



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αυτομόρφωση εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικά
περιβάλλοντα.**

ΑΓΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ - Α.Μ. 104660

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΔΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

ΠΑΤΡΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ, 2018

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («Άγριου Μαρία») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει την διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτομόρφωσής τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης ώστε να μετρηθούν μεταβλητές, όπως ο βαθμός ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα που συμβάλλουν στην αυτομόρφωσή τους μέσω ηλεκτρονικών μέσων εκπαίδευσης. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία αναλύθηκαν στατιστικά μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής SPSS. Τα βασικά ευρήματα της έρευνας επιδεικνύουν υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιδιώκει την αυτομόρφωσή του θεωρώντας την σημαντική για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Θεωρούν επίσης ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παρέχουν ευελιξία χώρου και χρόνου στη μελέτη τους, εφόσον οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους δεν τους επιτρέπουν την παρακολούθηση προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης. Όμως οι περισσότεροι θεωρούν ότι το Ελληνικό σχολείο δεν ενθαρρύνει ούτε υποστηρίζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση και γι' αυτό στηρίζονται μόνο στην προσωπική τους πρωτοβουλία, γεγονός όμως που τους αποθαρρύνει λόγω του υψηλού κόστους των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

ΛΕΞΕΙΣ – ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.

- Αυτομόρφωση
- Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα
- Εκπαιδευτικοί
- Ελληνικό σχολείο
- Κίνητρα και εμπόδια
- Επιμόρφωση
- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Ενήλικες εκπαιδευόμενοι

ABSTRACT

The present thesis seeks to investigate the motives and obstacles of Greek teachers in the process of their self-education in electronic environments. The quantitative method of approach was chosen in order to calculate variables, such as the level of satisfaction of Greek teachers from their participation in programmes contributing to their self-education through electronic means of education. Questionnaires were distributed among teachers of primary and secondary education, which were statistically analysed through the SPSS electronic application (platform). The key findings of the research show a high percentage of secondary education teachers seeking their self-education, considering it important for their personal and professional progress, and also that Greek teachers are quite familiar with computers. They also think that electronic environments provide a flexibility of space and time when they study, since family and professional obligations do not allow them to attend formal education programmes. However, most of them think that the Greek school does not encourage nor does it support the teachers' wish for self-education and this is the reason why they only rely on their own initiative, which, however, discourages them due to the high cost of educational programmes in electronic environments.

KEYWORDS – KEY PHRASES.

- Self-education
- Electronic environments
- Teachers
- Greek school
- Motives and obstacles
- Training
- Distance learning
- Adult learners
- Greek school culture

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΛΕΞΕΙΣ – ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.	4
ABSTRACT	5
KEYWORDS – KEY PHRASES.	6
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	12
Η ΣΗΜΑΣΙΑ-ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	12
1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ	14
1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ	16
1.3 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	17
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	20
2.1 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	20
2.2 ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	23
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.	28
3.1 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	28
3.2 ΑΝΑΓΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ	30
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	32
4.1.1 ΟΜΑΔΑ- ΣΤΟΧΟΣ	32
4.1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	32
4.1.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
4.1.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	34
4.1.5 – ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ	34
4.1.6 –ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ	35
4.1.7 ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	39
4.1.8 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	40

4.1.9 ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	41
4.1.10 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	41
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	43
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	43
5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	43
5.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ	62
5.3 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	63
ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	64
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	64
6.1 ΕΠΙΔΙΩΚΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ.	64
6.2 ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ	65
6.3 ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ.	66
ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΟΛΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	67
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	90
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	90
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ	97

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: ΦΥΛΟ

Πίνακας 2: ΗΛΙΚΙΑ

Πίνακας 3:ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Πίνακας 4: ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Πίνακας 5: ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πίνακας 6: ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πίνακας 7: ΓΝΩΣΕΙΣ_ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ_ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

Πίνακας 8: ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

Πίνακας 9: ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Πίνακας 10:ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πίνακας 11: ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΤ

Πίνακας 12: ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πίνακας 13: Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ

Πίνακας 14: ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Πίνακας15: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΑΝ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

Πίνακας 16: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΠΟΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΠΟΙΑ ΜΟΡΦΗ ΕΙΧΕ

Πίνακας 18: ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Πίνακας 19: ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

Πίνακας 20: ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Πίνακας 21: ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Πίνακας 22: ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Πίνακας 23: Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

Πίνακας 24: ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΑΞΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Πίνακας 25: ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.

Πίνακας 26: Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

Πίνακας 27: ΤΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Η ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΧΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ.

Πίνακας 29: ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 30: ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

Πίνακας 31: Η ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΑΙΤΕΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ.

Πίνακας 32: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΠΑΡΟΧΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Πίνακας 33: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία είναι αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αυτομόρφωσή τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ποια κίνητρα αντιμετωπίζουν στην διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης και ποια εμπόδια επίσης συναντούν στη διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης.

Στο πρώτο κεφάλαιο ορίστηκε η έννοια της αυτομόρφωσης ως μια σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος βρίσκεται σε επαφή με επίσημους ή ανεπίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς αναπτύσσοντας ενεργητική στάση. Αναπτύχθηκαν επίσης διάφορες θεωρίες σχετικές με την αυτομόρφωση, όπως η ανθρωπιστική και η απελευθερωτική θεωρία και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ακόμη αναφέρθηκαν και τα εμπόδια που εμφανίζονται στην αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η διευκρίνιση των χαρακτηριστικών της ηλεκτρονικής μάθησης και παρουσιάστηκαν έρευνες σχετικές με τα κίνητρα και τα εμπόδια στην ηλεκτρονική μάθηση.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώθηκε στην αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διερευνώντας πόσο επηρεάζει η ταυτότητα του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού την επιδίωξη της ηλεκτρονικής αυτομόρφωσής του. Παρουσιάστηκαν και έρευνες σχετικές με την κουλτούρα του Ελληνικού σχολείου και το βαθμό που αυτό ενθαρρύνει την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύθηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας του εργαλείου συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας κατόπιν στατιστικής ανάλυσης.

Τέλος παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα της διπλωματικής εργασίας.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ΣΗΜΑΣΙΑ-ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας αυτομόρφωση, η ανάδειξη των θεωριών των σχετικών με την αυτομόρφωση, καθώς και τα εμπόδια στην αυτομόρφωση ώστε να συνδεθούν αυτές οι έννοιες με τα ερωτήματα της παρούσης εργασίας, που αφορούν την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών, το βαθμό που την επιδιώκουν και κυρίως τα κίνητρα και τα εμπόδια αυτών για αυτομόρφωση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

Η αυτορρυθμιζόμενη ηλεκτρονική μάθηση επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο τον έλεγχο στον προγραμματισμό του ρυθμού μάθησης αναπτύσσοντας τις δικές του στρατηγικές μάθησης και αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους πόρους του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάξη που θέτει όρια χωροχρονικά στους εκπαιδευόμενους, η ηλεκτρονική μάθηση παρέχει ευελιξία. Ειδικότερα η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση δίνει τη δυνατότητα να προγραμματίζουν τη μελέτη τους στον χρόνο και χώρο που επιθυμούν αλλά και η σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει ελευθερία στη σχεδίαση της μελέτης, γιατί καθορίζει τουλάχιστον τον τόπο από όπου θα παρακολουθήσουν. Πρόκειται για καινοτόμα μορφή μάθησης που μπορεί να εξασφαλίσει τη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που έχουν επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, οι οποίες λειτουργούν συχνά ανασταλτικά στη συμμετοχή τους σε τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers,1998) Ακόμη δεν έχει διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής και η ετοιμότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης, π.χ πλατφόρμες moodle.

Αξιοσημείωτο καθίσταται επίσης το γεγονός ότι η αυτορρυθμιζόμενη ηλεκτρονική μάθηση είναι μία διαδικασία εκπαίδευσης που παρουσιάζει ευελιξία ενώ βάσει αυτής ο εκπαιδευόμενος αποτελεί το επίκεντρο και όλες οι απαιτούμενες ενέργειες διενεργούνται σε σχέση με αυτόν. Επιπλέον η συγκεκριμένη έννοια είναι

συνυφασμένη με τα τεχνολογικά επιτεύγματα αξιοποιώντας ένα ευρύ πλαίσιο μέσων και τεχνικών (Rogers,1998).

Με βάση τα σχετικά στοιχεία είναι εποικοδομητική η διερεύνηση του θέματος της αυτομόρφωσης και η επικέντρωση στα κίνητρα και τα εμπόδια που υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με αυτή και πιο συγκεκριμένα ως προς τις ηλεκτρονικές μεθόδους υλοποίησης της. Είναι πολύ σπουδαίο να προσεγγιστούν όλα τα στοιχεία που αφορούν τις τεχνικές και τις μεθόδους υλοποίησης, ενώ πολύ σπουδαίο είναι το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες διαδικασίες και η επίτευξη της αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών θα οδηγήσουν στην γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

Σημαντική ενέργεια προκειμένου να καταστεί αντιληπτή η συγκεκριμένη έννοια και να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο της και οι σχετικές παράμετροι, καθιστά η προσπάθεια προσέγγισης της. Σε αυτό συμβάλει η αναφορά σε θεωρητικούς που εξέφρασαν τις θέσεις τους σε σχέση με την αυτομόρφωση.

Η ηλεκτρονική αυτορρυθμιζόμενη μάθηση για ενήλικες εκπαιδευόμενους αποτελεί μία μορφή μάθησης που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, ειδικά στην Ελλάδα.

Οι Palloff και Pratt (1999) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ξοδεύουν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία on-line μαθήματος από ό, τι χρειάζονται στην παραδοσιακή τάξη. Επίσης μελέτες έχουν δείξει ότι ο μαθητής βελτιώνει το επίπεδο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με την ηλεκτρονική μάθηση (Vonderwell&Turner, 2005). Ειδικά μάλιστα στη σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση είναι ακόμα πιο επωφελής (Shapley, 2000). Όμως υπάρχει περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι να αναβάλουν τη μάθηση λόγω του μη αυστηρού προγράμματος και συνεπώς χρειάζονται πιο ισχυρά κίνητρα (Elvers, Polzella&Graetz, 2003). Βέβαια είναι δύσκολο να αξιολογηθεί η μάθηση ενός ατόμου σε OnLine περιβάλλοντα λόγω της πίεσης χρόνου των εκπαιδευτών, που συνδέεται με την παροχή ανατροφοδότησης των εκπαιδευομένων αλλά και λόγω της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευομένων για την αξιολόγηση τους και της εγκυρότητας των απόψεων των άλλων (Πετρίδης, 2002).

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας, εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αυτομόρφωσή τους και ποια εμπόδια και κίνητρα αντιμετωπίζουν, πρέπει να διευκρινιστεί αρχικά η έννοια της αυτομόρφωσης και η σημασία της στη σύγχρονη εποχή. Οι σύγχρονοι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις διαρκείς μεταβολές του εκπαιδευτικού συστήματος και τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας. Για το λόγο αυτό καλούνται να εμπλουτίζουν διαρκώς τις γνώσεις τους και να αποκτούν δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ. Είναι δεδομένο πλέον ότι η δια βίου εκπαίδευση και η επιδίωξη της αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις

απαιτήσεις της εποχής. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται σε χώρο και χρόνο, αλλά επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Το ερώτημα βέβαια που τίθεται είναι αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αυτομόρφωσή τους και αν ναι, με ποιους τρόπους και ποια κίνητρα ή εμπόδια αντιμετωπίζουν σε αυτή τη διαδικασία.

Με τον όρο αυτομόρφωση περιγράφουμε μία σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία της οποίας κινητήρια δύναμη είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, ο οποίος, έχοντας επίγνωση των αναγκών και των επιθυμιών του, καλείται να συμβάλει αποφασιστικά στην πορεία της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του κατάρτισης. Σε αυτή την πορεία κατάκτησης νέων γνώσεων, δεν ενεργεί μόνος του, όπως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε με βάση το πρώτο συνθετικό της λέξης αυτό-μόρφωση. Ο άνθρωπος δεν δραστηριοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό κενό, αλλά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Βρίσκεται δηλαδή σε συνεχή επικοινωνία με τους άλλους, σε επαφή και ανταλλαγή με τους επίσημους ή ανεπίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς, με ποικίλους οργανισμούς και κέντρα κατάρτισης, ακόμη και όταν οι νέες τεχνολογίες του επιτρέπουν να μαθαίνει και να εργάζεται σε φυσική απόσταση από τους άλλους (Κορωναίου, Α., 2002).

Με αυτή την έννοια, οι διαδικασίες και οι πρακτικές αυτομόρφωσης στη σημερινή εποχή δεν σημαίνουν την απουσία θεσμών και ατόμων, αλλά την ενεργητική στάση του ατόμου, αφού το ίδιο αποφασίζει, άλλοτε αυτοβούλως και άλλοτε κάτω από την πίεση συγκεκριμένων αναγκών, να εκπαιδευθεί. Η ενεργητική στάση συνίσταται στο ότι ο άνθρωπος καλείται να διαμορφώσει μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τους τρόπους της εκπαίδευσής του.

Οι πρωταρχικοί παράγοντες που καθιστούν την αυτομόρφωση αναγκαία για τα άτομα των σύγχρονων κοινωνιών είναι οι νέες επιστημονικές και τεχνολογικές ανακαλύψεις και οι συνεπακόλουθες μεταμορφώσεις της αγοράς εργασίας. Μία από τις συνέπειες αυτών των αλλαγών είναι ότι πολλά επαγγέλματα χάνουν γρήγορα την αξία και τη χρησιμότητα τους, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητες που τα άτομα κατέκτησαν στα πρώτα στάδια της ζωής τους καθίστανται ανεπαρκείς για το παρόν και το μέλλον (Κορωναίου, Α., 2002).

1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ

Όσον αφορά τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων θα αντληθεί υλικό από τα συγγράμματα, που αφορούν τις θεωρίες μάθησης (Κόκκος 2008), την εκπαίδευση ενηλίκων (Rogers, 1998) και τα χαρακτηριστικά της ομάδας εκπαιδευομένων (Βαϊκούση 2008).

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη και επιθυμούν να κατευθύνουν οι ίδιοι την μάθησή τους (Maslow, 1970 και Rogers, 1969, 1983). Μέσω τις διαδικασίας της αυτομόρφωσης το άτομο αναδεικνύει την κριτική του ικανότητα, σχεδιάζει τις δραστηριότητές του, επιλέγει τεχνικές και θέτει ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους.

Σύμφωνα με την απελευθερωτική θεωρία, η οποία στηρίζεται στην θεωρία του Freire (2006), η αυτομόρφωση επιδιώκει την απελευθέρωση του ατόμου και γι' αυτό απαιτεί δύναμη και ενσυνείδητες ενέργειες, ώστε να μην μετατραπεί σε μια μηχανιστική μορφή μάθησης.

Ο Collins (1996) επίσης υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν και να συνδέουν αυτό με τη ζωή τους μέσω βέβαια κριτικής σκέψης.

Η αυτομόρφωση στα πλαίσια της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1985 και Brookfield, 1985, 1993) στοχεύει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στην κατανόηση των εμπειριών και του νοήματος της ζωής. (Mezirow, 1985). Κατά τον Mezirow (1985) για να επιτευχθεί η αυτονομία στην αυτομόρφωση πρέπει το άτομο καταρχάς να κατανοήσει τους ιστορικούς, πολιτιστικούς και βιογραφικούς λόγους που δημιουργούν την επιθυμία για μάθηση. Εν συνεχεία συγκρίνει τις δικές του αντιλήψεις με τις αντιλήψεις των άλλων και έτσι σταδιακά οδηγείται στο μετασχηματισμό και στην τροποποίηση των μαθησιακών του στόχων.

Επιπλέον ο Brookfield (1985) επεσήμανε ότι οι ενήλικες επιζητούν νόημα στη μάθησή τους και γι' αυτό πρέπει να συνδυάζουν τη διαδικασία της αυτομόρφωσης με τον κριτικό στοχασμό.

Τόσο η γνωστική θεωρία όσο και η εξελικτική ψυχολογία συντελούν στην διαμόρφωση της πορείας της εκπαίδευσης του ατόμου ενώ σε αυτό συμβάλουν και οι

επιστήμες της αγωγής. Με βάση το πρότυπο της ανδραγωγικής του Malcolm Knowles (2007), στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενηλίκων θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να παρακινούνται από τους εκπαιδευτές προκειμένου να διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη και να ενισχύεται το στοιχείο της αυτονομίας και κατ' επέκταση της λήψης πρωτοβουλιών. Είναι ακόμα πολύ σημαντικό η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνεται με βάση τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των εκπαιδευομένων και να εφαρμόζονται οι σωστές μέθοδοι και τεχνικές προκειμένου να καταστεί εφικτή η υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί (Κόκκος, 2005α).

Επίσης σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικες λαμβάνουν ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάσει συγκεκριμένα κίνητρα και έχοντας την πρόθεση να υλοποιήσουν βασικές επιδιώξεις τους. Πρόκειται ουσιαστικά για μία ανάγκη εσωτερικής φύσεως.

1.3 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η εμφάνιση παραγόντων που αναστέλλουν την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται ένα φαινόμενο συνηθισμένο. Μάλιστα έχουν επιχειρηθεί ποικίλες μελέτες αναφορικά με τα εμπόδια που παρατηρούνται σε σχέση με την διαδικασία αυτή.

Όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αυτομόρφωση, συχνά επιλέγουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διότι τους παρέχουν ευελιξία, αφού οι ίδιοι έχουν επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις. Όμως συχνά ξεκινούν με ενθουσιασμό, αλλά στην πορεία απογοητεύονται και εγκαταλείπουν τις σπουδές τους.

Το 25% έως 40% των φοιτούντων σε ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εγκαταλείπουν τις σπουδές τους σε αντίθεση με τους φοιτούντες σε παραδοσιακά συστήματα εκπαίδευσης, όπου το ποσοστό ανέρχεται σε 10% με 20% (Xenos, 2004, οπ. Αναφ. στον Levy, 2004. Parker, 1999, 2003 Carter, 1996). Στα εξ αποστάσεως κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης περισσότερο από το 50% των εκπαιδευομένων διέκοψε την παρακολούθηση (Zielinski, 2000). Ακόμη σύμφωνα με τον Wood (2005), όσοι έχουν παρακολουθήσει και ολοκληρώσει με επιτυχία τις σπουδές τους σε τυπικά ιδρύματα εκπαίδευσης, συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την διάρκεια των σπουδών τους στα εξ αποστάσεως ιδρύματα.

Σύμφωνα με τους Fordar, Kumar&Kannan (2006) έχουν διεξαχθεί διάφορες μελέτες τόσο από το Βρετανικό ανοικτό πανεπιστήμιο (Ashby, 2004. Woodley, 2004. Tresman, 2002. Kennedy&Powell, 1976.) και από το Athabasa University του Καναδά (Tindo,1993, 1975. Powell, 1991) Από το Korea National Open University (Shin&Kin, 1999) και από το πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας (Brown, 1996) σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν τους διδασκόμενους σε εξ αποστάσεως ιδρύματα στην εγκατάλειψη των σπουδών τους.

Σύμφωνα με του Bean and Metzner (1985) υπεύθυνοι για την διακοπή της φοίτησης είναι μόνο εξωγενείς παράγοντες, που συνδέονται με το περιβάλλον των διδασκομένων και όχι σε ενδογενείς, που έχουν σχέση είτε με τη φυσιολογία των διδασκομένων είτε με την οργάνωση του ιδρύματος. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με το μοντέλο LongitudinalProcessModel του Kember (1989) αναγνωρίζεται ότι η κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη των εκπαιδευομένων επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά και το μαθησιακό τους υπόβαθρο. Το Integration model του Tinto (1993) επισημαίνει τη σημασία της αλληλεπίδρασης των διδασκομένων με το εκπαιδευτικό περιβάλλον της κοινωνικής ένταξης και της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσής τους. Τέλος στο Composite Persistence Model του Rovai (2003) εξηγούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των διδασκομένων να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους και διακρίνονται δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία αναφέρει ο Rovai (2003) δύο είδη παραγόντων.

- Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων τα οποία χωρίζονται σε ενδογενή (ηλικία, φύλλο, σπουδές) και εξωγενή (οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση).
- Τις ικανότητες αυτονομίας στη μάθηση και διαχείρισης του χρόνου μελέτης.

Στη δεύτερη κατηγορία διακρίνει δυο είδη παραγόντων:

- Ενδογενείς, που σχετίζονται με την οργάνωση των ΑΕΞΑ ιδρυμάτων (το πρόγραμμα σπουδών, τις εργασίες, το εκπαιδευτικό υλικό, την υποστήριξη των διδασκομένων).
- Εξωγενείς, οι οποίοι διαχωρίζονται σε οικογενειακούς, εργασιακούς και οικονομικούς λόγους.

Επομένως τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται στο πλαίσιο επίτευξης της διαδικασίας της αυτομόρφωσης προϋποθέτουν την υιοθέτηση των απαραίτητων μεθόδων διαχείρισης από τον εκπαιδευτή καθώς και την διαμόρφωση ανάλογων συνθηκών ώστε να υπάρξει ενδιαφέρον και να δοθούν κίνητρα για να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να προβεί στην ολοκλήρωση των διαδικασιών στις οποίες συμμετέχει.

Ο Κόκκος (2005), κατηγοριοποιεί τα κωλύματα αναφορικά με την αυτομόρφωση και τις σχετικές διαδικασίες διακρίνοντας τα σε τρεις κατηγορίες. Αρχικά λοιπόν μπορεί να προκύψουν προβλήματα από έλλειψη οργάνωσης των σχετικών με την εκπαίδευση διαδικασιών. Μία άλλη κατηγορία εμποδίων είναι τα εμπόδια που προκύπτουν από το εύρος των υποχρεώσεων των εκπαιδευομένων και τέλος εμπόδια ψυχολογικής φύσεως ή κωλύματα που προέρχονται από τις γνώσεις και τα εφόδια των εκπαιδευτικών που προϋπάρχουν.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί τη διερεύνηση των εμποδίων και των κινήτρων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτομόρφωσης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο αρχικά να διευκρινιστούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηλεκτρονικής μάθησης και στη συνέχεια να διερευνηθούν τα στοιχεία που εμποδίζουν την διενέργεια της. Ακόμα έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στις παραμέτρους βάσει των οποίων η ηλεκτρονική μάθηση προάγεται.

Με τον όρο e-learning χαρακτηρίζονται μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα, τα οποία ευνοούν την επικοινωνία και τη διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Εφόσον η τεχνολογία έχει εισέλθει δυναμικά στη ζωή μας και καταλαμβάνει καθημερινά περισσότερο χώρο είναι δεδομένο ότι πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα την εισάγουν στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους, γιατί έτσι υπερπηδούνται τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου, η γνώση γίνεται πιο εύκολα προσιτή και παράλληλα διαθέτουν πολυτροπικότητα και διαδραστικότητα.

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθούν κάποιες βασικές θέσεις του Nichols (2003) σχετικά με την αξιοποίηση των τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά με βάση την πρώτη θέση η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί μέσο εκπαιδευτικό και μπορεί να σχετιστεί με διάφορες θεωρίες μάθησης όπως την συμπεριφοριστική. Επιπλέον η ηλεκτρονική μάθηση είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί σε διάφορες μορφές της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, όπως της δασκαλοκεντρικής ή της ατομικής μελέτης του εκπαιδευόμενου. Ακόμα η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να δώσει δυναμική στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά για να μην γίνουν άχρηστα τα εργαλεία της πρέπει να στηρίζεται σε κάποια διδακτική μεθοδολογία. Η ηλεκτρονική μάθηση είναι αξιοσημείωτο ότι σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα η ηλεκτρονική μάθηση από τη μια πλευρά προσφέρει το εκπαιδευτικό υλικό και κατά δεύτερο λόγο διευκολύνει την εκπαιδευτική διδασκαλία μέσω της επικοινωνίας και της συμβουλευτικής.

Μία άλλη θέση αποτελεί το γεγονός ότι τα εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης πρέπει να επιλέγονται με προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, ώστε να έχουν αξία ως προς την παρουσίαση του υλικού, την υποστήριξη των εκπαιδευομένων και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες.

Σπουδαία θέση αποτελεί και το ότι αν η σύνδεση δεν είναι ευρυζωνική, πρέπει να περιορίζονται τα εργαλεία στα απολύτως απαραίτητα. Επίσης σύμφωνα με μία άλλη θέση η ηλεκτρονική μάθηση πρέπει να χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα του περιεχομένου και να ενεργοποιεί την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου.

Ακόμα προτεραιότητα έχει ο εκπαιδευτικός στόχος και όχι τα εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης.

Τέλος η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να εδραιωθεί ως εκπαιδευτικό μέσο, εφόσον διευρύνει τις δυνατότητες συμμετοχής ανθρώπων που για επαγγελματικούς ή οικογενειακούς λόγους δεν μπορούν να συμμετέχουν σε τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης.

Με γνώμονα τις προαναφερθείσες θέσεις κρίνεται αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες αναπτύσσουν νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

A. Οι εκπαιδευτές παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό υλικό πολυτροπικά προσαρμόζοντας το στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευόμενων

B. οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να αναζητούν πληροφορίες για την επίλυση προβλημάτων.

Γ. οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανταλλάσσουν πληροφορίες με συνεκπαιδευμένους.

Δ. οι εκπαιδευόμενοι προσαρμόζουν τη μάθηση στις δικές τους ανάγκες

E. Μέσα από την ελευθερία που προσφέρει αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσουν αυτορρυθμιζόμενο μαθησιακό στυλ.

Συνεπώς η ηλεκτρονική μάθηση δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη της αυτόνομης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι οργανώνουν τη μάθησή τους μόνοι τους και αναπτύσσουν δεξιότητες αναζήτησης, εύρεσης και αξιολόγησης πληροφοριών. Όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα σε αυτή την αυτορρυθμιζόμενη διαδικασία μάθησης ελέγχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα η συνεργασία σε εικονικές ομάδες παράγει γνώση και παρέχει κίνητρα. Η on-line εκπαίδευση περιλαμβάνει τις τεχνολογίες του διαδικτύου αλλά πρέπει να καθοριστούν κάποιοι βασικοί τύποι αυτής: Αρχικά η αυτομάθηση. Πρόκειται για την εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στο υλικό και δεν παρέχεται

βοήθεια στον εκπαιδευόμενο. Επιπλέον η τηλεδιδασκαλία, δηλαδή η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στον εκπαιδευτή, ο οποίος διεξάγει μαθήματα σε εικονικές τάξεις. Επιπρόσθετα η υποβοηθούμενη μάθηση στο πλαίσιο της οποίας η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, και στον εκπαιδευτή, ο οποίος διευκολύνει και ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο. Τέλος το tele-monitoring: δηλαδή η δημιουργία εκπαιδευτικής σχέσης ανάμεσα στον μέντορα και τον εκπαιδευόμενο (Σοφός, Κώστα, Παράσχου, 2015).

Πολλοί φοιτητές αναγνώριζαν ότι η αυτοκατευθυνόμενη ηλεκτρονική μάθηση δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο στηριζόμενοι σε γνώσεις που ήδη κατέχουν, αρκεί βέβαια να διαθέτουν κάποιες δεξιότητες στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων

Συχνά αρκετοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της απόστασης από τον καθηγητή σύμβουλο. Βέβαια όσοι έχουν ανώτερο επίπεδο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, αναπτύσσουν περισσότερο την υπευθυνότητα τους και ελέγχουν τη διαδικασία της μάθησης αποτελεσματικά. Ειδικότερα η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση δίνει την δυνατότητα να καθορίσουν πότε, που και με ποιο τρόπο θα μάθουν, αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, ελέγχουν και αξιολογούν την πρόοδό τους. Κάποιες φορές η καθυστερημένη ανταπόκριση του συμβούλου καθηγητή μπορεί να απογοητεύσει τον διδασκόμενο.

