



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως
προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών
εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης
εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ**

ΓΙΑΝΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2021

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



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»



«Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

«Γιαννίδου Μαρία»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Φραγκούλης Ιωσήφ»

«Καθηγητής Παιδαγωγικού τμήματος

Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Καθηγητής-Σύμβουλος ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Ανάγνου Ευάγγελος»

«Καθηγητής-Σύμβουλος ΕΑΠ»

Πάτρα, Ιούλιος 2021

Ευχαριστίες

Με την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ολοκληρώνεται ένας σημαντικός κύκλος στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική μου σταδιοδρομία. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους όσους με στήριξαν στην προσπάθεια αυτή.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή σύμβουλο στην θεματική ενότητα ΕΚΠ64 και επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας κ. Φραγκούλη Ιωσήφ, για την άψογη συνεργασία, την συμπαράσταση και τις γνώσεις που μου παρείχε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Με τις πολύτιμες συμβουλές του με βοήθησε να ξεπεράσω οποιεσδήποτε δυσκολίες. Με τα στοχευμένα σχόλιά του σε κάθε ανατροφοδότηση και με την άμεση ανταπόκρισή του κάθε φορά που χρειαζόταν να επικοινωνήσω μαζί του, με βοήθησε ουσιαστικά να ολοκληρώσω την έρευνά μου.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Ανάγνου Ευάγγελο, τον δεύτερο επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας. Με τα άκρως εποικοδομητικά σχόλιά του αλλά και τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου να ολοκληρώσω με επιτυχία την διπλωματική μου εργασία.

Ευχαριστίες οφείλω επίσης και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την πολύτιμη συμμετοχή τους στην έρευνα που πραγματοποίησα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου αλλά και τα τρία μου παιδιά, για όλη την υπομονή που υπέδειξαν όλα αυτά τα χρόνια. Ήταν πάντα δίπλα μου όταν τους χρειαζόμουν, μου έδειχναν εμπιστοσύνη και με στήριζαν καθημερινά.

Γιαννίδου Μαρία

Περίληψη

Στην εργασία που ακολουθεί επιχειρείται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ. Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς πυλώνες της εκπαίδευσης ενηλίκων και γι' αυτό κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση τους.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Το πρώτο, που είναι το θεωρητικό, αποτελείται από 3 κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στις Νέες Τεχνολογίες στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της χώρας σε αυτές. Στο 2^ο κεφάλαιο επιχειρείται ανάλυση των όρων «αποτελεσματικότητα» αλλά και «ποιότητα» στον χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον διευκρινίζεται πότε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική. Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό. Αυτό αποτελείται από 2 κεφάλαια το 4^ο και το 5^ο. Στο 4^ο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή ο σκοπός, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και το δείγμα της έρευνας. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τόσο από τα ερωτηματολόγια, με πίνακες και γραφήματα, όσο κι από τις συνεντεύξεις. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την διατύπωση των συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα αλλά και με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.



Λέξεις-Κλειδιά: ΤΠΕ, επιμόρφωση Β επιπέδου, αποτελεσματικότητα, ποιότητα, συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Abstract

The following work attempts to investigate the effectiveness of participatory educational techniques in the ICT Level II training programme. Participatory educational techniques are one of the most important pillars of adult education and it was therefore considered particularly important to investigate them.

The work is divided into two parts. The first, which is theoretical, consists of 3 chapters. Chapter 1 refers extensively to new technologies in the field of education as well as to the training of the country's teachers in them. Chapter 2 attempts to analyse the terms "efficiency" and "quality" in the field of education. In addition, it is specified when teacher training can be classified as effective. Chapter 3 presents the participatory educational techniques used in the field of adult education.

The second part of the work is research. This consists of 2 chapters in the 4th and 5th. The 4th chapter of the work presents the methodology of the research, i.e. the purpose, the tools used and the sample of the research. Chapter 5 presents the results of the survey, both from questionnaires, with tables and graphs, and from interviews. Finally, the work concludes with the formulation of conclusions by research question but also with proposals for future research.



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Keywords: ICT, B-level training, effectiveness, quality, participatory educational techniques.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Λέξεις-Κλειδιά:	vi
Abstract	vi
Keywords:.....	vii
Κατάλογος γραφημάτων	x
Κατάλογος Πινάκων	xii
Συνοτομογραφίες-Ακρωνύμια.....	xii
Εισαγωγή.....	1
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	2
Θεωρητικό Πλαίσιο	2
1 ^ο Κεφάλαιο: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες.....	2
1.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	2
1.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «επιμόρφωση»	4
1.1.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	4
1.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.	5
1.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «ΤΠΕ».	5
1.2.2 Ιστορική αναδρομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. στην Ελλάδα	6
1.2.3 Επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε.....	8
1.2.3.1 Επιμόρφωση Α' Επιπέδου.	8
1.2.3.2 Επιμόρφωση Β' Επιπέδου.	9
1.2.3.3 Νέο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου.	11
1.2.3.3.1 Επιμόρφωση Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε.....	12
1.2.3.3.2 Επιμόρφωση Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε.....	14
1.3 Σύνοψη κεφαλαίου	17
2 ^ο Κεφάλαιο: Η αποτελεσματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης	18

2.1 «Αποτελεσματικότητα» και «ποιότητα» στον χώρο της εκπαίδευσης- Εννοιολογική αποσαφήνιση των δύο όρων	18
2.2 Η έννοια της αποτελεσματικότητας	19
2.2.1. Σχολική-Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα	20
2.2.2 Έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα	22
2.3. Αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων	25
2.4 . Αποτελεσματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών	26
2.5 Σύνοψη κεφαλαίου	27
3 ^ο Κεφάλαιο. Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	28
3.1. Εισαγωγικά για τον όρο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	28
3.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές»	29
3.3. Τα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών	30
3.3.1. Ομάδες Εργασίας	30
3.3.2. Χιονοστιβάδα	34
3.3.3. Μελέτη περίπτωσης	34
3.3.4. Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming).....	35
3.3.5. Ερωτήσεις-απαντήσεις και Συζήτηση	37
3.3.6. Πρακτική άσκηση.	38
3.3.7. Παίξιμο ρόλων	40
3.4. Κριτήρια επιλογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών	40
3.5 Η σημασία των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων ..	41
3.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η θέση του σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.....	43
3.7 Σύνοψη κεφαλαίου	45
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	46
Ερευνητική προσέγγιση	46
4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας	46
4.1. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	46
4.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	47
4.3 Μέθοδος έρευνας	48
4.3.1 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.	50
4.3.2 Εργαλεία της έρευνας.....	51

4.3.2.1 Ερωτηματολόγιο.....	51
4.3.2.1.1 Δομή του ερωτηματολογίου.....	51
4.3.2.2 Συνέντευξη	54
4.3.2.2.1 Δομή της συνέντευξης.....	54
4.3.2.2.2 Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων	55
4.3.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	56
4.3.3.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου	58
4.3.3.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία συνέντευξης.....	59
4.3.4 Περιορισμοί της έρευνας	60
4.4 Σύνοψη κεφαλαίου	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	62
5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων: μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση.....	62
5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία	62
5.1.2 Βαθμός εφαρμογής συμμετοχικών τεχνικών	65
5.1.3 Είδη συμμετοχικών τεχνικών.....	71
5.1.4 Συμβολή συμμετοχικών τεχνικών.....	78
5.1.5 Στάση εκπαιδευόμενων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.....	83
5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων συνέντευξης	92
5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην συνέντευξη	92
5.2.2. Συχνότητα εφαρμογής συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών	92
5.2.3 Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στους εκπαιδευόμενους	97
5.2.5 Συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην μάθηση των μαθητών	101
5.3 Σύνοψη κεφαλαίου	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	103
6.1 Βαθμός εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές	103
6.2 Είδη συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτές	105
6.3 Συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη μάθηση και την αποτελεσματική συμμετοχή στο πρόγραμμα επιμόρφωσης	107
6.4 Στάση που υιοθέτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως προς τη χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ΤΠΕ Β επιπέδου;.....	108

6.5 Επίλογος	110
6.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	111
Βιβλιογραφία	112
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	112
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I	128
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II	133
Ερωτήσεις συνέντευξης.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III	136
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	136

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Κατανομή ως προς το φύλο.....	60
Γράφημα 2: Κατανομή ως προς την ηλικία.....	61
Γράφημα 3: Κατανομή ως προς τη διδακτική εμπειρία.....	61
Γράφημα 4: Κατανομή ως προς το μορφωτικό επίπεδο.....	62
Γράφημα 5: Κατανομή ως προς την ειδικότητα.....	63
Γράφημα 6: Συχνότητα εφαρμογής παραδοσιακών εκπαιδευτικών τεχνικών	64
Γράφημα : 7 Συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.....	65
Γράφημα 8: Συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών συναντήσεων.....	66
Γράφημα 9: Δυσκολίες επιμορφωτών στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.....	67
Γράφημα 10: Ευκολία αξιοποίησης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους επιμορφωτές.....	68

Γράφημα 11: Ύπαρξη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών.....	69
Γράφημα 12: Συχνότητα χρήσης τεχνικής «ερώτηση-απάντηση - συζήτηση».....	70
Γράφημα 13: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής «ομάδων εργασίας».....	71
Γράφημα 14: Συχνότητα χρήσης τεχνικής «παιχνιδιού ρόλων»	72
Γράφημα 15: Συχνότητα χρήσης «καταιγισμού ιδεών»	73
Γράφημα 16: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής «χιονοστιβάδας»	74
Γράφημα 17: Συχνότητα χρήση τεχνικής «μελέτης περίπτωσης»	75
Γράφημα 18: Συχνότητα χρήσης τεχνικής «πρακτικής άσκησης»	76
Γράφημα 19: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ενεργή συμμετοχή στο μάθημα	77
Γράφημα 20: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εποικοδομητική συνεργασία με τους άλλους	78
Γράφημα 21: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας	79
Γράφημα 22: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην απόκτηση νέων χρήσιμων γνώσεων	80
Γράφημα 23: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αφομοίωση γνώσεων	81
Γράφημα 24: Αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	82
Γράφημα 25: Προαγωγή θετικής στάσης απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	83
Γράφημα 26: Επαναξιολόγηση τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους	84
Γράφημα 27: Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας προς περισσότερο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	85
Γράφημα 28: Συχνή εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών	86
Γράφημα 29: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές	87



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Γράφημα 30: Συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων από τους μαθητές	88
Γράφημα 31: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου	89

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συστάδες εκπαιδευτικών Β2 προγράμματος επιμόρφωσης.....	15
---------------------------------------------------------------------------	----

Συντομογραφίες-Ακρωνύμια

ΕΔΕΤ Εθνικό Δίκτυο Κορμού
ΚΤΠ Κοινωνία Της Πληροφορίας
ΥΠΕΠΘ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΚΠΣ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΤΠΕ Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
I.C.T. Information and Communication Technology
ΑΕΙ Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΕΙ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΕΔΕΤ Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας
ΚΤΠ Κοινωνία της Πληροφορίας
ΕΣΠΑ Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΠ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

ΚΣΕ Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης

ΕΛ/ΛΑΚ Ελεύθερο Λογισμικό / Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται γραμμική αύξηση στη χρήση Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία (Stochman, 2018). Η ίδια η Παγκοσμιοποίηση, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη καθώς και οι νέες κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις που έχουν εδραιωθεί στον εκπαιδευτικό χώρο έχουν αλλάξει ριζικά το περιβάλλον μάθησης (Νικολακάκη, 2003). Οι εκπαιδευτικοί θέλοντας να συμβαδίζουν με τα νέα δεδομένα δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για επιμόρφωση καθώς και για ψηφιακό γραμματισμό. Μερικές φορές μάλιστα αναθεωρούν παλιές δικές τους πρακτικές καθώς και τρόπους διδασκαλίας (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013). Με την ψηφιακή επανάσταση (digitalrevolution) που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια βελτιώθηκε η ποιότητα μάθησης. Με την χρήση νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον, συμμετοχή των μαθητών καθώς και αύξηση της αυτενέργειάς τους (Αναστασιάδης, 2010). Αυτός είναι και ο λόγος που πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και σχολεία σε παγκόσμιο επίπεδο σπαταλούν μεγάλα χρηματικά ποσά αλλά και ανθρώπινο δυναμικό για την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Stochman, 2018).

Στην παρούσα μελέτη εστιάζεται η έρευνα στο Β΄ επιπέδου πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα ερευνάται η αποτελεσματικότητα της χρήσης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα. Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ένας κεφαλαιώδης πυλώνας του χώρου της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι λογικό να αποτελούν αντικείμενο σημαντικών ερευνών τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και σε άλλες χώρες.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητικό Πλαίσιο

1^ο Κεφάλαιο: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες

1.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι εξελίξεις στην εποχή της Τεχνολογίας, της Επικοινωνίας και της Συνεργασίας έχουν ως αποτέλεσμα να αναθεωρηθούν οι απαιτούμενες δεξιότητες των εκπαιδευτικών ώστε να είναι αποτελεσματικοί αλλά και να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου (Παπαδάκης, Παρασκευάς & Τζιμόπουλος, 2014). Ο Day (1999), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι το «κλειδί» για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου γιατί είναι οι κύριοι μεταδότες γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων. Εξάλλου, απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχούς πορείας του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι η επιτυχής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού του προσωπικού. Για να εκπληρώσουν όμως με επιτυχία του εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν κάθε φορά πρέπει να προετοιμάζονται σωστά και να υποστηρίζονται ουσιαστικά. Για να μπορέσουν να εμφυσήσουν στους μαθητές τους τα ιδεώδη και τα οφέλη που μας παρέχει η δια βίου μάθηση πρέπει οι ίδιοι να λειτουργήσουν ως παράδειγμα με την δική τους «ακούραστη» διάθεση για μάθηση. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν επιτυχώς στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις του έργου τους κρίνεται αναγκαίο να επιμορφώνονται συνεχώς (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014). Η διαρκής ανανέωση των γνώσεων και οι αναπτυσσόμενοι ρυθμοί της κοινωνίας καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως το μέσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2019). Σύμφωνα με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν αποτελεσματική υποστήριξη σε προσωπικό αλλά και επαγγελματικό επίπεδο σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους και ιδίως όταν είναι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση.

Μέσω της επιμόρφωσης, αναθεωρώντας οι ίδιοι δικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις θα επιτύχουν να φτάσουν στο στάδιο του κριτικού στοχασμού το οποίο είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό επίτευγμα των ενήλικων εκπαιδευομένων και αποτελεί ταυτόχρονα τον πυρήνα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης (Merizow, 2007. Λιντζέρης, 2010). Για τους Σακκούλη, Ασημάκη και Βεργίδη (2017) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία μετασχηματισμού της πρακτική τους μέσω της εμπειρίας καθώς της συμμετοχής τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατη. Περικλείει μέσα της την τυπική εκπαίδευση, που πραγματοποιείται μέσω των Πανεπιστημίων, την μη-τυπική, που περιλαμβάνει τα σεμινάρια και τα επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και την άτυπη εκπαίδευση. Οι τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους καθώς και οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται και από τις τρεις μορφές εκπαίδευσης που λαμβάνουν καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (Ράικου, 2011).

Η επιμόρφωση μπορεί να συντελεστεί μέσα στον χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτόν. Για την Ζηλιασκοπούλου (χ.χ) η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την βελτίωση, την στήριξη αλλά και την ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν επιμόρφωση μέσα στη σχολική μονάδα είναι πιο θετικοί στην εφαρμογή στην τάξη των όσων διδάχτηκαν. Επιπλέον τα θετικά αποτελέσματα αυτού του είδους της επιμόρφωσης φαίνεται να διαρκούν περισσότερο στο πέραςμα του χρόνου.

1.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «επιμόρφωση»

Επιμόρφωση για τον Κόκκο (1999) είναι η: *«παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα ώριμα και ενήλικα, όχι ηλικιακά, αλλά με βασικό κριτήριο την υπευθυνότητα και την κοινωνική εμπειρία»*. Ο Bolam (1986) προσπάθησε να ορίσει την επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Γι' αυτόν επιμόρφωση είναι οι δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίες έπονται της αρχικής τους επαγγελματικής κατάρτισης και έχουν ως στόχο τους την βελτίωση της επαγγελματικής τους γνώσης, των δεξιοτήτων και στάσεων ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι κατά την διδασκαλία τους.

1.1.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στον ελληνικό χώρο η επιμόρφωση γίνεται θεσμός ακριβώς μετά την μεταπολίτευση, στα πλαίσια μιας προσπάθειας βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2012). Το έτος 1990 αποτελεί την αρχή των προσπαθειών εκσυγχρονισμού της Ελλάδας ώστε να συμβαδίζει με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Πασιάς, 2006). Τα τελευταία έτη παρατηρείται μια έντονη δραστηριότητα γύρω από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και προγραμμάτων ειδικής στόχευσης (Σιμόπουλος, 2014). Όμως η μόνη προσπάθεια θεσμοθετημένης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από το 2000, ήταν η εισαγωγική επιμόρφωση που αφορούσε τους νεοδιόριστους καθώς και η επιμόρφωση στη χρήση Νέων Τεχνολογιών Α' και Β' επιπέδου (Αναστασιάδης, 2010).

Βέβαια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συναντά πολλές δυσκολίες. Οι σχεδιαστές των επιμορφωτικών δράσεων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η Παπαναούμ (2003) αναφέρει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί *«...χρειάζονται επιμορφωτική υποστήριξη σε θέματα τα οποία ελάχιστα ή και καθόλου δεν έχουν διδαχτεί κατά τις σπουδές τους, αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο τους, όπως προκύπτει από τη βιωματική τους εμπειρία»*.

Επιπλέον όλα τα ιδανικά σενάρια μάθησης που πρεσβεύουν τα επιμορφωτικά προγράμματα αρκετές φορές είναι δύσκολο να εφαρμοστούν κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης. Η μικρή διάρκεια των προγραμμάτων, η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη αποτελούν κάποια από τα εμπόδια που εμφανίζονται συνήθως (Λυντζερίνου, 2015). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2016), το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα είναι ήδη προκαθορισμένο από τους διοργανωτές του προγράμματος πριν τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Δεν λαμβάνονται δηλαδή υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και λείπει ουσιαστικά η κατανόηση που έπρεπε να υπήρχε σχετικά με το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στην χώρα μας.

1.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. αποτελεί πλέον μια αναγκαιότητα στην σύγχρονη κοινωνία στην οποία ζούμε. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σωστά και αποτελεσματικά τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ οι επιμορφούμενοι εξοικειώνονται με την ψηφιακή κουλτούρα και ταυτόχρονα ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους (Καλεράντε & Ελευθεράκης, 2014).

1.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «ΤΠΕ»

Ο όρος «ΤΠΕ» (Τεχνολογίες/α Πληροφορίας & Επικοινωνιών) αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο «ICT» (Information and Communications Technologies). Οι ΤΠΕ είναι οι διαθέσιμες ψηφιακές τεχνολογίες που βασίζονται στη χρήση της ψηφιακής πληροφορίας καθώς και στη αποστολή της μέσω επικοινωνιακών δικτύων, ιδίως του διαδικτύου (Δημητριάδης, 2015). Ο Κόμης (2004) αναφέρει ότι: *«ως ΤΠΕ ορίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν αφενός την επεξεργασία και τη μετάδοση ποικιλίας*



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των μηνυμάτων».

Οι «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (ICT in Education) είναι η εδραίωση καθώς και η καθημερινή χρησιμοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία (Δημητριάδης, 2015). Ο Παπασταματίου (2010) αναφέρει ότι: *«στο χώρο της εκπαίδευσης ως ΤΠΕ θεωρούνται οι εφαρμογές, οι μέθοδοι και τα προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογίας και επιστήμης που έχουν να κάνουν με τη συγκέντρωση, διακίνηση, γνωστοποίηση και μελέτη οποιασδήποτε πληροφορίας σε κάθε μορφή της, με βασικό ωστόσο εργαλείο τον Η/Υ».*

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε προτεραιότητα των κυβερνήσεων τα τελευταία χρόνια. Αυτό φαίνεται και από την στάση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οποία ήδη από το 1995 αναφέρει ότι είναι καίριας σημασίας η αξιοποίηση της εκπαίδευσης με σκοπό την στήριξη της «κοινωνίας της μάθησης» βασισμένη στην «κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης» (European Commission, 1995)

1.2.2 Ιστορική αναδρομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. στην Ελλάδα

Κατά την δεκαετία του 1990, μέσω του δεύτερου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β' ΚΠΣ) ξεκινά η δημιουργία διαδικτυακών ηλεκτρονικών υποδομών στον χώρο της εκπαίδευσης. Η όλη προσπάθεια ξεκίνησε από τα Πανεπιστήμια. Η σημαντικότερη όμως πρωτοβουλία ήταν η σύσταση του Εθνικού Δικτύου Έρευνας και Τεχνολογίας (ΕΔΕΤ) το οποίο διασύνδεσε όλα τα ΑΕΙ, τα ΤΕΙ, τα ιδρύματα έρευνας και το σχολικό δίκτυο προσφέροντας σύγχρονες υπηρεσίες σε πραγματικό χρόνο στον εκπαιδευτικό χώρο. Στη συνέχεια, ακολούθησαν κι άλλα μεγάλα προγράμματα ένταξης και εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πιο σημαντικό είναι το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚΤΠ), που πραγματοποιήθηκε μέσω του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Το μέγεθος του



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

προγράμματος ήταν τεράστιο αν αναλογιστεί κανείς ότι ένα τρισεκατομύριο δραχμές, σχεδιάστηκε να δαπανηθεί κατά το διάστημα 2001-2008. Μετά το 2009 ακολούθησαν κι άλλες δράσεις μέσω από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ψηφιακής Σύγκλισης (Καλογήρου & Παναγιωτόπουλος, 2016).

Βέβαια η μαζικότερη προσπάθεια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας γύρω από τις ΤΠΕ έγινε το διάστημα 2000-2005 και αφορούσε 76.000 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας με τίτλο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση» (ΤΠΕ Α' επιπέδου) (ΥΠΕΠΘ 2003).

Έπειτα ακολούθησε η επιμόρφωση Β' επιπέδου η οποία ξεκίνησε το 2008 (Γκλαβάς, Μπαμπά, Παπασακελλαρίου, Βεντούρης, & Σκαλτσάς, 2010). Στο διάστημα 2009-2015 η επιμόρφωση Β' επιπέδου, ήταν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που αποτελούσε την συνέχεια της επιμόρφωσης Επιπέδου. Όμως από το 2017 έως και το 2020 το πρόγραμμα Β' επιπέδου διχοτομήθηκε σε Β1 και Β2 και διεξάγεται χωριστά. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αφού ολοκληρώσουν το Β1 τμήμα της επιμόρφωσης μπορούν να λάβουν μέρος στο Β2. Με την επιτυχή ολοκλήρωση και των δύο προγραμμάτων είναι πλέον κάτοχοι του πιστοποιητικού Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου).

Ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχούς έκβασής τους. Σύμφωνα με την Albirini (2006), προγράμματα του παρελθόντος γύρω από τις ΤΠΕ απέτυχαν λόγω μη σωστού σχεδιασμού τους. Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίδονται σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, το βαθμό στον οποίο βοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών αλλά και για το πόσο σχετίζεται το περιεχόμενο με την πραγματικότητα την οποία βιώνουν καθημερινά οι

εκπαιδευτικοί στα σχολεία. Αυτός είναι και ο λόγος που πραγματοποιούνται πολλές έρευνες γύρω από το θέμα αυτό τα τελευταία χρόνια (Κουτσιλέου, 2015).

Βέβαια και η ίδια η επιμόρφωση στις ΤΠΕ δεν αρκεί από μόνη της για την ορθή χρήση και αξιοποίηση των εφαρμογών στην τάξη. Πρέπει να συνοδεύεται από τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό, το κατάλληλο ψηφιακό υλικό και να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο. (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος, & Βαλκάνος, 2010).

1.2.3 Επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε.

1.2.3.1 Επιμόρφωση Α' Επιπέδου

Η επιμόρφωση Α' επιπέδου πραγματοποιείται ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και δεξιότητες γύρω από την χρήση των Τ.Π.Ε. στον εκπαιδευτικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα σπουδών έχει ως σκοπό του να εμφυσήσει στους σπουδαστές τους γνώσεις γύρω από τα βασικά στοιχεία χρήσης προσωπικού Η/Υ, την χρήση επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων και λογισμικού παρουσίασης, καθώς και σύνδεσης και επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου. Με το πέρας των μαθημάτων οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στην διδασκαλία τους μέσω της χρήσης προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού. Τέλος, το Πρόγραμμα Σπουδών Α' επιπέδου εκπονήθηκε και χρηματοδοτήθηκε μέσω της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

1.2.3.2 Επιμόρφωση Β' Επιπέδου

Η επιμόρφωση Β επιπέδου διεξήχθη το διάστημα 2009-2015 (σε 6 επιμορφωτικές περιόδους) στον Ελλαδικό χώρο και αποτελούσε το επόμενο στάδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που είχαν ολοκληρώσει με επιτυχία προηγουμένως την επιμόρφωση Α' επιπέδου. Αφορούσε μόνον μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στη δημόσια εκπαίδευση την περίοδο αυτή ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις λάμβαναν. Το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα ήταν ενταγμένο στο έργο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΠ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) (2007-2013). Την ευθύνη για την υλοποίηση της Πράξης είχε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, πήραν μέρος 27.500 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός 400 εκπαιδευτικοί, μερικοί μάλιστα και σχολικοί σύμβουλοι, παρακολούθησαν προγράμματα εκπαίδευσης επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ σε κέντρα των Πανεπιστημίων της χώρας. Αυτοί ανέλαβαν το έργο της επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση διαρκούσε 96 ώρες (6 ώρες ανά εβδομάδα) και γινόταν σε μικρές ομάδες αποτελούμενες από περίπου 15 άτομα η καθεμία. Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν τις απογευματινές ώρες, ώστε να μπορούν να διδάσκουν κανονικά στα σχολεία στα οποία ανήκαν. Επιπλέον εφαρμόζονταν οι γνώσεις καθώς και οι δεξιότητες Β' επιπέδου ΤΠΕ μέσα στην σχολική τάξη από τους συμμετέχοντες, κι αυτό αποτελούσε ένα μέρος της επιμόρφωσης. Φυσικά σε όλη αυτή τη διαδικασία είχαν πάντα την αμέριστη υποστήριξη των επιμορφωτών αλλά και των παραγόντων της επιμορφωτικής πράξης. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα Β' επιπέδου πραγματοποιήθηκαν με το μοντέλο της μεικτής μάθησης (blended learning), το οποίο συνδυάζει την εξ αποστάσεως μάθηση

(σύγχρονες εξ αποστάσεως συνεδρίες και ασύγχρονες δράσεις) με συγκεκριμένα μαθήματα που πραγματοποιούνταν δια ζώσης, προκειμένου να επιμορφωθούν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε απομακρυσμένες περιοχές και νησιά.

Πιο αναλυτικά η επιμόρφωση Β επιπέδου ΤΠΕ είχε ως στόχο της οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος σε αυτή να:

Α) κατανοούν σε βάθος τις καινούριες δυνατότητες στη διδακτική πράξη που μας προσφέρουν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Β) μπορούν να χρησιμοποιήσουν με αποδοτικό τρόπο τις νέες εφαρμογές του διαδικτύου (web 2.0).

Γ) γνωρίσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται στον χώρο της εκπαίδευσης (όπως «Ιφιγένεια»/ βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, «Φωτόδενδρο», σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων) καθώς και να ενημερωθούν σχετικά με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου.

Δ) μπορούν να χρησιμοποιούν κατάλληλο για την ειδικότητά τους εκπαιδευτικό λογισμικό

Ε) σχεδιάζουν διδακτικά σενάρια.

Ζ) κατανοήσουν πόσο αναγκαία είναι η εκπαιδευτική δραστηριότητα για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στην τάξη.

Η) κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται μια εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Θ) να μπορούν να χρησιμοποιήσουν εύκολα και αποτελεσματικά τον διαδραστικό πίνακα της τάξης τους.

Ι) μάθουν να επικοινωνούν αλλά και να συνεργάζονται με τους μαθητές τους και με τους συναδέλφους τους με τη βοήθεια των τεχνολογιών Web 2.0. (Υ.ΠΑΙ.Θ. 2014).

1.2.3.3 Νέο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου

Το έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)», που υλοποιείται για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), ως δικαιούχο φορέα, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), είναι ουσιαστικά η συνέχεια αλλά και η βελτιωμένη εκδοχή της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Βέβαια το νέο αυτό πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι σαφώς αναβαθμισμένο, επικαιροποιημένο και με εμπλουτισμένο περιεχόμενο και αφορά εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου).

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται σε όλη την Ελλάδα, σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης του Μητρώου Κ.Σ.Ε. Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. και συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς ομοειδών - «συναφών» κλάδων, δηλαδή ανά συστάδα κλάδων εκπαιδευτικών. Βέβαια, σε απομακρυσμένες και νησιωτικές περιοχές καθώς επίσης για τους εκπαιδευτικούς του εξωτερικού δύναται μέρος των μαθημάτων να πραγματοποιηθεί μέσω του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης (blended learning). Έτσι, μέσω της διευκόλυνσης αυτής που παρέχεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς της χώρας, η επιμόρφωση αυτή αποτελεί ένα αγαθό που προσφέρεται σε όσους πραγματικά το επιθυμούν (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου).

Η νέα αυτή επιμόρφωση είναι χωρισμένη σε δύο προγράμματα (B1 και B2). Οι εκπαιδευτικοί με την επιτυχή συμμετοχή τους και στα δυο μέρη της αποκτούν ολοκληρωμένες γνώσεις, δεξιότητες αλλά και την βεβαίωση η οποία τους πιστοποιεί ότι είναι κάτοχοι του Β' Επιπέδου επιμόρφωσης ΤΠΕ.

1.2.3.3.1 Επιμόρφωση Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε. έχει διάρκεια 36 διδακτικές ώρες και πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου, σε ομάδες εκπαιδευτικών 10-15 άτομα η καθεμιά. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται μια φορά την εβδομάδα από επιμορφωτές του Μητρώου Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. και διαρκούν 3 ώρες για 12 εβδομάδες. Στο μεσοδιάστημα των συνεδριών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υλοποιήσουν σύντομες εργασίες-δραστηριότητες που τους αναθέτουν οι επιμορφωτές τους. Η ύλη που διδάσκονται οι επιμορφούμενοι, η οποία είναι χωρισμένη σε ενότητες, βρίσκεται στην πλατφόρμα (moodle). Η πλατφόρμα αυτή είναι ταυτόχρονα και ο «χώρος» στον οποίο αναρτούν οι εκπαιδευτικοί τις εργασίες που έχουν εκπονήσει αλλά και ο χώρος επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων αλλά και των επιμορφωτών.

Βασική προϋπόθεση συμμετοχής στο πρόγραμμα αποτελεί η προηγούμενη επιτυχής πιστοποίηση στο Α' Επίπεδο επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. (Α' επίπεδο Τ.Π.Ε.). Από την παραπάνω ρήτρα εξαιρούνται φυσικά οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ19/20, καθώς επίσης και οι επιμορφωτές Α' επιπέδου Τ.Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος είναι πολλαπλοί. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσης αυτής θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν στη χρήση ψηφιακών υποδομών όπως οι διαδραστικοί πίνακες διδασκαλίας συνδυαστικά με τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες και τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης ψηφιακού υλικού. Επιπλέον θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με ευκολία το διαδίκτυο και μάλιστα με ασφαλή τρόπο τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους του προγράμματος. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αφού κατανοήσουν τις προϋποθέσεις αλλά και τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι ψηφιακές τεχνολογίες στο σχολείο, θα είναι σε θέση να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους αναβαθμίζοντάς την.

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι πλούσιο και εμπεριέχει τις εξής ενότητες: εισαγωγή στην εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ, ανοικτά εργαλεία - περιβάλλοντα που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους, περιβάλλοντα παρουσίασης, διαμοίρασης υλικού, διαχείρισης μάθησης και εκπόνησης δραστηριοτήτων (π.χ. Moodle), ιστολόγια και wikis, εννοιολογικούς χάρτες, σύγχρονα λογισμικά γενικής χρήσης με έμφαση στο ανοικτό ελεύθερο λογισμικό (ΕΛ/ΛΑΚ), αποθετήρια και άλλες πλατφόρμες εκπαιδευτικού υλικού που έχουν παραχθεί για να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία στα σχολεία της χώρας μας (πχ. Φωτόδεντρο, διαδραστικά σχολικά βιβλία, ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ, ΑΙΣΩΠΟΣ), εφαρμογές - εργαλεία ειδικής αγωγής, θέματα σχετικά με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου, απλά σενάρια – δραστηριότητες με αξιοποίηση διαδραστικών πινάκων και όλων των παραπάνω.

Για την επιμόρφωση Β1 επιπέδου προβλέπονται τέσσερις (4) συστάδες «συναφών» κλάδων εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια, η ανάπτυξη και υλοποίηση τεσσάρων (4) διακριτών σεμιναρίων (courses), ανά επίπεδο επιμόρφωσης.

Στη συστάδα Β1.1 εντάσσονται οι θεωρητικές επιστήμες και τα Καλλιτεχνικά. Σε αυτή ανήκουν οι Φιλολόγοι, Θεολόγοι, Καθηγητές Ξένων Γλωσσών, Μουσικής, Καλλιτεχνικών κλπ.

Στη συστάδα Β1.2 εντάσσονται οι Φυσικές Επιστήμες, η Τεχνολογία, η Φυσική Αγωγή και η Υγεία. Στη συστάδα αυτή ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογικών κλάδων, Επαγγέλματα γης, Φυσικής Αγωγής, Κλάδοι Υγείας, Οικιακής Οικονομίας κλπ.

Στη συστάδα Β1.3 εντάσσονται τα Μαθηματικά, η Πληροφορική και η Οικονομία – Διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτή είναι οι Μαθηματικοί, οι καθηγητές Πληροφορικής, οι Οικονομολόγοι, όσοι ανήκουν στη Διοίκηση κλπ.

Στη συστάδα Β1.4 εντάσσεται η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτή ανήκουν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Τα μέτρα προστασίας έναντι της πανδημίας covid-19 και οι τρέχουσες συνθήκες της καθημερινότητας είχαν ως αποτέλεσμα να ματαιωθεί η 1^η [περίοδος πιστοποίησης Β1 επιπέδου ΤΠΕ](#), λόγω πανδημίας covid-19, που είχε προγραμματιστεί για το διάστημα 23 Νοεμβρίου – 20 Δεκεμβρίου 2020. ([Επιμόρφωση Β' Επιπέδου](#)).

1.2.3.3.2 Επιμόρφωση Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε.

Η Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β'2 Επιπέδου Τ.Π.Ε.), αποτελεί την φυσική συνέχεια του προγράμματος Β'1 Επιπέδου επιμόρφωσης ΤΠΕ. Με την επιτυχή συμμετοχή αλλά και πιστοποίησή τους και στα δυο αυτά προγράμματα ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες χρειάζονται για την επιστημονικά ορθή και αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ και των εφαρμογών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των κλάδων και ειδικοτήτων. Βασική προϋπόθεση συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι οι υποψήφιοι το προηγούμενο διάστημα να συμμετείχαν με επιτυχία στο Β1 Επίπεδο επιμόρφωσης και να έχουν λάβει φυσικά και την πιστοποίηση σε αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν μέρος στα μαθήματα αποκτούν ουσιαστικές γνώσεις τις οποίες χρησιμοποιούν στη συνέχεια στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, με την παρακολούθηση σε αυτό αποκτούν γνώσεις καθώς και δεξιότητες στο περιβάλλον web 2.0 οι οποίες ανταποκρίνονται και χρησιμοποιούνται στην ειδικότητά τους. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στους πόρους και στα μέσα του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας όπως είναι το φωτόδεντρο και το εμπλουτισμένο ψηφιακό υλικό. Επιπλέον λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις που χρειάζονται για να

σχεδιάζουν αλλά και να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικούς πόρους και λογισμικά επικοινωνίας, παρουσίασης, προσομοίωσης, δυναμικής διαχείρισης, συνεργατικά περιβάλλοντα και εργαλεία διαμοίρασης πόρων, κοινωνικοί ψηφιακοί πόροι, online κοινότητες, διαδραστικοί χάρτες, animations, ανοικτό λογισμικό και σώματα κειμένων. Τέλος, με το πέρας της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναδιοργανώσουν κατάλληλα την τάξη τους, ώστε ο τρόπος διδασκαλίας τους να συμβαδίζει με τις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις χρησιμοποιώντας παράλληλα το κατάλληλο ψηφιακό υλικό αλλά και τις κατάλληλες εφαρμογές (Επιμόρφωση Β'Επιπέδου).

