

**Μια προσέγγιση στις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών με ανομοιόμορφο εκπαιδευτικό προφίλ. Η περίπτωση της Πρότυπης Βιοτεχνικής Μονάδας (Π.Β.Μ.) Λακκιάς Θεσσαλονίκης.**

**An approach to teachers training needs with dissimilar educational background.  
The case of the Model Manufacture Unit of Lakkia, Thessaloniki.**

**Μαστροδημήτρης Αναστάσιος**, ΟΑΕΔ, Π.Β.Μ Λακκιάς Θεσσαλονίκης, Τεχνολόγος Γεωπονίας-Εκπαιδευτής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης Α.Μ.Ε.Α (M. Ed.), [mastrodimitri@yahoo.gr](mailto:mastrodimitri@yahoo.gr)

**Βαλκάνος Ευθύμιος**, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Αναπληρωτής  
Καθηγητής, Καθηγητής – Σύμβουλος του ΕΑΠ (M.Sc, Ph. D), [evalkan@uom.edu.gr](mailto:evalkan@uom.edu.gr)

**Κιουλάνης Σπύρος Ν.**, Υπουργείο Παιδείας Διευθυντής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης Δράμας, Καθηγητής – Σύμβουλος του ΕΑΠ (M. Sc, M. Ed., Ph.D), [spiros@kioulanis.gr](mailto:spiros@kioulanis.gr)

**Mastrodimitris Anastasios**, ΟΑΕΔ, Model Manufactural Unit of Lakkia, Thessaloniki, Agricultural  
Technologist-S.E.N. Vocational Trainer (M. Ed.), [mastrodimitri@yahoo.gr](mailto:mastrodimitri@yahoo.gr)

**Valkanos Efthymios**, University of Macedonia, Department of Educational and Social Policy, Associate  
Professor, Professor Tutor at the Hellenic Open University (M. Sc, Ph. D, [evalkan@uom.edu.gr](mailto:evalkan@uom.edu.gr)

**Kioulanis Spiros N.**, Ministry of Education, Director of Secondary Education in the Prefecture of Drama,  
Professor Tutor at the Hellenic Open University (M. Sc, M. Ed., Ph. D), [spiros@kioulanis.gr](mailto:spiros@kioulanis.gr)

**Abstract:** The present research aims at improving the effectiveness of further education programs for teachers with variable educational backgrounds who operate within the same educational frame. This research focused on an introductory exploration of the educational needs of the group of teachers as a “case study” at the Model Manufactural Unit of Lakkia, Thessaloniki, in relation with the developmental perspectives of distance learning.

The specific needs of this study led to the application of a qualitative research methodology, while the collection of data followed the model of “semi-structured” and “standardized open-ended” interviews.

Analysis of data yielded that the intentions and attitudes of teachers at the Model Manufactural Unit of Lakkia are positive towards programs of further education regardless of their educational background. Moreover, a positive intention is noted in almost all teachers for attendance in distance learning programs, a fact that also seems to be true regardless of their educational background. However, teachers’ positive attitude was not confirmed from the data. Choosing between the implementation of graded educational programs aimed at teachers

from specific educational backgrounds and educational programs aimed at teachers of mixed educational backgrounds is a subtle task that requires further research. The main factors which will contribute to a successful implementation of distance learning for the case of the Model Manufactural Unit of Lakkia are the preliminary debriefing meeting as well as the exemption of teachers from the costs of such a program.

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα αποβλέπει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς με διαφορετικό εκπαιδευτικό προφίλ που λειτουργούν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ερευνητική προσπάθεια εστίασε ως «μελέτη περίπτωσης» σε μια εισαγωγική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της ομάδας των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ Λακκιάς Θεσσαλονίκης σε σχέση με την προοπτική ανάπτυξης της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Οι ανάγκες της ερευνάς οδήγησαν στην επιλογή ανάπτυξης ποιοτικής στρατηγικής, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της «ημιδομημένης» ή «τυποποιημένης ανοιχτού τύπου» συνέντευξης.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως η πρόθεση και η στάση των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς είναι θετική απέναντι στις επιμορφώσεις ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ. Επίσης θετική πρόθεση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολο τους ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, ωστόσο δεν επιβεβαιώθηκε και η ύπαρξη θετικής στάσης. Η επιλογή εφαρμογής διαβαθμισμένης επιμόρφωσης ή μεικτής συμμετοχής σε σχέση με το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευτικών αποτελεί ιδιαίτερος λεπτό σημείο που απαιτεί περισσότερη διερεύνηση. Ως κύριοι παράγοντες που θα συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση μιας εξ αποστάσεως επιμόρφωσης για την περίπτωση της Π.Β.Μ. Λακκιάς προσδιορίζονται η πραγματοποίηση προκαταρκτικής ενημερωτικής συνάντησης και η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από το κόστος ενός τέτοιου προγράμματος.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση/επιμόρφωση, εκπαιδευτικό προφίλ, ενδοσχολική επιμόρφωση.

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας, η ανάγκη επαγγελματικής εξέλιξης του ρόλου των εκπαιδευτικών είναι κάτι παραπάνω από επιβεβλημένη, καθώς η σύγχρονη κοινωνία είναι εστιασμένη στην απόκτηση και διάχυση της γνώσης. Οι απαιτήσεις για την ύπαρξη ποιοτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα αυξημένες και απαιτούν από κάθε εκπαιδευτικό την απόκτηση και βελτίωση πολλαπλών δεξιοτήτων (Masari, 2013). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι ένας τρόπος για την εξέλιξη του ρόλου τους και την απόκτηση νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι επιμορφώσεις αυτές μπορεί να έχουν πολλές διαφορετικές μορφές, όπως να

οργανώνονται από το χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών ή από κάποιο εξωτερικό φορέα, να είναι μονοθεματικές ή πολυθεματικές, να απαιτούν τακτικές παρακολουθήσεις ή να γίνονται εξ αποστάσεως με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών, να είναι θεωρητικές ή να εμπεριέχουν και πρακτικές εφαρμογές. Ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, όλες, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, στοχεύουν στη βελτίωση της άσκησης του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών (Dickinson, Agnew & Gorman, 1999· Masari, 2013).

Παρά το γεγονός ότι οι επιμορφώσεις έχουν ως απώτερο στόχο να συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, κάποιες φορές δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, είτε διότι δεν είναι καλά δομημένες, είτε διότι οι εκπαιδευτικοί ανθίστανται στις αλλαγές (Masari, 2013).

Το κίνητρο για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας προήλθε από την προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε αρκετές «επίπεδες» και ατελέσφορες επιμορφωτικές διαδικασίες στο πεδίο της ειδικής αγωγής, όπου ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό του πληθυσμού των επιμορφούμενων ήταν ότι προέρχονταν από διαφορετικές ειδικότητες και είχαν διαφορετικό εκπαιδευτικό προφίλ. Κατά τη διάρκεια αυτών των επιμορφώσεων παρατηρήθηκε, κατά τις προσωπικές εκτιμήσεις, ότι υπήρξαν δυσκολίες παρακολούθησης και ενεργούς συμμετοχής των επιμορφωμένων, που οφείλονταν μεταξύ άλλων παραγόντων και στα εξής: α) στα γνωστικά κενά και στην απουσία «κοινής επιστημονικής γλώσσας» που υπήρχαν μεταξύ των συμμετεχόντων, β) στην έλλειψη ευελιξίας και προσαρμογής των προγραμμάτων απέναντι σε αυτές τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων. Οι παραπάνω παράγοντες θα μπορούσαν να θεωρηθούν εν μέρει υπεύθυνοι στη μέτρια απόδοση (αν όχι αποτυχία) των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Οι Παντελιάδου και Πατσοδήμου (2000) μεταξύ άλλων σε σχέση με τα προαναφερόμενα διαπιστώνουν ότι η διοργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή είναι αποσπασματική και δεν χαρακτηρίζονται από την απαιτούμενη συνοχή και ευελιξία. Πιο συγκεκριμένα, ο προσωπικός προβληματισμός στράφηκε στο κατά πόσο διερευνάται και συνυπολογίζεται το ανομοιόμορφο εκπαιδευτικό προφίλ των συμμετεχόντων στο σχεδιασμό της επιμόρφωσής τους όταν προέρχονται από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες και ειδικότητες. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκε το ερώτημα αν θα μπορούσαν να διευκολυνθούν τέτοιου είδους επιμορφούμενοι πληθυσμοί (όπως είναι και οι εκπαιδευτικοί της Π.Β.Μ. Λακκιάς) από προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τα οποία θα βασίζονται καθολικά ή εν μέρει στις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα κατά την προσέγγιση του Κιουλάνη (2008) στην διεθνή και ελληνική εμπειρία, φαίνεται να παρέχουν μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τον σχεδιασμό της διάρθρωσής τους αλλά και ως προς το χρόνο και τον τόπο υλοποίησής τους.

Στο επόμενο βήμα προς την κατεύθυνση ανάπτυξης του σκεπτικού θα διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες για τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις σε έναν αντιπροσωπευτικό πληθυσμό εκπαιδευτικών με ανομοιόμορφο εκπαιδευτικό προφίλ. Για τον σκοπό αυτό

επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί της Π.Β.Μ. Λακκιάς καθότι αποτελούν μια αντιπροσωπευτική περίπτωση όπως καταδεικνύεται από τους πίνακες Α και Β που παρατίθενται παρακάτω.

### **Η περίπτωση της Π.Β.Μ. Λακκιάς: εννοιολογικό πλαίσιο, παράμετροι και σημασία.**

Η Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα (Π.Β.Μ.) Λακκιάς λειτουργεί από το 1974 στην Λακκιά του δήμου Βασιλικών Θεσσαλονίκης, με πρωτοβουλία της Δρ. Ευτυχίας Νανάκου, ως μονάδα επαγγελματικής κατάρτισης για έφηβους ( που έχουν συμπληρώσει το 14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους) και ενήλικες με νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες. Η Μονάδα από τον Ιούνιο του 1985 λειτουργεί στα εγκαύλια του ΟΑΕΔ (875/16-12-86 ΦΕΚ τ.Β), είναι αδιαβάθμητος εκπαιδευτικός φορέας και εντάσσεται στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης. Το δυναμικό των καταρτιζόμενων της μονάδας κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014 ανέρχονταν στα 151 άτομα, 32 καταρτιζόμενοι στην κατηγορία των ασκησίμων, 32 στα προστατευμένα Κέντρα Εργασίας και 88 καταρτιζόμενοι στην κατηγορία των εκπαιδευσίμων.

Το εκπαιδευτικό δυναμικό κατά την ίδια σχολική χρονιά ανέρχονταν στα 70 άτομα, εκ των οποίων οι 62 ήταν ωρομίσθιοι και οι 8 μόνιμοι εκπαιδευτικοί και προέρχονται από τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ)με τις ειδικότητες όπως περιγράφονται στους παρακάτω πίνακες:

**Πίνακας Α (μόνιμο προσωπικό Π.Β.Μ Λακκιάς Σχ. Έτους 2013-2014).**

Αριθμός Εκπαιδευτών	Ειδικότητα	Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Παιδαγωγική Επάρκεια - ΑΣΠΑΙΤΕ	Μεταπτυχιακό
1	ΠΕ Φυσικών	πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ	1	
2	ΠΕ Γεωπόνου-Τεχνολόγοι Γεωπονίας	πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ	2	
3	ΠΕ Παιδαγωγοί	πτυχιούχοι ΑΕΙ δάσκαλοι, ειδικοί παιδαγωγοί, νηπιαγωγοί	3	
1	ΤΕ. Κοπτικής Ραπτικής	απόφοιτοι Λυκείου	1	
1	ΤΕ Πληροφορικής	απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου	1	
<b>Σύνολο 8</b>			<b>8</b>	

Πηγή: Αρχείο Δ/σης Π.Β.Μ. Λακκιάς.

