



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

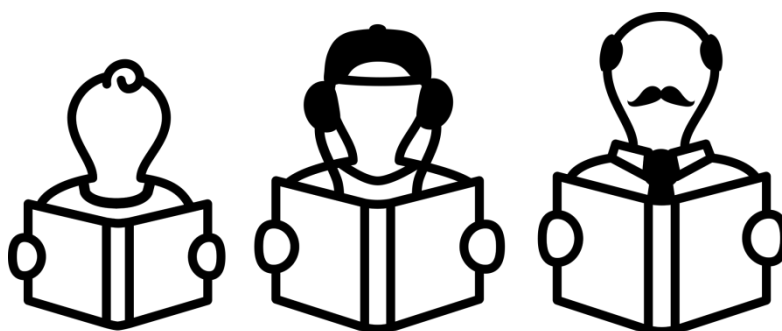
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Απόψεις επιμορφούμενων  
και επιμορφωτών του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου.

ΚΑΠΙΡΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Πανιτσίδου Ευγενία



ΚΩΣ

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ, 2021

*Στον Ορφέα που υπομονετικά περίμενε να έχουμε ξανά περισσότερο χρόνο μαζί  
και στη Γιούλη που είναι η «ασπίδα» μας*

## Περίληψη

Η εργασία επιχειρεί να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό των δεδομένων σχετικά με το εύρος, τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, σε μια περίοδο που η εξάπλωση της πανδημίας του COVID-19 μαζικοποίησε την ηλεκτρονική μάθηση. Τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της χώρας και κυρίως των νησιωτικών της περιοχών διαμορφώνουν ένα σύνολο ιδιαίτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών, γεγονός που αποτέλεσε επιπλέον κίνητρο διερεύνησης της συμβολής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εντός των ορίων αυτών. Για τον λόγο αυτό αποτυπώνονται απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.ΚΕ.Σ. Νοτίου Αιγαίου, όπως και Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) του θεσμού σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικών Προγραμμάτων που εκπόνησε ο οργανισμός από το 2018 μέχρι σήμερα. Η συλλογή των ευρημάτων στηρίχτηκε στις αρχές της μελέτης περίπτωσης, με την αξιοποίηση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 118 εκπαιδευτικοί ή διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρέτησαν σε σχολικές μονάδες της Δωδεκανήσου, ενώ στη διαδικασία των συνεντεύξεων συμμετείχαν τρεις Σ.Ε.Ε. του υπό εξέταση οργανισμού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την ανάγκη που αποτυπώνουν συναφείς έρευνες για περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την προσφορά των ηλεκτρονικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στην προσπάθεια αυτή, ως μια ευέλικτη, οικονομική και άμεσα διαθέσιμη μορφή εκπαίδευσης. Φωτογραφίζοντας το αποτελεσματικό εξ αποστάσεως μαθησιακό περιβάλλον θεωρούν κρίσιμους παράγοντες την αμεσότητα στην επικοινωνία και την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων με διαδραστικό χαρακτήρα. Είναι τέλος εμφανής η διάθεση για αξιοποίηση των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν από τη συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου και μετά το πέρας της περιόδου της εντατικοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω των συνθηκών που δημιούργησε ο COVID-19.

## **Λέξεις-κλειδιά**

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Επιμόρφωση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Ψηφιακή μάθηση, COVID-19

## **Abstract**

The study attempts to contribute to the enrichment of data on the scope, methodology, content and effectiveness of distance education programs for teachers in Greece, at a time when the spread of the COVID-19 pandemic has massified e-learning. The geomorphological characteristics of the country in general and more specifically of its island area, form a set of special social and educational needs, factors that provided additional motive to investigate the contribution of distance education within these boundaries. For this purpose, we examine the views of Primary Education Teachers who participated in professional development interventions of the 2<sup>nd</sup> PE.KES of South Aegean, as well as the views of Educational Project Coordinators regarding the effectiveness of the Distance Training Programs provided by the organization from 2018 to day. The collection of findings was based on the principles of the Case Study, using both quantitative and qualitative research tools. The sample of the quantitative research consisted of 118 primary education teachers or headmasters who served in Dodecanese schools, while the interview process consisted of three coordinators of the organization in question.

The results of the case study confirm the need to provide more professional development opportunities for teachers living in remote areas. Participants recognize the contribution of e-learning programs in this endeavour, as a flexible, affordable and readily available form of education. Concerning what could be an effective distance learning environment, the trainees consider the immediacy in communication and the integration of interactive activities to be critical factors. Finally, teachers are inclined to utilize skills acquired from the participation in training programs of the 2<sup>nd</sup> PE.K.E.S. of South Aegean even after the current period of intensification of distance education due to the conditions created by COVID-19.

## **Keywords**

Distance Education, Training, Primary Education, Vocational Development, Digital Learning, COVID-19

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευρετήριο Πινάκων.....	7
Ευρετήριο Γραφημάτων .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	12
1. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	12
1.1.  Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και μορφές προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών .....	12
1.2.  Η αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	13
1.3.  Σχεδιασμός αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	14
2.  Εξ Αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	16
2.1.  Ιστορικές και εννοιολογικές διαστάσεις της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	16
2.2.  Η ηλεκτρονική μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	18
2.3.  Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων .	19
3.  Εξ Αποστάσεως Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	20
3.1.  Μέθοδος εντοπισμού συναφών ερευνών.....	20
3.2.  Ανασκόπηση συναφών ερευνών .....	22
4.  Φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	25
5.  Η δομή και το επιμορφωτικό έργο των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου .....	27
5.1.  Θεσμικό πλαίσιο.....	27
5.2.  Εξ αποστάσεως επιμορφωτικό έργο.....	28
B. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ .....	29
6.  Μεθοδολογία της έρευνας.....	29
6.1.  Αναγκαιότητα έρευνας .....	29
6.2.  Στόχος – Ερευνητικά ερωτήματα .....	32
6.3.  Ερευνητικές υποθέσεις .....	33
6.4.  Πληθυσμός - στόχος και δείγμα .....	34
6.5.  Ερευνητικό εργαλείο .....	35
6.6.  Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	37
6.7.  Περιορισμοί έρευνας.....	38
7.  Αποτελέσματα .....	39
7.1.  Δημογραφικά – επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	40
7.2.  Παρουσίαση δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα .....	42
7.2.1.  Χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που συμμετείχαν οι επιμορφούμενοι ...	43

7.2.2.	Κίνητρα συμμετοχής στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις .....	45
7.2.3.	Ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών .....	49
7.2.4.	Εμπόδια στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση .....	52
7.2.5.	Προτάσεις για τη βελτίωση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	53
7.2.6.	Η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές ... ..	55
7.2.7.	Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση κατά την περίοδο εξάπλωσης του COVID-19 .....	59
8.	Συζήτηση.....	64
8.1.	Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων .....	65
8.1.1.	Είδος και διάρκεια εξ αποστάσεως προγραμμάτων .....	65
8.1.2.	Διαδραστικότητα – βιωματικότητα .....	65
8.1.3.	Μαθησιακά εμπόδια και ο παράγοντας της απομόνωσης .....	66
8.1.4.	Εκπαιδευτικές ανάγκες και σύνδεση με τη διδακτική πράξη .....	67
8.1.5.	Επικοινωνιακή ικανότητα εκπαιδευτών .....	68
8.1.6.	Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση στις νησιωτικές περιοχές.....	69
8.2.	Συμπεράσματα.....	70
8.3.	Προτάσεις.....	71
	BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
	ΠΑΡΑΤΗΜΑΤΑ .....	87

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach .....	37
Πίνακας 2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος ποσοτικής έρευνας .....	41
Πίνακας 3 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών προσωπικής ανάπτυξης και νησιού υπηρετήσης .....	46
Πίνακας 4 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών επαγγελματικής ανάπτυξης και νησιού υπηρετήσης .....	47
Πίνακας 5 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών επαγγελματικής ανάπτυξης και ηλικίας .....	48
Πίνακας 6 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών συμβολής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και αριθμού προγραμμάτων που συμμετείχε το δείγμα .....	56
Πίνακας 7 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών συμβολής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και βαθμού ικανοποίησης εκπαιδευτικών αναγκών .....	58
Πίνακας 8 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών μελλοντικής αξιοποίησης δεξιοτήτων και βαθμού ικανοποίησης εκπαιδευτικών αναγκών.....	62

## Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1 Πλήθος εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου που έχει παρακολουθήσει το δείγμα .....	43
Γράφημα 2 Διάρκεια εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει το δείγμα .....	43
Γράφημα 3 Θεματική εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει το δείγμα .....	44
Γράφημα 4 Κριτήρια συμμετοχής στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ Ν. Αιγαίου .....	45
Γράφημα 5 Βαθμός ικανοποίησης αναγκών από τη συμμετοχή στα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου .....	49
Γράφημα 6 Βαθμός ικανοποίησης ανά τομέα σχεδιασμού των εξ αποστάσεως προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου.....	50
Γράφημα 7 Βαθμός ικανοποίησης αναγκών συγκριτικά με τη συμμετοχή σε δια ζώσης προγράμματα.....	50
Γράφημα 8 Βαθμός ικανοποίησης ανά τομέα σχεδιασμού συγκριτικά με τη συμμετοχή σε δια ζώσης προγράμματα.....	51
Γράφημα 9 Παράγοντες που αποτέλεσαν εμπόδιο κατά τη συμμετοχή στα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου .....	52
Γράφημα 10 Προτάσεις σχετικά με τις φάσεις, τη συχνότητα και τη διάρκεια των προσφερόμενων εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων .....	54
Γράφημα 11 Η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές .....	55
Γράφημα 12 Τομείς συμβολής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές .....	56
Γράφημα 13 Βαθμός στον οποίο η μετάδοση του COVID-19 δημιούργησε επιπρόσθετες επιμορφωτικές ανάγκες .....	60
Γράφημα 14 Βαθμός στον οποίο οι επιμορφωτικές ανάγκες που δημιούργησε η εξάπλωση του COVID-19 σχετίζονται με συγκεκριμένες θεματικές .....	60
Γράφημα 15 Βαθμός στον οποίο τα προγράμματα επιμόρφωσης του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου συνέβαλαν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά τη διάρκεια της εξάπλωσης του COVID-19 .....	61
Γράφημα 16 Βαθμός στον οποίο η ικανοποίηση των αναγκών που δημιούργησε η εξάπλωση του COVID-19 μεταφράζεται σε ανάπτυξη δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον .....	61



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πλήθος ατομικές και κοινωνικές παράμετροι ορίζουν τον πολυσχιδή χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (DeMonte, 2013· Feiman-Nemser, 2000· Flores & Day, 2006), ο παιδαγωγικός και ηθικός ρόλος του οποίου εντατικοποιείται συνεχώς στη σύγχρονη εποχή (MacBeath, 2012). Οι σποραδικές και συχνά αποσυνδεδεμένες από την διδακτική πράξη ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, σε συνδυασμό με τα απαιτητικά νέα μαθησιακά πρότυπα, δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Η καλλιέργεια της επαγγελματικής κουλτούρας που δομείται γύρω από τη συνθήκη της διαρκούς βελτίωσης και των κοινοτήτων μάθησης δηλώνεται όλο και περισσότερο ως επιτακτική ανάγκη (Cohen & Ball, 1999).

Η συγκυρία της εξάπλωσης του COVID-19 έφερε εσπευσμένα στο προσκήνιο την εφαρμογή της εκτεταμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020· Asderaki & Sideri, 2020). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει ήδη αποτελέσει τα τελευταία χρόνια πεδίο εφαρμογής και ανάπτυξης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Karalis & Koutsonikos, 2003), αξιοποιώντας σύγχρονες μορφές επικοινωνίας και διαμοιρασμού πληροφοριών. Βασικό πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί σύμφωνα με τον Jarvis (2004) η ευελιξία στην επιλογή τόπου και χρόνου, η οποία ικανοποιεί την ανάγκη για αυτομόρφωση του ενήλικου εκπαιδευόμενου (Παυλή-Κορρέ, 2018).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να φωτογραφίσει την επιρροή αλλά και την προοπτική του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού έργου επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που παρείχε το 2<sup>ο</sup> ΠΕ.ΚΕ.Σ. Νοτίου Αιγαίου κατά τη διάρκεια της σύντομης ιστορίας του (Ν. 4547/2018). Ο περιορισμένος αριθμός εγχώριων ερευνών γύρω από τη λειτουργία του θεσμού συνιστά επιπλέον κίνητρο για τον εμπλουτισμό δεδομένων, σε μια χρονική περίοδο που χαρακτηρίστηκε από ραγδαία αύξηση του αριθμού των ηλεκτρονικών επιμορφωτικών προγραμμάτων λόγω της εξάπλωσης του COVID-19 (Αναστασιάδης, 2020). Επιπρόσθετα, οι γεωμορφολογικές ιδιαιτερότητες του Νοτίου Αιγαίου, το οποίο αποτελείται από μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων απομακρυσμένων από τα κέντρα επιμόρφωσης, μεγιστοποιούν την ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων που

συμβάλλουν στον σχεδιασμό αποτελεσματικών εξ αποστάσεως προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς της περιοχής.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται η θεωρητική επισκόπηση των μορφών και των φάσεων εκδίπλωσης των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, όπως και των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική υλοποίησή τους (Evans, 2002· Μαυρογιώργος, 1999· Παπαναούμ, 2008). Παρουσιάζονται επίσης τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση (Bates, 2005), αλλά και οι παράγοντες που εγείρουν νέες προκλήσεις για τον σχεδιασμό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχέση με τα δια ζώσης προγράμματα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε παραδείγματα εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, σε μία αναδρομή που καλύπτει σχεδόν μια εικοσαετία προσπάθειών από τη δημιουργία των πρώτων ηλεκτρονικών δικτύων επαγγελματικής κατάρτισης (ΔΙΑΣ, 2006· Μουζάκης, 2011) μέχρι την υιοθέτηση μικτών μοντέλων και σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων μάθησης στις μέρες μας (Θωμά, Τζοβλά, & Φαρασόπουλος, 2015). Τέλος, παρουσιάζεται το γενικότερο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών υπό την Εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων την παρούσα στιγμή στην Ελλάδα, ενώ η ενότητα ολοκληρώνεται με την παράθεση στοιχείων σχετικών με τη δομή και τις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.) Νοτίου Αιγαίου.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελεί ουσιαστικά μια *μελέτη περίπτωσης* (Zainal, 2007) η οποία προσδοκά να διερευνήσει σε βάθος τις δυνατότητες αλλά και τα εμπόδια που προκύπτουν σύμφωνα με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τους εκπαιδευόμενους του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου κατά την υλοποίηση Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με γνώμονα την πιο έγκυρη δυνατή αποτύπωση των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε το μοντέλο της *μεικτής μεθόδου* συλλογής ερευνητικών δεδομένων (Creswell & Creswell, 2005), με τη χρήση της *ποσοτικής μεθόδου* (Sukamolson, 2007) για τη καταγραφή της συλλογικής γνώσης και της *ποιοτικής μεθόδου* για την καταγραφή της προσωπικής εμπειρίας (Stake, 2011). Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των απόψεων επιμορφωτών και επιμορφούμενων που ακολουθεί εξετάζονται τα περιθώρια βελτίωσης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Ν. 4547/2018), καθώς και η προοπτική τους ως προς την παροχή προγραμμάτων υποχρεωτικής ή βασικής

επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης σε δια ζώσης κέντρα επιμόρφωσης.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επαγγελματική Ανάπτυξη**

Η εν γένει βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέεται, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), άρρηκτα με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς γεννά την προοπτική όχι μόνο για εξέλιξη της διδακτικής ικανότητας με τον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και για την εξέλιξη του εαυτού ως δομικού συστατικού της κοινωνικής ενδυνάμωσης (Collins, 1994) μέσω της καλλιέργειας της αυτοαντίληψης, του κριτικού στοχασμού και της ενσυναίσθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί επίσης, όπως υποστηρίζει η DeMonte (2013), ως σύνδεσμος μεταξύ του σχεδιασμού και της αποτελεσματικής εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που προσδιορίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αλλά και οι πρακτικές που τα καθιστούν αποτελεσματικά, και κατ' επέκταση αναγκαία για τους συμμετέχοντες.

#### **1.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και μορφές προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Ο Feiman-Nemser (2000) ορίζει την «επαγγελματική ανάπτυξη» ως το σύνολο των ευκαιριών μάθησης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς με στόχο τον μετασχηματισμό νοημάτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που συμβάλλουν στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου καθώς και στην ενδυνάμωση του ρόλου τους ως φορέων γνώσης και πολιτισμού. Σχετικά με την «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», η Evans (2002) επισημαίνει την έλλειψη συστηματικής μελέτης γύρω από τον εννοιολογικό της προσδιορισμό, ιδίως σε σύγκριση με άλλους επαγγελματικούς κλάδους. Στην προσπάθειά της να δώσει ένα πιο σαφή ορισμό αναφέρεται σε δύο συνιστώσες επαγγελματικής ανάπτυξης: σε σχέση με τη νοοτροπία (*attitudinal development*) η οποία επιφέρει αλλαγές στο επίπεδο της νόησης και του κινήτρου, και σε σχέση με τη λειτουργικότητα (*functional development*) η οποία επηρεάζει τις διαδικαστικές και τις παραγωγικές πτυχές του έργου των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζει ακόμη δύο επιπλέον μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση του ρόλου (*role development*) όπου επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός παραδοχών (Mezirow, 2007) που αφορούν τις

ευθύνες και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού και την ενίσχυση της κουλτούρας (*cultural development*). Ο Μαυρογιώργος (1999) τέλος αναφέρει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υλοποιείται σε τρεις φάσεις: αρχικά πριν από την πρώτη ανάληψη υπηρεσίας σε κάποια σχολική μονάδα (*βασική επιμόρφωση*), έπειτα στο ξεκίνημα της διδασκαλικής τους σταδιοδρομίας (*εισαγωγική επιμόρφωση*) και τέλος καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης του έργου τους. Κατατάσσει μάλιστα και τα τρία παραπάνω στάδια του θεσμού στην κατηγορία της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης (*in-service training*).

## **1.2. Η αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Τα ευρήματα των Ingersoll και Strong (2011) από εμπειρικές μελέτες σχετικές με την επίδραση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης (*induction*) υπογραμμίζουν το θετικό τους αντίκτυπο στο έργο των νέων εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τη ανάπτυξη παραγωγικών διδακτικών μεθόδων όσο και ως προς τη βελτίωση του μαθητικού επιπέδου. Την ανάγκη για επαγγελματική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών επισημαίνουν και οι Flores και Day (2006), σύμφωνα με τους οποίους η αποτελεσματική διδασκαλία, που λόγω της πολυδιάστατης, ιδιοσυγκρασιακής φύσης της αλληλεπιδρά με πλήθος γνωστικών, ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, επιτυγχάνεται έπειτα από μια μακρά και περίπλοκη διαδικασία. Αναφέρουν μάλιστα την απότομη και συχνά επίπονη μετάβαση από τον ρόλο του φοιτητή σε αυτόν του δασκάλου, που συνοδεύεται από συναισθήματα απομόνωσης και εμπειρίες που δεν αντιστοιχούν στις προσδοκίες που είχαν σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart, & Smees, 2007) είναι εκείνη που σταδιακά παρέχει το εσωτερικό κίνητρο, την αυτονομία, την ανάγκη για δέσμευση στην αποστολή και το ρόλο του εκπαιδευτικού και τελικά την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο Feiman-Nemser (2000) υποστηρίζει ότι η ακαδημαϊκή γνώση που έχουν κατακτήσει οι εκπαιδευτικοί πριν ξεκινήσουν την επαγγελματική τους καριέρα σπάνια παρέχει τις δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Θεωρεί απαραίτητη τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με ισχυρό το στοιχείο της καθοδήγησης (*mentorship*) σε πραγματικό χρόνο, το οποίο υποστηρίζει η συνεργατική σχολική κουλτούρα. Παράλληλα με το θεσμό του μέντορα, οι Ingersoll και Strong (2011) αναφέρουν ότι η εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών συχνά περιλαμβάνει συνεδρίες προσανατολισμού,

συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών, συναντήσεις με επιβλέποντες, εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης και συμβουλευτική υποστήριξη για τη διδασκαλία στην τάξη.

### **1.3. Σχεδιασμός αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Τα αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών περιέχουν, σύμφωνα τους Archibald, Coggshall, Croft και Goe (2011), τα ακόλουθα ποιοτικά χαρακτηριστικά: α) υπηρετούν τους στόχους και τα πρότυπα της συνολικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, β) σχεδιάζονται με γνώμονα το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που προβλέπει η βασική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) παρέχουν ευκαιρίες για ενεργή μάθηση, συνεργασία και εφαρμογή νέων διδακτικών στρατηγικών και δ) χαρακτηρίζονται από συνεχή ανατροφοδότηση και θέσπιση μακροχρόνιων στόχων. Για την Παπαναούμ (2008) η επιτυχία της επιμόρφωσης συνδέεται με τη φιλοσοφία που υιοθετείται γύρω από τη μάθηση και το έργο του εκπαιδευτικού, τον επιστημονικό σχεδιασμό και τη συνάφειά του με τις προδιαγραφές που θέτει η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η θεσμική υποστήριξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η Evans (2002) υποστηρίζει με τη σειρά της ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνουν τα παρακάτω στάδια υλοποίησης: α) τη συνειδητοποίηση μιας ατελούς εργασιακής συνθήκης, β) τη χάραξη στρατηγικής δράσης επαναπλαισίωσης, και γ) την μετατροπή της στρατηγικής σε πράξη. Επισημαίνει ακόμα ότι παρ' όλο που η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι μια εξατομικευμένη διαδικασία, ο σχεδιασμός οφείλει να θέτει έναν κοινό παρονομαστή για την ευρεία εφαρμογή του θεσμού.

Εστιάζοντας στις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, η Λιακοπούλου (2014), προτείνει ως προϋπόθεση για το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος να διερευνηθούν: α) οι άρρητες θεωρίες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το επάγγελμα, β) ο βαθμός σύνδεσης των σύγχρονων θεωριών μάθησης με την εκπαιδευτική πράξη, και γ) η στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Σε έρευνά τους οι Flores και Day (2006) αναφέρουν ότι η επιρροή των προγραμμάτων βασικής επιμόρφωσης (pre-service training) θα μπορούσε να ενισχυθεί εστιάζοντας στη σύνδεση της προσωπικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών με τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Προτείνουν επίσης, κατά την εισαγωγική επιμόρφωση

(induction) να υιοθετούνται συνεργατικές – δημοκρατικές πρακτικές κατάρτισης και ανατροφοδότησης που ενσωματώνουν στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού την κουλτούρα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης είναι, σύμφωνα με την DeMonte (2013), τόσο περίπλοκος όσο η διδακτική πράξη, καθώς εξαρτάται από τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, το εύρος της εκπαίδευσης, τα ιδιαίτερα κοινωνικά και γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και διαρκή παρατήρηση. Οι Harris και Sass (2011) επισημαίνουν ότι η δυσκολία αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της κατάρτισης των εκπαιδευτικών οφείλεται αρχικά στην αδυναμία να οριστεί ο βαθμός παραγωγικότητας της διδασκαλίας, καθώς αυτή ταυτόχρονα επηρεάζεται από το προφίλ και την ικανότητα των μαθητών, όπως και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Επίσης, ένα ακόμα εμπόδιο αποτελεί ο διαχωρισμός και η συλλογή δεδομένων σχετικών με τις επίκτητες δεξιότητες λόγω της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και τις «έμφυτες» ικανότητες των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στο διδακτικό τους έργο και που μπορεί να συνδέονται με τη μαθητική επίδοση.

Στοιχεία που προκύπτουν από έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου, υπογραμμίζουν ότι τα φτωχά αποτελέσματα των προσπαθειών αυτών συχνά σχετίζονται με την έλλειψη σύνδεσης του επιμορφωτικού περιεχομένου με την καθημερινή διδακτική πρακτική και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως και με τον σύντομο ή ευκαιριακό χαρακτήρα των παρεμβάσεων (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Οι Yoon, Duncan, Lee, Scarloss και Shapley (2007) μάλιστα αναφέρουν ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που αποτυπώνουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα είναι στο συντριπτικό τους βαθμό προγράμματα εκπαίδευσης διάρκειας τουλάχιστον 14 ωρών.

Η Dede (2006, όπ. αναφ. στο O'Dwyer et al., 2010) προτείνει δύο στρατηγικές για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου: μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νέων εκπαιδευτικών και μέσω συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Αναφέρεται επίσης στο αυξανόμενο ενδιαφέρον του κλάδου για τον σχεδιασμό

διαδικτυακών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Online Professional Development - OPD), με όφελος την εύκολη προσβασιμότητα και το μειωμένο κόστος υλοποίησης. Έρευνα των O'Dwyer et al. (2010) που υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές από 10 έως 14 ετών, αναφέρει ότι ένα Διαδικτυακό Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης με τα κατάλληλα ποιοτικά χαρακτηριστικά μπορεί να έχει θετική επίδραση στο έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ικανοποίηση στοχευμένων μαθητικών αναγκών. Στις ενότητες 2 και 3 εξετάζουμε εκτενέστερα τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως μάθησης, όπως και παραδείγματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών προγραμμάτων στη χώρα μας.

## **2. Εξ Αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Η ηλεκτρονική μάθηση κατατάσσεται πλέον ανάμεσα στους επικρατέστερους τρόπους πρόσβασης στη γνώση, ενώ ταυτόχρονα σύμφωνα με τους Gros και García-Reñalvo (2016), αναγνωρίζεται ως ένας όλο και πιο αποτελεσματικός δίαυλος παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ταχεία αύξηση του αριθμού χρηστών του διαδικτύου και των «έξυπνων» συσκευών (smartphones, tablets) κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει συντελέσει στην εξάπλωση της ηλεκτρονικής μάθησης σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης (Gros & García-Reñalvo, 2016· Pimmer & Pachler, 2014). Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης κατακτούν διαρκώς εκπαιδευτικό έδαφος, το οποίο κάποτε ανήκε αποκλειστικά στη δια ζώσης διδασκαλία. Οι νέες τεχνολογίες μας επιτρέπουν, όπως υποστηρίζει ο Graham (2006), να επικοινωνούμε σε πραγματικό χρόνο σχεδόν στα ίδια επίπεδα αξιοπιστίας με τα δια ζώσης περιβάλλοντα μάθησης. Η στενή σχέση της τεχνολογίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκτά, σύμφωνα με τον Sumner (2000), ακόμη μεγαλύτερη σημασία όσο πιο προσβάσιμα, φτηνά και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμα γίνονται τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς συντελεί στην διεύρυνση της παιδαγωγικής ισχύος και της ενδυνάμωσης του πολιτικού και κοινωνικού της ρόλου.

### **2.1. Ιστορικές και εννοιολογικές διαστάσεις της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης**

Η ιδέα της χρήσης των τεχνολογιών της επικοινωνίας για την παροχή εκπαίδευσης από απόσταση είναι, όπως αναφέρει ο Moore (2003), τόσο παλιά όσο η εφεύρεση των πρώτων ταχυδρομικών υπηρεσιών στα τέλη του 19ου αιώνα. Σύμφωνα με τον



Kaufman (1989) διανύουμε ήδη την τρίτη περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πρώτη περίοδος χαρακτηρίστηκε από την κυρίαρχη χρήση της έντυπης αλληλογραφίας και την έλλειψη άμεσης αλληλεπίδρασης των εκπαιδευόμενων με το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή τον εκπαιδευτή. Κατά τη δεύτερη περίοδο εισήχθησαν στην εκπαίδευση οι μέθοδοι μαζικοποίησης που χρησιμοποιούνταν στη βιομηχανία (Bates, 2005), ενώ η παράλληλη εξάπλωση του ραδιοφώνου κατά τη δεκαετία του 1920 και αργότερα της τηλεόρασης, συντέλεσαν στην εμπλουτισμό της παρεχόμενης γνώσης χρησιμοποιώντας τον ανθρώπινο παράγοντα ως πομπό πληροφόρησης (Casey, 2008). Η αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή καθ' όλη αυτή την περίοδο γινόταν με πολλά εμπόδια και η ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευόμενους ήταν σποραδική. Όλα αυτά άλλαξαν με τη δημιουργία των πρώτων μορφών διαδικτύου τη δεκαετία του 1970, και τη μαζικότερη χρήση του, αρχικά μέσω των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μέσα στις επόμενες δεκαετίες (Cohen-Almagor, 2013). Η τρίτη γενιά της εξ αποστάσεως μάθησης βασίζεται σε αμφίδρομα μέσα επικοινωνίας, όπως το διαδίκτυο και τα προγράμματα διαμοιρασμού ηλεκτρονικής πληροφορίας, τα οποία εξυπηρετούν την επικοινωνία ακόμα και μεταξύ των εκπαιδευομένων (Bates, 2005· Παυλή-Κορρέ, 2018).

Τα νέα ηλεκτρονικά μέσα που χαρακτηρίζουν την τρίτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποκαθιστούν σύμφωνα με τον Peters (2003) ένα σύνολο από παιδαγωγικές ελλείψεις της πρώτης και της δεύτερης γενιάς, όπως την εξάρτηση από την μονόδρομη επικοινωνία με τα εκπαιδευτικά μέσα, τον περιορισμό στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αλλά και τη χωρική και κοινωνική απομόνωσή τους. Ο Graham (2006) υποστηρίζει ότι η ευελιξία που προσφέρουν τα μικτά μοντέλα μάθησης (*blended learning*) με την αξιοποίηση πολλαπλών μέσων και μορφών διδασκαλίας ενισχύουν ακόμη περισσότερο την παιδαγωγική δυναμική των σύγχρονων προγραμμάτων διατηρώντας σε βιώσιμα επίπεδα το κόστος λειτουργίας τους.

Διανύουμε λοιπόν την περίοδο της ηλεκτρονικής μάθησης, που σύμφωνα με τον Bates (2005), περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων συγκριτικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία παρέχουν τη δυνατότητα εμπλουτισμού της επικοινωνίας, η οποία σύμφωνα με τον Winiecki (2003), ταξινομείται σε *σύγχρονη* όπου η αλληλεπίδραση συμβαίνει μέσω βιντεοδιάσκεψης ή ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε πραγματικό χρόνο, και σε

ασύγχρονη, όπου οι συμμετέχοντες έχουν κοινή αλλά όχι ταυτόχρονη πρόσβαση σε ιστολόγια (blogs), εκπαιδευτικές πλατφόρμες και εικονικούς χώρους συνομιλίας (forums) (McNamara & Brown, 2008).

## **2.2. Η ηλεκτρονική μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Οι δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες τεχνολογίες στον τομέα της επικοινωνίας και της πληροφορίας καθιστούν την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση αρωγό στην προσπάθεια αύξησης της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα (European Commission, 2012) αλλά και της ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης γενικότερα (Winiecki, 2003).

Οι γενεσιουργές αιτίες της μάθησης δια αλληλογραφίας (*correspondence study*) (Bates, 2005), η οποία χαρακτήρισε την πρώιμη περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (βλ. ενότητα 2.1), εξαρτώνται σύμφωνα με τον Hamilton (1990) από την εμφάνιση των ίδιων παραγόντων που συνέβαλαν και στη γέννηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: ο εγγραμματισμός των ενηλίκων, η εφεύρεση της τυπογραφίας, η άνθιση της εκδοτικής βιομηχανίας και οι απαιτήσεις της Βιομηχανικής Επανάστασης για ένα καλύτερα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό. Ο Jarvis (2004) θεωρεί μάλιστα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεκίνησε όταν ο James Stuart, ιδρυτής του Ινστιτούτου Δια Βίου Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο (Institute of Continuing Education) του Κέιμπριτζ, πειραματίστηκε τη δεκαετία του 1870 με την εκπαίδευση γυναικών δια αλληλογραφίας.

