



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»**

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

**Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΣΥΠΟΣΤΑΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ Β΄ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ.**

ΑΣΠΑΣΙΑ ΠΑΠΑΣΟΥΛΙΩΤΗ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΙΗΝΑ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2019

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ασπασία Παπασουλιώτη, 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Πρόγραμμα Σπουδών *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση* του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Προγράμματος Σπουδών

στους γιούς μου
Χρήστο και Δημήτρη

Σύνοψη

Η Παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται το ζήτημα της αυτοαντίληψης του σύγχρονου εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του ταυτότητα. Εστιάζει στην περίπτωση των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ, καθώς η έρευνα για το έργο τους είναι αρκετά περιορισμένη. Σκοπός της είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίον οι Επιμορφωτές Β Επιπέδου ΤΠΕ αντιλαμβάνονται τον παράλληλο ρόλο τους ως διδάσκοντες σε μαθητές και συγχρόνως ως εκπαιδευτές των συναδέλφων τους.

Στο Θεωρητικό Μέρος της διατριβής προσεγγίζονται οι παράμετροι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Στο Ερευνητικό Μέρος επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι εκτιμήσεις και οι απόψεις τους για το βαθμό συμβολής, αναγνώρισης και επίδρασης του έργου τους στη γενικότερη προσπάθεια οργανικής σύνδεσης των ΤΠΕ με τη σχολική πρακτική. Μεθοδεύτηκε ποσοτική έρευνα στα μέλη του Μητρώου Επιμορφωτών Β Επιπέδου με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και μέσω δειγματοληψίας με πιθανότητα εισπράχθηκαν 103 ερωτηματολόγια.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, εντοπίστηκαν στοιχεία που διατρέχουν από κοινού την παράλληλη διδακτική τους δράση. Ακόμη ανιχνεύτηκαν ταυτίσεις και σχετικές συγκλίσεις του διττού τους ρόλου, όπως επίσης και σχετικό έλλειμμα στην αναγνώριση του έργου τους, το οποίο φαίνεται να άπτεται της ευρύτερης εκπαιδευτικής κουλτούρας. Τέλος αποτυπώθηκε η πεποίθηση ότι με τη στάση τους στηρίζουν τη γενικότερη προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο σχολείο.

Η παρούσα εργασία αναμένεται να συμβάλει στην κατανόηση του πλαισίου στο οποίο λειτουργούν οι Επιμορφωτές του Μητρώου Β Επιπέδου ΤΠΕ, με στόχο την οικοδόμηση επιμορφωτικών δράσεων επι τα βελτίω. Επίσης στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίον οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την κοινωνική διάσταση του επαγγέλματός τους. Διότι έτσι εμπλουτίζεται η έρευνα τόσο για τις νέες ανάγκες του επαγγέλματός τους όσο και για την εφικτότητα των στόχων που η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει.

Abstract

This postgraduate dissertation deals with the issue of the modern teacher's self-awareness of his/her professional identity. It focuses on Level B teacher/instructors of Information Communication Technology (ICT), as research regarding their work is quite limited. It aims to explore the way in which Level B ICT teacher/instructors perceive their parallel role as educators of pupils and at the same time as trainers of their colleagues.

The theoretical part of the dissertation approaches the parameters that contribute to the formation of their professional identity. In the research part, the investigation focussed on their own evaluation and views on the degree of contribution, recognition and impact of their work on the effort of embedding ICT in everyday school practice. A quantitative survey using an electronic questionnaire was conducted on the members of the Level B teacher/instructor register and 103 questionnaires were collected via probability sampling.

From analysing the responses, common themes were identified from their parallel teaching activity. In addition, the analysis identified similarities and relative convergences of their dual role, as well as a relative lack of recognition of their work, which appears to be related to the wider educational culture. Finally, their conviction that their effort supports the overall attempt to integrate ICT into school was apparent.

The present study is expected to contribute to the understanding of the context in which the Level B ICT teaching/instructors work, with the aim of helping to create better training activities. It also helped to understand their perception of the social dimension of their profession. Because this way, is enriched the research for the new needs of their profession but also for the feasibility of the goals that each time the educational policy pursues.

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος της μεταπτυχιακής διατριβής θα ήθελα να αναφερθώ σε εκείνους που χωρίς την πολύτιμη βοήθεια τους δεν θα είχε ολοκληρωθεί η προσπάθεια αυτή.

Η καθηγήτρια Σύμβουλος και επιβλέπουσα της εργασίας κα Χριστίνα Σιηνά , φύσει και θέσει εκπαιδεύτρια ενηλίκων, παρείχε ακούραστα και αδιάλειπτα επιστημονική καθοδήγηση και ηθική συμπαράσταση, προσφέροντας μου αίσθηση ασφάλειας σε δύσκολες στιγμές.

Έμπρακτη στήριξη στην προσπάθεια αυτή είχα επίσης από τον καθηγητή κο Χαράλαμπο Ζαγούρα, Διευθυντή της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης του ΙΤΥΕ_Διόφαντος και μέλος του επιστημονικού Συμβουλίου της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.

Αναγνωρίζω ακόμη πως χωρίς την άμεση ανταπόκριση των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ δεν θα είχε ολοκληρωθεί ποτέ η προσπάθεια αυτή.

Τέλος θα ήθελα να αναφερθώ στον αγαπημένο μου Ηλία, στα αδέρφια μου Νότη και Κωστή, στον Αντώνη, στη Γιώτα, στους ξεχωριστούς φίλους Αναστασία και Φίλιππο, Αναστασία και Αλέκα, γιατί πρόθυμα ανέλαβαν ευθύνες και κοπιαστικές δουλειές που δεν τους αναλογούσαν, μόνο και μόνο για να με διευκολύνουν.

Τους ευχαριστώ όλους θερμά!

Η διατριβή αφιερώνεται στους γιούς μου Χρήστο και Δημήτρη. Και τους εύχομαι να κρατήσουν μέσα τους ως παράδειγμα τη ζωή του Δημήτρη Παπασουλιώτη και της Άννας Ζουζανέα. Γιατί αυτό το ξεχωριστό ζευγάρι στην 56χρονη συμβίωση του και με τη στάση ζωής που κράτησε, έμαθε στα 3 του παιδιά πως η αναζήτηση της μάθησης δεν έχει ανταλλακτική αξία, αλλά είναι ένα όμορφο, συνεχές και δια βίου ταξίδι καλλιέργειας.

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Α : Θεωρητικό Πλαίσιο

1	Κεφάλαιο 1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις	1
1.1	Επαγγελματική Ταυτότητα	1
1.2	Επαγγελματοποίηση	3
1.3	Διαρκής Επαγγελματική Ανάπτυξη	4
1.4	Επαγγελματική Μάθηση	8
1.5	Επιμόρφωση	9
2	Κεφάλαιο 2 Εκπαίδευση Ενηλίκων	11
2.1	Το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	11
2.2	Η Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	12
2.3	Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων	15
2.4	Κίνητρα και Εμπόδια στην Μάθηση Ενηλίκων	16
2.5	Εκπαίδευση Ενηλίκων και Νέες Τεχνολογίες	18
3	Κεφάλαιο 3 Ο Επιμορφωτής Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ	22
3.1	Το Μητρώο Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ	22
3.2	Διαστάσεις του Διττού Ρόλου των Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ	26

ΜΕΡΟΣ Β΄: Ερευνητικό Πλαίσιο

4	Κεφάλαιο 4 Η Έρευνα	30
4.1	Προβληματική και Αναγκαιότητα της Έρευνας	30
4.2	Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα	33
4.3	Μεθοδολογική Προσέγγιση	35
4.4	Δομή και Περιεχόμενο Ερωτηματολογίου	37
5	Κεφάλαιο 5 Αποτελέσματα Έρευνας	39
5.1	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος	39
5.2	Επίδραση του Έργου των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ	43
5.3	Αναγνώριση του ρόλου των Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ	47
5.4	Συγκλίσεις και Αποκλίσεις στο Έργο των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ	51
6	Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα και Συζήτηση Αποτελεσμάτων	60
6.1	Συμπεράσματα και Διαπιστώσεις Έρευνας	60
6.2	Περιορισμοί και Προοπτικές Έρευνας	67

Παράρτημα

A	Ερωτηματολόγιο Έρευνας	69
A.1	Συνοδευτική Επιστολή	69
A.2	Ερωτηματολόγιο	71

Βιβλιογραφία	82
---------------------	-----------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα και στα πλαίσια των έντονων μεταρρυθμιστικών τάσεων που σημειώνονται στα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποτέλεσε αντικείμενο ιδιαίτερης επιστημονικής ενασχόλησης. Και τούτο διότι το ευρύτερο πολιτισμικό και θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης προβάλλει σταδιακά νέα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, συνυφασμένα με συγκεκριμένες δεξιότητες-ικανότητες, με κώδικες για αυξημένη αυτονομία του έργου τους, με προαπαιτούμενα για διαχείριση νέων μαθησιακών αναγκών.

Καθώς οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές στάσεις των ατόμων επηρεάζονται από τα προσωπικά βιώματα και τον συνεπακόλουθο επαναπροσδιορισμό των αξιών τους, το παρόν πόνημα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται στην παρούσα συγκυρία την επαγγελματική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα, εστιάζει στην περίπτωση των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ, οι οποίοι καλούνται να λειτουργούν παράλληλα: α) ως διδάσκοντες σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ακολουθώντας τάσεις της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας μέσω ΤΠΕ) και β) ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε Κέντρα Επιμόρφωσης (ΚΣΕ), υπηρετώντας διατυπωμένες ανάγκες, όπως αυτές της ευρύτερης ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και της επαγγελματικής εξέλιξης των συναδέλφων τους.

Η έρευνα γύρω από την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι εκτενής. Ωστόσο έχει διερευνηθεί περιορισμένα ο τρόπος με τον οποίον οι ίδιοι οι Επιμορφωτές Β' Επιπέδου ΤΠΕ αντιλαμβάνονται τόσο τις συνθήκες στις οποίες δραστηριοποιούνται όσο και τη διττή διάσταση του επαγγέλματός τους, στη συγκεκριμένη μάλιστα περίοδο των ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων. Ευελπιστούμε μέσα από το παρόν πόνημα να διερευνήσουμε τις εκτιμήσεις και τις απόψεις τους για την επίδραση του παράλληλου έργου τους και για τη συμβολή τους στην κεντρικά οργανωμένη προσπάθεια ενσωμάτωσης/

αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Άλλωστε η καλλίτερη κατανόηση των συνθηκών στις οποίες δραστηριοποιούνται και ανανεώνονται γνωστικά ενήλικες εργαζόμενοι αποτελεί ουσιαστική παράμετρο για την οικοδόμηση επιμορφωτικών δράσεων επι τα βελτίω.

Επιπροσθέτως η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί στο παρόν πόνημα βασικό εννοιολογικό άξονα: η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αξιοποίηση της εμπειρίας -ως στοιχεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων- παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη μεθοδολογία και στα διδακτικά εργαλεία του έργου των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ που επιμορφώνουν τους συναδέλφους τους. Επίσης η σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αντικατοπτρίζει τη διττή διάσταση του έργου των Επιμορφωτών Β Επίπεδου ΤΠΕ. Και τούτο διότι τόσο στα Κέντρα Επιμόρφωσης όσο και στη σχολική πρακτική τους, καλούνται να υποστηρίξουν ένα παιδαγωγικά τεκμηριωμένο έργο με διδακτική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, η εργασία αποτελείται από το Θεωρητικό και από το Ερευνητικό Πλαίσιο. Στο Θεωρητικό διερευνώνται βιβλιογραφικά και προσεγγίζονται έννοιες που ως παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της Επαγγελματικής Ταυτότητας του Επιμορφωτή Β' Επιπέδου ΤΠΕ. Συγκεκριμένα στο 1ο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις παραμέτρους που διαμορφώνουν την *Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού εν γένει*, όπως είναι α) η Επαγγελματική του Ταυτότητα, β) η Επαγγελματοποίηση, γ) η Διαρκής Επαγγελματική του Ανάπτυξη, δ) η Επαγγελματική Μάθηση και ε) η Επιμόρφωσή του. Στο 2ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι άξονες που διατρέχουν το πλαίσιο της *Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, δηλαδή α) οι Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων, β) ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, γ) τα Κίνητρα και τα Εμπόδια στη μάθηση Ενηλίκων και δ) η σύνδεση των Νέων Τεχνολογιών με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το 3ο Κεφάλαιο εστιάζει ειδικά στο *Έργο των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ*. Σε αυτό παρουσιάζονται α) η θεσμική διάσταση του Μητρώου Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ και β) εκπαιδευτικές και διδακτικές διαστάσεις του διττού τους ρόλου στις σχολικές μονάδες και στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τα υπόλοιπα 3 κεφάλαια συναποτελούν το Ερευνητικό Πλαίσιο (εμπειρικό μέρος), όπου αποτυπώνεται η ταυτότητα της έρευνας. Έτσι, στο 4ο Κεφάλαιο α) αναλύονται η προβληματική και η αναγκαιότητα της έρευνας, β) καταγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά της ερωτήματα, γ) περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και δ) παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Το

5ο Κεφάλαιο περιέχει τα αποτελέσματα της έρευνας, δομημένα με βάση τους άξονες του ερωτηματολογίου. Έτσι είναι δομημένα ως προς 1) το δημογραφικό προφίλ του δείγματος, 2) ως προς την επίδραση του έργου των Επιμορφωτών Β, 3) ως προς την αναγνώριση του ρόλου τους και 4) ως προς ενδεχόμενες συγκλίσεις και αποκλίσεις του διττού τους έργου. Στο 6ο και τελευταίο Κεφάλαιο επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από συμπεράσματα και συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας καθώς και σε προοπτικές για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

Το Θεωρητικό Πλαίσιο πραγματεύεται εννοιολογικά και διερευνά βιβλιογραφικά τους παράγοντες που διαμορφώνουν την Επαγγελματική Ταυτότητα του Επιμορφωτή Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ. Στο παρόν 1ο Κεφάλαιο του Θεωρητικού Πλαισίου γίνεται αναφορά σε παραμέτρους που διαμορφώνουν την *Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού εν γένει*, όπως είναι α) η Επαγγελματική του Ταυτότητα, β) η Επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού κλάδου γ) η Διαρκής Επαγγελματική του Ανάπτυξη, δ) η Επαγγελματική Μάθηση και ε) η Επιμόρφωσή του.

1.1 Επαγγελματική Ταυτότητα

Η εννοιολογική κατανόηση και ο προσδιορισμός της ταυτότητας αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής ενασχόλησης η οποία εντάθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς το πολιτισμικό και θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης βρίσκεται σε διαδικασία συνεχιζόμενων και ταχέων μεταβολών (Beijaard et al, 2000 · Day et al, 2007 · Hargreaves, 2000). Ήδη απο τον προηγούμενο αιώνα η επαγγελματική ταυτότητα αποτέλεσε αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος των μελετητών, καθώς το κοινωνικό περιβάλλον διαφαίνεται να συνδιαλέγεται με το υποκειμενικό σύστημα εννοιών και αρχών που το άτομο ήδη διαθέτει, οπότε αποτελεί παράγοντα συνδιαμόρφωσης της αντίληψης που αποκτά το άτομο για τον εαυτό του (Mead, 1934 · McGrath, 2009).

Με δεδομένο ότι οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές στάσεις των ατόμων επηρεάζονται από τα προσωπικά βιώματα και τον συνεπακόλουθο επαναπροσδιορισμό

των αξιών τους, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην παρούσα εργασία μελετάται υπό το πρίσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άρα υπό το πρίσμα της διαρκούς μεταβολής που η πρώτη υφίσταται (Beijjaard et al, 2000 · Coldon & Smith, 1999). Η συνεχής αλληλεπίδραση προσωπικών και επαγγελματικών παραγόντων, όπως οι εμπειρίες, οι πεποιθήσεις, οι ιδέες, οι ηθικές αρχές, οι αισθητικές αντιλήψεις, οι εμπειρικές τεχνικές κλπ διαμορφώνει κάθε φορά όρια που δύσκολα προσδιορίζονται. Αυτό έχει ως συνέπεια α) να συμπεραίνεται ασάφεια μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009) και β) να εντοπίζεται αντίθεση μεταξύ προσωπικών και “επίσημων” παραδοχών, αλλά και διάσταση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, εντός των περιβαλλόντων (contex) που λειτουργούν (Coldon & Smith, 1999).

Αν και υπάρχει δυσκολία να οριοθετηθεί ακριβής ορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας, λόγω της πολυπαραγοντικότητας στη διαμόρφωση της, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται εν γένει ως εξελικτική διαδικασία με συνεχή επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού καθ’ όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του δραστηριοποίησης (Beijjaard et al, 2000 · Thomas & Beauchamp, 2011). Δηλαδή υφίσταται: α) κατά τη βασική εκπαίδευση της σχολικής και προπτυχιακής προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, β) κατά τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης, ως αυτή συντελείται μέσω των εκάστοτε θεσμών και εφαρμογών της εκπαιδευτικής πολιτικής και γ) κατά την άσκηση όλου του εύρους των εκπαιδευτικών καθηκόντων (Μαυρογιώργος, 1996:85).

Τέλος, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από το τρισδιάστατο του εκπαιδευτικού έργου (Beijjaard et al, 2000:754), επειδή ο εκπαιδευτικός αναμένεται να λειτουργεί: α) ως καλός γνώστης του διδασκόμενου αντικειμένου (subject matter expert) και β) ως καλός γνώστης θεμάτων παιδαγωγικής και (pedagogical expert) και γ) ως καλός γνώστης θεμάτων διδακτικής (didactical expert). Στο βαθμό που κάποια από τις πιο πάνω τρεις διαστάσεις θα επηρεάζεται λόγω ιδεολογικών ή κοινωνικών παραγόντων, η επαγγελματική του ταυτότητα θα μετεξελίσσεται.

Η εκτεταμένη ενασχόληση των επιστημόνων και των εκπαιδευτικών θεσμών με την επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού, συμβάλλει στο να διερευνηθεί κατά περίπτωση η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για τον

επαγγελματικό τους ρόλο. Επίσης στο να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίον αντιλαμβάνονται την κοινωνική διάσταση του επαγγέλματός τους, σε μια περίοδο μάλιστα ραγδαίων επιστημονικών και κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων. Παράλληλα η ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως κρίσιμος παράγοντας για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Φρυδάκη, 2015) γίνεται αφορμή για να αναζητηθούν τα μέσα και οι στρατηγικές που εξυπηρετούν ή θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τη διαρκή επαγγελματική του ανάπτυξη. Τέλος οι πολιτικο-κοινωνικές και οικονομικές συνιστώσες που συμβάλλουν στη μετεξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, εντάσσουν στην προαναφερθείσα διερεύνηση και την επαγγελματοποίηση της διδακτικής πράξης.

1.2 Επαγγελματοποίηση

Η Επαγγελματοποίηση (professionalisation) εκφράζοντας εξελικτική διαδικασία, συνδέει το θεωρητικό πλαίσιο ενός επαγγέλματος με την εφαρμογή του: Ως έννοια, σηματοδοτεί την αναβάθμιση της σημασίας που διαθέτουν στον εργασιακό χώρο ικανότητες, συμπεριφορές και στάσεις συγκεκριμένης επαγγελματικής δραστηριότητας. Η αναβάθμιση αυτή ως διαδικασία μετάβασης, εντός συγκεκριμένου κάθε φορά πολιτικο-οικονομικού πλαισίου, είναι δυνατόν να προέρχεται από τη μορφοποίηση ενός νέου επαγγέλματος, που τη συνοδεύει η μετεξέλιξη θεωρητικής επιστήμης σε εφαρμοσμένη (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006 σ. 96-97): όπως για παράδειγμα το επάγγελμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων κατά την τελευταία 10ετία περίπου. Επίσης είναι δυνατόν να προέρχεται από τη σταδιακή ενίσχυση του κοινωνικού κύρους υπάρχοντος επαγγέλματος. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αυτή η ενίσχυση κύρους εκτιμάται πό αρκετούς ότι εδράζεται στον μεταμοντέρνο πολιτικό λόγο και στη διατυπωμένη του ανάγκη τα «παιδαγωγικά» επαγγέλματα να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες της αγοράς.

Βέβαια επ' αυτού έχει επισημανθεί ότι η εστίαση ενδιαφέροντος κυρίως στη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών, και σε βάρος εκείνων των κοινωνικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα αυτό ως "λειτουργήμα", δε συμβάλλει προς τη θετική κατεύθυνση της επαγγελματοποίησης του (Goodson & Hargreaves, 1996). Στο βαθμό όμως που η επαγγελματοποίηση αποτελεί εκδήλωση των ιστορικών και κοινωνικών επιδιώξεων μιας επαγγελματικής ομάδας για αναβάθμιση του κοινωνικού της status, εκλαμβάνεται από πολιτικούς ή από ερευνητές και ως μέτρο της κοινωνικής δύναμης που το συγκεκριμένο επάγγελμα διαθέτει. (Englund, 1996:76). Υπό αυτή την έννοια,

κατά τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα περί της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών εμφανίζει βέβαια ιδεολογικές διαστάσεις, ωστόσο επι του πρακτέου, συνδέεται με τις προσδοκίες για τα νέα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Κατά τη δεκαετία του '80 σημειώνεται έντονη τάση μεταρρυθμίσεων στα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Μεταρρυθμίσεις που προβάλλουν νέα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, που προτείνουν εξειδίκευση του κλάδου, συγκεκριμένες δεξιότητες-ικανότητες, κώδικες για αυξημένη αυτονομία του έργου τους, μέτρα για αποτίμηση της επάρκειας τους. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελούν οι Εκθέσεις των *Karnegie Task Force* και *Holmes Group* που δημοσιεύονται στις ΗΠΑ, καθώς και ανάλογες μελέτες διακρατικών οργανισμών που ακολούθησαν (*Wiggins, 1986 · OECD, 2005*). Τα νέα δεδομένα θέτουν τον εκπαιδευτικό κλάδο σε διαδικασία μετάβασης και τον συνδέουν με διαμορφωτικές διαδικασίες της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία πλέον του προσδίδει διευρυμένες αρμοδιότητες και νέους ρόλους (*Day et al, 2007 · Hargreaves, 2000*). Τον καλούν μάλιστα να υπηρετήσει τρεις χαρακτηριστικές συνιστώσες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας: τη Δημιουργικότητα, την Καινοτομία του ψηφιακού κόσμου -ως προϋποθέσεις ανάπτυξης- και την Ανεκτικότητα/"Ανοικτότητα" ως προϋπόθεση συνεργατικότητας (*Florida & Tinagli, 2004*).

Έτσι η επιστημονική και πολιτική συζήτηση για την εκπαίδευση και τις προαναφερθείσες τρεις συνιστώσες, ενσωματώνει ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των λειτουργιών της.

1.3 Διαρκής Επαγγελματική Ανάπτυξη

Στα πλαίσια του σύγχρονου παιδαγωγικού ιδεώδους της Αγωγής, της Μάθησης, της διαχείρισης της Γνώσης και της παγκοσμιοποιημένης πληροφόρησης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καλείται να εναρμονίσει το κεφάλαιο των εμπειριών, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που διαθέτει, με τις προσδοκίες για αποδοτικότερες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Ανάγκη εναρμόνισης που κάθε φορά προκύπτει από τις μεταβολές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εν προκειμένω ο εκπαιδευτικός καλείται να απομακρυνθεί από την παραδοσιακή κουλτούρα της αυθεντίας που πλέον τέθηκε σε αμφισβήτηση και να αναπτύξει συμπεριφορές

αναστοχαστικού επαγγελματία (Ζαρίφης, 2009). Μέσα από διαδικασίες επαγγελματικής αυτογνωσίας (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007) ή/και αυτενέργειας για επαγγελματική ωριμότητα (Παπαοικονόμου, 2015) καλείται στα πλαίσια μιας Διαρκούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης να αναπτύξει ολιστική προσέγγιση στη μετεξέλιξη της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί ως διαρκή βελτίωση εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων του που κρίνονται απαραίτητες, έτσι ώστε ο λειτουργός της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο πολυεπίπεδο έργο του. Συγχρόνως δε να νιώθει πληρότητα και εσωτερική ικανοποίηση γι' αυτό (Hargreaves & Fullan, 1995). Η Διαρκής επαγγελματική του ανάπτυξη (Continuous Professional Development _CPD) είναι σημαντική καθώς εκτείνεται σε προσωπικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, περιλαμβάνοντας μαθησιακές εμπειρίες και τυπικές ή μη, εκπαιδευτικές δραστηριότητες προς όφελος όλων -ατόμων και ομάδων- της σχολικής πραγματικότητας (Day, 2003 · Παπαναούμ, 2003 · Pedder et al, 2008). Επίσης είναι σημαντική καθώς κινείται σε μια δυναμική διαδικασία αναμόρφωσης και κριτικού αναστοχασμού. Σε αυτή την περίπτωση εμπλέκει:

- α) προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με το είδος της λογοδοσίας και τον βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας που αναζητεί, με τη θέση του στο περιβάλλον του μαθητικού κόσμου και με τις επιλογές του για τις διδακτικές προσεγγίσεις στο γνωστικό του αντικείμενο,
- β) κριτική στις προωθούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και
- γ) επιστημονικές αναζητήσεις για το κατάλληλο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης προς εξυπηρέτηση των ρητών ή άρρητων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί άξονα για το Τεχνοκρατικό-Στοχαστικό και για το Στοχαστικό-Κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα σε συνάρτηση με το τελευταίο συνδέεται και το Χειραφετητικό, το οποίο στοχεύει σε δομικές αλλαγές στο σχολείο και στην κοινωνία (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007 · Ζαρίφης, 2009 · Καραμπίνη & Ψίλου, 2005). Το Τεχνοκρατικό-Στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης υποστηρίζει τις τεχνικές, τις δεξιότητες και τις ενδοσχολικές δράσεις. Στόχος του είναι η αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων, απομακρυνόμενο από το διεκπεραιωτικό πνεύμα στη διδασκαλία του παραδοσιακού μοντέλου. Το Στοχαστικό-Κριτικό μοντέλο υποστηρίζει την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, τον συνεχή προβληματισμό με αμφίδρομη ωφέλεια μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό

πλαίσιο (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007 · Kennedy, 2005 · Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Το “παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο” επαγγελματικής ανάπτυξης δεν εμπλέκει τον κριτικό στοχασμό, αλλά ευνοεί τον διαχωρισμό της θεωρίας από την πρακτική καθώς επιτρέπει την επίλυση προβλημάτων με πρακτικό τρόπο (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009 · Κακανά & Καπαχτσή, 2006). Άλλα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θέτουν ως άξονα το ζήτημα της ισχύος ως προς τον κεντρικό έλεγχο, την αυτονομία σε μικροκλίμακα τάξης και σε μακροκλίμακα επαγγέλματος, την εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, το ρόλο των σχολείων ως δυναμικές κοινότητες μάθησης. Εν γένει τείνουν να ομαδοποιούνται από τους μελετητές ως προς τη δυνατότητα τους είτε να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για τον νέο τους ρόλο είτε να αποτελούν συνδιαμορφωτικό παράγοντα της αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Guskey, 2002 · Kennedy, 2005 · Wilson et al, 2006 · Μάτος & Ιωαννίδης, 2008 · Αρβανίτη, 2013).