**Πίνακας Β (ωρομίσθιο προσωπικό Π.Β.Μ Λακκιάς Σχ. Έτους 2013-2014)**

Αριθμός Εκπαιδευτών	Ειδικότητα	Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Παιδαγωγική Επάρκεια - ΑΣΠΑΙΤΕ	Μεταπτυχιακό
5	ΠΕ Φιλολόγοι	πτυχιούχοι ΑΕΙ (ΦΠΨ) με εξειδίκευση στη ψυχολογία	5	3
5	ΠΕ Παιδαγωγοί	πτυχιούχοι ΑΕΙ δάσκαλοι, ειδικοί παιδαγωγοί, νηπιαγωγοί)	5	
5	ΠΕ Ψυχολόγοι	πτυχιούχοι ΑΕΙ		5
4	ΠΕ Φυσικής Αγωγής	πτυχιούχοι ΑΕΙ	4	2
5	ΠΕ Κοινωνικοί Λειτουργοί	πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ	1	1
4	ΠΕ Γεωπόννοι - Τεχνολόγοι Γεωπονίας	πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ	1	2
5	ΠΕ Πληροφορικής	πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ		2
1	ΠΕ Νοσηλεύτης	πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ		
1	Παιδοψυχίατρων ΠΕ	πτυχιούχοι ΑΕΙ		
2	ΤΕ Βοηθοί Νοσηλευτές	απόφοιτοι ΤΕΛ – ΕΠΑ – ΤΕΕ Β΄ κύκλου		
2	ΤΕ Γεωτεχνίτες	απόφοιτοι ΤΕΛ – ΕΠΑ – ΤΕΕ Β΄ κύκλου		
2	ΔΕ Γεωτεχνίτες	απόφοιτοι λυκείου ή τουλάχιστον υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Ν. 1566/85 και με εμπειρία σε ΑΜΕΑ		
1	ΤΕ Ξυλουργοί	απόφοιτοι ΤΕΛ – ΕΠΑ – ΤΕΕ Β΄ κύκλου		
8	ΔΕ Ξυλουργοί	απόφοιτοι λυκείου ή τουλάχιστον υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Ν. 1566/85 και με εμπειρία σε ΑΜΕΑ		

4	ΤΕ Κοπτικής Ραπτικής	απόφοιτοι Λυκείου	
2	ΤΕ Μουσικοί	πτυχίο ωδείου	
5	Υφαντικής ΔΕ	απόφοιτοι λυκείου ή τουλάχιστον υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Ν. 1566/85 και με εμπειρία σε ΑΜΕΑ	
1	Ψυχαγωγός ΔΕ	απόφοιτοι λυκείου	
<b>Σύνολο 62</b>		<b>16</b>	<b>15</b>

Πηγή: Αρχείο Δ/σης Π.Β.Μ. Λακκιάς.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από τις κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής, οφείλει να αποτελεί ένα δυναμικό δίπολο ανάπτυξης, τόσο στο επίπεδο της προσωπικής επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, όσο και στο επίπεδο ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο αυτοί εντάσσονται και λειτουργούν (Κιουλάνης, 2008· Κωστίκα, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Έτσι, ο όρος επιμόρφωση και για την περίπτωση των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς, θα αναφέρεται σε όλες εκείνες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές/μορφωτικές διαδικασίες που θα επαναλαμβάνονται στο χρόνο εντός των πλαισίων της μονάδας και θα έχουν στόχο τη συμπλήρωση ή την ανανέωση της υπάρχουσας αρχικής εκπαίδευσης/κατάρτισης του προσωπικού ώστε να καθίσταται ικανότερο ως προς τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ακολουθεί στο διδακτικό του έργο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, που αποτελεί και απόρροια του πρώτου, η επιμόρφωση θα προσβλέπει στην ουσιαστική αναβάθμιση του συνολικού παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ωστόσο, οι επιμορφώσεις που αφορούν ομάδες εκπαιδευτικών με ανομοιόμορφο εκπαιδευτικό προφίλ, όπως αυτών της Π.Β.Μ. Λακκιάς, για να είναι λειτουργικές, αποτελεσματικές και να διατηρούν τον καθολικό τους χαρακτήρα θα πρέπει να εντάσσονται στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η παραπάνω θέση και η χρήση της τυπολογίας βασίστηκε στη θεωρητική προσέγγιση των Coombs και Ahmed (1974) και Dib (1988), οι οποίοι κατέταξαν την εκπαίδευση σε διαφορετικές μορφές (άτυπης, τυπικής και μη τυπικής) ερμηνεύοντας τόσο τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά όσο και την λειτουργία της κάθε μορφής.

Συμπληρωματικά, στο σημείο αυτό, θα έπρεπε να διευκρινιστεί ότι για την περίπτωση των επιμορφώσεων της Π.Β.Μ. Λακκιάς στο βαθμό που αυτές θα πραγματοποιούνται εντός των πλαισίων της μονάδας και θα έχουν στοχευόμενες εσωτερικές εκπαιδευτικές ανάγκες της

δομής, σύμφωνα με τη προσέγγιση των Ξωχέλη και Παπαναούμ (2000) φαίνεται ότι εντάσσονται στο θεσμό «ενδοσχολικών επιμορφώσεων».

Η ανάπτυξη του όρου «εκπαιδευτικό προφίλ» για έναν μελετώμενο πληθυσμό συνδέεται με ένα σύνολο μορφωτικών χαρακτηριστικών σύμφωνα με την σχετική ανάλυση που παραθέτει ο Χασάπης (2000). Έτσι για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ως «εκπαιδευτικό προφίλ» ορίζεται το σύνολο των εννοιών που περιγράφουν οι ακόλουθες ομάδες δεδομένων:

- 1) Βασικές σπουδές - ειδικότητα
- 2) Μετεκπαίδευση -μεταπτυχιακή εξειδίκευση - παιδαγωγική επάρκεια
- 3) Επαγγελματική κατάρτιση/επιμόρφωση - σεμινάρια
- 4) Επαγγελματικές και γνωστικές δεξιότητες

Ο όρος της «εξ αποστάσεως επιμόρφωσης» σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που θέτουν οι Καραμπίνης και Ψιλός (2005) και οι Παπαδάκης και Φραγκούλης (2005) για τα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας καθορίστηκε να περιλαμβάνει:

- α) διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης δομικά οργανωμένες από τον εκπαιδευτικό φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης,
- β) απόσταση μεταξύ του εκπαιδευτικού ή του επιμορφωτικού φορέα και του επιμορφούμενου,
- γ) τη δυνατότητα ο επιμορφούμενος να μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος του λειτουργώντας αυτόνομα μέσα από μια ευρετική πορεία αυτομάθησης με την υποστήριξη και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτές συμβούλους,
- δ) την χρήση ειδικά διαμορφωμένων τεχνικών μέσων, υλικών και μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. έντυπο υλικό, υπολογιστές, τηλεματική, ηλεκτρονική μάθηση),
- ε) τη δυνατότητα συναντήσεων σε προκαθορισμένη βάση για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς σκοπούς.

Για τις ανάγκες της θεωρητικής πλαισίωσης της έρευνας έγινε ανασκόπηση σε αντίστοιχες έρευνες από τον Ελλαδικό και Διεθνή χώρο και αξιοποιήθηκαν κάποια από τα δεδομένα που πρόεκυψαν κατά περίπτωση.

Πιο συγκεκριμένα ξεχώρισαν και μελετήθηκαν μεταξύ άλλων οι εξής εμπειρικές μελέτες των:

- Μαυροειδή και Φλωρίδη (2005), η οποία μελετά και δίνει ενδιαφέροντα δεδομένα για την ανάπτυξη ευέλικτων εναλλακτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή,
- Παρασκευά και Ψύλλου (2009) η οποία προβαίνει σε αξιολόγηση του χαρακτήρα της ενεργητικής συμμετοχής σε εξ αποστάσεως επιμόρφωση καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης,

- Παπαδημητρίου και Λιοναράκη (2010) η οποία προβαίνει σε επιβεβαίωση της σπουδαιότητας της εισαγωγικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης για την ενίσχυση του ακαδημαϊκού έργου και ρόλου των καθηγητών συμβούλων ΣΕΠ,
- Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) (2007), δύο διαφορετικές μελέτες για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση, στις οποίες μεταξύ άλλων επισημαίνεται η ανάγκη δημιουργίας προϋποθέσεων για την λειτουργία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.
- Νάσαινα (2010), όπου προβάλλει η διαπίστωση μιας σημαντικής διαφοροποίησης στις απόψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα (βασικές σπουδές).
- Κιουλάνη (2008), κατά την οποία γίνεται αξιολόγηση και επιβεβαίωση της ευελιξίας του εξ αποστάσεως προγράμματος και της λειτουργικότητας των ειδικών εργαλείων ως προς την αποτελεσματικότητά τους.
- Masari (2013), όπου ξεχωρίζει η διαπίστωση της ιδιαίτερα αρνητικής στάσης των νηπιαγωγών απέναντι στις επιμορφώσεις λόγω της επικέντρωσής τους στη θεωρία και στην απουσία εστίασης στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Kotreshwaraswamy (2012), κατά την οποία αποτυπώνονται κάποιες στάσεις των εκπαιδευτικών και αποδεικνύεται ότι αυτές δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά ούτε προς την περιοχή που βρίσκονταν το σχολείο, ούτε προς τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών, ούτε ακόμα και ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

## 1.Μεθοδολογία έρευνας.

### 1.1 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλει στη βελτίωση και εξέλιξη του τρόπου διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με διαφορετικό εκπαιδευτικό προφίλ. Η έρευνα γίνεται σε αντιπροσωπευτικό δείγμα της ομάδας των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς, και έχει απώτερο στόχο να κατανοήσει αν συνδέεται το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευτικών με την πρόθεση τους για συμμετοχή στα προγράμματα επιμόρφωσης Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να αναζητηθούν και να καταγραφούν οι επιφυλάξεις, προτιμήσεις, απόψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς: α) την οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και β) την ενσωμάτωση τεχνικών και μεθόδων της και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε αυτά. Σε ένα πιο διευρυμένο επίπεδο, η ερευνητική προσπάθεια πιστεύεται ότι θα συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του



σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδοσχολικής μορφής για ομάδες εκπαιδευτικών με ανομοιόμορφο εκπαιδευτικό προφίλ.

## 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει σε ένα πρωταρχικό επίπεδο την πιθανή σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού προφίλ των εκπαιδευτικών και της πρόθεσης συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Επιπρόσθετα, θα συνεκτιμηθεί η επίδραση του ειδικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της στάσης τους συγκριτικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης. Η ανάγκη διερεύνησης αυτής της διάστασης προέκυψε από τις μαρτυρίες πολλών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι θεωρούν ότι δεν διαθέτουν την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της άσκησης του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών (Bartak & Fry, 2003· Westwood & Graham, 2003).

