



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α΄ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥΣ
ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ (COVID-19): ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΚΟΖΑΝΗΣ**

**THE TRAINING NEEDS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS DURING THE
DISTANCE EDUCATION OF THEIR STUDENTS DURING THE PANDEMIC
(COVID-19): AN EMPIRICAL APPROACH, THE CASE OF THE REGION OF
KOZANI**

της

ΤΖΙΔΗΜΟΠΟΥΛΟΥ ΡΑΦΑΕΛΑΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

ΕΠΟΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παπαδήμα Γενοβέφα

Νεοφώτιστος Βασίλειος

Γιαννούλη Βασιλική

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Οκτώβριος 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Περίληψη

Σε έναν σύγχρονο και μεταβαλλόμενο κόσμο που συνεχώς εξελίσσεται και συναντά νέες προκλήσεις, ο εκπαιδευτικός έχει ουσιαστικό ρόλο λόγω της συμβολής του στη διαμόρφωση του μελλοντικού ανθρώπινου δυναμικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον δεν είναι η απλή μετάδοση της γνώσης αλλά η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, η προσαρμογή του στις νέες συνθήκες του σύγχρονου σχολείου αλλά και να εμπνέει και να καθοδηγεί τους μαθητές σε νέους τρόπους απόκτησης της γνώσης. Στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία του καλείται να αντιμετωπίσει μια σειρά προκλήσεων και απαιτήσεων του σύγχρονου σχολείου, καθώς διανύουμε μια περίοδο τεχνολογικής εξέλιξης. Η εκπαίδευση η οποία λαμβάνει ο εκπαιδευτικός προτού μπει στον χώρο της εκπαίδευσης δεν θεωρείται πλέον επαρκής και είναι αναγκαίο να ανανεώνει τις γνώσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας του. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται μια συνεχής επιμόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας.

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς Α' βάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης και μελετά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές προέκυψαν κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και υφίστανται έως σήμερα. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο του Κατσαφούρου (2019), το οποίο και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας ποσοτικής έρευνας και δόθηκε σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή (google forms) σε Δημοτικά Σχολεία στην Περιφέρεια Κοζάνης, έπειτα από επικοινωνία με τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων.

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση εστιάζεται στην ενίσχυση της θεωρητικής τους κατάρτισης, η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Στόχος των εκπαιδευτικών μέσα από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Ως κίνητρα για την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος λειτουργούν η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη, καθώς και η πιστοποίηση και η μοριοδότηση που τους παρέχει ο φορέας της επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: επιμορφωτική ανάγκη, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Abstract

In a modern and changing world that is constantly evolving and encountering new challenges, the teacher has an essential role due to his contribution to shaping future human resources. The role of the teacher is no longer the simple transmission of knowledge but the acquisition of new skills, his adaptation to the new conditions of the modern school but also to inspire and guide students in new ways of acquiring knowledge. In his educational career he is called upon to face a series of challenges and demands of the modern school, as we are going through a period of technological evolution. The training that the teacher receives before entering the field of education is no longer considered adequate and it is necessary to update his knowledge and teaching methods. For this reason, he needs continuous training throughout his educational career.

This research is addressed to primary education teachers of the regional unit of Kozani and studies the training needs of teachers as they emerged during the school year 2020-2021. The tool used to conduct the survey is the Katsafouros questionnaire (2019), which was adapted to the needs of this quantitative survey and was given in printed and digital form (google forms) to Primary Schools in the Region of Kozani, after communication with the headteachers of schools.

Through the results of the survey, it was found that the need of teachers for training focuses on strengthening their theoretical training, which meets the needs of the school unit in which they serve. The aim of teachers through attending a training program is the development of critical thinking and the acquisition of new skills.

The motivation for choosing a training program is the personal need for development, as well as the certification and credits provided by the training provider.

Key words: training need, investigation of training needs, distance learning, school distance learning.

Κατάλογος συντομογραφιών και ακρωνυμίων

ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΚΕΠΕ	Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΕΚΤ	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΞΑΕ	εξ αποστάσεως εκπαίδευση
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης Ενηλίκων
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΤΥΕ	Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ	Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
ΚΕΔΙΒΙΜ	Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΜΕ	Κέντρο Ερευνών και Μελετών
Κ.Ε.ΠΕ.Α.	Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία
ΜΟΚΕΣΕ	Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης της Εκπαίδευσης
Ο.ΕΠ.ΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΠΕΚ	Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΕΚΕΣ	Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΣΕΛΔΕ	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΕΤΕ Εκπαίδευσης	Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής
ΣΕΛΜΕ	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
ΤΠΕΠ	Ταχύρρυθμα Προαιρετικά Επιμορφωτικά Προγράμματα
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄.....	4
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	4
Κεφάλαιο 1ο: Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	5
1. Εννοιολογική αποσαφήνιση μελετώμενων όρων.....	5
1.1. Η έννοια της «επιμόρφωσης».....	5
1.1.1. Η έννοια της «ανάγκης».....	7
1.2. Η επιμορφωτική πολιτική στον ελληνικό χώρο-ιστορική αναδρομή.....	11
1.2.1. Διεθνές πλαίσιο.....	18
1.3. Τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης.....	19
1.3.1. Είδη-μορφές επιμόρφωσης.....	19
1.3.2. Σκοπός και στόχοι της επιμόρφωσης.....	21
1.3.3. Κίνητρα εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.....	23
1.4. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	24
1.4.1. Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	26
Κεφάλαιο 2ο Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	31
2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: εννοιολογική αποσαφήνιση.....	31
2.1. Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	34
2.1.1. Θετικά και αρνητικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	35
2.2. Μοντέλα οργάνωσης της εξΑΕ.....	36
2.3. Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	39
2.3.1. Διεθνές πλαίσιο.....	40
2.3.2. Ελληνικό πλαίσιο.....	41
2.4. Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περιόδους κρίσης.....	42
2.5. Συναφείς έρευνες.....	44
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	47
Κεφάλαιο 3ο: Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας.....	48
3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	48
3.1.1. Η συμβολή της παρούσας έρευνας.....	49
3.2. Ερευνητικοί άξονες και ερευνητικές υποθέσεις.....	50
3.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	51
3.3.1. Το ερευνητικό εργαλείο.....	52
3.4. Διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.....	53
Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας.....	55
4.1. Περιγραφική στατιστική-πίνακες.....	55
4.1.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	55

4.1.2. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	61
4.1.3. Περιεχόμενο της επιμόρφωσης	63
4.1.4. Χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης	65
4.1.5. Φορείς επιμόρφωσης	68
4.1.6. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για επιμόρφωση	68
4.1.7. Στόχοι και αποτελέσματα της επιμόρφωσης.....	70
4.1.8. Χρήση ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας.....	71
4.1.9. Διαμόρφωση επιμορφωτικών αναγκών	74
4.1.10. Πλαίσιο λειτουργίας και διασφάλισης ποιότητας.....	75
4.2. Επαγωγική στατιστική.....	76
4.3. Σχολιασμός αποτελεσμάτων της έρευνας	84
ΜΕΡΟΣ Γ΄	88
1. Συμπεράσματα	89
2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	93
3. Περιορισμοί της έρευνας	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ	107
Συνοδευτική επιστολή	110
Ερωτηματολόγιο	111

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Cronbach's Alpha	51
Πίνακας 2: Το Φύλο των Εκπαιδευτικών	55
Πίνακας 3: Η Ηλικία των Εκπαιδευτικών	56
Πίνακας 4: Η Οικογενειακή Κατάσταση των Εκπαιδευτικών	56
Πίνακας 5: Οι Σπουδές των Εκπαιδευτικών	57
Πίνακας 6: Τα Έτη Υπηρεσίας στην Δημόσια Εκπαίδευση	58
Πίνακας 7: Η Ειδικότητα των Εκπαιδευτικών	59
Πίνακας 8: Η Σχέση Εργασίας των Εκπαιδευτικών	60
Πίνακας 9: Βαθμός Ικανοποίησης Αναγκών	61
Πίνακας 10: Βαθμός Συσχέτισης με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	62
Πίνακας 11: Προτίμηση Θεματικών Κατευθύνσεων Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης	64
Πίνακας 12: Σημαντικότητα Χαρακτηριστικών Επιμορφωτικού Προγράμματος	65
Πίνακας 13: Μορφές Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης	66
Πίνακας 14: Χώρος της Επιμόρφωσης	66
Πίνακας 15: Χρόνος της Επιμόρφωσης	67
Πίνακας 16: Εκπαιδευτικές Ομάδες Επιμόρφωσης	67
Πίνακας 17: Φορείς Επιμόρφωσης	68
Πίνακας 18: Εσωτερικά Κίνητρα που Καθορίζουν την Επιλογή Ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος	69
Πίνακας 19: Εξωτερικά Κίνητρα Συμμετοχής σε Δραστηριότητες Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης	69
Πίνακας 20: Στόχος Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης	70
Πίνακας 21: Αποτελέσματα της Επιμόρφωσης	70
Πίνακας 22: Χρήση Μεθόδων Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας	71
Πίνακας 23: Ικανοποίηση Από Πλατφόρμες Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης	72
Πίνακας 24: Βαθμός Διδακτικής Ετοιμότητας	72
Πίνακας 25: Σημαντικότητα Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	73
Πίνακας 26: Παράγοντες Διαμόρφωσης Επιμορφωτικών Αναγκών	74
Πίνακας 27: Μέτρα Διασφάλισης Ποιότητας Επιμορφωτικών Προγραμμάτων	75
Πίνακας 28: Πλαίσιο Λειτουργίας της Επιμόρφωσης	75
Πίνακας 29: Επίδραση Φύλου στην Ανάγκη των Εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση	78
Πίνακας 30: Συσχέτιση Ηλικίας, Σχέσης Εργασίας και Προϋπηρεσίας με την Ανάγκη των Εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση	78
Πίνακας 31: Επίδραση Φύλου στους Στόχους των Εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση	79
Πίνακας 32: Συσχέτιση Ηλικίας, Σχέσης Εργασίας και Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας με τους Στόχους των Εκπαιδευτικών	79
Πίνακας 33: Επίδραση Φύλου στα Εσωτερικά Κίνητρα των Εκπαιδευτικών	81

Πίνακας 34: Συσχέτιση Ηλικίας, Σχέσης Εργασίας και Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας με τα Εσωτερικά Κίνητρα των Εκπαιδευτικών	81
Πίνακας 35: Συσχέτιση Επιμορφωτικών Αναγκών με τα Εσωτερικά Κίνητρα των Εκπαιδευτικών	82
Πίνακας 36: Συσχέτιση Επιμορφωτικών Αναγκών με τους Στόχους των Εκπαιδευτικών	83

Πίνακας διαγραμμάτων

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	55
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2 ΗΛΙΚΙΑ	56
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	57
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4 ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	58
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5 ΈΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	59
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	59
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7 ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	60
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ Η ΜΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΔΟΫΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	61
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9 ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ (1 ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΩΣ 5 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ)	62
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10 ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1 ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΩΣ 5 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ)	62
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	63
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12 ΧΡΗΣΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	71
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13 ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1 ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΩΣ 5 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ)	72
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14 ΒΑΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (1 ΕΛΑΧΙΣΤΟΣ ΕΩΣ 5 ΑΡΙΣΤΟΣ)	73
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1 ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΩΣ 5 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ)	74

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow	8
--	---

Εισαγωγή

Με τις συχνές αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους ταχύτερους ρυθμούς ανάπτυξης των τεχνολογικών μέσων, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και να προσαρμοστεί στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το σύγχρονο σχολείο χαρακτηρίζεται από νέες δεξιότητες, μεταβλητότητα, χρήση νέων τεχνολογιών και νέων διδακτικών μεθόδων καθώς και εξειδικευμένο προσωπικό που να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις που γεννιούνται με την πάροδο του χρόνου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και αλλάζει λόγω των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Στο πέρασμα του χρόνου ο εκπαιδευτικός έχει εξελιχθεί από μεταλαμπαδευτής γνώσεων και πάνσοφος παντογνώστης σε άτομο που καθορίζει ο ίδιος τον ρόλο του ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Οι προσδοκίες, που γίνονται αντιληπτές για τον εκπαιδευτικό, από φορείς και κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με το σχολείο διακρίνονται σε συνειδητές και ασυνείδητες. Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις των ομάδων αυτών προσδιορίζουν και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και όπως γίνεται αντιληπτό καθώς εξελίσσονται αυτές οι ομάδες (γονείς, μαθητές, πολιτεία, συνδικαλισμός, διοίκηση κ.α.) μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005).

Το σύγχρονο σχολείο επιδιώκει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ποιοτικότερη εκπαίδευση προς όλους. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται επιπλέον και καλούς εκπαιδευτικούς που να μπορούν με τις κατάλληλες διδακτικές δεξιότητες να διαπαιδαγωγήσουν τους μαθητές τους. Επικρατεί έντονα η πεποίθηση ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι συνδεδεμένη με την ποιότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, με το μεγαλύτερο βάρος να πέφτει στο πρόσωπό τους και να μην λαμβάνονται υπόψη άλλοι ουσιώδεις παράγοντες, όπως το εκπαιδευτικό διοικητικό σύστημα και τα αναλυτικά προγράμματα. Για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού τους έργου και την κάλυψη τυχόν ελλείψεων επίδοσης η συνήθης απάντηση εκ μέρους της πολιτείας είναι η επιμόρφωση, κάτι που έχει ως συνέπεια την υπερεκτίμηση της επιρροής της και την απουσία

σύνδεσης με έναν συστηματικό σχεδιασμό και άλλα εκπαιδευτικά ζητήματα (Παπαναούμ, 2008).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση του ρόλου του και να αναγνωρίζει κατά πόσο είναι αναγκαία η συνεχής επαγγελματική κατάρτιση (Χατζηπαναγιώτου, 2001), η οποία θα πρέπει να σχεδιάζεται πάντοτε με βάση τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες του (Καραγκιόζης κ.ά, 2016. Κατσαφούρος, 2009). Η έννοια της επιμόρφωσης έχει ταυτιστεί με την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη» και «δια βίου μάθηση» καθώς ως συνέπεια αυτής ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται πολύπλευρα και ακολουθεί τις εξελίξεις του επαγγέλματός του καθ' όλη την διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας.

Εάν και τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές οργανωμένες προσπάθειες ώστε να δημιουργηθεί μια επιμορφωτική εκπαιδευτική πολιτική, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, δεν φαίνεται να υπάρχει ικανοποίηση και να ανταποκρίνονται τα επιμορφωτικά προγράμματα στις προσδοκίες τους. Το ίδιο δεν φαίνεται να ισχύει και για τις επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, από εκπαιδευτικά στελέχη και πανεπιστημιακούς και ερευνητικούς φορείς, οι οποίες φέρουν καλύτερα αποτελέσματα (Γραϊκός, 2014).

Εξωτερικοί παράγοντες πολλές φορές μπορούν να μεταβάλλουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εφόσον αλλάζουν και οι συνθήκες εκπαίδευσης. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι μια περίοδος κρίσης, όπως ήταν η εξάπλωση της μεταδοτικής νόσου COVID-19, η οποία κατέστησε αναγκαίο τον περιορισμό κυκλοφορίας και το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Για να συνεχιστεί οπότε η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν αναγκαίο να χρησιμοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς η παύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα είχε αρνητικές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς και κυρίως στο μαθητικό πληθυσμό.

Προκειμένου να συνεχιστεί άμεσα η διεξαγωγή των σχολικών μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες εκπαίδευσης. Μέσω της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δεν έχασαν την επαφή με τους μαθητές τους. Με τη χρήση του ψηφιακού διδακτικού περιεχομένου και τις οδηγίες για διεξαγωγή των μαθημάτων του Υπουργείου Παιδείας καθιερώθηκε αυτό το πρόγραμμα ευέλικτης μάθησης, όπου σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2018),

με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, είναι εφικτή η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υποστηρίζονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα όπου με την χρήση του ερωτηματολογίου στόχος ήταν να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας της Κοζάνης, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται.

Για να υποστηριχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας επιχειρήθηκε, έπειτα από ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση, με το κομμάτι της θεωρητικής προσέγγισης, να αναπτυχθούν οι κυριότερες έννοιες που προσεγγίζει αυτήν η ερευνητική διαδικασία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται η θεωρητική προσέγγιση, όπου χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και το θεσμικό επιμορφωτικό πλαίσιο στην Ελλάδα και το δεύτερο κεφάλαιο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εφαρμογή αυτής σε περιόδους κρίσης.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την εμπειρική προσέγγιση, στην οποία αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η μεθοδολογία της έρευνας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1ο: Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση μελετώμενων όρων

1.1. Η έννοια της «επιμόρφωσης»

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο ουσιώδη ζητήματα της εκπαίδευσης λόγω των εξελίξεων στο εκπαιδευτικό σύστημα και των μεταβαλλόμενων κοινωνικών συνθηκών. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της υποχρεωτικής του εκπαίδευσης δεν θεωρείται ότι επαρκούν για την μετέπειτα εκπαιδευτική του σταδιοδρομία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θεωρείται αναγκαία η ενίσχυση των ήδη υπαρχουσών εφοδίων των εκπαιδευτικών είτε η απόκτηση νέων, κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της επιμόρφωσης.

Όπως συμβαίνει κατά την αποσαφήνιση πολλών όρων, έτσι και στην περίπτωση της έννοιας «επιμόρφωση», είναι δύσκολο να βρεθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Έτσι, λόγω της πολυμορφίας που την διακατέχει και της οπτικής πλευράς που την προσεγγίζει κανείς, μπορεί να την αποδώσει διαφορετικά. Με τον όρο «επιμόρφωση» αναφερόμαστε στο σύνολο των μέτρων και των οργανωμένων δραστηριοτήτων με κύριο σκοπό την ανάπτυξη, βελτίωση και ενίσχυση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και με απώτερο στόχο την εξέλιξη του ατόμου και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1999. ΟΕΠΕΚ, 2007. Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Για να αποσαφηνιστεί η έννοια της επιμόρφωσης δεν αρκεί απλά η παράθεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, καθώς πρόκειται για μια πολυσύνθετη έννοια και ανάλογα την οπτική πλευρά που την προσεγγίζει κανείς μπορεί να την αποδώσει διαφορετικά. Λόγου χάρη, πέρα από ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη, η επιμόρφωση εμπεριέχει την έννοια της περαιτέρω κατάρτισης και δια βίου μάθησης για επαγγελματικό και προσωπικό όφελος των ενδιαφερομένων. Η επιμόρφωση οδηγεί στην ενίσχυση της αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού μέσα από θεσμοθετημένες ή μη δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες καθίσταται ικανός να βελτιώσει το διδακτικό του

έργο και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με τον Perron (1991), η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρει την επιμόρφωση ως το σύνολο των πρακτικών που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη δέσμευσή τους να χρησιμοποιούν ανανεωμένες μεθόδους και τις νέες γνώσεις που απέκτησαν προς τελειοποίηση των ικανοτήτων τους, ενώ θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί και ως επαγγελματικό δικαίωμα (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Η επιμόρφωση ορίζεται από την UNESCO (1970) ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην εκπαίδευση ενηλίκων, ανεξαρτήτως περιεχομένου και διευρυμένη χρονικά σε σχέση με την εκπαίδευση μέσω των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στόχο έχει την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την απόκτηση νέων γνώσεων και την αναπλήρωση των μαθησιακών κενών μέσω της μαθητείας, όπου μπορούν να βελτιώσουν τα επαγγελματικά προσόντα τους, είτε να επιλέξουν κάποια άλλη κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει τη στάση του απέναντι στην επαγγελματική του ανάπτυξη και την ένταξή του στο κοινωνικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με την Γαβριηλίδου (1999) για την κατανόηση του περιεχομένου της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης χρησιμοποιούνται έννοιες και εκφράσεις όπως διαρκής μόρφωση, εμπάθυνση και εξειδίκευση, αναπλήρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης, πρόσθετη μόρφωση, προαγωγή επιθυμητών ικανοτήτων, ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων, αλλαγή της στάσης και νοοτροπίας του ατόμου. Ο Χασάπης (1994) από την άλλη δίνει στην επιμόρφωση την έννοια της περαιτέρω κατάρτισης, ενώ παρόμοια είναι και η διατύπωση του Rogers (1999), όπου την αντιλαμβάνεται ως την επιπλέον μόρφωση που μπορεί να λάβει ένας ενήλικας, η οποία έχει οργανωμένη μορφή και έχει σχεδιαστεί κατάλληλα ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί σχετικά με ένα γνωσιακό αντικείμενο.

Σύμφωνα με τους Σακκούλη κ.ά. (2015) η επιμόρφωση αφορά τις δραστηριότητες αυτές τις οποίες ακολουθεί ο εκπαιδευτικός αφού ολοκληρώσει με τις αρχικές του σπουδές, δημιουργώντας ένα «εκπαιδευτικό συνεχές» που να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επιμόρφωση ως διαδικασία θα πρέπει να έχει συνεχή διάρκεια στον χρόνο, να ξεκινάει από την αρχή της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και να σταματά στο τέλος αυτής. Καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας έχουν σε ένα βαθμό την

υποχρέωση, τη δυνατότητα και την επιλογή να ακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες τους, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ή όπως τις καθορίζει ο αρμόδιος φορέας/σύμβουλος. Όπως αναφέρει και ο Αντωνίου (2009), η επιμόρφωση ως διαδικασία δεν χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη διάρκεια, περιεχόμενο, στόχους και μορφή, αλλά από την ανάγκη του ίδιου του εκπαιδευτικού για συνεχή εκπαίδευση στην διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας.

Μελετώντας το ιστορικό πλαίσιο, η έννοια της επιμόρφωσης άρχισε να επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά το 1978, καθώς έως τότε αναφερόταν με τον όρο «μετεκπαίδευση» (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006. Τζιντζίδης, 2010). Βέβαια, η αναφορά στον όρο της επιμόρφωσης ποικίλει ανάλογα με το σύστημα εκπαίδευσης της εκάστοτε χώρας. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ύστερα από ενδελεχή μελέτη, επικρατεί ο όρος «επιμόρφωση», ενώ στην διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη». Όπως γίνεται αντιληπτό πρόκειται για δύο έννοιες που ταυτίζονται εν μέρει και εμπεριέχει η μία την άλλη.

Η επιμόρφωση έχει τον χαρακτήρα μιας τυπικής διαδικασίας εκπαίδευσης μέσα από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης είτε σε σπουδές πανεπιστημιακών τμημάτων, που ως στόχο έχουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» αφορά την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε προγράμματα κατάρτισης, όπως προβλέπεται από την υπηρεσία του, αλλά και την ιδιωτική μάθηση που προκύπτει από άτυπες διαδικασίες (Παπαναούμ, 2005) η οποία δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για κριτική θεώρηση των γνώσεων και πληροφοριών που λαμβάνει καθώς και ελευθερία επιλογής περαιτέρω εμβάθυνσης όπου υπάρχει εκπαιδευτική ανάγκη.

1.1.1. Η έννοια της «ανάγκης»

Καθώς βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση της έννοιας «ανάγκη». Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας οφείλουμε να την μελετήσουμε μέσω διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως αναφέρεται στον Κατσαφούρο (2009).

Η πιο διαδεδομένη θεωρία είναι από ψυχολογικής προσέγγισης η θεωρία του Maslow (1945) σύμφωνα με την οποία ένα άτομο προσπαθεί να καλύψει μια βασική του ανάγκη προτού εμφανιστεί η επόμενη. Στην βάση της πυραμίδας των αναγκών βρίσκονται οι βασικές βιολογικές ανάγκες, έπεται η ανάγκη για ασφάλεια, οι κοινωνικές ανάγκες αποδοχής και ένταξης, έπειτα η ανάγκη για αυτοσεβασμό και στην κορυφή της πυραμίδας η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, στην οποία ανήκει και η ανάγκη για μάθηση. Ξεκινώντας από τις βασικές βιολογικές ανάγκες, που αποτελούν προτεραιότητα για κάθε άτομο, ακολουθεί η ικανοποίηση της επόμενης ανάγκης που βρίσκεται ψηλότερα στην πυραμίδα. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται η ανάγκη για μάθηση ως μια βασική προς εκπλήρωση ανάγκη του ανθρώπου, εξίσου ουσιώδης με τις υπόλοιπες ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες (Maslow, 1945). Ο Rogers (1999) επισημαίνει την προσπάθεια του Maslow να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου καθώς πρόκειται για μια διαδικασία πλήρους ωρίμανσης και ανάπτυξης του ατόμου. Στα τρία ανώτερα επίπεδα της πυραμίδας των αναγκών θα ήταν πιο συνετό να μην επιμένουμε στην έννοια «ανάγκη» αλλά στην «επιθυμία» η οποία χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Κουμπαρέλης, 2019).



Σχήμα 1: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow

Φαίνεται να υπάρχει ένας συσχετισμός ανάμεσα στην έννοια «ανάγκη» και την «επιθυμία». Η διαφορά ανάμεσα στην ανάγκη και την επιθυμία είναι ότι η ανάγκη προσδιορίζεται εξωτερικά ενώ η επιθυμία εσωτερικά, κάτι που οδηγεί στον διαχωρισμό των δύο εννοιών (Rogers, 1999). Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), οι επιθυμίες πολλές φορές αντικαθιστούν τις ανάγκες έχοντας ως συνέπεια να χάνεται η ηθική χροιά. Ωστόσο οι

εκπαιδευτικοί τείνουν συχνά να αναζητούν επιμορφωτικά προγράμματα όχι σύμφωνα με όσα έχουν ανάγκη αλλά με όσα επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της έννοιας «ανάγκη» έχει δεχτεί μεγάλη αμφισβήτηση, όμως παρόλα αυτά αποτελεί τον κανόνα στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως είναι η περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με την ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση όταν τα άτομα αναγνωρίζουν την ύπαρξη ενός ελλείμματος, σύμφωνα με ένα γενικό πρότυπο, τότε προκύπτει και η «ανάγκη». Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ίδιες προκύπτουν όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι στερούνται βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως επιβάλλουν τυπικοί και άτυποι κανόνες, η υποχρεωτική εκπαίδευση, η εξειδίκευση για ορισμένες θέσεις εργασίας και κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα (Κατσαφούρος, 2009).

Από πολιτιστικής προσέγγισης οι ανάγκες καθορίζονται μέσα από ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, όπως είναι τα ήθη, τα έθιμα, οι αξίες, οι παραδόσεις και ο τρόπος ζωής των ατόμων σε μια κοινωνία, όπου τα ανωτέρω κατέχουν ουσιώδη ρόλο στη διαμόρφωση των αναγκών του ατόμου. Στην περίπτωση των μειονοτήτων και των ευπαθών κοινωνικών ομάδων οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες διαμορφώνονται σύμφωνα με τις απόψεις, αξίες και αντιλήψεις που επικρατούν (Κατσαφούρος, 2009).

Μέσω της οικονομικής προσέγγισης οι ανάγκες διαμορφώνονται από την ζήτηση για εξειδίκευση των ατόμων όπως απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας και ενίσχυση των τυπικών προσόντων των εργαζομένων (Βαλκάνος, 2007).

Τέλος, η δομολειτουργική προσέγγιση εστιάζει στο σύστημα λειτουργίας των δομών και πώς προσδιορίζονται οι ανάγκες των ατόμων που ζουν σ' αυτές (Κατσαφούρος, 2009). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003), όπως αναφέρεται στον Κατσαφούρο, οι αλλαγές που συντελούνται μέσα στις δομές δημιουργούν μια ανισορροπία και έτσι προκύπτει η ανάγκη για προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα. Απάντηση στην αλλαγή και την προσαρμογή σε μια νέα κατάσταση αποτελεί η επιμόρφωση.