Επί του πρακτέου, τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προτείνουν είτε θεσμικές είτε ατομικές παρεμβάσεις. Επίσης αφήνουν περιθώρια ώστε η εκπαιδευτική πράξη να ανταποκρίνεται, κατά περίπτωση, άλλοτε στις εκφρασμένες επιδιώξεις των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών, άλλοτε στις δυναμικά διαμορφούμενες ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας και άλλοτε στην πλήρωση προσωπικών αναζητήσεων και άτυπων ευκαιριών μάθησης (Hargreaves, 1994). Για τούτο στη σύγχρονη θεώρηση για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδύεται ο πολυπαραγοντισμός της εκπαιδευτικής Πράξης: η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και οι μη επαγγελματικοί τους ρόλοι (personal identity) καλούνται να συνδιαλλαγούν με την ευρύτερη κουλτούρα του σχολείου και τη θεσμική της έκφραση, οπότε να αναπτύξουν αμφίδρομη σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας (Day, 2003 · Wilson et al, 2006). Πιο ειδικά μάλιστα, στο σύγχρονο ευρωπαϊκό πλαίσιο είναι κυρίαρχος ο λόγος που καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον το ρόλο που έχουν στην τάξη (European Commission, 2005, p. 2-5). Τους καλεί να προετοιμάζουν τους μαθητές τους ώστε να αυτονομούνται στη μάθηση, αλλά και να οργανώνουν τη διδακτική πράξη με στρατηγικές αναζήτησης και διαχείρισης γνώσης (De Kock et al, 2005, p.799-800). Ακόμη να συνθέτουν μαθησιακά περιβάλλοντα και να διευκολύνουν τη μάθηση με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Επίσης να ευνοούν την ενεργή συμμετοχή και τη συνεργατική μάθηση, να αναπτύσσουν για τους ίδιους και τους μαθητές τους ικανότητες συνεργασίας και επίλυσης προβληματικών

καταστάσεων (Rogers & Freiberg, 1994, p. 189-191). Τέλος να αξιοποιούν εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά τις ΤΠΕ και εν γένει η στάση τους να ευνοεί τη δια βίου μάθηση, προάγοντας τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη.

Συμπερασματικά, ο κυρίαρχος πολιτικός λόγος για τη μάθηση συνδέει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με νέες προσεγγίσεις σε μεθοδολογικά, ή διδακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πράξης (European Commission, 2010). Οπότε λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν, ιδιαίτερα δε, λόγω της ρευστότητας των προσδοκιών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συναρτάται μοιραία και με την αυτενέργεια, με τις ικανότητες ή με το προσωπικό και επαγγελματικό ιστορικό του διδάσκοντος (Υφαντή & Βοζαίτης, 2007). Μάλιστα οι μεταρρυθμιστικές διεθνείς προσπάθειες σε επίπεδο θεσμικών και πολιτικών στρατηγικών (OECD, 2005 · European Commission, 2010) σηματοδοτούν την αναγκαιότητα για διαρκή φροντίδα προς τον εκπαιδευτικό και προς την επαγγελματική του ανάπτυξη, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (Υφαντή, 2011 · OECD 2004).

Αναφορικά με τις ευκαιρίες αυτές στην εξέλιξή του, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την επαγγελματική μάθηση, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν ανάγκες σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Υπ.Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2014). Επίσης συνδέεται και με δράσεις επιμόρφωσης, οι οποίες παρέχουν βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων στη διάρκεια του επαγγελματικού βίου.

Ως εκ τούτου στη συνέχεια προσεγγίζονται οι έννοιες της Επαγγελματικής Μάθησης και της Επιμόρφωσης.

1.4 Επαγγελματική Μάθηση

Η έννοια της επαγγελματικής μάθησης συναρτάται με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, επειδή προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή του στη διαδικασία της μάθησης μέσα-από-και-για την εκπαιδευτική Πράξη (Αυγητίδου, 2014). Επi της ουσίας, η προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευτικού προάγει την επαγγελματική του μάθηση επειδή λειτουργεί συγχρόνως:

i) τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο: από τη μια πλευρά, είναι δυνατόν να οφείλεται σε κίνητρα μάθησης όπως αυτενέργεια ή γνωστική ανανέωση και να ικανοποιείται με εξωθεσμικές δράσεις ή βιωματική γνώση. Από την άλλη, να επιδιώκει την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για τις οποίες εκτιμά ότι στρατηγικά θα ωφεληθούν οι μαθητές και η κοινότητα των συνάδελφων.

ii) σε όλη την πορεία του επαγγελματικού βίου ευκαιριακά ή προγραμματισμένα, και iii) μέσω παρακολούθησης άτυπων μαθημάτων, τυπικών εκπαιδευτικών σχημάτων, ή κατά την εξάσκηση του επαγγέλματος (Caena, 2011 · CEDEFOP, 2013).

Έτσι τα όποια αποκτηθέντα οφέλη κατά τη διαδικασία επαγγελματικής μάθησης προάγουν την προσωπική ανάπτυξη, συμβάλλουν στην ατομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και διοχετεύονται έμπρακτα στο επαγγελματικό τους πεδίο, εξυπηρετώντας την ουσία της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη τον ορισμό της UNESCO (1976) για την Εκπαίδευση Ενηλίκων¹ εντοπίζουμε εννοιολογική σύνδεση της διαρκούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού με την Εκπαίδευση Ενηλίκων: και οι δύο διαθέτουν ως κοινό τόπο το δίπτυχο «της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης του ενήλικα εκπαιδευόμενου και της δημιουργική του ένταξη στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι» (Κόκκος 2007, σ. 6).

¹ "the term "adult education" denotes the entire body of organized educational processes, whatever the content, level and method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education in schools, colleges and universities as well as in apprenticeship, whereby persons regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction and bring about changes in their attitudes or behaviour in twofold perspective of full personal development and participation in balanced and independent social, economic and cultural development."

1.5 Επιμόρφωση

Τις τελευταίες δεκαετίες εντείνεται συνεχώς η σύνδεση της διαρκούς επαγγελματικής εκπαίδευσης με την ανάγκη για μια δια βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χώρα (Βεργίδης, 2003a · Χατζηδήμου, 2012). Ειδικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω θεσμικών διαδικασιών θεωρείται σήμερα ο κύριος μοχλός ανανέωσης και συγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με τις κοινωνικές εξελίξεις. Διαπιστώνεται ότι λόγω της ταχείας απαξίωσης της Γνώσης και λόγω των νέων προσδοκιών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού συντελούνται σημαντικές μεταβολές στη σύγχρονη εκπαιδευτική Πράξη. Αυτές καθιστούν περισσότερο από ποτέ αναγκαία τη σύνδεση της σχολικής πραγματικότητας με επιμορφωτικές πρακτικές που είναι σε θέση να εισάγουν νέα στοιχεία στο σχολικό οργανισμό και να αλληλεπιδρούν με την κουλτούρα του σχολείου, ενισχύοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγών (Jarvis, 2001 · Υφαντή & Βοζαίτης, 2007). Στο βαθμό μάλιστα που οι οργανωμένες αυτές δραστηριότητες συμβάλλουν όχι μόνο στον εκσυγχρονισμό επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και στον επαναπροσδιορισμό στάσεων και αξιών, προϋποθέτουν βιωματική εμπλοκή και κριτικό αναστοχασμό εμπειριών εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Έτσι, καθώς η επιμορφωτική διαδικασία εκτιμάται ως συνιστώσα της ωφέλειας από την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ικανοποιούνται τόσο οι καθημερινές άμεσες ανάγκες των εκπαιδευτικών, όσο και οι μακρο-ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Day, 2003, p. 292-293 · Υφαντή & Βοζαίτης, 2007).

Υπο το πρίσμα της εν δυνάμει ικανοποίησης των αναγκών των ατόμων αλλά και της ενίσχυσης του επαγγελματικού τους κλάδου, εντοπίζονται διάφοροι τύποι επιμόρφωσης, ανάλογα με το πλαίσιο ή το χρόνο υλοποίησης τους και οι οποίοι μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους. Αυτοί οι τύποι είναι i) η Ενδοσχολική επιμόρφωση, ii) η Εκτός σχολείου επιμόρφωση, iii) η Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, vi) η Έρευνα Δράσης και v) τα Δίκτυα μάθησης εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Σε αναλογία με τους ορισμούς της εκπαίδευσης εντοπίζονται και μορφές επιμόρφωσης, όπως *άτυπη, μη τυπική και τυπική επιμόρφωση* (Μπαγάκης, 2011). Τέλος ειδικά για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχονται κατά περίπτωση προγράμματα *εισαγωγικής, ετήσιας ή/και περιοδικής επιμόρφωσης*. Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι τύποι επιμόρφωσης επιδιώκουν την βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στοχεύουν δηλαδή μέσα από τον σχεδιασμό τους σε αλλαγή (Υφαντή, 2011).

Σε συνάρτηση με τα πιο πάνω χρειάζεται ακόμη να λάβουμε υπόψη μας:

i) ότι το πιο σύγχρονο μοντέλο επιμόρφωσης είναι αυτό της διερευνητικής προσέγγισης, που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως ολοκληρωμένο και σκεπτόμενο επαγγελματία (Μπαγάκης, 2011),

ii) ότι οι ερευνητές εντοπίζουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχούς επιμόρφωσης

α) εάν λαμβάνεται υπόψιν το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων,

β) εάν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι εμπλέκονται στη διαδικασία (π.χ. να αξιοποιείται διδακτικά η εμπειρία τους και

γ) εάν ευνοείται η συνεργατική μάθηση (Παπαναούμ, 2008),

iii) ότι ο πληθυσμός της εκπαιδευτικής κοινότητας πληροί τις προϋποθέσεις της ενηλικότητας (Jarvis, 2004) και

iv) ότι η εκτενής χρήση του όρου “ανάπτυξη” έναντι αυτού της “επιμόρφωσης” τα τελευταία χρόνια γίνεται για να υπογραμμίσει πως αφορά σε διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011).

Οπότε με την πιο πάνω προσέγγιση σε ζητήματα επιμόρφωσης, οδηγούμαστε εννοιολογικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Κεφάλαιο 2

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αξιοποίηση της εμπειρίας -ως στοιχεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων- παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στο έργο των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ. Το παρόν 2ο Κεφάλαιο επιχειρεί να αναδείξει τους άξονες που διατρέχουν το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εν προκειμένω προσεγγίζονται οι Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων, ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων καθώς και πτυχές των Κινήτρων και των Εμποδίων στη μάθηση Ενηλίκων. Τέλος επιχειρείται να αποτυπωθεί η συντελούμενη σύνδεση των Νέων Τεχνολογιών με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

2.1 Το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Από την 10ετία του '70 στον περασμένο αιώνα, η Δια Βίου Εκπαίδευση οικοδομείται σταδιακά με σύστημα αξιών για τη σύγχρονη μάθηση, θεμελιωμένο στις ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς, στις πολιτικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών στρατηγικών και στους κοινωνικούς συσχετισμούς για τη διαχείριση και αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων. Ακόμη στην επιστημονική και πολιτική κοινότητα προσεγγίζονται υπό νέο πρίσμα τόσο οικονομικά μεγέθη, όπως η εκπαίδευση ως επένδυση, όσο και εκπαιδευτικές αρχές, όπως η σημασία στην πρότερη εμπειρία και στη κοινωνική μάθηση. Οπότε προκύπτει δυσαρμονία μεταξύ του ισχύοντος συστήματος αντιλήψεων και των πραγματικών συνθηκών που καθορίζουν τον βιοπορισμό και την αυτοανάπτυξη του ατόμου. Ακολούθως στο πλαίσιο των ανατροπών που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση, αναδύεται έντονη ανάγκη για μάθηση ειδικά στη φάση της ενήλικης ζωής. Υπό τη θεώρηση του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, η ανάγκη αυτή αναδύεται επειδή η εκπαίδευση ενηλίκων εκτιμάται ότι συμβάλλει θετικά στην οριζόμενη κάθε φορά “οικονομική ανάπτυξη”. Υπό τη θεώρηση του Κοινωνικού Κεφαλαίου, η ανάγκη αυτή

αναδύεται επειδή η διαδικασία μετασχηματισμού ταυτοτήτων ως λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί προϋπόθεση για την ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων. Έτσι η Εκπαίδευση Ενηλίκων καλείται να εξυπηρετήσει όχι μόνο τους πολιτικούς στόχους αλλά και το κοινωνικό αίτημα της Δια Βίου Μάθησης για όλους (Faure et al, 1972 · UNESCO, 1976 · OECD 2008 · European Commission, 2005, 2010 · Chapman et al, 2006 · Desjardins et al, 2006). Σταδιακά δε κατά την τελευταία 50ετία, καθώς εξελίσσονται θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα σε θέματα που άπτονται της μάθησης των ενηλίκων, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποκτά επιστημονική οντότητα, και ανάγεται σε “εγγυητή της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης των προγραμμάτων μάθησης ενηλίκων» (Κόκκος, 2005, σ. 9).

Για την οριοθέτηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπάρχει ποικιλία ορισμών οι οποίοι υπηρέτησαν ή υπηρετούν στοχευμένα κάθε φορά ανάγκες και πολιτικές εθνικών ή υπερεθνικών φορέων για επιμόρφωση και επανακατάρτιση των ενηλίκων στα πλαίσια της δια βίου μάθησης (European Commission, 2015 · Eurostat, 2014 Fig.4,8 · OECD 2008). Μάλιστα παρουσιάζουν και τάση για εννοιολογική ευρύτητα ώστε να μην ξεπεραστούν από τις ραγδαίες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Σε κάθε περίπτωση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί σήμερα πλέον σημαντικό κλάδο του τομέα της εκπαίδευσης που δίνει στοιχεία για τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες των ενήλικων εκπαιδευομένων να μαθαίνουν και να κατακτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, επαναπροσδιορίζοντας τις παλαιότερες εμπειρίες τους. Οι σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελούν ανοιχτό πεδίο σύγχρονου επιστημονικού διαλόγου, συμπορευόμενες μάλιστα κάποιες από αυτές με τα νέα κάθε φορά κοινωνικοπολιτικά δεδομένα.

2.2 Η Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του παρόντος και θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα και στη συνέχεια, μία από τις δύο διαστάσεις του έργου των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ είναι να λειτουργούν ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων, επιμορφώνοντας τους συναδέλφους τους στην διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και συμβάλλοντας έτσι στον επαγγελματικό τους αναστοχασμό. Ως εκ τούτου η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί στο παρόν πόνημα βασικό εννοιολογικό άξονα, καθώς η *Κοινωνική Αλληλεπίδραση* και η *Εμπειρία* -ως στοιχεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων- παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη μεθοδολογία και στα διδακτικά εργαλεία του έργου των Επιμορφωτών Β Επιπέδου

ΤΠΕ.

Σημαντική συμβολή στη διερεύνηση της μαθησιακής διεργασίας των ενηλίκων αποτελεί η ανθρωπιστική ερμηνεία της ελευθερίας και της “αυτοδιαχείρισης” του C. Rogers, που οδήγησαν τον M. Knowles στη διαμόρφωση της Ανδραγωγικής (andragogy). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στη μαθησιακή αυτοδιαχείριση για την αυτο-ανάπτυξη του ενήλικα εκπαιδευόμενου και παρά το γεγονός ότι έχει δεχτεί κριτική πως υποβαθμίζει τη συμβολή των κοινωνικών δομών στην οικοδόμηση της γνώσης, παραμένει η εκκίνηση για τη μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (McGrath, 2009).

Παράλληλα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Κοινωνικό της Πλαίσιο αντιλαμβάνεται τη μάθηση ενηλίκων ως δια βίου διαδικασία με διαδραστικό χαρακτήρα, αλληλοεπηρεαζόμενη από τις ατομικές εμπειρίες και το πλαίσιο κουλτούρας όπου είναι ενταγμένες. Ο βασικός της εκπρόσωπος P. Jarvis προσεγγίζει τη μάθηση ενηλίκων ως διεργασία επιλεκτικού μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, μέσω κριτικής επεξεργασίας (Κόκκος, 2005 · Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Τέλος, η Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής εστιάζει στην κοινωνική αφύπνιση και στη χειραφέτηση των ανθρώπων. Για τον P. Freire η εκπαίδευση ενηλίκων είναι αναγκαίο να στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή, ιδιαίτερα μέσα από το Μαρξιστικό “πράττειν” της κοινωνικής ανάπτυξης (Φρέιρε, 1977), δηλαδή μέσα από τον συνδυασμό λογισμού και δράσης (conscientisation).

Εν προκειμένω οι Επιμορφωτές Β Επιπέδου ΤΠΕ καλούνται να λειτουργούν με γνώμονα ότι η μάθηση ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα πρόσφορα στην Κοινωνική Αλληλεπίδραση. Οπότε επιδιώκουν να οικοδομούν πρόσφορο μαθησιακό περιβάλλον, έτσι ώστε οι συνάδελφοί τους να μαθαίνουν καθώς αναπροσαρμόζουν τις νοητικές τους δομές αλληλεπιδρώντας με το ευρύτερο μαθησιακό τους περιβάλλον. Επίσης, με γνώμονα ότι η γνώση δε «μεταβιβάζεται» αλλά δημιουργείται από τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, ο οποίος δρα και επικοινωνεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Jarvis, 2004, 2001). Οπότε καλούνται στα πλαίσια του εμψυχωτικού τους ρόλου στο ΚΣΕ να οργανώνουν διδακτικές καταστάσεις όπου οι συνάδελφοί τους να έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να “εντοπίσουν” τον εαυτό τους και να εκφραστούν αλληλεπιδρώντας με τον επιμορφωτή και τους συνεπιμορφούμενούς τους, προκειμένου να επαναξιολογήσουν επαγγελματικές γνώσεις και στάσεις.

Με δεδομένο ότι η Πράξη, ως επεξεργασία της εμπειρίας, κυριαρχεί στην εκπαίδευση ενηλίκων, η *Εμπειρική Μάθηση* αποτέλεσε τον πυρήνα τόσο της θεωρίας του Κύκλου Μάθησης, όσο και της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο D. Kolb εστίασε στην εμπειρική διάσταση της εκπαίδευσης, συνθέτοντας μοντέλο μάθησης τεσσάρων σταδίων, γνωστό ως “Κύκλος Μάθησης”. Αυτός εκφράζεται απο την εξής ψυχο-νοητική ακολουθία: συγκεκριμένη εμπειρία (στάδιο βιώματος) ↔ ανακλαστική εξέταση (στάδιο αναστοχασμού) ↔ σχηματισμός εννοιών και γενικεύσεων (στάδιο κατανόησης) ↔ πειραματισμός (στάδιο εφαρμογής στην πράξη). Το κάθε στάδιο ακολουθεί το επόμενο σε κυκλική και αέναη τροχιά, μετατρέποντας σταδιακά το βίωμα σε γνώση (McLeod, 2017 · Δημητριάδης, 2015:173). Όσον αφορά τη *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, πρόκειται για εν εξελίξει θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων που αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, κ.ά. (οπ. αναφ. Κόκκος, 2005:74-76). Καθοριστική συμβολή της μαθησιακής αυτής διάστασης έχουν οι απόψεις του J. Mezirow. Αυτές αφορούν στο μετασχηματισμό των ατομικών οπτικών (perspectives) της πραγματικότητας μέσω του κριτικού αναστοχασμού της εμπειρίας και στοχεύουν στην αυτοεπίγνωση, εμμένοντας στη ψυχολογική διάσταση της διαδικασίας (Κόκκος, 2005). Σε κάθε περίπτωση, ο κριτικός αναστοχασμός της εμπειρίας, είτε ως προσωπική διεργασία υπο το πρίσμα της θεώρησης του Mezirow, είτε ως συλλογική διαδικασία κοινωνικής αφύπνισης υπο το πρίσμα της θεώρησης του Freire, πραγματεύεται την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω μάθησης (Λευθεριώτου, 2010). Μόνο που η παρότρυνση για ανάληψη κοινωνικής/πολιτικής δράσης εκ μέρους του εκπαιδευόμενου δεν εμπίπτει στον ορίζοντα των ρόλων του εκπαιδευτή ενηλίκων, επειδή αυτή θα αποτελούσε “κατήχηση” (Κόκκος, 2005:77).

Συμπερασματικά, για την οικοδόμηση της γνώσης, για την επαναξιολόγησή της και τελικά για το μετασχηματισμό της, έχουν υποδειχθεί η εμπειρία και ο στοχασμός ως οι τρόποι με τους οποίους οι ενήλικες την επεξεργάζονται (Jarvis, 2004 · Κόκκος, 2005). Επίσης νοούνται ως το πλαίσιο στο οποίο συντελείται η κριτική συνειδητοποίηση (Φρέιρε, 1977), ώστε οι ενήλικοι να μάθουν από αυτήν (Rogers, 2002 · Noye & Piveteau, 1998:109). Οπότε η αξιοποίηση της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων και η Εμπειρική Μάθηση ως διδακτική προσέγγιση είναι ένα δίπτυχο παραμέτρων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που άπτεται του έργου των Επιμορφωτών Β. Στο βαθμό λοιπόν που η μάθηση συμβαίνει στο πλαίσιο συγκεκριμένων συγκυριών για τον ενήλικα, εν

προκειμένω καθώς ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στην επιμόρφωση, η μάθηση διαδρά με την επαγγελματική του εμπειρία και τα πρότερα βιώματα, έτσι ώστε να αναστοχαστεί το διδακτικό του ρόλο στη σχολική τάξη και να επαναπροσδιορίσει την αντίληψή του γι αυτόν.

2.3 Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων

Άλλη παράμετρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που αφορά στο έργο του Επιμορφωτή Β είναι το πεδίο δράσης του ως *Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, το οποίο θα προσεγγίσουμε εκτενέστερα και σε επόμενο κεφάλαιο. Σε κάθε περίπτωση, ο Επιμορφωτής των συναδέλφων του στα ΚΣΕ καλείται να αναλαμβάνει εναλλακτικά ρόλο συμβούλου, αναλυτή, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή κλπ. Μάλιστα οι περισσότεροι ρόλοι αντιμετωπίζουν τον Επιμορφωτή Β ως διευκολυντή της μάθησης ή ως κριτικό εμπνευστή, με τον κύριο κορμό των δραστηριοτήτων του να είναι παιδαγωγικός. Αν και η επιτυχής άσκηση του διττού ρόλου του Επιμορφωτή Β στο σχολείο και στο ΚΣΕ προϋποθέτει εν γένει δεξιότητες, γνώσεις και κοινωνικές ικανότητες που προάγουν τις συμμετοχικές και ενεργητικές διεργασίες μάθησης, ωστόσο εντοπίζεται μια σαφής διαφορά: ο εκπαιδευτικός της τυπικής εκπαίδευσης ξεκινά από την αφετηρία ότι ο ίδιος φέρει -και όχι οι μαθητές του- την ευθύνη της παιδαγωγικής πράξης, πράγμα που δεν ισχύει στην περίπτωση του Επιμορφωτή Β στο ΚΣΕ (Πα.Κε., 2008b).

Επίσης ο ρόλος του επιμορφωτή ενηλίκων διακρίνεται από σχετική ρευστότητα (Λευθεριώτου, 2010 · Jarvis, 2004 · Rogers, 2002), οφειλόμενη στις θεωρητικές εξελίξεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στο εκάστοτε προφίλ της ομάδας εκπαίδευσης. Όμως παράλληλα διαπνέεται και από σταθερές αρχές, όπως:

- i) να αντιλαμβάνεται την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης (Φρέιρε, οπ.αναφ. Λευθεριώτου, 2010),
- ii) να θεμελιώνει προσωπική φιλοσοφία ως διδάσκων και συγχρόνως διδασκόμενος, μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών (Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009) και
- iii) να κατανοεί κίνητρα, προσδοκίες και συνθήκες μάθησης ενηλίκων, διαπνεόμενος από πίστη στη δυναμική θεώρηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2005) .

2.4 Κίνητρα και Εμπόδια στην Μάθηση Ενηλίκων

Βέβαια με ποια *κίνητρα* ή με ποιες προθέσεις ή προσδοκίες, οι ενήλικες εμπλέκονται σε οργανωμένες μαθησιακές διαδικασίες, όπως για παράδειγμα επιμορφωτικά προγράμματα, είναι ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο μελέτης των ερευνητών ήδη από τη δεκαετία του '60. Η μελέτη των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Houle, 1961· Καψάλης, 1996 · Κόκκος, 2005) λόγω των οποίων οι ενήλικες ενεργοποιούνται για να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες τους, οδήγησαν τον C. O Houle να τυποποιήσει τους εκπαιδευόμενους ενήλικες σε ομάδες προσανατολισμένες στους *στόχους*, στη *δράση* και στη *μάθηση*.

Με δεδομένο ότι κανένας προσανατολισμός δεν υπερτερεί έναντι των υπολοίπων, οπότε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δυνατόν να εντοπιστούν ενήλικες και από τις τρεις ταξινομήσεις (Houle, 1961), ο R. Boshier ομαδοποίησε τα κίνητρα ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση διαμορφώνοντας την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (Educational Participation Scale_EPS_Forme A, Boshier, 1971). Έτσι προθέσεις των εμπλεκόμενων ενηλίκων σε ένα πρόγραμμα είναι δυνατόν να υποδηλώνονται από τους προσανατολισμούς μάθησης (Rogers, 2002:101), δηλαδή:

- α) ο προσανατολισμός στο στόχο /στο τελικό αποτέλεσμα να υποδηλώνει πρόθεση εκ μέρους του ενήλικα να λύσει συγκεκριμένο πρόβλημα, προσδιορισμένης γνωστικής περιοχής,
- β) ο προσανατολισμός στη μάθηση να υποδηλώνει πρόθεση εκ μέρους του ενήλικα να κατακτήσει γνωστικά το αντικείμενο, όσο περισσότερο γίνεται, και
- γ) ο προσανατολισμός στην εκπαιδευτική δραστηριότητα να υποδηλώνει πρόθεση εκ μέρους του ενήλικα να καλύψει συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης. Μάλιστα ενήλικες έλκονται από θέματα εκπαίδευσης που μπορούν εν γένει να αξιοποιηθούν στην εργασία τους ή να συμβάλουν στην προσωπική τους εξέλιξη (Κόκκος, 2005 · Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, η ανυπαρξία κινήτρων υπονοεί περιβάλλον εμποδίων για συμμετοχή ενηλίκων σε μαθησιακές διαδικασίες. Για την P. Cross, τα *εμπόδια* που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να ταξινομηθούν α) σε αυτά που αφορούν στις καταστάσεις ζωής του (situational) π.χ. φροντίδα παιδιών, ανεπαρκές εισόδημα κ.ά. β) σε αυτά που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία/εμπειρία (institutional), όπως οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος, ώρες λειτουργίας,

οργανωτικές ανεπάρκειες, χώρος διεξαγωγής κ.ο.κ και γ) στα εμπόδια Προδιάθεσης (dispositional), όπως είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις, οι εμπειρίες εκπαιδευομένων ή ακόμη οι ψυχολογικοί παράγοντες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση και άγχος (Καραλής, 2013:34-38).

Εν προκειμένω το ζήτημα των κινήτρων και των εμποδίων σε σχέση με το έργο των Επιμορφωτών Β έχει διττό χαρακτήρα. Ο Επιμορφωτής Β στο ΚΣΕ καλείται να διερευνήσει τα κίνητρα συμμετοχής και τα μαθησιακά εμπόδια που ενδεχομένως δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των συναδέλφων του στην επιμόρφωση, επειδή αυτά απαιτούν ανά περίπτωση, ενδεχομένως και ανά άτομο, διαφορετικό διδακτικό ή παιδαγωγικό χειρισμό εκ μέρους του επιμορφωτή. Παράλληλα το διττό εκπαιδευτικό έργο του τελευταίου ωθείται από κίνητρα ή αντίστοιχα αντιμετωπίζει εμπόδια τόσο στο σχολικό του περιβάλλον όσο και στο ΚΣΕ. Στο βαθμό μάλιστα που η συμβουλευτική και εμπνευστική στάση του Επιμορφωτή Β ως εκπαιδευτή ενηλίκων ευνοεί και επιτρέπει μαθησιακή διαδικασία και διεργασίες μετασχηματισμού, όχι μόνο για τους συναδέλφους του αλλά και για τον ίδιο, θα μπορούσαμε να εκτιμήσουμε ότι η προαναφερόμενη ταξινόμηση εμποδίων της Cross ισχύει επίσης και για το έργο του Επιμορφωτή Β. Σε αυτή την περίπτωση ο Επιμορφωτής Β ενδέχεται να αντιμετωπίσει καταστασιακά, οργανωτικά ή εμπόδια προδιάθεσης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου.

