δ.5.1 Πίνακας Δ. 5.1. Συσχέτιση των δύο ομάδων προϋπηρεσίας με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Group Statistics					
	Total_Experience	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Question1	>= .50	30	3.83	1.053	.192
	< .50	61	4.16	.860	.110
Question2	>= .50	30	2.43	1.104	.202
	< .50	61	3.10	1.028	.132
Question3	>= .50	30	3.40	1.354	.247
	< .50	61	3.79	.968	.124
Question4	>= .50	30	1.97	1.377	.251
	< .50	61	2.30	1.308	.168
Question5	>= .50	30	3.67	1.155	.211
	< .50	61	3.93	1.276	.163
Question6	>= .50	30	1.90	1.125	.205
	< .50	61	2.62	1.356	.174
Question7	>= .50	30	1.77	1.135	.207
	< .50	61	2.70	1.430	.183
Question8	>= .50	30	4.27	.785	.143
	< .50	61	4.38	.799	.102
Question9	>= .50	30	3.57	1.165	.213
	< .50	61	3.46	1.246	.160
Question10	>= .50	30	3.57	1.104	.202
	< .50	61	4.00	1.080	.138
Question11	>= .50	30	3.87	.900	.164
	< .50	61	4.03	1.140	.146
Question12	>= .50	30	3.87	.860	.157
	< .50	61	3.89	1.112	.142
Question13	>= .50	30	2.43	1.278	.233
	< .50	61	3.00	1.238	.159
Question14	>= .50	30	2.87	1.306	.238
	< .50	61	3.61	1.187	.152
Question15	>= .50	30	3.37	.999	.182
	< .50	61	3.75	.960	.123
Question16	>= .50	30	2.97	1.033	.189
	< .50	61	3.36	1.126	.144
Question17	>= .50	30	3.33	.959	.175
	< .50	61	3.79	.968	.124
Question18	>= .50	30	1.80	.997	.182

	< .50	61	2.75	1.299	.166
Question19	>= .50	30	3.20	1.064	.194
	< .50	61	3.25	1.075	.138
Question20	>= .50	30	2.20	1.495	.273
	< .50	61	2.93	1.209	.155
Question21	>= .50	30	2.37	1.098	.200
	< .50	61	3.00	1.197	.153
Question22	>= .50	30	2.73	1.048	.191
	< .50	61	3.18	1.162	.149
Question23	>= .50	30	2.87	1.252	.229
	< .50	61	3.34	1.237	.158
Question24	>= .50	30	2.57	1.305	.238
	< .50	61	3.10	1.179	.151
Question25	>= .50	30	1.80	1.064	.194
	< .50	61	2.48	1.219	.156
Question26	>= .50	30	1.70	.988	.180
	< .50	61	2.67	1.261	.161
Question27	>= .50	30	2.60	1.163	.212
	< .50	61	2.98	1.147	.147
Question28	>= .50	30	2.57	1.165	.213
	< .50	61	3.25	1.105	.142
Question29	>= .50	30	2.20	1.064	.194
	< .50	61	2.80	1.249	.160
Question30	>= .50	30	2.63	1.189	.217
	< .50	61	3.16	1.067	.137
Question31	>= .50	30	1.97	.999	.182
	< .50	61	2.93	1.124	.144
Question32	>= .50	30	2.20	1.095	.200
	< .50	61	2.95	1.217	.156
Question33	>= .50	30	2.57	1.165	.213
	< .50	61	2.89	1.292	.165
Question34	>= .50	30	1.43	.898	.164
	< .50	61	2.11	1.367	.175
Question35	>= .50	30	1.67	1.061	.194
	< .50	61	2.15	1.352	.173
Question36	>= .50	30	3.47	1.358	.248
	< .50	61	4.15	1.014	.130
Question37	>= .50	30	2.13	1.279	.234
	< .50	61	2.82	1.348	.173
Question38	>= .50	30	3.53	1.358	.248
	< .50	61	3.89	1.170	.150
Question39	>= .50	30	1.67	1.028	.188

	< .50	61	2.15	1.302	.167
Question40	>= .50	30	1.80	1.186	.217
	< .50	61	2.66	1.315	.168
Question41	>= .50	30	1.77	1.194	.218
	< .50	61	2.52	1.273	.163
Question42	>= .50	30	3.80	1.215	.222
	< .50	61	4.15	.910	.116
Question43	>= .50	30	2.07	1.285	.235
	< .50	61	2.64	1.415	.181
Question44	>= .50	30	2.70	1.149	.210
	< .50	61	3.28	1.280	.164
Question45	>= .50	30	3.17	1.367	.250
	< .50	61	3.54	1.010	.129
Question46	>= .50	30	2.50	.900	.164
	< .50	61	3.21	1.051	.135
Question47	>= .50	30	2.83	1.234	.225
	< .50	61	3.49	.994	.127
Question48	>= .50	30	2.83	1.053	.192
	< .50	61	3.49	.994	.127
Question49	>= .50	30	2.97	1.189	.217
	< .50	61	3.23	.990	.127
Question50	>= .50	30	2.00	1.083	.198
	< .50	61	2.84	1.214	.155
Question51	>= .50	30	3.00	1.259	.230
	< .50	61	3.66	1.063	.136
Question52	>= .50	30	2.67	1.213	.221
	< .50	61	3.23	1.160	.149
Question53	>= .50	30	2.97	1.217	.222
	< .50	61	3.66	1.031	.132
Question54	>= .50	30	2.17	1.416	.259
	< .50	61	2.74	1.340	.172
Question55	>= .50	30	1.53	.860	.157
	< .50	61	2.31	1.298	.166
Question56	>= .50	30	3.53	1.167	.213
	< .50	61	3.87	.957	.123
Question57	>= .50	30	3.33	1.184	.216
	< .50	61	3.56	1.088	.139
Question58	>= .50	30	1.77	1.278	.233
	< .50	61	2.25	1.299	.166
Question59	>= .50	30	1.77	1.331	.243
	< .50	61	1.92	1.144	.147
Question60	>= .50	30	2.53	1.306	.238

< .50	61	2.98	1.297	.166
-------	----	------	-------	------

Δ.5.2 Πίνακας Δ.5.2.Συσχέτιση των δύο ομάδων με βάση την προϋπηρεσία με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Independent Samples Test										
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Question1	Equal variances assumed	1.450	.232	-1.599	89	.113	-.331	.207	-.741	.080
	Equal variances not assumed			-1.492	48.605	.142	-.331	.222	-.776	.115
Question2	Equal variances assumed	.127	.723	-2.831	89	.006	-.665	.235	-1.132	-.198
	Equal variances not assumed			-2.762	54.226	.008	-.665	.241	-1.148	-.182
Question3	Equal variances assumed	9.555	.003	-1.565	89	.121	-.387	.247	-.878	.104
	Equal variances not assumed			-1.399	44.058	.169	-.387	.277	-.944	.171
Question4	Equal variances assumed	.029	.866	-1.107	89	.271	-.328	.297	-.918	.261
	Equal variances not assumed			-1.087	55.213	.282	-.328	.302	-.934	.277
Question5	Equal variances assumed	.025	.875	-0.970	89	.335	-.268	.276	-.816	.281

	Equal variances not assumed			- 1.004	63.277	.319	-.268	.267	-.801	.265
Question6	Equal variances assumed	6.270	.014	- 2.522	89	.013	-.723	.287	-1.292	-.153
	Equal variances not assumed			- 2.688	68.378	.009	-.723	.269	-1.260	-.186
Question7	Equal variances assumed	7.386	.008	- 3.138	89	.002	-.938	.299	-1.532	-.344
	Equal variances not assumed			- 3.393	71.022	.001	-.938	.277	-1.490	-.387
Question8	Equal variances assumed	.106	.746	-.623	89	.535	-.110	.177	-.462	.242
	Equal variances not assumed			-.627	58.735	.533	-.110	.176	-.463	.242
Question9	Equal variances assumed	.590	.444	.396	89	.693	.108	.272	-.433	.648
	Equal variances not assumed			.405	61.407	.687	.108	.266	-.424	.639
Question10	Equal variances assumed	1.221	.272	- 1.786	89	.078	-.433	.243	-.915	.049
	Equal variances not assumed			- 1.772	56.647	.082	-.433	.244	-.923	.056
Question11	Equal variances assumed	.088	.768	-.698	89	.487	-.166	.238	-.639	.307
	Equal variances not assumed			-.756	71.364	.452	-.166	.220	-.604	.272
Question12	Equal variances assumed	.639	.426	-.080	89	.936	-.019	.231	-.478	.441

	Equal variances not assumed			-0.088	72.556	.930	-0.019	.212	-.441	.404
Question13	Equal variances assumed	.238	.627	- 2.031	89	.045	-.567	.279	-1.121	-.012
	Equal variances not assumed			- 2.009	56.173	.049	-.567	.282	-1.132	-.002
Question14	Equal variances assumed	.103	.749	- 2.704	89	.008	-.740	.274	-1.284	-.196
	Equal variances not assumed			- 2.617	53.116	.012	-.740	.283	-1.307	-.173
Question15	Equal variances assumed	.495	.484	- 1.785	89	.078	-.387	.217	-.819	.044
	Equal variances not assumed			- 1.761	55.749	.084	-.387	.220	-.828	.053
Question16	Equal variances assumed	2.269	.136	- 1.611	89	.111	-.394	.245	-.880	.092
	Equal variances not assumed			- 1.659	62.460	.102	-.394	.237	-.869	.081
Question17	Equal variances assumed	.054	.817	- 2.107	89	.038	-.454	.215	-.881	-.026
	Equal variances not assumed			- 2.114	58.280	.039	-.454	.215	-.883	-.024
Question18	Equal variances assumed	5.741	.019	- 3.539	89	.001	-.954	.270	-1.490	-.418
	Equal variances not assumed			- 3.870	73.079	.000	-.954	.247	-1.445	-.463
Question19	Equal variances assumed	.218	.642	-.192	89	.848	-.046	.239	-.521	.429

	Equal variances not assumed			-1.193	58.337	.848	-0.046	.238	-0.522	.430
Question20	Equal variances assumed	1.115	.294	- 2.516	89	.014	-0.734	.292	-1.314	-.154
	Equal variances not assumed			- 2.341	48.255	.023	-0.734	.314	-1.365	-.104
Question21	Equal variances assumed	.308	.581	- 2.436	89	.017	-0.633	.260	-1.150	-.117
	Equal variances not assumed			- 2.510	62.496	.015	-0.633	.252	-1.138	-.129
Question22	Equal variances assumed	.705	.403	- 1.780	89	.079	-0.447	.251	-0.946	.052
	Equal variances not assumed			- 1.844	63.443	.070	-0.447	.242	-0.931	.037
Question23	Equal variances assumed	.000	.992	- 1.725	89	.088	-0.478	.277	-1.028	.073
	Equal variances not assumed			- 1.717	57.145	.091	-0.478	.278	-1.034	.079
Question24	Equal variances assumed	1.913	.170	- 1.952	89	.054	-0.532	.272	-1.073	.010
	Equal variances not assumed			- 1.885	52.852	.065	-0.532	.282	-1.097	.034
Question25	Equal variances assumed	1.853	.177	- 2.587	89	.011	-0.675	.261	-1.194	-.157
	Equal variances not assumed			- 2.711	65.407	.009	-0.675	.249	-1.173	-.178
Question26	Equal variances assumed	3.299	.073	- 3.697	89	.000	-0.972	.263	-1.495	-.450

	Equal variances not assumed			- 4.016	71.824	.000	-0.972	.242	-1.455	-0.490
Question27	Equal variances assumed	.409	.524	- 1.493	89	.139	-0.384	.257	-0.894	.127
	Equal variances not assumed			- 1.486	57.101	.143	-0.384	.258	-0.901	.133
Question28	Equal variances assumed	.300	.585	- 2.707	89	.008	-0.679	.251	-1.178	-0.181
	Equal variances not assumed			- 2.658	55.136	.010	-0.679	.255	-1.191	-0.167
Question29	Equal variances assumed	2.604	.110	- 2.270	89	.026	-0.603	.266	-1.131	-0.075
	Equal variances not assumed			- 2.398	66.838	.019	-0.603	.252	-1.105	-0.101
Question30	Equal variances assumed	1.197	.277	- 2.147	89	.035	-0.531	.247	-1.022	-0.040
	Equal variances not assumed			- 2.069	52.571	.043	-0.531	.256	-1.045	-0.016
Question31	Equal variances assumed	.758	.386	- 4.001	89	.000	-0.968	.242	-1.448	-0.487
	Equal variances not assumed			- 4.165	64.254	.000	-0.968	.232	-1.432	-0.504
Question32	Equal variances assumed	.257	.614	- 2.856	89	.005	-0.751	.263	-1.273	-0.229
	Equal variances not assumed			- 2.961	63.566	.004	-0.751	.254	-1.257	-0.244
Question33	Equal variances assumed	.908	.343	- 1.141	89	.257	-0.319	.279	-0.873	.236

	Equal variances not assumed			- 1.182	63.476	.242	-.319	.269	-.857	.220
Question34	Equal variances assumed	10.156	.002	- 2.476	89	.015	-.681	.275	-1.228	-.135
	Equal variances not assumed			- 2.841	81.599	.006	-.681	.240	-1.159	-.204
Question35	Equal variances assumed	6.040	.016	- 1.705	89	.092	-.481	.282	-1.041	.079
	Equal variances not assumed			- 1.851	71.689	.068	-.481	.260	-.999	.037
Question36	Equal variances assumed	5.080	.027	- 2.684	89	.009	-.681	.254	-1.185	-.177
	Equal variances not assumed			- 2.433	45.432	.019	-.681	.280	-1.244	-.117
Question37	Equal variances assumed	.052	.820	- 2.321	89	.023	-.686	.296	-1.274	-.099
	Equal variances not assumed			- 2.363	60.581	.021	-.686	.290	-1.267	-.106
Question38	Equal variances assumed	2.407	.124	- 1.278	89	.204	-.352	.275	-.899	.195
	Equal variances not assumed			- 1.215	50.790	.230	-.352	.290	-.934	.230
Question39	Equal variances assumed	4.908	.029	- 1.768	89	.080	-.481	.272	-1.021	.059
	Equal variances not assumed			- 1.915	71.313	.059	-.481	.251	-.981	.020
Question40	Equal variances assumed	1.257	.265	- 3.011	89	.003	-.856	.284	-1.420	-.291

	Equal variances not assumed			- 3.120	63.455	.003	-0.856	.274	-1.404	-0.308
Question41	Equal variances assumed	1.988	.162	- 2.724	89	.008	-0.758	.278	-1.311	-0.205
	Equal variances not assumed			- 2.784	61.216	.007	-0.758	.272	-1.302	-0.214
Question42	Equal variances assumed	4.986	.028	- 1.529	89	.130	-0.348	.227	-0.799	.104
	Equal variances not assumed			- 1.387	45.533	.172	-0.348	.251	-0.852	.157
Question43	Equal variances assumed	2.594	.111	- 1.870	89	.065	-0.573	.306	-1.181	.036
	Equal variances not assumed			- 1.932	63.057	.058	-0.573	.296	-1.165	.020
Question44	Equal variances assumed	.633	.428	- 2.095	89	.039	-0.579	.276	-1.128	-0.030
	Equal variances not assumed			- 2.174	63.705	.033	-0.579	.266	-1.111	-0.047
Question45	Equal variances assumed	6.036	.016	- 1.475	89	.144	-0.374	.254	-0.879	.130
	Equal variances not assumed			- 1.332	45.083	.190	-0.374	.281	-0.940	.192
Question46	Equal variances assumed	.517	.474	- 3.185	89	.002	-0.713	.224	-1.158	-0.268
	Equal variances not assumed			- 3.358	66.455	.001	-0.713	.212	-1.137	-0.289
Question47	Equal variances assumed	1.456	.231	- 2.739	89	.007	-0.658	.240	-1.136	-0.181

	Equal variances not assumed			- 2.545	48.080	.014	-.658	.259	-1.179	-.138
Question48	Equal variances assumed	.186	.668	- 2.914	89	.005	-.658	.226	-1.108	-.209
	Equal variances not assumed			- 2.856	54.869	.006	-.658	.231	-1.121	-.196
Question49	Equal variances assumed	.839	.362	- 1.113	89	.269	-.263	.236	-.732	.206
	Equal variances not assumed			- 1.046	49.381	.301	-.263	.251	-.768	.242
Question50	Equal variances assumed	2.620	.109	- 3.198	89	.002	-.836	.261	-1.356	-.317
	Equal variances not assumed			- 3.325	64.078	.001	-.836	.251	-1.338	-.334
Question51	Equal variances assumed	.537	.466	- 2.601	89	.011	-.656	.252	-1.157	-.155
	Equal variances not assumed			- 2.454	49.910	.018	-.656	.267	-1.192	-.119
Question52	Equal variances assumed	.181	.671	- 2.143	89	.035	-.563	.263	-1.085	-.041
	Equal variances not assumed			- 2.111	55.541	.039	-.563	.267	-1.097	-.029
Question53	Equal variances assumed	.972	.327	- 2.822	89	.006	-.689	.244	-1.174	-.204
	Equal variances not assumed			- 2.666	50.060	.010	-.689	.258	-1.208	-.170
Question54	Equal variances assumed	.764	.384	- 1.875	89	.064	-.571	.305	-1.176	.034