Ο Kaufman (1994) ορίζει την ανάγκη ως το χάσμα ανάμεσα στα υπάρχοντα και τα επιθυμητά αποτελέσματα ή ανάμεσα στο «τι είναι» και το «τι πρέπει να είναι». Παρομοίως ο Καραλής (2005) αναγνωρίζει ως ανάγκη την απόσταση ανάμεσα στην υφιστάμενη και μια επιθυμητή κατάσταση ή όσον αφορά την εκπαιδευτική ανάγκη ως το κίνητρο και την επιθυμία κάποιου να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Malcolm Knowles (1970), όντας θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων, ορίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες ως εξής (σ.85):

«Μια εκπαιδευτική ανάγκη είναι αυτό που ένας άνθρωπος πρέπει να μάθει προς όφελος δικό του, ενός οργανισμού ή της κοινωνίας. Είναι το χάσμα μεταξύ του υφιστάμενου επιπέδου προσόντων και ενός ανώτερου επιπέδου προσόντων, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του απόδοση, όπως αυτή ορίζεται από τον ίδιο ή στο πλαίσιο του οργανισμού ή της κοινωνίας που ανήκει».

Σύμφωνα με τους Schutz and Luckmann (όπως αναφέρεται στον Jarvis, 2004) η συνειδητοποίηση ανεπάρκειας γνώσεων σε έναν τομέα προκύπτει όταν η καινούρια εμπειρία που αποκτάται δεν συμπίπτει με ό, τι ως τώρα θεωρούνταν ένα έγκυρο σύστημα αναφοράς.

Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η ανάγκη για απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς τα άτομα νιώθουν πως υστερούν σε σχέση με ό, τι έως τώρα έχουν κατακτήσει και επιθυμούν να δεχτούν μια θεσμοθετημένη ή μη απόκτηση νέων γνώσεων. Εάν αναλογιστεί κανείς την ανάγκη για απόκτηση γνώσεων σε σχέση με την αγορά εργασίας θα αντιληφθεί ότι όσο η κοινωνία της γνώσης εξελίσσεται, απαιτούνται νέες γνώσεις και εξειδίκευση, ώστε να μπορεί το ανθρώπινο δυναμικό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Μέσα από τη διαδικασία απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων το άτομο εξελίσσεται και ως συνέπεια διαμορφώνεται ένα νέο, σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον.

Η ανάγκη βέβαια πολλές φορές για εξέλιξη δεν προκύπτει πάντα από την κοινωνία και τους θεσμούς αλλά και από το ίδιο το άτομο. Είναι η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση που οδηγεί το άτομο σε μια ατέρμονη προσπάθεια προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων και την ολόπλευρη εξέλιξη, το άτομο οδηγείται σε αναζήτηση προγράμματος επιμόρφωσης, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Πολλές φορές βέβαια αυτό θεωρείται δύσκολο καθώς τα προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν δημιουργηθεί στην πάροδο του χρόνου, όπως φαίνεται μέσα από μια πληθώρα ερευνών, δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο λόγος οφείλεται στην έλλειψη οργανωμένων θεσμοθετημένων ερευνών που να διερευνούν, σε μια συνεχή βάση, τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.2. Η επιμορφωτική πολιτική στον ελληνικό χώρο-ιστορική αναδρομή

Έπειτα από ανάλυση των δύο βασικών όρων στους οποίους εστιάζει η παρούσα εργασία, κρίνεται απαραίτητο να αποτυπωθεί η εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την αρχή της εμφάνισής της έως και σήμερα. Αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση της εφαρμογής της επιμόρφωσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σ' αυτά και των αναγκών, όπως προκύπτουν ανά χρονικά διαστήματα.

Σύμφωνα με τους Σακκούλη κ.ά (2017), η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα θα μπορούσε να διακριθεί σε τέσσερις περιόδους, με κριτήριο τους επιμορφωτικούς φορείς που κυριαρχούν κάθε χρονική περίοδο, την απήχηση προς τους εκπαιδευτικούς, την στοχοθεσία και τα χαρακτηριστικά της κάθε χρονικής περιόδου.

Σε μια πρώτη προσπάθεια δημιουργίας ενός θεσμού που να παρέχει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, στις αρχές του 20ου αιώνα εμφανίζεται η μετεκπαίδευση πτυχιούχων και μη πτυχιούχων δασκάλων. Το 1910 ιδρύεται στην Αθήνα το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009), όπου και προηγείται χρονικά από την «μετεκπαίδευση» των δασκάλων, η οποία ξεκίνησε το 1922 (Νόμος 2875/1922) στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σακκούλης κ.ά, 2017). Με τον Νόμο 2145/1930 δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα, λαμβάνοντας άδεια διάρκειας δύο ετών με πλήρεις αποδοχές, να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την μετεκπαίδευση εκείνης της περιόδου είναι ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των μαθημάτων, ο εγκυκλοπαιδισμός και η μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών λόγω γεωγραφικών δυσκολιών.

Το 1967, με την εμφάνιση της δικτατορίας, καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το οποίο ιδρύθηκε το 1964 και ήταν αρμόδιο με τον Νόμο 4379/1964 για την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδρύεται το Μαρσάλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης με την ονομασία «Εν Αθήναις Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαίδευσης». Πρόκειται για μια σχολή δημιουργίας μελλοντικών στελεχών στην εκπαίδευση (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1976, το ΠΙ επανιδρύεται με την ονομασία «Κέντρο Επιμόρφωσης και Μελετών της Εκπαίδευσης», όπου πήρε πάλι την αρχική του ονομασία το 1985 (Παμουκτσόγλου, 2003). Έως την δεκαετία του 1970 η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από έναν

συγκεντρωτικό χαρακτήρα και λόγω των τρεχουσών συνθηκών και της ιδεολογίας που την χαρακτηρίζει δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στο ιστορικό πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων στον ελληνικό χώρο.

Έπεται η ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) το 1977 (ΦΕΚ.40/12.02.1977, ΠΔ. 127) για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Την εποπτεία τους έχει το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ), ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα Κέντρο Ταχύρρυθμης Εκπαίδευσης με σκοπό την προετοιμασία του διδακτικού προσωπικού των Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης. Σκοπός των ΣΕΛΜΕ είναι η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών καθώς και όσων εκπαιδευτικών έχουν ενταχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως και των στελεχών της εκπαίδευσης, προκειμένου να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις και τις διδακτικές μεθόδους τους. Η φοίτηση σ' αυτές έχει διάρκεια από τρεις μήνες έως και έναν χρόνο, ενώ παράλληλα δημιουργούνται και ταχύρρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης με διάρκεια από έναν έως και τρεις μήνες (Κατσαφούρος, 2009). Το 1979 (Π.Δ. 255, ΦΕΚ. 71/13.04.1979) ακολουθεί η ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ).

Ενώ αρχικά ήταν περιορισμένη γεωγραφικά και σε μικρό αριθμό η δημιουργία σχολών επιμόρφωσης, έως το 1983 ιδρύονται στα μεγάλα κυρίως αστικά κέντρα οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ (Βεργίδης, 2012). Έως και αυτήν τη χρονική περίοδο η εισαγωγή των εκπαιδευτικών στις σχολές επιμόρφωσης γίνεται με εξετάσεις, ενώ στην πορεία με κλήρωση. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της προηγούμενης περιόδου και ο γραφειοκρατικός τρόπος λειτουργίας τους παρέμεινε, με μια σειρά προβλημάτων να εμφανίζονται όπως η υποστελέχωση λόγω της γεωγραφικής κατανομής και η μη σύνδεσή τους με την έρευνα και τα πανεπιστήμια (Ξωχέλλης, 2011).

Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με τον Νόμο 1304/1982 έρχεται να αντικαταστήσει το θεσμό του Επιθεωρητή. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ως προς το παιδαγωγικό τους έργο, να τους παροτρύνει σε συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, επιστημονική έρευνα και να συμμετέχει στην αξιολόγησή τους ως επιμορφωτής. Υπό την αρμοδιότητά του διοργανώνονται σεμινάρια, ενώ φροντίζει για την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την προσαρμογή τους στο τρέχον παιδαγωγικό πλαίσιο (Κατσαφούρος, 2009).

Μια νέα εποχή στον χώρο της εκπαίδευσης αρχίζει, καθώς το 1985 με τον Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30.09/1985) προβλέπεται η ίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), ενώ με τον Νόμο 1824/1988 (ΦΕΚ. 296/30.12.1988) ορίζονται ως φορείς παροχών επιμόρφωσης οι σχολικές μονάδες, τα ΠΕΚ, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα/Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ/ΤΕΙ) και οι Σχολές Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) (σημερινή ΑΣΠΑΙΤΕ). Σε προσπάθειά του το κράτος να στηρίξει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα τους παρέχει υποτροφίες, το οποίο λειτουργεί και ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς (Δούκας κ.ά, 2008).

Το 1992 ξεκινούν τη λειτουργία τους τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία εισάγουν την εισαγωγική, την περιοδική και την βραχείας διάρκειας επιμόρφωση (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Η επιμόρφωση πλέον αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα και είναι δικαίωμα αλλά και υποχρέωση των εκπαιδευτικών να πάρουν μέρος σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η περίοδος αυτή ονομάστηκε μεταβατική λόγω του ότι δημιουργήθηκαν νέες συνθήκες, οι οποίες ευνόησαν την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βραχύχρονου πλέον χαρακτήρα. Με τον Νόμο 2009/1992 αρ.17 ορίζεται η εισαγωγική και η περιοδική επιμόρφωση ως υποχρεωτική μέσω των ΠΕΚ, ενώ με το άρθρο 18 ορίζονται ειδικές σχολές προαιρετικής επιμόρφωσης έπειτα από συμμετοχή σε διαγωνισμό για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δούκας κ.α., 2008).

Η επιμορφωτική πολιτική εκείνης της περιόδου προκάλεσε τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα που διατηρήθηκε από προηγούμενες περιόδους, του κεντρικού ελέγχου προς τους διδάσκοντες και το περιεχόμενο των προγραμμάτων καθώς και της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008).

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 με το αρ.3 προβλέπει την συμβολή σε μια παιδεία και κατάρτιση υψηλού επιπέδου καθώς και την ανάπτυξη των πολιτισμών των κρατών μελών. Προκειμένου να διευκολυνθεί η απασχόληση των εργαζομένων και κατ' επέκταση να βελτιωθεί το βιοτικό τους επίπεδο δημιουργείται το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), το οποίο ως στόχο έχει να προωθήσει την επαγγελματική κινητικότητα των εργαζομένων στην ευρωπαϊκή κοινότητα και μέσα από την επαγγελματική κατάρτιση να προσαρμοστούν στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στα συστήματα παραγωγής. Μέσα από την συνθήκη του Μάαστριχτ και με την ένταξη της Ελλάδας πρωτύτερα

στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), διαφαίνεται η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους μέλους και η δημιουργία μιας κοινής Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, παρότι είναι υπεύθυνη κάθε χώρα για την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσει. Επίσης η συνθήκη αυτή προβλέπει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992).

Το 1995 με τον Νόμο 2327/1995 (ΦΕΚ. 31/07/1995) ιδρύονται σε κάθε νομό Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΜΟΚΕΣΕ) έχοντας ρόλο συντονιστικό και εποπτικό της εκπαίδευσης. Αποτελούν έδρα των ΠΕΚ και συντονίζουν την επιμόρφωση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών (Κατσαφούρος, 2009). Με το άρθρο 5 του ίδιου νόμου ιδρύονται διδασκαλεία στα πανεπιστήμια της χώρας με σκοπό την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής εξέλιξης, ανάπτυξης και προώθηση της έρευνας. Θεσμοθετούνται νέα ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (ΤΠΕΠ) όπου μπορούν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στον ελεύθερό τους χρόνο με τον αριθμό συμμετοχής να ανέρχεται στους 4.000 (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003. Σακκούλης κ.ά, 2017). Έως το 1999 (ΠΔ.45/1999, ΦΕΚ.46/11.03.1999) η επιμόρφωση αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και για όσους έχουν προσληφθεί ως αναπληρωτές.

Σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτήν την περίοδο είναι η συμμετοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών της Ευρώπης. Μέσα από τους στόχους που θέτει για την εξέλιξη των χωρών στον τομέα της εκπαίδευσης και την χρηματοδότηση που παρέχει, κάθε χώρα οφείλει να πάρει τα κατάλληλα μέτρα για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που συνεχώς μεταβάλλονται. Με την Στρατηγική της Λισαβόνας (2000) τίθενται νέοι άξονες-στόχοι σε πολλούς τομείς της κοινωνίας. Κύριος στόχος των ηγετών των κυβερνήσεων της ΕΕ είναι η ανάδειξη της ως η ανταγωνιστικότερη οικονομία του κόσμου έως το 2010. Στον τομέα της εκπαίδευσης και της έρευνας, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη, προβλέπεται ότι θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην δια βίου μάθηση και την βελτίωση δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, οπότε και λαμβάνονται μέτρα για πιο εντατική και αποτελεσματική επιμόρφωση (European Parliament, 2004).

Με τον Νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ.24/13.02.2002) ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), ένας θεσμός παραπλήσιος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα. Στις αρμοδιότητες του Ο.ΕΠ.ΕΚ ανήκει ο

σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων, η υλοποίησή τους και η υποβολή προτάσεων επιμορφωτικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα η δράση των ΠΕΚ περιορίζεται στην εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών (Βεργίδης, 2012). Το 2011 το ΠΙ και ο ΟΕΠΕΚ ενσωματώνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) με τον Νόμο 3966/2011 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011) κλείνοντας έτσι ένα σπουδαίο κεφάλαιο στην ιστορία της επιμόρφωσης (Σακκούλης κ.ά, 2017).

Σύμφωνα με τον Δούκα κ.α. (2008) την περίοδο αυτή οι φορείς που υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα, εκτός από τα ΠΕΚ, είναι τα ΑΕΙ και ΤΕΙ, το ΠΙ, οι σχολικές μονάδες και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ιδιαιτερότητα συνδικαλιστικών φορέων, η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) και διάφορα επιστημονικά κέντρα και ενώσεις εκπαιδευτικών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από ποικιλία ως προς την μορφή, την διάρκεια και την θεματολογία τους προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιούνται προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενδοσχολικής, μέσης διάρκειας και ταχύρρυθμα, ενώ αναφέρονται και οι πρώτες επίσημες διαδικασίες καταγραφής των εκπαιδευτικών επιμορφωτικών αναγκών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010. Σακκούλης κ.ά, 2015.).

Από το 2010 και έπειτα, με την είσοδο της Ελλάδας σε μνημονιακή συνθήκη, οι οικονομικές συνθήκες άλλαξαν και οι δαπάνες που προβλέπονταν για την εκπαίδευση μειώθηκαν σημαντικά. Αν και ο σχεδιασμός για τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων ήταν μεγάλοπνοος, όπως προέβλεπε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010), στην πραγματικότητα δεν φάνηκε αντάξιος των προσδοκιών. Έως το 2013 καταργείται η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και λίγο αργότερα έρχεται και η σειρά των ΠΕΚ. Την ίδια δεκαετία ιδρύονται τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕ-ΔΙΒΙΜ) στα Πανεπιστήμια τα οποία παρέχουν μη δωρεάν επιμόρφωση και μοριοδοτούν τους εκπαιδευτικούς για την πρόσληψή τους ως αναπληρωτές ή τον μόνιμο διορισμό τους. Πολλά από αυτά τα προγράμματα σήμερα πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως και επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2016).

Σήμερα με όλες τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία και την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

έχει επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό. Προτεραιότητα για το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού αποτελεί η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ετερογένεια. Αρμόδιος φορέας για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι το ΙΕΠ με τον Νόμο 1566/1985, ενώ με τροποποίηση της παρ. 1 άρθρ. 29 του ίδιου νόμου προστίθεται στους φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Με τον Νόμο 4823/2021 ορίζονται ως φορείς επιμόρφωσης τα ΑΕΙ και άλλοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (σήμερα Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού), οι σχολικές μονάδες, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.), Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Περιφερειακοί Επόπτες και Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Επιμορφωτικές δράσεις οργανώνουν επίσης οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Ν.4559/2018) (Eurydice, 2023).

Με τον Νόμο 4547/2018, τροποποιημένος από τον Νόμο 4823/2021, πραγματοποιείται η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), τα οποία αναλαμβάνουν την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως της εισαγωγικής επιμόρφωσης και σεμιναρίων επιμόρφωσης σε συνεργασία με το ΙΕΠ. Το 2019 (Ν.4610) ιδρύεται στο ΕΑΠ το Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΕΚΕΠΕ) με σκοπό τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έως σήμερα έχει είτε υποχρεωτικό είτε προαιρετικό χαρακτήρα. Στην υποχρεωτική επιμόρφωση ανήκει η εισαγωγική επιμόρφωση εκατό τουλάχιστον διδακτικών ωρών προς νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, η περιοδική επιμόρφωση διάρκειας έως τριών μηνών για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και ειδικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από δέκα έως εκατό ώρες για όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η παρακολούθηση μπορεί να φτάσει και τις διακόσιες ώρες (Eurydice, 2023).

Η κύρια θεματολογία της επιμόρφωσης που επιλέγουν να λάβουν οι εκπαιδευτικοί αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην διδακτική πράξη και έχει διάρκεια τριάντα έξι διδακτικές ώρες. Ο τε-

λευταίος κύκλος επιμόρφωσης πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο-Ιούνιο του 2023 με αρμόδιο φορέα το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ITYE) «Διόφαντος» σε συνεργασία με το ΙΕΠ (Eurydice, 2023).

Με τον Νόμο 3528/2007, άρθρο 47, επισημαίνεται ότι η κάθε υπηρεσία οφείλει να φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της κάθε ειδικότητας καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, με την συμμετοχή του εκπαιδευτικού σ' αυτήν να θεωρείται υποχρεωτική ειδικά στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί την υπηρεσιακή του εξέλιξη σε διοικητική θέση. Με τον Νόμο 4547/2018 για την διεκδίκηση διοικητικής θέσης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η πιστοποίηση στις ΤΠΕ Α' επιπέδου.

Ένα άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης που ξεκίνησε την εφαρμογή του κατά το σχολικό έτος 2020-2021 με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 87/τ.Β'/15-01-2021) είναι η «*Εναρξη δράσης ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*» με τις αιτήσεις για συμμετοχή των εκπαιδευτικών να ανέρχονται στις 77.000. Η επιμόρφωση αφορά εκπαιδευτικούς μόνιμους και αναπληρωτές, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω σύγχρονων ψηφιακών μέσων για την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Δημιουργήθηκε παράλληλα ένα μητρώο επιμορφωτών για να καλύψει τις ανάγκες του επιμορφωτικού προγράμματος ανάλογα με τον κλάδο εκπαίδευσης στον οποίο ανήκει. Η μορφή της επιμόρφωσης ήταν η σύγχρονη (10 ώρες επιμόρφωσης) και η ασύγχρονη (10 ώρες επιμόρφωσης). Το περιεχόμενο που καλύπτεται μέσω της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η αξιοποίηση της πλατφόρμας Webex για την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στις πλατφόρμες eclass και e-me και ο σχεδιασμός σεναρίων σχετικών με τα διδακτικά αντικείμενα της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η ασύγχρονη εκπαίδευση αφορά την μελέτη του διδακτικού υλικού και την εκπόνηση μιας εργασίας σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Η παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς κρίθηκε ως επείγουσα προτεραιότητα κατά την πρώτη περίοδο αναστολής των σχολικών μονάδων προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες και οι ελλείψεις που προέκυψαν κατά την βεβιασμένη εισαγωγή των μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πράξη (Αναστασιάδης κ.ά, 2021).

1.2.1. Διεθνές πλαίσιο

Όπως τέθηκε και παραπάνω, ο όρος «επιμόρφωση» κυριαρχεί στον ελληνικό χώρο, ενώ στην διεθνή βιβλιογραφία όλες οι δραστηριότητες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών αποδίδονται με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» (Professional Development), ο οποίος και έχει αντικαταστήσει σταδιακά όρους όπως «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» (in-service training) και «ανάπτυξη υπαλληλικού προσωπικού» (staff development), οι οποίοι και αφορούσαν δραστηριότητες βραχύχρονου χαρακτήρα ενίσχυσης των υπάρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων (Villegas-Reimers, 2003). Ανάμεσα στις δραστηριότητες αυτές σημαντικότερες θεωρούνται η ενδοϋπηρεσιακή και η εισαγωγική επιμόρφωση (Bayraktar, 2009).

Στον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με το άρθρο 14, γνωστοποιείται το δικαίωμα κάθε ατόμου στην εκπαίδευση και την συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, ενώ με το άρθρο 15 αναφέρεται το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής επαγγέλματος (Renard & Milt, 2023). Λόγω των νέων συνεχόμενων προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, όπως είναι η είσοδος των νέων τεχνολογιών στα σχολικά προγράμματα, η πολιτισμική ανομοιογένεια των μαθητών στην σχολική τάξη και η ανάγκη για καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, θεωρείται απαραίτητη η εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τις διδακτικές μεθόδους και τις υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών (National Commission on Teaching & America's Future, 1996). Ως εκ τούτου σε πολλές χώρες η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν επικρατεί ως μια διαδικασία ενίσχυσης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά ως πρόγραμμα διαβίου επαγγελματικής εξέλιξης με πλήρη οργάνωση και κάποιες φορές υποχρεωτικού χαρακτήρα (International Labour Office, 2000).

Η αντιμετώπιση του ζητήματος της επιμόρφωσης τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται ολιστικότερα σε διεθνές επίπεδο. Δεν συνδέεται απλά με την ενίσχυση των διδακτικών μεθόδων αλλά γενικότερα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι ανάγκες των μαθητών μεταβάλλονται συνεχώς και η σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ανομοιογένεια, έτσι ο καθορισμός της επιμόρφωσης με βάση τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζει τάση προς εξαφάνιση. Αν και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία για την εισαγωγή καινοτομιών και ποιοτικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν τεκμηριώνεται ότι ο σχετικισμός των αναγκών σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών

οδηγεί σε αλλαγές παρά μόνο με την ύπαρξη συγκεκριμένων συστημικών στόχων (Γραίκος, 2014).

Όσον αφορά τον ευρωπαϊκό χώρο, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως αποφάσισε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, δείχνοντας με τον τρόπο αυτό κατά πόσο συμβάλλει η επιμόρφωση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης (European Commission, May 2000). Λίγα χρόνια αργότερα δημιουργείται το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση 2010» έχοντας ως δείκτη βελτίωσης της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας, «το ποσοστό των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών στη συνεχόμενη εκπαίδευση» προκειμένου να αναδειχθεί η Ευρώπη ως η ανταγωνιστικότερη κοινωνία της γνώσης (European Commission, July 2003).

Ερευνώντας την σχετική βιβλιογραφία παρατηρείται ότι υπάρχει μια κοινή προβληματική όσον αφορά την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ανεπτυγμένες χώρες. Σχετικά με τους στόχους και το περιεχόμενο αυτών, στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, χαρακτηρίζονται από μια γενικότητα, ενώ υπάρχουν αναφορές για προγράμματα με μάθηση αποταμιευτικού χαρακτήρα, αναποτελεσματικότητα, επικράτηση εκθετικών μεθόδων και έλλειψη ανατροφοδότησης (Bayraktar, 2009).

1.3. Τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης

1.3.1. Είδη-μορφές επιμόρφωσης

Η μορφή που μπορεί να λάβει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εξαρτάται από παράγοντες όπως ποιος είναι ο φορέας που έχει αναλάβει την υλοποίησή του και ποια είναι η πολιτική και οι στόχοι του, εάν πραγματοποιείται σε τοπικό, ενδοσχολικό ή εθνικό επίπεδο και αν συνδέεται με τους εργασιακούς όρους, για παράδειγμα, εάν λαμβάνει μέρος εντός του εργασιακού ωραρίου και αν συνυπολογίζεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπανασούμ, 2014).

Έχοντας ως κριτήριο τον χαρακτήρα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποχρεωτική ή προαιρετική. Η υποχρεωτική επιμόρφωση στην Ελλάδα αφορά κυρίως την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων ή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και έχει ως στόχο την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πραγματοποιείται από τους σχολικούς συμβούλους ή/και τα ΠΕΚ, είναι μικρής διάρκειας και ο εκπαιδευτικός δύναται να την παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας απαλλαγμένος από τα διδακτικά του καθήκοντα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Αντίθετα κάποια επιμορφωτικά προγράμματα έχουν προαιρετικό χαρακτήρα, αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς και πέρα από τα ΠΕΚ και τους σχολικούς συμβούλους μπορούν να διενεργηθούν και από άλλους φορείς. Η διάρκεια τους μπορεί να είναι είτε βραχύχρονη είτε μακρόχρονη και ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα παρακολουθήσει αν ο ίδιος το επιθυμεί εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου.

Ένα άλλο κριτήριο είναι εξίσου ο βαθμός της συμμετοχής, ο οποίος και διαχωρίζει την επιμόρφωση σε «ετεροκαθοριζόμενη», «συμμετοχική» και «εκπαιδευτική έρευνα δράση». Η ετεροκαθοριζόμενη αφορά τον σχεδιασμό επιμόρφωσης χωρίς να έχει προηγηθεί διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Ονομάζεται αλλιώς εκθετική και πραγματοποιείται με τη μορφή διάλεξης (Σακκούλης κ.ά, 2017). Η συμμετοχική επιμόρφωση είναι αυτή η οποία προκύπτει αφού συζητηθεί οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζεται ως βιωματική μέσω του ενεργού ρόλου των εκπαιδευτικών. Τέλος, η εκπαιδευτική έρευνα δράση αφορά τη δημιουργία επιμορφωτικών δράσεων αφού έχει προηγηθεί έρευνα που να εντοπίζει δυσκολίες και ατέλειες (Βεργίδης, 1993. Σακκούλης, κ.ά, 2017).

Κατά την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος ένα κριτήριο που λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί είναι τόσο ο χώρος όσο και η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης. Η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε εντός της σχολικής μονάδας (ενδοσχολική επιμόρφωση) είτε εκτός αυτής, όπως είναι στα ΠΕΚ, ΑΕΙ και άλλοι φορείς. Η επιμόρφωση εντός του σχολείου είναι σχεδιασμένη ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κάθε σχολείου και μπορεί να πραγματοποιηθεί καθ' όλη την διάρκεια του έτους, ενώ η επιμόρφωση εκτός σχολείου που σχεδιάζεται από εξωτερικούς φορείς δεν ανταποκρίνεται πάντοτε στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999). Η διαφορά της ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τις υπόλοιπες μορφές είναι η καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου (Πα-

παναούμ, 2005). Όσον αφορά το κριτήριο της χρονικής διάρκειας, μια επιμόρφωση μπορεί να είναι βραχύχρονη, με διάρκεια έως και 10 ώρες, μακρόχρονη με διάρκεια πάνω από 100 ώρες, είτε μέσης διάρκειας, δηλαδή από 11 έως και 100 ώρες και ανάλογα εάν επαναλαμβάνεται ή όχι διακρίνεται σε εφάπαξ και περιοδική (Σακκούλης κ.ά, 2017).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι νεοδιοριζόμενοι/νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης υποχρεωτικού χαρακτήρα κατά την είσοδο τους στην εκπαιδευτική κοινότητα, με την επιμόρφωση αυτή να ονομάζεται εισαγωγική. Πέρα από την εισαγωγική επιμόρφωση, έχοντας ως κριτήριο την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών, υφίσταται και η συνεχιζόμενη, με την δυνατότητα να μπορούν να την παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί οποτεδήποτε κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, εντός ή εκτός των διδακτικών ωρών (Μαυρογιώργος, 1999. Σακκούλης κ.ά, 2017).

Με το κριτήριο της μορφής επικοινωνίας ανάμεσα στους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους, διακρίνεται η δια ζώσης μάθηση, όπου απαιτείται η φυσική παρουσία, η εξ αποστάσεως, με τα δύο μέρη της επιμόρφωσης σε απόσταση και η μικτή μάθηση, περιλαμβάνοντας και τις δύο μεθόδους. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση θα αναλυθεί ενδελεχώς στα επόμενα κεφάλαια, μιας και αποτελεί παράμετρο της παρούσας έρευνας. Τέλος, αναφέρεται η μάθηση e-learning σε κοινότητες μάθησης (Σακκούλης κ.ά, 2017).