Συμπερασματικά η Εκπαίδευση Ενηλίκων, λόγω της φύσης των αρχών της, μπορεί να μετατραπεί σε “οδό” για την επιμορφωτική ανανέωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και για τον επιδιωκόμενο μετασχηματισμό των διδακτικών στάσεων και των παιδαγωγικών αξιών τους. Ωστόσο η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται πλέον να λειτουργήσει σε μια κοινωνία χαρακτηριζόμενη από ευρύτατη χρήση και από συνεχή εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών. Ως εκ τούτου η Εκπαίδευση Ενηλίκων βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

2.5 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Νέες Τεχνολογίες

Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) θεωρούνται όλες οι τεχνολογίες που επιτρέπουν τη μετάδοση και επεξεργασία ενός πλήθους διαφορετικών μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (ήχος, εικόνα, βίντεο, σύμβολα), καθώς και όλες οι συσκευές και οι εφαρμογές που τη μεταφέρουν (Βλαχάβας et al., 2004 · Κόμης, 2004). Η ραγδαία και συνεχής εξέλιξη της τεχνολογίας, κυρίως την τελευταία 20ετία, δημιουργεί νέες ανάγκες, νέες αντιλήψεις και βέβαια νέες αξίες στην εκπαιδευτική και εν γένει μαθησιακή διαδικασία. Πολλώ μάλλον όταν η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο κοινωνικών εξελίξεων, θεσμικών διαφοροποιήσεων και ιδεολογικών διεκυστίδων.

Με την προοπτική λοιπόν μιας τεχνολογικά εμπλουτισμένης «οικονομίας της γνώσης», οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, καθώς εθνικοί και υπερεθνικοί φορείς προωθούν τη θεσμική και λειτουργική ενσωμάτωση τους σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, ώστε να εξυπηρετηθεί η δια βίου μάθηση (Rizza, 2011 · Cedefop, 2010 · EU-Eurydice, 2015). Μάλιστα κυριαρχεί η άποψη ότι όσο πιο επικαιροποιημένη ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση τόσο αναμένεται να έχει καλύτερη προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες παραγωγής. Οπότε η αξιοποίηση των ΤΠΕ -ειδικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, με τη μορφή νέων μέσων, τεχνικών, πρακτικών και δυνατοτήτων παραγωγής ψηφιακών προϊόντων γνώσης, προβάλλεται ως αναγκαιότητα της μετανεωτερικής εποχής. Επιπροσθέτως, με τις βασικές αρχές της ενεργητικής συμμετοχής, της διερευνητικής μάθησης, της αυτομόρφωσης και της αλληλεπιδραστικής διδακτικής να διατρέχουν ως κυρίαρχες αξίες την Εκπαίδευση Ενηλίκων, η τελευταία εξυπηρετείται όλο και περισσότερο από τη μάθηση σε ανοιχτά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα (Barnett, 2002 · Keegan, 2001).

Συνεπακόλουθα διαφαίνεται ότι οι εξελίξεις στη διδακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και άρα στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτών ενηλίκων βρίσκονται σε διασύνδεση με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Ιδιαίτερα δε, η σύνδεση των ΤΠΕ με την Εκπαίδευση Ενηλίκων αναδεικνύει περισσότερο από ποτέ την αναγκαιότητα για ψηφιακές δεξιότητες (e-skills). Βέβαια ως δεξιότητες με κοινωνικά χαρακτηριστικά και ως αξίες που προσδιορίζουν την επαγγελματική στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτέλεσαν και θα αποτελούν η επικοινωνιακή δεξιότητα, οι κουλτούρες συνεργασίας, αυτές της διαρκούς ανανέωσης του γνωστικού κεφαλαίου, η διαχείριση συγκρούσεων,

η κοινωνική δράση κ.α. (Κόκκος, 2005 · OECD, 2005). Όμως τώρα πια είναι και οι ψηφιακές δεξιότητες (ICT skills monitoring group, 2002) με τις οποίες μπορούν να εξυπηρετηθούν οι σύγχρονες επαγγελματικές ανάγκες των Εκπαιδευτών Ενηλίκων και οι αναδυόμενες ανάγκες των χρηστών στην καθημερινότητα τους (BECTA, 2003).

Σε πυραμιδική διάταξη -με τις απαιτητικότερες ως προς την εξειδίκευση και την πολυπλοκότητα να είναι στην κορυφή- οι ψηφιακές δεξιότητες (e-skills) θα μπορούσαν να ταξινομηθούν όπως στη συνέχεια (Αναστασιάδης, 2006):

- α) Δεξιότητες Χρήσης Εφαρμογών και Προηγμένων Υπηρεσιών Υψηλής Προστιθέμενης Αξίας, ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης, Συνεργατικά e-Περιβάλλοντα, μεθοδολογία και εργαλεία Διαμοίρασης γνώσης, Τηλεργασία
- β) Δεξιότητες για την Παραγωγή, την Οργάνωση και τη Διαχείριση Ψηφιακού Περιεχομένου στα πεδία της Εργασίας, της Εκπαίδευσης, των Συναλλαγών κλπ
- γ) Δεξιότητες Προηγμένης Αναζήτησης Πληροφοριών
- δ) Πρόσβαση σε Δίκτυα και Βασικές Υπηρεσίες (Μέσα, Υποδομές, εφαρμογές)
- ε) Βασικές Δεξιότητες στις ΤΠΕ-Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός (Γνώσεις χειρισμού Η/Υ, Βασική Χρήση Διαδικτύου).

Με βάση τα προαναφερθέντα, η σχέση Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ΤΠΕ θεμελιώνεται κυρίως σε τρεις άξονες: Α) στην κοινωνική δικτύωση, Β) στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου μάθησης και Γ) στην Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια της παρούσης ενότητας αναλύονται οι άξονες αυτοί διεξοδικότερα, οι οποίοι διατρέχουν επίσης το εκπαιδευτικό έργο των Επιμορφωτών Β, όπως θα παρουσιαστεί σε επόμενη ενότητα.

Α) Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αξιοποιεί τις εφαρμογές του web 2.0 στα πλαίσια της κοινωνικής δικτύωσης.

Ως Ψηφιακές Κοινότητες, ή Online ή «Εικονικές» Κοινότητες (virtual communities) νοούνται τόσο οι κοινότητες Μάθησης, όσο και οι κοινότητες Πρακτικής. Αυτές στηρίζονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα τα οποία επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών, είτε αυτή είναι σύγχρονη επικοινωνία με ήχο, βίντεο (πχ Skype, MSN) ή με κείμενο (πχ chat), είτε αυτή είναι ασύγχρονη επικοινωνία (discussion lists, e-forae). Οι Κοινότητες Μάθησης αλλά και Πρακτικής, αποτελούν βασικό παράγοντα και “χώρο” μάθησης ενηλίκων (Wenger, 1998). Εκεί ενεργοποιούνται κοινωνικό και γνωστικό κεφάλαιο ως απότοκα της κοινής δραστηριότητας των μελών τους. Παράλληλα η

χρηστικότητα της γνώσης επαναξιολογείται και επαναπροσδιορίζεται μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης ενηλίκων. Γενικά τα δίκτυα αποτελούν μία σημαντική συμβολή των ΤΠΕ, φαίνεται δε να αναβαθμίζουν σταθερά τη συνέργειά τους με τις στρατηγικές μάθησης ενηλίκων, καθώς προσφέρουν στους εκπαιδευτές ενηλίκων τη δυνατότητα να ενσωματώνουν τις ευκαιρίες μάθησης στις καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευόμενων καλλιεργώντας μία διά βίου ετοιμότητα μάθησης.

Β) *Εκπαιδευτές Ενηλίκων και εκπαιδευόμενοι λειτουργούν ως συν-δημιουργοί ψηφιακού περιεχομένου μάθησης.* Επίσης λειτουργούν και ως συν-εργάτες που επεξεργάζονται διαφόρων τύπων ψηφιακά υλικά, εμπλεκόμενοι έτσι σε μια νέα πραγματικότητα γρηγορότερης και πιο άμεσης διαμοίρασης γνώσεων και εμπειριών. Ακόμη χρησιμοποιούν προωθημένα περιβάλλοντα μάθησης, οπότε ενισχύεται η αλληλεπιδραστικότητα, η συνεργατικότητα, εξυπηρετείται δε με πολλαπλούς τρόπους η επικοινωνία (Η/Υ, videoconference, mail, chat κ.α.), χωρίς να προκύπτουν ιδιαίτεροι χρονο-γεωγραφικοί περιορισμοί. Μάλιστα ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων μέσω των e-skills και με τον αναβαθμισμένο ρόλο του διευκολυντή (facilitator/moderator) και συμπράττοντα ενεργοποίησης αναστοχαστικών διαδικασιών, διατηρεί σε εγρήγορση τη δέσμευσή των εκπαιδευόμενων στη διδακτική Πράξη.

Γ) *Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (Open and Distance Learning_ ODL).*

Το μαθησιακό περιβάλλον έτσι όπως διαμορφώνεται με τις εξελίξεις των ΤΠΕ στην σύγχρονη εκπαίδευση (εκπαιδευτικά λογισμικά, e-περιβάλλοντα μάθησης, πολυτροπικό ψηφιακό υλικό κλπ), προβάλλει την Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΞΑΠΕ_ ODL) ως από τους βασικούς προπομπούς της νέας εποχής στο χώρο της Δια Βίου Μάθησης. Η ΕΞΑΠΕ αποτελεί συνδυασμό εξ αποστάσεως διδασκαλίας και εξ αποστάσεως μάθησης (Keegan, 2001), με την ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού/διδακτικού υλικού να μπορεί «να διδάσκει» (Λιοναράκης, 2001a). Το ψηφιακό διδακτικό υλικό εισάγει τους εκπαιδευόμενους στην ενεργοποιημένη μάθηση, “σε μια ευρετική πορεία αυτομάθησης” (Λιοναράκης, 2001b), αναπτύσσοντας ένα είδος εσωτερικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενου και υλικού. Συχνά το υλικό αυτό συν-παράγεται απο Εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους. Με τις ραγδαίες μάλιστα εξελίξεις των ΤΠΕ, η Εκπαίδευση Ενηλίκων ενσωματώνει ολιστικά στο οπλοστάσιό της τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Έτσι ευνοείται επειδή η τελευταία α) διαθέτει ευελιξία ως προς το χρόνο, το ρυθμό και το βαθμό εντρύφησης του ενήλικα εκπαιδευόμενου στη μελέτη και τη μάθηση (Keegan, 2001), β) απευθύνεται σε

εκπαιδευόμενους που κατά κύριο λόγο έχουν αποκρυσταλλωμένο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (Κόκκος, 2005) και γ) χαρακτηρίζεται από αλληλεπιδραστική μάθηση, ευέλικτη μεθοδολογία και “πολυμορφικότητα” ως προς την παιδαγωγική της διάσταση (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Σε κάθε περίπτωση αντιλαμβανόμαστε ότι είναι αναγκαίο να προτάσσεται κυρίως η παιδαγωγική χρήση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και όχι τόσο αυτή καθαυτή η τεχνολογική τους διάσταση. (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Συμπερασματικά, στο νέο κοινωνικό γίνεσθαι ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ευκαιρίες να αναστοχαστεί τόσο την ιδεολογική διάσταση των *e-skills* ενταγμένες σε συγκεκριμένο πλαίσιο παραγωγής, όσο και την κοινωνική διάσταση της τεχνολογίας, ως προς τη συμβολή της τελευταίας στην ανθρωπιστική πρόοδο των κοινωνιών (Αναστασιάδης, 2006). Ιδιαίτερα δε να τις αναστοχαστεί επειδή οι ΤΠΕ εντάσσονται ραγδαία στα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών (Μικρόπουλος, 2006). Μάλιστα στην Ελλάδα, εντάχθηκε αρχικά ως αντικείμενο γνώσης αυτό καθαυτό και στη συνέχεια, για να υποστηριχτεί από τους εκπαιδευτικούς μεθοδολογικά και εργαλειακά η οικοδόμηση και η διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Κόμης, 2004). Αναφορικά με τη δεύτερη περίπτωση, εκπαιδευτές ενηλίκων που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών στις ΤΠΕ, καλούνται να θέσουν τις ψηφιακές δεξιότητες (*e-skills*) στην υπηρεσία μίας γενικότερης κουλτούρας διά βίου μάθησης στα σχολεία. Όπως έχει προαναφερθεί, οι εκπαιδευτές αυτοί είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανήκουν στο Μητρώο των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ.

Κεφάλαιο 3

Ο Επιμορφωτής Β' Επιπέδου ΤΠΕ

Όπως έχει ειπωθεί μέχρι τώρα, το Θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μελετά παραμέτρους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του Επιμορφωτή Β Επιπέδου ΤΠΕ (εφεξής Επιμορφωτή Β). Στα δύο κεφάλαια που προηγήθηκαν προσεγγίστηκαν πτυχές της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού εν γένει και του επιμορφωτή ενηλίκων. Το 3ο και τελευταίο κεφάλαιο του Θεωρητικού Πλαισίου εστιάζει στο έργο ειδικά των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ, όπου παρουσιάζονται α) η θεσμική διάσταση του Μητρώου Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ και β) εκπαιδευτικές και διδακτικές διαστάσεις του διττού τους ρόλου στις σχολικές μονάδες και στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης.

3.1 Το Μητρώο Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ

Η ανάγκη της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας για αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων της στις Τ.Π.Ε. αρχικά προσεγγίστηκε από το 1999 έως το 2002 σε πιλοτικό επίπεδο με την ενέργεια “Οδύσσεια”² και μεταξύ 2002 και 2007 σε πανελλαδικό επίπεδο με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες Τ.Π.Ε., γνωστή ως «Επιμόρφωση Α' επιπέδου Τ.Π.Ε.»³. Στη συνέχεια προσεγγίστηκε με την επιμόρφωση στην αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, γνωστή ως «Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.»⁴. Επρόκειτο για κεντρική προσπάθεια της Πολιτείας, εφαρμοσμένης σε πανελλαδική κλίμακα, με στόχο η παρεχόμενη επιμόρφωση να συγχρονιστεί με μία επιταχυνόμενη ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ώστε να υπηρετήσει τον επίσημα διατυπωμένο λόγο για αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη.

² <http://odysseia.cti.gr/about.htm>

³ <http://epimorfosi.cti.gr/>

⁴ <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/>

Έτσι το 2008 συγκροτήθηκε Μητρώο, δηλαδή αρχικός κατάλογος, από 340 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, γνωστό ως *Μητρώο Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ* (εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, αρ.πρωτ.19010/15-12-2008), μέσω διαδικασιών Επιλογής, Εκπαίδευσης και Πιστοποίησής τους. Κύριο μέλημα του εγχειρήματος αυτού ήταν καταρχήν οι επιλεγμένοι εκπαιδευτικοί να ολοκληρώσουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση 350 περίπου ωρών σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά κέντρα (Πα.Κε) και να συμμετάσχουν σε διαδικασίες Πιστοποίησης, προκειμένου να ενταχθούν στο Μητρώο ως Επιμορφωτές Β. Προβλέφθηκε μάλιστα μόνον οι ενταγμένοι στο μητρώο αυτό (εφεξής Μητρώο Β) να μπορούν να αναλαμβάνουν τη διδασκαλία στα προγράμματα επιμόρφωσης Β επιπέδου ΤΠΕ. Ύστερα από την αρχική του συγκρότηση το 2008, το Μητρώο Β εμπλουτίστηκε με επιπλέον 283 μέλη το 2012. Σήμερα, στα τέλη του 2018 συντελείται και δεύτερη διεύρυνσή του για 300 ακόμη θέσεις μέσω αντίστοιχης Πρόσκλησης⁵, από το Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος» (δικαιούχο φορέα), σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Το Μητρώο Β συγκροτήθηκε και δραστηριοποιείται μέχρι σήμερα σε δομημένο πλαίσιο, αξιοποιούμενο από τις πιο κάτω τρεις Πράξεις:

- α) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία», του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση ΙΙ", (Μέτρο 2.1, 2005-2008) με φορέα υλοποίησης το ΥΠΕΠΘ/ ΕΥΕ Προγραμμάτων ΚΠΣ),
- β) «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη», του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013) με τελικό δικαιούχο αρχικά τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) και στη συνέχεια το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής /Ι.Ε.Π. (διάδοχο του έργου έπειτα από την κατάργηση του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. και του Π.Ι. με βάση το Ν.3966/24-5-2011), και με συμπράττοντα επιστημονικό φορέα το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ /Ι.Τ.Υ.Ε. και
- γ) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια

⁵ Πράξη «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ)» του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού - Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020. <https://e-pimorfosi.cti.gr/anakoinoseis/paradosiako-montelo/125-300>

Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2014-2020), με δικαιούχο φορέα το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Η εκπαίδευση των Επιμορφωτών Β στα Πα.Κε αφορούσε σε συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και διεκπεραιώθηκε από διδακτικές ομάδες κυρίως πανεπιστημιακών μελών με εξειδίκευση στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Κάλυψε ως προς το γενικό της μέρος τις βασικές αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ (θεωρίες μάθησης σε σχέση με τις ΤΠΕ, βασικές έννοιες διδακτικής, κατασκευή διδακτικού υλικού κλπ), την παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του Διαδικτύου και των διαδραστικών πινάκων, τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τη μεθοδολογία μικτής μάθησης (blended learning) και την αξιοποίηση εργαλείων και υπηρεσιών web 2.0. Ως προς το ειδικό της μέρος, κάλυψε ζητήματα διδακτικής αξιοποίησης εκπαιδευτικών λογισμικών ανα κλάδο επιμορφωτή και σχεδιασμού δραστηριοτήτων με χρήση των λογισμικών αυτών ή άλλων ψηφιακών εργαλείων στο διδακτικό του αντικείμενο .

Αποτέλεσμα των πιο πάνω ήταν πλέον οι πιστοποιημένοι Επιμορφωτές Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ ως μέλη του Μητρώου Β, από το 2008 να καλούνται να υπηρετήσουν το περιεχόμενο και τους στόχους της επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας που είναι γνωστή ως Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ. Καλούνται δηλαδή σε συνεργασία με τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) να επιμορφώνουν περιοδικά και ανα εκπαιδευτικό κλάδο ή ανα συστάδες κλάδων, με δομημένες διαδικασίες, συναδέλφους τους στην αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών. Επιδίωξη του όλου εγχειρήματος ήταν και είναι οι νεοαποκτημένες στάσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς να συναρθρωθούν σταδιακά με τη σχολική τους καθημερινότητα.

Η επιδίωξη αυτή υπηρετείται από το έργο της Επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ, που αφορά στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών:

- α) με τη διδακτική αξιοποίηση Διαδικτύου, περιβαλλόντων γενικής χρήσης-με έμφαση στα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0, (blogs, wikis, podcasts, rss feeds, social networks, 3D Virtual Environments, κ.α.), διαδραστικών συστημάτων διδασκαλίας, καθώς και συστημάτων διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου και
- β) με την εκπαιδευτική αξιοποίηση λογισμικών κατά κλάδο εκπαιδευτικών, ώστε να

μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ολοκληρωμένες διδακτικές παρεμβάσεις ή δραστηριότητες.

Επίσης αφορά στην ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύνολό της, οι οποίες θα ευνοήσουν τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών της στάσεων ως προς τις ΤΠΕ. Τέλος στοχεύει στην ανανέωση της παραγωγικής αντίληψης της εκπαιδευτικής κοινότητας για το συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο αυτή καλείται να εντάξει πλέον τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες.

Το έργο των Επιμορφωτών Β που αναλαμβάνουν ανα επιμορφωτική περίοδο, είναι να διδάξουν 10μελείς έως 15μελείς ομάδες συναδέλφων τους, εκτός σχολικού ωραρίου, σε 3ωρες συναντήσεις, εν γένει μία φορά την εβδομάδα. Μέχρι το 2015 τα επιμορφωτικά προγράμματα Β Επιπέδου ΤΠΕ είχαν διάρκεια 96 ωρών. Κατ' αντιστοιχία αυτών, από το 2017 σχεδιάστηκε τα προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Β1 να διαρκούν 36 ώρες και να ακολουθούνται από αυτά της Προχωρημένης Επιμόρφωσης Β2 με διάρκεια 72 ωρών. Έτσι, οι Επιμορφωτές Β καλούνται να λειτουργήσουν εντός συγκεκριμένου επιμορφωτικού πλαισίου το οποίο προβλέπει:

α) διδασκόμενη ύλη με συνδυασμό θεωρίας, έμπρακτης εξοικείωσης (hands on) και πρακτικής εφαρμογής κυρίως στο εργαστήριο του ΚΣΕ, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και στη σχολική τάξη των επιμορφούμενων, με την καθοδήγηση, την υποστήριξη και την ανατροφοδοτική ενίσχυση των Επιμορφωτών Β,

β) εκπόνηση μικρο-δραστηριοτήτων και κατάθεση τελικών εργασιών εκ μέρους των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών με την εποπτεία και την αξιολόγηση τους από τον επιμορφωτή/συνάδελφο και

γ) ορισμένο πλήθος προγραμμάτων να υλοποιούνται με όλες ή ορισμένες συνεδρίες εξ αποστάσεως, πέραν όσων υλοποιούνται μόνο με δια ζώσης συνεδρίες (Αλεξούδα & Δαγδιλέλης, 2015 · Κόμης et al, 2015 · Κόμης et al, 2014). Έτσι σε αυτά τα προγράμματα που πραγματώνονται σε συνθήκες εξ αποστάσεως μάθησης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες ειδικής πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διαχείρισης εικονικής τάξης, αναδεικνύεται ακόμη περισσότερο ο ιδιαίτερος εμπνευστικός και συμβουλευτικός ρόλος του επιμορφωτή Β ως Εκπαιδευτή Ενηλίκων.

Στη διάρκεια των τριών Πράξεων που προαναφέρθηκαν, έχουν ολοκληρωθεί μέχρι τώρα 11 επιμορφωτικές περιόδους, ενώ ακόμη μία βρίσκεται σε εξέλιξη. Σε αυτές τις περιόδους οι Επιμορφωτές του Μητρώου Β έχουν διδάξει συνολικά σε 4.307 ομάδες συναδέλφων τους. Βέβαια στο βαθμό που ο αριθμός προγραμμάτων ανά περίοδο

μεταβάλλεται, παρουσιάζει σχετική διακύμανση ανά επιμορφωτική περίοδο και το πλήθος των Επιμορφωτών Β που ενεργοποιείται κάθε φορά επιμορφώνοντας. Πέραν τούτου, από το 2008 μέχρι σήμερα οι Επιμορφωτές Β έχουν στηρίξει μέσα από αυτά τα προγράμματα τη συστηματοποιημένη και κεντρικά οργανωμένη προσπάθεια συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης 45.000 περίπου συναδέλφων τους σε πανελλαδικό επίπεδο, με επιδίωξη οι τελευταίοι να αξιοποιούν διδακτικά στη σχολική τάξη εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά την επιμόρφωση Β' επιπέδου.

3.2 Διαστάσεις του Διττού Ρόλου των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ

Ο Επιμορφωτής Β' Επιπέδου ΤΠΕ είναι μόνιμος εκπαιδευτικός με σημαντική διδακτική προϋπηρεσία, εργαζόμενος στην Α/βάθμια ή Β/βάθμια εκπαίδευση και με μικρές εξαιρέσεις στην Γ/βάθμια εκπαίδευση. Παρέχει έργο είτε στη σχολική τάξη είτε ως στέλεχος, στη Γενική ή στην Τεχνική εκπαίδευση. Παράλληλα, έχοντας λάβει από την υπηρεσία του άδεια άσκησης ιδιωτικού έργου, καλείται ως μέλος του σχετικού Μητρώου, να αναλάβει σε δομημένο πλαίσιο συνεδριών όπως προαναφέρθηκε, να εξοικειώνει περιοδικά τους συναδέλφους του με την οργάνωση και διαχείριση της διδακτικής χρήσης των Τ.Π.Ε στην τάξη. Επίσης καλείται να ευνοεί την καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων στους συναδέλφους του ως προς τις τεχνολογίες Web 2.0, ώστε εντός του εκπαιδευτικού τους ορίζοντα, να ενισχυθούν η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με τους μαθητές και με τους συναδέλφους τους⁶.

Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί σε ένα νέο δυναμικό και επαγγελματικό πλαίσιο. Σε αυτό επαναπροσεγγίζονται -τόσο από τον ίδιο όσο και από τους συναδέλφους του που επιμορφώνει- οι αντιλήψεις και οι απόψεις τους για τα παιδαγωγικά και για τα αμιγώς γνωστικά περιεχόμενα εκείνης της διδακτικής πρακτικής που συναρθρώνεται με την ψηφιακή τεχνολογία. Στην ουσία ο Επιμορφωτής Β' κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς αναμένεται να μπορεί να λειτουργεί συγχρόνως:

α) Ως φορέας της νέας κουλτούρας στη σχολική πρακτική για το παιδαγωγικά τεκμηριωμένο έργο με χρήση ΤΠΕ και συγχρόνως ως πολλαπλασιαστής της κουλτούρας αυτής στα κέντρα επιμόρφωσης (ΚΣΕ), εκπαιδεύοντας ενήλικες/συναδέλφους.

⁶ <https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b1>

β) Ως *συνδεδειγμένος κρίκος* μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών αναγκών της Κοινωνίας της Πληροφορίας και των νέων προκλήσεων για την επαγγελματική εξέλιξη του κλάδου του, διασυνδέοντας έμπρακτα το Γνωστικό/Επιστημονικό του αντικείμενο, τη Διδακτική αυτού του αντικειμένου και την Τεχνολογία (Technological pedagogical Content Knowledge_TPACK, Mishra & Koehler, 2006).

Επιπροσθέτως, πολλαπλοί παράγοντες όπως εν προκειμένω το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο στην τυπική εκπαίδευση, η μαθητεία του στα Πα.Κε, και η επιμορφωτική του εμπειρία στα ΚΣΕ, συμβάλλουν σε μια συνεχή ανατροφοδότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Day, 2003). Παράλληλα έχει τη δυνατότητα να ενισχύει την εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ, τόσο στα ΚΣΕ όσο και στις σχολικές τάξεις, υπό το πρίσμα της δια βίου μάθησης. Με την οπτική αυτή, οι στόχοι και οι τεχνικές μέσω των οποίων αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα κατά τη μαθησιακή πορεία των ενηλίκων συναδέλφων του φαίνεται να συγχρονίζονται με τον παιδαγωγικό ορίζοντα των ΤΠΕ, στην διδασκαλία των μαθητών του.

Στη συνέχεια προσεγγίζονται διαστάσεις του παράλληλου έργου του ως εκπαιδευτικού στις σχολικές μονάδες και ως επιμορφωτή των συναδέλφων του στα ΚΣΕ. Ο Επιμορφωτής Β:

1. Καλείται να αξιοποιήσει την ψηφιακή τεχνολογία, τόσο στο ΚΣΕ όσο και στο σχολείο, με ποικιλότροπο *χειρισμό αναπαραστάσεων γνώσης* οι οποίες χρειάζονται στη διαδικασία μάθησης: όπως χειρισμό με δυναμικό χαρακτήρα (πχ μέσω εικόνας, ήχου, animation κλπ), ή με διαδραστικό χαρακτήρα (πχ μέσω προσομοιώσεων ή πλοήγησης στο διαδίκτυο κλπ), ή με συνεργατικό χαρακτήρα (πχ μέσω e-περιβαλλόντων συνεργασίας, κοινωνικής δικτύωσης κλπ) (Δημητριάδης, 2015:36).