	Equal variances not assumed			- 1.840	55.019	.071	-.571	.310	-1.193	.051
Question55	Equal variances assumed	11.100	.001	- 2.974	89	.004	-.778	.262	-1.298	-.258
	Equal variances not assumed			- 3.403	81.127	.001	-.778	.229	-1.233	-.323
Question56	Equal variances assumed	4.781	.031	- 1.461	89	.148	-.336	.230	-.792	.121
	Equal variances not assumed			- 1.365	48.789	.178	-.336	.246	-.829	.158
Question57	Equal variances assumed	.256	.614	-.897	89	.372	-.224	.250	-.720	.272
	Equal variances not assumed			-.871	53.619	.388	-.224	.257	-.740	.292
Question58	Equal variances assumed	.690	.409	- 1.663	89	.100	-.479	.288	-1.052	.093
	Equal variances not assumed			- 1.672	58.656	.100	-.479	.287	-1.053	.094
Question59	Equal variances assumed	.313	.578	-.562	89	.576	-.151	.269	-.687	.384
	Equal variances not assumed			-.533	50.689	.596	-.151	.284	-.721	.418
Question60	Equal variances assumed	.001	.977	- 1.553	89	.124	-.450	.290	-1.026	.126
	Equal variances not assumed			- 1.549	57.437	.127	-.450	.291	-1.032	.132

Δ.6.1 Πίνακας Δ. 6.1. Πίνακας 6.1 Συσχέτιση των δύο ομάδων με βάση τον τύπο σχολείου με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Group Statistics					
	School_Type	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Question1	>= .50	37	4.14	.887	.146
	< .50	54	4.00	.971	.132
Question2	>= .50	37	3.08	1.140	.187
	< .50	54	2.74	1.049	.143
Question3	>= .50	37	3.89	.994	.163
	< .50	54	3.50	1.178	.160
Question4	>= .50	37	2.51	1.426	.234
	< .50	54	1.96	1.228	.167
Question5	>= .50	37	3.92	1.164	.191
	< .50	54	3.80	1.294	.176
Question6	>= .50	37	2.76	1.321	.217
	< .50	54	2.13	1.275	.173
Question7	>= .50	37	2.78	1.456	.239
	< .50	54	2.13	1.318	.179
Question8	>= .50	37	4.49	.651	.107
	< .50	54	4.24	.867	.118
Question9	>= .50	37	3.54	1.282	.211
	< .50	54	3.46	1.177	.160
Question10	>= .50	37	4.03	.928	.152
	< .50	54	3.74	1.200	.163
Question11	>= .50	37	4.19	.877	.144
	< .50	54	3.83	1.161	.158
Question12	>= .50	37	4.08	.924	.152
	< .50	54	3.74	1.085	.148
Question13	>= .50	37	3.03	1.280	.210
	< .50	54	2.67	1.259	.171
Question14	>= .50	37	3.54	1.282	.211
	< .50	54	3.24	1.258	.171
Question15	>= .50	37	3.70	.812	.133
	< .50	54	3.57	1.092	.149
Question16	>= .50	37	3.38	1.037	.170
	< .50	54	3.13	1.150	.156
Question17	>= .50	37	3.81	.995	.164
	< .50	54	3.52	.966	.131
Question18	>= .50	37	2.65	1.296	.213

	< .50	54	2.30	1.268	.173
Question19	>= .50	37	3.14	1.134	.186
	< .50	54	3.30	1.021	.139
Question20	>= .50	37	2.68	1.292	.212
	< .50	54	2.70	1.396	.190
Question21	>= .50	37	2.89	1.265	.208
	< .50	54	2.72	1.156	.157
Question22	>= .50	37	3.19	1.198	.197
	< .50	54	2.93	1.096	.149
Question23	>= .50	37	3.27	1.194	.196
	< .50	54	3.13	1.304	.177
Question24	>= .50	37	2.97	1.236	.203
	< .50	54	2.89	1.254	.171
Question25	>= .50	37	2.51	1.096	.180
	< .50	54	2.07	1.257	.171
Question26	>= .50	37	2.54	1.282	.211
	< .50	54	2.22	1.239	.169
Question27	>= .50	37	3.08	1.115	.183
	< .50	54	2.70	1.176	.160
Question28	>= .50	37	3.24	1.140	.187
	< .50	54	2.87	1.166	.159
Question29	>= .50	37	2.84	1.191	.196
	< .50	54	2.44	1.223	.166
Question30	>= .50	37	3.19	1.101	.181
	< .50	54	2.85	1.139	.155
Question31	>= .50	37	2.92	1.064	.175
	< .50	54	2.41	1.206	.164
Question32	>= .50	37	2.97	1.142	.188
	< .50	54	2.52	1.255	.171
Question33	>= .50	37	2.89	1.286	.211
	< .50	54	2.70	1.238	.169
Question34	>= .50	37	2.08	1.362	.224
	< .50	54	1.76	1.196	.163
Question35	>= .50	37	2.14	1.378	.226
	< .50	54	1.89	1.208	.164
Question36	>= .50	37	4.24	.760	.125
	< .50	54	3.70	1.355	.184
Question37	>= .50	37	2.76	1.362	.224
	< .50	54	2.48	1.356	.185
Question38	>= .50	37	4.03	.986	.162
	< .50	54	3.59	1.367	.186
Question39	>= .50	37	2.05	1.290	.212

	< .50	54	1.94	1.204	.164
Question40	>= .50	37	2.62	1.341	.220
	< .50	54	2.20	1.309	.178
Question41	>= .50	37	2.65	1.338	.220
	< .50	54	2.02	1.205	.164
Question42	>= .50	37	4.24	.723	.119
	< .50	54	3.89	1.176	.160
Question43	>= .50	37	2.84	1.424	.234
	< .50	54	2.19	1.319	.179
Question44	>= .50	37	3.16	1.236	.203
	< .50	54	3.04	1.288	.175
Question45	>= .50	37	3.51	.989	.163
	< .50	54	3.35	1.246	.170
Question46	>= .50	37	3.19	.995	.164
	< .50	54	2.83	1.077	.147
Question47	>= .50	37	3.57	.987	.162
	< .50	54	3.07	1.163	.158
Question48	>= .50	37	3.51	.932	.153
	< .50	54	3.11	1.110	.151
Question49	>= .50	37	3.22	.917	.151
	< .50	54	3.09	1.154	.157
Question50	>= .50	37	2.81	1.198	.197
	< .50	54	2.39	1.235	.168
Question51	>= .50	37	3.51	1.121	.184
	< .50	54	3.39	1.204	.164
Question52	>= .50	37	3.16	1.167	.192
	< .50	54	2.96	1.228	.167
Question53	>= .50	37	3.70	1.024	.168
	< .50	54	3.24	1.181	.161
Question54	>= .50	37	2.70	1.372	.225
	< .50	54	2.44	1.396	.190
Question55	>= .50	37	2.30	1.288	.212
	< .50	54	1.89	1.160	.158
Question56	>= .50	37	3.84	.958	.157
	< .50	54	3.70	1.093	.149
Question57	>= .50	37	3.46	1.095	.180
	< .50	54	3.50	1.145	.156
Question58	>= .50	37	2.30	1.392	.229
	< .50	54	1.94	1.235	.168
Question59	>= .50	37	2.03	1.236	.203
	< .50	54	1.76	1.181	.161
Question60	>= .50	37	2.97	1.343	.221

< .50	54	2.74	1.291	.176
-------	----	------	-------	------

Δ.6.2 Πίνακας Δ. 6.2. Συσχέτιση των δύο ομάδων με βάση τον τύπο σχολείου με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Question1	Equal variances assumed	.000	.985	.675	89	.501	.135	.200	-.263	.533
	Equal variances not assumed			.687	81.902	.494	.135	.197	-.256	.527
Question2	Equal variances assumed	.096	.757	1.467	89	.146	.340	.232	-.121	.801
	Equal variances not assumed			1.445	73.201	.153	.340	.236	-.129	.810
Question3	Equal variances assumed	2.597	.111	1.659	89	.101	.392	.236	-.078	.861
	Equal variances not assumed			1.712	85.087	.090	.392	.229	-.063	.847
Question4	Equal variances assumed	1.901	.171	1.966	89	.052	.551	.280	-.006	1.107
	Equal variances not assumed			1.912	69.650	.060	.551	.288	-.024	1.125
Question5	Equal variances assumed	1.322	.253	.462	89	.645	.123	.265	-.404	.650

	Equal variances not assumed			.472	82.580	.638	.123	.260	-.395	.640
Question6	Equal variances assumed	.213	.646	2.272	89	.026	.627	.276	.079	1.176
	Equal variances not assumed			2.257	75.665	.027	.627	.278	.074	1.181
Question7	Equal variances assumed	1.306	.256	2.229	89	.028	.654	.294	.071	1.237
	Equal variances not assumed			2.187	72.317	.032	.654	.299	.058	1.250
Question8	Equal variances assumed	1.778	.186	1.463	89	.147	.246	.168	-.088	.579
	Equal variances not assumed			1.543	88.208	.126	.246	.159	-.071	.562
Question9	Equal variances assumed	.180	.672	.298	89	.767	.078	.261	-.440	.595
	Equal variances not assumed			.293	73.034	.770	.078	.265	-.450	.605
Question10	Equal variances assumed	4.296	.041	1.221	89	.225	.286	.234	-.179	.752
	Equal variances not assumed			1.281	87.640	.204	.286	.223	-.158	.730
Question11	Equal variances assumed	3.688	.058	1.580	89	.118	.356	.225	-.092	.803
	Equal variances not assumed			1.664	88.102	.100	.356	.214	-.069	.781
Question12	Equal variances assumed	2.744	.101	1.559	89	.123	.340	.218	-.093	.774

	Equal variances not assumed			1.606	84.746	.112	.340	.212	-.081	.762
Question13	Equal variances assumed	.206	.651	1.332	89	.186	.360	.270	-.177	.898
	Equal variances not assumed			1.328	76.666	.188	.360	.271	-.180	.901
Question14	Equal variances assumed	.108	.744	1.108	89	.271	.300	.271	-.238	.837
	Equal variances not assumed			1.104	76.531	.273	.300	.272	-.241	.841
Question15	Equal variances assumed	5.580	.020	.610	89	.544	.129	.211	-.290	.548
	Equal variances not assumed			.644	88.353	.521	.129	.200	-.268	.526
Question16	Equal variances assumed	.568	.453	1.054	89	.295	.249	.236	-.220	.718
	Equal variances not assumed			1.075	82.467	.286	.249	.231	-.212	.709
Question17	Equal variances assumed	.171	.680	1.400	89	.165	.292	.209	-.123	.707
	Equal variances not assumed			1.392	75.974	.168	.292	.210	-.126	.710
Question18	Equal variances assumed	.002	.968	1.290	89	.200	.352	.273	-.190	.895
	Equal variances not assumed			1.285	76.418	.203	.352	.274	-.194	.898
Question19	Equal variances assumed	.000	.997	-.707	89	.482	-.161	.228	-.614	.292

	Equal variances not assumed			1.179	75.731	.242	.318	.270	-.219	.856
Question27	Equal variances assumed	1.670	.200	1.536	89	.128	.377	.246	-.111	.866
	Equal variances not assumed			1.551	80.148	.125	.377	.243	-.107	.862
Question28	Equal variances assumed	.543	.463	1.512	89	.134	.373	.247	-.117	.863
	Equal variances not assumed			1.518	78.655	.133	.373	.246	-.116	.862
Question29	Equal variances assumed	.169	.682	1.523	89	.131	.393	.258	-.120	.907
	Equal variances not assumed			1.531	78.891	.130	.393	.257	-.118	.905
Question30	Equal variances assumed	1.072	.303	1.406	89	.163	.337	.240	-.139	.814
	Equal variances not assumed			1.415	79.220	.161	.337	.238	-.137	.812
Question31	Equal variances assumed	1.624	.206	2.083	89	.040	.512	.246	.024	.999
	Equal variances not assumed			2.133	83.373	.036	.512	.240	.035	.988
Question32	Equal variances assumed	2.480	.119	1.759	89	.082	.454	.258	-.059	.968
	Equal variances not assumed			1.790	82.053	.077	.454	.254	-.051	.959
Question33	Equal variances assumed	.023	.881	.701	89	.485	.188	.268	-.345	.722

	Equal variances not assumed			.696	75.541	.489	.188	.270	-.350	.727
Question34	Equal variances assumed	.675	.414	1.191	89	.237	.322	.270	-.215	.859
	Equal variances not assumed			1.163	70.717	.249	.322	.277	-.230	.874
Question35	Equal variances assumed	2.588	.111	.902	89	.370	.246	.273	-.296	.789
	Equal variances not assumed			.880	70.609	.382	.246	.280	-.312	.804
Question36	Equal variances assumed	11.811	.001	2.195	89	.031	.540	.246	.051	1.028
	Equal variances not assumed			2.422	86.133	.018	.540	.223	.097	.982
Question37	Equal variances assumed	.005	.942	.949	89	.345	.275	.290	-.301	.851
	Equal variances not assumed			.949	77.286	.346	.275	.290	-.303	.853
Question38	Equal variances assumed	10.486	.002	1.659	89	.101	.434	.262	-.086	.955
	Equal variances not assumed			1.761	88.733	.082	.434	.247	-.056	.925
Question39	Equal variances assumed	.365	.547	.414	89	.680	.110	.265	-.416	.635
	Equal variances not assumed			.409	73.922	.684	.110	.268	-.424	.644
Question40	Equal variances assumed	.132	.717	1.482	89	.142	.418	.282	-.143	.978

	Equal variances not assumed			1.475	76.268	.144	.418	.283	-.146	.982
Question41	Equal variances assumed	1.642	.203	2.342	89	.021	.630	.269	.096	1.165
	Equal variances not assumed			2.297	72.038	.025	.630	.274	.083	1.177
Question42	Equal variances assumed	4.706	.033	1.632	89	.106	.354	.217	-.077	.786
	Equal variances not assumed			1.777	88.115	.079	.354	.199	-.042	.751
Question43	Equal variances assumed	.539	.465	2.245	89	.027	.653	.291	.075	1.230
	Equal variances not assumed			2.212	73.485	.030	.653	.295	.065	1.241
Question44	Equal variances assumed	.019	.890	.463	89	.645	.125	.270	-.412	.663
	Equal variances not assumed			.466	79.565	.642	.125	.268	-.409	.659
Question45	Equal variances assumed	3.873	.052	.659	89	.512	.162	.245	-.326	.649
	Equal variances not assumed			.688	86.987	.493	.162	.235	-.305	.629
Question46	Equal variances assumed	1.233	.270	1.596	89	.114	.356	.223	-.087	.799
	Equal variances not assumed			1.620	81.364	.109	.356	.220	-.081	.793
Question47	Equal variances assumed	.413	.522	2.111	89	.038	.493	.234	.029	.958

	Equal variances not assumed			2.177	84.890	.032	.493	.227	.043	.944
Question48	Equal variances assumed	.687	.409	1.810	89	.074	.402	.222	-.039	.844
	Equal variances not assumed			1.870	85.295	.065	.402	.215	-.025	.830
Question49	Equal variances assumed	.710	.402	.544	89	.588	.124	.227	-.328	.575
	Equal variances not assumed			.568	86.957	.572	.124	.218	-.309	.556
Question50	Equal variances assumed	.002	.969	1.620	89	.109	.422	.260	-.095	.939
	Equal variances not assumed			1.630	79.042	.107	.422	.259	-.093	.937
Question51	Equal variances assumed	.741	.392	.499	89	.619	.125	.250	-.372	.621
	Equal variances not assumed			.505	81.018	.615	.125	.247	-.366	.615
Question52	Equal variances assumed	.025	.875	.775	89	.440	.199	.257	-.311	.710
	Equal variances not assumed			.783	80.051	.436	.199	.254	-.307	.706
Question53	Equal variances assumed	1.950	.166	1.933	89	.056	.462	.239	-.013	.937
	Equal variances not assumed			1.985	84.079	.050	.462	.233	-.001	.925
Question54	Equal variances assumed	.094	.760	.873	89	.385	.258	.296	-.330	.846

Equal variances not assumed			.876	78.419	.384	.258	.295	-.329	.845
Question55 Equal variances assumed	1.755	.189	1.577	89	.118	.408	.259	-.106	.923
Equal variances not assumed			1.546	72.027	.126	.408	.264	-.118	.935
Question56 Equal variances assumed	1.431	.235	.604	89	.547	.134	.222	-.307	.575
Equal variances not assumed			.619	83.643	.537	.134	.217	-.297	.565
Question57 Equal variances assumed	.074	.787	-.169	89	.866	-.041	.240	-.518	.437
Equal variances not assumed			-.170	79.737	.865	-.041	.238	-.514	.433
Question58 Equal variances assumed	1.543	.217	1.271	89	.207	.353	.278	-.199	.904
Equal variances not assumed			1.243	71.239	.218	.353	.284	-.213	.919
Question59 Equal variances assumed	.302	.584	1.043	89	.300	.268	.257	-.242	.778
Equal variances not assumed			1.034	75.145	.305	.268	.259	-.248	.784
Question60 Equal variances assumed	.072	.789	.829	89	.409	.232	.280	-.324	.789
Equal variances not assumed			.823	75.463	.413	.232	.282	-.330	.794

Δ.7.1 Πίνακας Δ. 7.1. Συσχέτιση των δύο ομάδων με βάση το επίπεδο ΤΠΕ (Α ή Β) με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Group Statistics