Αναλυτικότερα, η μελέτη θα επιχειρήσει να αξιολογήσει τα παρακάτω:

- α) Ποια είναι η πρόθεση και στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης;
- β) Ποιες είναι οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την πιθανή συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους προφίλ;

## 1.3 Η μέθοδος ανάπτυξης και η ερευνητική προσέγγιση του θέματος.

Για την επιλογή της καταλληλότερης ερευνητικής στρατηγικής που υιοθετήθηκε για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας μεγάλη επίδραση άσκησαν οι απόψεις των Robson (2010) και Cohen, Manion και Morrison (2008) όσον αφορά τη «μελέτη περίπτωσης». Οι προαναφερόμενοι θεωρητικοί, φαίνεται να συμφωνούν στο ότι η «μελέτη περίπτωσης» είναι μια ερευνητική προσέγγιση που μπορεί να εστιάζει στη μελέτη ενός συνόλου ατόμων ή ενός φορέα, ως ένα μοναδικό παράδειγμα, το οποίο λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και που έπειτα από τη συστηματική και επιστημονική διαδικασία μελέτης του, μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα σκιαγράφησης μιας γενικότερης κατάστασης. Έχοντας ως βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο αποφασίστηκε η παρούσα ερευνητική προσπάθεια να εστιάσει στη διερεύνηση μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας εκπαιδευτικών με ανομοιόμορφο εκπαιδευτικό προφίλ (τους εκπαιδευτικούς της Π.Β.Μ. Λακκιάς) ως «μελέτη περίπτωσης», με στόχο να διαφωτίσει τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού προφίλ αυτών των εκπαιδευτικών και της στάσης τους για τα προγράμματα επιμόρφωσης.

Συμπληρωματικά, κάποιοι άλλοι περιορισμοί που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη προσπάθεια, όπως η ύπαρξη ενός ερευνητή και τα στενά χρονικά περιθώρια καθόρισαν την

επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής ως την πλέον καταλληλότερη (Bell, 2001).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, εστιάζοντας στους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας και πώς κατά τους Cohen κ.συν. (2008) μπορούν αυτοί να «λειτουργικοποιηθούν» (σελ. 123) ώστε να προσεγγίσουν την γνώση ως προϊόν της σκέψης και της έκφρασης των ατόμων, ο προσανατολισμός του ερευνητικού σχεδιασμού οδηγείται στην ανάπτυξη ποιοτικής στρατηγικής. Έχοντας ως δεδομένο ότι η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στις πολλαπλές ερμηνείες της πραγματικότητας από τα άτομα προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα που θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν επί της ουσίας μονόδρομος (Ανδρεάτου, 2007). Τα προαναφερόμενα ισχύουν για την παρούσα έρευνα, καθότι τα ερευνητικά ερωτήματα της εστιάζουν κυρίως στις ζωντανές εμπειρίες και πραγματικές καταστάσεις που βίωσαν κατά τις επιμορφώσεις τους οι εκπαιδευτικοί της Π.Β.Μ. Λακκιάς, και την επιρροή αυτών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους απέναντι σε μελλοντικές επιμορφώσεις(τις εξ αποστάσεως και μη).

Επιπρόσθετα, η επιλογή της ποιοτικής έρευνας ενισχύεται και από το γεγονός του προσανατολισμού στη διερεύνηση μιας «πραγματικής κατάστασης» και στα όρια ενός φυσικού/πραγματικού περιβάλλοντος (Woods, 1999). Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της θεωρητικής προσέγγισης του Woods τα χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ανάγκη ανάπτυξης ποιοτικής στρατηγικής είναι ότι το ενδιαφέρον της πιλοτικής μελέτης στρέφεται ουσιαστικά στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ καταστάσεων που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί (βασικής εκπαίδευσης, επιμορφώσεων ή εξειδικεύσεων, προϋπηρεσίας) και των απόψεων που σχημάτισαν, καθώς και στη σημασία που αποδίδεται από τους ίδιους σε όλα αυτά. Ένα άλλο σημείο που κατά τον Woods (1999) και τους Cohen κ.συν. (2008) υποδεικνύει την επιλογή της ποιοτικής στρατηγικής είναι ότι η δομή της ερευνας δεν έχει χαρακτήρα επαληθευτικό προς ένα θεωρητικό δεδομένο ή θέσφατο. Αντίθετα, διερευνά ένα τμήμα του πεδίου (της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών) προσπαθώντας να διεισδύσει στα πραγματικά στοιχεία με στόχο την παραγωγή δεδομένων που προκύπτουν ως προϊόν ανταλλαγής απόψεων των συμμετεχόντων. Τέλος, δεδομένου ότι το αντικείμενο της μελέτης δεν έχει διερευνηθεί στο παρελθόν και κατά συνέπεια δεν υπάρχει θεωρητικό υπόβαθρο για να στηρίξει τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου μέσω της ευελιξίας που παρέχει και της δυνατότητας αξιολόγησης πολλών μεταβλητών καθίσταται ως η πλέον ενδεδειγμένη (Cassel & Symon, 1994).

#### **1.4 Πεδίο διεξαγωγής της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα.**

Πεδίο διεξαγωγής της έρευνας, επιλέχθηκε να είναι η εκπαιδευτική δομή της Π.Β.Μ. Λακκιάς Θεσσαλονίκης καθότι η μονάδα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα πληθυσμού εκπαιδευτικών με ανομοιόμορφο μορφωτικό που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, η Π.Β.Μ. Λακκιάς απασχολεί εκπαιδευτές πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων προερχόμενες από τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) με ανομοιόμορφο

εκπαιδευτικό προφίλ (π.χ. γεωπόνους, ειδικούς πληροφορικής, ξυλουργούς, υφαντουργούς και ειδικούς κοπτικής ραπτικής, φιλολόγους, γυμναστές, ψυχαγωγούς και μουσικούς). Για τις επιμορφώσεις του προσωπικού συνήθως ακολουθείται ενδουπηρεσιακή μορφή επιμόρφωση (ενδοσχολική) και ενδεικτικά αναφέρεται η τελευταία που αφορούσε σε πρόγραμμα επανακατάρτισης στην Ειδική Αγωγή εικοσιπέντε εκπαιδευτικών, μονίμων και ωρομισθίων των κλάδων ΤΕ & ΔΕ της Π.Β.Μ. Λακκιάς (πηγή: <http://www.oaed.gr>). Ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι η περίπτωση της ομάδας εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής δομής της Π.Β.Μ. Λακκιάς, πιθανόν να μην είναι αντιπροσωπευτική του γενικού πληθυσμού (των εκπαιδευτικών με ανομοιομορφο εκπαιδευτικό προφίλ που συνυπηρετούν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο), πάρα μόνο του ίδιου της του εαυτού.

Σύμφωνα με τους Cohen, Κ.συν.(2008) στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρής κλίμακας, επιλέχθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων», ενώ η συγκεκριμένη επιλογή δείγματος ταυτόχρονα αποτέλεσε και «βολική δειγματοληψία» καθότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Π.Β.Μ. Λακκιάς είναι ο κοινός χώρος εργασίας τόσο του δείγματος όσο και του ερευνητή. Η επιλογή του τελικού δείγματος βασίστηκε σε μία παραλλαγή της μεθόδου της «στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας» που προτείνει ο Καραγεώργος (2002). Έτσι, ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς αρχικά διαιρέθηκε σε 17 στρώματα, όσες είναι και οι ειδικότητες/εκπαιδευτικές βαθμίδες που απασχολούνται στη μονάδα και εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, για την πρακτικότητα και την οικονομία της διαδικασίας και κυρίως λόγω του μικρού συνολικού πληθυσμού επιλέχθηκε τυχαία με κλήρωση μόνο ένα άτομο ως δείγμα από κάθε στρώμα (ειδικότητα/ εκπαιδευτική βαθμίδα) και όχι η ποσοστιαία αναλογία που έχει το στρώμα στο συνολικό πληθυσμό, όπως προτείνεται από τον Καραγεώργο (2002). Οι δύο πρώτες από τις δεκαεφτά συνεντεύξεις επιλέχθηκε να λειτουργήσουν ως πιλοτικές. Το τελικό δείγμα είναι 15 άτομα σε αναλογία ένα από κάθε μία από τις παρακάτω ειδικότητες/βαθμίδες: ΠΕ γεωπόνους, ΤΕ και ΔΕ - γεωτεχνίτες ΠΕ ειδικούς πληροφορικής, ΤΕ και ΔΕ ξυλουργούς, ΔΕ υφαντουργούς και ΔΕ ειδικούς κοπτικής ραπτικής, ΠΕ φιλολόγους, ΠΕ παιδαγωγοί, ΠΕ γυμναστές, ΠΕ και ΔΕ νοσηλεύτες, ΠΕ ψυχολόγους, ΠΕ κοινωνικούς λειτουργούς, ΔΕ μουσικούς, και ΔΕ ψυχαγωγούς.

### **1.5 Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων της έρευνας.**

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκε η μέθοδος της συνέντευξης και ειδικότερα της «ημιδομημένης» ή «τυποποιημένης ανοιχτού τύπου» συνέντευξης. Τα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου συνέντευξης που την καθιστούν καταλληλότερη για την συγκεκριμένη έρευνα, είναι μεταξύ άλλων: (i) η μεγαλύτερη συγκρισιμότητα μεταξύ των απαντήσεων, (ii) μείωση των επιδράσεων και των προκαταλήψεων του συνεντευκτή, και (iii) διευκόλυνση στην οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων (Cohen κ.συν. 2008· Robson, 2010). Ακόμη, προσφέρεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί η υποκειμενική θεώρηση του υπό εξέταση φαινομένου από τον συμμετέχοντα, γεγονός που αποκλείεται με την εφαρμογή της

ποσοτικής μεθοδολογίας. Με άλλα λόγια, η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να προσφέρει πλούτο πληροφοριών που μπορεί να χάνονταν με τη χρήση των ποσοτικών μεθόδων (Banister, Burman, Parker, Taylor, & Tindall, 1999).

Το σχέδιο της συνέντευξης, περιέχει ερωτήσεις δημογραφικές, περιγραφικές, υπόβαθρου, πείρας και γνώσεων, συναισθημάτων και διαμόρφωσης δομημάτων, σύμφωνα με την διάκριση των τύπων ερωτήσεων που προτείνουν οι Cohen κ.συν. (2008). Μάλιστα, σε κάποιες ερωτήσεις επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν «κλίμακες καθορισμένων απαντήσεων» για να μπορέσουν να ελεγχθούν καλύτερα τα στοιχεία που προκύπτουν από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Cohen & Manion, 1994).

Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε σαν βάση η δομή του προτύπου παραδείγματος ημιδομημένης συνέντευξης που παραθέτει ο Robson (2010) στο Πλαίσιο 9.3 (σελ. 331). Επίσης, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη λογική ανάπτυξης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε από τον Νάσαινα (2010) στα πλαίσια της εκτεταμένης έρευνάς του (n=543) για την επίδραση του ρόλου της επιμόρφωσης στο διδακτικό ρόλο των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Κατά την διαδικασία της διεξαγωγής της συνέντευξης και κυρίως για την ερώτηση 14 που αφορά την πρόθεση συμμετοχής σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, προβλέφθηκε και χρησιμοποιήθηκε προκαθορισμένο έντυπο κείμενο που περιγράφει συνοπτικά την δομή και τη λειτουργία αυτών των προγραμμάτων. Για την πορεία των υπόλοιπων ερωτήσεων, αποφεύχθηκε από τον συνεντευκτή η παροχή άλλων επεξηγήσεων για να αποτραπεί η περίπτωση αυτές να πάρουν καθοδηγητικό χαρακτήρα.

Από το σύνολο των 17 προγραμματισμένων συνεντεύξεων, οι πρώτες δύο πραγματοποιήθηκαν ως πιλοτικές (pilot), από τις οποίες δεν προέκυψαν σημεία που δεν γίνονταν κατανοητά ή σαφή από τους ερωτηθέντες. Τέλος, ακολουθώντας τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης που υποδεικνύει η Bell (2001) αποφασίστηκε να ελεγχθεί και να προκαθοριστεί ο συνολικός χρόνος διάρκειας της συνέντευξης ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εξ αρχής ενημέρωσης των συμμετεχόντων για αυτόν.