1.3.2. Σκοπός και στόχοι της επιμόρφωσης

Απώτερος σκοπός της επιμόρφωσης είναι η πρόοδος σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο καθώς και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στη σχολική τάξη (Αντωνίου, 2009) και η βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης καθ' όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται συνεχής εξέλιξη του ατόμου και προσαρμογή αυτού στις τρέχουσες επιστημονικές και τεχνολογικές συνθήκες. Το άτομο αποκτά νέες δεξιότητες και γνώσεις και με την σειρά του ενισχύει το εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται.

Επιμέρους στόχοι της επιμόρφωσης αποτελούν η συμπλήρωση ή ενίσχυση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο εκσυγχρονισμός των υπαρχουσών γνώσεων, ώστε να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός σε ένα νέο, σύγχρονο πλαίσιο, και η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού με άμεση επιρροή στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ξωχέλλης, 2003). Όπως αναφέρει επίσης η Χατζηπαναγιώτου (2001), στόχοι της επιμόρφωσης αποτελούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επιτυγχάνονται μέσω των συνεργασιών, η ενεργή εμπλοκή εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, η αντιμετώπιση και ο περιορισμός γνωστικών ελλείψεων και δεξιοτήτων καθώς και η επίλυση προβλημάτων με τη βοήθεια των συμβούλων.

Η διατύπωση των στόχων κατά την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως έχει επικρατήσει διεθνώς, συντελείται σε τρία επίπεδα:

1. Απόκτηση γνώσεων
2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων
3. Διαμόρφωση στάσεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Αναφορικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, κύριος στόχος της είναι η άμεση μετάδοση της γνώσης σε σύντομο χρονικό διάστημα ώστε να ωφεληθεί ο εκπαιδευτικός με την κατάκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων, έως και νέων πεποιθήσεων. Μέσω της διά βίου μάθησης επιτυγχάνονται οι στόχοι επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν τεθεί, όπως είναι η διαρκής μάθηση με όσο το δυνατόν καλύτερη κάλυψη ατομικών και συλλογικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συνεχής απόκτηση νέων γνώσεων, συνεχής εξειδίκευση, η απόκτηση νέων πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, η συνεχής αλληλεπίδραση με άλλα μέλη όπως και η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής κοινότητας που συντελείται η επιμόρφωση (Day, 2003). Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2003), μέσα από τις δράσεις που πραγματοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας, για την επιμόρφωση των μελών του διδακτικού προσωπικού και έχουν ως στόχο την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου, επωφελείται εκτός από τον εκπαιδευτικό και η σχολική μονάδα στην οποία εντάσσεται.

Ο καθορισμός του σκοπού και των επιμέρους στόχων ενός προγράμματος επιμόρφωσης αποτελούν αναγκαίο κομμάτι κατά το σχεδιασμό αυτού. Η πλήρης διατύπωση των στόχων που έχει να επιτελέσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι αναγκαία προκειμένου η επιμόρφωση να είναι αποτελεσματική, αφού πρώτα έχει προηγηθεί διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.

1.3.3. Κίνητρα εκπαιδευτικών για επιμόρφωση

Όπως αναφέρουν οι Bovee and Thill (1992, σ. 151): *«Ως κίνητρο νοείται η εσωτερική-βαθύτερη συναισθηματική παρόρμηση που παρακινεί ένα άτομο να συμπεριφερθεί και να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου να επιτύχει κάποιον σκοπό. Ο σκοπός αυτός μπορεί να είναι αρκετά υψηλός ή και ιδεώδης»*. Τα κίνητρα των εκπαιδευμένων συνδέονται με την θέλησή τους να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και με βάση αυτά επιλέγουν ποιο πρόγραμμα τους ενδιαφέρει (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001). Οι κυριότεροι λόγοι συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι η κάλυψη ελλειμμάτων λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών, όπως και λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας και της ευρείας χρήσης της στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κίνητρο για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης αποτελεί η ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ του περιεχομένου της επιμόρφωσης και του θέματος που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικότερο (Παγκάκης, 2003), οι προσωπικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών (Αναστασιάδου, 2016), όπως και οι επιθυμίες και οι ανάγκες που παρουσιάζονται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή για επιμόρφωση, όπου έχουν ως στόχο την βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού. Το Eurydice (2023) αναφέρει ως κίνητρο για μια διαρκή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα που παρέχουν πιστοποιημένη επιμόρφωση την προσωπική ανάγκη για αυτοβελτίωση και επαφή του εκπαιδευτικού με σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

Μια διάκριση των κινήτρων είναι σε εγγενή (όπως προκύπτουν από το ίδιο το άτομο) και σε επίκτητα (όπως τα καθορίζουν οι κοινωνικές συνθήκες) (Καραλής, 2013). Τα κίνητρα για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την προέλευσή τους, μπορεί να είναι επίσης εσωτερικά ή εξωτερικά. Εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που προκύπτουν από εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, όπως είναι οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών, η ανάγκη τους για προσωπική ανάπτυξη και τα ένστικτα. Εξωτερικά κίνητρα αποτελούν οι εξωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, όπως είναι οι αμοιβές, οι ποινές, οι επιβραβεύσεις, η κοινωνική αναγνώριση, τα θέλητρα ή οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κοντοπόδης & Αποστολίδης, 2001. Κωσταρίδου, 2012. Rogers, 1999).

Φαίνεται να υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα κίνητρα, τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, καθώς δημιουργείται μια αλυσιδωτή αντίδραση όπου η ανάγκη δημιουργεί την επιθυμία, η οποία με τη σειρά της προκαλεί την παρόρμηση για την ικανοποίηση αυτής και με τις κατάλληλες ενέργειες πραγματοποιείται η ικανοποίησή της (Κοντοπόδης & Αποστολίδης, 2001).

Σύμφωνα με τον Αθανασίου κ.ά (2014) τα σημαντικότερα κίνητρα τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι τα εσωτερικά κίνητρα. Εξίσου ο Rogers (1999) επισημαίνει πως οι εσωτερικές αιτίες που ωθούν τους εκπαιδευόμενους στην μάθηση έχουν μεγαλύτερη σημασία όπως και διάρκεια. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει τον συνδυασμό των εσωτερικών και εξωτερικών αιτιών στην δημιουργία των κινήτρων για μάθηση.

Η πρώτη και πιο διαδεδομένη έρευνα συστηματικής διερεύνησης των κινήτρων μάθησης των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται στον Καραλή (2013), είναι αυτήν του Houle, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 μελέτησε τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης. Βασιζόμενος στα αποτελέσματα της έρευνάς του ο Houle διέκρινε τους εκπαιδευόμενους σε αυτούς που είναι προσανατολισμένοι στην επίτευξη των στόχων, σ' αυτούς που τους ενδιαφέρει η δράση και στους εκπαιδευόμενους που είναι προσανατολισμένοι στην μάθηση. Ανάλογη έρευνα πραγματοποίησε ο Tough (οπ. αναφ. στο Καραλής, 2013) όπου έπειτα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησε σε έναν αριθμό εκπαιδευομένων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι λόγοι για τους οποίους παρακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι πολλοί και διαφορετικοί. Επίσης, μέσα από την έρευνά του φάνηκε η επιθυμία των συμμετεχόντων για εφαρμογή όσων γνώσεων απέκτησαν στο πρόγραμμα.

1.4. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί πλαίσιο που επιδέχεται συνεχών εξελίξεων και εκσυγχρονισμού, ως κομμάτι της κοινωνίας, συνεχώς μεταβάλλεται. Οι ανάγκες των μαθητών για απόκτηση γνώσεων και ο τρόπος που δέχονται την γνώση διαφέρει σε σχέση με τα προηγούμενα έτη λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας, η οποία αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των παιδιών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προσαρμόσει το διδακτικό του έργο στις νέες συνθήκες και να καλλιεργήσει

σύγχρονες δεξιότητες στους μαθητές του. Προαπαιτούμενη όμως είναι η κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού σε απόκτηση γνώσεων και νέων μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στο σύγχρονο σχολείο και όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2003) η επιμόρφωση/εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στις νέες συνθήκες και μπορεί να οδηγήσει στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών σ' αυτές.

Ως κομμάτι της εξέλιξης ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να ενισχύει τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές του προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις αλλαγές όπως προκύπτουν στον εργασιακό του χώρο. Όπως αναφέρεται στο Παράσχου κ.α. (2021), η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται με τις επιμορφωτικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι δραστηριότητες που επιλέγει να λάβει μέρος καθορίζουν την επαγγελματική του εξέλιξη.

Οι επιμορφωτικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσαν να καταταχθούν στις εξής κατηγορίες:

1. γενικές επιμορφωτικές ανάγκες, οι οποίες προκύπτουν από τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτισμικές, τεχνολογικές κ.α. εξελίξεις και ποικίλουν ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο του σχολείου που αφορούν.
2. ειδικές επιμορφωτικές ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας η οποία έχει ορισμένα κοινωνικοπολιτισμικά και τοπικά χαρακτηριστικά.
3. επιμορφωτικές ανάγκες, οι οποίες σχηματίζονται έπειτα από αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα και την εισαγωγή καινοτομιών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.
4. αναπτυξιακές και επιμορφωτικές ανάγκες είτε εκπαιδευτικών είτε εκπαιδευτικών στελεχών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ανάλογα τις ανάγκες που επιθυμεί να καλύψει κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα, γίνεται ο κατάλληλος σχεδιασμός και η διαμόρφωση του περιεχομένου. Κατά τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος σημαντικό στάδιο αποτελεί ο καθορισμός των αναγκών τις οποίες τίθεται να καλύψει. Αυτό όμως το οποίο δεν είναι πάντοτε σαφές είναι ποιες είναι αυτές οι ανάγκες που πρέπει να καλύψει, καθώς υπάρχουν οι ξεχωριστές ανάγκες του ατόμου, οι ανάγκες όπως αυτές προκύπτουν στον χώρο της σχολικής μονάδας και οι εθνικές ανάγκες (Παπαναούμ, 2014). Οι στόχοι και η θεματική κατεύθυνση της επιμόρφωσης κατά κύριο λόγο ορίζονται από τις προτεραιότητες που θέτει η κάθε εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Muijs (οπ. αναφ. στο Παπαναούμ,

2014) έχοντας ως κύριο στόχο την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, η επιμόρφωση οφείλει να είναι ένας συγκερασμός των αναγκών του εκπαιδευτικού με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (2008:σ.33) γίνεται ως ακολούθως:

- *Συνειδητές και ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες (Expressed needs)*: είναι αυτές όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία διερεύνησης αυτών.
- *Συνειδητές και μη ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες (Felt needs)*: οι συγκεκριμένες ανάγκες έχουν γίνει αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς αλλά δεν εκφράζονται λόγω της επικράτησης συναισθημάτων όπως ντροπή ή απειλή (Quenney, 1995, s. 82-84) (οπ. αναφ. στο Πατσός, 2015).
- *Λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες*: πρόκειται για τις ανάγκες οι οποίες δεν αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, οπότε και δεν εκφράζονται κατά τη διαδικασία της διερεύνησης.

Η κατηγοριοποίηση των παραπάνω αναγκών πραγματοποιείται ανάλογα με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκφράζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Για την διαμόρφωση των αναγκών υπάρχει μια σειρά από παράγοντες όπου τις καθορίζουν, οι οποίοι είναι τα προσωπικά στοιχεία και κατάσταση (φύλο, ηλικία, προσωπική και οικογενειακή ζωή), οι σπουδές (βασική εκπαίδευση, μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση), η εργασιακή εμπειρία, η προσωπικότητα και τα στοιχεία του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, η περιοχή στην οποία διαμένουν και το σχολείο στο οποίο εργάζονται, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία της περιοχής, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση στην πράξη, αλλά και πώς χειρίζονται την επαγγελματική εξουθένωση (Day, 2003).

1.4.1. Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών εκπαιδευτικών αναγκών

Ως διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται η συστηματική διαδικασία όπου ερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός συγκεκριμένου πληθυσμού στόχου σε ένα ορισμένο πλαίσιο αναφοράς. Μέσα από αυτή την διαδικασία προκύπτει και το ανάλογο

περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης προς τον πληθυσμό-στόχο, ενώ στοχεύει στο να αντιμετωπιστούν τυχόν ελλείψεις προς το πλαίσιο αναφοράς (Καραλής, 2005).

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού στόχου αποτελεί το πρώτο στάδιο στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς πρόκειται για μια απαραίτητη διαδικασία προκειμένου να σχεδιάζονται ποιοτικά επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ η σύνδεση των στόχων του προγράμματος με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών φέρουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Κατσαφούρος, 2009).

Οι ανάγκες που θα πρέπει να διερευνώνται για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αυτές όπως τις αντιλαμβάνονται τα ίδια τα άτομα (ρητές και συνειδητές) και όσες έχουν αναγνωριστεί αλλά δεν έχουν ακόμη διατυπωθεί (άρρητες) (Quenney, οπ. αναφ. στο Πατσός, 2015). Έπονται στον σχεδιασμό των προγραμμάτων η διατύπωση των σκοπών και των στόχων της επιμόρφωσης, ο καθορισμός του περιεχομένου του προγράμματος επιμόρφωσης, η κατάλληλη επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, του υλικού και των εκπαιδευτών, με το τελευταίο στάδιο να είναι η εφαρμογή αυτού (Κατσαφούρος, 2009. Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο για να πραγματοποιηθεί, είναι όμως αναγκαία προκειμένου να εντοπιστούν ελλείψεις και προβλήματα που χρήζουν βελτίωσης στην σχολική καθημερινότητα. Για τον λόγο αυτό οφείλει να συντελείται σε συνεχή βάση και να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί σ' αυτήν ενεργά (Hopkins, οπ. αναφ. στο Μαρτίδου, 2015).

Τα εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι σχεδιαστές των επιμορφωτικών προγραμμάτων προκειμένου να συλλέξουν τα δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι με την τυπική μορφή ενός ερωτηματολογίου ή μιας δομημένης συνέντευξης, είτε άτυπα με την χρήση ερωτήσεων ή της ημιδομημένης συνέντευξης στον πληθυσμό στόχο (Πατσός, 2015).

Ως προς τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος τους στο σύγχρονο σχολείο και τα απαραίτητα για την επαγγελματική σταδιοδρομία τους εφόδια, όπως οι γνώσεις και οι διδακτικές δε-

ξιότητες ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, η δημιουργικότητα, οι προσωπικές πεποιθήσεις και τα απαραίτητα εφόδια που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση σ' ένα σχολικό περιβάλλον. Απαραίτητες είναι και οι αξίες που αφορούν προσωπικά στοιχεία του χαρακτήρα του ατόμου (Παπαναούμ, 2005) σε συνδυασμό με την βασική του εκπαίδευση.

Ειδικότερα όσον αφορά τον σχεδιασμό ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους σχολικούς συμβούλους, θα πρέπει να υπολογίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, τα μαθησιακά ενδιαφέροντα, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, οι ικανότητες και οι δυνατότητές τους, ο ρυθμός που λαμβάνουν την μάθηση και οι προσδοκίες τους για την επιμόρφωση που λαμβάνουν. Η ήδη αποκτημένη γνώση και οι λανθασμένες αντιλήψεις σε ένα αντικείμενο μπορούν να εντοπιστούν μέσω ενός τεστ (pretest) που χορηγείται στους επιμορφούμενους προτού ξεκινήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα (Πατσός, 2015).

Σύμφωνα με τον Πατσό, οι παράγοντες με βάση τους οποίους καθορίζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων μπορούν να διαγνωστούν από τον σχεδιαστή του επιμορφωτικού προγράμματος σε τρία στάδια:

- Πριν από την έναρξη του προγράμματος, όπου μέσω ενός ερωτηματολογίου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν μέσω κάποιων ανοικτών ερωτήσεων αναφορικά με τους λόγους όπου επέλεξαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τι προσδοκούν να λάβουν απ' αυτό.
- Κατά την έναρξη του προγράμματος λαμβάνει μέρος η διάγνωση των προθέσεων των εκπαιδευομένων για δέσμευση και ενεργό συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, η διάγνωση των αποκτημένων γνώσεων όπως και η διάγνωση των προσδοκιών σχετικά με τις γνώσεις που θα ήθελαν να αποκτήσουν.
- Κατά την μέση πραγματοποίησης του προγράμματος ο εκπαιδευτής δύναται μέσω ομαδικής συνέντευξης να διαγνώσει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευόμενοι την πορεία τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, συγκρίνοντας τις απαντήσεις τους με τις αρχικές τους προσδοκίες, όπως διατυπώθηκαν στην αρχή του προγράμματος.

Γίνεται αντιληπτή, από τα παραπάνω στάδια ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, η σημασία της διερεύνησης κατά τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την επιτυχία αυτού και τον αντίκτυπο που έχει στην σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού και το σχολείο που υπηρετεί. Αποτελεί μια πολύπλευρη και σύνθετη διαδικασία και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εκτέλεσή της πολλοί

παράγοντες, όπως είναι η προϋπάρχουσα εμπειρία, τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για μάθηση και οι προσωπικοί στόχοι που έχουν θέσει. Δεν αποτελεί πάντοτε μια εύκολη διαδικασία καθώς πολλές φορές είναι δύσκολο να εντοπιστούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών είτε διότι δεν τις αντιλαμβάνονται και δεν τις εκφράζουν είτε τις αντιλαμβάνονται λανθασμένα.

Εκτός από την διερεύνηση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, θεωρείται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη οι τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και κατά πόσο αυτές επιδρούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η υφιστάμενη κατάσταση και οι ανάγκες του ίδιου του συστήματος εκπαίδευσης αλλά και τα διαπιστωμένα προβλήματα όπως αυτά γίνονται αντιληπτά στον πληθυσμό στόχο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών δεν γίνεται σε κάθε περίπτωση στην ίδια κλίμακα. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα από τα παρακάτω επίπεδα ή και στο σύνολο αυτών.

- Μικρο-επίπεδο: αφορά τις ανάγκες ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης.
- Μεσο-επίπεδο: πρόκειται για τις ανάγκες σε επίπεδο ενός οργανισμού ή ενός φορέα.
- Μακρο-επίπεδο: βρίσκονται οι ανάγκες ατόμων ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού (ενός νομού ή ενός κλάδου) (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα σήμερα έχουν μαζικό και ταχύρρυθμο χαρακτήρα, επιτελούνται περιστασιακά και δεν επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα λόγω των ελλείψεων στο θέμα της οργάνωσης. Εν αντιθέσει, οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται από τους σχολικούς συμβούλους έχουν πιο σταθερό χαρακτήρα λόγω των δυνατοτήτων που τους δίνει η σχετική νομοθεσία, όπως ορίζεται από το ΦΕΚ 1340/16-10-02 (Γραϊκος, 2014). Παρά την διαρκή ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη, παρατηρείται απουσία προγραμμάτων που να προωθούν την ενεργητική μάθηση, να χαρακτηρίζονται από συνοχή, συλλογική συμμετοχή, την αναγκαία χρονική διάρκεια, μεταρρυθμιστική δυναμική και να εστιάζουν στην γνώση του περιεχομένου (Υοonetal, οπ. αναφ. στο Σακκούλης κ.ά, 2017).

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να ακολουθεί τις τρέχουσες συνθήκες και τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Στον χώρο της εκπαίδευσης πλέον γίνεται χρήση νέων σύγχρονων διδακτικών μοντέλων και μεθόδων διδασκαλίας, τα οποία παρέχουν στους μαθητές την δυνατότητα για διευρυμένη μάθηση, πολλά ερεθίσματα και την δυνατότητα να αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης και μάθησής τους. Οι ψηφιακές τεχνολογίες οι οποίες τείνουν να εξελίσσονται και έχουν γίνει αναπόσπαστο λειτουργικό κομμάτι της καθημερινότητας όλων, προσφέρουν μια πληθώρα δυνατοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό αποδεικνύεται από την συνεχώς αυξανόμενη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων που διεξάγονται μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε συμπληρωματικά με τη διά ζώσης εκπαίδευση είτε αυτοδύναμα.

Κεφάλαιο 2^ο: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: εννοιολογική αποσαφήνιση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) έχει κάνει την εμφάνισή της στον χώρο της εκπαίδευσης εδώ και τουλάχιστον εκατό χρόνια με την εφαρμογή της κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και παρατηρείται τα τελευταία 10 χρόνια η πιλοτική εφαρμογή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως και κατά την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, με την συζήτηση την τελευταία δεκαετία να επικεντρώνεται στον τρόπο και τις πρακτικές που αυτήν εφαρμόζεται (Σοφός κ.ά, 2015).

Αναφέρεται πρώτη φορά σαν όρος την δεκαετία του 1970, ενώ το 1982 χρησιμοποιείται και επίσημα από το Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2006). Σε μια προσπάθεια ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν προσπαθήσει στην πάροδο του χρόνου να την αποδώσουν εννοιολογικά. Η εξΑΕ μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα σύστημα εκπαίδευσης όπου δεν είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία των ενδιαφερόμενων μερών, ευνοώντας ωστόσο την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ τους (Keegan, 1996). Λίγα χρόνια νωρίτερα οι Dohmen, όπως αναφέρεται στους Keegan (2001), Peters (2003), Moore (1993), Holmberg (1977), όπου ήταν και οι πρώτοι που προσπάθησαν να οριοθετήσουν την έννοια της εξΑΕ, αναγνώρισαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά των ορισμών τα οποία διαχωρίζουν την εξΑΕ από την δια ζώσης και αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητα της πρώτης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η απόσταση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο και η δημιουργία του διδακτικού περιεχομένου (Σοφός κ.ά, 2015) ενώ σύμφωνα με τον Παγγέ (1999) αυτό που την διαφοροποιεί από την δια ζώσης εκπαίδευση είναι ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί ως προς την τοποθεσία και τον χρόνο που συντελείται η μάθηση.

Το Τμήμα Εκπαίδευσης του Office of Educational Research and Improvement των Η.Π.Α. (Bruder, οπ. αναφ. στο Λιοναράκης, 2005) αναφέρει πως «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εφαρμογή των τηλεπικοινωνιών και των ηλεκτρονικών μέσων, τα οποία δίνουν την δυνατότητα στους σπουδαστές να λαμβάνουν καθοδήγηση (*instruction*), η οποία πηγάζει από έναν απομακρυσμένο φορέα» ενώ για τον Hilary Perraton (οπ. αναφ.

στο Λιοναράκης, 2005) «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας καθοδηγείται από κάποιον που βρίσκεται σε χώρο και χρόνο σε απόσταση από τον σπουδαστή (σ. 34)».

Αντίστοιχα ο Rumble, χρησιμοποιώντας τέσσερα βασικά σημεία, περιγράφει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια διαδικασία που είναι απαραίτητο να υπάρχει τουλάχιστον ένας δάσκαλος και ένας/πολλοί σπουδαστές, με σχεδιασμένο διδακτικό υλικό και έναν εκπαιδευτικό που να μπορεί να διδάξει το περιεχόμενο της μάθησης και τον μαθητή έτοιμο να λάβει την γνώση. Ο μαθητής σ' αυτή την περίπτωση είναι σε απόσταση από τον εκπαιδευτικό καθώς και τον εκπαιδευτικό φορέα που καθοδηγεί και διδάσκει τον σπουδαστή. Η εκπαίδευση αυτού του είδους μπορεί είτε να συντελεστεί μόνη της είτε να συνδυαστεί με άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι η δια ζώσης, με τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Η επικοινωνία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ορίζει ότι ο σπουδαστής οφείλει να διδαχθεί και μετέπειτα να αξιολογηθεί, εάν είναι απαραίτητο, με την μορφή εξετάσεων, οπότε και θα πρέπει να διασφαλιστεί η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους (Rumble, 1989).

Ο Otto Peters (οπ.αναφ. στο Keegan, 1988) έδωσε έμφαση στο ρόλο της τεχνολογίας, τονίζοντας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση/ διδασκαλία (*Fernunterricht*) είναι μια μέθοδος που μεταδίδει γνώση, δεξιότητες και στάσεις/ συμπεριφορές και η οποία καθίσταται ορθολογική με το να εφαρμοστεί στον καταμερισμό της εργασίας και στις οργανωτικές αρχές, καθώς επίσης με την εκτεταμένη χρήση των τεχνικών μέσων, ιδιαίτερα για την παραγωγή υψηλού επιπέδου διδακτικού υλικού, το οποίο θα είναι σε θέση να καθοδηγήσει μεγάλους αριθμούς σπουδαστών ταυτόχρονα όπου και αν ζουν. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης (σελ.206).

Στο πνεύμα της χρήσης της τεχνολογίας για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι Garrison and Shale (1987), για τον χαρακτηρισμό της εξΑΕ ως μια διαδικασία μάθησης, ορίζουν ως κριτήριο ότι η εξΑΕ στο μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου γίνεται σε μη συνεχή βάση, με την χρήση αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε να γίνεται διευκόλυνση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί η αμφίδρομη αυτήν επικοινωνία απαραίτητη θεωρείται η χρήση της τεχνολογίας.

Οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί και εμφανίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από την απόσταση ανάμεσα σε έναν πομπό και

τους αποδέκτες αυτού θεωρούνται απλουστευμένοι και παρερμηνείες παλαιότερων εποχών (Λιοναράκης, 2006). Είναι πολύ απλουστευμένη η προσπάθεια να ορίσουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκλειστικά με το χαρακτηριστικό τη φυσικής απουσίας, ενώ είναι τόσα τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν αφορούμενη μια πολυμορφική εκπαίδευση. Η έννοια της πολυμορφικότητας εμφανίζεται από το 1998 και έχει επισημανθεί ότι όποια προσπάθεια ορισμού της έννοιας δεν εστιάζει σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα αλλά μονάχα στο θέμα της απόστασης θεωρείται προβληματική και στρέφεται σε λάθος κατεύθυνση (Lionarakis, οπ. αναφ. στο Λιοναράκης, 2006).

Οι παραπάνω ορισμοί που αποδόθηκαν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκφράζουν και την εποχή κατά την οποία αποδόθηκαν όπως και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα εκείνης της δεκαετίας (1985-1995). Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την ταχύτερη ανάπτυξη της τεχνολογίας και την απόκτηση για τον καθένα του προσωπικού υπολογιστή. Παράλληλα ιδρύονται εκπαιδευτικά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τυπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφαρμόζουν ως μέθοδο διδασκαλίας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η απόδοση ενός ορισμού που στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο και προσωπικές εμπειρίες κρύβει τον κίνδυνο να προκύψουν αυθαίρετα συμπεράσματα και πεποιθήσεις. Αυτό που οφείλει να γίνει είναι να βρεθούν τα κριτήρια και οι παράγοντες για να ερμηνευτεί και να οριστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2005).

Τα κριτήρια αυτά τα οποία θα πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του για να προχωρήσει στον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσαν να είναι:

1. ο εκπαιδευτικός φορέας
2. ο τόπος και ο χρόνος
3. η αξιολόγηση
4. ο μαθητής και ο εκπαιδευτής (δάσκαλος-σύμβουλος)
5. το διδακτικό υλικό (σχεδιασμός, ανάπτυξη, παραγωγή και διανομή του)
6. η διδασκαλία
7. η επικοινωνία
8. η μάθηση (Λιοναράκης, 2006)

2.1. Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Μετά από ερευνητική μελέτη 62 εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που χρησιμοποιούσαν την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο Keegan (2001), κατέληξε σε ορισμένα κοινά αποδεκτά χαρακτηριστικά που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μπορούν να βοηθήσουν στην δημιουργία ενός κοινού ορισμού και αυτά είναι τα εξής:

- η δυνατότητα έλλειψης φυσικής παρουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο καθόλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που την διαφοροποιεί από την συμβατική διδασκαλία στην σχολική αίθουσα.
- ο ουσιώδης ρόλος του εκπαιδευτικού οργανισμού που έχει αναλάβει τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την υποστήριξη των εκπαιδευομένων, κάτι που ξεχωρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από άλλες μεθόδους και προγράμματα διδασκαλίας.
- η χρήση ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία ανάμεσα σε σπουδαστή και εκπαιδευτή και τον διαμοιρασμό του εκπαιδευτικού υλικού.
- η ύπαρξη διαδραστικής/αμφίδρομης επικοινωνίας με την βοήθεια των τεχνολογικών μέσων ώστε να επωφελούνται οι εκπαιδευόμενοι με τις δυνατότητες που τους παρέχει η τεχνολογία.
- η έλλειψη ύπαρξης ομάδων μάθησης χωρίς να αποκλείονται οι ομαδικές συναντήσεις με φυσική παρουσία ή διαδικτυακή αλλά και η χρήση μορφών διδασκαλίας προσαρμοσμένων στο ίδιο το άτομο.