	Program_Level	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Question1	>= .50	5	4.00	.707	.316
	< .50	86	4.06	.950	.102
Question2	>= .50	5	2.80	.837	.374
	< .50	86	2.88	1.111	.120
Question3	>= .50	5	3.80	.447	.200
	< .50	86	3.65	1.146	.124
Question4	>= .50	5	1.60	.894	.400
	< .50	86	2.22	1.350	.146
Question5	>= .50	5	4.00	.707	.316
	< .50	86	3.84	1.264	.136
Question6	>= .50	5	2.80	1.304	.583
	< .50	86	2.36	1.328	.143
Question7	>= .50	5	2.80	1.304	.583
	< .50	86	2.37	1.415	.153
Question8	>= .50	5	4.00	.707	.316
	< .50	86	4.36	.796	.086
Question9	>= .50	5	4.00	1.000	.447
	< .50	86	3.47	1.224	.132
Question10	>= .50	5	4.20	.837	.374
	< .50	86	3.84	1.115	.120
Question11	>= .50	5	4.00	.707	.316
	< .50	86	3.98	1.084	.117
Question12	>= .50	5	4.00	.707	.316
	< .50	86	3.87	1.049	.113
Question13	>= .50	5	3.60	.548	.245
	< .50	86	2.77	1.290	.139
Question14	>= .50	5	4.00	.707	.316
	< .50	86	3.33	1.287	.139
Question15	>= .50	5	3.80	.837	.374
	< .50	86	3.62	.996	.107
Question16	>= .50	5	3.60	.894	.400
	< .50	86	3.21	1.118	.121
Question17	>= .50	5	3.80	.837	.374
	< .50	86	3.63	.995	.107
Question18	>= .50	5	3.40	1.140	.510
	< .50	86	2.38	1.276	.138
Question19	>= .50	5	3.20	.837	.374
	< .50	86	3.23	1.081	.117
Question20	>= .50	5	3.40	1.342	.600

	< .50	86	2.65	1.344	.145
Question21	>= .50	5	3.40	.894	.400
	< .50	86	2.76	1.207	.130
Question22	>= .50	5	3.60	.548	.245
	< .50	86	3.00	1.158	.125
Question23	>= .50	5	3.80	.837	.374
	< .50	86	3.15	1.270	.137
Question24	>= .50	5	3.40	1.342	.600
	< .50	86	2.90	1.237	.133
Question25	>= .50	5	3.00	1.225	.548
	< .50	86	2.21	1.199	.129
Question26	>= .50	5	3.40	1.342	.600
	< .50	86	2.29	1.235	.133
Question27	>= .50	5	3.00	1.000	.447
	< .50	86	2.85	1.173	.127
Question28	>= .50	5	3.40	1.342	.600
	< .50	86	3.00	1.158	.125
Question29	>= .50	5	3.40	1.342	.600
	< .50	86	2.56	1.204	.130
Question30	>= .50	5	3.20	1.095	.490
	< .50	86	2.98	1.137	.123
Question31	>= .50	5	3.20	1.095	.490
	< .50	86	2.58	1.173	.126
Question32	>= .50	5	3.20	1.095	.490
	< .50	86	2.67	1.231	.133
Question33	>= .50	5	3.20	1.304	.583
	< .50	86	2.76	1.255	.135
Question34	>= .50	5	2.80	1.483	.663
	< .50	86	1.84	1.245	.134
Question35	>= .50	5	2.80	1.483	.663
	< .50	86	1.94	1.259	.136
Question36	>= .50	5	3.60	.894	.400
	< .50	86	3.94	1.192	.129
Question37	>= .50	5	2.40	.894	.400
	< .50	86	2.60	1.383	.149
Question38	>= .50	5	3.80	.837	.374
	< .50	86	3.77	1.262	.136
Question39	>= .50	5	1.40	.894	.400
	< .50	86	2.02	1.246	.134
Question40	>= .50	5	2.60	1.140	.510
	< .50	86	2.36	1.345	.145
Question41	>= .50	5	2.60	1.140	.510

	< .50	86	2.26	1.303	.141
Question42	>= .50	5	3.80	.447	.200
	< .50	86	4.05	1.051	.113
Question43	>= .50	5	2.60	1.140	.510
	< .50	86	2.44	1.411	.152
Question44	>= .50	5	3.60	1.140	.510
	< .50	86	3.06	1.268	.137
Question45	>= .50	5	3.40	.548	.245
	< .50	86	3.42	1.173	.126
Question46	>= .50	5	3.20	.837	.374
	< .50	86	2.97	1.068	.115
Question47	>= .50	5	3.20	.447	.200
	< .50	86	3.28	1.144	.123
Question48	>= .50	5	3.40	.548	.245
	< .50	86	3.27	1.078	.116
Question49	>= .50	5	2.80	.837	.374
	< .50	86	3.16	1.072	.116
Question50	>= .50	5	2.40	1.140	.510
	< .50	86	2.57	1.242	.134
Question51	>= .50	5	3.00	1.000	.447
	< .50	86	3.47	1.175	.127
Question52	>= .50	5	3.00	1.000	.447
	< .50	86	3.05	1.217	.131
Question53	>= .50	5	3.20	.837	.374
	< .50	86	3.44	1.154	.124
Question54	>= .50	5	3.00	1.225	.548
	< .50	86	2.52	1.395	.150
Question55	>= .50	5	2.60	1.140	.510
	< .50	86	2.02	1.227	.132
Question56	>= .50	5	3.60	.548	.245
	< .50	86	3.77	1.059	.114
Question57	>= .50	5	3.40	.548	.245
	< .50	86	3.49	1.145	.123
Question58	>= .50	5	2.60	1.140	.510
	< .50	86	2.06	1.314	.142
Question59	>= .50	5	2.40	.894	.400
	< .50	86	1.84	1.216	.131
Question60	>= .50	5	3.20	.837	.374
	< .50	86	2.81	1.333	.144

Δ.7.2 Πίνακας Δ.7.2.Συσχέτιση των δύο ομάδων με βάση το επίπεδο ΤΠΕ (Α η Β) με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Question1	Equal variances assumed	1.329	.252	-.134	89	.893	-.058	.433	-.918	.801
	Equal variances not assumed			-.175	4.881	.868	-.058	.332	-.919	.803
Question2	Equal variances assumed	.844	.361	-.165	89	.869	-.084	.506	-1.089	.922
	Equal variances not assumed			-.213	4.859	.840	-.084	.393	-1.102	.935
Question3	Equal variances assumed	5.506	.021	.288	89	.774	.149	.517	-.878	1.176
	Equal variances not assumed			.633	7.582	.545	.149	.235	-.398	.696
Question4	Equal variances assumed	2.354	.129	1.013	89	.314	-.621	.613	-1.839	.597
	Equal variances not assumed			1.459	5.125	.203	-.621	.426	-1.707	.465
Question5	Equal variances assumed	3.357	.070	.284	89	.777	.163	.572	-.974	1.300
	Equal variances not assumed			.473	5.614	.654	.163	.344	-.694	1.020

Question6	Equal variances assumed	.159	.691	.720	89	.473	.440	.610	-.773	1.652
	Equal variances not assumed			.732	4.496	.500	.440	.600	-1.157	2.036
Question7	Equal variances assumed	.542	.464	.660	89	.511	.428	.649	-.861	1.717
	Equal variances not assumed			.710	4.565	.512	.428	.603	-1.167	2.023
Question8	Equal variances assumed	1.848	.177	-.989	89	.325	-.360	.364	-1.084	.363
	Equal variances not assumed			- 1.100	4.610	.325	-.360	.328	-1.225	.504
Question9	Equal variances assumed	.679	.412	.957	89	.341	.535	.559	-.576	1.646
	Equal variances not assumed			1.147	4.726	.306	.535	.466	-.685	1.755
Question10	Equal variances assumed	.568	.453	.714	89	.477	.363	.508	-.647	1.372
	Equal variances not assumed			.923	4.867	.399	.363	.393	-.656	1.381
Question11	Equal variances assumed	1.030	.313	.047	89	.962	.023	.492	-.955	1.002
	Equal variances not assumed			.069	5.164	.948	.023	.337	-.835	.882
Question12	Equal variances assumed	1.742	.190	.268	89	.789	.128	.477	-.819	1.075
	Equal variances not assumed			.381	5.086	.719	.128	.336	-.731	.987

Question13 Equal variances assumed	3.814	.054	1.430	89	.156	.833	.582	-.324	1.989
Equal variances not assumed			2.956	6.960	.021	.833	.282	.166	1.499
Question14 Equal variances assumed	4.547	.036	1.157	89	.250	.674	.583	-.484	1.833
Equal variances not assumed			1.953	5.680	.101	.674	.345	-.182	1.531
Question15 Equal variances assumed	.706	.403	.404	89	.687	.184	.455	-.721	1.088
Equal variances not assumed			.472	4.685	.658	.184	.389	-.838	1.205
Question16 Equal variances assumed	.363	.548	.766	89	.446	.391	.510	-.623	1.404
Equal variances not assumed			.935	4.758	.395	.391	.418	-.700	1.481
Question17 Equal variances assumed	.726	.397	.379	89	.706	.172	.455	-.731	1.075
Equal variances not assumed			.442	4.683	.678	.172	.389	-.849	1.193
Question18 Equal variances assumed	.550	.460	1.740	89	.085	1.016	.584	-.145	2.177
Equal variances not assumed			1.924	4.602	.117	1.016	.528	-.377	2.410
Question19 Equal variances assumed	1.050	.308	-.066	89	.947	-.033	.493	-1.012	.947
Equal variances not assumed			-.083	4.812	.937	-.033	.392	-1.052	.987

Question20	Equal variances assumed	.019	.891	1.211	89	.229	.749	.618	-.480	1.977
	Equal variances not assumed			1.213	4.480	.285	.749	.617	-.895	2.393
Question21	Equal variances assumed	.975	.326	1.172	89	.244	.644	.550	-.448	1.736
	Equal variances not assumed			1.531	4.890	.188	.644	.421	-.445	1.733
Question22	Equal variances assumed	1.771	.187	1.146	89	.255	.600	.523	-.440	1.640
	Equal variances not assumed			2.182	6.329	.069	.600	.275	-.064	1.264
Question23	Equal variances assumed	1.500	.224	1.125	89	.264	.649	.577	-.497	1.795
	Equal variances not assumed			1.628	5.139	.163	.649	.398	-.367	1.665
Question24	Equal variances assumed	.178	.674	.883	89	.379	.505	.571	-.631	1.640
	Equal variances not assumed			.821	4.405	.454	.505	.615	-1.142	2.151
Question25	Equal variances assumed	.277	.600	1.432	89	.156	.791	.552	-.306	1.888
	Equal variances not assumed			1.405	4.458	.226	.791	.563	-.711	2.292
Question26	Equal variances assumed	.093	.762	1.944	89	.055	1.109	.571	-.025	2.243
	Equal variances not assumed			1.805	4.404	.139	1.109	.615	-.537	2.756

Question27	Equal variances assumed	.222	.639	.282	89	.779	.151	.536	-.915	1.217
	Equal variances not assumed			.325	4.665	.759	.151	.465	-1.070	1.372
Question28	Equal variances assumed	.553	.459	.745	89	.458	.400	.537	-.667	1.467
	Equal variances not assumed			.653	4.354	.547	.400	.613	-1.248	2.048
Question29	Equal variances assumed	.093	.761	1.512	89	.134	.842	.557	-.265	1.948
	Equal variances not assumed			1.371	4.383	.236	.842	.614	-.805	2.489
Question30	Equal variances assumed	.113	.738	.427	89	.670	.223	.522	-.815	1.261
	Equal variances not assumed			.442	4.516	.679	.223	.505	-1.118	1.564
Question31	Equal variances assumed	.012	.914	1.150	89	.253	.619	.538	-.450	1.688
	Equal variances not assumed			1.223	4.550	.281	.619	.506	-.722	1.959
Question32	Equal variances assumed	.042	.838	.932	89	.354	.526	.564	-.595	1.646
	Equal variances not assumed			1.035	4.608	.352	.526	.508	-.813	1.864
Question33	Equal variances assumed	.006	.937	.768	89	.445	.444	.578	-.705	1.593
	Equal variances not assumed			.742	4.442	.495	.444	.599	-1.155	2.043

Question34	Equal variances assumed	.018	.892	1.666	89	.099	.963	.578	-.186	2.111
	Equal variances not assumed			1.423	4.334	.223	.963	.677	-.860	2.786
Question35	Equal variances assumed	.001	.975	1.469	89	.145	.858	.584	-.303	2.019
	Equal variances not assumed			1.267	4.342	.269	.858	.677	-.965	2.681
Question36	Equal variances assumed	.135	.714	-.630	89	.530	-.342	.543	-1.420	.737
	Equal variances not assumed			-.814	4.866	.454	-.342	.420	-1.431	.747
Question37	Equal variances assumed	3.231	.076	-.326	89	.745	-.205	.628	-1.452	1.043
	Equal variances not assumed			-.479	5.184	.651	-.205	.427	-1.290	.881
Question38	Equal variances assumed	.917	.341	.057	89	.955	.033	.573	-1.106	1.171
	Equal variances not assumed			.082	5.124	.938	.033	.398	-.984	1.049
Question39	Equal variances assumed	1.930	.168	-	89	.275	-.623	.567	-1.750	.503
	Equal variances not assumed			1.099	4.951	.200	-.623	.422	-1.711	.465
Question40	Equal variances assumed	1.045	.309	.390	89	.698	.240	.615	-.982	1.461
	Equal variances not assumed			.452	4.672	.672	.240	.530	-1.152	1.632

Question41	Equal variances assumed	.530	.468	.577	89	.565	.344	.596	-.841	1.529
	Equal variances not assumed			.651	4.630	.546	.344	.529	-1.049	1.737
Question42	Equal variances assumed	2.068	.154	-.520	89	.605	-.247	.474	-1.189	.696
	Equal variances not assumed			- 1.072	6.945	.319	-.247	.230	-.791	.298
Question43	Equal variances assumed	1.342	.250	.246	89	.807	.158	.644	-1.121	1.438
	Equal variances not assumed			.297	4.742	.779	.158	.532	-1.232	1.549
Question44	Equal variances assumed	.177	.675	.933	89	.353	.542	.581	-.612	1.696
	Equal variances not assumed			1.026	4.595	.356	.542	.528	-.852	1.936
Question45	Equal variances assumed	3.072	.083	-.035	89	.972	-.019	.530	-1.072	1.034
	Equal variances not assumed			-.067	6.396	.948	-.019	.276	-.683	.646
Question46	Equal variances assumed	.308	.580	.482	89	.631	.235	.487	-.733	1.202
	Equal variances not assumed			.600	4.791	.576	.235	.391	-.785	1.255
Question47	Equal variances assumed	4.756	.032	-.153	89	.879	-.079	.516	-1.105	.947
	Equal variances not assumed			-.336	7.573	.746	-.079	.235	-.626	.468

Question48	Equal variances assumed	2.314	.132	.272	89	.786	.133	.488	-.837	1.102
	Equal variances not assumed			.489	5.992	.642	.133	.271	-.531	.796
Question49	Equal variances assumed	.400	.529	-.742	89	.460	-.363	.489	-1.334	.609
	Equal variances not assumed			-.926	4.798	.398	-.363	.392	-1.382	.657
Question50	Equal variances assumed	.481	.490	-.298	89	.766	-.170	.569	-1.301	.961
	Equal variances not assumed			-.322	4.570	.762	-.170	.527	-1.564	1.225
Question51	Equal variances assumed	.536	.466	-.866	89	.389	-.465	.537	-1.533	.602
	Equal variances not assumed			-	4.667	.366	-.465	.465	-1.686	.756
				1.001						
Question52	Equal variances assumed	.468	.496	-.084	89	.933	-.047	.556	-1.150	1.057
	Equal variances not assumed			-.100	4.716	.925	-.047	.466	-1.267	1.174
Question53	Equal variances assumed	1.588	.211	-.460	89	.646	-.242	.525	-1.285	.802
	Equal variances not assumed			-.613	4.931	.567	-.242	.394	-1.260	.776
Question54	Equal variances assumed	2.335	.130	.747	89	.457	.477	.639	-.792	1.745
	Equal variances not assumed			.839	4.625	.442	.477	.568	-1.020	1.973

Question55	Equal variances assumed	.105	.747	1.025	89	.308	.577	.563	-.541	1.695
	Equal variances not assumed			1.095	4.556	.328	.577	.527	-.818	1.972
Question56	Equal variances assumed	1.435	.234	-.349	89	.728	-.167	.479	-1.119	.785
	Equal variances not assumed			-.620	5.915	.559	-.167	.270	-.831	.496
Question57	Equal variances assumed	2.841	.095	-.171	89	.865	-.088	.518	-1.117	.940
	Equal variances not assumed			-.322	6.273	.758	-.088	.274	-.753	.576
Question58	Equal variances assumed	.632	.429	.902	89	.370	.542	.601	-.652	1.736
	Equal variances not assumed			1.024	4.640	.356	.542	.529	-.851	1.935
Question59	Equal variances assumed	.603	.440	1.016	89	.312	.563	.554	-.537	1.663
	Equal variances not assumed			1.337	4.903	.240	.563	.421	-.526	1.651
Question60	Equal variances assumed	3.671	.059	.638	89	.525	.386	.605	-.816	1.588
	Equal variances not assumed			.963	5.262	.378	.386	.401	-.629	1.401

Δ.8.1 Πίνακας Δ. 8.1. Συσχέτιση των δύο ομάδων με βάση τα χρόνια σε χρήση Η/Υ '0-10 χρόνια & 11+' με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Group Statistics

	Pc_User_Experience	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
--	--------------------	---	------	----------------	-----------------