## 1.6 Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν μέσω της εφαρμογής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία εστιάζει στα γλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας και ειδικότερα στο περιεχόμενο και το πλαίσιο των δεδομένων που συλλέγονταν ως αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνιακής προσπάθειας. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δεν είναι μια αριθμητική καταμέτρηση λέξεων αλλά μια ενεργητική διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών που θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης. Απαιτεί από τον ερευνητή τη συστηματική κωδικοποίηση των

πληροφοριών από τις συνεντεύξεις και την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων προτύπων (Hsieh & Shannon, 2005).

Από τα διαφορετικά είδη ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η «συμβατική ανάλυση» περιεχομένου δεδομένου ότι το θέμα της μελέτης χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και δεν υπήρχε επαρκής όγκος πληροφοριών για να στηριχθεί η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Η συμβατική ανάλυση περιεχομένου βασίζεται σε μια δομημένη διαδικασία εντοπισμού εννοιολογικών προτύπων, τα οποία θα εξασφαλίσουν την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Zhang & Wildemuth, 2009). Ειδικότερα, η συμβατική ανάλυση περιεχομένου υλοποιήθηκε μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων βημάτων. Η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου ξεκινάει από την απομαγνητοφώνηση του υλικού που αποκτήθηκε από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, ώστε όλες οι πληροφορίες να μετατραπούν σε γραπτό κείμενο. Η γραπτή μορφή του λόγου διευκολύνει στο αμέσως επόμενο βήμα που είναι ο εντοπισμός βασικών θεματικών περιοχών που εκπηγάζουν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Οι θεματικές περιοχές μπορεί να σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που στοιχειοθετούνται πριν την υλοποίηση της ερευνητικής προσπάθειας, αλλά μπορεί και να προκύπτουν και νέες περιοχές, καθώς στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις υπάρχει ένα δυναμικό και δημιουργικό κομμάτι που επιτρέπει σε κάποιον να φέρει νέα θέματα στην επιφάνεια. Έτσι, από την παρούσα ανάλυση προέκυψαν τέσσερις θεματικές περιοχές, στις οποίες εντοπίστηκαν υπό-ενότητες χρησιμοποιώντας ως οδηγό λέξεις-κλειδιά που επαναλαμβάνονταν στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (π.χ. το οικονομικό κόστος στην πρόθεση συμμετοχής στις επιμορφώσεις). Περισσότερες πληροφορίες για τη δομή της ανάλυσης περιεχομένου εμπεριέχονται στο κεφάλαιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

## 2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Ένα από τα πρώτα βήματα που εφαρμόστηκαν για την ανάλυση του υλικού που συλλέχθηκε ήταν η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Έχοντας σε γραπτή μορφή τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ακολούθησε προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων με σκοπό να εντοπιστούν κάποιες πρωταρχικές θεματικές ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα προέκυψαν τέσσερις θεματικές ενότητες: (α) οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιμορφώσεις γενικά, (β) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των επιμορφώσεων, (γ) οι στάσεις, γνώσεις και συμπεριφορές τους σε σχέση με τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις και (δ) τα σχόλια και οι γενικότερες παρατηρήσεις τους.

Μετά τον εντοπισμό των πρωταρχικών εννοιών, το επόμενο βήμα είναι η ανίχνευση των επιμέρους υπό- εννοιών που μπορεί να ενταχθούν σε κάθε έννοια. Αναλυτικότερα, στην πρώτη θεματική έννοια εντάσσονται: (i) η στάση τους για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, (ii) η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις, (iii) συμμετοχή σε επιμορφώσεις που οργανώθηκαν από το φορέα εργασίας τους, και (iv) παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις. Αναφορικά, στη δεύτερη θεματική έννοια διακρίνονται πέντε υπό-ενότητες: (i) οι απόψεις τους για τη συχνότητα των επιμορφώσεων, (ii) οι απόψεις

τους για τη διάρκεια των επιμορφώσεων, (iii) οι απόψεις τους για το φορέα οργάνωσης των επιμορφώσεων, (iv) τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των επιμορφώσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, και (v) αν το εκπαιδευτικό προφίλ θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό και υλοποίηση των επιμορφώσεων. Η τρίτη ενότητα με τη σειρά της περιλαμβάνει τρεις υπό-ενότητες: (i) τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, (ii) τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμόρφωση και τα οφέλη της, και (iii) την ανάγκη ενημέρωσης για τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις. Στην τελευταία θεματική ενότητα δεν εντοπίστηκαν υπό-ενότητες καθώς δεν υπήρξαν πολλά σχόλια από τους συμμετέχοντες που θα αναδείκνυαν διαφορετικές θεματικές ενότητες. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά την παρουσίαση και ανάπτυξη των στοιχείων της κάθε θεματικής ενότητας θα επισημαίνεται αναφορικά με κάθε δεδομένο και η εκπαιδευτική βαθμίδα ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ των εκπαιδευτικών ως αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού τους προφίλ. Αυτό γίνεται για βοηθήσει στην διεξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζει την ανάπτυξη της πρόθεσης και στάσης τους απέναντι στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους προφίλ.

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν σημαντικό να επισημανθεί ότι η διάκριση στάσης-συμπεριφοράς σε κάποιες από τις πρωταρχικές θεματικές ενότητες είναι επιβεβλημένη, καθώς τα δεδομένα από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας καταδεικνύουν ότι οι στάσεις των ατόμων απέναντι σε κάποιο φαινόμενο δεν συμβαδίζουν πάντα με τις συμπεριφορές που υιοθετούν τελικά. Το αν θα υπάρξει συνέπεια ή όχι μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών φαίνεται να επηρεάζεται από δύο κυρίως παράγοντες: τα χαρακτηριστικά του ατόμου και τις συνθήκες στις οποίες βρίσκεται το άτομο (Γεώργας, 1995). Έχοντας, λοιπόν, ως δεδομένη την παραπάνω γνώση, θεωρήθηκε επιβεβλημένη η διάκριση στάσεων και συμπεριφορών για την εις βάθος μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις επιμορφώσεις.

Πριν παρουσιαστούν τα δεδομένα σε κάθε ενότητα κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων της έρευνας και σε κάποια χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν άτομα από τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες, δηλαδή ΠΕ, ΔΕ και ΤΕ, από τις παρακάτω ειδικότητες: γεωπονία, πληροφορική, φιλολογία, ψυχολογία, παιδαγωγική, φυσική αγωγή, γεωτεχνική, ξυλουργία, υφαντουργία, κοπτική-ραπτική, νοσηλευτική, μουσική, ψυχαγωγία και από τον κλάδο των κοινωνικών λειτουργών. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 32 λεπτά. Το δείγμα της έρευνας (n=15) αποτελούνταν κυρίως από γυναίκες (n=10), όμως ηλικιακά ήταν ομοιόμορφα κατανομημένοι στις κατηγορίες 25-35, 36-45 και 46-55.

Αναφορικά, στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι το 49% κατέχει πτυχίο από κάποιο ίδρυμα ανώτερης εκπαίδευσης, ενώ το 47% κατέχει τίτλους που αποκτήθηκαν είτε από κάποιο ΙΕΚ, είτε από κάποια τεχνική επαγγελματική σχολή, ένα 2% διαθέτει απολυτήριο Λυκείου και ένα τελευταίο 2% διαθέτει απολυτήριο Γυμνασίου. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κατέχει το 86% των εκπαιδευτικών της κατηγορίας ΠΕ ή το

40% του συνόλου και των τριών βαθμίδων (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) ενώ ένα άτομο της βαθμίδας ΠΕ (7%) έχει ολοκληρώσει το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και από τις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) (n=13) (87%) έχουν παρακολουθήσει και ολοκληρώσει το ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή.

Σε σχέση με τις ειδικές γνώσεις, η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία των συμμετεχόντων από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) (n=14) (93%) γνωρίζουν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα (κυρίως αγγλικά) ενώ μόνο ένας (n=1) (7%) δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα. Επιπλέον, το 40% των συμμετεχόντων (ήταν μόνο γυναίκες εκπαιδευτικοί) γνωρίζει δύο ξένες γλώσσες (ιταλικά, γερμανικά). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της βαθμίδας ΠΕ γνωρίζουν όλοι στο σύνολο τους τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα, από αυτούς, το 86% δήλωσε ως πρώτη γλώσσα τα αγγλικά, ενώ από το 14% τα γαλλικά. Από αυτούς το 57% δήλωσαν ως δεύτερες γλώσσες τα γερμανικά ή τα ιταλικά, ενώ το 43% δεν γνωρίζουν δεύτερη ξένη γλώσσα. Οι συμμετάσχοντες της βαθμίδας ΤΕ γνωρίζουν όλοι στο σύνολο τους αγγλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα. Από αυτούς το 67% αυτών δήλωσαν ως δεύτερες γλώσσες τα γερμανικά ή τα ιταλικά, ενώ το 33% δεν γνωρίζουν δεύτερη ξένη γλώσσα. Τέλος το 75% των συμμετεχόντων της βαθμίδας ΔΕ γνωρίζουν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα ενώ το 25% δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα. Το 67% από αυτούς που γνωρίζουν μια γλώσσα δήλωσαν αγγλικά και το 33% γαλλικά.

Σε σχέση με την γνώση των ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική του βαθμίδα δεν δήλωσε ότι υστερεί ως προς τις γνώσεις στους Η/Υ, καθότι το σύνολο των συμμετεχόντων (n=15) δήλωσαν έχουν μέτρια έως πολύ καλή γνώση στους Η/Υ. Μια μειονότητα δύο συμμετεχόντων (n=2) (14%) που προέρχεται από την βαθμίδα ΠΕ έχει εξειδικευμένες γνώσεις, ένας από αυτούς (n=1) (7%) έχει γνώση νοηματικής, και ένας (n=1) (7%) γνωρίζει τη γραφή Braille. Τέλος, σε σχέση με την γνώση χειρισμού του ειδικού μηχανικού εξοπλισμού, το σύνολο των συμμετεχόντων και από τις τρεις βαθμίδες που έχουν τεχνικές ειδικότητες (n=9) (γεωπόνους γεωτεχνίτες, ξυλουργοί, υφαντουργοί, ειδικοί κοπτικής-ραπτικής) δήλωσαν ότι έχουν τις δεξιότητες χειρισμού του μηχανικού εξοπλισμού της ειδικότητάς τους. Σε σχέση με την εκπαιδευτική τους εμπειρία, το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με μικρή και μέτρια εκπαιδευτική εμπειρία, η συντριπτική πλειοψηφία εντάσσεται και ισορροπημένα κατανέμεται στις κατηγορίες από 1-10 χρόνια (n=7) και 11-20 χρόνια (n=6) προϋπηρεσίας, ενώ εμφανίζεται μια μειοψηφία με μεγάλη προϋπηρεσία πάνω από 21 χρόνια (n=2). Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=9) εμφανίζεται ότι δεν έχει εργαστεί σε άλλο ειδικό σχολείο εκτός της Π.Β.Μ. Λακκιάς.

#### **(Α) Στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιμορφώσεις γενικά**

- Στάσεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφώσεις

Το σύνολο των εκπαιδευτικών από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα είχε θετική στάση σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, η οποία τεκμηριώνεται από τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από αυτά. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα οφέλη των επιμορφώσεων μπορούν να ενταχθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία, η οποία χαίρει της καθολικής αποδοχής των εκπαιδευτικών είναι η θετική επίδραση των επιμορφώσεων στο θεωρητικό υπόβαθρο του επαγγελματικού τους ρόλου

Στη δεύτερη κατηγορία αναγνωρίζεται ως όφελος, η γνώση που προκύπτει από τους ίδιους τους συναδέλφους μέσα από τη συμμετοχική και βιωματική διαδικασία των επιμορφώσεων για την αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η αναγνώριση αυτού του παράγοντα ως ένα από τα οφέλη της συμμετοχής στις επιμορφώσεις γίνεται σχεδόν από τους μισούς συμμετέχοντες και κυρίως αυτών που έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Αντίθετα, δεν αναφέρεται καθόλου από τους εκπαιδευτικούς της τεχνολογικής εκπαίδευσης.