2. Έχει την ευχέρεια, στο πεδίο της *Διερευνητικής Μάθησης*, να χρησιμοποιήσει κατηγορίες λογισμικού, όπως είναι για παράδειγμα οι προσομοιώσεις ή οι μικρόκοσμοι, που συνάδουν με τις διδακτικές ανάγκες του εποικοδομισμού για τη δημιουργική ανακάλυψη, την αυτενέργεια και την προσωπική εμπλοκή στην οικοδόμηση της γνώσης. Στο πεδίο αυτό ο Επιμορφωτής Β διαδρά με τους ενήλικες επιμορφούμενους-συναδέλφους του κυρίως ως προς την αναδιάρθρωση και το μετασχηματισμό των προϋπαρχόντων γνωστικών τους σχημάτων. Παράλληλα οι μαθητές του στο σχολείο ευνοούνται αναπτύσσοντας και δεξιότητες διαχείρισης της διερευνητικής δραστηριότητας, όπως είναι η παρακολούθηση, η αξιολόγηση και η επισκόπηση της

διαδικασίας (De Jong, 2006). Σε κάθε περίπτωση ο Επιμορφωτής Β' επιλέγει ρόλο *καθοδηγητή ή υποστηρικτή*, μέχρι οι εκπαιδευόμενοι συνάδελφοί του και οι μαθητές του να είναι σε θέση για αυτοδύναμη δράση (Jarvis, 2006:71-72).

3. Ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει νοητικά μοντέλα για να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του όταν δραστηριοποιείται σε βιωματικές διαδικασίες συστηματικής επεξεργασίας, στοχασμού, αναστοχασμού και εντέλει κατανόησης (McLeod, 2017). Οπότε στα πλαίσια της *Εμπειρικής Μάθησης* ο Επιμορφωτής Β' αναμένεται να αναλαμβάνει *διαμεσολαβητικό ρόλο* στο μάθημα και να εστιάζει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων μάθησης. Έτσι μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων ενεργοποιεί τόσο τους μαθητές του που κατασκευάζουν συγκεκριμένα αντικείμενα με νόημα γι' αυτούς, όσο και τους συνάδελφους του επιμορφούμενους στο ΚΣΕ, αφού οι τελευταίοι έχουν ευκαιρίες να συνδέσουν τη θεωρία με τις έμπρακτες διαστάσεις του επαγγέλματός τους (hands on). Επιπροσθέτως, ως κίνητρα για την ενδυνάμωση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή τους πορεία απο τη μία χρησιμοποιεί τη γοητεία που ασκούν στο μαθητικό πληθυσμό οι νέες τεχνολογίες. Από την άλλη χρησιμοποιεί την ενεργό εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου της διδακτικής ροής, στο βαθμό που διαθέτουν κοινές σχολικές εμπειρίες και κοινούς επαγγελματικούς προβληματισμούς .

4. Συντονίζει δραστηριότητες *Συνεργαστικής/ομαδοσυνεργατικής Μάθησης*, καθώς η γνώση οικοδομείται όταν ευνοούνται καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου συνδιαλέγονται κοινωνικό περιβάλλον και ατομική υπόσταση. Η συλλογική οικοδόμηση γνώσης βρίσκει την εφαρμογή της εν προκειμένω σε Κοινότητες Μάθησης, όπως είναι το σχολείο. Επίσης σε Κοινότητες Πρακτικής, των οποίων τα μέλη ακολουθούν κοινές (επαγγελματικές συνήθως) κοινωνικές πρακτικές (πχ φιλόλογοι επιμορφούμενοι στα ΚΣΕ Αττικής). Τέλος σε Εικονικές Κοινότητες, δηλαδή σε κοινότητες με ψηφιακή υπόσταση, όπως είναι ομάδες εκπαιδευτικών σε προγράμματα τα οποία υλοποιούνται με εξ αποστάσεως συνεδρίες. Ο Επιμορφωτής Β' καλείται να υποστηρίξει κλίμα συνεργατικών αρχών, ομαδικής εργασίας, ισότιμης επικοινωνίας και ευκαιριών για προσωπική εξέλιξη μέσω των αξιών της ομάδας, λειτουργώντας ως *“ενορχηστρωτής”* ή *“συντονιστής”* (Courau, 2000 · Δημητριάδης, 2015:126, οπ.αναφ. Roschell, Dimitriadis & Hoppe, 2013 · Πα.Κε., 2008a). Μάλιστα οι ΤΠΕ του προσφέρουν εργαλεία υψηλού βαθμού κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είτε στην εκπαίδευση ενηλίκων είτε στις σχολικές μονάδες, όπως είναι εργαλεία επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (chat,

videoconference, e-forum, blogs, κοινωνικά δίκτυα, wikis, twitter), ψηφιακά παιχνίδια, περιβάλλοντα υποστήριξης συνεργασιών και μάθησης (LAMS, Moodle, Blackboard) κ.α.

5. Αξιοποιεί την ευελιξία των ΤΠΕ στο επιμορφωτικό του έργο στα ΚΣΕ. Έτσι προσαρμόζει στις προσδοκίες και στις ανάγκες των επιμορφούμενων συναδέλφων του τη διδακτική διαδικασία. Επίσης χρησιμοποιεί την πολλαπλότητα αναπαραστάσεων της πληροφορίας για να εξυπηρετηθούν ο e-χώρος, ο χρόνος και ο παγιωμένος τρόπος μάθησης των συναδέλφων του. Τέλος τούς εμπλέκει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ευνοούν την ενεργητική τους συμμετοχή, προσφέροντας ευκαιρίες για αναστοχασμό και συσχετισμούς με την πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον.

6. Συγχρόνως, λόγω της ένταξης των ΤΠΕ στα σχολεία, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μεταβάλλεται (Κόμης, 2004). Οπότε ο Επιμορφωτής Β καλείται να επανεξετάσει το χρόνο που διαθέτει, τις οπτικές με τις οποίες θα σχεδιάσει το σχολικό του μάθημα (Ράπτης & Ράπτη, 2007) και τον τρόπο με τον οποίον θα αξιοποιήσει παιδαγωγικά -σε συνάρτηση με το ΑΠΣ- τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα .

Συμπερασματικά από τα προαναφερθέντα, ως στοιχεία που διατρέχουν από κοινού το παράλληλο επιμορφωτικό του έργο στο ΚΣΕ και στο σχολείο θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε i) τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του, ii) τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των μαθησιακών δραστηριοτήτων που καλείται να σχεδιάζει και να υλοποιεί και iii) τη δυνατότητα που του προσφέρει ο διττός του ρόλος να παράγει εκπαιδευτική υπεραξία μέσω των ΤΠΕ, στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης της διδασκαλίας και εποικοδομιστικής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας.

Με την ολοκλήρωση του παρόντος Κεφαλαίου ολοκληρώθηκε το Θεωρητικό μέρος της εργασίας. Σε αυτό διερευνήθηκαν βιβλιογραφικά και προσεγγίστηκαν έννοιες που συμβάλλουν ως παράγοντες στη διαμόρφωση της Επαγγελματικής Ταυτότητας του Επιμορφωτή Β' Επιπέδου ΤΠΕ. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν πτυχές της Ταυτότητας του Εκπαιδευτικού εν γένει, άξονες που διατρέχουν το ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και διαστάσεις του θεσμικού και διδακτικού έργου των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ. Ακολουθεί το Ερευνητικό Πλαίσιο της εργασίας που πραγματεύεται πτυχές της αυτοαντίληψης των Επιμορφωτών Β για το έργο τους.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 4

Η Έρευνα

Το 4ο Κεφάλαιο της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας αποτελεί την ταυτότητα της ερευνητικής διαδικασίας. Σε αυτό αναλύεται το πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένες η προβληματική και η αναγκαιότητα της έρευνας. Επίσης αναφέρονται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Τέλος περιγράφονται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

4.1 Προβληματική και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η ιδέα για το συγκεκριμένο πόνημα διαμορφώθηκε σταδιακά τα τελευταία χρόνια, καθώς έμπαινε σε εφαρμογή η κεντρικά οργανωμένη προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να συναρθρώσει, σε ευρεία κλίμακα μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, τις εξελίξεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με τη σχολική πραγματικότητα. Τα προγράμματα της Επιμόρφωσης Β Επιπέδου ΤΠΕ υφίστανται από το 2008, σε μια προσπάθεια της ελληνικής εκπαίδευσης να συγχρονίσει το βηματισμό της με τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων που συντελείται σε υπερεθνικό επίπεδο τον 21ο αιώνα.

Στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων, 640 περίπου εκπαιδευτικοί/Επιμορφωτές Β Επιπέδου ΤΠΕ έχουν στηρίξει μέχρι τώρα περίπου 45.000 εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους στην προσπάθεια των τελευταίων να διασυνδέουν έμπρακτα το Γνωστικό/Επιστημονικό τους αντικείμενο, τη Διδακτική αυτού του αντικειμένου και την Τεχνολογία (TPACK, Mishra & Koehler, 2006). Επιδιωκόμενος στόχος της

επιμόρφωσης αυτής είναι η διδακτική στη σχολική τάξη αλλά και η ευρύτερη σχολική πρακτική να ενσωματώνουν -παιδαγωγικά τεκμηριωμένη- χρήση των ΤΠΕ. Όμως προσπάθειες όπως αυτή της Επιμόρφωσης Β προϋποθέτουν αναστοχασμό της μαθησιακής διαδικασίας που οικοδομείται στην τάξη. Όπως επίσης και επαναπροσδιορισμό πτυχών της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αφορούν στον τρόπο με τον οποίον ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του ταυτότητα (Μάτος & Χρονάκη, 2008). Η ποιότητα με την οποίαν αυτά τα δύο θα συντελεστούν εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το οργανωτικό και διδακτικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται ο διττός ρόλος των Επιμορφωτών Β, ως παιδαγωγοί των μαθητών τους αλλά και ως εμπνευστές και συνοδοιπόροι στην προσπάθεια των συναδέλφων τους.

Αφορμή για την παρούσα έρευνα στάθηκε η επικείμενη διεύρυνση του Μητρώου Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ. Μέσω αυτής προβλέπεται εντός του 2019 να αυξηθεί κατά 300 μέλη η κρίσιμη μάζα του σώματος των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ. Φαίνεται δηλαδή ότι για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ως αναγκαιότητα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ. Οπότε είναι *σημαντική* η διερεύνηση του πλαισίου στο οποίο λειτουργούν οι Επιμορφωτές του Μητρώου Β, έτσι ώστε να κατανοηθούν περαιτέρω οι παράλληλες συνθήκες στις οποίες λειτουργούν. Άλλωστε η καλλίτερη κατανόηση των συνθηκών στις οποίες δραστηριοποιούνται και ανανεώνονται γνωστικά ενήλικες εργαζόμενοι αποτελεί ουσιαστικό παράμετρο για την οικοδόμηση επιμορφωτικών δράσεων επι τα βελτίω. Επίσης είναι *χρήσιμο* να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίον οι ίδιοι οι Επιμορφωτές Β αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές διαστάσεις του επαγγέλματός τους, στη συγκεκριμένη μάλιστα περίοδο των ραγδαίων επιστημονικών και κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων. Διότι έτσι ανοίγει ο δρόμος για περαιτέρω έρευνα ως προς τις νέες ανάγκες του επαγγέλματός τους και ως προς την εφικτότητα των επιδιωκόμενων στόχων της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών, όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, έχει αναπτυχθεί μια εκτενής συζήτηση για τις εξελίξεις στην επαγγελματική ταυτότητα (CPD) του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Beijaard et al, 2000 · Day et al, 2007 · Hargreaves, 2000). Πρόκειται για συζήτηση με πολιτικές επίσης διαστάσεις για το συνολικότερο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών, στον οποίον αναντίρρητα συνεισφέρουν οι επιμορφωτικές δράσεις για την αξιοποίηση

των ψηφιακών Τεχνολογιών (I.S.T.E., 2001⁷ · Rizza, 2011).

Στην Ελλάδα εντοπίζονται μέχρι τώρα πολλές έρευνες για τον τρόπο, για τα αποτελέσματα και για την ποιότητα της ένταξης των ΤΠΕ στο σχολείο. Έτσι αναδύονται θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πράξη, με το Έργο της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου ΤΠΕ μάλιστα ως αντικείμενο μελέτης να έχει ισχυρή παρουσία στο ερευνητικό πεδίο. Εν γένει διερευνώνται η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης επιμόρφωσης ανά εκπαιδευτικό κλάδο και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης των επιμορφούμενων, αποτυπώνονται προβληματισμοί για τις παραμέτρους που εμποδίζουν την ευρεία αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σχολεία και καταγράφονται απόψεις και πεποιθήσεις επιμορφούμενων για τη διαδικασία επαναπροσδιορισμού των διδακτικών τους πρακτικών σε ποιοτικές ή ποσοτικές έρευνες (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2013 · Γιαβρίμης, 2013 · Ζαφειριάδου, 2018 · Κόμης et al, 2014 · Κόμης et al, 2015 · Λεγοντής, 2015 · Παναγιωτοπούλου & Κτενιαδάκη, 2015 · Σέργης & Κουτρουμάνος, 2013 · Σταματοπούλου et al, 2017 κ.α.)

Ακόμη έχουν υλοποιηθεί έρευνες για την σημασία του ρόλου των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών, οι οποίες προβάλλουν ιδιαίτερα την πτυχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πιο ειδικά έχουν διερευνηθεί αναφορικά με θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων οι εκπαιδευτικές ανάγκες Επιμορφωτών Α' Επιπέδου ΤΠΕ (Παπαδαντωνάκης, 2005) και υποψήφιων Επιμορφωτών στα Πα.Κε (Παλαπέλα, 2009 · Κουτσουρελάκη et al, 2015), ο ρόλος των σχολικών συμβούλων ως εκπαιδευτές ενηλίκων (Ιερωνυμάκης, 2015), το προφίλ των επιμορφωτών στα ΠΕΚ (Δημακόπουλος, 2008 · Σούλη, 2008), οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Επιμορφωτή (Κρεμμυδιώτη, 2012) κ.α. Όμως παρά το μεγάλο αριθμό των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών με τα προαναφερθέντα αντικείμενα, παραμένουν λίγες όσες ερευνούν διεξοδικότερα το παράλληλο έργο του επιμορφωτή και του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα οι Θεοδώρου και Πετρίδου (2013) διερευνούν με ποσοτική προσέγγιση τη συμβολή της καθοδήγησης (mentoring) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού, χωρίς όμως να εμπλέκονται οι Νέες Τεχνολογίες. Αντίθετα, στην αναστοχαστική μελέτη των Μπάρμπα, Ψύλλου και Δημητριάδη το 2002 διερευνήθηκε ο ρόλος που αναμενόταν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στοχευμένα ως επιμορφωτές των Νέων Τεχνολογιών, στις επικείμενες

⁷ <https://www.iste.org/docs/pdfs/2001-technology-leadership-standards-doc.pdf?sfvrsn=2>

ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Ακόμη, υπό το πρίσμα της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση οι Μάτος και Ιωαννίδης (2008) διατυπώνουν προβληματισμούς για τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού/Μέντορα και του μαθητευόμενου/Εκπαιδευτικού, καθώς οι επαγγελματικές τους ταυτότητες τίθενται σε διαδικασία μετάβασης. Τέλος ο Μάτος (2013) προσεγγίζει ποιοτικά τη διαδικασία “αλλαγής” ταυτότητας Φιλολόγων και Μαθηματικών υποψήφιων Επιμορφωτών Β στο Πα.Κε Θεσσαλίας, ενόσω βρίσκονταν σε μεταβατική περίοδο μαθητείας.

Η παρούσα έρευνα συμπληρωματικά στα πιο πάνω, έρχεται να εστιάσει στις εκτιμήσεις και στις απόψεις Επιμορφωτών Β που πλέον έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση τους στα Πα.Κε και έχουν ήδη επιμορφωτική εμπειρία χρόνων στα ΚΣΕ. Επιπροσθέτως, συμβάλλοντας με στοιχείο πρωτοτυπίας, διερευνά την αμφίδρομη διάσταση του ρόλου τους. Δηλαδή διερευνά το ότι στο σχολικό περιβάλλον ως παιδαγωγοί αξιοποιούν την κουλτούρα και την “φαρέτρα” του Επιμορφωτή στις ΤΠΕ και συγχρόνως στο ΚΣΕ, διευκολύνοντας τη μαθησιακή πορεία των συναδέλφων τους, ενισχύουν την ταυτότητα τους ως εκπαιδευτικοί.

4.2 Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Γενικός σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί μία από τις πτυχές της αυτοαντίληψης του σύγχρονου εκπαιδευτικού, αυτή για την επαγγελματική του ταυτότητα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι επί μέρους στόχοι της συνολικής μελέτης είναι δύο:

1ος) να διερευνηθούν οι παράμετροι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ. Για το στόχο αυτό έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση στο 1^ο μέρος (Θεωρητικό Πλαίσιο) της μελέτης. Δηλαδή μελετήθηκαν πτυχές της ταυτότητας του Εκπαιδευτικού εν γένει, άξονες που διατρέχουν το ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και διαστάσεις του θεσμικού και διδακτικού έργου των Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ.

2ος) να εισπραχθούν οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των Επιμορφωτών για τις συνθήκες υπό τις οποίες εν γένει πραγματώνουν το παράλληλο εκπαιδευτικό τους έργο τους, αλλά και για τις προοπτικές του στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο επί μέρους αυτός στόχος εξυπηρετείται μέσω έρευνας στο παρόν 2^ο εμπειρικό μέρος.

Ειδικότερα, η έρευνα έχει αντικείμενο τον τρόπο με τον οποίον οι Επιμορφωτές Β αντιλαμβάνονται το δυσπρόστατο εκπαιδευτικό τους έργο. Δηλαδή το πώς αντιλαμβάνονται την παράλληλη λειτουργία τους τόσο ως διδάσκοντες σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ακολουθώντας τάξεις της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας μέσω ΤΠΕ), όσο και ως εκπαιδευτές των συναδέλφων τους σε Κέντρα Επιμόρφωσης. Επίσης αντικείμενο της έρευνας είναι οι εκτιμήσεις και οι απόψεις τους για τη συμβολή και την επίδραση του έργου τους στη γενικότερη προσπάθεια οργανικής ένταξης των ΤΠΕ στη σχολική πρακτική.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν το εμπειρικό κομμάτι της μελέτης και άρα τον 2ο επι μέρους στόχο είναι τα εξής:

- 1ο) Ποιές οι εκτιμήσεις των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ για τη συμβολή του διττού τους ρόλου στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ;
 - 1α. Εκτιμούν ότι η εκπαιδευτική τους δράση επηρεάζει τη στάση των συναδέλφων τους ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ;
 - 1β. Εκτιμούν ότι αναγνωρίζεται η συμβολή του έργου τους;
- 2ο) Ποιές οι απόψεις των Επιμορφωτών Β για τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματώνουν το διττό τους ρόλο;
 - 2α. Εντοπίζουν συγκλίσεις και αποκλίσεις στο παράλληλο εκπαιδευτικό τους έργο προς μαθητές και ενηλίκους/συναδέλφους;
 - 2β. Εντοπίζουν παραμέτρους που δυσχεραίνουν το έργο τους; αν ναι σε ποιους τομείς;

4.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Για να διερευνηθούν οι εκτιμήσεις και οι απόψεις των Επιμορφωτών Β αναφορικά με το διττό τους έργο, μεθοδεύτηκε ποσοτική έρευνα μέσω δειγματοληψίας με πιθανότητα (probability sampling).

Αναλυτικότερα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της ερευνητικής μεθοδολογίας εξελίχθηκε σταδικά περιλαμβάνοντας:

- τον προσδιορισμό του σκοπού και του επιμέρους στόχου της έρευνας
- την επιλογή της μεθόδου έρευνας
- τον εντοπισμό του πληθυσμού/δείγματος
- το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο)
- την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και τον ανασχεδιασμό του
- τη διεξαγωγή της έρευνας με τη συγκέντρωση δεδομένων
- την επεξεργασία δεδομένων
- την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων και τέλος
- την αξιολόγηση της έρευνας ως προς τους περιορισμούς και τις προοπτικές της (Creswell, 2011).

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία εστίασε στην ποσοτική καταγραφή των απόψεων και εκτιμήσεων του δείγματος. Άλλωστε η δειγματοληπτική προσέγγιση στην ποσοτική έρευνα ευνοεί την αποτύπωση της ποικιλίας διαφορετικών στάσεων και απόψεων (Creswell, 2011). Βέβαια έχει και μειονεκτήματα, όπως τη συρρίκνωση της ατομικής περίπτωσης για χάρη της ανωνυμίας (Cohen et al, 2008:293) ή την έλλειψη πρόσθετης πληροφόρησης προς το δείγμα. Ωστόσο με δεδομένο το πολύ περιορισμένο ερευνητικό προηγούμενο του θέματος, η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε ως κατάλληλη για να εισπραχθούν άμεσα και σε σύντομο χρονικό διάστημα, μετρήσιμα αποτελέσματα από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα Επιμορφωτών Β. Επιπροσθέτως η ποσοτική προσέγγιση έχει τη δυνατότητα να επιτρέπει α) την προβολή των ευρημάτων από το δείγμα στον γενικό πληθυσμό, έτσι ώστε να επιδιωχθεί ανάδειξη των γενικών τάσεων β) την ποσοτική έκφραση ερωτημάτων μικρού εύρους, και γ) τη συγκέντρωση των δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων(Creswell, 2011: 66-72).

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας, στα πλαίσια της δειγματοληψίας με πιθανότητα, ήταν όλα τα μέλη του Μητρώου Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ.. Οι Επιμορφωτές Β

κλήθηκαν μέσω μηνύματος στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο να συμπληρώσουν προαιρετικά, διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (google forms) σε συγκεκριμένο υπερδεσμό (link). Έτσι ώστε στη συνέχεια να είναι εφικτή η συλλογή των απαντήσεων μέσω ασφαλούς υπηρεσίας στο διαδίκτυο. Από τα 643 εγγεγραμμένα μέλη ανταποκρίθηκε τυχαίο δείγμα 103 Επιμορφωτών, δηλαδή ανταποκρίθηκε το 16% του πληθυσμού-στόχου. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε εκ νέου ότι το Μητρώο συγκροτήθηκε για πρώτη φορά το 2008, με συνέπεια ορισμένοι Επιμορφωτές να μην είναι πλέον ενεργά μέλη του, για διάφορους λόγους, όπως πχ αποχώρηση λόγω συνταξιοδότησης. Επίσης να αναφέρουμε ότι η συμμετοχή του πλήθους των Επιμορφωτών Β ανά επιμορφωτική περίοδο παρουσιάζει διακύμανση. Ενδεικτικά, στην ισχύουσα Πράξη των τελευταίων τριών επιμορφωτικών περιόδων (2017-2018) οι Επιμορφωτές Β που ανέλαβαν να διδάξουν σε αντίστοιχα προγράμματα δεν ξεπέρασαν τους 520. Μάλιστα όπως διαφάνηκε στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων, το 90,3% όσων απάντησαν εντέλει, ανήκουν στην ομάδα των 520 ενεργών της τρέχουσας Πράξης. Τα πιο πάνω στοιχεία ενισχύουν τις ενδείξεις για επάρκεια του δείγματος, ιδίως σε θέματα αντιπροσωπευτικότητας, όπως θα διαφανεί επίσης και στην παρουσίαση των δημογραφικών αποτελεσμάτων της έρευνας, που ακολουθεί την παρούσα ενότητα.

Το δείγμα προσεγγίστηκε μέσω των ηλεκτρονικών τους διευθύνσεων ως Μητρώο Επιμορφωτών Β Επιπέδου, με τη σύμφωνη γνώμη του δικαιούχου του Έργου (ΙΤΥΕ_Διόφαντος). Όλοι οι Επιμορφωτές Β έλαβαν σχετικό ενημερωτικό μήνυμα όπου περιγράφονταν η ταυτότητα της ερευνήτριας, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Επίσης το ενημερωτικό μήνυμα περιλάμβανε εκτός από το link για τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (google forms) διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των πληροφοριών. Το μήνυμα μαζί με το ερωτηματολόγιο έχει ενταχθεί στο Παράρτημα Α της παρούσης.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε τον Οκτώβριο του 2018. Όμως για να εξασφαλιστεί αξιοπιστία και σαφήνεια, πριν τη διάθεση του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε στάδιο πιλοτικής έρευνας. Ζητήθηκε από 2 Επιμορφωτές Β με εμπειρία στο έργο της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου ΤΠΕ να επαληθεύσουν την επιτυχή αντιστοίχιση ερωτημάτων και στόχων έρευνας. Επίσης διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα μέσω 2 ακόμη Επιμορφωτών, οι οποίοι συνέβαλαν στην επαναδιατύπωση 2 ερωτήσεων και στην συμπλήρωση μιας ακόμη.

Η στατιστική ανάλυση του συνόλου των δεδομένων έγινε με τη μελέτη χωριστά κάθε μίας μεταβλητής και κατά περίπτωση συγχρόνως δύο μεταβλητών. Οι υπολογισμοί έγιναν με το πακέτο Excel της Microsoft. Σε δύο περιπτώσεις για τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταβλητών μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο χρήση του στατιστικού πακέτου λογισμικού SPSS (Πίνακες 9 και 18 αντίστοιχα). Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα μέτρα θέσης Μέση Τιμή, Διάμεσος και Επικρατούσα Τιμή, όπως και το μέτρο σχετικής απόκλισης Συντελεστής Μεταβολής.

4.4 Δομή και Περιεχόμενο Ερωτηματολογίου

Τόσο η βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και η ανταλλαγή απόψεων πολλών μελών του Μητρώου Β με την ερευνήτρια, συνέβαλαν σημαντικά στην κατασκευή του εργαλείου της έρευνας. Πρόκειται για Ερωτηματολόγιο το οποίο δομείται σε τέσσερις Θεματικούς Άξονες. Επιδίωξη ήταν οι Θεματικοί Άξονες με τα ερωτήματα τους να αντιστοιχίζονται στους επιμέρους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen et al, 2008). Συνολικά οι Θεματικοί Άξονες περιλαμβάνουν 9 δημογραφικά στοιχεία και 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής ή πολλών επιλογών. Οι περισσότερες ερωτήσεις εξυπηρετούνται από την 5βαθμη κλίμακα Likert. Οι 14 από τις 28 ερωτήσεις αφορούν στο περιβάλλον όπου οι ερωτώμενοι δραστηριοποιούνται ως εκπαιδευτικοί. Οι υπόλοιπες αφορούν στο έργο των Επιμορφωτών Β.

Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή του Ερωτηματολογίου, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα Α. Ο πρώτος Θεματικός Άξονας αφορά σε 9 δημογραφικά στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του δείγματος. Ο δεύτερος Θεματικός Άξονας περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις αναφορικά με τις εκτιμήσεις των Επιμορφωτών Β για την επίδραση του έργου τους, οπότε επεδίωξε να υπηρετήσει το ερευνητικό ερώτημα 1a. Ο τρίτος Θεματικός Άξονας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις αναφορικά με το ζήτημα της αναγνώρισης του ιδιαίτερου ρόλου των Επιμορφωτών Β και εξυπηρέτησε το ερώτημα 1b. Τέλος ο τέταρτος Θεματικός Άξονας περιέχει 18 ερωτήσεις που αφορούν στο διδασκόμενο υλικό, στο μαθησιακό κλίμα και εν γένει στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται ο διττός τους ρόλος. Οι 12 από αυτές διερευνούν ενδεχόμενες συγκλίσεις ή αποκλίσεις στο παράλληλο εκπαιδευτικό έργο του δείγματος (ερευνητικό ερώτημα 2a). Οι υπόλοιπες 5 ερωτήσεις διερευνούν παραμέτρους που ενδεχομένως δυσχεραίνουν το έργο των Επιμορφωτών Β (ερευνητικό ερώτημα 2b).

Ωστόσο χρειάζεται να αναφέρουμε ότι το ερωτηματολόγιο σε καμία περίπτωση δεν εξαντλεί το θέμα, καθώς δύο βασικοί περιορισμοί οριοθέτησαν τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια: α) το εξαιρετικά περιορισμένο ερευνητικό προηγούμενο του θέματος και β) η ιδιαίτερη ευρύτητα που έχει το ζήτημα της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (μέθοδοι, πρακτικές, θεσμικό πλαίσιο, διδακτικό υλικό, διαστάσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων κλπ). Επιπροσθέτως υπήρξε επιμέλεια ως προς την περιορισμένη έκταση του ερωτηματολογίου, ώστε η συμπλήρωσή του, για λόγους ευχρηστίας και γρήγορης κατανόησης, να μην ξεπερνά τα 10 λεπτά. Βέβαια, όπως θα αναφερθεί και σε επόμενη ενότητα του παρόντος, ευελπιστούμε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και για επόμενες μελέτες με εξειδικευμένη μάλιστα στόχευση θέματος, που είναι και το ζητούμενο στο συνεχές της έρευνας.