Question1	>= .50	47	4.45	.686	.100
	< .50	44	3.64	.990	.149
Question2	>= .50	47	3.04	1.122	.164
	< .50	44	2.70	1.047	.158
Question3	>= .50	47	3.96	1.042	.152
	< .50	44	3.34	1.119	.169
Question4	>= .50	47	2.38	1.512	.220
	< .50	44	1.98	1.089	.164
Question5	>= .50	47	4.02	1.310	.191
	< .50	44	3.66	1.140	.172
Question6	>= .50	47	2.49	1.365	.199
	< .50	44	2.27	1.283	.193
Question7	>= .50	47	2.43	1.456	.212
	< .50	44	2.36	1.366	.206
Question8	>= .50	47	4.51	.804	.117
	< .50	44	4.16	.745	.112
Question9	>= .50	47	3.55	1.316	.192
	< .50	44	3.43	1.108	.167
Question10	>= .50	47	4.04	1.179	.172
	< .50	44	3.66	.987	.149
Question11	>= .50	47	4.21	1.020	.149
	< .50	44	3.73	1.065	.160
Question12	>= .50	47	4.09	.974	.142
	< .50	44	3.66	1.055	.159
Question13	>= .50	47	2.91	1.365	.199
	< .50	44	2.70	1.173	.177
Question14	>= .50	47	3.47	1.283	.187
	< .50	44	3.25	1.260	.190
Question15	>= .50	47	3.87	.969	.141
	< .50	44	3.36	.942	.142
Question16	>= .50	47	3.34	1.221	.178
	< .50	44	3.11	.970	.146
Question17	>= .50	47	3.83	.940	.137
	< .50	44	3.43	.998	.150
Question18	>= .50	47	2.57	1.298	.189
	< .50	44	2.30	1.268	.191
Question19	>= .50	47	3.34	1.069	.156
	< .50	44	3.11	1.061	.160
Question20	>= .50	47	2.83	1.356	.198
	< .50	44	2.55	1.337	.202
Question21	>= .50	47	2.85	1.197	.175
	< .50	44	2.73	1.208	.182

Question22	>= .50	47	3.15	1.197	.175
	< .50	44	2.91	1.074	.162
Question23	>= .50	47	3.30	1.250	.182
	< .50	44	3.07	1.265	.191
Question24	>= .50	47	3.09	1.213	.177
	< .50	44	2.75	1.260	.190
Question25	>= .50	47	2.36	1.276	.186
	< .50	44	2.14	1.133	.171
Question26	>= .50	47	2.36	1.150	.168
	< .50	44	2.34	1.380	.208
Question27	>= .50	47	2.83	1.185	.173
	< .50	44	2.89	1.146	.173
Question28	>= .50	47	3.13	1.172	.171
	< .50	44	2.91	1.158	.175
Question29	>= .50	47	2.66	1.185	.173
	< .50	44	2.55	1.266	.191
Question30	>= .50	47	3.00	1.142	.167
	< .50	44	2.98	1.131	.170
Question31	>= .50	47	2.60	1.077	.157
	< .50	44	2.64	1.278	.193
Question32	>= .50	47	2.62	1.208	.176
	< .50	44	2.80	1.250	.188
Question33	>= .50	47	2.72	1.314	.192
	< .50	44	2.84	1.200	.181
Question34	>= .50	47	1.94	1.241	.181
	< .50	44	1.84	1.311	.198
Question35	>= .50	47	2.09	1.332	.194
	< .50	44	1.89	1.224	.185
Question36	>= .50	47	4.34	.915	.134
	< .50	44	3.48	1.267	.191
Question37	>= .50	47	2.85	1.285	.187
	< .50	44	2.32	1.394	.210
Question38	>= .50	47	4.11	1.068	.156
	< .50	44	3.41	1.317	.199
Question39	>= .50	47	2.11	1.306	.191
	< .50	44	1.86	1.153	.174
Question40	>= .50	47	2.32	1.337	.195
	< .50	44	2.43	1.336	.201
Question41	>= .50	47	2.26	1.390	.203
	< .50	44	2.30	1.193	.180
Question42	>= .50	47	4.30	.832	.121
	< .50	44	3.75	1.144	.172

Question43	>= .50	47	2.64	1.466	.214
	< .50	44	2.25	1.296	.195
Question44	>= .50	47	3.15	1.233	.180
	< .50	44	3.02	1.303	.196
Question45	>= .50	47	3.79	1.041	.152
	< .50	44	3.02	1.131	.170
Question46	>= .50	47	3.13	1.035	.151
	< .50	44	2.82	1.063	.160
Question47	>= .50	47	3.43	1.098	.160
	< .50	44	3.11	1.125	.170
Question48	>= .50	47	3.47	1.039	.152
	< .50	44	3.07	1.043	.157
Question49	>= .50	47	3.32	1.105	.161
	< .50	44	2.95	.987	.149
Question50	>= .50	47	2.55	1.230	.179
	< .50	44	2.57	1.246	.188
Question51	>= .50	47	3.66	1.203	.175
	< .50	44	3.20	1.091	.164
Question52	>= .50	47	3.04	1.215	.177
	< .50	44	3.05	1.200	.181
Question53	>= .50	47	3.49	1.266	.185
	< .50	44	3.36	.990	.149
Question54	>= .50	47	2.66	1.356	.198
	< .50	44	2.43	1.421	.214
Question55	>= .50	47	2.13	1.244	.182
	< .50	44	1.98	1.210	.182
Question56	>= .50	47	3.96	.955	.139
	< .50	44	3.55	1.088	.164
Question57	>= .50	47	3.60	1.155	.168
	< .50	44	3.36	1.080	.163
Question58	>= .50	47	2.26	1.326	.193
	< .50	44	1.91	1.273	.192
Question59	>= .50	47	1.98	1.277	.186
	< .50	44	1.75	1.123	.169
Question60	>= .50	47	3.06	1.275	.186
	< .50	44	2.59	1.317	.199

Δ.8.2 Πίνακας Δ.8.2. Συσχέτιση των δύο ομάδων με βάση τα χρόνια σε χρήση Η/Υ '0-10 χρόνια & 11+' με το σύνολο των ερωτήσεων - 60 ερωτήσεις

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Question1	Equal variances assumed	5.760	.018	4.563	89	.000	.810	.178	.458	1.163
	Equal variances not assumed			4.510	75.940	.000	.810	.180	.453	1.168
Question2	Equal variances assumed	.027	.870	1.483	89	.142	.338	.228	-.115	.791
	Equal variances not assumed			1.486	89.000	.141	.338	.227	-.114	.790
Question3	Equal variances assumed	.909	.343	2.721	89	.008	.617	.227	.166	1.067
	Equal variances not assumed			2.715	87.328	.008	.617	.227	.165	1.068
Question4	Equal variances assumed	13.055	.001	1.460	89	.148	.406	.278	-.146	.958
	Equal variances not assumed			1.476	83.636	.144	.406	.275	-.141	.952
Question5	Equal variances assumed	.001	.970	1.403	89	.164	.362	.258	-.151	.875
	Equal variances not assumed			1.409	88.539	.162	.362	.257	-.149	.873
Question6	Equal variances assumed	1.247	.267	.779	89	.438	.217	.278	-.336	.769

	Equal variances not assumed			.780	88.998	.437	.217	.278	-.335	.768
Question7	Equal variances assumed	.986	.323	.209	89	.835	.062	.296	-.527	.651
	Equal variances not assumed			.209	88.999	.835	.062	.296	-.526	.650
Question8	Equal variances assumed	.019	.892	2.159	89	.034	.352	.163	.028	.675
	Equal variances not assumed			2.164	88.992	.033	.352	.162	.029	.674
Question9	Equal variances assumed	1.637	.204	.474	89	.636	.121	.256	-.387	.630
	Equal variances not assumed			.477	88.045	.635	.121	.254	-.384	.627
Question10	Equal variances assumed	.493	.484	1.677	89	.097	.383	.229	-.071	.838
	Equal variances not assumed			1.686	87.937	.095	.383	.227	-.068	.835
Question11	Equal variances assumed	.026	.873	2.221	89	.029	.485	.219	.051	.920
	Equal variances not assumed			2.218	87.952	.029	.485	.219	.051	.920
Question12	Equal variances assumed	.436	.511	2.002	89	.048	.426	.213	.003	.849
	Equal variances not assumed			1.997	87.137	.049	.426	.213	.002	.850
Question13	Equal variances assumed	1.165	.283	.786	89	.434	.210	.268	-.321	.742

	Equal variances not assumed			.790	88.374	.432	.210	.266	-.319	.739
Question14	Equal variances assumed	.177	.675	.817	89	.416	.218	.267	-.312	.748
	Equal variances not assumed			.818	88.790	.416	.218	.267	-.312	.748
Question15	Equal variances assumed	.394	.532	2.535	89	.013	.509	.201	.110	.907
	Equal variances not assumed			2.538	88.870	.013	.509	.200	.110	.907
Question16	Equal variances assumed	3.004	.087	.977	89	.331	.227	.232	-.234	.688
	Equal variances not assumed			.984	86.747	.328	.227	.230	-.231	.685
Question17	Equal variances assumed	1.249	.267	1.959	89	.053	.398	.203	-.006	.802
	Equal variances not assumed			1.956	87.607	.054	.398	.204	-.006	.802
Question18	Equal variances assumed	.114	.737	1.036	89	.303	.279	.269	-.256	.814
	Equal variances not assumed			1.037	88.831	.303	.279	.269	-.256	.814
Question19	Equal variances assumed	.405	.526	1.015	89	.313	.227	.223	-.217	.671
	Equal variances not assumed			1.015	88.685	.313	.227	.223	-.217	.671
Question20	Equal variances assumed	.119	.730	1.006	89	.317	.284	.283	-.277	.846

	Equal variances not assumed			1.007	88.755	.317	.284	.282	-.277	.846
Question21	Equal variances assumed	.037	.847	.491	89	.625	.124	.252	-.377	.625
	Equal variances not assumed			.491	88.498	.625	.124	.252	-.378	.625
Question22	Equal variances assumed	.963	.329	1.003	89	.318	.240	.239	-.235	.715
	Equal variances not assumed			1.007	88.846	.317	.240	.238	-.233	.713
Question23	Equal variances assumed	.431	.513	.871	89	.386	.230	.264	-.294	.754
	Equal variances not assumed			.871	88.450	.386	.230	.264	-.294	.754
Question24	Equal variances assumed	.268	.606	1.293	89	.199	.335	.259	-.180	.850
	Equal variances not assumed			1.291	88.035	.200	.335	.260	-.181	.851
Question25	Equal variances assumed	1.902	.171	.889	89	.377	.225	.254	-.278	.729
	Equal variances not assumed			.892	88.761	.375	.225	.253	-.277	.727
Question26	Equal variances assumed	2.752	.101	.078	89	.938	.021	.266	-.507	.549
	Equal variances not assumed			.078	83.932	.938	.021	.267	-.511	.552
Question27	Equal variances assumed	.189	.665	-.231	89	.818	-.057	.245	-.543	.430

	Equal variances not assumed			.356	87.705	.723	.095	.268	-.437	.628
Question35	Equal variances assumed	1.260	.265	.739	89	.462	.199	.269	-.335	.733
	Equal variances not assumed			.742	88.971	.460	.199	.268	-.334	.731
Question36	Equal variances assumed	5.040	.027	3.743	89	.000	.863	.231	.405	1.321
	Equal variances not assumed			3.705	77.925	.000	.863	.233	.399	1.327
Question37	Equal variances assumed	1.946	.166	1.898	89	.061	.533	.281	-.025	1.091
	Equal variances not assumed			1.892	87.102	.062	.533	.282	-.027	1.093
Question38	Equal variances assumed	3.790	.055	2.782	89	.007	.697	.251	.199	1.195
	Equal variances not assumed			2.762	82.865	.007	.697	.252	.195	1.199
Question39	Equal variances assumed	2.621	.109	.937	89	.351	.243	.259	-.272	.757
	Equal variances not assumed			.941	88.706	.349	.243	.258	-.270	.755
Question40	Equal variances assumed	.059	.808	-.402	89	.689	-.113	.280	-.670	.444
	Equal variances not assumed			-.402	88.610	.689	-.113	.280	-.670	.444
Question41	Equal variances assumed	1.304	.257	-.147	89	.883	-.040	.272	-.581	.501

	Equal variances not assumed			1.831	88.562	.071	.400	.218	-.034	.834
Question49	Equal variances assumed	2.222	.140	1.655	89	.101	.365	.220	-.073	.802
	Equal variances not assumed			1.662	88.810	.100	.365	.219	-.071	.801
Question50	Equal variances assumed	.003	.956	-.058	89	.954	-.015	.260	-.531	.501
	Equal variances not assumed			-.058	88.438	.954	-.015	.260	-.531	.501
Question51	Equal variances assumed	1.088	.300	1.886	89	.063	.455	.241	-.024	.934
	Equal variances not assumed			1.892	88.914	.062	.455	.240	-.023	.933
Question52	Equal variances assumed	1.124	.292	-.011	89	.991	-.003	.253	-.506	.501
	Equal variances not assumed			-.011	88.740	.991	-.003	.253	-.506	.500
Question53	Equal variances assumed	5.275	.024	.525	89	.601	.126	.239	-.350	.601
	Equal variances not assumed			.529	86.330	.598	.126	.237	-.346	.598
Question54	Equal variances assumed	.493	.484	.782	89	.436	.228	.291	-.351	.806
	Equal variances not assumed			.781	87.870	.437	.228	.292	-.352	.807
Question55	Equal variances assumed	.107	.744	.584	89	.561	.150	.258	-.361	.662

Equal variances not assumed			.584	88.866	.560	.150	.257	-.361	.662
Question56 Equal variances assumed	5.093	.026	1.923	89	.058	.412	.214	-.014	.838
Equal variances not assumed			1.915	85.699	.059	.412	.215	-.016	.840
Question57 Equal variances assumed	.378	.540	.989	89	.326	.232	.235	-.234	.699
Equal variances not assumed			.991	89.000	.324	.232	.234	-.233	.698
Question58 Equal variances assumed	1.281	.261	1.269	89	.208	.346	.273	-.196	.888
Equal variances not assumed			1.271	88.943	.207	.346	.272	-.195	.888
Question59 Equal variances assumed	1.109	.295	.905	89	.368	.229	.253	-.274	.731
Equal variances not assumed			.909	88.669	.366	.229	.252	-.271	.729
Question60 Equal variances assumed	.304	.583	1.740	89	.085	.473	.272	-.067	1.013
Equal variances not assumed			1.738	88.132	.086	.473	.272	-.068	1.014

Δ.9.1 Πίνακας Δ.9.1 Συσχέτιση των δύο ομάδων ερωτήσεων 1.0 με 2.0 απόκτηση γνώσεων από την επιμόρφωση με εφαρμογή ΤΠΕ στη διδασκαλία το σύνολο των ερωτήσεων ζευγών – 30 ερωτήσεις)

Π.χ. Ερώτηση 1 – Κατανόηση Λογισμικού Επεξεργαστή κειμένου word – συσχέτιση με Εφαρμογή του επεξεργαστή κειμένου word στη διδασκαλία ερώτηση 31

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Question1	4.05	91	.935	.098
	Question31	2.62	91	1.172	.123
Pair 2	Question2	2.88	91	1.094	.115
	Question32	2.70	91	1.225	.128
Pair 3	Question3	3.66	91	1.118	.117
	Question33	2.78	91	1.254	.131
Pair 4	Question4	2.19	91	1.333	.140
	Question34	1.89	91	1.269	.133
Pair 5	Question5	3.85	91	1.238	.130
	Question35	1.99	91	1.278	.134
Pair 6	Question6	2.38	91	1.323	.139
	Question36	3.92	91	1.176	.123
Pair 7	Question7	2.40	91	1.405	.147
	Question37	2.59	91	1.358	.142
Pair 8	Question8	4.34	91	.792	.083
	Question38	3.77	91	1.239	.130
Pair 9	Question9	3.49	91	1.214	.127
	Question39	1.99	91	1.234	.129
Pair 10	Question10	3.86	91	1.101	.115
	Question40	2.37	91	1.330	.139
Pair 11	Question11	3.98	91	1.064	.112
	Question41	2.27	91	1.292	.135
Pair 12	Question12	3.88	91	1.031	.108
	Question42	4.03	91	1.027	.108
Pair 13	Question13	2.81	91	1.273	.133
	Question43	2.45	91	1.393	.146
Pair 14	Question14	3.36	91	1.269	.133
	Question44	3.09	91	1.262	.132
Pair 15	Question15	3.63	91	.985	.103
	Question45	3.42	91	1.146	.120
Pair 16	Question16	3.23	91	1.106	.116
	Question46	2.98	91	1.054	.110
Pair 17	Question17	3.64	91	.983	.103
	Question47	3.27	91	1.116	.117
Pair 18	Question18	2.44	91	1.284	.135
	Question48	3.27	91	1.055	.111
Pair 19	Question19	3.23	91	1.065	.112
	Question49	3.14	91	1.060	.111
Pair 20	Question20	2.69	91	1.347	.141
	Question50	2.56	91	1.231	.129
Pair 21	Question21	2.79	91	1.197	.126
	Question51	3.44	91	1.166	.122

Pair 22	Question22	3.03	91	1.140	.119
	Question52	3.04	91	1.201	.126
Pair 23	Question23	3.19	91	1.255	.132
	Question53	3.43	91	1.137	.119
Pair 24	Question24	2.92	91	1.240	.130
	Question54	2.55	91	1.385	.145
Pair 25	Question25	2.25	91	1.207	.127
	Question55	2.05	91	1.223	.128
Pair 26	Question26	2.35	91	1.259	.132
	Question56	3.76	91	1.036	.109
Pair 27	Question27	2.86	91	1.160	.122
	Question57	3.48	91	1.119	.117
Pair 28	Question28	3.02	91	1.164	.122
	Question58	2.09	91	1.305	.137
Pair 29	Question29	2.60	91	1.219	.128
	Question59	1.87	91	1.204	.126
Pair 30	Question30	2.99	91	1.130	.118
	Question60	2.84	91	1.310	.137