Στα προγράμματα επιμόρφωσης Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε. συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ομοίων ή ομοειδών – «συναφών» κλάδων («συστάδες» κλάδων εκπαιδευτικών). Τα μαθήματα γίνονται ομαδικά (περίπου 15 εκπαιδευτικοί ανά ομάδα) από επιμορφωτές Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. κατά τις απογευματινές ώρες, με την ευθύνη και με αξιοποίηση υποδομών Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα έχουν δημιουργηθεί δεκατρείς (13) «συστάδες» κλάδων εκπαιδευτικών οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Συστάδες εκπαιδευτικών Β2 προγράμματος επιμόρφωσης. (Ο πίνακας είναι αναρτημένος στην ιστοσελίδα της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου).

ΣΥΣΤΑΔΕΣ Β2 ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ	Τίτλος «συστάδας» κλάδων εκπαιδευτικών	Κλάδοι – ειδικότητες επιμορφούμενων
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.1	Φιλολογικά	Φιλολόγοι, Θεολόγοι
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.2	Φυσικές Επιστήμες	Φυσικές Επιστήμες (Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, Γεωλόγοι, Φυσιολγώστες)
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.3	Μαθηματικά	Μαθηματικοί

ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.4	Πληροφορική	Πληροφορικής και σχετικές με την Πληροφορική ειδικότητες της τεχνικής εκπαίδευσης
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.5	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Δάσκαλοι	Δάσκαλοι
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.6	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Νηπιαγωγοί	Νηπιαγωγοί
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.7	Ξένες Γλώσσες	Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής, Ιταλικής, Ισπανικής Φιλολογίας
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.8	Καλές Τέχνες	Μουσικής, Καλλιτεχνικών και σχετικοί κλάδοι τεχνικής εκπαίδευσης (Γραφικές Τέχνες, Φωτογραφία, Διακοσμητική, Συντήρηση έργων τέχνης κ.α.)
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.9	Φυσικής Αγωγής και Υγείας	Φυσικής Αγωγής και σχετικοί με την Υγεία κλάδοι/ειδικότητες της τεχνικής εκπαίδευσης
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.10	Εκπαιδευτικοί Μηχανικοί	Κλάδοι Μηχανικών και εν γένει Τεχνολογικοί κλάδοι/ειδικότητες της τεχνικής εκπαίδευσης
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.11	Οικονομία, Διοίκηση και Κοινωνικές Επιστήμες	Οικονομολόγοι, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Λογιστικής, Νομικής – Πολιτικών Επιστημών, Κοινωνιολόγοι, Πολιτικής Οικονομίας, Οικιακής Οικονομίας κ.α.
ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.12	Επαγγέλματα Γης	Γεωπόνοι, Φυτικής και Ζωικής Παραγωγής, Δασοπονίας και άλλοι σχετικοί κλάδοι/ειδικότητες της τεχνικής εκπαίδευσης

ΣΥΣΤΑΔΑ Β2.13	Ειδική Αγωγή	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
---------------	--------------	------------------------------------------------------------------------------

1.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν τα επιμορφωτικά προγράμματα Α και Β επιπέδου στις ΤΠΕ τα οποία λαμβάνουν χώρα στην χώρα μας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύονται οι όροι «αποτελεσματικότητα» και «ποιότητα». Πιο αναλυτικά, γίνεται αναφορά στην σχολική αποτελεσματικότητα, στην αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων αλλά και στα αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων.

2ο Κεφάλαιο: Η αποτελεσματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης

2.1 «Αποτελεσματικότητα» και «ποιότητα» στον χώρο της εκπαίδευσης- Εννοιολογική αποσαφήνιση των δύο όρων

Η αποτελεσματικότητα, σε πολλές περιπτώσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, συγχέεται και με τον όρο ποιότητα. Για τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000) οι δυο αυτές έννοιες δεν είναι συνώνυμες, απλά συντελούν και οι δυο στην επεξήγηση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού. Οι Tenner & Detoro (1992) και ο Cheng (1995) ορίζουν την ποιότητα ως «το σύνολο των εισροών και εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος που ικανοποιούν τις εκάστοτε προσδοκίες» (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016). Οι Βλάχος, Δαγκλής και Βαβουράκη (2007) υποστηρίζουν ότι ο ακριβής ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά δύσκολο και πολυδιάστατο ζήτημα καθώς αυτή επηρεάζεται άμεσα από πολιτικούς κοινωνικούς αλλά και ιστορικούς παράγοντες. Επιπλέον θεωρούν ότι υπάρχουν πολλές ποιότητες οι οποίες εξαρτώνται πάντα από τις υπάρχουσες συνθήκες αλλά και αναγκαιότητες της εκάστοτε ομάδας. Για τους Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα (2008) η αποτελεσματικότητα, ως όρος, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την επιτυχή έκβαση των στόχων στην σύγχρονη εκπαίδευση. Αντίθετα η ποιότητα είναι συνδεδεμένη και με την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης αλλά και με την ηθική ανάπτυξη και με την καλλιέργεια του πνεύματος των εκπαιδευομένων αλλά και των εκπαιδευτών. Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αυξηθεί σημαντικά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών συστημάτων για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Στην χώρα μας το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχει ως σκοπό του να μελετήσει, λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά από παραμέτρους (διοικητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο καθώς και υλικοτεχνική υποδομή), τα ποιοτικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης (Βλάχος κ.ά., 2007).

2.2 Η έννοια της αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), αποτελεσματικότητα (effectiveness) θεωρείται « η ικανότητα κάποιου να επιφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα». Ο όρος αυτός πολλές φορές συγχέεται με τον όρο αποδοτικότητα (efficiency), που είναι « η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη» (Μπαμπινιώτης, 1998). Επιπλέον ο Levacic (1995), αναφέρει ότι «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά» (Καρατζιά- Σταυλιώτη, 1999). Ο Mortimore (1991), αναφέρει ότι οι όροι αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα είναι επικαλυπτόμενοι αλλά με διαφορετική σημασία η καθεμία. Για τους Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010), αποτελεσματικότητα είναι «η ιδιότητα που οφείλει ή είναι υποχρεωμένος να έχει κάποιος, να εκπληρώνει, να συμπληρώνει, να τελειοποιεί με τι ενέργειές του οτιδήποτε αναλαμβάνει, να φέρνει δηλαδή αποτέλεσμα». Οι Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (2006), ορίζουν την αποτελεσματικότητα ως «το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότά του να πραγματοποιεί το σκοπό του».

Σύμφωνα με τον Bandura (1978), η αποτελεσματικότητα περικλείει μέσα της την άποψη ότι μια συγκεκριμένη ενέργεια δύναται να προσφέρει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Κι όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ταυτόχρονα με την άποψη ότι το ίδιο πρόσωπο δύναται να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε αυτή την διαδικασία. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα, η αποτελεσματικότητα φαίνεται ότι εκφράζει τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί από έναν οργανισμό. Ένας οργανισμός όπως το σχολείο θεωρείται αποτελεσματικός όταν, με τις κατάλληλες διαδικασίες και μεθόδους, είναι σε θέση εκπληρώσει με επιτυχία τους επιδιωκόμενους στόχους του (Scheerens, 2000).

2.2.1. Σχολική-Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

«Το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα»
(Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

Έχοντας ως έναυσμα τα παραπάνω λόγια, δεν φαίνεται παράλογο το τόσο έντονο ενδιαφέρον, σε παγκόσμιο επίπεδο, γύρω από την σχολική αποτελεσματικότητα. Για την Ευρωπαϊκή Ένωση, που θεωρεί ως πρωτεύοντα πόρο το ανθρώπινο δυναμικό, η αποτελεσματικότητα αλλά και η ποιότητα της εκπαίδευσης εκλαμβάνονται ως συνώνυμο της ανάπτυξης (Βαβουράκη, κ.ά., 2008). Το σημερινό σχολείο, όντας ο κύριος φορέας εκπαίδευσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού, έχει ως σκοπό του όχι μόνον την εκπαίδευση και την μετάδοση γνώσεων, αλλά και την βελτίωση του οικονομικού επιπέδου των κοινωνιών μέσω της μόρφωσης που παρέχει (Θωμά, 2010). Πολλοί ερευνητές ανά τον κόσμο υποδεικνύουν την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων με κύριο στόχο την ευθυγράμμισή τους με τα σύγχρονα δεδομένα αλλά και τις όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τα τελευταία χρόνια, οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν μεταστρέψει την προσοχή τους από την αύξηση των εγγραφών μαθητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κι αυτό οδήγησε ουσιαστικά στο όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sheerens, 2000).

Ο ορισμός της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι κάτι το δύσκολο. Ως σχολική αποτελεσματικότητα, ο Gaskell (1995) ορίζει την «μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας» (Παμουκτσόγλου, 2001, σελ 83).

Ο Mortimore (1991) ορίζει ως αποτελεσματικό σχολείο αυτό το οποίο έχει επιτύχει οι μαθητές του να προχωρούν περισσότερο από το αναμενόμενο, δηλαδή πετυχαίνει να μεταδώσει στους σπουδαστές του την «προστιθέμενη αξία» που τόσο πολύ χρειάζονται για να επιτύχουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Στον αντίποδα του αποτελεσματικού σχολείου βρίσκεται το αναποτελεσματικό σχολείο, με τους σπουδαστές του να μην προοδεύουν στο βαθμό που προσδοκούνταν (Sammons, JoshHillman, & Mortimore, P., 1995). Βέβαια για τον Bollen (1997) δεν υπάρχει αναποτελεσματικό σχολείο, καθώς εάν υπήρχε, τότε το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε ή θα ήταν αναγκαίο να κλείσει. Αντίθετα γι' αυτόν υπάρχει «σχολείο με πολύ μικρό βαθμό αποτελεσματικότητας» (Ανδρεαδάκης και Καδιανάκη, 2010).

Για τον Θεριανό (2006), ο ορισμός της αποτελεσματικότητας του σχολείου ανάγεται στο πεδίο της πολιτικής. Κι αυτό γιατί ορισμένοι εργοδότες αξιολογούν το σχολείο από το ποσοστό που αυτό δημιουργεί κατάλληλο και αποτελεσματικό εργατικό προσωπικό για την κοινωνία ενώ άλλοι κρίνουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου από τις επιδόσεις των μαθητών του σε συγκεκριμένες εξετάσεις.

Σύμφωνα με την Μπινιάρη (2012), η σχολική αποτελεσματικότητα έχει προσανατολιστεί προς τα αποτελέσματα σε αντίθεση με την προσέγγιση της «σχολικής βελτίωσης» που έχει ως στόχο της την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων πιο αποτελεσματικά μέσω της τροποποίησης των συνθηκών μάθησης στα σχολεία. Για τον Bollen (1997) όλα τα σχολεία έχουν περιθώρια βελτίωσης μιας και δεν λειτουργούν όλα αξιοποιώντας στο έπακρο όλες τις δυνατότητες που διαθέτουν είτε σε έμπυχο δυναμικό είτε σε υλικοτεχνική υποδομή (Ανδρεαδάκης και Καδιανάκη, 2010).

Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης δεν θεωρείται καθόλου εύκολο ζήτημα καθώς θα έπρεπε να θεωρήσουμε την εκπαιδευτική μονάδα ως μονάδα παραγωγής με συγκεκριμένες εισροές, τις οποίες μέσα από την εκπαίδευση μετασχηματίζει σε εκροές. Οι εισροές αυτές όμως ο αυτές δεν είναι μετρήσιμες (Θεοφιλίδης 1994).

Τέλος, η σχολική αποτελεσματικότητα φαίνεται ότι έχει άμεση σχέση με την κουλτούρα του σχολείου. Όπως αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (2001), η κουλτούρα του σχολείου καθορίζεται από τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν οι εκπαιδευτικοί και επιδρά ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Και ο Θεοφιλίδης (1994) υποστηρίζει ότι η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στις αξίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου. Επιπλέον γι αυτόν η κουλτούρα συνδέεται άμεσα με τον σεβασμό στον ρόλο του διευθυντή αλλά και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι Creemers & Kyriakides (2008) αναφέρουν ότι στον χώρο της εκπαίδευσης προτιμάται να χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα» από τον όρο «σχολική αποτελεσματικότητα» κι αυτό γιατί ο όρος αυτός είναι ευρύτερος και εμπεριέχει μέσα του περισσότερες έννοιες και τομείς δράσης.

2.2.2 Έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

«Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί τον πυρήνα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας και επιστήμης» (Creemers 1997).

Η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ήταν η απάντηση στην έκθεση Colemanetal (1966) και Jencksetal (1972), η οποία υποστήριζε ότι το σχολείο δεν επηρεάζει την μελλοντική επαγγελματική επιτυχία του ατόμου. Γι' αυτούς η ακαδημαϊκή επιτυχία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνικοοικονομική θέση του σπουδαστή (Μπινιάρη, 2012).

Ο Edmonds θεωρείται ο πατέρας της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς έπειτα από τις έρευνες που διεξήγαγε κατέληξε στο μοντέλο των πέντε χαρακτηριστικών που έχουν τα αποτελεσματικά σχολεία. Σύμφωνα με τον ίδιο ένα αποτελεσματικό σχολείο έχει α) ισχυρό ηγέτη της σχολικής μονάδας, β) υψηλές

προσδοκίες και από τα παιδιά της κατώτερης οικονομικής τάξης μην επιτρέποντάς τα να πέφτουν χαμηλά στα επίπεδα αποτελεσματικότητας και επιτευγμάτων, γ) σχολικό κλίμα με πειθαρχημένο πρόγραμμα ώστε να ενισχύει την πρόοδο των παιδιών, δ) προσανατολισμό στην διδασκαλία με σκοπό τη απόκτηση των αναγκαίων ιδιοτήτων και ε) αξιολόγηση των επιδόσεων των σπουδαστών ανά τακτικά χρονικά διαστήματα (Edmonds1979).

Η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα που διεξήχθη την δεκαετία του 1980 αλλά και του 1990 βοήθησε ουσιαστικά στο να διευρυνθούν οι γνώσεις που έχει η επιστημονική κοινότητα γύρω από το θέμα αυτό (Hopckins, 2014).

Οι σύγχρονοι ερευνητές, σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2010), επικεντρώθηκαν στην συνεισφορά του σχολείου στην πρόοδο των μαθητών τους παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων και πως αυτά επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους. Δεν στέκονται πλέον στην κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών αλλά μελετούν τα μορφωτικά αποτελέσματα του σχολείου πάνω στους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Creemers (1997), για να επιτύχει τους στόχους της η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας οφείλει να αναζητήσει παράγοντες μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Παρατηρείται δηλαδή η μεταφορά του βάρους της προσπάθειας στους μαθητές, στην τάξη και φυσικά στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η έρευνα δεν σκοπεύει να ανακαλύψει νέες ιδέες αλλά επικεντρώνεται γύρω από τα διδάγματα που παίρνουμε από τις πρακτικές που ακολουθούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Creemers, 2005). Για τον Mortimore, (1995) η έρευνα γύρω από τα αποτελεσματικά σχολεία έδωσε βαρύτητα στην αποτελεσματική μάθηση ως το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα ενίσχυσε με τα ευρήματά της ουσιαστικά τον χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού φάνηκε ότι είναι ένας από τους σημαντικότερους που συντελούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, έχοντας πλέον να

επιτελέσει πολλαπλούς ρόλους αλλά και αυξημένες υποχρεώσεις δεν μοιάζει σε τίποτα με τον εκπαιδευτικό που απλά είχε ως στόχο του την μετάδοση γνώσεων. Ο ίδιος, ακολουθώντας τις νέες διδακτικές μεθόδους επιδρά ουσιαστικά στην σχολική επίδοση και ακαδημαϊκή πορεία των εκπαιδευομένων (Χριστοφίδου, 2012).

Για την Καρατζιά-Σταυλιώτη, (2006) το σημαντικότερο εύρημα που έχουμε από την *«Κίνηση γύρω από τα Αποτελεσματικά σχολεία»* είναι ότι το σχολείο αποτελεί τον κύριο παράγοντα που βοηθά στην ερμηνεία των διακυμάνσεων που συναντάμε στις σχολικές επιδόσεις, στην πρόοδο αλλά και την παρακολούθηση των μαθητών, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Για τους Hopkins et al, (1994) η μεγάλη συνεισφορά της έρευνας γύρω από την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι ότι «απέδειξε» την συνεισφορά των σχολείων αλλά και τις ευεργετικές επιδράσεις τους στις ζωές των παιδιών.

Οι έρευνες που γίνονται τα τελευταία χρόνια για την σχολική αποτελεσματικότητα λαμβάνουν υπόψη τους όχι μόνο τα αποτελέσματα εξετάσεων αλλά και τη συναισθηματική υγεία των μαθητών, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και την διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 1994).

Τέλος, το σημαντικό μειονέκτημα της έρευνας γύρω από την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι το γεγονός ότι προσπαθεί να ερμηνεύσει αλλά και να καταστήσει σαφές τον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση καθώς και τις διαδικασίες που ακολουθούνται με όρους σταθερών αιτιών και αποτελεσμάτων (Hopkins et al, 1994).

2.3. Αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων

Οι ενήλικες δεν μαθαίνουν όπως τα παιδιά. Έχοντας δικά τους βιώματα, αυξημένες υποχρεώσεις και περιορισμένο ελεύθερο χρόνο είναι αδύνατον να χαρακτηρίζονται με την ίδια διανοητική ευελιξία, προσαρμοστικότητα αλλά και το ίδιο ρεαλισμό με ένα παιδί ή έναν έφηβο (Courau, 2000). Για να κατανοήσουμε πως επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων πρέπει να αναφερθούμε στις επτά προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τους Αθανασίου, Μπαλντούκα και Παναούρα (2014) αλλά και την Κώστογλου (χ.χ) ο ενήλικας εκπαιδευόμενος μαθαίνει, όταν:

- η εκπαίδευση έχει σχετίζεται με την καθημερινότητά του, με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του,
- αντιλαμβάνεται, καταλαβαίνει και αποδέχεται τους στόχους που έχουν τεθεί,
- συμμετέχει ενεργά και εμπλέκεται στη εκπαιδευτική διαδικασία,
- νιώθει ενταγμένος σε μία ομάδα,
- διερευνώνται τα εμπόδια κατά της διάρκειας της μάθησης και αναζητούνται οι τρόποι για να τα υπερβούν,
- γίνονται σεβαστοί οι τρόποι και ρυθμοί μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου και
- υπάρχει καλό κλίμα μάθησης που ευνοεί τη ενεργό συμμετοχή, την επικοινωνία αλλά και τον σεβασμό μεταξύ των συμμετεχόντων

Για τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998) υπάρχουν 5 αρχές που διέπουν την εκπαίδευση και μάθηση των ενηλίκων.

- Η σκέψη, δηλαδή η αφηρημένη μάθηση συνδέεται με την δράση, την εμπειρική μάθηση. Πρέπει να υπάρχει συνδυασμός των δυο αυτών μορφών μάθησης για να μπορεί το ενήλικο άτομο να δράσει αποτελεσματικά.

- Οι διδασκόμενοι βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντά του, οι ανάγκες του αλλά και οι δυνατότητές τους.
- Η πορεία μάθησης που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι είναι η ευρετική. Με αυτήν, εμπλέκονται ενεργά, συνδιαλέγονται οι ίδιοι με την προς μάθηση ύλη αξιοποιώντας πάντα τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την αυτοπεποίθησή τους.
- Η ανοιχτή μορφή μάθησης φαίνεται να είναι μονόδρομος προς την επίτευξη του αιώτερου στόχου που είναι ο κριτικός τρόπος σκέψης. Οι ενήλικες πρέπει να κρίνουν και να αξιολογούν ό, τι μαθαίνουν και να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό.
- Κατά την διαδικασία της μάθησης μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος από τον διδάσκοντα αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει και ο διδάσκων από τους εκπαιδευόμενους. Υπάρχει δηλαδή μια αμφίδρομη σχέση που στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, της ελευθερίας του λόγου και φυσικά στην καλή επικοινωνία μεταξύ τους.

2.4 . Αποτελεσματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Για να είναι αποτελεσματικό ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους πρέπει να ακολουθεί τις προϋποθέσεις της μάθησης ενηλίκων οι οποίες αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ο Μαυρογιώργος (1999, σ. 101) ορίζει *«το σύνολο των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους»*.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια έντονη τάση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην χώρα μας. Όμως, όπως παρατηρεί ο Μπουζάκης (2000) λίγα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικά. Ο Μαντάς (2000) αναφέρει ότι η βασική προϋπόθεση επιτυχούς έκβασης ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών είναι η άμεση συσχέτισή του με το σχολικό περιβάλλον.

Για την Παπαναούμ (2008, σελ.57) η επιμόρφωση «είναι επιτυχής, όταν προάγει την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του στο σχολείο». Βλέπουμε ότι η επιτυχημένη και αποτελεσματική επιμόρφωση αναβαθμίζει και βελτιώνει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά το εκπαιδευτικό έργο που ο ίδιος επιτελεί. Αντίθετα, όταν η επιμόρφωση είναι ευκαιριακή και όχι ουσιώδεις δεν προσφέρει κάτι στους εκπαιδευτικούς αλλά επικαλύπτει τις όποιες ανεπάρκειες και λάθη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. (Παπαναούμ, 2008, σ. 60).

Τέλος, για την Νικολακάκη (2003), τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς για να είναι αποτελεσματικά πρέπει να τους επιτρέπουν να δρουν και να σκέφτονται και να μην τους «δίνουν» μια έτοιμη «συνταγή» επιτυχίας. Πρέπει οι ίδιοι να νιώσουν ότι είναι καταρτισμένοι «επαγγελματίες» με καλλιεργημένη και ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα και σκέψη, ικανοί να δρουν σωστά μόνοι τους.

2.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και στην αποτελεσματική μάθηση αλλά και επιμόρφωση ενηλίκων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, η σημασία τους, τα κριτήρια επιλογής τους καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η θέση του σχετικά με τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

3^ο Κεφάλαιο. Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

3.1.Εισαγωγικά για τον όρο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και η χρήση τους αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο της εκπαίδευσης (Courau, 2000· Noye & Piveteau, 1999· Jarvis 2004· Brookfield, 2006· Rogers, 1999· Βαϊκούση κ.ά., 1999· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998·). Οι Rogers και Horrocks (2010) αναφέρουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες πρέπει να λάβουν υπόψη τους, κατά τον σχεδιασμό τους, κάποιες ουσιώδεις παραμέτρους πριν προβούν στην κατά πρόσωπο μετάδοση γνώσεων (εισήγηση). Οι ενήλικες, έχοντας ήδη τις δικές τους αξίες, εμπειρίες, και γνώσεις μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι ανήλικοι εκπαιδευόμενοι. Δεν μπορούν να μάθουν όταν ακούν παθητικά τον εκπαιδευτή. Πρέπει να συμμετέχουν και οι ίδιοι στις κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευσή τους (Day, 1999). Μόνον εάν ληφθούν υπόψη οι ανάγκες τους και οι γνώσεις τους μπορούν να δημιουργηθούν επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεσματικά ως προς την μάθηση. Για να μάθουν οι ενήλικες πρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Κάποιες φορές μάλιστα μπορούν να συμμετάσχουν ακόμη και στη διαδικασία διαμόρφωσης του διδακτικού υλικού και του περιεχομένου διδασκαλίας. Με την ενεργητική τους συμμετοχή όχι μόνο προωθείται και επιτυγχάνεται αποτελεσματική μάθηση αλλά ακόμη αναπτύσσονται οι κοινωνικές τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και εξασκούνται στο να παίρνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες. Εργάζονται από κοινού, βελτιώνοντας την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους, χρησιμοποιούν κριτική σκέψη, εφευρίσκουν νέες εναλλακτικές λύσεις και «μαθαίνουν πως να μαθαίνουν» (Κόκκος, 2008). Σύμφωνα με τον Rogers (1999), τα τρία χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, «η πλήρης ανάπτυξη, η προοπτική και η αυτονομία», πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πριν οποιοδήποτε προσδιορισμό της ύλης ή των στόχων ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Μόνον έτσι προωθείται η «ενηλικιότητα», ένα ιδανικό για το οποίο οι ενήλικες προσπαθούν

να προσεγγίσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και το οποίο απαιτεί κόπο και ατέλειωτη προσπάθεια.

3.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές»

Αν και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ορισμού και προσδιορισμού της έννοιας συμμετοχικές-ενεργητικές τεχνικές παρόλα αυτά δεν υπάρχει ένα σαφής ορισμός της έννοιας αυτής. Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν αποτελούν μια νέα εκπαιδευτική μέθοδο, αλλά μια διαφορετική οπτική στον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την οπτική αυτή η εκπαίδευση αποσκοπεί στο να μάθουν οι ενήλικες να αντιμετωπίζουν κριτικά τα διάφορα ζητήματα κι όχι να τους δίνεται έτοιμη η «γνώση». Αυτή η ικανότητα που θα αποκτήσουν από την εκπαίδευση θα τους είναι χρήσιμη στην συνέχεια της προσωπικής αλλά και επαγγελματικής τους πορείας. Ο Rogers (1999, σελ.315) αναφέρει ότι *«η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν αποτελεί μια διαδικασία του να διδάσκει κανείς άλλους, αλλά να τους καθιστά ικανούς να αποκτήσουν φωνή»*. Με αυτά του τα λόγια τονίζει την αυτενέργεια που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευόμενοι όταν εκπαιδεύονται.

Για τους Noye και Piveteau (1999), υπάρχουν δυο μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Οι ενεργητικές, στις οποίες γίνεται συνδυασμός γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, καθώς και οι ερωτηματικές. Η Courau (2000), θεωρεί σημαντικές τις μεθόδους εξερεύνησης και εφαρμογής. Με αυτές οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν λαμβάνουν έτοιμη την κεκτημένη γνώση αλλά καλούνται, μέσω της δικής τους έρευνας, να την ανακαλύψουν και στη συνέχεια να την εφαρμόσουν στην πράξη. Ο Jarvis (2004), διακρίνει τις συμμετοχικές τεχνικές από τις παραδοσιακές, που είναι προσανατολισμένες στον εκπαιδευτή (εισήγηση, επίδειξη, κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση).

Ο Rogers (1999) αναφέρεται διεξοδικά στις συμμετοχικές μεθόδους, οι οποίες αποτελούν και το θέμα της παρούσας εργασίας. Με τις συμμετοχικές μεθόδους αλληλεπιδρούν ο εκπαιδευτής με τους εκπαιδευόμενους αλλά και μεταξύ τους. Δεν αρκεί όμως να χρησιμοποιείται απλά μια τεχνική. Οι τεχνικές πρέπει να εναλλάσσονται ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν καταπιαστεί με διάφορες δημιουργικές λειτουργίες, όπως να γράψουν, να σκεφτούν, να σχολιάσουν δημιουργικά τα όσα λέγονται, να εργαστούν ομαδικά αλλά και ατομικά (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Οι πιο σημαντικές συμμετοχικές τεχνικές είναι η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων-προσομοίωση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις-συζήτηση, οι ομάδες εργασίας, η πρακτική άσκηση καθώς και ο καταιγισμός ιδεών-brainstorming (Βαϊκούση κ.ά., 2008. Jarvis, 2004)

.

3.3. Τα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες εφαρμόζονται περισσότερο από τους εκπαιδευτές ενηλίκων είναι οι ακόλουθες: Οι ομάδες εργασίας, η χιονοστιβάδα, η μελέτη περίπτωσης, ο καταιγισμός ιδεών, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και συζήτηση, η πρακτική άσκηση και το παίξιμο ρόλων.

3.3.1. Ομάδες Εργασίας

Οι ομάδες εργασίας, ως ο «ακρογωνιαίος λίθος» στον χώρο της εκπαίδευση ενηλίκων, βοηθούν ουσιαστικά τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει τη αυτοεπίγνωσή του και την κριτική του ικανότητα. Με της ομάδες εργασίας ο εκπαιδευόμενος κατακτά αποτελεσματικά το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου καθώς συνεργάζεται με τους συνεκπαιδευμένους του (Βαϊκούση, κ.ά. 2008). Συνήθως οι εκπαιδευτές επιλέγουν την συγκεκριμένη τεχνική όταν επεξεργάζονται ζητήματα για τα οποία οι ενήλικες μαθητές γνωρίζουν κι έτσι μπορούν να εργαστούν πάνω σε αυτά και να εξάγουν χρήσιμα αποτελέσματα από την ομαδική εργασία. Η μέθοδος αυτή

χρησιμοποιείται περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη καθώς έχει πολλά πλεονεκτήματα, όταν εφαρμόζεται βέβαια με ορθό τρόπο:

- A) Ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευόμενους.
- B) Εφαρμόζεται εύκολα στην τάξη.
- Γ) Οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν ομαδικά και προσπαθούν να επιλύσουν μαζί προβλήματα.
- Δ) Συζητούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, βελτιώνοντας την ικανότητά τους για συνεργασία.
- Ε) Εκφράζουν την σύμφωνη γνώμη αλλά και την αντίθεσή τους γύρω από κάποια ζητήματα κι έτσι το αποτέλεσμα της εργασίας τους είναι πιο δημιουργικό.
- ΣΤ) Με την μέθοδο αυτή συμμετέχουν ακόμη και τα άτομα τα οποία θα δίσταζαν να εκφραστούν μόνα τους στην τάξη (Καραλής, 2007).

Η εργασία σε ομάδες ακολουθεί την εξής πορεία: Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε υποομάδες 3-5 ατόμων μόνοι τους ή με την βοήθεια του εκπαιδευτή εάν υπάρχουν δυσκολίες. Έπειτα η κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια το προϊόν της δουλειάς που έχει προηγηθεί. Αυτό το αναλαμβάνει ο εκπρόσωπος της ομάδας, ο οποίος έχει οριστεί ήδη από την σύστασή της (Τσιμπουκλή και Φίλιπς, 2008). Έπειτα οι ομάδες συζητούν μεταξύ τους και ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει να εκφράσει την γνώμη του γύρω από τα αποτελέσματα των ομάδων, τα καταγράφει στον πίνακα και τα συσχετίζει με τους στόχους που έχουν καθοριστεί για την συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (Χολέβας και Σιαφαρίκα, 2015).

Οι προδιαγραφές της τεχνικής αυτής, ώστε να είναι αποτελεσματική για τους επιμορφωμένους, είναι οι ακόλουθες:

Προδιαγραφές ως προς τη σύνθεση και λειτουργία των ομάδων.

Καλό να είναι να υπάρχουν 3 ομάδες εργασίας στην τάξη με σκοπό να πραγματοποιείται η διαδικασία θέσης, αντίθεση και σύνθεση μεταξύ των ομάδων. Η μικτή σύνθεση των ομάδων θεωρείται η ιδανική καθώς η ποικιλία εμπειριών και γνώσεων των μελών της βελτιστοποιεί τα αποτελέσματα της ομάδας (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998). Ο καλύτερος αριθμός των μελών μιας ομάδας είναι τα 5 άτομα, καθώς έτσι αποφεύγονται, σύμφωνα με την Courau (2000) οι «συμμετρικές αντιπαραθέσεις».

Προδιαγραφές ως προς τις οδηγίες που δίνονται στις ομάδες εργασίας.

Πριν την εργασία σε ομάδες ο εκπαιδευτής οφείλει να θέσει ξεκάθαρα τους στόχους της κάθε ομάδας καθώς και τι αναμένει αυτός από αυτή. Οι στόχοι και οι οδηγίες πρέπει να είναι αναρτημένες σε πίνακα ή σε χαρτί ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν εύκολη και άμεση πρόσβαση σε αυτές (Τσιμπουκλή και Φίλιπς, 2008). Επιπλέον το χρονικό όριο μέσα στο οποίο οι ομάδες πρέπει να διεκπεραιώσουν κάποια εργασία πρέπει να είναι σαφές προς τους επιμορφούμενους. Ο επιμορφωτής από τη σειρά του πρέπει να ωθεί τους εκπαιδευόμενους να καθίσουν με άνετο τρόπο μέσα στην αίθουσα με σκοπό την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους. Σε αυτό βοηθά σημαντικά η κυκλική παράταξη των καθισμάτων καθώς και η χρησιμοποίηση των βοηθητικών αιθουσών, όπου αυτό είναι δυνατό (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Προδιαγραφές ως προς την παρακολούθηση και εποπτεία των ομάδων.

Ο εκπαιδευτής αποτελεί την βασική προϋπόθεση επιτυχούς έκβασης των ομάδων εργασίας. Η εμπειρία του και η σωστή του προετοιμασία αποτελούν το κλειδί

για την αποτελεσματική υλοποίηση της τεχνικής αυτής (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος και Φραγκούλης, 2019). Ο εκπαιδευτής πρέπει να παρακολουθεί συνεχώς την πορεία εργασίας των ομάδων πηγαίνοντας εναλλάξ από τη μία στην άλλη με σκοπό να τις βοηθήσει, να δώσει επιπλέον διευκρινήσεις αλλά και να εμπυρώσει τους εκπαιδευόμενους όταν αυτό χρειάζεται. Τους ενημερώνει συνεχώς για τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, τους δίνει παράταση χρόνου εάν οι ίδιοι το ζητήσουν, υπενθυμίζοντάς τους όμως, ότι η σωστή τήρηση του χρονοδιαγράμματος από μέρους τους συμβάλει στην αποδοτικότητά τους (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Προδιαγραφές ως προς τη σύνθεση των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας.

Αυτό το τελευταίο στάδιο εργασίας των ομάδων είναι πολύ σημαντικό καθώς σε αυτό επιτυγχάνεται η ικανοποίηση των μελών για το έργο που έχουν επιτελέσει. Αρχικά ο εκπαιδευτής παροτρύνει τις ομάδες να ξεκινήσουν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους. Ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας έχοντας τους συνεργάτες του δίπλα του και νιώθοντας έτσι σιγουριά, παρουσιάζει τα δεδομένα της ομάδας του και πολλές φορές συμπληρώνεται από άλλα μέλη της ομάδας του όποτε κριθεί αναγκαίο. Ακολουθεί ο σχολιασμός από τις άλλες ομάδες καθώς και η παρουσίαση των ευρημάτων όλων των ομάδων. Τέλος, ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει να προχωρήσει στη σύνθεση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιώντας πάντοτε και τη γνώμη όλων των συμμετεχόντων (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν και τα μειονεκτήματα της τεχνικής αυτής. Πολλές φορές, εξαιτίας της μικρής διάρκειας των μαθημάτων που πραγματοποιούνται σε ενήλικες επιμορφούμενους, οι ρόλοι των μελών της ομάδας δύναται να μην έχουν καθοριστεί με ορθό τρόπο. Έτσι παρατηρούνται φαινόμενα άνισης συμμετοχής των επιμορφούμενων μέσα στην ομάδα και την εμφάνιση «ηγετικών μορφών», δηλαδή επιμορφούμενων που αναλαμβάνουν από μόνοι τους να διεκπεραιώσουν την πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων της ομάδας. (Noye & Piveteau, 1998 . Ματσαγγούρας, 2003).

3.3.2. Χιονοστιβάδα

Η χιονοστιβάδα (snowballing) ή αλλιώς πυραμίδα (pyramiding) είναι ένας τρόπος να γίνουν οι συζητήσεις πιο δημιουργικές και περιεκτικές. Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι απαντούν σε ερωτήσεις και εκφράζουν ατομικά τις ιδέες και τις απόψεις τους. Στη συνέχεια δημιουργούνται ομάδες δύο ατόμων οι οποίες στην πορεία μεγαλώνουν και γίνονται τετράδες (Brookfield, 2006). Βέβαια στο τέλος ακολουθεί σύνθεση και ανάλυση των απόψεων στην ολομέλεια, δηλαδή αναλύονται τα ευρήματα της εργασίας που προηγήθηκε (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998). Ο Μουζάκης (2006, σελ 15), αναφέρει ότι η τεχνική αυτή παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη συζήτηση έχει όμως κάποιες δικές της ιδιαιτερότητες. Σε αυτήν, οι επιμορφούμενοι συζητούν, χρησιμοποιούν παράλληλα και γραπτό λόγο και εργάζονται τόσο ομαδικά όσο και ατομικά.