Στην πορεία η Εκπαίδευση Ενηλίκων εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται παράλληλα με τις ταχύτατες αλλαγές της ψηφιακής εποχής και πλέον κατέχει, σύμφωνα με τους Karalis και Koutsonikos (2003), ηγετικό ρόλο στην ανάπτυξη και εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ευελιξία στην επιλογή του τόπου και του χρόνου μάθησης και η δυνατότητα αυτομόρφωσης, πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Burns, 2011· Jarvis, 2004· Παυλή-Korρέ, 2018), συντάσσονται ταυτόχρονα και ανάμεσα στις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Επίσης, η ανάπτυξη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (*self-directed learning*) (Garrison, 1992), σημαντική πτυχή της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελεί ταυτόχρονα βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (Song & Hill, 2007). Πέρα από την ατομική μάθηση, η

Gibson (2003) επισημαίνει βέβαια ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παράλληλα με την εκπαίδευση ενηλίκων εξυπηρετούν τόσο την ομαδική μάθηση όσο και τη μάθηση σε κοινότητες, συνθήκη που μας παρέχει μια βαθύτερη κατανόηση των οργανισμών παροχής προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

### **2.3. Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων**

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, είτε στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης (Berge, 2003· Waltonen-Moore, Stuart, Newton, Oswald, & Varonis, 2006) είτε συνολικότερα στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης (Pavlis-Korres, Karalis, Leftheriotou, & Barriocanal, 2009), συχνά συνοδεύεται από την ανάγκη προσπέλασης προκλήσεων σχετικών με τη φύση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Εμπόδια στην επικοινωνία που οφείλονται στην απόσταση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή (*transactional distance*) (Moore, 1993) και που μπορεί να εντείνονται από πιθανές τεχνικές δυσκολίες συχνά έχουν ως αποτέλεσμα στην αποξένωση ή παραίτηση των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι Song και Hill (2007) επισημαίνουν ότι στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης διαφοροποιείται σημαντικά ο βαθμός ελέγχου που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους, αλλά μετασχηματίζεται επίσης η αντίληψη του εκπαιδευόμενου για το επίπεδο και την ικανότητα αυτοκατεύθυνσής του.

Η ικανότητα επομένως του συντονιστή, όπως υποστηρίζουν οι Melrose και Bergeron (2007), να οικοδομεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας βασισμένο στην αμεσότητα (*immediacy*), την παροχή κινήτρων και την ανατροφοδότηση, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης. Η εποικοδομητική και κατατοπιστική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή μπορεί, όπως αναφέρουν οι Song και Hill (2007), να διευκολύνει την αυτόνομη μάθηση. Αντιθέτως, η έλλειψη διαθεσιμότητας ή η καθυστερημένη απόκριση του εκπαιδευτή αποτελούν εμπόδια μάθησης στα εξ αποστάσεως προγράμματα (Hara & Kling, 1999), τα οποία εντείνουν, σύμφωνα με τον Petrides (2002), η αβεβαιότητα των εκπαιδευομένων να επωφεληθούν από τις γνώσεις των συναδέλφων τους.

Είναι σημαντικό, σύμφωνα με τον Bates (2005), να κατανοήσουμε τα δυνατά και αδύναμα σημεία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας όσον αφορά τις πραγματικές εφαρμογές της αλλά και τους διοικητικούς χειρισμούς για την επιτυχή χρήση της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο συντονιστής ενός προγράμματος μάθησης

οφείλει να αναλογιστεί όπως αναφέρει ο Petrides (2002), ότι η επικοινωνία σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, ιδιαίτερα κατά τη χρήση ασύγχρονων ηλεκτρονικών εργαλείων (McNamara & Brown, 2008), συχνά έχει γραπτό χαρακτήρα. Η έλλειψη εκφράσεων του προσώπου ή της γλώσσας του σώματος μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες, η προσπέλαση των οποίων προϋποθέτει τον σχεδιασμό στρατηγικών επικοινωνίας προσαρμοσμένων στις ανάγκες των ψηφιακών μέσων που αξιοποιούνται. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με διαδραστικό και ελκυστικό περιεχόμενο, αλλά και με συνεργατικές δραστηριότητες με την παράλληλη συμμετοχή εκπαιδευτών αποτελούν, σύμφωνα με τους Gros και García-Reñalvo (2016), στοιχεία των αποτελεσματικών προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης.

### **3. Εξ Αποστάσεως Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στις έρευνες που κατά το παρελθόν μελέτησαν προγράμματα που έθεσαν τις βάσεις για την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αλλά και σε αυτά που στην πορεία λόγω του εύρους και της μεθοδολογίας τους αποτέλεσαν παράδειγμα για την υλοποίηση σύγχρονων προγραμμάτων όπως αυτά που μελετώνται στο β' μέρος της εργασίας. Για την καλύτερη κατανόηση και μελλοντική ερευνητική αξιοποίηση του περιεχομένου, προηγείται η περιγραφή της μεθοδολογίας που οδήγησε στην εύρεση, κατηγοριοποίηση και επιλογή των κατάλληλων αυτών ερευνών που σχετίζονται με τη θεματολογία και τον πληθυσμό - στόχο της παρούσας μελέτης (βλ. ενότητα 6).

#### **3.1. Μέθοδος εντοπισμού συναφών ερευνών**

Αφιερώματα για τη βιβλιογραφική αναζήτηση πηγών αποτέλεσε το ενδιαφέρον του ερευνητή να χαρτογραφήσει τα ερευνητικά πεδία της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής επιμόρφωσης στην Ελλάδα, με έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω της συναφούς επαγγελματικής ιδιότητας του ιδίου. Η ευρύτερη θεματική περιοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα ανεύρεσης πλούσιων θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων (Γκιρτζή, 2016· Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015· Παυλή-Κορρέ, 2018· Παυλή-Κορρέ & Νικολοπούλου, 2015· Τσιμπουκλή & Φύλλιπς, 2008· Karalis & Koutsonikos, 2003). Πρόκληση αποτέλεσαν το μεγάλο πλήθος των εκπαιδευτικών

φορέων που προσφέρουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε εκπαιδευτικούς (Μαρογιώργος, 1999), η συχνή εναλλαγή του πλαισίου που ορίζει η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και επηρεάζει τις παραμέτρους οργάνωσης και σχεδιασμού των προγραμμάτων, όπως και τα ελάχιστα δεδομένα που υπήρχαν γύρω από τη λειτουργία και το έργο των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Ρούκστουλ & Καλογιαννάκης, 2020· Στρίγκας, Τσιμπήρης, & Βαρσάμης, 2020), του ισχύοντα κρατικού θεσμού με αρμοδιότητα την υποστήριξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Παράγοντα διερεύνησης αποτέλεσε επίσης η νέα πραγματικότητα που διαμόρφωσε στα εκπαιδευτικά δρώμενα η εξάπλωση του ιού COVID-19 (Αναστασιάδης, 2020), θεματική που δεν συμπεριλαμβανόταν στον αρχικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας αλλά κατά την περίοδο αναζήτησης και συγγραφής δεδομένων από σχετικές έρευνες (Οκτώβριος 2020 – Μάρτιος 2021) συντέλεσε τόσο στην αύξηση της ζήτησης επιμορφωτικών προγραμμάτων του υπό μελέτη θεσμού (2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου, 2020), όσο και στη συνολικότερη θεώρηση της εξ αποστάσεως ψηφιακής μάθησης (Asderaki & Sideri, 2020).

Η επισκόπηση συναφών ερευνών περιελάμβανε την αναζήτηση ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών που δημοσιεύθηκαν από το έτος 2000 έως και το 2020. Κύριες πηγές δεδομένων αποτέλεσαν οι πλατφόρμες επιστημονικών περιοδικών και συνεδρίων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) (<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/>, <https://eroceedings.epublishing.ekt.gr/>), ο Ελληνικός Συσσωρευτής Επιστημονικού Περιεχομένου (<https://www.openarchives.gr/>), τα ακαδημαϊκά δίκτυα Academia (<https://www.academia.edu/>) και Research Gate (<https://www.researchgate.net/>) και ο μελετητής της Google (<https://scholar.google.gr/>). Η αναζήτηση σχετικών διπλωματικών εργασιών έγινε κυρίως μέσω του αποθετηρίου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) (<https://apothesis.eap.gr/>) και του Συνδέσμου Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<https://www.heal-link.gr/>), ενώ η ανεύρεση νόμων και διοικητικών ή υπουργικών αποφάσεων έγινε μέσω της μηχανής αναζήτησης ελληνικής νομοθεσίας <https://www.kodiko.gr/>.

Κύριοι όροι αναζήτησης αποτέλεσαν έννοιες ή φράσεις κλειδιά που εντάσσονται στις υπό μελέτη θεματικές κατηγορίες της παρούσας ερευνητικής εργασίας όπως: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ηλεκτρονική – ψηφιακή μάθηση, ΠΕ.Κ.Ε.Σ., φορείς επιμόρφωσης,

μικτή μάθηση, σύγχρονη – ασύγχρονη εκπαίδευση, COVID-19 και εκπαίδευση. Εξετάστηκαν συνολικά τριάντα έξι μελέτες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας (βλ. επόμενη ενότητα) από τις οποίες επιλέχτηκαν τελικά είκοσι πέντε με επαρκές δείγμα, βιβλιογραφική υποστήριξη, ακαδημαϊκό λόγο και τεκμηριωμένες υποθέσεις και συμπεράσματα (Γαλατά κ. συν., 2017). Οι μελέτες αυτές ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το συντονιστικό φορέα σχεδιασμού του εξ αποστάσεως προγράμματος και τον πληθυσμό στόχο, ενώ ξεχωριστή κατηγορία αποτέλεσαν οι έρευνες που έκαναν αναφορά στην πρόσφατη συνθήκη που δημιούργησε η εξάπλωση της πανδημίας του COVID-19.

### **3.2. Ανασκόπηση συναφών ερευνών**

Μία από τις πρώτες προσπάθειες εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ευρεία κλίμακα στην Ελλάδα αποτέλεσε, σύμφωνα με τους Αναστασιάδη και Μανούσου (2016), η περίπτωση του προγράμματος «Δορυφορικός Ιστός Απομακρυσμένων Σχολείων» (ΔΙΑΣ, 2006). Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ υλοποιήθηκε κατά την περίοδο 2003 – 2006 με τη χρήση της Δορυφορικής Ψηφιακής Πλατφόρμας του Ο.Τ.Ε. και την οικονομική υποστήριξη της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας του Υπουργείου Ανάπτυξης. Το σχέδιο στόχευε στην αξιοποίηση και αξιολόγηση των τότε τηλεπικοινωνιακών μέσων για την παροχή εξ αποστάσεως υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς ολιγοθέσιων σχολείων δυσπρόσιτων περιοχών της χώρας. Η συλλογή δεδομένων αξιολόγησης - ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες του σχεδίου ΔΙΑΣ (2016) οδήγησε, όπως αναφέρουν οι Koulouris και Sotiriou (2006), στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών διδακτικά αλλά και τεχνολογικά ευρωπαϊκών δικτύων (NEMED, Rural Wings), τα οποία συντέλεσαν στην αύξηση της συμμετοχής εκπαιδευτικών της παραμεθορίου σε προγράμματα δια βίου μάθησης.

Ο Μουζάκης (2011) αναφέρεται στην εφαρμογή του ευρωπαϊκού προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης EPICT (European Pedagogical ICT) (European Commission, 2006), το οποίο διεξήχθη σε εθνικό επίπεδο τη διετία 2004-2005 υπό τη μορφή εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με στόχο την ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας με παιδαγωγικούς όρους στην εκπαίδευση, το EPICT βασίστηκε στην εφαρμογή του μοντέλου της «μικτής μάθησης» (*blended learning*) (Graham, 2006) για τη διασπορά, αξιολόγηση και

πιστοποίηση της παρεχόμενης γνώσης (Ingesman & Højsholt-Poulsen, 2009). Στην Ελλάδα το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη συνεργασία εκπροσώπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με εμπειρία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και την υποστήριξη του Ιδρύματος Λαμπράκη. Σύμφωνα με έρευνα του Μουζάκη (2011), οι εκπαιδευόμενοι έκριναν θετικά τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ενώ δήλωσαν την ανάγκη για όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως ασύγχρονης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν οι Μουζάκης κ.ά. (2009) παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα προγράμματος που υλοποιήθηκε το 2008 με πρωτοβουλία μελών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο πρόγραμμα συνολικής διάρκειας 250 ωρών συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειών Ηπείρου και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, σε ηλεκτρονικά τμήματα με μέγιστο αριθμό τους 25 συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα επικοινωνίας και ανάρτησης εκπαιδευτικού υλικού (ασύγχρονη επικοινωνία), αφού είχαν προηγηθεί δύο δια ζώσης ενημερωτικές συναντήσεις για την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα ηλεκτρονικά μέσα, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του προγράμματος. Η αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξε και σε αυτή την περίπτωση την ανάγκη εφαρμογής ενός *μικτού μοντέλου μάθησης* (Graham, 2006) με την προσθήκη σύγχρονων τηλεδιασκέψεων, που θα βελτιώναν την ποιότητα της ανατροφοδότησης και θα διασφάλιζαν την αμεσότητα στην επικοινωνία (Melrose & Bergeron, 2007) μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος *«Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»* (ΔΙΑΠΟΛΙΣ, 2010) υλοποιήθηκε με την επιστημονική ευθύνη του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής και του Τμήματος Πληροφορικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), από το 2011 έως και το 2013, επιμόρφωση 1.000 και πλέον εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών βαθμίδων ανά την επικράτεια. Στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος αποτυπώθηκε η ευελιξία και η λειτουργικότητα του μοντέλου μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (Graham, 2006) το οποίο υιοθετήθηκε,

προσφέροντας ευκαιρίες αυτόνομης μάθησης είτε μέσω της σύγχρονης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές είτε μέσω της αξιοποίησης της πλατφόρμας ανάρτησης εκπαιδευτικού υλικού και μηνυμάτων. Ιδιαίτερα για την ικανοποίηση των αναγκών εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε δυσπρόσιτες περιοχές, οι δια ζώσης υποστηρικτικές συναντήσεις αντικαταστάθηκαν πλήρως με τηλεδιασκέψεις, γεγονός που σύμφωνα με τα ευρήματα της αξιολόγησης (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013), αποτέλεσε επιπλέον κίνητρο συμμετοχής τόσο για το παρόν πρόγραμμα όσο και για ανάλογες μελλοντικές εξ αποστάσεως επιμορφωτικές δράσεις.

Στο πλαίσιο της δράσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ανήκει και η περίπτωση του εργαστηρίου *«Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στην Δια Βίου και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση»* που δημιούργησε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης (Κανονιστική Πράξη 1490/Β/2016), που από το 2012 προσφέρει ηλεκτρονικά επιμορφωτικά προγράμματα σύγχρονης και ασύγχρονη μορφής σε εκπαιδευτικούς όλης της χώρας. Οι Αναστασιάδης και Κωτσίδης (2015), εστιάζοντας στα αποτελέσματα του προγράμματος επιμόρφωσης με τίτλο *«Η Αξιοποίηση του web 2.0 στο Σύγχρονο Σχολείο - Από τη Θεωρία στην Πράξη με έμφαση στη Συνεργασία, τη Δημιουργικότητα και την Κριτική Σκέψη»*, αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντόπισαν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης, διαμοιρασμού και εξατομικευμένης μάθησης που προσέφερε η ορθή επιλογή και χρήση των τεχνολογικών εργαλείων κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Παράγωγο του προγράμματος, και εκ των ιδρυτικών στόχων του εργαστηρίου στα πρότυπα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Κανονιστική Πράξη 1490/Β/2016, άρθρο 3), αποτέλεσε μάλιστα η συνεργατική δημιουργία μεταξύ των επιμορφούμενων και η ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού για χρήση σε μελλοντικά προγράμματα.

Η πρόθεση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση, στόχος που τέθηκε ήδη στα τέλη του προηγούμενου αιώνα με της έκδοση της Λευκής Βίβλου (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995) και αργότερα επικυρώθηκε πολιτικά με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας (Ertl, 2006), είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχεδίων δράσης όπως το Erasmus και Erasmus+, στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιήθηκαν και πραγματοποιούνται ως και σήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα στη χώρα μας. Το έργο με τίτλο *«Teachers4Europe»* λειτουργεί,



σύμφωνα με τις Asderaki και Sideri (2020), από το 2011 ως ένα πλαίσιο δια ζώσης αλλά και διαδικτυακής υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και ως πυλώνας καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας της διδασκαλικής κοινότητας. Ιδιαίτερα παραγωγική, όπως αναφέρουν οι Θωμά, Τζοβλά και Φαρασόπουλος (2015), κρίθηκε η εφαρμογή του έργου για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία νησιωτικών περιοχών το 2015. Τόσο οι σύγχρονες όσο και οι ασύγχρονες μορφές μικτής μάθησης (Graham, 2006) λειτούργησαν ως μέσο προσπέλασης των εμποδίων που προκύπτουν από τις γεωμορφολογικές ιδιαιτερότητες της περιοχής, ενώ ταυτόχρονα συνέβαλαν στην αυξημένη συμμετοχή και τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, συνθήκη που παραδοσιακά διαταράσσεται από την απουσία εκπαιδευτικών για τη μετάβαση και τη δια ζώσης παρακολούθηση προγραμμάτων στα επιμορφωτικά κέντρα. Η υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και η αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0 ήταν ανάμεσα στα στοιχεία που αξιολογήθηκαν θετικά από τους επιμορφούμενους, ενώ υπογραμμίστηκε η ανάγκη για εμπλουτισμό τους προγράμματος με επιπλέον βιωματικές δραστηριότητες (Θωμά, Τζοβλά, & Φαρασόπουλος, 2015).

#### **4. Φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει την ιστορική διαδρομή των κρατικών εκπαιδευτικών φορέων, που κατά τις πέντε τελευταίες δεκαετίες παρείχαν επιμορφωτικό έργο στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2012), εισήχθη με την ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) το 1977 (Π.Δ. 127/1977) και το 1979 (Π.Δ. 255/1979) αντίστοιχα. Έως τότε ο όρος, σύμφωνα με τους Καψάλη και Ραμπίδη (2006), που χαρακτήριζε οποιαδήποτε προσπάθεια επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών ήταν αυτός της «μετεκπαίδευσης». Οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. προσέφεραν προαιρετικά προγράμματα ετήσιας διάρκειας για την παρακολούθηση των οποίων οι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονταν από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ο συγκεντρωτικός τους χαρακτήρας και η διάθεση προγραμμάτων μόνο στα αστικά κέντρα συνέβαλαν, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο

(1999), στην αδυναμία κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών και ως εκ τούτου στην μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών καταργήθηκαν το 1985, όταν και θεσμοθετήθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Ν. 1566/85) με αρμοδιότητα την υλοποίηση προγραμμάτων: α) εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, β) ετήσιας επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς με τουλάχιστον πενταετή θητεία και γ) μικρότερης διάρκειας ταχύρρυθμων παρεμβάσεων με άξονα τις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, & Σμυρνιωτοπούλου, 2008). Τα Π.Ε.Κ., επτά χρόνια και αρκετές νομοθετικές ρυθμίσεις μετά τη θεσμοθέτησή τους (Μαυρογιώργος, 1999), λειτούργησαν τελικά για πρώτη φορά το 1992 (Ν. 2009/1992) υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο ανέλαβε την ευθύνη για τον κεντρικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Για πρώτη φορά, όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2012), όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικού τύπου, ενώ το περιεχόμενο οργανώνεται σε θεματικές που σχετίζονται με προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο διδακτικό του έργο. Παρά την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα, ο Μαυρογιώργος (1999) επισημαίνει ότι είχαν διεκπαιρευτικό χαρακτήρα και εξυπηρετούσαν περισσότερο τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος παρά του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Η προσπάθεια καθιέρωσης αποτελεσματικότερων δομών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς συνδυάστηκε από το 1996 με τη χρηματοδότηση του πρώτου Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι 1994-1999), και την ταυτόχρονη υποβάθμιση της λειτουργίας των Π.Ε.Κ. (Βεργίδης, 2012· Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, & Σμυρνιωτοπούλου, 2008). Κατά την περίοδο αυτή αναδείχθηκαν, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), πολλαπλοί φορείς επιμόρφωσης που επωμίστηκαν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και πιστοποίηση των επιμορφώσεων. Το 2003 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) (Ν.2986/2002), ο οποίος ορίστηκε υπεύθυνος για κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006), ενώ από το 2011 έως

σήμερα αρμόδιος φορέας χάραξης της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (Ν. 3966/2011).

Το παρόν θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζεται από το ΙΕΠ και εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020*» (Υ.ΠΑΙ.Θ, 2020) προβλέπει τη διενέργεια τόσο προαιρετικών όσο και υποχρεωτικών προγραμμάτων, α) εισαγωγικής επιμόρφωσης, διάρκειας εκατό τουλάχιστον ωρών για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, β) περιοδικής επιμόρφωσης διάρκειας έως τριών μηνών για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, και γ) ειδικού τύπου βραχύχρονης διάρκειας (10 έως 200 ωρών) για όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Eurydice, 2020). Οι οργανωτικές δομές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Ν. 4547/2018 μπορεί να είναι οι σχολικές μονάδες, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.) και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν το πλαίσιο λειτουργίας των ΠΕ.ΚΕ.Σ., όπως και στοιχεία για τη δομή και τις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις των ΠΕ.ΚΕ.Σ. Νοτίου Αιγαίου σχετικά με τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.

## **5. Η δομή και το επιμορφωτικό έργο των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου**

### **5.1. Θεσμικό πλαίσιο**

Στη χώρα μας, η ίδρυση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Ν. 4547/2018) σηματοδοτεί την κατάργηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ορίζει το ισχύον πλαίσιο επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης μέσω της υλοποίησης δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Ενιαίο Κανονισμό Λειτουργίας (Υπουργική Απόφαση 158733/ΓΔ4/2018) οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) υπό την επίβλεψη του Οργανωτικού Συντονιστή «*διαμορφώνουν από κοινού τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ.*» με γνώμονα τις διδακτικές - επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπάγονται στις σχολικές μονάδες ευθύνης τους.

Σύμφωνα με τον Ν. 4547/2018, οι δομές εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Νοτίου Αιγαίου υποστηρίζονται από δύο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. με έδρα τη Σύρο και τη Ρόδο, με αρμοδιότητά τους τις Κυκλάδες και τα Δωδεκάνησα αντίστοιχα. Το 1ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (Σύρος) στελεχώνεται από δώδεκα Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που υπάγονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έξι επιπλέον εκπαιδευτικούς άλλων ΠΕ.Κ.Ε.Σ. με ανάθεση επιστημονικής ευθύνης για τους κλάδους που δεν προβλέπεται θέση Συντονιστή στη Διεύθυνση Νοτίου Αιγαίου. Αντιστοίχως, στο 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (Ρόδος) έχουν οριστεί δεκατέσσερις Σ.Ε.Ε. και δώδεκα ακόμη εκπαιδευτικοί με έδρα τους άλλα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Διοικητική Απόφαση Φ10.4/4267/2019).

## **5.2. Εξ αποστάσεως επιμορφωτικό έργο**

Ως αρμόδιο κρατικό όργανο για το σχεδιασμό εξ αποστάσεως προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σύμφωνα με την τελευταία Υπουργική Απόφαση (158733/ΓΔ4/2018), έχει οριστεί το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. κάθε Περιφερειακής Ενότητας. Ο αρχικός στρατηγικός προγραμματισμός του 1<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (2018) προβλέπει συγκεκριμένα την παροχή σύγχρονων και ασύγχρονων εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων με εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Μεταξύ των βασικών επιδιώξεων του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (2018) αναφέρεται επίσης η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στις εκθέσεις αποτίμησης του προγραμματισμού της τελευταίας διετίας (2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου, 2019, 2020) καταγράφονται δεκάδες εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, όπως και προγράμματα κατάρτισης των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Τα προσφερόμενα προγράμματα μάλιστα αυξήθηκαν σημαντικά κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, λόγω των συνθηκών που διαμόρφωσε η πανδημία του COVID-19 (2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου, 2020).

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας ερευνώνται σε βάθος τα προγράμματα που υλοποίησε το 2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών αλλά και Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

## **B. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

### **6. Μεθοδολογία της έρευνας**

Η ενότητα παρουσιάζει αρχικά τις πτυχές της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα που έχουν φωτίσει οι πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα και παράλληλα τις ελλείψεις που καθιστούν την παρούσα μελέτη αναγκαία για τον εμπλουτισμό και την περεταίρω διερεύνηση των παρεχόμενων προγραμμάτων υπό το συντονισμό του εξεταζόμενου κρατικού θεσμού (2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου). Στη συνέχεια αναλύονται οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που με γνώμονα τη βιβλιογραφία θέτονται υπό έλεγχο (Γαλατά κ. συν., 2017), ενώ επίσης παρουσιάζονται το μέγεθος και ο τύπος του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Τέλος, γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου της μελέτης, των παραμέτρων που ενισχύουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αλλά και των περιοριστικών παραγόντων εντός των οποίων διενεργήθηκε η έρευνα.

#### **6.1. Αναγκαιότητα έρευνας**

Έρευνες σχετικές με την παροχή εξ αποστάσεως προγραμμάτων σύγχρονης και ασύγχρονης ηλεκτρονικής εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας έχουν αποτυπώσει για πάνω από μια δεκαετία τις θετικές και τις αρνητικές διαστάσεις της λειτουργίας θεσμών όπως τα Κέντρα Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων Από Απόσταση (Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.) (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008) και τα Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (e-KΔΒΜ) (Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015· Παυλή-Κορρέ & Νικολοπούλου, 2015). Οι δύο παραπάνω φορείς, οι οποίοι τελούσαν υπό την παρακολούθηση της Γενικής Γραμματείας του Υπουργείου Παιδείας, παρείχαν προγράμματα Διά Βίου Μάθησης με στόχο κυρίως την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Όσον αφορά σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, η Οικονόμου (2017) διερευνώντας το παράδειγμα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ (Ινστιτούτο Εργασίας - Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας) Νοτίου Αιγαίου - Κυκλάδων επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διάθεση για συμμετοχή σε προγράμματα ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μάθησης και στα εμπόδια υλοποίησης ανάλογων προγραμμάτων στο μέλλον.

Η μελέτη πρόσφατων ερευνών με πληθυσμό-στόχο επιμορφούμενους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ελλάδα αναδεικνύει την

πολυμορφικότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων υπό την αιγίδα πλήθους συντονιστικών φορέων. Οι Θεοδωρίτση και Καλογρίδη (2020) αναφέρονται στο πιλοτικό πρόγραμμα προαιρετικής επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης), το οποίο υλοποιήθηκε με τη μορφή της «μικτής μάθησης» (*blended learning*) (Graham, 2006), εξετάζοντας τα κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, όπως και τα στοιχεία του προγράμματος που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Η έρευνα των Στρίγκα και Τσιμπίρη (2019) αποτιμά το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό έργο δύο Σχολικών Συμβούλων της Περιφέρειας Σερρών δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητα των ηλεκτρονικών πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν. Τα ευρήματα των Παπαδημητρίου και Σοφού (2019) από το διαδικτυακό πρόγραμμα επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με θέμα τον ψηφιακό γραμματισμό και με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειών Βορείου και Νοτίου Αιγαίου, εστιάζουν στην αναγκαιότητα σύνδεσης θεωρίας και πρακτικής κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς. Τέλος, σε μία προσπάθεια σκιαγράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μειονοτικών σχολείων Θράκης, οι Αναστασιάδης και Μανούσου (2016), αποτυπώνουν τις προηγούμενες εμπειρίες των συμμετεχόντων από προγράμματα εξ αποστάσεως ή δια ζώσης επιμόρφωσης με στόχο την καταγραφή προτάσεων για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό ηλεκτρονικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών σε περιοχές με ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Τη δραστηριότητα των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.) (Ν. 4547/2018), φορέα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που εξετάζει η παρούσα εργασία, διερευνούν δύο πρόσφατες μελέτες. Οι Ρούκστουλ και Καλογιαννάκης (2020) επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο πρόγραμμα του ΠΕ.ΚΕ.Σ. Κρήτης «*Ενσυνειδητότητα για εκπαιδευτικούς*» και το βαθμό στον οποίο το παρεχόμενο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό ικανοποιεί τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Σε μία συνολικότερη απεικόνιση της δράσης του ΠΕ.ΚΕ.Σ. Κ. Μακεδονίας προβαίνουν οι Στρίγκας, Τσιμπίρης και Βαρσάμης (2020), παρουσιάζοντας τις απόψεις και τις προτάσεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τέσσερα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια κατά τη διάρκεια ενός σχολικού

έτους. Αναφέρονται στην ενδεικτική χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών περιβαλλόντων μάθησης που ενισχύουν τη συμμετοχή, σε ζητήματα τεχνικής υποστήριξης και στον ρόλο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Η ανασκόπηση ερευνών με θέμα τα εξ αποστάσεως προγράμματα προσωπικής ή επαγγελματικής ανάπτυξης υπό την εποπτεία ελληνικών φορέων (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011· Οικονόμου, 2017· Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015) αποτυπώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών σχετικά με τους παράγοντες αύξησης της συμμετοχής, τα δομικά στοιχεία που συντελούν στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων, τα εμπόδια που προκύπτουν από τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, όπως και την ανάδειξη ζητημάτων τεχνικής φύσης. Στο πεδίο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η προσπάθεια, όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (βλ. ενότητα 2.1), ξεκίνησε σε ευρεία κλίμακα ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016), αλλά συλλέγουμε δεδομένα από τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων κυρίως από την τελευταία δεκαετία (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015· Μουζάκης, 2011· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013· Τζοβλά & Φαρασόπουλος, 2015). Τα αποτελέσματα των παραπάνω μελετών φωτογραφίζουν τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με την εφαρμογή του μικτού μοντέλου μάθησης (blended learning) (ΔΙΑΠΟΛΙΣ, 2010· Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020· Μουζάκης, 2009), την αναγκαιότητα για σχεδιασμό προγραμμάτων με γνώμονα τη βέλτιστη επικοινωνία μεταξύ των μερών της μαθησιακής διαδικασίας (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015· Μουζάκης, 2011), τον ρόλο του εκπαιδευτή (Στρίγκας & Τσιμπήρης, 2019) και τις επιμορφωτικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού δυσπρόσιτων περιοχών της χώρας (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016· Θωμά, Τζοβλά, & Φαρασόπουλος, 2015· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Η παρούσα εργασία προτείνει να διερευνήσει το εύρος, την αποτελεσματικότητα και την προοπτική των εξ αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης που προσφέρθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2<sup>ο</sup> Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου από την έναρξη της λειτουργίας του μέχρι σήμερα. Με γνώμονα τη σύντομη ιστορία του θεσμού (Ν. 4547/2018) και την ταυτόχρονη αντικατάσταση του Σχολικού Συμβούλου από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Υπουργική Απόφαση 158733/ΓΔ4/2018), ο οποίος συμμετέχει ενεργά στον

σχεδιασμό των προσφερόμενων προγραμμάτων, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό των ελάχιστων μέχρι τώρα δεδομένων γύρω από το θεσμό. Έναν επιπλέον λόγο για περαιτέρω διερεύνηση αποτελεί η συνθήκη που δημιούργησε η πανδημία του COVID-19, καθώς έθεσε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την κυρίαρχη μορφή μάθησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Αναστασιάδης, 2020) και ταυτόχρονα μεγιστοποίησε τις ανάγκες για την ηλεκτρονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου, 2020). Η μελέτη των αποτελεσμάτων της εργασίας θα μας επιτρέψει να εξετάσουμε κατά πόσο η εμπειρία των δύο τελευταίων ετών θέτει τις βάσεις για τον επιτυχή σχεδιασμό και την υλοποίηση εξ αποστάσεως ηλεκτρονικών προγραμμάτων προαιρετικής αλλά και υποχρεωτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης. Να σημειώσουμε ότι η προοπτική της εξ αποστάσεως βασικής ή εισαγωγικής επιμόρφωσης αποτελεί μία πτυχή που έχει παραμεληθεί από τις εγχώριες έρευνες. Τέλος, η έρευνα εστιάζει στη λειτουργία του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου, καθώς κρίνουμε ότι το επαγγελματικό υποστηρικτικό πλαίσιο που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς που διαμένουν σε νησιωτικές περιοχές που είναι αποκομμένες από τα δια ζώσης κέντρα εκπαίδευσης αποτελεί επίσης ένα ερευνητικό κεφάλαιο με ελλιπή στοιχεία όσον αφορά στην ποιοτική του αναβάθμιση.