Δ.9.2 Πίνακας Δ.9.2. Συσχέτιση των δύο ομάδων ερωτήσεων 1.0 με 2.0 απόκτηση γνώσεων από την επιμόρφωση με εφαρμογή ΤΠΕ στη διδασκαλία το σύνολο των ερωτήσεων ζευγών - 30 ερωτήσεις)

Π.χ. Ερώτηση 1 - Κατανόηση Λογισμικού Επεξεργαστή κειμένου word - συσχέτιση με Εφαρμογή του επεξεργαστή κειμένου word στη διδασκαλία ερώτηση31

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Question1 & Question31	91	.182	.085
Pair 2	Question2 & Question32	91	.388	.000
Pair 3	Question3 & Question33	91	.184	.081
Pair 4	Question4 & Question34	91	.466	.000
Pair 5	Question5 & Question35	91	.189	.073
Pair 6	Question6 & Question36	91	.333	.001
Pair 7	Question7 & Question37	91	.481	.000
Pair 8	Question8 & Question38	91	.432	.000
Pair 9	Question9 & Question39	91	.159	.131
Pair 10	Question10 & Question40	91	.408	.000
Pair 11	Question11 & Question41	91	.417	.000
Pair 12	Question12 & Question42	91	.413	.000

Pair 13	Question13 & Question43	91	.644	.000
Pair 14	Question14 & Question44	91	.743	.000
Pair 15	Question15 & Question45	91	.563	.000
Pair 16	Question16 & Question46	91	.519	.000
Pair 17	Question17 & Question47	91	.537	.000
Pair 18	Question18 & Question48	91	.468	.000
Pair 19	Question19 & Question49	91	.600	.000
Pair 20	Question20 & Question50	91	.648	.000
Pair 21	Question21 & Question51	91	.528	.000
Pair 22	Question22 & Question52	91	.608	.000
Pair 23	Question23 & Question53	91	.504	.000
Pair 24	Question24 & Question54	91	.458	.000
Pair 25	Question25 & Question55	91	.667	.000
Pair 26	Question26 & Question56	91	.457	.000
Pair 27	Question27 & Question57	91	.396	.000
Pair 28	Question28 & Question58	91	.533	.000
Pair 29	Question29 & Question59	91	.479	.000
Pair 30	Question30 & Question60	91	.494	.000

Δ.9.3 Πίνακας Δ.9.3. Συσχέτιση των δύο ομάδων ερωτήσεων 1.0 με 2.0 απόκτηση γνώσεων με εφαρμογή ΤΠΕ στη διδασκαλία το σύνολο των ερωτήσεων ζευγών - 30 ερωτήσεις)

Π.χ. Ερώτηση 1 - Κατανόηση Λογισμικού Επεξεργαστή κειμένου word - συσχέτιση με Εφαρμογή του επεξεργαστή κειμένου word στη διδασκαλία ερώτηση31

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Question1 - Question31	1.440	1.360	.143	1.156	1.723	10.099	90	.000
Pair 2 Question2 - Question32	.176	1.287	.135	-.092	.444	1.303	90	.196
Pair 3 Question3 - Question33	.879	1.519	.159	.563	1.195	5.521	90	.000
Pair 4 Question4 - Question34	.297	1.346	.141	.016	.577	2.103	90	.038
Pair 5 Question5 - Question35	1.857	1.603	.168	1.523	2.191	11.055	90	.000

Pair 6	Question6 - Question36	-1.538	1.448	.152	-1.840	-1.237	-	10.138	90	.000
Pair 7	Question7 - Question37	-.198	1.408	.148	-.491	.095	-1.340		90	.184
Pair 8	Question8 - Question38	.571	1.146	.120	.333	.810	4.755		90	.000
Pair 9	Question9 - Question39	1.505	1.587	.166	1.175	1.836	9.048		90	.000
Pair 10	Question10 - Question40	1.484	1.336	.140	1.205	1.762	10.590		90	.000
Pair 11	Question11 - Question41	1.703	1.287	.135	1.435	1.971	12.629		90	.000
Pair 12	Question12 - Question42	-.154	1.115	.117	-.386	.078	-1.316		90	.191
Pair 13	Question13 - Question43	.363	1.131	.119	.127	.598	3.060		90	.003
Pair 14	Question14 - Question44	.275	.908	.095	.086	.464	2.888		90	.005
Pair 15	Question15 - Question45	.209	1.006	.105	-.001	.418	1.980		90	.051
Pair 16	Question16 - Question46	.253	1.060	.111	.032	.474	2.274		90	.025
Pair 17	Question17 - Question47	.363	1.017	.107	.151	.574	3.402		90	.001
Pair 18	Question18 - Question48	-.835	1.223	.128	-1.090	-.581	-6.516		90	.000
Pair 19	Question19 - Question49	.088	.950	.100	-.110	.286	.882		90	.380
Pair 20	Question20 - Question50	.132	1.087	.114	-.095	.358	1.157		90	.250
Pair 21	Question21 - Question51	-.648	1.149	.120	-.888	-.409	-5.384		90	.000
Pair 22	Question22 - Question52	-.011	1.038	.109	-.227	.205	-.101		90	.920
Pair 23	Question23 - Question53	-.242	1.196	.125	-.491	.007	-1.929		90	.057
Pair 24	Question24 - Question54	.374	1.372	.144	.088	.659	2.599		90	.011
Pair 25	Question25 - Question55	.198	.991	.104	-.009	.404	1.903		90	.060
Pair 26	Question26 - Question56	-1.407	1.211	.127	-1.659	-1.154	-	11.081	90	.000
Pair 27	Question27 - Question57	-.626	1.253	.131	-.887	-.365	-4.769		90	.000

Pair 28	Question28 - Question58	.934	1.200	.126	.684	1.184	7.425	90	.000
Pair 29	Question29 - Question59	.736	1.237	.130	.479	.994	5.679	90	.000
Pair 30	Question30 - Question60	.154	1.238	.130	-.104	.412	1.186	90	.239

Παράρτημα Ε

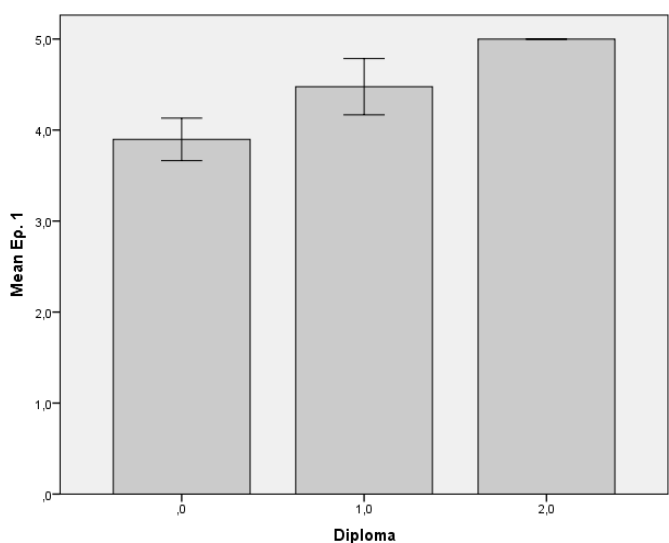
Γραφήματα με Συσχετίσεις των Δημογραφικών Στοιχείων

Ακολούθως παρατίθενται γραφήματα με τη συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων και συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούν στον επεξεργαστή κειμένου και τα διδακτικά σενάρια ως προς την απόκτηση γνώσης και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία.

Ε.1 Επιπλέον Σπουδές

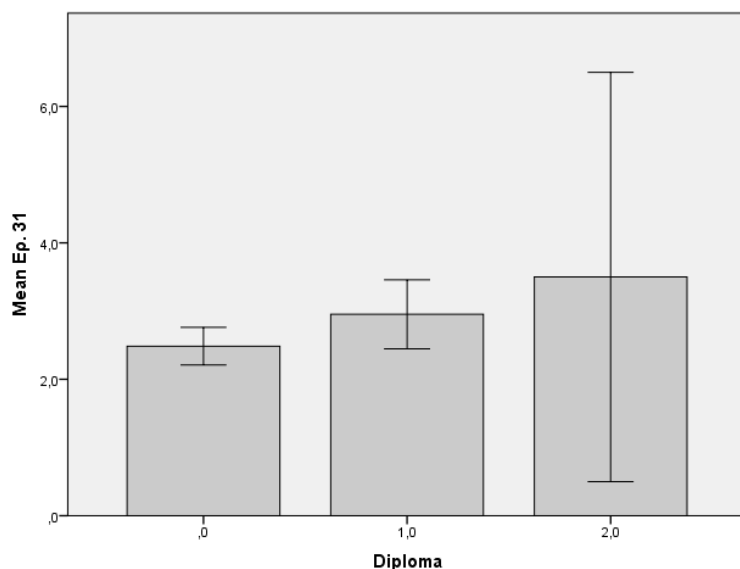
Έγινε συσχέτιση ανάμεσα στις επιπλέον σπουδές και τις ερωτήσεις 1, 31, 32, 36, 50. Στα γραφήματα που ακολουθούν όπου 1:βασικό πτυχίο, 2: ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, 3: ΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Γράφημα Ε.1.1 – Επιπλέον σπουδές και Επεξεργαστής Κειμένου (ερώτηση 1)



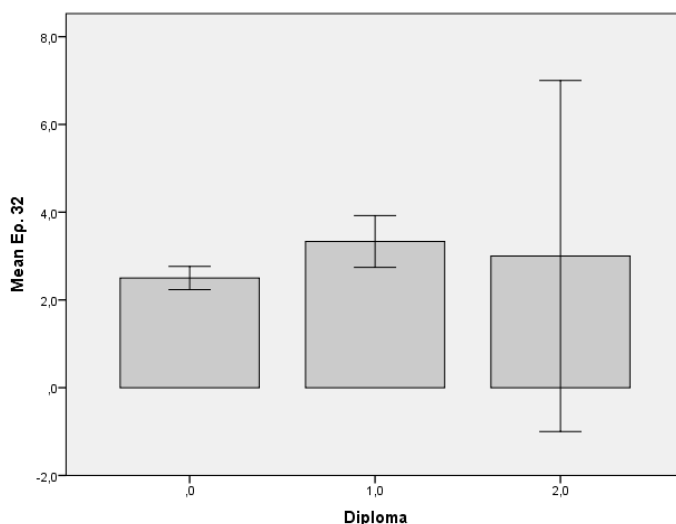
Ανάμεσα στις επιπλέον σπουδές και στην απόκτηση γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{2,88}=4.276$; $P<0.05$) όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα Ε.1.2 – Επιπλέον σπουδές και Σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές (ερώτηση 31)



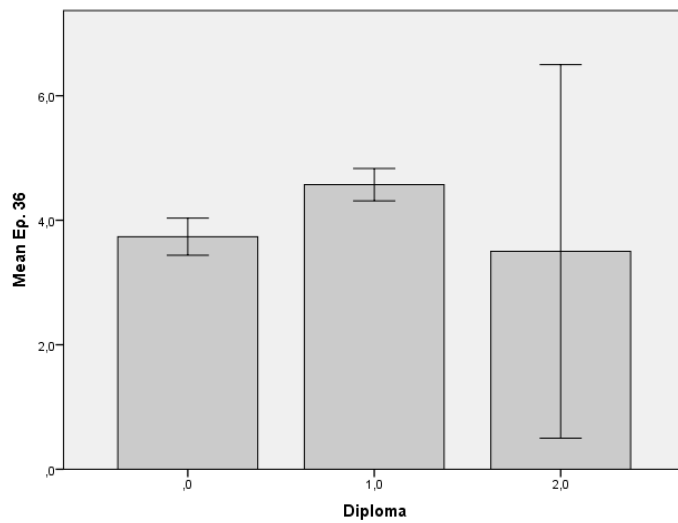
Δεν παρουσιάστηκαν στατικές σημαντικές διαφορές. Στο εξής όπου δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές δε θα παρατίθεται γράφημα για λόγους οικονομίας χώρου.

Γράφημα Ε.1.3 – Επιπλέον σπουδές και Σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές (ερώτηση 32)



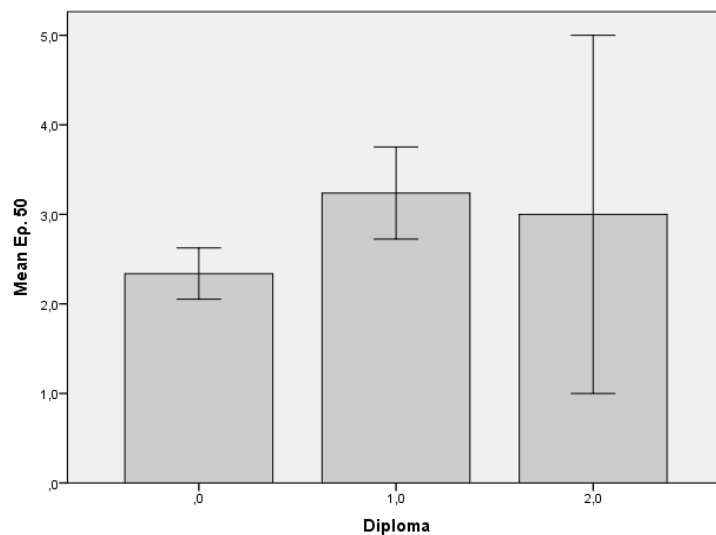
Ανάμεσα στις επιπλέον σπουδές και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{2,88}=3.524$; $P<0.05$)

Γράφημα E.1.4 - Επιπλέον σπουδές και Επεξεργαστής Κειμένου (εφαρμογή) (ερώτηση 36)



Ανάμεσα στις επιπλέον σπουδές και στην εφαρμογή της γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{2,88}=4.221$; $P<0.05$).

Γράφημα E.1.5 - Επιπλέον σπουδές και υλοποίηση σεναρίων με ΤΠΕ (ερώτηση 50)

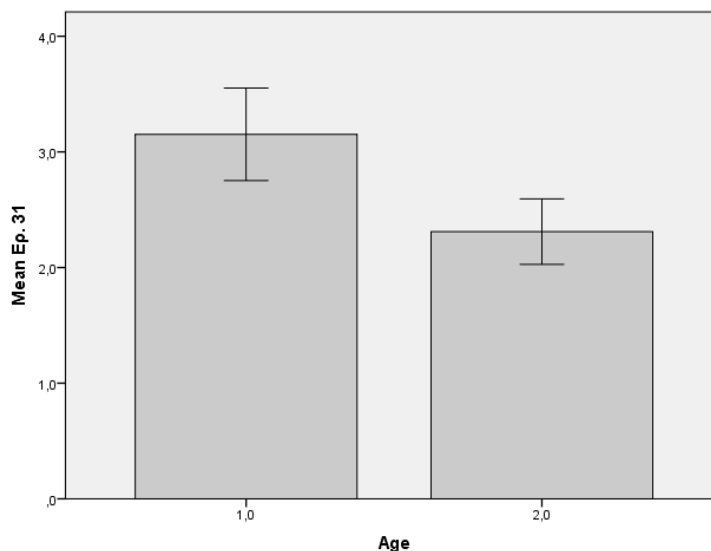


Ανάμεσα στις επιπλέον σπουδές και στην υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με ΤΠΕ υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{2,88}=4.741$; $P<0.05$).

Ε.2 Ηλικία

Έγινε συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και τις ερωτήσεις 1, 31, 32, 36, 50. Στα γραφήματα που ακολουθούν όπου 1=23-44 ετών , 2=45+. Στην ερώτηση 1 (απόκτηση γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Γράφημα Ε.2.1 -Ηλικία και Σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές

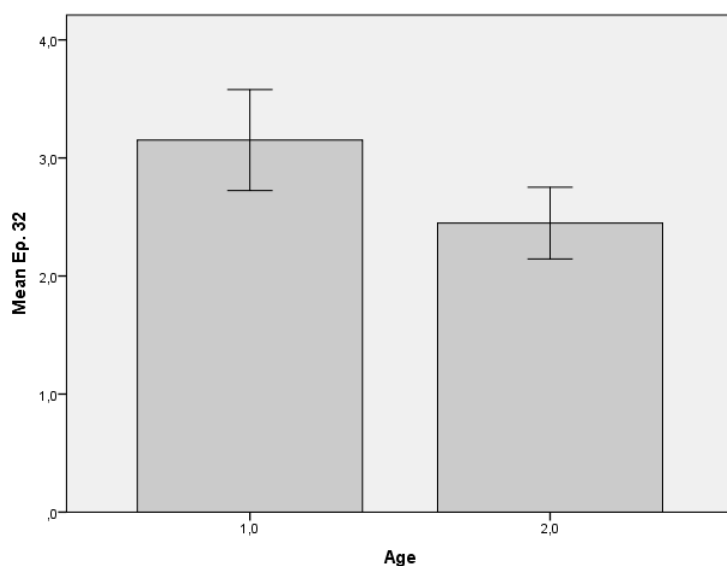


(ερώτηση 31)

Ανάμεσα στην ηλικία και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=12.297$; $P<0.05$).