Βέβαια αυτό που κάνει την τεχνική αυτή να είναι ελκυστική είναι το γεγονός ότι δεν είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Ο εκπαιδευτής δεν απαιτείται να έχει στη διάθεσή του πολύ χρόνο για να την εφαρμόσει στην τάξη. Ένα άλλο πλεονέκτημα της τεχνικής αυτής είναι ο συνδυασμός λόγου και πράξης που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους. Τέλος, η πορεία εργασίας με την χιονοστιβάδα δεν επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να ξεφύγουν «εκτός θέματος» (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

3.3.3. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια σύνθετη μορφή πρακτικής άσκησης στην οποία παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους ένα πραγματικό ή υποθετικό γεγονός ώστε να μπορέσει να διερευνηθεί σε βάθος και να βρεθούν όλοι οι πιθανοί τρόποι επίλυσής του. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται με δύο τρόπους. Με τον πρώτο εφαρμόζονται οι ήδη κατεκτημένες γνώσεις των συμμετεχόντων. Με τον δεύτερο τρόπο οι

συμμετέχοντες δεν έχουν γνώσεις σχετικά με το θέμα που είναι προς διερεύνηση και προσπαθούν να αποκτήσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες για αυτό. Βέβαια και στους δύο παραπάνω τρόπους χρήσης της μελέτης περίπτωσης στο τέλος της επιχειρείται να ανακοινωθούν τα συμπεράσματα της διαδικασίας που προηγήθηκε για τη λειτουργία του «όλου» (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998). Η μελέτη περίπτωσης προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους συμμετέχοντες. Οι ίδιοι είναι «πρωταγωνιστές» της όλης διαδικασίας και συμμετέχουν έμπρακτα κι όχι μόνο μέσω της ακρόασης στην διαδικασία. Μαθαίνουν να είναι ενεργητικοί, νέους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που συναντούν, καθώς επίσης καλλιεργείται και αναπτύσσεται η κριτική τους ικανότητα και σκέψη. Τέλος, μετασχηματίζουν τις υπάρχουσες στάσεις τους όταν οι ίδιοι κρίνουν ότι δεν υφίστανται πια και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους γύρω από διάφορους γνωστικούς τομείς μειώνοντας έτσι τον χρόνο διδασκαλίας που θα απαιτούνταν χωρίς την εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης.

Βέβαια και η τεχνική αυτή έχει ορισμένα μειονεκτήματα που καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή της κάποιες φορές στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι σπάνιο όλοι οι επιμορφούμενοι να έχουν παρόμοιες εμπειρίες. Επιπλέον δεν είναι εύκολο να εξαχθούν συμπεράσματα και αποτελέσματα αφού τα δεδομένα είναι ποιοτικά κι όχι ποσοτικά. Αλλά ακόμη κι αν εξαχθούν συμπεράσματα είναι δύσκολο να προβούμε σε γενικεύσεις τους. Τέλος, για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην αίθουσα διδασκαλίας η μελέτη περίπτωσης, ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι άρτια καταρτισμένος και να έχει μεγάλη εμπειρία σε αυτή (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

3.3.4. Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)

Ο καταιγισμός ιδεών ή αλλιώς Brainstorming στην Αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι μια τεχνική η οποία ενδείκνυται για την πολυεπίπεδη ανάλυση ενός θέματος. Οι εκπαιδευόμενοι, μέσω της ενθάρρυνσης από τον εκπαιδευτή τους, προβαίνουν σε μια ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους σε ατομικό επίπεδο. Ακολουθώντας την ερώτηση του εκπαιδευτή, απαντούν με ελεύθερο τρόπο και γρήγορα ο ένας μετά τον άλλον εκφράζοντας τα δικά τους πιστεύω αλλά και την γνώμη τους γύρω από το υπό

συζήτηση θέμα. Όλη αυτή η διαδικασία μοιάζει με «καταιγισμό» καθώς με αυθόρμητο τρόπο οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν τις σκέψεις τους ακόμη κι αν δεν είναι απολύτως σίγουροι εάν αυτές είναι ορθές ή όχι (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σελ 97) ο καταιγισμός ιδεών έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Α) Ωθεί τους εκπαιδευόμενους να απελευθερώσουν τις σκέψεις τους.
- Β) Δημιουργείται στην αίθουσα μια ήρεμη ατμόσφαιρα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται χαλαροί και με χιουμοριστική διάθεση.
- Γ) Μεταξύ των συμμετεχόντων καλλιεργείται αμοιβαία εμπιστοσύνη καθώς και οικειότητα.
- Δ) Αυξάνεται η αυτοπεποίθησή των ενήλικων εκπαιδευόμενων καθώς εργάζονται στην τεχνική αυτή στηριζόμενοι στις δικές τους δυνατότητες.
- Ε) Οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν την κριτική σκέψη και ικανότητά τους καθώς και την δημιουργικότητά τους αποκτώντας παράλληλα νέες γνώσεις και εμπειρίες. Έτσι είναι σε θέση να μετασχηματίζουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους όταν αυτοί κρίνουν ότι δεν υφίστανται ακόμη (Κόκκος, 2005: 97).

Βέβαια για να στεφθεί με επιτυχία η παραπάνω τεχνική πρέπει να πληροί κάποιες προδιαγραφές. Δεν πρέπει να ασκείται κριτική από κανέναν κατά την παρουσίαση των ιδεών των συμμετεχόντων. Ο εκπαιδευτής οφείλει να φροντίσει για την δημιουργία ενός δημιουργικού και συνεργατικού κλίματος στην τάξη (Κόκκος, 2005). Επιπλέον πρέπει να παρεμβαίνει και να προλαβαίνει την μετατροπή της έκφρασης ιδεών σε επίδειξη δημιουργικής έκφρασης ή ακόμη και πλασματικής αλήθειας-φαντασίας (Μουζάκης, 2006, σελ 15). Ακόμη ο εκπαιδευτής πρέπει να καταγράφει στον πίνακα τις απόψεις και ιδέες που παρουσιάζονται ώστε να ακολουθήσει ο σχολιασμός τους στη συνέχεια. Έτσι επιτυγχάνεται η ανάδειξη της πολυπλοκότητας των ζητημάτων και πολλαπλών πτυχών τους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι ο καταγισμός ιδεών, είναι μια ιδανική επιλογή για τους εκπαιδευτές ενηλίκων τόσο στη δια ζώσης διδασκαλία όσο και στην διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης (Αρμακόλας, Παναγιωτακοπουλος& Φραγκούλης 2019).

3.3.5. Ερωτήσεις-απαντήσεις και Συζήτηση

Οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η συζήτηση αποτελούν δυο διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά θα αναφερθούμε μαζί σε αυτές γιατί τις περισσότερες φορές γίνεται συνδυασμός και των δυο από τους εκπαιδευτές. Κάποιες φορές η συζήτηση ξεκινά από μια ερώτηση του εκπαιδευτή ενώ άλλες φορές ο εκπαιδευτής κατά την διάρκεια της συζήτησης, και χωρίς να τη διακόψει, προβαίνει σε ερωτήσεις οι οποίες έχουν ως σκοπό την βελτίωση αλλά και την πρόοδο της μαθησιακής διαδικασίας που επιτυγχάνεται τη στιγμή εκείνη. Και οι δυο είναι για τον εκπαιδευτή το κύριο μέσο εμπλουτισμού της εισήγησης και η ειδοποιός διαφορά τους είναι ότι οι ερωτήσεις-απαντήσεις έχουν ως σημείο αναφοράς τον ίδιο τον εκπαιδευτή ενώ η συζήτηση πραγματεύεται με τους εκπαιδευόμενους (Καραλής, 2007)

Τα πλεονεκτήματα των τεχνικών αυτών είναι πολλά. Σύμφωνα με τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998), οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική τους ικανότητα. Το αντικείμενο προς συζήτηση αναλύεται σε βάθος από όλους τους συμμετέχοντες και έτσι ο εκπαιδευτής δύναται να καταλάβει τον βαθμό κατανόησης του αντικειμένου από τους μαθητές του. Η συζήτηση, ως τεχνική έχει επιπλέον ένα σημαντικό πλεονέκτημα. Με αυτήν, οι εκπαιδευόμενοι δρουν ομαδικά και εργάζονται από κοινού για την επίτευξη ενός σκοπού.

Τα μειονεκτήματα των τεχνικών αυτών εντοπίζονται σε θέματα διαδικαστικά και διαχείρισης χρόνου. Ο χρόνος που απαιτείται για τις ερωτήσεις αλλά και τις απαντήσεις είναι αρκετά μεγάλος. Πολλοί παρεμβαίνουν στη συζήτηση για θέματα τα οποία είναι εκτός θέματος. Δεν συμμετέχουν όλοι και ούτε στον ίδιο βαθμό. Απαιτούνται προϋπάρχουσες γνώσεις γύρω από το υπό συζήτηση θέμα από τους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον και οι δυο τεχνικές στηρίζονται μόνον στη χρήση του

λόγου κι όχι στην πρακτική ικανότητα των εκπαιδευομένων. Τέλος, οι Noye-Piveteau (1999), αναφέρουν ότι κάποιοι τύποι ερωτήσεων αποσκοπούν απλά στην αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευομένων(ερώτηση-τεστ) κάτι βέβαια που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη στάση αλλά και την ενεργό συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων.

3.3.6. Πρακτική άσκηση

Ο Jarvis (2004) ορίζει την πρακτική άσκηση ως μια τεχνική η οποία αποσκοπεί στο να κατακτήσει ο εκπαιδευόμενος μια σειρά από ικανότητες και δεξιότητες, πάντα βέβαια με την υποστήριξη του εκπαιδευτή. Οι Κόκκος και Λιοναράκης (1998) αναφέρουν ότι συνήθως η πρακτική άσκηση συνδυάζεται με την εισήγηση, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και εφαρμόζεται ως εξής:

- Α) Στο χώρο των εργαστηρίων (τις περισσότερες φορές αφορά εργαστήριο Η/Υ).
- Β) Μέσω ασκήσεων. Μία άσκηση διαρκεί από κάποια λεπτά έως λίγες ώρες και σε αυτήν οι εκπαιδευόμενοι ομαδικά ή ατομικά οδηγούνται σε πρακτική εφαρμογή των όσων έμαθαν νωρίτερα σε θεωρητικό επίπεδο.
- Γ) Μέσω προσομοίωσης. Η προσομοίωση θεωρείται από ορισμένους επιστήμονες ανεξάρτητη τεχνική ενώ από άλλους όχι. Στην παρούσα εργασία την εντάσσουμε στην τεχνική της πρακτικής άσκησης. Με την προσομοίωση αναπαριστάται χρονικά ή τοπικά μία πραγματική διαδικασία η οποία είναι δύσκολο ή αδύνατο να παρακολουθηθεί σε πραγματικό χρόνο και από κοντά από τους εκπαιδευόμενους (Καραλής, 2007). Μέσω της προσομοίωσης οι ενήλικοι μαθητές «συμμετέχουν σε μια νοητή», και όσο γίνεται περισσότερο κοντά στην πραγματικότητα, αναπαράσταση μιας διαδικασίας και προσπαθούν να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» υποκείμενα. Αν και μοιάζει με το παίξιμο ρόλων, η ειδοποιός διαφορά της με αυτή την τεχνική αυτή είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν συμμετέχουν σε «θεατρική παράσταση» υποδυόμενοι κάποιον ρόλο (Βαικούση κ.ά., 2008, σελ 46).



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

3.3.7. Παίξιμο ρόλων

Το παίξιμο ρόλων αποτελεί την ιδανική τεχνική για την λεπτομερή και σε βάθος ανάλυση καταστάσεων στις οποίες εντοπίζονται δυσκολίες και προβλήματα σε επίπεδο ικανοτήτων, στάσεων, επικοινωνίας καθώς και συμπεριφοράς. Για την πραγματοποίηση της τεχνικής αυτής πρέπει να ακολουθηθούν τα παρακάτω στάδια. Αρχικά ο εκπαιδευτής παρουσιάζει την ιστορία, δηλαδή τους δίνει πληροφορίες για τους ρόλους και την σύγκρουση μεταξύ τους. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν τον ρόλο τον οποίο θα υποδυθούν και συνεδριάζουν σε «απομονωμένους χώρους». Εκεί πραγματεύονται την στάση την οποία θα ακολουθήσουν απέναντι στους άλλους. Ακολουθεί το παίξιμο των ρόλων σε α' πρόσωπο φυσικά και πάντα με τη υποστήριξη του διδάσκοντα. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από το «παίξιμο» πρέπει να ικανοποιούν όλους τους συμμετέχοντες και να επιλύουν τη συγκρουσιακή κατάσταση που υπήρχε πριν (Rogers, 1999).

Βέβαια πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι ο παραπάνω μέθοδος δεν είναι και οι μοναδικοί. Ο Rogers (1999), αναφέρει ότι παλιότερα σε μια ομάδα εκπαιδευτών που χρησιμοποίησαν τον καταγισμό ιδεών παρατηρήθηκαν 49 διαφορετικές διδακτικές τεχνικές (Rogers 1999). Άρα βλέπουμε ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν ένα σύνθετο κεφάλαιο στην εκπαίδευση ενηλίκων που αλληλεπιδρά με διάφορες πτυχές της διδασκαλίας και επηρεάζει ποικιλοτρόπως την πορεία της μάθησης.

3.4. Κριτήρια επιλογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Η επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με τις Ιωάννου και Αθανασούλα-Ρέππα (2008), καμιά τεχνική δεν είναι σε θέση να εγγυηθεί στον εκπαιδευτική ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα

στεφθεί με επιτυχία. Η σωστή επιλογή της τεχνικής αλλά και ο κατάλληλος συνδυασμός τεχνικών είναι ευθύνη του εκπαιδευτή. Αυτός οφείλει να αναλογιστεί τους στόχους που έχει θέσει τηρώντας πάντα τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, και ιδίως αυτήν της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων (Κουτσούκος, Φραγκούλης και Βαλκάνος, 2015), οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται με συνέπεια από όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Οι ικανότητές του επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή της τεχνικής που θα εφαρμόσει στην τάξη. Εάν είναι ικανός σε μια τεχνική, αυτή θα την χρησιμοποιήσει περισσότερο. Βέβαια αυτό δεν συνεπάγεται ότι δεν πρέπει να επιχειρεί να εντάξει στη διδασκαλία του και άλλες τεχνικές ώστε να βελτιώσει τόσο το ίδιο το μάθημά του όσο και τον ίδιο ως διδάσκοντα. Προς την ίδια κατεύθυνση με τις παραπάνω, οι Βαϊκούση κ. ά. (2008), υποστηρίζουν ότι εκτός από τους παιδαγωγικούς σκοπούς του προγράμματος, ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του και την υφή του μαθησιακού αντικειμένου η οποία αρκετά συχνά υπαγορεύει την κατάλληλη κάθε φορά συμμετοχική τεχνική. Τέλος, οι μαθησιακές δεξιότητες καθώς και ικανότητες των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση, οι τρόποι με τους οποίους δύναται να κατακτήσουν νέα γνώση, οι αξίες, οι ατομικές εμπειρίες που κουβαλά ο καθένας, ο βαθμός εξοικείωσης και τέλος οι αντιλήψεις τους πρέπει να ληφθούν υπόψη πριν την οποιαδήποτε επιλογή εκπαιδευτικής τεχνικής.

3.5 Η σημασία των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων

Αρχικά κρίνεται χρήσιμο να γίνει μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «τεχνικές». Σύμφωνα με τους Noye και Piveteau (1999, σελ.43) η μέθοδος αποτελεί μια ευρύτερη έννοια από την τεχνική, μια «αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών που προσανατολίζουν τον τρόπο εκπαίδευσης και αντίληψης της μάθησης». Η μέθοδος δηλαδή αποτελείται από τον συνδυασμό πολλών τεχνικών.

Η χρήση συμμετοχικών τεχνικών μάθησης βοηθά ουσιαστικά την διαδικασία μάθησης των ενηλίκων. Ο Κόκκος θεωρεί την συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως μια από τις προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων (βλέπε κεφάλαιο 2.3) καθώς ο ενήλικας μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται στη διαδικασία εκπαίδευσης. Ο P. Mucchielli έχει πει πως :«εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση:10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά» (Courau, 2000). Τα παραπάνω λόγια του περιγράφουν με πολύ εύστοχο τρόπο την θετική και ουσιαστική επίδραση της δράσης και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης. Όσο πιο ενεργητικός είναι ο εκπαιδευόμενος, τόσο πιο καλά μαθαίνει. Αυτό το πίστευε βαθύτατα και ο J. Dewey. Η γνωστή σε όλους φράση του «*learning by doing*», τονίζει ακριβώς αυτή την εξέχουσα σημασία της δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασίου, κ.ά., 2014). Η ενθάρρυνση αλλά και η προώθηση συμμετοχής των εκπαιδευομένων πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα για τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και για τους σχεδιαστές προγραμμάτων επιμόρφωσης ενηλίκων. Οι ενήλικες πρέπει να εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα στάδια της μάθησης ώστε να οδηγούνται με τον τρόπο αυτό στην πράξη αλλά και στον στοχασμό γύρω από αυτά που έχουν πράξει (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014). Αλλά και ο Jarvis (1995) τόνισε ότι οι ενήλικες κατά την μάθηση, βρίσκονται σε μια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, χωρίς να δέχονται απλά παθητικά τις νέες γνώσεις που τους δίνονται. Επιπλέον ο Merizow, με την θεωρία του για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, θεωρεί σημαντική την χειραφέτηση του σύγχρονου εκπαιδευόμενου και την ανάπτυξη αυτόνομης σκέψης. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ενισχύει την συζήτηση μέσω διαλόγου αλλά και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Πανσεληνάς, 2013). Για τον Mezirow η «έννοια» βρίσκεται μέσα στους ίδιους τους ανθρώπους και όχι μέσα σε εξωτερικά αντικείμενα, όπως είναι τα βιβλία. Η ίδια η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία που έχουν οι άνθρωποι με την κοινωνία βοηθούν στην απόκτηση των εμπειριών αλλά και των εννοιών (Kitchenham, 2008).

Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να χρησιμοποιούν παιδαγωγικές τεχνικές που προωθούν την δράση και την ενεργό συμμετοχή. Οι ενήλικες συμμετέχουν πιο ουσιαστικά όταν το μάθημα είναι ρεαλιστικό και έχει άμεση σχέση με τις εμπειρίες του, σεβόμενο πάντα την μοναδικότητα του κάθε ατόμου-μέλους τη ομάδας εκπαιδευομένων (Αθανασίου, κ.ά., 2014). Αντίθετα ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που είναι προσανατολισμένος στον εκπαιδευτή (δασκαλοκεντρική μέθοδος), πρέπει να αποφεύγεται και να χρησιμοποιείται σε ελάχιστο βαθμό. Οι Noye και Piveteau (1999, σελ 83-40) μάλιστα συμπέραναν ότι με την τεχνική της εισήγησης επωφελείται σε μεγαλύτερο βαθμό ο επιμορφωτής, ο οποίος «δεσμεύει» περίπου το 70% του χρόνου του μαθήματος. Το γεγονός αυτό δείχνει την σπουδαιότητα της εμπλοκής των ενηλίκων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η θέση του σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί ένα μεγαλειώδες κεφάλαιο στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο ρόλος αυτός έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια, καθώς πρέπει να ακολουθεί τις αλλαγές που συμβαίνουν στην σύγχρονη κοινωνία στην οποία ζούμε. Χαρακτηριστικό αυτής της αλλαγής είναι το γεγονός ότι αποτελεί πλέον συχνό φαινόμενο ακόμη και η ομαδική διδασκαλία. Σε αυτήν, διδάσκουν το ίδιο μάθημα δυο ή περισσότεροι διδάσκοντες καθώς κάποιες φορές δεν μπορούν να εκτελεστούν όλοι οι ρόλοι από το ίδιο το άτομο. Για παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο του Τενεσί κατά τη διάρκεια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων χρησιμοποιείται η συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο βλέπουμε ότι η διδασκαλία και η μάθηση δεν είναι χωριστές διαδικασίες αλλά αλληλεπικαλύπτονται πλέον στη σύγχρονη εποχή (Jarvis, 2004).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, σε αντίθεση με τον τυπικό δάσκαλο που εκπαιδεύει ανήλικους μαθητές, αναπτύσσει ισότιμες σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους οι οποίες αναπτύσσονται και βελτιώνονται μέσω του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού. Ο

ίδιος, ως μέλος της ομάδας κι όχι ως «παντογνώστης» τους διευκολύνει ώστε να μπορούν να παράγουν μόνοι τους καινούρια γνώση (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος και Φραγκούλης, 2019).

Ο ίδιος αποτελεί πρότυπο για τους συμμετέχοντες καθώς αυτοί μιμούνται την συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την Courau (2000), «δεν υπάρχουν κακές ομάδες παρά μόνο κακοί εκπαιδευτές». Από τα παραπάνω λόγια φαίνεται η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτή στην αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων. Επιπλέον ο εκπαιδευτής διδάσκει αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει κι αυτός από τους ενήλικες μαθητές του. Αν σταματήσει να το κάνει αυτό, τότε αυτόματα παύει να είναι τόσο καλός (Rogers, 1999 sel 227). Οι αρχές του, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί στην διδασκαλία του διαφέρουν ουσιαστικά με αυτές ενός δασκάλου (Βαϊκούση κ.ά. 2008). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, έχοντας ταυτόχρονα πολλαπλούς ρόλους να επιτελέσει πρέπει να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του ικανότητες και να φροντίσει να υπάρχει ποιότητα στην επικοινωνιακή σχέση του με τους εκπαιδευόμενους .Η καλή επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα-εκπαιδευόμενων φαίνεται να είναι το κλειδί για την αποτελεσματική μάθηση. Γι' αυτό πρέπει να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες τεχνικές που χρειάζονται ώστε να εμπνέει τους εκπαιδευόμενους αλλά και για να μπορεί να διαχειριστεί τις διάφορες συγκρούσεις που συμβαίνουν μέσα στην ομάδα και να τις επιλύει επιτυχάνοντας τη συνοχή (Βαϊκούση, κ.ά., 2008, σελ 203). Αξιοποιώντας την αξιωματική θέση που του έχει δοθεί, πρέπει να παρακάμπτει όλες τις δυσκολίες και τα εμπόδια που θα σταθούν μπροστά στο έργο του και να έχει πάντα ως ύψιστο στόχο των ενεργοποίησης και δράσης των ενήλικων μαθητών του (Κόκκος, 2008, σελ 91).

Στην παρούσα εργασία θα περιοριστούμε στην χρήση, από μέρους των εκπαιδευτών, των συμμετοχικών τεχνικών στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν ως στόχο τους την διευκόλυνση της μάθησης των ενηλίκων. Σε αυτό το δύσκολο έργο που εκπονούν καθημερινά, οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν ένα σημαντικό «εργαλείο» που έχουν στη διάθεσή τους. Πολλοί από αυτούς χρησιμοποιούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Στον ελλαδικό χώρο, λόγω του δασκαλοκεντρισμού που επικρατούσε τα

προηγούμενα χρόνια αλλά και λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων δεν παρατηρείται μια συστηματική αλλά και συλλογική χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σελ.131), οι Έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων εξακολουθούν να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην παραδοσιακή «εισήγηση» και να χρησιμοποιούν περιορισμένα, και σε κάποιες περιπτώσεις καθόλου, τις συμμετοχικές τεχνικές στη διδασκαλία τους. Πολλοί μάλιστα εσφαλμένα θεωρούν τις έννοιες εκπαιδευτικές τεχνικές και εκπαιδευτικά μέσα ως συνώνυμες κι έτσι δεν τις εντάσσουν ουσιαστικά και δημιουργικά στη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σελ. 252), πολλοί εκπαιδευτές δεν χρησιμοποιούν των πληθώρα των τεχνικών που έχουν στη διάθεσή τους λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης και σιγουριάς, λόγω απειρίας αλλά και εξαιτίας της άγνωστης γι' αυτούς ύλη. Έτσι προσανατολίζονται σε παραδοσιακές-δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες γνωρίζουν καλά και με τις οποίες έχουν εκπαιδευτεί κι οι ίδιοι στο παρελθόν.

3.7 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών καθώς και στην σημασία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και τα εργαλεία της έρευνας, το ερωτηματολόγιο και οι συνέντευξη.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ερευνητική προσέγγιση

4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της διείσδυσης των ΤΠΕ στην ζωή μας αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από αυτές (Σέργης και Κουτρουμάνος, 2013). Γι' αυτό, όπως αναφερθήκαμε διεξοδικά στο κεφ 1, πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ μέσω των προγραμμάτων Α' και Β' Επιπέδου επιμόρφωσης. Η μελέτη της εφαρμογής των συμμετοχικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' Επιπέδου είναι εξαιρετικά σημαντική. Στην θεωρητική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, φάνηκε ότι η σημασία των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών επιδρά ευεργετικά στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες. Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται μια σημαντική προσπάθεια ώστε να καλυφθούν τα κενά που υπάρχουν, από ερευνητικής πλευράς, γύρω από την αποτελεσματικότητα των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε επιμορφωτικά προγράμματα για τις ΤΠΕ που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες γύρω από το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες των Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη το 2004, των Παπανικολάου & Τζιμογιάννη το 2005, των Jimoyianni & Komi το 2007, των Ζέττα κ.α. το 2009 και των Τσαλικίδου & Σπανού το 2005. Παρ' όλες τις παραπάνω έρευνες όμως, δεν έχουν καλυφθεί πλήρως όλοι οι τομείς έρευνας γύρω από το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα. Με τη παρούσα έρευνα επιχειρείται να καλυφθεί αυτό ακριβώς το κενό που αφορά την χρήση των

συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα αυτό από τους εκπαιδευτές αλλά και η αλλαγή των στάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών ύστερα από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί, όντας το κλειδί για την βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος αλλά και της παρεχόμενης μάθησης, αξίζουν να λαμβάνουν αποτελεσματική επιμόρφωση και να ενθαρρύνονται με κάθε τρόπο στο δύσκολο και απαιτητικό έργο που επιτελούν. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει ήδη πάρει μέρος στο Β1 πρόγραμμα επιμόρφωσης ΤΠΕ. Στα επόμενα χρόνια προγραμματίζεται και η συνέχιση του προγράμματος, δηλαδή η επιμόρφωση Β2 επιπέδου στις ΤΠΕ. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής δύναται να βοηθήσουν σημαντικά το έργο των σχεδιαστών των επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και των ίδιων των επιμορφωτών ώστε να βελτιώσουν την παρεχόμενη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Βλέποντας τυχόν ελλείψεις αλλά και λάθη του παρελθόντος μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα, μπορούν να βελτιώσουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην τάξη.

4.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου στις ΤΠΕ στο οποίο συμμετείχαν ως εκπαιδευόμενοι.

Οι στόχοι της έρευνας που ακολουθεί είναι οι ακόλουθοι:

Η διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β Επιπέδου.

Η καταγραφή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτές καθώς και η συμμετοχική εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζεται συχνότερα στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Η διερεύνηση της συμβολής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών στην μάθηση αλλά και την αποτελεσματικότερη εμπλοκή των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αποτύπωση της αλλαγής της στάσης των επιμορφούμενων απέναντι στις εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές μετά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Από τον σκοπό της εργασίας απορρέουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό εφαρμόστηκαν οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τους εκπαιδευτές στο πρόγραμμα επιμόρφωσης;
- 2) Ποιες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζε ο εκάστοτε εκπαιδευτής;
- 3) Ποια ήταν η συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη μάθηση και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή στο πρόγραμμα επιμόρφωσης;
- 4) Ποια στάση υιοθέτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως προς τη χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ΤΠΕ Β επιπέδου;

4.3 Μέθοδος έρευνας

Οι Cohen και Manion (1994, σελ. 66) αναφέρουν ότι η μεθοδολογία είναι τα είδη που χρησιμοποιούν οι ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας για να αντλήσουν δεδομένα και στοιχεία από τα οποία στη συνέχεια θα μπορέσουν να εξάγουν συμπεράσματα, πορίσματα αλλά να προβούν σε προβλέψεις οι οποίες θα φανούν χρήσιμες. Στην εργασία μας θα ασχοληθούμε με την ποσοτική αλλά και με την ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Cresswell (2016, σελ. 13-18), η ποσοτική έρευνα (quantativeresearch) έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά-στάδια: Αρχικά περιγράφεται το ερευνητικό πρόβλημα. Με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που

ακολουθεί υποδεικνύονται τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα τεθούν στη συνέχεια. Ακολουθεί η δήλωση του σκοπού της έρευνας αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων. Στην ποσοτική έρευνα αντλούνται δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα μέσω συγκεκριμένων και ήδη καθορισμένων ερωτήσεων-απαντήσεων. Στη συνέχεια αναλύονται οι τάσεις, συγκρίνονται οι ομάδες ή συσχετίζονται οι μεταβλητές με την στατιστική ανάλυση και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα μέσω της συγκριτικής τους αντιπαράθεσης με προηγούμενες σχετικές με το θέμα έρευνες. Τέλος, οι ερευνητές καλούνται να συγγράψουν την αναφορά της έρευνας ακολουθώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, πάντα βέβαια με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο.

Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) από την άλλη μεριά διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά-στάδια: Αρχικά διερευνάται και επιχειρείται να κατανοηθεί σε βάθος το πρόβλημα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο και χρησιμεύει ουσιαστικά στην αιτιολόγηση του προβλήματος της έρευνας. Έπειτα δηλώνεται στους συμμετέχοντες στην έρευνα ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα με ανοιχτό τρόπο ώστε να μπορούν να καταγραφούν οι δικές τους εμπειρίες. Κατόπιν συλλέγονται τα στοιχεία της έρευνας, δηλαδή οι λέξεις-απόψεις του δείγματος, το οποίο είναι σαφώς πιο περιορισμένο από αυτό της ποσοτικής έρευνας. Ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων με την ανάλυση κειμένου. Τέλος οι ερευνητές γράφουν την αναφορά με βάση λογικά κριτήρια, «υποκειμενικό αναστοχασμό» και με μεροληπτικό τρόπο.

Στην έρευνά μας θα γίνει ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων. Με τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (τριγωνοποίηση) γίνεται σύγκλιση των διαφορετικών ειδών δεδομένων που έχουν βρεθεί από την έρευνα. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μας βοηθά να εξασφαλίσουμε μια καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος. Οι Cohen & Manion (1994, σελ. 329) ορίζουν την τριγωνοποίηση ως τη χρήση δύο ίσως και περισσότερων μεθόδων με τους οποίους ο ερευνητής προσπαθεί να συλλέξει δεδομένα όταν μελετά κάποια πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Την τεχνική αυτή, αν και την αποδέχονται πολλοί, παρόλα αυτά λίγοι μόνον την εφαρμόζουν στην πράξη. Οι περισσότεροι ερευνητές στις κοινωνικές επιστήμες επιλέγουν συνήθως την

μονομεθοδική μέθοδο. Η τριγωνοποίηση ή αλλιώς πολυμεθοδική προσέγγιση έχει πολλά πλεονεκτήματα. Με αυτήν οι ερευνητές εξηγούν με ολοκληρωμένο τρόπο την πολύπλοκη φύση της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς την προσεγγίζουν από πολλές πλευρές αφού χρησιμοποιούν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι η απόλυτη πίστη και εμπιστοσύνη σε μια μόνο μέθοδο μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή σε μια λανθασμένη εικόνα για το υπό διερεύνηση θέμα. Με την τριγωνοποίηση επιτυγχάνει ο ερευνητής πιο αξιόπιστα δεδομένα καθώς προσπαθεί να εξάγει ίδια αποτελέσματα χρησιμοποιώντας όμως διαφορετικές μεθόδους. Οι παραπάνω λόγοι οδήγησαν στην επιλογή μιας πολυμεθοδικής μεθόδου (συνδυασμός ερωτηματολογίου-συνέντευξης) για την έρευνα που ακολουθεί ώστε τα αποτελέσματά της να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα και έγκυρα.

4.3.1 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.

Ο πληθυσμός (population) «είναι μια ομάδα ατόμων που έχουν το ίδιο χαρακτηριστικό». Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνάς μας είναι οι μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Αχαΐας και Ηλείας οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει το Β' Επίπεδο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνάς μας είναι 109 εκπαιδευτικοί (συνολικά απαντήθηκαν 103 ερωτηματολόγια και πραγματοποιήθηκαν 6 συνεντεύξεις). Η δειγματοληψία είναι βολική, γιατί σύμφωνα με τον Creswell (2016), ο ερευνητής επιλέγει τους συμμετέχοντες επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το μειονέκτημα βέβαια της μεθόδου αυτής είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικοί του πληθυσμού. Παρόλα αυτά όμως το δείγμα μας μπορεί να μας δώσει τα δεδομένα που χρειαζόμαστε ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας.

4.3.2 Εργαλεία της έρευνας

Στην έρευνά μας έγινε συνδυασμός δύο ερευνητικών εργαλείων. Η πολυμεθοδική μέθοδος συλλογής δεδομένων έχει πολλά πλεονεκτήματα και γι' αυτό και επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα (βλέπε κεφ. 4.3). Παρακάτω αναλύονται τα δύο εργαλεία, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη.

4.3.2.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο της ποσοτικής μας έρευνας επειδή σύμφωνα με τον Creswell (2016) είναι κατάλληλο για να συλλέξουμε δεδομένα στο ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1996, σελ.61) «*το ερωτηματολόγιο (questionnaire) είναι μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με ένα θέμα στις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν γραπτά*». Στον χώρο των κοινωνικών επιστημών το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται περισσότερο από όλα τα άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι η επιστημονική αξία του εργαλείου αυτού επηρεάζεται από την αξιοπιστία αλλά και την εγκυρότητα που πρέπει να διακατέχουν τα δεδομένα του αλλά και από το ίδιο το δείγμα της έρευνας. Οι ερωτήσεις του, το μέγεθός του αλλά και η εικόνα-παρουσίασή του επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχή έκβαση της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

4.3.2.1.1 Δομή του ερωτηματολογίου

Στην έρευνα που ακολουθεί το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε και κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή (φόρμα Google), έπειτα από την ανατροφοδότηση με τον επιβλέποντα καθηγητή. Ο Robson (2010, σελ. 280-284) αναφέρει ότι τα αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια πρέπει να μην είναι

πολύπλοκα. Το δείγμα της έρευνας πρέπει να κατανοεί πλήρως τι ζητούμε από αυτούς αλλά και να έχουν καλή διάθεση να το απαντήσουν σωστά και με ειλικρίνεια. Αναλυτικά η μορφή του ερωτηματολογίου είναι η εξής: Οι ερωτήσεις του εργαλείου κατασκευάστηκαν ακολουθώντας τα ποιοτικά κριτήρια. Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ορθή διατύπωση των ερωτήσεων. Είναι σύντομες, ξεκάθαρες, με εύκολη διατύπωση αλλά και σύνταξη. Επιπλέον δεν υπάρχουν αοριστίες οι οποίες δύναται να μπερδέσουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Creswell 2016). Αποφεύχθηκαν με κάθε τρόπο οι «κατευθυντήριες» ερωτήσεις οι οποίες οδηγούν σε μια συγκεκριμένη απάντηση που επιθυμεί να λάβει ο ερευνητής (Κυριαζή, 2002, σελ. 133-134). Επιπλέον οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου σύμφωνα με την κλίμακα Likert (Κυριαζή, 2002, σελ. 70-76). Με την κλίμακα Likert υπάρχουν 5 σημεία τα οποία έχουν μεταξύ τους ίσες αποστάσεις. Οι αριθμοί που υπάρχουν σε αυτή αντιπροσωπεύουν υποκατηγορίες ή διαβαθμίσεις μιας μεταβλητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Βέβαια σύμφωνα με τον Creswell (2016, σελ 167), στην κλίμακα Likert (συμφωνώ απόλυτα-διαφωνώ απόλυτα) δεν θεωρείται δεδομένο ότι τα διαστήματα είναι ίσα κάθε φορά. Αυτό καθιστά την κλίμακα αυτή «κατατακτική» αλλά ταυτόχρονα και «ίσων διαστημάτων» στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η χρήση της κλίμακας Likert έχει πολλά πλεονεκτήματα. Είναι ιδανική για μεγάλο πλήθος ερωτηματολογίων που είναι προς απάντηση. Είναι πρακτική και εύκολη στην συμπλήρωση-απάντηση κάτι που αυξάνει τις πιθανότητες απάντησης από το δείγμα της έρευνας. Επιπλέον τα δεδομένα που λαμβάνει ο εκάστοτε ερευνητής από την κλίμακα αυτή είναι εύκολο να αναλυθούν καθώς αποδίδουν αξία μετρήσιμη με αριθμούς για κάθε απάντηση (Creswell, 2016).