Η επόμενη κατηγορία είναι αυτή που υποστηρίζει ότι οι επιμορφώσεις βοηθούν στην ανανέωση του επαγγελματικού ρόλου δίνοντας νέα κίνητρα για προσφορά και κινητικότητα. Αυτός ο παράγοντας αναφέρθηκε μόνο από δύο εκπαιδευτικούς, που προέρχονταν από το χώρο της πανεπιστημιακής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην τελευταία κατηγορία υποστηρίζεται ότι οι επιμορφώσεις μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικότερων και στενότερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.

- Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις

Από την ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των στάσεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στις επιμορφώσεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τις βαθμίδες που προέρχονται έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μάλιστα, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (10/15), κυρίως από τις βαθμίδες ΤΕ και ΔΕ, η τελευταία φορά που είχαν πάρει μέρος σε επιμορφώσεις ήταν πριν από ένα χρόνο κάτι που δηλώνει την αναγνώριση της ανάγκης συμμετοχής σε τέτοιες προσπάθειες. Ωστόσο, παρατηρήθηκε και μια άλλη τάση, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της βαθμίδας ΠΕ δεν είχε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση πριν από δύο χρόνια.

- Συμμετοχή σε επιμορφώσεις που οργανώθηκαν από το φορέα εργασίας των εκπαιδευτικών

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (12/15) κυρίως από τις βαθμίδες ΤΕ και ΔΕ, έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν οργανωθεί από το χώρο εργασίας τους. Αναφορικά, στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά, αναγνωρίζονται τρεις υποομάδες: (i) αυτοί που δεν ήταν ευχαριστημένοι από το επιμορφωτικό σεμινάριο (2/15) (ii) αυτοί που ήταν ευχαριστημένοι από το σεμινάριο (4/15), και (iii) Οι εκπαιδευτικοί που ήταν μεν ευχαριστημένοι, αλλά επισημαίνουν και τα αρνητικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου (9/15).



- Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις.

Αναφορικά στους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο δύο επιλογές ως προς τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις τους, εντοπίστηκαν τρεις ομάδες απόψεων: α) η ομάδα των εκπαιδευτικών όπου η απόφαση για συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο επηρεάζεται από το κόστος του (14/15), β) η ομάδα των εκπαιδευτικών όπου ο φορέας διοργάνωσης επηρεάζει την απόφασή τους (10/15) και γ) η ομάδα των εκπαιδευτικών (5/15) όπου ο φορέας διοργάνωσης δεν παίζει κάποιο ιδιαίτερο ρόλο στην απόφαση συμμετοχής τους σε κάποια επιμόρφωση. Η ομάδα α) και β) περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς και από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) ενώ η ομάδα γ) περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς μόνο από τις βαθμίδες ΔΕ και ΠΕ.

### **(B) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των επιμορφώσεων**

- Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα των επιμορφώσεων

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα των επιμορφώσεων προκύπτει ότι υπάρχει μια ομάδα που θεωρεί ως ιδανική συχνότητα τα 1-2 χρόνια (8/15), μια δεύτερη ομάδα που πιστεύει ότι ανά 2-3 χρόνια ως το καταλληλότερο διάστημα (4/15) και τέλος μια ομάδα εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι η συχνότητα πρέπει να είναι πάνω από τρία χρόνια (3/15). Οι τρεις παραπάνω ομάδες περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς και από τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ).

- Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διάρκεια των επιμορφώσεων

Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τη διάρκεια των επιμορφώσεων είτε με βάση τον αριθμό των ωρών, είτε με βάση τον αριθμό των μηνών, αν και στην πλειονότητά τους χρησιμοποιούν ως μονάδα μεγέθους τους μήνες. Από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν ως μονάδα μεγέθους την ώρα και οι δύο ανήκουν στην κατηγορία ΠΕ και αξιολόγησαν την ιδανική διάρκεια να εκτείνεται στις 100 ώρες. Από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες που ανήκουν και στις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ), οι έξι προσδιόρισαν ως ιδανική τη δίμηνη διάρκεια, ενώ τρεις υποστήριξαν ότι μια επιμόρφωση που διαρκούσε ένα μήνα αλλά σε καθημερινή βάση για ήταν προτιμητέα. Υπήρξε και ένας συμμετέχοντας της βαθμίδας ΠΕ που προσδιόρισε την ιδανική διάρκεια στους 3-4 μήνες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από την βαθμίδα ΠΕ προσδιορίζουν ένα επιπρόσθετο κριτήριο σε σχέση με τη διάρκεια των επιμορφώσεων που είναι το αντικείμενο/θεματολογία της επιμόρφωσης

- Απόψεις εκπαιδευτικών για το φορέα οργάνωσης των επιμορφώσεων

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το αν θα προτιμούσαν οι επιμορφώσεις να υλοποιούνται από το φορέα εργασίας τους ή από εξωτερικούς φορείς. Το υπάρχον δείγμα φαίνεται να είναι διχασμένο, καθώς επτά εκπαιδευτικοί προτιμούν οι επιμορφώσεις να

προέρχονται από τον ενδοσχολικό χώρο και οι υπόλοιποι οκτώ είναι υπέρ του συνδυασμού ενδοσχολικού και εξωσχολικού φορέα. Οι δύο αυτές ομάδες απαρτίζονται αντίστοιχα από άτομα που προέρχονται και από τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) Οι υπέρμαχοι της επιμόρφωσης που προέρχεται από το σχολικό πλαίσιο στηρίζουν την απόφασή τους αυτή στο ότι ο συγκεκριμένος φορέας μπορεί να παρέχει γνώσεις που να αφορούν το συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον κατά συνέπεια θα είναι πιο στοχευμένες, θα αφορούν τις συγκεκριμένες γνωστικές ανάγκες του πλαισίου και θα έχει πρακτικές εφαρμογές. Οι εκπαιδευτικοί που δεν αποκλείουν αλλά επιλέγουν και τους δύο φορείς φαίνεται να έχουν μια πιο ολιστική αντιμετώπιση, αναγνωρίζοντας τα υπέρ και των δύο επιλογών. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι διαλέγουν την ενδοσχολική επιμόρφωση διότι μπορεί να παρέχει εξειδικευμένες και στοχευμένες γνώσεις, ενώ διαλέγουν την εξωσχολική επιμόρφωση διότι μπορεί να προσφέρει πιο γενικές γνώσεις. Επίσης, ένας συμμετέχοντας τονίζει ότι η επιτυχία μια επιμόρφωσης δεν βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στον φορέα υλοποίησης, αλλά υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες.

- Παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των επιμορφώσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Σε αυτή την ερώτηση παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο έξι προ-επιλεγμένοι παράγοντες από τον ερευνητή: τα εκπαιδευτικά προσόντα, η ειδικότητα του εκπαιδευτικού, η προηγούμενη επιμόρφωση, οι ειδικές δεξιότητες, η εμπειρία του εκπαιδευτικού και οι εκπαιδευτικές εξελίξεις. Από τους παραπάνω παράγοντες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν αυτούς που θεωρούν καθοριστικούς για το σχεδιασμό επιτυχημένων επιμορφώσεων. Επιπρόσθετα, τους δίνεται και η δυνατότητα να συμπληρώσουν κάποιο παράγοντα που θεωρούν σημαντικό και ο οποίος δεν συμπεριλαμβάνεται στην προκαθορισμένη λίστα. Οι παράγοντες που θεωρούνται μεγάλης σημαντικότητας για το σχεδιασμό των επιμορφώσεων από την πλειοψηφία του δείγματος, που εμπεριέχει και τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ), είναι οι εξής τέσσερις: η ειδικότητα και η εμπειρία του εκπαιδευτικού (13/15) καθώς και τα εκπαιδευτικά προσόντα και οι τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις (12/15). Αντίθετα, οι παράγοντες που φαίνεται να επιλέγονται λιγότερο συχνά συγκριτικά με τους υπόλοιπους είναι οι προηγούμενες επιμορφώσεις και οι ειδικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των ερωτηθέντων τέσσερις εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις βαθμίδες ΠΕ και ΔΕ αναφέρουν την ανάγκη ύπαρξης ενός συμπληρωματικού παράγοντα, αυτού της πρακτικής αξιοποίησης της παρεχόμενης γνώσης από την επιμόρφωση.

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προφίλ στο σχεδιασμό και υλοποίηση των επιμορφώσεων

Στα πλαίσια αυτής της ερώτησης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποφασίσουν αν θα επιθυμούσαν μια εξειδικευμένη επιμόρφωση ανάλογα με την εκπαιδευτική τους βαθμίδα (ΠΕ, ΔΕ ή ΤΕ). Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων δείχνει ότι κατανέμονται σχεδόν εξίσου ανάμεσα στην επιλογή της διαβαθμισμένης επιμόρφωσης και σε αυτούς που προτιμούν ένα μοντέλο μεικτής συμμετοχής. Οι οπαδοί της διαβαθμισμένης επιμόρφωσης ήταν 7 συμμετέχοντες (n=7) με κατανομή 2 ΤΕ και 5 ΠΕ και φαίνεται να αποσκοπούν στην

στοχευόμενη γνώση που αφορά το δικό τους αντικείμενο ώστε να διατηρηθεί και να ενδυναμωθεί το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Οι οπαδοί του μοντέλου μεικτής συμμετοχής ήταν 8 συμμετέχοντες (n=8) και προέρχονται και από τις τρεις βαθμίδες με την κατανομή 2 ΠΕ, 1 ΤΕ και 5 ΔΕ. Αυτοί επιθυμούν να ξεκινούν οι επιμορφώσεις με όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ώστε να αποκτούν γενικές γνώσεις και να επωφελούνται από τις γνώσεις και εμπειρίες των συναδέλφων και μετά να διαχωρίζονται για να γίνουν αποδέκτες εξειδικευμένων γνώσεων και να αποφεύγεται η κούραση και η ανία.

### **(Γ) Οι στάσεις, γνώσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις**

- Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (12/15) που αφορά και τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) είναι αρκετά καλά ενημερωμένη για το τι συνιστά εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Επιπλέον, όσοι δεν γνωρίζουν αρκετά στοιχεία για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση την χαρακτηρίζουν ως μια παρόμοια διαδικασία με αυτή που εκτυλίσσεται στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι πρόκειται για μια ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης που απευθύνεται σε ενήλικες, σέβεται το περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν και χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για να εξοικονομήσει χρόνο και άσκοπες μετακινήσεις. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να κατανοεί πόσο σημαντική και απαραίτητη είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των Η/Υ για την υλοποίηση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων.

- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξ αποστάσεως επιμόρφωση και τα οφέλη της

Το ενδιαφέρον εύρημα σε αυτή την κατηγορία είναι ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης δεν την επιλέγουν για να εξελίξουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Μόνο πέντε εκπαιδευτικοί με την κατανομή 3 ΠΕ, 1 ΤΕ και 1 ΔΕ έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε θεματικές περιοχές που δεν σχετίζονται απαραίτητα με τις απαιτήσεις στο Π.Β.Μ. Λακκιάς και δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι από αυτή την εμπειρία. Μάλιστα, αναφέρουν ότι αποκόμισαν νέες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός της βαθμίδας ΔΕ επισημαίνει ότι «κέρδισε» τη δυνατότητα να εργάζεται παράλληλα, γεγονός που καθιστούσε δυνατή και την παρακολούθηση της επιμόρφωσης. Υπήρχε και μία εκπαιδευτικός της βαθμίδας ΤΕ, η οποία δεν ήταν ικανοποιημένη από τη συμμετοχή της στην επιμόρφωση διότι δεν ένιωσε ότι της πρόσφερε κάτι νέο σε επίπεδο γνώσεων και ότι ήταν ουσιαστικά ένα πρόγραμμα «μαϊμού».

Σε ερώτημα που διερευνούσε τη διάθεσή τους να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως, δηλαδή μελετούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όλοι (από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ)) εκτός από μία εκπαιδευτικό της βαθμίδας ΔΕ δήλωσαν ότι είναι θετικοί να συμμετέχουν σε μια τέτοια εμπειρία.

Στη συνέχεια τέθηκε το ερώτημα σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: στη μία κατηγορία τα οφέλη αξιολογούνται σε συναισθηματικό επίπεδο, ενώ στη δεύτερη κατηγορία αξιολογούνται σε πρακτικό επίπεδο. Και οι δύο κατηγορίες περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς και από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) Στην πρώτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε επίπεδο συναισθημάτων (άγχος) Από την άλλη, στη δεύτερη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για οφέλη σε γνωστικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο χρόνου και κόστους.

Ένα ερώτημα που γεννιέται είναι το πού οφείλεται το χάσμα ανάμεσα στο θετικό χρωματισμό των εξ αποστάσεως προγραμμάτων και τη μη συμμετοχή σε αυτά. Από τις απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών που προέρχονται και από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ), διαφαίνεται ότι το οικονομικό κόστος πιθανόν να είναι ένας σοβαρός ανασταλτικός παράγοντας.

Επίσης, αν και δεν αναφέρεται με σαφήνεια ως παράγοντας, το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την εξοικείωση με τη χρήση του Η/Υ μπορεί να οδηγήσει στην υπόθεση ότι υπάρχει κάποιος βαθμός άγχους στη χρήση του. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη σκέψη ότι αυτό το άγχος μπορεί να βιώνεται και από άλλους εκπαιδευτικούς

- Ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις

Η θεματική αυτή αποσκοπεί να διερευνήσει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να λάβουν περισσότερες πληροφορίες για τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις σε μια προσπάθεια να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή σε αυτά. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη συγκεκριμένη ερώτηση κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (13/15) προερχόμενων και από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) θα επιθυμούσαν να παρέχεται από το φορέα διοργάνωσης μια προκαταρκτική συνάντηση ενημέρωσης για τα προγράμματα αυτά. Τα δύο άτομα που προέρχονται από την βαθμίδα ΠΕ που δεν θεωρούσαν σημαντική μια τέτοια ενημέρωση επιχειρηματολόγησαν λέγοντας ότι γνωρίζουν αρκετά ικανοποιητικά ότι αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οπότε η συγκεκριμένη ενημέρωση δεν έχει να τους προσφέρει κάτι παραπάνω.

#### **Δ) Σχόλια εκπαιδευτών για τις επιμορφώσεις**

Σε αυτό το κομμάτι εντάσσονται όποιες επισημάνσεις έκαναν αυθόρμητα οι εκπαιδευτικοί για θέματα τα οποία ίσως δεν άγγιξε η συνέντευξη ή για απαντήσεις στις οποίες θέλησαν να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση.

Στην κατηγορία των απαντήσεων που οι συμμετέχοντες επεδίωξαν να δώσουν περισσότερη έμφαση εντοπίζονται δύο θέματα: η προκαταρκτική ενημέρωση και το οικονομικό κόστος της συμμετοχής στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις συμμετέχοντες που προέρχονται και από τις τρεις βαθμίδες (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) αναφέρθηκαν στην ανάγκη τους να έχουν ενημέρωση για το τι θα αντιμετωπίσουν στα πλαίσια του σεμιναρίου, διότι μια τέτοια

κίνηση θα ενθάρρυνε κάποια άτομα που θα ήταν διστακτικά λόγω μη γνώσης της μεθοδολογίας αυτής. Επίσης, αναφέρθηκε η ανάγκη για μια στοιχειώδη εξοικείωση με τους Η/Υ, εφόσον η επιμόρφωση θα είναι εξ αποστάσεως και θα απαιτεί γνώση και χρήση Η/Υ και διαδικτύου. Αναφορικά στην οικονομική επιβάρυνση, μια εκπαιδευτικός της κατηγορίας ΠΕ έδωσε έμφαση στον παράγοντα αυτό των προγραμμάτων, διότι θεωρεί το κόστος τους μη προσιτό στις υπάρχουσες οικονομικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να στερούνται γνώσης και δεξιοτήτων άτομα που πραγματικά θέλουν να εξελίξουν τον επαγγελματικό τους ρόλο, αλλά αδυνατούν λόγω οικονομικής κατάστασης.

Στην κατηγορία των θεμάτων που δεν αναφέρθηκαν στη διάρκεια της συνέντευξης θίχτηκαν δύο θέματα με συναφή περιεχόμενο από τρεις συμμετέχοντες των βαθμίδων ΠΕ και ΔΕ: ο επαγγελματικός σχεδιασμός και η πρακτική στόχευση των εξ αποστάσεων επιμορφώσεων. Ειδικότερα, μια εκπαιδευτικός από την βαθμίδα ΠΕ επισήμανε τη θετική επίδραση που είχε η συμμετοχή της σε μια επιμόρφωση εξ αποστάσεως και τόνισε ότι, αν υπάρχει επαγγελματικός σχεδιασμός, τα προγράμματα αυτά μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά και επιτυχημένα. Από την άλλη ένας εκπαιδευτικός της βαθμίδας ΔΕ δίνει βαρύτητα στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης τονίζοντας ότι δεν μπορεί να εκτείνεται πολύ διότι κάτι τέτοιο θα την καθιστούσε κουραστική και αναφέρεται στην ανάγκη η επιμόρφωση να εμπεριέχει ένα πρακτικό κομμάτι δεδομένου ότι η ειδικότητά του (ξυλουργός) απαιτεί την απόκτηση ή βελτίωση πρακτικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση δεξιοτήτων που θα έχουν πρακτική εφαρμογή αναφέρεται και από άλλον εκπαιδευτικό της κατηγορίας ΠΕ, ο οποίος επισημαίνει ότι το προαναφερθέν χαρακτηριστικό σε συνδυασμό με την εστίαση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων αποτελούν τα βασικά συστατικά μιας επιτυχημένης επιμόρφωσης.

### **3.Συμπεράσματα - Συζήτηση και προτάσεις**

#### **3.1Συμπεράσματα**

Αξιοποιώντας τις πληροφορίες των δημογραφικών στοιχείων και προσεγγίζοντας τον πρώτο στόχο της παρούσας έρευνας (περιγραφικό), καταγράφηκε και επιβεβαιώθηκε η μεγάλη διακύμανση του εκπαιδευτικού προφίλ μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς. Πιο συγκεκριμένα, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των τριών βαθμίδων (ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ) όλων των ειδικοτήτων επιβεβαιώθηκε ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση κυρίως στις βασικές τους σπουδές, πεδίο καθοριστικό για την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους προφίλ (εμφανίζονται στο δείγμα από απόφοιτους γυμνασίου έως μεταπτυχιακούς ειδικευμένους επιστήμονες). Ως προς τα υπόλοιπα στοιχεία του εκπαιδευτικού τους προφίλ, συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει τόσο μεγάλη διακύμανση. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως της βαθμίδας από την οποία προέρχονται, εμφανίζονται να έχουν παρακολουθήσει ένα ετήσιο πρόγραμμα ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, να γνωρίζουν μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα και να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικών

υπολογιστών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών ειδικοτήτων, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας, φαίνεται να κατέχουν τις απαιτούμενες τεχνικές/επαγγελματικές δεξιότητες. Εξαιρετικά μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών μόνο από την βαθμίδα ΠΕ δήλωσε εξειδικευμένες γνώσεις (γραφή Braille και νοηματική).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε στην διερεύνηση και αξιολόγηση της πρόθεσης και της στάσης των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς απέναντι στην οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αξιολογώντας και ερμηνεύοντας τα ευρήματα από την πρώτη και δεύτερη ενότητα των αποτελεσμάτων που συνδέονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, συμπεραίνεται ότι η πρόθεση και η στάση των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ, είναι θετική απέναντι στις επιμορφώσεις. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναγνωρίζουν την θετική επίδραση των επιμορφώσεων στο θεωρητικό υπόβαθρο και στην εξέλιξη του επαγγελματικού τους ρόλου. Επιπλέον, από την κατηγορία ΠΕ αναγνωρίζεται η αξία της συμμετοχικής και βιωματικής διαδικασίας των επιμορφώσεων για την απόκτηση γνώσεων που αφορούν στην αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Επιβεβαίωση της πρόθεσης και της στάσης τους αποτελεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος συμμετείχε σε κάποια επιμόρφωση κατά την διάρκεια του τελευταίου χρόνου.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η λεπτομερέστερη αξιολόγηση της πρώτης και δεύτερης ενότητας των αποτελεσμάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιες σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν την πρόθεση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και θα έπρεπε να συνυπολογίζονται κατά τον σχεδιασμό οποιασδήποτε επιμορφωτικής διαδικασίας για την Π.Β.Μ. Λακκιάς. Το κόστος συμμετοχής μιας επιμορφωτικής προσπάθειας καταδεικνύεται ότι απασχολεί πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ και η απαλλαγή τους από αυτό εκτιμάται ότι θα συνέβαλε θετικά. Τέλος, ο φορέας διοργάνωσης (κρατικός ή δημόσιος) και η μορφή της επιμόρφωσης (ενδοσχολική ή εξωσχολική) επηρεάζει ως ένα βαθμό αλλά δεν έχει καθοριστικό ρόλο στην στάση και την πρόθεση συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ. Ωστόσο, εκτιμάται ότι ο φορέας διοργάνωσης συνδέεται, χωρίς να κατονομάζεται από τους εκπαιδευτικούς, με την επιβάρυνση ή την ελάφρυνση του κόστους συμμετοχής. Οι δίμηνες επιμορφώσεις ανά δύο έτη καταδεικνύεται να είναι μια μέση αποδεκτή διάρκεια και συχνότητα που δεν θα κούραζε τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ και θα έδινε την καλύτερη δυναμική ανατροφοδότησης. Η ειδικότητα, η εμπειρία του εκπαιδευτικού, τα εκπαιδευτικά προσόντα και οι τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις αναδεικνύονται από όλους τους εκπαιδευτικούς ως οι κύριοι παράγοντες που πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων της Π.Β.Μ. Λακκιάς. Τέλος, ως προς το σχεδιασμό και την προοπτική διαβάθμισης των επιμορφώσεων σε σχέση με το μορφωτικό προφίλ, από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν τόσο το μοντέλο διαβαθμισμένης συμμετοχής όσο και το μοντέλο μεικτής συμμετοχής. Αυτό καταδεικνύεται από το γεγονός ότι το δείγμα εμφανίζεται διχοτομημένο προς τις δύο απόψεις, καθότι οι εκπαιδευτικοί των βαθμίδων ΤΕ και ΠΕ εμφανίζουν προτίμηση προς το μοντέλο διαβαθμισμένης συμμετοχής