Άλλο μειονέκτημα μπορεί να είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες σε σύγχρονες τηλεδιασκέψεις μπορεί να φαίνεται ότι παρακολουθούν το πρόγραμμα και ταυτόχρονα να ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες χωρίς να συμμετέχουν ουσιαστικά. Άλλες φορές σε ασύγχρονες τηλεδιασκέψεις μπορεί να συμμετέχουν τυπικά με διάφορες ανακοινώσεις χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον ή αλληλεπίδραση. Σε κάποιες περιπτώσεις προτιμούν την ηλεκτρονική εκπαίδευση, γιατί δεν απαιτεί αυστηρό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να μην μελετούν συστηματικά και τελικά να διαβάζουν την τελευταία στιγμή μόνο για τις εξετάσεις (Song,L.,Hill,J.).

Η ένταξη και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια αναγκαιότητα λόγω της ανάγκης για απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Συνεπώς η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ηλεκτρονική μάθηση και η μικτή μάθηση αποτελούν σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης . οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα

επιλογής χώρου και χρόνου, ενισχύεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας και αναπτύσσεται η διαδικασία της αυτομάθησης. Ειδικά στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση (eLearning) και στη μικτή μάθηση (blendedlearning) ενισχύεται η επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με τους εκπαιδευτές και με τους άλλους εκπαιδευόμενους, καθώς και η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό. Η μέθοδος της μικτής μάθησης διευκολύνει ομάδες εκπαιδευομένων που εργάζονται και θέλουν να εξοικονομήσουν χρόνο με την online μελέτη, αλλά παράλληλα να διατηρήσουν και την προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτή. Γενικά οι εκπαιδευόμενοι τηρούν μια θετική στάση ως προς την ηλεκτρονική μάθηση, αλλά ταυτόχρονα επιδεικνύουν μια ανασφάλεια, ενώ η στάση τους επηρεάζεται συχνά και από την ηλικία, καθώς συχνά οι νεότεροι είναι πιο θετικοί απέναντι στα μέσα της τεχνολογίας, αφού είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση τους (Οικονόμου, 2017).

2.2 ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση η θεωρητική συζήτηση θα στηριχθεί σε μελέτες σχετικά με τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, τα εμπόδια που την αναβάλλουν, αλλά και τα κίνητρα, που παρέχει (Eivers, Polzella, & Graetz, 2003) και (Shapley, 2000).

Εξαιτίας των ραγδαίων εξελίξεων στην τεχνολογία και των νέων προκλήσεων έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για την ηλεκτρονική μάθηση. Ειδικότερα στην παρούσα διπλωματική εργασία είναι αναγκαία η μελέτη των κινήτρων και των εμποδίων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην διαδικασία αυτομόρφωσης με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων μάθησης. Κύριο αντικείμενο του μεγαλύτερου ποσοστού των ερευνών είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ηλεκτρονικής και μικτής μάθησης, καθώς επίσης και η καταγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων αυτού του είδους προγραμμάτων.

Σύμφωνα με έρευνα των Akkoyunlu και Soylu (2008), η οποία είχε ως σκοπό να μελετηθούν τα μαθησιακά στυλ των φοιτητών/τριών και οι απόψεις τους σχετικά με τη μικτή μάθηση (blendedlearning), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Hacettepe στην Άγκυρα της Τουρκίας προτιμούν την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα σε έρευνα των Τόκη, Σύψα, Α. Παγγέ και Τ. Παγγέ (2013), όπου μελετήθηκαν οι απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών και

φοιτητών/τριών ανώτατης εκπαίδευσης σε κλινικά επαγγέλματα σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση και την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων μέσω του διαδικτύου, τα δύο τρίτα του δείγματος, δηλώνει ότι προτιμά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων με φυσική παρουσία. Τέλος, σύμφωνα με έρευνα των Σύψα, Λέκκα και Παγγέ (2013), για την εξ αποστάσεως μάθηση με χρήση νέων τεχνολογιών ως τμήμα της διά βίου μάθησης, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι/ες δηλώνουν ότι, παρά την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ, προτιμούν περισσότερο την πρόσωπο με πρόσωπο διά βίου μάθηση και είναι επιφυλακτικοί/ες ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο Τσιπιανίτης (2008) ερευνώντας τις απόψεις ενηλίκων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πλαίσιο ενός προγράμματος συνεργασίας Ελλάδας – Ιταλίας «InnوناNet» για την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού μελέτης του μαθησιακού περιεχομένου. Σε έρευνα του Δαούση (2012) φοιτητές/τριες δηλώνουν ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle είναι αρκετά χρήσιμη ως υποστηρικτικό εργαλείο της ΘΕ ΠΛΗ37, εφόσον δίνεται η δυνατότητα μελέτης του υλικού σε χρόνο και τόπο που επιλέγει ο/η φοιτητής/τρια. Σύμφωνα με έρευνα των Μπίκου και Τζιφόπουλου (2013) διαπιστώνεται επίσης ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι/ες από την εμπειρία τους με την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως επιμόρφωση, καθώς θεωρούν ότι εξοικονόμησαν χρόνο, ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν από τις έρευνες των Βουζαξάκη και Γεωργιάδη (2013), όπου η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες για μελέτη σε δικό τους ρυθμό και χρόνο, εξυπηρετώντας την εκπαίδευση από απόσταση, αλλά και την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και των Λιναρδάτου και Παπαδάκη (2013), όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να σκέφτονται αξιοποιώντας το δικό τους χώρο και χρόνο. Σύμφωνα με έρευνα του Σωτηριάδη (2011) οι εκπαιδευόμενοι/ες του ΣΔΕ Σερρών εμφανίζονται ικανοποιημένοι/ες από την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης μέσω των ασκήσεων αξιολόγησης, ενώ αντίθετα στη μελέτη περίπτωσης για τα ΚΕΚ ΕΛΤΑ, των Ζήκου και Σπανακά (2013), οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν αρνητική στάση ως προς την αξιολόγηση, θεωρώντας ότι δεν ήταν κατάλληλος ο σχεδιασμός και η λειτουργία των γραπτών εργασιών. Στην έρευνα του Τσιπιανίτη (2008) ως προς

την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού διαπιστώνεται η θετική στάση των εκπαιδευομένων για την ευκολία κατανόησης του εκπαιδευτικού υλικού και στην έρευνα των Ζήκου και Σπανακά (2013) το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται επαρκές, από την άλλη όμως, στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ότι δεν υπήρξε η αναμενόμενη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού μ' εκείνους/ες.

Στην έρευνα των Neto και Amaral (2007), η χρήση της τεχνολογίας θεωρείται ως πραγματικός καταλύτης για μια νέα διαλογική επικοινωνία μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, κάνοντας την επικοινωνία πολύ πιο εύκολη και δίνοντας στους/στις φοιτητές/τριες περισσότερο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Από τα ευρήματα της έρευνας του Τσιπιανίτη (2008) διαφαίνεται ότι η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας καθοδηγεί τη μελέτη και προάγει την αλληλεπίδραση. Στην έρευνα του Δαούση (2012) προκύπτει ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα αναπτύσσει συνεργασία τόσο μεταξύ των φοιτητών/τριών όσο και μεταξύ φοιτητών/τριών και εκπαιδευτή/τριας. Στην έρευνα των Ζήκου και Σπανακά(2013) φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες εξοικειώθηκαν γρήγορα και πλοηγήθηκαν εύκολα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, με αποτέλεσμα τη θεμελίωση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με τον αλληλεπιδραστικό ρόλο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και την ανάδειξη του μαθητοκεντρικού χαρακτήρα. Στην έρευνα των Μπίκου και Τζιφόπουλου (2013) οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι χρήσιμη και λειτουργική και, τέλος, στην έρευνα των Βουζαξάκη και Γεωργιάδη (2013) προκύπτει ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες για εξατομικευμένη μάθηση, καθώς επίσης επιβεβαιώνεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων/ουσών μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης.

Όσο εξοικειώνεται ο εκπαιδευόμενος με την τεχνολογία τόσο ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή το και ειδικά με την τηλεδιάσκεψη μπορεί να επιτύχει τις δύο κατά Holmberg (2002) συνιστώσες του ορισμού της εξΑΕ, την σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία με τον διδάσκοντα. Ο διδασκόμενος ρυθμίζει τη διαδικασία μάθησης του με πειθαρχημένο τρόπο και ξεπερνά ανασταλτικούς παράγοντες, όπως την γεωγραφική και χρονική απόσταση. Γίνεται ορατό ότι η χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας κινητροδοτεί τους εκπαιδευόμενους, βελτιώνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και παράλληλα έχοντας πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών αναπτύσσεται η ερευνητική τους διάθεση (Hazzel, 1999).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του ΕΑΠ (Μηλικρίσας Ε., Γεωργιάδη Ε., 2010), οι περισσότεροι υποστήριζαν ότι οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες επειδή στηρίζονται σε ελεύθερο λογισμικό, δεν έχουν υψηλό κόστος και βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, επειδή παρέχουν ανατροφοδότηση και προάγουν την ενεργή συμμετοχή.

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και οικοδόμησης δικτύου πληροφοριών. Η τεχνολογία τους στηρίζεται σε βίντεο, φόρουμ συζητήσεων, ηλεκτρονικά βιβλία. Βέβαια, έως τώρα υστερούν σε οπτικό σχεδιασμό ή ασκείται αρνητική κριτική λόγω παράλειψης της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου. Συνεπώς ένα υψηλό ποσοστό 90% εκπαιδευόμενων που έχουν ελλειπείς γνώσεις στις νέες τεχνολογίες εγκαταλείπουν τα Moocs (Ζαχαρίας Π. Καλογεράκη Αικ. 2016).

Σε μαθήματα στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόις, οργανικής χημείας σε φοιτητές στις διαζώσης διδασκαλίες, οι φοιτητές που τελικά παρακολούθησαν ήταν λιγότεροι από όσους αρχικά δήλωσαν συμμετοχή. Οι φοιτητές με υψηλό επίπεδο ανέπτυξαν ενδιαφέρον για το αντικείμενο, ενώ οι φοιτητές κάτω του μέσου όρου, οδηγήθηκαν σε σύγχυση και τελικά εγκατέλειψαν το μάθημα ή απέτυχαν στις τελικές εξετάσεις. Όταν μετατράπηκε η διδασκαλία σε on-line μαθήματα με on-line κουίζ, διαδραστικά προβλήματα και διδασκαλία, οι περισσότεροι φοιτητές συμμετείχαν, εφόσον είχαν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν την ύλη στο δικό τους χώρο και χρόνο, ηλεκτρονικά. Φαίνεται ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση είναι διαδραστική και πιο αποτελεσματική, διότι παρέχει ευελιξία στους φοιτητές, αυξάνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών και βελτιώνει την απόδοση τους στις εξετάσεις. Ένα ακόμη πλεονέκτημα των on-line μαθημάτων είναι ότι αυξάνει τον αριθμό των συμμετεχόντων, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε εργαζόμενους και σε μητέρες με μικρά παιδιά να συμμετάσχουν. Επιπλέον φοιτητές με αδυναμίες μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να καλύψουν τα κενά τους με τέτοια προγράμματα, ώστε να προχωρήσουν σε ανώτερο επίπεδο. Το 1998 το 70% των φοιτητών ολοκλήρωσε με επιτυχία το πρόγραμμα με μέσο όρο βαθμολογίας B (ShapleyP,2000).

Οι διαφορές από την τυπική διδασκαλία είναι ευδιάκριτες. Μια τυπική διδασκαλία περιελάμβανε 50 λεπτά διάλεξης του καθηγητή, τετράδιο εργασιών, σπάνια κουίζ στην τάξη, μια έως δύο συναντήσεις με τον καθηγητή την εβδομάδα και τρία με τέσσερα ωριαία διαγωνίσματα στο εξάμηνο. Αντίθετα στην διαδικτυακή

εκπαίδευση οι φοιτητές παρακολουθούν σύγχρονες αλλά και ασύγχρονες τηλεδιασκέψεις. Έχουν ακόμη στη διάθεσή τους CD-ROM με το υλικό των διαλέξεων, ασκήσεις και προβλήματα, ενώ τα κουίζ περιελάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι συναντήσεις με τον διδάσκοντα σε ώρες γραφείου είναι τρεις την εβδομάδα για την επίλυση αποριών. Βέβαια και στα on-line προγράμματα υπάρχουν τέσσερις γραπτές εξετάσεις ωριαίες στο εξάμηνο. Τα τεστ που πραγματοποιεί ο φοιτητής μόνος του στον υπολογιστή του δεν βαθμολογούνται, αλλά συντελούν στην ανατροφοδότηση καθώς τον βοηθούν να κατανοήσει το βαθμό εμπέδωσης της ύλης. Επίσης τα κουίζ πραγματοποιούνται με ανοιχτά βιβλία, αλλά έχουν όριο χρόνου. Οι ίδιοι οι φοιτητές αξιολόγησαν το πρόγραμμα και το 70% αυτών δήλωσαν ότι έμειναν ευχαριστημένοι από την ευελιξία και την προοπτική του προγράμματος. Το πιο συνηθισμένο παράπονο όλων ήταν το γεγονός ότι έπρεπε να εργαστούν πιο σκληρά και να μάθουν να χειρίζονται το ηλεκτρονικό υλικό. Στο συγκεκριμένο on-line πρόγραμμα στο δεύτερο εξάμηνο η Shapley αύξησε το βαθμό δυσκολίας των εξετάσεων και παρατήρησε ότι οι διαδικτυακοί φοιτητές είχαν καλύτερη απόδοση σε ποσοστό 20% από τους φοιτητές της τυπικής εκπαίδευσης.

Τελικά η σύγχρονη ή ασύγχρονη ηλεκτρονική εκπαίδευση έχει πολλά πλεονεκτήματα, διότι προάγει τη συνεργασία, αναπτύσσει δεξιότητες και παρέχει πρόσβαση σε συνδυαστικές γνώσεις της ομάδας και όχι μόνο του καθηγητή. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι απαιτούνται από τους διδασκόμενους προϋπάρχουσες γνώσεις ως υπόβαθρο και ικανότητα χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων, ώστε να αντεπεξέλθουν. Σημαντικά κίνητρα αναφορικά με την αυτομόρφωση ηλεκτρονικής μορφής αποτελούν η επαγγελματική εξέλιξη αλλά και η επίτευξη σπουδαίων οικονομικών απολαβών. Ακόμα σπουδαίο κίνητρο καθιστά η δυνατότητα οικοδόμησης δικτύων πληροφοριακού χαρακτήρα και ανταλλαγής γνώσης. Από την άλλη πλευρά εμπόδιο σχετικά με την διαδικασία της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης αποτελεί η έλλειψη συχνά εξοικείωσης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η απουσία της δυνατότητας επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή και συνεπώς η έλλειψη προσωπικής επαφής ενώ συχνά κώλυμα αναφορικά με της υιοθέτηση της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης αποτελεί και το υψηλό κόστος.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

3.1 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Εφόσον η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει το ερώτημα εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αυτομόρφωσή τους με ηλεκτρονικά μέσα και ποια είναι τα κίνητρα και τα εμπόδιά που συναντούν, είναι σημαντικό να διερευνηθεί κάτω από ποιες συνθήκες διαμορφώνεται η ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού, διότι αυτή καθορίζει και την επιδίωξη ή όχι της αυτομόρφωσης. Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφική πηγή (Αθανασούλα-Ρέπα, 1999), οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα ενός Έλληνα Εκπαιδευτικού είναι αρκετοί.

Πολλοί απόφοιτοι καθηγητικών σχολών λαμβάνουν περιορισμένες παιδαγωγικές γνώσεις και έτσι αναπαράγουν ξεπερασμένες διδακτικές μεθόδους (Πατούνα, 2005).

Ο τρόπος που διδάσκει ένας εκπαιδευτικός και η επιδίωξη της δια βίου εκπαίδευσής του εξαρτάται από την προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για δια βίου εκπαίδευση καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως τις σπουδές τους, τη σχολική κουλτούρα, τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, τη διδακτική εμπειρία, την προσωπική και οικογενειακή ζωή, την ηλικία, τη φάση σταδιοδρομίας, τη γεωγραφική περιοχή (Dax, 2003).

Η συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου, επιβάλλει και την διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο τους (Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, 2002, Λιγνός, 2006, Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επομένως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις προοπτικές σταδιοδρομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Όμως στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν λαμβάνονται συνήθως υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αναγνώριση των αναγκών των εκπαιδευτικών και η ενεργός συμμετοχή τους (Βαρσαμίδου και Ρεζ, 2006).

Παρά το γεγονός ότι έχουν διατεθεί κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς για την οργάνωση της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βρυνιώτη και Κελπανίδης, 2004). Εντούτοις η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα όχι μόνο για την προσωπική τους εξέλιξη αλλά και την πρόοδο της κοινωνίας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Έχουν υποχρέωση οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν τις νέες τεχνολογίες στο σχολείο, να κατέχουν τις νέες γνώσεις, να συνεργάζονται με γονείς και με την τοπική κοινωνία (Γκρίτζιος, 2006, Φλουρή, 1997).

Στο Ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει επαρκής σχεδιασμός ένταξης των ΤΠΕ και εκπαιδευτικό λογισμικό. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες στην διδακτική πράξη και τα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται κατά καιρούς περιορίζονται συνήθως στις 50 ώρες και είναι ελλιπή για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί τις απαιτούμενες δεξιότητες (Ψύλλος, 2002, Πολίτης, 2002, Τζιμόπουλος, 2002, Μακράκης, 2001, Κυνηγός κ.α., 2000).

Όμως η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει διαρκή εξέλιξη και βασίζεται στις τεχνικές της ηλεκτρονικής μάθησης, σε ολοκληρωμένα πληροφοριακά συστήματα όπου αποτελούνται από εικονικά περιβάλλοντα, σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία (Jung, 2005, Zhao, 2004).

Υπάρχουν ακόμη εκπαιδευτικοί που έχουν ανήσυχο πνεύμα, φαντασία, δημιουργικότητα και επιθυμούν να προσφέρουν στη διαμόρφωση της αυριανής κοινωνίας. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξελίσσονται επιδιώκοντας την επιμόρφωσή τους παρακολουθώντας σεμινάρια, ημερίδες, μεταπτυχιακές σπουδές και συμμετέχοντας σε προγράμματα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά ή και ευρωπαϊκά (Ιωαννίδου-Μουζακίτη, 2008).

Οι γρήγορες αλλαγές που συντελούνται στα σχολεία αλλά και η Ευρωπαϊκή διάσταση που λαμβάνει πλέον η εκπαίδευση καθιστούν τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασικό στοιχείο της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών είτε αυτοί έχουν διοριστεί παλαιότερα με το σύστημα της επετηρίδας είτε με το νεότερο σύστημα των γραπτών εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ. Άλλωστε και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Ιωαννίδου-Μουζακίτη, 2008).

Επομένως είναι επιβεβλημένη η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια προοπτική δια βίου παιδείας. Για να οργανωθεί ένα πρόγραμμα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την έρευνα σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών,

μηχανισμούς λήψης αποφάσεων για τις θεματικές των προγραμμάτων και φορείς για την υλοποίησή τους. Στην Ελλάδα, αν και η επιμορφωτική πολιτική έχει πολλές ελλείψεις, το νέο πλαίσιο αναδιάρθρωσης της επιμορφωτικής πολιτικής στοχεύει στο σχεδιασμό πολλαπλών επιμορφωτικών φορέων με κριτήρια πιστοποίησης και πολιτικές κινήτρων με κοινοτική χρηματοδότηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

3.2 ΑΝΑΓΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ

Για να αναδειχθεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός σε πρωταγωνιστή της αναβάθμισης του σχολείου είναι αναγκαία μια ευρύτερη παρέμβαση στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης με τους ακόλουθους στόχους:

- Ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.
- Ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Καθιέρωση κουλτούρας αυτομόρφωσης (Χλαπάνη κ.α ,2011).

Σύμφωνα με έρευνα των Χλαπάνη, Μπρατίτση, Θαρρενού, Μηναΐδη και Δημητρακοπούλου(2011) φάνηκε αυξανόμενη προτίμηση των εκπαιδευτικών 48% για αυτομόρφωση και εξ αποστάσεως μόρφωση, όταν υπάρχουν βασικές δεξιότητες στις ΤΠΕ. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν την κατάρτιση τους στις νέες τεχνολογίες και τις θεωρούν απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι (Χλαπάνη κ.α,2011).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών χρήζουν διερεύνησης. Οι περισσότεροι επιθυμούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα ψυχολογίας, διδακτικής ή αντιμετώπισης προβλημάτων της σχολικής ζωής. Έρευνα του εθνικού κέντρου κοινωνικών ερευνών το 2008 έδειξε ότι πλέον οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την ενημέρωση και εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις, το οποίο αποτέλεσμα επιβεβαιώθηκε και από έρευνα του παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2010. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης καλύπτουν κάποιες από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά εξαρτώνται από επίσημους φορείς και όχι από την ατομική τους πρωτοβουλία. Συνεπώς δεν προάγουν την δια βίου αυτομόρφωσή τους (Βεργίδης,2012).

Οι ραγδαίες αλλαγές και οι καινοτομίες στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και η υιοθέτηση νέων μεθόδων διεκπεραίωσης της διδασκαλίας διαμορφώνουν ένα νέο κλίμα αναφορικά με τις έννοιες της αυτομόρφωσης αλλά και της διοχέτευσης γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει λαμβάνοντας υπ' όψιν τις όποιες ελλείψεις και τα προβλήματα που υπάρχουν να μπορέσουν να πράξουν σωστά τις δραστηριότητες τους και να αποδώσουν προκειμένου να διασφαλιστούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η αυτομόρφωση επιδιώκεται λοιπόν τόσο λόγω των εξελίξεων στον κλάδο της εκπαίδευσης όσο και με κίνητρο την βελτίωση του εκπαιδευτικού κλάδου συνολικά (Βεργίδης, 2012).

Ακόμη λόγω της κατάστασης που επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται σαφές το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να μπορούν να διαμορφώνουν άποψη σε σχέση με τα σχετικά ζητήματα που προκύπτουν και να διακρίνονται από ικανότητες και γνωρίσματα που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση όλων των παραμέτρων και των καινοτομιών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που θα βελτιώσει την αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργεί η σύγχρονη εκπαίδευση (Νικολακάκη, 2003).

Με βάση επομένως σχετικές έρευνες οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφωθούν με ηλεκτρονικά μέσα ενώ συχνά επικρατεί και η αντίληψη ότι δεν υπάρχει πλήρης ενημέρωση αναφορικά με τις σχετικές παραμέτρους. Σημαντικοί κρίνονται οι στόχοι της δια βίου εκπαίδευσης. Έμφαση δίνεται και στην αναβάθμιση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αλλά και η διαμόρφωση κουλτούρας αναφορικά με την αυτομόρφωση.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1.1 ΟΜΑΔΑ- ΣΤΟΧΟΣ

Στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή της ομάδας στην οποία θα επικεντρωθούν οι έρευνες έγινε τυχαία ενώ το πλαίσιο διερεύνησης είναι συνυφασμένο με τους προβληματισμούς που προέκυψαν και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Ακόμα ως προς την επιλογή της ομάδας στόχου, άμεση είναι η συσχέτιση με τα μέσα, τα υλικά και τις τεχνικές που εφαρμόζονται προκειμένου να υλοποιηθεί ορθά η διεξαχθείσα έρευνα (Δημητρόπουλος,2004).

4.1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σε γενικές γραμμές η έρευνα και ειδικότερα μία εργασία ερευνητικού χαρακτήρα με βάση μία συγκεκριμένη προβληματική επιδιώκει να δώσει απαντήσεις αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα και με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν διαμορφώνεται και η μεθοδολογία που θα υιοθετηθεί. Με βάση λοιπόν την μεθοδολογία που επιλέγει ένας ερευνητής να ακολουθήσει και την επιλογή των μέσων και των τεχνικών που θα αξιοποιηθούν προσεγγίζονται οι παράμετροι που θα ερευνηθούν ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αποτελούν τον κύριο άξονα της ερευνητικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος,2004).

Στο πλαίσιο διεξαγωγής λοιπόν της έρευνας αναφορικά με την αυτομόρφωση και την υλοποίηση της από τους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά, η έρευνα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες θεματικές αφού διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που ουσιαστικά την κατευθύνουν. Έτσι τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίζεται η συγκεκριμένη έρευνα είναι τα ακόλουθα:

-Επιδιώκουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την ηλεκτρονική αυτομόρφωση και αν ναι με ποιους τρόπους;

-Ποια κίνητρα αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης ως μέθοδο αυτομόρφωσης;

-Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης ως μέθοδο αυτομόρφωσης;

4.1.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιλέγουμε την ποσοτική ανάλυση, γιατί επιτρέπει τη μέτρηση δεδομένων, τη σύγκριση δεδομένων και τον έλεγχο αυτών (Walliman, 2011). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας επιδιώκεται η μέτρηση του βαθμού συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε προγράμματα αυτομόρφωσης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα καθώς και η εξέταση των εμποδίων και των κινήτρων στη διαδικασία αυτή. Άλλωστε σε μια ποσοτική μέθοδο προσέγγισης οι μεταβλητές μπορούν να μετρηθούν (Taylor, 2005).

Η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: Αρχικά και προκειμένου να υλοποιηθεί ορθά πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση ενώ στην πορεία διατυπώνεται μία προβληματική που θα αναλυθεί και προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα πραγματοποιείται ο σχεδιασμός της έρευνας, γεγονός που στην συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται μέσω της διαμόρφωσης ερωτηματολογίων και πραγματοποιείται η έρευνα, ενώ βασικό στάδιο αποτελεί και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της για την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα. Ακόμα σημαντική φάση της ποσοτικής έρευνας αποτελεί η ανάλυση των συμπερασμάτων που προκύπτουν, η αντιπαραβολή τους με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας καθώς και η παράθεση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την προβληματική (Cohen et all, 2011).

Στην παρούσα εργασία εντοπίζουμε μεταβλητές, όπως το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμορφωτικά και εξ αποστάσεως, το βαθμό εξοικείωσής του με τα ηλεκτρονικά μέσα, το βαθμό ικανοποίησης από το Ελληνικό σχολείο όσον αφορά την ενίσχυση της επιθυμίας για αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών.

4.1.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον βοήθησε στην πρόσβαση στο δείγμα της έρευνας, μια ανεπίσημη ενημέρωση των Διευθυντών σχολικών μονάδων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Θα πρέπει στο συγκεκριμένο σημείο να επισημανθεί το γεγονός ότι με την έννοια πληθυσμός περιγράφεται το σύνολο με επίκεντρο τα χαρακτηριστικά του οποίου διενεργείται η έρευνα. Το δείγμα αποτελεί το μέρος του δείγματος που αποτελεί αντικείμενο μίας έρευνας σε σχέση με ένα γνώρισμα. (Παρασκευόπουλος, 1993). Στην συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν επιλέγονται καθηγητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ηλικίας χωρίς να δίνεται έμφαση σε κάποιο συγκεκριμένο γνώρισμα. Αυτοί αποτελούν το δείγμα της έρευνας.

4.1.5 – ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Εφόσον η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται από την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου δειγματοληψίας (Morrison, 1993), στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η τυχαία δειγματοληψία, ώστε να αποκλειστεί η μεροληψία (Creswell, 2011).

Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας μέσω της έρευνας σε συγκεκριμένη ομάδα στόχο ακολουθεί η γενίκευση ώστε να αποκτηθεί μία γενική εικόνα αναφορικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα. Επίσης μέσω της δειγματοληψίας πραγματοποιείται έλεγχος σε συγκεκριμένες υποθέσεις θεωρητικές. Οι υποθέσεις και τα στοιχεία που διαμορφώνουν την σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές παρουσιάζουν σταθερότητα στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Η δειγματοληψία είναι συνυφασμένη με την συλλογή στοιχείων και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που αφορούν έναν πληθυσμό. Το δείγμα ουσιαστικά καθιστά ένα μέρος του πληθυσμού της έρευνας ενώ όσο μικρότερος καθίσταται ο πληθυσμός τόσο μεγαλύτερη είναι η ταύτιση του πληθυσμού με το δείγμα της έρευνας.