Λόγω της πολυμορφίας, της ευελιξίας, της ευκολίας και του μαθητοκεντρισμού που χαρακτηρίζει τα μοντέλα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο Λιοναράκης (2005) προσεγγίζοντας την εξΑΕ παιδαγωγικώς, την χαρακτηρίζει ως την εκπαίδευση αυτή που διδάσκει στον μαθητή πώς να αποκτά μόνος του την γνώση και πώς αυτόνομα να οδηγείται στην αυτομάθηση.

2.1.1. Θετικά και αρνητικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πέρα από την ευελιξία που την χαρακτηρίζει σε σχέση με την παραδοσιακή τάξη, έχει περιορισμένο κόστος, καθώς δεν είναι απαραίτητη η χρήση έντυπων εγχειριδίων και υλικών για την διεξαγωγή του μαθήματος (Amani, 2014; Inomkhujayev & Dexqonboyeva, 2023). Άλλα οφέλη αναφέρονται, όπως για παράδειγμα ότι δεν χρειάζεται οι μαθητές να ταξιδέψουν για να φτάσουν στο σχολείο τους, το οποίο επίσης αποφέρει εξοικονόμηση χρημάτων, και να παρακολουθήσουν το μάθημα σε μια προκαθορισμένη ώρα,. Οπότε υπάρχει ευελιξία και ως προς την ώρα παρακολούθησης του μαθήματος αλλά και την τοποθεσία. Με το πάτημα ενός κουμπιού στον υπολογιστή μπορεί όποιος επιθυμεί σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου να λάβει γνώσεις σχετικά με ό, τι διδακτικό αντικείμενο τον ενδιαφέρει. Οι δυνατότητες μάθησης που αποκτά ο μαθητής είναι πρωτοφανείς με την χρήση του διαδικτύου (Inomkhujayev & Dexqonboyeva, 2023).

Σχετικά με τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, μέσω των διαδικτυακών κοινοτήτων και των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και εύκολο καθώς μέσω της διαδικτυακής μάθησης εννοείται ο προβληματισμός και η συζήτηση. Ο μαθητής επίσης καθ' αυτόν τον τρόπο μάθησης διευκολύνεται ώστε να οδηγηθεί στην γνώση με τον τρόπο που ο ίδιος μπορεί και επιθυμεί καθώς η μάθηση είναι αυτορρυθμιζόμενη (Amani, 2014). Η μάθηση μέσω της εξΑΕ επιλέγεται κυρίως από φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι θέλουν να συνδυάσουν τις σπουδές τους με την εργασία τους και ελεύθερο χρόνο για κοινωνική αλληλεπίδραση, οπότε και επιλέγουν ευέλικτα εκπαιδευτικά διαδικτυακά προγράμματα (Inomkhujayev & Dexqonboyeva, 2023). Εξίσου με τους μαθητές επωφελούνται παράλληλα και οι εκπαιδευτικοί με την βελτίωση της εργασιακής επίδοσής τους.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενδείκνυται ως η ασφαλέστερη μέθοδος μάθησης σε περιόδους κρίσης, όπως συνέβη κατά την έξαρση της πανδημίας COVID-19, ενώ επιλέγεται συνήθως και από γυναίκες που έχουν παιδιά και δεν μπορούν εύκολα να μετακινηθούν από την οικία τους, άτομα που ζουν σε αγροτικές περιοχές ή από άτομα με αναπηρίες (Inomkhujayev & Dexqonboyeva, 2023). Βέβαια δεν απευθύνεται μονάχα σε ά-

τομα που για λόγους απόστασης, υγείας και επαγγελματικών υποχρεώσεων έχουν απομακρυνθεί από το σχολείο αλλά και σε όσους επιθυμούν μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης από αυτήν της συμβατικής τάξης (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Πέρα από τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρατηρούνται και φαινόμενα αμφιβολίας ως προς την χρήση των ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας, σχετικά με το περιεχόμενο το οποίο ίσως να υπηρετεί την τεχνολογία. Επίσης, δεν είναι εφικτό για όλους να κατέχουν τον ανάλογο εξοπλισμό που να εξυπηρετεί τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω του κόστους αυτού, κάτι το οποίο φάνηκε και κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων στη χώρα μας λόγω του COVID-19. Πολλές φορές, ακόμη και αν οι μαθητές κατέχουν τον εξοπλισμό που χρειάζεται, είναι δύσκολο να συνδεθούν στο μάθημα λόγω έλλειψης δικτύου σε απομακρυσμένες περιοχές και έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευτές χρειάζονται την ανάλογη επιμόρφωση σε θέματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας προκειμένου να μπορούν να διδάξουν τους μαθητές τους καθώς η διδασκαλία διεξάγεται μέσω διαδικτύου, με νέες μεθόδους, σε ένα σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον (ψηφιακές πλατφόρμες όπως WEBEX και e-me) και χρειάζεται να λάβουν την ανάλογη υποστήριξη για να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες των μαθητών τους. Πολλές φορές οι διδάσκοντες δηλώνουν δυσαρεστημένοι που υποχρεούνται να εκπαιδευτούν κατά το δικό τους χρόνο. Άλλα εμπόδια τα οποία προκύπτουν αφορούν την πνευματική ιδιοκτησία του περιεχομένου που διδάσκεται αλλά και την κατανόηση αυτού όταν βρίσκεται σε άλλη γλώσσα και χρειάζεται μετάφραση (Amani, 2014).

2.2. Μοντέλα οργάνωσης της εξΑΕ

Ο Peters (οπ. αναφ. στο Σοφός κ.α, 2015) δηλώνει την ύπαρξη τουλάχιστον επτά μοντέλων οργάνωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ μπορεί να δημιουργηθούν και περαιτέρω με τον συνδυασμό αυτών. Όπως έχουν εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, χωρίς να υπάρχει πάντα συσχέτιση ανάμεσα στην θεωρητική προσέγγιση και την πρακτική εφαρμογή τους, παρουσιάζονται ως εξής:

- **Μοντέλο προετοιμασίας εξετάσεων:** Το εξής μοντέλο δέχεται αμφισβήτηση από επαγγελματίες όμως η εφαρμογή του είναι σημαντική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Προϋπόθεση για την εφαρμογή του αποτελεί οι μαθητές να είναι αυτοδίδακτοι και το εκπαιδευτικό ίδρυμα να είναι περιορισμένο στην εφαρμογή των εξετάσεων και την βαθμολόγηση αυτών. Η ιστορία του μοντέλου προετοιμασίας εξετάσεων ξεκινάει τον 19ο αι. με την ίδρυση του Πανεπιστημίου του Λονδίνου για όσους δεν είχαν την δυνατότητα είτε από οικονομικής πλευράς είτε λόγω αδυναμίας μετακίνησης σε άλλα πανεπιστήμια για όσους ζούσαν στις αποικίες της Βρετανικής Αυτοκρατορίας. Εφαρμόζεται εξίσου και στο Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης με τους φοιτητές να λαμβάνουν το πτυχίο τους έπειτα από εξετάσεις. Ευθύνη/Ρόλος του πανεπιστημίου είναι να προετοιμάσει τους φοιτητές με την χορήγηση κειμένων προς μελέτη. Στην Κίνα αυτό το σύστημα συναντάται ως αυτομελέτη και προετοιμάζει τους φοιτητές για την απόκτηση του πτυχίου.
- **Μοντέλο εκπαιδευτικής αλληλογραφίας:** Είναι το παλαιότερο και πιο διαδεδομένο μοντέλο ενώ διευρύνεται μέσω της διδασκαλίας με την χρήση έντυπου εκπαιδευτικού περιεχομένου και περιλαμβάνει το μοντέλο προετοιμασίας εξετάσεων. Είναι ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται τα τελευταία 150 χρόνια έχοντας αναπτύξει παιδαγωγικές προσεγγίσεις προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς όμως να θεωρούνται σημαντικές οπότε και δεν είναι γνωστές σε άλλα μοντέλα διδασκαλίας. Η χρήση του είναι απλή και οικονομική μιας και το εκπαιδευτικό υλικό τυπώνεται μαζικά στο τυπογραφείο για ευρεία χρήση, η οποία χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα παρά την ανάπτυξη της ψηφιοποίησης.
- **Μοντέλο πολλαπλών μέσων μαζικής ενημέρωσης:** Το μοντέλο αυτό αναπτύσσεται κατά τις δεκαετίες '70-'80 και χαρακτηριστικό του είναι η τακτική σε μικρό ή μεγάλο βαθμό χρήση ραδιοφώνου και τηλεόρασης σε συνδυασμό με έντυπο προκατασκευασμένο εκπαιδευτικό υλικό. Δεν κυριαρχεί ως βασικό μέσο λόγω της μη συνεχούς υποστήριξης των μαθητών στα εκπαιδευτικά κέντρα. Με την χρήση αυτού του μοντέλου, η οποία επηρέασε και την δομή πανεπιστημιακών ιδρυμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο, οδηγήθηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλία σε μια νέα εποχή. Σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες όπως είναι η ανοικτή εκπαίδευση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σχετίζονται με την διάδοση αυτού του μοντέλου χωρίς όμως να αποτελεί κανόνα ότι προκύπτουν από την χρήση αυτού καθώς είναι ανοικτή στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες.

- **Μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ομάδας:** Το μοντέλο αυτό έχει πολλές ομοιότητες με το προηγούμενο μοντέλο των ΜΜΕ λόγω της χρήσης της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου ως μέσο για τη μετάδοση διαλέξεων στους φοιτητές. Όπως αναφέρει και η ονομασία του, απευθύνεται σε ομάδες μαθητών. Αρχικά οι μαθητές παρακολουθούν τη διάλεξη των καθηγητών τους, αλληλοεπιδρούν μέσω συζητήσεων στην ολομέλεια και, τέλος, προχωρούν στην εκπόνηση εργασιών του θεματικού πεδίου που έχουν επιλέξει. Δεν αφορά ένα καθαρά εξ αποστάσεως μοντέλο εκπαίδευσης από την στιγμή που η διδασκαλία πραγματοποιείται στην σχολική αίθουσα. Το μοντέλο αυτό βρίσκεται απήχηση σε χώρες της Ασίας, όπως η Κίνα (Central Radio and Television University), Ιαπωνία και Κορέα.
- **Μοντέλο αυτόνομης μάθησης:** Πρόκειται για ένα μοντέλο που το χαρακτηρίζει η αυτονομία και η ελευθερία των φοιτητών ως προς την απόκτηση γνώσεων. Μόνοι τους οι φοιτητές οργανώνουν την μαθησιακή διαδικασία, τους στόχους, την στρατηγική, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκουν, όπως και την αξιολόγηση αυτών. Έχει πολλά κοινά το συγκεκριμένο μοντέλο με αυτό των ΜΜΕ και της αλληλογραφίας όσον αφορά την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του προσωπικού συμβούλου και διαμεσολαβητή, ο οποίος κρατάει τακτική επαφή με τους εκπαιδευόμενους του πραγματοποιώντας συναντήσεις μαζί τους για ανατροφοδότηση και παρακολούθηση της πορείας τους. Για την διασφάλιση της αποδοτικότητας των φοιτητών, συνάπτεται μία σύμβαση ανάμεσα στον διδάσκοντα και στον φοιτητή αναλαμβάνοντας ο τελευταίος την ευθύνη της προσωπικής του μάθησης και να γίνει ευσυνείδητος και αυτόνομος. Μειονέκτημα του μοντέλου αυτού αποτελεί ότι κάθε σύμβουλος μπορεί να αναλάβει την επίβλεψη έως τριάντα ατόμων γι' αυτό και έχει δεχτεί επικρίσεις ότι δεν είναι πραγματικά ένα μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- **Μοντέλο της διαδικτυακά βασισμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:** Η εκπαίδευση μέσω αυτού του μοντέλου μπορεί να είναι σύγχρονης ή ασύγχρονης μορφής, καθώς γίνεται χρήση του διαδικτύου. Μπορεί να γίνει αξιοποίηση των πολυμέσων όπως είναι τα CD, οι τηλεμαγνητοφωνημένες διδασκαλίες και οποιαδήποτε αλληλεπίδραση σε εικονικό περιβάλλον. Αυτά τα νέα ψηφιακά μοντέλα μάθησης δημιουργούν και νέες προκλήσεις, ενώ οι μαθητές αποκτούν νέες δυνατότητες.

- **Μοντέλο της τεχνολογικά εκτεταμένης τάξης:** Ένα μοντέλο το οποίο βασίζεται στην αρχή της εκτεταμένης τάξης, πολύ δημοφιλές στις Η.Π.Α. όπου ένας εκπαιδευτικός διδάσκει στην σχολική τάξη και το μάθημά του μεταδίδεται μέσω τηλεδιάσκεψης ή δορυφορικής τηλεόρασης. Έτσι προκύπτει η δυνατότητα να μεταδοθεί το μάθημα σε περισσότερες από μία τάξεις σε ζωντανό χρόνο αποτελώντας έναν οικονομικό τρόπο μετάδοσης του μαθήματος (Rubin,οπ. αναφ. στο Σοφός κ.α, 2015). Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το μοντέλο αυτό καθώς δεν εμφανίζει αισθητές διαφορές από την συμβατική αίθουσα διδασκαλίας και δεν είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός ειδικά διαμορφωμένου για εξ αποστάσεως εκπαίδευση διδακτικού υλικού. Όπως και σε άλλες περιπτώσεις κάθε μοντέλο μάθησης έχει τα υπέρ και τα κατά. Ως υπέρ θεωρείται ότι η διδασκαλία γίνεται «πρόσωπο με πρόσωπο από απόσταση» σύμφωνα με τον Keegan (οπ. αναφ. στο Σοφός κ.α, 2015), ενώ στα κατά αναφέρεται η αναποτελεσματικότητά του ως προς την ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους.

2.3. Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά προγράμματα εξ αποστάσεως που παρέχουν ευέλικτη μάθηση σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών (Παπαδημητρίου, 2020).

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις Μίμινου και Σπανακά (2013), μπορεί να διακριθεί στις εξής μορφές:

- Αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ
- Συμπληρωματική σχολική εξΑΕ
- Μεικτή/ Πολυμορφική/ Συνδυαστική εκπαίδευση

Η αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ αφορά μια μορφή εκπαίδευσης που συντελείται αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου έχοντας όμως ίση αναγνώριση με την συμβατική εκπαίδευση. Η επικοινωνία γίνεται με σύγχρονες ή ασύγχρονες μεθόδους ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για ένα σύστημα που λαμβάνει μέρος σε χώρες όπως η Αυστραλία και η Αμερική.

Η συμπληρωματική εξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα με τις συμβατικές μεθόδους εκπαίδευσης και ενισχυτικά προς αυτές, μέσω παρακολούθησης διαδικτυακών μαθημάτων, τηλεδιασκέψεων και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικά δίκτυα εξ αποστάσεως. Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα από απόσταση να διδαχθούν νέα γνωστικά αντικείμενα ενώ μπορούν να λάβουν υποστήριξη σε μαθήματα παράλληλα με το συμβατικό σχολείο (Σοφός κ.α, 2015).

Η μεικτή/πολυμορφική/ συνδυαστική εκπαίδευση αποτελεί την ορθότερη μέθοδο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις συμβατικές και εξ αποστάσεως μεθόδους διδασκαλίας (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

2.3.1. Διεθνές πλαίσιο

Στην διεθνή βιβλιογραφία η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται ως «distance learning», «virtual learning», «electronic learning», «mobile learning», «online learning», «homeschooling», «cyber schools» (Banas & Emory, 1998; Beck, Maranto & Shakeel, 2016; Bri, Garcia, Coll & Lloret, 2009; Britain & Liber, 2004; Hockly, 2013; Murphy, 2014; Saultz & Fusarelli, 2017; Traxler, 2005, 2009).

Σε χώρες όπως είναι οι Η.Π.Α, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρχίσει να εφαρμόζεται ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αι. με σκοπό να καλύψει τα κενά και τις ανάγκες στις οποίες δεν μπορούσε να ανταποκριθεί η συμβατική σχολική εκπαίδευση. Λόγω της διαμονής σε αγροτικές περιοχές με απόσταση από τις σχολικές μονάδες, της συνεχούς μετακίνησης, ασθενειών και πρόωρης εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση αποτελεί ιδανική επιλογή εκπαίδευσης (Λιοναράκης, Κόκκος, Ορφανουδάκης, Εμβαλωτής & Γραμμένος, 2020). Οι Η.Π.Α, η Ινδία, η Κίνα, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νότια Κορέα, σύμφωνα με στοιχεία του 2019, έχουν επενδύσει περισσότερο για την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Inomkhujayev & Dexqonboyeena, 2023), ενώ η Μαλαισία έχει θέσει στόχο ως το 2025 να έχουν συνδεθεί όλες οι σχολικές τάξεις σε μια «εικονική» πλατφόρμα εκπαίδευσης (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017).

2.3.2. Ελληνικό πλαίσιο

Παρά τις προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών για ανάπτυξη της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η εφαρμογή της βρίσκεται ακόμη στην αρχή και τείνει να ακολουθεί τις έρευνες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και την δομή αυτής (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Αξιόλογα προγράμματα σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, στην υλοποίηση των οποίων συνέβαλαν σημαντικά οι καθηγητές τους, από Διεθνείς Οργανισμούς και από ιδιωτικούς φροντιστηριακούς οργανισμούς (Μίμινου & Σπανακά). Ένα από τα πιο σημαντικά προγράμματα είναι το πρόγραμμα διαδραστικών τηλεδιασκέψεων «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» το οποίο και συντονίζει το ΠΤΔΕ Κρήτης και πρόκειται για μια από τις πιο σπουδαίες ερευνητικές δράσεις με τουλάχιστον είκοσι χρόνια εμπειρίας. Στόχος του είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η συνεργατική μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω των τηλεδιασκέψεων ανάμεσα σε μαθητές Δημοτικού σε Ελλάδα και Κύπρο (Αναστασιάδης, 2017).

Άλλα προγράμματα είναι το «e-omogeneia», ένα πρόγραμμα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των Ελλήνων του εξωτερικού μέσω της επικοινωνίας τους με μαθητές της ελληνικής επικράτειας, τα προγράμματα «e-Hermes» και «ΣΩΚΡΑΤΗΣ» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το «Τηλέμαχος I και II», το «TRENDS», το «ΠΠΠΟΔΑΜΟΣ» και το «ΣΧΕΔΙΑ», τα οποία έχουν το χαρακτήρα της συμπληρωματικής μάθησης και ανάπτυξης σχολικών δικτύων (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Ανάλογο είναι και το πρόγραμμα «eTwinning» το οποίο όμως αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η διαφορά της Ελλάδας με τις υπόλοιπες χώρες είναι ότι η χώρα μας, σύμφωνα με τους Κελενίδου κ.ά (2017), δεν έχει ακόμη θεσμοθετήσει επίσημα την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ τείνει να επικρατεί μια αμφισβήτηση σχετικά με την καθιέρωση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται έλλειψη παρουσίας αυτοδύναμης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέχρι την έλευση της πανδημίας και την αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι μόνες προσπάθειες για εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, πέρα των σπουδαίων προγραμμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν γίνει με

την δημιουργία του ψηφιακού σχολείου (<https://dschool.edu.gr/>) και του πανελλήνιου σχολικού δικτύου (<https://www.sch.gr/>). Η αξιοποίηση όμως των συγκεκριμένων ιστοσελίδων, του ψηφιακού υλικού και των δυνατοτήτων που παρέχουν βρίσκεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών για χρήση αυτών κατά το δοκούν.

2.4. Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περιόδους κρίσης

Η πανδημία COVID-19, η οποία πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα τους πρώτους μήνες του 2020, προκάλεσε αναταραχές και δυσλειτουργία σε όλα τα συστήματα της χώρας μας, όντας ως ένα από αυτά και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Κατά την περίοδο έξαρσης της πανδημίας λόγω του COVID-19, με την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, τέθηκε αναγκαίο να βρεθεί ένας τρόπος να συνεχιστεί η διδασκαλία των μαθημάτων. Άμεσο ζήτημα ήταν όχι μόνο να μην δημιουργηθούν μαθησιακά κενά στους μαθητές, ειδικά των πρώτων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και από ψυχολογικής πλευράς, ήταν αναγκαίο τα παιδιά να μην μείνουν εκτός της σχολικής πραγματικότητας.

Στις 10 Μαρτίου του 2020, έπειτα από ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας, τα σχολεία έκλεισαν προκειμένου να περιοριστεί η ταχύτατη μετάδοση του COVID-19 και να διαφυλαχτεί η δημόσια υγεία. Η κατάσταση αυτή έθεσε τους διευθυντές των σχολείων σε εγρήγορση ώστε να βρεθεί τρόπος να διατηρηθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Από τη συμβατική διδασκαλία στη σχολική αίθουσα μεταφερθήκαμε στην ψηφιακή διδασκαλία, με τον εκπαιδευτικό να καλείται να προσαρμοστεί ο ίδιος στην επείγουσα εκπαιδευτική κατάσταση που δημιουργήθηκε και να καθοδηγήσει παράλληλα και τους μαθητές του. Το Υπουργείο Παιδείας, για την συνέχιση της διδασκαλίας των μαθημάτων διέθεσε στους εκπαιδευτικούς τρεις μορφές εξ αποστάσεως διδασκαλίας: την σύγχρονη, την ασύγχρονη διδασκαλία και την εκπαιδευτική τηλεόραση.

Η σύγχρονη εκπαίδευση (real time) ξεκίνησε από 24 Μαρτίου στα Δημοτικά σχολεία και αφορούσε τη μετάδοση του μαθήματος σε πραγματικό χρόνο μέσω ψηφιακής πλατφόρμας, όπου οι μαθητές μπορούσαν να το παρακολουθήσουν μέσα από τον υπολο-

γιστή, το κινητό ή το tablet τους. Δόθηκε επίσης στους μαθητές η δυνατότητα να συνδεθούν και τηλεφωνικά («εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση», 2020) σε μια προσπάθεια να πραγματοποιηθεί το σχολικό μάθημα όπως αυτό θα γινόταν στην τάξη, με την συμμετοχή των μαθητών και την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς.

Η ασύγχρονη εκπαίδευση συντελείται με διαφορετικό τρόπο και όχι στον ίδιο χρόνο με τη μετάδοση του μαθήματος. Περιλάμβανε την δημιουργία υλικού, όπου σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και ορίζοντας ένα χρονοδιάγραμμα, οι μαθητές είχαν πρόσβαση σ' αυτό και μπορούσαν να το μελετήσουν. Η σύγχρονη εκπαίδευση απευθύνεται στις τάξεις όλων των σχολικών βαθμίδων ενώ θεωρείται ως καταλληλότερη για τη μελέτη των μαθητών της Γ' Λυκείου (gongrBETA, 2020).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικοί και μαθητές χρειάστηκε να εγγραφούν και να δημιουργήσουν λογαριασμό στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (<https://www.sch.gr/>) προκειμένου να δημιουργηθεί μια ψηφιακή τάξη. Ταυτόχρονα δόθηκαν και επιπλέον επιλογές στους εκπαιδευτικούς για αξιοποίηση όπως το Φωτόδεντρο, ψηφιακά βιβλία, το e-me κ.α. Μέσα από τις εκπαιδευτικές ψηφιακές πλατφόρμες e-me και e-class μπορεί να γίνει η οργάνωση του διδακτικού υλικού (Carretero et al., 2021) ενώ ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να σχεδιάζει και να οργανώνει κατάλληλα τις ενότητες όπως θα τις διαχειρίζονταν και στην αίθουσα διδασκαλίας του. Κύριος συντονιστής για την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους τέθηκε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος παρείχε επίσης οδηγίες στους γονείς για να συνδεθούν στο μάθημα («εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση», 2020). Έτσι για πρώτη φορά στην σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το μάθημα μεταφέρεται σε ψηφιακές αίθουσες και για αρκετούς μήνες οι μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων διδάσκονται μέσω του διαδικτύου.

Για πολλούς μαθητές βέβαια η πρόσβαση στις ψηφιακές πλατφόρμες ήταν δύσκολη, όπως φάνηκε και από ανάλογες έρευνες, με ένα ποσοστό μαθητών 39,4% να έχει πρόσβαση σε προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή και ένα 9% να μην έχει καθόλου πρόσβαση στο χώρο του σπιτιού του. Μεγάλο ποσοστό επίσης (δύο στους τρεις μαθητές) ανέφερε ότι παρακολούθησε τα μαθήματα του σχολείου μέσα από το κινητό του τηλέφωνο (Παπαματθαίου, 2020).

Η εκπαιδευτική τηλεόραση ξεκίνησε τη λειτουργία της στις 30/3/2020 όπου κάθε πρωί στις 10 π.μ. οι μαθητές μέσω της ΕΡΤ2 μπορούσαν να παρακολουθήσουν μαθήματα

τηλεκπαίδευσης («εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση», 2020) απευθυνόμενα ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με αναφορά της Unesco στο World Educational Blog (2020), το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας απέδειξε ότι η κρίση που προέκυψε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ευκαιρία προκειμένου να εκσυγχρονιστεί η ψηφιακή εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. Μια άλλη σημαντική πρόκληση που είχε να αντιμετωπίσει, σύμφωνα με την ίδια έκθεση, η χώρα μας, όπως και άλλα ευρωπαϊκά κράτη, είναι οι ελλείψεις όσον αφορά τον εξοπλισμό που είναι απαραίτητος σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η υπερφόρτωση πολλών φορές του δικτύου και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση στις νέες συνθήκες μάθησης (Carretero et al., 2021).

2.5. Συναφείς έρευνες

Τα τελευταία έτη η επιθυμία και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεχή εξέλιξη και απόκτηση επιπλέον προσόντων έχει οδηγήσει σε μια σειρά ερευνών οι οποίες μελετούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται.

Μια τέτοια έρευνα είναι του Κατσαφούρου (2009), της οποίας έγινε χρήση του ερωτηματολογίου της καθώς εξυπηρετούσε στην συλλογή δεδομένων για την εργασία μας. Η έρευνα του Κατσαφούρου επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του Νομού Πιερίας και ανέδειξε την προτίμηση των εκπαιδευτικών στις προαιρετικές μορφές επιμόρφωσης με τη διεξαγωγή της να προτιμάται να γίνεται στη σχολική μονάδα. Επίσης αναδείχθηκε η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη έμφαση στους νεοδιοριζόμενους με σκοπό την βελτίωση και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων.

Η έρευνα των Παράσχου κ.ά (2021), μέσα από ένα δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσπάθησε να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές εκδηλώθηκαν την περίοδο του COVID-19. Όπως ήταν αναμενόμενο η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση τη δεδομένη χρονική περίοδο επικεντρώθηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών τους με έμφαση στην δημιουργία ψηφιακού διδακτικού υλικού ή εύρεσή του στο διαδίκτυο. Τα δεδομένα

της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πλέον θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ενώ έχουν αντιληφθεί το μετασχηματιστικό τους ρόλο.