## **6.2. Στόχος – Ερευνητικά ερωτήματα**

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.ΚΕ.Σ. Νοτίου Αιγαίου και των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικών Προγραμμάτων που εκπόνησε ο οργανισμός από το 2018 μέχρι σήμερα. Σκοπεύει επιπλέον να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο η γνώση από τα δύο πρώτα έτη λειτουργίας του θεσμού σε συνδυασμό με τις προηγούμενες εμπειρίες εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών και τη διαχείριση της συγκυρίας που δημιούργησε ο COVID-19, μπορούν να συμβάλλουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποιοτικότερων εξ αποστάσεων ηλεκτρονικών προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε τι είδους εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συμμετείχαν (ως εκπαιδευτές ή εκπαιδευόμενοι);



2. Με ποια κριτήρια επέλεξαν τα συγκεκριμένα προγράμματα;
3. Πώς αξιολογούν την εμπειρία τους αυτή συγκριτικά με τη συμμετοχή τους σε δια ζώσης προγράμματα;
4. Ποιοι παράγοντες αποτέλεσαν εμπόδιο κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής επιμόρφωσης;
5. Τι θα πρότειναν για τη βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν;
6. Πόσο ουσιαστική κρίνουν τη συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ιδίως σε περιοχές με γεωμορφολογικές ιδιαιτερότητες όπως το Νότιο Αιγαίο;
7. Έχει δημιουργήσει επιπρόσθετες επιμορφωτικές ανάγκες η νέα συνθήκη της μετάδοσης του ιού COVID-19;

### **6.3. Ερευνητικές υποθέσεις**

Τα δεδομένα που συλλέξαμε από την επισκόπηση συναφών ερευνών μας επιτρέπουν να προβούμε σε προβλέψεις σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Οι *ερευνητικές υποθέσεις* (Γαλατά κ. συν., 2017· Sukamolson, 2007) που προτίθεται να ελέγξει η μελέτη των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων της εργασίας είναι οι εξής:

1. Η πλειονότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευόμενων έχουν λάβει μέρος σε σύντομης διάρκειας εθελοντικά εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015· Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009· Ρούκστουλ & Καλογιαννάκης, 2020· Στρίγκας, Τσιμπίρης & Βαρσάμης, 2020).
2. Οι συμμετέχοντες σε ηλεκτρονικά προγράμματα επιμόρφωσης επιθυμούν περισσότερες ευκαιρίες διάδρασης με τους εκπαιδευτές και την ενσωμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Μουζάκης, 2009, 2011)
3. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευόμενων έχει βιώσει το συναίσθημα της απομόνωσης σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης, είτε λόγω της έλλειψης

ικανότητας χρήσης των ψηφιακών εργαλείων είτε λόγω τεχνικών προβλημάτων (Flores & Day, 2006· Μουζάκης, 2011)

4. Θεωρείται σημαντική η συμβατότητα του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του προγράμματος με τις καθημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 2000· Παπαδημητρίου & Σοφός, 2019).
5. Η επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτών και η ικανότητά τους να καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης θεωρούνται σημαντικές πτυχές για την επιτυχία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Ingersoll & Strong, 2011· Παπαδημητρίου & Σοφός, 2019).
6. Είναι έκδηλη η θετική στάση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές απέναντι στην προοπτική της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (ΔΙΑΣ, 2006· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013· Θωμά, Τζοβλά & Φαρασόπουλος, 2015).

#### **6.4. Πληθυσμός - στόχος και δείγμα**

Τον πληθυσμό – στόχο (Holton & Burnett, 2005) της δειγματοληπτικής έρευνας αποτέλεσε το σύνολο του διδακτικού προσωπικού της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρέτησε κατά το διδακτικό έτος 2020-2021 σε σχολικές μονάδες που υπάγονται στο 2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου (Νομός Δωδεκανήσου). Ο αριθμός, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα επίσημα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ, 2020), ανέρχεται σε 1.607 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Στα ερωτηματολόγια ανταποκρίθηκαν συνολικά 118 εκπαιδευτικοί (το 7,3% του πληθυσμού – στόχου) εκ των οποίων οι 102 δήλωσαν συμμετοχή σε τουλάχιστον ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα που συντόνισε το 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου από την σύστασή του (Ν. 4547/2018) έως και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Οι 118 δειγματοληπτικές μονάδες χαρακτηρίζονται, σύμφωνα με τους Passmore και Baker (2005), ως *δείγμα ευκολίας* (convenience sample) καθώς οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος με ιδιωτική τους πρωτοβουλία μέσω διαδικτυακών ερωτηματολογίων με τη χρήση της εφαρμογής Google Forms και άρα η συμμετοχή τους στην έρευνα εξαρτήθηκε από το βαθμό διαθεσιμότητάς τους (Brace, 2018).

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των ποσοτικών ευρημάτων ακολούθησε η διεξαγωγή εντοπισμένων συνεντεύξεων (Cohen & Manion, 1994) για την υλοποίηση

των οποίων ορίστηκε ως πληθυσμός – στόχος το σύνολο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) του υπό μελέτη οργανισμού, 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου. Εκ των δεκατεσσάρων Σ.Ε.Ε. διορισμένων στο εν λόγω ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Διοικητική Απόφαση Φ10.4/4267/2019) επιλέχθηκαν με την τεχνική της *σκόπιμης δειγματοληψίας* (judgmental sampling) (Marshall, 1996) τρία αντιπροσωπευτικά μέλη του οργανισμού (το 21,4% του πληθυσμού – στόχου). Βασικό κριτήριο επιλογής των συνεντευξιζόμενων αποτέλεσε η εμπειρία τους από τον συντονισμό εξ αποστάσεως αλλά και δια ζώσης επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο βαθμός ομοιογένειας των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, και με γνώμονα τον μικρό πληθυσμό – στόχο, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι μεγαλύτερο δείγμα θα οδηγούσε σε αυτού που οι Γαλατά κ. συν. (2017) αναφέρουν ως *πληροφοριακό κορεσμό*.

#### **6.5. Ερευνητικό εργαλείο**

Η παρούσα έρευνα τηρεί τις προϋποθέσεις μιας *μελέτης περίπτωσης* (Yin, 2013· Zainal, 2007), καθώς εξετάζει την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντός του πλαισίου που ορίζει η λειτουργία του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου, αλλά και την αλληλεπίδραση με τους υπάρχοντες χωροχρονικούς παράγοντες. Η χρήση μεικτών μεθόδων συλλογής των ερευνητικών δεδομένων (*μεθοδολογική τριγωνοποίηση*) (Creswell & Creswell, 2005· Hussein, 2009), πέραν του ότι αποτελεί συχνά βασικό χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης ενδυναμώνει ταυτόχρονα, όπως αναφέρει ο Yin (2013), την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Μέσω της *ποσοτικής μεθόδου* (Sukamolson, 2007) διερευνάται η γενική τάση που αποτυπώνει το αντιπροσωπευτικό δείγμα γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα (συλλογική γνώση), ενώ μέσω της *ποιοτικής μεθόδου* επιτυγχάνεται η σε βάθος διερεύνηση του συγκεκριμένου με τη συμμετοχή περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων (προσωπική εμπειρία) (Stake, 2011). Στις παραγράφους που ακολουθούν διευκρινίζονται οι ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Η συγκέντρωση των απόψεων και των δεδομένων που αφορούσαν τους Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως ηλεκτρονικά επιμορφωτικά προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου τα δύο τελευταία σχολικά έτη πραγματοποιήθηκε μέσω *δειγματοληπτικής έρευνας* (Γαλατά κ. συν., 2017) με τον διαμοιρασμό και τη

συγκέντρωση ανώνυμων διαδικτυακών ερωτηματολογίων με τη χρήση της εφαρμογής Google Forms (Παράρτημα Β). Οι ερωτήσεις, για λόγους ευκολίας ανάλυσης των δεδομένων, ήταν της μορφής κλειστού τύπου, στις οποίες οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ συγκεκριμένων απαντήσεων. Στην ενημερωτική επιστολή που εστάλη στους συλλόγους διδασκόντων (Παράρτημα Α) δόθηκε η επιλογή στους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν σε κάποιο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα να το δηλώσουν σε ξεχωριστή ηλεκτρονική φόρμα.

Παράλληλα διενεργήθηκαν τρεις ημιδομημένου τύπου τηλεφωνικές συνεντεύξεις (*εντοπισμένη συνέντευξη*) (Cohen & Manion, 1994· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) με Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ρόδου σχετικά με τα προσφερόμενα Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικά Προγράμματα του θεσμού (Παράρτημα Ζ), με σκοπό τη σε βάθος διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Κεδράκα, 2008). Η τεχνική αυτή προσέφερε την ευελιξία τροποποίησης των ερωτημάτων (Παράρτημα ΣΤ) ανάλογα με την πορεία της συζήτησης (Ισαρη & Πουρκός, 2015), αλλά κυρίως έδωσε τη δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών και συναισθημάτων των ερωτώμενων (Γαλατά κ. συν., 2017) από την τριετή θητεία τους ως Συντονιστών Εκπαίδευσης. Έπειτα από προφορική συμφωνία οι υποψήφιοι συμμετέχοντες έλαβαν ηλεκτρονική επιστολή με τον γενικό σκοπό της ερευνητικής εργασίας και το *πρωτόκολλο της συνέντευξης* (Ισαρη & Πουρκός, 2015) (Παράρτημα Δ). Με γνώμονα την συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων ποιοτικών στοιχείων οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και το κείμενο που προέκυψε (Παράρτημα Ζ) μελετήθηκε παράλληλα με τις γραπτές σημειώσεις του ερευνητή (Γαλατά κ. συν., 2017).

Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου βασίστηκαν βιβλιογραφικά στην ποσοτική έρευνα των Στρίγκα και Τσιμπίρη (2019) σχετικά με την ποιότητα εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εν λόγω έρευνα αποτέλεσε οδηγό για τα πέντε πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης (βλ. ενότητα 6.2) που αφορούν κατά σειρά το είδος των προσφερόμενων προγραμμάτων, τα κριτήρια επιλογής τους, τη συγκριτική αξιολόγησή τους με ανάλογα δια ζώσης προγράμματα, τα εμπόδια μάθησης και τις προτάσεις για την βελτίωσή τους. Οδηγό για το έκτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στις ανάγκες εκπαιδευτικών των

νησιωτικών περιοχών, όπως και για τη δόμηση του πρωτοκόλλου των ημιδομημένων συνεντεύξεων αποτέλεσαν οι τρεις μελέτες περίπτωσης που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης του προγράμματος ΔΙΑΣ (2006). Τέλος, τα δεδομένα των εκθέσεων αποτίμησης του προγραμματισμού του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου (2019, 2020) συντέλεσαν στην επιλογή των μεταβλητών που συμπεριελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τις θεματικές των επιμορφωτικών δράσεων, τη μορφή και τη διάρκεια των προγραμμάτων, το χαρακτηρισμό των εμποδίων κατά την υλοποίησή τους, των προτάσεων βελτίωσής τους, αλλά και τη συμπερίληψη του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος που εξετάζει τις συνθήκες που διαμόρφωσε η εξάπλωση του COVID-19.

#### 6.6. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Τα χαρακτηριστικά της *δειγματοληψίας ευκολίας*, στρατηγική που όπως αναφέραμε χρησιμοποίησε η παρούσα έρευνα, δεν επιτρέπουν σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού – στόχου. Για το λόγο αυτό, τόσο η χρονική και γεωγραφική *οριοθέτηση* (binding) (Baxter & Jack, 2008) των παραμέτρων της έρευνας, οι οποίες αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί, όσο και η *μεθοδολογική τριγωνοποίηση* (Hussein, 2009) αποτέλεσαν σχεδιαστικό πυλώνα της μελέτης με στόχο την διασφάλιση της *αξιοπιστίας* των ευρημάτων που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα. Μία εκ των επικρατέστερων μεθόδων για να αποδειχθεί περαιτέρω ο βαθμός συνέπειας και η δυνατότητας αναπαραγωγής του ερωτηματολογίου σε μελλοντικές έρευνες αποτελεί, σύμφωνα με τους Rattray και Jones (2007), ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach (1951). Τα στοιχεία που προέκυψαν από τον στατιστικό έλεγχο φανερώνουν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, μεγαλύτερο της τιμής αναφοράς 0,70 (Πετρίδης, 2015), αγγίζοντας μάλιστα όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 τα όρια της πλήρους αξιοπιστίας (τιμή 1).

Πίνακας 1 Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,939	,942	64

Όσον αφορά την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε πιλοτική χορήγησή του σε μια μικρή ομάδα ατόμων από τον πληθυσμό-στόχο, η οποία παρείχε ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της διατύπωσης και του περιεχομένου (Muijs, 2010). Σε αυτό το στάδιο επανεξετάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα έτσι ώστε να διασφαλίζουν ότι υπηρετούν αποτελεσματικά τους στόχους της παρούσας μελέτης. Στην ίδια λογική διενεργήθηκε μία άτυπη τηλεφωνική πιλοτική συνέντευξη (*informal pilot*) (Brace, 2018) με τη συμβολή ενός εκ των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου με σκοπό να προσδιοριστεί το απαιτούμενο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση της συνέντευξης και να εντοπιστούν τυχόν αστοχίες στον σχεδιασμό των βασικών ή συμπληρωματικών ερωτημάτων.

### **6.7. Περιορισμοί έρευνας**

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διενεργήθηκε εντός συγκεκριμένων οριοθετήσεων (*bindings*) (Baxter & Jack, 2008) που σχετίζονταν με την περιοχή ευθύνης του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου (Δωδεκάνησα), τη χρονική περίοδο λειτουργίας του θεσμού (2018-21) (Ν. 4547/2018), τη μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης που διερευνά (εξ αποστάσεως επιμόρφωση), αλλά και με την παροχή εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης βαθμίδας (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση).

Η ποσοτική έρευνα άντλησε τις δειγματοληπτικές της μονάδες μέσω του διαμοιρασμού ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων στα οποία τελικά συμμετείχαν οι διαθέσιμοι εκείνη την περίοδο εκπαιδευτικοί (*δείγμα ευκολίας*) (Passmore & Baker, 2005). Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015), η παραπάνω συνθήκη δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του υπό εξέταση πληθυσμού. Επίσης, στα ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκε κυρίως η ποσοτική ιεραρχική κλίμακα Likert, η οποία περιόρισε τους συμμετέχοντες σε κλειστού τύπου απαντήσεις (Γαλατά κ. συν., 2017). Όσον αφορά στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, και λαμβάνοντας υπόψη τον χρονικό περιορισμό εκπόνησης της εργασίας, η έρευνα χρησιμοποίησε μεμονωμένα ως ερευνητικό εργαλείο τις συνεντεύξεις και όχι άλλες στρατηγικές σε βάθους διερεύνησης (π.χ. συμμετοχική παρατήρηση), οι οποίες σύμφωνα με τη Merriam (1985) θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της πληρέστερης δυνατής εικόνας του υπό μελέτη φαινομένου.

Τέλος, οι κοινωνικές και ατομικές προεκτάσεις που είχε η εξάπλωση του COVID-19 κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας σαφώς επηρέασαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν (βλ. ενότητα 7.2.7) σχετικά με το πλήθος των παρεχόμενων ηλεκτρονικών προγραμμάτων, τη θεματική τους, αλλά και τις επιπρόσθετες μαθησιακές ανάγκες των επιμορφούμενων (Αναστασιάδης, 2020· Asderaki & Sideri, 2020).

## **7. Αποτελέσματα**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αρχικά τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (*descriptive statistics*) (Fisher & Marshall, 2009) που σχετίζονται με το δείγμα της ποσοτικής έρευνας. Η σύνοψη των δεδομένων μέσω αριθμητικών ή γραφικών απεικονίσεων στοχεύει στην οργάνωση και περιγραφή του μέτρου της κεντρικής τάσης και διασποράς για κάθε μεταβλητή. Η διαδικασία αυτή, σε συνάφεια με τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας (Παράρτημα Ζ), οδηγεί στη συνέχεια στην παρουσίαση των επαγωγικών στατιστικών στοιχείων (*inferential statistics*) (Muijs, 2010) για τη σε βάθος κατανόηση των αποτελεσμάτων. Για να εξετασθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση του στατιστικού λογισμικού SPSS (Statistical Product and Service Solutions v. 24) (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015). Ως *ανεξάρτητες μεταβλητές* στην παρούσα μελέτη ονομάζονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και αναλύονται στην αμέσως επόμενη ενότητα, αλλά και αυτές που ορίζουν τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που συμμετείχαν οι επιμορφούμενοι (πλήθος, διάρκεια, θεματική) (βλ. ενότητα 7.2.1). *Εξαρτημένες μεταβλητές* ονομάζονται αυτές που επηρεάζονται από τις παραπάνω (Γαλατά, κ. συν., 2017) και που στην περίπτωση μας αντιστοιχούν στις πτυχές των προγραμμάτων που εξετάζουν τα ερευνητικά ερωτήματα εξαιρουμένου του πρώτου, που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 6.2 (κίνητρα, ικανοποίηση, εμπόδια, προτάσεις, συμβολή, αντιμετώπιση κρίσης).

Η μορφή της κατανομής των δεδομένων ελέγχθηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου των Shapiro-Wilk (1965), τα αποτελέσματα του οποίου για μη κανονική κατανομή των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών ( $p < 0,05$ ) (Παράρτημα Η) οδήγησαν στην επιλογή του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης του Spearman (1904). Με στόχο τη διερεύνηση των συσχετίσεων με μεγαλύτερη ακρίβεια

χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της δημιουργίας πινάκων διπλής εισόδου (*cross-tabulation analysis*), ώστε να εντοπίσουμε το επίπεδο σημαντικότητας (*significance level*) της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών (Muijs, 2010). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων όπως απαντήθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας (Παράρτημα Β). Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας παρουσιάζονται στην υποενότητα «αποτελέσματα συνεντεύξεων» στο τέλος της ενότητας που αντιστοιχεί στο κάθε ερευνητικό ερώτημα.

### **7.1. Δημογραφικά – επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος**

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 118 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 102 είχαν εμπειρία από κάποιο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου. Στην ενότητα αυτή αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αυτού (N=102), όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Μεταξύ των 102 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με υπηρεσία σε κάποια σχολική μονάδα του Νομού Δωδεκανήσου κατά το σχολικό έτος 2020-21 που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, η πλειονότητα τους ήταν γυναίκες με ποσοστό λίγο πάνω από το 75%. Οι τιμές αυτές ελάχιστη απόκλιση έχουν από την αναλογία αντρών/γυναικών (0,27) στο σύνολο των 1.607 εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν στο Νομό σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2020). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30-39 (36,7%), εύρος ηλικιών με τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση και στο σύνολο του πληθυσμού-στόχου (35,2%) (ΕΛΣΤΑΤ, 2020), όπως και στην ηλικιακή ομάδα 40-49 (35,3%). Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ70) αποτελούν κατά προσέγγιση τα τρία τέταρτα του δείγματος, με τις ειδικότητες να καταλαμβάνουν η καθεμία από 1 έως 6%. Ως νησιά υπηρετήσης των εκπαιδευτικών δηλώθηκαν στην πλειονότητα τους τα δύο μεγαλύτερα νησιά του νομού (Ρόδος, Κως), ενώ τα υπόλοιπα νησιά αποτέλεσαν συνολικά το ένα πέμπτο των επιλογών. Το γεγονός ότι η μεγαλύτερη μερίδα του δείγματος υπηρετεί στην Κω (49%), ποσοστό που δε συμφωνεί με την πληθυσμιακή κατανομή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα (ΕΛΣΤΑΤ, 2020), πιθανότατα σχετίζεται με το γεγονός ότι το συγκεκριμένο νησί αποτέλεσε την έδρα διεξαγωγής της έρευνας και υπήρξε πιο άμεση η επικοινωνία για το διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες. Το δείγμα επίσης αποτελούν κυρίως μόνιμοι εκπαιδευτικοί (64,7%), οι περισσότεροι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και με βασικές γνώσεις Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) (54,9%),



χωρίς κάποια προηγούμενη διοικητική εμπειρία στις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάστηκαν (78,4%). Τέλος, όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία, το μισό δείγμα ανήκει στην κατηγορία των 11 έως 20 ετών, ενώ σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας σε νησιωτικές περιοχές τα τρία τέταρτα του δείγματος ανήκουν σχεδόν ισόποσα στις πρώτες τρεις κατηγορίες που φτάνουν έως τα 20 συνολικά έτη.

Πίνακας 2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος ποσοτικής έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά		Συνολικά (N=102)f (%)
Φύλο	Άντρες	25 (24,5%)
	Γυναίκες	77 (75,5%)
Ηλικία	20-29	8 (7,8%)
	30-39	37 (36,7%)
	40-49	36 (35,3%)
	50-59	20 (19,6%)
	60-69	1 (1%)
Ειδικότητα	ΠΕ70	78 (76,5%)
	ΠΕ71	4 (3,9%)
	ΠΕ05	1 (1%)
	ΠΕ06	6 (5,9%)
	ΠΕ07	2 (2%)
	ΠΕ08	2 (2%)
	ΠΕ11	5 (4,9%)
	ΠΕ79	3 (2,9%)
	ΠΕ91	1 (1%)
Νησί υπηρετήσης	Ρόδος	32 (31,4%)
	Κως	50 (49%)
	Κάλυμνος	8 (7,8%)
	Κάρπαθος	3 (2,9%)
	Πάτμος	3 (2,9%)
	Λέρος	4 (3,9%)
	Αστυπάλαια	1 (1%)
	Μεγίστη	1 (1%)
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	66 (64,7%)
	Αναπληρωτής/τρια	35 (34,3%)
	Μειωμένου ωραρίου	1 (1%)
Διοικητική θέση	Διευθυντής/ρια	12 (11,8%)
	Υποδιευθυντής/ρια	8 (7,8%)
	Πρώην Διοικητικός	2 (2%)
	Δεν κατέχω - κατείχα διοικητική θέση	80 (78,4%)
Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας	<5	12 (11,8%)
	5-10	18 (17,6%)
	11-20	48 (47,1%)
	21-30	19 (18,6%)
	>30	5 (4,9%)
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε νησιωτικές περιοχές	<5	25 (24,5%)
	5-10	27 (26,5%)
	11-20	28 (27,5%)
	21-30	16 (15,7%)
	>30	6 (5,9%)
Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	17 (16,7%)
	ΑΕΙ	58 (56,9%)
	ΑΤΕΙ	2 (2%)
	Μεταπτυχιακό	56 (54,9%)
	Διδακτορικό	4 (3,9%)
	Δεύτερο Πτυχίο	11 (10,8%)

Πιστοποίηση ΤΠΕ	Επίπεδο Α	56 (54,9%)
	Επίπεδο Β	26 (25,5%)
	Καμία	13 (12,7%)
	Άλλο	7 (6,9%)

Σχετικά με το δείγμα της ποιοτικής έρευνας συμμετείχαν τρεις Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) εκ των οποίων οι δύο ήταν άνδρες και η μία γυναίκα. Η Ρόδος, έδρα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου, αποτελεί νησί υπό την παιδαγωγική ευθύνη και των τριών επιμορφωτών, ενώ μεμονωμένα παρέχουν υποστήριξη για άλλα οκτώ συνολικά νησιά της Δωδεκανήσου, με εξαίρεση τη Χάλκη στην οποία έχουν οριστεί ως υπεύθυνοι δύο εκ των τριών Σ.Ε.Ε. (Παράρτημα Ε). Όσον αφορά το διδακτικό έργο, πρόκειται για εκπαιδευτικούς με σημαντική απόκλιση στα έτη προϋπηρεσίας (11-20, 21-30 και άνω των 30 αντίστοιχα), με εμπειρία όμως τόσο από το συντονισμό δια ζώσης όσο και από εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το σύνολο των Σ.Ε.Ε. που συμμετείχε στη διαδικασία των συνεντεύξεων έχει συντονίσει τουλάχιστον 5 ηλεκτρονικά προγράμματα μικρής διάρκειας (ημερίδες) και ποικίλων θεματικών έκαστος.

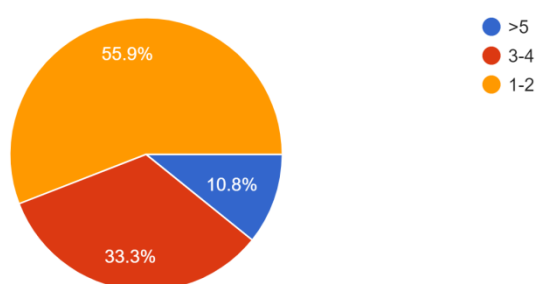
## **7.2. Παρουσίαση δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα**

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων, ομαδοποιημένων σε υποενότητες που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται στην ενότητα 6.2. Αρχικά, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που επέλεξαν οι συμμετέχοντες ως προς το διάρκεια και τη θεματική τους. Στη συνέχεια διερευνώνται τα κίνητρα συμμετοχής και ο βαθμός ικανοποίησης του δείγματος από τα ηλεκτρονικά προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου, όπως και ο βαθμός ικανοποίησης σε αντιδιαστολή με την προηγούμενη εμπειρία τους από δια ζώσης προγράμματα επιμόρφωσης. Ακολουθεί η παρουσίαση των κυριότερων παραγόντων που αποτέλεσαν εμπόδιο κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των προγραμμάτων, αλλά και των προτάσεων που σχετίζονται με τη δομή και τον σχεδιασμό εξ αποστάσεως προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Η ανάλυση ολοκληρώνεται με τη γενική αντίληψη που αποτυπώνουν οι απαντήσεις του δείγματος για τη συμβολή του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού έργου του οργανισμού σε συνάρτηση με τις γεωμορφολογικές ιδιαιτερότητες της περιοχής, αλλά και την

ικανοποίηση των επιπρόσθετων επιμορφωτικών αναγκών που επέφερε η διασπορά του ιού COVID-19.

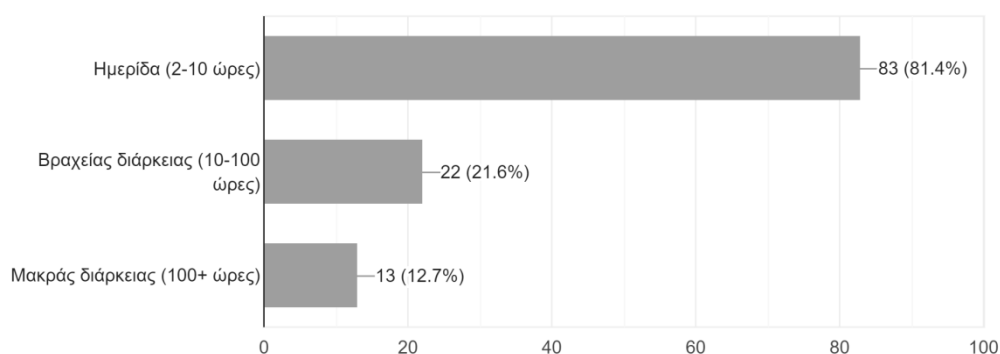
### 7.2.1. Χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που συμμετείχαν οι επιμορφούμενοι

Οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι έλαβαν μέρος σε 1 ή 2 εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου κατά τα δύο τελευταία διδακτικά έτη, το ένα τρίτο του δείγματος σε 3 ή 4, ενώ μια μικρή μερίδα (10,8%) παρακολούθησε πέντε ή περισσότερα ηλεκτρονικά προγράμματα (Γράφημα 1).



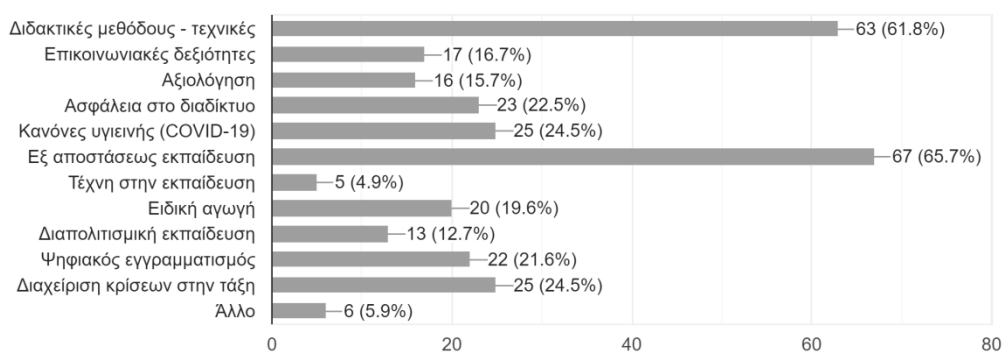
Γράφημα 1 Πλήθος εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου που έχει παρακολουθήσει το δείγμα

Σχετικά με τη διάρκεια των προγραμμάτων, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος έλαβε μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας (2 έως 10 ώρες) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2 Διάρκεια εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει το δείγμα

Οι επικρατέστερες θεματικές των επιμορφώσεων που επέλεξαν οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο Γράφημα 3, είχαν σχέση με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και εφαρμογή διδακτικών μεθόδων – τεχνικών που σχετίζονται με αυτή.



*Γράφημα 3 Θεματική εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει το δείγμα*

Συνήθεις επιλογές που αγγίζουν το ένα τέταρτο του δείγματος αποτέλεσαν επίσης προγράμματα με θέμα την ενημέρωση για την καταπολέμηση του κορωνοϊού, όπως και την αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική τάξη.