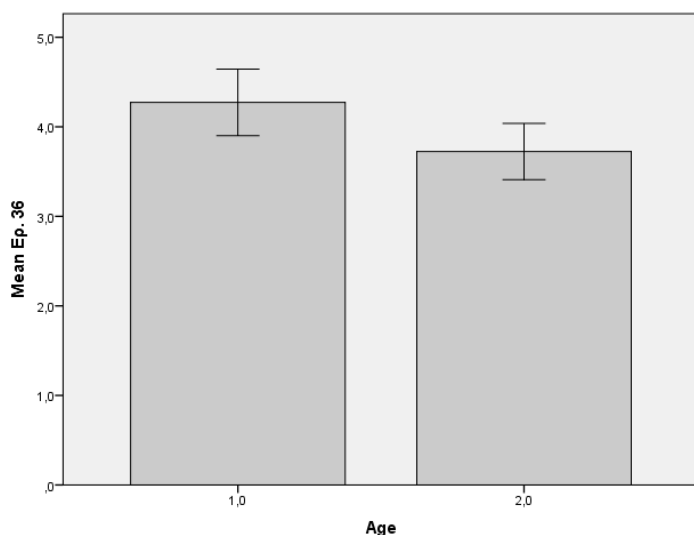
Γράφημα Ε.2.2-Ηλικία και Σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές

(ερώτηση 32)



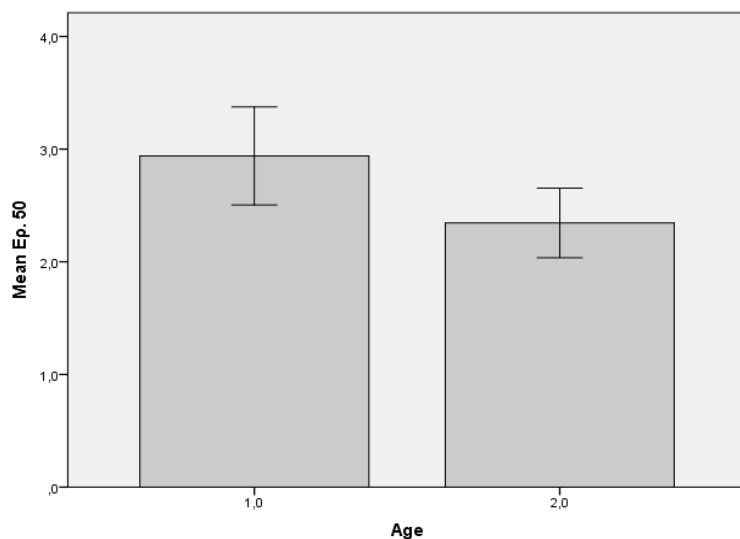
Ανάμεσα στην ηλικία και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=12.297$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.2.3-Ηλικία και εφαρμογή γνώσεων για επεξεργαστή κειμένου (ερώτηση 36)



Ανάμεσα στην ηλικία και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=4.127$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.2.4 -Ηλικία και υλοποίηση σεναρίων με ΤΠΕ (ερώτηση 50)

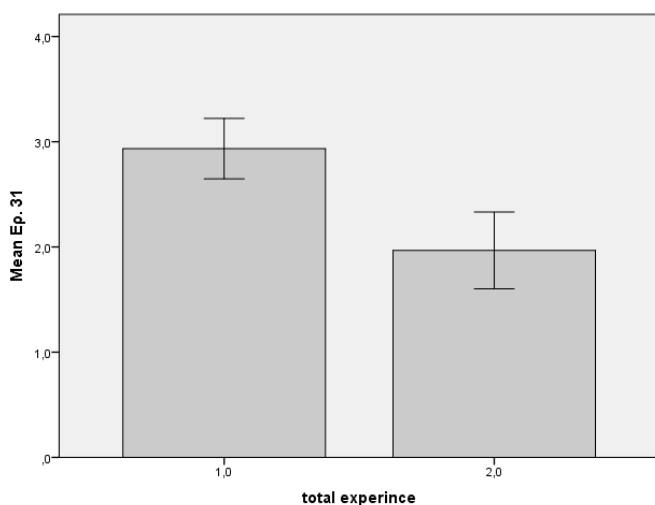


Ανάμεσα στην ηλικία και στην υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με ΤΠΕ υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=5.152$; $P<0.05$).

ΣΤ.3 Προϋπηρεσία

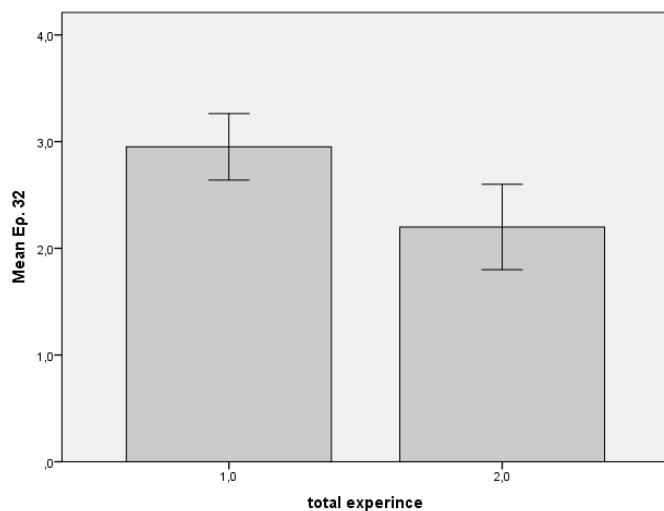
Έγινε συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία και τις ερωτήσεις 1, 31, 32, 36, 50. Στα γραφήματα που ακολουθούν όπου 1=0-20 έτη, 2=21+. Στην ερώτηση 1 (απόκτηση γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Γράφημα Ε.3.1 - Προϋπηρεσία και Σενάριο με μαθητοκεντρικές στρατηγικές (ερώτηση 31)



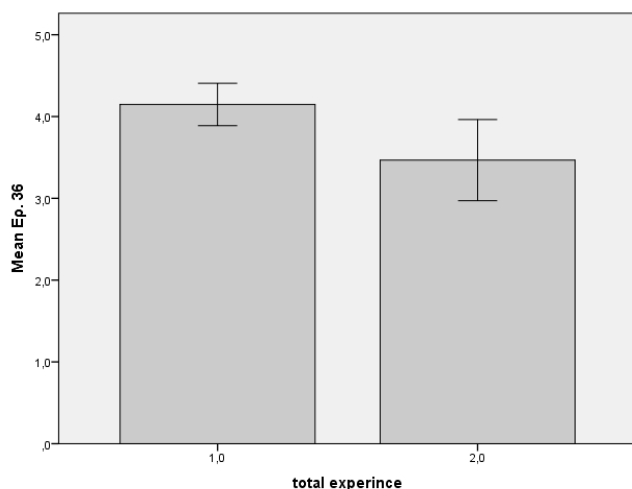
Ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA: $F_{1,89}=17.118$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.3.2-Προϋπηρεσία και Σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές (ερώτηση 32)



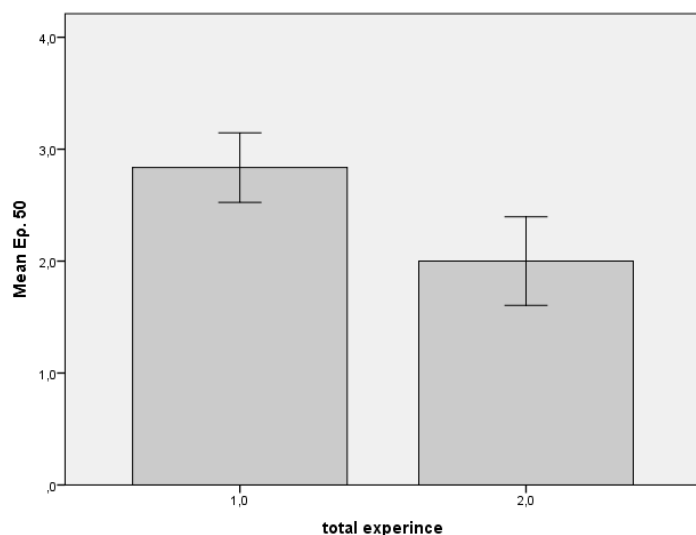
Ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=8.322$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.3.3-Προϋπηρεσία και εφαρμογή γνώσεων για επεξεργαστή κειμένου (ερώτηση 36)



Ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=7.191$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.3.4 – Προϋπηρεσία και υλοποίηση σεναρίων με ΤΠΕ (ερώτηση 50)

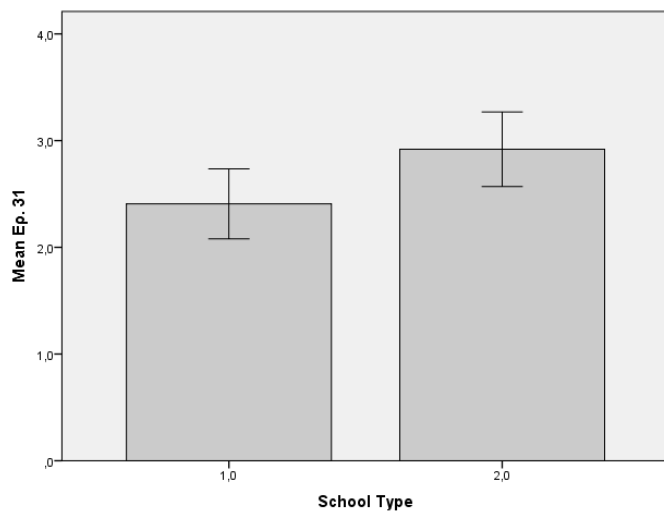


Ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στην υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με ΤΠΕ υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA: $F_{1,89}=10.664$; $P<0.05$).

Ε.4 Τύπος Σχολείου

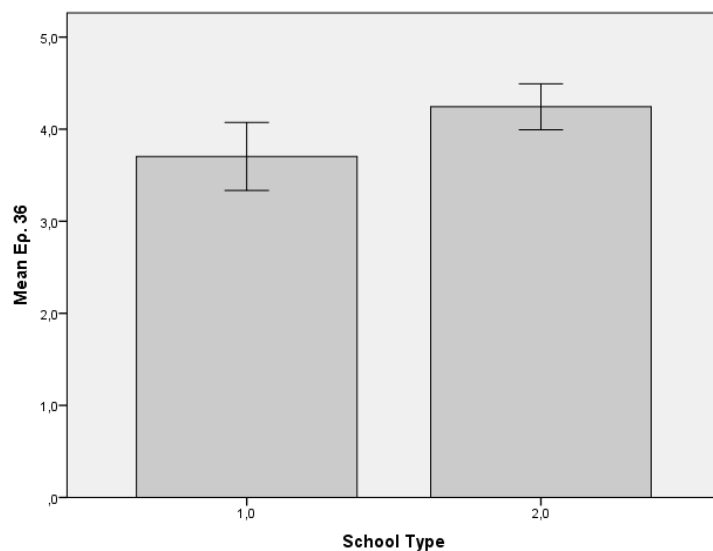
Έγινε συσχέτιση ανάμεσα στον τύπο σχολείου και τις ερωτήσεις 1, 31, 32, 36, 50. Στα γραφήματα που ακολουθούν όπου 1=Γυμνάσια, 2=ΓΕΛ, ΕΠΑΛ. Στην ερώτηση 1 (απόκτηση γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου), 32 (απόκτηση γνώσης για σενάρια με ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις) και 50 (υλοποίηση διδακτικών σεναρίων) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Γράφημα Ε.4.1 – Τύπος Σχολείου και Σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές (ερώτηση 31)



Ανάμεσα στον τύπο σχολείου και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=4.799$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.4.2- Τύπος Σχολείου και εφαρμογή γνώσεων για επεξεργαστή κειμένου (ερώτηση 36)

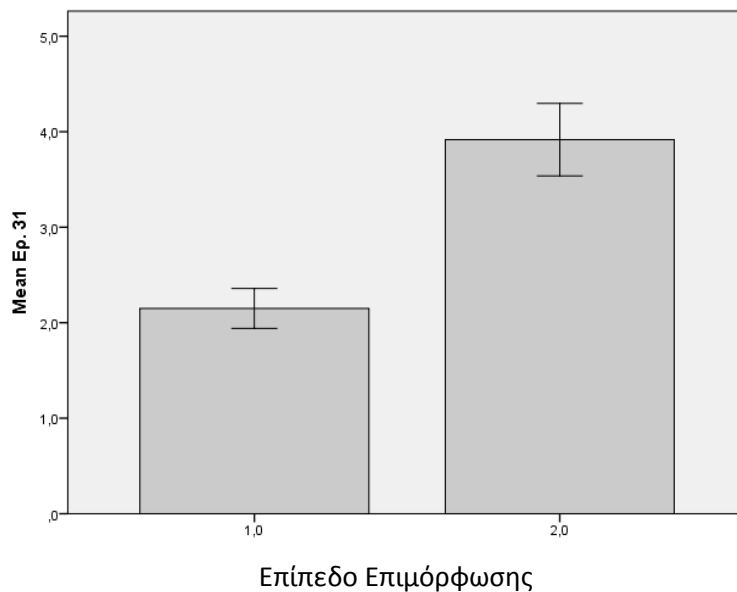


Ανάμεσα στον τύπο σχολείου και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=5.311$; $P<0.05$).

Ε.5 Επίπεδο Επιμόρφωσης

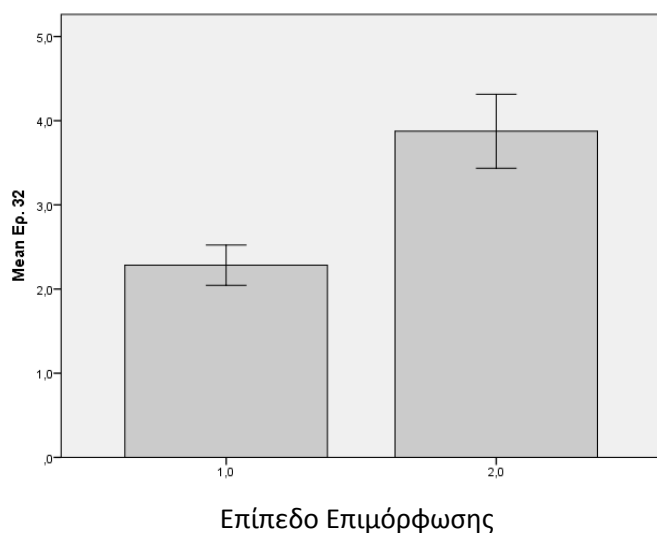
Έγινε συσχέτιση ανάμεσα στην επιμόρφωση και τις ερωτήσεις 1, 31, 32, 36, 50. Στα γραφήματα που ακολουθούν όπου 1=Α'επιπέδου , 2=Β'επιπέδου. Στην ερώτηση 1 (απόκτηση γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου) και 36 (εφαρμογή γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Γράφημα Ε.5.1 -Επιμόρφωση και Σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές (ερώτηση 31)



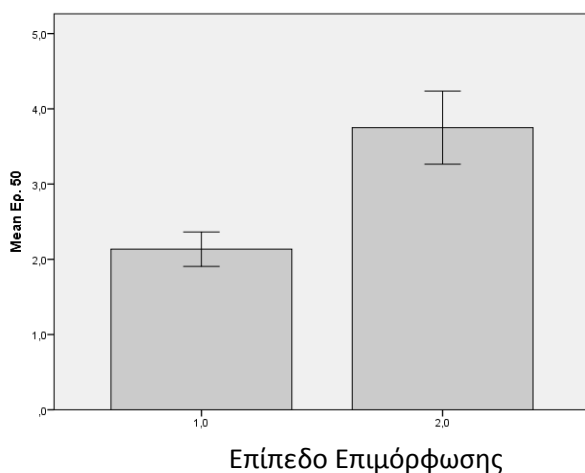
Ανάμεσα στην επιμόρφωση και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=62.496$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.5.2-Επιμόρφωση και Σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές (ερώτηση 32)



Ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA: $F_{1,89}=39.735$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.5.3 -Επιμόρφωση και υλοποίηση σεναρίων με ΤΠΕ (ερώτηση 50)

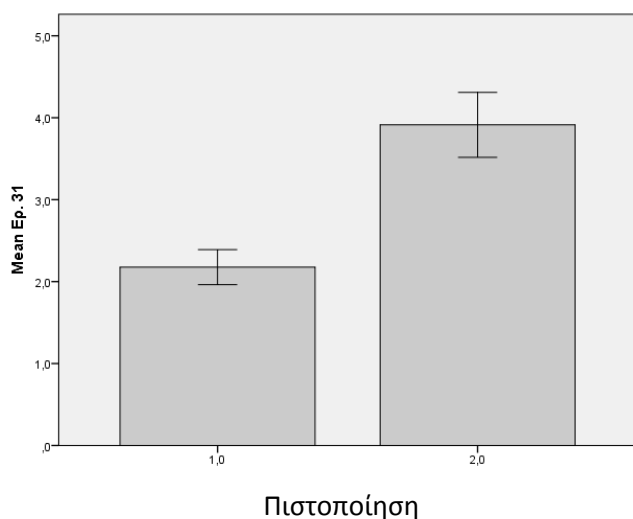


Ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στην υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με ΤΠΕ υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=39.290$; $P<0.05$).