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα Έρευνας

Η παρούσα ενότητα περιέχει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των 103 απαντήσεων του δείγματος, δομημένα με βάση τους 4 Θεματικούς Άξονες από τους οποίους αποτελείται το ερωτηματολόγιο. Επίσης για λόγους διευκόλυνσης και ανά πεδίο που διερευνάται, οι εισπραχθείσες απαντήσεις αποτυπώνονται σε πίνακες οι οποίοι αναφέρουν κάθε φορά το πλήθος των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστιαία.

5.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Ο 1ος Θεματικός Άξονας αφορά στα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν το προφίλ του δείγματος που ανταποκρίθηκε στην έρευνα. Ο βαθμός αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ως προς το Μητρώο Β θα συμβάλει να εκτιμήσουμε εάν υπάρχουν περιθώρια να προβληθούν ευρήματα δείγματος στο γενικό πληθυσμό, έτσι ώστε να αναδειχθούν ενδεχομένως γενικές τάσεις. Ακολουθούν σχετικοί πίνακες.

Φύλο	<i>άντρας</i>	<i>γυναίκα</i>	
ποσοστό (%)	62,1	37,9	
Πλήθος ερωτηματολογίων	64	39	
Ηλικία	<i>30-45</i>	<i>46-55</i>	<i>>55</i>
ποσοστό (%)	8,7	51,5	39,8
Πλήθος ερωτηματολογίων	9	53	41
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	<i>12-20</i>	<i>21-30</i>	<i>>30</i>
ποσοστό (%)	29,1	43,6	27,2
Πλήθος ερωτηματολογίων	30	45	28

Πίνακας 1. Φύλο, ηλικία και έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των επιμορφωτών Β που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, από τους 103 επιμορφωτές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας οι 39 είναι γυναίκες (37,9%) και οι 64 είναι άνδρες

(62,1%). Πρόκειται για ικανοποιητικό δείγμα ως προς το φύλο των επιμορφωτών, καθώς επι συνόλου 643 επιμορφωτών του Μητρώου οι 233 είναι γυναίκες και οι 410 άνδρες, αντιπροσωπεύοντας αντίστοιχα το 36,1% και το 63,8%⁸.

Αναφορικά με την ηλικία παρατηρούμε ότι μόνο 9 άτομα είναι μέχρι 45 ετών και περισσότεροι από τους μισούς (51,5%) είναι μεταξύ 46 και 55 ετών. Συνολικά μεγαλύτεροι από 45 ετών είναι το 91,3% του δείγματος, στοιχείο συμβατό με την κατανομή ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, καθώς το 70,8% των ερωτηθέντων έχει περισσότερα από 21 έτη προϋπηρεσίας. Μάλιστα είναι επίσης συμβατό και με στοιχεία του Πίνακα 2 (τρέχουσα θέση) που ακολουθεί.

Εκπαιδευτικός κλάδος	Π02	Π03	Π04	Π86	Π60	Π70
ποσοστό (%)	21,4	14,6	18,4	5,8	2,9	35,9
Πλήθος ερωτηματολογίων	22	15	19	6	3	37
Τρέχουσα θέση	A/βάθμια	B/βάθμια Γενική	B/βάθμια Τεχνική	Στέλεχος σχολικής μονάδας	Στέλεχος φορέα	Άλλο
ποσοστό (%)	14,6	29,1	2,9	26,2	20,4	6,8
Πλήθος ερωτηματολογίων	15	30	3	27	21	7

Πίνακας 2. Κλάδος και ιδιότητα/θέση των επιμορφωτών Β που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το 46,6% του δείγματος ως προς την τρέχουσα θέση εργασίας αφορά σε στελέχη εκπαίδευσης, δηλαδή σε Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικής μονάδας, σε σχολικούς συμβούλους, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου κλπ. Οι θέσεις αυτές προϋποθέτουν μεταξύ άλλων αρκετά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Επίσης ας λάβουμε υπόψη ότι το 47,9% όσων έχουν περισσότερα από 21 έτη προϋπηρεσίας είναι Δάσκαλοι (ΠΕ70) και Νηπιαγωγοί (ΠΕ60), δηλαδή ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική βαθμίδα με μικρή αδιοριστία τις προηγούμενες δεκαετίες.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό κλάδο των ερωτηθέντων η κατανομή τους (Πίνακας 2) φαίνεται να αντανακλά εν γένει τη σύνθεση του Μητρώου. Και τούτο διότι το Μητρώο Β αποτελείται από εκπαιδευτικούς των 6 πολυπληθέστερων εκπαιδευτικών κλάδων, δηλαδή αποτελείται από 114 Φιλολόγους ΠΕ02 (17,7%), 96 Μαθηματικούς ΠΕ03 (14,9%), 123 Φυσικών Επιστημών ΠΕ04 (19,1%), 61 Πληροφορικής ΠΕ86 (9,4%), 16 Νηπιαγωγούς ΠΕ60(2,4%) και από 228 Δάσκαλους ΠΕ70(35,4%)⁹.

⁸ http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/administrative-material-m/cat_view/30-vivliothiki-ylikoy-epimorfosis-v-epipedou/32-yliko-diaxeirisis-organosis/297-gia-ta-mitroa-tis-praksis/298-apofaseis-syggkrotisis-ananeosis-ton-mitroon-tis-praksis

⁹ Επικαιροποιημένο Μητρώο Επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ (ΑΔΑ: ΩΗ04ΟΞΛΔ-8ΚΝ)

Ακολουθεί πίνακας για τις σπουδές ή τις επιμορφωτικές δράσεις επιμόρφωση του δείγματος, πριν την εκπαίδευση τους στα Πα.Κε και ύστερα από αυτήν.

Σπουδές /επιμόρφωση πριν την εκπαίδευση στα Πα.Κε	<i>Αξιοποίηση ΤΠΕ</i>	<i>Εκπαίδευση ενηλίκων</i>	<i>Διδακτικό Αντικείμενο</i>	<i>Άλλο</i>
ποσοστό (%)	25,2	51,5	76,7	16,5
Πλήθος ερωτηματολογίων	26	53	79	17
Σπουδές /επιμόρφωση μετά την εκπαίδευση στα Πα.Κε	<i>Αξιοποίηση ΤΠΕ</i>	<i>Εκπαίδευση ενηλίκων</i>	<i>Διδακτικό Αντικείμενο</i>	<i>Άλλο</i>
ποσοστό (%)	23,3	46,6	48,5	22,3
Πλήθος ερωτηματολογίων	24	48	50	23

Πίνακας 3. Σπουδές και επιμόρφωση των επιμορφωτών Β που συμμετείχαν στην έρευνα πριν και μετά τη εκπαίδευση στα Πα.Κε.

Πριν την εκπαίδευση τους στα Πα.Κε περισσότεροι απο τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (51,5%) είχαν ήδη προσεγγίσει μέσω σπουδών διαφόρων τύπων, (μεταπτυχιακών κλπ) το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το 76,7% είχαν περαιτέρω σπουδές στο επιστημονικό/διδακτικό τους αντικείμενο. Ύστερα από την εκπαίδευση στα Πα.Κε φαίνεται οι Επιμορφωτές να συνεχίζουν τη μαθησιακή ενασχόληση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων(48,5%), με το διδακτικό τους αντικείμενο (46,6%) και με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (23,3%). Ενδιαφέρον σημείο αποτελεί το γεγονός ότι οι 58 απο τους 103 του δείγματος δήλωσαν πως σπούδασαν/επιμορφώθηκαν σε περισσότερα από ένα πεδία μέσα σε αυτά τα 10 χρόνια που έπονται της πρώτης συγκρότησης του Μητρώου το 2008. Με δεδομένα ότι εκπαιδευτικοί υψηλών προσόντων εντάχθηκαν στο Μητρώο Β και ότι οι πιο πάνω 58 επιμορφωτές δε διαθέτουν στοιχεία που να τους διαφοροποιούν ως προς το φύλο, τον κλάδο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας, τείνουμε προς τις έρευνες που εντοπίζουν τόσο συχνότερη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις ενηλίκων όσο αυξάνεται το μορφωτικό τους επίπεδο και ο δείκτης υψηλών δεξιοτήτων (Βεργίδης & Κόκκος, 2014:48-52).

Ένα δεύτερο ενδιαφέρον σημείο αποτελεί το γεγονός ότι από τους 103 Επιμορφωτές του δείγματος μόλις οι 17 (16,5%) δήλωσαν πως ασχολήθηκαν μόνο με ένα γνωστικό αντικείμενο και μάλιστα διαφορετικό των ΤΠΕ, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του διδακτικού τους αντικειμένου. Όπως αναφέρει και ο Καραλής «η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν» (Καραλής, 2013:33- 35). Κατά τη γνώμη μας ο Πίνακας 3 αποτυπώνει την ευαισθητοποίηση των 103 επιμορφωτών στα οφέλη της δια βίου μάθησης και τον

έμπρακτο επαγγελματικό προσανατολισμό τους στη σύνδεση του τρίπτυχου Επιστημονικό αντικείμενο – Διδακτική του αντικείμενου – Τεχνολογία (Technological pedagogical Content Knowledge_TPACK, Mishra & Koehler, 2006).

Διδασκαλία σε μικτού τύπου προγράμματα επιμόρφωσης Β ή Β1 επιπέδου ΤΠΕ που περιλαμβάνουν εξ αποστάσεως συνεδρίες	<i>NAI</i>	<i>OXI</i>
ποσοστό (%)	50,5	49,5
Πλήθος ερωτηματολογίων	52	51
Διδασκαλία σε επιμορφωτικά προγράμματα Β1 επιπέδου ΤΠΕ (2017-2018) που υλοποιούνται με δια ζώσης ή/και με εξ αποστάσεως συνεδρίες	<i>NAI</i>	<i>OXI</i>
ποσοστό (%)	90,3	9,7
Πλήθος ερωτηματολογίων	93	10

Πίνακας 4. Διδασκαλία των Επιμορφωτών Β του δείγματος σε προγράμματα Β ή Β1 παραδοσιακού ή μικτού τύπου.

Για να ολοκληρωθεί το προφίλ του δείγματος με τα στοιχεία του Πίνακα 4, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη ότι έχουν επιμορφώσει συναδέλφους τους με εξ αποστάσεως διδασκαλία οι μισοί από τους επιμορφωτές που απάντησαν. Αυτό είναι συμβατό με τα αναμενόμενα, καθώς στα πλαίσια της Επιμόρφωσης Β Επιπέδου η πλειοψηφία των προγραμμάτων έχει υλοποιηθεί μέχρι τώρα με δια ζώσης συνεδρίες. Τέλος να αναφέρουμε ότι αν και ανά επιμορφωτική περίοδο μεταβάλλεται -για διάφορους λόγους και ως ένα βαθμό- το πλήθος των διαθέσιμων επιμορφωτών που αναλαμβάνουν προγράμματα, η συντριπτική πλειοψηφία (90,3%) όσων συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δηλώνουν ενεργοποιημένοι, έχοντας αναλάβει επιμορφωτική δράση εντός της ισχύουσας 3ης Πράξης του Β' Επιπέδου¹⁰ ΤΠΕ που υλοποιείται από το 2017.

¹⁰ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη»

5.2 Επίδραση του Έργου των Επιμορφωτών Β

Επιπέδου ΤΠΕ

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί περιέχονται οι 3 απο τις 6 ερωτήσεις του 2ου Θεματικού Άξονα. Αυτές αφορούν στις εκτιμήσεις των Επιμορφωτών Β για την ενδεχόμενη επίδραση που ασκούν οι ίδιοι στο έργο των συναδέλφων και των επιμορφούμενων τους στο σχολικό περιβάλλον και εν γένει στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το έργο σας στο σχολείο έχει επίδραση στο αντίστοιχο έργο των συναδέλφων σας, σε ο,τι αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ;	<i>Καμμία</i>	<i>Μικρή</i>	<i>Ικανοποιητική</i>	<i>Μεγάλη</i>	<i>Πολύ Μεγάλη</i>
ποσοστό (%)	3,9	23,3	37,8	24,2	10,7
Πλήθος ερωτηματολογίων	4	24	39	25	11
Η συνολική σας στάση στα ΚΣΕ έχει επίδραση στην αντίστοιχη των επιμορφούμενων συναδέλφων σας στο σχολείο τους, σε ο,τι αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ;	<i>Καμμία</i>	<i>Μικρή</i>	<i>Ικανοποιητική</i>	<i>Μεγάλη</i>	<i>Πολύ Μεγάλη</i>
ποσοστό (%)	1,0	11,7	49,5	28,2	9,7
Πλήθος ερωτηματολογίων	1	12	51	29	10
Ενημερώνετε, υποστηρίζετε, καθοδηγείτε, συμβουλευέτε τους συναδέλφους σας στο εργασιακό σας περιβάλλον;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντα</i>
ποσοστό (%)	1,0	5,8	36,9	34,0	22,3
Πλήθος ερωτηματολογίων	1	6	38	35	2

Πίνακας 5. Επίδραση του έργου των Επιμορφωτών Β στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (1), (2) και (5)

Η άποψη του 34,9% των Επιμορφωτών Β είναι ότι η συνολική τους στάση ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο, έχει από μεγάλη έως πολύ μεγάλη επίδραση στο έργο των συναδέλφων τους. Στον αντίποδα αυτής της άποψης βρίσκεται το 27,8% των Επιμορφωτών που εκτιμούν ότι η επίδραση είναι από μικρή έως καμία. Η πλειοψηφία των Επιμορφωτών Β ωστόσο (37,%) παίρνει συγκρατημένη θέση, επιλέγοντας να χαρακτηρίσει την επίδραση ικανοποιητική. Για την επίδραση που έχει στο έργο των επιμορφούμενων τους η συνολική τους στάση ως Επιμορφωτές στο ΚΣΕ και πάλι η πλειοψηφία (49,5%) την εκτιμά ως ικανοποιητική, το 12,7% πιστεύει ότι είναι από μικρή έως καμία και το 37,9% από μεγάλη έως πολύ μεγάλη επίδραση. Τέλος το 93% των Επιμορφωτών Β δηλώνει ότι ενημερώνει, υποστηρίζει και συμβουλευέει τους συναδέλφους του από συχνά έως πάντα.

Στο βαθμό που δηλώνουν ότι παράσχουν στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον συχνή, εκτενή και κατά περίπτωση εντατική υποστήριξη, αλλά συγχρόνως ότι διατηρούν μετριοπαθή εκτίμηση στα ζητήματα επηρεασμού, χρησιμοποιήθηκαν ως μέτρα θέσης η Μέση Τιμή και η Διάμεσος για την περαιτέρω κατανόηση των ευρημάτων. Για την πρώτη ερώτηση ορίστηκε μεταβλητή “το έργο στο σχολείο” και ποσοτικοποιήθηκαν οι τιμές της ως εξής: Καμμία=1, Μικρή=2, Ικανοποιητική=3, Μεγάλη=4 και Πολύ Μεγάλη=5. Η Μέση Τιμή υπολογίστηκε 3,14 και η Διάμεσος στο Ικανοποιητική=3. Για την δεύτερη ερώτηση ορίστηκε μεταβλητή “η στάση στα ΚΣΕ” και ποσοτικοποιήθηκαν οι τιμές της με τον ίδιο τρόπο. Η Μέση Τιμή υπολογίστηκε 3,33 και η Διάμεσος στο Ικανοποιητική=3.

Τα αποτελέσματα της στοιχειώδους αυτής στατιστικής προσέγγισης για τις δύο πρώτες ερωτήσεις κατευθύνουν τις εκτιμήσεις μας στο ότι οι Επιμορφωτές Β διαγνώνουν έναν ικανοποιητικό βαθμό επηρεασμού του έργου των συναδέλφων τους από τη συνολική στάση που οι ίδιοι κρατούν. Ωστόσο δεν φαίνεται να πιστεύουν ότι επηρεάζουν με σημαντική διαφορά, τόσο τους συναδέλφους τους που επιμορφώνουν όσο και τους υπόλοιπους συναδέλφους τους στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση παραμένει μια μικρή διαφορά, που αποτυπώνεται μεταξύ των Μέσων Τιμών στα δύο δείγματα, υπέρ της επίδρασης που ασκείται στο έργο των επιμορφούμενων στα ΚΣΕ.

Για την τρίτη ερώτηση του Πίνακα 5 ορίστηκε μεταβλητή “ευρύτερη υποστήριξη” και ποσοτικοποιήθηκαν οι τιμές της ως εξής: Ποτέ=1, Σπάνια=2, Συχνά=3, Πολύ Συχνά=4, Πάντα=5. Η Μέση Τιμή υπολογίστηκε 3,70 και η Διάμεσος στο Πολύ Συχνά=4. Φαίνεται δηλαδή ότι οι Επιμορφωτές εκτιμούν πως η γενικότερη προσφορά τους (συμβουλές, υποστήριξη, καθοδήγηση κλπ) είναι σχετικά μεγαλύτερη με πιο έντονη “παρουσία”, από την επιρροή που εκτιμούν πως ασκούν στο έργο των συναδέλφων.

Η στάση των Επιμορφωτών Β στο σχολείο ως φορείς της νέας κουλτούρας για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων θα μπορούσε να περιλάβει επίσης και τις εκτιμήσεις τους για τη συχνότητα με την οποία τα έχουν εντάξει στο διδακτικό τους έργο. Για τούτο οι 2 επόμενες ερωτήσεις του 2ου Θεματικού Άξονα αφορούν στη συχνότητα με την οποία οι επιμορφωτές υπολογίζουν ότι υλοποιούν το μάθημά τους στο σχολικό εργαστήριο Η/Υ, όταν είναι διαθέσιμο και κάνουν χρήση του ψηφιακού εξοπλισμού (προβολικό, διαδραστικό κλπ) όταν τον διαθέτει η σχολική αίθουσα.

Χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία σας το διαθέσιμο σχολικό εργαστήριο Η/Υ;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντα</i>
ποσοστό (%)	4,9	27,1	32,0	21,4	14,6
Πλήθος ερωτηματολογίων	5	28	33	22	15
Χρησιμοποιείτε τον διαθέσιμο ψηφιακό εξοπλισμό μέσα στην τάξη (πχ προβολικό, διαδραστικό πίνακα);	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντα</i>
ποσοστό (%)	3,9	9,7	21,4	39,8	25,2
Πλήθος ερωτηματολογίων	4	10	22	41	26

Πίνακας 6. Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στο σχολείο. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (3) και (4).

Το 32,1% των Επιμορφωτών Β δηλώνει ότι χρησιμοποιεί σπάνια ή ποτέ το σχολικό εργαστήριο Η/Υ, παρόλο που είναι διαθέσιμο, ενώ τώ 68% δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί από συχνά έως πάντα. Η περαιτέρω διερεύνηση έδειξε ότι από τους 70 Επιμορφωτές που χρησιμοποιούν απο συχνά έως πάντα το εργαστήριο, οι 58 (80,8%) έχουν δηλώσει στις ερωτήσεις 1 και 2 3 και 4 ότι επηρεάζουν από ικανοποιητικά έως πάρα πολύ το έργο των συναδέλφων τους στο σχολείο και το ΚΣΕ, ενώ οι 12 ότι το επηρεάζουν από λίγο έως καθόλου. Για τους 33 Επιμορφωτές που το χρησιμοποιούν σπάνια ή ποτέ, φαίνεται οι μισοί (51,5%) να εκτιμούν ότι ασκούν ικανοποιητική επιρροή στο έργο των συναδέλφων τους στο σχολείο και στο ΚΣΕ. Οι άλλοι μισοί περίπου (48,4%), εκτιμούν ότι ασκούν από μικρή έως καμία επιρροή στο σχολείο και από ικανοποιητική έως πολύ μεγάλη στους συναδέλφους του ΚΣΕ.

Η χρήση του ψηφιακού εξοπλισμού στη σχολική αίθουσα φαίνεται να γίνεται συχνά έως και πάντοτε από περισσότερους Επιμορφωτές σε σχέση με τη χρήση του εργαστηρίου Η/Υ. Το 13,6 % των Επιμορφωτών Β δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί σπάνια ή ποτέ , παρόλο που είναι διαθέσιμο, ενώ το 86,4% δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί από συχνά έως πάντα. Παράλληλα κατά τη διερεύνηση των απαντήσεων διαπιστώθηκε μια ανάλογη, με την ερώτηση χρήσης εργαστηρίου, κατανομή απαντήσεων ως προς το ζήτημα του επηρεασμού. Οι 68 (86,4%) Επιμορφωτές που χρησιμοποιούν απο συχνά έως πάντα τα μέσα της σχολικής αίθουσας, έχουν δηλώσει στις ερωτήσεις 1 και 2 ότι επηρεάζουν από ικανοποιητικά έως πάρα πολύ το έργο των συναδέλφων τους στο σχολείο και το ΚΣΕ, ενώ οι 21 (23,5%) ότι το επηρεάζουν από λίγο έως καθόλου. Επίσης, για τους 14 Επιμορφωτές που τα χρησιμοποιούν σπάνια ή ποτέ, φαίνεται οι μισοί (50%) να εκτιμούν ότι ασκούν ικανοποιητική επιρροή στο έργο των συναδέλφων τους στο σχολείο και μεγαλύτερη στους συναδέλφους που επιμορφώνουν. Οι άλλοι μισοί (50%) εκτιμούν ότι ασκούν από μικρή έως καμία επιρροή στο σχολείο και από

μικρή έως πολύ πολύ στους συναδέλφους του ΚΣΕ.

Εν γένει από τις απαντήσεις των πιο πάνω δύο ερωτήσεων φαίνεται τα 2/3 σχεδόν, όσων χρησιμοποιούν εργαστήριο Η/Υ, προβολικό, διαδραστικό κλπ συχνά έως πάντοτε, να θεωρούν πως επηρεάζουν ικανοποιητικά έως πολύ το έργο των συναδέλφων τους σε ζητήματα ΤΠΕ. Ωστόσο οι απόψεις των υπόλοιπων, που τα χρησιμοποιούν είτε συχνά έως πάντοτε είτε σπάνια έως ποτέ, είναι μοιρασμένες ως προς το ζήτημα της επιρροής. Συμπερασματικά, δε φαίνεται οι Επιμορφωτές Β του δείγμάτος μας να συνδέουν σημαντικά τις εκτιμήσεις τους για το πόσο η στάση των συναδέλφων τους για τις ΤΠΕ επηρεάζεται από τη συχνότητα με την οποία οι ίδιοι κάνουν χρήση των ψηφιακών μέσων στο σχολείο.

Η τελευταία ερώτηση του 2ου Θεματικού Άξονα για την επίδραση του έργου των Επιμορφωτών ακολουθεί στον Πίνακα 7.

Η εκτεταμένη ενδοσχολική αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης;	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Καθοριστικά
ποσοστό (%)	1,9	11,7	25,2	38,8	22,3
Πλήθος ερωτηματολογίων	2	12	26	40	23

Πίνακας 7. Συμβολή ενδοσχολικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στον εκσυγχρονισμό της Εκπαίδευσης. Ερώτηση ερωτηματολογίου (6)

Η άποψη 89 Επιμορφωτών Β (86,3%) είναι πως ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης ευνοείται πολύ- παρα πολύ-καθοριστικά με την εκτεταμένη ενδοσχολική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Εν γένει η άποψη τους αυτή αντανακλάται στις απαντήσεις της 3ης ερώτησης για την ευρύτερη υποστήριξη, καθώς οι 85 από αυτούς τους 89 (93%) έχουν απαντήσει ότι ενημερώνουν, καθοδηγούν και συμβουλεύουν τους συναδέλφους τους στο εργασιακό περιβάλλον από συχνά έως πάντοτε. Συνδέουμε τις απαντήσεις αυτές με την ερώτηση 3 διότι κατά την εκτίμησή μας, μια σταθερή και συνεχής ενδοσχολική υποστήριξη των επιμορφωτών Β προς τους συναδέλφους τους σε θέματα ΤΠΕ εκφράζει πίστη στα θετικά οφέλη μιας γενικευμένης προσπάθειας προς αυτή την κατεύθυνση και συνέπεια στον επιμορφωτικό ρόλο που επιτελούν. Χρειάζεται ενδεχομένως εδώ να αναφερθεί ότι από συχνά έως πάντοτε, επίσης απάντησαν και οι 11 από τους 14 Επιμορφωτές που εκτιμούν όμως στην 6η ερώτηση, ότι η εκτεταμένη ενδοσχολική αξιοποίηση των ΤΠΕ συμβάλλει περιορισμένα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις.

5.3 Αναγνώριση του ρόλου των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ

Ο 3ος Θεματικός άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 5 ερωτήματα που αφορούν στα κίνητρα των Επιμορφωτών Β για την εμπλοκή τους στη σχετική εκπαίδευση στα Πα.Κε, στις προσδοκίες τους και στις απόψεις τους για το πόσο τελικά εκτιμούν ότι αναγνωρίζεται το διττό έργο που προσφέρουν.

Σύμφωνα με τις θεωρίες κινήτρων οι ενήλικες εμπλέκονται σε μαθησιακή διαδικασία εν γένει για τρεις λόγους. Είτε για να επιτύχουν συγκεκριμένο στόχο, είτε διότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει νόημα και αξία για αυτούς, είτε διότι αναζητούν τη μάθηση για προσωπικούς λόγους. Από την περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων φάνηκε ότι ο κύριος όγκος των απαντήσεων ήταν προσανατολισμένος μεν στο δεύτερο λόγο, ωστόσο μέσα στο συγκεκριμένο επαγγελματικό πλαίσιο, δηλαδή με κίνητρα επαγγελματικής φύσεως. Καθώς η συγκεκριμένη εκπαίδευση τους στα Πα.Κε αφορούσε αποκλειστικά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, είχε νόημα και αξία για τους ίδιους ως εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τους επιστημονικούς και διδακτικούς τους ορίζοντες.

Όμως οι ενήλικες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες συχνά για περισσότερους από έναν λόγους, μάλιστα διαφορετικούς μεταξύ τους. (Tough,1979). Είναι στοιχείο που επίσης εντοπίστηκε στα ερωτηματολόγια, καθώς αρκετά περιείχαν περισσότερες από μία επιλογές στην ερώτηση για τον λόγο εμπλοκής τους στην εκπαίδευση Επιμορφωτών.

Γιατί επιλέξατε να γίνετε Επιμορφωτής Β Επιπέδου	<i>Αναβάθμιση θέσης</i>	<i>Διεύρυνση Οριζόντων</i>	<i>Συμβολή στον κλάδο</i>	<i>Οικονομικό όφελος</i>	<i>Άλλο</i>
ποσοστό (%)	10,6	77,6	18,4	4,8	0,97
Πλήθος ερωτηματολογίων	11	80	19	5	1
Οι προσδοκίες σας σε ό,τι αφορά το έργο σας ως Επιμορφωτής Β Επιπέδου έχουν ικανοποιηθεί;	<i>Ελάχιστα</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα Πολύ</i>
ποσοστό (%)	3,9	13,6	40,8	31,1	10,7
Πλήθος ερωτηματολογίων	4	14	42	32	11

Πίνακας 8. Κίνητρα και Προσδοκίες. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (7) και (8).

Στην 1η ερώτηση του Πίνακα 8, ο κύριος όγκος όσων απάντησαν (77,6%) καταθέτουν ότι αποφάσισαν να γίνουν επιμορφωτές για να διευρύνουν τους επιστημονικούς, τους διδακτικούς, και τους παιδαγωγικούς τους ορίζοντες. Τα κίνητρα “συμβολή στον επαγγελματικό μου κλάδο” και “αναβάθμιση της υπηρεσιακής μου θέσης” ακολουθούν με 18,4% και 10,6% αντίστοιχα. Είναι εμφανές ότι το οικονομικό όφελος δεν αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο. Τέλος ως σημειώσουμε ότι ως απάντηση στο πεδίο ΑΛΛΟ καταγράφηκε το κίνητρο “Περίεργεια”. Στη 2η ερώτηση, το 82,6% δηλώνει ότι οι προσδοκίες του έχουν ικανοποιηθεί από αρκετά έως πάρα πολύ, ενώ το 17,5 % εκφράζει ικανοποίηση προσδοκιών από ελάχιστα έως λίγο.