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε πιλοτικά σε 5 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Ηλείας και Αχαΐας. Η προκαταρκτική χορήγησή του βοηθά να ελεγχθεί η δομή των ερωτήσεων και αν αυτές είναι εύκολο να απαντηθούν από το δείγμα. Η ομάδα στην οποία χορηγούμε πιλοτικά το εργαλείο έχει πολλές ομοιότητες με αυτή του δείγματος της έρευνάς μας και φυσικά δεν συμμετέχει αργότερα στην έρευνα (Παπαναστασίου, 1996. σελ 70). Επιπλέον με την διαδικασία αυτή ο ερευνητής επιτυγχάνει να εντοπίσει και να διορθώσει τις ατέλειες

και τα σφάλματα του εργαλείου που έχει κατασκευάσει και να διαπιστώσει εάν ο χρόνος συμπλήρωσής του είναι σωστός ή αρκετά εκτενής ώστε να το διορθώσει. Ο ερευνητής μετά την προφορική επικοινωνία του με το δείγμα αυτό, μπορεί να ενημερωθεί για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τον βαθμό δυσκολίας κατά την απάντησή τους καθώς και τον βαθμό κατανόησης των ερωτήσεων από τους ίδιους. (Bell, 1997, σελ 134). Όλα αυτά είναι υψίστης σημασίας θέματα για την πορεία της έρευνας γιατί από αυτά εξαρτάται το πλήθος και η ποιότητα των απαντήσεων που θα δοθούν στον ερευνητή και φυσικά η ποιότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Μετά τον πιλοτικό έλεγχο του ερωτηματολογίου έγινε η αποστολή του στο δείγμα πλέον της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) σε εκπαιδευτικούς προκειμένου να το συμπληρώσουν ανώνυμα και εθελοντικά. Τα μέτρα προστασίας λόγω της πανδημίας (Covid19) καθιστούν μονόδρομο την ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η επίσκεψη σε σχολεία με σκοπό την συμπλήρωση ερωτηματολογίων φαίνεται αδύνατη. Έτσι το ερωτηματολόγιό μας θα είναι αυτό-συμπληρούμενο.

Μαζί με το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα και μια ενημερωτική επιστολή στην οποία παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, η συμβολή της στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Στην επιστολή αυτή βεβαιώνεται η ανωνυμία του δείγματος στην έρευνα και αναγράφεται ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωσή του.

4.3.2.2 Συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις για τον Tuckman αποτελούν μια δυνατότητα «εισόδου» στις σκέψεις αλλά και στο τι συμβαίνει στο μυαλό του ερωτώμενου (Σιμόπουλος, 2014). Η συνέντευξη (interview) για τον Παπαναστασίου (1996) είναι «μια προφορική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο προσώπων κατά την οποία ο ερωτών προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τις σκέψεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες του ερωτώμενου σε ένα θέμα». Μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής δύναται να συλλέξει επιπλέον πληροφορίες που σχετίζονται όχι μόνο με γνώσεις και αντιλήψεις αλλά και με συναισθήματα, στάσεις, συμπεριφορά και δημογραφικά στοιχεία τα οποία είναι χρήσιμα και σχετίζονται με τον σκοπό της έρευνας. Τέλος, με την συνέντευξη μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες που σχετίζονται με την συμπεριφορά, τα συναισθήματα αλλά και με δημογραφικά στοιχεία αρκεί όλα αυτά να σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας.

4.3.2.2.1 Δομή της συνέντευξης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η λήψη ημιδομημένης συνέντευξης (semi-structured) η οποία στηρίζεται στην αναπλαισίωση των απόψεων που καταθέτουν οι συμμετέχοντες (Cohen, Manion, 1994, σελ. 381). Αυτή η μορφή συνέντευξης έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές δύναται να αλλάζουν σειρά αλλά και διατύπωση όποτε κρίνεται αναγκαίο από τον ερευνητή (Robson, 2010).

Πριν από κάθε συνέντευξη έγιναν γνωστά στα υποκείμενα της έρευνας ο σκοπός καθώς και η συμβολή της έρευνας στην αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις ως προς την ανωνυμότητά τους και φυσικά γνωστοποιήθηκε σε αυτούς ότι θα έχουν άμεση πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας στην οποία συμμετείχαν. Βέβαια δεν παραλήφθηκε να δοθούν ευχαριστίες στο δείγμα για την συμμετοχή του στην έρευνα. Παράλληλα τονίστηκε ότι χωρίς την τόσο σημαντική συμβολή τους στην προσπάθεια

αυτή, η έρευνα δεν θα πραγματοποιούνταν. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης δινόταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για ορισμένες ερωτήσεις όποτε αυτό φαινόταν αναγκαίο. Ακόμη, μπορεί να προσθέτονταν κι άλλες ερωτήσεις ή να παρακάμπτονταν κάποιες άλλες που ήταν σχεδιασμένες να πραγματοποιηθούν, όποτε αυτό κρινόταν αναγκαίο για να απαντηθούν με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Robson, 2010).

Φυσικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν στηριγμένες πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και ήταν χωρισμένες σε θεματικούς άξονες. Για κάθε θεματικό άξονα είχαν δημιουργηθεί και οι αντίστοιχες ερωτήσεις με τις οποίες ξεκινούσε η συνέντευξη. Στην πορεία της συνέντευξης όμως η συζήτηση μπορεί να κυλούσε κάποιες φορές πιο αβίαστα, εάν ήταν ξεκάθαρο ότι με τον τρόπο αυτό μπορεί να ληφθούν οι επιθυμητές απαντήσεις με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κεδράκα, 2008).

Τέλος, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, μέσω Skype, λόγω των μέτρων προστασίας που πρέπει να λαμβάνονται για τον Covid 19 και ηχογραφήθηκαν ώστε να μη χαθούν στοιχεία από το περιεχόμενό τους.

4.3.2.2.2 Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων

Αφού πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Έπειτα ακολούθησε η ανάλυση των απαντήσεων και η μετατροπή τους σε συνοπτικά ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, για την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με την τεχνική της δόμησης. Με την τεχνική αυτή πραγματοποιείται φιλτράρισμα του υλικού σε μια συγκεκριμένη δομή. Η δομή αυτή έχει ορισμένες κατηγορίες οι οποίες είναι σύμφωνες με τους άξονες ερωτήσεων της συνέντευξης. Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων, παίρνονταν αυτούσια αποσπάσματα κάθε φορά, τα πιο ενδεικτικά,

και εντάσσονταν στο κείμενο της ανάλυσης (Κεδράκα, 2008). Με τον τρόπο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της συνέντευξης (κεφ 5.2) της εργασίας μας.

4.3.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Οι Cohen & Manion, (1994, σελ 387) υποστηρίζουν ότι η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσον το εργαλείο μετράει πραγματικά αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε. Η εγκυρότητα είναι για την Bell (1997, σελ 107-108) μια πιο σύνθετη έννοια από αυτή της αξιοπιστίας. Ουσιαστικά η εγκυρότητα είναι ο έλεγχος του κατά πόσο ένα θέμα προσμετρά ή προχωρά σε περιγραφή αυτού που οφείλει να μετράει. Χαρακτηριστικό της σπουδαιότητας της εγκυρότητας στην ερευνητική διαδικασία είναι το γεγονός ότι μια κλίμακα μέτρησης εάν είναι αξιόπιστη τότε μπορεί να μην είναι απαραίτητα και έγκυρη. Αντίθετα εάν είναι έγκυρη, τότε είναι ταυτόχρονα και αξιόπιστη.

Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα. Προς επίτευξη του σκοπού αυτού δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στις απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα ελέγχτηκε κατά πόσο οι απαντήσεις αυτές ουσιαστικά δίνουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της ερευνητικής προσπάθειας.

Αξιοπιστία για την Bell (1997) είναι ο βαθμός παραγωγής του ίδιου αποτελέσματος από ένα τεστ ή ακόμη μια διαδικασία όταν οι συνθήκες είναι ίδιες για όλες συνολικά τις περιπτώσεις. Ο Creswell (2016) αναφέρει ότι η αξιοπιστία (reliability) σε ένα εργαλείο συνεπάγεται ότι οι τιμές που θα βρουν οι ερευνητές θα είναι σχεδόν πανομοιότυπες όσες φορές κι αν διεξάγουν την έρευνα αυτή με το ίδιο πάντα εργαλείο αλλά σε διαφορετική χρονική στιγμή η καθεμιά. Δηλαδή θα πρέπει το ίδιο άτομο να δώσει την ίδια απάντηση σε μια ερώτηση όποια στιγμή κι αν του επαναλάβουμε την ερώτηση αυτή.

Εξαιτίας των περιορισμών που έχει η ποιοτική έρευνα στην γενίκευση των αποτελεσμάτων της προβήκαμε στην ερευνητική τριγωνοποίηση, στην χρήση δηλαδή δύο μεθόδων και ταυτόχρονα δύο εργαλείων. Ένας από τους λόγους που επιλέχθηκε η τριγωνοποίηση είναι για να αυξήσει την εγκυρότητα αλλά και την αξιοπιστία της έρευνάς μας (Σιμόπουλος, 2014). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η ποιοτική έρευνα επιλέγεται για να αναδειχθούν κρυμμένες δομές, σχέσεις και τάσεις και εστιάζει στην εσωτερική γενίκευση. Αντίθετα με το ερωτηματολόγιο μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καθώς το δείγμα μας είναι σαφώς μεγαλύτερο.

4.3.3.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε αυτό να διακατέχεται από εγκυρότητα. Αρχικά η πιλοτική εφαρμογή του εξασφάλισε αρχικά την σωστή και άρτια τελική δομή του, αφού έγιναν όλες οι απαιτούμενες διορθώσεις, προσθήκες και βελτιώσεις. Επιπλέον από τις απαντήσεις που ελήφθησαν από την πιλοτική εφαρμογή του, επιβεβαιώθηκε ότι το εργαλείο μας μετρά αυτό που θέλουμε όντως να μετρήσουμε. Πιο αναλυτικά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, αφού οι απαντήσεις που λάβαμε απαντούν πράγματι στα ερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με τον Creswell (2011, σελ 200) η εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου αναφέρεται στο σχέδιο αλλά και στον τρόπο κατασκευής του από τον ερευνητή. Οι Ουζούνης και Νακάκη (2011) αναφέρουν ότι η εγκυρότητα περιεχομένου πρέπει να διερευνάται πριν την διεξαγωγή της έρευνας. Για να την ελέγξουμε στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να αντιστοιχίσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα με κριτήρια επικεντρωθήκαμε στην συντρέχουσα εγκυρότητα. Τέλος, η αποστολή των ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς όχι μόνον μιας σχολικής μονάδας αλλά σε εκπαιδευτικούς που φοιτούν στους νομούς Ηλείας και Αχαΐας, βοηθά το εργαλείο μας αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας μας ώστε να είναι πιο έγκυρα.

Στην εργασία αυτή καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια ώστε το ερωτηματολόγιο να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην διατύπωση των ερωτήσεων ώστε αυτές να είναι εύκολα κατανοητές, σύντομες και ελκυστικές για το δείγμα. Έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να εκλείπουν ασάφειες οι οποίες μπορεί να δυσκόλευαν τη απάντησή τους και σε αυτό φυσικά βοήθησε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου η οποία οδήγησε στην βελτίωση του εργαλείου αλλά και στις απαραίτητες και αναγκαίες διορθώσεις που έπρεπε να γίνουν. Τέλος, για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου βοήθησε σημαντικά η μορφή των ερωτήσεών του. Οι κλειστές ερωτήσεις αποκλείουν τη μεροληψία του ερευνητή.

Έτσι ο ερευνητής είναι σε θέση, δίχως μεροληψία, να δεχθεί τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια, να τα αναλύσει και φυσικά να βγάλει τα συμπεράσματα-ευρήματα την έρευνάς του.

4.3.3.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία συνέντευξης

Για τους Cohen & Manion (1997) αλλά και τον Creswell (2016) η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στον χώρο της ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνονται όταν τηρούνται οι κανόνες δεοντολογίας, κάτι που είναι συνώνυμο με την αυθεντικότητα και την φερεγγυότητα. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία αποτελούν το δυσκολότερο τμήμα της ερευνητικής διαδικασίας για τους ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτική έρευνα ως ερευνητική μέθοδο καθώς τα αποτελέσματά της είναι δύσκολο να γενικευτούν (Robson, 2010). Οι Lincoln & Cuba (1985, όπου αναφ. Robson, 2010) υποστηρίζουν ότι εμπόδιο στην εγκυρότητα της συνέντευξης αποτελεί η μεροληψία τόσο του δείγματος της έρευνας, όσο και του ίδιου του ερευνητή. Ο Συμέου (2007), αναφέρει ότι οι ποιοτικές έρευνες δέχονται μεγάλη κριτική καθώς κατηγορούνται ότι με τις θαμπές «soft» ερευνητικές τους διαδικασίες δεν παράγουν ορθά, επιστημονικώς αποδεκτά, αποτελέσματα αλλά δημιουργήματα φαντασίας. Στην εργασία που ακολουθεί έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να αρθούν, στο μέγιστο δυνατό επίπεδο, οι παραπάνω αδυναμίες-δυσκολίες. Αρχικά επιτεύχθηκε συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα που χωρίς αυτή δεν θα διεξαγόταν η έρευνα και δεν θα προβαίναμε στην εξαγωγή αποτελεσμάτων (Cohen&Manion, 1997). Πριν από κάθε συνέντευξη ενημερωνόταν οι συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας, την συμβολή της στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και φυσικά εξασφαλιζόνταν η ανωνυμία τους. Προκειμένου να χαρακτηρίζεται η συνέντευξη από εγκυρότητα, διεξήχθη μια πιλοτική συνέντευξη. Αυτό φυσικά βοήθησε πολύ στην διεξαγωγή σωστών αποτελεσμάτων καθώς μετά την πιλοτική συνέντευξη έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Επιπλέον οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν και ενοποιήθηκαν σε ενότητες και φάνηκε ότι απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας. Έτσι συμπεραίνουμε ότι οι συνεντεύξεις

χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα. Για να επιτευχθεί η εγκυρότητα της ποιοτικής μας έρευνας, σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας επεξηγούνται με λεπτομέρειες όλα τα βήματα ώστε αυτός που θα διαβάσει την παρούσα έρευνα να την κατανοήσει πλήρως. Δηλαδή έγινε προσπάθεια να «ανοιχτεί το μυαλό του ερευνητή» στον αναγνώστη της έρευνας (Συμέου, 2007). Επιπλέον πραγματοποιήθηκε η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (participant validation). Αυτό βοήθησε ουσιαστικά στο να γίνει αξιόπιστο το εργαλείο της έρευνας. Κατά τη διαδικασία αυτή το δείγμα της έρευνας ενημερώνονταν για το αποτέλεσμα της συνέντευξης που είχε δώσει κι έτσι έδινε την συγκατάθεσή του για την ένταξή του στην έρευνα (Συμέου, 2007). Τέλος, στην αντικειμενικότητα των συνεντεύξεων συνέβαλε ουσιαστικά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί-δείγμα της έρευνας έχουν τελειώσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' Επιπέδου εδώ και καιρό, οπότε έχουν αποκρυσταλλώσει σε βάθος τις σκέψεις τους αλλά και τις αντιλήψεις τους γύρω από την εμπειρία τους αυτή. Αυτό τους οδηγεί σε σωστές και συνάμα αντικειμενικές απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης (Creswell, 2016). Το γεγονός αυτό οδηγεί σε σωστά ευρήματα της έρευνάς μας τα οποία θα φανούν χρήσιμα στον χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

4.3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα χαρακτηρίζεται από κάποιους περιορισμούς. Αρχικά η ίδια η έρευνα, ως διπλωματική εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου, εμπεριέχει από μόνη της ορισμένους περιορισμούς. Επιπλέον, ο σχετικά σύντομος χρόνος διεξαγωγής της, το περιορισμένο δείγμα της αλλά και η δειγματοληψία της έρευνάς μας η οποία δεν είναι τυχαία, οδηγούν σε περιορισμούς ως προς τις γενικεύσεις στις οποίες μπορούμε να προβούμε. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών (106 εκπαιδευτικοί συνολικά) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ΤΠΕ Β Επιπέδου στους Νομούς Αχαΐας και Ηλείας, με συνέπεια τα αποτελέσματα της έρευνας να μην μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΤΠΕ Β Επιπέδου σε όλη την επικράτεια. Παρ' όλες τις παραπάνω δυσκολίες αλλά και τους περιορισμούς οι οποίοι

ήταν ήδη γνωστοί από τον σχεδιασμό της έρευνας, καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια η έρευνά μας να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και τα αποτελέσματα-ευρήματά της να είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας δύναται να είναι ένα σημαντικό εργαλείο τα χέρια των εκπαιδευτών ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Σε αυτό βοήθησε σημαντικά η επιλογή του δείγματος, το οποίο ήταν από πολλά σχολεία στων νομών Ηλείας και Αχαΐας και όχι μόνον από ένα και η επιλογή της τριγωνοποίησης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων, η οποία οδηγεί σε πιο αντικειμενικά αλλά και πιο αντιπροσωπευτικά ευρήματα.

4.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στην μεθοδολογία της έρευνας, στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμη παρουσιάστηκε διεξοδικά η δομή των εργαλείων καθώς και η αξιοπιστία και εγκυρότητα που τα χαρακτηρίζει. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο από τα ερωτηματολόγια όσο και από της συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτό.

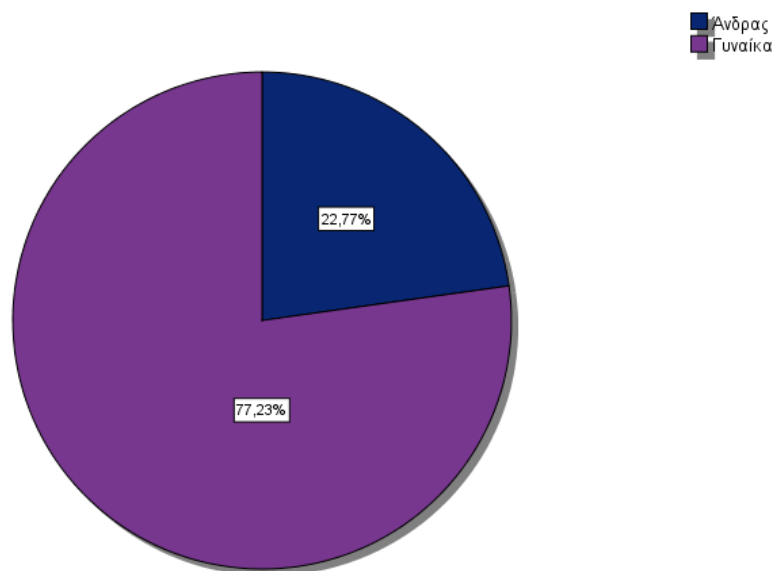
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων: μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση.

5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

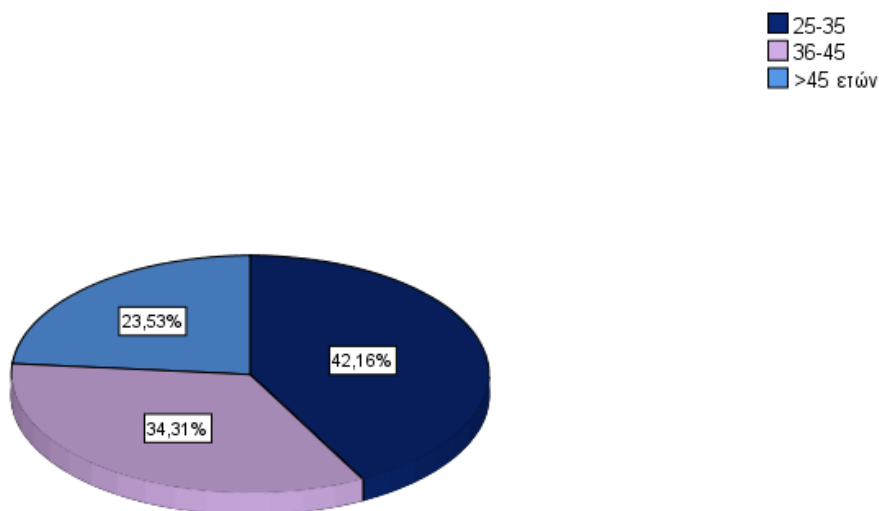
Από τους 102 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 78 (77.23%) είναι γυναίκες και οι 23 (22.77%) είναι άνδρες (Γράφημα 1).

Γράφημα 1: Κατανομή ως προς το φύλο



Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, από την ανάλυση προκύπτει πως οι 43 (42.2%) είναι ηλικίας 25-35 ετών, οι 35 (34.3%) είναι ηλικίας 26-45 ετών και οι 24 (23.5%) είναι άνω των 45 ετών (Γράφημα 2).

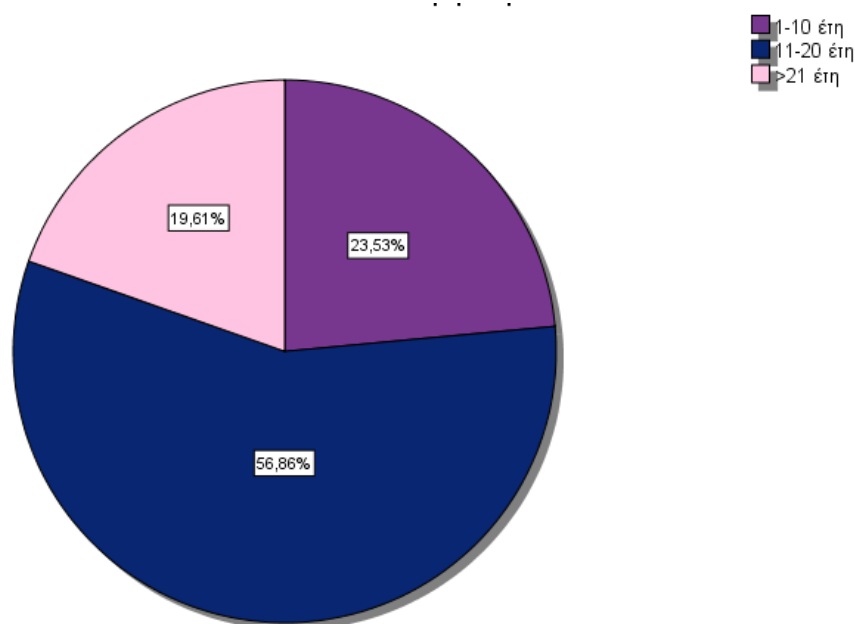
Γράφημα 2: Κατανομή ως προς την ηλικία



Τα αποτελέσματα σχετικά με τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων, έδειξαν πως οι 58 (56.9%) έχουν διδακτική εμπειρία 11-20 έτη, οι 24 (23.5%) έχουν διδακτική εμπειρία 1-10 έτη και οι 20 (19.6%) έχουν διδακτική εμπειρία άνω των 21 ετών (Γράφημα 3).

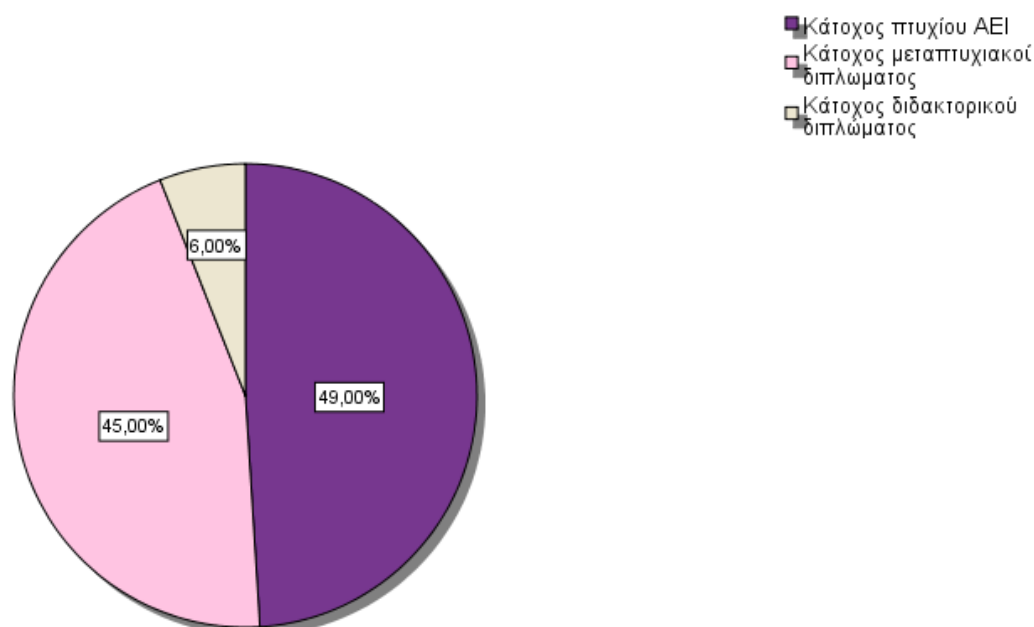
«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Γράφημα 3: Κατανομή ως προς την διδακτική εμπειρία



Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης των συμμετεχόντων, προκύπτει πως οι 49 (49%) είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, οι 45 (45%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μόλις οι 6 (6%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Γράφημα 4).

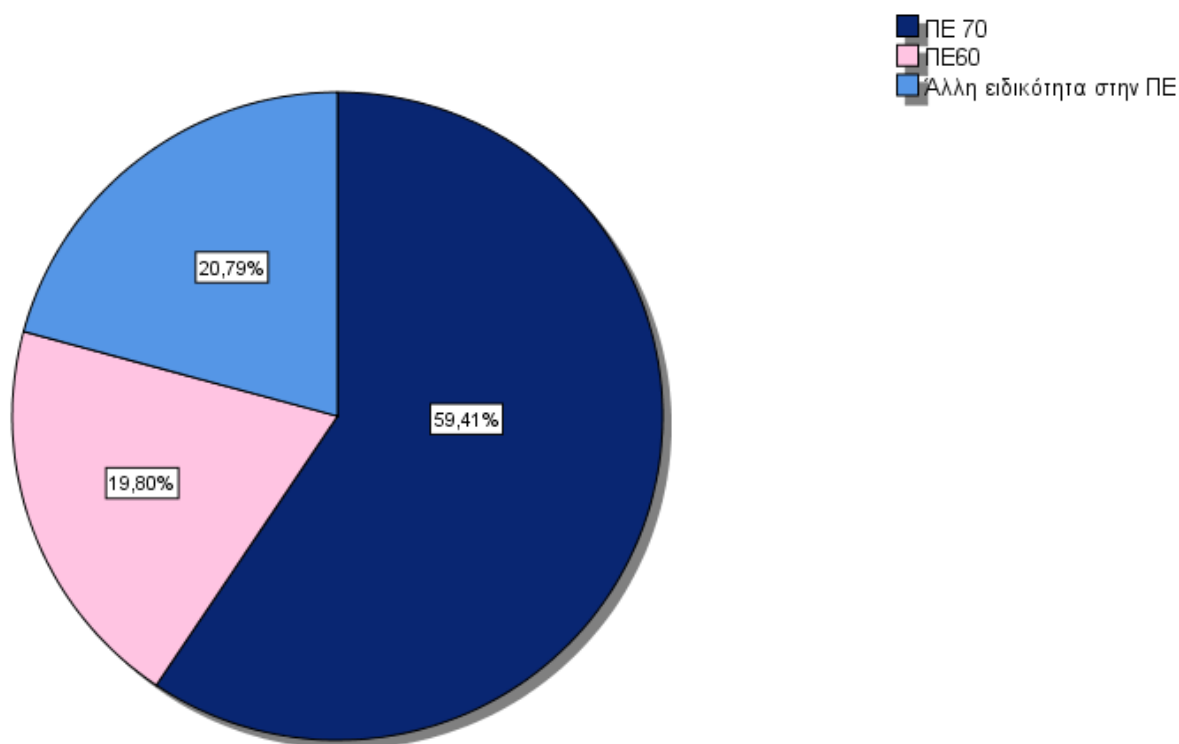
Γράφημα 4: Κατανομή ως προς το μορφωτικό επίπεδο



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Τέλος, αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων, προκύπτει πως οι 60 (58.8%) είναι ειδικότητας ΠΕ 70, οι 20 (19.8%) είναι ειδικότητας ΠΕ 60 και οι 21 (20.8%) έχουν κάποια άλλη ειδικότητα στην ΠΕ (Γράφημα 5).

Γράφημα 5: Κατανομή ως προς την ειδικότητα

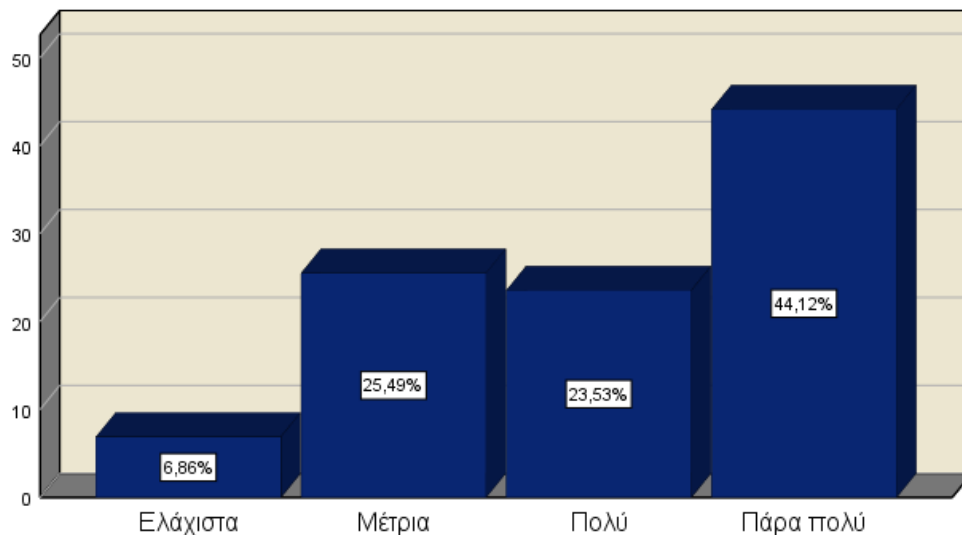


5.1.2 Βαθμός εφαρμογής συμμετοχικών τεχνικών

Στο ερώτημα σχετικά με την συχνότητα με την οποία κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης Β επιπέδου οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, 45 συμμετέχοντες (44,1%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε πάρα πολύ συχνά, 26 συμμετέχοντες (25.5%) ανέφεραν πως αυτό συνέβαινε σε μέτριο βαθμό, ενώ 23 συμμετέχοντες (23.5%) δήλωσαν πως αυτό συνέβαινε πολύ συχνά. Μόνο 7 από τους συμμετέχοντες (6.9%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε

ελάχιστα, ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε πως οι εκπαιδευτές τους δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές (Γράφημα 6).

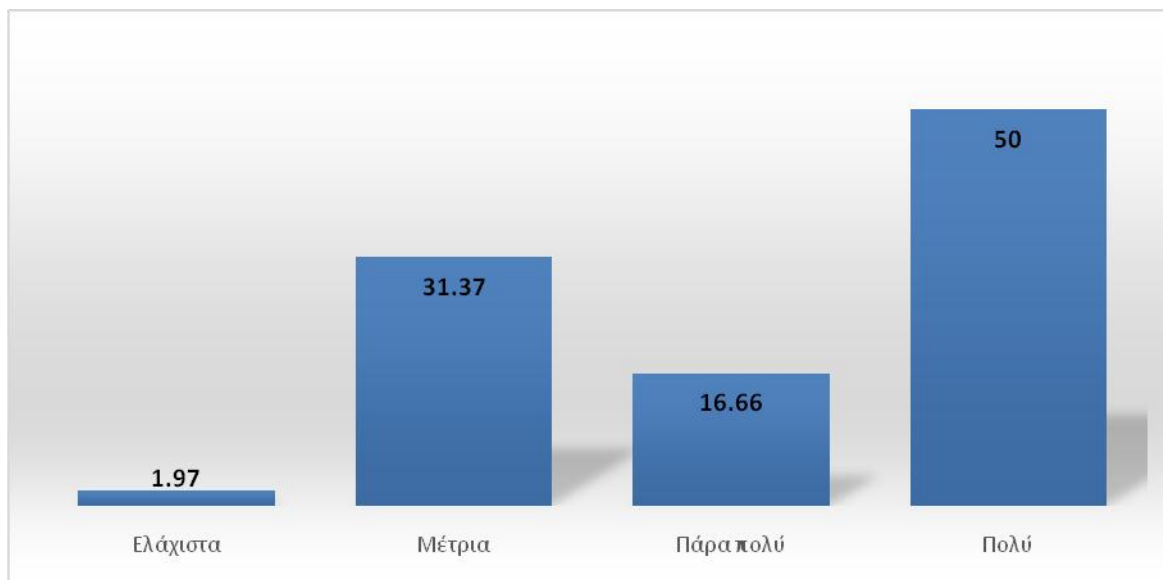
Γράφημα 6: Συχνότητα εφαρμογής παραδοσιακών εκπαιδευτικών τεχνικών



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές παραδοσιακές τεχνικές ($\chi^2=14,333$, Sig.=0,002<0,05) και ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές παραδοσιακές τεχνικές ($\chi^2=31,332$, Sig.=0,000<0,05).

Στο ερώτημα σχετικά με την συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι 51 (50%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι 17 (16.66%) πως αυτό συνέβαινε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και 32 (31.37%) πως αυτό συνέβαινε σε μέτριο βαθμό. Μόνο 2 (1.97%) απάντησαν πως οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποιούσαν συμμετοχικές τεχνικές σε πολύ μεγάλο βαθμό (Γράφημα 7).

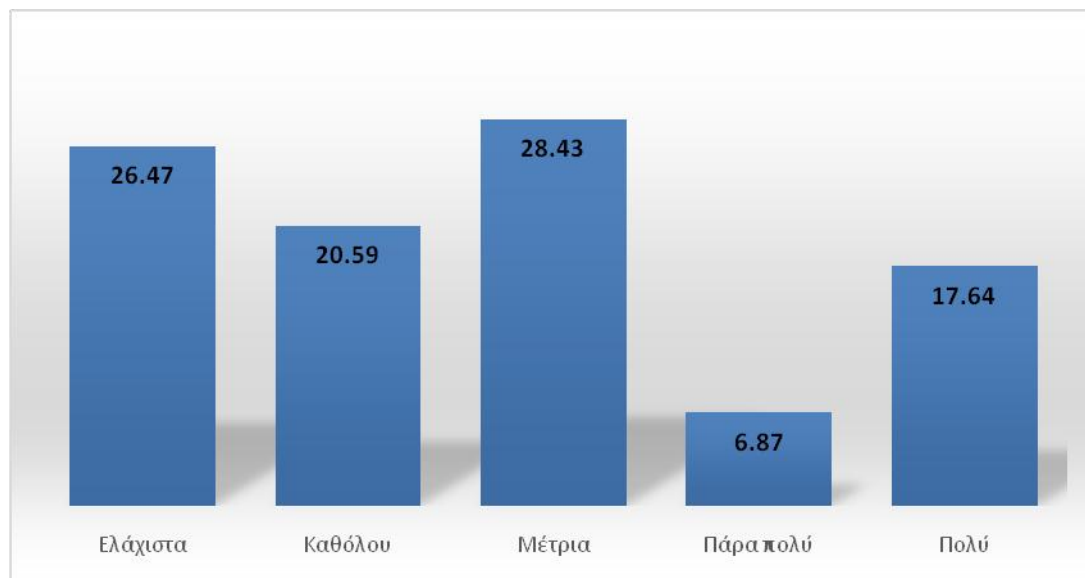
Γράφημα 7: Συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές ($\chi^2=14,330$, Sig.=0,002<0,05), ανάμεσα στην διδακτική εμπειρία και στις απόψεις τους σχετικά με την συχνότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ($\chi^2=31,332$, Sig.=0,000<0,05).