### **Αποτελέσματα συνεντεύξεων**

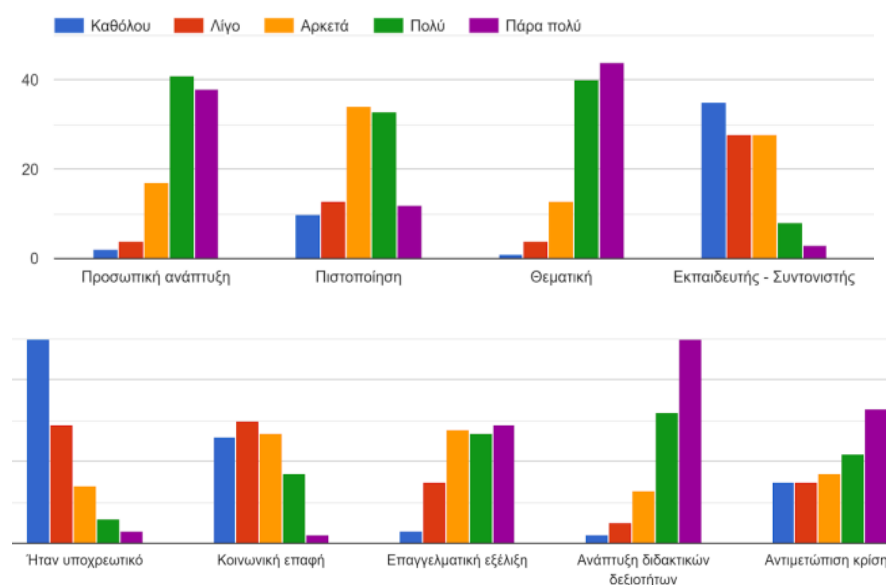
Όπως επιβεβαιώνεται και από τη σύμφωνη γνώμη όλων των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα (Παράρτημα Ζ), τα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου είναι κατά βάση εκτός ωραρίου προαιρετικές ημερίδες. Αναφερόμενη μάλιστα στην περίοδο της καθολικής ψηφιακής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020), μία εκ των Σ.Ε.Ε. επισημαίνει ότι λόγος απόρριψης σχεδιασμού πολύωρων προγραμμάτων «στάθηκε η φυσική κόπωση των εκπαιδευτικών» που κυρίως οφειλόταν, όχι στη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «αλλά στο συνολικό καθημερινό πλαίσιο που δημιούργησε η πανδημία, ο περιορισμός δηλαδή της δραστηριότητας και της κοινωνικότητας.» Η συγκεκριμένη άποψη συνδέεται επίσης με το περιορισμένο πλήθος προγραμμάτων που επέλεξαν να παρακολουθήσουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1.

Σχετικά με τις θεματικές των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι συνεντευξιζόμενοι Σ.Ε.Ε. αναφέρουν εκτός από τα προγράμματα που αφορούσαν τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης (Winiecki, 2003), ότι μεγάλη απήχηση είχαν οι επιμορφώσεις με τη συμμετοχή ιατρών και συμβούλων ψυχικής υγείας με στόχο την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας.

### 7.2.2. Κίνητρα συμμετοχής στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις

Ο μεγαλύτερος όγκος του δείγματος επέλεξε να λάβει μέρος στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου με γνώμονα τη «θεματική», στοχεύοντας στη βελτίωση του διδακτικού έργου («ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων»), αλλά και για λόγους «προσωπικής ανάπτυξης». Όπως φαίνεται στο Γράφημα 4, οι περισσότερες απαντήσεις για τα κριτήρια αυτά εντοπίζονται στις βαθμίδες «Πολύ» και «Πάρα πολύ» σε σχέση με την πεντάβαθμη ιεραρχική κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε.

Σημαντική επίδραση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών φαίνεται επίσης να έχει η δυνατότητα «επαγγελματικής εξέλιξης» ή «αντιμετώπισης κρίσεων», κατηγορίες στις οποίες οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν ασύμμετρη δεξιά κατανομή (*positively skewed distribution*) (Lix & Keselman, 2010). Όσον αφορά στο κίνητρο της «πιστοποίησης», το μεγαλύτερο πλήθος των απαντήσεως συγκεντρώνεται στις μεσαίες ιεραρχικά βαθμίδες («Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο») εμφανίζοντας μια περισσότερο κανονική κατανομή (*normal distribution*) (Osborne, 2010). Τέλος, ασύμμετρη αριστερή (αρνητική) κατανομή (*negatively skewed distribution*) (Lix & Keselman, 2010) απεικονίζεται στα κριτήρια «εκπαιδευτής – συντονιστής», «ήταν υποχρεωτικό» και «κοινωνική επαφή», τα οποία το δείγμα δεν κρίνει ως τα πλέον σημαντικά για τη συμμετοχή του στα προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου.



Γράφημα 4 Κριτήρια συμμετοχής στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου

Η εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Spearman (1904) στις παραπάνω επιλογές (Παράρτημα Θ) φανέρωσε ότι η κατηγορία «προσωπική ανάπτυξη» παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «νησί υπηρετήσης»,  $r(102) = -,20$ ,  $p < 0,05$ , ενώ η κατηγορία «επαγγελματική εξέλιξη» παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «ηλικία»,  $r(102) = -,21$ ,  $p < 0,05$  και «νησί υπηρετήσης»,  $r(102) = -,33$ ,  $p < 0,05$ .

Πίνακας 3 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών προσωπικής ανάπτυξης και νησιού υπηρετήσης

			Προσωπική Ανάπτυξη				
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νησί	Ρόδος	Count	0	0	5	10	17
		% within island	0,0%	0,0%	15,6%	31,3%	53,1%
		Adjusted Residual	-1,0	-1,4	-,2	-1,2	2,2
	Κως	Count	1	4	10	18	17
		% within island	2,0%	8,0%	20,0%	36,0%	34,0%
		Adjusted Residual	,0	2,1	,9	-,8	-,7
	Λοιπά	Count	1	0	2	13	4
		% within island	5,0%	0,0%	10,0%	65,0%	20,0%
		Adjusted Residual	1,1	-1,0	-,9	2,5	-1,8
Total	Count		2	4	17	41	38
	% within island		2,0%	3,9%	16,7%	40,2%	37,3%

Στην περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων όπως εμφανίζονται στον παραπάνω πίνακα διπλής εισόδου (cross-tabulation) (Πίνακας 3), τα προσαρμοσμένα υπόλοιπα (*adjusted residuals*) με απόλυτες τιμές μεγαλύτερες από την κρίσιμη τιμή 1,96 (τυπική κανονική κατανομή) (Γναρδέλλης, 2013· Kateri, 2014) αντιστοιχούν στις μεταβλητές «Ρόδος» με απόλυτη τιμή 2,2 στην βαθμίδα «Πάρα πολύ», και «Λοιπά» (νησιά της Δωδεκανήσου εκτός από την Ρόδο και την Κω) με απόλυτη τιμή 2,5 στην βαθμίδα «Πολύ». Από τις συγκρίσεις αυτές προκύπτει ότι το δείγμα που υπηρετεί στη Ρόδο, νησί με τον μεγαλύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών στον νομό και στο οποίο βρίσκεται η έδρα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου, επιζητούν περισσότερο την επίτευξη

προσωπικών αλλά και επαγγελματικών στόχων σε σχέση με τα υπόλοιπα νησιά. Η συνάφεια σε σχέση με την επιλογή «επαγγελματική εξέλιξη» παρουσιάζεται στον Πίνακα 4, στον οποίο η μεταβλητή «Ρόδος» παρουσιάζει απόλυτη τιμή 2,8 στην βαθμίδα «Πάρα πολύ».

Πίνακας 4 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών επαγγελματικής ανάπτυξης και νησιού υπηρέτησης

			Επαγγελματική Εξέλιξη				
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νησί	Ρόδος	Count	1	0	4	12	15
		% within island	3,1%	0,0%	12,5%	37,5%	46,9%
		Adjusted Residual	,1	-2,8	-2,3	1,7	2,8
	Κως	Count	1	13	15	11	10
		% within island	2,0%	26,0%	30,0%	22,0%	20,0%
		Adjusted Residual	-,6	3,2	,6	-1,0	-1,9
	Λοιπά	Count	1	2	9	4	4
		% within island	5,0%	10,0%	45,0%	20,0%	20,0%
		Adjusted Residual	,6	-,7	2,0	-,7	-,9
Total		Count	3	15	28	27	29
		% within island	2,9%	14,7%	27,5%	26,5%	28,4%

Βέβαια, δεν θα μπορούσε να υποστηριχθεί το ίδιο όσον αφορά την επιλογή της «επαγγελματικής εξέλιξης» για τις ηλικιακές ομάδες «50-59» και «60-69», καθώς όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 5 οι μεταβλητές αυτές παρουσιάζουν απόλυτες τιμές άνω της κρίσιμης τιμής (2,2 και 5,8 αντίστοιχα) στις βαθμίδες «Λίγο» και «Καθόλου». Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας προσδοκούν λιγότερα στον τομέα της επαγγελματικής εξέλιξης από τη συμμετοχή τους στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 5 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών επαγγελματικής ανάπτυξης και ηλικίας

			Επαγγελματική Εξέλιξη				
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ηλικία	20-29	Count	0	0	3	1	4
		% of Total	0,0%	0,0%	2,9%	1,0%	3,9%
		Adjusted Residual	-,5	-1,2	,7	-,9	1,4
	30-39	Count	1	4	11	8	13
		% of Total	1,0%	3,9%	10,8%	7,8%	12,7%
		Adjusted Residual	-,1	-,8	,4	-,8	1,1
	40-49	Count	0	5	11	11	9
		% of Total	0,0%	4,9%	10,8%	10,8%	8,8%
		Adjusted Residual	-1,3	-,2	,5	,7	-,6
	50-59	Count	1	6	3	7	3
		% of Total	1,0%	5,9%	2,9%	6,9%	2,9%
		Adjusted Residual	,6	2,2	-1,4	1,0	-1,5
	60-69	Count	1	0	0	0	0
		% of Total	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		Adjusted Residual	5,8	-,4	-,6	-,6	-,6
Total		Count	3	15	28	27	29
		% of Total	2,9%	14,7%	27,5%	26,5%	28,4%

### Αποτελέσματα συνεντεύξεων

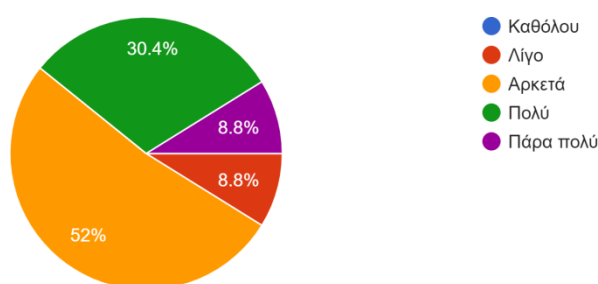
Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα υποστήριξαν ότι οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (50 ετών και άνω) έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για την «ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων» και την «προσωπική ανάπτυξη» κατά τη συμμετοχή τους στα προγράμματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ακόμα και εκπαιδευτικοί με «2-3 χρόνια για να βγουν στην σύνταξη (...) κάθισαν



με πείσμα, ατελείωτες ώρες γιατί δεν ήξεραν τα βασικά γύρω από τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες, και έγιναν «ειδικοί» στην εξ αποστάσεως.»

### 7.2.3. Ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών

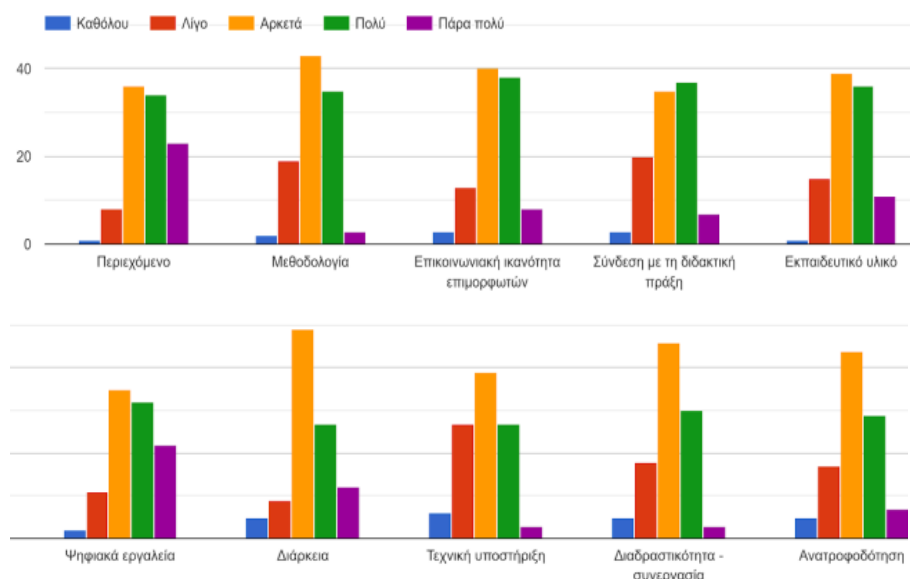
Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (52%) υποστήριξαν ότι έμειναν «Αρκετά» ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου. Σχεδόν το ένα τρίτο του δείγματος (30,4%) έμεινε «Πολύ» ικανοποιημένο, ενώ μια μικρότερη μερίδα συμμετεχόντων ανήκει στις βαθμίδες «Λίγο» ή «Πάρα πολύ» (8,8 % έκαστος) της πεντάβαθμης ιεραρχικής κλίμακας Likert. Η κατανομή των απαντήσεων όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 5 παρουσιάζει συνολικά τη θετική αποτίμηση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων σε σχέση με την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων.



Γράφημα 5 Βαθμός ικανοποίησης αναγκών από τη συμμετοχή στα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου

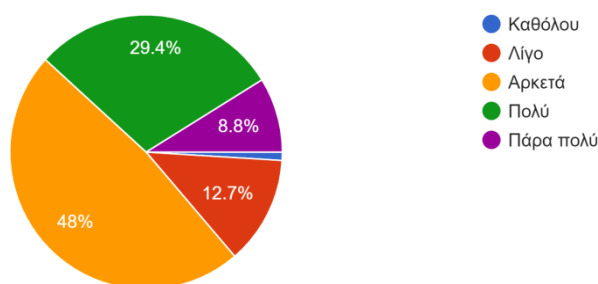
Διερευνώντας τον βαθμό ικανοποίησης ξεχωριστά για κάθε έναν από τους παράγοντες που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου, όπως τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας (Παράρτημα Β), διαπιστώνουμε ότι το δείγμα θεωρεί ότι οι παράγοντες «Περιεχόμενο», «Ψηφιακά εργαλεία» και «Εκπαιδευτικό υλικό» ανταποκρίθηκαν στις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Οι μεταβλητές αυτές, όπως επίσης η «Επικοινωνιακή ικανότητα των επιμορφωτών» και η «Σύνδεση με τη διδακτική πράξη» παρουσιάζουν, σύμφωνα με το Γράφημα 6, ασύμμετρη θετική κατανομή (*positively skewed distribution*) (Lix & Keselman, 2010). Στα όρια της κανονικής κατανομής (*normal distribution*) (Osborne, 2010) τοποθετούνται οι παράγοντες που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία και στρατηγική υλοποίησης των εξ αποστάσεως προγραμμάτων («Μεθοδολογία», «Διαδραστικότητα – συνεργασία»,

«Ανατροφοδότηση»), αλλά και οι μεταβλητές «Διάρκεια» και «Τεχνική υποστήριξη». Να σημειώσουμε ότι οι ιεραρχικές βαθμίδες «Αρκετά» και «Πολύ» εμφανίζουν το μεγαλύτερο πλήθος απαντήσεων σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες ανεξαρτήτως κατανομής.



Γράφημα 6 Βαθμός ικανοποίησης ανά τομέα σχεδιασμού των εξ αποστάσεως προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου

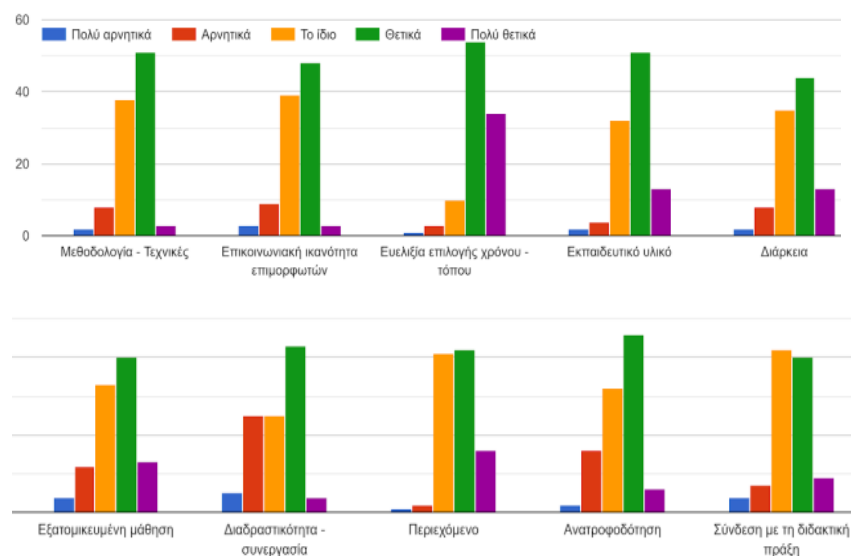
Σχετικά με το ερώτημα που αφορά το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με αυτόν από τα δια ζώσης προγράμματα που συμμετείχαν στο παρελθόν, οι απαντήσεις διατηρούν στην κατανομή τους σχεδόν ταυτόσημη εικόνα με αυτή του Γραφήματος 5.



Γράφημα 7 Βαθμός ικανοποίησης αναγκών συγκριτικά με τη συμμετοχή σε δια ζώσης προγράμματα

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7 η πλειονότητα των συμμετεχόντων (48%) δήλωσε «Αρκετά» ικανοποιημένη από τα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου συγκριτικά με την εμπειρία που είχε αποκομίσει από ανάλογα δια ζώσης προγράμματα, ενώ σχεδόν το ένα τρίτο δείγματος έμεινε «Πολύ» ικανοποιημένο. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έμειναν αρκετά πιο ικανοποιημένοι από τις εξ

αποστάσεως επιμορφώσεις που συντόνισε το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συγκριτικά με τη συμμετοχή τους σε δια ζώσης προγράμματα, καθώς αρνητική στάση εκφράζει μόνο το 13,7% («Λίγο» και «Καθόλου») του δείγματος.



Γράφημα 8 Βαθμός ικανοποίησης ανά τομέα σχεδιασμού συγκριτικά με τη συμμετοχή σε δια ζώσης προγράμματα

Προχωρώντας σε μια πιο εστιασμένη ανάλυση, παρατηρούμε ότι κανένα από τα ραβδογράμματα του Γραφήματος 8 που σχετίζονται με τους παράγοντες σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν παρουσιάζει ασύμμετρη αρνητική κατανομή (*negatively skewed distribution*) (Lix & Keselman, 2010). Αντιθέτως, ασύμμετρη θετική κατανομή (*positively skewed distribution*) με επικρατούσα τιμή «Θετικά» εμφανίζεται σε όλες τις μεταβλητές με εξαίρεση τη «Σύνδεση με τη διδακτική πράξη» για την οποία η επικρατούσα τιμή είναι οριακά η ιεραρχική βαθμίδα «Το ίδιο». Τη θετικότερη αξιολόγηση παρατηρούμε στη μεταβλητή «Ευελιξία επιλογής χρόνου – τόπου» με τις περισσότερες επιλογές να εμφανίζονται μακριά της μεσαίας τιμής, ενώ ο παράγοντας «Διαδραστικότητα - συνεργασία» εμφανίζει τις περισσότερες τιμές στη μέση («Το ίδιο») και αριστερά της μεσαίας τιμής («Αρνητικά»).

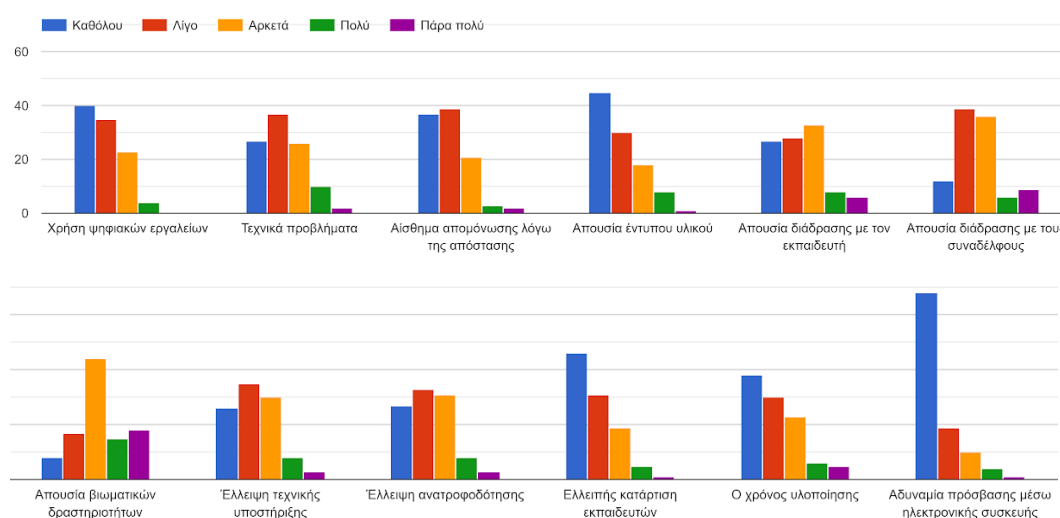
### Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών, η Σ.Ε.Ε. που συμμετείχε στην ποιοτική έρευνα αναφέρει ότι οι συντονιστές των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων έλαβαν «πολύ ελπιδοφόρα μηνύματα από τους συμμετέχοντες. Ήταν κάτι που χρειάζονταν και το υποστήριζαν το εξ αποστάσεως». Στο ερώτημα που

αφορούσε στη συγκριτική αποτίμηση της εμπειρίας σε σχέση με προηγούμενες μορφές επιμόρφωσης η Συντονίστρια επισήμανε ότι «τελικά ο τρόπος αυτός εξυπνήρησε τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύω ότι θα έχουμε εκπαιδευτικούς που θα γκρινιάζουν με τα δια ζώσης.»

#### 7.2.4. Εμπόδια στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Ως κυριότερα εμπόδια από τη συμμετοχή του δείγματος στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου παρουσιάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με τη βιωματικότητα κατά τη διαδικασία της μάθησης και τον βαθμό διάδρασης με τους εκπαιδευτές ή τους συναδέλφους.



Γράφημα 9 Παράγοντες που αποτέλεσαν εμπόδιο κατά τη συμμετοχή στα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου

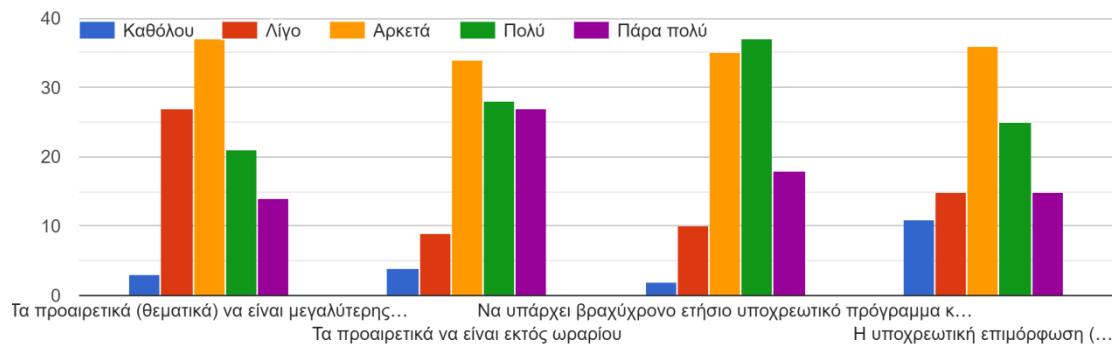
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 9, οι μεταβλητές αυτές («Απουσία βιωματικών δραστηριοτήτων», «Απουσία διάδρασης με τον εκπαιδευτή», «Απουσία διάδρασης με τους συναδέλφους») είναι οι μόνες που εμφανίζουν πολύ υψηλή τιμή στην ιεραρχική βαθμίδα «Αρκετά» στην κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε. Μια ακόμα ομάδα παραγόντων που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεώρησε ότι αποτέλεσε μικρό εμπόδιο (επικρατούσα τιμή η βαθμίδα «Λίγο») είναι τα «Τεχνικά προβλήματα» και η «Έλλειψη τεχνικής υποστήριξης», το «Αίσθημα απομόνωσης λόγω της απόστασης» και η «Έλλειψη ανατροφοδότησης». Οι υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάστηκαν παρουσιάζουν ασύμμετρη αριστερή (αρνητική) κατανομή με επικρατούσα τιμή την ιεραρχική βαθμίδα «καθόλου», επομένως συμπεραίνουμε δεν αποτέλεσαν σημαντικό εμπόδιο κατά την επιμόρφωση.

## **Αποτελέσματα συνεντεύξεων**

Την εικόνα των παραπάνω ποσοτικών δεδομένων συμπληρώνουν τα στοιχεία που μας παρείχαν οι συνεντεύξεις της ποιοτικής έρευνας (Παράρτημα Ζ). Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου επισήμαναν ότι τα εξ αποστάσεως προγράμματα *«συνολικά διενεργήθηκαν χωρίς προβλήματα»*. Αναφέρουν βέβαια παραδείγματα στα οποία *«ο τεχνολογικός εξοπλισμός και οι διαδικτυακές συνδέσεις»* αποτέλεσαν εμπόδιο, όπως σε περιπτώσεις που *«ο άσχημος καιρός δημιουργούσε συνεχείς διακοπές.»* Οι δυσκολίες αυτές συνολικά όμως *«υπήρχαν πολύ νωρίς και ξεπεράστηκαν σε μεγάλο βαθμό σύντομα»*, γεγονός που επισήμαναν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι. *«Ήταν λογικό να συμβεί και το περιμέναμε»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία εκ των Σ.Ε.Ε., *«δώσαμε το χρόνο στους ανθρώπους που εργάζονταν για την επίλυση αυτών των τεχνικών ζητημάτων και όταν το εξηγήσαμε στους επιμορφούμενους αυτόματα γινόταν αποδεκτό»*. Τα ποσοτικά δεδομένα που αναλύσαμε στην προηγούμενη παράγραφο επιβεβαιώνουν τις δηλώσεις αυτές εντοπίζοντας το πρόβλημα, το οποίο όμως τελικά επηρέασε σε μικρό βαθμό την επιμορφωτική διαδικασία. Από την άλλη, ο παράγοντας της αλληλεπίδρασης που σχετίζεται με τις μεταβλητές «Απουσία διάδρασης με τον εκπαιδευτή» και «Απουσία διάδρασης με τους συναδέλφους» είναι αυτός που και οι εκπαιδευτές σημείωσαν ως κυριότερο εμπόδιο, καθώς όπως αναφέρουν *«έπειτα από ένα διάστημα υπάρχει μία κόπωση με την εξ αποστάσεως επικοινωνία»*.

### **7.2.5. Προτάσεις για τη βελτίωση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων**

Όπως ήδη αναλύσαμε στην ενότητα 7.2.1 και επισημαίνουν οι Σ.Ε.Ε. κατά την ποιοτική έρευνα (Παράρτημα Ζ), οι επιμορφούμενοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία έλαβαν μέρος σε προαιρετικού τύπου επιμορφωτικές ημερίδες τόσο εντός όσο και, κατά την περίοδο της πανδημίας, εκτός διδακτικού ωραρίου. Στο Γράφημα 10 φαίνεται πώς οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διατηρηθεί η δυνατότητα επιλογής προγραμμάτων στον ελεύθερό τους χρόνο.



Γράφημα 10 Προτάσεις σχετικά με τις φάσεις, τη συχνότητα και τη διάρκεια των προσφερόμενων εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων

Ασύμμετρη δεξιά κατανομή εμφανίζει επίσης η πρόταση «Να υπάρχει βραχύχρονο ετήσιο υποχρεωτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους», με το μεγαλύτερο πλήθος απαντήσεων να προσμετρούνται στην μεσαία ιεραρχική βαθμίδα ή δεξιότερα αυτής. Στα όρια της κανονικής κατανομής βρίσκονται οι εναπομείνουσες δύο προτάσεις, «Τα προαιρετικά (θεματικά) να είναι μεγαλύτερης διάρκειας διαιρεμένα σε περισσότερες ημερίδες» και «Η υποχρεωτική επιμόρφωση (π.χ. νεοδιόριστοι) να υλοποιείται αποκλειστικά με την παρακολούθηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων», στις οποίες όπως φαίνεται στο Γράφημα 10 ενώ η επικρατούσα τιμή ανήκει στη βαθμίδα «Αρκετά» οι απαντήσεις μοιράζονται σε όλο το φάσμα τη κλίμακας Likert.

Όσον αφορά τέλος στην προοπτική οι υποχρεωτικής μορφής επιμορφώσεις να υλοποιούνται καθολικά μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η διαίρεση των απόψεων που αποτύπωσε η ανάλυση των ποσοτικών ευρημάτων παρατηρείται και στην περίπτωση των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας όπως θα δούμε στην υποενότητα που ακολουθεί.

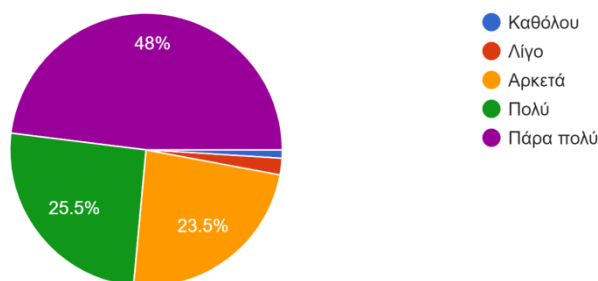
### Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Τη διάθεση για περισσότερο ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης επιβεβαιώνει και μία εκ των Σ.Ε.Ε. που χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «κάποιος από το σπίτι του, το απόγευμα όταν πίνει τον καφέ του, τον βολεύει να ανοίξει τον υπολογιστή του και να μπει σε μία πλατφόρμα για να επιμορφωθεί». Συμπληρώνοντας την προηγούμενη άποψη προσθέτει ότι «πολλοί εκπαιδευτικοί θα λάβουν μέρος σε επιμορφώσεις που διοργανώνουν τα εργαστήρια των Πανεπιστημίων ή οι Δήμοι. (...) Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται μόνο στη δράση του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ψάχνουν και μόνοι τους να επιμορφωθούν».

Σχετικά με τον σχεδιασμό προγραμμάτων μεγαλύτερης διάρκειας εκφράστηκε η άποψη από τους Σ.Ε.Ε., πτυχή που αποτυπώθηκε και στην ανάλυση των εμποδίων κατά την επιμόρφωση (βλ. ενότητα 7.2.4), ότι αποτρεπτικό παράγοντα αποτέλεσε η διαφαινόμενη κόπωση των εκπαιδευόμενων κατά την υλοποίηση πολύωρων εξ αποστάσεως προγραμμάτων. Οι απόψεις διίστανται, όπως συνέβη και στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων, όσον αφορά στην περίπτωση υλοποίησης υποχρεωτικών επιμορφώσεων αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή. Από τη μία προτείνεται η χρήση ενός μεικτού μοντέλου όπου «το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι δια ζώσης, αλλά να υπάρχει και το κομμάτι της εξ αποστάσεως κυρίως για την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού ή σε ειδικές περιπτώσεις που η πρόσβαση των συμμετεχόντων είναι πολύ δύσκολη». Από την άλλη, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που εμφανίζονται ως πιο ένθερμοι υποστηρικτές του εξ αποστάσεως μοντέλου επιμόρφωσης υποστηρίζουν ότι «ήρθε για να μείνει. Όλα αυτά τα προγράμματα θα γίνονται εξ αποστάσεως, γιατί τελικά ο τρόπος αυτός εξυπηρέτησε τους εκπαιδευτικούς».

#### 7.2.6. Η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές

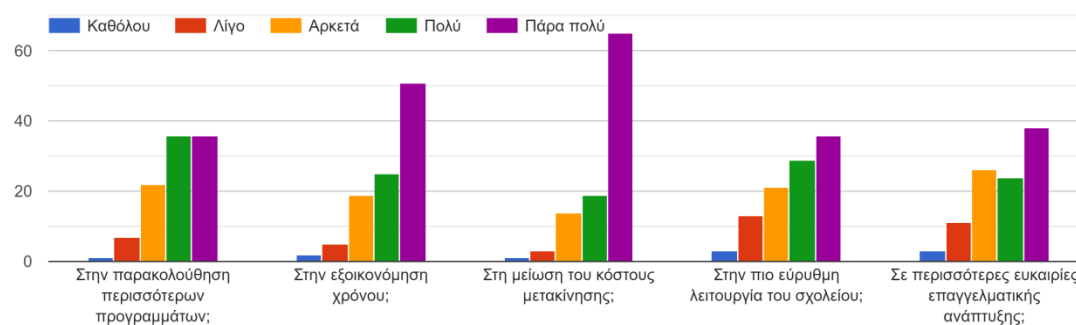
Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (48%) κρίνουν ως «Πάρα Πολύ» ουσιαστική τη συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε περιοχές με γεωμορφολογικές ιδιαιτερότητες όπως αυτή του Νότιου Αιγαίου. Οι υπόλοιπες απαντήσεις κατανέμονται εξ αδιαίρετου στις βαθμίδες «Πολύ» και «Αρκετά», ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (αθροιστικά 3%) ανήκει στις βαθμίδες που δεν αξιολογούν ως σημαντικό το έργο της εξ επιμόρφωσης στις νησιωτικές περιοχές.