Ε.6 Πιστοποίηση Επιμόρφωσης

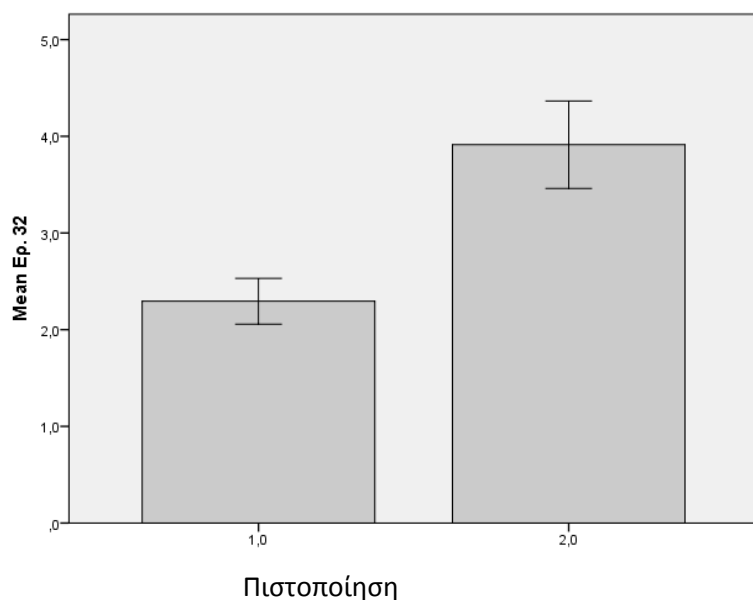
Έγινε συσχέτιση ανάμεσα στην πιστοποίηση επιμόρφωσης και τις ερωτήσεις 1, 31, 32, 36, 50. Στα γραφήματα που ακολουθούν όπου 1=Α'επιπέδου , 2=Β'επιπέδου. Στην ερώτηση 1 (απόκτηση γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου) και 36 (εφαρμογή γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Γράφημα Ε.6.1 –Πιστοποίηση και Σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές (ερώτηση 31)



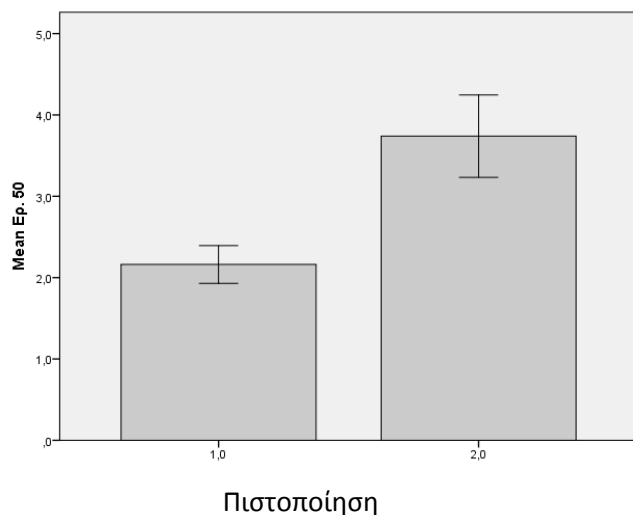
Ανάμεσα στην πιστοποίηση και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με μαθητοκεντρικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=56.075$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.6.2–Πιστοποίηση και Σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές (ερώτηση 32)



Ανάμεσα στην πιστοποίηση και στην απόκτηση γνώσης για διδακτικά σενάρια με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=39.665$; $P<0.05$).

Γράφημα Ε.6.3 -Πιστοποίηση και υλοποίηση σεναρίων με ΤΠΕ (ερώτηση 50)

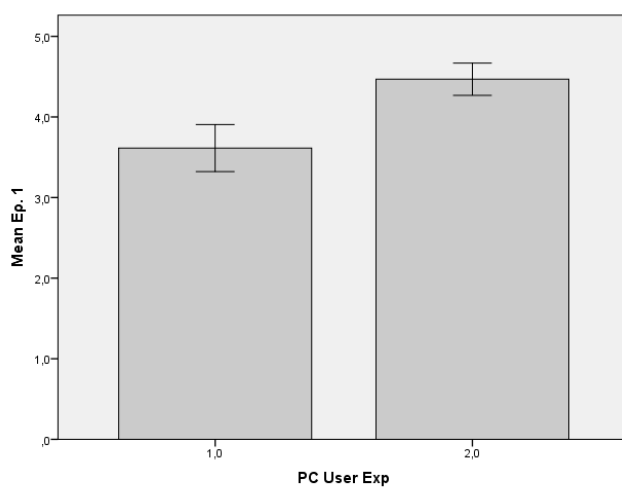


Ανάμεσα στην πιστοποίηση και στην υλοποίηση διδακτικών σεναρίων με ΤΠΕ υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=35.092$; $P<0.05$).

Ε.7 Έτη Χρήσης Η/Υ

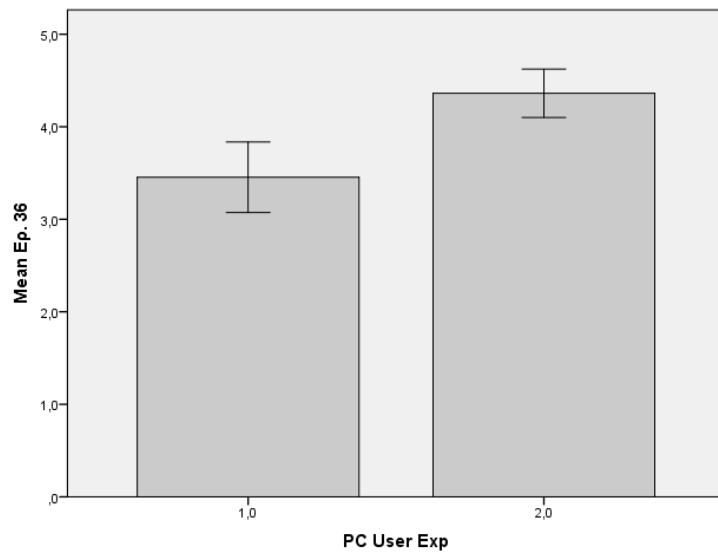
Έγινε συσχέτιση ανάμεσα στα έτη χρήσης Η/Υ και τις ερωτήσεις 1, 31, 32, 36, 50. Στα γραφήματα που ακολουθούν όπου 1=0-10 έτη, 2= 11+ Στην ερώτηση 31 (απόκτηση γνώση για σενάρια με μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις), 32 (απόκτηση γνώση για σενάρια με ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις), και 50 (υλοποίηση διδακτικών σεναρίων) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Γράφημα Ε.7.1 – Έτη Χρήσης Η/Υ και Επεξεργαστής Κειμένου (ερώτηση 1)



Ανάμεσα στα Έτη Χρήσης Η/Υ και στην απόκτηση γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=23.253$; $P<0.05$) όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα Ε.7.2–Έτη Χρήσης Η/Υ και εφαρμογή γνώσεων για επεξεργαστή κειμένου (ερώτηση 36)



Ανάμεσα στα Έτη Χρήσης Η/Υ και στην εφαρμογή γνώσης για τον επεξεργαστή κειμένου υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (ANOVA : $F_{1,89}=14.575$; $P<0.05$).

Βιβλιογραφία

Abuhmaid, A. (2011). ICT Training Courses for Teacher Professional Development in Jordan. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 195-210.

Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.

Αλαχιώτης, Σ. (χ. χ.) Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> [Πρόσβαση: 19. Φεβρουάριος. 2016]

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and Methodological Issues for the Conceptualization, Development, and Assessment of ICT-TPCK: Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.

Αντωνίου, Χ. (2012) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Απόφαση 1720/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση Προγράμματος Δράσης στον Τομέα της Δια Βίου Μάθησης (2006, Νοέμβριος, 15). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 327, 45-68. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=EL>
[Πρόσβαση: 16.Ιανουάριος.2016]

Απόφαση 21072α/Γ2 /2003 του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου (2003, Μάρτιος, 13). *Επίσημη Εφημερίς της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ΦΕΚ 303B/13-03-2003, 3733-4068.
<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> [Πρόσβαση: 14. Φεβρουάριος.2016]

Απόφαση 21072β/Γ2 /2003 του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου (2003, Μάρτιος, 13). *Επίσημη Εφημερίς της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ΦΕΚ 304B/13-03-2003, 4069- 4400.
<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> [Πρόσβαση: 14. Φεβρουάριος.2016]

Απόφαση 30972/Γ1/ 2013 του Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (2013, Μάρτιος, 15). *Επίσημη Εφημερίς της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ΦΕΚ 614/15-03-2013, 10797- 10801.
<http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-614-2013-axiologhsh-ergou-sxolikhs-monadas-aytoaxiologhsh-klimaka.pdf> [Πρόσβαση: 2. Φεβρουάριος.2016]

Avidon-Ungar O., & Eshet-Alkakay Y. (2011) Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, Vol 7.

Barros, R. (2012) From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.

Βεργίδης, Δ. (2012) Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 69, 43-49.

Βεργίδης, Δ. (2008α) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*, Τόμος Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης, Δ. (2008β) Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Τόμος Γ', 15-66. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης, Δ. (2008γ) Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση. Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Τόμος Γ', 119-134. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης, Δ. (2008δ) Διεξαγωγή Ερευνών Αξιολόγησης: Ερευνητικές Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές. Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Τόμος Γ', 165-188. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Blurton, C. (1999) *New Directions of ICT - Use in Education*. <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/edict.pdf>. [Πρόσβαση: 12. Φεβρουάριος, 2016]

Bolam, R. (1986) Final Report (draft 1981). Hopkins, D. (Ed.) *Inservice Training and Educational Development: An International Survey*, 18-34. London: Croom Helm.

Γαλλής, Κ., & Παπαδημητρίου, Ε. (2014). Φιλολόγοι και Τ.Π.Ε.: η Εμπειρία της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου και η Διδακτική Πράξη. *Αναρτημένη ανακοίνωση στο 3ο*

Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη, Νάουσα.

http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_302_315.pdf. [Πρόσβαση: 10. Φεβρουάριος.2016]

Γερούκη, Μ. (2014) Εκπαιδευτικοί και Τεχνολογία: Η Χρήση Τεχνολογικών Μέσων στην Εκπαιδευτική Πράξη. Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β., Καλογιαννάκης, Μ. (επιμ.) *Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 3-5 Οκτωβρίου 2014, 526-533. Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης.

Γεωργιάδης, Μ. (2004) *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γεωργιάδου, Α., Κασκαντάμη, Μ., & Μαρινέλη, Α.(2003). Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Προγράμματος Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στις ΤΠΕ Σχολικού Έτους 2001-2002. *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, Μάιος 2003, 650-658. Σύρος. <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe623.pdf> [Πρόσβαση: 8.Ιανουάριος.2016]

Γιακουμάτου, Τ. (2004) Όταν η Πληροφορική Συνάντησε τη Φιλολογία: Τι Γνωρίζουμε Πέντε Χρόνια Μετά. *Ανακοίνωση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση*, 20-22 Φεβρουαρίου 2004. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/s12_5years_Thess_2004.pdf [Πρόσβαση: 8.Ιούνιος.2016]

Γκότοβος, Θ. (1982) Η Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης και ο Ρόλος της στην Αποτελεσματικότητα των Αλλαγών της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.

Chai, C. S., Koh, J. H. L. & Tsai, C.-C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, 13 (4), 63-73.

Cohen L., Manion L., Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ., Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μετάφρ.). Αθήνα: Ίων/Έλλην. (Πρωτότυπη έκδοση 2008).

Δαπόντες, Ν. (2007). Εκπαίδευση Επιμ&omicr.

http://www.dapontes.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=263&Itemid=46 [Πρόσβαση: 7.Ιανουάριος.2016]

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δουκάκης, Σ., Κοΐλιας, Χ., Αδαμόπουλος, Ν. (2010). Χαρακτηριστικά και Προτιμήσεις των Εκπαιδευτικών Πληροφορικής για την Επιμόρφωση στο Μάθημα Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, Τόμος II, 673-680*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

<http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/179.pdf>

[Πρόσβαση:

18.Ιανουάριος.2016]

Δουκάκης, Σ., Χιονίδου - Μοσκοφόγλου, Μ., & Ζυμπίδης, Δ. (2010). Παιδαγωγική Κατάρτιση Εκπαιδευτικών στη Χρήση Ψηφιακών Εργαλείων. Το Παράδειγμα δύο Ερευνών. *Πρακτικά 27ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας, 19-21 Νοεμβρίου 2010, 266 - 275*. Χαλκίδα.

https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/11/sd_mxm_dz_hms_2010.pdf

[Πρόσβαση: 21.Ιανουάριος.2016]

Day, C. (2003) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω. (Πρωτότυπη έκδοση 1999).

Ε.Α.Ι.Τ.Υ. (2002) *Επιμορφώσεις Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών*. <http://odysseia.cti.gr/action-epimorfws/> [Πρόσβαση: 7.Φεβρουάριος.2016]

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2014α) *Πίνακας 01: Σχολικές Μονάδες (Γυμνάσια) και Διδακτικό Προσωπικό, με Πλήρες Ωράριο, κατά Φύλο, Κλάδο, ΥΠΑ, Νομό, Είδος (Ημερήσια - Εσπερινά) και Φορέα (Δημόσια - Ιδιωτικά)*. <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/-> [Πρόσβαση: 7.Ιούνιος.2016]

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2014β) *Πίνακας 01: Σχολικές μονάδες (Λύκεια) και Διδακτικό Προσωπικό, με Πλήρες Ωράριο, κατά Φύλο, Κλάδο, ΥΠΑ, Νομό, Είδος (Ημερήσια - Εσπερινά) και Φορέα (Δημόσια - Ιδιωτικά)*. <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/-> [Πρόσβαση: 7.Ιούνιος.2016]

Fragkouli, E. & Hammond, M. (2007). Issues in Developing Programmes to Support Teachers of Philology in Using Information and Communications Technologies in Greek Schools: A Case Study. *Journal of In-service Education*, 33(4), 463-477.

Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=dvc84eFzKkkC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Fullan,+M.+%282007%29.+The+new+meaning+of+educational+change.+New+York:+Teachers+College+Press+%284th+edition%29&ots=z1rgnS-hLL&sig=tbvZPRxWGOg0gpnW-OpjwB8RdBY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [Πρόσβαση: 7.Φεβρουάριος.2016]

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1993) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Πρωτότυπη έκδοση 1992).

Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ., & Αποστολίδης, Γ. (2009). Αξιολογώντας την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους Φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Πολίτης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Οκτώβριος 2009, 307-313. Βόλος.
<http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1451.pdf> [Πρόσβαση: 8.Ιανουάριος.2016]

Graham, Ch., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK Development in Science Teaching: Measuring the TPACK Confidence of Inservice Science Teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.

Green, A. (2002) The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy trends in Europe. *In: Journal Education Policy*, 17(6), 611-626. Taylor & Francis.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.

Hu, Z., & McGrath, I. (2011) Innovation in Higher Education in China: Are Teachers Ready to Integrate ICT in English Language Teaching? *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 41-59.

Ι.Ε.Π. (2014) *Ενημερωτικό Σημείωμα για την 6η Περίοδο Επιμόρφωσης Β' επιπέδου ΤΠΕ (Δεκέμβριος 2014 – Μάιος 2015): Αιτήσεις Συμμετοχής Εκπαιδευτικών στην Επιμόρφωση Β'Επιπέδου «Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη».* <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/epimofrws/1933-epimorfwshekpaidevtwn-b-epipedo.html> [Πρόσβαση: 20.Ιανουάριος.2016]

Ι.Τ.Υ.Ε. (2015) *Οδηγός Ενημέρωσης Εκπαιδευτικών για την Πιστοποίηση στις Βασικές Δεξιότητες Τ.Π.Ε. (Α' Επίπεδο).* Πάτρα: Ι.Τ.Υ.Ε. http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/edu-material-m/cat_view/30-vivliothiki-ylikoy-epimorfosis-v-epipedou/268-yliko-pistopoiisis/261-yliko-pistopoiisis-a-epipedou [Πρόσβαση: 7.Φεβρουάριος,2016]

Ι.Τ.Υ.Ε. (2014) *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Γ' Έκδοση Αναθεωρημένη και Εμπλουτισμένη. Πάτρα: 2014. <http://b-epipedo2.cti.gr/> [Πρόσβαση: 8.Ιανουάριος,2016]

Ι.Τ.Υ.Ε. (2013) *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Γ' Έκδοση Αναθεωρημένη και Εμπλουτισμένη. Πάτρα: 2013. <http://b-epipedo2.cti.gr/> [Πρόσβαση: 6.Ιανουάριος,2016]

Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. (Α. Μανιάτη, μετά.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1983).

Jimoyiannis, A. (2010). Developing a Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Science Education: Implications of a Teacher Trainers' Preparation Program. In *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (In SITE)*, 597, 607.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.381.6760&rep=rep1&type=pdf> [Πρόσβαση: 7. Φεβρουάριος.2016]

Jimoyiannis A., Tsiotakis P., Roussinos D., & Siorenta A. (2013). Preparing Teachers to Integrate Web 2.0 in School Practice: Toward a Framework for Pedagogy 2.0, *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 248-267.

Καπραβέλου, Α.(2011). Η Σημασία των Θεωριών Μάθησης στο Πλαίσιο των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7 (1), 98-117.

Καραλής, Θ. (2012α) Σχεδιασμός και Οργάνωση Προγραμμάτων. Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (επιμ.) *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευση*, 57 – 105. Αθήνα: ΙΝΕ – ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2012β) Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (επιμ.) *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*, 107- 139. Αθήνα: ΙΝΕ – ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2008) Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης. Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Τόμος Γ', 135-152. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ. (2006) Τυπολογίες Αξιολόγησης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προϋποθέσεις Εφαρμογής. *Νέα Παιδεία*, 120, 98-108

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κελπανίδης, Μ., & Βρυγιώτη, Κ. (2012) *Δια Βίου Μάθηση Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs, The Four Levels (3rd Edition)*. San Francisco: Berrett- Koehler Publishers

Koehler, M., & Mishra, P. (2009) What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.

Koehler, M.J., Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? the Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.

Kohli, M. (1985) Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* , 37, 1-29.