Στο ερώτημα σχετικά με την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών συναντήσεων, οι 21 (20.59%) απάντησαν πως αυτό δε συνέβαινε καθόλου, ενώ οι 27 απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε ελάχιστο βαθμό (26.47%). Οι 29 (28.43%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε μέτριο βαθμό και οι 18 (17.64%) πως αυτό συνέβαινε πολύ. Τέλος, μόλις 7 (6.87%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (Γράφημα 8).

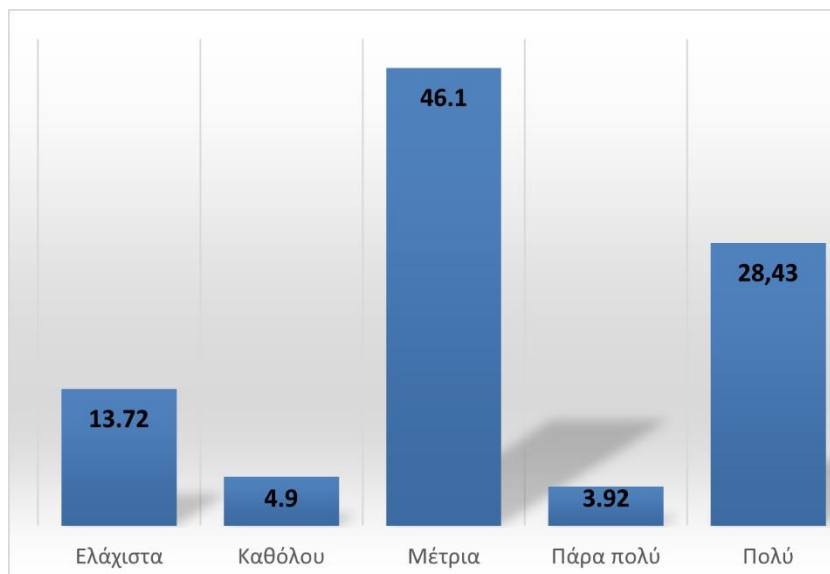
Γράφημα 8: Συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών συναντήσεων



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με τον βαθμό συμμετοχής στην επιλογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών συναντήσεων.

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν πως οι επιμορφωτές συναντούσαν δυσκολίες στην εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών, οι 47 (28.4%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε μέτριο βαθμό, οι 29 (26.5%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι 4 (20.6%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και 14 (28.4%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε ελάχιστο βαθμό. Μόλις 5 (6.9%) απάντησαν πως αυτό δε συνέβαινε καθόλου, ενώ υπήρξαν και τρεις (3) συμμετέχοντες οι οποίοι δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 9).

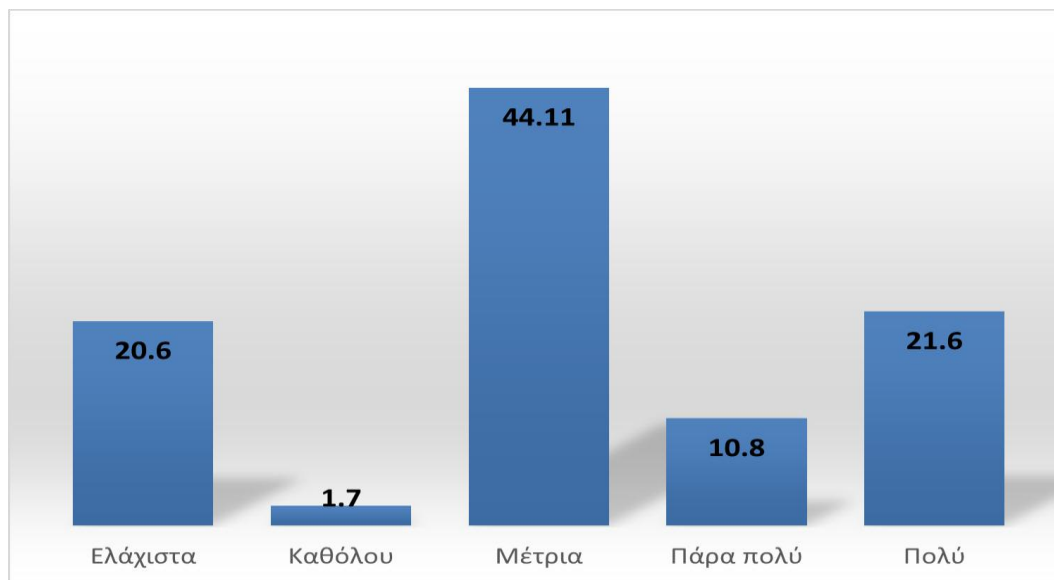
Γράφημα 9: Δυσκολίες επιμορφωτών στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπιζαν οι επιμορφωτές στην επιλογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Στο ερώτημα αν οι συμμετέχοντες θεωρούν πως ήταν εύκολο να αξιοποιηθούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τους επιμορφωτές στο πρόγραμμα που συμμετείχαν, οι 45 (44.11%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε μέτριο βαθμό, οι 21 (20.6%) πως αυτό συνέβαινε σε ελάχιστο βαθμό και 2 εκπαιδευόμενοι (1.7%) πως αυτό δε συνέβαινε καθόλου. Οι 22 (21.6%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε πολύ μεγάλο βαθμό και αντίστοιχα 11 (10.8%) απάντησαν πως ήταν πολύ εύκολο να αξιοποιηθούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τους επιμορφωτές. Στο ερώτημα αυτό μόνο ένας (1) συμμετέχων δεν απάντησε (Γράφημα 10).

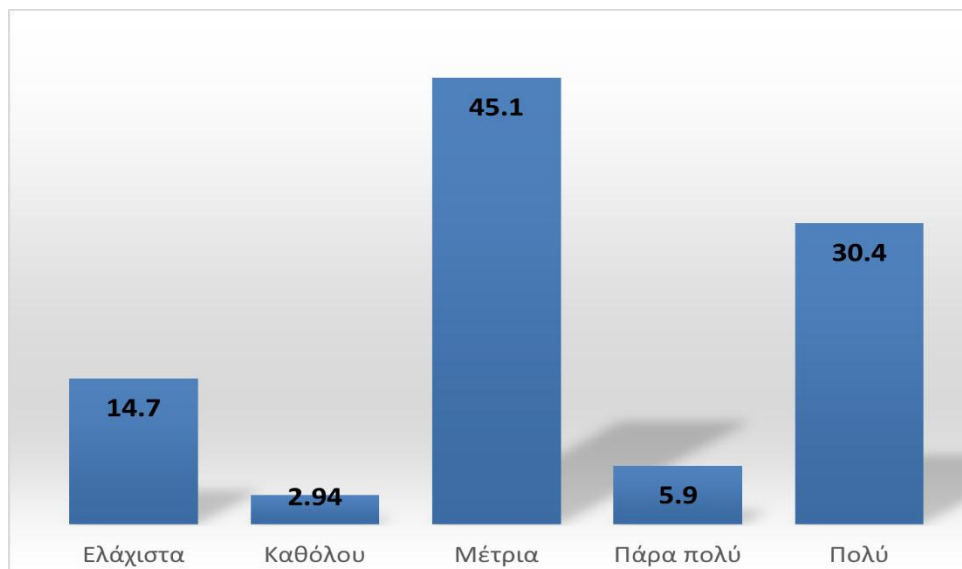
Γράφημα 10: Ευκολία αξιοποίησης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους επιμορφωτές



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την ευκολία αξιοποίησης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές.

Τέλος, στο ερώτημα να στο πρόγραμμα υπήρχαν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, οι οποίες να υποστηρίζουν την χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, οι 46 συμμετέχοντες (45.1%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε μέτριο βαθμό, οι 31 (30.4%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ οι 15 (14.7%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε σε ελάχιστο βαθμό. Μόνο τρεις (3) συμμετέχοντες (2.94%) απάντησαν πως καθόλου δεν υπήρχαν αυτές οι υλικοτεχνικές υποδομές και μόνο έξι (6) (5.9%) απάντησαν πως οι υποδομές αυτές υπήρχαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Μόνο ένας (1) από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 11).

Γράφημα 11: Ύπαρξη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών

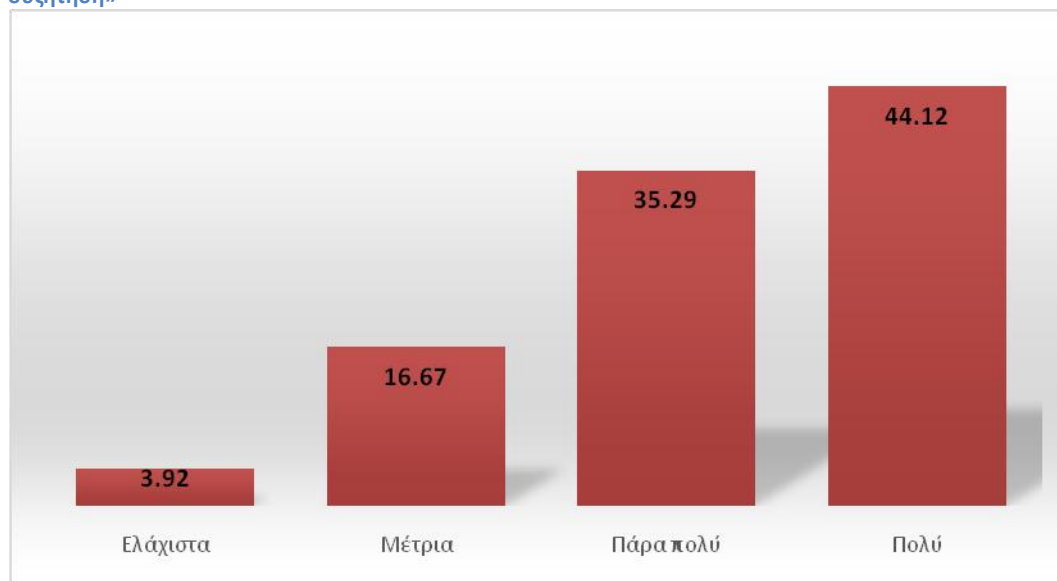


Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την ύπαρξη των υλικοτεχνικών υποδομών που χρειάζονται για την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

5.1.3 Είδη συμμετοχικών τεχνικών

Στο ερώτημα σχετικά με την συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν την τεχνική των «ερωτήσεων-απαντήσεων-συζήτησης», οι 45 (44.1%) απάντησαν πως αυτό συνέβαινε πολύ, οι 36 (35.3%) απάντησαν πως αυτό πάρα πολύ. 17 εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πως η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιούνταν σε μέτριο βαθμό και μόλις 4 εκπαιδευτικοί (3.9%) πως αυτό συνέβαινε ελάχιστα (Γράφημα 12).

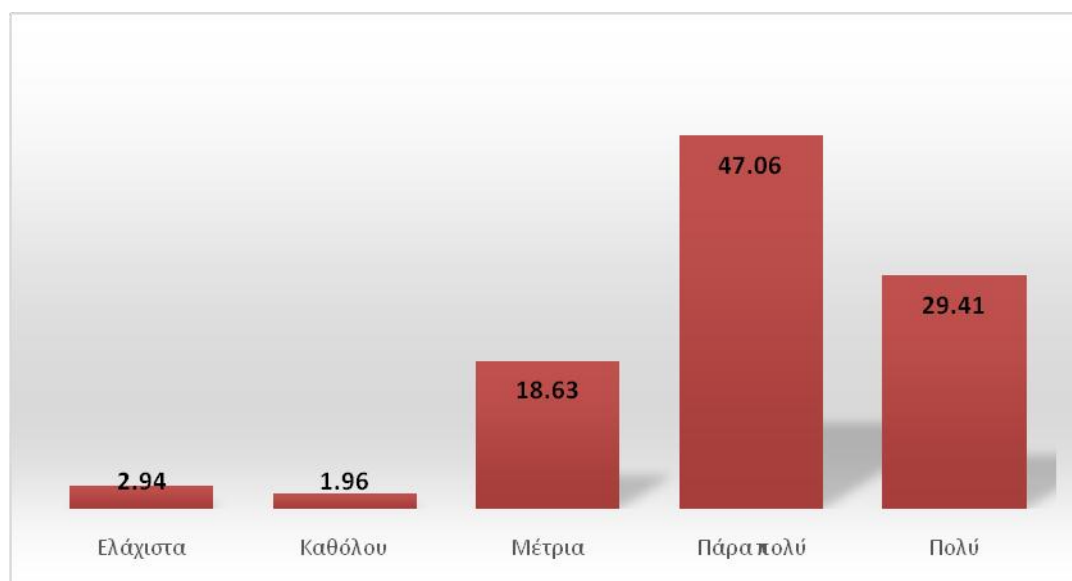
Γράφημα 12: Συχνότητα χρήσης τεχνικής «ερώτηση-απάντηση-συζήτηση»



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής «ερώτηση- απάντηση – συζήτηση» ($\chi^2=8,801$, Sig.=0,032<0,05). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και σχετικά με την ηλικία ($\chi^2=28,569$, Sig.=0,000<0,05) και σχετικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων ($\chi^2=20,382$, Sig.=0,002<0,05).

Η τεχνική των «ομάδων εργασίας», σύμφωνα με τους 48 συμμετέχοντες (47.06%) χρησιμοποιήθηκε πάρα πολύ από τους εκπαιδευτές και σύμφωνα με τους 30 συμμετέχοντες (29.4%) χρησιμοποιήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι 19 εκπαιδευόμενοι (18.6%) απάντησαν πως αυτή η τεχνική χρησιμοποιήθηκε με μέτρια συχνότητα, οι 3 εκπαιδευόμενοι (2.9%) απάντησαν πως χρησιμοποιήθηκε ελάχιστα και οι 2 (2%) απάντησαν πως δε χρησιμοποιήθηκε καθόλου (Γράφημα 13).

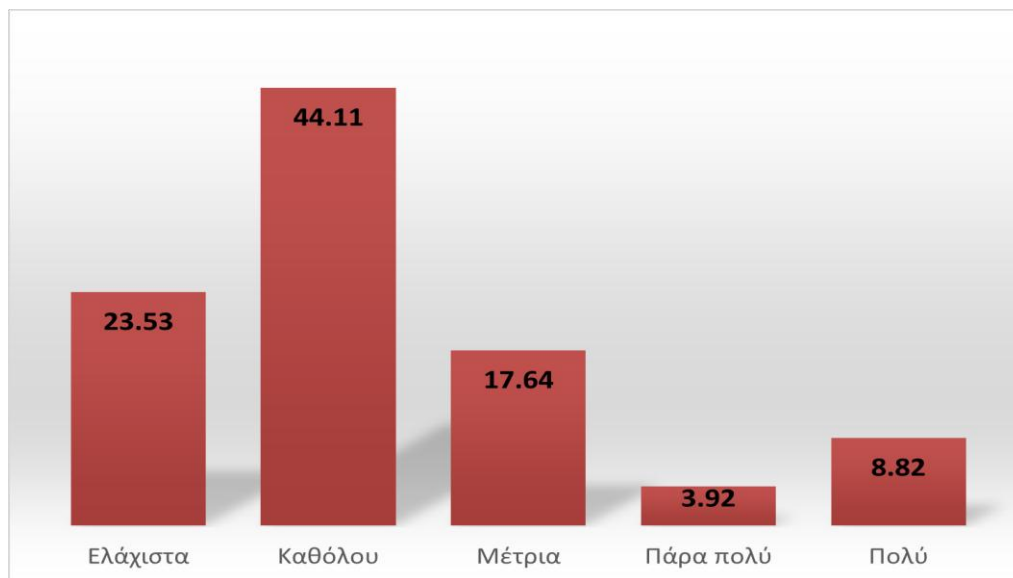
Γράφημα 13: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής «ομάδων εργασίας»



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής «ομάδων εργασίας» ($\chi^2=17,151$, Sig.=0,029<0,05). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και σε σχέση με την ειδικότητα των συμμετεχόντων ($\chi^2=18,102$, Sig.=0,020<0,05).

Αντίστοιχα, σχετικά με την τεχνική του «παιχνιδιού ρόλων», οι 45 συμμετέχοντες (44.11%) απάντησαν πως οι εκπαιδευτές τους δεν την χρησιμοποιούσαν καθόλου, οι 24 (23.52%) απάντησαν πως την χρησιμοποιούσαν ελάχιστα και οι 18 (17.64%) πως αυτό συνέβαινε σε μέτριο βαθμό. Μόνο 9 εκπαιδευόμενοι (8.82%) απάντησαν πως η τεχνική αυτή χρησιμοποιούνταν σε πολύ μεγάλο βαθμό και μόνο 4 συμμετέχοντες (3.92%) πως αυτή η τεχνική χρησιμοποιήθηκε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (Γράφημα 14).

Γράφημα 14: Συχνότητα χρήσης τεχνικής «παιχνιδιού ρόλων»



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής «παιχνιδιού ρόλου» ($\chi^2=15,672$, Sig.=0,047<0,05).

Οι 38 από τους συμμετέχοντες (37.3%) απάντησαν πως η τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτές σε μέτριο βαθμό, ενώ οι 30 (29.4%) απάντησαν πως οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποιούσαν πολύ την τεχνική αυτή. Οι 16 συμμετέχοντες (15.7%) απάντησαν πως η τεχνική αυτή χρησιμοποιούνταν ελάχιστα, ενώ οι 17 (16.7%) απάντησαν πως η τεχνική αυτή χρησιμοποιούνταν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Μόνο ένας (1) συμμετέχων απάντησε πως η συγκεκριμένη τεχνική δε χρησιμοποιήθηκε καθόλου (Γράφημα 15).

Γράφημα 15: Συχνότητα χρήσης «καταιγισμού ιδεών»



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής «καταιγισμού ιδεών» από τους εκπαιδευτές.

Σύμφωνα με τους 42 συμμετέχοντες (41.2%) οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποιούσαν την τεχνική της «χιονοστιβάδας» σε μέτριο βαθμό, ενώ οι 22 (21.6%) απάντησαν πως η τεχνική αυτή χρησιμοποιούνταν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι 17 συμμετέχοντες (16.7%) απάντησαν πως η τεχνική αυτή δε χρησιμοποιούνταν παρά ελάχιστα και οι 11 (10.8%) πως η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιήθηκε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Τέλος, μόνο 7 συμμετέχοντες (6.9%) απάντησαν πως οι εκπαιδευτές τους δε χρησιμοποιούσαν καθόλου την συγκεκριμένη τεχνική. Τρεις (3) συμμετέχοντες δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 16).

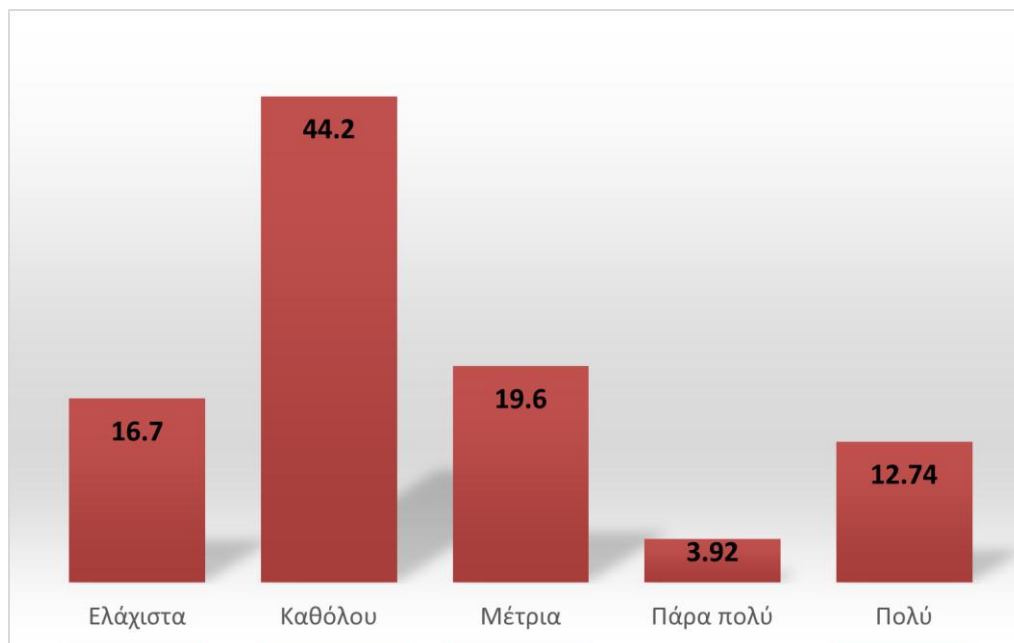
Γράφημα 16: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής «χιονοστιβάδας»



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής «χιονοστιβάδας» από τους εκπαιδευτές τους.

Σχετικά με τη χρήση της τεχνικής της «μελέτης περίπτωσης», οι 45 (44.2%) απάντησαν πως αυτή δε χρησιμοποιήθηκε καθόλου από τους εκπαιδευτές τους, οι 20 (19.6%) πως χρησιμοποιήθηκε με μέτρια συχνότητα και οι 17 (16.7%) πως χρησιμοποιήθηκε η τεχνική αυτή ελάχιστα. 13 συμμετέχοντες (12.74%) απάντησαν πως η τεχνική της «μελέτης περίπτωσης» χρησιμοποιήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό και 4 συμμετέχοντες (3.92%) απάντησαν πως αυτή η τεχνική χρησιμοποιήθηκε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Ένας (1) από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 17).

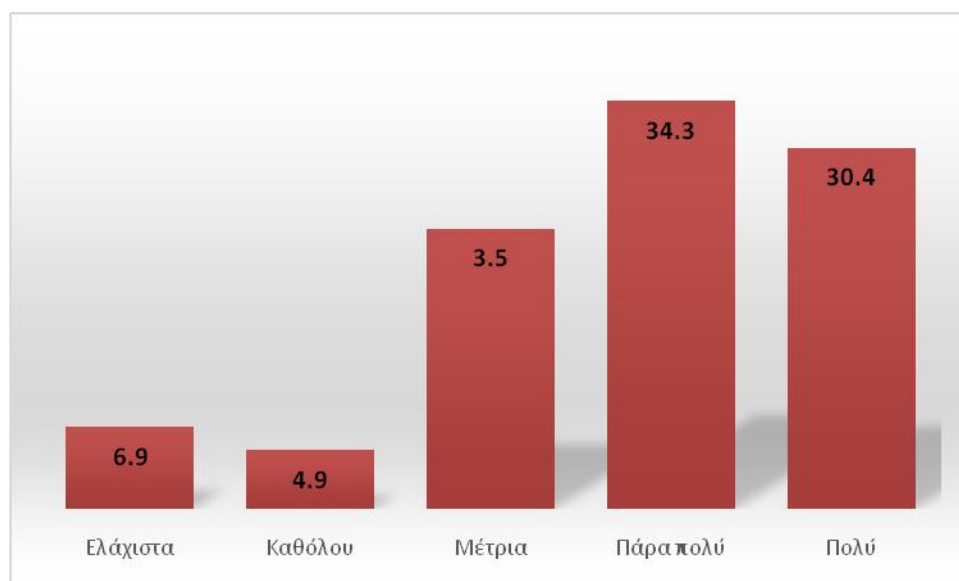
Γράφημα 17: Συχνότητα χρήση τεχνικής «μελέτης περίπτωσης»



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής «μελέτη περίπτωσης» ($\chi^2=13,447$, Sig.=0,009<0,05). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων ($\chi^2=17,036$, Sig.=0,030<0,05).

Τέλος, αναφορικά με την τεχνική της «πρακτικής άσκησης», οι 35 εκπαιδευόμενοι (34.3%) απάντησαν πως αυτή χρησιμοποιήθηκε πάρα πολύ, ενώ οι 31 (30.4%) απάντησαν πως χρησιμοποιήθηκε πολύ. Οι 24 συμμετέχοντες (23.5%) απάντησαν πως η τεχνική αυτή με μέτρια συχνότητα, οι 7 εκπαιδευόμενοι (6.9%) απάντησαν πως οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν ελάχιστα την συγκεκριμένη τεχνική και οι 5 (4.9%) πως δε χρησιμοποιήθηκε καθόλου (Γράφημα 18).

Γράφημα 18: Συχνότητα χρήσης τεχνικής «πρακτικής άσκησης»

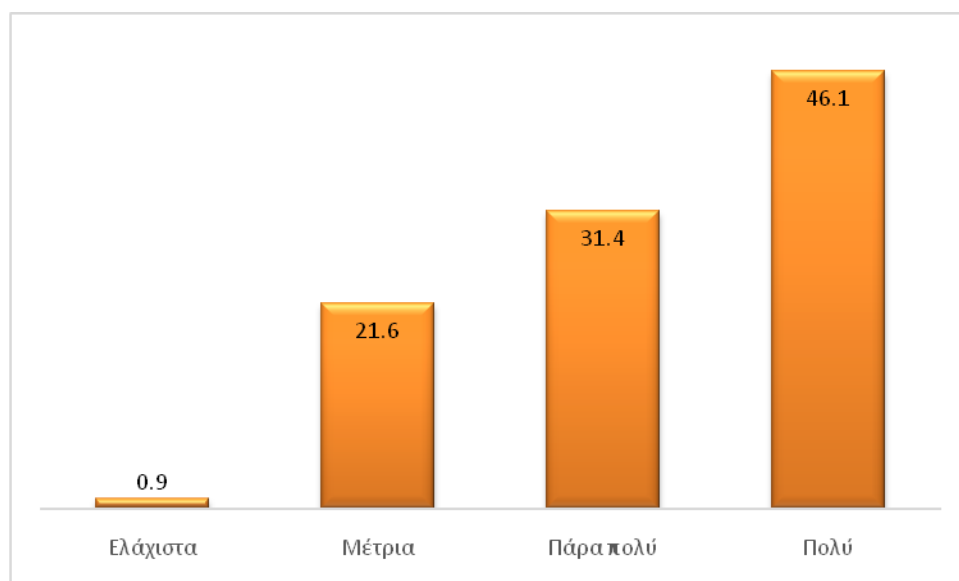


Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής «πρακτικής άσκησης» από τους εκπαιδευτές.

5.1.4 Συμβολή συμμετοχικών τεχνικών

Στο ερώτημα σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο να συμμετέχουν ενεργά και με διάθεση στο μάθημα, οι 32 εκπαιδευόμενοι (31.4%) απάντησαν πως αυτό ισχύει πάρα πολύ, ενώ οι 47 (46.1%) απάντησαν πως αυτό ισχύει πολύ. Οι 22 συμμετέχοντες (21.6%) απάντησαν πως αυτό ισχύει σε μέτριο βαθμό, και μόνο 1 εκπαιδευόμενος (0.9%) απάντησε πως μέσω των τεχνικών συμμετείχαν ελάχιστα πιο ενεργά και με διάθεση στο μάθημα (Γράφημα 19).

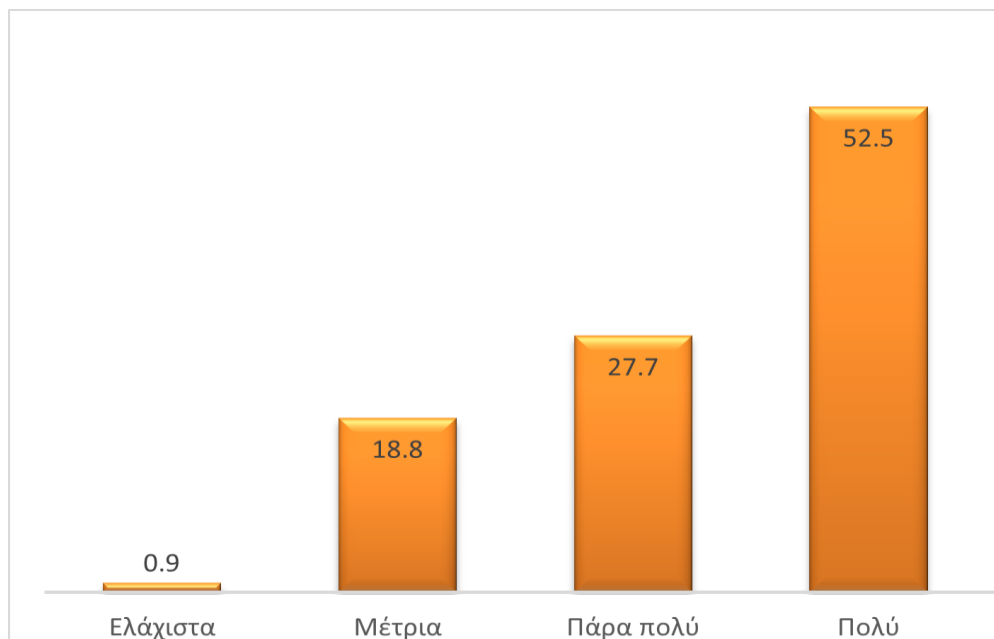
Γράφημα 19: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ενεργή συμμετοχή στο μάθημα



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ενεργή συμμετοχή στο μάθημα ($\chi^2=21,316$, Sig.=0,002<0,05).

Στο ερώτημα σχετικά με τη συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εποικοδομητική συνεργασία με τους άλλους, οι 53 συμμετέχοντες (52.5%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι 28 συμμετέχοντες (27.7%) πως αυτό συνέβη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Οι 19 συμμετέχοντες (18.8%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό και μόνο 1 (0.9%) απάντησε πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό, ενώ μόνο ένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε (Γράφημα 20).

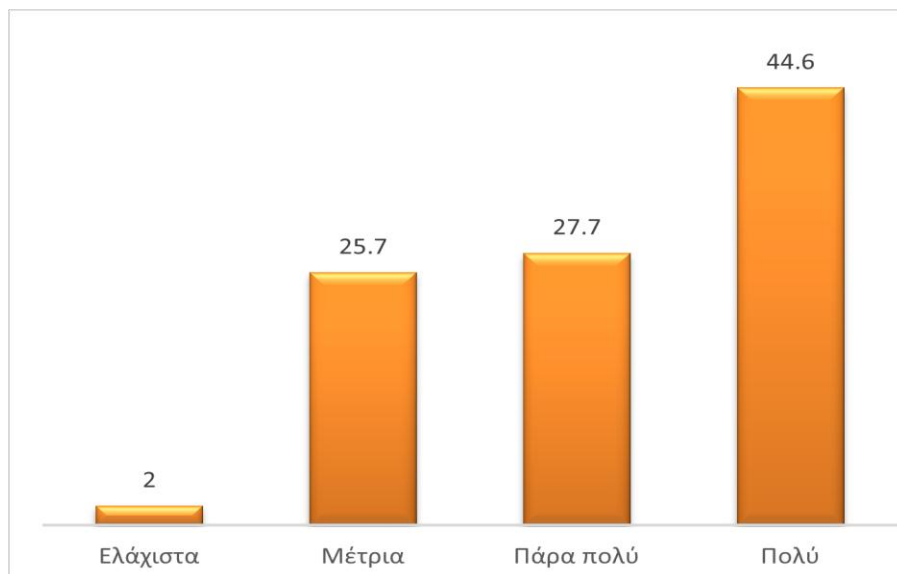
Γράφημα 20: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην επικοινωνιακή συνεργασία με τους άλλους



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην συνεργασία των εκπαιδευόμενων με τους άλλους.

Σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, οι 45 εκπαιδευόμενοι (44.6%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι 28 συμμετέχοντες (27.7%) πως αυτό συνέβη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Αντίστοιχα, 26 από τους εκπαιδευόμενους (25.7%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό και μόνο 2 (2%) πως αυτό δε συνέβη παρά σε ελάχιστο βαθμό (Γράφημα 21).

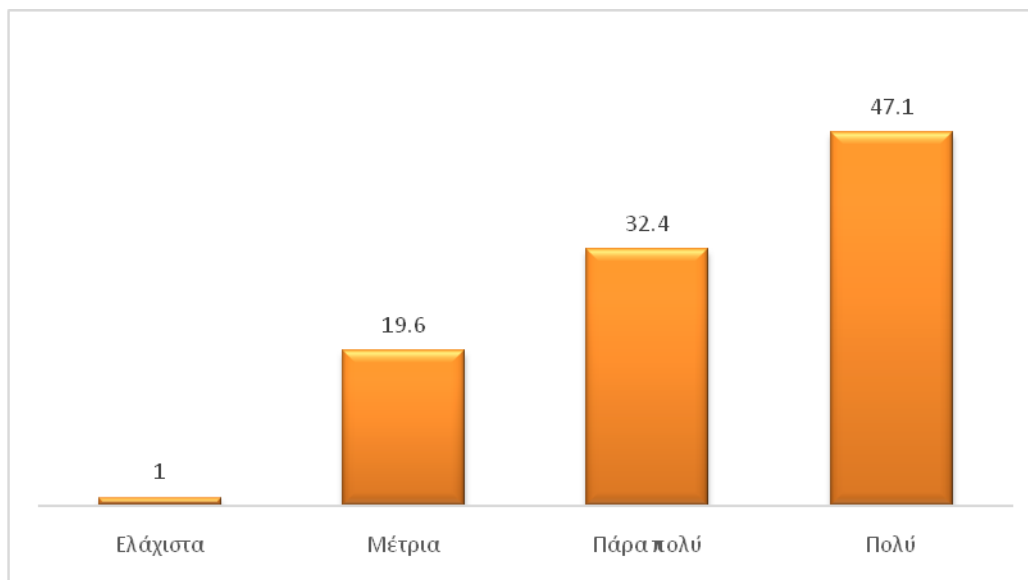
Γράφημα 21: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Οι 48 εκπαιδευόμενοι (47.1%) θεωρούν πως οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές τους βοήθησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό να αποκτήσουν νέες γνώσεις που τις θεωρούν χρήσιμες για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι 33 συμμετέχοντες (32.4%) θεωρούν πως αυτό συνέβη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και οι 20 εκπαιδευόμενοι (19.6%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό. Μόνο ένας (1%) απάντησε πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό (Γράφημα 22).

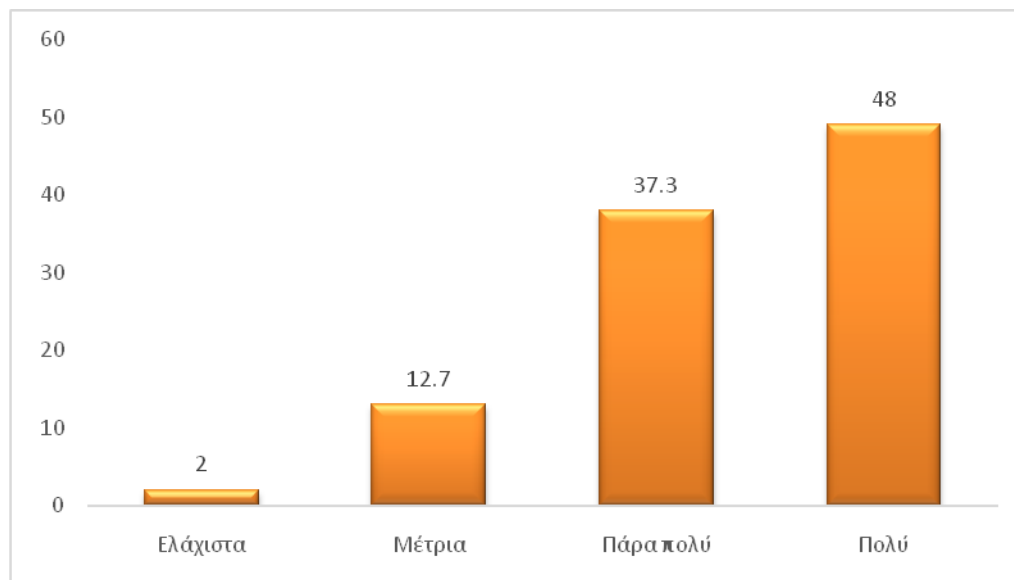
Γράφημα 22: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην απόκτηση νέων χρήσιμων γνώσεων



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην απόκτηση νέων χρήσιμων γνώσεων.

Τέλος, οι 49 συμμετέχοντες (48%) θεωρούν πως οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές τους βοήθησαν πολύ να αφομοιώσουν τις νέες γνώσεις που απέκτησαν και οι 38 (37.3) θεωρούν πως τους βοήθησαν πάρα πολύ. Οι 13 συμμετέχοντες (12.7%) θεωρούν πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό και μόνο 2 (2%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό (Γράφημα 23).