Γράφημα 11 Η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές

Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης γύρω από συγκεκριμένους τομείς που αφορούν αρχικά την επαγγελματική αλλά και την προσωπική τους ζωή. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 12

όλες οι κατηγορίες παρουσιάζουν ασύμμετρη θετική κατανομή με επικρατούσα τιμή στην ιεραρχική βαθμίδα «Πάρα πολύ». Η συμβολή των ηλεκτρονικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική όσον αφορά «Στη μείωση του κόστους μετακίνησης» και «Στην εξοικονόμηση χρόνου».



Γράφημα 12 Τομείς συμβολής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί επίσης κρίσιμη την προσφορά της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης («Πολύ» ή «Πάρα πολύ») «Στην παρακολούθηση περισσότερων προγραμμάτων» αλλά και στην παροχή περισσότερων ευκαιριών μάθησης («Σε περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης»), τάσεις που επιβεβαιώνονται και από τα ποιοτικά δεδομένα (βλ. παρακάτω υποενότητα).

Κατά τη διαδικασία διερεύνησης πιθανών συσχετίσεων με την εφαρμογή του συντελεστή Spearman (1904) (Παράρτημα Θ) διαπιστώνουμε ότι η «συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης» στο έργο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές «αριθμός προγραμμάτων»,  $r(102) = -,23$ ,  $p < 0,05$  και «ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών»,  $r(102) = -,45$ ,  $p < 0,05$ .

Πίνακας 6 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών συμβολής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και αριθμού προγραμμάτων που συμμετείχε το δείγμα

Συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αριθμός προγραμμάτων	5+	Count	1	0	3	1	6
		% of Total	1,0%	0,0%	2,9%	1,0%	5,9%
		Adjusted Residual	2,9	-,5	,3	-1,3	,5
	3-4	Count	0	0	4	7	23



	% of Total	0,0%	0,0%	3,9%	6,9%	22,5%
	Adjusted Residual	-,7	-1,0	-2,0	-,8	2,8
	1-2 Count	0	2	17	18	20
	% of Total	0,0%	2,0%	16,7%	17,6%	19,6%
	Adjusted Residual	-1,1	1,3	1,7	1,6	-2,9
Total	Count	1	2	24	26	49
	% of Total	1,0%	2,0%	23,5%	25,5%	48,0%

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, η κατηγορία των εκπαιδευτικών που παρακολούθησε 1 ή 2 εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου εμφανίζει στο προσαρμοσμένο υπόλοιπο (*adjusted residual*) της βαθμίδας «Πάρα πολύ» αρνητική τιμή -2,9 και άρα μεγαλύτερη από την κρίσιμη (απόλυτη) τιμή που ορίζεται από τη *τυπική κανονική κατανομή* (Γναρδέλλης, 2013· Kateri, 2014). Από την άλλη, θετική τιμή 2,8 αντιστοιχεί στην ίδια ιεραρχική βαθμίδα για τους επιμορφούμενους που δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε 3 έως 4 προγράμματα. Ερμηνεύοντας τα παραπάνω αποτελέσματα αντιλαμβανόμαστε ότι η συμμετοχή στον ελάχιστο αριθμό προγραμμάτων συνοδεύεται και με την άποψη ότι η συμβολή των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων στην προσπέλαση των εμποδίων που σχετίζονται με τη νησιωτικότητα «δεν είναι και πάρα πολύ» σημαντική. Το αντίθετο ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος σε μεγαλύτερο αριθμό προγραμμάτων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται ως θετικό το έργο του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου στον τομέα αυτό. Να σημειώσουμε ότι το πλήθος των εκπαιδευτικών που συμμετείχε σε πέντε και πλέον επιμορφωτικά προγράμματα ήταν πολύ μικρό σε σχέση με το δείγμα, λόγο για τον οποίο τα δεδομένα της κατηγορίας αυτής δεν θεωρούνται αξιόπιστα.

Πίνακας 7 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών συμβολής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και βαθμού ικανοποίησης εκπαιδευτικών αναγκών

Συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών	Λίγο	Count	0	1	6	1	1
		% of Total	0,0%	1,0%	5,9%	1,0%	1,0%
		Adjusted Residual	-,3	2,1	3,2	-1,0	-2,3
	Αρκετά	Count	0	1	15	18	19
		% of Total	0,0%	1,0%	14,7%	17,6%	18,6%
		Adjusted Residual	-1,0	-,1	1,2	2,0	-2,6
	Πολύ	Count	0	0	3	7	21
		% of Total	0,0%	0,0%	2,9%	6,9%	20,6%
		Adjusted Residual	-,7	-,9	-2,2	-,4	2,6
	Πάρα πολύ	Count	1	0	0	0	8
		% of Total	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,8%
		Adjusted Residual	3,2	-,4	-1,7	-1,8	2,6
Total	Count	1	2	24	26	49	
	% of Total	1,0%	2,0%	23,5%	25,5%	48,0%	

Αναλύοντας τώρα τα δεδομένα του Πίνακα 7 βλέπουμε ότι στην ιεραρχική βαθμίδα «Λίγο» της μεταβλητής «Ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών» αντιστοιχεί απόλυτη τιμή άνω της κρίσιμης τιμής (3,2) στην βαθμίδα «Αρκετά» της μεταβλητής «Συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης». Η επόμενη ιεραρχική βαθμίδα της σκιασμένης στήλης («Αρκετά») εμφανίζει αρνητική τιμή (-2,6) στη βαθμίδα «Πάρα πολύ», που ερμηνεύεται ως «όχι και πάρα πολύ» σημαντική συμβολή. Τέλος, οι επιλογές «Πολύ» και Πάρα πολύ» για την πρώτη μεταβλητή εμφανίζουν αντιστοίχως σημαντικές τιμές (2,6 έκαστος) στην βαθμίδα «Πάρα πολύ» της δεύτερης μεταβλητής. Σχετικά λοιπόν με τη συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών «Ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών» και «Συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης»,

παρατηρούμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι ικανοποίηση από τη συμμετοχή στα προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου, τόσο θετικότερη είναι και η άποψη για την προσφορά της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στις νησιωτικές περιοχές.

### **Αποτελέσματα συνεντεύξεων**

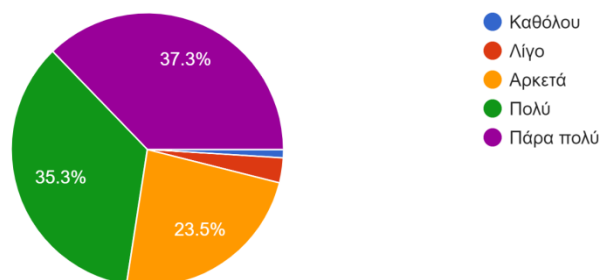
Σύμφωνα με έναν από τους Σ.Ε.Ε. που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων, *«στα απομακρυσμένα νησιά είναι δόκιμη η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, καθώς γλιτώνεις μετακινήσεις, εργατοώρες, ξενοδοχεία και άλλα έξοδα»*, δήλωση που συνάδει με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας σχετικά με τους τομείς που η εξ αποστάσεως επιμόρφωση εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε νησιωτικές περιοχές. Αποτέλεσμα της υλοποίησης ηλεκτρονικών επιμορφώσεων εκπαιδευτικών αποτελεί, σύμφωνα με τους συντονιστές του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου αλλά και τους εκπαιδευόμενους όπως είδαμε παραπάνω, η *«παρακολούθηση περισσότερων προγραμμάτων»* καθώς *«με βάση τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της περιοχής, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι ο μόνος τρόπος, ακόμα και μετά το τέλος της πανδημίας όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν ίσες ευκαιρίες (...) ακόμα και εκπαιδευτικοί που αλλιώς δεν θα παρακολουθούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα»*.

Από τα ποιοτικά στοιχεία προκύπτει επίσης η δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών μάθησης μέσα από τα εξ αποστάσεως προγράμματα. *«Σαν 2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ.», αναφέρει μία εκ των Σ.Ε.Ε. «είχαμε την ευκαιρία να αναπτύξουμε συνεργασίες με Πανεπιστήμια εκτός Αιγαίου, με καθηγητές, ερευνητικό προσωπικό, και όχι μόνο από τα Πανεπιστήμια, και στον καλλιτεχνικό χώρο, κάνοντας εκδηλώσεις. Δεν υπήρχε περίπτωση να γίνουν αυτά με τα δια ζώσης (προγράμματα). Δεν θα έρχονταν όλοι αυτοί οι άνθρωποι στα νησιά, με δικά τους έξοδα και αφήνοντας τη δουλειά τους»*. Αναφορά γίνεται τέλος και *«Στην πιο εύρυθμη λειτουργία του σχολείου»* λόγω της απουσίας μετακινήσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη συμμετοχή σε δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα και άρα την ανάγκη για αναπλήρωση εργατοωρών, συνθήκες που θα είχαν ως αποτέλεσμα τη διατάραξη του προγράμματος σπουδών της σχολικής μονάδας.

#### **7.2.7. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση κατά την περίοδο εξάπλωσης του COVID-19**

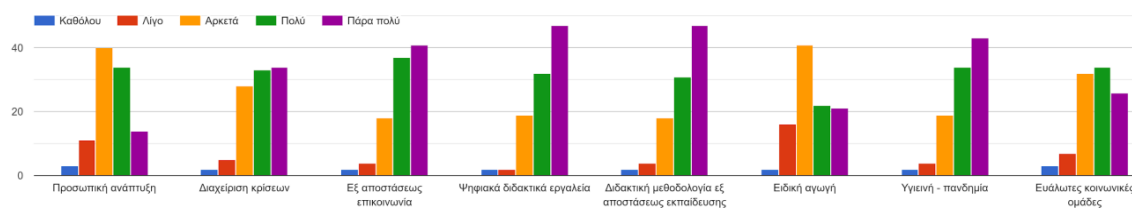
Έχουμε ήδη αναφέρει στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (βλ. ενότητα 5.2) για την αύξηση των παρεχόμενων εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων που

κατέγραψε η έκθεση αποτίμησης ετήσιου προγραμματισμού του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (2020) κατά την περίοδο εξάπλωσης της πανδημίας του COVID-19.



Γράφημα 13 Βαθμός στον οποίο η μετάδοση του COVID-19 δημιούργησε επιπρόσθετες επιμορφωτικές ανάγκες

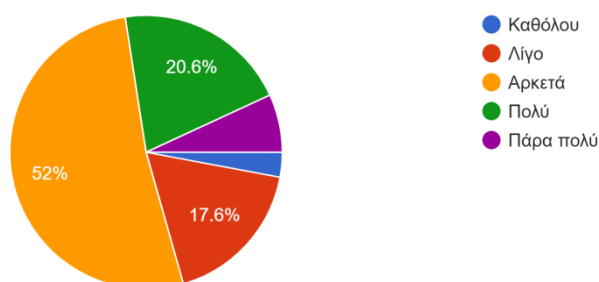
Την τάση αυτή δικαιολογεί η παράλληλη αύξηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που αποτυπώνει το παραπάνω κυκλικό διάγραμμα (Γράφημα 13), στο οποίο επικρατούσες ποσοστιαίες ομάδες είναι αυτές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυξήθηκαν «Πάρα πολύ» ή «Πολύ» (37,3% και 35,3% αντίστοιχα).



Γράφημα 14 Βαθμός στον οποίο οι επιμορφωτικές ανάγκες που δημιούργησε η εξάπλωση του COVID-19 σχετίζονται με συγκεκριμένες θεματικές

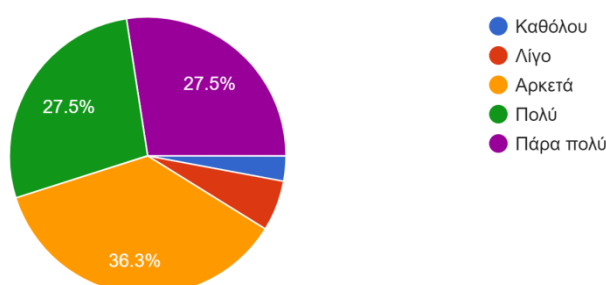
Η επαναπροσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών κατά την περίοδο αυτή είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της ζήτησης για προγράμματα συγκεκριμένων θεματικών που σύμφωνα με το Γράφημα 6 σχετίζονται πιο έντονα με τη «Διδακτική μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», τα «Ψηφιακά διδακτικά εργαλεία» και την κατηγορία «Υγιεινή – πανδημία», μεταβλητές στις οποίες το ήμισυ σχεδόν του δείγματος επέλεξε την ιεραρχική βαθμίδα «Πάρα πολύ». Ασύμμετρη δεξιά κατανομή εμφανίζουν επίσης οι μεταβλητές «Διαχείριση κρίσεων» και «Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», ζητήματα τα οποία καλύφθηκαν στις επιμορφώσεις του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (Παράρτημα Ζ). Λιγότερο έκδηλη ήταν κατά την περίοδο αυτή η ανάγκη επιμόρφωσης για τις θεματικές «Προσωπική ανάπτυξη» και «Ειδική αγωγή», μεταβλητές για τις οποίες αντιστοιχεί σημαντικό πλήθος τιμών τόσο δεξιά όσο και αριστερά της μεσαίας ιεραρχικής βαθμίδας Likert.

Όσον αφορά τις τιμές που δηλώνουν την ικανοποίηση του δείγματος σχετικά με την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών που δημιούργησε ειδικά η περίοδος της εξάπλωσης του COVID-19, αυτές εμφανίζουν κανονική κατανομή (*normal distribution*) (Osborne, 2010) με πάνω από τις μισές απαντήσεις (52%) να αντιστοιχούν στην ιεραρχική βαθμίδα «Αρκετά» (Γράφημα 15). Φαίνεται λοιπόν ότι η στάση των συμμετεχόντων παρουσιάζεται ελαφρά πιο μετριοπαθής σε σύγκριση με την αποτίμηση του έργου του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών γενικότερα (βλ. ενότητα 7.2.3).



Γράφημα 15 Βαθμός στον οποίο τα προγράμματα επιμόρφωσης του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου συνέβαλαν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά τη διάρκεια της εξάπλωσης του COVID-19

Οι εκπαιδευτικοί πάντως κρίνουν ότι οι δεξιότητες που κατακτήθηκαν κατά την περίοδο της αυξημένης συμμετοχής σε ηλεκτρονικά προγράμματα επιμόρφωσης αλλά και της ευρύτερης εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη θέση της διαζώσης (Αναστασιάδης, 2020), θα έχουν εφαρμογή και στην μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία.



Γράφημα 16 Βαθμός στον οποίο η ικανοποίηση των αναγκών που δημιούργησε η εξάπλωση του COVID-19 μεταφράζεται σε ανάπτυξη δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον

Στο Γράφημα 16 παρατηρούμε ότι ένα μόνο πολύ μικρό ποσοστό θεωρεί την παραπάνω άποψη «Λίγο» (5,9%) ή «Καθόλου» (2,9%) αληθή.

Έχει ενδιαφέρον να παραθέσουμε στο σημείο αυτό τα δεδομένα από τη διερεύνηση των συσχετίσεων (Spearman, 1904) που αφορούν την «Ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών» με τις προσδοκίες για «Μελλοντική αξιοποίηση δεξιοτήτων», μεταβλητές που εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση  $r(102) = -,41, p < 0,05$  (Παράρτημα Θ). Στον πίνακα διπλής εισόδου που προέκυψε (Πίνακα 8) παρατηρούμε ότι οι απόλυτες τιμές των προσαρμοσμένων υπολοίπων (*adjusted residuals*) που ξεπερνούν την κρίσιμη τιμή 1,96 (Γναρδέλλης, 2013· Kateri, 2014) εμφανίζονται στα πεδία που διασταυρώνονται οι «Λίγο» ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί με όσους θεωρούν «Λίγο» πιθανό να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες που κατέκτησαν (6,6), οι «Αρκετά» ικανοποιημένοι με όσους πιστεύουν «Αρκετά» στην εφαρμογή τους και τέλος οι «Πάρα πολύ» ικανοποιημένοι με αυτούς που θεωρούν «Πάρα πολύ» αξιοποιήσιμες τις δεξιότητες από τα επιμορφωτικά προγράμματα της περιόδου αυτής.

Πίνακας 8 Βαθμός συνάφειας (cross-tabulation) μεταβλητών μελλοντικής αξιοποίησης δεξιοτήτων και βαθμού ικανοποίησης εκπαιδευτικών αναγκών

			Μελλοντική αξιοποίηση δεξιοτήτων				
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών	Λίγο	Count	1	5	2	0	1
		% of Total	1,0%	4,9%	2,0%	0,0%	1,0%
		Adjusted Residual	1,5	6,6	-,9	-1,9	-1,2
	Αρκετά	Count	1	1	26	15	10
		% of Total	1,0%	1,0%	25,5%	14,7%	9,8%
		Adjusted Residual	-,7	-1,8	2,8	,2	-2,0
	Πολύ	Count	0	0	8	11	12
		% of Total	0,0%	0,0%	7,8%	10,8%	11,8%
		Adjusted Residual	-1,2	-1,7	-1,5	1,2	1,7
	Πάρα πολύ	Count	1	0	1	2	5
		% of Total	1,0%	0,0%	1,0%	2,0%	4,9%
		Adjusted Residual	1,5	-,8	-1,6	-,4	2,0

Total	Count	3	6	37	28	28
	% of Total	2,9%	5,9%	36,3%	27,5%	27,5%

Κατανοούμε από την παραπάνω αντιστοιχία ότι όσο πιο θετικά αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τη συνολική τους εμπειρία από τη συμμετοχή τους στα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τόσο περισσότερο εκτιμούν ότι θα μπορέσουν να εκμεταλλευτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους παρείχε ο φορέας κατά τις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιούργησε η εξάπλωση της πανδημίας.

### Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Τη δημιουργία νέων επιμορφωτικών αναγκών και τον επαναπροσδιορισμό των ήδη υπάρχοντων επιβεβαιώνει ένας εκ των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, καθώς όπως αναφέρει *«έχουν αυξηθεί οι ανάγκες γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικότερα πάνω στην αποτελεσματικότερη χρήση των ψηφιακών εργαλείων μάθησης. Έπειτα υπάρχει έντονη ζήτηση από τους εκπαιδευτικούς (...) σχετικά με ζητήματα που αφορούν άμεσα την υγειονομική κρίση, ζητήματα σωματικής αλλά και ψυχικής υγείας»*. Αναφορά γίνεται επίσης στις ανάγκες που ορίζουν οι μεταβλητές «Διαχείριση κρίσεων» και «Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», το ενδιαφέρον για τις οποίες ικανοποιήθηκε από το 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου με *«επιμορφώσεις γύρω από τη σχολική διαρροή από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης»*.

Σχετικά με το ζήτημα της αξιοποίησης των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν κατά την περίοδο που επηρέασε η εξάπλωση του COVID-19, ένας εκ των Σ.Ε.Ε. υποστήριξε στη συνέντευξη που μας έδωσε ότι πρόκειται για *«δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν και ίσως στο μέλλον να εξελίσσουν. Η εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει πλέον τέτοιες ευκαιρίες και μέσα στην τάξη»*, συμπλήρωσε. *«Δεν υπάρχει περίπτωση από τη στιγμή που έμαθα, που διευκολύνθηκα να γυρίσω πίσω στην πρότερη κατάσταση»*, συμφωνεί μία εκ των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου. Τέλος, τη συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών και της προοπτικής μελλοντικής αξιοποίησης δεξιοτήτων που παρουσιάζει ο Πίνακας 8 ενδυναμώνει η άποψη ότι *«οι εκπαιδευτικοί θα έχουν*

*πια ένα επιπλέον μέτρο σύγκρισης, θα μπορούν να εκτιμήσουν αλλιώς τα θετικά της διαζώσης διδασκαλίας ή να εφαρμόσουν κομμάτια της εξ αποστάσεως που θεωρούν βοηθητικά. (...) οι εφαρμογές της μεικτής μάθησης, στις οποίες μνήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αυτή την περίοδο θα φανούν χρήσιμες και με το πέρας αυτής της περιόδου».*

## **8. Συζήτηση**

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης επιχείρησε να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά και την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που προσέφερε το 2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου κατά την τελευταία διετία. Η περίοδος αυτή συνέπεσε με τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες με εμφανείς προεκτάσεις και στον τομέα της εκπαίδευσης, που δημιούργησε η εξάπλωση της πανδημίας του COVID-19. Η αυξημένη προσφορά και ζήτηση ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο για την εκπόνηση αυτή της εργασίας, ενώ παράλληλα καθόρισε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό παράγοντες όπως τα κίνητρα συμμετοχής των επιμορφούμενων, την εστίαση γύρω από νέες θεματικές κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων, την προσπέλαση πρωτόγνωρων εμποδίων λόγω της μαζικοποίησης της εξ αποστάσεως επιμορφωτικής διαδικασίας και τη στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας γύρω από το άρδην μεταβαλλόμενο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στην ενότητα αυτή συνοψίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (*μεικτή μέθοδος*) (Hussein, 2009) με τη συμμετοχή 118 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη *δειγματοληπτική έρευνα* (Γαλατά κ. συν., 2017) και τριών Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του υπό εξέταση οργανισμού που αποτέλεσαν το δείγμα των *εντοπισμένων συνεντεύξεων* (Cohen & Manion, 1994). Ο σκελετός της παρουσίασης των αποτελεσμάτων δομείται με γνώμονα τα ευρήματα των συναφών ερευνών που εξετάσαμε στην έκτη ενότητα και βάσει των οποίων συντάχθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις (βλ. ενότητα 6.3). Ακολουθεί μια γενική αποτίμηση των ευρημάτων, ενώ συζητούνται ακόμα οι δυνατότητες περαιτέρω διερεύνησης περιπτώσεων που αφορούν την ποιότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας και που πιθανότατα υπερβαίνουν τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης.



## **8.1. Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων**

### **8.1.1. Είδος και διάρκεια εξ αποστάσεως προγραμμάτων**

Η πλειονότητα των μελετών που εξετάσαμε αναφέρουν σχετικά με τη διάρκεια και το είδος των ηλεκτρονικών προγραμμάτων που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρόκειται για σύντομες εθελοντικού τύπου παρεμβάσεις. Η τάση αυτή παρατηρείται τόσο στο πλαίσιο της δράσης κρατικών θεσμών με αρμοδιότητα την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Ρούκστουλ & Καλογιαννάκης, 2020) και παλαιότερα των Σχολικών Συμβούλων (Στρίγκας, Τσιμπήρης, & Βαρσάμης, 2020), όσο και Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015). Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009) όπου γίνεται αναφορά στον σύντομο χαρακτήρα των επιμορφωτικών προγραμμάτων παρά τις συστάσεις για εντατικοποίηση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Την εικόνα αυτή επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης (βλ. ενότητα 7.2.1), καθώς παρατηρείται ότι κατά τα δύο τελευταία διδακτικά έτη οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην πλειονότητα τους σε 1 ή 2 επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας δύο έως δέκα ωρών. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου δήλωσαν πάντως (Παράρτημα Ζ) ότι μέρος της απόρριψης σχεδιασμού πολύωρων προγραμμάτων αποτέλεσε η κόπωση των επιμορφούμενων από τον περιορισμό της κοινωνικής δραστηριότητας που επέφερε η πανδημία κατά την περίοδο αυτή.

### **8.1.2. Διαδραστικότητα – βιωματικότητα**

Η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ επιμορφούμενων – επιμορφωτών και η δυνατότητα που παρέχει η μεθοδολογία των προγραμμάτων και τα ψηφιακά εργαλεία μάθησης για βιωματικές δράσεις αποτελούν παράγοντες που τίθενται στο επίκεντρο της συζήτησης από τις πρώτες κιόλας προσπάθειες εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Μουζάκης, 2009, 2011). Οι μελέτες αυτές έθεσαν ως προβληματική την ανάγκη για βελτίωση των ευκαιριών διάδρασης κατά την αξιολόγηση των προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα της δειγματοληπτικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τα ηλεκτρονικά προγράμματα επιμόρφωσης σε σύγκριση με την εμπειρία που είχαν από δια ζώσης προγράμματα (βλ. ενότητα 7.2.3). Οι μεταβλητές όμως που αφορούν τη διαδραστικότητα ή τη συνεργασία ήταν μεταξύ αυτών με το

μικρότερο βαθμό ικανοποίησης και επίσης εμφανίζονται μάλιστα ως το κυριότερο εμπόδιο μάθησης (βλ. ενότητα 7.2.4) κατά τη συμμετοχή στα εξ αποστάσεως προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου. Παρά τις όλο και περισσότερες δυνατότητες που προσφέρουν τα σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και οι πλατφόρμες επικοινωνίας (Παυλή – Κορρέ, 2018), δύο εκ των τριών Σ.Ε.Ε. που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η διαζώσης επιμόρφωση πλεονεκτεί στον τομέα αυτό επειδή *«έχεις την άμεση επαφή με τον επιμορφωμένο, τη διάδραση (...) μπορείς να επιμορφώσεις βιωματικά, με παιγνιώδη τρόπο»* (Παράρτημα Ζ).

### **8.1.3. Μαθησιακά εμπόδια και ο παράγοντας της απομόνωσης**

Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας συναντάμε την αναφορά στο αίσθημα της απομόνωσης που συχνά βιώνουν οι συμμετέχοντες σε ηλεκτρονικά προγράμματα, κυρίως λόγω της απόστασης, των δυσκολιών στη χρήση των ψηφιακών μέσων, τον σύντομο χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, την απουσία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπως και την έλλειψη επαρκούς βασικής επιμόρφωσης (Flores & Day, 2006· Μουζάκης, 2011). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συμβαδίζουν με τη ρητορική αυτή, καθώς κανένας εκ των παραπάνω παραγόντων δεν δηλώνονται ως σημαντικό εμπόδιο μάθησης (βλ. ενότητα 7.2.4). Μάλιστα, ακόμη και μεταβλητές όπως η «ανατροφοδότηση» που εμφανίζει χαμηλό βαθμό ικανοποίησης σε σχέση με άλλους τομείς σχεδιασμού των προγραμμάτων (βλ. ενότητα 7.2.3) ή η «εξατομικευμένη μάθηση» αξιολογούνται θετικά από τους επιμορφούμενους συγκριτικά με τη συμμετοχή τους σε διαζώσης προγράμματα επιμόρφωσης. Τα τεχνικά προβλήματα, σύμφωνα και με τα στοιχεία που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις με τους Σ.Ε.Ε. (Παράρτημα Ζ), αποτέλεσαν εμπόδιο μόνο κατά τα πρώτα στάδια της μαζικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, ενώ η ανάγκη για την υλοποίηση μεγαλύτερης διάρκειας προγραμμάτων επισκιάζεται, όπως αναφέραμε και στην αρχή του κεφαλαίου, από την κόπωση που προκάλεσε η αύξηση συνολικότερα του χρόνου μπροστά στις οθόνες κατά τη διάρκεια των μέτρων για την αντιμετώπιση της πανδημίας.

Θεωρούμε ότι στη διαφοροποίηση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης συντέλεσε ότι η κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα του δείγματος είναι μεταξύ 30 και 39 ετών, γενιά εκπαιδευτικών μυημένη στην κουλτούρα της ψηφιακής εποχής (Prensky, 2001), και ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στη δειγματοληπτική

έρευνα (σχεδόν το 80%) έχει κατακτήσει τουλάχιστον το βασικό επίπεδο γνώσεων στις Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών). Επιπλέον, η συμμετοχή στα ηλεκτρονικά προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου (βλ. ενότητα 7.2.2), όπως άλλωστε και συνολικότερα η συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στη χώρα μας (Chisholm, Larson, & Mosseux, 2004), εμφανίζει ισχυρό το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης γεγονός που υποδηλώνει την παρουσία υψηλού επιπέδου *υποκίνησης* (Rogers, 1999) και άρα ευκολότερης προσπέλασης των μαθησιακών εμποδίων. Χαρακτηριστική της θετικής στάσης των συμμετεχόντων ως προς την επίλυση των προβλημάτων που θέτει η εξ αποστάσεως ψηφιακή μάθηση είναι η άποψη μίας εκ των Σ.Ε.Ε. που έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα (Παράρτημα Ζ), η οποία υποστηρίζει ότι *«οι εκπαιδευτικοί έχουν ζήλο για τη δουλειά τους (...)κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος απέκτησαν τόση τεχνογνωσία που (...) πέρα από γνώσεις αναγκαίες για καθημερινές εργασίες, έχουν αυξήσει και τα προσόντα τους μέσα από τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα»*.

#### **8.1.4. Εκπαιδευτικές ανάγκες και σύνδεση με τη διδακτική πράξη**

Σχετικά με τον βαθμό σύνδεσης του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των προγραμμάτων επιμόρφωσης με την διδακτική πραγματικότητα και τις προκλήσεις που αυτή επιφέρει, συναφείς έρευνες (Dooly, 2009· Feiman-Nemser, 2000· Παπαδημητρίου & Σοφός, 2019) είδαμε ότι εγείρουν την προβληματική της έλλειψης συμβατότητας της εισαγωγικής κυρίως επιμόρφωσης με την καθημερινότητα του επαγγέλματος. Υπάρχουν βέβαια και παραδείγματα προγραμμάτων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010) των οποίων τα ευρήματα βρίσκονται στον αντίποδα με τα παραπάνω. Όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτώμενων της παρούσας δειγματοληπτικής έρευνας αποτυπώνουν την ικανοποίησή τους σχετικά με το βαθμό σύνδεσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με την διδακτική πρακτική. Δηλώνουν όμως παράλληλα (βλ. ενότητα 7.2.5) την επιθυμία να υπάρχουν μεγαλύτερης διάρκειας ετήσια υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα. Στο πρώτο μέρος της εργασίας έχουμε ήδη αναφερθεί στην θετική επίδραση που μπορεί να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα μεγαλύτερα των ημερίδων στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007).

Συγκεκριμένα για την εισαγωγική επιμόρφωση, τόσο τα ευρήματα της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας εμφανίζουν ποικιλομορφία στις απαντήσεις για την καθολική εφαρμογή του εξ αποστάσεως μοντέλου σε τέτοιου είδους προγράμματα.