Μια παρόμοια έρευνα είναι των Νικολαΐδου και Κώστα (2021), η οποία εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Θεσσαλονίκης για την ετοιμότητά τους στην επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η έρευνα έδειξε ότι το επίπεδο ετοιμότητάς τους ήταν στο βαθμό του μετρίου καθώς μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν έλαβαν κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση πριν από την λειτουργία αυτής. Η επιμόρφωση σ' αυτήν την περίπτωση κρίθηκε απαραίτητη επιδεικνύοντας οι ίδιοι θετική στάση γενικότερα στην χρήση των νέων τεχνολογιών στην διδακτική πράξη παρά τα προβλήματα που προέκυψαν.

Όπως αναφέρεται στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010), κατά την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι ανέφεραν ότι δεν περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους στην διαχείριση προβλημάτων της καθημερινότητας με αποτέλεσμα να μην ικανοποιηθούν από την εισαγωγική τους επιμόρφωση. Θα επιθυμούσαν την εμπλοκή τους σε όλη τη διαδικασία σχεδιασμού και διεξαγωγής του προγράμματος ώστε το επιμορφωτικό πρόγραμμα να είναι προσαρμοσμένο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Οι Κούλης και Μπαγάκης (2018) με την έρευνά τους διερεύνησαν τις ανάγκες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας σε μια περίοδο οικονομικής και μεταναστευτικής κρίσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε μια ποικίλη θεματολογία με ιδιαίτερη προτίμηση στους τρόπους στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές, στην διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην σχολική τάξη όπως και στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Κοινό σημείο στις προαναφερόμενες έρευνες αποτελεί η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες που προκύπτουν σε μια σχολική τάξη, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις διδακτικές τους μεθόδους. Θετική φαίνεται επίσης η στάση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και για αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην διδακτική πράξη.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία σχετικά με την συγκεκριμένη θεματολογία της επιμορφωτικής ανάγκης διαπιστώνεται ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών οι οποίες μελετούν τις ρητές και άρρητες εκπαιδευτικές ανάγκες διαφόρων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Αυτό το οποίο καλείται να προσθέσει η παρούσα έρευνα είναι ποιες ήταν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών την περίοδο του COVID-19, μια χρονική περίοδο όπου ήταν απαραίτητη η χρήση ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3ο: Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας αναλύθηκαν οι έννοιες «επιμόρφωση», «ανάγκη», «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και «σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και ερμηνεύτηκαν μέσα από το ιστορικό πλαίσιο που συντελούνται, ενώ έγινε μια προσέγγιση ως προς την επιμορφωτική πολιτική της χώρας μας.

Λόγω της εμφάνισης του COVID-19 σε παγκόσμιο επίπεδο, το εκπαιδευτικό σύστημα για να μπορέσει να λειτουργήσει έπρεπε να υιοθετήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που προέκυψαν έπρεπε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης με σκοπό την καλλιέργεια των ψηφιακών τους δεξιοτήτων.

Έγινε σαφές, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ότι είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού προηγηθεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες τους για επιμόρφωση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν ποιες είναι οι ανάγκες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Α΄ βαθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης, που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιφέρειας για την διεξαγωγή της έρευνας έγινε λόγω προσωπικών επιλογών και των επικρατούσων συνθηκών. Μελετώνται συγκεκριμένα οι ανάγκες οι οποίες προέκυψαν κατά τη χρονική περίοδο 2020-2021, όπου πρωτοεμφανίστηκε και ο COVID-19 στη χώρα μας και με το κλείσιμο όλων των σχολικών βαθμίδων κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα με έναν τρόπο που δεν είχε επαναληφθεί ξανά στο παρελθόν και συγκεκριμένα μέσω της τηλεεκπαίδευσης. Πρόκειται για μια επείγουσα κατάσταση την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι να τη διαχειριστούν, καθώς εξίσου ούτε οι μαθητές και οι γονείς αυτών.

Αυτό το οποίο θέλει να αναδείξει η παρούσα έρευνα είναι ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και ποιοι είναι οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης που τους δίνουν το κίνητρο ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας ακολουθήθηκε η ατομική προσέγγιση (bottom-up).

3.1.1. Η συμβολή της παρούσας έρευνας

Τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα θα μπορούν να αξιοποιηθούν πληροφοριακά από τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου βασιζόμενοι στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να τροποποιήσουν και να διαμορφώσουν ενδεχομένως κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προέκυψαν κατά την περίοδο COVID-19.

Σκοπός της έρευνας δεν είναι να κρίνει το παρόν σύστημα εκπαίδευσης και την επιμορφωτική πολιτική της χώρας αλλά να εμπλουτίσει τη «δεξαμενή» των πληροφοριών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Αυτό το οποίο επιδιώκει να προσθέσει η παρούσα έρευνα σε σύγκριση με την ανάλογη έρευνα του Κατσαφούρου (2009), στην οποία δόθηκε έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες όπως εκφράζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες που προέκυψαν και εξακολουθούν να υφίστανται έπειτα από την χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την διδασκαλία των μαθητών κατά την περίοδο αναστολής των σχολικών μονάδων, καθώς και η διδακτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση αυτής.

3.2. Ερευνητικοί άξονες και ερευνητικές υποθέσεις

Έπειτα από βιβλιογραφική επισκόπηση ανάλογων ερευνών που μελετούν το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής τους εξέλιξης και της προσαρμοστικότητάς τους στις σύγχρονες προκλήσεις, οι ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν και καλούνται να απαντηθούν μέσα από την παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται, δεν επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία.
- Τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης δεν επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία.
- Η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία.
- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.
- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από τη στοχοθεσία τους για την επιλογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης.

Οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις διατυπώθηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας και τις πληροφορίες που ήταν επιθυμητό να συλλεγούν. Τη διατύπωσή τους εξυπηρέτησαν οι άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε η έρευνα και έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και είναι οι εξής:

- Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών
- Χαρακτηριστικά και μορφές της επιμόρφωσης
- Θεσμικό επιμορφωτικό πλαίσιο
- Πλαίσιο λειτουργίας και διασφάλισης ποιότητας
- Περιεχόμενο της επιμόρφωσης
- Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα
- Φορείς επιμόρφωσης

- Χώρος και χρόνος επιμόρφωσης
- Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για επιμόρφωση
- Στόχοι και αποτελέσματα επιμόρφωσης
- Διαμόρφωση επιμορφωτικών αναγκών
- Χρήση ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσαρμοσμένες στις επικρατούσες συνθήκες του σχολικού έτους 2020-2021, έγινε μέσω της αναζήτησης στον παγκόσμιο ιστό, σε επιστημονικά περιοδικά στο διαδίκτυο, ενώ αξιοποιήθηκαν επιστημονικά άρθρα σχετικά με τη θεματολογία της έρευνας και έντυπα επιστημονικά συγγράμματα.

3.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει διεξαχθεί μέσω της ποσοτικής έρευνας με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα για τη διεξαγωγή της έρευνας, από μεγάλο μέρος του πληθυσμού, σε μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Κοζάνης, έπειτα από επικοινωνία με τους/τις διευθυντές/-τριες των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, εστάλη ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς ως σύνδεσμος με τη μορφή των Google Forms μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, messenger, mail).

Ακολουθήθηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Αρχικά το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε προς συμπλήρωση σε έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (τριάντα εκπαιδευτικοί) για να γίνει πιλοτική έρευνα και έλεγχος σαφήνειας, ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Ο συντελεστής άλφα για τα τέσσερα στοιχεία είναι 0,969 υποδηλώνοντας ότι τα στοιχεία έχουν υψηλή εσωτερική συνέπεια. Μέσω του δείκτη του Cronbach (Πίνακας 1) φάνηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου οπότε και συνεχίστηκε ο διαμοιρασμός αυτού. Μετά την συλλογή των απαντήσεων, τα δεδομένα περάστηκαν από μια διαδικασία ανάλυσης και καθαρισμού για να μπορέσουν να βγουν τα τελικά συμπεράσματα με την χρήση του εργαλείου SPSS. Το δείγμα το οποίο συγκεντρώθηκε ήταν 116 ερωτηματολόγια.

Πίνακας 1

Cronbach's Alpha

Cronbach's Alpha	N of Items
.969	110
Cronbach's Alpha	N of Items

Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αρχικά ήταν η περιγραφική προκειμένου να διαφανούν οι τάσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης βρίσκονται στο κεφάλαιο 4.1. Ωστόσο, μια περιγραφική μέθοδος δεν επιτρέπει την επαλήθευση των στατιστικών υποθέσεων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε, επίσης, η δοκιμή του χ τετράγωνο (chi-square) καθώς και το στατιστικό του Spearman.

Στην συνέχεια, για να απαντηθούν οι υποθέσεις, που τέθηκαν προηγουμένως, δημιουργήθηκαν κάποιες συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων και αναλύθηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης των αντιστοιχιών (correspondence analysis) με χρήση διαγραμμάτων για οπτική απεικόνιση. Η ανάλυση αντιστοιχιών είναι μια μη παραμετρική διερευνητική στατιστική τεχνική, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να εμφανίσει γραφικά τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών σε έναν πολυδιάστατο χώρο.

3.3.1. Το ερευνητικό εργαλείο

Για την παρούσα έρευνα, που στόχο έχει να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, όπως και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου, το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο κατάλληλο εργαλείο, καθώς συνιστά την πιο ευρέως διαδεδομένη τεχνική ως προς την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Κατσαφούρου (2009), προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνας, για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων.

Πρόκειται για ένα εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων που έχει καταρτιστεί στο πλαίσιο αντίστοιχης έρευνας που διεξήχθη το 2005 στην Κύπρο και έχει αναπτυχθεί τελικώς με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και έπειτα από σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση (Κατσαφούρος, 2009). Καθώς η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, όπως αυτές προέκυψαν σε μια χρονική περίοδο ευρείας χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρειάστηκε να γίνει ανάλογη προσαρμογή του ερωτηματολογίου με την προσθήκη ερωτήσεων σχετικά με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση αυτής.

Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με ένα εισαγωγικό σημείωμα προς τους εκπαιδευτικούς όπου και τους πληροφορούσε για τους σκοπούς της έρευνας, τα στοιχεία της φοιτήτριας που διεξήγαγε την έρευνα και οδηγίες για την συμπλήρωση αυτού. Ακολουθούσε το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τη διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του επιμορφωτικού τους υπόβαθρου. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών, που λειτουργούν και ως κίνητρο για την επιλογή τους. Αντίστοιχα, το τρίτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το σύστημα παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στη χώρα μας, τη διαμόρφωση των επιμορφωτικών αναγκών και τη χρήση ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κατά κύριο λόγο κλειστού τύπου της κλίμακας Likert 5 βαθμίδων (1 καθόλου έως 5 πάρα πολύ) με κάποιες ερωτήσεις να είναι απλής επιλογής, κυρίως αυτές που διερευνούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

3.4. Διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Ο διαμοιρασμός και η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Μάιο του σχολικού έτους 2022-2023 και ολοκληρώθηκε κατά τα τέλη Ιουνίου του ίδιου έτους, δηλαδή συνολικά διήρκεσε δύο μήνες. Ο πληθυσμός του δείγματος της παρούσας έρευνας περιλάμβανε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχο-

λεία της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι ή αποσπασμένοι). Τα ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή διαμοιράστηκαν σε Δημοτικά Σχολεία της πόλης της Κοζάνης και σε σχολεία σε μικρή χιλιομετρική απόσταση από την πόλη. Στα Δημοτικά Σχολεία που δεν είναι εύκολη η προσέγγισή τους διαμοιράστηκαν με τη μορφή των Google forms.

Πριν τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων προηγήθηκε επικοινωνία με τον/την διευθυντή/-ντρια της σχολικής μονάδας ώστε να ενημερωθεί πρωτίστως για τους σκοπούς της έρευνας και μετέπειτα για την έλευση της ερευνήτριας στη σχολική μονάδα και το διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς αυτής. Η συμπλήρωση τους ήταν προαιρετική και ανώνυμη και είχε διάρκεια δεκαπέντε λεπτά, ενώ σημειώθηκε η σημαντικότητα της ορθής και έγκυρης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ώστε να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα και να μπορούν να συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το θέμα της έρευνας. Το χρονικό περιθώριο που δόθηκε σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί τα ερωτηματολόγια, ήταν περίπου μιάμιση με δύο εβδομάδες, καθώς πολλά από τα σχολεία εκείνη τη χρονική περίοδο είχαν προγραμματισμένες ημερήσιες εκδρομές και άλλες δραστηριότητες. Σε συμφωνία με τους διευθυντές ορίστηκε και η ημερομηνία συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 116 ερωτηματολόγια, από τα οποία 67 έντυπα και 49 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν μέσω των google forms.

Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Περιγραφική στατιστική-πίνακες

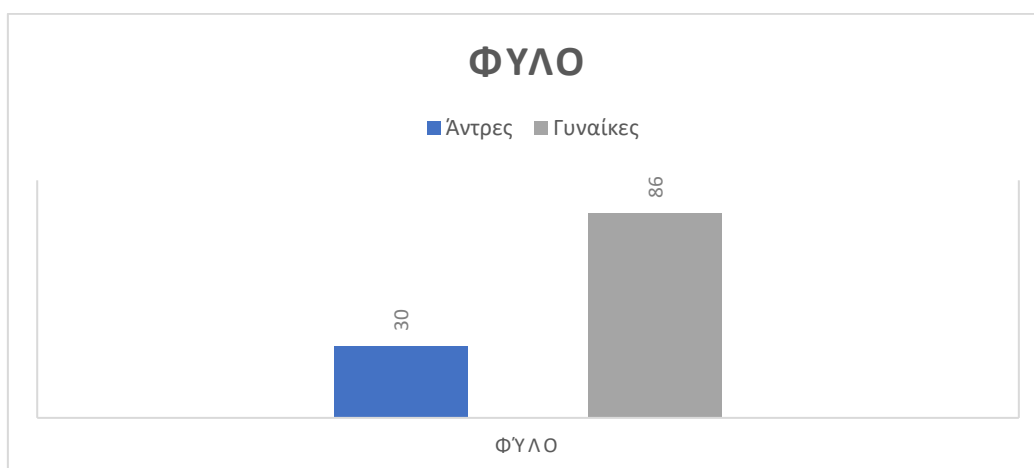
Παρακάτω παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν τα χαρακτηριστικά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας της Κοζάνης οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 116 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από Δημοτικά Σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Κοζάνης.

4.1.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Πίνακας 2

Το Φύλο των Εκπαιδευτικών

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άντρας	30	25,9%
Γυναίκα	86	74,1%
Σύνολο	116	100,0%



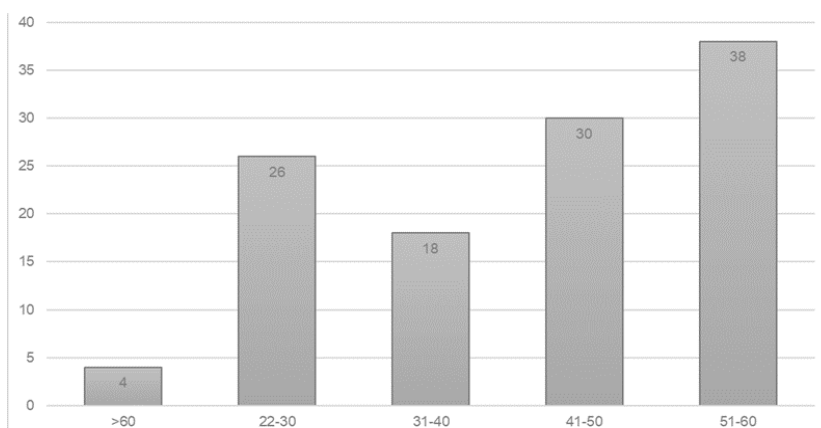
Διάγραμμα 1 Φύλο εκπαιδευτικών

Από τους 116 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η πλειοψηφία αυτών ήταν γυναίκες (74%).

Πίνακας 3

Η Ηλικία των Εκπαιδευτικών

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
22-30	26	22,4%
31-40	18	15,5%
41-50	30	25,9%
51-60	38	32,8%
>60	4	3,4%
Σύνολο	116	100,0%



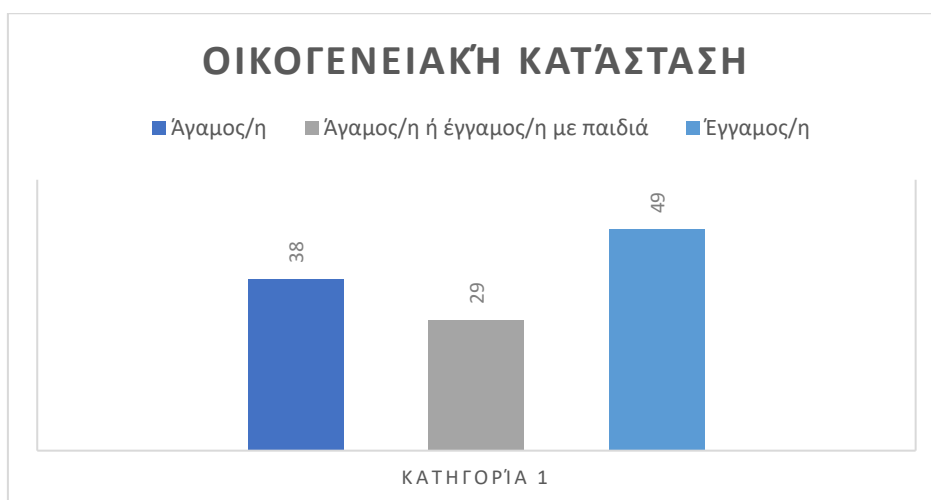
Διάγραμμα 2 Ηλικία

Το εύρος ηλικιών των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 22 με 60 ετών, με τους περισσότερους να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 και 51-60 ετών αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2.

Πίνακας 4

Η Οικογενειακή Κατάσταση των Εκπαιδευτικών

Οικογενειακή Κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άγαμος/η	38	32,8%
Άγαμος/η ή έγγαμος/η με παιδιά	29	25,0%
Έγγαμος/η	49	42,2%
Σύνολο	116	100,0%



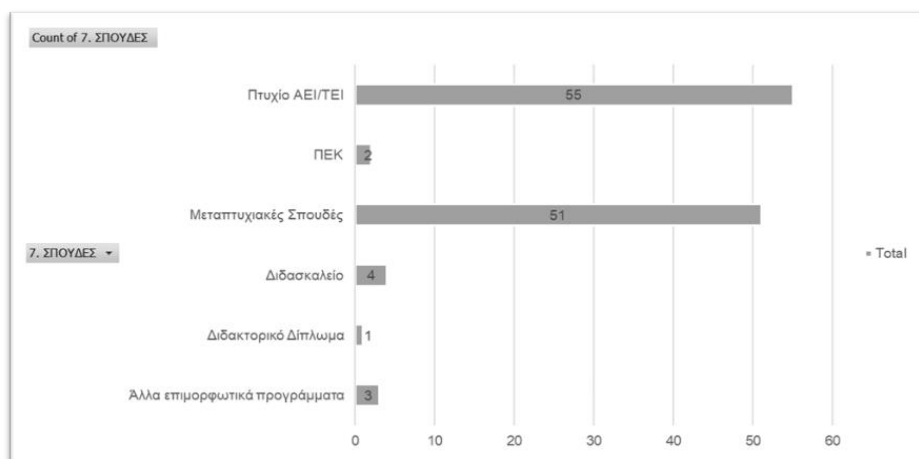
Διάγραμμα 3 Οικογενειακή κατάσταση

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, στον Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι έγγαμοι είναι το 42% των εκπαιδευτικών, άγαμοι/ έγγαμοι με παιδιά είναι το 25% των εκπαιδευτικών ενώ το 33% αφορά άγαμους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 5

Οι Σπουδές των Εκπαιδευτικών

Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άλλα επιμορφωτικά προγράμματα	3	2,6%
Διδακτορικό Δίπλωμα	1	0,9%
Διδασκαλείο	4	3,4%
Μεταπτυχιακές σπουδές	51	44,0%
ΠΕΚ	2	1,7%
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	55	47,4%
Σύνολο	116	100,0%



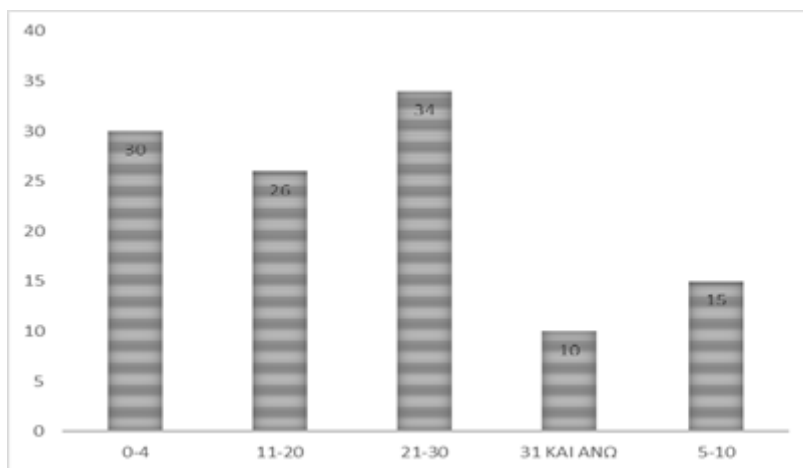
Διάγραμμα 4 Σπουδές εκπαιδευτικών

Σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (55 εκπαιδευτικοί) και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (51 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 6

Τα Έτη Υπηρεσίας στην Δημόσια Εκπαίδευση

Χρόνια προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
0-4	30	25,9%
5-10	15	12,9%
11-20	26	22,4%
21-30	34	29,3%
31 και άνω	11	9,5%
Σύνολο	116	100,0%



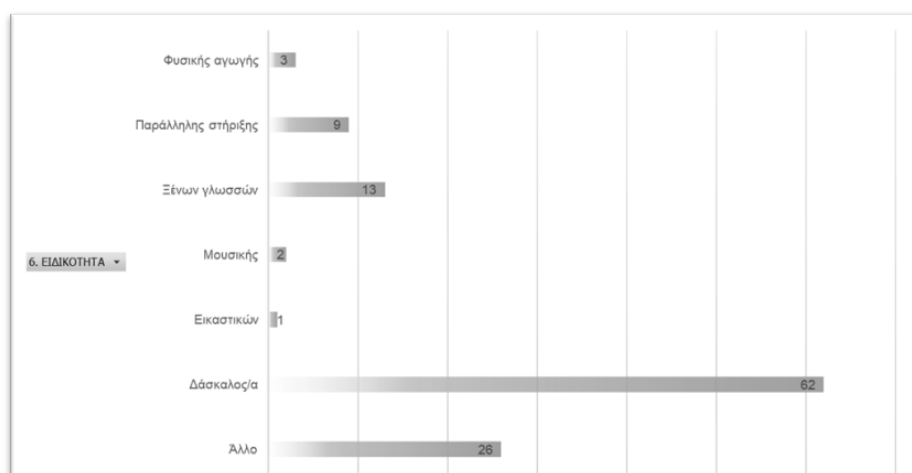
Διάγραμμα 5 Έτη προϋπηρεσίας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία 11-20 και 21-30 έτη αντίστοιχα, ενώ ένας σημαντικός επίσης αριθμός τριάντα εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει ελάχιστη προϋπηρεσία 0-4 έτη, σύμφωνα με το Διάγραμμα 5.

Πίνακας 7

Η Ειδικότητα των Εκπαιδευτικών

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δάσκαλος/α	62	53,4%
Εικαστικών	1	0,9%
Μουσικής	2	1,7%
Ξένων γλωσσών	13	11,2%
Παράλληλης Στήριξης	9	7,8%
Φυσικής αγωγής	3	2,6%
Άλλο	26	22,4%
Σύνολο	116	100,0%



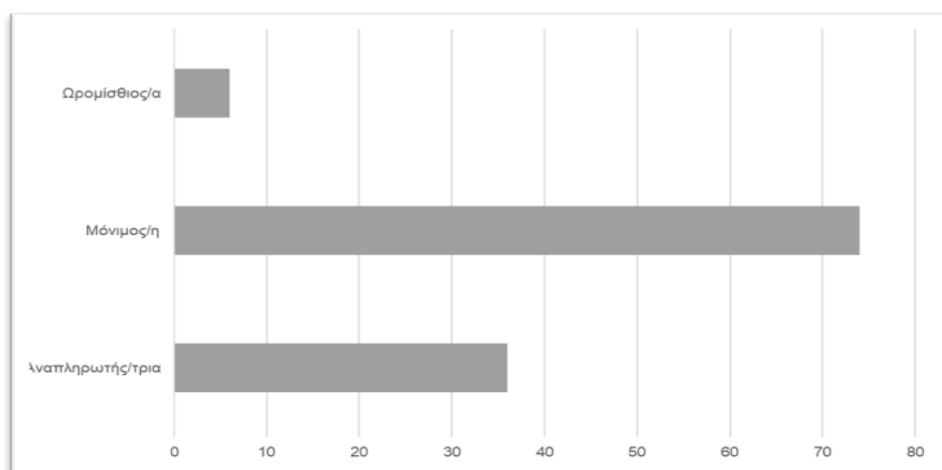
Διάγραμμα 6 Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι δάσκαλοι (62 εκπαιδευτικοί), ένας μικρότερος αριθμός αφορά καθηγητές ξένων γλωσσών (13 εκπαιδευτικοί), ενώ είκοσι έξι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατέχουν κάποια άλλη ειδικότητα.

Πίνακας 8

Η Σχέση Εργασίας των Εκπαιδευτικών

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Αναπληρωτής/τρια	36	31,0%
Μόνιμος/η	74	63,8%
Ωρομίσθιος/α	6	5,2%
Σύνολο	116	100,0%

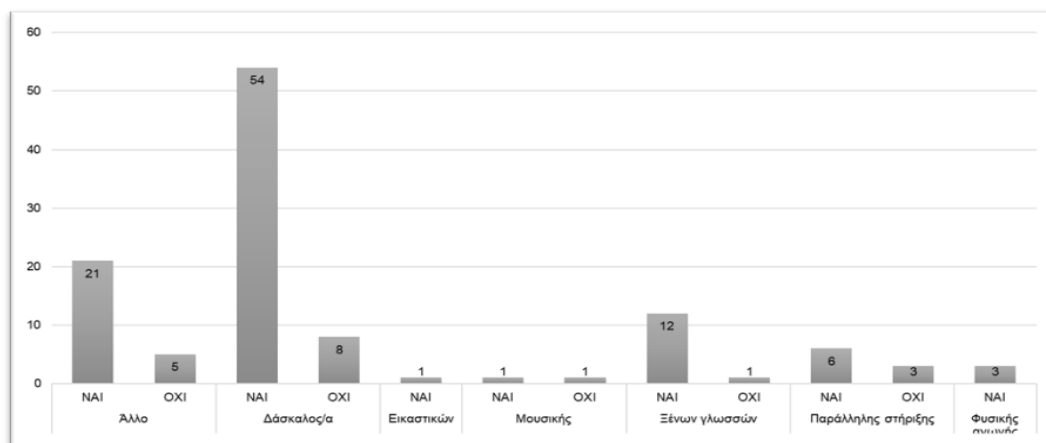


Διάγραμμα 7 Σχέση εργασίας

Όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 7, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αφορά μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αφορά αναπληρωτές.