Σε περαιτέρω διερεύνηση του βαθμού προσδοκιών ανά κίνητρο διαπιστώνουμε τα παρακάτω καθώς τα συσχετίζουμε με την ιδιότητα/θέση υπηρεσίας, στον Πίνακα 9.

Κίνητρο	Ικανοποίηση Προσδοκιών				
	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αναβάθμιση θέσης					
Πλήθος ερωτηματολογίων (11)	1	3	2	3 (2 στελέχη)	2 (2 στελέχη)

Διερεύνηση Οριζόντων	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πλήθος ερωτηματολογίων (80)	2	9	33 (2 στελέχη)	25 (12 στελέχη)	9 (8 στελέχη)

Συμβολή στον κλάδο	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πλήθος ερωτηματολογίων (19)	0	5 (1 άλλο)	8 (2 στελέχη)	5 (4 στελέχη και 1 άλλο)	1 (1 στέλεχος)

Οικονομικό όφελος	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πλήθος ερωτηματολογίων (5)	1 (1 στέλεχος)	1	1	0	2 (1 στέλεχος)

Πίνακας 9. Κίνητρα-Βαθμός Ικανοποίησης -Ιδιότητα/Θέση υπηρεσίας (διερεύνηση συσχέτισης).

Στον Πίνακα 9 αποτυπώνεται ότι καθώς αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών τους, αυξάνεται και ο αριθμός των Επιμορφωτών που είναι στελέχη Εκπαίδευσης. Φαίνεται δηλαδή να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των προσδοκιών που ικανοποιήθηκαν και της ανέλιξης τους στη διοικητική ιεραρχία και την επιστημονική καθοδήγηση του κλάδου τους. Οπότε θα μπορούσαμε να εκτιμήσουμε ότι οι Επιμορφωτές που αντλούν ικανοποίηση από το έργο τους αντλούν ικανοποίηση και από την εν γένει επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στη συνέχεια διερευνώνται οι απαντήσεις που αφορούν στην αναγνώριση την οποίαν οι Επιμορφωτές εκτιμούν ότι εισπράττουν για τον ρόλο τους στην εκπαίδευση. Θα πρέπει εδώ να διευκρινίσουμε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση θεμελιώνεται στο συνεργατικό και υποστηρικτικό κλίμα που αναμένεται να επιδιώκουν οι Επιμορφωτές Β στο ΚΣΕ και στο σχολείο. Συνδέεται με την αποδοχή της ιδιαίτερης σημασίας του ρόλου τους και όχι με ενδεχόμενη αξιολόγηση των επιδόσεων τους.

Ο ρόλος σας στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους σας που επιμορφώνετε στο ΚΣΕ;	<i>Ελάχιστα</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα Πολύ</i>
ποσοστό (%)	0	3,9	25,2	47,6	23,3
Πλήθος ερωτηματολογίων	0	4	26	49	24
Ο ρόλος σας στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους σας στο εργασιακό σας περιβάλλον;	<i>Ελάχιστα</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα Πολύ</i>
ποσοστό (%)	4,9	11,7	35,0	30,1	18,4
Πλήθος ερωτηματολογίων	5	12	36	31	19
Ο ρόλος σας στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική ιεραρχία;	<i>Ελάχιστα</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα Πολύ</i>
ποσοστό (%)	21,4	23,3	28,2	14,6	12,6
Πλήθος ερωτηματολογίων	22	24	29	15	13

Πίνακας 10. Αναγνώριση του ρόλου των Επιμορφωτών Β στην Εκπαίδευση . Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (9), (10) και (11)

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 10, το 83,5-96,1% δηλώνουν ότι λαμβάνουν αρκετή έως πάρα πολύ αναγνώριση από τους συναδέλφους τους στο ΚΣΕ και στο ευρύτερο σχολικό τους περιβάλλον. Το ποσοστό που λαμβάνουν από ελάχιστα έως λίγο αναγνώριση στο εργασιακό περιβάλλον, είναι σχεδόν τετραπλάσιο από το αντίστοιχο στο ΚΣΕ. Τέλος το 44,7% των επιμορφωτών, σχεδόν οι μισοί, δηλώνουν ότι ο ρόλος τους στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται λίγο ή ελάχιστα από την εκπαιδευτική ιεραρχία, ενώ το 27,2% δηλώνουν ότι ο ρόλος τους αναγνωρίζεται πολύ ή πάρα πολύ.

Για τη διερεύνηση των πιο πάνω, ποσοτικοποιήθηκαν οι τιμές για τις μεταβλητές “Αναγνώριση από επιμορφούμενους στο ΚΣΕ”, “Αναγνώριση από συναδέλφους στο εργασιακό περιβάλλον” και “Αναγνώριση από την εκπαιδευτική ιεραρχία” ως εξής: Ελάχιστα=1, Λίγο=2, Αρκετά=3, Πολύ=4 και Πάρα πολύ=5. Ο υπολογισμός των Μέσων Τιμών ανά μεταβλητή επιβεβαίωσαν την αρχική εκτίμηση. Για την αναγνώριση στο ΚΣΕ η Μ.Τ είναι 3,90 . Για την αναγνώριση στο εργασιακό περιβάλλον είναι 3,46 και για την αναγνώριση από την ιεραρχία είναι 2,73. Επίσης ο Συντελεστής Μεταβολής

αναγνώρισης του ρόλου στο ΚΣΕ είναι μικρότερος (20,37%) από αυτόν στο ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον (30,87%). Αυτό δείχνει μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις όσον αφορά την αναγνώριση του ρόλου τους στο ΚΣΕ. Οπότε συνάδει με τις περισσότερες ευκαιρίες που έχουν οι Επιμορφωτές να προσεγγίσουν τους συναδέλφους που επιμορφώνουν και να διαμορφώσουν γνώμη για την αποδοχή της προσπάθειάς τους. Ακόμη μεγαλύτερη ομοιογένεια παρουσιάζεται στις απαντήσεις για την αναγνώριση από την εκπαιδευτική ιεραρχία, αφού ο Συντελεστής Μεταβολής στην περίπτωση αυτή είναι 12,73%.

Το συμπέρασμα από τη διερεύνηση των ερωτήσεων 9, 10 και 11 είναι ότι οι απαντήσεις αποτυπώνουν ως επικρατέστερη άποψη των Επιμορφωτών Β πως για τον ιδιαίτερο ρόλο τους στην εκπαίδευση εισπράττουν αναγνώριση και αποδοχή κατά κύριο λόγο από τους συναδέλφους που επιμορφώνουν στα ΚΣΕ, σε μικρότερο βαθμό τις εισπράττουν από τους συναδέλφους τους που δεν επιμορφώνουν και σε ακόμη μικρότερο βαθμό από την εκπαιδευτική ιεραρχία.

5.4 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις στο Έργο των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ

Ο 4ος θεματικός άξονας του ερωτηματολογίου αφορά στις συνθήκες, στις μεθόδους και στα “εργαλεία” που πλαισιώνουν το εκπαιδευτικό έργο των Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ. Μέσω 16 ερωτήσεων επιδιώκει να εντοπίσει εάν το δείγμα βιώνει ταυτίσεις, συγκλίσεις, αποκλίσεις ή αντιφάσεις μέσα από τον τρόπο που προετοιμάζει, μεθοδεύει και διεκπεραιώνει τις παράλληλες υποχρεώσεις του στο ΚΣΕ και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς εναλλάσσονται οι ηλικιακές διδασκόμενες ομάδες. Ο πίνακας που ακολουθεί αφορά στις δυνατότητες προσαρμογής του διδακτικού υλικού.

Προσαρμόζετε το διδακτικό υλικό στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των μαθητών της σχολικής σας ομάδας;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	0	1,9	27,2	33	37,9
Πλήθος ερωτηματολογίων	0	2	28	34	39
Προσαρμόζετε το διδακτικό υλικό στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των επιμορφούμενων σας στο ΚΣΕ;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	0	2,9	25,2	34	37,9
Πλήθος ερωτηματολογίων	0	3	26	35	39

Πίνακας 11. Προσαρμογή διδακτικού υλικού στα χαρακτηριστικά της διδασκόμενης ομάδας. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (12) και (13)

Στα ερωτήματα του Πίνακα 11 από τους 103 Επιμορφωτές Β δεν απάντησε κανείς στην τιμή=Ποτέ και μόλις 2-3 στην τιμή=Σπάνια. Αρχικά φαίνεται ότι η συχνότητα προσαρμογής του διδακτικού υλικού στις ανάγκες της διδασκόμενης ομάδας είναι μεγάλη τόσο στο σχολείο όσο και στο ΚΣΕ. Για την επιβεβαίωση των πιο πάνω ποσοτικοποιήθηκαν οι τιμές για τις μεταβλητές “Προσαρμογή υλικού στη σχολική ομάδα” και “Προσαρμογή υλικού στην ομάδα επιμορφούμενων” ως εξής: Ποτέ=1, Σπάνια=2, Συχνά=3, Πολύ Συχνά=4 και Πάντοτε=5. Ο υπολογισμός των Μέσων Τιμών ανά μεταβλητή επιβεβαίωσε την αρχική εκτίμηση, καθώς η Μ.Τ. στην πρώτη ερώτηση είναι 4,03 και στη δεύτερη είναι 4,06, με Τυπικές Αποκλίσεις αντίστοιχα 0,87 και 0,72. Επίσης οι Συντελεστές Μεταβολής είναι 21,64% και 17,76%, δηλαδή οι απαντήσεις για την προσαρμογή του υλικού στις ανάγκες των ενηλίκων παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια, συγκρινόμενες μεταξύ τους. Οπότε οι πιο πάνω υπολογισμοί συμβάλλουν στην εκτίμηση ότι η συχνότητα προσαρμογής του διδακτικού υλικού στις ανάγκες της

σχολικής ομάδας είναι μεν μεγάλη (αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις δυνατότητες των ΤΠΕ), είναι δε μεγαλύτερη στην ομάδα ενηλίκων του ΚΣΕ, συμβαδίζοντας με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ο πίνακας που ακολουθεί αφορά στην ευελιξία των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων και αντίστοιχα του επιμορφωτικού υλικού.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αφήνει περιθώρια για αυτοσχεδιασμό ή αποκλίσεις από αυτό;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	1,9	27,2	45,6	19,4	5,8
Πλήθος ερωτηματολογίων	2	28	47	20	6
Το επιμορφωτικό υλικό στο ΚΣΕ αφήνει περιθώρια για αυτοσχεδιασμό ή αποκλίσεις από αυτό;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	0	5,8	20,4	45,6	28,2
Πλήθος ερωτηματολογίων	0	6	21	47	29

Πίνακας 12. Ελαστικότητα Προγράμματος Σπουδών. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (14) και (15).

Αρχική εκτίμηση από τις πιο πάνω απαντήσεις είναι ότι υπάρχουν περιθώρια τόσο στο σχολείο όσο και στο ΚΣΕ. Μάλιστα το επιμορφωτικό υλικό στο ΚΣΕ αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια αυτοσχεδιασμού από ο,τι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Κατά την ποσοτικοποίηση των μεταβλητών “ αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου” και “επιμορφωτικό υλικό στο ΚΣΕ” χρησιμοποιήθηκαν τιμές ως εξής: Ποτέ=1, Σπάνια=2, Συχνά=3, Πολύ Συχνά=4 και Πάντοτε=5. Η Μέση Τιμή για την ευελιξία του ΑΠΣ στο σχολείο είναι 3 και του Επιμορφωτικού υλικού στο ΚΣΕ είναι 3,96. Μάλιστα επειδή ο Συντελεστής Μεταβολής στη 2η ερώτηση είναι 20,04% (μικρότερος του 29,37% της 1ης ερώτησης), ενισχύεται περισσότερο η πεποίθηση ότι η αρχική εκτίμηση ήταν ορθή.

Τα πιο πάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι Επιμορφωτές Β έχουν εντοπίσει ελαστικότητα και στα δύο πεδία και την αξιοποιούν. Επιπροσθέτως έχουν αντιληφθεί τις μεγαλύτερες δυνατότητες που τους προσφέρει το επιμορφωτικό υλικό στο ΚΣΕ και τις αξιοποιούν εντατικότερα.

Ο Πίνακας 13 που ακολουθεί περιέχει στοιχεία που μας οδηγούν στο εξής: Η εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ που πλαισιώνουν το μαθησιακό κλίμα στη σχολική τάξη και στο ΚΣΕ φαίνεται να κινείται στα ίδια σχεδόν επίπεδα, αν και το μεθοδολογικό πλαίσιο του ΚΣΕ φαίνεται να προσφέρει περισσότερες

ευκαιρίες.

Χρησιμοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	0	10,7	38,8	35,9	14,6
Πλήθος ερωτηματολογίων	0	11	40	37	15
Χρησιμοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο ΚΣΕ;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	0	5,8	36,9	35,9	21,4
Πλήθος ερωτηματολογίων	0	6	38	37	22
Εφαρμόζετε τις αρχές ομαδοσυνεργατικής, εξατομικευμένης και βιωματικής μάθησης με χρήση ψηφιακών μέσων στο σχολείο	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	2,9	13,6	35,9	36,9	10,7
Πλήθος ερωτηματολογίων	3	14	37	38	11

Πίνακας 13. Εκπαιδευτικές πρακτικές. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (16) και (17) και (18).

Ποσοτικοποιώντας τις τρεις μεταβλητές “ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο”, “ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο ΚΣΕ” και “αρχές μάθησης” με τις τιμές όπως στο Πίνακα 12 που προηγείται, διαπιστώνουμε το εξής: τόσο οι Μέσες Τιμές δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές (3,54 -3,73 - 3,39), όσο και οι Συντελεστές Μεταβολής επίσης (24,51% - 23,08% - 27,94%). Φαίνεται δηλαδή ότι η προσαρμογή ενεργητικών πρακτικών και μεθόδων ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης πραγματώνεται από τους Επιμορφωτές Β με αξιοσημείωτη συχνότητα, και μάλιστα στα ίδια περίπου επίπεδα παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων ομάδων.

Αναφορικά με την ανακατανομή χρόνου μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής εισπράττονται τα πιο κάτω:

Επαναπροσδιορίζετε την κατανομή χρόνου μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής στο σχολείο;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	1,9	4,9	43,7	38,8	10,7
Πλήθος ερωτηματολογίων	2	5	45	40	11
Επαναπροσδιορίζετε την κατανομή χρόνου μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής στο ΚΣΕ;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	1,0	4,9	38,8	38,8	16,5
Πλήθος ερωτηματολογίων	1	5	40	40	17

Πίνακας 14. Ανακατανομή χρόνου μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (19) και (20).

Οι απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα δεν παρουσιάζουν αξιόλογες αποκλίσεις. Ακολουθώντας την ποσοτικοποίηση των μεταβλητών “κατανομή χρόνου θεωρίας - πρακτικής στο σχολείο” και “κατανομή χρόνου θεωρίας - πρακτικής στο ΚΣΕ” με τις τιμές όπως στο Πίνακα 13 που προηγείται, διαπιστώνουμε ότι οι Μέσες Τιμές είναι σε μεγάλη εγγύτητα (3,51 και 3,56), με πολύ μεγάλη προσέγγιση επίσης των Συντελεστών Μεταβολής (23,44% και 23,13%). Οι Επιμορφωτές Β και στα δύο δείγματα εκφράζουν ικανοποιητική άνεση στο να αναπροσαρμόζουν στο μάθημα τον χρόνο κατανομής μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής, ώστε να ικανοποιούν τους προγραμματισμένους στόχους.

Στον Πίνακα 15 που ακολουθεί αποτυπώνεται ότι η προετοιμασία για το σχολείο και η προετοιμασία για το ΚΣΕ δεν επηρεάζει αρνητικά η μία την άλλη.

Η προετοιμασία του σχολικού σας μαθήματος περιορίζει τον αντίστοιχο χρόνο για την ετοιμασία μαθήματος στο ΚΣΕ;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	31,1	50,5	15,5	1,9	1,0
Πλήθος ερωτηματολογίων	32	52	16	2	1
Η προετοιμασία για τη συνεδρία στο ΚΣΕ περιορίζει τον αντίστοιχο χρόνο της προετοιμασίας του μαθήματος στο σχολείο;	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντοτε</i>
ποσοστό (%)	35,9	38,8	22,3	2,9	0,0
Πλήθος ερωτηματολογίων	37	40	23	3	0

Πίνακας 15. Χρόνος για προετοιμασία μαθήματος Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (21) και (22).

Ακολουθώντας την ποσοτικοποίηση των μεταβλητών “προετοιμασία σχολικού μαθήματος” και “προετοιμασία μαθήματος στο ΚΣΕ” με τις τιμές όπως στο πίνακα14 που προηγείται, διαπιστώνουμε ότι οι Μέσες Τιμές (1,91 και 1,92) είναι μικρότερες από την τιμή =σπάνια στην οποίαν βρίσκονται πλησιέστερα. Γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική διαπίστωση ότι οι χρόνοι προετοιμασίας για τις δύο δραστηριότητες δεν αλληλοσυγκρούονται.

Για την ερώτηση 23 του ερωτηματολογίου:

Η εναλλαγή της διδασκαλίας μαθητών / εκπαιδευτικών-επιμορφούμενων σας δημιουργεί δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σας έργο;	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντοτε
ποσοστό (%)	71,8	23,3	4,9	0	0
Πλήθος ερωτηματολογίων	74	24	5	0	0

Πίνακας 16. Διδασκαλία σε ηλικιακά εναλλασσόμενες ομάδες. Ερώτηση ερωτηματολογίου (23).

Το 95,1% των Επιμορφωτών απαντούν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διδασκαλία με ηλικιακά εναλλασσόμενες ομάδες. Εν προκειμένω και ακολουθώντας την ποσοτικοποίηση της μεταβλητής “εναλλαγή διδασκαλίας” με τις τιμές όπως στο Πίνακα 15, καταγράφεται ότι η Μέση Τιμή είναι μόλις 1,33. Αναφορικά με τους 5 Επιμορφωτές που δηλώνουν ότι συχνά δυσκολεύονται, η περαιτέρω διερεύνηση δεν εντόπισε κάποιο άλλο κοινό χαρακτηριστικό που να τους συνδέει, όπως τη θέση εργασίας ή την ειδικότητα, ή τις εκτιμήσεις τους για την αναγνώριση του έργου τους κλπ.

Στη συνέχεια για τη διερεύνηση των συνθηκών στις οποίες πραγματώνουν το διττό τους ρόλο οι Επιμορφωτές στο σχολείο και στο ΚΣΕ, αποτυπώνουμε τους παράγοντες εκείνους που τους δυσκολεύουν ή περιορίζουν περισσότερο.

Ποιός παράγοντας θεωρείτε ότι περιορίζει ή δυσκολεύει περισσότερο το έργο σας στο σχολικό περιβάλλον.	Έλλειψη υποδομών	Αναλυτικό πρόγραμμα	Περιορισμένος χρόνος	Ελλιπής υποστήριξη	Καμία δυσκολία	Άλλο
ποσοστό (%)	31,1	13,6	29,1	12,6	9,7	3,9
Πλήθος ερωτηματολογίων	32	14	30	13	10	4
Ποιός παράγοντας θεωρείτε ότι περιορίζει ή δυσκολεύει περισσότερο το έργο σας στο ΚΣΕ.	Έλλειψη υποδομών	Αναλυτικό πρόγραμμα	Περιορισμένος χρόνος	ελλιπής υποστήριξη	Καμία Δυσκολία	Άλλο
ποσοστό (%)	6,8	12,6	38,8	6,8	32,0	2,9
Πλήθος ερωτηματολογίων	7	13	40	7	33	3

Πίνακας 17. Περιοριστικός παράγοντας στο εκπαιδευτικό έργο του Επιμορφωτή Β. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (24) και (25).

Στον Πίνακα 17 εντοπίζουμε κυρίως την έλλειψη υποδομών και τον περιορισμένο χρόνο στο σχολείο, ενώ στο ΚΣΕ τον περιορισμένο χρόνο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Για

περαιτέρω διερεύνηση προχωρήσαμε στη συσχέτιση παραγόντων οι οποίοι δυσκολεύουν το έργο των Επιμορφωτών συγχρόνως στο σχολικό περιβάλλον και στο ΚΣΕ, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα διπλής εισόδου, που ακολουθεί:

Ποιός παράγοντας θεωρείτε ότι περιορίζει ή δυσκολεύει περισσότερο το έργο σας στο σχολικό περιβάλλον.							
	<i>Καμία δυσκολία</i>	<i>Έλλειψη υποστήριξης</i>	<i>Αναλυτικό πρόγραμμα</i>	<i>Περιορισμένος χρόνος</i>	<i>Έλλειψη υποδομών</i>	<i>Άλλο</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
Ποιός παράγοντας θεωρείτε ότι περιορίζει ή δυσκολεύει περισσότερο το έργο σας στο ΚΣΕ							
<i>Καμία δυσκολία</i>	6,80	4,85	3,88	7,77	6,80	1,94	32,04
<i>Η έλλειψη υποστήριξης</i>	0,00	2,91	0,97	1,94	0,97	0,00	6,80
<i>Το αναλυτικό πρόγραμμα</i>	0,97	1,94	3,88	4,85	0,97	0,00	12,62
<i>Ο περιορισμένος χρόνος</i>	0,97	2,91	4,85	11,65	16,51	1,94	38,84
<i>Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής</i>	0,97	0,00	0,00	1,94	3,88	0,00	6,80
<i>Άλλο</i>	0,00	0,00	0,00	0,97	1,94	0,00	2,91
ΣΥΝΟΛΟ	9,71	12,62	13,59	29,13	31,07	3,88	100,00

Πίνακας 18. Παράγοντες Δυσκολίας στο σχολείο και στο ΚΣΕ (διερεύνηση συσχέτισης).

Με δεδομένο ότι το 38,8% εντοπίζει τη δυσκολία του περιορισμένου χρόνου στο ΚΣΕ και το 29,1% στο σχολείο, το ποσοστό των Επιμορφωτών που θεωρεί τον περιορισμένο χρόνο κοινό πρόβλημα τελικά είναι σχετικά μικρό, δηλαδή το 11,6%. Το εύρημα αυτό δεν βρίσκεται επίσης σε αντίφαση με τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 21 και 22 αναφορικά με το χρόνο που διαθέτουν για την προετοιμασία του μαθήματος. Όσον αφορά τον παράγοντα “Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής”, αφορά πρωτίστως το σχολείο (31%), ενώ μόνο το 3,8% τον δηλώνει ως κοινό παράγοντα και για τα δύο.

Για τις ερωτήσεις 26 και 27 του ερωτηματολογίου:

Θεωρείτε τον εαυτό σας διευκολυντή (facilitator) της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο;	<i>Ναι</i>	<i>Ορισμένες φορές</i>	<i>Συχνά</i>
ποσοστό (%)	61,2	37,9	1
Πλήθος ερωτηματολογίων	63	39	1
Θεωρείτε τον εαυτό σας διευκολυντή (facilitator) της μαθησιακής διαδικασίας στο ΚΣΕ;	<i>Ναι</i>	<i>Ορισμένες φορές</i>	<i>Συχνά</i>
ποσοστό (%)	86,4	13,6	0
Πλήθος ερωτηματολογίων	89	14	0

Πίνακας 19. Διευκολυντής μαθησιακής διαδικασίας. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (26) και (27).

Στην ερώτηση εάν θεωρούν τον εαυτό τους “διευκολυντή” της μαθησιακής διαδικασίας αξίζει να σημειωθεί η έλλειψη της τιμής “Συχνά”. Επιπλέον η τιμή “Ορισμένες Φορές” παρουσιάζει τριπλάσια συχνότητα στο σχολείο από το ΚΣΕ. Φαίνεται ότι η δράση τους ως διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας είναι πιο αναβαθμισμένη στο ΚΣΕ.

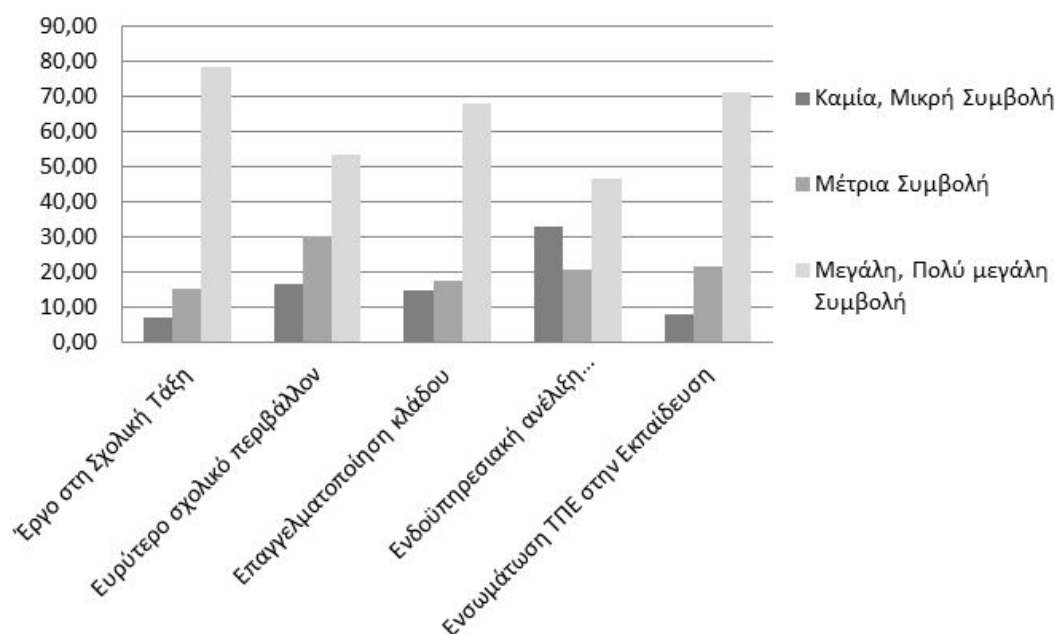
Επειδή η συχνότητα της τιμής=Ναι είναι δυσανάλογα μεγάλη σε σχέση με τις άλλες δύο, χρησιμοποιούμε το μέτρο θέσης “Επικρατούσα Τιμή” για να τεκμηριώσουμε πιο αξιόπιστα την κατανομή των απαντήσεων στις ερωτήσεις 26 και 27. Εξάλλου και η Διάμεσος (ως μεσαία παρατήρηση) ταυτίζεται με την Επικρατούσα Τιμή που είναι επίσης η τιμή=Ναι. Ως εκ τούτου φαίνεται ότι οι Επιμορφωτές Β θεωρούν ότι λειτουργούν ως διευκολυντές στο σχολείο και ακόμη περισσότερο με τους συναδέλφους τους στο ΚΣΕ.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου δίνει στοιχεία για τον τρόπο που οι Επιμορφωτές Β αντιλαμβάνονται τη σημασία του έργου τους στο ευρύτερο πλαίσιο του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και βέβαια στην παρούσα συγκυρία. Η εικόνα που λαμβάνουμε από τις απαντήσεις τους αποτυπώνεται στον *Πίνακα 20* που ακολουθεί.