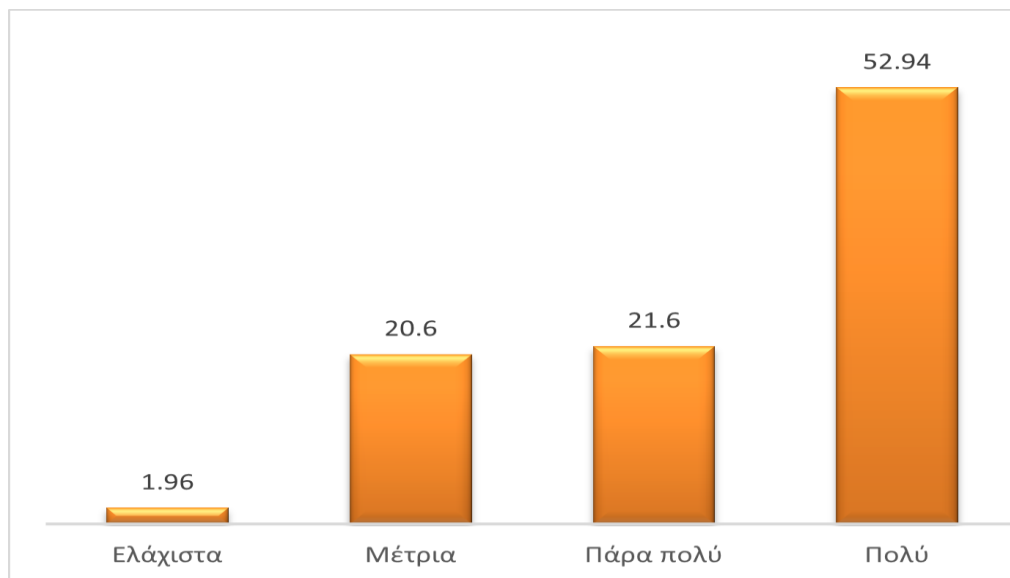
Γράφημα 23: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αφομοίωση γνώσεων



5.1.5 Στάση εκπαιδευόμενων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου τέθηκαν ερωτήσεις στους εκπαιδευόμενους σχετικά με την στάση τους απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο ερώτημα αν πιστεύουν πως η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών επηρέασε την στάση τους απέναντι σε αυτές, οι 54 συμμετέχοντες (52.94%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι 22 (21.6%) πως αυτό συνέβη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και οι 21 (20.6%) πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό. Μόνο 2 (1.96%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό, ενώ ένας (1) συμμετέχων δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 24).

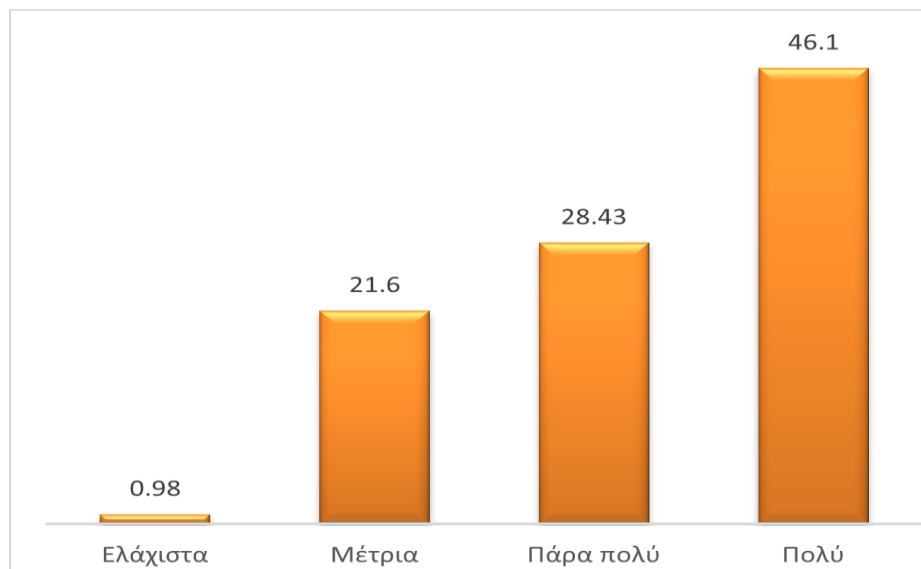
Γράφημα 24: Αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε αυτές.

Αντίστοιχα, στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών προήγαγε θετικά την στάση τους απέναντι σε αυτές, οι 47 εκπαιδευόμενοι (46.1%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι 29 εκπαιδευόμενοι (28.43%) πως αυτό συνέβη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Αντίστοιχα, οι 22 εκπαιδευόμενοι (21.6%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό και μόνο ένας (0.98%) απάντησε πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό, ενώ ένας (1) συμμετέχοντες δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 25).

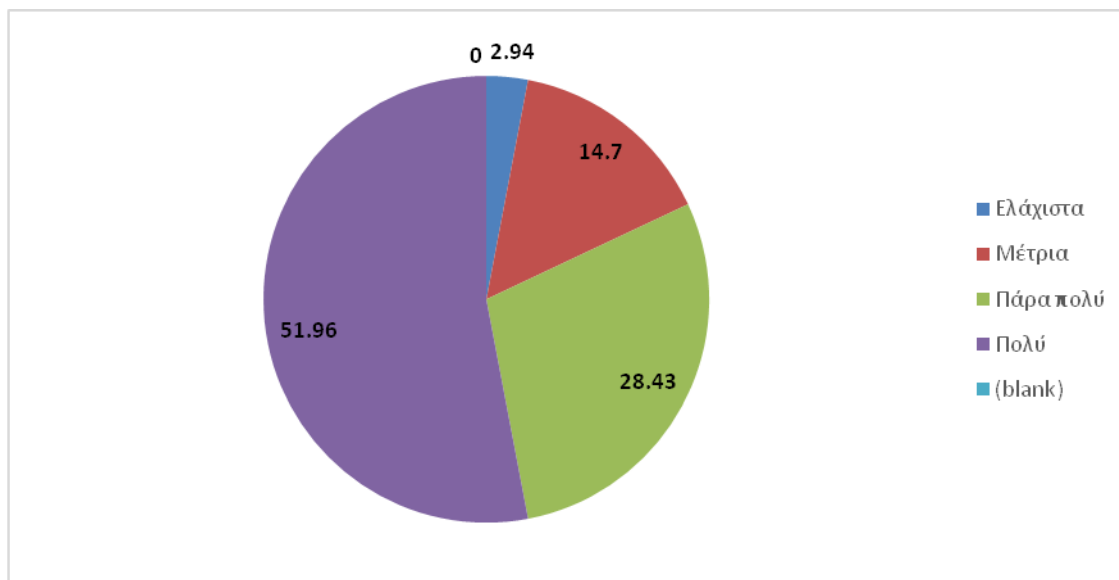
Γράφημα 25: Προαγωγή θετικής στάσης απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην προαγωγή της θετικής τους στάσης απέναντι στις τεχνικές αυτές ($\chi^2=15,650$, Sig.= 0,016<0,05), καθώς και σε σχέση με την ειδικότητα ΠΕ των συμμετεχόντων ($\chi^2=25,970$, Sig.= 0,000<0,05).

Αναφορικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην επαναξιολόγηση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί, οι 53 εκπαιδευτικοί (51.96%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι 29 εκπαιδευόμενοι (28.43%) πως αυτό συνέβη καθόλου σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και οι 15 εκπαιδευόμενοι (14.7%) πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό. Μόνο 3 εκπαιδευόμενοι (2.94%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό (Γράφημα 26).

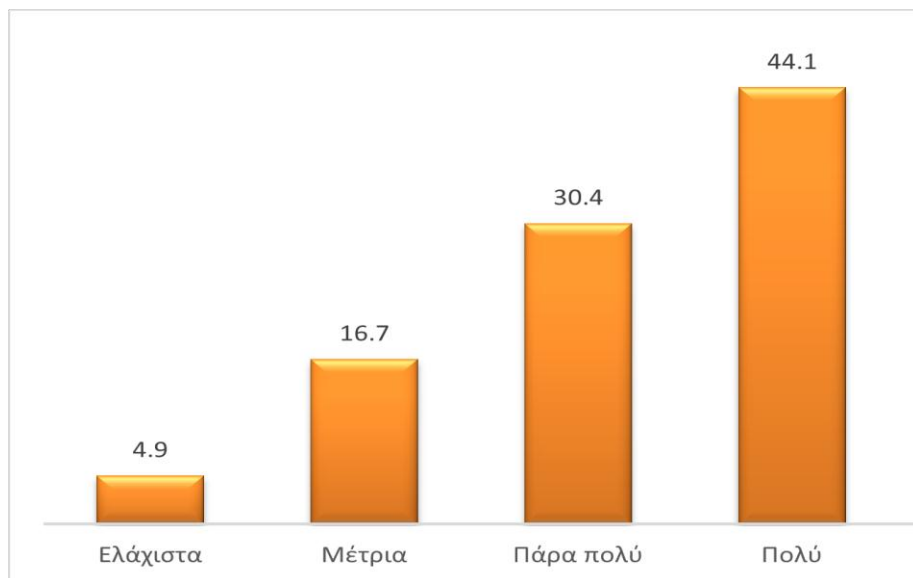
Γράφημα 26: Επαναξιολόγηση τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην επαναξιολόγηση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι ίδιοι ($\chi^2=14,186$, Sig.= 0,028<0,05), καθώς και σε σχέση με την ειδικότητα ΠΕ των συμμετεχόντων ($\chi^2=14,731$, Sig.= 0,022<0,05).

Αντίστοιχα, σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευόμενων προς περισσότερο ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας, οι 45 εκπαιδευόμενοι (44.1%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι 31 εκπαιδευόμενοι (30.4%) πως αυτό συνέβη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Οι 17 συμμετέχοντες (16.7%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό και μόνο 5 εκπαιδευτικοί (4.9%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό, ενώ δύο (2) από τους συμμετέχοντες δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα (Γράφημα 27).

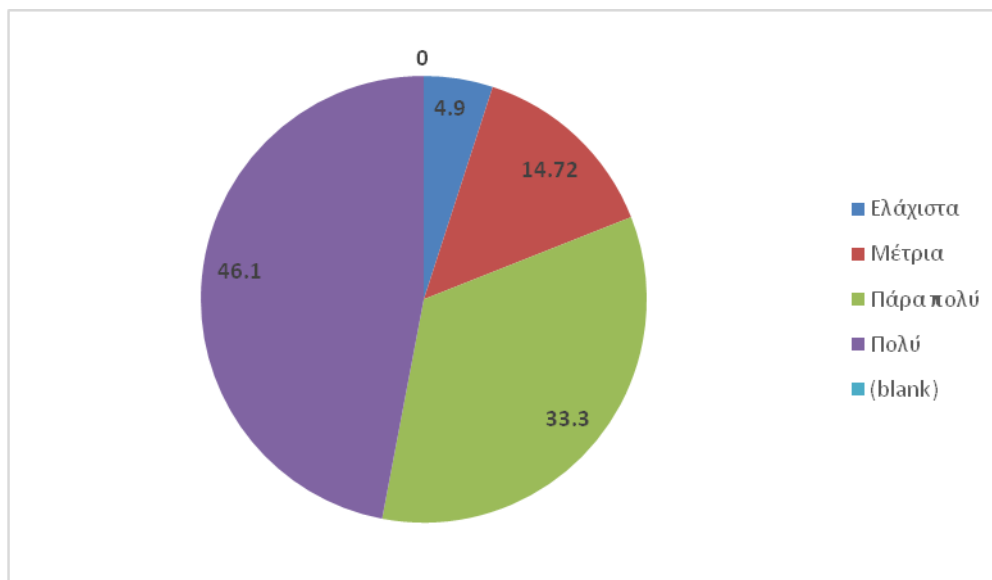
Γράφημα 27: Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας προς περισσότερο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας προς περισσότερο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ($\chi^2=13,355$, Sig.= 0,038<0,05).

Σύμφωνα με τους 47 (46.1%) εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές συνέβαλαν πολύ ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν και οι ίδιοι αντίστοιχες τεχνικές. Οι 34 συμμετέχοντες (33.3%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και οι 14 συμμετέχοντες (13.72%) πως αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό. Μόλις 5 εκπαιδευτικοί (4.9%) απάντησαν πως αυτό συνέβη σε ελάχιστο βαθμό (Γράφημα 28).

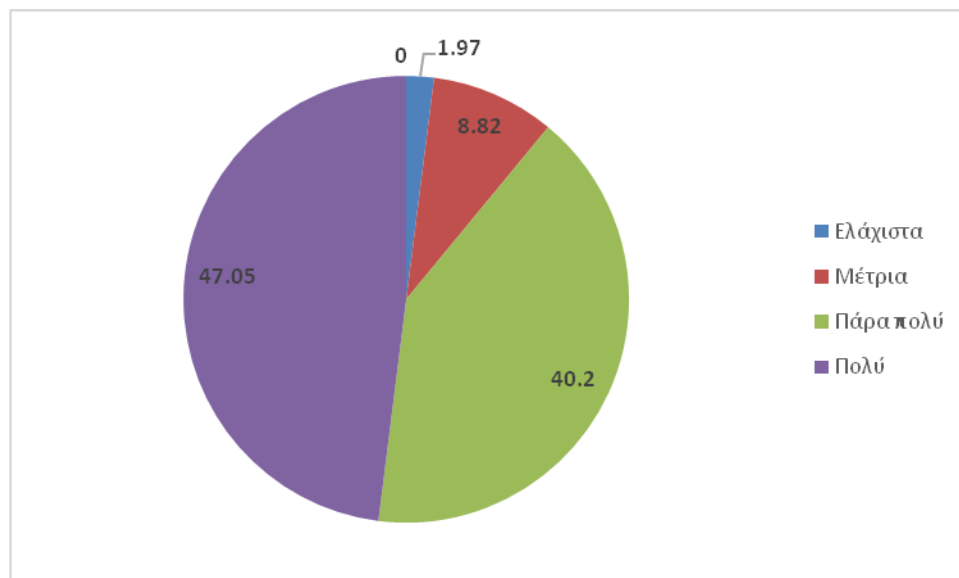
Γράφημα 28: Συχνή εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην συχνότερη χρήση από τους ίδιους στη διδασκαλία τους ($\chi^2=17,065$, Sig.= 0,009<0,05).

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη θα βοηθήσει τους μαθητές τους να κατανοήσουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα τη νέα γνώση, οι 48 εκπαιδευτικοί (47.05) απάντησαν πως ισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι 41 συμμετέχοντες (40.2%) πως αυτό ισχύει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Μόλις 9 εκπαιδευτικοί (8.82%) απάντησαν πως αυτό ισχύει σε μέτριο βαθμό και μόλις 2 εκπαιδευτικοί (1.97%) πως αυτό ισχύει σε ελάχιστο βαθμό (Γράφημα 29).

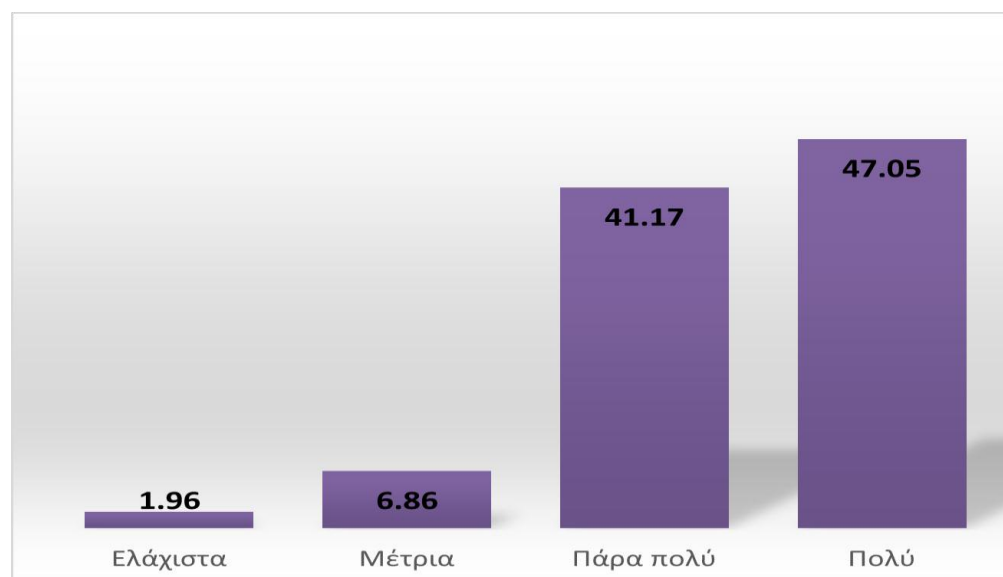
Γράφημα 29: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές τους.

Οι 48 εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί (47.05%) θεωρούν πως η εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών θα βοηθήσουν πολύ τους μαθητές τους να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες, ενώ οι 42 συμμετέχοντες (41.17%) θεωρούν πως θα τους βοηθήσουν πάρα πολύ. Μόνο 7 συμμετέχοντες (6.86%) θεωρούν πως οι τεχνικές αυτές θα βοηθήσουν τους μαθητές τους σε μέτριο βαθμό, μόνο 2 (1.96%) θεωρούν πως θα τους βοηθήσουν σε ελάχιστο βαθμό, ενώ ένας (1) δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 30).

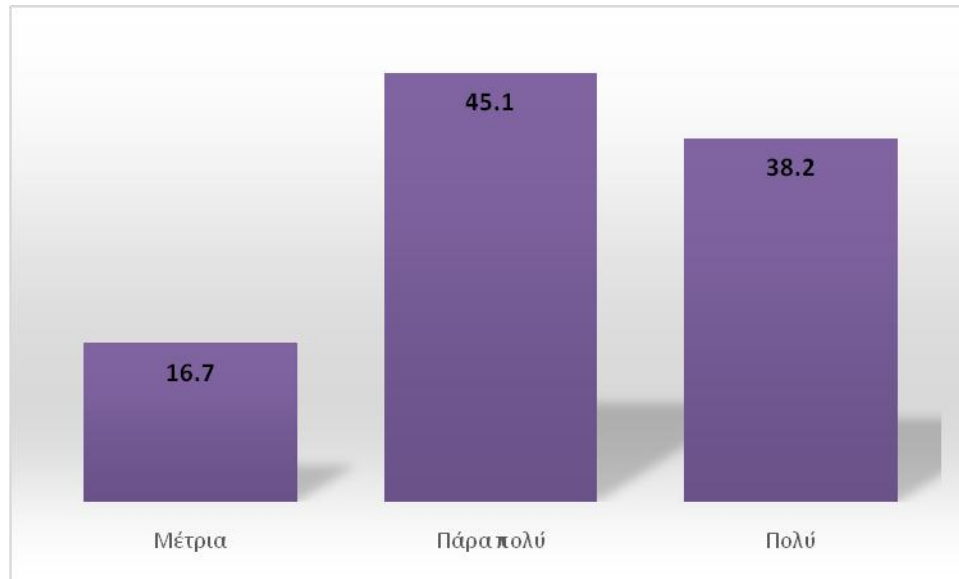
Γράφημα 30: Συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων από τους μαθητές



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων από τους μαθητές τους ($\chi^2=13,208$, Sig.= 0,040<0,05).

Τέλος, οι 46 εκπαιδευόμενοι (45.1%) εκπαιδευτικοί θεωρούν η εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών θα βοηθήσει πάρα πολύ στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου και οι 39 συμμετέχοντες (38.2%) θεωρεί πως μπορεί να βοηθήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τέλος, 17 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (16.7%) θεωρούν πως αυτό ισχύει σε μέτριο βαθμό (Γράφημα 31).

Γράφημα 31: Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου



Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των συμμετεχόντων και στις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου.

5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων συνέντευξης

5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην συνέντευξη

Στην διαδικασία της συνέντευξης συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 5 ήταν γυναίκες και ένας (1) ήταν άνδρας. Αναφορικά με την ηλικιακή τους ομάδα 2 συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 25-35 ετών, 3 συμμετέχοντες στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 και μόνο ένας (1) είναι άνω των 45 ετών.

Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσής τους, όλοι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ. Από αυτούς οι τρεις (3) συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μία (1) συμμετέχουσα την περίοδο της έρευνας παρακολουθεί τις μεταπτυχιακές της σπουδές.

Και οι έξι (6) συμμετέχοντες είναι δάσκαλοι ειδικότητας ΠΕ 70. Ως προς την διδακτική τους εμπειρία, τρεις (3) συμμετέχοντες έχουν διδακτική εμπειρία 11-20 έτη, δύο (2) συμμετέχοντες έχουν εμπειρία 1-10 έτη και ένας (1) συμμετέχων έχει διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών.

5.2.2. Συχνότητα εφαρμογής συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Συχνότητα χρήσης παραδοσιακών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως η εισήγηση

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, και οι έξι (6) συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. Συγκεκριμένα, οι 5 από τους 6 συμμετέχοντες απάντησαν πως οι εκπαιδευτές τους χρησιμοποιούσαν κατά βάση παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι η εισήγηση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ναι το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος ήταν προβολή powerpoint που εκεί ο εκπαιδευτής μας έλεγε, μας ενημέρωνε για το θεωρητικό πλαίσιο και τα θεωρητικά που ανέλυε» (Συν. 1)

«Ναι πάρα πολύ συχνά. Ο κύριος τρόπος ήταν η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, δηλαδή η εισήγηση κι όχι οι μοντέρνοι τρόποι» (Συν. 2)

«Ναι χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές μέθοδοι. Γινόταν προσπάθεια να μη γίνεται μόνο αυτή η μέθοδος, αλλά κατά το πλείστον παραδοσιακή μέθοδος υπήρχε» (Συν. 2)

Μόνο μία από τις συμμετέχουσες απάντησε πως η χρήση παραδοσιακών εκπαιδευτικών τεχνικών γινόταν στην αρχή της διδασκαλίας και στην συνέχεια οι εκπαιδευτές προσπαθούσαν να χρησιμοποιούν ενεργητικές/ συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές:

«Στην αρχή λίγο για να γνωριστούμε και να κάνει εισαγωγή ίσως ώστε να μάθουμε πριν μπούμε στο λογισμικό. Πιο πολύ για να θυμηθούμε κάποια πράγματα που είχαμε κάνει στην επιμόρφωση Α επιπέδου, παλιά. Στην αρχή ναι» (Συν. 2)

Συχνότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και πάλι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν θετικές. Παρόλα αυτά, υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ αυτών σχετικά με την συχνότητα χρήσης των τεχνικών αυτών. Συγκεκριμένα, τρεις (3) από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως η χρήση των συμμετοχικών αυτών τεχνικών ήταν αρκετά περιορισμένη:

«Σε λίγο βαθμό. Στο χρόνο που μας απέμενε, αν μας απέμενε, αλλά πολύ λίγο» (Συν. 1)

«Όχι πάρα πολύ συχνά. Κάποιες φορές ναι, αλλά όχι πάρα πολύ συχνά» (Συν. 3)

«Ναι όχι, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Νομίζω ήταν μια μέτρια χρήση αλλά αυτό είχε να κάνει με το ότι ήμασταν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν όλα σε ένα πολύ μικρό σεμινάριο. Κάποιοι από αυτούς μπορεί να είχαν κάποια

«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

οικειότητα, κάποιοι άλλοι όπου ήμασταν από άλλες περιφέρειες είχαμε μεγάλη δυσκολία στο να προσεγγίσουμε ο ένας τον άλλον. Όταν αποκτήσαμε εξοικείωση, τελείωσε το σεμινάριο στην ουσία » (Συν. 5)

Αντίστοιχα, οι άλλοι τρεις (3) συμμετέχοντες απάντησαν πως η χρήση των συμμετοχικών αυτών τεχνικών ήταν πολύ συχνή και η συχνότητα αυτή αυξανόταν όσο προχωρούσε το σεμινάριο:

«Στην αρχή όχι πολύ συχνά. Μετά, όταν παρουσίασαν τα λογισμικά ξεχωριστά έκανα. Αρχίσαμε και δουλεύαμε σε ομάδες και μας βοήθησε» (Συν. 2)

«Έγινε προσπάθεια να γίνει. Έγινε ερώτηση- απάντηση, έγιναν ομάδες εργασίας, έγινε και πρακτική άσκηση. Στην αρχή μπορεί να ξεκίνησε με παραδοσιακές μεθόδους, αλλά μετά γινόταν προσπάθεια ώστε να εμπλέκονται και αυτές οι τεχνικές» (Συν. 4)

«Ναι έκαναν και χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αρκετά συχνά, ίσως και πολύ συχνά» (Συν. 6)

Δυσκολία ή ευκολία εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές του προγράμματος

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτές αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς την εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, και οι έξι (6) συμμετέχοντες απάντησαν πως όντως υπήρξαν δυσκολίες. Οι 3 από τους 6 τόνισαν πως οι δυσκολίες αυτές αφορούν στη έλλειψη των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης:

«Σίγουρα υπήρχαν κάποιες δυσκολίες, όπως ο τεχνολογικός εξοπλισμός που είχαν στη διάθεσή τους» (Συν. 1)

«Πιστεύω ότι ήταν ανάλογα με τις μέρες. Γιατί κάποιες χρειάζονται υλικές υποδομές που δεν υπήρχαν, κάποιες φορές υπήρχαν προβλήματα στη σύνδεση, κάποιοι υπολογιστές μπορεί να μην ήταν σε λειτουργία, γιατί ήταν

απόγευμα τα μαθήματα, το πρωί τα χρησιμοποιούσε το Λύκειο. Τέτοιου είδους δυσκολίες» (Συν. 2)

Αντίστοιχα, ένας (1) από τους συμμετέχοντες προσθέτει στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και την ηλικία των εκπαιδευόμενων,

«[...] και κάποιοι από τους συμμετέχοντες ήταν σε ηλικία που δε γνώριζαν να χειρίζονται ηλεκτρονικό υπολογιστή και χρειάζονταν μεγαλύτερη βοήθεια, οπότε.. Ναι δεν ήξεραν πάρα πολύ καλά. Παρόλο που μπορεί να είχαν παρακολουθήσει το Α επίπεδο υπήρχαν ακόμα πράγματα που τους δυσκόλευαν. Οι ίδιοι νομίζω δεν αισθάνονταν τόσο ασφαλείς με αυτό. Άγχος, είχαν άγχος και δεν ένιωθαν ασφαλείς με το να χρησιμοποιούν πολλές συμμετοχικές τεχνικές» (Συν. 1)

Στα παραπάνω, δύο (2) συμμετέχοντες προσθέτουν την μικρή διάρκεια των μαθημάτων και την έλλειψη χρόνου που δεν επέτρεπαν την συχνή χρήση συμμετοχικών τεχνικών:

«[...] Ακόμα ήταν πολύ λίγος ο χρόνος. Η ώρα του μαθήματος ήταν ελάχιστη και γι' αυτό δε μπορούσαν να εφαρμόσουν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές» (Συν. 3)

«Δεν ξέρω, ίσως ο χρόνος, ίσως η επιλογή. Είναι μια δυσκολία» (Συν. 5)

Τέλος, τρεις (3) συμμετέχοντες προσθέτουν και την έλλειψη κατάρτισης από τους εκπαιδευτές που επέτεινε τη δυσκολία τους να εφαρμόσουν τέτοιες τεχνικές:

«Είναι και ο ενδοιασμός μου ότι υπήρχαν αρκετές δυσκολίες από τους εκπαιδευτές να κάνουν οι ίδιοι χρήση όλων αυτών των τεχνικών που πρέπει να χρησιμοποιούνται σε μια τέτοια επιμόρφωση. Η άποψή μου είναι ότι το πρόβλημα ξεκινάει από το ότι οι εκπαιδευτές δεν ήταν οι κατάλληλοι γι' αυτήν την επιμόρφωση. Δεν είχαν εξειδίκευση και από εκεί ξεκίναγε το όλο λάθος που θεωρώ το νιώσαμε όλοι οι συμμετέχοντες. Στην ηλικία που βρίσκομαι έχουμε ήδη μια επαφή με τους υπολογιστές. Γιατί αν πάμε σε

παλαιότερες ηλικίες, είναι λογικό ότι θα επωφελήθηκαν περισσότερο από εμάς τους νέους» (Συν. 4)

«Πιστεύω ότι υπήρχαν κάποιες δυσκολίες που εμπόδιζαν την εφαρμογή του. Και αυτό πηγάζει από το γεγονός πως ήταν κάτι πρωτόγνωρο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτές όλη αυτή η διαδικασία. Και στη δική μου περίπτωση, ο εκπαιδευτής είχε και βοηθό» (Συν. 5)

Είδη συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν

Στο ερώτημα αναφορικά με τα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτές, όλοι οι εκπαιδευόμενοι (και οι 6 δηλαδή) απάντησαν πως χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «ερώτησης- απάντησης- συζήτησης», οι ομάδες εργασίας και η πρακτική άσκηση:

«Σχεδόν πάντα κατά κύριο λόγο ήταν, μας χώριζαν σε ομάδες εργασίες και αυτό γιατί υπήρχαν λίγοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οπότε αναγκαστικά έπρεπε να χωριστούμε σε ομάδες και κάναμε πρακτική άσκηση πάνω στα διαφορετικά προγράμματα που υπήρχαν » (Συν. 1)

«Νομίζω στην αρχή που δε γνωριζόμασταν ξεκινούσαν με ερωτήσεις- απαντήσεις για να έρθουμε σε επαφή με τα λογισμικά και με το τι είναι το Β επίπεδο. Αργότερα, γινόντουσαν ομάδες εργασίας με κυρίως δύο άτομα, όπου μας παρουσίαζαν πώς λειτουργεί κάποιο λογισμικό και εμείς ως ομάδα κάναμε μια εργασία πάνω σε αυτό.» (Συν. 2)

Μόνο ένας (1) από τους συμμετέχοντες έκανε λόγο για την εφαρμογή της τεχνικής του καταγισμού ιδεών:

«[...] υπήρχαν και κάποιες ιδέες από κάποιους συναδέλφους, σίγουρα υπήρχε και ο καταγισμός ιδεών » (Συν. 5)

5.2.3 Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στους εκπαιδευόμενους

Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο μάθημα

Στο ερώτημα αναφορικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ενεργότερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση και οι έξι (6) συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, παρά τις δυσκολίες και τις ελλείψεις που υπήρχαν στην εφαρμογή τους :

«Όπως σας είπα και πριν, δεν ήταν πολύ μεγάλη η χρήση τους από τους εκπαιδευτές, αλλά όταν το έκαναν σίγουρα μας κέντριζαν περισσότερο το ενδιαφέρον και μας έκαναν να ασχοληθούμε και εμείς οι ίδιοι με αυτό. Όταν ασχολείσαι μόνος με κάτι, μαθαίνεις καλύτερα τη γνώση » (Συν. 1)

«Νομίζω ότι βοήθησε γιατί ακόμα και κάποιος που δεν ήτα αρκετά κοινωνικός να συμμετέχει σε ομάδες βοήθησε. Ας είμαστε ενήλικες, δεν είμαστε όλοι ανοιχτοί » (Συν. 2)

«Ναι θεωρώ ότι με βοήθησε ώστε να συμμετέχω, ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Ναι είχε αποτελέσματα » (Συν. 4)

Συμβολή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην πρόσληψη, αφομοίωση της νέας γνώσης και εφαρμογή

Στο ερώτημα αναφορικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην πρόσληψη, την κατανόηση, την αφομοίωση και την εφαρμογή της νέας γνώσης, οι τέσσερις (4) από τους έξι (6) συμμετέχοντες απάντησαν θετικά :

«Σίγουρα, γιατί έτσι πρώτα απ' όλα έχεις καλλιεργήσει την κριτική σου σκέψη περισσότερο. Σίγουρα όταν ασχολείσαι ο ίδιος με κάτι μαθαίνεις περισσότερο » (Συν. 1)

«[...] νομίζω ότι στην πρακτική άσκηση καταλαβαίνεις τα κενά που έχεις, όπως και τα παιδιά. Αλλιώς να τα πούμε στη θεωρία και αλλιώς στην πράξη. Βοήθησε να δούμε ποιες ελλείψεις έχουμε και τυχόν απορίες [...] και να μας βοήθησε να εφαρμόσουμε κάποια πράγματα στην τάξη μας και να ανέβει το επίπεδο του μαθήματος» (Συν. 2)

«Ναι βεβαίως γιατί δεν ακούγαμε μόνο, ήταν πιο ενδιαφέρον το μάθημα και έτσι καταλαβαίναμε περισσότερο το μάθημα » (Συν. 3)

«Ναι βέβαια με βοήθησε και όλες αυτές τις γνώσεις που εμπέδωσα μετά τις έκανα χρήση και μέσα στην τάξη » (Συν. 6)

Αντίθετα, οι δύο (2) από τους έξι (6) συμμετέχοντες θεωρούν πως δεν βοηθήθηκαν ως προς την αφομοίωση και εφαρμογή των νέων γνώσεων :

«Θεωρώ ότι δεν έλαβα κάποια νέα γνώση. Όλες αυτές τις γνώσεις ήδη τις γνώριζα και όταν γίνονταν κάποια ερώτηση στους επιμορφωτές πέρα από αυτά που είχαν να πουν, δεν είχαν απάντηση. Επομένως, όπως και προείπα, το θεώρησα όλο λάθος » (Συν.4)

«Δε νομίζω ότι ήταν. Ήταν μια μέτρια βοήθεια» (Συν. 5)

5.2.4 Αλλαγή της στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Στο ερώτημα αναφορικά με θετική αλλαγή της στάσης τους απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, μετά το πέρας του επιμορφωτικού σεμιναρίου, οι τέσσερις (4) από τους έξι (6) συμμετέχοντες αναφέρουν πως πράγματι η στάση τους έγινε περισσότερο θετική ως προς τις συγκεκριμένες τεχνικές :

«Σίγουρα γιατί είδα κατά κύριο λόγο από την άλλη μεριά πώς να είναι μαθητής και κατάλαβα πόσο κουραστικό είναι για τους μαθητές να

παρακολουθούν κάποιον εκπαιδευτικό να μιλάει και απλά να ακούνε. Και κουράζει και χάνεις το ενδιαφέρον σου και στην ουσία αν δεν έχεις ενδιαφέρον, δεν παρακολουθείς και δεν μαθαίνεις ουσιαστικά » (Συν. 1)

« [...] με βοήθησε πάρα πολύ και το παιχνίδι ρόλων και ο καταγιγισμός ιδεών, τα παιδιά να μη φοβούνται να πουν τη γνώμη τους, όποιο μάθημα και αν κάναμε. Επίσης, η μελέτη περίπτωσης με βοήθησε στο να συζητάω με τα παιδιά πιο πολύ για κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όχι τόσο γνωστικά. Και η πρακτική άσκηση, όπως είναι φυσιολογικό, τα παιδάκια ό,τι μαθαίνανε να προσπαθούν να τα εφαρμόζουν στην τάξη» (Συν. 2)

« ναι γιατί κατάλαβα πόσο σημαντικές είναι οι τεχνικές αυτές και πόσο μας βοηθάνε και γι' αυτό προσπαθώ και εγώ να τις χρησιμοποιώ στο περιορισμένο διάστημα που έχουμε» (Συν. 3)

Αντίθετα, οι άλλοι δύο (2) συμμετέχοντες απάντησαν πως οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές του σεμιναρίου δεν τους οδήγησε στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε αυτές :

«Όχι όχι για τους λόγους που ανέφερα» (Συν. 4)

«Η στάση η δική μου προσωπικά νομίζω πολύ λίγο άλλαξε. Βέβαια μπαίνουμε και σε μια διαδικασία με πολλά χρόνια υπηρεσίας και είναι λίγο δύσκολο να αλλάζουμε τις τεχνικές μας. Είναι δύσκολο σε μας τώρα να αποφασίσουμε μια τέτοια σημαντική αλλαγή» (Συν. 5)

Εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς

Στο ερώτημα αναφορικά με συχνότερη εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, οι τέσσερις (4) από τους 6 συμμετέχοντες δήλωσαν πως αυτό είναι κάτι που έχει ήδη ξεκινήσει:

«Βεβαίως γιατί είδα πόσο χρήσιμο και πόσο αναγκαίο είναι στην ουσία για να μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές αυτό που θέλεις να διδάξεις » (Συν. 1)

«Ναι έγινε πιο συνεργατικό το μάθημα, γιατί μπήκαμε και εμείς στη θέση του παιδιού μετά από πολλά χρόνια και οι ιδέες αυτές ήταν πάρα πολύ ωραίες να τις εφαρμόσουμε στο μάθημα » (Συν. 2)

«Ναι άλλαξε ριζικά και άρχισα και εγώ να χρησιμοποιώ περισσότερες ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην τάξη στη διάρκεια της διδασκαλίας » (Συν. 6)

Μία (1) από τους συμμετέχοντες απάντησε πως προτίθεται να εφαρμόζει συχνότερα τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά αυτή η πρόθεση δεν σχετίζεται με το σεμινάριο, παρά οφείλεται περισσότερο στις γνώσεις που είχε η ίδια πριν από την παρακολούθηση της συγκεκριμένης επιμόρφωσης:

«Ναι θα εφαρμόζω, αλλά ήδη τις εφάρμοζα. Δεν είναι ότι μέσω της επιμόρφωσης έμαθα κάτι καινούργιο που δεν έκανα μέσα στην τάξη ως εκπαιδευτικός » (Συν. 4)

Τέλος ένας (1) συμμετέχων απάντησε αρνητικά ως προς την εφαρμογή αυτών των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών:

«Δε νομίζω. Ήδη εφάρμοζα αρκετά και από πριν και δε νομίζω ότι.. Κατά περίπτωση, προφανώς υπάρχει κάποια γνώση παραπάνω, ίσως να το χρειαστώ παραπάνω, αλλά δε νομίζω καμιά σημαντική διαφορά όμως » (Συν. 5)

5.2.5 Συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην μάθηση των μαθητών

Το τελευταίο ερώτημα της συνέντευξης αφορούσε στην πιθανή συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην μάθηση και στην πρόσβαση στη γνώση και αφομοίωση αυτής από τους μαθητές. Στο ερώτημα αυτό και οι έξι (6) συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, καθώς όλοι θεωρούν πως μέσω τέτοιων εκπαιδευτικών τεχνικών, οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να προσεγγίσουν τη γνώση και να την κατανοήσουν:

«Βεβαίως γιατί θα υπάρξει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μαθητή και δασκάλου, ενισχύεται η συνεργασία. Σας είπα και πριν και τους βοηθά να ενδιαφερθούν περισσότερο για το αντικείμενο και σίγουρα μέσα από την ενεργό μάθηση μαθαίνουν καλύτερα και μπορούν να συμμετέχουν και όλοι οι μαθητές. Υπάρχουν και κάποιοι μαθητές που δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο από αυτό λοιπόν βοηθάς τους μαθητές, τους δίνεις περισσότερες ευκαιρίες στη μάθηση » (Συν. 1)

«Ναι βεβαίως γιατί δεν είναι μόνο παθητικοί ακροατές. Συμμετέχουν και αυτοί στη διαδικασία και έτσι μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα και τα αποτυπώνουν και τους μένουν για πιο πολύ » (Συν. 3)

«Ναι είμαι σύμφωνη ότι μπορούνε, ότι είναι σημαντικό εργαλείο για να αποκτήσουν τη νέα γνώση και πλέον είναι κάτι που υπάρχει στη ζωή μας και στην καθημερινότητά μας. Επομένως η απάντησή μου είναι ότι ναι οι μαθητές θα βοηθηθούν στη νέα γνώση, για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα » (Συν. 4)

5.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που αντλήθηκαν μέσω των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματοποιείται παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας και πιο συγκεκριμένα επιχειρείται σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος ακολουθεί ο επίλογος και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης Β επιπέδου στις ΤΠΕ σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια σύνδεσης των αποτελεσμάτων αυτών με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά τέθηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό πως τα δεδομένα αντλήθηκαν τόσο μέσω της ποσοτικής μεθόδου, με τη χρήση ερωτηματολογίου, όσο και μέσω της ποιοτικής μεθόδου, με τη χρήση της συνέντευξης. Τέλος, λόγω των περιορισμών της έρευνας, πρέπει να τονιστεί ότι αυτά δεν είναι γενικεύσιμα.