4.1.2. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

1.α. Έχετε παρακολουθήσει κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2020-2021 κάποιο πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ή άλλου φορέα;



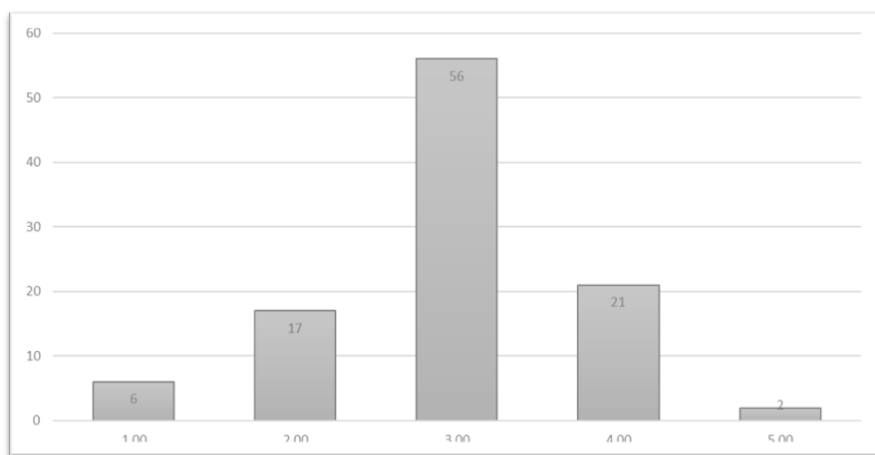
Διάγραμμα 8 Συσχέτιση ειδικότητας με συμμετοχή ή μη σε πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

1.β. Εάν ναι, σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν οι επιμορφωτικές αυτές δραστηριότητες στις ανάγκες σας;

Πίνακας 9

Βαθμός Ικανοποίησης Αναγκών

Βαθμός ικανοποίησης αναγκών	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
1 Καθόλου	6	5,9%
2 Λίγο	17	16,7 %
3 Αρκετά	56	54,9 %
4 Πολύ	21	20,6 %
5 Πάρα πολύ	2	2,0 %
Σύνολο	102	100%



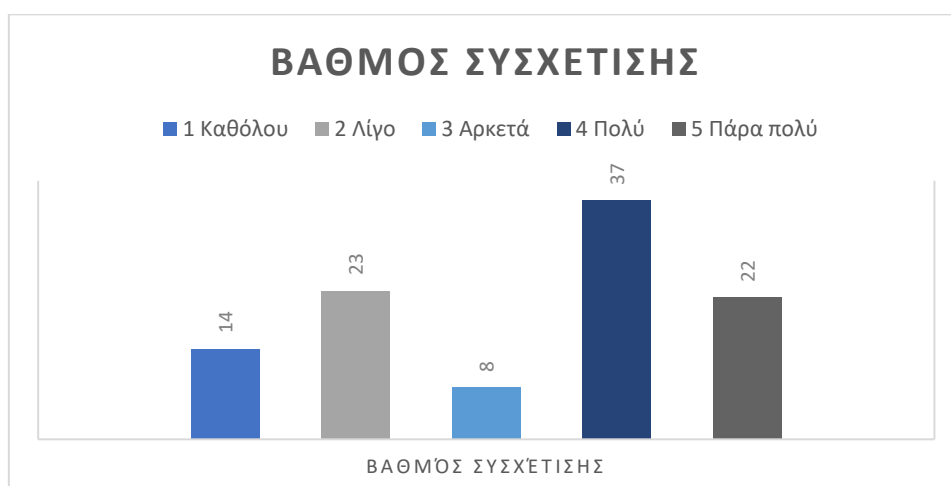
Διάγραμμα 9 Βαθμός ικανοποίησης των αναγκών (1 καθόλου έως 5 πάρα πολύ)

1.γ. Αφορούσε κάποιο από αυτά τα προγράμματα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Πίνακας 10

Βαθμός Συσχέτισης με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Βαθμός συσχέτισης	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
1 Καθόλου	14	13,5 %
2 Λίγο	23	22,1 %
3 Αρκετά	8	7,7 %
4 Πολύ	37	35,6 %
5 Πάρα πολύ	22	21,2 %
Σύνολο	104	100%

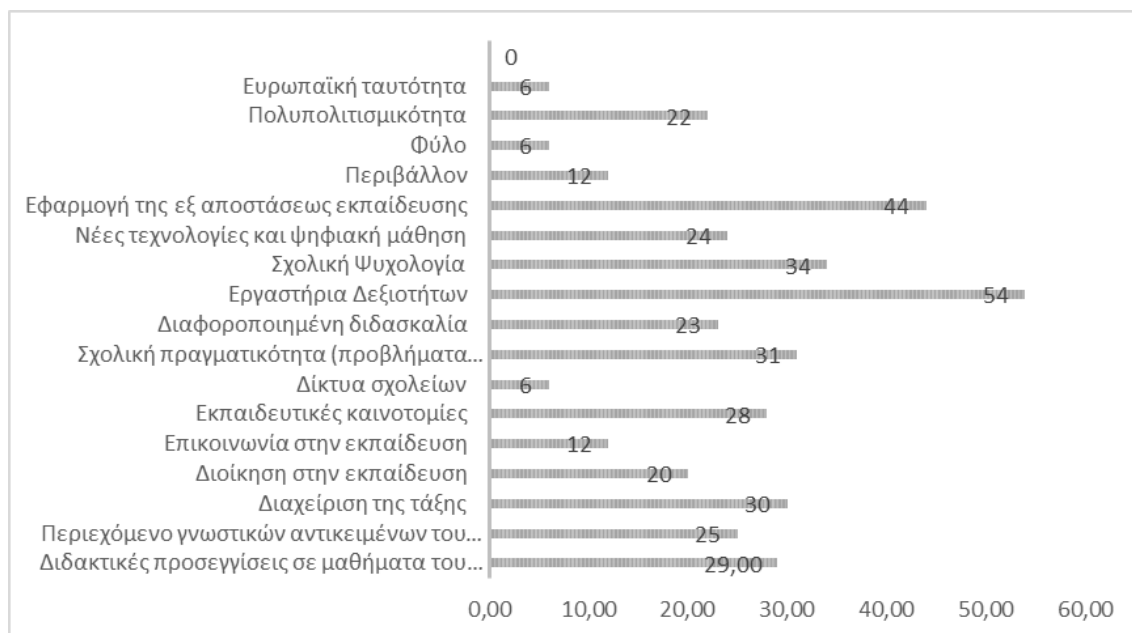


Διάγραμμα 10 Βαθμός συσχέτισης επιμορφωτικής δραστηριότητας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (1 καθόλου έως 5 πάρα πολύ)

Στο Διάγραμμα 8 παρουσιάζεται ο αριθμός των δασκάλων ή άλλων ειδικοτήτων που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2020-2021. Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο πλήθος των ατόμων, ανεξάρτητα την ειδικότητα, έχουν πάρει μέρος σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με την πλειοψηφία αυτών να αφορά δασκάλους (54 εκπαιδευτικοί). Στο Διάγραμμα 9 φαίνεται ότι κατά μέσο όρο έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, ενώ βάση του Διαγράμματος 10 φαίνεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν εκείνη την περίοδο αφορούσαν αρκετά έως πολύ την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

4.1.3. Περιεχόμενο της επιμόρφωσης

2.α Ποιο είναι το περιεχόμενο προγραμμάτων στο οποίο έχετε επιμορφωθεί;



Διάγραμμα 11 Περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 11, παρακολούθησαν κατά το σχολικό έτος 2020-2021 επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τα εργαστήρια δεξιοτήτων όπως και προγράμματα για εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία των μαθητών τους.

Πίνακας 11

Προτίμηση Θεματικών Κατευθύνσεων Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης

2.β: Κατά πόσο αποτελούν προτεραιότητα για εσάς οι πιο κάτω θεματικές κατευθύνσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση-συγκριτική εκπαίδευση	2,5259	1,03387
2.Ισότητα ευκαιριών	3,4397	1,04081
3.Ποιότητα στην εκπαίδευση	3,8017	1,05682
4.Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	3,8362	1,05455
5.Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	3,8793	,98824
6.Διαπολιτισμική εκπαίδευση	3,4569	1,01632
7.Στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους των εκπαιδευτικών	3,6638	1,06276
8.Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	3,7931	1,03434
9.Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	3,9310	1,05273
10.Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο	3,5259	1,07510
11.Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς	3,6983	1,04023
12.Η παιδαγωγική των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	3,4310	1,10512
13.Επιμόρφωση στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3,3017	1,16634
14.Σχολική ψυχολογία	3,8448	,96552
15.Κίνητρα μαθητών για μάθηση	3,9052	1,08731
16.Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	3,8621	1,00344
17.Συνεργασία με τους γονείς	3,6983	1,01484
18.Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	3,1638	1,14165
19.Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	2,9569	1,09061
20.Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	2,8534	1,16660

21.Συμβουλευτική και σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός	3,1810	1,22722
22.Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς	3,7155	1,08593

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, οι συμμετέχοντες τείνουν να εντοπίζουν μεγάλη σημαντικότητα για επιμόρφωση σε θέματα ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε νέες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, στη σχολική ψυχολογία ενώ την μικρότερη βαρύτητα γι' αυτούς την έχει η επιμόρφωση σχετικά με την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και συγκριτική εκπαίδευση.

4.1.4. Χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης

Πίνακας 12

Σημαντικότητα Χαρακτηριστικών Επιμορφωτικού Προγράμματος

3.α: Ποια χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι για εσάς τα σημαντικότερα για να πάρετε την απόφαση να το παρακολουθήσετε;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Διάρκεια των σεμιναρίων	3,4655	,96397
2.Γνώμη των συναδέλφων	2,4310	1,06505
3.Χρόνος και χώρος επιμόρφωσης	3,6983	,95298
4.Εισηγητής	3,4655	1,11458
5.Θέμα	4,3534	,85724

Βάση του Πίνακα 12, τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι το θέμα της επιμόρφωσης, έπειτα το χρόνο και το χώρο της επιμόρφωσης, τη διάρκεια αυτής και τον εισηγητή, ενώ ως λιγότερο σημαντικό θεωρούν την γνώμη των συναδέλφων τους.

Πίνακας 13

Μορφές Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης

3.β: Ποιες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προτιμάτε;	Μέση Τιμή	Τυπική Α-πόκλιση
1.Εργαστήρια	3,4310	1,10512
2.Συνέδρια	2,6552	,99655
3.Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	3,4655	1,10675
4.Μεταπτυχιακές σπουδές	3,0259	1,22624
5.Μάθηση εξ αποστάσεως	3,2759	1,17648
6.Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	3,2328	1,04970
7.Συνεδριάσεις προσωπικού	3,2586	1,07235
8.Ανταλλαγή εμπειριών	3,6897	,98169
9.Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	3,5259	1,05880
10.Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	3,5086	,99123
11.Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	3,4914	1,13057
12.Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	3,5862	,96070
13.Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	3,2759	1,10009

Οι μορφές της επιμόρφωσης, βάση του Πίνακα 13, που προτιμώνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς αφορούν την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη, την προσωπική μελέτη και αναστοχασμό, ενώ σε μικρότερο βαθμό την συμμετοχή σε συνέδρια και μεταπτυχιακές σπουδές.

Πίνακας 14

Χώρος της Επιμόρφωσης

3.γ: Που πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Στη σχολική μονάδα	3,9655	,83334
2.Σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	3,5086	,84951

3.Σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	3,2155	1,06163
4.Δεν έχει σημασία	2,7672	1,16737
5.Σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο	2,9138	,93780

Πίνακας 15

Χρόνος της Επιμόρφωσης

3.δ: Πότε πιστεύετε πως πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Τα Σαββατοκύριακα	2,3621	1,22578
2.Κατά τη διάρκεια των διακοπών	2,0086	,99123
3.Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευματινό χρόνο	2,8103	1,11834
4.Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο-εκπαιδευτική άδεια	3,5948	1,25094
5.Δεν έχει σημασία	2,1207	1,03969

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους Πίνακες 14 και 15, θεωρούν ότι η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα και σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, κατά προτίμηση σε εργάσιμες ημέρες, τις ώρες διδασκαλίας ή με τη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας.

Πίνακας 16

Εκπαιδευτικές Ομάδες Επιμόρφωσης

3.ε: Πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω ομάδες;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Εκπαιδευτικοί (0-5 χρόνια υπηρεσίας)	3,8534	,94413
2.Εκπαιδευτικοί (5-10 χρόνια υπηρεσίας)	3,8103	,88380
3.Εκπαιδευτικοί (10-20 χρόνια υπηρεσίας)	3,7845	,97629
4.Εκπαιδευτικοί (20+ χρόνια υπηρεσίας)	3,8448	1,06814

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως των ετών προϋπηρεσίας, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 16.

4.1.5. Φορείς επιμόρφωσης

Πίνακας 17

Φορείς Επιμόρφωσης

4: Πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω φορείς;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Το παιδαγωγικό Ινστιτούτο	3,5862	1,02209
2.ΠΤΔΕ	3,3966	1,03738
3.ΠΕΚ	3,2672	,98120
4.Σχολικοί Σύμβουλοι	3,6121	1,01956
5.Η Σχολική Μονάδα	3,6724	,98489
6.ΙΕΠ	3,4310	,98001
7.Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	3,4483	1,06604

Ο φορέας επιμόρφωσης που επιλέγεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους είναι η σχολική μονάδα και ακολουθούν οι σχολικοί σύμβουλοι.

4.1.6. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για επιμόρφωση

Πίνακας 18

Εσωτερικά Κίνητρα που Καθορίζουν την Επιλογή Ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος

5.α: Πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες ώστε να επηρεάσουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	3,5172	1,05898
2.Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	3,1034	1,18233
3.Εισηγήσεις του διευθυντή/τριας	2,8017	1,02338
4.Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	4,0000	1,07137
5.Απόκτηση καλύτερων προσόντων	3,9914	1,03416
6.Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας	3,6897	1,15279
7.Εμπλουτισμός του portfolio μου	3,2759	1,23420

Οι παράγοντες που λειτουργούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως κίνητρο για την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, σύμφωνα με τον Πίνακα 18, είναι η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη και η απόκτηση καλύτερων προσόντων, ενώ σε μικρότερο βαθμό λειτουργούν οι εισηγήσεις του διευθυντή.

Πίνακας 19

Εξωτερικά Κίνητρα Συμμετοχής σε Δραστηριότητες Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης

5.β: Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα για να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Μισθολογική αύξηση/ παροχή επιδομάτων	3,5776	1,03966
2.Μοριοδότηση της επιμόρφωσης	3,7759	,98763
3.Πιστοποίηση της επιμόρφωσης	3,8707	1,04282
4.Μείωση διδακτικού ωραρίου	3,2500	1,22208
5.Προσφορά υποτροφιών	3,3103	1,27459
6.Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών	3,3793	1,27624

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως σημαντικότερο κίνητρο για να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης την πιστοποίηση που τους παρέχει καθώς και την μοριοδότηση, ενώ ως λιγότερο σημαντικό δήλωσαν την μείωση του διδακτικού ωραρίου.

4.1.7. Στόχοι και αποτελέσματα της επιμόρφωσης

Πίνακας 20

Στόχος Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης

6.α: Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην:	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1. Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης	3,2759	1,04329
2. Ανάπτυξη την κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	3,8448	1,00090
3. Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία	3,5776	1,15834

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας όπως και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Πίνακας 21

Αποτελέσματα της Επιμόρφωσης

6.β: Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης; Αξιολογήστε τα.	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1. Βελτίωση των δικών μου γνώσεων και δεξιοτήτων	4,1466	,86732
2. Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου	3,8534	,97137
3. Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	4,1810	,86073
4. Ανταλλαγή εμπειριών	3,9397	,90687
5. Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	3,4310	1,05685
6. Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	3,6207	1,08472
7. Συγγραφική δραστηριότητα (π.χ. δημοσιεύσεις)	2,7241	1,14654
8. Γνωριμία με συναδέλφους	3,0431	1,20428

9. Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη	4,1466	,98911
---	--------	--------

Αυτό στο οποίο στοχεύουν οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό να αποκτήσουν κατά την επιμορφωτική διαδικασία είναι νέες δεξιότητες, την βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και της πρακτικής τους στην τάξη, την ανταλλαγή εμπειριών ενώ σε μικρότερο βαθμό την συγγραφική δραστηριότητα.

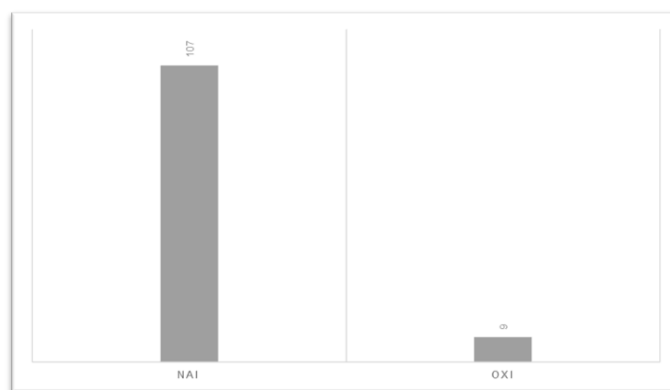
4.1.8. Χρήση ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας

7.α: Κατά τη σχολική περίοδο 2020-2021 κάνατε χρήση ψηφιακών πλατφόρμων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθητών σας;

Πίνακας 22

Χρήση Μεθόδων Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας

Χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως διδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
ΝΑΙ	107	92,2%
ΟΧΙ	9	7,8%
Σύνολο	116	100,0%



Διάγραμμα 12 Χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως διδασκαλίας

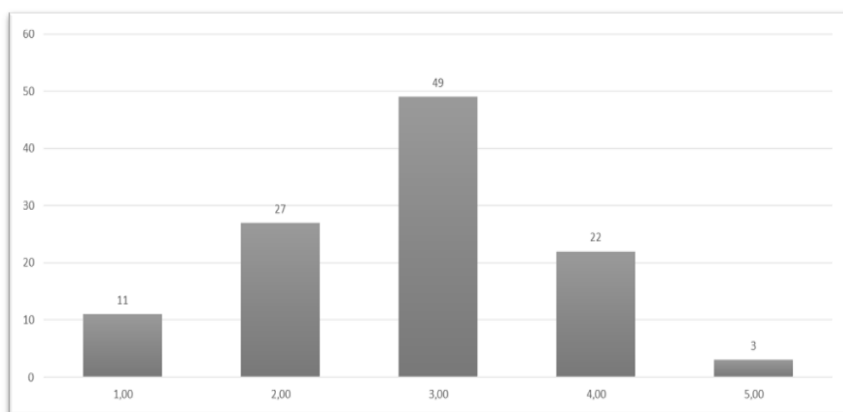
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92%) κατά το σχολικό έτος 2020-2021 χρησιμοποίησε ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες για να διεξάγει την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθητών τους.

7.β: Εάν ναι, κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από την χρήση αυτών;

Πίνακας 23

Ικανοποίηση Από Πλατφόρμες Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Ικανοποίηση από πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
1 Καθόλου	11	9,8%
2 Λίγο	27	24,1 %
3 Αρκετά	49	43,8 %
4 Πολύ	22	19,6 %
5 Πάρα πολύ	3	2,7 %
Σύνολο	112	100,0%



Διάγραμμα 13 Ικανοποίηση από πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (1 καθόλου έως 5 πάρα πολύ)

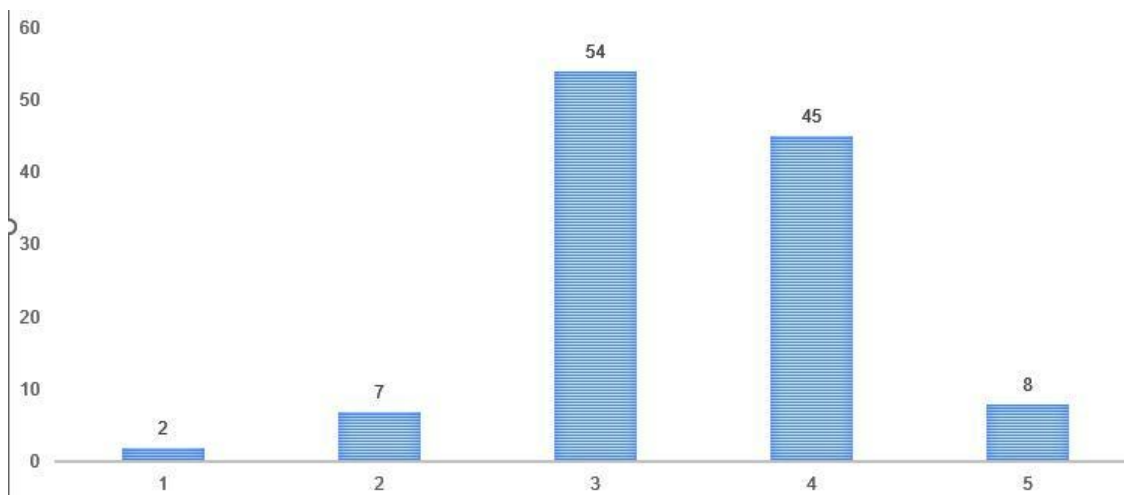
Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (49 εκπαιδευτικοί), δήλωσε αρκετά ικανοποιημένος από τη χρήση ψηφιακών πλατφόρμων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθητών τους, καθόλου ικανοποιημένοι δήλωσαν 11 εκπαιδευτικοί, λίγο ικανοποιημένοι 27 εκπαιδευτικοί, πολύ ικανοποιημένοι 22 εκπαιδευτικοί, ενώ πάρα πολύ δήλωσαν μόνο 3 εκπαιδευτικοί.

7.γ: Ποιος θεωρείται ότι είναι σήμερα ο βαθμός της διδακτικής σας ετοιμότητας σχετικά με την τηλεκπαίδευση;

Πίνακας 24

Βαθμός Διδακτικής Ετοιμότητας

Βαθμός διδακτικής ετοιμότητας	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
1 Ελάχιστος	2	1,7 %
2 Μικρός	7	6 %
3 Μέτριος	54	46,6 %
4 Μεγάλος	45	38,8 %
5 Άριστος	8	6,9 %
Σύνολο	116	100,0%



Διάγραμμα 14 Βαθμός διδακτικής ετοιμότητας (1 ελάχιστος έως 5 άριστος)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το Διάγραμμα 14, δήλωσε ότι είναι έτοιμη σε μέτριο βαθμό για τη διδασκαλία των μαθητών τους μέσω της τηλεκαί-
δευσης, ενώ σημαντικός αριθμός του δείγματος δείχνει να συγκεντρώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας.

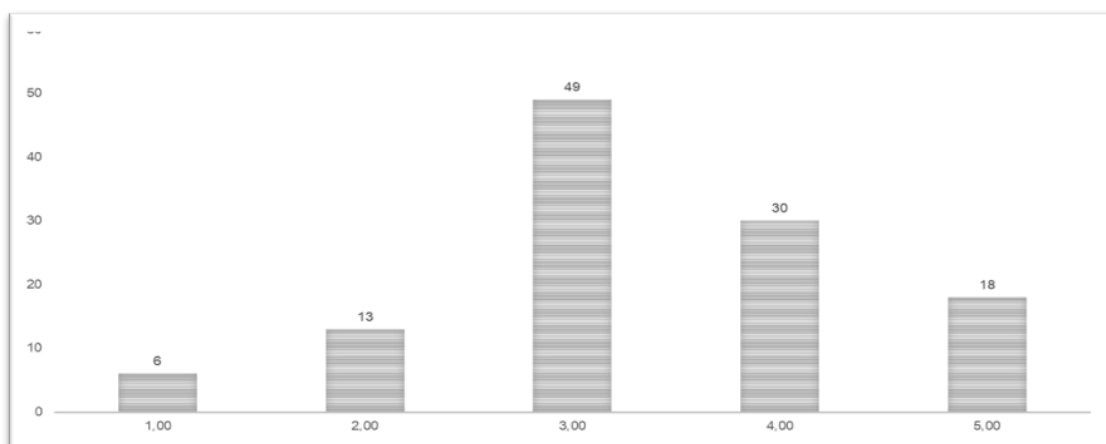
**7.δ: Πιστεύω ότι η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος εξ αποστά-
σεως εκπαίδευσης είναι σημαντική:**

Πίνακας 25

Σημαντικότητα Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Σημαντικότητα επιμόρφωσης στην εξΑΕ	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
1 Καθόλου	11	9,8%
2 Λίγο	27	24,1 %
3 Αρκετά	49	43,8 %
4 Πολύ	22	19,6 %

5 Πάρα πολύ	3	2,7 %
Σύνολο	112	100,0%



Διάγραμμα 15 Σημαντικότητα επιμόρφωσης στις εξ αποστάσεως μεθόδους εκπαίδευσης (1 καθόλου έως 5 πάρα πολύ)

Η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται αρκετά σημαντική, σύμφωνα με 49 εκπαιδευτικούς, πολύ σημαντική, όπως δήλωσαν 30 εκπαιδευτικοί, ενώ μόνο 6 θεωρούν ότι δεν είναι σημαντική.

4.1.9. Διαμόρφωση επιμορφωτικών αναγκών

Πίνακας 26

Παράγοντες Διαμόρφωσης Επιμορφωτικών Αναγκών

8: Πιστεύω ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να καθορίζεται με βάση:	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Τις εθνικές ανάγκες	2,9483	1,04544
2.Τις ανάγκες των σχολικών μονάδων	4,2155	,86282
3.Τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	4,4138	,73507
4.Τις επίκαιρες ανάγκες (π.χ. περίοδος covid-19)	4,0000	,92313

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην ερώτηση πώς θα πρέπει να καθορίζεται το περιεχόμενο της επιμόρφωσης απάντησε ότι θα πρέπει να καθορίζεται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες των σχολικών μονάδων και έπειτα τις επίκαιρες ανάγκες, όπως ήταν η περίοδος covid-19.

4.1.10. Πλαίσιο λειτουργίας και διασφάλισης ποιότητας

Πίνακας 27

Μέτρα Διασφάλισης Ποιότητας Επιμορφωτικών Προγραμμάτων

9: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1.Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα	2,9828	1,14954
2.Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης	3,1810	1,08427
3.Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)	3,0603	1,16685

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αναγκαίο, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, να υπάρχουν μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης που να εφαρμόζονται από τον φορέα που παρέχει την επιμόρφωση και να γίνεται αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης.

Πίνακας 28

Πλαίσιο Λειτουργίας της Επιμόρφωσης

10. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να λειτουργεί στο πιο κάτω πλαίσιο:	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
--	-----------	-----------------

1. Να υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση	2,6983	1,19579
2. Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση	3,6466	1,05710
3. Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή	3,2241	1,23067
4. Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να οδηγεί σε άλλα ωφέληματα (π.χ. αύξηση μισθού/επιδόματα)	3,6121	1,05312
5. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	4,1810	,88070

Από τον Πίνακα 28 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να έχουν οι ίδιοι λόγο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων επιλογής τους καθώς και ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συντελείται σε εθελοντική βάση ή να οδηγεί σε άλλα ωφέληματα όπως αύξηση μισθού/επιδόματα.

4.2. Επαγωγική στατιστική

Στους παρακάτω πίνακες βρίσκονται συγκεντρωμένα όλα τα μαθηματικά αποτελέσματα του χ^2 στατιστικών όλων των συσχετίσεων που αναλύθηκαν παραπάνω με τα διαγράμματα της ανάλυσης των αντιστοιχιών. Στους παρακάτω πίνακες θα δοθεί έμφαση στο στατιστικό του Pearson Chi-Square σε σχέση με το Asymptotic Significance, που από το νούμερο το οποίο προκύπτει μπορεί να φανεί εάν είναι στατιστικά σημαντική η συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Το χ^2 είναι αυτό το οποίο προσδιορίζει εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην πραγματική και την εκτιμώμενη τιμή των παρατηρήσεων (Τσάντας, Μωυσιάδης, Μπαγιάτης & Χατζηπαντελή, 1999). Θεωρείται στατιστικά κατάλληλο τεστ όταν τα δεδομένα που προκύπτουν είναι από ένα τυχαίο δείγμα, όπως της παρούσας έρευνας, οπότε θεωρείται κατάλληλη για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων η χρήση αυτού. Εάν η σημαντικότητα του χ^2 τεστ έχει μεγαλύτερη τιμή από το 0,05 τότε επιβεβαιώνει την υπόθεση που έχουμε θέσει, δηλαδή ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Εάν η τιμή που προκύπτει είναι μικρότερη του 0,05 τότε υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές που έχουμε θέσει.

Στους παρακάτω πίνακες χρησιμοποιήθηκε η στατιστική του χ^2 για να γίνει συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με τους στόχους που έχουν θέσει και θέλουν να πετύχουν μέσω της επιμόρφωσης και τα εσωτερικά κίνητρα που τους ωθούν προς την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Στην συγκεκριμένη περίπτωση έγινε χρήση του χ^2 τεστ διότι το φύλο είναι ποιοτική ονομαστική (κατηγορίας).