Kohli, M. (1988) Normalbiographie und Individualität: zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, 33-53. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Κόκκος, Α. (2008α) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. (2008β) Οι Εκπαιδευτικές Τεχνικές. Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα εκπαιδευόμενων*, Τόμος Δ', 62-64. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης Α. (1998) *Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων και Διδασκομένων*, Τόμος Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόμης, Β. (2004) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης Β., & Μικρόπουλος Α. (2001) *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κοτσαμπασάκη, Ε. & Ιωαννίδης, Χ. (2004) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, Στάσεις και Δυσκολίες στην Εκπαίδευση, *Πρακτικά 4ου Συνέδριου ΕΤΠΕ*, 29/09 – 03/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe28.pdf> [Πρόσβαση: 4.Ιανουάριος.2016]

Κυριάκης, Κ. (2011) Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Κοινωνική και Επανορθωτική Πολιτική στο Πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός*, 3. <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=310> [Πρόσβαση: 6.Ιανουάριος.2016]

Κυρκίνη, Α., Τσάφος, Β., Βλαχογιάννη, Ε., Καλλιάνου, Μ., Παπαδαντωνάκης, Α., & Πόλκας, Α. (2006) Επιμορφωτικό Υλικό για το Ειδικό Μέρος του Προγράμματος Σπουδών Ειδικότητα ΠΕ02. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

http://www.pi-schools.gr/programs/epaeak_b_epipedo/epim_tpe/P2/pe02.pdf

[Πρόσβαση: 6.Ιανουάριος.2016]

Κωστίκα, Ι. (2004) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λιακοπούλου, Μ. (2009) *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Προϋποθέσεις και Κριτήρια Ποιότητας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26938#page/102/mode/2up> [Πρόσβαση: 6.Ιούνιος.2016]

Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009) Στοχαστικο-κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Πρόταση με πολυμορφική Διάσταση. Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 27-29 Νοεμβρίου 2009, 228-243. Πάτρα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Law, N. (2007) Teacher Knowledge and Teacher Learning for Pedagogical Innovation with ICT. In *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference* (Vol. 5, p. 8).

https://scholar.google.com/scholar?q=Law%2C+N.+%282007%29.+Teacher+knowledge+and+teacher+learning+for+pedagogical+innovation+with+ICT.&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5 [Πρόσβαση: 26.Φεβρουάριος.2016]

Μάινας, Δ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία: μια Απόπειρα Αξιολόγησης. Τζιμόπουλος, Ν., Πόρποδα, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, 8 - 10 Μαΐου 2009, 398-407. Ερμούπολη: ΕΤΠΕ.

http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_5/apostash-epimorfwsh.htm
[Πρόσβαση: 2. Ιανουάριος.2016]

Μακρή-Μπότσαρη Ε., & Ψυχάρης Σ. (2006) *Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

http://www.pi-schools.gr/programs/epaeak_b_epipedo/epim_tpe/P2/general.pdf
[Πρόσβαση: 2. Μάρτιος.2016]

Μάνεσης, Ν. (2011) *Επιμόρφωση και Δια Βίου Μάθηση των Εκπαιδευτικών: Το Ζήτημα της Εξομοίωσης (130/1990)*. Αθήνα: Γκιούρδας.

Mark, M. M., Herny G. T., & Julnes G. (2000) *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Policies and Programs*. California: Jossey – Bass Publishers. <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787948020.html>
[Πρόσβαση: 2.Φεβρουάριος.2016]

Μακράκης, Β. (2001) Τα Αποτελέσματα ενός Διδακτικού Υποδείγματος με την Υποστήριξη της Νέας Τεχνολογίας. Μακράκης, Β. (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης, 395-404. Αθήνα: Ατραπός

Μάτος, Α. & Χρονάκη, Α. (2011) Διδασκαλία Μαθηματικών και Φιλολογικών με ΤΠΕ: οι Κουλτούρες των «Παλαιών» Αντικειμένων μπροστά στο Δέος των «Νέων» Τεχνολογιών. Παναγιωτακόπουλος, Χ. (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, 8-30/4/2011, 511-520. Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών. <http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0511.pdf> [Πρόσβαση: 17. Φεβρουάριος.2016]

Ματσαγγούρας, Η. (2005) Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, 63-82. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. ΕΚΕΠΙΣ, *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, Τόμος ΙΙΙ, 273-322. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Αθανασούλα - Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., & Μαυρογιώργος Γ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β', 120-124. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996) Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Οι Μορφές της και το Κοινωνικοπολιτικό τους Πλαίσιο. Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 85-103. Αθήνα: Gutenberg,

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001) Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Τεχνική και Μεθοδολογία Επιμορφωτικών Σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2010) Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων: ένα Εγχείρημα με Στόχο τη Μετασχηματιστική Μάθηση στα Πεδία του Πολιτισμού και της Ιστορίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 124-139.

McNamara, G., Joyce, P., & O'Hara, J. (2010) Evaluation of Adult Education and Training Programs. *International Encyclopedia of Education*, 3, 548-554.

Μηλιώνης, Χ., & Μπαλτά, Β. (2001) Η Επικοινωνιακή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και ο Ρόλος των Νέων Τεχνολογιών. Μακράκης, Β. (επιμ.) *Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης, 346-358. Αθήνα: Ατραπός.

Μήλλας, Σ., Ρετάλης, Σ., & Σιασιάκος, Κ. (2008) Ένα Μοντέλο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση. Πανεπιστήμιο Πειραιά. <http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe1265.pdf> [Πρόσβαση: 17. Φεβρουάριος.2016]

Μικρόπουλος, Α. (2006) *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Milana, M. (2012) Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Μουζάκης, Χ. (2011). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Παιδαγωγική Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Η Πιλοτική Εφαρμογή του EPIC License στην Ελλάδα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1), 91-118.

Μουζάκης, Χ. (2006) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 7. Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=785&bitstream=785_01#page/6/mode/2up [Πρόσβαση: 18.Ιανουάριος.2016]

Μπέλλου, Ι., Λαδιάς, Τ., & Μικρόπουλος, Τ. Α. (2010). Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Πληροφορικής: Δεδομένα για τη Σχεδίαση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης. Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 665-672, Κόρινθος. <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/60.pdf> [Πρόσβαση: 11.Ιανουάριος.2016]

Μπράτιτσης, Θ., Χλαπάνης, Γ. Ε., Μηναΐδη, Α., & Δημητρακοπούλου, Α. (χ.χ.) *Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*.

http://www.rhodes.aegean.gr/LTEE/papers/paper_docs/hlapanis/%D4%E5%EB%E9%EA%FC%20%A2%F1%E8%F1%EF%20%C5%C1%D0.doc.

[Πρόσβαση: 11.Ιανουάριος.2016]

Νάσαινας, Γ. (2010) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ν. & Σ. Μπατσιούλας.

Νικολακάκη, Μ. (2003) Διερεύνηση των Προϋποθέσεων για μια Αποτελεσματική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19.

Ξωχέλλης, Π. (1991) Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Διαπιστώσεις και Προτάσεις. Φιλολόγος*, 64/91, 84-97.

Ξωχέλλης, Π. (2001) Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια Καινοτομία στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*, 15-16 Δεκεμβρίου 2000, 10-16. Θεσσαλονίκη.

Ο Περί Ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης και λοιπών διατάξεων Νόμος. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ν. 3879/ ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010, 3401-3428. <http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/2013-01-29-08-13-13>

[Πρόσβαση: 13.Ιανουάριος.2016]

Ο Περί Εθνικού Συστήματος Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπών διατάξεων Νόμος. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ν. 1566/ ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985, 2547-2612.

http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHO1H1f3wMBQHdtvSoClrL8tP77I3eAjAx5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyjWelDvWS_18kAEhATUkjb0x1LldQ163nV9K--td6SluWdKZHuGKk08JTddFrK3r3GgMm8yJZ8cJUfgjx_8D0yC

[Πρόσβαση:

11.Φεβρουάριος.2016]

Ο Περί Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και λοιπών διατάξεων Νόμος. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ν. 2009/ ΦΕΚ 18/Α/14-02-1992, 309-323. <http://www.nee.gr/downloads/290N2009-1992.pdf>

[Πρόσβαση: 14.Φεβρουάριος.2016]

Ο Περί Ενιαίου Λυκείου, Πρόσβασης των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και Άλλων Διατάξεων Νόμος. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ν. 2525/ ΦΕΚ 188/Α/23-09-1997, 6671-6678. <http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws>

[Πρόσβαση: 14.Φεβρουάριος.2016]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010) *Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. Ομάδα Πληθυσμού Έρευνας: Εκπαιδευτικοί, Μέρος Ιο*. Αθήνα.

http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/1_ekpaideytikoi.pdf [Πρόσβαση: 10.Μάιος.2016]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α': Γενικό Μέρος*. Αθήνα: 2011.

<http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/geniko-meros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf> [Πρόσβαση: 1.Φεβρουάριος.2016]

Παπαγεωργίου, Η. (2012) Περιεχόμενο και Προβληματική της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου Η. (επιμ.) *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*, 17 – 42. Αθήνα: ΙΝΕ – ΓΣΕΕ.

Παπαδάκης, Ν. (2012) Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, για τις Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Συνιστώσες του Πεδίου και την Ευρωπαϊκή Κατάσταση των Πραγμάτων. Α-Ι. Μεταξάς, Δ. (επιμ.) *Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής Πράξης*. <http://political.soc.uoc.gr/wp-content/uploads/2013/04/50.-Dimosies-Politikes-Ekpaideusis-kai-Katartisis.pdf> [Πρόσβαση: 10.Φεβρουάριος.2016]

Παπαδάκης, Στ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2014) Αποτίμηση της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου για τον Κλάδο ΠΕ 19/20. Μελέτη Περίπτωσης σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης σε Αθήνα και Κρήτη. *Νέος Παιδαγωγός*, 3, 175-182.

Παπαδάκης, Στ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2012) Αποτίμηση του Έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη αξιοποίηση των ΤΠΕ και των εκπαιδευτικών λογισμικών». Μια Μελέτη Περίπτωσης για την Περιφέρεια Κρήτης, *Νέα Παιδεία*, 144, 98-112.

Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005) Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών και Στάσεων Εκπαιδευτικών για την Παροχή Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης σε Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-Learning). Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 276-285. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2008) Για ένα Καλύτερο Σχολείο: Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων*, 20-21 Μαρτίου 2008, 54-61. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/62/mode/1up [Πρόσβαση: 1.Φεβρουάριος.2016]

Παπανικολάου, Γ., & Τζιμογιάννης, Α. (2005) Το Έργο “Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση”: μια Αποτίμηση της Υλοποίησής του στο Νομό Ιωαννίνων. Γιαλαμά, Α., Τζιμόπουλος, Ν., & Χλωρίδου, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου, ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Μάιος 2005, 395-404. Σύρος: ΕΤΠΕ.

<http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe942.pdf>. [Πρόσβαση: 21.Φεβρουάριος,2016]

Πήλιουρας, Π., Σιμωτάς, Κ., Σταμούλης, Ε., Φραγκάκη, Μ., & Καρτσιώτης, Θ. (2010) *Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πληροφορικής που θα Διδάξουν στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, ΟΕΠΕΚ.

Preston, C., Cox, M., & Cox, K. (2000) *Teachers as Innovators: An Evaluation of the Motivation of Teachers to use Information and Communications Technologies*. London: Miranda Net. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001329.htm> [Πρόσβαση: 10.Φεβρουάριος,2016]

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013) *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2000) Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Κόμης, Β. (επιμ.) *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, 15-28. Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).

Rogers, A. (1998) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μ. Κ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου, μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1996).

Ρούσσο, Π., & Πολίτης, Π. (2000) Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας και Στάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 29/09 – 03/10/2004, 177-186. Αθήνα: ΕΤΠΕ

Σακκά, Δ. (1988) Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Βασική Κατάρτιση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση των Καθηγητών*, Θεσσαλονίκη 2-5 Απρίλη 1987, 764-773. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε..

Σαλτερής, Ν. (2011) Επιμορφωτικά Μορφώματα και Σύστημα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις, Σχέσεις και Στόχοι. Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Scriven, M. S. (1991) *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). California: Sage Publications.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) the Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

Σέργης, Σ., & Κουτρομάνος, Γ. (2014) Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6 (1-2), 67-84.

Shin, T. S., Koehler, M. J., Mishra, P., Schmidt, D. A., Baran, E., & Thompson, A. D. (2009). Changing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Through Course Experiences. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, & D. A. Willis (Eds.), *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference book, 2009*, 4152-4156. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Shulman, L. S. (1986) *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*.

Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007) *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Τζαβάρα, Α., & Κόμης, Β. (2010). Η Ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στο Σχεδιασμό Δραστηριοτήτων με ΤΠΕ. Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου, ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 287-294, Κόρινθος.

<http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/154.pdf>

[Πρόσβαση:

10.Φεβρουάριος.2016]

Τζαβάρα, Α., Κόμης, Β., Γεωργούτσου, Μ., & Σιάμπου, Φ. (2012) Η Χρήση του Web 2.0 για τη Διεξαγωγή Μαθήματος Διδακτικής της Πληροφορικής και των ΤΠΕ. Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, *Διδακτική της Πληροφορικής*, 20-22 Απριλίου 2012, 391-399. Φλώρινα: ΕΤΠΕ <http://www.etpe.gr/conf?cid=18> [Πρόσβαση: 13.Φεβρουάριος.2016]

Τζαβάρα, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2002) Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στα Πλαίσια του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, 333-342. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Τζιφόπουλος, Μ. (2014) Υποψήφιοι Φιλολόγοι: Ψηφιακοί «Ιθαγενείς» ή Ψηφιακοί «Μετανάστες»;: Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (επιμ.), *Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 3 - 5 Οκτωβρίου 2014, 534-541. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Το Περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Προεδρικό Διάταγμα. (2013, Νοέμβριος 5). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ΠΔ.152/ΦΕΚ 240/5-11-2013, 4107-4132.

<https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-240-2013-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html> [Πρόσβαση: 5.Φεβρουάριος.2016]

Το Περί Τροποποίησης και Συμπλήρωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλων Διατάξεων. (1993, Οκτώβριος 8).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΠΔ.451/ΦΕΚ 187/Α/8-10-1993, 4665-4691.

<http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws>

[Πρόσβαση: 5.Φεβρουάριος.2016]

Τσολάκης, Χ. (1994) Ο Δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας, Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων*, Μάιος 1994 Λεπτοκαρυά Πιερίας. Αθήνα: 1995.

Υ.ΠΑΙ.Θ. (χ.χ.) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.* <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/about-project-bepipedo-m> [Πρόσβαση 2/2/2016].

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2009) Ενημέρωση για την Υλοποίηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Εγκύκλιος (114880/Γ1/ 18-09-2009). Αθήνα. http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/administrative-material-m/cat_view/30-vivliothiki-ylikoy-epimorfosis-v-epipedou/32-yliko-diaxeirisis-organosis/281-gia-tin-epimorfosi-v-epipedou-tpe-sta-kse-paradosiako-montelo/274-egkyklioi-enimerotika-simeiomata-ypourgikes-apofaseis-kse/331-egkyklioi-gia-tin-ylopoiisi-epimorfotikon-programmaton-v-epipedou [Πρόσβαση 26/2/2016].

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007) Συμμετοχή εκπαιδευτικών των Ιδιωτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα Προγράμματα Επιμόρφωσης, στο Πλαίσιο Υλοποίησης της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α'/βαθιάς και Β'/βαθιάς Εκπαίδευσης σε Βασικές Δεξιότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση » του Μέτρου 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, της οποίας Τελικός Δικαιούχος είναι η Ε.Υ.Ε. Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Υπουργική Απόφαση (4214/18-06-07). Αθήνα.

<http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ya/y a 4214 18 6 07 idiotikoi.pdf>

[Πρόσβαση: 13.Φεβρουάριος.2016]

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006) Υλοποίηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης σε Βασικές Δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στο Πλαίσιο Υλοποίησης της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Βασικές Δεξιότητες των

Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση» του Μέτρου 2.1 του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ. Εγκύκλιος (1512/30-03-2006). Αθήνα. <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/apofaseis.html> [Πρόσβαση: 10.Φεβρουάριος.2016]

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002) Υλοποίηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Εγκύκλιος (15791/ΚΓ/14-2-2002). Αθήνα.
<http://users.sch.gr/epimorfosi/eggrafa.htm> [Πρόσβαση: 13.Φεβρουάριος.2016]

Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M., & van Braak, J. (2007) ICT Teacher Training: Evaluation of the Curriculum and Training Approach in Flanders. *Teaching and Teacher Education* 23, pp.795–808.

Φαϊτάκη, Μ., Νικολόπουλος, Β., & Νινιού, Π. (2008) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Υπηρεσιών και Δομών*. Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf> [Πρόσβαση: 21.Φεβρουάριος.2016]

Φαχαντίδης, Ν., Χριστοφόρου, Β., & Πνευματικός, Α. (2004) Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών μετά τη Βασική Τεχνολογική Επιμόρφωση. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 29 Σεπτεμβρίου – 03 Οκτωβρίου 2004, 327-335. Αθήνα: ΕΤΠΕ
<http://www.etpe.gr/conf?cid=8> [Πρόσβαση: 10.Φεβρουάριος.2016]

Χατζηδήμου, Δ. (2012) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, Θέσεις και Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2008) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων (2011, Δεκέμβριος, 12). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, C 372, 01. <http://eur-lex.europa.eu/legal->

<content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29&from=EN> [Πρόσβαση: 13.Φεβρουάριος.2016]

Ψύλλος, Δ., & Παρασκευάς, Α. (2014). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου: Η Περίπτωση των Επιμορφωμένων Φυσικών ΠΕ04. Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 3 - 5 Οκτωβρίου 2014, 534-541. Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2193.pdf> [Πρόσβαση: 10.Φεβρουάριος.2016]