6.1 Βαθμός εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο βασίστηκε η έρευνα αυτή αφορά στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτές του επιμορφωτικού προγράμματος έκαναν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Πρόκειται για τεχνικές οι οποίες αξιολογούνται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και για το λόγο αυτό η χρήση αυτών είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους (Αθανασίου, κ.ά., 2014).

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων προκύπτει πως η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ήταν εφικτή σε μέτριο βαθμό. Πρόκειται για ένα εύρημα, το οποίο συνάδει με την βιβλιογραφία καθώς

πολλοί εκπαιδευτές, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης αλλά για της κατάλληλης επιμόρφωσης πάνω σε αυτές, δεν τις χρησιμοποιούν συχνά στη διδασκαλία τους (Rogers, 1999. σελ. 252). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτές εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν σε μεγάλη συχνότητα και σε μεγάλο βαθμό τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι η εισήγηση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση των συνεντεύξεων, όπου τονίζεται πως οι εκπαιδευτές τους σε μεγάλη συχνότητα χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι η εισήγηση, τουλάχιστο κατά τις πρώτες συναντήσεις τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα οικειότητας μεταξύ των εκπαιδευόμενων και να εισαγάγουν τους τελευταίους στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, άλλωστε, η εισήγηση εξακολουθεί να αποτελεί ακόμη για πολλούς εκπαιδευτές την πιο συχνή μέθοδο διδασκαλίας στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005. σελ.131).

Αναφορικά με την χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές του προγράμματος, σύμφωνα με το 66.66% του συνόλου του δείγματος, αυτό συνέβαινε σε πολύ ή πάρα πολύ βαθμό. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε πως τρεις (3) από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως η χρήση των συμμετοχικών αυτών τεχνικών ήταν αρκετά περιορισμένη, ενώ οι άλλοι τρεις (3) συμμετέχοντες απάντησαν πως η χρήση των συμμετοχικών αυτών τεχνικών ήταν πολύ συχνή και η συχνότητα αυτή αυξανόταν όσο προχωρούσε το σεμινάριο. Φαίνεται, μάλιστα, πως οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν μεγάλο βαθμό συμμετοχής στην επιλογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνταν κατά την υλοποίηση των εκάστοτε επιμορφωτικών συναντήσεων.

Οι λόγοι για τους οποίους δεν ήταν εφικτή η εκτεταμένη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι κυρίως οργανωτικοί και αφορούν στο ίδιο το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το 45.1% του συνόλου του δείγματος, οι υλικοτεχνικές υποδομές του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν ικανοποιητικές με μέτριο βαθμό. Για το λόγο αυτό, ίσως, δεν επέτρεπαν στους εκπαιδευτές να χρησιμοποιήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις

συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προέκυψε ακόμα η δυσκολία εφαρμογής των εκπαιδευτικών αυτών τεχνικών λόγω της ηλικίας των εκπαιδευόμενων και της έλλειψης πρότερης εξοικείωσης με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα λογισμικά, ενώ εκφράστηκε ακόμα και η άποψη πως οι εκπαιδευτές του επιμορφωτικού προγράμματος δεν ήταν κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Πρόκειται για αποτελέσματα τα οποία επιβεβαιώνονται από την βιβλιογραφία καθώς και ο Κόκκος (2005) αλλά και ο Rogers (1999) υποστηρίζουν πως η ελλιπής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτών τους οδηγεί στον παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που τόσο καλά γνωρίζουν και εφαρμόζουν.

6.2 Είδη συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτές

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο προσπάθησε να δώσει απάντηση η έρευνα αυτή, αφορά στο είδος ή στα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτές του επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κυριότερες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κυρίως στην διδασκαλία ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι οι ομάδες εργασίας, η χιονοστιβάδα, η μελέτη περίπτωσης, ο καταγισμός ιδεών, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και συζήτηση, η πρακτική άσκηση και το παίξιμο ρόλων (Βαϊκούση κ.ά., 2008) .

Από την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας, προέκυψε πως η τεχνική «ερωτήσεων-απαντήσεων-συζήτησης», όπως αναφέρει συνολικά το 79.41%, χρησιμοποιούνταν σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτές. Αντίστοιχα, σύμφωνα με το 76.47% των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, η τεχνική

των «ομάδων εργασίας» είναι άλλη μια συμμετοχική εκπαιδευτική τεχνική η οποία χρησιμοποιήθηκε σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτές του προγράμματος. Πράγματι, σύμφωνα με τον Καραλή (2007), οι εκπαιδευτές προτιμούν περισσότερο την τεχνική των ομάδων εργασίας καθώς αυτή έχει κάποια κεφαλαιώδη πλεονεκτήματα τα οποία την καθιστούν πρώτη στην επιλογή τους.

Αντίθετα, μια συμμετοχική τεχνική η οποία δε χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτές του προγράμματος είναι το «παιχνίδι ρόλων», όπως αναφέρει συνολικά το 67.64% του συνόλου του δείγματος. Το ίδιο παρατηρήθηκε και με την τεχνική της «μελέτης περίπτωσης», η οποία, όπως αναφέρει συνολικά το 60.9% των εκπαιδευόμενων της έρευνας, δεν αξιοποιήθηκε καθόλου ή χρησιμοποιήθηκε ελάχιστα από τους εκπαιδευτές του προγράμματος Β επιπέδου στις ΤΠΕ. Πράγματι, σύμφωνα με την βιβλιογραφία η τεχνική της μελέτης περίπτωσης, λόγω κάποιων προαπαιτούμενων απαιτήσεων κατά την εφαρμογή της, δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί συχνά από τους εκπαιδευτές ενηλίκων (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό φαίνεται πως αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευτές του προγράμματος ο «καταιγισμός ιδεών», καθώς και η συμμετοχική εκπαιδευτική τεχνική της «χιονοστιβάδας», όπως και η τεχνική της «πρακτικής άσκησης». Η ανάλυση των συνεντεύξεων, από την άλλη μεριά, έδειξε πως χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «ερώτησης- απάντησης- συζήτησης», οι ομάδες εργασίας και η πρακτική άσκηση, ενώ οι υπόλοιπες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές για τις οποίες ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες δε χρησιμοποιήθηκαν καθόλου ή χρησιμοποιήθηκαν ελάχιστα.

6.3 Συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη μάθηση και την αποτελεσματική συμμετοχή στο πρόγραμμα επιμόρφωσης

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο προσπάθησε να δώσει απάντηση η έρευνα αυτή, αφορά στη συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στην συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα επιμόρφωσης το οποίο παρακολούθησαν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να καταστήσει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα ενεργητική, σαφώς πιο εποικοδομητική και καθόλου παθητική (Κόκκος, 2008. Rogers & Horrocks 2010).

Ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών (συνολικά το 77.5%) θεωρεί πως η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών συνέβαλε σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ώστε να συμμετέχουν οι ίδιοι πιο ενεργά και με μεγαλύτερη διάθεση στο μάθημα στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές αυτές. Ένα αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (συνολικά το 80,2%) θεωρεί πως η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών συνέβαλε σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας με τους άλλους. Η ίδια εικόνα παρατηρείται και αναφορικά με την συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, καθώς, σύμφωνα με το 72.3% του συνόλου, αυτό συνέβη σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Πολύ ή πάρα πολύ, όπως αναφέρει το 79.5% του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές τους βοήθησαν να αποκτήσουν νέες γνώσεις που να τις αξιολογούν οι ίδιοι ως χρήσιμες για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Τέλος, σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, όπως αναφέρει συνολικά το 85.5% του δείγματος, οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές συνέβαλαν στην αφομοίωση των νέων γνώσεων που απέκτησαν.

Σε γενικές γραμμές, προκύπτει πως η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτές των συγκεκριμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, συνέβαλε στην μάθηση και στην αποτελεσματική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιμόρφωση. Θα πρέπει να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ήταν ακόμα πιο θετικά τόσο ως προς την ενεργότερο συμμετοχή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση όσο και ως προς την πρόσληψη, την κατανόηση, την αφομοίωση και την εφαρμογή της νέας γνώσης.

Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο ταιριάζει απόλυτα με την βιβλιογραφία καθώς σύμφωνα με την Courau (2000), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα όταν δεν λαμβάνουν έτοιμη τη νέα γνώση αλλά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.4 Στάση που υιοθέτησαν οι εκπαιδευόμενοι ως προς τη χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ΤΠΕ Β επιπέδου;

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο προσπάθησε να δώσει απάντηση η έρευνα αυτή, αφορά στην αλλαγή που πιθανόν επήλθε στη στάση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών απέναντι στις συμμετοχικές τεχνικές, μετά από την συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν πως στην πλειονότητά τους (συνολικά το 74.54%) άλλαξε την στάση του απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος το οποίο παρακολούθησαν. Αντίστοιχα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (συνολικά το 74.53%) θεωρούν πως η παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος τους ώθησε στην ανάπτυξη μιας θετικότερης στάσης απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η ίδια εικόνα παρατηρείται και αναφορικά με την επαναξιολόγηση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, συνολικά το 80.39% των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών της έρευνας, αναφέρουν πως η επαναξιολόγηση αυτή προωθήθηκε σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο ίδιο πλαίσιο, η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών της έρευνας (το 74.5%) έδειξε να αλλάζει τον τρόπο διδασκαλίας του προς περισσότερο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, θεωρούν πως οι τεχνικές αυτές συνέβαλαν ώστε να εφαρμόσουν και οι ίδιοι τις τεχνικές αυτές (σύμφωνα με το 79.4% του συνόλου), ενώ την ίδια στιγμή θεωρούν πως η εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να βοηθήσει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα τη νέα γνώση (σύμφωνα με το 87.25%).

Τέλος, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να βοηθήσει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές τους να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες (όπως αναφέρει το 88.2% του συνόλου του δείγματος). Σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με το 83,3% του συνόλου, η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου.

Συνολικά, προκύπτει πως η επαφή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών με τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Β επιπέδου το οποίο παρακολούθησαν, επέφερε αλλαγή στην στάση τους απέναντι στη τεχνικές αυτές. Αντίστοιχα, τους ώθησε στην ανάπτυξη μιας θετικότερης στάσης απέναντι σε αυτές και επέφερε αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους.

Αντίστοιχα, τα δεδομένα που προέκυψαν από την διαδικασία της συνέντευξης έδειξαν πως η στάση των εκπαιδευτικών έγινε περισσότερο θετική ως προς τις συγκεκριμένες τεχνικές, ενώ υπήρξαν και δύο (2) συμμετέχοντες οι οποίοι απάντησαν

πως οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές του σεμιναρίου δεν τους οδήγησαν στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε αυτές. Στο ίδιο πλαίσιο, φάνηκε πως στην πλειονότητά τους έχουν ήδη αρχίσει να εφαρμόζουν πιο συχνά τέτοιου είδους τεχνικές στην διδασκαλία τους ή προτίθενται να το κάνουν, με εξαίρεση μόνο μια περίπτωση που ο συμμετέχων απάντησε αρνητικά ως προς την εφαρμογή αυτών των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης θεωρούν πως μέσω τέτοιων εκπαιδευτικών τεχνικών, οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να προσεγγίσουν τη γνώση και να την κατανοήσουν.

6.5 Επίλογος

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, συμπεραίνουμε ότι οι χρήσεις συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν ενήλικες εκπαιδευόμενους είναι ευεργετική, εποικοδομητική και συμβάλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β επιπέδου στις ΤΠΕ, που είναι και το θέμα της παρούσης έρευνας, φάνηκε ότι σε μεγάλο βαθμό εφαρμόστηκαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ότι, όταν αυτό συνέβαινε συστηματικά, βοηθούσε εξαιρετικά τους εκπαιδευόμενους, τόσο στην εμπέδωση και αφομοίωση της νέας γνώσης, όσο και στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε αυτές. Ιδιαίτερα, η αλλαγή της στάσης τους αλλά και επακόλουθα του δικού τους τρόπο διδασκαλίας στους μαθητές των σχολείων, προσανατολισμένη σε συμμετοχικές κι όχι παραδοσιακές τεχνικές, αποτελεί και το σπουδαιότερο «επίτευγμα». Εκπαιδεύοντας σωστά και αποτελεσματικά και οι ίδιοι τους μαθητές των σχολείων, οι οποίοι αποτελούν τους αυριανούς ενήλικες, επιτελούν σπουδαίο έργο απέναντι στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία γενικότερα.

6.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα γύρω από την αποτελεσματική χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των ενηλίκων συνιστά ζήτημα υψίστης σημασίας. Μελλοντικά ευρήματα από έρευνες που θα ακολουθήσουν, θα βοηθήσουν σημαντικά την αναδιάρθρωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την επακόλουθη ποιότητα και αποτελεσματικότητά τους. Μόνον έτσι θα μπορέσουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, να επιτελούν ορθά και αποτελεσματικά το έργο τους. Από τα συμπεράσματα της έρευνας αλλά και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ξεκάθαρα ο σπουδαίος ρόλος των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην διδακτική πράξη. Όταν αυτές εφαρμόζονται συστηματικά και με τον σωστό τρόπο, καθιστούν τη διδασκαλία και τη μάθηση ευκολότερη αλλά και πιο ενδιαφέρουσα. Δυστυχώς όμως, πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες παρεμποδίζουν, αρκετά συχνά, την εφαρμογή τους. Μόνον με την συνεχή έρευνα γύρω από το ζήτημα αυτό, και με τα ευρήματα που θα προκύψουν, θα ενισχυθεί η χρήση τους στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α., Μπαλτούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf
- Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α. (2008). «Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης». Στο: Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α΄(2η έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π., σελ. 71-116.
- Αναργύρου, Α. & Παπαδοπούλου, Κ. (2016). *Η Ποιότητα των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νότιου Τομέα Αθηνών και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας*. Vol 1. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2020, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/779> doi: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.779>
- Αναστασιάδης, Π. (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/8_sysxetisi.pdf
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μ. Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Vol 15. No 57. Ανακλήθηκε 4 Δεκεμβρίου 2020 από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/208>

- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. και Φραγκούλης, Ι. (2019). *Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών –βιωματικών τεχνικών*. Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τομ.10 Αρ2Α. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2326> doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2326>
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 13.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βαϊκούση, Δ. Βαλάκας, Ι. Γιαννακοπούλου, Ε. Γκιάστας, Ι. Κόκκος, Α και Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες. Επιμ- Μτφ: Ρήγα, Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871/894>
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α. & Τουρκάκη, Γ. (2011). *Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εισαγωγική Επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σ.σ. 11-27)



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 13.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Τζιμογιάννης, Α. (επιμ). 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 633-640 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010
- Γκλαβάς, Σ., Μπαμπά, Μ., Παπασακελλαρίου, Α., Βεντούρης, Α., & Σκαλτσάς, Η. (2010). Απολογισμός των έργων επιμόρφωσης - πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(16), pp. 226-240.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Μητροπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Επιμέλεια: Κόκκος, Α. Μτφ: Μουτσοπούλου, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2021 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3397>
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου. (χ.χ). Ανακτήθηκε από <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/about-project-bepipedo-m>
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη. Ανακτήθηκε από <https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-tin-epimorfosi>
- Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ., & Αποστολίδης, Γ. (2009). *Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας*. Στο Π. Πολίτης (επιμ.), Πρακτικά



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου “Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία” (σ. 307-313). Βόλος, Οκτώβριος 2009.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (χ.χ). *Η εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών ασκήσεων σε ενδοσχολικό σεμινάριο. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούτων μαθητών.*

Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/96-odigos-ziliask?showall=1

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Μτφ: Μανιάτη, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012) *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατική στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου*. Παρουσία, 1,48-56.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας *Επιστημονικό Βήμα, Vol. 14*
<https://docplayer.gr/31949211-Paragontes-sholikis-apotelesuatikotitas.html>

Ιωάννου, Ν. & Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α. (2008). *Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από:
<http://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/7462>

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Καλεράντε, Ε., & Ελευθεράκης, Θ. (2014). *Διά βίου εκπαίδευση και κοινωνία της πληροφορίας στο σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο. Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή.



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Καλογήρου, Γ. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2016). *Οι ΤΠΕ ως μια ιστορική τεχνολογική αλλαγή - Σημασία για την Παραγωγικότητα και Οικονομική Ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2021, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6208>
- Καραλής, Θ. (2007). *Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές*. Διδακτικές σημειώσεις. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). «*Σχολική αποτελεσματικότητα: Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση*». Στο: *Μέντορας*, 1, σελ. 49-75
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2021 από http://www.adulteduc.gr/images/lipsi_sinenteuksis.pdf
- Κασιμάτη, Κ. & Μπάρτσα, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τόμος 36, Τεύχος 67. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/PAIDAGWGIKH_EPITHEORHSH_Teuxos67_2019_17x24cm_208selides_FINAL.pdf
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων - Τόμος Α: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέες Τεχνολογίες
- Κοτζαμπασάκη, Ε., & Ιωαννίδης, Χ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση*. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ (σ. 307-316), Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004.
- Κουτσιλέου, Σ. Κ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *HealJournal*, 1(1), 68-81. Ανακτήθηκε από: <http://healjournal.seab.gr/index.php/hli/article/view/49/18>
- Κουτσούκος, Μ., Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2015). *Απόψεις ενήλικων εκπαιδευομένων σχετικά με τις Εκπαιδευτικές Τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο υλοποίησης των Προγραμμάτων Αγροτικής Επιχειρηματικότητας στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*
https://www.researchgate.net/publication/318280751_Koutsoukos_M_Phrankoules_I_kai_Balkanos_E_2015_Apypseis_enelikon_ekpaideuomenon_schetika_me_tis_Ekpaideutikes_Technikes_pou_axiopoioiountai_sto_plaisio_ylpoieses_Programmaton_Agr_otikes_Epicheirematikot/link/595fd04baca2728c118a5441/download
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κώστογλου, Ε. (χ.χ.) Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. *Διαδρομές του κέντρου ελληνικής γλώσσας. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2021 από: <https://docplayer.gr/11309570-Diadromes-sti-didaskalia-tis-neas-ellinikis-arthro-dia-vioy-mathisi-kai-ekpaideysi-enilikon-syggrafeas-eythymia-kostogloy.html>
- Λιντζέρης, Π. (2010). *Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο Βεργίδης, Δ. &



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Κόκκος, Α. (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σ.σ. 94-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λυντζερίνου, Ε. (2015). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών και την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδασκαλία τους. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, III(2).

Μαντάς, Π. (2000). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. [Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων](#). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μτφ: Δημητριάδου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ., Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μτφ: Καλαουζίδης, Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο

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

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μουζάκης, Χ. (2006) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 9. Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή*. Ανακτήθηκε 13 Δεκεμβρίου 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2536/791.pdf>



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Athens: Proceedings: 7th International Conference in Open & Distance Learning.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ.Ανθόπουλος Κ.(2000).*Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων- διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 8. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/1.pdf>
- Noyé, D. & Piveteau J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μτφ: Ζέη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική* Νο.50 (2). σελ. 231–239 Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από https://www.researchgate.net/publication/331499029_E_Axiopistia_kai_Enkyroteta_ton_ergaleion_metreses_se_posotikes_meletes
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html#genika>



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Πανσεληνάς, Γ. (2013). *Εισαγωγή στη χρήση H/Y για δημοσίους υπαλλήλους: σχεδιάζοντας διδακτικά κατά Mezirow και κατά Freire*. 7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 8-10 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τομ.5, 81-90.
- Παπαδάκης, Σ. Παρασκευάς, Α. & Τσιμόπουλος, Ν. (2014). *Η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ απόστασεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών : Εμπειρία από τη συνδυασμένη χρήση Moodle, LAMS, BBB/Centra και OpenSim*. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Ανακτήθηκε από: http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/Vold/Vold_131_142.pdf
- Παπανικολάου, Γ., & Τζιμογιάννης, Α. (2005). *Το έργο Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση*: μια αποτίμηση της υλοποίησής του στο νομό Ιωαννίνων. Στο Α. Γιαλαμά, Ν. Τζιμόπουλος, Α. Χλωρίδου (επιμ.). Πρακτικά 3ου Συνεδρίου στη Σύρο – ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (σ.395-404). Σύρος, Μάιος 2005.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008) Για ένα Καλύτερο Σχολείο: Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων*, 20-21 Μαρτίου 2008, 54-61. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=105&bitstream=105_01#page/1/mode/2up
- Παπαναστασίου Κ., (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Λευκωσία.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από <https://eportfolio.gr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/methodologia-1-100.pdf>



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Παπασταματίου, Ν. (2010). *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης*. Αθ Καλογήρου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Π., Τσακανίκας, Α., Σιώκας, Ε., Καρούνος, Θ., Μάγκλαρης, Β., et al. (2016). *Κοινωνία της πληροφορίας και οικονομία της γνώσης*. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου 2021 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6206>
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999) (Vol. I)*. Αθήνα: Gutenberg
- Ράικου, Ν. (2011). *Η αξιοποίηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. 4ο Διεθνές Συνεδρίου 'Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί Τρόποι Εκμάθησης των Γλωσσών. Αθήνα. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου από https://www.researchgate.net/publication/334376644_E_AXIOPOIESE_TES_META_SCHEMATIZOUSAS_MATHESES_MESA_APO_TEN_AISTHETIKE_EMPEIRIA_STEN_EKPAIDEUSE_TON_EKPAIDEUTIKON
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μτφ: Νταλάκου, Π.Β. & Βασιλίκου, Κ. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μτφ: Παπαδοπούλου, Μ & Τόμπρου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α. & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, Τομ. 5(1), 104-126. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/316275056_E_epimorphose_ton_ekpaideutikon_zetemata_orismou_kai_typologias_E_ellenike_empeiria_kai_oi_diethneis_taseis_In_service_training_of_teachers_issues_of_definition_and_typology_Greek_experience_and_the/link/5afdab3a458515e9a50e1315/download



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Σέρρης, Σ. & Κουτρουμάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*. Vol 6 (1-2), p. 67-84. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2021 από <file:///C:/Users/mpatz/Downloads/157-518-1-PB.pdf>
- Συμέου, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Πρακτικά 5 ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστήμης της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία. Πάτρα.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)* (2009/C 119/02). Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29&from=EN>
- Τριλιανός, Θ., (2003) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμ. Α & Β, Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.
- Τσαλικίδου, Μ., & Σπανός, Π. (2005). *Απόπειρες για την ένταξη των ΤΠΕ στην ΠΕ: Επιμορφωτικές δράσεις στα νησιά των Κυκλάδων*. Στο Α. Γιαλαμά, Ν. Τζιμόπουλος, Α. Χλωρίδου (επιμ.), Πρακτικά 3ου Συνεδρίου στη Σύρο – “ΤΠΕ στην Εκπαίδευση” (σ. 642-647). Σύρος, Μάιος 2005.
- Τσιμπουκλή, Ά., & Φίλιππος, Ν. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003) *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Α΄θμιας και Δ΄θμιας Εκπαίδευσης στις Βασικές Δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2021 από <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeack/ergo.html#genika>



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2021 από <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/>
- Φραγκούλης, Ι., Ανάγνου, Ε. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* σελ. 49-64. Vol 2.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Χολέβας, Ν. & Σιαφάρικα, Ε. (2015). Τεχνικές, επικοινωνιακή διεργασία και φάσεις ανάπτυξης ομάδας εκπαιδευόμενων σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης ενηλίκων στη μεθοδολογία των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων – Αξιολόγηση του προγράμματος με τη χρήση της πλατφόρμας Wiki. *International Conference in Open and Dinstance Learning*. Τόμ. 8, Αρ. 3Α. Ανακλήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/67>
- Χριστοφίδου, Ε. (2012). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Μέρες εκπαιδευτικού. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_prosopikou/parousiaseis/apotelesmatikos_ekpaideftikos.pdf

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Albirini, A. (2006). Teacher's attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47, 373-398.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy* Vol1, No 4 (139-161) Retrieved 20 December, 2020 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0146640278900024>
- Bolam, R. (1986). *Final Report (draft 1981)*. In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey* (pp. 18-34). London: Croom Helm.
- Brookfield, S. (2006). *Discussion as a Way of Teaching*. Retrieved December 20, 2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.396.577&rep=rep1&type=pdf>
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. COM(95) 590 final. Brussels, 29.11.1995
- Creemers, B. P. M., (2007) *Educational Effectiveness and Improvement : The Development of the Field in Mainland Europe* in International Handbook of School Effectiveness and Improvement pp. 223–24
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. (1997). *Effective schools and effective teachers: an international perspective*. Coventry, University of Warwick, CREPE Occasional Paper.

- Creemers, B.P.M (2005). *Educational Effectiveness. The Development of the Field. ResearchGate*. Retrieved December 20, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/255651374_Educational_Effectiveness_The_Development_of_the_Field
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μετάφραση: Κουβαράκου, Ν. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series*. London: Falmer Press. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
- Edmonds, R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*. Retrieved December 9, 2020 from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Hopkins, D., Stringfieldb, S., Harrisc, A., Stolla, L & Mackayd, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. Vol. 25, No. 2, 257–281. Retrieved 7 January, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/263250171_School_and_system_improvement_A_narrative_state-of-the-art_review
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: RoutledgeFalmer Retrieved 15 January, 2021 from https://books.google.gr/books?id=pW7H2qeJImQC&pg=PP5&hl=el&source=gsb_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*. London:RoutledgeFalmer. Retrieved 20 June, 2020 from: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=SMMgRnWmf3YC&oi=fnd&pg=PP1&dq=adult+education+and+lifelong&ots=HnYcMtMuc&sig=Gu7irvtloWMwPkcRSZs_zFUMcOWQ&redir_esc=y#v=onepage&q=adult%20education%20and%20lifelong&f=false



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development: An International journal of teachers' professional development*, 11(2), 149-173
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory.. *Journal of Transformative Education*. Vol. 6 No. 104 DOI: 10.1177/1541344608322678
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads. *School Effectiveness and School Improvement*. Doi: <https://doi.org/10.1080/0924345910020304>
- Rogers, A. & Horrocks, N. (2010). Teaching Adults. Open University Press. Retrieved 10 June, 2020 from https://books.google.gr/books?id=fhZFBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gb_s_vpt_read&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools:: A review of school effectiveness research*. Retrieved 20 December, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>
- Sackney, L., (2007) *History of The School Effectiveness and Improvement Movement in Canada Over the Past 25 Years* in T. Townsend (Ed.), in *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, pp. 167–182.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning. Retrieved January 10, 2021 from <https://research.utwente.nl/en/publications/improving-school-effectiveness>
- Stochman, C. (2018). *Decoding Technology Acceptance in Education. A Cultural Studies Contribution*. Oxon: Routledge. Retrieved 13 June 2020 από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=JRIwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=decoding+technology+acceptance+in+education&ots=5gZxl6D87i&sig=5wgADiXT5qAzvHvV32H8rDGOM7A&redir_esc=y#v=onepage&q=decoding%20technology%20acceptance%20in%20education&f=false



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου εκπονώ την διπλωματική μου εργασία με θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου στις ΤΠΕ». Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία των νομών Ηλείας και Αχαΐας οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί μόνον για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική. Η συνεργασία σας όμως θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της παρούσας έρευνας και γι' αυτό θα εκτιμήσω ιδιαίτερα την προθυμία σας να λάβετε μέρος σε αυτή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας στην έρευνα,

Γιαννίδου Μαρία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ

Ερωτηματολόγιο

A ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ						
(Δημογραφικά στοιχεία, εκπαίδευση)						
A1	Προσωπικά στοιχεία					
1.	Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα			
2.	Ηλικία	25-35	36-45	>45 ετών		
3.	Διδακτική εμπειρία	1-10 έτη	11-20 έτη	21 έτη		
4.	Μορφωτικό επίπεδο	Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος		
5.	Ειδικότητα	ΠΕ 70	ΠΕ 60	Άλλη ειδικότητα στην ΠΕ		
B1	Ο βαθμός εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών					
		Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Ελάχιστα	Καθόλου
6	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης Β'Επιπέδου οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. εισήγηση του διδάσκοντος);					
7	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης Β'Επιπέδου οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδασκαλία τους;					
8	Συμμετείχατε κι εσείς στην επιλογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών συναντήσεων					
9	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι επιμορφωτές συναντούσαν δυσκολίες στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών					

	τεχνικών					
10	Πιστεύετε ότι ήταν εύκολο να αξιοποιηθούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τους επιμορφωτές στο συγκεκριμένο πρόγραμμα					
11	Στο πλαίσιο του προγράμματος υπήρχαν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές οι οποίες υποστηρίζουν τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;					
Γ1	Τα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτές.					
12	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την τεχνική των «ερωτήσεων-απαντήσεων-συζήτησης»;					
13	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την τεχνική των «ομάδων εργασίας»;					
14	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την τεχνική του «παιχνιδιού ρόλων»;					
15	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών»;					
16	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την τεχνική της «χιονοστιβάδας»;					
17	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την τεχνική της «μελέτης					

	περίπτωσης»;					
18	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν την τεχνική της «πρακτικής άσκησης»;					
Δ1	Η συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.					
19	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα σας βοήθησε:					
20	Να συμμετέχετε ενεργά και με διάθεση στο μάθημα;					
21	Να συνεργάζεστε εποικοδομητικά με τους άλλους συμμετέχοντες;					
22	Να κατανοήσετε σε βάθος το περιεχόμενο της διδασκαλίας;					
23	Να αποκτήσετε νέες γνώσεις που τις θεωρείτε χρήσιμες για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου;					
24	Να αφομοιώσετε τις νέες γνώσεις τις οποίες αποκτήσατε;					
E1	Στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.					
25	Πιστεύετε ότι η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα επηρέασε την στάση σας απέναντι σε αυτές;					
26	Η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών προήγαγε θετικά την στάση σας απέναντι σε αυτές;					
27	Πιστεύετε ότι η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σας βοήθησε να επαναξιολογήσετε τις τεχνικές που εσείς χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας ως εκπαιδευτικοί;					
28	Θα αλλάζατε τον τρόπο διδασκαλίας σας προσανατολισμένο σε πιο ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας, μετά την συμμετοχή σας στο					

	πρόγραμμα;					
29	Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα εφαρμόζατε κι εσείς στην τάξη σας πιο συχνά συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές;					
30	Πιστεύετε ότι η εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη σας θα βοηθήσει τους μαθητές σας ώστε να κατακτήσουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα την νέα γνώση;					
31	Πιστεύετε ότι η εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη σας θα βοηθήσει τους μαθητές σας ώστε να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες (πχ. Επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων κτλ)					
32	Πιστεύετε ότι η εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη σας συμβάλλει στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου (αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, στην επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών)					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Ερωτήσεις συνέντευξης

Συνοδευτική επιστολή

Στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου εκπονώ την διπλωματική μου εργασία με θέμα «Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β΄ Επιπέδου στις ΤΠΕ». Η συμμετοχή σας αν και είναι προαιρετική, θα βοηθήσει ωστόσο στην επιτυχή έκβαση της έρευνας αυτής και γι' αυτό θα εκτιμούσα ιδιαίτερα την συνεργασία σας στην προσπάθειά μου αυτή. Η συνέντευξη απαρτίζεται από 16 ερωτήσεις ανοικτού τύπου τις οποίες καλείστε να απαντήσετε και η διάρκειά της είναι περίπου 30 λεπτά. Οι απαντήσεις σας θα ηχογραφηθούν ώστε να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους. Η συνέντευξη είναι ανώνυμη και θα χρησιμοποιηθεί μόνον για τους σκοπούς της έρευνας. Μπορείτε να διακόψετε την πορεία της συνέντευξης οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε. Φυσικά μετά το πέρας της έρευνας μπορώ να σας αποστείλω το ηχητικό αρχείο αλλά και τα ευρήματα της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Οδηγός συνέντευξης

1ος Άξονας: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο Άνδρας..... Γυναίκα

2. Ηλικία 25-35ετών 36-45 ετών >45 ετών

3. Διδακτική εμπειρία 1-10 έτη 11-20 έτη 21 έτη

4. Μορφωτικό επίπεδο Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

5. Ειδικότητα ΠΕ 70 ΠΕ 60 Άλλη ειδικότητα στην ΠΕ

2^{ος} Άξονας: Ο βαθμός εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

6. Κατά την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' Επιπέδου οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συχνά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η εισήγηση;

7. Οι εκπαιδευτές έκαναν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;

8. Αν ναι, πόσο συχνά;

9. Πιστεύετε ότι ήταν εύκολο για τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή υπήρχαν δυσκολίες που εμπόδιζαν την εφαρμογή τους;

10. Ποιες δυσκολίες θεωρείτε πως αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτές στην αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;

3^{ος} Άξονας: Τα είδη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτές.