στην επιμόρφωση, ενώ οι ΔΕ εμφανίζουν προτίμηση προς το μοντέλο μεικτής συμμετοχής. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η διαβάθμιση ή όχι μιας επιμορφωτικής προσπάθειας για τους εκπαιδευτικούς της Π.Β.Μ. Λακκιάς σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα και το μορφωτικό τους προφίλ αποτελεί λεπτό ζήτημα που απαιτεί προσεκτικούς χειρισμούς ώστε να μην δημιουργηθεί συγκρουσιακό κλίμα και αρνητικός αντίκτυπος στη υλοποίηση του προγράμματος. Το ζήτημα που προκύπτει πιστεύεται ότι έχει την ανάγκη περισσότερης διερεύνησης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε στις προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την πιθανή συμμετοχή τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους προφίλ και συνδέεται με την τρίτη ενότητα των αποτελεσμάτων. Αξιολογώντας και ερμηνεύοντας τα ευρήματα από την τρίτη ενότητα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, σχεδόν στο σύνολο τους, έχουν θετική πρόθεση για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα και δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε αυτά χωρίς αυτό να καθορίζεται ή να επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Ωστόσο, από τα δεδομένα της έρευνας δεν μπορεί να αξιολογηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν σχηματίσει και θετική στάση, καθότι μόνο το 1/3 του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ, πραγμάτωσαν την πρόθεσή τους παίρνοντας μέρος σε μια τέτοια διαδικασία. Σε σχέση με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα συμπεραίνεται ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ, σχημάτισε θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, ερμηνεύτηκαν ως θετικά συναισθήματα όσα συνδέονται με τις δηλώσεις για πιθανά οφέλη σε επίπεδο χρόνου, κόστους, πρακτικότητας και ευελιξίας, και ως αρνητικά όσα συναισθήματα συνδέονται με το άγχος και τις επιφυλάξεις σε σχέση με το επίπεδο της απαιτούμενης εξοικείωσης στους Η/Υ που θα χρειαζόταν η συμμετοχή σε μια τέτοια διαδικασία. Η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων φαίνεται ότι μπορεί να μετριαστεί μέσω της εφαρμογής μίας προκαταρκτικής ενημερωτικής συνάντησης, όπως προκύπτει από την ανάλυση κάποιων δεδομένων της τρίτης και της τέταρτης ενότητας των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν την επιθυμία να παρέχεται από το φορέα διοργάνωσης προκαταρκτική ενημέρωση για τη φύση, τη μεθοδολογία, τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν και τις απαιτήσεις του προγράμματος. Κατόπιν αυτού, συμπεραίνεται ότι η πραγματοποίηση μιας προκαταρκτικής ενημερωτικής συνάντησης αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ, σημαντική και απαραίτητη ενέργεια που μπορεί να αμβλύνει τις ανησυχίες τους και θα συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση μιας εξ αποστάσεως επιμόρφωσής τους.

Τέλος, από τα γενικά σχόλια των εκπαιδευτικών που αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν στην τέταρτη ενότητα των αποτελεσμάτων υποδεικνύεται ως απαίτηση των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ να υπάρχει επαγγελματικός σχεδιασμός και πρακτική στόχευση των επιμορφώσεων σε γνώσεις και δεξιότητες που θα εστιάζουν στις πραγματικές τους ανάγκες. Αυτό συμπερασματικά οδηγεί στην επιβεβαίωση ότι και στην περίπτωση της Π.Β.Μ. Λακκιάς κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών της πρέπει

να υπάγεται στις αρχές και την μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και επίπεδο υλοποίησης.

### 3.2.Μειονεκτήματα και περιορισμοί της μελέτης

Η πρωτοτυπία του θέματος της παρούσας μελέτης αναμφίβολα συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεων και εμπλουτίζει τα ερευνητικά δεδομένα, εντός και εκτός ελλαδικού χώρου.. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τα οφέλη που αποκομίστηκαν από τη μελέτη αυτή θα πρέπει να επισημανθεί ότι υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί. Οι περιορισμοί αυτοί αφορούν τόσο το μεθοδολογικό τμήμα, όσο και τα καταστασιακά χαρακτηριστικά της μελέτης.

Αναφορικά, στα μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας ένα ζήτημα που προκύπτει είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Π.Β.Μ. Λακκιάς που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό με παρόμοια χαρακτηριστικά. Ένας επίσης περιορισμός της έρευνας είναι η επιλογή και η χρήση βολικού δείγματος, καθώς ο ερευνητής εργάζεται στην ίδια εκπαιδευτική δομή με τους συμμετέχοντες της μελέτης. Αυτό μπορεί να οδήγησε σε μεροληψίες τόσο από την πλευρά του δείγματος, όσο και από την πλευρά του ερευνητή

Οι περιορισμοί που σχετίζονται με καταστασιακές μεταβλητές αφορούν τα διαφορετικά διαστήματα στα οποία οργανώνονται και διεξάγονται επιμορφώσεις ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα των εκπαιδευτικών, οπότε, κάποιες βαθμίδες (ΔΕ &ΤΕ) στο δείγμα εμφανίζονται με μεγαλύτερη συμμετοχή σε επιμορφώσεις και κάποιες (ΠΕ) με λιγότερη, χωρίς όμως να είναι απαραίτητα προσωπική επιλογή των συμμετεχόντων.

### 3.3. Συζήτηση και προτάσεις

Από την έκβαση της μελέτης αποδείχτηκε, όπως αναμένονταν, ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη Π.Β.Μ. Λακκιάς ανεξάρτητα με το εκπαιδευτικό τους προφίλ έχουν θετική πρόθεση και στάση ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναγνωρίζουν την θετική επίδραση των επιμορφώσεων στο θεωρητικό υπόβαθρο και στην εξέλιξη του επαγγελματικού τους ρόλου. Το ίδιο σημείο επισημάνθηκε και σε αρκετά σημεία του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο μελέτες του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) (2007) κατέδειξαν πως εκπαιδευτικοί με διαφορετικές ειδικότητες και ανεξάρτητα με το εκπαιδευτικό τους προφίλ (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και τεχνικής εκπαίδευσης) θεωρούν εξίσου την επιμόρφωση πολύ σημαντική προς το θεωρητικό υπόβαθρο του ρόλου τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επιμορφώσεις βελτιώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου μέσω της ανανέωσης, της βελτίωσης και της απόκτησης νέων γνώσεων. Την σημαντική θέση της επιμόρφωσης στην εξέλιξη και ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού κατέδειξε και η έρευνα των Παπαδημητρίου και



Λιοναράκη (2010) η οποία περιλάμβανε την υλοποίηση και αξιολόγηση μίας πιλοτικής ταχύρρυθμης επιμόρφωσης των νέων καθηγητών συμβούλων του ΕΑΠ (ΣΕΠ) με επιπλέον στόχο την διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της πιλοτικής επιμόρφωσης ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των καθηγητών συμβούλων ΣΕΠ και επιβεβαίωσε την ανάγκη καθιέρωσης εισαγωγικής επιμόρφωσης στην έναρξη κάθε ακαδημαϊκού έτους για την ενίσχυση του ακαδημαϊκού τους έργου και ρόλου.

Οι δίμηνες επιμορφώσεις ανά δύο έτη καταδεικνύεται να είναι μια μέση αποδεκτή διάρκεια και συχνότητα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της Π.Β.Μ. Λακκιάς ανεξάρτητα με την διακύμανση του εκπαιδευτικού τους προφίλ. Προς την ίδια κατεύθυνση της σύντομης διάρκειας και εντατικής μορφής επιμόρφωσης που να παρουσιάζει μια περιοδικότητα κατέληξαν επίσης οι δύο μελέτες του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) (2007) οι οποίες αφορούσαν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα του Νάσαινα (2010), επικράτησε μια πιο μετριοπαθής στάση απέναντι στα προγράμματα βραχύχρονης διάρκειας χωρίς ωστόσο αυτά να απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς. Το σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη βαρύτητα σε επίπεδο σχεδιασμού μιας επιμόρφωσης βάσει του θεωρητικού πλαισίου, καθότι ο καθορισμός της χρονικής περιόδου και του ρυθμού εκπαίδευσης σε πρόγραμμα εκπαίδευσης πρέπει να σχεδιάζεται κυρίως βάση των αναγκών και των δεσμεύσεων των εκπαιδευομένων (Κάραλης, 2005).

Το κόστος συμμετοχής προέκυψε στην παρούσα έρευνα να είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού τους προφίλ. Ο παράγων αυτός εμφανίζεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και σε παλιότερες μελέτες αλλά αποκτά μεγαλύτερο βάρος στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα και την στενή οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ (2007) με τίτλο «Ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στην τεχνική εκπαίδευση», ο παράγοντας του κόστους και της έλλειψης οικονομικής στήριξης για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων φαίνεται να επηρεάζει την διεξαγωγή της επιμόρφωσης και τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό το σημείο μπορεί να συνδεθεί η ανάγκη προώθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης που βασίζονται μερικώς ή ολικώς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς αυτά χαρακτηρίζονται από συγκρατημένο κόστος υλοποίησης κατά τον Νάσαινα (2010) και έτσι θα συνέβαλαν στην εξοικονόμηση κονδυλίων. Ουσιαστικής σημασίας παρέμβαση για την μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη αποδοχή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην περίπτωση της Π.Β.Μ. Λακκιάς θα ήταν, το κόστος των περιοδικών επιμορφώσεων να επιβαρύνει την υπηρεσία και όχι τους εργαζομένους, ακόμη και αν τα προγράμματα οργανώνονταν και υλοποιούνταν από κάποιον ιδιωτικό φορέα. Ο φορέας διοργάνωσης (κρατικός ή δημόσιος) και η μορφή της επιμόρφωσης (ενδοσχολική ή εξωσχολική) επηρεάζει ως ένα βαθμό στην πρόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών χωρίς να την καθορίζει, ενώ το εκπαιδευτικό τους προφίλ δεν καταδεικνύεται να παίζει κάποιο ρόλο σε αυτό. Από την έρευνα του Νάσαινα (2010) καταδεικνύεται ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει σχετικά

υψηλή αποδοχή (κυρίως στις γυναίκες εκπαιδευτικούς) ενώ η έρευνα του Kotreshwaraswamy (2012) έδειξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ενδοσχολική επιμόρφωση Sarva Shiksh Abhiyan δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά προς κάποια χαρακτηριστικά (προϋπηρεσία, φύλο).