«Θα πρότεινα το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι δια ζώσης» αναφέρει ένας εκ των Σ.Ε.Ε., «αλλά να υπάρχει και το κομμάτι της εξ αποστάσεως κυρίως για την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού ή σε ειδικές περιπτώσεις που η πρόσβαση των συμμετεχόντων είναι πολύ δύσκολη». Η παραπάνω δήλωση παραπέμπει στη μέθοδο της μικτής μάθησης (*blended learning*) (Graham, 2006), πρακτική που όπως είδαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Asderaki & Sideri, 2020· ΔΙΑΠΟΛΙΣ, 2010· Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020· Μουζάκης, 2009, 2011· Τζοβλά & Φαρασόπουλος, 2015) χρησιμοποιείται συχνά για να ενισχύσει την αμεσότητα στην επικοινωνία (Melrose & Bergeron, 2007), ενώ αντικαθίσταται με την αμιγώς ηλεκτρονική μάθηση σε περιπτώσεις που ο πληθυσμός - στόχος διαμένει σε δυσπρόσιτες περιοχές (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

#### **8.1.5. Επικοινωνιακή ικανότητα εκπαιδευτών**

Σε σύνδεση με την παραπάνω παράγραφο, η παρουσία του συντονιστή – μέντορα που με άμεσο τρόπο (*immediacy*) παρέχει διδακτική και συναισθηματική υποστήριξη, αναφέρεται συχνά (Cherian, 2007· Feiman-Nemser, 2000) ως παράγοντας ζωτικής σημασίας για τη σύνδεση ακαδημαϊκής γνώσης και πράξης και την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφούμενων. Ένα εκ των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας αφορούσε στην ικανότητα των εκπαιδευτών να οικοδομούν το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο που λειτουργεί ως δίαυλος παροχής κινήτρων κατά την εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011· Kuo, Belland, Schroder, & Walker, 2014· Melrose & Bergeron, 2007). Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν στο σύνολό τους σημαντικό κίνητρο συμμετοχής τον εκάστοτε συντονιστή του προγράμματος (βλ. ενότητα 7.2.2), παρ' όλα αυτά έκριναν ότι η επικοινωνιακή του ικανότητα κατά παρουσία τους στα ηλεκτρονικά προγράμματα του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (βλ. ενότητα 7.2.3).

Μέρος της αποτελεσματικής επικοινωνίας, όπως αναφέρουν οι Ingersoll και Strong (2011), αποτελούν οι ευκαιρίες συνεργασίας, προσανατολισμού και ανατροφοδότησης που παρέχει ο επιμορφωτής. Μελετώντας τα ευρήματα σχετικά με τον παράγοντα της ανατροφοδότησης, μιας και ήδη έχουμε αναφερθεί στα αποτελέσματα σχετικά με τη διαδραστικότητα των προγραμμάτων στην ενότητα 8.1.2, παρατηρούμε ότι το δείγμα της έρευνας αξιολόγησε θετικότερα τον τομέα αυτό στα εξ αποστάσεως προγράμματα σε σχέση με την ανατροφοδότηση που έλαβε σε δια

ζώσης επιμορφώσεις κατά το παρελθόν (βλ. ενότητα 7.2.3). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο εκτίμησαν την επικοινωνιακή ευχέρεια των συντονιστών, αλλά θεώρησαν επίσης ότι συγκέντρωσαν περισσότερα ανατροφοδοτικά στοιχεία συγκριτικά με το δια ζώσης μοντέλο για να βελτιώσουν το έργο τους. Φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη ότι *«πλέον με όλα τα ψηφιακά εργαλεία που είναι διαθέσιμα, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης μπορούν να αναπτύξουν ανάλογες δεξιότητες (με τη δια ζώσης)»*, σύμφωνα με Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου. Στη βιβλιογραφία πράγματι συναντάμε παραδείγματα σχετικά με τα άλματα προόδου της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Zawacki-Richter & Naidu, 2016), τις προοπτικές εξατομίκευσης και συνεργασίας που παρέχουν (Κωτσίδης & Αναστασιάδης, 2020· Peters, 2003), αλλά και την αξιοποίηση όπως αναφέρει η Χαρτοφύλακα (2010) της *δυναμικής πληροφορίας*, της δυνατότητας δηλαδή παρέμβασης στο εκπαιδευτικό υλικό και μετασχηματισμού (Mezirow, 2007) της γνώσης.

#### **8.1.6. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση στις νησιωτικές περιοχές**

Η ευελιξία που προσφέρουν τα εξ αποστάσεως διδακτικά εργαλεία (Manning-Ouellette & Black, 2017· Pavlis-Korres, Karalis, Leftheriotou, & Barriocanal, 2009· Χαρτοφύλακα, 2010) προδιαθέτει, σύμφωνα με συναφείς έρευνες, θετικά τους εκπαιδευτικούς απομακρυσμένων περιοχών σχετικά με τη αξία της ηλεκτρονικής επιμόρφωσης (ΔΙΑΣ, 2006· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013· Θωμά, Τζοβλά & Φαρασόπουλος, 2015). Στα ευρήματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην εξοικονόμηση χρόνου και κόστους, όπως και στην ομαλότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Θωμά, Τζοβλά & Φαρασόπουλος, 2015). Αποτελεί επίσης λόγο συμμετοχής σε περισσότερα προγράμματα (ΔΙΑΣ, 2006· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013) και μάλιστα διαφαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις τόσο ουσιαστικότερη θεωρείται η συμβολή θεσμών όπως το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου στην προσπέλαση εμποδίων που σχετίζονται με τη νησιωτικότητα (βλ. ενότητα 7.2.6). Στο πλαίσιο αυτό της υποστήριξης περιοχών που βρίσκονται μακριά από τα δια ζώσης κέντρα επιμόρφωσης προτείνεται τέλος η παράλληλη εφαρμογή σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών επικοινωνίας (Παπαδάκης, Παρασκευάς, & Τζιμόπουλος, 2014· Pavlis-Korres, Karalis, Leftheriotou, & Barriocanal, 2009), πρακτική που σύμφωνα

με την άποψη Σ.Ε.Ε. του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου (Παράρτημα Ζ) διευρύνει τις δυνατότητες εξατομίκευσης και αναστοχασμού, καθώς δύναται «οι συμμετέχοντες να μελετούν ή να ανταλλάσσουν τη γνώση στον δικό τους χρόνο και με τον δικό τους ρυθμό».

## **8.2. Συμπεράσματα**

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την υλοποίηση εξ αποστάσεως επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς αξιολογείται θετικά από τους συμμετέχοντες πρόσφατων προγραμμάτων συγκριτικά με το παραδοσιακό δια ζώσης μοντέλο (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015· Αναστασιάδης & Μανούσου, 2017· Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020· Τζοβλάς & Φαρασόπουλος, 2015). Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης αναζητούν όλο και περισσότερες ευκαιρίες προσωπικής ή επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τα προγράμματα όχι μόνο του 2<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου που εξετάζουμε εδώ, αλλά και από άλλους ιδιωτικούς ή δημόσιους φορείς. Η ευελιξία του χρόνου και του τόπου (Χαρτοφύλακα, 2010), όπως και οι δυνατότητες εξατομίκευσης που προσφέρουν τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία (Peters, 2003) αποτελούν σημαντικό κίνητρο συμμετοχής, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς των νησιωτικών περιοχών (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013) που δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στα κέντρα εκπαίδευσης της χώρας.

Από τη σύντομη θητεία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.) αποκομίζουμε ήδη θετικά δείγματα σε σχέση με την υλοποίηση ηλεκτρονικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ρούκστουλ & Καλογιαννάκης, 2020· Στρίγκας, Τσιμπίρης, & Βαρσάμης, 2020). Εκτός από την ευελιξία που ήδη αναφέραμε παραπάνω, παράγοντες που σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τη μεθοδολογία των προγραμμάτων εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης όπως αναλύσαμε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (βλ. ενότητα 7.2.3.). Από την άλλη, μεταξύ των προτάσεων για τη βελτίωση των προγραμμάτων αναφέρονται οι περισσότερες ευκαιρίες διάδρασης κατά την υλοποίηση των ψηφιακών δραστηριοτήτων (βλ. ενότητα 7.2.4), στοιχείο που υπογραμμίζεται συχνά και από συναφείς έρευνες (Θωμά, Τζοβλά, & Φαρασόπουλος, 2015· Μουζάκης, 2009). Αν αναλογιστούμε ότι ο οργανισμός κατά την περίοδο της εξάπλωσης του COVID-19 κρίθηκε να καλύψει δραστικά αυξημένες, σε εύρος και πλήθος, επιμορφωτικές ανάγκες (2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου, 2020), η αξία της συμβολής του κρίνεται ακόμη

πιο ουσιαστική. Οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο αυτή, σύμφωνα με τις απόψεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του θεσμού (Παράρτημα Ζ), συμμετείχαν σε μεγάλα ποσοστά στα εξ αποστάσεως προγράμματα και παράλληλα αναγνωρίζουν την προοπτική της μελλοντικής αξιοποίησης των δεξιοτήτων που κατέκτησαν.

### **8.3. Προτάσεις**

Έρευνες εκτενέστερης κλίμακας και εύρους θα μπορούσαν να εστιάσουν στην σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με στοιχεία από περιοχές με άλλες ή παρόμοιες γεωγραφικές ιδιαιτερότητες και τη συμμετοχή μεγαλύτερου δείγματος. Η χρήση τυχαίου δείγματος με εντονότερα χαρακτηριστικά ετερογένειας (με τη συμμετοχή για παράδειγμα και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), θα προσέφερε αποτελέσματα με μεγαλύτερη γενικευτική ισχύ σε σχέση με τον πληθυσμό – στόχο (Παπαγεωργίου, 2015). Θα ήταν δόκιμη επίσης η μελέτη περιπτώσεων που σχετίζονται με το θεσμό των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου, καθώς λόγω της πρόσφατης θεσμοθέτησής τους (Ν. 4547/2018) δεν υπάρχει ακόμα μεγάλο πλήθος συναφών ερευνητικών δεδομένων. Επιπλέον, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης που είχε ο COVID-19 στο πεδίο της εξ αποστάσεως επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για να διαπιστωθεί αν όντως τα νέα σχεδιαστικά πρότυπα των προγραμμάτων, οι επιπρόσθετες επιμορφωτικές ανάγκες και οι δεξιότητες που κατακτήθηκαν (βλ. ενότητα 7.2.7) αποτέλεσαν χρήσιμα εφόδια για επιμορφωτές και επιμορφούμενους στο διδακτικό τους έργο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.

Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1Α).

Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 60-75.

Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2017). Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ανάπτυξης και οργάνωσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(1Α), 182-190.

Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.

Γαλατά, Π-Β., Βεργίδης, Δ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ., Κεδράκα, Κ., & Τσιμπουκλή, Α. (2017). *Η Διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Στο: Π-Β. Γαλατά (Επιμ.), Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Γκιρτζή, Μ. (2016). Ανιχνεύοντας την πορεία του E-learning στα «Χρονικά της Εκπαίδευσης» και εφαρμόζοντας το σε μια πρόταση για την επιμόρφωση στη



Μουσειακή Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 96-110.

Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΔΙΑΣ (2006). *Οδηγός εφαρμογής*. (Επιμέλεια: Σωτηρίου, Σ., Κουλούρης, Π., Τουλουμάκου, Α., Τσολακίδης, Κ., & Σωτηρίου, Μ.). Αθήνα: Επίνοια.

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

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και κατάρτιση: Διδασκαλία και εκμάθηση. Προς της κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ζυγούρης, Φ., & Μαυροειδής, Ι. (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΚΕΕ ΕΝ. ΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 69-86.

Θεοδωρίτση, Δ., & Καλογρίδη, Σ. Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 110-127.

Θωμά, Ρ., Τζοβλά, Ε., & Φαρασόπουλος, Ν. (2015). Εφαρμόζοντας το μοντέλο της ασύγχρονης και σύγχρονης μικτής μάθησης για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των υποψήφιων Teachers 4 Europe (T4E). *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α).

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, 257-273.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε από <https://eclass.duth.gr>

Κωτσίδης, Κ. Μ., & Αναστασιάδης, Π. (2020). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των «Κοινωνικών Μέσων Δικτύωσης» στη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(3Α), 133-151.

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο: Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 36 - 61). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ.Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Β΄. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Mezirow, J. και Συνεργάτες, (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουζάκης, Χ., κ.α. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης και Ηπείρου. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμ. Α (σσ. 195- 209). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.

Μουζάκης, Χ. (2011). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPICT License στην Ελλάδα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1), 91-118.

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).

Οικονόμου, Χ. Β. (2017). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης: Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 17-34.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). Εισαγωγή. Στο Ι. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Θεωρία δειγματοληψίας* (σσ. 1-16). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1297/1/02\\_chapter\\_01.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1297/1/02_chapter_01.pdf)

Παπαδάκης, Σ., Παρασκευάς, Α., & Τζιμόπουλος, Ν. (2014). *Η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εμπειρία από τη συνδυασμένη χρήση Moddle, LAMS, BBB / Centra και OpenSim*. Ανακτήθηκε από [http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoID/VoID\\_131\\_142.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoID/VoID_131_142.pdf)

Παπαδημητρίου, Σ. Θ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 106-122.

Παπαδημητρίου, Σ. Θ., & Σοφός, Α. (2019). Πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης «Ψηφιακός Γραμματισμός στα Οπτικοακουστικά Μέσα σε Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης»: Αποτελέσματα και Προτάσεις από την Πιλοτική Εφαρμογή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 73-91.

Παπαδοπούλου, Ε., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2015). *Διερεύνηση της επικοινωνίας εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων στα Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (e-KΔΒΜ)*.

Στο Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 23-15 Οκτωβρίου 2015. Τόμος Α' (σσ. 355-365).

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 54 – 61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-learning)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παυλή-Κορρέ, Μ., & Νικολοπούλου, Β. (2015). *Σχεδιάζοντας τα e-KΔΒΜ, απαντώντας στις σύγχρονες απαιτήσεις*. Στο Πρακτικά συνεδρίου «Διά Βίου Μάθηση στη σύγχρονη κοινωνία: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση, Εργασία» 27-28 Ιουνίου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Πετρίδης, Δ. (2015). *Ανάλυση Πολυμεταβλητών Τεχνικών - Εφαρμογές Περιπτώσεων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/2126>

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

Ρούκστουλ, Σ. Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2020). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση διαδικτυακού περιβάλλοντος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με θέμα: Ενσυνειδητότητα για εκπαιδευτικούς. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1B), 82-90.

Στρίγκας, Κ. Π., & Τσιμπίρης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 241-267.

Στρίγκας, Κ. Π., Τσιμπίρης, Α., & Βαρσάμης, Δ. (2020). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών από το 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας. Εφαρμογή,

αποτίμηση και προοπτική. Teacher Training with Distance e-Learning. Application, Valuation and Perspective. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1B), 108-116.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2008). Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση, Εκπαιδευτικό Υλικό, *Επιστημονική Επιμέλεια Κόκκος Α. και Κουτρούμπα Κ., ΥΠΕΠΘ, ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ*.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5075>

Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2010). Προς ένα δυναμικό διδακτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 3(2).

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ally, M., & Tsinakos, A. (Eds.) (2014). *Increasing access through mobile learning*. Vancouver, BC: Commonwealth of Learning Press.

Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources* (Research & Policy Brief). Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Asderaki, F., & Sideri, O. (2020). Teaching EU Values in Schools through European programs during COVID-19 pandemic. The “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” Program. *HAPSc Policy Briefs Series*, 1(1), 259-270.

Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. London: Routledge.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.

- Berge, Z. L. (2003). Planning and managing distance training and education in the corporate sector. In M. G. Moore, (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 601-610). London: Routledge.
- Brace, I. (2018). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research*. London: Kogan Page Publishers.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington: Education Development Center Inc.
- Casey, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual, and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25-46.
- Chisholm, L., Larson, A., & Mosseux, A. F. (2004). *Lifelong Learning: Citizens' Views in Close-Up. Findings from a Dedicated Eurobarometer Survey*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cohen-Almagor, R. (2013). Internet history. In R. Luppigini (Ed.), *Moral, ethical, and social dilemmas in the age of technology: Theories and practice* (pp. 19-39). Pennsylvania: IGI Global.
- Cohen, D. K. & Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement* (CPRE Research Report No. RR-043). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education (CPRE).
- Collins, M. (1994). From self-directed learning to post-modernist thought in adult education: Relocating our object of theory and practice. In M. Hyams, J. Armstrong, & E. Anderson (Eds.), *Proceedings of the 35th Annual Adult Education Research Conference* (pp. 97- 102). Knoxville, TN: University of Tennessee.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research: Developments, Debates, and Dilemmas. In R. Swanson & E. Holton III (Eds.), *Research in Organizations. Foundations and Methods of Inquiry* (pp. 315-326). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Palo Alto, CA: School Redesign Network at Stanford University.

DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Washington, DC: Center for American Progress.

Dooly, M. (2009). New competencies in a new era? Examining the impact of a teacher training project. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, 21(3), 352.

Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5-27.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford review of education*, 28(1), 123-137.

European Commission (2012). *Strategies for improving participation in and awareness of adult learning - European guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/19669.aspx>

Feiman-Nemser, S. (2000). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Occasional Paper Series*, 2000(5), 1.

Fisher, M. J., & Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93-97.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.

Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult education quarterly*, 42(3), 136-148.

Gibson, C. C. (2003). Learners and learning: The need for theory. In M. G. Moore, (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 147-160). London: Routledge.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Gros, B., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 1-23). Switzerland: Springer International Publishing.

Hamilton, D. (1990). *Learning about education: An unfinished curriculum*. McGraw-Hill Education (UK).

Hara, N., & Kling, R. (1999). Students' frustrations with a Web-based distance education course. *First Monday*, 4(12).

Hargreaves, A. (1994). *Development and Desire A Postmodern Perspective*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED372057>

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.

Holton, E. F., & Burnett, M. F. (2005). The basics of quantitative research. In R. Swanson & E. Holton III (Eds.), *Research in Organizations. Foundations and Methods of Inquiry* (pp. 315-326). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Hussein, A. (2009). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined. *Journal of comparative social work*, 1(8), 1-12.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.



Ingesman, L., & Højsholt-Poulsen, L. (2009). *The European Pedagogical ICT Licence Facilitator-training and key competences*. Retrieved from [https://www.ifip.org/wcce2009/proceedings/papers/WCCE2009\\_pap67.pdf](https://www.ifip.org/wcce2009/proceedings/papers/WCCE2009_pap67.pdf)

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice*. (3<sup>rd</sup> ed.). London & New York: Routledge/Falmer.

Karalis, T., & Koutsonikos, G. (2003). Issues and challenges in organising and evaluating Web based courses for adults. *Themes in education*, 4(2), 177-188.

Kateri, M. (2014). *Contingency Table Analysis: Methods and Implementation Using R*. New York: Springer.

Kaufman, D. (1989). Third generation course design in distance education. In R. Sweet (Ed.), *Post-secondary Distance Education in Canada: Policies, Practices and Priorities* (pp. 61-78). Athabasca: Athabasca University and Canadian Society for Studies in Education.

Koulouris, P., & Sotiriou, S. (2006). Building Lifelong Learning Networks of Teachers for the Development of Competence in Teaching in Small Rural Schools. In E. Tomadaki & P. Scott (Eds.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 138-147). Crete, Greece: EC-TEL 2006 Workshops Proceedings.

Kuo, Y. C., Belland, B. R., Schroder, K. E., & Walker, A. E. (2014). K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments. *Distance Education*, 35(3), 360-381.

Lix, L. M., & Keselman, H. J. (2010). Analysis of Variance Repeated Measures Designs. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Science*. (pp. 15-28). New York, NY.: Routledge.

MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International.

Manning-Ouellette, A., & Black, K. M. (2017). Learning leadership: A qualitative study on the differences of student learning in online versus traditional courses in a leadership studies program. *Journal of Leadership Education*, 16(2), 59.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.

- McNamara, J., & Brown, C. (2008). Assessment of collaborative learning in online discussion. In *Proceeding of the ATN Assessment Conference: Engaging students with assessment*, 20-21 November. Adelaide, Australia: University of South Australia.
- Melrose, S., & Bergeron, K. (2007). Instructor immediacy strategies to facilitate group work in online graduate study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 132-148.
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: A review of selected literature. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 204-217.
- Moore, G. M. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, 1, 22-38.
- Moore, G. M. (2003). Preface. In M. G. Moore, (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. ix-xii). London: Routledge.
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- O'Dwyer, L. M., Masters, J., Dash, S., DeKramer, R. M., Humez, A., & Russell, M. (2010). *E-learning for educators: Effects of online professional development on teachers and their students*. Retrieved from [http://www.bc.edu/research/intasc/PDF/EFE\\_Findings2010\\_Report.pdf](http://www.bc.edu/research/intasc/PDF/EFE_Findings2010_Report.pdf)
- Osborne, J. W. (2010). Correlation and other measures of association. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Science*. (pp. 55-70). New York, NY.: Routledge.
- Passmore, D. L., & Baker, R. M. (2005). The basics of quantitative research. In R. Swanson & E. Holton III (Eds.), *Research in Organizations. Foundations and Methods of Inquiry* (pp. 45-55). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Pavlis-Korres, M. P., Karalis, T., Leftheriotou, P., & Barriocanal, E. G. (2009). Integrating adults' characteristics and the requirements for their effective learning in an e-Learning environment. In M.D. Lytras et al. (Eds.), *Third World Summit on the Knowledge Society* (pp. 570-584). Berlin: Springer.

- Peters, O. (2003). Learning With New Media in Distance Education. In Moore, M. G. (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 87-112). London: Routledge.
- 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.
- Pimmer, C., & Pachler, N. (2014). Mobile learning in the workplace: Unlocking the value of mobile technology for work-based education. *Increasing access through mobile learning*, 193-203.
- Rattray, J., & Jones, M. C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of clinical nursing*, 16(2), 234-243.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British educational research journal*, 33(5), 681-701.
- Shapiro, S., & Wilk, M. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Spearman, C. (1904). The Proof and Measurement of Association between Two Things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101.
- Stake, R. E. (2011). Qualitative research and case study. *Silpakorn Educational Research Journal*, 3(1-2), 7-13.
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1, 2-3.
- Sumner, J. (2000). Serving the system: A critical history of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 267-285.
- Waltonen-Moore, S., Stuart, D., Newton, E., Oswald, R., & Varonis, E. (2006). From virtual strangers to a cohesive learning community: The evolution of online group

development in a professional development course. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(2), 287-311.

Winiecki, D. J. (2003). Instructional discussions in online education: Practical and research-oriented perspectives. In Moore, M. G. (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 193-215). London: Routledge.

Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5(1), 1-9.

Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education. *Distance Education*, 37(3), 245-269.

## **NΟΜΟΘΕΣΙΑ**

Διοικητική Απόφαση Φ10.4/4267/2019. Απόφαση Ανάθεσης Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Ευθύνης Σχολικών μονάδων, Ε.Κ. σε Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου των 1ου και 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης.

Κανονιστική Πράξη 1490/Β/2016. Ίδρυση του εργαστηρίου «Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στην Δια Βίου και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση», της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου (ΦΕΚ 1490/Β/25-4-2016).

Ν. 1566/85. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 167/30-09 1985, τ. Α').

Ν. 2009/1992. *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. Α', 18/14-2-1992).

Ν. 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 24/13-02-2002).

Ν. 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 118 Α' / 24-05-2011).

Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

Π.Δ. 127/1977. *Περί οργανώσεως και λειτουργίας παρά τω Κ.Ε.Μ.Ε. Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΜΕ)*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ. 40/12-02-1977).

Π.Δ. 255/1979. *Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΔΕ) και συμπληρώσεως των περί ΣΕΛΜΕ διατάξεων του 459/1978 Π.Δ./τος*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ. 71/13-04-1979).

Υπουργική Απόφαση 158733/ΓΔ4/2018. *Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 4299/Β/27-9-2018).

## **ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

1ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (2018). *Ετήσιος προγραμματισμός δράσεων (Πράξη 2<sup>η</sup>/30-11-2018)*. Ανακτήθηκε από [https://blogs.sch.gr/1pekesna/?page\\_id=18](https://blogs.sch.gr/1pekesna/?page_id=18)

2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (2018). *Στρατηγικός Σχεδιασμός 2018-2021*. Ανακτήθηκε από <https://blogs.sch.gr/2pekesna/anakoinoseis/stratigikos-schediasmos-2018-2019/>

2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (2019). *Έκθεση αποτίμησης του ετήσιου προγραμματισμού 2018-2019*. Ανακτήθηκε από <https://blogs.sch.gr/2pekesna/anakoinoseis/programmatismoi-apologismoi/ekthesi-apotimisis-toy-etisioy-programmatismoy-2018-2019/>

2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου (2020). *Έκθεση αποτίμησης του ετήσιου προγραμματισμού 2019-2021*. Ανακτήθηκε από <https://blogs.sch.gr/2pekesna/anakoinoseis/programmatismoi-apologismoi/ekthesi-apotimisis-toy-etisioy-programmatismoy-2019-2020/>

ΔΙΑΠΟΛΙΣ (2010). *Ταυτότητα του έργου «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»*. Ανακτήθηκε από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/tautotita-praksis>

ΕΛΣΤΑΤ, (2018). *Δελτίο Τύπου: Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Έτος 2016*. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/statistics/-/publication/SJO18/>

ΕΛΣΤΑΤ, (2020). *Δελτίο Τύπου: Έρευνες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά). Λήξη σχολικού έτους 2018/2019*. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/>

European Commission (2006). *European pedagogical ICT Licence*. Retrieved from <https://cordis.europa.eu/project/id/22210>

Eurydice (2020). *Ελλάδα: Διαρκής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-30\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-30_el)

Υ.ΠΑΙ.Θ (2020). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων μας, νέος σχεδιασμός, νέα φιλοσοφία*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/news/44142-19-02-20-epimorfosi-ton-ekpaideftikon-ependysi-sto-anthropino-dynamiko-ton-sxoleion-mas-neos-sxediasmos-neo-filosofia>

## **ΠΑΡΑΤΗΜΑΤΑ**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Επιστολή συμμετοχής στη δειγματοληπτική έρευνα**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διαμοιράζεται στο πλαίσιο της διπλωματικής ερευνητικής εργασίας μου για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση Ενηλίκων" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η έρευνα προσδοκά να μελετήσει σε βάθος τις δυνατότητες αλλά και τα εμπόδια που προκύπτουν σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου κατά την υλοποίηση Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συμβολή σας είναι σημαντική έτσι ώστε να μελετήσουμε τα περιθώρια βελτίωσης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., καθώς και η προοπτική τους ως προς την παροχή προγραμμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης σε δια ζώσης κέντρα επιμόρφωσης. Για την υποβολή του ερωτηματολογίου ακολουθήστε τον πρώτο σύνδεσμο που ακολουθεί του μηνύματος. Σε περίπτωση που δεν έχετε παρακολουθήσει κάποιο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα, σας παρακαλώ δηλώστε το ακολουθώντας τον δεύτερο σύνδεσμο.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συνεργασία,

Καίριος Παναγιώτης - Εκπαιδευτικός ΠΕ70

## Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Απόψεις επιμορφούμενων του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου.

Το παρόν ερωτηματολόγιο διαμοιράζεται στο πλαίσιο της διπλωματικής ερευνητικής εργασίας του φοιτητή Καπύρη Παναγιώτη για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση Ενηλίκων" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η έρευνα προσδοκά να μελετήσει σε βάθος τις δυνατότητες αλλά και τα εμπόδια που προκύπτουν σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου κατά την υλοποίηση Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάγκη για μαζική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση που βίαια δημιούργησε η εξάπλωση της πανδημίας του COVID-19 έφερε το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό έργο του θεσμού σε πρώτο πλάνο. Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των απόψεων επιμορφωτών και επιμορφούμενων εξετάζονται τα περιθώρια βελτίωσης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., καθώς και η προοπτική τους ως προς την παροχή προγραμμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης σε δια ζώσης κέντρα επιμόρφωσης.

\*Required

### Δημογραφικά στοιχεία

Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά, ανώνυμα και πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

#### 1. Φύλο \*

*Mark only one oval.*

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα



2. Ηλικία \*

*Mark only one oval.*

- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60-69

3. Ειδικότητα \*

*Mark only one oval.*

- ☐ ΠΕ70
- ☐ ΠΕ71
- ☐ ΠΕ05
- ☐ ΠΕ06
- ☐ ΠΕ07
- ☐ ΠΕ08
- ☐ ΠΕ11
- ☐ ΠΕ79
- ☐ ΠΕ86
- ☐ ΠΕ91

4. Νησί που υπηρετείτε \*

*Mark only one oval.*

- ☐ Ρόδος
- ☐ Κως
- ☐ Κάλυμνος
- ☐ Κάρπαθος
- ☐ Πάτμος
- ☐ Λέρος
- ☐ Νίσυρος
- ☐ Αστυπάλαια
- ☐ Σύμη
- ☐ Λειψοί
- ☐ Τήλος
- ☐ Χάλκη
- ☐ Κάσος
- ☐ Αγαθονήσι
- ☐ Μεγίστη

5. Σχέση εργασίας \*

*Mark only one oval.*

- ☐ Μόνιμος/η
- ☐ Αναπληρωτής/τρια
- ☐ Μειωμένου ωραρίου

6. Διοικητική θέση \*

*Mark only one oval.*

- ☐ Διευθυντής/ρια
- ☐ Υποδιευθυντής/ρια
- ☐ Πρώην Διευθυντής/ρια - Υποδιευθυντής/ρια
- ☐ Δεν κατέχω - κατείχα διοικητική θέση

7. Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας \*

*Mark only one oval.*

- ☐ <5
- ☐ 5-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ >30

8. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε νησιωτικές περιοχές \*

*Mark only one oval.*

- ☐ <5
- ☐ 5-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ >30

9. Σπουδές \*

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από ένα πεδία

*Tick all that apply.*

- ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
- ☐ ΑΕΙ
- ☐ ΑΤΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Δεύτερο πτυχίο

10. Πιστοποίηση ΤΠΕ \*

*Mark only one oval.*

- ☐ Επίπεδο Α
- ☐ Επίπεδο Β
- ☐ Καμία
- ☐ Άλλο

Ερωτηματολόγιο

Ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Για την υποβολή του ερωτηματολογίου συμπληρώνονται υποχρεωτικά και οι 17 ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

11. Σε πόσα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα που συντόνισε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκετε (2ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου) έχετε συμμετάσχει τα τελευταία 2 διδακτικά έτη; \*

*Mark only one oval.*

- ☐ >5
- ☐ 3-4
- ☐ 1-2

12. Τα εξ αποστάσεως προγράμματα που παρακολουθήσατε κατά τη διετία αυτή τι διάρκεια είχαν; \*

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από ένα πεδία

*Tick all that apply.*

- ☐ Ημερίδα (2-10 ώρες)
- ☐ Βραχείας διάρκειας (10-100 ώρες)
- ☐ Μακράς διάρκειας (100+ ώρες)

13. Η θεματική των εξ αποστάσεως προγραμμάτων που παρακολουθήσατε κατά τη διετία αυτή αφορούσε: \*

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από ένα πεδία

*Tick all that apply.*

- ☐ Διδακτικές μεθόδους - τεχνικές
- ☐ Επικοινωνιακές δεξιότητες
- ☐ Αξιολόγηση
- ☐ Ασφάλεια στο διαδίκτυο
- ☐ Κανόνες υγιεινής (COVID-19)
- ☐ Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- ☐ Τέχνη στην εκπαίδευση
- ☐ Ειδική αγωγή
- ☐ Διαπολιτισμική εκπαίδευση
- ☐ Ψηφιακός εγγραμματισμός
- ☐ Διαχείριση κρίσεων στην τάξη
- ☐ Άλλο

14. Με ποια κριτήρια επιλέξατε τα εξ αποστάσεως προγράμματα στα οποία συμμετείχατε κατά την τελευταία διετία; \*

*Mark only one oval per row.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Προσωπική ανάπτυξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πιστοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεματική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαιδευτής - Συντονιστής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ήταν υποχρεωτικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική επαφή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική εξέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντιμετώπιση κρίσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν συνολικά τα προγράμματα αυτά στις ανάγκες σας; \*

*Mark only one oval.*

- ☐ Καθόλου  
☐ Λίγο  
☐ Αρκετά  
☐ Πολύ  
☐ Πάρα πολύ

16. Πόσο σας ικανοποίησε κάθε ένας από τους παρακάτω παράγοντες που αφορούσαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών; \*

*Mark only one oval per row.*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Περιεχόμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μεθοδολογία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνιακή ικανότητα επιμορφωτών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύνδεση με τη διδακτική πράξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαιδευτικό υλικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψηφιακά εργαλεία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διάρκεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τεχνική υποστήριξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαδραστικότητα - συνεργασία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανατροφοδότηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν συνολικά τα προγράμματα αυτά στις εκπαιδευτικές σας ανάγκες συγκριτικά με δια ζώσης προγράμματα που συμμετείχατε στο παρελθόν; \*

*Mark only one oval.*

- ☐ Καθόλου  
☐ Λίγο  
☐ Αρκετά  
☐ Πολύ  
☐ Πάρα πολύ

18. Πώς θα αξιολογούσατε τη συμμετοχή σας στα προγράμματα αυτά συγκριτικά με δια ζώσης προγράμματα που συμμετείχατε στο παρελθόν; Απαντήστε ξεχωριστά για τον καθένα από τους παρακάτω παράγοντες: \*

*Mark only one oval per row.*

	Πολύ αρνητικά	Αρνητικά	Το ίδιο	Θετικά	Πολύ θετικά
Μεθοδολογία - Τεχνικές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνιακή ικανότητα επιμορφωτών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευελιξία επιλογής χρόνου - τόπου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαιδευτικό υλικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διάρκεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξατομικευμένη μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαδραστικότητα - συνεργασία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιεχόμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανατροφοδότηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύνδεση με τη διδακτική πράξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες αποτέλεσαν εμπόδιο κατά τη συμμετοχή σας στα εξ αποστάσεως προγράμματα που συντόνισε η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκετε (2ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου) τα τελευταία 2 διδακτικά έτη; \*

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Χρήση ψηφιακών εργαλείων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τεχνικά προβλήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αίσθημα απομόνωσης λόγω της απόστασης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσία έντυπου υλικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσία διάδρασης με τον εκπαιδευτή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσία διάδρασης με τους συναδέλφους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσία βιωματικών δραστηριοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη τεχνικής υποστήριξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη ανατροφοδότησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο χρόνος υλοποίησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αδυναμία πρόσβασης μέσω ηλεκτρονικής συσκευής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



20. Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τις φάσεις, τη συχνότητα και τη διάρκεια των προσφερόμενων εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων; \*

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τα προαιρετικά (θεματικά) να είναι μεγαλύτερης διάρκειας διαιρεμένα σε περισσότερες ημερίδες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα προαιρετικά να είναι εκτός ωραρίου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να υπάρχει βραχύχρονο ετήσιο υποχρεωτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η υποχρεωτική επιμόρφωση (π.χ. νεοδιόριστοι) να υλοποιείται αποκλειστικά με την παρακολούθηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Πόσο ουσιαστική κρίνετε συνολικά τη συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες περιοχές όπως αυτή του Ν. Αιγαίου; \*

Mark only one oval.