Έπειτα έγινε χρήση του στατιστικού Spearman για την συσχέτιση της ηλικίας, της σχέσης εργασίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας με τις μεταβλητές των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας. Χρησιμοποιούμε το συγκεκριμένο τεστ διότι οι μεταβλητές μας είναι συνεχής και δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Το τεστ συσχέτισης Spearman εξετάζει εάν δύο μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση τακτικού επιπέδου καθώς και δεδομένων συνεχούς επιπέδου επειδή χρησιμοποιεί τάξεις αντί για υποθέσεις κανονικότητας (Κουτροβέλης, 2015).

Ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές μέσω του στατιστικού Spearman φαίνεται από τον βαθμό της σημαντικότητας, όπου εάν ο αριθμός που προκύπτει είναι μικρότερος από 0,05 δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές και επηρεάζει θετικά ή αρνητικά η μία την άλλη. Εάν ο βαθμός σημαντικότητας εμφανίζει τις μεταβλητές να έχουν συσχέτιση εστιάζουμε στον Συντελεστή της Συσχέτισης ώστε να δούμε εάν προκύπτει αρνητικός αριθμός. Τότε έχουμε αρνητική συσχέτιση με τη σχέση των μεταβλητών να είναι αντιστρόφως ανάλογη, δηλαδή όσο αυξάνεται η μια μεταβλητή η άλλη μειώνεται. Με θετικό αριθμό υπάρχει θετική συσχέτιση και ανάλογη σχέση μεταξύ των μεταβλητών με τις οποίες όταν η μία αυξάνεται/μειώνεται τότε αυξάνεται/μειώνεται και η άλλη. Όσο μεγαλύτερη απόσταση έχει ο Συντελεστής Συσχέτισης από το μηδέν τόσο πιο δυνατή είναι η συσχέτιση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Στην περίπτωση που ο βαθμός σημαντικότητας είναι μεγαλύτερος του 0.05 τότε δεν εμφανίζεται συσχέτιση (Τσάντας κ.ά, 1999).

Στα παρακάτω πίνακάκια με **Bold** και υπογραμμίσεις είναι σημειωμένες οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Επίσης ενδεικτικά γίνεται παρουσίαση των συσχετίσεων με διαγράμματα μεταξύ των επιλεγμένων ερωτήσεων σε κάθε περίπτωση με χρήση ανάλυσης αντιστοιχιών.

Πίνακας 29

Επίδραση Φύλου στην Ανάγκη των Εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση

	Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης	Ανάπτυξη την κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία
X ²	0,047	0,012	0,257

Σύμφωνα με τον Πίνακα 29 το φύλο επηρεάζει την αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με την ανάγκη του για επιμόρφωση. Συγκεκριμένα το φύλο φαίνεται να επηρεάζει την ανάγκη για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας λόγω της τιμής που εμφανίζει (0,012) όπου είναι μικρότερη του 0,05. Το ίδιο ισχύει και με την ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού όπου έχει τιμή συσχέτισης $0,047 < 0,05$.

Πίνακας 30

Συσχέτιση Ηλικίας, Σχέσης Εργασίας και Προϋπηρεσίας με την Ανάγκη των Εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση

Spearman		Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης	Ανάπτυξη την κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία
Ηλικία	Συντελεστής συσχέτισης (rho)	-,162	-,147	-,065
	Σημαντικότητα (p)	,083	,116	,487
	Πλήθος (N)	116	116	116
Σχέση εργασίας	Συντελεστής συσχέτισης (rho)	-,088	-,056	,074
	Σημαντικότητα (p)	,345	,551	,428
	Πλήθος (N)	116	116	116
Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	Συντελεστής συσχέτισης (rho)	-,041	-,101	-,081
	Σημαντικότητα (p)	,661	,282	,389
	Πλήθος (N)	116	116	116

Σύμφωνα με τον Πίνακα 30, ο παράγοντας της ηλικίας, της σχέσης εργασίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε συσχέτιση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για

επιμόρφωση δεν εμφανίζουν σημαντικό βαθμό συσχέτισης. Αυτό φαίνεται από το στοιχείο της σημαντικότητας μεταξύ όλων των μεταβλητών όπου καμία τιμή δεν είναι $<0,05$. Έτσι καταλαβαίνουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από την ηλικία, τη σχέση εργασίας και την εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση.

Πίνακας 31

Επίδραση Φύλου στους Στόχους των Εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση

	Βελτίωση των δι-κόν μου γνώσεων και δεξι-οτήτων	Βελτί-ωση των γνώ-σεων των μα-θητών μου	Από-κτηση νέων δε-ξιοτήτων	Ανταλ-λαγή ε-μπειριών	Απόκτηση ε-πίσημων πι-στοποιητι-κών	Απόκτηση επιπρόσθε-των προσό-ντων	Συγγραφική δραστηριό-τητα (π.χ. δημοσιεύ-σεις)	Γνωριμία με συνα-δέλφους	Βελτί-ωση της πρακτι-κής μου στην τάξη
X2	0,112	0,136	0,22	0,308	0,208	0,146	0,728	0,33	0,008

Το φύλο των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 31, σύμφωνα με την τιμή $0,008 < 0,05$, επηρεάζει το στόχο που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί να πετύχουν μέσω της επιμόρφωσης σχετικά με τη βελτίωση της πρακτικής τους στη σχολική τάξη, καθώς σύμφωνα με την τιμή αυτή υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα του φύλου και τον συγκεκριμένο στόχο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 32

Συσχέτιση Ηλικίας, Σχέσης Εργασίας και Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας με τους Στόχους των Εκπαιδευτικών

Spearman		Βελτί-ωση των δι-κόν μου γνώ-σεων και δε-ξιοτή-των	Βελτί-ωση των γνώ-σεων των μα-θητών μου	Από-κτηση νέων δε-ξιο-τή-των	Ανταλ-λαγή ε-μπει-ριών	Από-κτηση επίση-μων πι-στοποι-ητικών	Από-κτηση επιπρό-σθετων προσό-ντων	Συγ-γρα-φική δρα-στηριό-τητα (π.χ. δημοσι-εύσεις)	Γνωρι-μία με συνα-δέλ-φους	Βελτί-ωση της πρακτι-κής μου στην τάξη
Ηλικία	Συντε-λε-στής συ-σχέτι-σης	,080	-,069	-,027	,014	-,234*	-,218*	-,189*	-,072	,045

Σχέση εργα- σίας	Σημα- ντικό- τητα	,391	,464	,770	,881	,011	,019	,042	,441	,633
	Πλή- θος	116	116	116	116	116	116	116	116	116
	Συντε- λε- στής	,098	-,047	-,037	,098	,007	-,060	-,047	,056	,056
	συ- σχέτι- σης									
	Σημα- ντικό- τητα	,298	,619	,695	,296	,940	,524	,618	,550	,549
	Πλή- θος	116	116	116	116	116	116	116	116	116
Χρόνια συ- νολικής εκ- παιδευτικής προϋπηρε- σίας στη δη- μόσια εκ- παίδευση	Συντε- λε- στής	,046	-,009	,006	-,020	-,117	-,193*	-,091	,027	-,038
	συ- σχέτι- σης									
	Σημα- ντικό- τητα	,627	,928	,948	,834	,209	,038	,330	,775	,687
	Πλή- θος	116	116	116	116	116	116	116	116	116

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$)

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 32, η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα τους στόχους των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών, επιπρόσθετων προσόντων και το στόχο για συγγραφική δραστηριότητα. Αυτό φαίνεται από το βαθμό σημαντικότητας όπου εμφανίζουν οι τρεις αυτοί στόχοι σε συσχέτιση με την ηλικία και είναι $< 0,05$, όπως δείχνουν οι παραπάνω υπογραμμισμένοι αριθμοί.

Συσχέτιση προκύπτει επίσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία και το στόχο των εκπαιδευτικών για απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων (βαθμός σημαντικότητας $0,038 < 0,05$). Ο συντελεστής συχνότητας (-0,193) δείχνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση τόσο μικρότερο το ενδιαφέρον τους για την απόκτηση επιπλέον προσόντων.

Πίνακας 33

Επίδραση Φύλου στα Εσωτερικά Κίνητρα των Εκπαιδευτικών

	Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	Εισηγήσεις του διευθυντή/τριας	Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	Απόκτηση καλύτερων προσόντων	Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	Εμπλουτισμός του portfolio μου
X2	0,792	0,139	0,611	0,47	0,125	0,409	0,179

Παρατηρούμε στον Πίνακα 33 ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του φύλου με τα κίνητρα που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί ως προς την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος καθώς καμία τιμή δεν είναι μικρότερη του 0,05, έπειτα από τη συσχέτιση του παράγοντα «φύλο» με τον παράγοντα «εσωτερικά κίνητρα». Οπότε, σύμφωνα με τη θεωρία του Pearson Chi-Square, με τιμή μεγαλύτερη του 0,05, οι υποθέσεις επιβεβαιώνονται και δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων.

Πίνακας 34

Συσχέτιση Ηλικίας, Σχέσης Εργασίας και Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας με τα Εσωτερικά Κίνητρα των Εκπαιδευτικών

Spearman		Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	Εισηγήσεις του διευθυντή/τριας	Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	Απόκτηση καλύτερων προσόντων	Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	Εμπλουτισμός του portfolio μου
Ηλικία	Συντελεστής συσχέτισης	-,022	-,118	-,157	-,048	-,094	-,041	-,323**
	Σημαντικότητα Πλήθος	,812 116	,208 116	,093 116	,610 116	,318 116	,659 116	,000 116
Σχέση εργασίας	Συντελεστής συσχέτισης	,099	-,097	,006	-,049	-,003	,076	-,229*
	Σημαντικότητα Πλήθος	,291 116	,303 116	,948 116	,604 116	,976 116	,419 116	,013 116
Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	Συντελεστής συσχέτισης	,125	-,069	,036	-,096	-,126	-,068	-,181
	Σημαντικότητα Πλήθος	,180 116	,462 116	,702 116	,304 116	,178 116	,466 116	,052 116

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$)

Βάση του Πίνακα 34 η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει το εσωτερικό κίνητρο των εκπαιδευτικών για τον εμπλουτισμό του portfolio τους, καθώς εμφανίζει βαθμό

σημαντικότητας $0,000 < 0,05$ και αρνητική τιμή συσχέτισης με μεγάλη απόσταση από το μηδέν οπότε υπάρχει δυνατή συσχέτιση. Αυτό φανερώνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο τους ενδιαφέρει ως κίνητρο παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος ο εμπλουτισμός του portfolio τους.

Σε μικρότερο βαθμό υπάρχει συσχέτιση επίσης ανάμεσα στη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με τον εμπλουτισμό του portfolio τους (βαθμός σημαντικότητας $0,013 < 0,05$).

Πίνακας 35

Συσχέτιση Επιμορφωτικών Αναγκών με τα Εσωτερικά Κίνητρα των Εκπαιδευτικών

Spearman		Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	Εισηγήσεις του διευθυντή/τριας	Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	Απόκτηση καλύτερων προσόντων	Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	Εμπλουτισμός του portfolio μου
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης	Συντελεστής συσχέτισης	,345**	,397**	,380**	,315**	,341**	,240**	,508**
	Σημαντικότητα Πλήθος	,000 116	,000 116	,000 116	,001 116	,000 116	,009 116	,000 116
Ανάπτυξη την κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	Συντελεστής συσχέτισης	,384**	,212*	,210*	,584**	,501**	,447**	,457**
	Σημαντικότητα Πλήθος	,000 116	,023 116	,024 116	,000 116	,000 116	,000 116	,000 116
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία	Συντελεστής συσχέτισης	,238*	,171	,342**	,178	,271**	,283**	,238*
	Σημαντικότητα Πλήθος	,010 116	,067 116	,000 116	,057 116	,003 116	,002 116	,010 116

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$)

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στον Πίνακα 35 προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και σχεδόν σε όλα τα κίνητρα που θέτουν κατά την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος καθώς ο βαθμός σημαντικότητας σχεδόν ανάμεσα σε όλες τις μεταβλητές είναι σχεδόν

ίσος με το μηδέν. Ο συντελεστής συσχέτισης σε όλες τις συσχετίσεις είναι θετικός οπότε υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές.

Ως αποτέλεσμα αυτού οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενίσχυση δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία) επηρεάζονται από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Ως κίνητρα για συμμετοχή των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση αναφέρονται στην συγκεκριμένη έρευνα η ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή και απόκτηση καλύτερων προσόντων, οι ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, οι εισηγήσεις του διευθυντή, η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη και διαφοροποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού και ο εμπλουτισμός του portfolio του.

Εξάιρεση αποτελεί η ανάγκη για ενίσχυση των δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία η οποία δεν επηρεάζεται από το κίνητρο για καλύτερη αμοιβή και προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη.

Πίνακας 36

Συσχέτιση Επιμορφωτικών Αναγκών με τους Στόχους των Εκπαιδευτικών

Spearman		Βελτίωση των διδασκόντων μου γνώσεων και δεξιοτήτων	Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου	Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	Ανταλλαγή εμπειριών	Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	Συγγραφική δραστηριότητα (π.χ. δημοσιεύσεις)	Γνωριμία με συναδέλφους	Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης	Συντελεστής συσχέτισης	,328**	,328*	,247**	,154	,379**	,311**	,459**	,316**	,323**
	Σημαντικότητα	,000	,000	,008	,099	,000	,001	,000	,001	,000
Ανάπτυξη την κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	Πλήθος	116	116	116	116	116	116	116	116	116
	Συντελεστής συσχέτισης	,478**	,435*	,418**	,384**	,253**	,427**	,156	,121	,374**
	Σημαντικότητα	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,095	,194	,000
	Πλήθος	116	116	116	116	116	116	116	116	116

Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία	συντελεστής συσχέτισης	,263**	,127	,190*	,133	,225*	,302**	,237*	,139	,223*
	Σημαντικότητα	,004	,174	,041	,155	,015	,001	,010	,138	,016
	Πλήθος	116	116	116	116	116	116	116	116	116

(* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$)

Βάσει του Πίνακα 36 υπάρχει θετική συσχέτιση (λόγω θετικού συντελεστή συσχέτισης) ανάμεσα σε όλες σχεδόν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι ως προς την επιμόρφωσή τους. Ωστόσο, δεν φαίνεται η ανάγκη για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και για ενίσχυση δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία να επηρεάζονται από στόχους όπως είναι η συγγραφική δραστηριότητα και η γνωριμία με συναδέλφους καθώς ο βαθμός σημαντικότητας που εμφανίζουν είναι $>0,05$. Η ενίσχυση δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν επηρεάζεται από το στόχο για βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και την ανταλλαγή εμπειριών. Αντίθετα η μεγαλύτερη συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην ανάγκη για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Συσχέτιση επίσης προκύπτει ανάμεσα στην ανάγκη για ενίσχυση της θεωρητικής του κατάρτισης με τη συγγραφική δραστηριότητα και την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών.

4.3. Σχολιασμός αποτελεσμάτων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά την ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης σε μια χρονική περίοδο όπου τα σχολεία βρισκόταν σε αναστολή λειτουργίας και εφαρμόζονταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέθοδος διδασκαλίας των μαθητών. Στην έρευνα πήραν μέρος 116 εκπαιδευτικοί με το 74% αυτών να είναι γυναίκες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 41-60 με εκπαιδευτική προϋπηρεσία άνω των είκοσι ετών και ήταν τοποθετημένοι ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ περίπου το 1/3 δήλωσε ότι εργαζόταν με τη σχέση εργασίας του αναπληρωτή. Τέλος, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι είναι έγγαμοι/άγαμοι με παιδιά.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών, κυρίως της ειδικότητας του δασκάλου, δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο σε αρκετό έως μεγάλο βαθμό αφορούσε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση αυτού. Σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρούν την επιμόρφωση ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δήλωσαν ότι είναι αρκετά έως πολύ σημαντική η παρακολούθηση αυτής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική τάξη όπως και ως προς τα εργαστήρια δεξιοτήτων.

Η επιμόρφωση ειδικότερα στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρήθηκε απαραίτητη σε μία χρονική περίοδο όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (107 από τους 116 εκπαιδευτικούς) έχει αξιοποιήσει ψηφιακές μεθόδους και εργαλεία για την διεξαγωγή του μαθήματος. Σχετικά με τη χρήση αυτών δήλωσαν ικανοποιημένοι σε μέτριο βαθμό όμως επίσης και σε μέτριο βαθμό ότι είναι έτοιμοι για μελλοντική χρήση μεθόδων όπως η τηλεεκπαίδευση.

Το θέμα της επιμόρφωσης που αποτελεί προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων, είναι σε μεγαλύτερο βαθμό η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη, ενώ φαίνεται ότι η θεματική κατεύθυνση της επιμόρφωσης αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αξίζει παράλληλα να αναφερθεί ότι το 50% σχεδόν των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, εκτός από το βασικό τίτλο σπουδών, δήλωσαν ότι κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αυτό αποδεικνύει και την επιθυμία των εκπαιδευτικών για περαιτέρω κατάρτιση και απόκτηση τυπικών προσόντων που θα μπορούν να αξιοποιήσουν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο.

Το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να καθορίζεται σύμφωνα με τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες, κάτι το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων να συντελείται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή από τους σχολικούς συμβούλους με τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αυτών, προκειμένου να ανταποκρίνεται το περιεχόμενο των προγραμμάτων στις

εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ως προς το χρόνο υλοποίησης των προγραμμάτων δήλωσαν ότι επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να λαμβάνει μέρος κατά τις καθημερινές με τη λειτουργία των σχολείων, είτε κατά τις πρωινές ώρες στη σχολική μονάδα που εργάζονται, είτε λαμβάνοντας τη σχετική εκπαιδευτική άδεια. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί η ύπαρξη μηχανισμών εσωτερικής αξιολόγησης, κάτι που αναφέρεται και στον Ξωχέλλη (2003).

Οι στόχοι οι οποίοι θέτουν οι εκπαιδευτικοί προς επίτευξη μέσα από την επιμόρφωση είναι η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων αυτών, ενώ πιστεύουν πως η ανάγκη για επιμόρφωση θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα επιδιώκουν να καλύψουν την προσωπική τους ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και την περαιτέρω απόκτηση προσόντων που θα ενισχύσει το εκπαιδευτικό τους έργο. Αντίστοιχα η πιστοποίηση και η μοριοδότηση που τους παρέχει το πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελούν από τα σημαντικότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σ' αυτό.

Μέσα από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να απαντηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, που είναι και το ουσιώδες ζήτημα της παρούσας έρευνας, εξήχθησαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα μέσω των οποίων μπορεί να σχηματιστεί μια εικόνα σχετικά με το πώς επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και τι προσδοκούν απ' αυτό. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μέσω της επιμόρφωσης να ενισχύσουν τη θεωρητική τους κατάρτιση ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, μέσω των γνώσεων και των επιπλέον προσόντων που θα αποκτήσουν. Εξίσου επιθυμούν να λάβουν μια καλύτερη αμοιβή, να διαφοροποιήσουν την εργασία τους και να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους. Η μεγαλύτερη βέβαια συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στην ανάγκη για ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης και τον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους, όπως και τη δημοσίευση των συγγραφικών τους δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκδηλώσει την ανάγκη για ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης έχουν σε μεγάλο βαθμό ως κίνητρο συμμετοχής την προσωπική τους ανάπτυξη και την απόκτηση επιπλέον προσόντων τα οποία επιπροσθέτως θα εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους, θα βελτιώσουν τις γνώσεις τους και θα ενισχύσουν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους. Όσον αφορά την ανάγκη των εκπαιδευτικών για

ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθητών τους, σχετίζεται με τα κίνητρα που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί για την παρακολούθηση ενός προγράμματος. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη για επιμόρφωση στις εξ αποστάσεως μεθόδους διδασκαλίας έχουν θέσει ως κίνητρο επιλογής επιμορφωτικού προγράμματος τις ανάγκες της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, την απόκτηση επιπλέον προσόντων και τον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους, όπως και να διαφοροποιηθεί η εργασία τους. Το κίνητρο όμως που φαίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό να επηρεάζει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εισήγηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

1. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κύριο πυλώνα του σχολείου και η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη μαζί τους, οπότε η συνεχής επαγγελματική τους εξέλιξη μπορεί να οδηγήσει την παιδεία σε ένα ανώτερο επίπεδο (Day, 2003). Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συστηματικής επιμόρφωσης η οποία στοχεύει στο να καλύπτει τα κενά που δημιουργούνται από τις συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ενισχύει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που έχουν αποκτηθεί κατά την αρχική τους εκπαίδευση και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Μπορεί η ανάγκη για ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων να έχει αναγνωριστεί και ενσωματωθεί στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, όμως προτού κινηθούν προς την ανάλογη επιμορφωτική κατεύθυνση, εξετάζουν πρώτα το χαρακτήρα αυτής, όπου περιλαμβάνει το διδακτικό περιεχόμενο, τον φορέα υλοποίησης, τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής, όπως και τη χρονική διάρκεια και τη δεσμευτικότητα που μπορεί να έχει, περί υποχρεωτικής ή προαιρετικής επιμόρφωσης. Οι περισσότεροι, σύμφωνα με τις μελέτες, προτιμούν να παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης μικρής διάρκειας, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων τους, και μη υποχρεωτικού χαρακτήρα, έχοντας το δικαίωμα επιλογής της επαγγελματικής τους κατάρτισης (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Ως κύριος στόχος της έρευνας τέθηκε να ερευνηθεί κατά πόσο οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς προς την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι στόχοι που επιθυμούν να πετύχουν κατά την ολοκλήρωση αυτού και τα προσωπικά στοιχεία αυτών, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας καθώς και τα χρόνια εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της έρευνας οι ανάγκες οι οποίες μελετήθηκαν είναι όπως τις αντιλαμβάνονται και τις εκφράζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και όχι έπειτα από κάποια συστηματική διερεύνηση. Η διατύπωση βέβαια πολλές φορές των αναγκών για επιμόρφωση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών κρύβει τον κίνδυνο να μην αποτυπώνονται οι πραγματικές ανάγκες για επιμόρφωση αλλά οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών.

Φάνηκε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες και τα κίνητρα ή τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς επικρατεί το υποκειμενικό

στοιχείο και διαμορφώνονται οι ανάγκες τους ανάλογα με το τι επιδιώκουν να αποκτήσουν μέσω της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί μετέχουν στην επιμόρφωσή τους έχοντας θέσει τους στόχους που επιδιώκουν να πετύχουν μέσα από αυτή και τις ανάλογες προσδοκίες που έχουν, καθώς δεν προσέρχονται σ' αυτήν *tabula rasa* αλλά έχοντας διαμορφώσει μοντέλα μάθησης τα οποία επιδέχονται προσαρμογών (Πατσός, 2015). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα κίνητρα που έχουν θέσει, ενώ τα κίνητρα επηρεάζουν εξίσου την απόφασή τους για την επιλογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης. Όπως αναφέρεται στους Κοντοπόδη & Αποστολίδη (2001) η αιτία βρίσκεται στην αλυσιδωτή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ανάγκη, τα κίνητρα και τους στόχους. Όταν εμφανίζεται στέρηση σε κάποιο τομέα δημιουργείται η επιθυμία ώστε με τις κατάλληλες ενέργειες το άτομο να οδηγηθεί προς την εκπλήρωση και ικανοποίηση αυτής. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών πολλές φορές διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο είναι το ενδιαφέρον τους ώστε μέσω της επιμόρφωσης να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους. Σε μικρότερο βαθμό τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τη σχέση εργασίας αυτών, δηλαδή εάν εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ως αναπληρωτές, αποσπασμένοι ή ωρομίσθιοι.

Είναι δύσκολο να γίνει ξεκάθαρη αναφορά στις ανάγκες, στους στόχους και στα κίνητρα για επιμόρφωση καθώς είναι παράγοντες που επηρεάζει ο ένας τον άλλον και συνδυαστικά οδηγούν το άτομο στην απόφαση να επιλέξει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Παραδείγματος χάρη, τα κίνητρα λειτουργούν ως παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την απόφαση του ατόμου για την επιλογή επιμορφωτικού προγράμματος ενώ επίσης οι στόχοι που θέτουν για την παρακολούθηση αυτού μπορούν να λειτουργήσουν ως εσωτερικό κίνητρο και πολλές φορές οι ίδιοι στόχοι μπορούν να είναι και το αποτέλεσμα της επιμόρφωσης, τα οποία και κρίνονται από τους στόχους που θέτουν οι επιμορφούμενοι.

Οι στόχοι αποτελούν ουσιώδες στοιχείο στην έρευνα των κινήτρων κάτι το οποίο προκύπτει μέσα από τον ορισμό των κινήτρων, ο οποίος αναφέρει τα κίνητρα ως τους παράγοντες αυτούς που κινητοποιούν τα άτομα προς δράση και ελέγχουν την ένταση αλλά και την ποιότητα της συμπεριφοράς που καθοδηγείται από τους στόχους (Paulsen & Feldman, 1999).

Σύμφωνα με τις διεθνείς επιστημονικές συζητήσεις, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης, υπάρχει πλήρη συμφωνία ως προς την ανάγκη για αξιολόγηση

και συνεχής βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτή να προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις παρούσες συνθήκες (Ξωχέλλης, 2003) όπως αυτές προκύπτουν με την πάροδο του χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα αντιλαμβάνονται τον μετασχηματιστικό τους ρόλο και την ανάγκη για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που να ακολουθούν την σύγχρονη εκπαίδευση. Οι ίδιοι φαίνεται να επιθυμούν όμως την εμπλοκή τους κατά το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες, οι οποίες για να εντοπιστούν υπάρχει ανάγκη για συστηματική έρευνα και μελέτη στην εκπαιδευτική κοινότητα από τους επίσημους επιμορφωτικούς φορείς.

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου κατά την επιμορφωτική διαδικασία είναι να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις δυνατότητές τους και την ανάγκη τους για ενεργή εμπλοκή κατά τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ επιδιώκει την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε όλα τα στάδια σχεδιασμού του προγράμματος. Στόχος του είναι, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να σχεδιάσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπου στο επίκεντρο να βρίσκεται ο ενήλικος σπουδαστής και μέσα από τις διαδικασίες μάθησης να γίνεται αυτοδύναμος, κοινωνικά υπεύθυνος και κριτικά σκεπτόμενος χρησιμοποιώντας τη μεταγνωστική δεξιότητα. Μέσω της ενεργής εμπλοκής του ατόμου στη μάθηση επιδιώκεται η προσωπική ανάπτυξη (Πατσός, 2015). Αυτός είναι και ο λόγος όπου προτιμάται από μερίδα των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση από τους Σχολικούς Συμβούλους στο χώρο της σχολικής μονάδας. Η αιτία κάποιες φορές βρίσκεται επίσης στην αδυναμία των εκπαιδευτικών για μετακίνηση στα επιμορφωτικά κέντρα λόγω φόρτου εργασίας, διαμονής σε απομακρυσμένες περιοχές κ.α.

Η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που σχεδιάζονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, έχει προαιρετικό χαρακτήρα (παρ. 1, αρθ. 95, Ν. 4823/2021). Παρόλα αυτά συνεκτιμάται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς η βεβαίωση παρακολούθησης που λαμβάνουν από τον/την διευθυντή/-ντρια της σχολικής μονάδας προστίθεται στον ηλεκτρονικό υπηρεσιακό του φάκελο (αρθ. 72). Ο προαιρετικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης εκφράζει κατά ένα μέρος την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο λειτουργίας της επιμόρφωσής τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέσα από τις απαντήσεις τους ότι επιθυμούν μια επιμόρφωση που να πραγματοποιείται σε εθελοντική βάση με τη δυνατότητα να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτής.