Η δειγματοληψία κρίνεται ότι έχει πραγματοποιηθεί με επιτυχία όταν προκύψουν σωστά αποτελέσματα και έχει μελετηθεί με τον κατάλληλο τρόπο το δείγμα. Ακόμα σωστή κρίνεται η δειγματοληψία όταν τα αποτελέσματα δίνεται η δυνατότητα να γενικευτούν.

Επιπρόσθετα είναι σπουδαίο να επισημανθεί το γεγονός ότι η δειγματοληψία διακρίνεται σε κατηγορίες με συνέπεια να παρατηρείται δειγματοληψία με βάση τις πιθανότητες και δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες. (Ψαρού, Ζαφειρόπουλος, 2001)

4.1.6 –ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

Επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων το ερωτηματολόγιο, καθώς σύμφωνα με τον Malhotra (2010) συνδέεται άμεσα με τις ποσοτικές έρευνες και μπορούμε να συλλέξουμε μετρήσιμα δεδομένα σχετικά με τα ερωτήματα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο, με το οποίο συλλέγονται τα σχετικά στοιχεία στην παρούσα έρευνα, αφού καθιστά ένα σπουδαίο μέσο μέσω του οποίου διευκολύνεται η επικοινωνία και κατ' επέκταση συλλέγονται οι σχετικές πληροφορίες. Πρόκειται ακόμη για μία τεχνική που μπορεί να διασφαλίσει συγκεκριμένο είδος πληροφόρησης. Έτσι, μέσω των απαντήσεων που θα δοθούν θα είναι εφικτή η διαμόρφωση συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο σκέψης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου είναι συνυφασμένη με το κύριο αντικείμενο της έρευνας ενώ διευκολύνεται μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν διατυπωθεί. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου προκειμένου να μην καθίσταται η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μία κουραστική διαδικασία, ενώ έτσι επιτυγχάνεται και η γρηγορότερη συλλογή των ερωτηματολογίων και κατ' επέκταση η πιο άμεση διεξαγωγή της έρευνας.

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο είναι απαραίτητο να επιδιωχθούν ορισμένα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει. Αρχικά το ερωτηματολόγιο είναι αναγκαίο να έχει διατυπωθεί με τρόπο σαφή και να παρουσιάζεται με τρόπο σωστό. Χρήσιμες καθίστανται και ορισμένες οδηγίες σχετικά με την επίτευξη του σωστού τρόπου συμπλήρωσης, ενώ εποικοδομητική είναι και η παράθεση ορισμών και αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών (Θεοφανίδης, 2002).

Το πρώτο μέρος ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις 1-7) περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν προσωπικές και επαγγελματικές πληροφορίες.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις 8-15) περιλαμβάνει τους ερευνητικούς άξονες που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επιδίωξη της αυτομόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις 16-34) περιλαμβάνει τους ερευνητικούς άξονες που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών στην αυτομόρφωση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε σε αντιστοιχία με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ
1-7	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ.	
8 ^ο	ΕΠΙΘΥΜΕΙΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ;	(Κορωναίου,Α.,2002)
9 ^ο	ΕΠΙΔΙΩΚΕΤΕ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ;	(Κόκκος, 2005)
10 ^ο	ΕΠΙΔΙΩΚΕΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΠΟΥΔΩΝ;	(Ιωαννίδου-Μουζακίτη,2008) (Δημητρακοπούλου,2011)
11 ^ο	ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;	(Βαρσαμίδου κ Ρεζ,2006) (Τζιμόπουλος,2002) (Πολίτης,2002)
12 ^ο	ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;	(Zielinski,2000) (Wood,2005) (Brown,1996)

13 ^ο	ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ	(Βαρσαμίδου κ Ρεζ,2006) (Χλαπάνη,2011) (Βεργίδης,2012)
14 ^ο	ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ;	(Maslow,1970) (Rogers,1969,1983) (Χατζηπαναγιώτου,2001)
15 ^ο	ΠΟΙΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΑΝ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ;	(Rovai,2003) (Κόκκος,2005)
16 ^ο	ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ;	(Nicchols,2003) (Σύψα,Λέκκα,Παγγέ,2013)
17 ^ο	ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΑ ΜΟΡΦΗ ΕΙΧΕ;	(Nichols,2003)
18 ^ο	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ;	(Οικονόμου,2017)
19 ^ο	ΑΝ ΝΑΙ, ΑΝΑΦΕΡΕΤΕ ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ.	(Οικονόμου,2017)
20 ^ο	ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΕΠΙΛΕΞΑΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ;	(Elvers,polzella,Graetz,2003) (Shapley,2000) (Δαούση,2012) (Βεργίδης,2012)
21 ^ο	ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ;	(Ζήκου κ Σπανακά,2013]
22 ^ο	ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΑΣ ΕΞΕΛΙΞΗ;	(Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη,2002) (Λιγνός,2006) (Χατζηπαναγιώτου,2001)

23°	ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ;	(Νικολακάκη,2003)
24°	Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ;	(Σοφός,Κώστα,Παράσχου,2015) (Τσιπιανίτη,2008)
25°	ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΑΞΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	(Ζήκου κ Σπανακά,2013)
26°	ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.	(Γεωργιάδη,20130 (Holmberg,2002)
27°	Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ;	(Δαούση,2012)
28°	ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΕΥΧΡΗΣΤΟ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ;	(Ζήκου κ Σπανακά,2013)
29°	Η ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΧΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ.	((Δαούση,2012)
30°	ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΙΝΑΙ ΥΨΗΛΟ;	(Γεωργιάδη, Ε.,2010)

31 ^ο	ΑΠΑΙΤΟΥΝΤΑΙ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ;	(Ζαχαρία,Π.,Καλογεράκη,Αικ.,2016)
32 ^ο	Η ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΑΙΤΕΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	(Ζήκου κ Σπανακά,2013)
33 ^ο	ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΡΕΧΕΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ;	(Γκρίτζιος,2006) (Φλουρής,1997)
34 ^ο	ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ;	(Dax,2003)

4.1.7 ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα συλλέγονται εφόσον τα υπό διερεύνηση στοιχεία γίνουν γνωστά με διάφορους τρόπους. Είναι λοιπόν εφικτή η συλλογή των δεδομένων, αφού τα ερωτηματολόγια σταλούν μέσω διαδικτύου, φαξ και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου .

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας έτσι είναι εφικτό να επέλθουν σπουδαία αποτελέσματα και συμπεράσματα στατιστικού χαρακτήρα. Οι έρευνες είναι σπουδαίο μέσο για την διεκπεραίωση μελετών με επιστημονικό αντικείμενο, ενώ η χρήση των ερωτηματολογίων παρέχει και εγκυρότητα και αξιοπιστία ως προς την συλλογή δεδομένων. Επιπλέον σημαντικό στοιχείο είναι ότι υπάρχει μεγαλύτερη ακρίβεια σε σχέση με την εκτίμηση των δεδομένων που συλλέγονται (Θεοφανίδης, 2002).

Είναι ακόμα αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σχετικά με την συλλογή των δεδομένων υπάρχουν ανάλογες αρχές βάσει των οποίων διενεργείται ορθότερα η σχετική διαδικασία. Η ανάλυση των δεδομένων προσδιορίζεται από το αντικείμενο της προβληματικής της έρευνας. Αν και τα δεδομένα αναλύονται συνήθως στην διάρκεια της έρευνας κρίνεται απαιτούμενη η διατύπωση αυτών και η προσέγγιση τους εξ' αρχής. Σπουδαίο στοιχείο που είναι αναγκαίο να ληφθεί υπ' όψιν αναφορικά

με την συλλογή των δεδομένων είναι το γεγονός ότι όλα τα ερευνητικά εργαλεία παρουσιάζουν θετικά και αρνητικά στοιχεία. Είναι πιθανόν βέβαια και κατά την διεξαγωγή μίας έρευνας να χρησιμοποιηθούν περισσότερα από ένα ερευνητικά εργαλεία, ώστε να γίνει η συγκέντρωση των στοιχείων και να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα. Η έννοια της συλλογής των δεδομένων είναι συνυφασμένη με τα θεωρητικά στοιχεία που πλαισιώνουν την έρευνα, την προβληματική που δημιουργείται και τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί το γεγονός ότι οι πληροφορίες αναφορικά με μία έρευνα είναι δυνατόν να πηγάζουν από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις αλλά και στοιχεία γραπτής μορφής ή στατιστικού χαρακτήρα δεδομένα (Τσιώλης, 2014).

Στην συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο αποτελεί ουσιαστικά μία μορφή εντύπου, μέσω του οποίου οι ερωτώμενοι καλούνται να δώσουν απαντήσεις σε ένα σύνολο ερωτημάτων. Ακόμα με το ερωτηματολόγιο και την παρατήρηση του είναι εφικτή η συγκέντρωση στοιχείων προκειμένου να επιτευχθεί η παρατήρηση και η ανάλυση στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις αλλά και τον τρόπο διαχείρισης καταστάσεων που χαρακτηρίζουν τα άτομα τα οποία προβαίνουν στην διαδικασία της απάντησης των ερωτήσεων.

4.1.8 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μόλις ολοκληρωθεί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, θα υλοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με την βοήθεια του προγράμματος SPSS. Το SPSS είναι ένα πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων στατιστικού χαρακτήρα, το οποίο δίνει την ευκαιρία ανάλυσης των δεδομένων με ποικίλες μεθόδους αλλά και απεικόνισης τους μέσω γραφικών παραστάσεων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος λοιπόν τα δεδομένα ομαδοποιούνται και επιτυγχάνεται η ανάλυση τους μέσω της ορθότερης παρατήρησης. Είναι εφικτή λοιπόν η συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων μέσω της ανάλυσης των δεδομένων. Το SPSS αποτελεί έτσι ένα πρόγραμμα λογισμικού ανάλυσης με την αξιοποίηση του οποίου διαμορφώνονται στοιχεία αφενός μεν στατιστικά και αφετέρου προκύπτει ένα σύνολο πληροφοριών που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση ζήτημα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

4.1.9 ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αποτελεί σπουδαίο στοιχείο η έρευνα σε πρώτη φάση να διεξαχθεί πιλοτικά. Πρόκειται για μία σπουδαία ενέργεια αναφορικά με την δειγματοληπτική έρευνα που θα οδηγήσει στην σωστή αξιολόγηση της διαδικασίας που διεξάγεται και θα επιφέρει ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την πορεία των ερευνητικών διαδικασιών. Ακόμα στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας είναι δυνατή και μία μορφή αξιολόγησης των μέσων και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Πρόκειται ουσιαστικά για μία δοκιμαστική εφαρμογή της έρευνας σε συγκεκριμένο δείγμα, ώστε να αξιολογηθεί η πορεία και η αποδοτικότητα (Θεοφανίδης, 2002).

Η πιλοτική έρευνα λοιπόν επιδιώκει την αξιολόγηση της εγκυρότητας των κριτηρίων βάσει των οποίων πραγματοποιείται μία έρευνα. Έτσι για να μπορέσει να υλοποιηθεί αυτό γίνεται χρήση επαρκούς δείγματος. Η πιλοτική έρευνα συντελεί και στον υπολογισμό και την διαμόρφωση άποψης και σε σχέση με την αξιοπιστία της έρευνας που διενεργείται.

4.1.10 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τον Gilbert (1993) η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης αποδεικνύεται με τη σταθερότητά του σε διαδοχικές μετρήσεις. Η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης εξασφαλίζεται, εφόσον ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας (DeVellis, 2003).

Το στοιχείο της εγκυρότητας αναφορικά με μία έρευνα εκφράζει το κατά πόσο η έρευνα αυτή εξυπηρετεί εν τέλει τους επιδιωκόμενους σκοπούς της. Η εγκυρότητα ως έννοια είναι δυνατόν να σχετίζεται με το περιεχόμενο, τον τρόπο οργάνωσης και διαμόρφωσης της έρευνας καθώς και τα κριτήρια βάσει των οποίων προσεγγίζεται ένα θέμα και επισημαίνονται οι τρόποι μελέτης του. Η κρίση της εγκυρότητας των υπό διαμόρφωση ερευνητικών διαδικασιών καθίσταται ένα ζήτημα πολύπλευρο που εξαρτάται από τον τρόπο σκέψης και τις ικανότητες του ατόμου που πραγματοποιεί την έρευνα (DeVellis, 2003).

Το στοιχείο της αξιοπιστίας της έρευνας λαμβάνει επιρροές από τα άτομα στα οποία απευθύνονται οι σχετικές ερωτήσεις και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα

καθώς και τους τρόπους υπολογισμού και μέτρησης των υπό διερεύνησης στοιχείων αλλά με γνώμονα τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται. Η αξιοπιστία πιο συγκεκριμένα σχετίζεται με το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται, ώστε να υλοποιηθεί η έρευνα, ενώ σημαντική ως προς αυτό το στοιχείο είναι και η παρατήρηση των εναλλακτικών λύσεων αλλά και η επανάληψη ορισμένων ερευνητικών διαδικασιών προκειμένου να εξαχθούν σχετικά συμπεράσματα (DeVellis, 2003).

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν γυναίκες σε ποσοστό 71,15% ενώ οι άνδρες 28,85%. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 41-50 έτη σε ποσοστό 50% και 31-40 σε ποσοστό 30,77%, ενώ οι περισσότεροι είχαν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με ποσοστό 51,92% και οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστά 94,23% και 78,85 αντίστοιχα. Ποσοστό 62,79% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο και όλοι οι ερωτηθέντες είχαν γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όλοι απάντησαν ότι επιθυμούν την αυτομόρφωσή τους και 34,62% δήλωσε ότι επιδιώκει την αυτομόρφωσή του με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αρκετά συχνά και 25% συμμετέχει σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ένα ποσοστό 44% και 44,19% έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από τα αντίστοιχα προγράμματα. Βέβαια ένα αρκετά υψηλό ποσοστό 59,62% δήλωσε ότι η κουλτούρα του Ελληνικού σχολείου δεν ενισχύει ιδιαίτερα την επιθυμία των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση.

Από την έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την αυτομόρφωση για την προσωπική τους ανάπτυξη, την επαγγελματική τους εξέλιξη και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τόνισε ότι οι παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην προσπάθεια αυτομόρφωσής τους ήταν κατά κύριο λόγο το αυξημένο οικονομικό κόστος των σπουδών και οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ενώ θεωρούν λιγότερο σημαντική την έλλειψη επιμόρφωσης και παρακίνησης από το σχολείο. Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας ένα ποσοστό 78,72% απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει τέτοιο πρόγραμμα και 62,22% ότι δεν αντιμετώπισε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει την αυτομόρφωσή τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα λόγω της ευελιξίας που παρέχει αυτή στο χρόνο και στο

χώρο μελέτης, καθώς αδυνατούν να παρακολουθήσουν τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης εξαιτίας των βεβαρυμένων οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων τους και κατά δεύτερο λόγο συνδέουν τη μορφή αυτή αυτομόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ποσοστό 75,76% έμεινε αρκετά ικανοποιημένο από το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχε και θεώρησε ότι συνέβαλε αρκετά στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ποσοστό 46,34 και επίσης αρκετό ποσοστό 71,88% στην προσωπική τους ανάπτυξη. Βέβαια 44,44% θεώρησαν ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα προάγουν λίγο την συνεργασία των εκπαιδευομένων και η πλειοψηφία 72,55% πιστεύει ότι τα εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να έχουν αξία ως προς την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε δραστηριότητες. 50,98% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παρέχουν ευελιξία στη μελέτη, 42,86% θεωρούν ότι προάγουν αρκετά τη συνεργασία των εκπαιδευομένων με τον διδάσκοντα και 64,29% ότι το ηλεκτρονικό υλικό συμβάλει αρκετά στην εμπέδωση της ύλης. Βέβαια αρκετοί σε ποσοστό 37,50% αποθαρρύνονται από την έλλειψη επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και από το υψηλό κόστος εξοπλισμού για τη συμμετοχή σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, ποσοστό 33,33%. Αρκετοί 50,00% χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις υπολογιστών και 69,39% συμφωνεί ότι η αυτορρυθμιζόμενη ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί υπευθυνότητα. Τέλος ποσοστό 56,86% πιστεύει ότι το Ελληνικό σχολείο δεν παρέχει ιδιαίτερες δυνατότητες επιμόρφωσης στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και ενθαρρύνει ελάχιστα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα, που προάγουν την αυτομόρφωση τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ποσοστό 68,63%.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν γυναίκες σε ποσοστό 71,15% ενώ οι άνδρες 28,85%. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 41-50 έτη σε ποσοστό 50% και 31-40 σε ποσοστό 30,77%, ενώ οι περισσότεροι είχαν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με ποσοστό 51,92% και οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστά 94,23% και 78,85 αντίστοιχα. Ποσοστό 62,79% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο και όλοι οι ερωτηθέντες είχαν γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όλοι απάντησαν ότι επιθυμούν την αυτομόρφωσή τους και 34,62% δήλωσε ότι επιδιώκει την αυτομόρφωσή του με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αρκετά συχνά και 25% συμμετέχει σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ένα ποσοστό 44% και 44,19% έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από τα αντίστοιχα προγράμματα. Βέβαια ένα αρκετά υψηλό ποσοστό 59,62% δήλωσε ότι η κουλτούρα του Ελληνικού σχολείου δεν ενισχύει ιδιαίτερα την επιθυμία των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση.

Πίνακας 1: ΦΥΛΟ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό Ποσοστό
Τιμή				
ΓΥΝΑΙΚΑ	37	71,2	71,2	71,2
ΑΝΔΡΑΣ	15	28,8	28,8	100,0
Σύνολο	52	100,0	100,0	

Πίνακας 2: ΗΛΙΚΙΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή				
31-40	16	30,8	30,8	30,8
41-50	26	50,0	50,0	80,8
51-60	10	19,2	19,2	100,0
Σύνολο	52	100,0	100,0	

Πίνακας 3: ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	-5	3	5,8	5,8
	6-10	15	28,8	34,6
	11-20	27	51,9	86,5
	21-30	4	7,7	94,2
	31-	3	5,8	100,0
	Σύνολο	52	100,0	100,0

Πίνακας 4: ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
--	-----------	------------------------------	-----------------	-----------------

Τιμή	ΔΗΜΟΣΙΟ	49	94,2	94,2	94,2
	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	3	5,8	5,8	100,0
	Σύνολο	52	100,0	100,0	

Πίνακας 5: ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	11	21,2	21,6	21,6
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	40	76,9	78,4	100,0
Σύνολο	51	98,1	100,0	
Υπόλοιπο	1	1,9		
	52	100,0		

Πίνακας 6: ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή ΑΛΛΟ	10	19,2	23,3	23,3
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	1	1,9	2,3	25,6
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	5	9,6	11,6	37,2
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	27	51,9	62,8	100,0
Σύνολο	43	82,7	100,0	
Υπόλοιπο	9	17,3		
	52	100,0		

Πίνακας 7: ΓΝΩΣΕΙΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή ΝΑΙ	52	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 8: ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία τιμή	Αθροιστικό ποσό
Τιμή ΝΑΙ	52	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 9: ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία τιμή	Αθροιστικό ποσό
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,9	1,9	1,9
ΛΙΓΟ	9	17,3	17,3	19,2
ΑΡΚΕΤΑ	18	34,6	34,6	53,8
ΠΟΛΥ	14	26,9	26,9	80,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	19,2	19,2	100,0
Σύνολο	52	100,0	100,0	

Πίνακας 10: ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία τιμή	Αθροιστικό ποσό
ΚΑΘΟΛΟΥ	9	17,3	17,3	17,3
ΛΙΓΟ	8	15,4	15,4	32,7
ΑΡΚΕΤΑ	13	25,0	25,0	57,7
ΠΟΛΥ	14	26,9	26,9	84,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8	15,4	15,4	100,0
Σύνολο	52	100,0	100,0	

**Πίνακας 11: ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ**

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΛΙΓΟ	10	19,2	20,0
	ΑΡΚΕΤΑ	22	42,3	64,0
	ΠΟΛΥ	15	28,8	94,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	5,8	100,0
	Σύνολο	50	96,2	100,0
	Υπόλοιπο	2	3,8	
	52	100,0		

Πίνακας 12: ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,8	4,7
	ΛΙΓΟ	5	9,6	16,3
	ΑΡΚΕΤΑ	19	36,5	60,5
	ΠΟΛΥ	16	30,8	97,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	1,9	2,3
	Σύνολο	43	82,7	100,0
	Υπόλοιπο	9	17,3	
	52	100,0		

Πίνακας 13: Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό Ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	7	13,5	13,5
	ΛΙΓΟ	31	59,6	73,1
	ΑΡΚΕΤΑ	13	25,0	98,1
	ΠΟΛΥ	1	1,9	100,0
	Σύνολο	52	100,0	100,0

Από την έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την αυτομόρφωση για την προσωπική τους ανάπτυξη, την επαγγελματική τους εξέλιξη και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τόνισε ότι οι παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην προσπάθεια αυτομόρφωσής τους ήταν κατά κύριο λόγο το αυξημένο οικονομικό κόστος των σπουδών και οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ενώ θεωρούν λιγότερο σημαντική την έλλειψη επιμόρφωσης και παρακίνησης από το σχολείο.

Πίνακας 14: ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	32	22,4	22,4	22,4
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	34	23,8	23,8	46,2
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	34	23,8	23,8	69,9
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	43	30,1	30,1	100,0
Σύνολο	143	100,0	100,0	

Πίνακας 15: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΑΝ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή				
ΑΥΞΗΜΕΝΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ	32	25,2	25,4	25,4
ΕΛΕΙΨΗ ΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	19	15,0	15,1	40,5
ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	9	7,1	7,1	47,6
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ	24	18,9	19,0	66,7
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ	42	33,1	33,3	100,0
Σύνολο	126	99,2	100,0	
Υπόλοιπο	1	,8		
	127	100,0		

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας ένα ποσοστό 78,72% απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει τέτοιο πρόγραμμα και 62,22% ότι δεν αντιμετώπισε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει την αυτομόρφωσή τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα λόγω της ευελιξίας που παρέχει αυτή στο χρόνο και στο χώρο μελέτης, καθώς αδυνατούν να παρακολουθήσουν τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης εξαιτίας των βεβαρυμένων οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων τους και κατά δεύτερο λόγο συνδέουν τη μορφή αυτή αυτομόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ποσοστό 75,76% έμεινε αρκετά ικανοποιημένο από το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχε και θεώρησε ότι συνέβαλε αρκετά στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ποσοστό 46,34 και επίσης αρκετό ποσοστό 71,88% στην προσωπική τους ανάπτυξη. Βέβαια 44,44% θεώρησαν ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα προάγουν λίγο την συνεργασία των εκπαιδευομένων και η πλειοψηφία 72,55% πιστεύει ότι τα εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να έχουν αξία ως προς την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε δραστηριότητες. 50,98% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παρέχουν ευελιξία στη μελέτη, 42,86% θεωρούν ότι προάγουν αρκετά τη συνεργασία των εκπαιδευομένων με τον διδάσκοντα και 64,29%

ότι το ηλεκτρονικό υλικό συμβάλει αρκετά στην εμπέδωση της ύλης.

Πίνακας 16: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΠΟΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό Ποσό
Τιμή	ΝΑΙ	42	80,8	80,8
	ΟΧΙ	10	19,2	100,0
	Σύνολο	52	100,0	

Πίνακας 17: ΠΟΙΑ ΜΟΡΦΗ ΕΙΧΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τoις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ	16	30,8	38,1
	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	20	38,5	85,7
	ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ	6	11,5	100,0
	Σύνολο	42	80,8	100,0
	Υπόλοιπο	10	19,2	
		52	100,0	

Πίνακας 18: ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	28	53,8	62,2
	ΛΙΓΟ	15	28,8	33,3
	ΑΡΚΕΤΑ	2	3,8	4,4
	Σύνολο	45	86,5	100,0
Υπόλοιπο	7	13,5		
	52	100,0		

Πίνακας 19: ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

	Συχνό τητα	Ποσοστ ό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	24	18,2	18,2
	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	15	11,4	11,4
	ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ	21	15,9	15,9
	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	19	14,4	14,4
	ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΩΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ	24	18,2	18,2
	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΟΓΩ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ	16	12,1	12,1
	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΟΓΩ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ	13	9,8	9,8
	Σύνολο	132	100,0	100,0

Πίνακας 20: ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,8	4,7
	ΛΙΓΟ	5	9,6	11,6
	ΑΡΚΕΤΑ	25	48,1	58,1
	ΠΟΛΥ	9	17,3	20,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	3,8	4,7
	Σύνολο	43	82,7	100,0
Υπόλοιπο	9	17,3		
	52	100,0		

Πίνακας 21: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	11	21,2	25,0
	ΛΙΓΟ	10	19,2	22,7
	ΑΡΚΕΤΑ	19	36,5	43,2
	ΠΟΛΥ	3	5,8	6,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	1,9	2,3
	Σύνολο	44	84,6	100,0
Υπόλοιπο	8	15,4		
	52	100,0		

Πίνακας 22: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό Ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,9	2,3
	ΛΙΓΟ	6	11,5	15,9
	ΑΡΚΕΤΑ	23	44,2	68,2
	ΠΟΛΥ	9	17,3	88,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	9,6	100,0
	Σύνολο	44	84,6	100,0
Υπόλοιπο		8	15,4	
		52	100,0	

Πίνακας 23: Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	5	9,6	10,0
	ΛΙΓΟ	20	38,5	50,0
	ΑΡΚΕΤΑ	18	34,6	86,0
	ΠΟΛΥ	6	11,5	98,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	1,9	100,0
	Σύνολο	50	96,2	100,0
Υπόλοιπο		2	3,8	
		52	100,0	

Πίνακας 24: ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΑΞΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή				
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	3,8	3,9	3,9
ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ	2	3,8	3,9	7,8
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	37	71,2	72,5	80,4
ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ	10	19,2	19,6	100,0
Σύνολο	51	98,1	100,0	
Υπόλοιπο	1	1,9		
	52	100,0		

Πίνακας 25: ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό σύνολο
Τιμή				
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	3,8	3,9	3,9
ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ	1	1,9	2,0	5,9
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	32	61,5	62,7	68,6
ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ	16	30,8	31,4	100,0
Σύνολο	51	98,1	100,0	
Υπόλοιπο	1	1,9		
	52	100,0		

Πίνακας 26: Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό σύνολο
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	6	11,5	12,0
	ΛΙΓΟ	18	34,6	48,0
	ΑΡΚΕΤΑ	18	34,6	84,0
	ΠΟΛΥ	8	15,4	100,0
	Σύνολο	50	96,2	100,0
Υπόλοιπο		2	3,8	
		52	100,0	

Πίνακας 27: ΤΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό σύνολο
ΤΙΜΗ	ΟΧΙ	2	3,8	4,2
	ΛΙΓΟ	10	19,2	25,0
	ΑΡΚΕΤΑ	27	51,9	81,3
	ΠΟΛΥ	8	15,4	97,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	1,9	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	48	92,3	100,0
ΥΠΟΛΟΙΠΟ		4	7,7	
		52	100,0	

Βέβαια αρκετοί σε ποσοστό 37,50% αποθαρρύνονται από την έλλειψη επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και από το υψηλό κόστος εξοπλισμού για τη συμμετοχή σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, ποσοστό 33,33%. Αρκετοί 50,00% χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις υπολογιστών και 69,39% συμφωνεί ότι η αυτορρυθμιζόμενη ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί υπευθυνότητα. Τέλος ποσοστό 56,86% πιστεύει ότι το Ελληνικό σχολείο δεν παρέχει ιδιαίτερες δυνατότητες επιμόρφωσης στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και ενθαρρύνει ελάχιστα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα, που προάγουν την αυτομόρφωση τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ποσοστό 68,63%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Η ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΧΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ ΕΚΑΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΞΙΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΤΙΜΗ	ΔΙΑΦΩΝΩ	5	9,6	10,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ	3	5,8	6,3
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	22	42,3	45,8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ	18	34,6	37,5
	ΣΥΝΟΛΟ	48	92,3	100,0
ΥΠΟΛΟΙΠΟ	4	7,7		
	52	100,0		

Πίνακας 29: ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ ΕΚΑΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΞΙΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΤΙΜΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ	14	26,9	29,8
	ΛΙΓΟ	14	26,9	29,8
	ΑΡΚΕΤΑ	15	28,8	31,9
	ΠΟΛΥ	4	7,7	8,5
	Σύνολο	47	90,4	100,0
Υπόλοιπο	5	9,6		
	52	100,0		

Πίνακας 30: ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ ΕΚΑΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΞΙΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,8	4,1
	ΛΙΓΟ	21	40,4	42,9
	ΑΡΚΕΤΑ	23	44,2	93,9
	ΠΟΛΥ	2	3,8	98,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	1,9	100,0
	Σύνολο	49	94,2	100,0
Υπόλοιπο	3	5,8		
	52	100,0		

Πίνακας 31: Η ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΑΙΤΕΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ ΕΚΑΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΞΙΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟ
Τιμή	ΔΙΑΦΩΝΩ	1	1,9	2,0
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ	34	65,4	71,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ	14	26,9	100,0
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ	49	94,2	100,0
	Σύνολο	3	5,8	
Υπόλοιπο	52	100,0		

Πίνακας 32: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΠΑΡΟΧΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ ΕΚΑΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΞΙΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟ
ΤΙΜΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ	11	21,2	21,6
	ΛΙΓΟ	29	55,8	78,4
	ΑΡΚΕΤΑ	11	21,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	51	98,1	100,0
	1	1,9		
ΥΠΟΛΟΙΠΟ	52	100,0		

Πίνακας 33: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις εκατό	Ποσοστιαία αξία	Αθροιστικό ποσό
Τιμή	ΚΑΘΟΛΟΥ	12	23,1	23,5
	ΛΙΓΟ	35	67,3	68,6
	ΑΡΚΕΤΑ	4	7,7	7,8
	Σύνολο	51	98,1	100,0
Υπόλοιπο		1	1,9	
		52	100,0	

5.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ

Τα γνωρίσματα που επηρεάζουν την αυτομόρφωση και τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν είναι το φύλο, η ηλικία και σε πολλές περιπτώσεις τα χρόνια υπηρεσίας. Έτσι λοιπόν παρατηρείται ότι μεγαλύτερη εκδήλωση ενδιαφέροντος παρατηρείται στις γυναίκες κυρίως στις ηλικίες 40 με 50 ετών και με μέτρια χρόνια προϋπηρεσίας. Προκύπτει έτσι το συμπέρασμα ότι η γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόθεση για εξέλιξη σε αντίθεση με τους άντρες που σε γενικές γραμμές εκδηλώνουν μια μορφή στασιμότητας. Επιπλέον η τάση για αυτομόρφωση παρατηρείται στην συγκεκριμένη ηλικία των 40 με 50 ετών δεδομένου του γεγονότος ότι συνήθως στην ηλικία εκείνη δεν παρατηρείται εξοικείωση με την τεχνολογία όπως συμβαίνει σε νεαρότερες ηλικίες και υπάρχουν προοπτικές βελτίωσης και εξέλιξης.