Κατατάξτε ιεραρχικά τα πεδία στα οποία έχει συμβολή το έργο του Επιμορφωτή		Καμία - Μικρή συμβολή	Μέτρια συμβολή	Μεγάλη - Πολύ μεγάλη συμβολή
Α. Διδακτικό και παιδαγωγικό έργο στη σχολική τάξη	(%)	6,86	78,28	14,86
	Πλήθος	7	81	15
Β. Εκπαιδευτικό έργο στο ευρύτερο περιβάλλον	(%)	16,50	53,40	30,10
	Πλήθος	17	55	31
Γ. Επιμόρφωση ως παράμετρος της επαγγελματοποίησης του κλάδου	(%)	14,56	67,97	17,47
	Πλήθος	15	70	18
Δ. Ενδοϋπηρεσιακή ανέλιξη των συναδέλφων	(%)	33	46,62	20,38
	Πλήθος	34	48	21
Ε. Κεντρική προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	(%)	7,76	70,88	21,36
	Πλήθος	8	73	22

Πίνακας 20. Πεδία στα οποία συμβάλλει το έργο του Επιμορφωτή Β. Ερώτηση ερωτηματολογίου (28).

Η άποψη των επιμορφωτών είναι πως η συμβολή τους σε κάθε ένα από τα πιο πάνω πεδία είναι από μεγάλη έως πολύ μεγάλη. Για την καλλίτερη οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων ακολουθεί ραβδόγραμμα (Πίνακας 21) που αποτυπώνει τα στοιχεία του Πίνακα 20.



Πίνακας 21: Πεδία Α, Β, Γ, Δ και Ε (από αριστερά προς τα δεξιά), στα οποία συμβάλλει το έργο του Επιμορφωτή Β. Ερώτηση ερωτηματολογίου (28).

Η άποψη των επιμορφωτών είναι πως η συμβολή τους σε κάθε ένα από τα πιο κάτω πεδία είναι από μεγάλη έως πολύ μεγάλη. Μάλιστα το μεγαλύτερο πλήθος των

απαντήσεων συγκεντρώνεται στη μεγάλη-πολύ μεγάλη συμβολή του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου στην σχολική τάξη (78,28%), στο Πεδίο **A**.

Φαίνεται επίσης να εκτιμούν ότι η συμβολή τους αυτή έρχεται να συνδράμει την ευρύτερη θεσμική και οργανωτική προσπάθεια για ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς το αμέσως μεγαλύτερο πλήθος απαντήσεων (70,88%) συγκεντρώνεται στο πεδίο **E**, το οποίο αφορά στην κεντρική προσπάθεια. Επίσης φαίνεται να εκτιμούν ότι στην αναβάθμιση του επαγγελματικού προφίλ των συναδέλφων τους έχει μεγαλύτερη βαρύτητα το έργο τους στο ΚΣΕ (πεδίο **Γ**) από ότι η επιρροή της παρουσίας και δράσης τους στο εν γένει ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Για το πεδίο **B** “ευρύτερο σχολικό περιβάλλον” με τις απαντήσεις τους εκφράζουν έναν γενικότερο σκεπτικισμό ως προς το βαθμό συμβολής του έργου τους, καθώς το **B** έχει λάβει τις περισσότερες απαντήσεις (30,10%) που χαρακτηρίζουν τη συμβολή τους “μέτρια”. Η “εικόνα” αυτή είναι συμβατή και με τα ευρήματα των ερωτήσεων από 1 έως 4 του 2ου Θεματικού Άξονα, αναφορικά με τους “χαλαρούς” δεσμούς επίδρασης που αναπτύσσονται ενδοσχολικά μεταξύ επιμορφωτών και συναδέλφων τους που δεν επιμορφώνουν. Τέλος το πεδίο **Δ** που αφορά στην ενδοϋπηρεσιακή ανέλιξη των συναδέλφων δε φαίνεται να είναι στα βασικά πεδία ενδιαφέροντος και επιδιώξεών τους, στοιχείο που συνάδει με τα ευρήματα της ερώτησης 7, όπου το κίνητρο “ανέλιξη υπηρεσιακής θέσης” είχε επιλεγεί από το 10% του δείγματος.

Στο Κεφάλαιο 5 που μόλις ολοκληρώθηκε, παρουσιάστηκαν τα ευρήματα από την επεξεργασία των απαντήσεων στις 28 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας και το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα Α. Η γενική εικόνα των ευρημάτων αποτυπώνεται στη συνέχεια ως Συμπεράσματα και Διαπιστώσεις της έρευνας, με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Αποτελεσμάτων

Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής αποτελείται από δύο υποκεφάλαια. Στο πρώτο καταγράφονται συμπεράσματα και διαπιστώσεις από τα εισπραχθέντα της έρευνας, έτσι ώστε να συνδεθούν με τα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και αναφέρονται πεδία για μελλοντικές έρευνες.

6.1 Συμπεράσματα και Διαπιστώσεις Έρευνας

Στην ενότητα αυτή σχολιάζονται κατά Θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα της έρευνας των οποίων η αναλυτική παρουσίαση προηγήθηκε στο 2.3.4. Από τον πρώτο Θεματικό Άξονα του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 103 Επιμορφωτών Β που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα. Πρόκειται για 64 άνδρες και 39 γυναίκες και των 6 εκπαιδευτικών κλάδων της Επιμόρφωσης Β, σε κατανομές κλάδων αντίστοιχες με αυτές που εντοπίζονται στο Μητρώο Β. Το προφίλ του δείγματος αφορά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς με τη συντριπτική του πλειοψηφία να έχει ηλικία μεγαλύτερη των 45 ετών και τα 2/3 περίπου να έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 21 έως 39 έτη. Ακόμη, οι μισοί περίπου είναι στελέχη εκπαίδευσης, όπως επίσης οι μισοί έχουν επιμορφωτική εμπειρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Τέλος, ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του δείγματος αποτελούν τα εξής:

α) το 90% παραμένει ενταγμένο ενεργά στην τρέχουσα επιμόρφωση, εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον του για τα τεκταινόμενα στην επιμόρφωση του κλάδου του: συνεχίζει να επιμορφώνει και συγχρόνως ενδιαφέρεται να καταθέσει τις απόψεις του στην παρούσα έρευνα.

β) το 83,5% ανταποκρίνεται έμπρακτα στον πολλαπλό ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, προσανατολιζόμενο στη δια βίου εκπαίδευσή του και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη. Συνεχίζει και μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης του στα Πα.Κε τα τελευταία χρόνια να σπουδάζει και να μορφώνεται περαιτέρω, κυρίως σε γνωστικά αντικείμενα της διττής του ιδιότητας ως επιμορφωτή και εκπαιδευτικού δηλ. στις Νέες Τεχνολογίες και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμπερασματικά φαίνεται η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος να εκδηλώνει συνεπή στάση ως προς τη σύνδεση της επαγγελματικής του μάθησης με το τρισδιάστατο του εκπαιδευτικού του έργου Αντικείμενο-Διδακτική-Παιδαγωγική (Beijaard et al, 2000). Επίσης φαίνεται να λειτουργεί στο εννοιολογικό πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ) (Mishra & Koehler, 2006), που επιτρέπει την κατανόηση της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ μαθητών, διδασκόντων, γνωστικού περιεχομένου, διδακτικών πρακτικών και τεχνολογιών.

Στη συνέχεια εστιάζουμε στον 2ο Θεματικό Άξονα του ερωτηματολογίου: στις εκτιμήσεις και στις απόψεις των Επιμορφωτών Β για το βαθμό που η συνολική τους στάση για τις ΤΠΕ επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο των συναδέλφων τους.

Η στάση των Επιμορφωτών Β στο ΚΣΕ και στο σχολείο αφορά στο σύνολο των ιδεών, των πεποιθήσεων και των δεξιοτήτων τους που εκδηλώνονται ποικιλότροπα εντός και εκτός μαθήματος, στο στενό και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το σύνολο αυτό αναμένεται να αντανακλάται στις μεθοδολογικές τους επιλογές, στο εύρος του διδακτικού τους “οπλοστάσιου”, στις επικοινωνιακές τους ικανότητες και και στις διαθέσεις εμπψύχωσης που χαρακτηρίζει τον διδάσκοντα με μαθητοκεντρική προσέγγιση. Επίσης να αντανακλάται στην ποιότητα και στην ένταση των επαγγελματικών τους αναζητήσεων και των επαναπροσδιορισμών της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας. Πράγματι, το 93% των ερωτώμενων δηλώνει ότι ενημερώνει, καθοδηγεί και συμβουλεύει τους συναδέλφους του από συχνά έως πάντοτε. Οπότε οι επιμορφωτές Β αποτελούν μέρος της κουλτούρας που αναπτύσσεται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Και επειδή αυτή η κουλτούρα είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και διαμορφώνουν το ρόλο των εκπαιδευτικών (Day, 2003 · Olson, 1988), το έργο των τελευταίων αναμένεται να επηρεάζεται και από τη στάση των Επιμορφωτών τους σε ζητήματα διδακτικής και εκπαιδευτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ. Επιπροσθέτως το επιμορφωτικό πλαίσιο στο ΚΣΕ δίνει ευκαιρίες για μεντορικού τύπου διαπροσωπικές σχέσεις (Hennissen et al.,

2008 · Μάτος & Ιωαννίδης, 2008), αλλά προβλέπει και συνεργατικές διαδικασίες καθοδήγησης και εμπύχωσης του επιμορφωτή προς τους συναδέλφους του ακόμη και εκτός ΚΣΕ. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους τους στο σχολείο και στο ΚΣΕ, τελικά θα μπορούσαν να διαμορφώνουν τις πρακτικές τους στη σχολική τάξη ως συνέπεια των συσχετισμών που αναπτύσσονται έξω από αυτήν (Hargreaves, 1995).

Όμως παρά τα προαναφερόμενα και παρά την ισχυρή προσδοκία του 86,3% των ερωτηθέντων για τα ιδιαίτερος θετικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, τελικά οι Επιμορφωτές Β εκτιμούν ότι επηρεάζουν το έργο των συναδέλφων τους μόνο σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης δε φαίνεται να συνδέουν τη συγκρατημένη χρήση των ψηφιακών μέσων που κάνουν στο σχολείο με τη στάση των συναδέλφων τους για τις ΤΠΕ. Ενδεχομένως αυτά να σχετίζονται με τον περιορισμένο ακόμη αριθμό εκπαιδευτικών ανα σχολική μονάδα – σε σχέση με το σύνολο του επαγγελματικού κλάδου – που έχει ευαισθητοποιηθεί σε ζητήματα ενδοσχολικής αξιοποίησης των ΤΠΕ . Οπότε και οι Επιμορφωτές να το αποδίδουν σε έλλειμμα ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας στις συνιστώσες Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ), στοιχείο που έχει εντοπιστεί και σε σχετικές έρευνες (Μπέλλου et al, 2010 · Σταματοπούλου et al, 2017). Άλλωστε όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με την τεχνολογία, τόσο περισσότερο μπορούν να εκτιμήσουν τα θετικά της αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Καραμπίνης, 2010).

Όλα τα πιο πάνω συνάδουν με τις σχετικές έρευνες που συμπεραίνουν ότι η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στάσεων και η επιρροή που ασκείται στις διδακτικές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον είναι πολυπαραγοντικές και προϋποθέτουν διάρκεια στο χρόνο (Jimoyiannis & Komis, 2006). Οπότε και ο επαναπροσδιορισμός της διδακτικής προσέγγισης μέσω ΤΠΕ, πέραν της συμβολής του έργου των Επιμορφωτών Β στα ΚΣΕ, εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι οι υλικοί πόροι, ο διαθέσιμος χρόνος, τα κίνητρα και εν γένει το θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός (Becta ICT Research, 2003 · Becta, 2004 · Μπενάκη & Παπαγεωργίου, 2010).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο ρόλος του διδάσκοντα καλείται να συγχρονιστεί με διδακτικές πρακτικές που ευνοούν κουλτούρα συνεργασίας, που προϋποθέτουν ικανότητες σχεδιασμού στρατηγικών μάθησης και απαιτούν ψηφιακές

δεξιότητες. Οι επιμορφωτικές προσπάθειες που συντελούνται στον εκπαιδευτικό χώρο θέτουν ως στόχους τα πιο πάνω, αναδεικνύοντας έτσι την ιδιαίτερη θέση του Επιμορφωτή των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως όσον αφορά την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ, ο Επιμορφωτής Β αναμένεται στα πλαίσια της δια βίου μάθησης να συμβάλει στην επαγγελματική εξέλιξη του κλάδου του υποστηρίζοντας τους συναδέλφους του να διασυνδέουν έμπρακτα το Γνωστικό/Επιστημονικό τους αντικείμενο, τη Διδακτική αυτού του αντικειμένου και την Τεχνολογία (Δημητρίου & Τζιμογιάννης, 2016 · Mishra & Koehler, 2006). Τέλος, ο ίδιος καλείται συγχρόνως στο σχολείο και στο ΚΣΕ να παράγει εκπαιδευτική υπεραξία μέσω των ΤΠΕ, αξιοποιώντας το παιδαγωγικό του υπόβαθρο και κάνοντας χρήση των τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για τους πιο πάνω λόγους ο 3ος Θεματικός Άξονας διερευνά τις εκτιμήσεις των Επιμορφωτών για το πόσο ο ιδιαίτερος αυτός ρόλος τους στα τεκταινόμενα περί των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αναγνωρίζεται.

Ο βαθμός αναγνώρισης συνήθως συναρτάται και με το βαθμό προσδοκιών. Εν προκειμένω, η έρευνα έδειξε ότι τα κίνητρα των Επιμορφωτών Β για να εκπαιδευτούν στα Πα.Κε αφορούσαν κυρίως στην επιστημονική τους μετεξέλιξη σε θέματα διδακτικής/παιδαγωγικής. Επ αυτού δηλώνουν ότι σε ικανοποιητικό βαθμό οι προσδοκίες τους έχουν ικανοποιηθεί. Προς επίρρωσιν αυτών το 40% του δείγματος της έρευνας φαίνεται να είναι πλέον ενταγμένο στη διοικητική ιεραρχία και στην επιστημονική καθοδήγηση του κλάδου του. Ωστόσο παρά την ικανοποίηση που εισπράττουν από την επαγγελματική τους πορεία, τελικά η επικρατέστερη άποψη που αναδύεται από την επεξεργασία των απαντήσεων είναι πως αναγνώριση και αποδοχή κατά κύριο λόγο εισπράττουν από τους συναδέλφους που επιμορφώνουν στα ΚΣΕ. Σε μικρότερο βαθμό τις εισπράττουν από τους συναδέλφους τους που δεν επιμορφώνουν και σε ακόμη μικρότερο βαθμό από την εκπαιδευτική ιεραρχία.

Η διαβάθμιση αυτή φαίνεται να συναρθρώνεται με τα συμπεράσματα του 2ου Θεματικού Άξονα του ερωτηματολογίου. Ο επαναπροσδιορισμός της διδακτικής προσέγγισης μέσω ΤΠΕ είναι δυναμικός και πολυπαραγοντικός. Όσο περισσότερο η σχολική κουλτούρα εξοικειώνεται με την αξιοποίηση της τεχνολογίας τόσο περισσότερο αλλάζει η διδακτική της συμπεριφορά (Καραμπίνης, 2010). Επίσης στο βαθμό που η στάση και η οπτική της για την αξιοποίηση των ΤΠΕ επηρεάζεται θετικά από την ένταξη της σε επιμορφωτικές σχετικές δράσεις, τόσο γίνεται αναγνωρίσιμη η ανάγκη για ενδοσχολική υποστήριξη σε θέματα Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου

(Ζαφειριάδου, 2018 · Κόμης et al, 2015 · Τσουλής & Τσολακίδης, 2014). Εκτιμούμε δηλαδή ότι η αναγνώριση από το σχολικό περιβάλλον του ιδιαίτερου ρόλου του Επιμορφωτή Β είναι συνδεδεμένη με τη σταδιακή αύξηση της κρίσιμης μάζας τόσο των Επιμορφωτών Β όσο και με αυτήν των εκπαιδευτικών που ευαισθητοποιούνται σε ζητήματα ΤΠΕ.

Θα ήταν χρήσιμο εδώ να αναφερθεί ότι το 46,6% των Επιμορφωτών Β είναι στελέχη εκπαίδευσης, ανήκουν δηλαδή στην ευρύτερη εκπαιδευτική ιεραρχία. Ωστόσο στο βαθμό που το 44,7% δηλώνει ότι αναγνωρίζεται το έργο του από την εκπαιδευτική ιεραρχία ελάχιστα ή λίγο, εκτιμούμε ότι η τοποθέτηση του στην ερώτηση επηρεάζεται από δύο παραμέτρους: α) αντιλαμβάνεται την ιεραρχία κυρίως στο διοικητικό πεδίο και β) όσοι είναι ήδη στελέχη σχολικών μονάδων αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στον πυρήνα λήψης των διοικητικών αποφάσεων σχετικά με την επιμόρφωση.

Ολοκληρώνοντας το σχολιασμό των συμπερασμάτων του 2ου και 3ου Θεματικού Άξονα του Ερωτηματολογίου μπορούμε να πούμε ότι έχουμε λάβει και την **απάντηση στο 1ο Ερευνητικό ερώτημα**: “Ποιές οι εκτιμήσεις των Επιμορφωτών Β’ Επιπέδου ΤΠΕ για τη συμβολή του διττού τους ρόλου στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ; 1a. Εκτιμούν ότι η εκπαιδευτική τους δράση επηρεάζει τη στάση των συναδέλφων τους ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ; 1b. Εκτιμούν ότι αναγνωρίζεται η συμβολή του έργου τους;”

Το δείγμα των Επιμορφωτών Β που συμμετείχε στην έρευνα εκτιμά ότι η συνολική προσπάθεια που καταβάλλει σε ΚΣΕ και σχολείο για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, φαίνεται να είναι πιά μεγάλη από την επίδραση που τελικά ασκεί στη στάση των συναδέλφων του. Αναγνώριση και αποδοχή δε, εισπράττει αλλά κυρίως από τους συναδέλφους που επιμορφώνει στο ΚΣΕ, καθώς φαίνεται ότι αυτοί είναι που έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλλίτερα της διαστάσεις της επιμορφωτικής προσπάθειάς του σε θέματα ΤΠΕ και Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να αναπτυχθούν ενδεχομένως συναδελφικοί δεσμοί.

Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα από τις απαντήσεις του 4ου και τελευταίου Θεματικού Άξονα του Ερωτηματολογίου, ώστε να απαντηθεί το **2ο Ερευνητικό Ερώτημα**: “Ποιές οι απόψεις των Επιμορφωτών Β για τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματώνουν το διττό τους ρόλο; 2a. Εντοπίζουν συγκλίσεις και αποκλίσεις

στο παράλληλο εκπαιδευτικό τους έργο προς μαθητές και ενηλίκους/συναδέλφους; 2b. Εντοπίζουν παραμέτρους που δυσχεραίνουν το έργο τους; αν ναι σε ποιους τομείς;”

Για τους στόχους και το πλαίσιο της έρευνας μας, όπως έχει προαναφερθεί, η ιδιότητα του Επιμορφωτή Β στη ουσία αποτελεί μια πτυχή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Για τούτο και σε προηγούμενες ενότητες παρουσιάστηκαν στοιχεία που διατρέχουν από κοινού τόσο τη διδακτική του δράση στο σχολείο όσο και την επιμορφωτική του δράση στα ΚΣΕ. Αυτά αφορούν α) στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας του β) στον παιδαγωγικό χαρακτήρα των μαθησιακών δραστηριοτήτων που καλείται να σχεδιάζει και να υλοποιεί και γ) στη δυνατότητα που του προσφέρει ο διττός του ρόλος να παράγει εκπαιδευτική υπεραξία μέσω των ΤΠΕ στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης της διδασκαλίας και εποικοδομιστικής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ερωτήσεις του 4ου Θεματικού Άξονα διερευνούν κατά πόσον οι Επιμορφωτές βρίσκονται στο κατάλληλο περιβάλλον κάθε φορά, για να πραγματοποιήσουν τα πιο πάνω στοιχεία.

Οι επιμορφωτές Β που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο επιβεβαιώνουν ότι στο διττό τους ρόλο εντοπίζουν ταυτίσεις αλλά και ορισμένες συγκλίσεις ή αποκλίσεις. Ειδικότερα δηλώνουν ότι εντοπίζουν ταύτιση και στα 2 πεδία δράσης τους ως προς τις ευκαιρίες που έχουν για αναπροσαρμογή της δομής του μαθήματος και για εφαρμογή ενεργητικών πρακτικών και μεθόδων ομαδοσυνεργατικής/βιωματικής μάθησης. Και μάλιστα παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων ομάδων. Ακόμη εντοπίζουν *συγκλίσεις* στο ρόλο τους –αλλά όχι *ταυτίσεις*– σε ζητήματα των προγραμμάτων σπουδών. Ιδιαίτερα στην ευελιξία που αυτά διαθέτουν ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ ή ως προς την προσαρμογή τους στις ανάγκες της εκάστοτε διδασκόμενης ομάδας. Στην ίδια περίπτωση εντάσσεται και η αυτοαντίληψή τους για το ρόλο του διευκολυντή (facilitator), τον οποίον μπορούν να πραγματοποιούν συχνότερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Φαίνεται δηλαδή να εντοπίζουν ταυτίσεις σε διδακτικές πρακτικές, αλλά συγκλίσεις σε μεθοδολογικά κυρίως ζητήματα. Όσο για τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, φαίνεται να εντοπίζουν *απόκλιση* μόνο στο βασικό πρόβλημα. Ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος καταγράφεται ως βασικό πρόβλημα κυρίως στο επιμορφωτικό τους έργο, ενώ η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή ως βασικό πρόβλημα κυρίως στο σχολείο. Οι χρόνοι προετοιμασίας των δύο μαθημάτων δεν αλληλοσυγκρούονται, ούτε αποτελεί δυσκολία για το παράλληλο έργο τους οηλικιακά εναλλασσόμενες ομάδες.

Τα πιο πάνω συμπεράσματα αποτελούν **απάντηση στο 2ο ερευνητικό ερώτημα** για τις συνθήκες υπο τις οποίες πραγματώνεται ο διττός ρόλος των Επιμορφωτών Β. Επίσης αυτά φαίνεται να βρίσκονται σε σύμπνοια με έρευνες που αποδίδουν στην ευρύτερη σχολική κουλτούρα ανασταλτικές συνθήκες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως είναι τα ανελαστικά αναλυτικά προγράμματα, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, το περιορισμένο συνεργατικό κλίμα κλπ (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014 · Γιαβρίμης, 2013 · Μπενάκη & Παπαγεωργίου, 2010 · Vrasidas, 2010). Παράλληλα οι ταυτίσεις στο διττό ρόλο των Επιμορφωτών Β συνάδουν με έρευνες για τις ΤΠΕ που ευνοούν ενεργητικές/πρακτικές και μεθόδους ομαδοσυνεργατικής/βιωματικής μάθησης (Courau, 2000 · Δημητριάδης, 2015:126, οπ.αναφ. Roschell, Dimitriadis & Hoppe, 2013 · Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009).

Συμπερασματικά, τα περιβάλλοντα επιμόρφωσης συμβάλλουν μεν στη μεταβολή στάσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα ΤΠΕ, ωστόσο οι νέες αυτές στάσεις είναι στο σχολικό περιβάλλον που τελικά εδραιώνονται. Διότι το τελευταίο, εκφράζοντας το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός εργάζεται, συνδιαμορφώνεται δυναμικά από τις συναδελφικές σχέσεις, από τις κυρίαρχες αντιλήψεις, από τα κίνητρα επαγγελματικής μάθησης, από τη στάση της διοικητικής ιεραρχίας (Day, 2003 · Wilson et al, 2006). Για τούτο υπο οποιοδήποτε πρίσμα και εάν μελετήσουμε τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των Επιμορφωτών Β για τον διττό τους ρόλο, δεν παύουμε να διερευνούμε μία πτυχή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

6.2 Περιορισμοί Έρευνας και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η *αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος* σε σχέση με το Μητρώο Β αποτελεί έναν από τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας. Το δείγμα φαίνεται να αντανακλά σε ικανοποιητικό βαθμό το Μητρώο Β ως προς το φύλο, την ηλικία και τον εκπαιδευτικό κλάδο. Όμως οι γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της νησιωτικής διασποράς, της μεθορίου, της αστικής συμπύκνωσης κλπ ενδεχομένως να διαφοροποιούν τις απόψεις ή τις εκτιμήσεις των επιμορφωτών για το έργο που προσφέρουν, ανα γεωγραφική περιοχή. Επίσης ως προς το *μέγεθος του δείγματος*, αν και ανταποκρίθηκε το 16% του Μητρώου Β, χρειάζεται να συνεκτιμήσουμε το γεγονός πως ανά επιμορφωτική περίοδο το ποσοστό των Επιμορφωτών που διδάσκει στα ΚΣΕ παρουσιάζει αυξομειώσεις, ότι οι επιμορφωτικές περίοδοι παρουσιάζουν μεγάλη χρονική εγγύτητα και ότι τα συμπεράσματά μας έχουν βασιστεί σε παρατηρήσεις άπαξ. Για όλους τους πιο πάνω λόγους, κάποιες γενικές τάσεις που θα επέτρεπε η ποσοτική έρευνα να αναχθούν από το δείγμα στο γενικό πληθυσμό, ενδεχομένως να μην έχουν αντιπροσωπευτικότητα ή σταθερότητα (Creswell, 2011).

Ο δεύτερος μεθοδολογικός περιορισμός της έρευνας αφορά στην *απουσία παράλληλων ποιοτικών στοιχείων*. Αν και οι Επιμορφωτές Β που ανταποκρίθηκαν φάνηκε να είχαν σημαντική επιμορφωτική εμπειρία, δεν παύει η γνώμη και οι εκτιμήσεις τους να ήταν πιο αξιόπιστες εάν συνδυάζονταν και με ποιοτική διερεύνησή τους. Επιπλέον η ποιοτική ανάλυση θα περιόριζε την τυχαιότητα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και θα διεύρυνε τα προς επεξεργασία θέματα. Συνακόλουθα, η έρευνα υφίσταται περιορισμό και από την *έκταση του ερωτηματολογίου*. Λόγω της ευρύτητας του θέματος, του χρονικού πλαισίου της έρευνας και του πολύ περιορισμένου ερευνητικού προηγούμενου, σε καμία περίπτωση το ερωτηματολόγιο δεν εξαντλεί όλες τις πτυχές που συνθέτουν το δισυπόστατο έργο του δείγματος.

Ωστόσο, οι πιο πάνω περιορισμοί θα μπορούσαν να αποτελέσουν και αφορμή για διεξοδικότερη έρευνα του θέματος. Άλλωστε η επικείμενη διεύρυνση του Μητρώου Β με 300 ακόμη Επιμορφωτές θα επιφέρει μεταβολές στις γενικές τάσεις που επικρατούν στο υπάρχον Μητρώο. Οπότε η διεξαγωγή μικτής έρευνας θα εμπλούτιζε με νέου είδους στοιχεία μελλοντικές ανασκοπήσεις. Επιπροσθέτως θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν στοχευμένα οι απόψεις των Επιμορφωτών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα,

καθώς το θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο διαφοροποιείται από την Α/βαθμια στην Β/βαθμια εκπαίδευση. Τέλος, στο βαθμό που οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές στάσεις των ατόμων επηρεάζονται από τα προσωπικά βιώματα και τον συνεπακόλουθο επαναπροσδιορισμό των αξιών τους (Beijaard et al, 2000 · Day et al, 2007), η αποτύπωση των απόψεων των Επιμορφωτών με σταθερή περιοδικότητα θα συνέβαλλε στη συγκριτική ανάλυση του πλαισίου όπου δραστηριοποιούνται και στο συνεχές της έρευνας, που είναι και το ζητούμενο.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Α.1 Αποστολή Ερωτηματολογίου

Α.1.1 Επιστολή Επικοινωνίας

Απο: e-rimorfofi

Προς: Μητρώο Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ

Θέμα μηνύματος

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ Β ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ»_Μεταπτυχιακή έρευνα

Περιεχόμενο μηνύματος

Σας προωθούμε την πιο κάτω επιστολή της Παπασουλιώτη Ασπασίας, για τη μεταπτυχιακή έρευνα που διενεργεί, με τίτλο:

«Η αυτοαντίληψη του σύγχρονου εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του ταυτότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η περίπτωση του δυσπρόστατου εκπαιδευτικού έργου των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΤΠΕ".

ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΜΕΧΡΙ 02/11/2018

Αγαπητοί συνεργάτες,

Ονομάζομαι Ασπασία Παπασουλιώτη και συνεργάζομαι με το ΙΤΥΕ-Διόφαντος απο το 2002 για θέματα που άπτονται της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου), διενεργώ έρευνα στο πεδίο της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Μέρος της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση πεποιθήσεων και αντιλήψεων που έχετε ως Επιμορφωτές Β' Επιπέδου ΤΠΕ, αναφορικά με τις συνθήκες υπο τις οποίες πραγματώνετε το δυσπρόστατο εκπαιδευτικό σας έργο, ως διδάσκοντες σε σχολικές μονάδες προς τους μαθητές σας και συγχρόνως ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) προς τους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους σας.

Το παρόν απευθύνεται σε όλα τα μέλη του Μητρώου Επιμορφωτών Β Επιπέδου ΤΠΕ, με την παράκληση να διαθέσετε 10 λεπτά περίπου για τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίου (google forms), στον σύνδεσμο:

<https://docs.google.com/forms/d/1Up0QXgE5zI8L85KJgB3gliRbJkVhggqU1shAdWWNpQo/edit>

μέχρι την Παρασκευή 2 Νοεμβρίου 2018

Γνωρίζω πως ο χρόνος σας είναι περιορισμένος, ωστόσο ευελπιστώ στην κατάθεση των απόψεών σας, επειδή είναι πολύτιμες για την ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Σε κάθε περίπτωση θα ήθελα να γνωρίζετε ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται εθελοντικά και είναι ανώνυμο, οτι τα στοιχεία που θα προκύψουν είναι εμπιστευτικά, θα χρησιμοποιηθούν

δε ομαδοποιημένα -όχι ατομικά- και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας.

Είμαι στη διάθεσή σας εάν έχετε οποιαδήποτε απορία, ή επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας όταν αυτή ολοκληρωθεί.

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας

Ασπασία Παπασουλιώτη
rapasoulioti@gmail.com

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" - Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης

A1.2 Ερωτηματολόγιο

A.1.2.1 Δημογραφικά Στοιχεία

1. **Φύλο**

Mark only one

- Άντρας
 Γυναίκα

2. **Ηλικία**

Mark only one

- 30-45
 46-55
 55 και ανω

3. **Ετη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση**

4. **Εκπαιδευτικός κλάδος**

Mark only one

- ΠΕ02
 ΠΕ03
 ΠΕ04
 ΠΕ86
 ΠΕ60
 ΠΕ70

5. **Τρέχουσα θέση/ιδιότητα**

Mark only one

- Εκπαιδευτικός στην Α/θμια εκπαίδευση
 Εκπαιδευτικός στη Γενική Β/θμια εκπαίδευση
 Εκπαιδευτικός στην Τεχνική Β/θμια εκπαίδευση
 Στέλεχος Εκπαίδευσης σε σχολική μονάδα
 Στέλεχος εκπαίδευσης σε περιφερειακό φορέα ή υπηρεσία
 Άλλο

6. Σπουδές/επιμόρφωση πριν την εκπαίδευση στο ΠΑΚΕ

Check all that apply.

- Στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Στην αξιοποίηση των ΤΠΕ
- Στο επιστημονικό σας αντικείμενο
- Άλλο

7. Σπουδές/επιμόρφωση μετά την εκπαίδευση στο ΠΑΚΕ

Check all that apply.

- Στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Στην αξιοποίηση των ΤΠΕ
- Στο επιστημονικό σας αντικείμενο
- Άλλο

8. Διδασκαλία σε μεικτά προγράμματα επιμόρφωσης (Β΄ ή Β1 επιπέδου ΤΠΕ) που περιλαμβάνουν εξ αποστάσεως συνεδρίες

Mark only one

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

9. Διδασκαλία σε επιμορφωτικά προγράμματα Β1 επιπέδου ΤΠΕ (2017-2018) που υλοποιούνται ή με δια ζώσης ή/και με εξ αποστάσεως συνεδρίες

Mark only one

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

A.1.2.2 Επίδραση του έργου των επιμορφωτών Β' Επιπέδου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

10. 1. Το έργο σας στο σχολείο έχει επίδραση στο αντίστοιχο έργο των συναδέλφων σας, σε ο,τι αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ;

Mark only one.

- Καμιά
 Μικρή
 Ικανοποιητική
 Μεγάλη
 Πολύ Μεγάλη

11. 2. Η συνολική σας στάση στα ΚΣΕ έχει επίδραση στην αντίστοιχη των επιμορφούμενων συναδέλφων σας στο σχολείο τους, σε ο,τι αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ

Mark only one.

- Καμιά
 Μικρή
 Ικανοποιητική
 Μεγάλη
 Πολύ Μεγάλη

12. 3. Χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία σας το διαθέσιμο σχολικό εργαστήριο Η/Υ;

Mark only one.

- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε

13. 4. Χρησιμοποιείτε τον διαθέσιμο ψηφιακό εξοπλισμό μέσα στην τάξη (πχ προβολικό, διαδραστικό πίνακα);

Mark only one.

- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε

14. 5. **Ενημερώνετε, υποστηρίζετε, καθοδηγείτε, συμβουλευέτε τους συναδέλφους σας στο εργασιακό σας περιβάλλον;**

Mark only one.

- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε

15. 6. **Η εκτεταμένη ενδοσχολική αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης;**

Mark only one.

- Λίγο
 Αρκετά
 Πολύ
 Πάρα πολύ
 Καθοριστικά

A.1.2.3 Αναγνώριση του έργου των επιμορφωτών Β' Επιπέδου

16. 7. Γιατί επιλέξατε να γίνετε Επιμορφωτής Β Επιπέδου;

Mark only one.

- Αναβάθμιση της υπηρεσιακής μου θέσης
- Διεύρυνση των επιστημονικών/διδασκτικών/παιδαγωγικών μου οριζόντων
- Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη του κλάδου μου
- Οικονομικοί λόγοι
- Άλλο

17. Αν επιλέξατε "άλλο" δώστε μια σύντομη απάντηση

18. 8. Οι προσδοκίες σας σε ό,τι αφορά το έργο σας ως Επιμορφωτής Β Επιπέδου έχουν ικανοποιηθεί;

Mark only one.

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

19. 9. Ο ρόλος σας στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους σας που επιμορφώνετε στο ΚΣΕ; *

Mark only one.

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

20. 10. Ο ρόλος σας στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους σας στο εργασιακό σας περιβάλλον;

Mark only one.

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

Πάρα πολύ

21. **11.** Ο ρόλος σας στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική ιεραρχία;

Mark only one.

- Ελάχιστα
 Λίγο
 Αρκετά
 Πολύ
 Πάρα πολύ

A.1.2.4 Συγκλίσεις και Αποκλίσεις στο διττό εκπαιδευτικό ρόλο του επιμορφωτή Β' επιπέδου

22. 12. Προσαρμόζετε το διδακτικό υλικό στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των μαθητών της σχολικής σας ομάδας;
Mark only one.
- Ποτέ
- Σπάνια
- Συχνά
- Πολύ συχνά
- Πάντοτε
23. 13. Προσαρμόζετε το διδακτικό υλικό στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των επιμορφούμενων σας στο ΚΣΕ;
Mark only one.
- Ποτέ
- Σπάνια
- Συχνά
- Πολύ συχνά
- Πάντοτε
24. 14. Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αφήνει περιθώρια για αυτοσχεδιασμό ή αποκλίσεις από αυτό;
Mark only one.
- Ποτέ
- Σπάνια
- Συχνά
- Πολύ συχνά
- Πάντοτε
25. 15. Το επιμορφωτικό υλικό στο ΚΣΕ αφήνει περιθώρια για αυτοσχεδιασμό ή αποκλίσεις από αυτό;
Mark only one.
- Ποτέ
- Σπάνια
- Συχνά
- Πολύ συχνά
- Πάντοτε

26. **16. Χρησιμοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε
27. **17. Χρησιμοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο ΚΣΕ;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε
28. **18. Εφαρμόζετε τις αρχές ομαδοσυνεργατικής, εξατομικευμένης και βιωματικής μάθησης με χρήση ψηφιακών μέσων στο σχολείο;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε
29. **19. Επαναπροσδιορίζετε την κατανομή χρόνου μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής στο σχολείο;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε

30. **20. Επαναπροσδιορίζετε την κατανομή χρόνου μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής στο ΚΣΕ;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε
31. **21. Η προετοιμασία του σχολικού σας μαθήματος περιορίζει τον αντίστοιχο χρόνο για την ετοιμασία μαθήματος στο ΚΣΕ;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε
32. **22. Η προετοιμασία για τη συνεδρία στο ΚΣΕ περιορίζει τον αντίστοιχο χρόνο της προετοιμασίας του μαθήματος στο σχολείο;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε
33. **23. Η εναλλαγή της διδασκαλίας μαθητών / εκπαιδευτικών-επιμορφούμενων σας δημιουργεί δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σας έργο;**
Mark only one.
- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Πολύ συχνά
 Πάντοτε

34. **24. Ποιός παράγοντας θεωρείτε ότι περιορίζει ή δυσκολεύει περισσότερο το έργο σας στο σχολικό περιβάλλον.**

Mark only one.

- Η Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
 Το Αναλυτικό πρόγραμμα
 Ο περιορισμένος χρόνος
 Η έλλειψη υποστήριξης
 Καμνία δυσκολία
 Άλλο

35. **Αν επιλέξατε "άλλο" δώστε μια σύντομη απάντηση**
-

36. **25. Ποιός παράγοντας θεωρείτε ότι περιορίζει ή δυσκολεύει περισσότερο το έργο σας στο ΚΣΕ.**

Mark only one.

- Η Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
 Το Αναλυτικό πρόγραμμα
 Ο περιορισμένος χρόνος
 Η έλλειψη υποστήριξης
 Καμνία δυσκολία
 Άλλο

37. **Αν επιλέξατε "άλλο" δώστε μια σύντομη απάντηση**
-

38. **26. Θεωρείτε τον εαυτό σας διευκολυντή (facilitator) της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο;**

Mark only one.

- Ναι
 Ορισμένες φορές
 Οχι

39. **27. Θεωρείτε τον εαυτό σας διευκολυντή (facilitator) της μαθησιακής διαδικασίας στο ΚΣΕ;**

Mark only one.

- Ναι
 Ορισμένες φορές
 Οχι

40. **28. Κατατάξτε ιεραρχικά τα πεδία στα οποία έχει συμβολή το έργο του**

Επιμορφωτή

Mark only one per row

Προσοχή! μόνο μια απάντηση σε κάθε κάθετη στήλη

	Σχεδόν καμία συμβολή	Μικρή συμβολή	Μέτρια συμβολή	Μεγάλη συμβολή	Πολύ μεγάλη συμβολή
A. Στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο στην σχολική τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Στο εκπαιδευτικό έργο του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γ. Στην επιμόρφωση, ως παράμετρο της επαγγελματοποίησης του κλάδου του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δ. Στην ενδοϋπηρεσιακή ανέλιξη των συναδέλφων του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ε. Στην κεντρική προσπάθεια ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Βιβλιογραφία

Barnett, M. (2002). Issues and Trends Concerning New Technologies for Teacher Professional Development: a review of the literature. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, D. J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factoranalytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.

BECTA-British Educational Communications and Technology Agency. (2004). Barriers to the uptake of ICT by teachers. *ICT Research*. v.1
http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf (ανακτήθηκε 20/10/2018).

BECTA. (2003). What the Research Says About Barriers to the Use of ICT in Teaching. *ICT Research*.
http://39lu337z5111zjr1i1nptio4.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/04/wtrs_11_ict_teaching.pdf (Ανακτήθηκε 1/11/2018)

Caena, F. (2011). *Quality in Teachers' Continuing Professional Development*. Directorate-General for Education and Culture. European Union.

CEDEFOP. (2010). *Skills Supply and Demand in Europe*. Luxembourg: Publications Office

of the European Union.

CEDEFOP. (2013). *Επιστροφή στη Μάθηση, Επιστροφή στην εργασία*.

http://www.cedefop.europa.eu/files/9082_el.pdf (ανακτήθηκε 1/09/2018)

Chapman, J., Cartwright, P. & McGilp, G. (eds).(2006). *Lifelong Learning, Participation and Equity*. Dordrecht: Springer Academic Press

Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active Location in Teachers' Construction of their Professional Identities. *Journal of Curriculum studies* 31(6), 711-726.

CTI Skills Monitoring Group.(2002). E-business and ICT skills in Europe-en marking member states policy initiatives .Final Report

<http://elibrary.lt/resursai/EU%20integracija/EU%20Knowledge/synthesis-report-v1.pdf>

(ανακτήθηκε 1/10/2018)

Day, C., Flores, M.A. & Viana, I. (2007). Effects of National Policies on Teachers' Sense of Professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249–265.

De Jong, T. (2006). Technological Advances in Inquiry Learning. *Science*, vol. 312.

<http://users.edte.utwente.nl/jong/JongScience2006.pdf> (ανακτήθηκε 29/10/2018).

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., & McCall, B. P. (2006). The effects of interrupted enrollment on graduation from college: Racial, income, and ability differences. *Economics of Education Review*, 25(6), 575-590. doi: 10.1016

Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In: Goodson & Hargreaves (Eds), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

European Commission. (2005). *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications*. Directorate-General for Education and Culture.

European Commission. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison, a Secondary Analysis Based on the TALIS dataset*. Luxembourg:

Jaap Scheerens.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faure, E. (1972) Learning to be.

http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf (ανακτήθηκε 2/11/2018)

Florida, P. & Tinangli, I. (2004). *Europe in the Creative Age*, DEMOS-CARNEGIE MELLON, 2/2004.

Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In: Goodson & Hargreaves (Eds), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 4/2002.

Hargreaves, A. (1994). The New Professionalism: the Synthesis of Professional and Institutional Development, *Teaching and Teacher education*, v. 10, 423-438.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. <https://eric.ed.gov/?id=ED372057> (ανακτήθηκε 10/10/2018)

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182

Hennissen, P., Crasborn, F., Brower, N., Karthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review* v.3, 168-186.

Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.

Jarvis, P. (2001). (Ed.). *The Age of Learning: education and the knowledge society*.

London: Kogan Page.

Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2006). Factors Affecting Teachers' Views and Perceptions of ICT in Education. In: P. Isaias, M. McPherson & F. Banister (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference e-Society 2006*, v.1, 136-143). Dublin, Ireland.

Karasavvidis, I. (2009). Activity Theory as a Conceptual Framework for Understanding Teacher Approaches to Information and Communication Technologies. *Computers & Education*.

[http://www.academia.edu/348665/Activity Theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to Information and Communication Technologies](http://www.academia.edu/348665/Activity_Theory_as_a_conceptual_framework_for_understanding_teacher_approaches_to_Information_and_Communication_Technologies)

(ανακτήθηκε 1/11/2018)

Carnegie Task Force.(1987).An Overview of the Carnegie Task Force Report.*Teacher Education Quarterly*,14(1), 18-20.

<http://www.jstor.org/stable/23474732> (ανακτήθηκε 2/11/2018)

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development QA Framework of Analysis. *Journal of in-service Education*, v.31.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

McLeod, S. A. (2017). Kolb- Learning Styles. *Simply Psychology*.

<http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (ανακτήθηκε 01/09/2018).

McGrath, V. (2009). Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 99-110.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology In teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Olson, J. (1988). Making Sense of Teaching: Cognition vs. Culture, *Journal of Curriculum Studies*, 20(2). 167-169.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.1988.11070788?needAccess=true> (ανακτήθηκε 22/11/2018)

OECD. (2004). *Meeting of OECD Education Ministers, Raising the Quality of Learning for All, Dublin, 18-19, March 2004.*

<http://oecd.org//dataoecd/58/51/30980841.ppt> (ανακτήθηκε 10/10/2018)

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* OECD: Paris.

Pedder, D., Storey, A. & Opfer, V.D. (2008). *Schools and Continuing Professional development (CPD) in England - State of the Nation research project. Training and Development Agency for Schools, Cambridge Uv and Open Uv.*

Rizza, C. (2011). "ICT and Initial Teacher Education: National Policies". *OECD Education Working Papers No. 61*, OECD Publishing: Paris.

Rogers, C. Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn.* New York: Maxwell Macmillan International. 3rd ed.

Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Teaching and Teacher Education. *International Journal of Research and Studies* , v27(4).

Tough, A. (1979). Choosing to Learn. *Ontario Institution for Studies in Education*, 1-6. Toronto, Canada.

UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education. General Conference.* Nairobi 26 November 1976.

Vrasidas, D. (2010). Why Don't Teachers Adopt Technology? *eLearn Magazine.*
<https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1785590> (ανακτήθηκε 1/11/2018).

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Learning in Doing.* Cambridge University Press.

Wiggins, S. (1986). Revolution in the Teaching Profession: a comparative review of two reform reports. *Educational Leadership*, 56-59.

Wilson, V. · Hall, j., Davidson j. & Lewin, J. (2006). Developing Teachers: a Review of Early Professional Learning. *Review commissioned by the General Teaching Council Scotland*. Univ of Glasgow.

Αλεξούδα, Γ. & Δαγδιλέλης, Β. (2015). Μια Περιγραφή της Μεικτής Μάθησης για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου, Κλάδου Πληροφορικών ΠΕ19/20. Στο: Β.Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη & Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015.

Αναστασιάδης, Π. (2006). Ο Ρόλος των Νέων Τεχνολογιών και η Ανάδειξη των Ψηφιακών Κοινωνικών Δεξιοτήτων (e-social skills) στην Κοινωνία της Γνώσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.8, 25-32. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

<http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=195> (ανακτηθηκε 01/11/2018).

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές Κοινότητες Πρακτικής και Επαγγελματικής Μάθησης στο Νέο Σχολείο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(1).

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι Εκπαιδευτικοί ως Ερευνητές και ως Στοχαζόμενοι Επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. (2003α). (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τ.29, 97-126.

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2014).(Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Διεθνείς Προσεγγίσεις και*

Ελληνικές διαδρομές. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βλαχάβας, Ι., Δαγδιλέλης, Β., Ευαγγελίδης, Γ., Παπαδόπουλος, Γ., Σατρατζέμη, Μ., & Ψύλλος, Δ. (2004). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Βουγιούκας, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Η Προσωπική Θεωρία Διδασκαλίας Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητική Προσέγγιση υπό το Πρίσμα Εναλλακτικών Μοντέλων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Παν/ιου Ιωαννίνων «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, 739-74.

Γαλλής, Κ. & Παπαδημητρίου, Ε. (2014). Η Εμπειρία της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου ΤΠΕ και η Διδακτική Πράξη. Στο: *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»*. Νάουσα, 4/2014.

Γιαβρίμης, Π. (2013). Νοηματοδοτήσεις Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης στην Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Πράξη. Στο: Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, & Α. Χαλκίδης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013.

Cohen, L., Manion, L. & Morison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).

Couza, S.(2000). *Τα Βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (μτφ.

Βακάλη Α), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Δημακόπουλος, Γ. (2008). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική Έρευνα με βάση τις απόψεις των Επιμορφωτών. *Μεταπτυχιακή Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Πατρών.*

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα. ΣΕΑΒ.
www.kallipos.gr (ανακτήθηκε 13/10/2018).

Δημητρίου, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Διερεύνηση της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου Εκπαιδευτικών για την Ένταξη των ΤΠΕ στις Εκπαιδευτικές Πρακτικές της Τάξης. Στο: Μικρόπουλος, Τ. Α., Παπαχρήστος, Ν., Τσιάρα, Α., Χαλκή, Π.(Επιμ.), *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου "ΤΠΕ στην Εκπαίδευση"*, Ιωάννινα. 23-25 Σεπτ. 2016.

<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2434.pdf> (ανακτήθηκε 20/10/2018).

Δολιώτη, Α. & Ζαρίφης, Γ. (2009). Ο Κριτικός Στοχασμός ως Προϋπόθεση Μετασχηματισμού της Ανθρώπινης Εμπειρίας και ο Ρόλος των Συναισθημάτων. Στο: Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις*, 103-136. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ζαρίφης, Γ. Κ. 2009 (επιμ). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ζαφειριάδου, Α. (2018). Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση Β1 επιπέδου ΤΠΕ στη συστάδα Β1.3. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Hargreaves, A. & Fullan, M.G.(1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2006). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών: Πλαίσιο*

Ευρωπαϊκής Πολιτικής (μτφρ. Γεώργιος Ζαρίφης). Στο: Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, 65-79.

Θεοδώρου, Π. & Πετρίδου, Ε. (2014). Η Συμβολή της Καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην Επαγγελματική Ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τ.1, 141-161.

Ιερωνυμάκης, Ι. (2015). Συμβατότητα Δομών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών με την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Οπτική των Σχολικών Συμβούλων. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. τ.15.

<http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=841> (ανακτήθηκε 1/10/2018)

Κακανά, Δ., & Καπαχτσή, Β. (2006). Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. *Action Research*, 1(6), 40-52.
http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_06_p40-52.pdf
(ανακτήθηκε 01/10/2018).

Καραλής, Θ.(2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΕΣΕΕ /ΙΜΕ ΓΕΣΕΒΕ.

Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική Έρευνα και Συμπεράσματα – Επιστημάνσεις και Προτάσεις. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, 139-147. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Καραμπίνης, Α. (2010). Αποτίμηση και κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης Φιλολόγων στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία σε σχολεία του Ν. Αττικής. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. 3^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2006). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο. *Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, τ. 1.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης, Β., Ζαγούρας, Χ., Εγγάρχου, Δ., Σκουντζής, Γ., Γουμενάκης, Γ., Σιμωνάς, Κ., Βούλγαρη, Η., Μισιρλή, Α., Τζαβάρια, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2014). Ο Εννοιολογικός Σχεδιασμός του Μικτού Μοντέλου Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ60-70). Στο: Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Κόμης, Β., Τσουράπη, Χ., Λαβίδας, Κ. & Ζαγούρας, Χ. (2015). Απόψεις και Πρακτικές Σχετικά με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία των Επιμορφωμένων Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα Β' Επιπέδου. Στο: Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015.

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρη, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, Υπ Εθν Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κουτσουρελάκη, Χ., Ρώσσιου, Ε. & Φραγκονικολάκης, Ε. (2015). Η Εφαρμογή των Αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα Προγράμματα της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (Πα.Κε). Η Περίπτωση του Πα.Κε Κρήτης, στο: *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος, 2015*.

Κρεμμυδιώτη, Γ. (2012). Οι Επικοινωνιακές Δεξιότητες ως Χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού Επιμορφωτή. Καταγραφή και Μελέτη Εμπειριών και απόψεων Επιμορφωτών και Επιμορφούμενων Εκπαιδευτικών ΠΕ70 στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ΠΕ70. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λεγοντής, Α.(2010). Η Επιμόρφωση των καθηγητών Φυσικών Επιστημών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ για την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. *Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.

Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο Ρόλος και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην Ελλάδα, Ιστορική Αναδρομή και Σύγχρονη Πραγματικότητα Στο: Βεργίδης, Α. Κόκκος, Α.(επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιοναράκης, Α. (2001a). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια Ποιοτική Προσέγγιση Σχεδιασμού Διδακτικού Υλικού, στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (επιμ.) (2001b). *Πρακτικά εισηγήσεων – 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστικό-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με πολυμορφική διάσταση. Στο: *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου "Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση", Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009.

Μάτος, Α. (2013). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στη χρήση Νέων Τεχνολογιών ως

Πλαίσιο Διδασκαλίας επι μέρους Γνωστικών Αντικειμένων: Εμπειρίες Φιλολόγων και Μαθηματικών και Ταυτοτήτων τους. *Διδακτορική Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Μάτος, Α. & Ιωαννίδης, Δ. (2008). Μέντορες ΤΠΕ: Κυρίαρχες Πρακτικές Λόγου και Ταυτότητες εν εξελίξει. Στο: *1ο Εκπαιδευτικό Πανελλήνιο Συνέδριο Ημαθίας "Ψηφιακό Υλικό για την Υποστηρίξη του Παιδαγωγικού Έργου των Εκπαιδευτικών"*. Νάουσα, 9-11 Μαΐου 2008.

Μάτος, Α. & Χρονάκη, Α. (2008). Διδασκαλία Μαθηματικών και Φιλολογικών με Τ.Π.Ε.: οι κουλτούρες των 'παλαιών' αντικειμένων μπροστά στο δέος των 'νέων' τεχνολογιών. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"*. Πάτρα, 28-31/10/2011.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. κεφ. 4. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α, Αλ. Κόκκος (επιμ). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο Υπολογιστής ως Γνωστικό Εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγάκης, Γ. (2011). *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης-Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: Υπ.Παιδείας και Θρησκευμάτων-ΟΕΠΕΚ.

Μπάρμπας, Α., Ψύλλος, Δ. & Δημητριάδης, Σ. (2002). Οι Επιμορφωτές ΤΠΕ ως Μέντορες: Προβλήματα και Ερωτήματα. Στο: *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Α. Δημητρακοπούλου(Επιμ.), τ.Α, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μπέλλου, Ι., Λαδιάς, Τ. & Μικρόπουλος, Τ. Α. (2010). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών Πληροφορικής: Δεδομένα για τη σχεδίαση προγραμμάτων επιμόρφωσης. Στο: Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010 .

<http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/60.pdf> (ανακτήθηκε 10/11/2018).

Μπενάκη, Σ. & Παπαγεωργίου, Ε.(2010). Το Σχολικό Περιβάλλον ως Παράγοντας που Επηρεάζει τη Χρήση των ΤΠΕ στη Διδασκαλία. Στο: *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Πειραιάς: Οκτ 2010.

Noye, D. & Riveteau, J. (1998). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.). (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ελληνικές Εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.

Πα.Κε Ιωαννίνων. (2008α). Πρόγραμμα Σπουδών Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου ΤΠΕ, Γενικό Μέρος, κεφ.2.

Πα.Κε Ιωαννίνων. (2008β). Πρόγραμμα Σπουδών Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου ΤΠΕ, Γενικό Μέρος, κεφ.7.

Παλαπέλα, Γ. (2013). Οι Εκπαιδευτικοί ως Εκπαιδευόμενοι Εκπαιδευτές Εκπαιδευτικών σε Θέματα Εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση του Π.Α.Κ.Ε. Θεσσαλίας. *Μεταπτυχιακή διατριβή*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παναγιωτοπούλου, Π. & Κτενιαδάκη, Π. (2015). Μετασχηματισμός των Στάσεων και Απόψεων των Νηπιαγωγών που Επιμορφώθηκαν στο Β' επίπεδο - Οκτώ Χρόνια Μετά. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Σύρος*.

Παπαδαντωνάκης, Α. (2008). Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών επιμορφωτών του ΥΠ.ΕΠ.Θ. Η περίπτωση του προγράμματος, «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση». *Μεταπτυχιακή Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για Ένα Καλύτερο Σχολείο: Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Στο: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η Επαγγελματική Ωριμότητα του Έλληνα Εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Action Researcher in Education*, τ. 6, Σεπτέμβριος 2015.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέργης, Σ. & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η Επίδραση της Επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους Εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, τ.6(1-2), 67-84.

Σούλη, Α. (2008). Προφίλ Εκπαιδευτών Προγραμμάτων Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ Ιωαννίνων για το σχ έτος 2007-2008. *Μεταπτυχιακή διατριβή.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σταματοπούλου, Μ., Μπαλιάμης, Ε. & Παπαδοπούλου, Β.(2017). Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας. Στο: *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* Αθήνα: Νοέμβριος 2017.

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1086>

(ανακτήθηκε 1/11/2018)

Τσουλής, Μ. & Τσολακίδης, Κ. (2014). Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας στην Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Στο: *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»*. Νάουσα, 4/2014.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2014). Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών. Πρόταση Επιστημονικής Επιτροπής. Κύπρος.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Επιμόρφωση. Το Παράδειγμα Εκπαιδευτικών Β/βάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας ν. Αχαΐας, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 40, 87-105.

Υφαντή, Α. & Γ. Βοζαΐτης (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στο Β. Οικονομίδης, επιμ., *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για Ένα Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (μτφ Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα:Κριτική.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.