- ☐ Καθόλου  
☐ Λίγο  
☐ Αρκετά  
☐ Πολύ  
☐ Πάρα πολύ

22. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε απομακρυσμένες περιοχές όπως αυτή του Ν. Αιγαίου συμβάλλει: \*

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στην παρακολούθηση περισσότερων προγραμμάτων;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην εξοικονόμηση χρόνου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη μείωση του κόστους μετακίνησης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην πιο εύρυθμη λειτουργία του σχολείου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Σε ποιο βαθμό έχει δημιουργήσει επιπρόσθετες επιμορφωτικές ανάγκες η συνθήκη που δημιούργησε η μετάδοση του COVID-19; \*

Mark only one oval.

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

24. Σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι νέες αυτές επιμορφωτικές ανάγκες που δημιούργησε η εξάπλωση του COVID-19 με τις παρακάτω θεματικές; \*

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Προσωπική ανάπτυξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση κρίσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξ αποστάσεως επικοινωνία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψηφιακά διδακτικά εργαλεία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διδακτική μεθοδολογία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ειδική αγωγή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υγιεινή - πανδημία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συνέβαλαν τα προγράμματα επιμόρφωσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στην οποία ανήκετε (2ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου) στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σας αναγκών κατά τη διάρκεια της εξάπλωσης του COVID-19; \*

Mark only one oval.

- ☐ Καθόλου  
☐ Λίγο  
☐ Αρκετά  
☐ Πολύ  
☐ Πάρα πολύ

26. Πιστεύετε ότι η ικανοποίηση των αναγκών αυτών μεταφράζεται σε ανάπτυξη δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μετά το πέρας της πανδημίας και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας; \*

*Mark only one oval.*

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

---

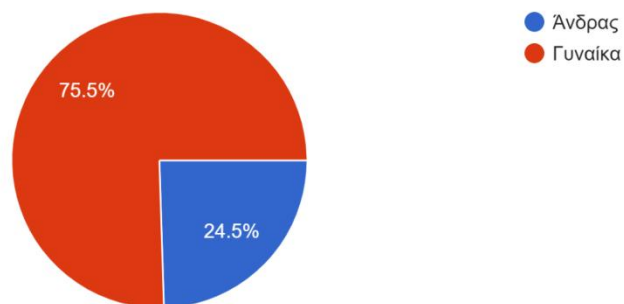
This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

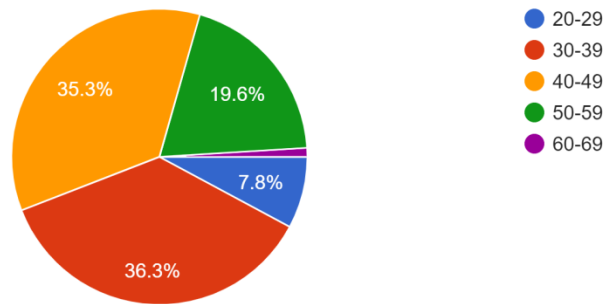
### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Διαγράμματα δημογραφικών χαρακτηριστικών δείγματος ποσοτικής έρευνας

Φύλο

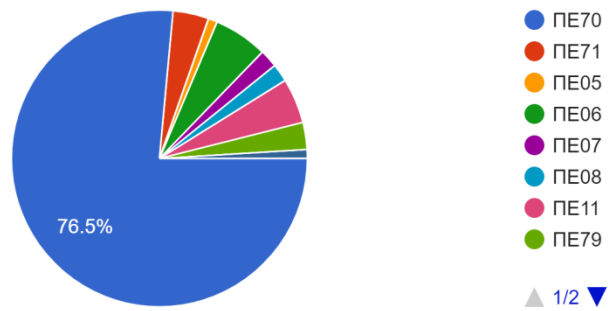
102 responses



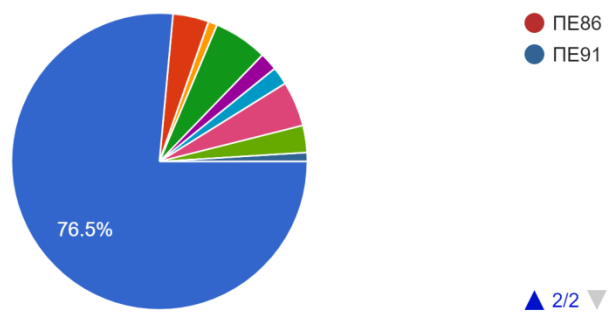
Ηλικία  
102 responses



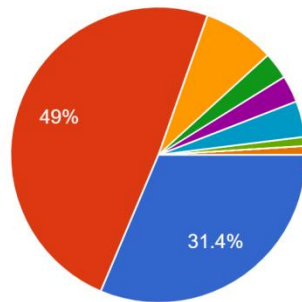
Ειδικότητα  
102 responses



Ειδικότητα  
102 responses



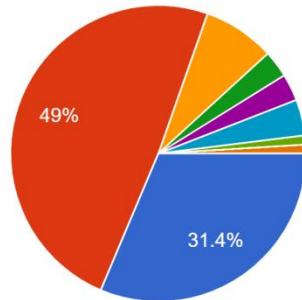
Νησί που υπηρετείτε  
102 responses



- Ρόδος
- Κως
- Κάλυμνος
- Κάρπαθος
- Πάτμος
- Λέρος
- Νίσυρος
- Αστυπάλαια

▲ 1/2 ▼

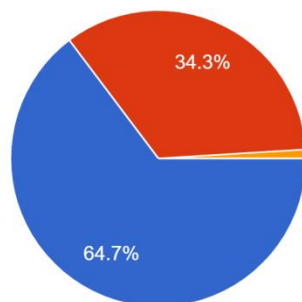
Νησί που υπηρετείτε  
102 responses



- Σύμη
- Λειψοί
- Τήλος
- Χάλκη
- Κάσος
- Αγαθονήσι
- Μεγίστη

▲ 2/2 ▼

Σχέση εργασίας  
102 responses

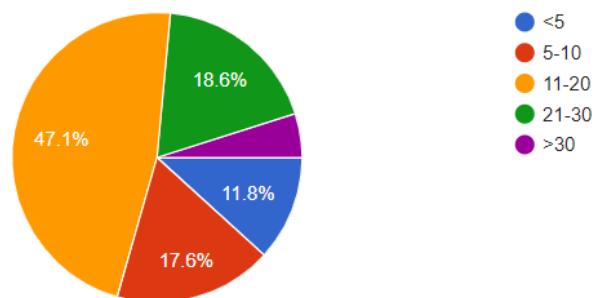


- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Μειωμένου ωραρίου

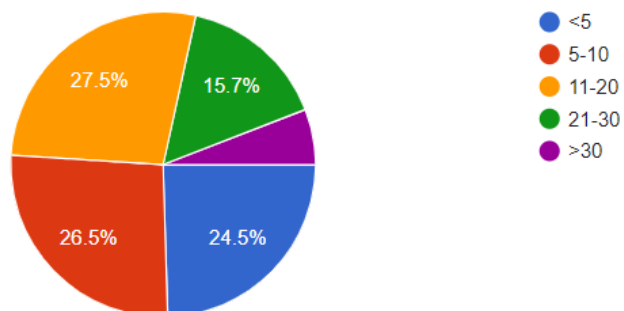
Διοικητική θέση  
102 responses



Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας  
102 responses

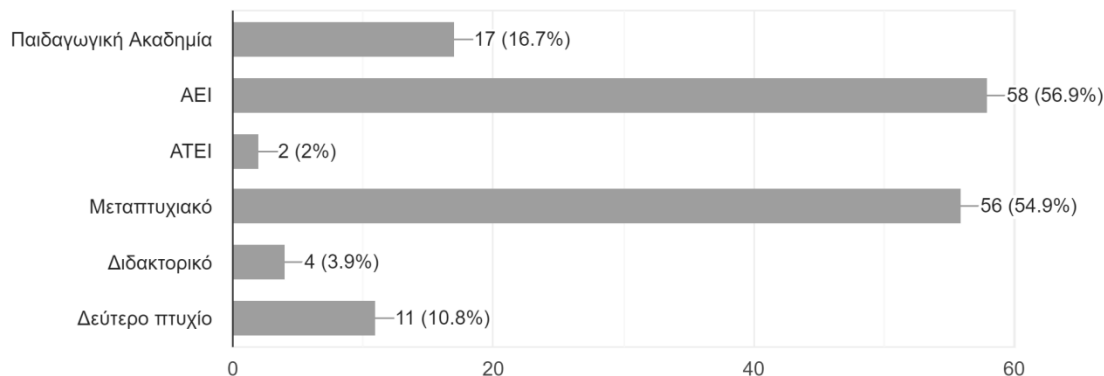


Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε νησιωτικές περιοχές  
102 responses



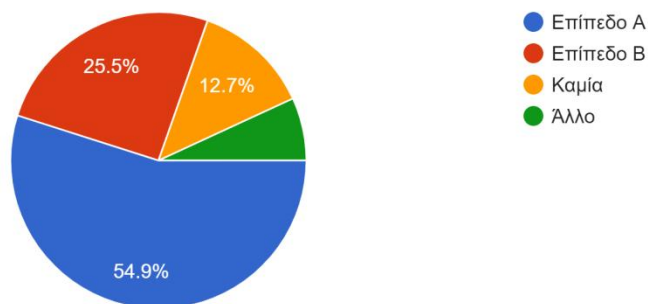
### Σπουδές

102 responses



### Πιστοποίηση ΤΠΕ

102 responses



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Επιστολή συμμετοχής στη συνέντευξη

Κ./Κα.....

Επικοινωνώ μαζί σας με αφορμή τη διπλωματική ερευνητική εργασία μου με τίτλο *"Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων του 2ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου"*, για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα *"Εκπαίδευση Ενηλίκων"* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η έρευνα προσδοκά να μελετήσει σε βάθος τις δυνατότητες αλλά και τα εμπόδια που προκύπτουν σύμφωνα με τις απόψεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του 2ου ΠΕ.ΚΕ.Σ. Νοτίου Αιγαίου κατά την υλοποίηση Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάγκη για μαζική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση που βίαια



δημιούργησε η εξάπλωση της πανδημίας του COVID-19 έφερε το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό έργο του θεσμού σε πρώτο πλάνο. Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των απόψεων επιμορφωτών και επιμορφούμενων εξετάζονται τα περιθώρια βελτίωσης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., καθώς και της προοπτικής τους ως προς την παροχή προγραμμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης σε δια ζώσης κέντρα επιμόρφωσης.

Μέρος της έρευνας αποτελεί η διενέργεια ημιδομημένου τύπου τηλεφωνικών συνεντεύξεων (εντοπισμένη συνέντευξη) με σκοπό τη σε βάθος διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που σας επισυνάπτω στο παρόν ηλεκτρονικό μήνυμα. Οι συνεντευζιάζόμενοι έχουν το δικαίωμα να διατηρήσουν την ανωνυμία τους κατά τη διάρκεια της ηχογράφησης, η οποία θα απομαγνητοφωνηθεί με στόχο τη συγκριτική ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Με σεβασμό προς το έργο σας και τον πολύτιμο χρόνο σας, επιθυμώ τη συμβολή σας στην έρευνα. Μπορείτε να επικυρώσετε την πρόθεσή σας για συμμετοχή στη συνέντευξη συμπληρώνοντας αρχικά την ηλεκτρονική φόρμα με τα δημογραφικά στοιχεία ακολουθώντας τον παρακάτω σύνδεσμο.

Θα ακολουθήσει τηλεφωνική επικοινωνία για τον καθορισμό της ώρας και της ημέρας της συνέντευξης.

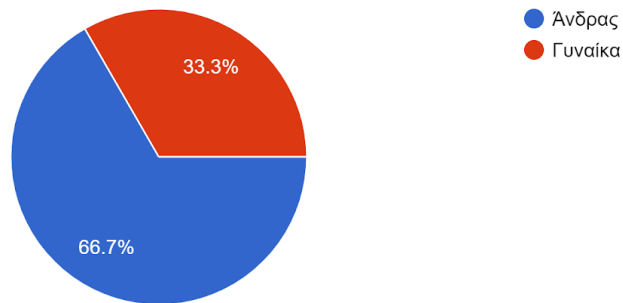
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων. Με εκτίμηση,

Καίριης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Διαγράμματα δημογραφικών χαρακτηριστικών δείγματος ποιοτικής έρευνας

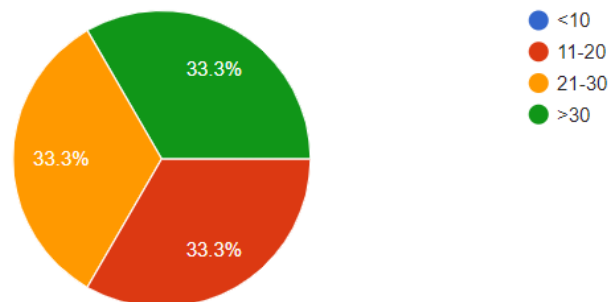
Φύλο

3 responses



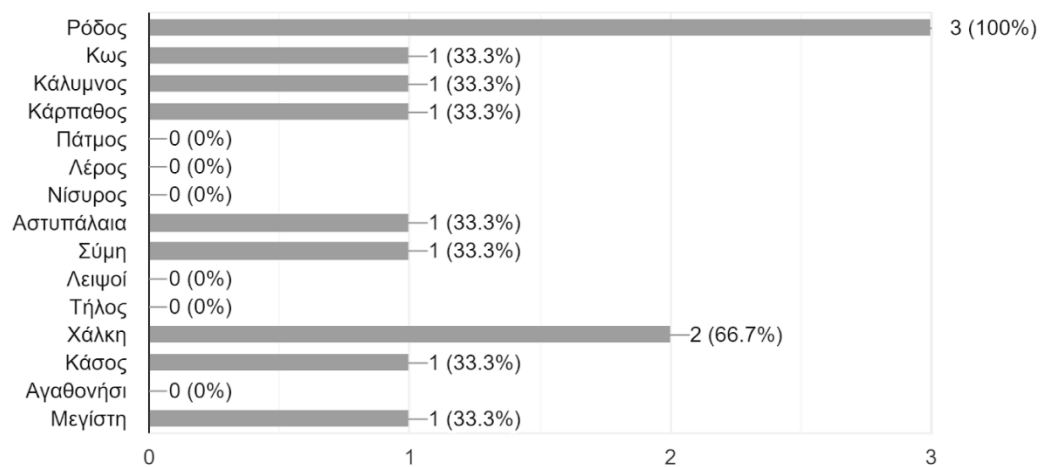
Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας

3 responses



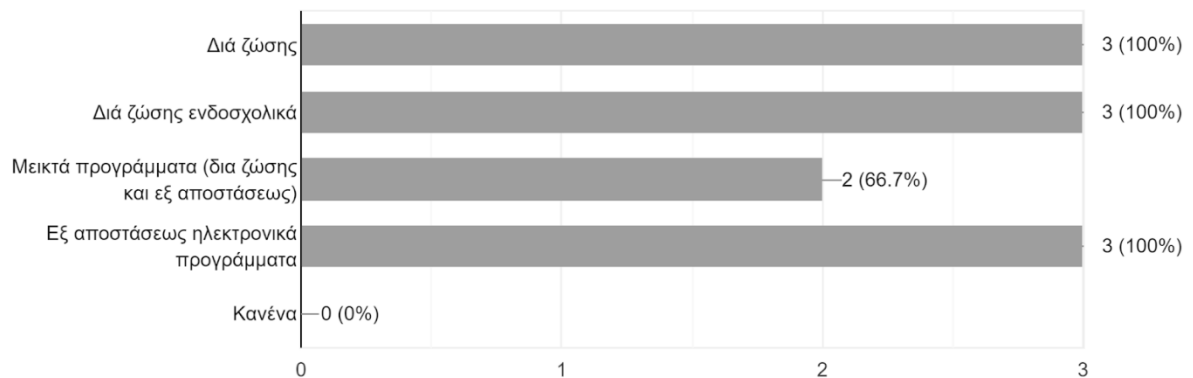
Νησί/ια υπό την παιδαγωγική σας ευθύνη

3 responses



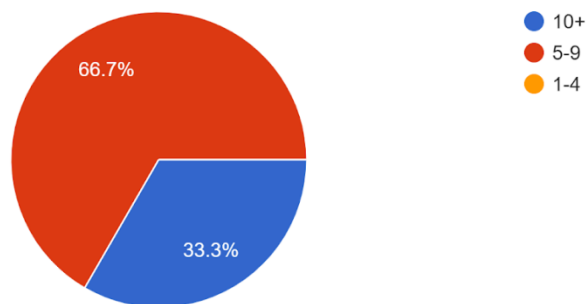
Μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που έχετε συντονίσει στο παρελθόν;

3 responses



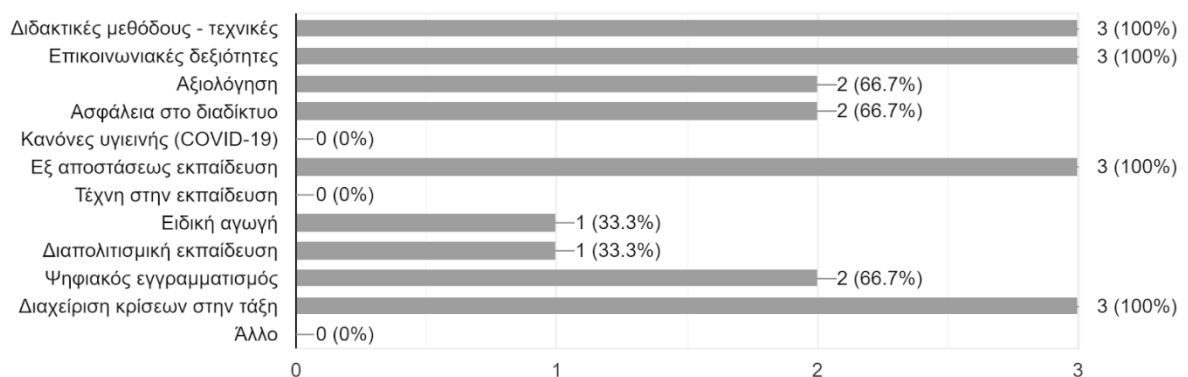
Συνολικός αριθμός εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου τα οποία έχετε συντονίσει:

3 responses



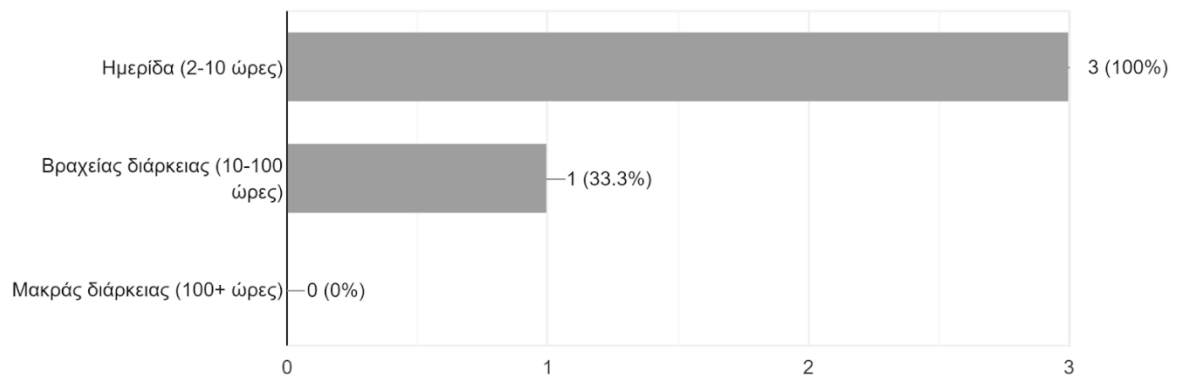
Η θεματική των εξ αποστάσεως προγραμμάτων του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου τα οποία έχετε συντονίσει:

3 responses



Διάρκεια των εξ αποστάσεως προγραμμάτων του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου τα οποία έχετε συντονίσει:

3 responses



#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Ερωτήσεις Συνέντευξης

1. Πώς κρίνετε την έως τώρα εμπειρία σας στο πλαίσιο του συντονισμού εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2<sup>ο</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ν. Αιγαίου;
2. Σύμφωνα με την άποψή σας, ποιες είναι οι διαφοροποιήσεις στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση, ενός εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης σε σχέση με ένα δια ζώσης;
3. Ποια θα ορίζατε ως θετικά στοιχεία των εξ αποστάσεως προγραμμάτων συγκριτικά με δια ζώσης προγράμματα που συντονίσατε στο παρελθόν;
4. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι αποτέλεσαν εμπόδιο κατά την υλοποίηση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων που εσείς συντονίσατε;
5. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το παρόν πλαίσιο που ορίζει τη μορφή (εισαγωγική , δια βίου, υποχρεωτική, προαιρετική) τη συχνότητα και τη διάρκεια (ημερίδα, βραχείας / μακράς διάρκειας) των προσφερόμενων εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων χρήζει βελτίωσης;
6. Πώς κρίνετε το ενδεχόμενο η βασική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να υλοποιείται αποκλειστικά με την παρακολούθηση ηλεκτρονικών εξ αποστάσεων προγραμμάτων;

7. Πόσο ουσιαστική κρίνετε τη συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε περιοχές με γεωμορφολογικές ιδιαιτερότητες όπως το Νότιο Αιγαίο;
8. Έχει δημιουργήσει επιπρόσθετες επιμορφωτικές ανάγκες η νέα συνθήκη της μετάδοσης του ιού COVID-19; Αν ναι, με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συνέβαλαν τα προγράμματα επιμόρφωσης του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου στην ικανοποίησή τους;
9. Σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας μεταφράζεται η ικανοποίηση των αναγκών αυτών σε δεξιότητες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας;

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Απομαγνητοφώνηση Συνεντεύξεων**

### **Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Α΄**

Γεια σας και σας ευχαριστώ για την αποδοχή της πρόσκλησης. Θα ήθελα αρχικά να μου πείτε δυο λόγια για την έως τώρα εμπειρία σας από το συντονισμό εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων.

*Η εμπειρία που έχω είναι από τα τελευταία 3 χρόνια στο πλαίσιο της θητείας μου στο ΠΕΚΕΣ και στα χρόνια ως διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.*

Πώς θα κρίνατε τη μέχρι τώρα εμπειρία σας από το συντονισμό εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων ως Συντονιστής Εκπαίδευσης του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου;

*Συνολικά διενεργήθηκαν χωρίς προβλήματα. Συνήθως είναι προαιρετικά προγράμματα γιατί γίνονται εκτός διδακτικού ωραρίου και συνήθως συμμετέχει πάνω από το 98-99%.*

Σε σχέση με την οργάνωση ανάλογων δια ζώσης προγραμμάτων;

*Θεωρώ ότι τα δια ζώσης είναι αναντικατάστατα γιατί έχεις την άμεση επαφή με τον επιμορφωμένο, τη διάδραση. Μπορείς να πάρεις υλικό έντυπο που μπορεί να μην το*

*έχεις στην εξ αποστάσεως, μπορείς να επιμορφώσεις βιωματικά με παιγνιώδη τρόπο, οπότε γενικά τη θεωρώ καλύτερου τύπου επιμόρφωση.*

*Αν ξεχωρίζατε κάποια θετικά στοιχεία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ποια θα ήταν αυτά;*

*Στον εξ αποστάσεως θεωρώ ότι θετικό είναι η ευελιξία που έχεις με το ωράριο, το ότι δεν υποχρεώνεις τους απομακρυσμένους εκπαιδευτικούς να έρθουν στο κέντρο επιμόρφωσης, δεν χάνονται εργατοώρες.*

*Και εμπόδια που εσείς έχετε συναντήσει στην μέχρι τώρα σταδιοδρομία σας;*

*Κυρίως ο τεχνολογικός εξοπλισμός και οι διαδικτυακές συνδέσεις. Δηλαδή κάποιος μπορεί να μην έχει διαθέσιμη συσκευή εκείνη τη στιγμή ή μπορεί να μην έχουν καλή σύνδεση. Για παράδειγμα σε ένα εξ αποστάσεως που κάναμε, ο άσχημος καιρός δημιουργούσε συνεχείς διακοπές.*

*Με την εξάπλωση της πανδημίας έχει αυξηθεί η προσφορά και η ζήτηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων.*

*Ναι βεβαίως, είναι άλλωστε και ο μόνος δυνατός τρόπος επιμόρφωσης αυτή την περίοδο.*

*Κατά πόσο θεωρείτε ότι το πλαίσιο λειτουργίας των ΠΕΚΕΣ που ορίζει τη μορφή, τη συχνότητα και τη διάρκεια των προσφερόμενων εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αποτελεσματικό; Δηλαδή αν είναι υποχρεωτικά, προαιρετικά, ημερίδες κτλ.;*

*Κοιτάζτε, τα προγράμματα που προσφέρει το 2ο ΠΕΚΕΣ είναι πάρα πολλά. Έχουν επιμορφωθεί όλοι η δάσκαλοι όλων των τάξεων, εκτός από της Α' Δημοτικού που θα γίνει σύντομα. Κάποιοι Συντονιστές έχουν επιμορφώσει και τους γονείς σε θέματα ψυχολογίας, εγώ πέρα από τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών έχω κάνει και πολλές επιμορφωτικές συναντήσεις με τους διευθυντές της περιφέρειάς μου. Τα προγράμματα αυτά είναι ημερίδες που υλοποιούνται εντός του εργασιακού ωραρίου. Αντί δηλαδή να ξεκινάνε όπως πριν στις 8 το πρωί, ξεκινάνε στη 1.30μ.μ. και τελειώνουν στις 5-6 το απόγευμα. Επειδή είδαμε ότι ήταν κουραστικό για τους επιμορφούμενους, τώρα σχεδιάσαμε κάποια προγράμματα 2-3 ωρών, όπως για παράδειγμα με θέμα το παιδικό ιχνογράφημα.*

Θεωρείτε ότι επαρκεί αυτός ο χρόνος για να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών;

*Θεωρώ ότι αρκεί. Στα πολύωρα προγράμματα βεβαίως υπάρχουν και διαλείμματα για να διατηρείται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Όπως σας είπα όμως δε θα συνέκρινα τα προγράμματα με τα δια ζώσης. Η παρούσα είναι μία λύση ανάγκης, που βέβαια στο πλαίσιο που λειτουργεί κάνει πολύ καλά τη δουλειά της.*

Τα προγράμματα για τα οποία μιλάμε τώρα είναι όλα προαιρετικά ή υπάρχουν και υποχρεωτικά;

*Είναι όλα προαιρετικά στο πλαίσιο του νόμου που λέει για την επιμόρφωση οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και με βάση πάντα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Υποχρεωτικές είναι από το Υπουργείο ή από το ΙΕΠ, όπως παράδειγμα για τις ασκήσεις δεξιοτήτων ή για την αξιολόγηση. Πρώτα επιμορφωνόμαστε εμείς και έπειτα εμείς καλούμαστε να επιμορφώσουμε τους εκπαιδευτικούς ή τα στελέχη Εκπαίδευσης. Αυτά έχουν υποχρεωτική μορφή. Φέτος έγινε για την αξιολόγηση στους Διευθυντές.*

Υπάρχει το ενδεχόμενο η βασική επιμόρφωση για νέους εκπαιδευτικούς να γίνεται εξ αποστάσεως ή δεν έχει τεθεί τέτοιο ζήτημα;

*Για νέους εκπαιδευτικούς προς το παρόν όχι αλλά προβλέπεται να συμβεί του χρόνου η εισαγωγική επιμόρφωση για του νέους διορισμούς. Απ' ότι προβλέπεται στο νόμο θα είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ένα μικρότερο ποσοστό ασύγχρονη.*

Εσείς πώς βλέπετε αυτό το ενδεχόμενο; Συμβαδίζει με την άποψη που μου εκφράσατε νωρίτερα ότι θα προτιμούσατε την δια ζώσης επιμόρφωση;

*Αν υπάρχουν ακόμη τα δεδομένα της πανδημίας, είναι η μοναδική μας λύση. Στην περίπτωση αυτή κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η εξ αποστάσεως εισαγωγική επιμόρφωση. Όμως σε κανονικές συνθήκες θα πρότεινα το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι δια ζώσης, αλλά να υπάρχει και το κομμάτι της εξ αποστάσεως κυρίως για την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού ή σε ειδικές περιπτώσεις που η πρόσβαση των συμμετεχόντων είναι πολύ δύσκολη.*

Μάλιστα. Το ερώτημα ακριβώς αφορά κυρίως σε σχολικές μονάδες που δεν έχουν πρόσβαση σε κέντρα επιμόρφωσης. Δηλαδή, σχολικές μονάδες κυρίως που δεν βρίσκονται στην Ρόδο, την έδρα του 2<sup>ου</sup> ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου.