Ένα άλλο στοιχείο που σχετίζεται με την έννοια της αυτομόρφωσης είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης. Παρατηρείται το γεγονός ότι σε μεγάλο ποσοστό η αυτομόρφωση αποτελεί επιλογή ατόμων που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επίσης μεγάλο ποσοστό έχει γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών και επιδιώκει να εξελιχθεί

λαμβάνοντας συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα. Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί σε μεγάλο βαθμό την έννοια της αυτομόρφωσης. Επιπλέον καθίσταται σαφές το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν λαμβάνει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια αλλά παρουσιάζει μία συνέχεια, ενώ σε γενικές γραμμές προτιμότερη καθίσταται η διαδικασία της ηλεκτρονικής αυτομόρφωσης που επιλέγεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς.

5.3 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ

Θα πρέπει να επισημανθεί ο γεγονός ότι συχνά το γεγονός της προσπάθειας περάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από απόσταση μπορεί να επιφέρει προβλήματα, όπως να μειωθεί η διάθεση των εκπαιδευομένων για ολοκλήρωση και να διακόψουν ενδεχομένως την προσπάθεια τους λόγω του γεγονότος ότι έχουν χάσει το κίνητρο. Επιπρόσθετα σημαντικό στοιχείο αποτελεί και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται για την αυτομόρφωση. Παράγοντες, όπως το αρκετά υψηλό κόστος σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά και η επίτευξη επικοινωνίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών είναι σπουδαία στοιχεία, ενώ θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι προκειμένου να υλοποιηθεί η αυτομόρφωση αρκετά συχνά κρίνονται απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή γεγονός που μπορεί να επιφέρει κάποια δυσχέρειες ως προς την διαδικασία αυτή. Σημαντικό επίσης συμπέρασμα που πηγάζει από την διεξαχθείσα έρευνα είναι το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο δεν παρέχει γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών σε ικανοποιητικό βαθμό.

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατόπιν της στατιστικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων, τα οποία συνόδευσαν την παρούσα έρευνα, τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγουμε αποδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πλέον διαθέτουν γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών σε ικανοποιητικό επίπεδο και το σημαντικότερο επιθυμούν και επιδιώκουν την αυτομόρφωση τους συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας σύγχρονης ή ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης.

Βέβαια οι περισσότεροι προτιμούν την αυτομόρφωσή τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, διότι τους παρέχει ευελιξία χρόνου και χώρου, καθώς δεν έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο εξαιτίας των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων τους. Αρκετά συχνά όμως αποτρέπονται από τη συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα, διότι το κόστος είναι υψηλό και το ελληνικό σχολείο δεν ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε προγράμματα που προάγουν την αυτομόρφωσή τους, η κουλτούρα του σχολείου αντιθέτως επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τελικά στηρίζονται στην ατομική τους πρωτοβουλία και θέληση για προσωπική ανάπτυξη.

Στην παρούσα εργασία τέθηκαν λοιπόν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1 ΕΠΙΔΙΩΚΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ.

Σπουδαία λοιπόν κρίθηκε η παράμετρος της διαρκούς επιδίωξης για εκπαίδευση και διεύρυνση των γνώσεων. Το γεγονός της επιδίωξης της ηλεκτρονικής αυτομόρφωσης είναι συνυφασμένο με την δραστηριοποίηση των αρμόδιων φορέων και την διενέργεια όλων των σχετικών δράσεων με γνώμονα την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες τους αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Είναι πολύ σπουδαίο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να επιλέγει την διαδικασία μάθησης, ενώ

σπουδαίο στοιχείο αποτελούν οι ολοένα και πιο έντονοι ρυθμοί στους οποίους οι σημερινοί εργαζόμενοι ζουν και δραστηριοποιούνται. Έτσι τόσο αναφορικά με τον φόρτο εργασίας όσο και λόγω των κοινωνικών και οικογενειακών υποχρεώσεων οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συνήθως την ηλεκτρονική αυτομόρφωση. Επίσης λόγω των συνεχών επαγγελματικών εξελίξεων οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διαδικασίες αυτομόρφωσης συμμετέχοντας συχνά σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα και επιλέγοντας συχνά την διαδικασία της τηλεκατάρτισης προκειμένου να εξελιχθούν και να ακολουθήσουν την επικαιρότητα και τις εξελίξεις (Ιωαννίδου-Μουζακίτη,2008).

6.2 ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

Σημαντικά στοιχεία αποτελούν λοιπόν στο πλαίσιο αυτό τόσο η αναγκαιότητα οικονομικής εξέλιξης σε σχέση με τις απολαβές τους όσο και η εξέλιξη επαγγελματικής φύσεως μέσω για παράδειγμα της απόκτησης κάποιας ανώτερης θέσης ή θέσης με καλύτερες οικονομικές απολαβές. Στο πλαίσιο της αυτομόρφωσης λοιπόν περιγράφεται μία διαδικασία στο επίκεντρο της οποίας τίθεται ο εκπαιδευτικός. Έτσι ο ίδιος αντιλαμβάνομενος τις ανάγκες του και τις προσδοκίες του θα μπορέσει να δραστηριοποιηθεί σωστά και να ακολουθήσει την κατάλληλη εκπαιδευτική πορεία. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ο άνθρωπος δραστηριοποιείται στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου, ενώ αναφορικά με την παράμετρο της αυτομόρφωσης δέχεται επιρροές από το περιβάλλον του και λειτουργεί σε σχέση και αλληλεπίδραση με αυτό. Βασικές παράμετροι που επηρεάζουν επίσης το στοιχείο της αυτομόρφωσης είναι οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τα σπουδαία επιτεύγματα. Παρατηρείται έτσι το στοιχείο της ανεπάρκειας των υφιστάμενων γνώσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και η αναγκαιότητα διεύρυνσης αυτών. Είναι έτσι επιτακτική ανάγκη η διαρκής εξέλιξη της γνώσης προκειμένου να εξελιχθεί παράλληλα και ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και να μπορέσει να πετύχει πρόοδο και επαγγελματική ανέλιξη (Βεργίδης,2012)

6.3 ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ.

Το στοιχείο της εξ' αποστάσεως μάθησης και της μετάδοσης γνώσης ηλεκτρονικά σχετίζεται με την έλλειψη προσωπικής επαφής. Κρίνεται έτσι ανέφικτη η δυνατότητα προσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, ενώ λόγω του συγκεκριμένου γεγονότος μπορεί να προκύψουν προβλήματα ως προς την επίτευξη επίλυσης αποριών, συζήτησης και διασφάλισης κινήτρων στην περίπτωση που προκύψει κάποιο περιστατικό που ο εκπαιδευτικός να χρειαστεί ενθάρρυνση. Σημαντικό εμπόδιο συχνά αποτελεί και το ζήτημα του κόστους που ενδέχεται να αποθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, ενώ χωρίς αμφιβολία οι έντονοι ρυθμοί της καθημερινότητας αλλά και τα πολλά καθημερινά προβλήματα των ενηλίκων επαγγελματιών συνήθως θέτουν την παράμετρο της εκπαίδευσης σε δεύτερη μοίρα.

ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΟΛΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία υλοποιήθηκε προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικά. Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αναλύθηκαν οι σχετικές παράμετροι, ενώ η έρευνα υλοποιήθηκε ακολουθώντας συγκεκριμένη μεθοδολογία. Μέσω λοιπόν της χρήσης ερωτηματολογίου και της συγκέντρωσης των απαντήσεων που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς εξήχθησαν ορισμένα συμπεράσματα τα οποία ουσιαστικά επιβεβαιώνουν τα βιβλιογραφικά στοιχεία που έχουν παρατεθεί στην εργασία.

Έτσι παρουσιάστηκαν συμπεράσματα που κάλυψαν ποικίλες παραμέτρους σχετικά με το ζήτημα της αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικά. Έγινε αναφορά σε στοιχεία δημογραφικού χαρακτήρα, ώστε να καταστεί λίγο πιο συγκεκριμένο το πλαίσιο της έρευνας, ενώ στην συνέχεια εξήχθησαν συμπεράσματα που αφορούσαν την αυτομόρφωση ηλεκτρονικά, τα εμπόδια και πλεονεκτήματα με γνώμονα την προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση μεθόδων αυτομόρφωσης με τρόπο ηλεκτρονικό. Σε γενικές γραμμές, όπως προκύπτει από την σχετική έρευνα και τεκμηριώνεται και μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών, υπάρχει διάθεση υιοθέτησης τεχνικών αυτομόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα παρατηρούνται προσπάθειες επίτευξης των σχετικών διαδικασιών με διάφορες μεθόδους, όπως για παράδειγμα εξ' απόστασεως και μέσω της συμμετοχής σε ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα, όπου εμφανίζονται κωλύματα και δυσκολίες.

Αναλυτικότερα όλοι απάντησαν ότι επιθυμούν την αυτομόρφωσή τους και 34,62% δήλωσε ότι επιδιώκει την αυτομόρφωσή του με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αρκετά συχνά και 25% συμμετέχει σε προγράμματα εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης και ένα ποσοστό 44% και 44,19% έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από τα αντίστοιχα προγράμματα. Βέβαια ένα αρκετά υψηλό ποσοστό 59,62% δήλωσε ότι η κουλτούρα του Ελληνικού σχολείου δεν ενισχύει ιδιαίτερα την επιθυμία των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση. Αντίστοιχα στην βιβλιογραφική ανασκόπηση επισημάνθηκε ότι οι πρωταρχικοί παράγοντες που καθιστούν την αυτομόρφωση αναγκαία για τα άτομα των σύγχρονων κοινωνιών είναι οι νέες επιστημονικές και τεχνολογικές ανακαλύψεις και οι συνεπακόλουθες μεταμορφώσεις της αγοράς εργασίας. Μία από τις συνέπειες αυτών των αλλαγών είναι ότι πολλά επαγγέλματα χάνουν γρήγορα την αξία και τη χρησιμότητα τους, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητες που τα άτομα κατέκτησαν στα πρώτα στάδια της ζωής τους καθίστανται ανεπαρκείς για το παρόν και το μέλλον (Κορωναίου, Α., 2002). Επίσης σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικες λαμβάνουν ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάσει συγκεκριμένα κίνητρα και έχοντας την πρόθεση να υλοποιήσουν βασικές επιδιώξεις τους. Πρόκειται ουσιαστικά για μία ανάγκη εσωτερικής φύσεως. Σύμφωνα με τους Fordar, Kumar & Kannan (2006) έχουν διεξαχθεί διάφορες μελέτες τόσο από το Βρετανικό ανοικτό πανεπιστήμιο (Ashby, 2004. Woodley, 2004. Tresman, 2002. Kennedy & Powell, 1976.) και από το Athabasca University του Καναδά (Tindo, 1993, 1975. Powell, 1991) Από το Korea National Open University (Shin & Kin, 1999) και από το πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας (Brown, 1996) σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν τους διδασκόμενους σε εξ αποστάσεως ιδρύματα στην εγκατάλειψη των σπουδών τους. Υπάρχουν ακόμη εκπαιδευτικοί που έχουν ανήσυχο πνεύμα, φαντασία, δημιουργικότητα και επιθυμούν να προσφέρουν στη διαμόρφωση της αυριανής κοινωνίας. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξελίσσονται επιδιώκοντας την επιμόρφωσή τους παρακολουθώντας σεμινάρια, ημερίδες, μεταπτυχιακές σπουδές και συμμετέχοντας σε προγράμματα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά ή και ευρωπαϊκά (Ιωαννίδου-Μουζακίτη, 2008).

Από την έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την αυτομόρφωση για την προσωπική τους ανάπτυξη, την επαγγελματική τους εξέλιξη και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τόνισε ότι οι παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην προσπάθεια αυτομόρφωσής τους ήταν κατά κύριο λόγο το αυξημένο οικονομικό κόστος των σπουδών και οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ενώ θεωρούν λιγότερο σημαντική την έλλειψη επιμόρφωσης και παρακίνησης από το σχολείο. Σχετικά με την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας ένα ποσοστό 78,72% απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει τέτοιο πρόγραμμα και 62.22% ότι δεν αντιμετώπισε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη και επιθυμούν να κατευθύνουν οι ίδιοι την μάθησή τους (Maslow, 1970 και Rogers, 1969, 1983). Μέσω τις διαδικασίας της αυτομόρφωσης το άτομο αναδεικνύει την κριτική του ικανότητα, σχεδιάζει τις δραστηριότητές του, επιλέγει τεχνικές και θέτει ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους. Το Integration model του Tinto (1993) επισημαίνει τη σημασία της αλληλεπίδρασης των διδασκομένων με το εκπαιδευτικό περιβάλλον της κοινωνικής ένταξης και της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσής τους. Τέλος στο Composite Persistence Model του Rovai (2003) εξηγούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των διδασκομένων να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους και διακρίνονται δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία αναφέρει ο Rovai (2003) δύο είδη παραγόντων.

- Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων τα οποία χωρίζονται σε ενδογενή (ηλικία, φύλλο, σπουδές) και εξωγενή (οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση).
- Τις ικανότητες αυτονομίας στη μάθηση και διαχείρισης του χρόνου μελέτης.

Στη δεύτερη κατηγορία διακρίνει δυο είδη παραγόντων:

- Ενδογενείς, που σχετίζονται με την οργάνωση των ΑεξΑ ιδρυμάτων (το πρόγραμμα σπουδών, τις εργασίες, το εκπαιδευτικό υλικό, την υποστήριξη των διδασκομένων).
- Εξωγενείς, οι οποίοι διαχωρίζονται σε οικογενειακούς, εργασιακούς και οικονομικούς λόγους.

Ο Κόκκος (2005), κατηγοριοποιεί τα κωλύματα αναφορικά με την αυτομόρφωση και τις σχετικές διαδικασίες διακρίνοντας τα σε τρεις κατηγορίες. Αρχικά λοιπόν μπορεί να προκύψουν προβλήματα από έλλειψη οργάνωσης των σχετικών με την εκπαίδευση διαδικασιών. Μία άλλη κατηγορία εμποδίων είναι τα εμπόδια που προκύπτουν από το εύρος των υποχρεώσεων των εκπαιδευομένων και

τέλος εμπόδια ψυχολογικής φύσεως ή κωλύματα που προέρχονται από τις γνώσεις και τα εφόδια των εκπαιδευτικών που προϋπάρχουν.

Φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει την αυτομόρφωσή τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα λόγω της ευελιξίας που παρέχει αυτή στο χρόνο και στο χώρο μελέτης, καθώς αδυνατούν να παρακολουθήσουν τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης εξαιτίας των βεβαρυμένων οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων τους και κατά δεύτερο λόγο συνδέουν τη μορφή αυτή αυτομόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ποσοστό 75,76% έμεινε αρκετά ικανοποιημένο από το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχε και θεώρησε ότι συνέβαλε αρκετά στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ποσοστό 46,34 και επίσης αρκετό ποσοστό 71,88% στην προσωπική τους ανάπτυξη. Βέβαια 44,44% θεώρησαν ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα προάγουν λίγο την συνεργασία των εκπαιδευομένων και η πλειοψηφία 72,55% πιστεύει ότι τα εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να έχουν αξία ως προς την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε δραστηριότητες. 50,98% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παρέχουν ευελιξία στη μελέτη, 42,86% θεωρούν ότι προάγουν αρκετά τη συνεργασία των εκπαιδευομένων με τον διδάσκοντα και 64,29% ότι το ηλεκτρονικό υλικό συμβάλει αρκετά στην εμπέδωση της ύλης. Βέβαια αρκετοί σε ποσοστό 37,50% αποθαρρύνονται από την έλλειψη επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και από το υψηλό κόστος εξοπλισμού για τη συμμετοχή σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, ποσοστό 33,33%. Αρκετοί 50,00% χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις υπολογιστών και 69,39% συμφωνεί ότι η αυτορρυθμιζόμενη ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί υπευθυνότητα. Τέλος ποσοστό 56,86% πιστεύει ότι το Ελληνικό σχολείο δεν παρέχει ιδιαίτερες δυνατότητες επιμόρφωσης στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και ενθαρρύνει ελάχιστα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα, που προάγουν την αυτομόρφωση τους σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ποσοστό 68,63%. Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθούν κάποιες βασικές θέσεις του Nichols (2003) σχετικά με την αξιοποίηση των τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά με βάση την πρώτη θέση η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί μέσο εκπαιδευτικό και μπορεί να σχετιστεί με διάφορες θεωρίες μάθησης όπως την συμπεριφοριστική. Επιπλέον η ηλεκτρονική μάθηση είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί σε διάφορες μορφές της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, όπως της δασκαλοκεντρικής ή της

ατομικής μελέτης του εκπαιδευόμενου. Ακόμα η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να δώσει δυναμική στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά για να μην γίνουν άχρηστα τα εργαλεία της πρέπει να στηρίζεται σε κάποια διδακτική μεθοδολογία. Η ηλεκτρονική μάθηση είναι αξιοσημείωτο ότι σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα η ηλεκτρονική μάθηση από τη μια πλευρά προσφέρει το εκπαιδευτικό υλικό και κατά δεύτερο λόγο διευκολύνει την εκπαιδευτική διδασκαλία μέσω της επικοινωνίας και της συμβουλευτικής. Η ένταξη και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια αναγκαιότητα λόγω της ανάγκης για απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Συνεπώς η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ηλεκτρονική μάθηση και η μικτή μάθηση αποτελούν σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης. οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα επιλογής χώρου και χρόνου, ενισχύεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας και αναπτύσσεται η διαδικασία της αυτομάθησης. Ειδικά στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση (eLearning) και στη μικτή μάθηση (blendedlearning) ενισχύεται η επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με τους εκπαιδευτές και με τους άλλους εκπαιδευόμενους, καθώς και η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό. Η μέθοδος της μικτής μάθησης διευκολύνει ομάδες εκπαιδευομένων που εργάζονται και θέλουν να εξοικονομήσουν χρόνο με την online μελέτη, αλλά παράλληλα να διατηρήσουν και την προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτή. Γενικά οι εκπαιδευόμενοι τηρούν μια θετική στάση ως προς την ηλεκτρονική μάθηση, αλλά ταυτόχρονα επιδεικνύουν μια ανασφάλεια, ενώ η στάση τους επηρεάζεται συχνά και από την ηλικία, καθώς συχνά οι νεότεροι είναι πιο θετικοί απέναντι στα μέσα της τεχνολογίας, αφού είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση τους (Οικονόμου, 2017).

Ο Τσιπιανίτης (2008) ερευνώντας τις απόψεις ενηλίκων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πλαίσιο ενός προγράμματος συνεργασίας Ελλάδας – Ιταλίας «InnوناNet» για την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού μελέτης του μαθησιακού περιεχομένου. Σε έρευνα του Δαούση (2012) φοιτητές/τριες δηλώνουν ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle είναι αρκετά χρήσιμη ως υποστηρικτικό εργαλείο της ΘΕ ΠΛΗ37, εφόσον δίνεται η δυνατότητα μελέτης του υλικού σε χρόνο και τόπο που επιλέγει ο/η φοιτητής/τρια. Σύμφωνα με έρευνα των Μπίκου και Τζιφόπουλου (2013) διαπιστώνεται επίσης ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι/ες από την εμπειρία τους με

την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως επιμόρφωση, καθώς θεωρούν ότι εξοικονόμησαν χρόνο, ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν από τις έρευνες των Βουζαξάκη και Γεωργιάδη (2013), όπου η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες για μελέτη σε δικό τους ρυθμό και χρόνο, εξυπηρετώντας την εκπαίδευση από απόσταση, αλλά και την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και των Λιναρδάτου και Παπαδάκη (2013), όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να σκέφτονται αξιοποιώντας το δικό τους χώρο και χρόνο. Σύμφωνα με έρευνα του Σωτηριάδη (2011) οι εκπαιδευόμενοι/ες του ΣΔΕ Σερρών εμφανίζονται ικανοποιημένοι/ες από την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης μέσω των ασκήσεων αξιολόγησης, ενώ αντίθετα στη μελέτη περίπτωσης για τα ΚΕΚ ΕΛΤΑ, των Ζήκου και Σπανακά (2013), οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν αρνητική στάση ως προς την αξιολόγηση, θεωρώντας ότι δεν ήταν κατάλληλος ο σχεδιασμός και η λειτουργία των γραπτών εργασιών. Στην έρευνα του Τσιπιανίτη (2008) ως προς την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού διαπιστώνεται η θετική στάση των εκπαιδευομένων για την ευκολία κατανόησης του εκπαιδευτικού υλικού και στην έρευνα των Ζήκου και Σπανακά (2013) το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται επαρκές, από την άλλη όμως, στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ότι δεν υπήρξε η αναμενόμενη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού μ' εκείνους/ες.

Στην έρευνα των Neto και Amaral (2007), η χρήση της τεχνολογίας θεωρείται ως πραγματικός καταλύτης για μια νέα διαλογική επικοινωνία μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, κάνοντας την επικοινωνία πολύ πιο εύκολη και δίνοντας στους/στις φοιτητές/τριες περισσότερο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Από τα ευρήματα της έρευνας του Τσιπιανίτη (2008) διαφαίνεται ότι η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας καθοδηγεί τη μελέτη και προάγει την αλληλεπίδραση. Στην έρευνα του Δαούση (2012) προκύπτει ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα αναπτύσσει συνεργασία τόσο μεταξύ των φοιτητών/τριών όσο και μεταξύ φοιτητών/τριών και εκπαιδευτή/τριας. Στην έρευνα των Ζήκου και Σπανακά (2013) φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες εξοικειώθηκαν γρήγορα και πλοηγήθηκαν εύκολα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, με αποτέλεσμα τη θεμελίωση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με τον αλληλεπιδραστικό ρόλο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και την ανάδειξη του μαθητοκεντρικού χαρακτήρα. Στην έρευνα των Μπίκου και Τζιφόπουλου (2013) οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι χρήσιμη και λειτουργική και, τέλος,

στην έρευνα των Βουζαζάκη και Γεωργιάδη (2013) προκύπτει ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες για εξατομικευμένη μάθηση, καθώς επίσης επιβεβαιώνεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων/ουσών μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης.

Όσο εξοικειώνεται ο εκπαιδευόμενος με την τεχνολογία τόσο ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή το και ειδικά με την τηλεδιάσκεψη μπορεί να επιτύχει τις δύο κατά Holmberg (2002) συνιστώσες του ορισμού της εξΑΕ, την σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία με τον διδάσκοντα. Ο διδασκόμενος ρυθμίζει τη διαδικασία μάθησης του με πειθαρχημένο τρόπο και ξεπερνά ανασταλτικούς παράγοντες, όπως την γεωγραφική και χρονική απόσταση. Γίνεται ορατό ότι η χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας κινητροδοτεί τους εκπαιδευόμενους, βελτιώνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και παράλληλα έχοντας πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών αναπτύσσεται η ερευνητική τους διάθεση (Hazzel, 1999).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του ΕΑΠ (Μηλικρίσας Ε., Γεωργιάδη Ε., 2010), οι περισσότεροι υποστήριζαν ότι οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες επειδή στηρίζονται σε ελεύθερο λογισμικό, δεν έχουν υψηλό κόστος και βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, επειδή παρέχουν ανατροφοδότηση και προάγουν την ενεργή συμμετοχή.

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και οικοδόμησης δικτύου πληροφοριών. Η τεχνολογία τους στηρίζεται σε βίντεο, φόρουμ συζητήσεων, ηλεκτρονικά βιβλία. Βέβαια, έως τώρα υστερούν σε οπτικό σχεδιασμό ή ασκείται αρνητική κριτική λόγω παράλειψης της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου. Συνεπώς ένα υψηλό ποσοστό 90% εκπαιδευόμενων που έχουν ελλειπείς γνώσεις στις νέες τεχνολογίες εγκαταλείπουν τα Μοocs (Ζαχαρίας Π. Καλογεράκη Αικ. 2016).’

Παρά το γεγονός ότι έχουν διατεθεί κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς για την οργάνωση της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βρυνιώτη και Κελπανίδης, 2004). Εντούτοις η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα όχι μόνο για την προσωπική τους εξέλιξη αλλά και την πρόοδο της κοινωνίας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Έχουν υποχρέωση οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν τις νέες τεχνολογίες στο σχολείο, να κατέχουν τις νέες γνώσεις, να συνεργάζονται με γονείς και με την τοπική κοινωνία (Γκρίτζιος, 2006, Φλουρή, 1997). Ο τρόπος που διδάσκει ένας εκπαιδευτικός και η επιδίωξη της δια βίου εκπαίδευσής του εξαρτάται από την

προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για δια βίου εκπαίδευση καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως τις σπουδές τους, τη σχολική κουλτούρα, τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, τη διδακτική εμπειρία, την προσωπική και οικογενειακή ζωή, την ηλικία, τη φάση σταδιοδρομίας, τη γεωγραφική περιοχή (Dax, 2003).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Σημαντική καθίσταται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προκειμένου να αναλυθεί ορθότερα και να εξαχθούν ορθά συμπεράσματα. Ενδεχομένως αναφορικά με την έννοια της αυτομόρφωσης με ηλεκτρονικό τρόπο είναι εποικοδομητικό να αναζητηθούν περαιτέρω τρόποι εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου. Καθίσταται αναγκαίο να συζητηθεί η υιοθέτηση και η εφαρμογή μεθόδων που να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και ταυτόχρονα να προωθούν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι ακόμα σπουδαίο να δοθεί έμφαση στον ρόλο του σχολείου αλλά και στην συμβολή της κοινωνίας αναφορικά με την αυτομόρφωση και την εφαρμογή μεθόδων ηλεκτρονικού χαρακτήρα για την επίτευξη της. Αναμφίβολα το σχολείο συνυφασμένο με την συμβολή των αρμόδιων κρατικών φορέων είναι δυνατόν να διερευνήσει την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων σχετικά με την έννοια της αυτομόρφωσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην χρήση των τεχνολογιών. Είναι πρωταρχικής σημασίας το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα να δίνει κίνητρα και να εφοδιάζει

τον εκπαιδευόμενο με όλα τα απαραίτητα στοιχεία και με την κατάλληλη γνώση προκειμένου να αποκτήσει μελλοντικά άποψη για τα όσα διαδραματίζονται γύρω του και να μπορεί να κρίνει και να αξιολογεί. Επιπρόσθετα έχοντας τις κατάλληλες βάσεις από την σχολική εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος θα μπορέσει στην πορεία να εξελιχθεί και να επιτύχει τους στόχους του ευκολότερα.