11. Ποιες από τις παρακάτω συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές εφάρμοζαν οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο των επιμορφωτικών συναντήσεων; (ερωτήσεις-απαντήσεις-συζήτηση, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, καταιγισμός ιδεών, χιονοστιβάδα, μελέτη περίπτωσης και πρακτική άσκηση).

4^{ος} Άξονας: Η συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

12. Πιστεύετε ότι η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σας βοήθησε στο να συμμετέχετε ενεργά και εποικοδομητικά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

13. Σας βοήθησε η χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο να κατακτήσετε και να αφομοιώσετε καλύτερα τις νέες γνώσεις που λάβατε από το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' Επιπέδου;

5^{ος} Άξονας: Η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

14. Άλλαξε η στάση σας απέναντι στην χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών μετά την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;

15. Θα εφαρμόζετε κι εσείς στην τάξη σας περισσότερο τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές;

16. Αν ναι, πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές σας να κατακτήσουν αποτελεσματικότερα τη νέα γνώση;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

«Ερ.: Καλησπέρα

Σ1: Καλησπέρα!

Ερ.: Ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας στην συνέντευξη. Ε..Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που παρακολουθώ και της διπλωματικής εργασίας που πραγματοποιώ την παρούσα φάση, χρειάζεται να πάρω κάποιες συνεντεύξεις. Το θέμα της έρευνάς μου είναι «Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών Αθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο πρόγραμμα Β επιπέδου στις ΤΠΕ. Θα ήθελα να σας εξασφαλίσω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και ότι θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Ο πρώτος άξονας αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Θα ήθελα να μάθω την ηλικία σας.

Σ1: Είμαι 33 ετών

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ.Η εμπειρία σας;

Σ1: Είναι η 12^η χρονιά που εργάζομαι

Ερ.: Πολύ ωραία. Το μορφωτικό σας επίπεδο;

Σ1: Είμαι κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ

Ερ.: Πολύ ωραία. Και ειδικότητα

Σ1: Είμαι ΠΕ70 δασκάλα

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να μάθω το βαθμό εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτός είναι ο δεύτερος άξονας γενικότερα. Και θα ήθελα να μάθω στο πρόγραμμα Β επιπέδου που συμμετείχατε, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συχνά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η εισήγηση;

Σ1: Κατά κύριο λόγο ναι. Το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος ήταν προβολή powerpoint που εκεί ο εκπαιδευτής μας έλεγε/ μας ενημέρωνε για το θεωρητικό πλαίσιο και τα θεωρητικά θέματα που επεξεργαζόμασταν. Δηλαδή, το διαφορετικό θέμα κάθε φορά το ανέλυε μέσω της παρουσίασης powerpoint.

Ερ.: Κατάλαβα. Οι εκπαιδευτές έκαναν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;

Σ1: Σε λιγότερο βαθμό. Στο χρόνο που μας απέμενε, αν μας απέμενε, αλλά σε πολύ λιγότερο βαθμό.

Ερ.: Πιστεύετε ότι ήταν εύκολο για τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή υπήρχαν δυσκολίες που εμποδίζαν την εφαρμογή τους;

Σ1: Σίγουρα υπήρχαν κάποιες δυσκολίες, όπως ο τεχνολογικός εξοπλισμός που είχαν στη διάθεσή τους και ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες ήταν σε κάποια ηλικία που δε γνώριζαν να χειρίζονται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και χρειάζονταν μεγαλύτερη βοήθεια, οπότε..

Ερ.: Οι τεχνολογικά αναλφάβητοι που λένε

Σ1: Ναι δεν ήξεραν πάρα πολύ καλά. Παρόλο που μπορεί να είχαν παρακολουθήσει το Α επίπεδο υπήρχαν ακόμα πράγματα που τους δυσκόλευαν. Οι ίδιοι νομίζω ότι δεν αισθάνονταν τόσο ασφαλείς με αυτό.

Ερ.: Το άγχος δηλαδή

Σ1: Μπράβο, άγχος, είχαν άγχος και δεν ένιωθαν ασφάλεια με το να χρησιμοποιούν πολλές συμμετοχικές τεχνικές.

Ερ.: Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές εφάρμοζαν οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σας συναντήσεων; Σας παραθέτω τώρα τα είδη: ερωτήσεις-απαντήσεις- συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, χιονοστιβάδα και πρακτική άσκηση. Μόνο να μου τα παραθέσετε, ποια;

Σ1: Όχι κατά κύριο λόγο, σχεδόν πάντα ήταν ότι μας χώριζαν σε ομάδες εργασίας και αυτό γιατί υπήρχαν λίγοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οπότε αναγκαστικά έπρεπε να χωριστούμε σε ομάδες και κάναμε πρακτική άσκηση πάνω στα διαφορετικά προγράμματα που υπήρχαν.

Ερ.: Ευχαριστώ. Τώρα ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων αφορά την συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

σας βοήθησε ώστε να συμμετέχετε ενεργά και εποικοδομητικά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ1: Όπως είπα και πριν, δεν ήταν πολύ μεγάλη η χρήση τους. Όταν το έκαναν, μας κέντριζαν το ενδιαφέρον και μας έκανε να ασχοληθούμε και εμείς οι ίδιοι με αυτό. Βρίσκοντας και όταν ασχολείσαι εσύ ο ίδιος με κάτι, νομίζω ότι μαθαίνεις καλύτερα. Εμβαθύνεις καλύτερα στη γνώση.

Ερ: Αυτή είναι και η επόμενη ερώτηση, ότι σας βοήθησε να εμβαθύνετε και να αφομοιώσετε καλύτερα τη νέα γνώση;

Σ1: Σίγουρα, γιατί έτσι πρώτα απ' όλα έχεις καλλιεργήσει την κριτική σου σκέψη περισσότερο. Σίγουρα όταν ασχολείσαι ο ίδιος με κάτι, μαθαίνεις περισσότερο

Ερ: Κατάλαβα, ευχαριστώ πολύ. Ο πέμπτος άξονας αφορά τη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η δική σας στάση άλλαξε ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θετικά ή αρνητικά;

Σ1: Σίγουρα, γιατί είδα κατά κύριο λόγο από την άλλη μεριά πως είναι να είσαι μαθητής και κατάλαβα πόσο κουραστικό είναι για τους μαθητές να παρακολουθούν κάποιον εκπαιδευτικό να μιλάει και απλά να ακούνε. Και κουράζει και χάνεις το ενδιαφέρον σου και στην ουσία αν δεν έχεις ενδιαφέρον δεν παρακολουθείς και δε μαθαίνεις ουσιαστικά.

Ερ: Κατάλαβα. Θα εφαρμόζατε και εσείς στην τάξη σας τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές μετά τη συμμετοχή σας;

Σ1: Βεβαίως, γιατί είδα πόσο χρήσιμο είναι και πόσο αναγκαίο είναι στην ουσία για να μάθουν καλύτερα οι μαθητές το αντικείμενο που θέλεις να τους διδάξεις.

Ερ: Άρα πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές σας οι τεχνικές αυτές

Σ1: Βεβαίως, θα βοηθήσουν τους μαθητές γιατί θα υπάρξει και καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μαθητή- δασκάλου, ενισχύεται και η συνεργασία. Σας είπα και πριν και τους βοηθάς να ενδιαφερθούν περισσότερο για το αντικείμενο.

Ερ: Και να μη λαμβάνουν έτοιμη τη γνώση.

Σ1: Και σίγουρα μέσα από την ενεργό μάθηση μαθαίνουν καλύτερα και μπορούν να συμμετέχουν και όλοι οι μαθητές. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Μέσα από αυτό λοιπόν βοηθάς τους μαθητές, τους δίνεις περισσότερες ευκαιρίες στη μάθηση.



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Ερ: Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Όποτε θελήσετε, το υλικό και τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούν να σας σταλούν. Σας ευχαριστώ πολύ

Σ1: Να είστε καλά, εγώ σας ευχαριστώ.»

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2

Ερ.: Καλησπέρα

Σ2: Καλησπέρα!

Ερ.: Ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας στην έρευνά μου. Είναι πολύ σημαντική έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία.. Ε..Θα ήθελα να μου πείτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε.

Σ2: Είμαι 36-45 ετών

Ερ.: Πολύ ωραία. Διδακτική εμπειρία;

Σ2: 11 με 20 έτη

Ερ.: Μορφωτικό σας επίπεδο;

Σ2: Το βασικό πτυχίο Δημοτικής Εκπαίδευσης εδώ στην Πάτρα και αν όλα πάνε καλά τελειώνω τώρα το μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Αγωγής στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ερ.: Ειδικότητα;

Σ2: Είμαι ΠΕ70 δασκάλα

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να μάθω το βαθμό εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτός είναι ο δεύτερος άξονας γενικότερα. Και θα ήθελα να μάθω στο πρόγραμμα Β επιπέδου που συμμετείχατε, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συχνά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η εισήγηση;

Σ2: Θα έλεγα στην αρχή λίγο για να γνωριστούμε και να κάνει κάποια εισαγωγή ίσως στο τι πρόκειται να μάθουμε πριν μπούμε στα λογισμικά. Πιο πολύ για να ξαναθυμηθούμε κάποια πράγματα, γιατί το Α επίπεδο το είχαμε κάνει οι περισσότεροι πολύ παλιά, ναι στην αρχή.

Ερ: Οι εκπαιδευτές έκαναν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και αν ναι πόσο συχνά;

Σ2: Στην αρχή όχι πολύ συχνά. Μετά, όταν παρουσίαζαν τα λογισμικά, ξεχωριστά, έκαναν. Αρχίσαμε και δουλεύαμε και ομάδες και μας βοήθησε

Ερ: Πιστεύετε ότι ήταν εύκολο για τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή υπήρχαν δυσκολίες που εμποδίζαν την εφαρμογή τους;

Σ2: Πιστεύω ότι ήταν ανάλογα τις μέρες. Γιατί κάποιες τεχνικές χρειάζονταν υλικές υποδομές που δεν υπήρχαν, κάποιες φορές υπήρχαν προβλήματα στην σύνδεση, κάποιοι υπολογιστές να μην ήταν σε λειτουργία γιατί ήταν απόγευμα τα μαθήματα, το πρωί τα χρησιμοποιούσαν το Λύκειο. Τέτοιου είδους δυσκολίες είχαν να αντιμετωπίσουν.

Ερ: Ωραία, μου απαντήσατε και την επόμενη ερώτηση. Τώρα, ο πέμπτος άξονας αφορά τα είδη των εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών. Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές εφαρμόζαν οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σας συναντήσεων; Σας παραθέτω τώρα τα είδη: ερωτήσεις-απαντήσεις- συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταιγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, χιονοστιβάδα και πρακτική άσκηση.

Σ2: Νομίζω στην αρχή που δε γνωριζόμασταν, ξεκινούσαν με ερωτήσεις- απαντήσεις και συζητούσαμε. Πιο πολύ για να έρθουμε σε επαφή με τα λογισμικά και με το τι είναι το Β επίπεδο. Αργότερα, γινόντουσαν ομάδες εργασίας κυρίως δύο ατόμων, όπου μας παρουσίαζε πώς λειτουργεί κάποιο λογισμικό και εμείς ως ομάδα κάναμε μια εργασία πάνω σε αυτό. Και ο καταιγισμός ιδεών και σίγουρα η πρακτική άσκηση.

Ερ. Πολύ ωραία.

Σ2: Ναι, μας έβαζαν δηλαδή στο σπίτι να κάνουμε κάποιες εργασίες είτε ατομικά είτε ομαδικά ώστε αυτά που μάθαμε στο μάθημα να τα εφαρμόζουμε στην πράξη και στην τάξη μας φυσικά.

Ερ: Ωραία. Τώρα ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων αφορά την συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Εσείς πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών σας βοήθησε ώστε να συμμετέχετε ενεργά και εποικοδομητικά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ2: Νομίζω πως βοήθησε γιατί ακόμα και κάποιος που δεν είναι αρκετά κοινωνικός, το να συμμετέχει σε ομάδες βοήθησε. Ας είμαστε ενήλικες, δεν είμαστε όλοι ανοιχτοί και επικοινωνιακοί. Επίσης η πρακτική άσκηση. Νομίζω ότι στην πρακτική άσκηση καταλαβαίνεις και τα κενά που έχεις, όπως και τα παιδιά. Αλλιώς να τα πούμε στη θεωρία, αλλιώς στην πράξη. Βοήθησε στο να καταλάβουμε ποιες ελλείψεις έχουμε και τυχόν απορίες.

Ερ: Σας βοήθησε η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο να εμβαθύνετε και να αφομοιώσετε καλύτερα τη νέα γνώση που λάβατε;

Σ2: Ναι ναι μας βοήθησε να εφαρμόσουμε κάποια πράγματα στην τάξη μας και να ανέβει το επίπεδο του μαθήματος.

Ερ: Πολύ ωραία. Ο τελευταίος άξονας αφορά τη στάση σας απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η δική σας στάση άλλαξε ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θετικά ή αρνητικά;

Σ2: Αν και η δική μας, εμείς έχουμε μικρά παιδιά, νομίζω αν είχα λίγο μεγαλύτερα θα μπορούσα να επικοινωνήσω καλύτερα. Όμως, με βοήθησε πάρα πολύ το παιχνίδι ρόλων και ο καταγισμός ιδεών, τα παιδιά να μη φοβούνται να πουν τη γνώμη τους, όποιο μάθημα και αν κάναμε. Επίσης, η μελέτη περίπτωσης με βοήθησε στο να συζητώ με τα παιδιά πιο πολύ για κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν όχι τόσο σε γνωστικό επίπεδο. Και η πρακτική άσκηση, όπως είναι φυσιολογικό, τα παιδάκια ό,τι μαθαίνανε να προσπαθούν να τα εφαρμόζουν στην τάξη. Σε όλα τα μαθήματα όλα εφαρμόστηκαν σε όλα τα μαθήματα, ακόμα και στα διαλείμματα.

Ερ: Δηλαδή εσείς μου λέτε για να συγχωνεύσουμε λίγο τις ερωτήσεις, ουσιαστικά εσείς σαν εκπαιδευτικός στην τάξη σας, μετά την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας σας και έγινε πιο συνεργατικός, αυτό.

Σ2: Ναι έγινε πιο συνεργατικό το μάθημα, γιατί μπήκαμε και εμείς στη θέση των παιδιών μετά από πολλά χρόνια και οι ιδέες αυτές ήταν πάρα πολύ ωραίες να τις εφαρμόσουμε στο μάθημα.

Ερ: Και είδατε ότι οι μαθητές σας έτσι κατακτούν ευκολότερα τη γνώση;

Σ2: Ναι, και όχι μέσα από την εισήγηση ο δάσκαλος να κάθεται και να λέει να λέει στους μαθητές αλλά μέσα από το παιχνίδι που καμιά φορά για να βγάλουμε την ύλη το ξεχνάμε. Αλλά αυτές οι τεχνικές είναι πολύ πολύ βοηθητικές κυρίως για τους δασκάλους των μεγάλων τάξεων. Τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι και εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν στην πράξη.

Ερ: Πολύ ωραία. Αυτά ήθελα, σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας

Σ2: Και εγώ σας ευχαριστώ. Να είστε καλά, καλή επιτυχία στην έρευνά σας.»

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

«Ερ.: Καλησπέρα

Σ3: Καλησπέρα!

Ερ.: Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που παρακολουθώ και της διπλωματικής εργασίας που πραγματοποιώ την παρούσα φάση, χρειάζεται να πάρω κάποιες συνεντεύξεις. Το θέμα της έρευνάς μου είναι «Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών Αθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο πρόγραμμα Β επιπέδου στις ΤΠΕ. Αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την συμμετοχή σας και σας εξασφαλίσω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και ότι θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας

Σ3: Ωραία

Ερ.: Η ηλικία σας; Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

Σ3: Ανήκω στην ηλικία 25-35 ετών

Ερ.: Πολύ ωραία. Διδακτική εμπειρία;

Σ3: Έχω διδακτική εμπειρία 1- 10 έτη

Ερ.: Μορφωτικό σας επίπεδο;

Σ3: Έχω τελειώσει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και έχω μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Ερ.: Ειδικότητα;

Σ3: Είμαι ΠΕ70 δασκάλα

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να μάθω το βαθμό εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτός είναι ο δεύτερος άξονας γενικότερα. Και θα ήθελα να μάθω στο πρόγραμμα Β επιπέδου που συμμετείχατε, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συχνά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η εισήγηση;

Σ3: Ναι πάρα πολύ συχνά. Ο κύριος τρόπος ήταν η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, δηλαδή η εισήγηση και όχι οι μοντέρνοι τρόποι.

Ερ.: Οι εκπαιδευτές έκαναν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και αν ναι πόσο συχνά;

Σ3: Όχι πάρα πολύ συχνά. Κάποιες φορές ναι, αλλά δεν ήταν πάρα πολύ συχνό αυτό.

Ερ: Πιστεύετε ότι ήταν εύκολο για τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή υπήρχαν δυσκολίες που εμποδίζαν την εφαρμογή τους;

Σ3: Υπήρχαν κάποιες δυσκολίες ναι και γι' αυτό δεν ήταν πάρα πολύ εύκολο.

Ερ: Α για πείτε μου

Σ3: Δεν υπήρχαν υλικοτεχνικές δομές και γι' αυτό δε χρησιμοποιούσαν συχνά τεχνικές., Ακόμα ήταν πολύ λίγος ο χρόνος. Η ώρα του μαθήματος ήταν ελάχιστη και γι' αυτό δε μπορούσαν να γίνουν μοντέρνες και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Ερ: Τώρα πάμε στον τρίτο άξονα ερωτήσεων που αφορά τα είδη των εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών. Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές εφαρμόζαν οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σας συναντήσεων; Σας παραθέτω τώρα τα είδη: ερωτήσεις-απαντήσεις- συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, χιονοστιβάδα και πρακτική άσκηση.

Σ3: Γίναν κάποιες από αυτές τις τεχνικές. Είδαμε ερωτήσεις – απαντήσεις, είδαμε συζήτηση, είδαμε ομάδες εργασίας και μελέτη περίπτωσης, αλλά και πρακτική άσκηση.

Ερ: Πολύ ωραία. Τώρα ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων αφορά την συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών σας βοήθησε ώστε να συμμετέχετε ενεργά και εποικοδομητικά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ3: Ναι με βοήθησε αρκετά και τις χρησιμοποιώ και εγώ. Βέβαια, αν υπήρχε περισσότερος χρόνος ίσως να μπορούσαμε να είχαμε καταφέρει να μάθουμε περισσότερα πράγματα.

Ερ: Σας βοήθησε η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο να εμβαθύνετε και να αφομοιώσετε καλύτερα τη νέα γνώση που λάβατε;

Σ3: Ναι βέβαια γιατί δεν ακούγαμε μόνο, ήταν πιο ενδιαφέρον το μάθημα και έτσι το αφομοιώναμε καλύτερα και μας έμεναν στο μυαλό πολύ πιο εύκολα.

Ερ: Πολύ ωραία. Ο τελευταίος άξονας αφορά τη στάση σας απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η δική σας στάση άλλαξε ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θετικά ή αρνητικά;

Σ3: Ναι γιατί κατάλαβα πόσο σημαντικές είναι οι τεχνικές αυτές και πόσο μας βοηθάνε και γι' αυτό προσπαθώ και εγώ να τις χρησιμοποιώ όσο μπορώ στο περιορισμένο διάστημα που έχουμε.



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Ερ: Άρα ουσιαστικά και εσείς μέσα στην τάξη σας τις χρησιμοποιείτε περισσότερο τώρα;

Σ3: Ναι προσπαθώ να τις χρησιμοποιώ περισσότερο από πριν γιατί κατάλαβα όσο σημαντικές είναι

Ερ: Πολύ ωραία. Πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές σας να κατακτήσουν καλύτερα τη νέα γνώση;

Σ3: ναι βεβαίως γιατί δεν είναι μόνο παθητικοί ακροατές. Συμμετέχουν και αυτοί στη διαδικασία και έτσι μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα και τα αποτυπώνουν πιο γρήγορα και τους μένουν για πιο πολύ καιρό.

Ερ: Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Σ3: Να είστε καλά, σας ευχαριστώ και εγώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4

Ερ.: Καλημέρα

Σ4: Καλημέρα!

Ερ.: Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή στην συνέντευξη και την έρευνά μου.

Σ4: Παρακαλώ

Ερ: Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που παρακολουθώ και της διπλωματικής εργασίας που πραγματοποιώ την παρούσα φάση, χρειάζεται να πάρω κάποιες συνεντεύξεις. Το θέμα της έρευνάς μου είναι «Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών Αθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β επιπέδου στις ΤΠΕ. Θα ήθελα να σας εξασφαλίσω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και ότι θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Αρχικά, το φύλο σας είναι γυναίκα. Ηλικία; Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

Σ4: Ανήκω στην ηλικία των 36-45 ετών

Ερ.: Πολύ ωραία. Διδακτική εμπειρία;

Σ4: Από 1- 10 έτη

Ερ.: Πολύ ωραία. Το μορφωτικό σας επίπεδο;



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Σ4: Μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Ερ.: Ειδικότητα;

Σ4: Είμαι ΠΕ70 δασκάλα

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Κατά την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτές σας χρησιμοποιούσαν συχνά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η εισήγηση;

Σ4: Ναι χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές μεθόδους. Γινόταν προσπάθεια να μη γίνεται μόνο αυτή μέθοδος, αλλά κατά το πλείστον παραδοσιακή μέθοδος υπήρχε.

Ερ.: Ωραία. Οι εκπαιδευτές έκαναν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και αν ναι πόσο συχνά;

Σ4: Έγινε προσπάθεια να γίνει. Έγινε ερώτηση- απάντηση, έγιναν ομάδες εργασίας, έγινε και πρακτική άσκηση.

Ερ.: Συχνά γινόταν αυτό;

Σ4: Μάλιστα, συχνά. Στην αρχή μπορεί να ξεκινούσε με παραδοσιακή μέθοδο, αλλά μετά γινόταν προσπάθεια ώστε να εμπλακούν και αυτές οι τεχνικές.

Ερ.: Πολύ ωραία. Πιστεύετε ότι ήταν εύκολο για τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή υπήρχαν δυσκολίες που εμπόδιζαν την εφαρμογή τους;

Σ4: Είναι και ο ενδιασμός μου ότι υπήρχαν αρκετές δυσκολίες από τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση όλων αυτών των τεχνικών που πρέπει να χρησιμοποιούνται σε μια τέτοια επιμόρφωση.

Ερ.: Ευχαριστώ. Ποιες δυσκολίες νομίζετε πως αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτές στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών;

Σ4: Η άποψή μου είναι ότι το πρόβλημα ξεκινάει από το ότι οι εκπαιδευτές δεν ήταν οι κατάλληλοι γι' αυτήν την επιμόρφωση.

Ερ.: Άρα δεν υπήρχε εξειδίκευση

Σ4: Δεν είχαν εξειδίκευση και από εκεί ξεκίναγε το όλο λάθος που θεωρώ το νιώσαμε όλοι οι συμμετέχοντες στην ηλικία που βρισκόμαστε που έχουμε μια επαφή με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Γιατί αν πάμε σε παλαιότερες ηλικίες είναι λογικό ότι θα επωφελήθηκαν περισσότερο από εμείς οι νέοι.

Ερ: Μάλιστα. Τώρα πάμε στον τρίτο άξονα ερωτήσεων που αφορά τα είδη των εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών. Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές εφαρμόζαν οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σας συναντήσεων; Σας παραθέτω τώρα τα είδη: ερωτήσεις-απαντήσεις- συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, χιονοστιβάδα και πρακτική άσκηση.

Σ4: Εφαρμόστηκαν ερωτήσεις- απαντήσεις- συζήτηση, είχαμε και ομάδες εργασίας, είχαμε και μελέτη περίπτωσης και πρακτική άσκηση.

Ερ: Πολύ ωραία, ευχαριστώ. Πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών σας βοήθησε ώστε να συμμετέχετε ενεργά και εποικοδομητικά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ4: Ναι θεωρώ ότι με βοήθησε να συμμετέχω, ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Ναι είχε αποτελέσματα

Ερ: Ωραία. Σας βοήθησε η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο να εμβαθύνετε και να αφομοιώσετε καλύτερα τη νέα γνώση που λάβατε στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος Β επιπέδου;

Σ4: Θεωρώ ότι δεν έλαβα κάποια νέα γνώση. Όλες αυτές τις γνώσεις ήδη τις γνώριζα και όταν γινότανε κάποια ερώτηση στους επιμορφωτές κάτι πέραν από αυτά που είχαν να μας πουν δεν είχαν απάντηση. Επομένως όπως και προείπα το θεώρησα όλο λάθος.

Ερ: Α. Η δική σας στάση άλλαξε ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θετικά ή αρνητικά;

Σ4: Όχι όχι για τους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως

Ερ: Θα εφαρμόζατε και εσείς στην τάξη σας τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές μετά τη συμμετοχή σας;

Σ4: Ναι θα εφαρμόζω, αλλά ήδη τις εφαρμόζα. Δεν είναι ότι μέσω της επιμόρφωσης ότι έμαθα κάτι καινούργιο που δεν έκανα μέσα στην τάξη σαν εκπαιδευτικός

Ερ: Αν ναι, πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές σας οι τεχνικές αυτές να κατακτήσουν αποτελεσματικότερα τη νέα γνώση;

Σ4: Ναι είμαι σύμφωνη ότι μπορούνε ότι είναι σημαντικό εργαλείο για να αποκτήσουν τη νέα γνώση και πλέον είναι κάτι που υπάρχει στη ζωή μας και στην καθημερινότητά μας. Επομένως, η απάντηση μου είναι ότι ναι οι μαθητές θα βοηθηθούν στη νέα γνώση, για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.

Ερ: Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας στην έρευνά μου.



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

Σ4: Να είστε καλά, καλή συνέχεια.»

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5

«Ερ.: Καλημέρα

Σ5: Καλημέρα!

Ερ.: Ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας στην συνέντευξη. Ε..Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που παρακολουθώ και της διπλωματικής εργασίας που πραγματοποιώ την παρούσα φάση, χρειάζεται να πάρω κάποιες συνεντεύξεις. Το θέμα της έρευνάς μου είναι «Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών Αθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο πρόγραμμα Β επιπέδου στις ΤΠΕ. Θα ήθελα να σας εξασφαλίσω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και ότι θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Ο πρώτος άξονας αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Θα ήθελα να μάθω την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε.

Σ5: Είμαι άνω των 45 ετών

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Η εμπειρία σας;

Σ5: Άνω των 20 ετών

Ερ.: Πολύ ωραία. Το μορφωτικό σας επίπεδο;

Σ5: Είμαι κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ

Ερ.: Πολύ ωραία. Και ειδικότητα

Σ5: Είμαι ΠΕ70 δάσκαλος

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να μάθω το βαθμό εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτός είναι ο δεύτερος άξονας γενικότερα. Και θα ήθελα να μάθω στο πρόγραμμα Β επιπέδου που συμμετείχατε, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συχνά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η εισήγηση;

Σ5: Αρκετά συχνά, όχι πολύ συχνά

Ερ.: Οι εκπαιδευτές έκαναν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;

Σ5: Γινόντουσαν αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Ερ: Γιατί νομίζετε πως συνέβη αυτό;

Σ5: Νομίζω ήταν μια μέτρια χρήση αλλά αυτό είχε να κάνει με το ότι ήμασταν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ένα πολύ μικρό σεμινάριο. Κάποιοι από αυτούς μπορεί να είχαν κάποια οικειότητα, κάποιοι άλλοι που ήμασταν από άλλες περιφέρειες είχαμε μεγάλη δυσκολία στο να προσεγγίσουμε ο ένας τον άλλον. Όταν αποκτήσαμε εξοικείωση, τελείωσε το σεμινάριο στην ουσία.

Ερ.: Επομένως πιστεύετε ότι δεν ήταν εύκολο για τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ότι υπήρχαν δυσκολίες που εμπόδιζαν την εφαρμογή τους; Ποιες ήταν αυτές οι δυσκολίες;

Σ5: Δεν ξέρω, ίσως ο χρόνος, ίσως η επιλογή. Είναι μια δυσκολία.

Ερ.: Μάλιστα, κατάλαβα. Ευχαριστώ πολύ. Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές εφάρμοζαν οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σας συναντήσεων; Σας παραθέτω τώρα τα είδη: ερωτήσεις-απαντήσεις- συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταιγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, χιονοστιβάδα και πρακτική άσκηση. Μόνο να μου τα παραθέσετε, ποια;

Σ5: Κυρίως ήταν ερωτήσεις- απαντήσεις- συζήτηση, σίγουρα αυτό το πράγμα. Σχηματίστηκαν και κάποιες ομάδες εργασίες σε μικρότερο βαθμό, υπήρχαν και κάποιες ιδέες από συναδέλφους. Σίγουρα υπήρχε καταιγισμός ιδεών και σε αρκετά μεγάλο βαθμό ήταν η πρακτική άσκηση. Εξασκηθήκαμε δηλαδή, κάναμε πολλές δράσεις στο πρόγραμμα.

Ερ.: Ευχαριστώ. Τώρα ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων αφορά την συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών σας βοήθησε ώστε να συμμετέχετε ενεργά και εποικοδομητικά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ5: Ε ναι. Με βοήθησε. Σίγουρα με βοήθησε.

Ερ: Αυτή είναι και η επόμενη ερώτηση, ότι σας βοήθησε να εμβαθύνετε και να αφομοιώσετε καλύτερα τη νέα γνώση;

Σ5: Σίγουρα, ναι

Ερ: Κατάλαβα, ευχαριστώ πολύ. Ο πέμπτος άξονας αφορά τη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η δική σας στάση άλλαξε ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θετικά ή αρνητικά;

Σ5: Η στάση η δικιά μου προσωπικά νομίζω ότι λίγο άλλαξε, λίγο άλλαξε. Βέβαια, μπαίνουμε και σε μια διαδικασία. Είμαι ένας δάσκαλος με πολλά χρόνια προϋπηρεσία και είναι λίγο δύσκολο να αλλάζουμε τις τεχνικές μας. Είναι δύσκολο σε μας τώρα να αποφασίσουμε μια τέτοια σημαντική αλλαγή.

Ερ: Κατάλαβα. Θα εφαρμόζατε και εσείς στην τάξη σας τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές μετά τη συμμετοχή σας;

Σ5: Δε νομίζω. Εφαρμόζω ήδη αρκετά και από πριν, δε νομίζω ότι... Κατά περίπτωση προφανώς υπάρχει κάποια γνώση παραπάνω, ίσως να το χρειαστώ παραπάνω, αλλά δε νομίζω καμιά σημαντική διαφορά όμως..

Ερ: Πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές σας οι τεχνικές αυτές

Σ5: Ε ναι. Βοηθά στα παιδιά. Είναι συγκερασμός όλων των πραγμάτων, δε μπορεί να το απομονώσεις απλά έχεις ένα εργαλείο παραπάνω στο οποίο τα παιδιά είναι εξοικειωμένα, μπορούν να το χρησιμοποιήσουν πιο καλά και από μας πολλές φορές και γι' αυτά τα βοηθάει.

Ερ: Και να μη λαμβάνουν έτοιμη τη γνώση.

Σ1: Και σίγουρα μέσα από την ενεργό μάθηση μαθαίνουν καλύτερα και μπορούν να συμμετέχουν και όλοι οι μαθητές. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που δε μαθαίνουν με τον

Ερ: Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Όποτε θελήσετε, το υλικό και τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούν να σας σταλούν. Σας ευχαριστώ πολύ

Σ5: Να είστε καλά, καλό απόγευμα..»

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6

«Ερ.: Καλησπέρα σας

Σ6: Καλησπέρα!

Ερ.: Ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας στην συνέντευξη. Ε..Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που παρακολουθώ και της διπλωματικής εργασίας που πραγματοποιώ την παρούσα φάση, χρειάζεται να πάρω κάποιες συνεντεύξεις. Το θέμα της έρευνάς μου είναι «Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών Αθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών στο πρόγραμμα Β επιπέδου στις ΤΠΕ. Θα ήθελα να σας εξασφαλίσω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και ότι θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Ο πρώτος άξονας αφορά τα δημογραφικά



«Γιαννίδου Μαρία», «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου στις ΤΠΕ»

χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Θα ήθελα να μάθω την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε.

Σ6: Ανήκω στην ηλικιακή ομάδα των 25-35 ετών

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Η εμπειρία σας;

Σ6: Είναι 11-20 έτη

Ερ.: Πολύ ωραία. Το μορφωτικό σας επίπεδο;

Σ6: Είμαι κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ και μεταπτυχιακού

Ερ.: Πολύ ωραία. Και ειδικότητα;

Σ6: Είμαι ΠΕ70 δασκάλα

Ερ.: Ωραία, ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να μάθω το βαθμό εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτός είναι ο δεύτερος άξονας γενικότερα. Και θα ήθελα να μάθω στο πρόγραμμα Β επιπέδου που συμμετείχατε, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν συχνά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η εισήγηση;

Σ6: Ναι ναι κατά βάση χρησιμοποιούσαν την εισήγηση

Ερ.: Οι εκπαιδευτές έκαναν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;

Σ6: Ναι έκαναν και χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Ερ.: Πιστεύετε ότι ήταν εύκολο για τους εκπαιδευτές να κάνουν χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή υπήρχαν δυσκολίες που εμποδίζαν την εφαρμογή τους; Ποιες ήταν αυτές οι δυσκολίες;

Σ6: Πιστεύω ότι υπήρχαν κάποιες δυσκολίες που εμποδίζαν την εφαρμογή τους. Και αυτό ίσως πηγάζει από το γεγονός πως ήταν κάτι πρωτόγνωρο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτές όλη αυτή η διαδικασία. Και στη δική μου περίπτωση, ο εκπαιδευτής είχε και βοηθό.

Ερ.: Μάλιστα, κατάλαβα. Ευχαριστώ πολύ. Ήταν θέμα εξειδίκευσης δηλαδή.

Σ6: Ναι ναι σίγουρα.

Ερ.: Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμμετοχικές τεχνικές εφάρμοζαν οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σας συναντήσεων; Σας παραθέτω τώρα τα είδη: ερωτήσεις-απαντήσεις- συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, καταγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, χιονοστιβάδα και πρακτική άσκηση. Μόνο να μου τα παραθέσετε, ποια;

Σ6: Κατά βάση χρησιμοποιούσαν την ερώτηση- απάντηση και μετά γινόταν η ανάλογη συζήτηση. Μας χώριζαν σε ομάδες εργασίας και μετά προβαίναμε σε πρακτική άσκηση

Ερ.: Ευχαριστώ. Τώρα ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων αφορά την συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Πιστεύετε ότι η χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών σας βοήθησε ώστε να συμμετέχετε ενεργά και εποικοδομητικά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Σ6: Ναι βεβαίως έπαιξε πάρα πολύ σημαντικό ρόλο και με βοήθησε πάρα πολύ να αφομοιώσω τις γνώσεις που είχα και να συμμετέχω ενεργά σε όλο αυτό.

Ερ: Κατάλαβα, ευχαριστώ πολύ. Άρα, σας βοήθησε να εμπεδώσετε καλύτερα τη νέα γνώση;

Σ6: Ναι βέβαια, με βοήθησαν και όλες αυτές τις γνώσεις που εμπέδωσα τις έκανα χρήση και μέσα στην τάξη.

Ερ: Αυτή είναι και η επόμενη ερώτηση. Ο πέμπτος άξονας αφορά τη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η δική σας στάση άλλαξε ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών συμμετοχικών τεχνικών μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θετικά ή αρνητικά;

Σ6: Ναι άλλαξε ριζικά και άρχισα και εγώ να χρησιμοποιώ περισσότερο ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές εντός της σχολικής τάξης στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ερ: Πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές σας οι τεχνικές αυτές

Σ6: Ναι βέβαια, γιατί και οι μαθητές οι ίδιοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εμπέδωση της νέας γνώσης, συμμετέχουν ενεργά όχι ως παθητικοί δέκτες. Άρα ναι, μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να αφομοιώσουν τη νέα γνώση.

Ερ: Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Όποτε θελήσετε, το υλικό και τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούν να σας σταλούν. Σας ευχαριστώ πολύ

Σ6: Να είστε καλά, εγώ σας ευχαριστώ. Καλή επιτυχία και καλά αποτελέσματα.»