*Σωστά. Στα απομακρυσμένα νησιά είναι δόκιμη η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, καθώς γλιτώνεις μετακινήσεις, εργατοώρες, ξενοδοχεία και άλλα έξοδα. Αυτό βέβαια για την επιμόρφωση. Σαφώς όχι να αντικατασταθεί η δια ζώσης διδασκαλία με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Να είναι δηλαδή εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε άλλη έδρα για παράδειγμα και να κάνουν μάθημα εξ αποστάσεως. Αυτό θεωρώ ότι θα ήταν μία αρνητική εξέλιξη.*

Μένοντας στη συνθήκη που έχει δημιουργήσει ο COVID-19, η οποία έχει επιφέρει αλλαγές σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, έχουν δημιουργηθεί νέες εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τις έρευνες που εκπονεί το ΠΕΚΕΣ σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων στην περιοχή μας;

*Βεβαίως. Πρώτα απ' όλα έχουν αυξηθεί οι ανάγκες γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικότερα πάνω στην αποτελεσματικότερη χρήση των ψηφιακών εργαλείων μάθησης. Έπειτα υπάρχει έντονη ζήτηση από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από γονείς σχετικά με ζητήματα που αφορούν άμεσα την υγειονομική κρίση, ζητήματα σωματική αλλά και ψυχικής υγείας. Όλα αυτά εννοείται ότι γίνονται μόνο εξ αποστάσεως.*

Θεωρείτε ότι η ικανοποίηση των αναγκών που μόλις αναφέρατε καλλιεργούν δεξιότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και στο μέλλον ή αφορούν μόνο την αντιμετώπιση της παρούσας συνθήκης;

*Είναι δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν και ίσως στο μέλλον να εξελίσσουν. Η εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει πλέον τέτοιες ευκαιρίες και μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα μπορούν οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες και όλα τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούνται αυτή την περίοδο να πλαισιώνουν το μάθημα, είτε για την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό από το σπίτι είτε για τον εμπλουτισμό του μαθήματος με σύγχρονα ηλεκτρονικά εργαλεία.*

Είναι ενθαρρυντική η παρατήρησή σας γιατί νομίζω ότι υπάρχει έντονη η ανάγκη, τόσο εντός του επαγγελματικού κλάδου αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία, να αισθανθούμε ότι θα αποκομίσουμε και κάτι καλό μέσα από όλα αυτά τα εμπόδια.



*Θεωρώ ότι ήδη γευόμαστε τους καρπούς αυτής της προσπάθειας. Συζητάω με εκπαιδευτικούς που έχουν 2-3 χρόνια για να βγουν στην σύνταξη και που παρ' όλα αυτά κάθισαν με πείσμα, ατελείωτες ώρες γιατί δεν ήξεραν τα βασικά γύρω από τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες, και έγιναν «ειδικοί» στην εξ αποστάσεως. Άρα βγήκαν πολλά καλά. Έβαλαν στην επαγγελματική τους ζωή και όχι μόνο, απλά εργαλεία που πλέον τους διευκολύνουν στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Υπάρχει και ο ανθρωπιστικός παράγοντας που είναι πολύ σημαντικός.*

*Έχετε δίκιο.*

*Ναι και φανταστείτε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση μόνο στα προγράμματα που προσφέρει το ΠΕΚΕΣ. Καθημερινά το ηλεκτρονικό μου ταχυδρομείο βομβαρδίζεται από προτάσεις σεμιναρίων που γίνονται ανά την Ελλάδα και από διάφορους φορείς. Οι θεματικές επίσης καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος των αναγκών των εκπαιδευτικών, άρα λοιπόν οι επιλογές είναι πάρα πολλές.*

*Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά για την πολύτιμη συμβολή σας. Σας εύχομαι καλή συνέχεια στο έργο σας!*

### **Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Β΄**

*Γεια σας και σας ευχαριστώ για την αποδοχή της πρόσκλησης. Θα ήθελα αρχικά να μου πείτε δυο λόγια για την έως τώρα εμπειρία σας από το συντονισμό εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου.*

*Αυτό που μου αποτυπώνεται είναι ότι παρά την αρχική κούραση και ταλαιπωρία που προκάλεσε η πρόσβαση στις πλατφόρμες και η εν μέρει τεχνοφοβική διάθεση, με οδήγώ την εσωτερική οργάνωση και την αλληλοϋποστήριξη το ΠΕΚΕΣ οργάνωσε πολλά σεμινάρια αρχικά με στόχο να κατακτήσουν οι εκπαιδευτικοί επαρκείς γνώσεις για να δουλέψουν στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Κατά το σχεδιασμό της 2<sup>ης</sup> φάσης επιμόρφωσης που αφορούσε την κατάστρωση διδακτικών σεναρίων μας πρόλαβε το Υπουργείο ότι οργανώνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οπότε δεν προλάβαμε να υλοποιήσουμε αυτό το κομμάτι όπως σχεδιάστηκε.*

Τα προγράμματα που προσφέρει το 2<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ είναι προαιρετικά;

*Είναι προαιρετικά αλλά επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει την αναγκαιότητα, έχει ενταχθεί πολύ μεγάλο ποσοστό. Όσοι γνωρίζω δηλαδή από τις σχολικές κοινότητες είναι σχεδόν όλοι.*

Σε σχέση με το συντονισμό δια ζώσης προγραμμάτων ποιες διαφορές βλέπετε;

*Εγώ επειδή έγινα Συντονίστρια Εκπαίδευσης εν μέσω κορωνοϊού δεν πρόλαβα να συντονίσω δια ζώσης επιμορφώσεις. Όμως ως εκπαιδευτικός και καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου έχω συμμετάσχει σε πολλά δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα. Μια διαφορά είναι ότι επειδή τα προσφερόμενα προγράμματα είναι πολλά, έπειτα από ένα διάστημα υπάρχει μία κόπωση με την εξ αποστάσεως επικοινωνία τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Παρ' όλα αυτά η εξ αποστάσεως, ανεξάρτητα από το πότε θα τελειώσει η πανδημία, ήρθε για να μείνει. Θεωρώ ότι έχουμε ήδη μεταβεί σε μια άλλη εποχή.*

Εσείς βλέπετε κάποια θετικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση;

*Θεωρώ ότι στην προ πανδημίας εποχή δεν πρόκειται να ξαναγυρίσουμε. Αλλάζει και μεθοδολογικά το τοπίο, δηλαδή οι ασύγχρονες πλατφόρμες θα αξιοποιούνται σίγουρα. Μέσω της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης φτάσαμε με τρόπο εύκολο σε πολλούς ανθρώπους στα νησιά, βόλεψε πάρα πολύ. Κάποιος από το σπίτι του, το απόγευμα όταν πίνει τον καφέ του τον βολεύει να ανοίξει τον υπολογιστή του και να μπει σε μία πλατφόρμα για να επιμορφωθεί. Διαφορετικά θα πρέπει να γίνεται αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο του ωραρίου εργασίας του και συνήθως μακριά από τη σχολική μονάδα, που αυτό σημαίνει ειδικές άδειες για τους εκπαιδευτικούς, απουσία από το διδακτικό τους έργο. Εντάξει μπορεί κάποιος να πει ότι τώρα στη μέση μπαίνουν τα εργασιακά δικαιώματα, αλλά ξέρετε θεωρώ ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε ζήλο για τη δουλειά μας, τα εργασιακά μας μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με την επιθυμία που έχουμε να επιμορφωθούμε. Πολλοί εκπαιδευτικοί θα λάβουν μέρος σε επιμορφώσεις που διοργανώνουν τα εργαστήρια των Πανεπιστημίων ή οι Δήμοι. Πέρα από αυτά που διοργανώνουμε εμείς ως ΠΕΚΕΣ, η απήχηση είναι μεγάλη. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται μόνο στη δράση του ΠΕΚΕΣ, ψάχνουν και μόνοι τους να επιμορφωθούνε. Και πάνω σε αυτό θα ήθελα να προσθέσω ότι πραγματικά είμαι περήφανη για την Ελλάδα, γιατί παρά την γκρίνια σε αυτά τα θέματα είναι μπροστά.*

*Από επαφές μου σε άλλες χώρες βλέπω ότι πρωτοπόρησε η Ελλάδα, έκανε άλμα. Και το θαυμάσιο με τους εκπαιδευτικούς είναι ότι κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος απέκτησαν τόση τεχνογνωσία που δεν είχαν πρότερα και νομίζω ότι αν γίνει μια έρευνα τώρα και καταγραφεί κατά πόσο ενισχύθηκε το βιογραφικό τους, θεωρώ ότι θα είναι αυξημένο σε μεγάλο βαθμό. Πέρα από γνώσεις αναγκαίες για καθημερινές εργασίες στη δουλειά, έχουν αυξήσει και τα προσόντα τους μέσα από τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα.*

Συμφωνώ μαζί σας. Βλέπουμε εκπαιδευτικούς ακόμα και με 30 χρόνια προϋπηρεσία να χρησιμοποιούν προγράμματα, εφαρμογές και μεθόδους που πριν ούτε που φαντάζονταν ότι θα είχαν αυτές τις δεξιότητες.

*Βεβαίως στο ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα που συντονίζω συμμετέχουν άνθρωποι με αρκετά χρόνια εμπειρία. Θες να σου πω πόσα χρόνια έχει η μεγαλύτερη; 45 χρόνια και όμως είναι εκεί. Το μόνο που με παρακάλεσε είναι να τα λέω λίγο πιο σιγά για να προλαβαίνει να ακολουθεί. Και λέω εννοείται, «προσκυνώ» την προσπάθειά σας.*

Αναφέρατε στην αρχή της συζήτησής μας για εμπόδια που αρχικά υπήρξαν κατά την υλοποίηση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων. Εντοπίσατε στην πορεία άλλες δυσκολίες;

*Κοιτάζτε το αρχικό ας πούμε πρόβλημα των διαδικτυακών προγραμμάτων με τη συμμετοχή ακόμα και ως 400 εκπαιδευτικών λύθηκε σύντομα. Το Υπουργείο ανταποκρίθηκε και μας έδωσε πρόσβαση στις διευρυμένες δυνατότητες των πλατφορμών, πράγμα που ήταν απαραίτητο γιατί ως Συντονιστές είμαστε υπεύθυνοι για διάφορα νησιά και πολλά σχολεία. Ακόμα και οι όποιες τεχνικές δυσκολίες είχαμε να αντιμετωπίσουμε θεωρώ ότι δεν ήταν εμπόδιο. Ήταν λογικό να συμβεί και το περιμέναμε. Στο Webex έμπαιναν ξαφνικά χιλιάδες εκπαιδευτικών και μαθητών. Δώσαμε το χρόνο στους ανθρώπους που εργάζονταν για την επίλυση αυτών των τεχνικών ζητημάτων και όταν το εξηγήσαμε στους επιμορφούμενους αυτόματα γινόταν αποδεκτό. Αυτά ξεπεράστηκαν σύντομα, γι' αυτό δεν το αναφέρω και ως εμπόδιο. Εμπόδιο κυρίως στάθηκε η φυσική κόπωση των εκπαιδευτικών, που δε θεωρώ ότι φταίει η εξ αποστάσεως ως εξ αποστάσεως αλλά το συνολικό καθημερινό πλαίσιο που δημιούργησε η πανδημία, ο περιορισμός της δραστηριότητας και της κοινωνικότητας. Η ίδια η εξ αποστάσεως δεν ευθύνεται, ευθύνονται όλοι οι άλλοι παράγοντες γύρω από την εξ αποστάσεως. Ακόμη όμως και σε αυτό ανταποκριθήκαμε. Προσωπικά οργάνωσα*

*επιμορφωτικές ημερίδες που αφορούσαν όχι μόνο άμεσα τη διδακτική πράξη, αλλά και σε ανθρώπινο επίπεδο, δηλαδή και στη ψυχοσυναισθηματική στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως και ευρύτερα της σχολικής γιατί έκανα και επιμορφώσεις σε γονείς για το πώς μπορούν να στηρίζουν τα παιδιά τους. Η συμμετοχή και σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν πολύ μεγάλη.*

Θεωρείτε ότι ο χρόνος που προσφέρει ημερίδας είναι επαρκής;

*Ναι. Ναι. Και ειλικρινά πήραμε πολύ ελπιδοφόρα μηνύματα από τους συμμετέχοντες. Ήταν κάτι που χρειάζονταν, και το υποστήριξαν το εξ αποστάσεως.*

Πώς βλέπετε το ενδεχόμενο υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα ή ακόμα και εισαγωγικές επιμορφώσεις να γίνονται αποκλειστικά εξ αποστάσεως; Θεωρείτε ότι θα ήταν αποτελεσματικά αυτά τα προγράμματα;

*Σας είπα, ήρθε για να μείνει. Όλα αυτά τα προγράμματα θα γίνονται εξ αποστάσεως, γιατί τελικά ο τρόπος αυτός εξυπηρέτησε τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύω ότι θα έχουμε εκπαιδευτικούς που θα γκρινιάζουν με τα δια ζώσης. Και σκεφτείτε και το άλλο· εμείς σαν 2<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ είχαμε την ευκαιρία να αναπτύξουμε συνεργασίες με Πανεπιστήμια εκτός Αιγαίου, με καθηγητές, ερευνητικό προσωπικό, και όχι μόνο από τα Πανεπιστήμια, και στον καλλιτεχνικό χώρο, κάνοντας εκδηλώσεις. Δεν υπήρχε περίπτωση να γίνουν αυτά με τα δια ζώσης. Δεν θα έρχονταν όλοι αυτοί οι άνθρωποι στα νησιά, με δικά τους έξοδα και αφήνοντας τη δουλειά τους.*

Η συνθήκη του COVID-19, δημιούργησε επιμορφωτικές ανάγκες, πέρα από την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη που ήδη μου αναφέρατε;

*Νομίζω ότι στην κάθε δυσκολία που ανακύπτει, η οποία είναι μεταβαλλόμενη, έχουμε τεγνωμένα τα αυτιά και αφουγκραζόμαστε και αντιδρούμε πάρα πολύ γρήγορα ως 2<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ. Να το τεκμηριώσω· με το που ανακοινώθηκε η δυνατότητα εμβολιασμού των εκπαιδευτικών αμέσως οργανώσαμε ημερίδα καλώντας ανθρώπους από το χώρο της Ιατρικής να μας ενημερώσουν για ότι είχε να κάνει με το ζήτημα αυτό. Εχτές είχα επιμόρφωση σε συνεργασία με το ΚΕΣΣΥ για αυτό που θα ανακύψει τους επόμενους μήνες. Με άλλα λόγια πέρα από τις ανάγκες που αφουγκραζόμαστε, προσπαθούμε και να προβλέψουμε αυτές που θα ανακύψουν για να προγραμματίσουμε τις δράσεις μας.*

Όλες αυτές τις δεξιότητες που καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός αυτή την περίοδο, πιστεύετε ότι θα του χρειαστούν στην επαγγελματική του σταδιοδρομία;

*Μέσα από όλο αυτό, όλοι μας βγαίνουμε σε μία βελτιωμένη έκδοση του εαυτού μας. Δεν υπάρχει περίπτωση από τη στιγμή που έμαθα, που διευκολύνθηκα να γυρίσω πίσω στην πρότερη κατάσταση. Έχω ήδη περάσει στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, έκανα άλμα. Γι' αυτό, το πιστεύω ακράδαντα, ότι δεν πρόκειται να έχουμε ξανά την κατάσταση του Φεβρουαρίου του 2020. Υπάρχουν και δυσκολίες βέβαια, γιατί ο εκπαιδευτικός έμαθε το εξ αποστάσεως, αλλά ίσως «παραέμαθε». Δημιουργούνται και καταστάσεις εθισμού. Μου λένε εκπαιδευτικοί για παράδειγμα ότι το πρώτο πράγμα που σκέφτομαι να κάνω όταν ξυπνήσω είναι να ανοίξω τον υπολογιστή μου ή να πιάσω το tablet μου... όλα αυτά μαρτυρούν ότι κάτι έχει μπει στη ζωή για τα καλά και χρειάζεται ατομική προσπάθεια για να το ρυθμίσουμε.*

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμβολή σας και κρατάω τον τόνο αισιοδοξία που είχαν τα λόγια σας τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και ατομικά.

*Αυτή δεν είναι και η προοπτική του ανθρώπου; Σκεφτείτε μέσα από την ιστορία του ο άνθρωπος από πού ξεκίνησε και πόσα έχει καταφέρει. Είναι στα πλαίσια της εξέλιξης και της επιβίωσης. Να είστε καλά!*

### **Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Γ'**

Γεια σας και σας ευχαριστώ για την αποδοχή της πρόσκλησης. Θα ήθελα αρχικά να μου πείτε δυο λόγια για την έως τώρα εμπειρία σας από το συντονισμό εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων ως Συντονιστή Εκπαίδευσης του 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου.

*Είμαι Συντονιστής Εκπαίδευσης στο 2<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου από τον Σεπτέμβριο του 2018. Τα προγράμματά μας έχουν αυξηθεί γεωμετρικά κατά τον τελευταίο χρόνο της πανδημίας, τα οποία υλοποιούνται αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Την προηγούμενη περίοδο διοργανώναμε και δια ζώσης επιμορφώσεις.*

Θεωρείτε ότι τα εξ αποστάσεως προγράμματα ήταν αποτελεσματικά συγκριτικά με τα δια ζώσης;

*Η εμπειρία ήταν εποικοδομητική και μπορώ να πω ότι και εγώ διεύρυνα τις γνώσεις σχετικά με τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης στα εξ αποστάσεως προγράμματα. Τα εξ αποστάσεως είχαν το καλό ότι μπορέσαμε να διοργανώσουμε σεμινάρια σε συνεργασία με το ΚΕΣΣΥ, τα κέντρα εκπαίδευσης ψυχολογικής υποστήριξης, τα κέντρα Φυσικών Επιστημών, καθώς και με μέλη του διδακτικού ερευνητικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Αιγαίου όπως και άλλων ΑΕΙ.*

Ποιες κρίνετε ότι είναι οι διαφορές κατά υλοποίηση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων σε σχέση με τα δια ζώσης;

*Στο εξ αποστάσεως μπορούμε να φέρουμε κοντά με εύκολο τρόπο εκπαιδευτικούς από όλα τα νησιά. Μικραίνουν οι αποστάσεις και έχουν την ευκαιρία συμμετοχής ακόμα και εκπαιδευτικοί που αλλιώς δεν θα παρακολουθούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα. Από την άλλη το δια ζώσης έχει το θετικό ότι υπάρχει άμεση διάδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, αναπτύσσονται προσωπικές σχέσεις και δεν υπάρχει κατά κάποιο τρόπο η απομόνωση που δημιουργεί το ηλεκτρονικό μέσο. Πλέον βέβαια με όλα τα ψηφιακά εργαλεία που είναι διαθέσιμα, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω του εξ αποστάσεως μπορούν να αναπτύξουν ανάλογες δεξιότητες.*

Εμπόδια στην υλοποίηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων που εσείς συναντήσατε μέχρι τώρα;

*Η κακή διαδικτυακή σύνδεση ήταν ένα από τα εμπόδια, προβλήματα ήχου και εικόνας. Αυτά βέβαια τα εμπόδια υπήρχαν πολύ νωρίς και ξεπεράστηκαν σε μεγάλο βαθμό σύντομα. Από αυτή την άποψη τα πράγματα κύλισαν ομαλά στην πορεία.*

Αυτά τα προγράμματα είναι κατά βάση ημερίδες;

*Ναι είναι ημερίδες, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούμε να έχουμε 2-3 επαναλήψεις έτσι ώστε να καλύψουμε επαρκώς κάποια θέματα.*

Επίσης, τα προγράμματα αυτά ήταν προαιρετικά ή υλοποιήσατε και υποχρεωτικές επιμορφώσεις;

*Αν γινόταν κατά τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου η συμμετοχή θα ήταν υποχρεωτική. Για μια περίοδο βέβαια κατά την εξάπλωση της πανδημίας, το πλαίσιο ήταν συγκεκριμένο. Στην πορεία ήταν προαιρετικά και εκτός διδακτικού ωραρίου, το*

*πρωί δηλαδή για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μπαίνουν στο webex για να κάνουν μάθημα 2 με 5 το απόγευμα.*

Κρίνετε ότι θα ήταν πιθανή, αλλά και θεμιτή κατά τη γνώμη σας, η υλοποίηση της βασικής ή εισαγωγικής επιμόρφωσης να υλοποιείται στο μέλλον αποκλειστικά εξ αποστάσεως;

*Θα ήταν πιο πρακτικό να γίνονται εξ αποστάσεως, γιατί αν για παράδειγμα η επιμόρφωση αυτή γινόταν πριν την έναρξη του σχολικού έτους, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να παρακολουθούν από τον τόπο κατοικίας τους. Γεγονός που θα σήμαινε εξοικονόμηση χρημάτων και χρόνου. Αν πάλι ήταν κατά τη διάρκεια του πρώτου δεκαημέρου του Σεπτεμβρίου, θα ήταν ευκαιρία να συνεργαστούν και μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί παρακολουθώντας τα ηλεκτρονικά προγράμματα από τη σχολική μονάδα. Μια τέτοια προοπτική προσφέρει την ευελιξία που για μας εδώ στα νησιά είναι απαραίτητη. Αυτό ισχύει για κάθε στάδιο της επιμόρφωσης. Με βάση τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της περιοχής μας, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι ο μόνος τρόπος, ακόμα και μετά το τέλος της πανδημίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν ίσες ευκαιρίες να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο επαγγελματικό τους έργο. Επιπλέον οι πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας δίνουν τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες να μελετούν ή να ανταλλάσσουν τη γνώση στον δικό τους χρόνο και με τον δικό τους ρυθμό.*

Η παρούσα συνθήκη του COVID-19 θεωρείτε ότι δημιούργησε πρόσθετες επιμορφωτικές ανάγκες στους εκπαιδευτικούς;

*Βεβαίως. Κάναμε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τον COVID-19, στα οποία καλέσαμε ειδικούς και είχαν μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς. Επίσης έγιναν προγράμματα γύρω από τον εμβολιασμό και τις ωφέλειές του, όπως και επιμορφώσεις γύρω από τη σχολική διαρροή από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Όλες αυτές οι θεματικές είχαν σχέση με τη περίοδο της κρίσης και την αντιμετώπισή της.*

Όλες αυτές τις δεξιότητες που καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός αυτή την περίοδο, πιστεύετε ότι θα του χρειαστούν στην επαγγελματική του σταδιοδρομία;

*Σίγουρα είναι δεξιότητες που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, ο βαθμός και ο τρόπος βέβαια μένει να φανούν σε βάθος χρόνου. Μην ξεχνάτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα*

έχουν πια ένα επιπλέον μέτρο σύγκρισης, θα μπορούν να εκτιμήσουν αλλιώς τα θετικά της δια ζώσης διδασκαλίας ή να εφαρμόσουν κομμάτια της εξ αποστάσεως που θεωρούν βοηθητικά, όπως για παράδειγμα την εξ αποστάσεως υλοποίηση καινοτόμων σχεδίων σε μικρές ομάδες. Θεωρώ ότι οι εφαρμογές της μεικτής μάθησης, στις οποίες μυήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αυτή την περίοδο θα φανούν χρήσιμες και με το πέρασ αυτής της περιόδου.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά για την πολύτιμη συμβολή σας. Σας εύχομαι καλή συνέχεια στο έργο σας!

#### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Έλεγχος κανονικότητας των εξαρτημένων μεταβλητών με το κριτήριο Shapiro-Wilk**

	Statistic	df	Sig.
I_criteria_personal	,821	102	,000
I_criteria_certify	,901	102	,000
I_criteria_theme	,796	102	,000
I_criteria_educator	,861	102	,000
I_criteria_mandatory	,776	102	,000
I_criteria_social	,888	102	,000
I_criteria_career	,885	102	,000
I_criteria_skills	,773	102	,000
I_criteria_crisis	,856	102	,000
II_program_satisfaction	,839	102	,000
III_satisfaction_content	,881	102	,000
III_satisfaction_method	,873	102	,000
III_satisfaction_comms	,888	102	,000
III_satisfaction_praxis	,895	102	,000



III_satisfaction_material	,892	102	,000
III_satisfaction_tools	,893	102	,000
III_satisfaction_duration	,879	102	,000
III_satisfaction_support	,898	102	,000
III_satisfaction_colab	,882	102	,000
III_satisfaction_feedback	,900	102	,000
IV_satisfaction_compare	,875	102	,000
VI_obstacle_tools	,828	102	,000
VI_obstacle_technical	,880	102	,000
VI_obstacle_isolation	,831	102	,000
VI_obstacle_printed	,815	102	,000
VI_obstacle_colab	,882	102	,000
VI_obstacle_colleagues	,870	102	,000
VI_obstacle_experiential	,894	102	,000
VI_obstacle_support	,881	102	,000
VI_obstacle_feedback	,881	102	,000
VI_obstacle_educators	,809	102	,000
VI_obstacle_duration	,840	102	,000
VI_obstacle_access	,654	102	,000
VII_program_longer	,897	102	,000
VII_program_notworkhrs	,884	102	,000
VII_program_mandatory	,893	102	,000

VII_program_introductory	,910	102	,000
V_compare_method	,812	102	,000
V_compare_comms	,824	102	,000
V_compare_flexible	,785	102	,000
V_compare_material	,846	102	,000
V_compare_duration	,877	102	,000
V_compare_personalize	,893	102	,000
V_compare_colab	,866	102	,000
V_compare_content	,844	102	,000
V_compare_feedback	,866	102	,000
V_compare_praxis	,867	102	,000
VIII_pekes_contribution	,790	102	,000
IX_island_contrib_more	,850	102	,000
IX_island_contrib_lesstime	,784	102	,000
IX_island_contrib_lesscost	,686	102	,000
IX_island_contrib_shorder	,858	102	,000
IX_island_contrib_career	,855	102	,000
X_covid_needs	,836	102	,000
XI_covid_personal	,896	102	,000
XI_covid_crisis	,856	102	,000
XI_covid_comms	,818	102	,000
XI_covid_tools	,792	102	,000
XI_covid_method	,798	102	,000
XI_covid_special	,888	102	,000

XI_covid_health	,815	102	,000
XI_covid_vulnerable	,880	102	,000
XII_pekes_covid	,877	102	,000
XIII_future	,871	102	,000

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ: Πίνακες ελέγχου συσχέτισης μη παραμετρικού συντελεστή Spearman

\*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### ι. Μεταβλητή: Νησί υπηρετήσης

		island	nu_of_pro grams	I_criteria_ personal	I_criteria_ certify	I_criteria_ theme	I_criteria_ educator
Spearman's rho	CorrelationCoefficient	1,000	,114	-,197*	-,101	-,099	,210*
	Sig. (2-tailed)	.	,252	,047	,312	,320	,034
	N	102	102	102	102	102	102

		I_criteria_ mandator	I_criteria_ _social	I_criteria_ _career	I_criteria_ _skills	I_criteria_ _crisis	II_progra m_satisfa
Spearman's rho	CorrelationCoefficient	-,026	-,150	-,328**	-,082	,079	-,076
	Sig. (2-tailed)	,792	,132	,001	,412	,428	,450
	N	102	102	102	102	102	102

		VIII_peke s_contrib	IX_island _contrib_	IX_island _contrib_l	IX_island _contrib_l	IX_island _contrib_	IX_island _contrib_
Spearman's rho	CorrelationCoefficient	-,156	-,163	-,199*	-,172	-,120	-,143
	Sig. (2-tailed)	,117	,102	,045	,085	,229	,151
	N	102	102	102	102	102	102

N	102	102	102	102	102	102
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

ii. Μεταβλητή: *Ηλικία*

		age
Spearman's rho	age	Correlation Coefficient
		1,000
		Sig. (2-tailed)
		.
		N
	nu_of_programs	Correlation Coefficient
		-,096
		Sig. (2-tailed)
		,339
		N
		102
	I_criteria_personal	Correlation Coefficient
		,000
		Sig. (2-tailed)
		,999
		N
		102
	I_criteria_certify	Correlation Coefficient
		-,179
		Sig. (2-tailed)
		,071
		N
		102
	I_criteria_theme	Correlation Coefficient
		-,085
		Sig. (2-tailed)
		,396
		N
		102
	I_criteria_educator	Correlation Coefficient
		,083
		Sig. (2-tailed)
		,405
		N
		102
	I_criteria_mandatory	Correlation Coefficient
		-,030
		Sig. (2-tailed)
		,763
		N
		102
	I_criteria_social	Correlation Coefficient
		,131
		Sig. (2-tailed)
		,189
		N
		102
	I_criteria_career	Correlation Coefficient
		-,212*

	Sig. (2-tailed)	,033
	N	102
I_criteria_skills	Correlation Coefficient	-,070
	Sig. (2-tailed)	,483
	N	102
I_criteria_crisis	Correlation Coefficient	,046
	Sig. (2-tailed)	,648
	N	102
II_program_satisfaction	Correlation Coefficient	,088
	Sig. (2-tailed)	,381
	N	102
IV_satisfaction_compare	Correlation Coefficient	,017
	Sig. (2-tailed)	,863
	N	102
VI_obstacle_tools	Correlation Coefficient	,152
	Sig. (2-tailed)	,128
	N	102
VI_obstacle_technical	Correlation Coefficient	,128
	Sig. (2-tailed)	,200
	N	102
VI_obstacle_isolation	Correlation Coefficient	,038
	Sig. (2-tailed)	,703
	N	102
VI_obstacle_printed	Correlation Coefficient	,132
	Sig. (2-tailed)	,186
	N	102
VI_obstacle_colab	Correlation Coefficient	,019
	Sig. (2-tailed)	,853
	N	102
VI_obstacle_colleagues	Correlation Coefficient	-,074

	Sig. (2-tailed)	,458
	N	102
VI_obstacle_experiential	Correlation Coefficient	-,072
	Sig. (2-tailed)	,470
	N	102
VI_obstacle_support	Correlation Coefficient	,001
	Sig. (2-tailed)	,994
	N	102
VI_obstacle_feedback	Correlation Coefficient	-,019
	Sig. (2-tailed)	,848
	N	102
VI_obstacle_educators	Correlation Coefficient	-,019
	Sig. (2-tailed)	,848
	N	102
VI_obstacle_duration	Correlation Coefficient	-,015
	Sig. (2-tailed)	,879
	N	102
VI_obstacle_access	Correlation Coefficient	,013
	Sig. (2-tailed)	,896
	N	102
VII_program_longer	Correlation Coefficient	,159
	Sig. (2-tailed)	,111
	N	102
VII_program_notworkhrs	Correlation Coefficient	,117
	Sig. (2-tailed)	,242
	N	102
VII_program_mandatory	Correlation Coefficient	,128
	Sig. (2-tailed)	,201
	N	102
VII_program_introductory	Correlation Coefficient	,098

		Sig. (2-tailed)	,327
		N	102
	VIII_pekes_contribution	Correlation Coefficient	,002
		Sig. (2-tailed)	,984
		N	102
	X_covid_needs	Correlation Coefficient	,217*
		Sig. (2-tailed)	,028
		N	102
	XIII_future	Correlation Coefficient	,013
		Sig. (2-tailed)	,898
		N	102

iii. Μεταβλητή: *Αριθμός προγραμμάτων*

		nu_of_programs	
Spearman's rho	nu_of_programs	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	102
	II_program_satisfaction	Correlation Coefficient	-,190
		Sig. (2-tailed)	,056
		N	102
	IV_satisfaction_compare	Correlation Coefficient	-,119
		Sig. (2-tailed)	,232
		N	102
	VIII_pekes_contribution	Correlation Coefficient	-,233*
		Sig. (2-tailed)	,018
		N	102

iv. Μεταβλητή: *Διάρκεια προγραμμάτων*

		program_duration	
Spearman's rho	program_duration	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	102
	VII_program_longer	Correlation Coefficient	-,002
		Sig. (2-tailed)	,985
		N	102
	VII_program_notworkhrs	Correlation Coefficient	-,067
		Sig. (2-tailed)	,503
		N	102
	VII_program_mandatory	Correlation Coefficient	,029
		Sig. (2-tailed)	,771
		N	102
	VII_program_introduutory	Correlation Coefficient	,010
		Sig. (2-tailed)	,924
		N	102

v. Μεταβλητή: *Ικανοποίηση*

		II_program_satisfacti	
Spearman's rho	II_program_satisfaction	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	102
	VIII_pekes_contribution	Correlation Coefficient	,446**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	102
	XIII_future	Correlation Coefficient	,413**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	102