Τα προαναφερόμενα σημεία (χρόνου, τόπου και κόστους) που εντάσσονται στην γενικότερη οικονομική υποστήριξη και διοικητική διαχείριση ενός εκπαιδευτικού επιμορφωτικού προγράμματος είναι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν ή και καθορίζουν την συνολική πορεία υλοποίησής του, κατά τις επιστημάνσεις του Καράλη (2005) και των Μάρδα & Βαλκάνου (2002). Έτσι, υπό αυτό το πρίσμα, εξετάστηκαν οι συντελεστές αυτοί στην παρούσα έρευνα αποβλέποντας στη καλύτερη δυνατή προσέγγιση τους, όπως ακριβώς πηγάζει από τις απόψεις και τις ανάγκες των επιμορφούμενων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Β.Μ. Λακκιάς ανεξάρτητα του εκπαιδευτικού τους προφίλ, έχουν θετική πρόθεση για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα και δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε αυτά. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο δεν φαίνεται ότι έχουν σχηματίσει και θετική στάση καθότι μόνο ένα μικρό ποσοστό τους έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους προγράμματα ως τώρα. Η θετική διάθεση και προτίμηση των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση επιβεβαιώνεται σε γενικό επίπεδο από τις έρευνες του Νάσαινα (2010) και των Μαυροειδή και Φλωρίδη (2005). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Μαυροειδή και Φλωρίδη (2005), καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ανάπτυξη ευέλικτων εναλλακτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης μπορεί να αντιμετωπίσει όλες τις επιμέρους κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που αφορούν τον ευαίσθητο κλάδο της Ειδικής Αγωγής. Ο Νάσαινας (2010) επιπλέον της θετικής διάθεσης, εντοπίζει κάποια ποιοτικά στοιχεία στον πληθυσμό που έλκεται περισσότερο από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση (νέα γενιά των εκπαιδευτικών, με μη μόνιμη σχέση εργασίας και με άλλες ειδικότητες εκτός αυτών των δασκάλων και νηπιαγωγών). Επειδή τα περισσότερα από αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αποτελούν χαρακτηριστικά και του ερευνούμενου πληθυσμού της Π.Β.Μ. Λακκιάς εκτιμάται ότι τα ευρήματα του Νάσαινα (2010) αποκτούν μια ιδιαίτερη βαρύτητα για την εγκυρότητα των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Το επόμενο σημείο σχολιασμού αφορά την διαπίστωση πως η ομάδα των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς φαίνεται να κατανοεί πόσο σημαντική και απαραίτητη είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των Η/Υ για την υλοποίηση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι Μαυροειδής και Φλωρίδης (2005) και ο Κιουλάνης (2008) επιβεβαιώνουν το ίδιο αναφέροντας ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των Η/Υ είναι σημαντική και απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων. Το άγχος και οι επιφυλάξεις που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς για τις απαιτήσεις της ακολουθούμενης μεθοδολογίας φαίνεται να συνδέονται ουσιαστικά με το επίπεδο της εξοικείωσης που απαιτείται στη χρήση Η/Υ. Η πραγματοποίηση μιας ενημερωτικής συνάντησης πριν την έναρξη των βασικών ενοτήτων της επιμόρφωσης πιστεύεται ότι θα άμβλυνε τις ανησυχίες των συμμετεχόντων και θα ενίσχυε την επιτυχή

υλοποίηση της προσπάθειας καθότι α) θα αντιμετώπιζε τις πιθανές ελλείψεις στη χρήση των Η/Υ και β) θα κατατόπιζε επακριβώς για τις απαιτήσεις της ακολουθούμενης μεθοδολογίας. Σε παρόμοια πρόταση καταλήγουν στην έρευνά τους και οι Μαυροειδής και Φλωρίδης (2005) λέγοντας ότι πρέπει να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που δημιουργεί στην υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος «ή έλλειψη ηλεκτρονικού εγγραμματος» (σελ.91).

Η ευελιξία που παρέχουν τα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Κιουλάνη (2008), Νάσαινα (2010) και Μαυροειδή και Φλωρίδη (2005), πιστεύεται ότι θα ταίριαζε στην περίπτωση της Π.Β.Μ. Λακκιάς. Η ευελιξία αυτή πιστεύεται ότι θα εξασφάλιζε τη μεικτή συμμετοχή επιτρέποντας ταυτόχρονα την διακριτική διαβάθμιση της επιμορφωτικής προσπάθειας στα σημεία που κρίνονταν απαραίτητο (διαβαθμισμένες ξεχωριστές ενότητες). Μια υλοποίηση τέτοιας μορφής σε σχέση με τα συμπεράσματα που προέκυψαν, εκτιμάται ότι θα εξισορροπούσε τις τάσεις και θα ικανοποιούσε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους προφίλ, καλύπτοντας με τον καλύτερο τρόπο τις ανάγκες τους ως προς την μορφή επιμόρφωσης που προτιμούν (συμμετοχική ή διαβαθμισμένη).

Στη συνέχεια, εστιάζοντας σε κάποιο άλλο σημείο των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας ΠΕ φάνηκε να έχουν την μεγαλύτερη χρονική απόσταση από τις επιμορφώσεις (πάνω από δύο χρόνια) και αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως έλλειψη χρόνου, κούραση ή ως αντίσταση προς αυτές τις διαδικασίες. Αυτό στην πραγματικότητα δεν φαίνεται να ευσταθεί καθότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ που είναι ωρομίσθιοι λόγω του μεγάλου ανταγωνισμού που υπάρχει στην Π.Β.Μ. Λακκιάς, στρέφονται στην αναζήτηση τυπικών προσόντων που θα τους εξασφαλίσουν την διατήρηση της θέσης τους για την επόμενη χρονιά. Τέτοια τυπικά προσόντα συνδέονται κατά κύριο λόγο με προγράμματα που ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση (προγράμματα μεταπτυχιακών και διδακτορικών, παιδαγωγικής επάρκειας). τα οποία δεν απασχόλησαν την παρούσα έρευνα καθότι το πεδίο έρευνας ορίστηκε στα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης.

Τέλος, από τα γενικά σχόλια των εκπαιδευτικών καταγράφηκε ως απαίτηση των εκπαιδευτικών να υπάρχει επαγγελματικός σχεδιασμός και πρακτική στόχευση των επιμορφώσεων σε γνώσεις και δεξιότητες που θα εστιάζουν στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτές οι διαπιστώσεις συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας σε σχέση: α) με τις επισημάνσεις του Rogers (1999) ότι οι ενήλικες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα οδηγούμενοι από κάποια αίσθηση ανάγκης συνδέοντας άμεσα την υποκίνηση τους με τις υπάρχουσες ανάγκες τους που θέλουν να καλύψουν και β) σε σχέση με τις επισημάνσεις του Κάραλη (2005) ότι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών πρέπει να γίνεται σε σχέση με τους παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο αναφοράς και τον πληθυσμό στόχο. Το σημείο αυτό συμπεριλήφθηκε κατά την ανάπτυξη και το σχεδιασμό της παρούσας εργασίας και πιστεύεται ότι πρέπει να συμπεριληφθεί και σε κάθε άλλη μελλοντική προσπάθεια διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Π.Β.Μ. Λακκιάς. Η έρευνα της Masari (2013) είναι ένα παράδειγμα αποτύπωσης των επιπτώσεων της μη εφαρμογής των παραπάνω επισημάνσεων σε μια επιμορφωτική

προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προέκυψε ότι η μη επαρκής διερεύνηση, άρα και στόχευση, επί των εκπαιδευτικών αναγκών και η έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής λειτουργίας στα νηπιαγωγεία κατά τις επιμορφώσεις, προκάλεσε την δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών.

### **Προτάσεις για συνέχιση της ερευνητικής προσπάθειας**

Αρκετά σημεία που αφορούν το σχεδιασμό και τη διάρθρωση του περιεχόμενου μιας επιμόρφωσης που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με ανομοιόμορφο προφίλ και συμπεριλαμβάνει την μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν διερευνήθηκαν από την μικρής κλίμακας παρούσα μελέτη. Αυτό δημιουργεί το περιθώριο για το σχεδιασμό παραπλήσιων αλλά πιο διευρυνμένων ερευνητικών προσπαθειών που θα στηρίζονται και στην εφαρμογή ποσοτικών ερευνητικών σχεδίων (κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό του Κιουλάνη (2008) και του Νάσαινα (2010)), εστιάζοντας σε ζητούμενα όπως: το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων, τη σύνθεση της ακολουθούμενης μεθοδολογίας, το προφίλ και την καταλληλότητα των επιμορφωτών, την προοπτική σχεδιασμού συνέχειας και συνοχής των επιμορφώσεων στο χρόνο. Επιπλέον, προς αυτή την προοπτική συνέχειας και συνοχής, σε κάποια μελλοντική προσπάθεια που αφορά στον ελλαδικό χώρο, θα μπορούσε να διευρυνθούν οι δυνατότητες και οι προοπτικές σύνδεσης των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης με αυτά της τυπικής εκπαίδευσης.

Μια άλλη κατεύθυνση που θα μπορούσε να διερευνηθεί στο μέλλον, είναι η προσπάθεια δοκιμής και ενσωμάτωσης ενός μοντέλου αξιολόγησης ταυτόχρονα με την υλοποίηση μιας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με ανομοιόμορφο προφίλ. Το μοντέλο αξιολόγησης θα πρέπει να επιτρέπει, να διασφαλίζει, και να αξιολογεί την εξ αποστάσεως ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων ως ένδειξη αφομοίωσης και κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου του προγράμματος. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να αξιοποιηθεί η πολύτιμη εμπειρία που προέκυψε από την μελέτη των Παρασκευά και Ψύλλου (2009) κατά την εφαρμογή του μοντέλου ανάλυσης περιεχομένου της Henri (1992, όπ. αναφ. στο Παρασκευά & Ψύλλου, 2009) για την αναγνώριση, καταγραφή και ανάδειξη της ενεργητικής συμμετοχής μια ομάδας εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους.

### **Βιβλιογραφία**

- Ανδρεάτου, Α. (2007). *Συστήματα διαχείρισης βιώσιμης ανάπτυξης*. Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (1999). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bartak, L., & Fry, J. (2004). Are Students with special needs in mainstream classes adequately supported?. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 9(1), 16-21.

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία (Τόμ. Α)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cassel, C., & Symon, G. (1994). Qualitative research in work context. In C. Cassel & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organization research: A practical guide*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coombs, P.H., & Ahmed, M., (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.
- Dib, C.Z. (1988). *Formal, non-formal and informal education: Concepts and applications*. Interamerican Conference of Physic Educations. Oaxtepec: Mexico.
- Dickinson, G., Agnew, D., & Gorman, R. (1999). Distance education and teaching issues: Are teachers training and compensation keeping up with institutional demands? *Cause/Effect Journal*, 22(3), 7-17.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277- 1288. doi: 10. 1177/1049732305276687.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση, Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικό-Οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καραμπίνη, Π., & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Kotreshwaraswamy, A. (2012). A study of the attitudes of teachers towards in service training programmes of Sarva Shiksha Abhiyan. *Indian Journal of Research*, 1(12), 42- 44.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Μάρδας Γ. & Βαλκάνος Ε. (2002). *Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία του Συστήματος της Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Masari, G. (2013). Kindergarten teacher's perceptions on in service training and impact on classroom practice. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 481- 485.

- Μαυροειδής, Η., & Φλωρίδης, Θ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Απόψεις και προσδοκίες ομάδες εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες αξιοποίησης της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και των Νέων Τεχνολογιών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 1, 69-97.
- Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ. Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1977-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.
- Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατιούλας.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Επιστημονική Υπεύθυνη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή) Ομαδικό έργο. Αθήνα: (Ο.ΕΠ.ΕΚ). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek\\_meleth\\_01.pdf](http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_01.pdf) (20/09/2013).
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση* (Επιστημονική Υπεύθυνη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή) Ομαδικό έργο. Αθήνα: (Ο.ΕΠ.ΕΚ). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek\\_meleth\\_03.pdf](http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_03.pdf) (20/09/2013).
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης(e-Learning). Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκη, Α. (2010). Πιλοτική επιμόρφωση καθηγητών-συμβούλων (ΣΕΠ): Μια μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6, 8-28.
- Παρασκευά, Α., & Ψύλλου, Δ. (2009). Διερεύνηση της ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών, στην εξ αποστάσεως συνεργασία τους στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους στην περιοχή των ρευστών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 5, 64-76.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Thomas, D., & Woods, H. (2003). *Working with People with Learning Disabilities: Theory and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 3-15.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B.M. (2009). Qualitative analysis of content, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf) (28/5/2014).

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή, και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

[http://www.oaed.gr/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=13&Itemid=566&lang=el&limitstart=12](http://www.oaed.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=13&Itemid=566&lang=el&limitstart=12) (20/09/2013).

<http://et.diavgeia.gov.gr/f/oaed/ada/%CE%92%CE%9B%CE%9B04691%CE%A92-%CE%A6%CE%95%CE%98> (12/1/2014).