Ένα άλλο σπουδαίο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι παράλληλα με την αναγκαιότητα για εξοικείωση με την τεχνολογία είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών και οι μέθοδοι που θα οδηγήσουν στην διευθέτηση αυτών των κωλυμάτων, με συνέπεια αυτά να τεθούν σε γενικές γραμμές υπό έλεγχο και να υπάρξει δυνατότητα υλοποίησης της διαδικασίας της αυτομάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Akkoyunlu, B., &Soylu, M.Y. (2008).A study of Student's Perceptions in Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles.EducationalTechnology&Society, 11 (1), 183-193.

Allen, B. (1994). The Student in Higher Education: Non-traditional Student Retention. CATALYST, 23(3), pp 19 – 22.

Ariwa, E. (2002). Evaluation of the information, communication and technology capabilities and online learning. USDLA Journal, 16(11), pp. 59–63.

Ashby, A. (2004). Monitoring student retention in the Open University: Definition, measurement, interpretation and action. Open Learning, 19(4), 65-77.

Bean, J. (1980). Dropouts and Turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. The Review Higher Education, 12,155-187.

Bean, J. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. The Review Higher Education, 6,129-148.

Bean, J. P., &Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. Review of Educational Research, 55(4), 485–540.

Braxton, J. M. (Ed.) (2000). Reworking the student departure puzzle. Nashville, TN.: Vanderbilt University Press.

Brown, K.M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off campus students. Distance Education, 17(1), 44-71.

Burt, G. (1996). Success, confidence and rationality in student progress. *Open Learning*, 11(3), 31-37.

Carter, V. (1996). Do media influence learning? Revisiting the debate in the context of distance education. *Open Learning*, 11(1), pp 31–40.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B., (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge

Daly, K. J. (2001). Deconstructing Family Time: From Ideology to Lived Experience. *Journal of Marriage and Family*, 63, pp 283–294.

Daniel, J. S. (1998). *Mega-Universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page Limited.

DeVellis, R. (2003). *Scale Development: Theory and Application*, London: Sage Publications

Dirkx, J. M. & Jha, L. R. (1994). Completion and attrition in adult basic education: A test of two pragmatic prediction models. *Adult Education Quarterly*, 45(1), pp 269–285.

Elvers, G. C., Polzella, D. J., & Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. *Teaching of Psychology*, 30(2), 159-162.

Erdos, R. (1975). The system of distance education in terms of sub-system and characteristic functions. In Ljosa, E. (Ed.), *The system of distance education. Papers to the 10th ICCE International Conference*. Oslo: ICCE.

Fozdar, B.I., Kumar, L.S., Kannan, S. (2006). *A Survey of a Study on the Reasons Responsible for Student Dropout from the Bachelor of Science*

Freire, P., (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. (eds.) 30th Anniversary New York: Continuum

Glogowska, M., Young, P., & Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63-77.

Guri-Rosenblit, S. (1999). *Distance and campus universities: Tensions and interactions*. Oxford, UK: IAU Press.

Harrell, I. L., & Bower, B. L. (2011). Student characteristics that predict persistence in community college online courses. *American Journal of Distance Education*, 25(3), 178-191.

Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page

Holmberg, B. (1987). The development of distance education research. *The American Journal of Education*, 1(3), pp. 16-23.

Joo, Y., Lim, K. & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, pp.149-158.

Kaye, A.R. (1991). Learning together apart. In A. Kaye (ed.), *NATO ARW Proceedings on collaborative learning and computer conferencing*. Vol. 90. Chap. 8. Berlin: Springer-Verlag.

Kaye, T., and Rumble, G. (1991). Open Universities: A Comparative Approach. *Prospects*, 21(2), 214 – 216.

Kearsley, G. (2000). *Online education: learning and teaching in cyberspace*. Belmont, CA.: Wadsworth

Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), pp. 278–301.

Kennedy, D., & Powell, R. (1976). Student progress and withdrawal in the Open University. *Teaching at a Distance*, 7, 61-78.

Kirby, P., Biever, J., Martinez, I., Gomez, J. (2004). Adults Returning to School: The Impact on Family and Work. *The Journal of Psychology*, 138 (1), pp. 65 – 76.

Knowels, M. (1975) Αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση: ένας οδηγός για μαθητές και καθηγητές. Νέα Υόρκη: Associated Press

Levy, Y. (2004). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48, pp. 185–204. Αναρτήθηκε το Φεβρουάριο του 2007 από την ιστοσελίδα: www.elsevier.com/locate/compedu

Lionarakis A., (2008). The theory of distance education and its complexity. *European Journal of Open, Distance and E-Learning, EURODL*, Issue 1. ISSN 1027 – 5207 <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2008/Lionarakis.htm>

Lionarakis, A. (ed.) (2007). *Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education. Proceedings of the 4th International Conference on Open and Distance Learning (2)*. Αθήνα: Προπομπός.

Moore, M.G. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

Nesler, M. (1999). Factors associated with retention in a distance-based liberal arts program. (ERIC No. ED442 440).

Neto, P. & Amaral, M. (2007). CAAD και e-learning: μια μικτή προσέγγιση. Ανακτήθηκε στις 21-03-2016 από το δικτυακό χώρο: <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/CAAD-and-elearning%3A-a-blended-approach>.

Olson, P. (2005). Significant success factors in distance education. *International Journal of Case Method Research & Application*, 17 (2), pp 235-245.

Palloff, R. & Pratt, K. (1999) *Building learning communities in cyberspace*.

Palloff, R. M., and Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Park, J. (2007). Factors related to learner dropout in online learning. In F. M. Nafukho, T. H. Chermack, & C. M. Graham (Eds.), *Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference* (pp. 25.1–25.8). Indianapolis, IN: AHRD.

Park, J., & Choi, H. (2007). Differences in personal characteristics, family and organizational supports, and learner satisfaction between dropouts and persistent learners of online programs. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp 6444–6450). Chesapeake, VA: AACE.

Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), pp 1–12.

Parker, A. (2003). Identifying predictors of academic persistence in distance education. *USDLA Journal*, 17(1), pp 55–62.

Petrides, L. A. (2002). Web-based technologies for distributed (or distance) learning: Creating learning-centered educational experiences in the higher education classroom. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 69-77.

Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. Washington, D.C.: The Institute for Higher Education Policy.

Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs. Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Powell, R. (1991). *Success and Persistence at Two Open Universities*. Athabasca :Centre for Distance Education of Athabasca University.

Programme at Indira Gandhi National Open University. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), ISSN: 1492-3831

Rekkedal, T. (1982). The drop out problem and what to do about it. In: J. Daniel, M. Stroud, & J. Thompson (ed), *Learning at a Distance – a world perspective*. Twelfth World Conference of the International Council for Distance Education. Vancouver.

Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg

Rogers, A. (1998) *Η εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο*

Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6, 1–16.

Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: Kogan Page.

Shapley, P. (2000). On-line education to develop complex reasoning skills in organic chemistry. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2). Retrieved December 8, 2003, from <http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v4n2/index.asp>

Shin, N., & Kin, J. (1999). An exploration of learner progress and dropout in Korea National Open University. *Distance Education*, 20(1), 81-95.

Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. London: Routledge.

Simpson, O. (2006). Predicting student success in open and distance learning. *Open Learning* 21(2), 125-138.

Simsek, A. & Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45.

Song, L., & Hill, J. R. (n.d.). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of interactive online learning*, 6(num 1).

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theatrical synthesis of recent research. *Review of Education Research*, 45, 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the cause and cure of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tresman, S. (2002). Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programme of Open, Distance Education: A case study from the Open University U.K. *International Review of Research in Open and distance Learning*, 3(1). Retrieved June 1, 2006 from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/75/145>

Vonderwell, S. & Turner, S. (2005) Δραστηριότητες ενεργού μάθησης και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε ένα ηλεκτρονικό μάθημα: μια μελέτη περίπτωσης. Εφημερίδα της Τεχνολογίας και Εκπαίδευσης δασκάλων, 13(1), 65-84

Wang, A., & Newlin, M. (2002). Predictors of Web-Student Performance: the role of self- efficacy and reasons for taking an on-line class. Computers in Human Behavior 18(2), 151 – 163.

Welsh, J. (2007). Identifying factors that predict student success in a community University of North Texas, Ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου, 2013, από: <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5111/m1/1/>

Welsh, J. (2007). Identifying factors that predict student success in a community University of North Texas, Ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου, 2013, από: <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5111/m1/1/>

Wood, C. (2005). Highschol.com. Edutopia Magazine, April/May, 32-37.

Woodley A. (2004). Conceptualizing student dropout in part -time distance education: pathologizing the normal? Open Learning, 19(1), 47-64.

Xenos, M. (2004). Prediction and assessment of student behaviour in open and distance education in computers using Bayesian networks. Computers & Education, 43(4), pp 345–359.

Xenos, M., Pierrakeas, C. & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatics of the Hellenic Open University. Computers & Education, 39(4), pp 361–377

Zielinski, D. (2000). The lie of online learning. Training, 37(2), pp 38–40.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: an overview. Theory into Practice, 41(2), 64 – 70.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Τομ. Β). (ΕΑΠ, Επιμ.) Πάτρα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Τόμ. Β). (ΕΑΠ, Επιμ.) Πάτρα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στην Α εξ ΑΕ. Στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία Θεωρίας και πράξης (σελ.78-107). Αθήνα: Προπομπός.

Αλιβίζος Σοφός, Α. Κ. (n.d.). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Βαϊκούση, Δ. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαλής, Χ., κ.ά. (2003). Πνευματικά δικαιώματα στην διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Σέρρες, 12-14 Νοεμβρίου, σ. 219-229.

Βασάλα, Π. (2010). Η υποστήριξη των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος “Σπουδές στην Εκπαίδευση” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 6 (1-2), σελ. 180-194.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2003). Το φύλο ως ερευνητική κατηγορία ανάλυσης στο πεδίο της ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ. 610-619). Αθήνα: Προπομπός.

Βεργίδης, Δ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ. 81-90). Αθήνα: Προπομπός.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και κοινωνία: επιθεώρησης πολιτικής και ηθικής θεωρίας, 29.

Βεργίδης, Δ.(2008). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της. Πάτρα: ΕΑΠ

Βλάχος, Η. &Μπιγλάκη, Ν. (2013). Η αναγνώριση του εκπαιδευομένου ως μαθησιακή οντότητα: Περίπτωση μελέτης το πρόγραμμα μικτής μάθησης της Γενικής

Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΜ) και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕΚΕ). Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α, 8- 10 Νοεμβρίου 2013 (σσ 183-193). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Βουζαζάκης, Γ. & Γεωργιάδη, Ε. (2013). Η χρήση της πλατφόρμας Moodle ως εργαλείο για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 114-127). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Γλυτσού, Ν. & Φακιολάς, Ρ. (1976). Προσφορά και Ζήτηση Εργατικού Δυναμικού κατά Ειδικότητα. Αθήνα: ΚΕΠΕ

Δαούσης, Δ. (2012). Σχεδίαση, ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης του συστήματος Moodle, για την υποστήριξη της ΘΕ ΠΛΗ 37 του ΕΑΠ. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην.

Ζαχαρίας, Π., & Καλογεράκη, Α. (2016). Σχεδίαση διεπαφών για Μαζικά Ανοικτά Ψηφιακά Μαθήματα. Ανοικτή εκπαίδευση, 12.

Ζήκου, Κ. & Σπανακά, Α. (2013). Επιχειρησιακή Κατάρτιση από Απόσταση: Κίνητρα και εμπόδια που οδηγούν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου εξ ΑΕ επιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των ΚΕΚ-ΕΛΤΑ. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 2, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1- 14). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Θεμελής, Σπ. (2001). Η συμβολή της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε

στην 1 Νοεμβρίου, 2010 από την ιστοσελίδα:
<http://www.eap.gr/news/EXAGGELIASYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/100.htm>

Θεοφανίδης, Σ., (2002). Μεθοδολογία της επιστημονικής σκέψης και έρευνας: πώς γίνεται η επιστημονική έρευνα και πώς γράφεται μια επιστημονική εργασία. Αθήνα: Γ. Μπένου

Ιωαννίδου-Μουζακίτη, Θ. (2008). *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών - Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. (Τόμ. 18). Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για την Εκπαίδευση.

Κατσανέβας, Θ. (1998). *Επαγγέλματα του Μέλλοντος*. Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*(τόμος Β, σσ. 53 – 102). Πάτρα: ΕΑΠ. (2001).

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων - θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κορωναίου, Α. (2002). *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου*.

Λιναρδάτου, Χ. & Παπαδάκης, Σ. (2013). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας μέσω μικτής μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Αχαρνών. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 4, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 169-177). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σσ. 34-37. Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2001β). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. Πρακτικά εισηγήσεων-1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, σσ.185. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

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. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2009). Εγχειρίδιο μελέτης για την πιλοτική επιμόρφωση των ΣΕΠ του ΕΑΠ. Αδημοσίευτο κείμενο.

Λιοναράκης, Α. (2011). Editorial. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 7 (2), σ. 3-4.

Λιοναράκης, Α. (2011). Η εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική) των Προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση. Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στα ΚΕΕ και στα Κ.Ε.Ε.Ε.Ν.ΑΠ. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2011 από την ιστοσελίδα: www.slidesshare.net/vs

Ματραλής, Χ. (1998-1999). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής (επιμ.), Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες (τόμος Α', σ. 41-46). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυροειδής, Η. (2009). Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 60-77). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19

Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Gutenberg

Οικονόμου, Χ. (2017). η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης. Διερεύνησης των απόψεων και στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης / κατάρτισης μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου εργασίας της ΓΣΕΕ. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*(3).

Παντάνο-Ρόκου Φ. Μ., (2001). Παιδαγωγικά μοντέλα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση των νέων τεχνολογιών. Στο *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Πιλοτική επιμόρφωση καθηγητών-συμβούλων (ΣΕΠ): Μια μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* ,6 (1 & 2), 8-28

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: [χ.ό.]

Ρεζ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2007). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση : Μια ευέλικτη, πολυμορφική, μαθητοκεντρική επιλογή. Ανακτήθηκε στις 2 Νοεμβρίου, 2010 από την ιστοσελίδα: www.eduportal.gr/modules/php?name=News&file=article&sid=175

Σοφός, Α., Κώστα, Α., Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σπανακά, Α (2011).Οι Υποστηρικτικές Υπηρεσίες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το παράδειγμα τριών ανοικτών πανεπιστημίων. 6ο Διεθνές Συνέδριο εξΑΕ (19-25)

Σύψας, Α., Λέκκα, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και διά βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 6, Μέρος Β, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 13-20). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Σωτηριάδης, Δ. (2011). Αλλαγή αντίληψης και στάσης ενήλικων μαθητών, στο μάθημα της πληροφορικής, με τη βοήθεια της Πλατφόρμας Moodle. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 6ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Μέρος Α, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σ.σ. 174-192). Λουτράκι: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Τόκη, Ε., Σύψας, Α., Παγγέ, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 2, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 27- 35). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Τσιάτσος, Θ. (2015). Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Διαδικτύου. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τσιπιανίτης, Δ. (2008). Αξιολόγηση προγράμματος ασύγχρονης τηλεκατάρτισης μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων. Ανακτήθηκε στις 28-03-2016 από το δικτυακό χώρο: <http://www.academia.edu/10183282>.

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Εκδόσεις Κριτική

Φοιτητές και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65-ΕΚΠ, (n.d.). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. -. Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία.

Φράγκου, Ο., Δαούσης, Δ. & Λαζαρόπουλος, Σ. (2013). Αξιοποίηση του LAMS για τη σχεδίαση διαδικτυακών δραστηριοτήτων: στάσεις φοιτητών σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή και τις κατηγορίες εργαλείων LAMS. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 6, Μέρος Β, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 134-142). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Χατζηπλής Π., Βασάλα Β. & Λιοναράκης Α. (2007). Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Τεύχος 5, σελ. 14-36

Χλαπάνης, Γ., & Θ. Μπρατίτσης, Α. Μ. (2011). Πρόταση για μοντέλο επιμόρφωσης και υποστήριξης από απόσταση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτιών. ΤΠΕ στην εκπαίδευση - 2ο συνέδριο στη Σύρο. Σύρος

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ****ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ****1.ΦΥΛΟ**

- ☐ ΑΝΔΡΑΣ
- ☐ ΓΥΝΑΙΚΑ

2.ΗΛΙΚΙΑ

- ☐ 23-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51-60
- ☐ 61 και άνω

3.ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ 31 και άνω

4.ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- ☐ ΔΗΜΟΣΙΟ
- ☐ ΙΔΙΩΤΙΚΟ

5.ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- ☐ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
- ☐ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

6.ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- ☐ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
- ☐ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- ☐ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
- ☐ ΑΛΛΟ

7.ΓΝΩΣΕΙΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ

8.ΕΠΙΘΥΜΕΙΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ;

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

9.ΕΠΙΔΙΩΚΕΤΕ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

10.ΕΠΙΔΙΩΚΕΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΠΟΥΔΩΝ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

11.ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;

- ☒ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

12.ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

13.Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΑΡΚΕΤΑ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

14.ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.)

- ☐ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ
- ☐ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
- ☐ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
- ☐ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

15.ΠΟΙΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΑΝ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.)

- ☐ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ
- ☐ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ
- ☐ ΕΛΛΕΨΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
- ☐ ΕΛΛΕΨΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
- ☐ ΑΥΞΗΜΕΝΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ

**ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ
ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ.**

**16.ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ;**

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

17.ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΑ ΜΟΡΦΗ ΕΙΧΕ;

☐ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ

☐ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ

☐ ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ

**18.ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ
ΜΕΣΩΝ;**

☐ ΚΑΘΟΛΟΥ

☐ ΛΙΓΟ

☐ ΑΡΚΕΤΑ

☐ ΠΟΛΥ

☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

**19.ΑΝ ΝΑΙ, ΑΝΑΦΕΡΕΤΕ ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ.**

**20.ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΕΠΙΛΕΞΑΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ ΣΕ
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ;**

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.)

☐ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

☐ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

☐ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ

☐ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

☐ ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΩΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

☐ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

☐ ΛΟΓΩ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ

☐ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

☐ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΟΓΩ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ

21.ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

22.ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΑΣ ΕΞΕΛΙΞΗ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

23.ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

24.Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

25.ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΑΞΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

- ☐ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ

26.ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.

- ☐ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ

27.Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

28.ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΕΥΧΡΗΣΤΟ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

29.Η ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΧΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ.

- ☐ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ

30.ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΙΝΑΙ ΥΨΗΛΟ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

31.ΑΠΑΙΤΟΥΝΤΑΙ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

32.Η ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΑΙΤΕΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ.

- ☐ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ
☐ ΣΥΜΦΩΝΩ

33.ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΡΕΧΕΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ;

- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

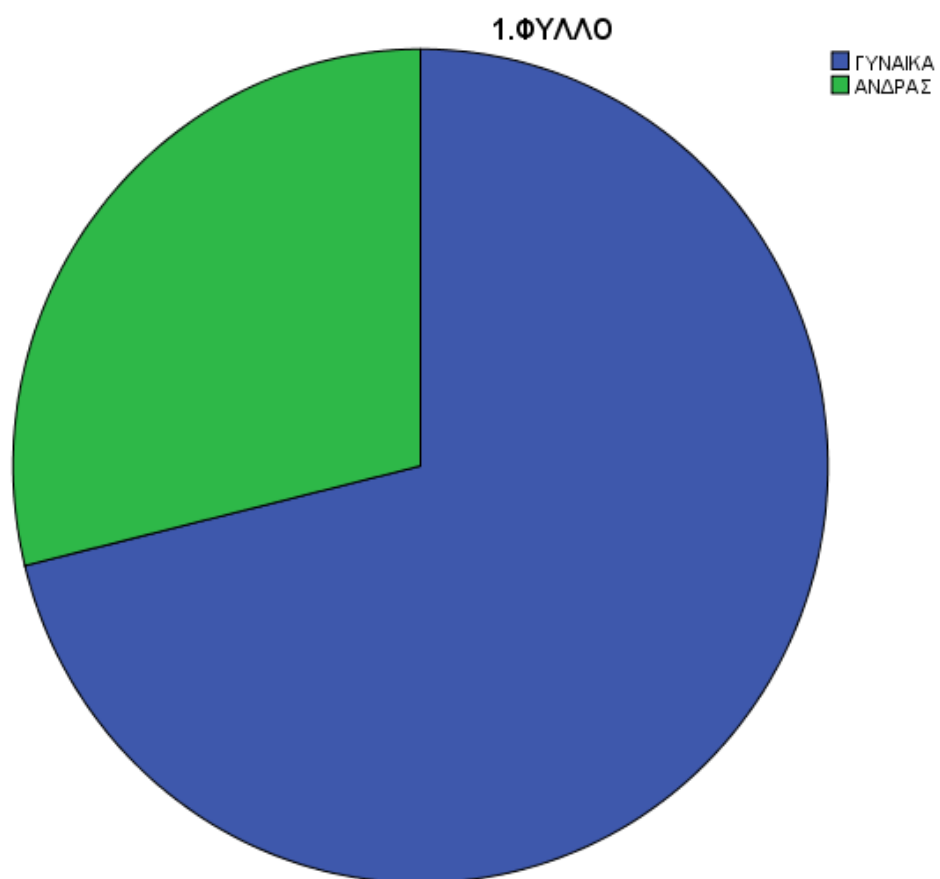
34.ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ;

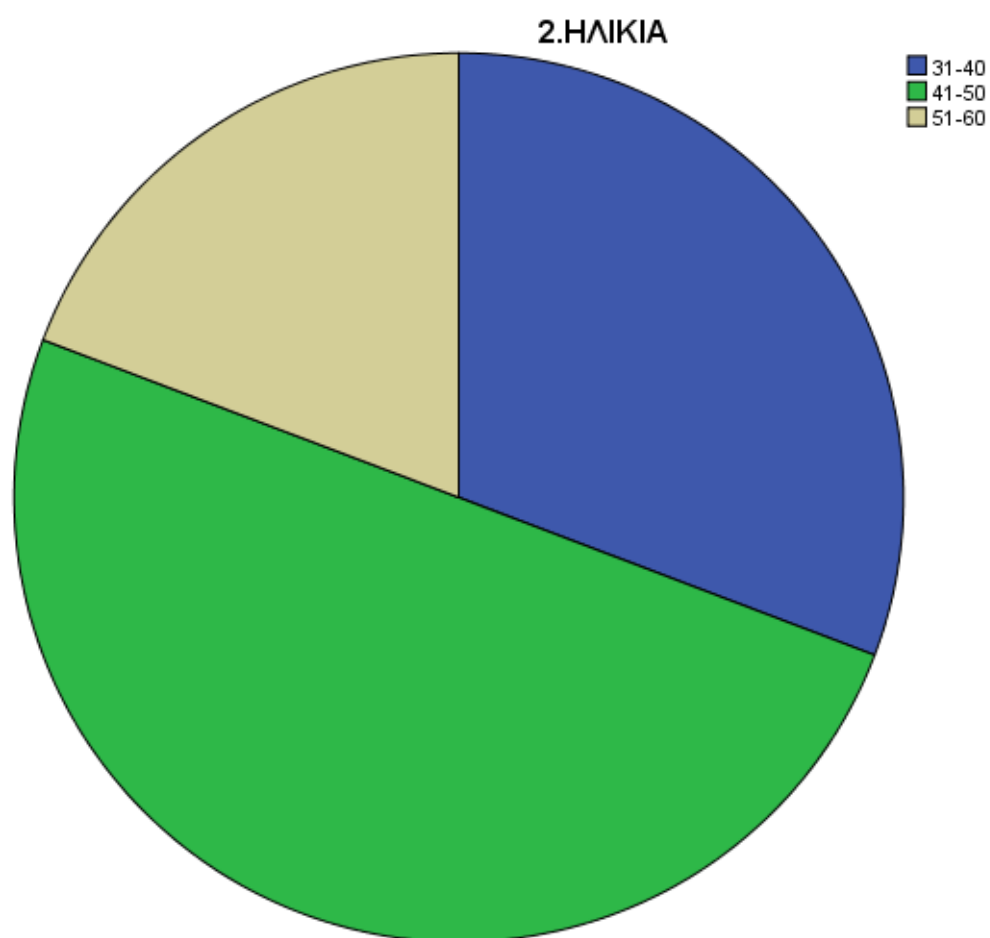
- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΑΡΚΕΤΑ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

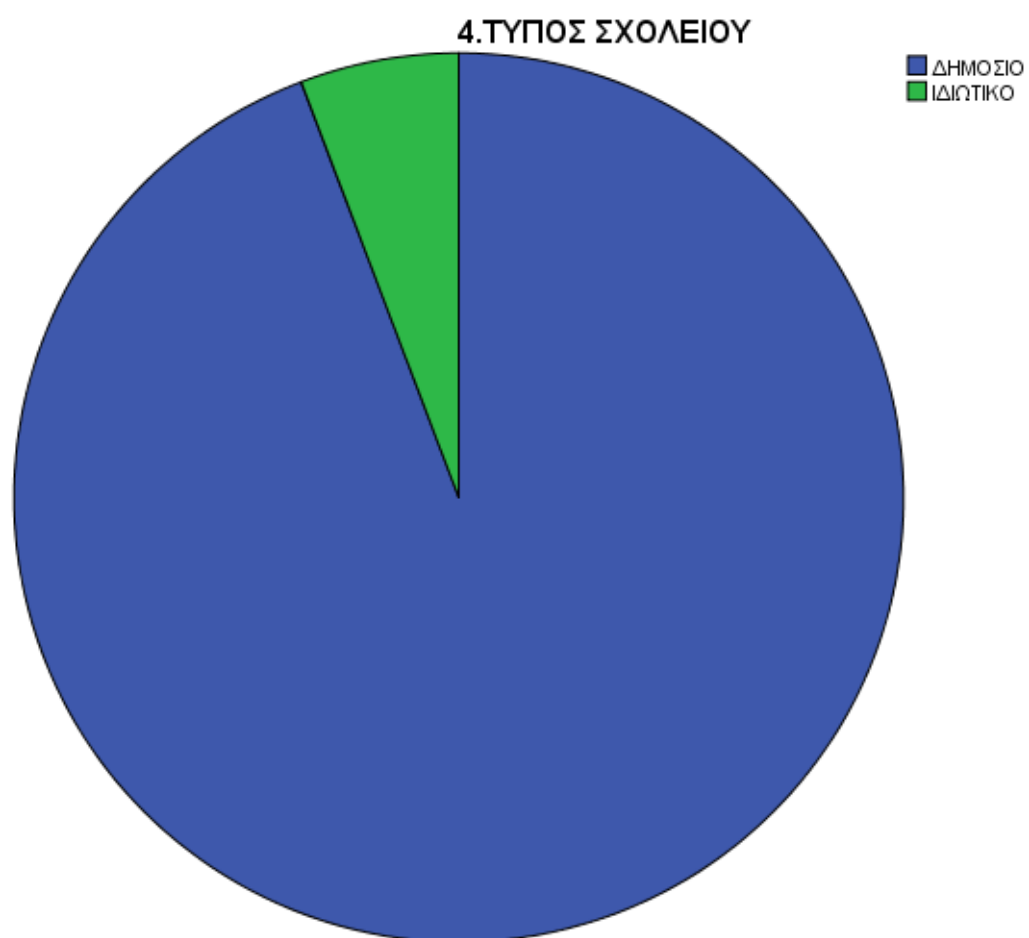
Στο πλαίσιο διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας σπουδαία καθίσταται η διερεύνηση αρχικά ορισμένων στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα και πληροφοριών προσωπικού χαρακτήρα. Έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό των όσων απάντησαν ήταν γυναίκες, ενώ όπως φαίνεται στο δεύτερο γράφημα οι μισοί από τους ερωτηθέντες ανήκουν στο ηλικιακό πλαίσιο 41-50. Ακόμα οι μισοί από όσους αποτέλεσαν δείγμα της έρευνας έχουν τελέσει χρόνια υπηρεσίας περίπου 11 με 20, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό πλην ελάχιστων εξαιρέσεων έχει φοιτήσει σε δημόσιο σχολείο. Οι μισοί περίπου έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, όλοι οι ερωτηθέντες έχουν γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ όλοι σύμφωνα με την σχετική έρευνα επιθυμούν την αυτομόρφωση τους. Πολλοί επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό μέσω σχετικών προγραμμάτων την αυτομόρφωση τους, ενώ άλλοι αρκετά, ενώ περίπου στα ίδια ποσοστά κυμαίνονται οι απαντήσεις αναφορικά με το αν επιλέγουν την εξ' αποστάσεως αυτομόρφωση. Το μεγαλύτερο ποσοστό επίσης των ερωτηθέντων απάντησε ότι έπειτα από την συμμετοχή του σε τέτοιου τύπου προγράμματα έμεινε λίγο ή καθόλου ικανοποιημένο, ενώ τέτοιου τύπου απαντήσεις δίνονται και στην ερώτηση που αφορά την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων και κατά πόσο ευνοεί την αυτομόρφωση. Οι απαντήσεις που δίνονται είναι κατά κανόνα αρνητικές. Ίσα ποσοστά λαμβάνουν οι απαντήσεις αναφορικά με τα κίνητρα που οδηγούν στην αυτομόρφωση, όπως για παράδειγμα η δια βίου εκπαίδευση ή η προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων στην ερώτηση αναφορικά με τα σχετικά εμπόδια επισημαίνει ότι ανασταλτικό παράγοντα σε σχέση με την αυτόμόρφωση αποτελούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Ακόμα οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα αυτομόρφωσης μέσω

κάποιας διαδικτυακής πλατφόρμας. Οι περισσότεροι έμειναν ικανοποιημένοι ενώ λίγοι αντιμετώπισαν πρόβλημα με την τεχνολογία. Αναφορικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην επιλογή της ηλεκτρονικής αυτομόρφωσης οι πιθανές απαντήσεις λαμβάνουν σχεδόν ίσα ποσοστά προτίμησης. Κάποιοι επίσης πιστεύουν ότι η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα τους έχει βοηθήσει να εξελιχθούν κάποιοι άλλοι έχουν ουδέτερη άποψη, ενώ μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί ότι συχνά δεν εφαρμόζονται τα κατάλληλα υλικά στο πλαίσιο υλοποίησης της αυτομόρφωσης. Αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί ότι τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης ηλεκτρονικού χαρακτήρα δεν παρέχουν ευελιξία, ενώ πολλοί ισχυρίζονται και ότι η διαδικασία αυτή δεν ευνοεί την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων. Τέλος ένα μεγάλο ποσοστό ισχυρίζεται ότι η έννοια της αυτομόρφωσης προϋποθέτει μεγάλη υπευθυνότητα, ενώ το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν προάγει την αυτομόρφωση.

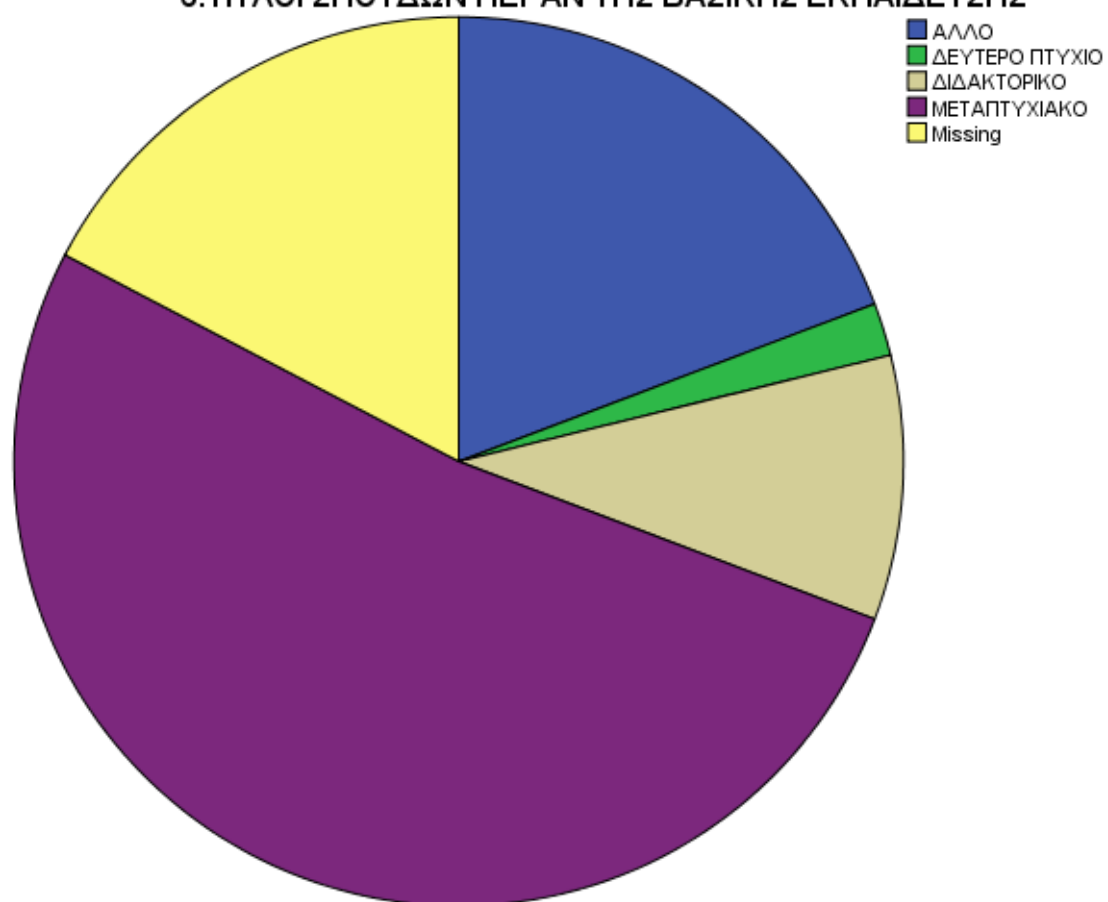






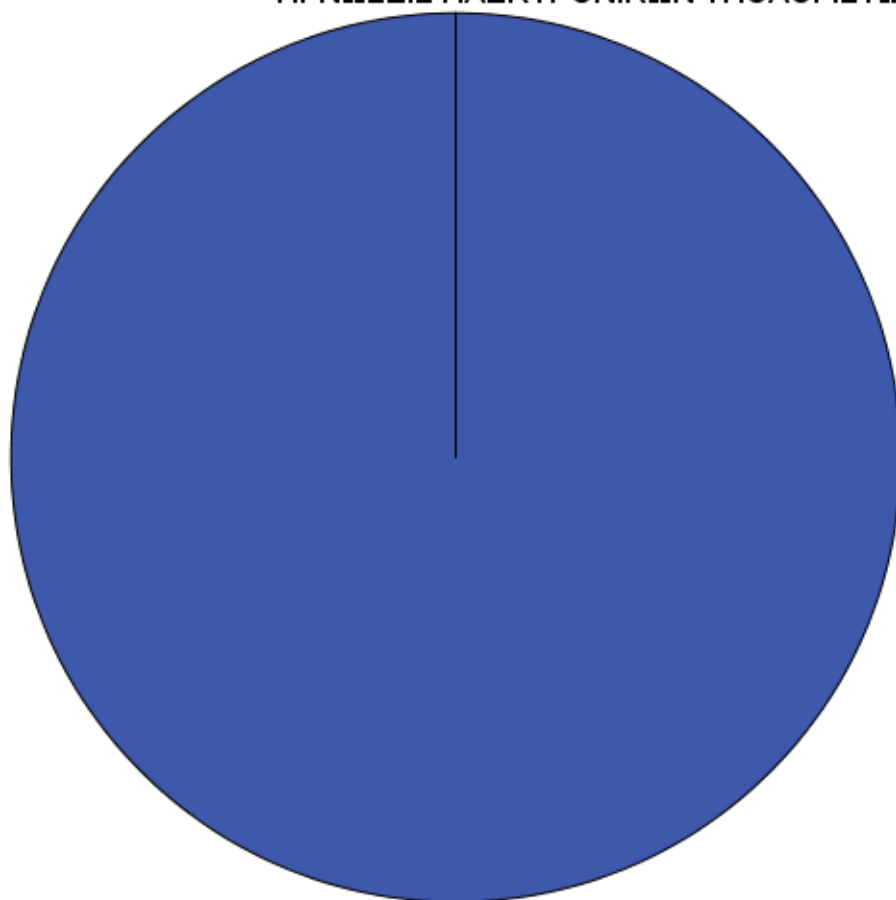




6.ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

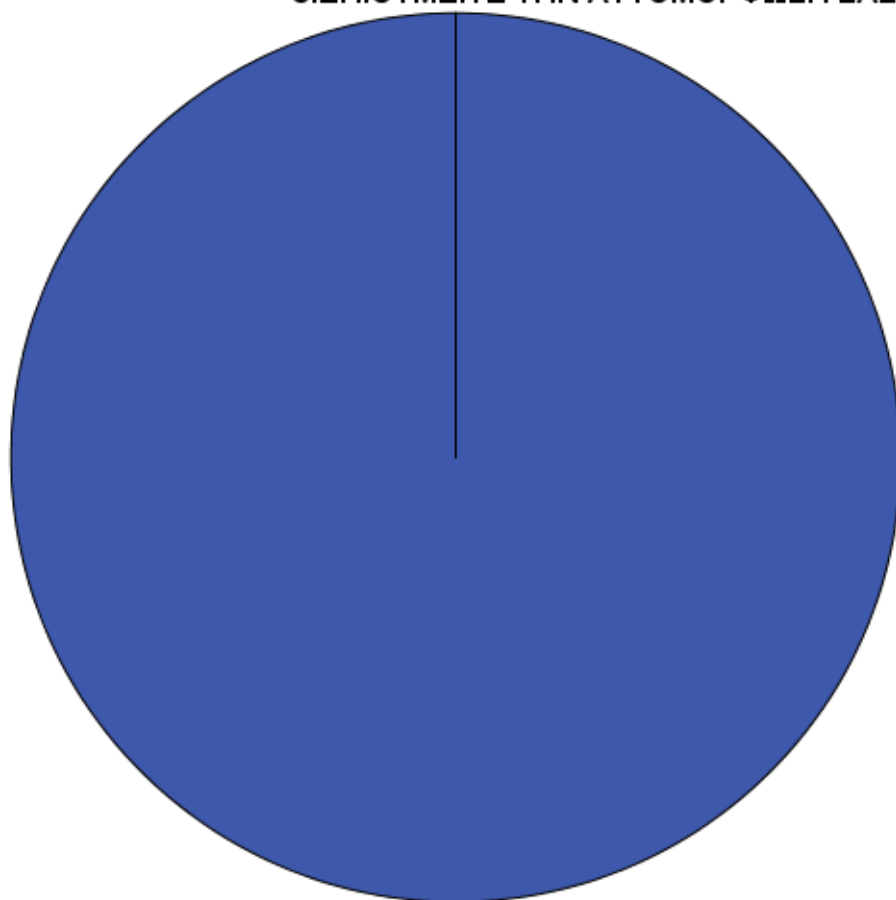
7.ΓΝΩΣΕΙΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

■ ΝΑΙ

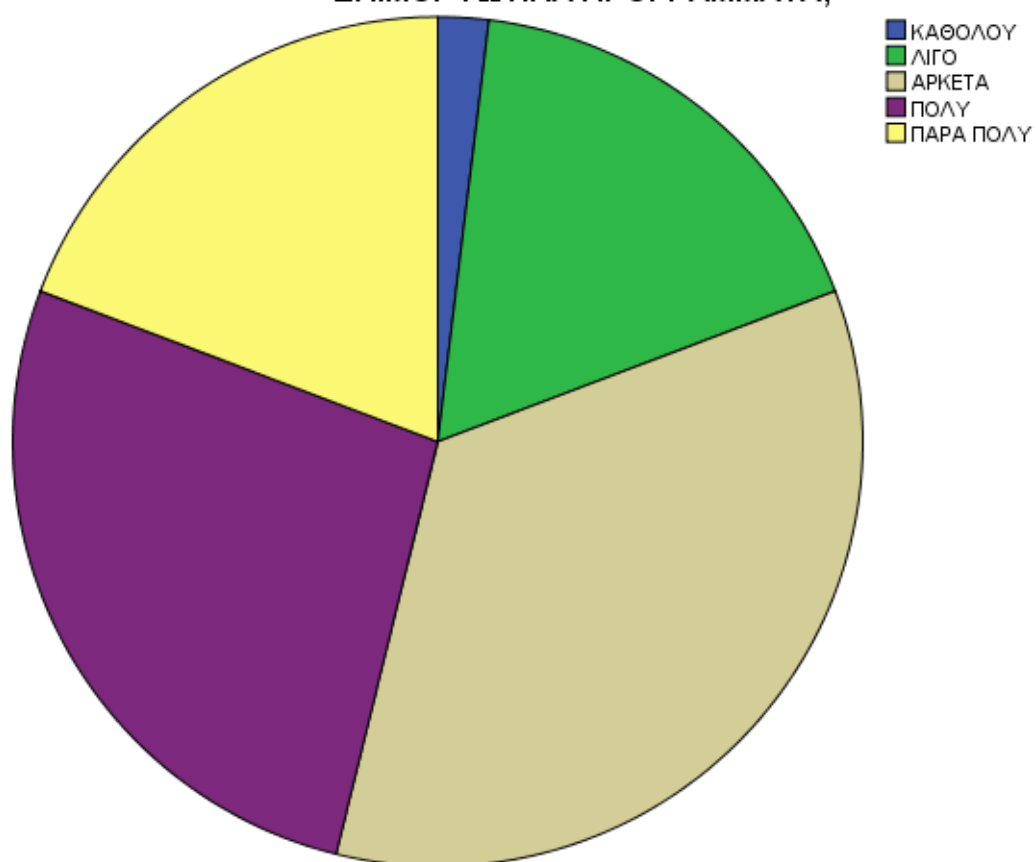


8.ΕΠΙΘΥΜΕΙΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ;

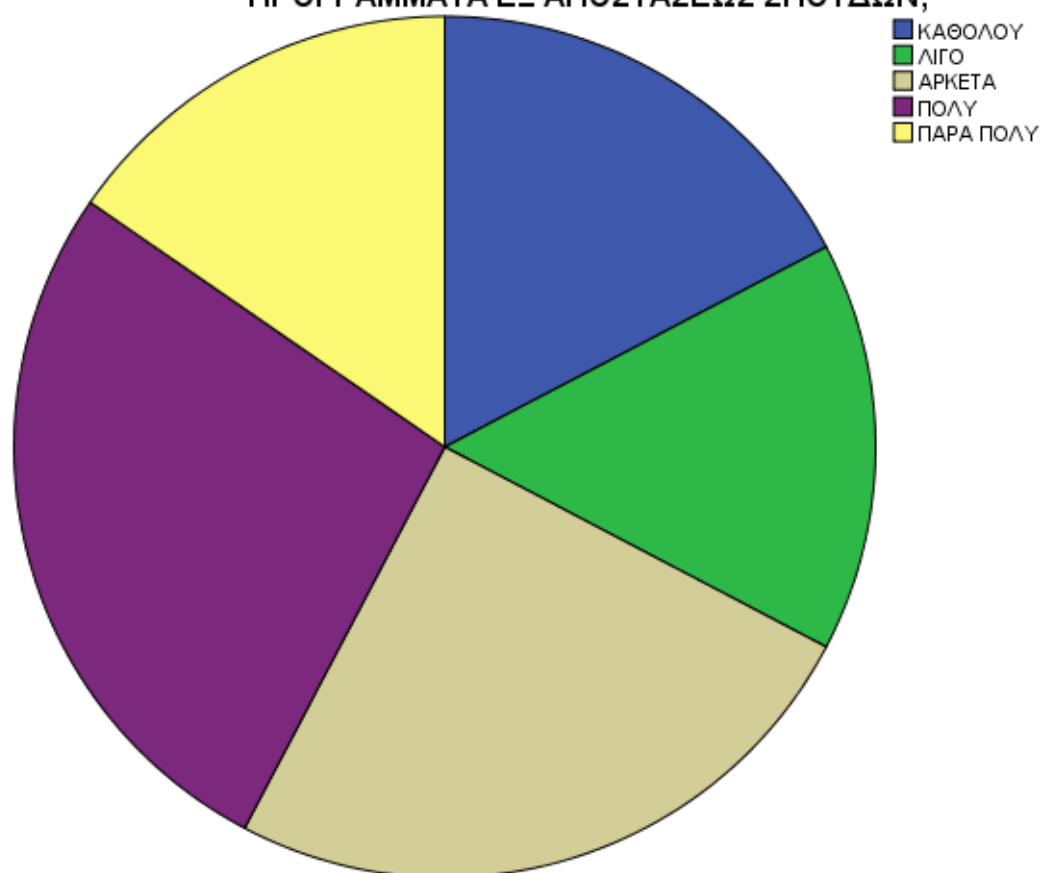
■ ΝΑΙ



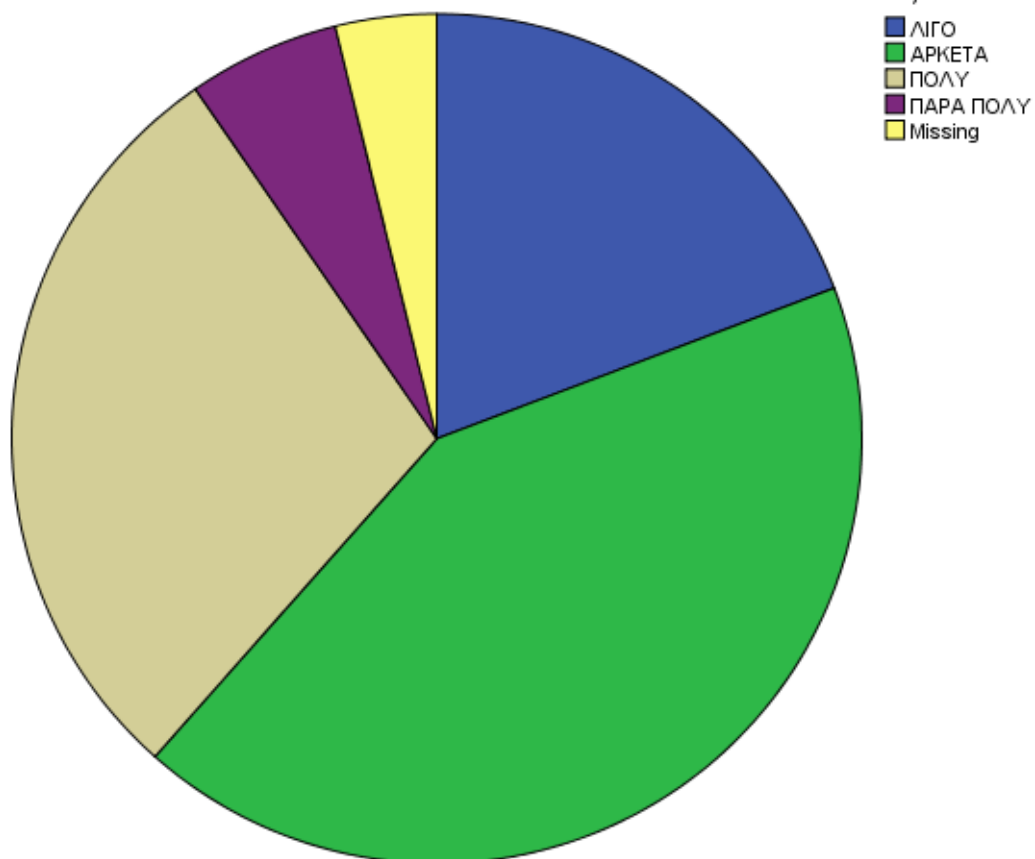
9.ΕΠΙΔΙΩΚΕΤΕ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΗ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ;



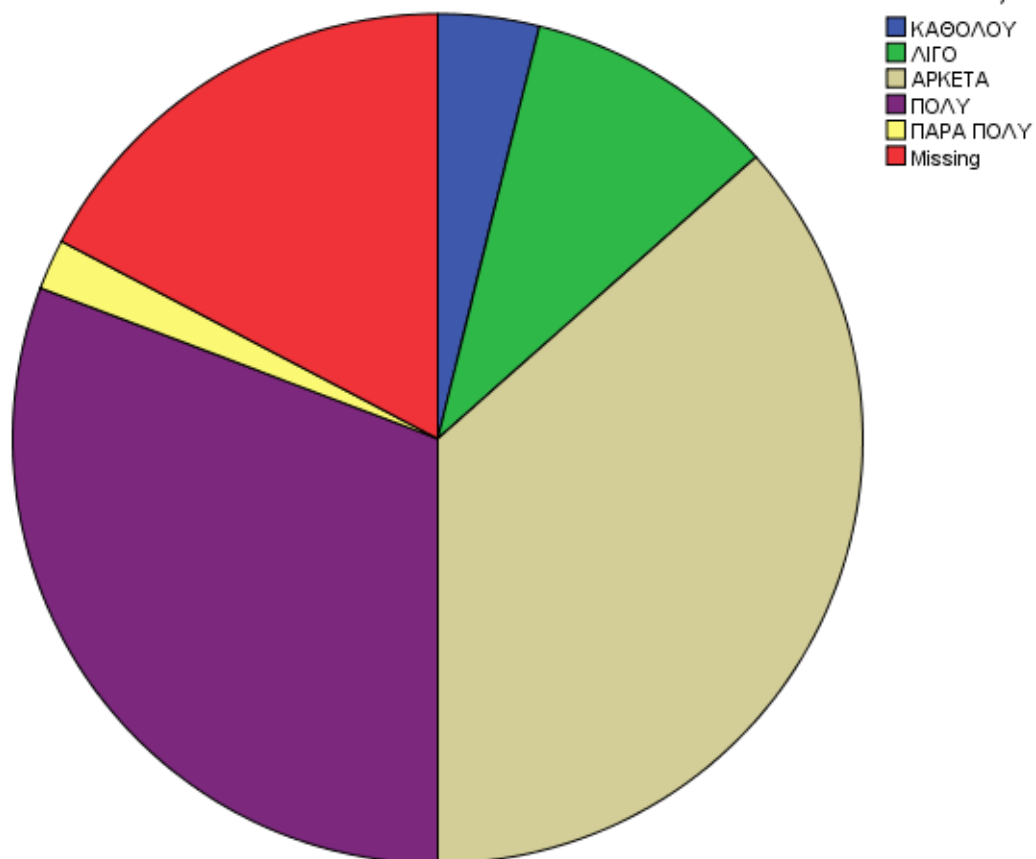
10.ΕΠΙΔΙΩΚΕΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΠΟΥΔΩΝ;



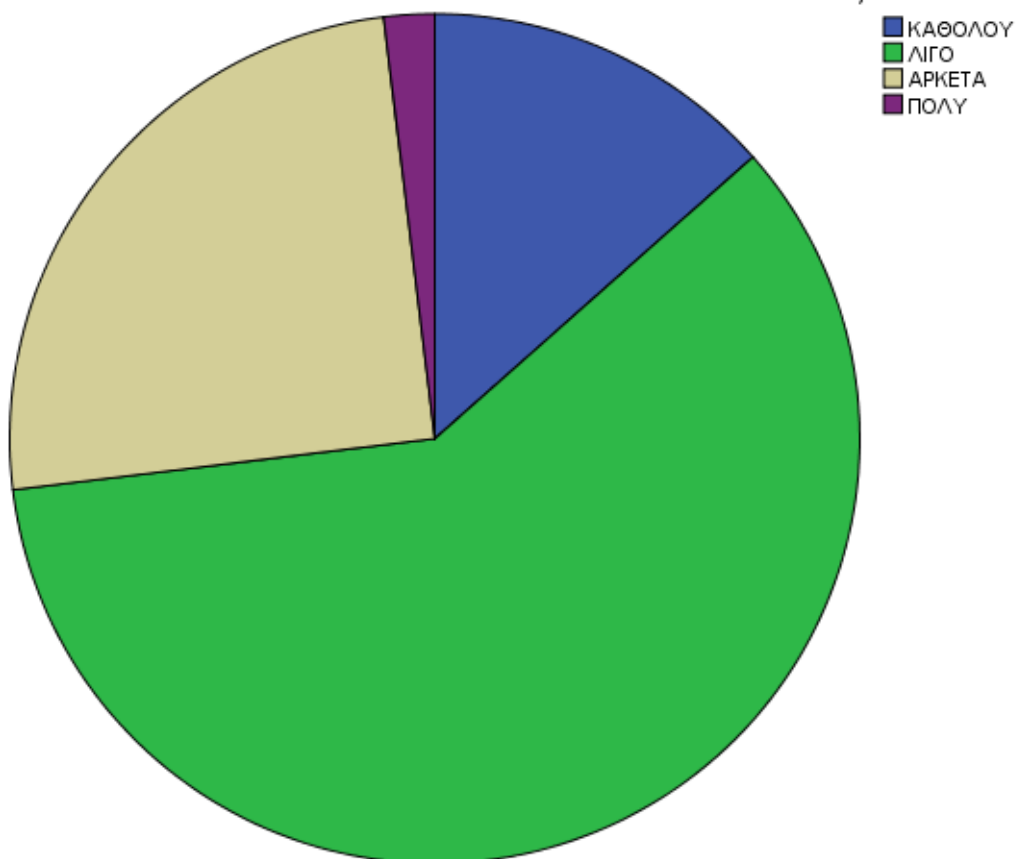
11.ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;



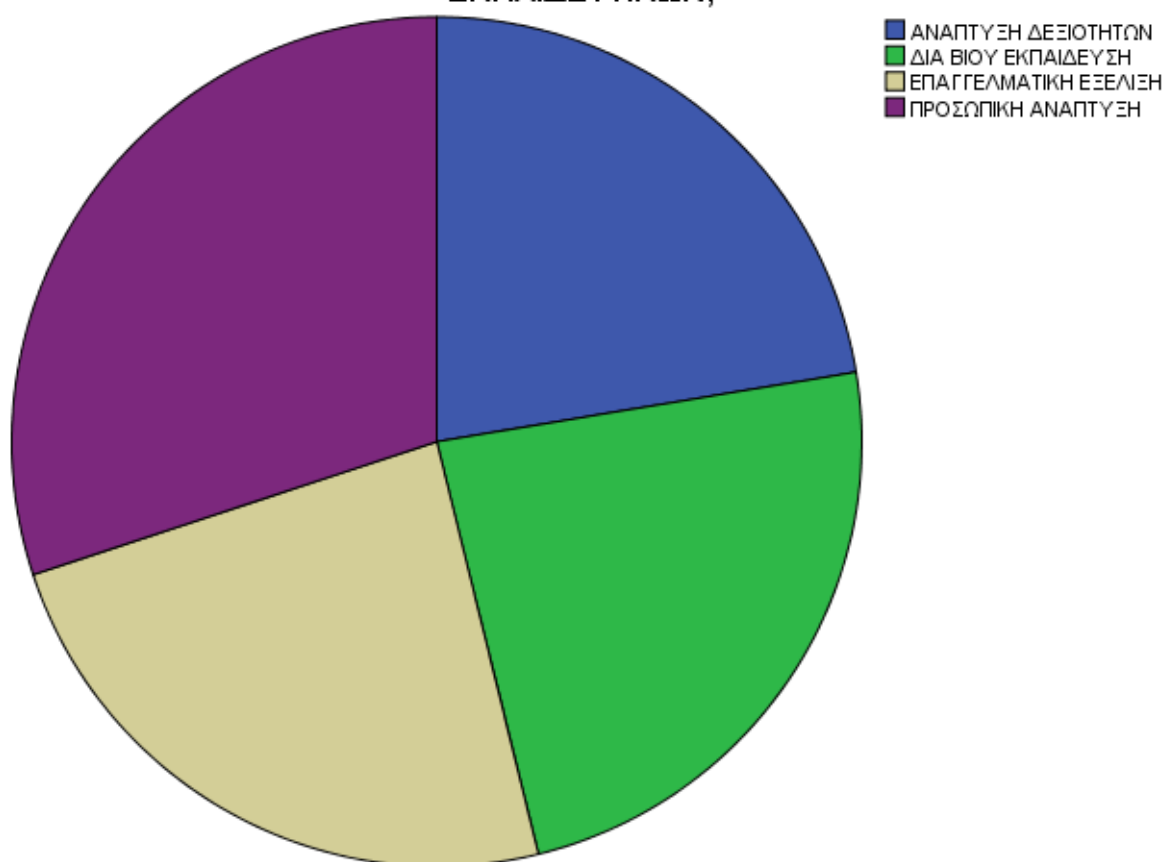
12.ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;



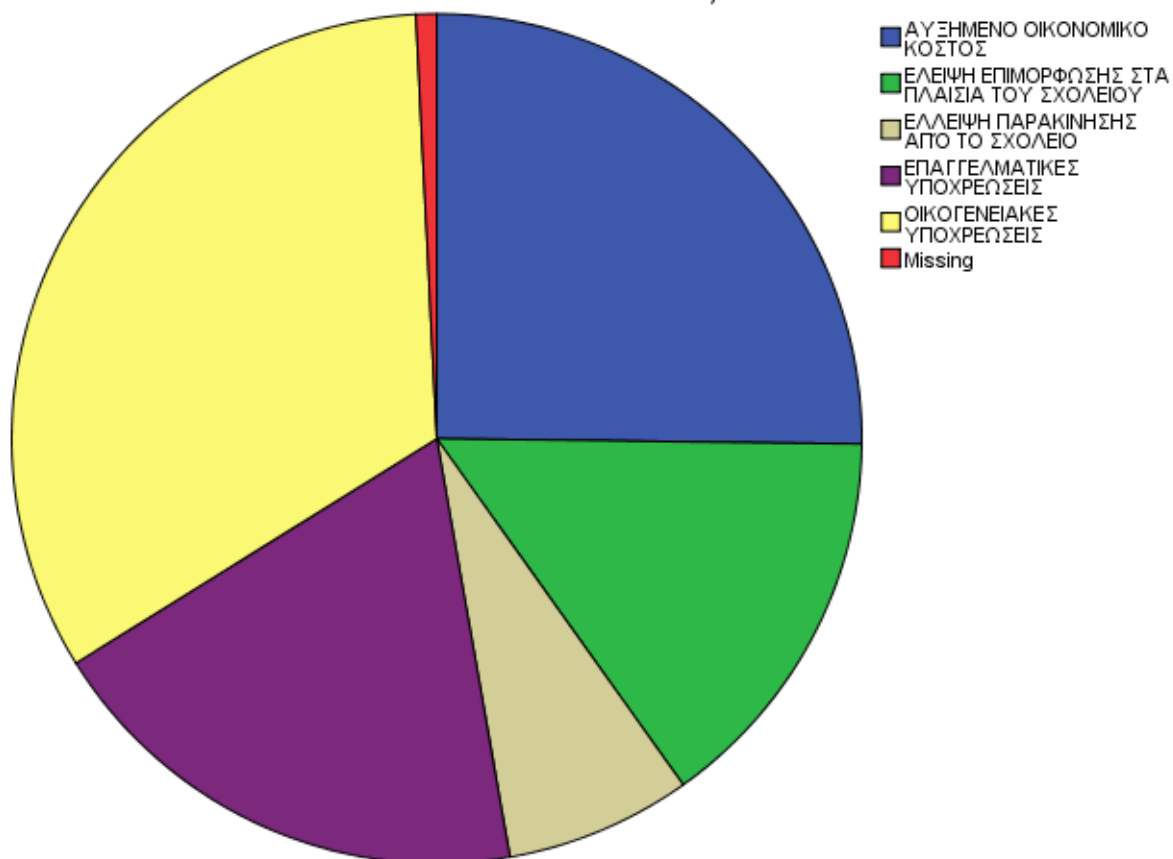
13.Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ;



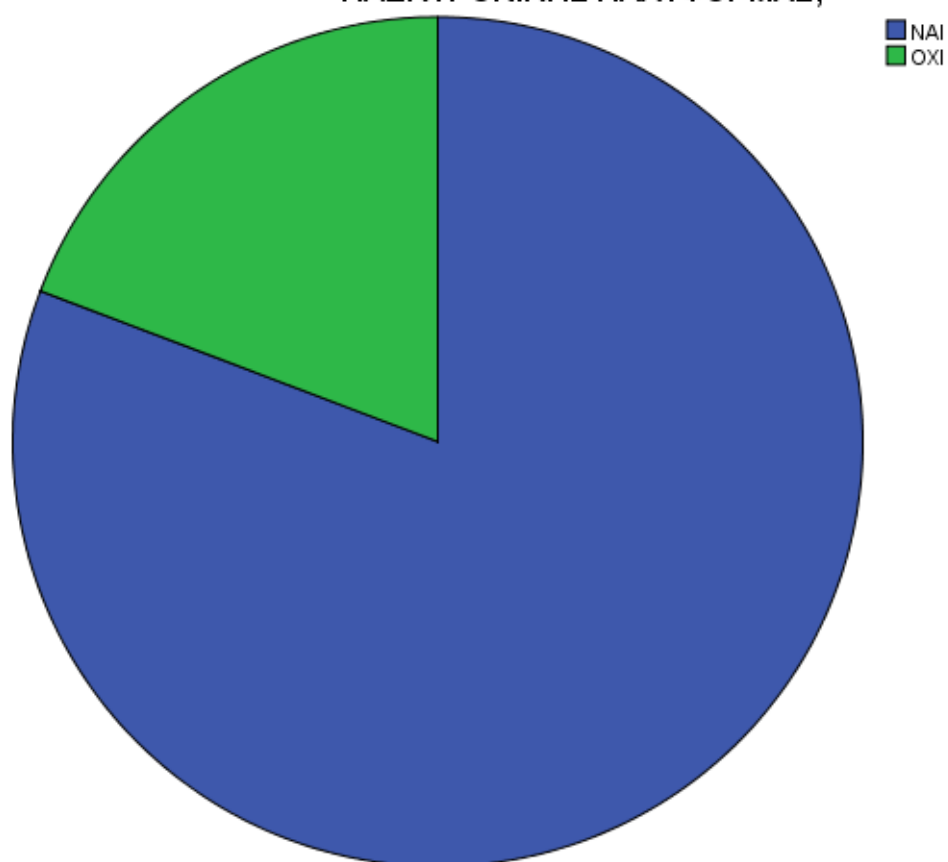
14.ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ;

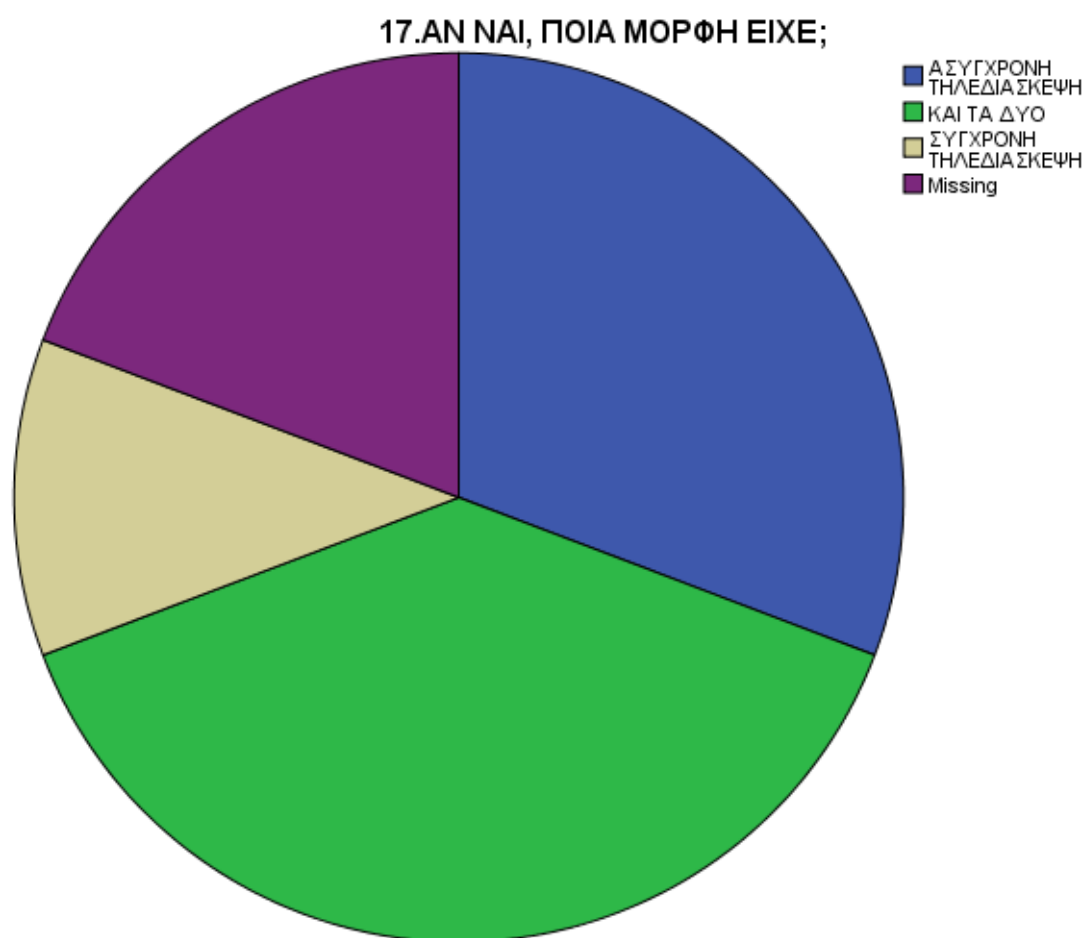


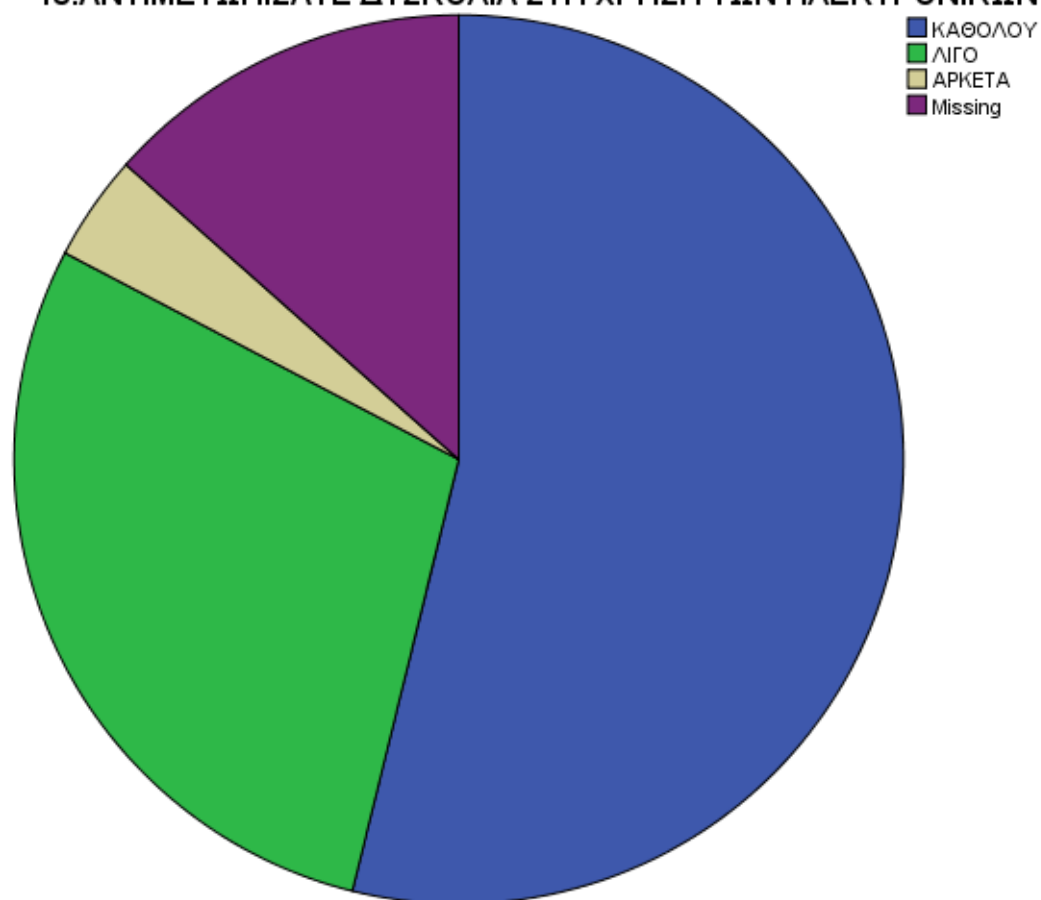
15.ΠΟΙΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΑΝ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗΣ;



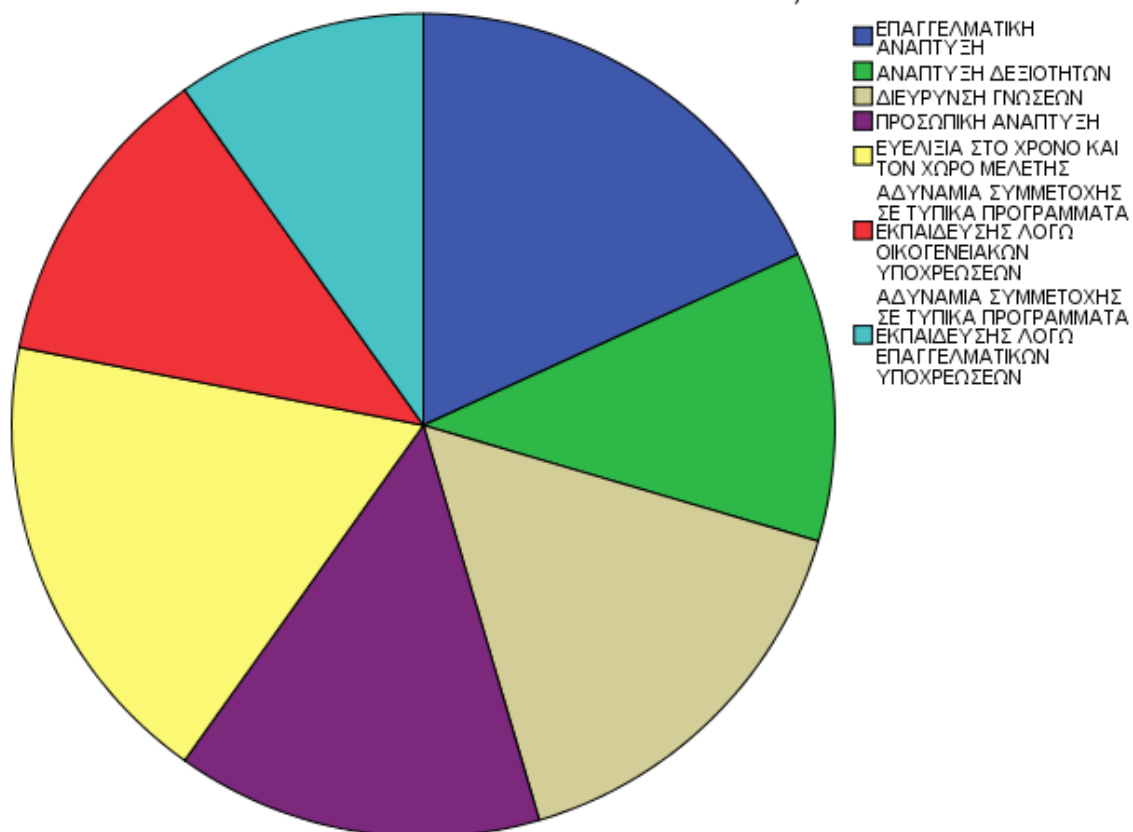
16.ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ;



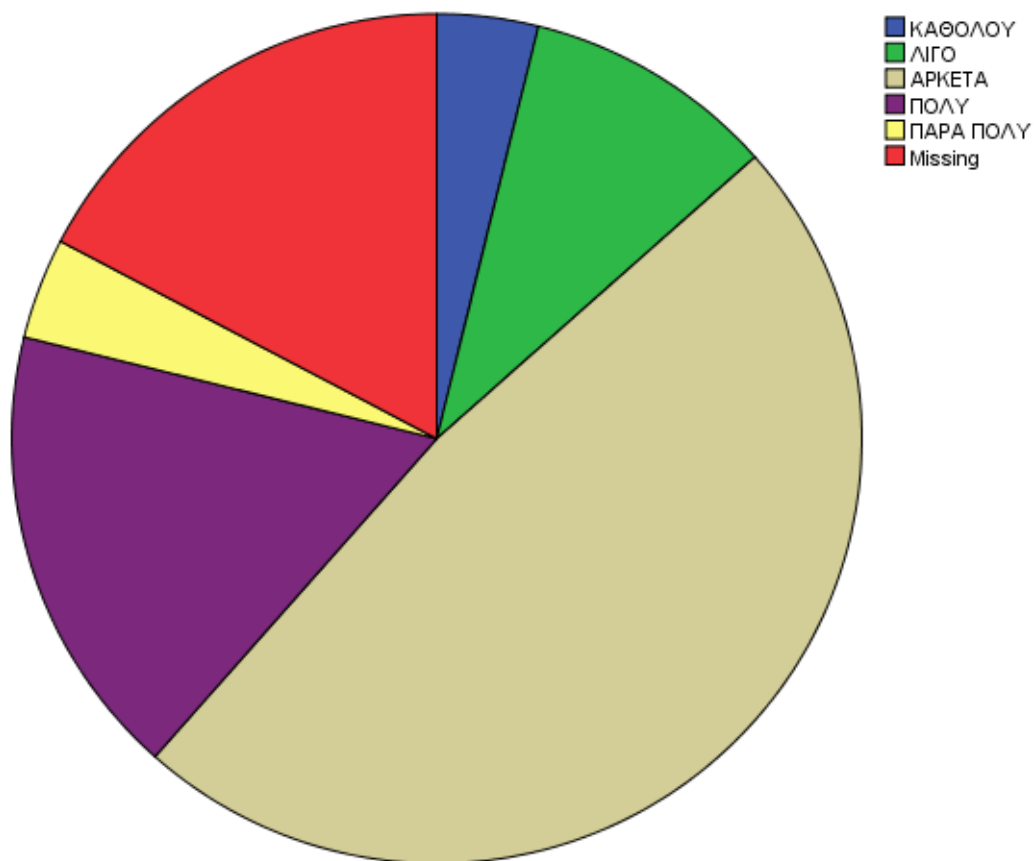


18.ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ;

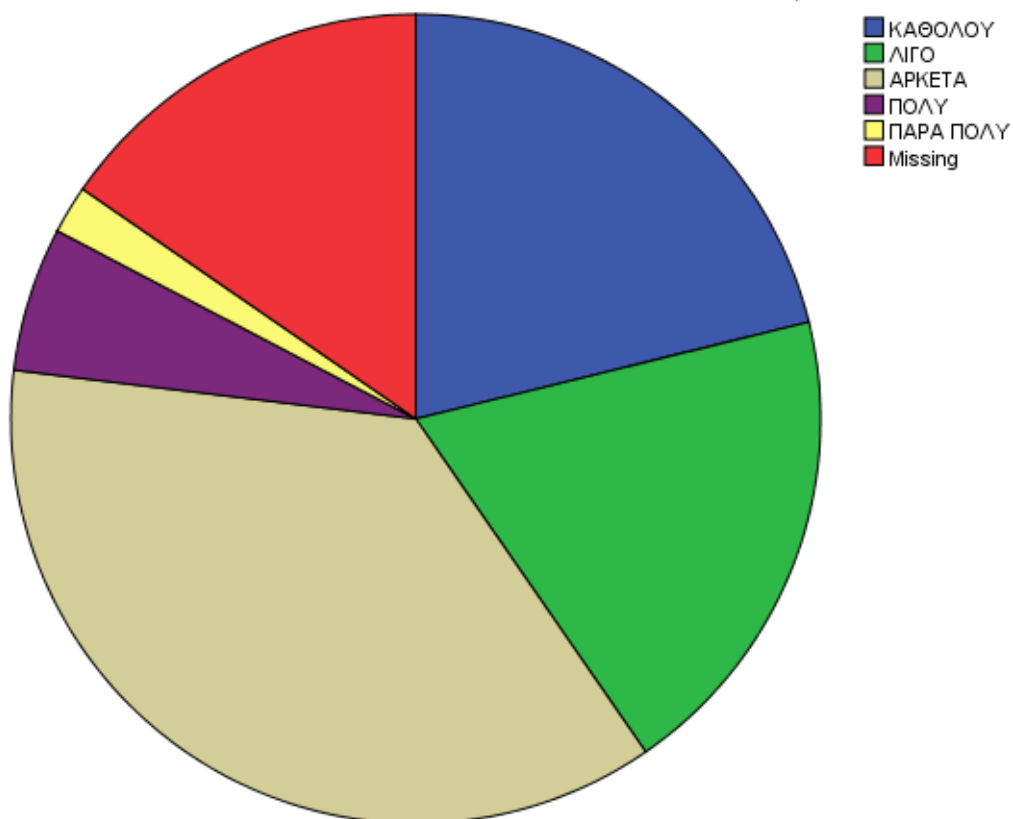
20.ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΕΠΙΛΕΞΑΤΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ;



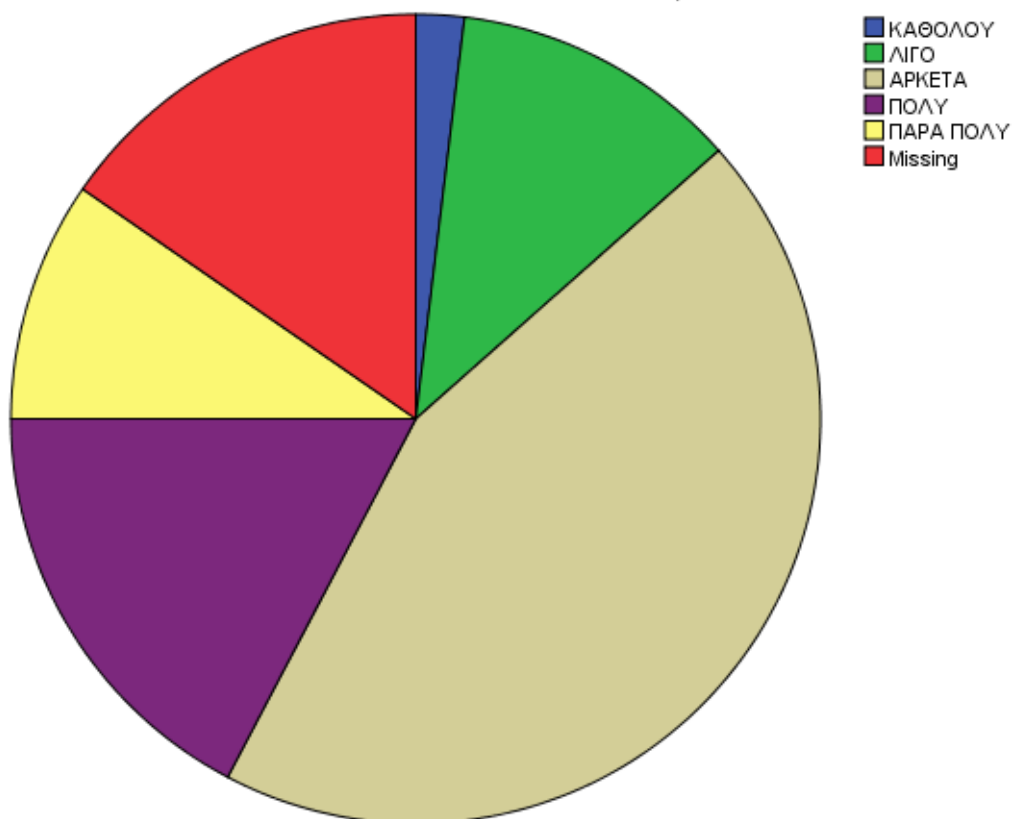
21.ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΝΑΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ;



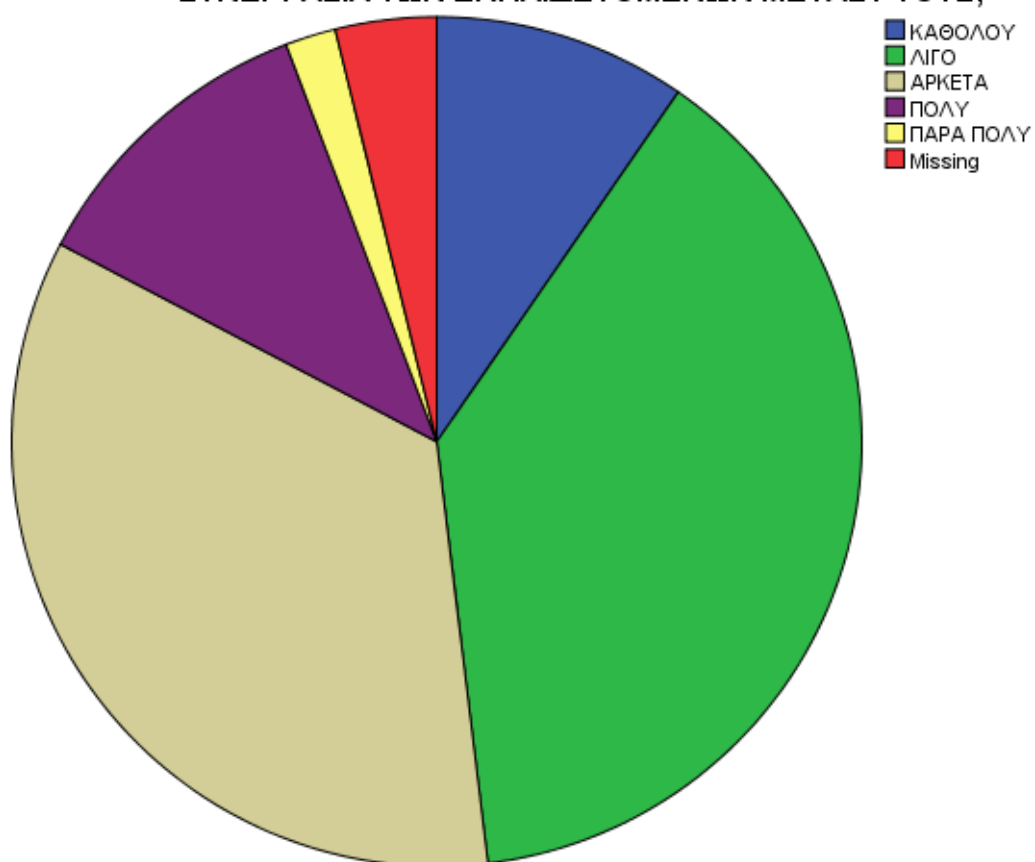
22. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΣΤΗΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΑΣ ΕΞΕΛΙΞΗ;



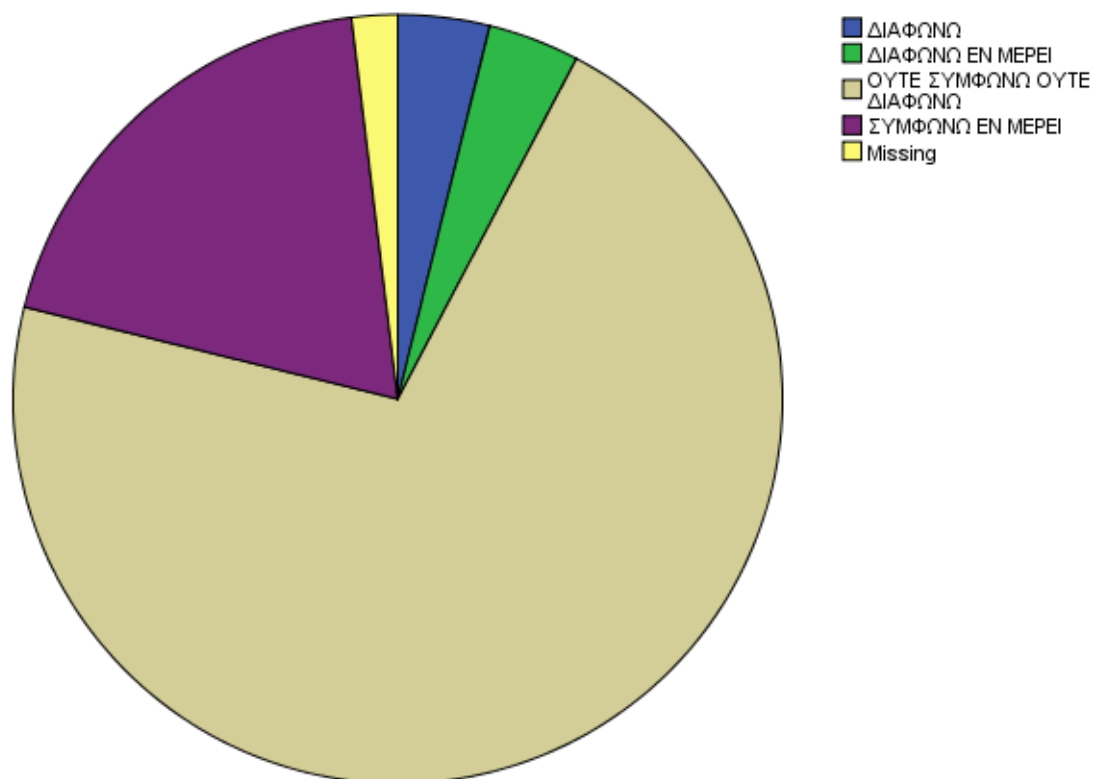
**23.ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ
ΣΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ;**



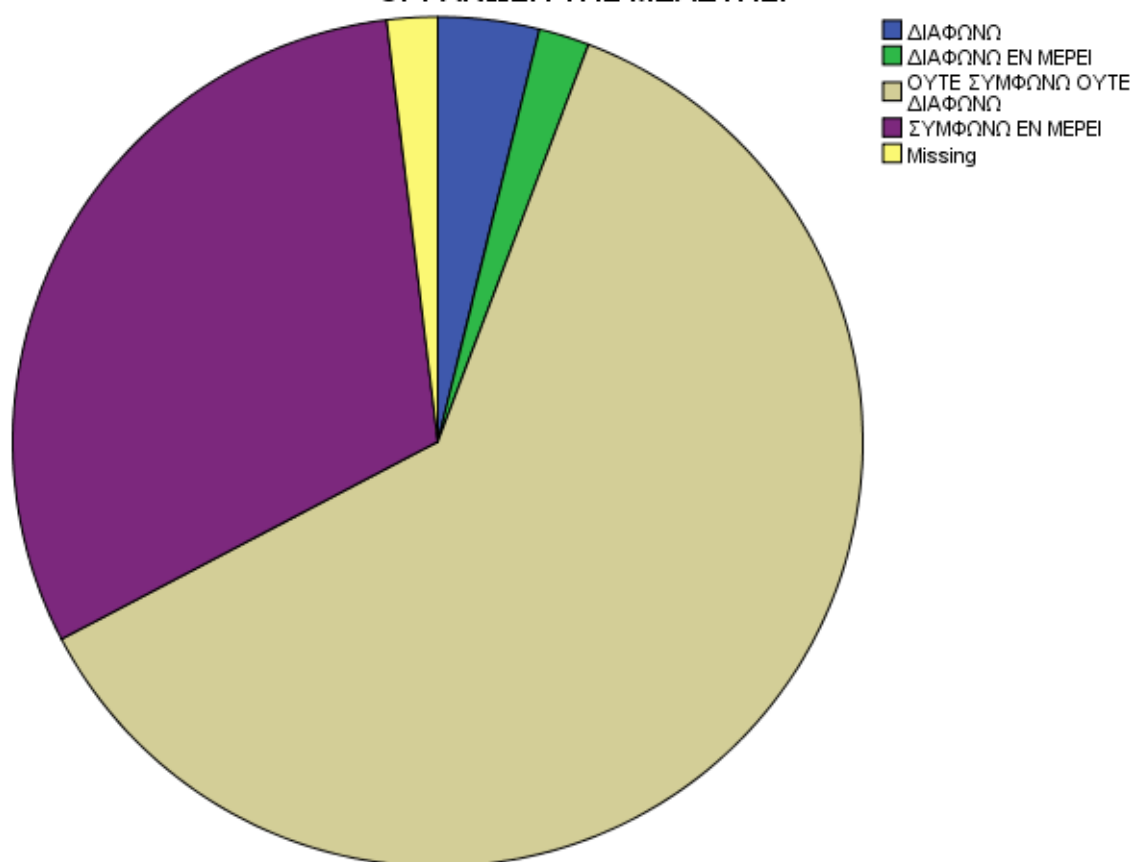
**24.Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΗ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ;**



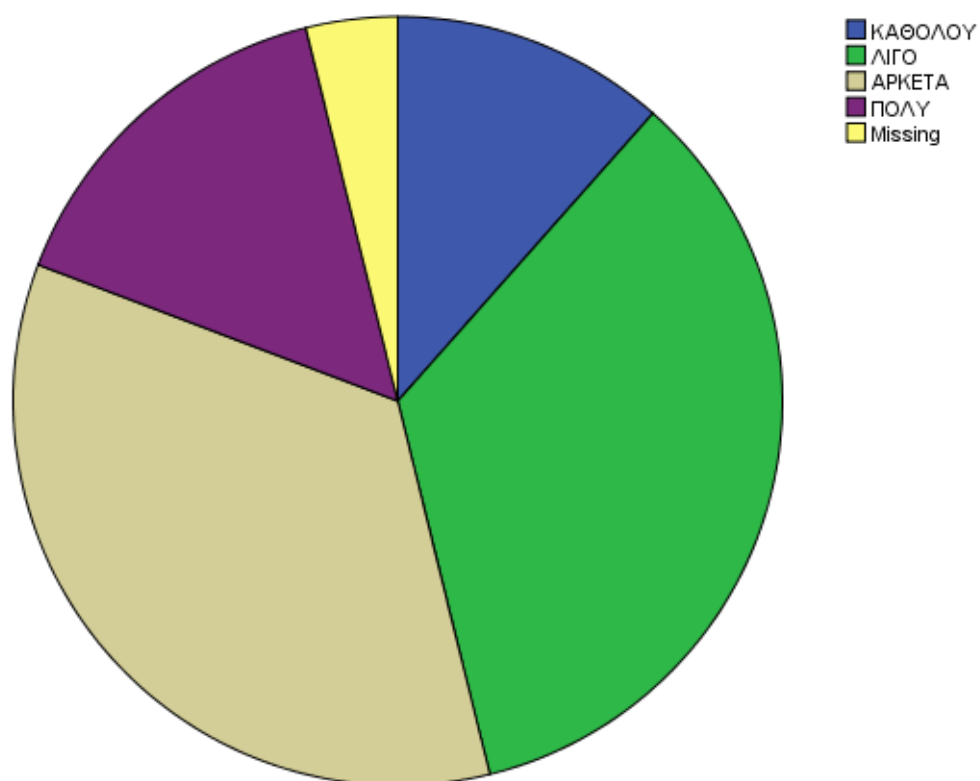
25.ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΑΞΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.



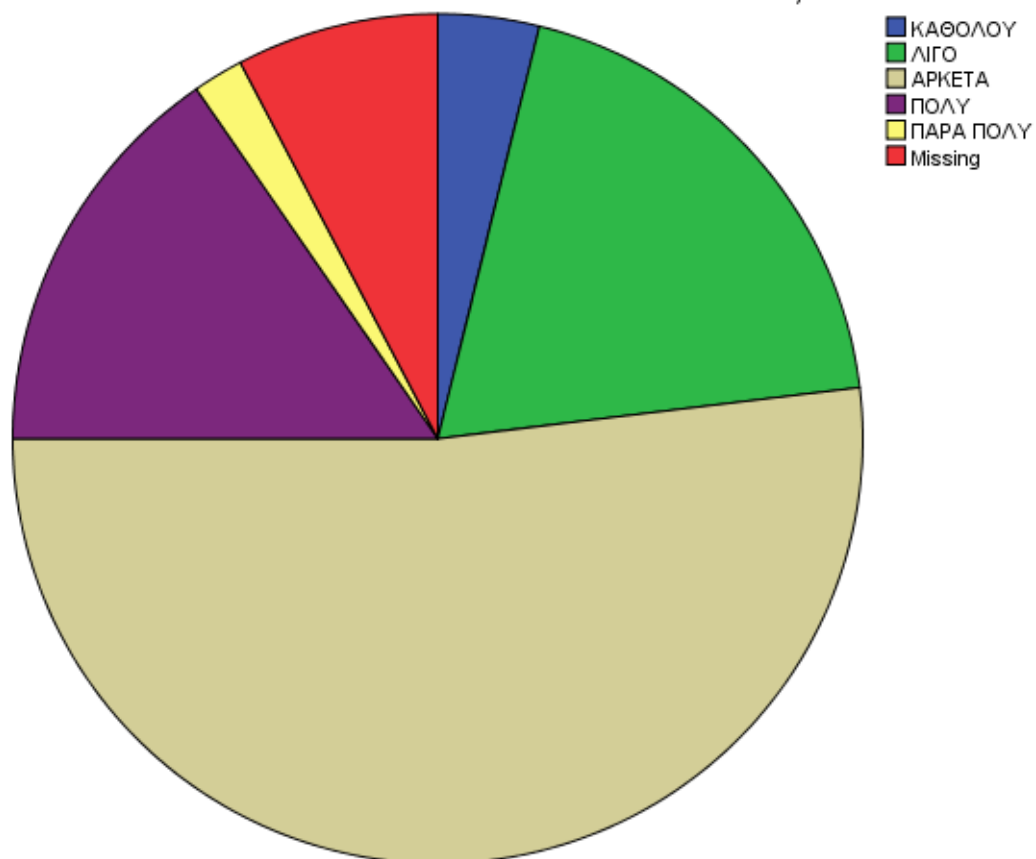
26.ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.



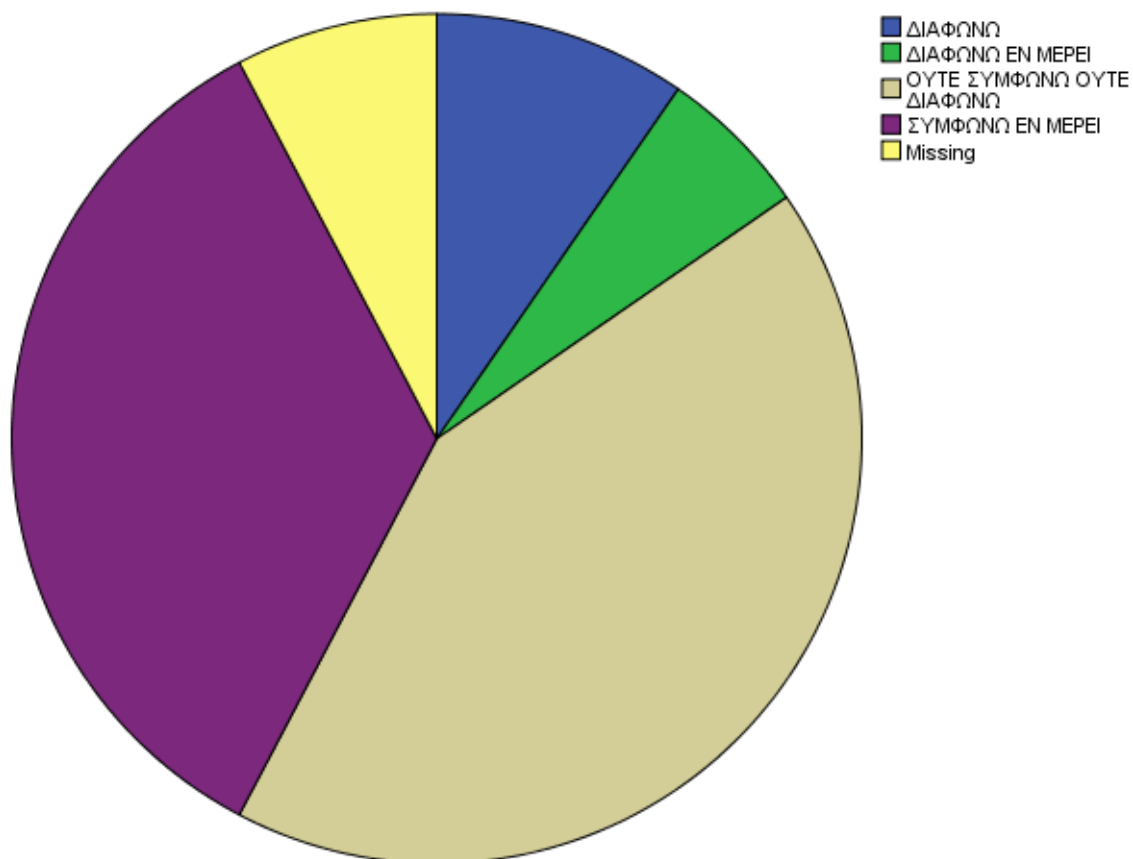
**27.Η ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΗ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ;**



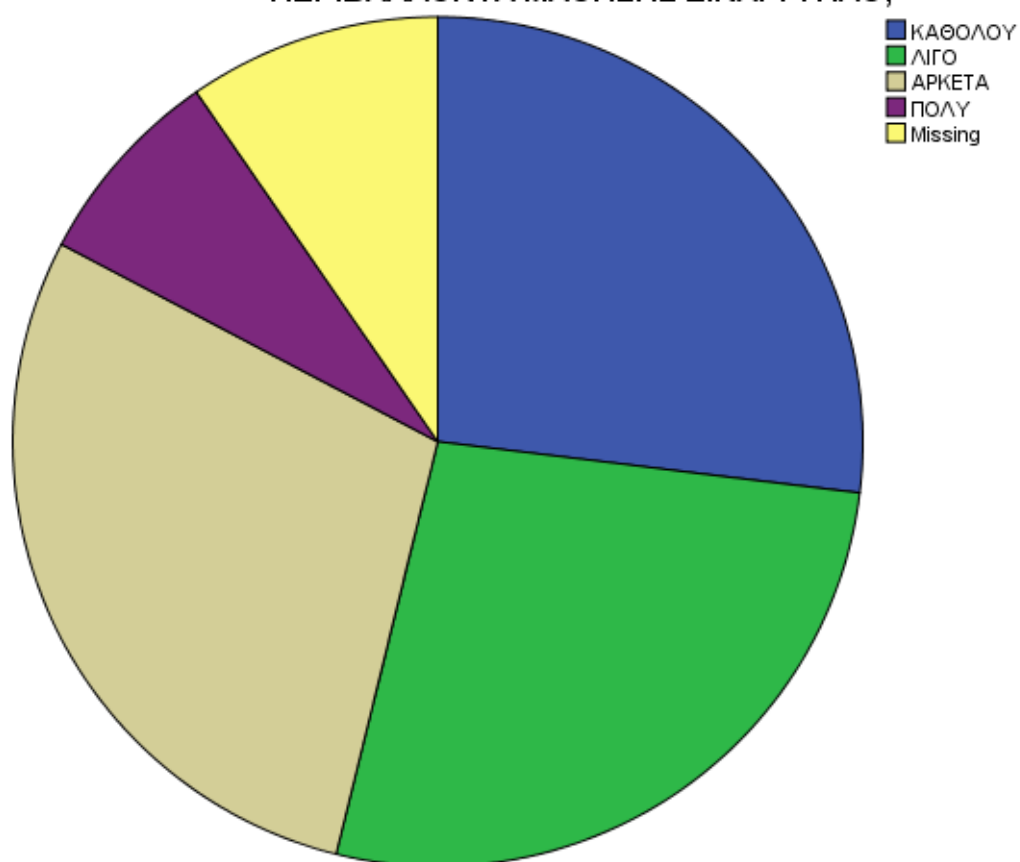
**28.ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΕΥΧΡΗΣΤΟ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ
ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ;**

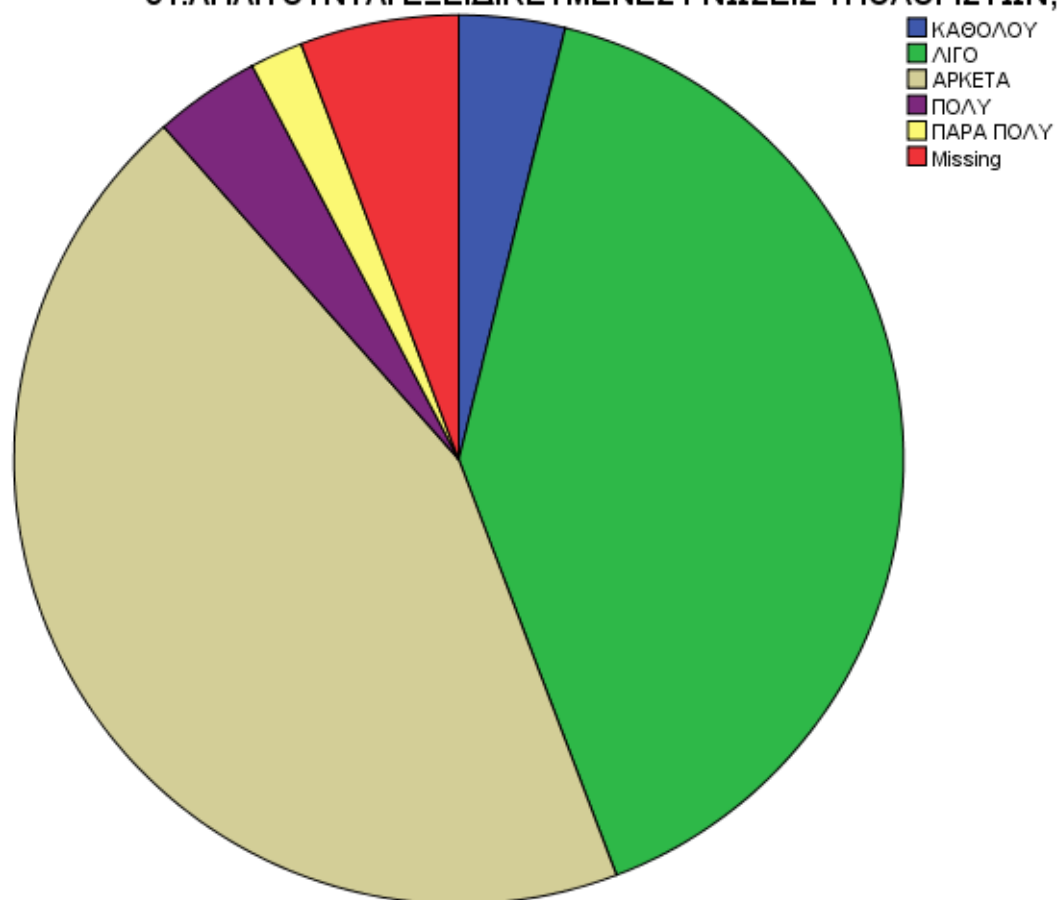


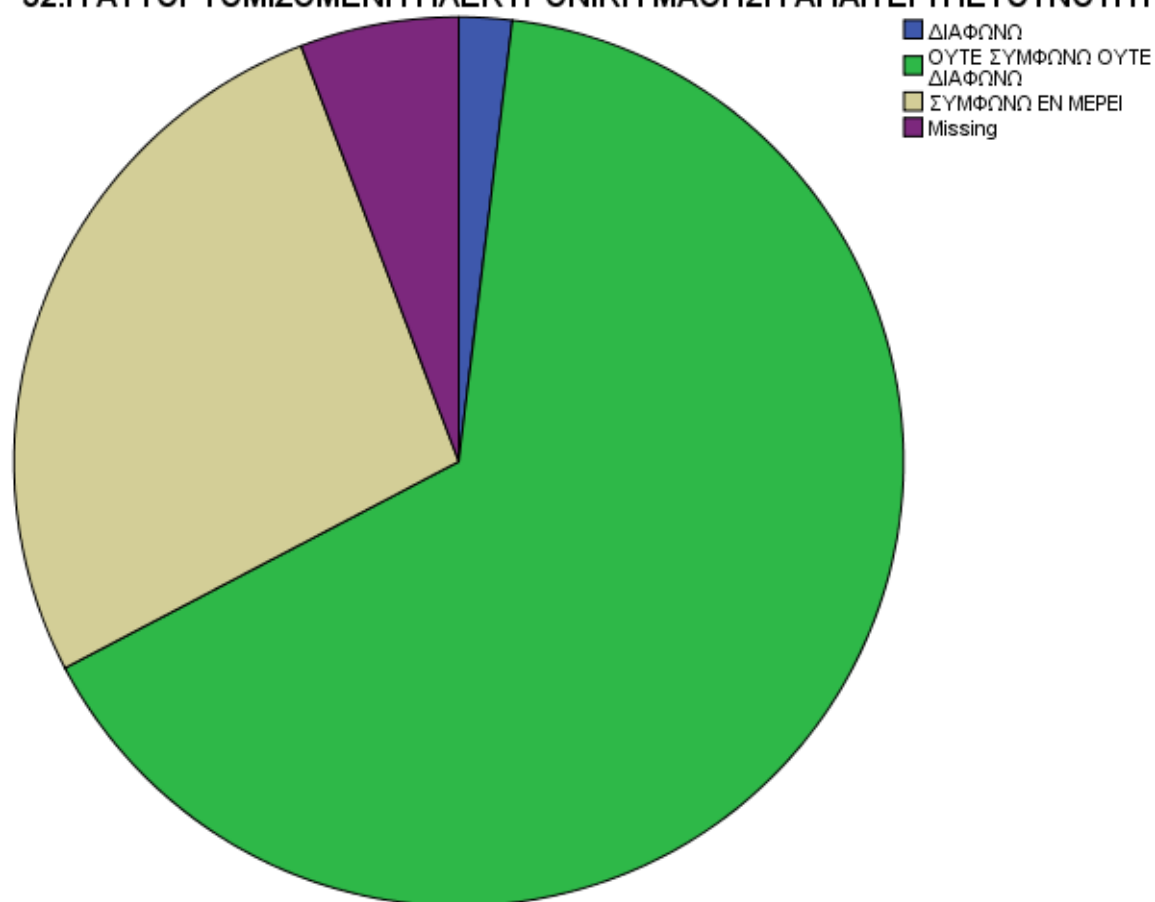
29. Η ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΧΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ.



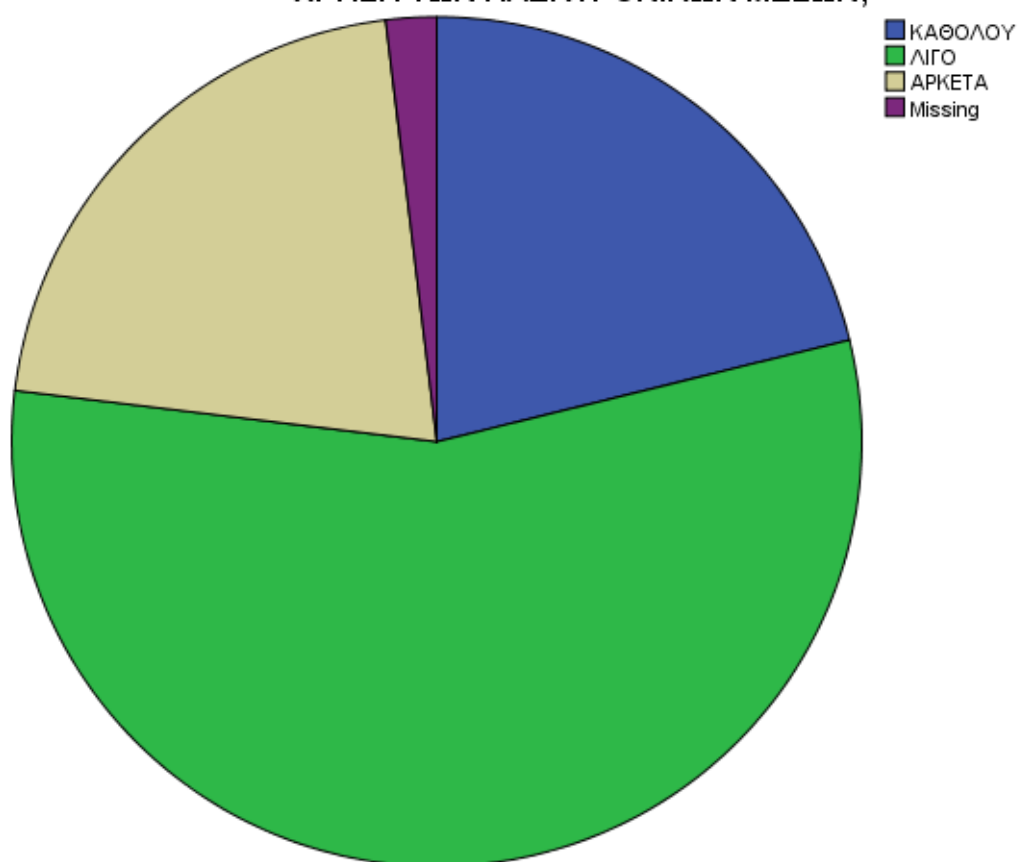
**30.ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΙΝΑΙ ΥΨΗΛΟ;**



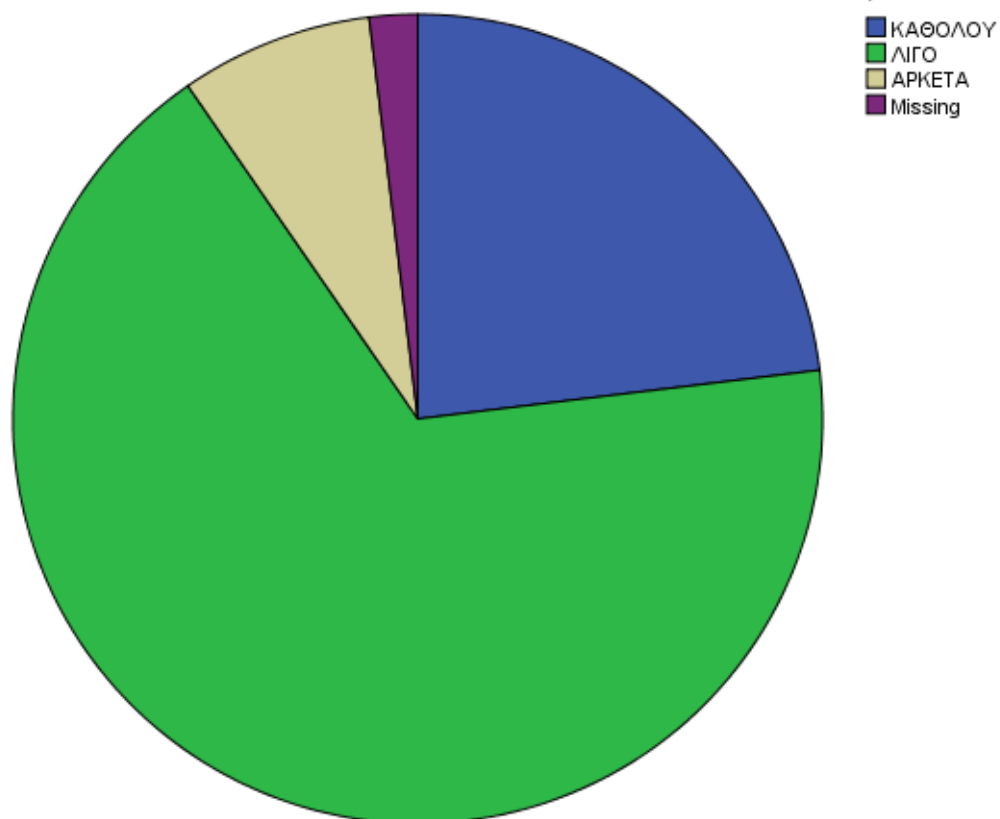
31.ΑΠΑΙΤΟΥΝΤΑΙ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ;

32.Η ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΑΙΤΕΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ.

33.ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΡΕΧΕΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ;



34.ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΘΑΡΡΥΝΕΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ
ΤΟΥΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ;



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα: Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.