Σε άλλο πλαίσιο, με αρμόδιο φορέα το ΙΕΠ, πραγματοποιείται ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020» και ως στόχο έχουν τη δημιουργία ενός σύγχρονου μοντέλου επιμόρφωσης (Eurymdice, 2023). Παράλληλα με το ΙΕΠ, ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα και άλλους επιστημονικούς φορείς όπου μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την απαραίτητη εκπαίδευση που επιθυμούν. Πολλά από τα προγράμματα αυτά παρέχουν μοριοδότηση και πιστοποίηση στους εκπαιδευτικούς τα οποία πολλές φορές λειτουργούν ως κριτήριο για την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης, όπως ήδη έχει αναφερθεί, τείνει να είναι προαιρετικός και να επιλέγεται σύμφωνα με τις επιθυμίες ή ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στη δημόσια όμως εκπαίδευση υφίσταται και ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης ο οποίος αφορά τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και έχει ως σκοπό να τους εισάγει στη φιλοσοφία του σχολείου αλλά και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς με σκοπό την επικαιροποίηση των υπαρχουσών γνώσεων και την ενημέρωση για αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Αυτό για το οποίο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως των ετών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση.

Τα τελευταία έτη ο αγώνας του εκπαιδευτικού για καλύτερη αποκατάσταση στην εκπαίδευση καθώς και το υπάρχον σύστημα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς (μόνιμους και αναπληρωτές) σε μια συνεχή διαδικασία απόκτησης επιπλέον τυπικών προσόντων ώστε μέσω της μοριοδότησης αυτών να εξελιχθούν επαγγελματικά. Ως αποτέλεσμα αυτού οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που να τους παρέχουν πιστοποίηση και μοριοδότηση χωρίς να ανταποκρίνεται πάντα η επιμόρφωση που λαμβάνουν στις ανάγκες τους.

Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 οι ανάγκες για επιμόρφωση που προέκυψαν αφορούσαν τις μεθόδους εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η πανδημία που εκδηλώθηκε το 2019 και εμφανίστηκε στη χώρα μας το 2020 διαμόρφωσε την ανάγκη για ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία όλων των βαθμίδων, όπως και ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στις νέες αυτές συνθήκες. Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα εκείνη την περίοδο αναγκάστηκαν να λειτουργήσουν εξ αποστάσεως, κάτι που οδήγησε την εκπαίδευση σε μια νέα εποχή. Σύμφωνα με

στοιχεία της UNESCO (2020) το ποσοστό των μαθητών που σταμάτησε να πηγαίνει σχολείο στην αρχή εκδήλωσης της πανδημίας ανερχόταν σε 91,3%.

Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκανε χρήση μεθόδων και ψηφιακών εργαλείων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών τους, οι ίδιοι δηλώνουν ικανοποίηση από αυτές σε μέτριο βαθμό. Οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν εκείνη την περίοδο σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020) ήταν προφανείς λόγω της ελλειπούς ετοιμότητας σε τεχνολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο και ήταν αναμφίβολα μία από τις πιο βασικές προκλήσεις κατά την περίοδο της πανδημίας. Όπως αναφέρουν οι Παράσχου κ.ά (2021) η σημαντικότερη έλλειψη εμφανίζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών κατά την πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης αλλά και των μαθητών τους ως προς τον χειρισμό των ηλεκτρονικών συστημάτων, ειδικότερα όσον αφορά τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και της προσχολικής αγωγής.

Λίγους μήνες αργότερα σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με σκοπό να ενισχύει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που για πρώτη φορά εφαρμόστηκε καθολικά στη χώρα μας. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς μετά από την παρακολούθηση αυτού το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε σχετικά έτοιμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης.

2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αρχικά, η παρούσα έρευνα μπορεί να παρέχει γενικεύσιμα συμπεράσματα μόνο όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Περιφέρειας Κοζάνης και όχι προς το γενικό πληθυσμό. Μπορεί όμως να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς τις άλλες έρευνες παρόμοιου περιεχομένου. Για την δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη η καθιέρωση μιας συστηματικής διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς τον πληθυσμό της χώρας αλλά και ειδικότερα ως προς τις ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε σχολική μονάδα. Η παρακολούθηση ενός προγράμματος ωφέλιμου προς τον εκπαιδευτικό θα ωφελήσει εξίσου την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Έμφαση θα πρέπει εξίσου να δοθεί στην ανάπτυξη της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της καθιέρωσης μεμονωμένων σχολικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που να λειτουργούν παράλληλα με το συμβατικό σχολείο. Μία μορφή εκπαίδευσης που μπορεί να επιφέρει πολλές θετικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ έχει πολλά βήματα ακόμη να διανύσει ώστε να εξελιχθεί και να γίνει ισάξια της συμβατικής εκπαίδευσης.

3. Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε η πρόσβαση στα απομακρυσμένα σχολεία του νομού, που διεξήχθη η παρούσα έρευνα, οπότε στα σχολεία αυτά διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Επίσης, παρουσιάστηκε δυσκολία κατά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων καθώς ένα μέρος των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ήταν ελλιπή συμπληρωμένα, ώστε χρειάστηκε να διαμοιραστούν εκ νέου σε άλλες σχολικές μονάδες προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. *Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Πανεπιστήμιο Frederick.

Amani, M. A. A. (2014). Distance Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 152, 7 October 2014, 82-88. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814052264>

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση/Open Education: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/14057>

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση/Open Education: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20–48. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506>

Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης, Κ., Συννεφάκης, Χ. & Σπανουδάκη, Α. (2021). Η Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών την περίοδο της Πανδημίας COVID-19 (Μάρτιος -Απρίλιος 2020), από το Πανεπιστήμιο Κρήτης|Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α: Μια πρώτη Αποτίμηση. Στο Μπράτιτσης, Θ. (επιμ.), *12^ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*. 14-16 Μαΐου 2021. Φλώρινα.

Αναστασιάδου, Α. (2016). Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(1), 57-78.

Αντωνίου, Χρ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Ελληνικά Γράμματα.

Βαλκάνος, Ε. (2007). Εκτίμηση Εκπαιδευτικών Αναγκών. Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Banas, E. J. & Emory, W. F. (1998). History and issues of distance learning. *Public Administration Quarterly*, 22(3), 365-383. <https://www.jstor.org/stable/40862326>

Bayrakci, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1). <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1339&context=ajte>

Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Α' μέρος). *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 69, 42-49.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Βεργίδη (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία: Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126.

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Α. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ – ΓΓΕΕ.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τομ. Γ', Β' έκδοση. ΕΑΠ.

Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84.

Beck, D., Maranto, R. & Shakeel, M. D. (2016). Does Rural Differ? Comparing Parent and Student Reasons for Choosing Cyber Schooling. *The Rural Educator*, 37(3), 1-16. <https://scholarsjunction.msstate.edu/ruraleducator/vol37/iss3/1/>

Bovee, C. L., & Thill, J. V. (1992). *Marketing*. NY: McGraw-Hill.

Bri, D., Garcia M., Coll, H. & Lloret, J. (2009). A Study of Virtual Learning Environments. *WSEAS TRANSACTIONS on ADVANCES in ENGINEERING EDUCATION*. 1, Vol.6 (January). [Microsoft Word - GPetropol.doc \(wseas.us\)](https://www.wseas.us/microsoft-word-gpetropol.doc)

Britain, S. & Liber, O. (2004). A framework for pedagogical evaluation of virtual learning environments. *Educational Cybernetics: Reports*. 2. [A framework for pedagogical evaluation of virtual learning environments - Archive ouverte HAL](#)

Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugaciewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. and Gonzalez Vazquez, I. (2021) *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*, Publications Office of the European Union: Luxembourg.

Γαβρηλίδου, Μ. (1999). Ο ρόλος του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 104, 92 – 96.

Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. 61-76. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, M., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. 358 – 390. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Τυπωθήτω.

gongrBETA (2020, Μάρτιος 31). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση [Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση | CoVid19.gov.gr](#)

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992). *ΣΥΝΘΗΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ*, C. 191, 1-110. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>

Eurydice (2023) *Διαρκής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/diarkis-epimorfosi-ton-ekpaideytikon-tis-prosholikis-kai-tis>

European Commission (May 2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rap-inen.pdf.

European Commission (July 2003). *Implementation of ‘‘Education & Training 2010’’ Work Programme: Stading Group of Indicators and Benchmarks*. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/idicators-andbenchmarks_en.pdf

European Parliament (2004). *Η στρατηγική της Λισαβώνας: μια πιο ανταγωνιστική Ευρώπη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας*. <https://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1, 4-13. https://www.researchgate.net/publication/248940361_Mapping_the_Boundaries_of_Distance_Education_Problems_in_Defining_the_Field

Hochly, N. (2013). Mobile learning. *ELT Journal*, 67(1), 80–84. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs064>

Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. Nichols Publishing Co.

Inomkhujayev, A. A. & Dexqonboyeva, M. K. (2023). The development of distance learning in recent years. *EURASIAN JOURNAL OF MATHEMATICAL THEORY AND COMPUTER SCIENCES*. 3(5), (May), 7-15. [Προσмотр «THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING IN RECENT YEARS » \(in-academy.uz\)](https://www.in-academy.uz/ru/2023/05/07/development-of-distance-learning-in-recent-years)

International Labour Organization (2000). *Lifelong Learning in the Twenty-First Century: The Changing Roles of Educational Personnel*. International Labour Organization.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Μεταίχμιο.

Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in Education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher development*, 11(2). 149-173. Routledge.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530701414779?scroll=top&need-Access=true>

Καρακιάζης Κ., Φουλίδη Ξ., Παπακίτσος Ε. Χ., Παπαπανούση Χ., Θεολογής Ε. & Αργυρίου Α. (2016). Ανίχνευση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*. 11. 157-171. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t11-10.pdf

Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικό Υλικό*, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ. https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας] <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13285/1/KatsafourosMsc2009.pdf>

Kaufman, R. (1994). *A Needs Assessment Audit. Performance + Instruction*. 33(2). 14-16. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pfi.4160330205>

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων β'. Διδακτική Ενηλίκων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ.** (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*. 3(3). 257-273. http://journal.primedu.uoa.gr/greek/index_gr.html
- Keegan, D.** (1988). On defining distance education. In Sewart. D, Keegan, D. & Holmberg, B. (Eds.), *Distance education: International perspectives*, 6-33. Routledge.
- Keegan, D.** (1996). *Foundations of Distance Education: Third Edition*. Routledge https://books.google.gr/books?id=nYkrTWDj5twC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Keegan, D.** (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Μεταίχμιο.
- Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ.** (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πρακτικά*, 9(2Α), 168-184, 23-26 Νοεμβρίου 2017, Αθήνα.
- Knowles, M. S.** (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Association Press. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=757366>
- Κοντοπόδης, Ζ. Μ. & Αποστολίδης, Α. Σ.** (2001). *Η Σημασία των Κινήτρων Στην Εκπαίδευση*. ΣΕΛΕΤΕ. <https://kontopodis.edu.gr/Ready/kinitra.htm>
- Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ.** (2018). Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*. Νοέμβριος 2018. Πάτρα.
- Κουμπαρέλης, Α.** (2019). Οι «Ανάγκες» με βάση την ταξινόμηση του Maslow. *Αρχές Μάρκετινγκ- Σημειώσεις*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο Σχολή Επιστήμης της Πληροφορίας και Πληροφορικής, Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας. Κεφαλονιά.
- Κουτρουβέλης, Ι. Α.** (2015). *ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΕΣ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ: για Μηχανικούς και Θετικούς Επιστήμονες*. GOTSIS.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Πεδίο.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. 13-38. ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, 7-41. Αθήνα: Προπομπός.

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Καραγιάννη, Ε. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟС): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση». Απρίλιος 2020. ΙΕΠ/ΕΑΠ. [Unit1.1.pdf \(sch.gr\)](#)

Μαρτίδου, Ρ. (2015). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*. Τομ. Β', 1. 16-26. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/?page_id=93

Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation in Psychological Review*, 50, 370-396. August 2000. York University. <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. 93-135. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7. [\(PDF\) Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης \(researchgate.net\)](#)

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Στο D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education*, 22-38. Routledge.

Murphy, J. (2014). The Social and Educational Outcomes of Homeschooling. *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02732173.2014.895640>

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2016) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What Matters Most: Teaching for America's Future*. Report of the National Commission on Teaching & America's Future. New York, N.Y.

Νικολαΐδου, Ν. & Κώστας, Α. (2021). Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Επείγουσα Διαδικτυακή Διδασκαλία εν μέσω Πανδημίας: Απόψεις Εκπαιδευτικών Ν. Θεσσαλονίκης. Στο Μπράτιτσης Θ. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 12^{ου} Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, 82-89. 12-16 Μαΐου 2021.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3735>

Ντούσκας, Ν., Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Ανικούλα.

Ξωχέλλης, Π. (2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.-Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>

Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 593 – 601. Αθήνα: Πεδίο.

ΟΕΠΕΚ (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Παγγέ, Τζ. (1999). Μάθηση από απόσταση και εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Τσολακίδης Κ. (Επιμ.) *Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα “Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από Απόσταση και δια Βίου Εκπαίδευση”*, 52-55. 21 & 22 Νοεμβρίου, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών & Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Παγκάκης, Γ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Σάκκουλας.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010α). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί*, μέρος 1ο . Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010β). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων, Συσχέτιση-Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*, μέρος 8ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Σχολική εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτες περίπτωσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στα *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*, Τόμος Γ', 85-98.

Παπαδημητρίου, Σ. (2020). Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην επείγουσα εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ. & Παράσχου, Β. (επιμ.) *Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. 191-202.

Παπαματθαίου, Μ. (2020, 13 Σεπτεμβρίου). Πώς λειτούργησε το εκπαιδευτικό σύστημα στην καραντίνα. *Το Βήμα*. <https://www.tovima.gr/2020/09/17/society/pos-leitourgiseto-ekpraideytiko-systima-stin-karantina>

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ Ζ. & Λιακοπούλου Μ. (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Β'. ΑΘΗΝΑ.

Παράσχου, Β., Κρητικός, Γ. & Κώστας, Α. (2021). Σύγχρονη & Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την 1^η φάση της Πανδημίας λόγω COVID-19: Συμπεράσματα από το Ταχύρρυθμο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Μπράττισης Θ. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 12^{ου} Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, 41-48.

Παράσχου, Β., Σπύρου, Σ., Σοφός, Α., Φούζας, Γ., Ρουσάκη, Φ. & Γιασιράνης, Σ. (2021). Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών την περίοδο του covid-19. Στο *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 462-471.

Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7^ο, 36-51. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-03.pdf

Paulsen, M. B. & Feldman, K. A. (1999). Student Motivation and Epistemological Beliefs. In *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-25.

Perron, M. (1991). Vers un Coninuum de la Formation des Enseignants: Elements d'Analyse. In *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Communications du colloque de: Recherche et Formation*, 10, 137-152. INRP

Peters, O. (2003). Distance Education in Transition. *New Trends and Challenges. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*, 5. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/550/2/petdis02.pdf>

Renard, O. Y. A. & Milt, K. (2023). Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. https://www.europarl.europa.eu/erpl-app-public/factsheets/pdf/el/FTU_3.6.3.pdf

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rumble, G. (1989). On defining distance education. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 8-21. <https://www.learntechlib.org/p/141746/>

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις In – service training of teachers: issues of definition and typology. Greek experience and the international trends. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 5. 104-126.

Saultz, A. & Fusarelli, L. (2017). Online Schooling: A Cautionary Tale. *Journal of School Choice*. 11(1), 29-41. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15582159.2016.1272928>

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. 2015. *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/183> .

Τζιντζίδης, Α. (2010). *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του*

(1998-2000, 1991-2001 και 2000-2002). *Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/31929>

Traxler, J. (2005). Defining Mobile Learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*. https://www.researchgate.net/publication/228637407_Defining_mobile_learning

Traxler, J. (2009). Learning In a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 1-12, (January-March).
https://www.researchgate.net/publication/372447949_Learning_In_Mobile_Age

Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων, SPSS, EXCEL, S-Plus*. ΖΗΤΗΣ.

UNESCO (1970). Educational trends in 1970: an international survey. *International Conference on Education*, 32nd, Geneva.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000673>

UNESCO (2020). *COVID-19 impact on education*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). *Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση*. Covid19.Gov.gr. <https://covid19.gov.gr/ex-apostaseos-scholiki-ekpedefsi/>

Υφαντή, Α. και Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46. Περιοδική Έκδοση Επιστημονικού-Εκπαιδευτικού Προβληματισμού. <https://www.pedagogy.gr/index.php/arxeio-teuxwn>

Χασάπης, Δ. (1994). *Πρόσβαση, ποιότητα και εύρος της Σ.Ε.Κ. στην Ελλάδα*. Ι.Ν.Ε.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Δαρδανός.

Villegas – Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. UNESCO/International Institute for Educational Planning.

World Educational Blog (2020). Covid-19: How is Greece coping with school closure?. *Global Education Monitoring Report*. 14 April 2020. GEM Report. <https://world-education-blog.org/2020/04/14/covid-19-how-is-greece-coping-with-school-closure/>

ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ

Νόμος 4379/1964, Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 182/24.10.1964, Τεύχος Α).

Νόμος 1304/1982, Επιστημονική-Παιδαγωγική Καθοδήγηση και Διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 144/1982)

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄ 167/30.9.1985).

Νόμος 1824/1988, Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄ 296/30.12.1988).

Νόμος 2009/1992, άρθρο 17 & 18, Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992).

Νόμος 2327/1995, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας Ρύθμισης Θεμάτων Έρευνας Παιδείας και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄ 156/31.7.1995).

Νόμος 2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 24/13-2-2002).

Νόμος 3528/2007, άρθρο 47, Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄26/ 9.2.2007).

Νόμος 3966/2011, Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ‘‘ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ’’ και λοιπές διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄118/24.5.2011).

Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄102/12.06.2018).

Νόμος 4559/2018, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄142/03.08.2018).

Νόμος 4610/2019, Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄70/07.05.2019).

Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).

Π.Δ. 127/1977, Περί οργανώσεως και λειτουργίας παρά τω Κ.Ε.Μ.Ε. Σχολής Επιμορφώσεως λειτουργών μέσης εκπαίδευσως (ΣΕΛΜΕ), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄40/12.02.1977).

Π.Δ. 45/1999, Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 46/11.3.1999 τ.Α΄).

Υπ. Απόφαση 5125/Ε3/2021, Έναρξη δράσης ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Β΄ 5727), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 87//τ.Β΄/15-1-2021).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Συνοδευτική επιστολή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

“ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας έχει συνταχθεί στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας που διεξάγω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, “Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης”, του Τμήματος “Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής”. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται. Για το λόγο αυτό η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από εσάς είναι απαραίτητη αφού οι απόψεις και οι εμπειρίες σας είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο επίσης είναι κοινό για όλους και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Βεβαιωθείτε, προτού απαντήσετε, ότι έχετε διαβάσει προσεκτικά κάθε ερώτηση, καθώς και ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Τζιδημοπούλου Ραφαέλα

Δασκάλα ΠΕ70

Για οποιαδήποτε διευκρίνηση μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου

raftzidhl@gmail.com

Ερωτηματολόγιο

ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. ΦΥΛΟ

Αντρας Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ

22-30 31-40 41-50 51-60 >60

3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Άγαμος/η Έγγαμος/η Άγαμος/η ή έγγαμος/η με παιδιά

4. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α Αποσπασμένος/η

5. ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙ-

ΔΕΥΞΗ

0-4 5-10 11-20 21-30 31 ΚΑΙ ΑΝΩ

6. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Δάσκαλος/α Φυσικής αγωγής Εικαστικών Ξένων γλωσσών

Μουσικής Παράλληλης στήριξης Άλλο

7. ΣΠΟΥΔΕΣ

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Διδασκαλείο Μεταπτυχιακές Σπουδές Διδακτορικό Δίπλωμα

ΣΕΛΔΕ ΠΕΚ Άλλα επιμορφωτικά προγράμματα

Μέρος Α'

Σημειώστε με X τις δηλώσεις που ανταποκρίνονται στη δική σας περίπτωση.

1.α Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2020-2021 κάποιο πρόγραμμα ενδο-πηρεσιακής επιμόρφωσης ή άλλου φορέα;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

1.β. Εάν ναι, σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν οι επιμορφωτικές αυτές δραστηριότητες στις ανάγκες σας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

1.γ. Αφορούσε κάποιο από αυτά τα προγράμματα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

2.α. Κατά τη σχολική περίοδο 2020-2021 κάνατε χρήση ψηφιακών πλατφόρμων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθητών σας;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

2.β. Εάν ναι, κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη χρήση αυτών;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

3.α. Ποιο είναι το περιεχόμενο προγραμμάτων στο οποίο έχετε επιμορφωθεί;

1. Διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος	
2. Περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος	
3. Διαχείριση της τάξης	
4. Διοίκηση στην εκπαίδευση	

5. Επικοινωνία στην εκπαίδευση	
6. Εκπαιδευτικές καινοτομίες	
7. Δίκτυα σχολείων	
8. Σχολική πραγματικότητα (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων κ.α.)	
9. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	
10. Εργαστήρια Δεξιοτήτων	
11. Σχολική Ψυχολογία	
12. Νέες τεχνολογίες και ψηφιακή μάθηση	
13. Εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	
14. Περιβάλλον	
15. Φύλο	
16. Πολυπολιτισμικότητα	
17. Ευρωπαϊκή ταυτότητα	

3.β. Κατά πόσο αποτελούν προτεραιότητα για εσάς οι πιο κάτω θεματικές κατευθύνσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης;

	Καθό- λου 1	Λίγο 2	Αρ- κετά 3	Πολ ύ 4	Πάρ α πολύ 5
1. Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση-συγκριτική εκπαίδευση					
2. Ισότητα ευκαιριών					
3. Ποιότητα στην εκπαίδευση					
4. Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση					
5. Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)					
6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση					
7. Στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους των εκπαιδευτικών					
8. Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα					
9. Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες					
10. Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο					
11. Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς					
12. Η παιδαγωγική των ΤΠΕ στην εκπαίδευση					
13. Επιμόρφωση στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης					
14. Σχολική ψυχολογία					
15. Κίνητρα μαθητών για μάθηση					
16. Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας					
17. Συνεργασία με τους γονείς					

18. Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας					
19. Εθνική εκπαιδευτική πολιτική					
20. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας					
21. Συμβουλευτική και σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός					
22. Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς					

4. Πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες ώστε να επηρεάσουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
1. Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι					
2. Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή					
3. Εισηγήσεις του διευθυντή/τριας					
4. Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη					
5. Απόκτηση καλύτερων προσόντων					
6. Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου					
7. Εμπλουτισμός του portfolio μου					

5. Ποια χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι για εσάς τα σημαντικότερα για να πάρετε την απόφαση να το παρακολουθήσετε;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
1. Διάρκεια των σεμιναρίων					
2. Γνώμη των συναδέλφων					
3. Χρόνος και χώρος επιμόρφωσης					
4. Εισηγητής					
5. Θέμα					

6.α. Ποιες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προτιμάτε;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
1. Εργαστήρια					
2. Συνέδρια					
3. Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας					
4. Μεταπτυχιακές σπουδές					
5. Μάθηση εξ αποστάσεως					
6. Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο					
7. Συνεδριάσεις προσωπικού					
8. Ανταλλαγή εμπειριών					
9. Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός					
10. Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδασκτικό έργο					
11. Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)					
12. Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη					
13. Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς					

6.β. Που πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	1	2	3	4	5
1. Στη σχολική μονάδα					
2. Σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης					
3. Σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης					
4. Δεν έχει σημασία					
5. Σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο					

6.γ. Πότε πιστεύετε πως πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση;

	Διαφωνώ απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Ούτε συμφωνώ ούτε δια- φωνώ 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ απόλυτα 5
1. Τα Σαββατοκύριακα					
2. Κατά τη διάρκεια των διακοπών					
3. Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευμα- τινό χρόνο					
4. Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο-εκπαιδευτική άδεια					
5. Δεν έχει σημασία					

7. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης; Αξιολογήστε τα.

	Καθόλου 1	Σε μικρό βαθμό 2	Σε αρκετό βαθμό 3	Σε μεγάλο βαθμό 4	Σε πολύ μεγάλο βαθμό 5
1. Βελτίωση των δικών μου γνώσεων και δεξιοτήτων					
2. Βελτίωση των γνώσεων των μαθη- τών μου					
3. Απόκτηση νέων δεξιοτήτων					
4. Ανταλλαγή εμπειριών					
5. Απόκτηση επίσημων πιστοποιητι- κών					
6. Απόκτηση επιπρόσθετων προσό- ντων					
7. Συγγραφική δραστηριότητα (π.χ. δημοσιεύσεις)					
8. Γνωριμία με συναδέλφους					
9. Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη					

Μέρος β'

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:

1.α. μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα;

	Καθόλου 1	Σε μικρό βαθμό 2	Σε αρ- κετό βαθμό 3	Σε με- γάλο βαθμό 4	Σε πολύ μεγάλο βαθμό 5
1. Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα					
2. Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης					
3. Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)					

1. β. πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω φορείς;

	Καθόλου 1	Σε μικρό βαθμό 2	Σε αρ- κετό βαθμό 3	Σε με- γάλο βαθμό 4	Σε πολύ μεγάλο βαθμό 5
1. Το παιδαγωγικό Ινστιτούτο					
2. ΠΤΔΕ					
3. ΠΕΚ					
4. Σχολικοί Σύμβουλοι					
5. Η Σχολική Μονάδα					
6. ΙΕΠ					
7. Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης					

1. γ. πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω ομάδες;

	Καθόλου 1	Σε μικρό βαθμό 2	Σε αρ- κετό βαθμό 3	Σε με- γάλο βαθμό 4	Σε πολύ με- γάλο βαθμό 5

1. Εκπαιδευτικοί (0-5 χρόνια υπηρεσίας)					
2. Εκπαιδευτικοί (5-10 χρόνια υπηρεσίας)					
3. Εκπαιδευτικοί (10-20 χρόνια υπηρεσίας)					
4. Εκπαιδευτικοί (20+ χρόνια υπηρεσίας)					

2. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην:

	Καθόλου 1	Σε μικρό βαθμό 2	Σε αρ- κετό βαθμό 3	Σε με- γάλο βαθμό 4	Σε πολύ με- γάλο βαθμό 5
1. Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης					
2. Ανάπτυξη την κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας					
3. Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία					

3. Πιστεύω ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να καθορίζεται με βάση:

	Καθόλου 1	Σε μικρό βαθμό 2	Σε αρ- κετό βαθμό 3	Σε με- γάλο βαθμό 4	Σε πολύ με- γάλο βαθμό 5
1. Τις εθνικές ανάγκες					
2. Τις ανάγκες των σχολικών μονάδων					
3. Τις ανάγκες των εκπαιδευτικών					
4. Τις επίκαιρες ανάγκες (π.χ. περίοδος covid)					

4. Ποιος θεωρείτε ότι είναι σήμερα ο βαθμός της διδακτικής σας ετοιμότητας σχετικά με την τηλεκαί-
δευση;

Ελάχιστος	Μικρός	Μέτριος	Μεγάλος	Άριστος
1	2	3	4	5

5. Πιστεύω ότι η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι
σημαντική:

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

6. Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα για να αυξηθεί η συμμε-
τοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:

	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρ- κετό βαθμό	Σε με- γάλο βαθμό	Σε πολύ με- γάλο βαθμό
	1	2	3	4	5
1. Μισθολογική αύξηση/ παροχή επιδομάτων					
2. Μοριοδότηση της επιμόρφωσης					
3. Πιστοποίηση της επιμόρφωσης					
4. Μείωση διδακτικού ωραρίου					
5. Προσφορά υποτροφιών					
6. Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών					

7. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να λειτουργεί στο πιο κάτω πλαίσιο:

	Καθόλου 1	Σε μικρό βαθμό 2	Σε αρ- κετό βαθμό 3	Σε με- γάλο βαθμό 4	Σε πολύ με- γάλο βαθμό 5
1. Να υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεω- τική επιμόρφωση					
2. Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση					
3. Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή					
4. Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να οδηγεί σε άλλα ωφελήματα (π.χ. αύξηση μισθού/ ε- πιδόματα)					
5. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων:					

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε!