

Η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή

Κωνσταντίνος Μπίκος

Περίληψη

Η δράση «Επιμόρφωση» και ειδικότερα η υποδράση «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση» σε συνεργασία με την υποδράση «Δικτύωση» ανέπτυξε και εφάρμοσε ένα μοντέλο της λεγόμενης μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (blended/ mixed e-learning). Οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί, συμμετείχαν στην επιμόρφωση σε πραγματικό χρόνο, μέσω μιας «εικονικής αίθουσας» χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Ο κάθε χρήστης, δηλαδή, βρισκόταν στον δικό του χώρο (γραφείο, σπίτι κτλ), αλλά μπορούσε μέσω τηλεπικοινωνιακής σύνδεσης να συμμετέχει σε μια «ζωντανή» εικονική αίθουσα διδασκαλίας με παρακολούθηση ηλεκτρονικού πίνακα, αλλά και να συμμετέχει σε τηλεδιασκέψεις και συζητήσεις μέσα από το κύκλωμα. Τα σεμινάρια ξεκινούσαν και ολοκληρώνονταν, συνήθως, με δια ζώσης συναντήσεις σε αίθουσα διδασκαλίας, ενώ οι ενδιάμεσες διδασκαλίες γίνονταν εναλλάξ ως σύγχρονες ή ασύγχρονες διδασκαλίες μέσω του διαδικτύου. Για τις ανάγκες της τηλεπαιδείας αξιοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα ανοιχτού κώδικα “Big Blue Button”, η οποία δημιουργούσε μία εικονική τάξη, στην οποία επί έξι συνολικά εβδομάδες συνεργαζόταν ο επιμορφωτής με τους 25 έως 35 επιμορφούμενους κάθε τμήματος. Εκτός από την παρουσίαση της επιμορφωτικής διαδικασίας, παρατίθενται και στοιχεία κριτικής αποτίμησης/αξιολόγησης που αναφέρονται στη διδακτική και επικοινωνιακή επάρκεια των επιμορφωτών, στην καταλληλότητα του περιεχομένου της επιμόρφωσης και, τέλος, στη διαδικασία και τη λειτουργικότητα του μοντέλου της εξ αποστάσεως/ηλεκτρονικής επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονική μάθηση, εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

Abstract

The action ‘Teachers’ Training’ and, in particular, the sub-action ‘Distance training’ in cooperation with the sub-action ‘Networking’ has developed and implemented a blended e-learning model. The teachers participated in the training in real time through a ‘virtual classroom’ with no geographical limitations. Every user worked in his personal space (office, home etc.), but he could also participate, via a teleconference link, in a live ‘virtual’ classroom with an electronic board. Furthermore, he could also participate in discussions, chat and teleconferences through the network. The seminars were started and, usually, completed by meetings on site, while the in between teachings were conducted online, both synchronous teaching and asynchronous self-organized learning. The open source ‘Big Blue Button’ platform was used for the needs of the teleconferences, that created a virtual classroom, in which for six weeks the trainer and a number of 25-35 trainees participated in

each group. Apart from the presentation of the training procedure, also evaluations and critical assessments are presented about the teaching and the communicative competence of the trainers, the quality of the content of the training and, finally, the functionality of this particular blended e-learning model for training.

Key words: e-learning, distance education, in-service teacher education

A. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη «Τεχνολογία της Γνώσης» και οι αλλαγές που προκαλεί

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο σύγχρονος άνθρωπος βιώνει ένα δυναμικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο αλλάζει και εξελίσσεται με ρυθμούς και ταχύτητες που δεν ήταν γνωστές κατά το παρελθόν. Οι αλλαγές εξαπλώνονται σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησης, από τον οικονομικό και πολιτικό, τον κοινωνικό και τον πολιτιστικό μέχρι και αυτόν της εκπαίδευσης. Στον πυρήνα αυτών των αλλαγών βρίσκεται η Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ - ICT), η οποία έχει μια σχέση τόσο στενής αλληλεξάρτησης με τις παραπάνω εξελίξεις, που καθιστά παρακινδυνευμένη κάθε απόπειρα αναζήτησης αιτίων και αποτελεσμάτων. Μοιάζει δηλαδή με το γνωστό δίλημμα, αν και κατά πόσον προηγήθηκε στη ζωή η κότα ή το αυγό. Αν δηλαδή οι εξελίξεις που περιγράφονται με τον όρο 'παγκοσμιοποίηση' συνετέλεσαν στην ανάπτυξη και εξάπλωση της νέας ψηφιακής τεχνολογίας ή αν αυτή η συγκεκριμένη τεχνολογία αποτέλεσε ένα κρίσιμο και απαραίτητο υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχτηκαν οι προαναφερθείσες αλλαγές.

Ως τεχνολογία βέβαια παρουσιάζει ένα πρωτόγνωρο για την ιστορία της ανθρωπότητας χαρακτηριστικό: ενώ για αιώνες η τεχνολογική πρόοδος επετύγχανε μια *διεύρυνση απλώς των φυσικών δυνατοτήτων* του ανθρώπου, οι νέες τεχνολογίες παρέχουν τη δυνατότητα *διεύρυνσης κατά κύριο λόγο των πνευματικών δυνατοτήτων* του ανθρώπου (Besag & Levine 1984). Η συνεχής παραγωγή και διακίνηση πληροφοριών που υποστηρίζουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών φαίνεται να οδηγεί σε αναθεώρηση του τρόπου οργάνωσης της ζωής, της εργασίας και της εκπαίδευσης των σύγχρονων πολιτών και πιέζει για προσαρμογή στις συνθήκες που επιβάλλει η νέα μορφή της σύγχρονης κοινωνίας, η *Κοινωνία της Πληροφορίας* (Castells 2001). Κεντρική θέση στο πλαίσιο της νέας αυτής πραγματικότητας κατέχουν η απόκτηση, επεξεργασία, αποθήκευση, διαχείριση και διανομή πληροφοριών, διαδικασίες δηλαδή που οδηγούν στη δημιουργία γνώσης και αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι κάθε κοινωνικής και οικονομικής δραστηριότητας.

Η σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης χαρακτηρίζεται από διαρκείς αλλαγές, ταχύτατη διάχυση της γνώσης και εξελίξεις στις Νέες Τεχνολογίες. Παράλληλα, οι υπάρχουσες γνώσεις παλαιώνονται γρήγορα, ενώ ταυτόχρονα ο σύγχρονος άνθρωπος περιβάλλεται από ολοένα και μεγαλύτερο όγκο γνώσεων και πληροφοριών (Μπίκος 2012).

Οι μεγαλύτερες μάλιστα μεταβολές διαγράφονται για τους ανθρώπους των αναπτυσσόμενων και υπό ανάπτυξη χωρών στο πεδίο των *επαγγελματικών απαιτήσεων*. Μία από τις σημαντικότερες επιπτώσεις στη σταδιοδρομία των σύγχρονων εργαζομένων

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

σχετίζεται με την ταχύτητα που οι νέες τεχνολογίες επιβάλλουν για την ανανέωση των γνώσεων και των ικανοτήτων που απαιτούνται. Εγκαταλείπεται η ειδίκευση και η διά βίου απασχόληση σε ένα αντικείμενο και αναπτύσσονται πίεςεις για ετοιμότητα αλλαγής και νέας ειδίκευσης ή διαδοχικών ειδικεύσεων, όπως και για συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι προβάλλει έντονα το αίτημα για *διά βίου μάθηση*. Η μόνη δυνατότητα για την αντιμετώπιση των ραγδαίων αλλαγών είναι η συνεχής και διά βίου *ετοιμότητα του ατόμου για αφομοίωση νέων στοιχείων*, για προσαρμογή σε νέα δεδομένα και καταστάσεις και απόκτηση νέων ικανοτήτων (UNESCO 2002).

Τη δυνατότητα προσαρμογής σ' αυτήν τη νέα κατάσταση μπορεί να την καταδειξεί η εξής συνάρτηση: όπως από αρχαιοτάτων χρόνων η υπάρχουσα γνώση είχε πάντα και την «τεχνολογία» της για τη διάδοση και παραπέρα διεύρυνσή της, το ίδιο συμβαίνει και στη σύγχρονη εποχή. Η νέα τεχνολογία που αύξησε την ταχύτητα αλλαγών και πιέζει για όλο και πιο επίκαιρες γνώσεις και δεξιότητες, ευτυχώς προσφέρει ταυτόχρονα και *το πλέον κατάλληλο μέσο για την κατάκτησή τους*. Σήμερα μπορεί πλέον η μάθηση να λαμβάνει χώρα παντού και όχι μόνο μέσα στα όρια ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητος ένας νέος τρόπος οργάνωσης της εργασίας και της κοινωνίας, ώστε να μετατραπεί η μάθηση σε μια απαραίτητη και *φυσιολογική διαδικασία της καθημερινής ζωής* και όχι σε κάτι που πρέπει να συντελείται μόνο σε κάποια ειδικά μέρη. Η επαγγελματική κατάρτιση, η εργασιακή μάθηση, που συνδυάζεται με την κατάρτιση και εκπαίδευση μέσω διαδικτύου, θεωρούνται ως τα αποτελεσματικότερα εργαλεία για να *αντισταθμίσουν τους περιορισμούς* του τομέα της τυπικής εκπαίδευσης (Lanvin & Passman 2008).

Η διά βίου μάθηση απαιτεί εκτός των άλλων μεγάλη ποικιλία και ευελιξία ως προς τους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης, κάτι που οι ΤΠΕ προσφέρουν απλόχερα, καθώς, μεταξύ άλλων, μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα και με τις προσωπικές ιδιαιτερότητες και γνωστικές ανάγκες του καθενός. Ακόμη περισσότερο οι νέες τεχνολογίες ευνοούν την επικοινωνία αλλά και την εξ αποστάσεως μάθηση, καθώς μέσω διαδικτύου και σύγχρονης τηλεδιάσκεψης διευρύνουν τα σύνορα και τα στενά όρια μιας χώρας και η μάθηση και επικοινωνία μπορεί να συντελείται πλέον σε διεθνές ή και παγκόσμιο επίπεδο. Δε θα πρέπει βέβαια να παραβλέπεται το γεγονός ότι η εκπαίδευση γίνεται αποτελεσματικότερη, όταν σχεδιάζεται και λειτουργεί ως *ολοκληρωμένο σύστημα*. Με άλλα λόγια δεν μπορεί κάθε εκπαιδευτικός θεσμός να λειτουργεί ανεξάρτητα και χωρίς να παίρνει υπόψη την ύπαρξη και των άλλων νέων μορφών εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης. Επιπλέον, δεν αρκεί η αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους θεσμούς της διά βίου εκπαίδευσης αλλά πρέπει και οι θεσμοί της τυπικής εκπαίδευσης να ολοκληρώσουν την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Carnoy 2002).

Ανάγκη συνεχούς επικαιροποίησης της γνώσης του εκπαιδευτικού

Η μετάβαση σε ένα τόσο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον είχε αυτονόητα επιπτώσεις στις εργασιακές απαιτήσεις του ανθρώπινου δυναμικού (Μπίκος 2012) και τροποποίησε αντίστοιχα την αξία και τον ρόλο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής επιμόρφωσης. Η διά βίου μάθηση και η επαγγελματική κατάρτιση απέκτησαν μεγαλύτερη σημασία και αναδείχθηκε ως καθολική απαίτηση η διαρκής βελτίωση, η αναβάθμιση και ο

εκσυγχρονισμός όχι μόνο της γενικής μόρφωσης και πολυειδίκευσης των ανθρώπων (Ράπτης & Ράπτη 2006) αλλά και των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού.

Είναι λοιπόν προφανές ότι καταρχάς καθίσταται αναγκαίος ο επανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό συνεπάγεται σύνδεση της αρχικής με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση σε μια ενιαία, συνεχή και αλληλοτροφοδοτούμενη διαδικασία και αντικατάσταση της στενής εφάπαξ ειδίκευσης από πολυλειτουργικά προσόντα, δεξιότητες-κλειδιά, κριτική και αναλυτική σκέψη, ικανότητες χρησιμοποίησης επικοινωνιακών μέσων κ.ά. (Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή Ελλάδος 2002). Χρειάζεται δηλαδή να δημιουργηθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στην εκπαίδευση στα διαφορετικά στάδια της ζωής, παρά να θεωρούνται οι φάσεις αυτές ως ξεκομμένες μεταξύ τους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζοντας τη σημασία της διαρκούς επιμόρφωσης, προχώρησε στην ανάπτυξη, προώθηση και εφαρμογή στρατηγικών δια βίου μάθησης. Η τεχνολογία ειδικότερα αξιολογήθηκε ως βαρυσήμαντος παράγοντας, που θα μπορούσε να βοηθήσει στην οργάνωση και τον ανασχεδιασμό των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και να προσφέρει ευελιξία ως προς τον χώρο, τον χρόνο, το περιεχόμενο, καθώς και πολυμορφία ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Για το λόγο αυτό η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης έθεσε ως καίριο ζήτημα τη σύνδεση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών με την παιδαγωγική πρακτική, όπως και την ψηφιοποίηση - των συναφών με την εκπαίδευση - λειτουργιών, διαδικασιών και υπηρεσιών (European Commission 2006). Την ανάγκη λοιπόν για μια πιο ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης κλήθηκε να καλύψει αρχικά η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και ως φυσική απόρροια στη συνέχεια η λεγόμενη *ηλεκτρονική μάθηση*.

Στον χώρο ειδικότερα της εκπαίδευσης, την ανάγκη για συνεχή επικαιροποίηση γνώσεων και ικανοτήτων δημιουργεί καταρχάς η αλματώδης αύξηση παραγωγής της παιδαγωγικής/επιστημονικής γνώσης. Όπως και σε κάθε άλλο τομέα επιστήμης έτσι και στις Επιστήμες της Αγωγής η γνώση εξελίσσεται και διαχέεται με όλο και ταχύτερους ρυθμούς. Η νέα τεχνολογία που ευθύνεται εν πολλοίς για αυτόν τον πληθωρισμό αποτελεί και το αποτελεσματικότερο μέσο για την πρόσβαση, διαχείριση και τελικά αξιοποίηση αυτού του ωκεανού γνώσεων. Πρέπει λοιπόν ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να αποκτήσει καταρχάς γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέπουν την αποτελεσματική χρήση των εφαρμογών της, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθεί και τις επιστημονικές εξελίξεις στον επιστημονικό κλάδο που τον ενδιαφέρει. Αυτή η απαίτηση δεν υπονοεί μόνο την ανάγκη για κατοχή τεχνολογικών γνώσεων αλλά ταυτόχρονα ανάπτυξη ικανοτήτων για αναζήτηση, επεξεργασία και αξιοποίηση των γνώσεων που βελτιώνουν και την εκπαιδευτική πράξη του (Μπίκος 2011).

Από τη διαπίστωση της πληθωριστικής πλέον παροχής πληροφορίας και γνώσης απορρέει και η επόμενη απαίτηση από τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον νόημα να δίνει έμφαση στην *ποσότητα* αλλά στην *ποιότητα* των παρεχόμενων γνώσεων. Εκμεταλλευόμενος σύγχρονες παιδαγωγικές προτάσεις οφείλει να βοηθήσει και τους μαθητές του να αναπτύξουν *ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών, κριτικής αποτίμησης των προσφερόμενων πληροφοριών και γενικότερες στρατηγικές λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων* (Wang 2008). Διότι η δυσκολία

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

δε βρίσκεται πλέον στην πρόσβαση στην πληροφορία αλλά στην κατανόηση της αξιοπιστίας της ή του αληθινού νοήματός της. Βασική αποστολή λοιπόν του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι να μάθει στον μαθητή να μαθαίνει και παράλληλα να τον εξοπλίσει με την ετοιμότητα να μαθαίνει διά βίου. Είναι βέβαια προφανές ότι την ικανότητα για κριτική αποτίμηση των προσφερόμενων πληροφοριών και την ετοιμότητα για συνεχή ενημέρωση πρέπει να κατακτήσει πρωταρχικά ο εκπαιδευτικός.

Άλλη εξέλιξη, που πιέζει και τον σύγχρονο έλληνα εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει τις γνώσεις και να διευρύνει τις ικανότητές του, είναι οι απαιτήσεις που εγείρει το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης. Διότι η ραγδαία και συνεχόμενη είσοδος ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια στην αλλαγή της σύνθεσης όχι μόνο της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών σχολικών μονάδων (Δαμανάκης 2002). Ο λεγόμενος *πολιτισμικός πλουραλισμός* φαίνεται να δημιουργεί την ανάγκη για την ανάπτυξη και εφαρμογή και στη χώρα μας της προσέγγισης της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μιας εκπαίδευσης, δηλαδή, η οποία επιχειρεί να εμψύσει σε όλες τις διαστάσεις του κοινωνικού ιστού αρχές που ανταποκρίνονται στην καθολική ανάγκη για συνύπαρξη σε μια ανεκτική κοινωνία ανάπτυξης, με αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών κεφαλαίων όλων των πολιτών της (Κεσίδου 2008: 21-24).

Συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, οι όροι διαβίωσης αλλά και η νοοτροπία ή οι πολιτισμικές συνήθειες αυτών των μαθητών δημιουργούν την ανάγκη προσαρμογών τόσο των αντικειμένων όσο και των μεθόδων της διδασκαλίας. Προκύπτει επομένως η αναγκαιότητα προσφοράς στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα τους ενημερώνουν για το γενικότερο φαινόμενο της μετανάστευσης και θα τους καταρτίζουν σε θέματα και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σχετική μάλιστα βιβλιογραφία οριοθετεί το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τέτοια θέματα, θέτοντας στον πυρήνα της την ανάπτυξη της λεγόμενης *‘διαπολιτισμικής ικανότητας’* των εκπαιδευτικών. Προσδοκώμενο από μια τέτοια επιμόρφωση είναι οι επιμορφούμενοι πέρα από τις εξειδικευμένες στο αντικείμενό τους γνώσεις να αναπτύξουν παράλληλα στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες που θα τους βοηθούν στην κατανόηση αλλά και αξιοποίηση του «διαφορετικού» (Δαμανάκης 2011: 280-282).

Λειτουργία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και ανάγκες που καλύπτει

Οι εφαρμογές της εκπαιδευτικής τηλεόρασης αποτέλεσαν τον πρόδρομο και το πεδίο πειραματισμού για τις εφαρμογές της σύγχρονης *εκπαίδευσης από απόσταση* (Καρακύριος & Κέκκερης 2009), χρησιμεύοντας αρχικά στην ανώτατη εκπαίδευση και στη συνέχεια στη διά βίου εκπαίδευση. Πρωτεργάτης υπήρξε το πολιτειακό κολλέγιο του Σικάγου, το οποίο από τα μέσα του 1950, αξιοποιώντας το δίκτυο τοπικού τηλεοπτικού καναλιού, προσφέρει μαθήματα μέσα από το «Τηλεοπτικό Κολλέγιο». Στην Ευρώπη τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής τηλεόρασης εκμεταλλεύτηκε πρώτο το «Ανοικτό Βρετανικό Πανεπιστήμιο». Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της εφαρμογής έγκειται στο γεγονός ότι οι σπουδαστές δεν είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται σε καθορισμένη χρονική στιγμή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας (Δημητριάδης κ.ά. 2008). Η οικονομία και οι πρακτικές λύσεις που προσφέρει,

ώθησε πολλούς φορείς να προσφέρουν και κύκλους μαθημάτων για ενήλικους στο πλαίσιο της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Οι ρίζες όμως της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρίσκονται ακόμη πιο βαθιά στον χρόνο φτάνοντας τα τέλη του 19^{ου} αιώνα στο μοντέλο της εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας, όπου η αποστολή του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και η επιστροφή των εργασιών των εκπαιδευομένων γίνονταν ταχυδρομικά. Αυτή έδωσε πρώτη τη δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να μαθαίνουν στον *προσωπικό τους χώρο* με τον *δικό τους ρυθμό*. Στην ίδια λογική στηρίχθηκε και η αξιοποίηση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης, σύμφωνα με την οποία τα μέσα ψυχαγωγίας και επικοινωνίας μπορούσαν να χρησιμεύσουν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Έτσι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έχει κάνει μέχρι σήμερα σημαντικά βήματα που στηρίχθηκαν στα προσφερόμενα κάθε εποχή τεχνολογικά μέσα εκπαίδευσης. Από την αρχική δι' αλληλογραφίας και με μικρές δυνατότητες αλληλεπίδρασης εκπαίδευση εξελίσσεται στις μέρες μας στη σύγχρονη ψηφιακά υποστηριζόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που εκτός των άλλων *αυξάνει θεαματικά και τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης* των διδασκόντων με τους διδασκόμενους (Keegan 1996).

Για τα πρόσφατα χρόνια θεωρείται η *εξάπλωση του διαδικτύου* ιδιαίτερα κρίσιμη για τις εκτεταμένες δυνατότητες της συνεχιζόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε αρχικό στάδιο βέβαια αξιοποιήθηκε ως απλή «αποθήκη» εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπου κάποιος μπορούσε να αποθηκεύσει το εκπαιδευτικό του υλικό (Taylor 1999). Αργότερα εκτιμήθηκε ότι μπορούσε να λειτουργήσει και ως μέσο διδασκαλίας και να αξιοποιηθεί ως πηγή γνώσης. Ακολούθησε η χρήση εξελιγμένων μορφών επικοινωνίας, με σύγχρονη ή ασύγχρονη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω εικόνας και βίντεο. Τα τηλεπικοινωνιακά δίκτυα εξελίχθηκαν και εμφανίστηκαν νέες μορφές ηλεκτρονικής μάθησης με αξιοποίηση εξελιγμένου πολυμεσικού υλικού αλλά και εργαλείων ηλεκτρονικής επικοινωνίας, όπως το *ηλεκτρονικό ταχυδρομείο*, η *ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων*, οι *τηλεσυνδιασκέψεις* κ.λπ. Τέλος, εμφανίστηκαν εξελιγμένες εφαρμογές και λογισμικά που έδωσαν τη δυνατότητα πρόσβασης σε τεράστια ποσότητα πληροφοριών και περιεχομένου, έδωσαν επιπλέον τη δυνατότητα για προσθήκη στοιχείων τεχνητής νοημοσύνης για εκτεταμένη χρήση συνεργατικών εργαλείων και γενικότερα για εφαρμογή ολοκληρωμένων συστημάτων υποστήριξης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Page 2006).

Η ηλεκτρονική μάθηση και η εφαρμογή της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση

Η υλοποίηση των όσων αναφέρθηκαν σχετικά με τις εξελίξεις και τις νέες δυνατότητες συνεχιζόμενης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στηρίχθηκε εν πολλοίς στη νέα δυνατότητα μάθησης που προσφέρουν οι ΤΠΕ και χαρακτηρίζεται ως *‘ηλεκτρονική μάθηση’*. Πρόκειται για τη μάθηση, η οποία υποστηρίζεται από ΤΠΕ και δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση δεξιοτήτων για χρήση των τεχνολογιών αυτών. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών και διαδικασιών και επιτυγχάνει την προσφορά περιεχομένου με χρήση ποικίλων ψηφιακών ή αλληλεπιδραστικών μέσων, διαφόρων ειδών εκπαιδευτικών μεθόδων ή συνδυαστική χρήση τους. Χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την εξ αποστάσεως

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

εκπαίδευση και επιμόρφωση, αλλά μπορεί να υποστηρίξει και την πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση (CEDEFOP 2008).

Η ηλεκτρονική μάθηση ως εγχείρημα αποτελεί επανάσταση για την εκπαίδευση. Είναι ένας εναλλακτικός τρόπος μάθησης που δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό 24 ώρες την ημέρα, 7 μέρες την εβδομάδα (συνήθως μέσω του διαδικτύου). Μπορεί να βρει εφαρμογή τόσο στη βασική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση όσο και στις περισσότερες εκφάνσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, τη διά βίου μάθηση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση και επανακατάρτιση. Είναι ένα πρωτοπόρο είδος μαθησιακής δραστηριότητας, στην οποία συμμετέχουν ενήλικοι εργαζόμενοι, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων τους, την αναβάθμιση των επαγγελματικών τους προσόντων, την προσωπική, κοινωνική και οικονομική τους εξέλιξη αλλά και τη δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου τους (Holmes & Gardner 2006).

Προάγγελος της ηλεκτρονικής μάθησης ήταν καταρχάς η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βασικό της χαρακτηριστικό, όπως κάθε εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης, είναι ο *φυσικός διαχωρισμός εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου*, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, ο διαφορετικός (σύγχρονος ή ασύγχρονος) τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων κ.ά. Ο διαχωρισμός του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου πραγματοποιείται στον χώρο και πολλές φορές τον χρόνο, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Αναγκαία κρίνεται και η *ύπαρξη ενός τεχνητού μέσου επικοινωνίας* για την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μερών. Επίσης, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιούνται τόσο έντυπες όσο και ηλεκτρονικές τεχνολογίες (Moore & Kearsley 1996). Ως προς την έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης, αυτή αφορά γενικά στην ελευθερία που μπορεί να προσφέρει η ηλεκτρονική μάθηση στον εκπαιδευόμενο ως προς την επιλογή του τι, πότε, και πώς θα μάθει (UNESCO 2002).

Οι ανάγκες που καλύπτει η εξ αποστάσεως και ειδικότερα η ηλεκτρονική μάθηση αφορούν κυρίως στην παροχή διαρκούς επιμόρφωσης στον εργασιακό χώρο σε γεωγραφικά διεσπαρμένο προσωπικό. Προσφέρει δηλαδή κυρίως λύση σε εργαζόμενους που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές και λόγω απόστασης από επιμορφωτικά κέντρα ή δύσκολων συνθηκών δεν μπορούν τελικά να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (Παπαϊωάννου 2006). Ακόμη συνεισφέρει στην ταυτόχρονη *μείωση του κόστους επιμόρφωσης και του χρόνου παροχής της επιμόρφωσης* σε πολυάριθμους εργαζόμενους χωρίς δυνατότητα επιμόρφωσης σε αίθουσες (Welsh et al. 2003, Danziger & Grant 2005).

Μορφές ηλεκτρονικής μάθησης

Ως προς τον τρόπο υλοποίησης της ηλεκτρονικής μάθησης παρατηρείται μεγάλη ποικιλομορφία. Διαφοροποιούνται καταρχάς μεταξύ τους οι *εκπαιδευόμενοι*, αφού έχουν διαμορφωμένα προσωπικά μαθησιακά στυλ, ιδιαίτερες προτιμήσεις και μαθαίνουν διαφορετικά κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (διάθεση, είδος θεματολογίας κ.λπ.). Ακόμη, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το *εκπαιδευτικό περιεχόμενο*. Αυτό βέβαια οφείλεται είτε στο γεγονός ότι τα θέματα των επιμορφωτικών σεμιναρίων ποικίλλουν είτε στο γεγονός ότι κάποιες έννοιες είναι εύκολο να αναπαρασταθούν με τη βοήθεια γραφικών ή εικόνων, ενώ άλλες είναι πιο δύσκολο να περιγραφούν και να παρουσιαστούν με

ηλεκτρονικά μέσα. Ταυτόχρονα, διαφοροποιούνται μεταξύ τους και οι *τεχνολογικές υποδομές*, καθώς οι απαιτήσεις και τα υπολογιστικά μηχανήματα μπορεί να διαφέρουν ακόμη και εντός του ίδιου οργανισμού, έτσι σε κάποιες περιπτώσεις να είναι και αναντίστοιχα σε σχέση με τις απαιτήσεις που θέτει η ηλεκτρονική μάθηση. Τέλος, οι *μαθησιακοί στόχοι* διαφέρουν, καθώς, ανάλογα με το είδος της επιμόρφωσης, στόχος μπορεί να είναι η αλλαγή μιας συμπεριφοράς ή στάσης, η απλή πληροφόρηση, η υπενθύμιση γνώσεων που ήδη προϋπάρχουν, η προπαρασκευή για άλλα μαθησιακά γεγονότα που πρόκειται να ακολουθήσουν κ.λπ. (Davis 2000)

Έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα και κατηγοριοποιήσεις σχετικά με τη χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης για εκπαίδευση ή επιμόρφωση. Ο πιο συχνός και δημοφιλής διαχωρισμός της ηλεκτρονικής μάθησης είναι ανάμεσα στη *σύγχρονη* και *ασύγχρονη* μορφή της μεθόδου (Urdu & Weggen 2000) και σχετίζεται με τον τρόπο μεταφοράς του περιεχομένου και τη χρονική επικοινωνία των συμμετεχόντων. Η *ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση* παρέχει το ψηφιακό περιεχόμενο με μια κατεύθυνση σε μια στιγμή του χρόνου. Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει το εκπαιδευτικό υλικό και να το αποθηκεύσει σε κάποιο ηλεκτρονικό μέσο. Ο χρήστης μπορεί να πάρει το εκπαιδευτικό υλικό οπουδήποτε και οποτεδήποτε, να μελετά αυτόνομα το ψηφιακό υλικό με τον δικό του ρυθμό και με δική του ευθύνη για τη διαδοχή των εννοιών (Καμπουράκης & Λουκής 2006), έχοντας παράλληλα πλήρη δυνατότητα (ασύγχρονης) επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων με τους άλλους εκπαιδευόμενους ή με τον εκπαιδευτή. Σε αυτή την κατηγορία χρησιμοποιούνται συχνά CD-ROM και DVD, διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, βίντεο, εφαρμογές επικοινωνίας μεταξύ χρηστών κ.λπ.

Στη *σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση* όλοι οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν στον ίδιο χρόνο και με τον ίδιο ρυθμό (Καμπουράκης & Λουκής 2006). Το περιεχόμενο παρέχεται με *πολλαπλές κατευθύνσεις σε μια στιγμή του χρόνου* και ο κάθε εκπαιδευόμενος συμμετέχει στην εκπαίδευση *σε πραγματικό χρόνο*. Εργαλεία της σύγχρονης μορφής είναι λογισμικά συζήτησης, τηλεδιασκέψεων, διαμοιρασμός εφαρμογών, χρήση ηλεκτρονικών πινάκων, εικονικές αίθουσες κ.λπ.

Ο καθένας από τους παραπάνω τρόπους φυσικά έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Καταρχάς, η ηλεκτρονική μάθηση και η διδασκαλία σε αίθουσα δεν είναι απαραίτητα εναλλακτικές αλλά ίσως *συμπληρωματικές λύσεις*. Αυτές οι δύο μέθοδοι αλλά και οι διάφορες μορφές της ηλεκτρονικής μάθησης εφαρμόζονται είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Από τη συνδυαστική αυτή χρήση έχει προκύψει η μικτή/συνδυαστική/υβριδική μάθηση, μια ιδιαίτερη μορφή ευέλικτης μάθησης (Δημητριάδης κ.ά. 2008).

Με τον όρο αυτό γίνεται αναφορά στην ανάμειξη στοιχείων τόσο της παραδοσιακής διά ζώσης διδασκαλίας όσο και της υποβοηθούμενης από τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας, τη μίξη δηλαδή δύο βασικών συστατικών, των ψηφιακών τεχνολογιών και της διά ζώσης μεθόδου (Garrison & Kanuka 2004). Η λεγόμενη *‘μικτή μάθηση’* είναι μια οργανωτική και παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία υιοθετεί τη μεθοδολογία της ηλεκτρονικής μάθησης συνδυαζόμενη με στοιχεία της παραδοσιακής πρόσωπο – με – πρόσωπο διδασκαλίας και μάθησης (Dias et al. 2005).

Στη λύση αυτή συμπεριλαμβάνονται διαφορετικές επιλογές, όπως συνεργατικά εργαλεία, διαδικτυακά μαθήματα κ.λπ. αλλά και μάθηση, η οποία αποτελείται από μικτές

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση σε αίθουσα, αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, ζωντανή παρουσίαση κ.ά. (Valiathan 2002). Η μικτή μάθηση συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της συμβατικής αίθουσας και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Αφενός χρησιμοποιεί την αίθουσα ως μια οικεία και άνετη μέθοδο, με την οποία οι περισσότεροι χρήστες είναι εξοικειωμένοι και αφετέρου εκμεταλλεύεται όλες τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες (Voci & Young 2001).

Γενικά οι τεχνολογίες της ηλεκτρονικής μάθησης και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται έχουν εξελιχθεί στην πορεία του χρόνου με ραγδαίους ρυθμούς, παρέχοντας απεριόριστες δυνατότητες σε όσους θέλουν να τις χρησιμοποιήσουν. Σήμερα η ηλεκτρονική μάθηση βασίζεται κυρίως σε χρήση πολυμέσων, δηλαδή κειμένου, γραφικών κ.λπ., τεχνολογίες ενσύρματων δικτύων και διαδικτύου, που σημαίνει ότι ο διαμοιρασμός, η αναζήτηση, η ανάκτηση, η αποθήκευση και η επικαιροποίηση τόσο των πληροφοριών όσο και του εκπαιδευτικού περιεχομένου μπορεί να γίνεται άμεσα (Rosenberg 2001). Πέρα από τα παραπάνω επεκτείνεται σταδιακά και η χρήση ασύρματων πλέον τεχνολογιών, όπως και τεχνολογιών κινητής τηλεφωνίας.

Τη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης εμπλουτίζουν σύγχρονα συνεργατικά εργαλεία, εργαλεία ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας, εργαλεία αξιολόγησης των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων κ.ά. Με την επεκτεινόμενη χρήση μάλιστα των 'συστημάτων διαχείρισης περιεχομένου', 'συστημάτων διαχείρισης μάθησης' και 'συστημάτων διαχείρισης περιεχομένου μάθησης' αυτοματοποιείται η συγγραφή και διαχείριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο τρόπος διανομής του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και η παρακολούθηση και καταγραφή της προόδου των εκπαιδευομένων (ACSA 2008).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης

Τα βασικά πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης σχετίζονται με την *ευελιξία* παρακολούθησης που προσφέρει στους χρήστες ως προς τον χώρο και τον χρόνο. Το *εκπαιδευτικό υλικό* εμπλουτίζεται με ήχο, εικόνα, βίντεο, προσομοιώσεις κ.λπ., ξεπερνώντας την κειμενική συνήθως μορφή της παραδοσιακής μάθησης, ενώ μπορεί να *επικαιροποιείται άμεσα*. Η λειτουργία της συγκεκριμένης μεθόδου βασίζεται ακόμη στη χρήση *υπάρχοντος πληροφοριακού εξοπλισμού* και διαδεδωμένων πρωτοκόλλων επικοινωνίας, καθώς και στο γεγονός ότι μπορεί να λειτουργεί σε διαφορετικά λειτουργικά συστήματα και πλατφόρμες, με ελάχιστες ίσως τροποποιήσεις (Καρατάσιος & Μιχαηλίδης 2009).

Ακόμη, μέσω αυτής μειώνεται καταρχάς το *κόστος* συγγραφής, παραγωγής, αναπαραγωγής και αποστολής των έντυπων εγχειριδίων και σημειώσεων, ενώ σχεδόν απαλείφονται τα έξοδα των μετακινήσεων των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, τα έξοδα για τις απαιτούμενες υποδομές (π.χ. για ενοικιάσεις αιθουσών) (Rosenberg 2001), ενώ συχνά μειώνονται και τα έξοδα για τις αμοιβές των εκπαιδευτών. Ακόμη, η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει περισσότερες δυνατότητες στον χρήστη, προκειμένου να γίνει ενεργητικός, αυτόνομος και αυτορρυθμιζόμενος εκπαιδευόμενος (Liaw et al. 2007). Του παρέχει δηλαδή τη δυνατότητα να *εμπλακεί ενεργά* στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από διαδικασίες ανακάλυψης, δράσης, ενεργοποίησης, έτσι ώστε να μην είναι απλά ένας παθητικός δέκτης γνώσεων (Driscoll 2002). Μπορεί ταυτόχρονα να *προσαρμόζεται* σε διαφορετικά προσωπικά μαθησιακά στυλ, ιδιαιτερότητες και προτιμήσεις (Zhang &

Nunamaker 2003). Τέλος, ως μέθοδος έχει τη δυνατότητα να προωθεί τη συνεργατική μάθηση (σύγχρονα ή ασύγχρονα), την *αλληλεπίδραση, την κοινή χρήση πληροφοριών και την επικοινωνία*, με ποικιλία στους τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Δημητριάδης κ.ά. 2008). Βασικό είναι και το γεγονός ότι διευκολύνει άτομα με ειδικές ανάγκες και *εξαιλείφει διαφορές* ανάμεσα σε επιμορφούμενους κοινωνικά ή οικονομικά ισχυρούς ή αδύνατους, υγιείς ή ασθενείς.

Παρά την ύπαρξη των προαναφερθέντων θετικών στοιχείων, δεν παύουν να υφίστανται και σημαντικά μειονεκτήματα. Ενώ πολλές φορές η εν λόγω μέθοδος θεωρείται ως μια οικονομικά αποδοτική λύση, προκαλεί συχνά προβληματισμό το γεγονός ότι θεωρείται πιο *δαπανηρή* σε σχέση με τις παραδοσιακές λύσεις επιμόρφωσης, ειδικά κατά την προετοιμασία και κατά τα αρχικά στάδια υλοποίησης. Τις σημαντικότερες ίσως ανησυχίες εγείρει όμως το πρόβλημα του περιεχομένου. Καταρχάς, παρατηρείται *έλλειψη του απαραίτητου εκπαιδευτικού περιεχομένου* (Murray 2001), καθώς οι χρήστες είτε δεν μπορούν να βρουν εκπαιδευτικά πακέτα με το κατάλληλο περιεχόμενο στην αγορά είτε, αν τα βρουν, συνειδητοποιούν ότι είναι κατασκευασμένα σύμφωνα με παραδοσιακές μεθόδους, οπότε είναι αβέβαιο αν και κατά πόσον είναι κατάλληλα για ηλεκτρονική μάθηση. Άλλα πάλι προγράμματα δεν επιτρέπουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου και εκπαιδευτικού υλικού, παρά επιβάλλουν στον εκπαιδευόμενο μια *παθητική παρακολούθηση* κάποιας συχνά αδόμητης παρουσίασης υλικού (Zhang et al. 2004).

Εμπόδιο μπορεί να αποτελεί ακόμη και η *γλώσσα* του εργαλείου (π.χ. διαθεσιμότητα μόνο στα αγγλικά) ή το αντικείμενο στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Ειδικά η μετάφραση του υλικού σε διαφορετικές γλώσσες είναι δύσκολη από τεχνική άποψη, ενώ ενέχει και σημαντικές παγίδες πολιτισμικού περιεχομένου (Attwell 2003). Σε αρκετές ακόμη περιπτώσεις η ηλεκτρονική μάθηση αξιολογείται ως *απρόσωπη* και ψυχρή, καθώς μειώνεται αισθητά η προσωπική επικοινωνία και επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων και παρεμβάλλονται ψηφιακά μέσα που αλλοιώνουν ή καταργούν τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Davis 2000).

Συνοψίζοντας, θα έπρεπε βέβαια να αναφερθεί ότι δεν έχει νόημα να συγκρίνει κανείς ποια από τις δύο μεθόδους, η παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο/διά ζώσης ή η ηλεκτρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία, είναι καλύτερη. Ίσως σημαντικότερο είναι το ερώτημα, αν κάποια από τις δύο εμπερικλείει είτε κινδύνους είτε περιορισμούς, όπως και αν τελικά αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο ως εκπαιδευτή όσο και ως εκπαιδευόμενου. Η γενική διαπίστωση είναι ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού είτε με τη μία είτε με την άλλη μέθοδο. Οι όποιες διαφορές εξηγούνται κυρίως με τον *βαθμό εμπλοκής* ή αφοσίωσης του εκπαιδευτικού αλλά και με το *υποστηρικτικό περιβάλλον* που προσφέρει ο εκπαιδευτικός οργανισμός κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών (Diaz & Entonado 2009).

Η ηλεκτρονική μάθηση είναι ωστόσο, μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος που προσφέρει νέες ευκαιρίες για συνεχή κατάρτιση και για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εφαρμογές είναι πλέον ποικίλες: μπορεί να αναφέρονται στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ηλεκτρονικής μάθησης, ακόμη και στην εκπαίδευση καθηγητών τριτοβάθμιας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην πανεπιστημιακή τους διδασκαλία (Dias et al. 2005).

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Υποστηρίζεται ότι ειδικότερα η ηλεκτρονική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει πλέον να αντιμετωπίζεται ως μία εξειδικευμένη περιοχή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οφείλει ειδικότερα να αξιοποιήσει τις εμπειρίες από την εκπαίδευση ενηλίκων και να σχεδιάσει ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές προσεγγίσεις που θα υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση, αλλά και θα προάγουν την ανάπτυξη εικονικών κοινοτήτων μάθησης (Dias et al. 2005).

Με την πάροδο του χρόνου παγιώνεται η πεποίθηση ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών έχουν τη δυνατότητα να κάνουν πιο αποτελεσματική τη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και έτσι να υποστηρίξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Άλλωστε, η επαναλαμβανόμενη χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας με τα κατάλληλα λογισμικά μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ικανότητες και έξεις, χρήσιμες για τη διά βίου μάθησή τους (Stefanov et al. 2007).

Για κάποιους μάλιστα μελετητές του φαινομένου, αυτό που δίνει τη μεγαλύτερη αξία στην ηλεκτρονική μάθηση είναι η δυνατότητα που δίνει για επικοινωνία και επαφή μεταξύ ανθρώπων και όχι τόσο η δυνατότητα του ανθρώπου να έχει πρόσβαση σε κάποιο περιεχόμενο μάθησης ή σε πληροφορίες (Stefanov et al. 2007).

Απαιτήσεις/προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Απαιτήσεις από τον επιμορφωτή

Καταρχάς οι απαιτήσεις σχετικά με τις ικανότητες και δεξιότητες των επιμορφωτών συμπίπτουν στη μεγαλύτερη έκταση με αυτές που εγείρονται για κάθε δραστηριοποιούμενο ως εκπαιδευτή ενηλίκων και ειδικότερα εκπαιδευτικών. Παρουσιάζουν όμως και κάποιες ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με τη φύση και τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής μάθησης (Sharma & Juwah 2006).

Ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει πώς να ενσωματώνει ψηφιακά μέσα διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα ένα πρόγραμμα παρουσίασης, προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Πρέπει επίσης να γνωρίζει στρατηγικές ηλεκτρονικής επικοινωνίας, όπως η αποστολή ομαδικών μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή η δημιουργία ομάδων συζήτησης, ώστε να συμβάλλει στο διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Οφείλει παραπέρα να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί εφαρμογές υπολογιστών και στρατηγικές επικοινωνίας που προωθούν τη μεταφορά της μάθησης και την ανάπτυξη ικανοτήτων από τους επιμορφούμενους.

Πρέπει να γνωρίζει το εύρος και το είδος γνώσεων και ικανοτήτων που μπορούν να κατακτηθούν μέσα από αυτόνομα οργανωμένη μάθηση και ειδικότερα μέσα από την αυτόνομη ηλεκτρονική μάθηση. Έτσι, θα είναι σε θέση να βοηθά αποτελεσματικότερα τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν τις δυνατότητες για αυτόνομη μάθηση με τα ψηφιακά μέσα. Πρέπει, επίσης, να είναι σε θέση να συνδυάζει τον τεχνολογικό εξοπλισμό με τα κατάλληλα λογισμικά και το εξειδικευμένο υλικό του εκπαιδευτικού οργανισμού που αναθέτει την επιμόρφωση. Είναι, επίσης, ιδιαίτερα βοηθητικό αν είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα τεχνικής φύσης, έστω ήπιας μορφής, ώστε να μη χρειάζεται πάντα η παρέμβαση τεχνικού

και να μη διακόπτεται η ροή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Ακόμη πιο απαιτητική είναι βέβαια και η προσδοκία προετοιμασίας και εναλλακτικών σχεδίων για την περίπτωση που κάποιο τεχνικό πρόβλημα δεν μπορεί να παραμεριστεί. Πρέπει, τέλος, να του είναι συνειδητές γενικότερα οι δυνατότητες αλλά και οι περιορισμοί της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (NARCCW 2002).

Συνήθως η ηλεκτρονική εξ αποστάσεως επιμόρφωση φαίνεται να απαιτεί κάπως μεγαλύτερη εμπλοκή του επιμορφωτή απ' ό,τι η συμβατική μέθοδος επιμόρφωσης. Οι υποστηρικτικές ενέργειες, προκειμένου να εμπλακούν αλλά και να ανατροφοδοτηθούν όλοι οι συμμετέχοντες αποτελεσματικά, απαιτούν μεγαλύτερη επένδυση χρόνου από την πλευρά του επιμορφωτή, τουλάχιστον κατά την αρχική φάση σχεδίασης και υλοποίησης (Dias et al. 2005). Άλλωστε υποχρεώνεται, εκτός από τον χρόνο για τη διενέργεια του μαθήματος, να αφιερώνει και επιπλέον χρόνο για την αρτιότερη προετοιμασία του, για τη δημιουργία και συντήρηση του ψηφιακού υλικού, καθώς και για την ασύγχρονη επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους με συμμετοχή σε συζητήσεις ή απαντήσεις σε ηλεκτρονικά μηνύματα (Holmes & Gardner 2006).

Ως αντιστάθμισμα όμως προς την επιπλέον επιβάρυνση του επιμορφωτή κατά τα αρχικά στάδια της εφαρμογής μπορεί να χρησιμεύσει κάτι που αναφέρθηκε παραπάνω. Διατίθενται όλο και περισσότερα ψηφιακά συστήματα για τη διαχείριση της ηλεκτρονικής μάθησης, τα οποία αυτοματοποιούν κάποιες διαδικασίες είτε για την προετοιμασία είτε για την υλοποίηση είτε, τέλος, για την αξιολόγηση/ανατροφοδότηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Έτσι τα ίδια τα ηλεκτρονικά συστήματα προσφέρουν και λύσεις για την ελάφρυνση του φόρτου εργασίας.

Απαιτήσεις από τον εκπαιδευόμενο

Το βασικό ζητούμενο για την επιτυχή συμμετοχή στην ηλεκτρονική μάθηση είναι ένα επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού, που βέβαια δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και αναφέρεται στη δυνατότητα διεκπεραίωσης εργασιών της καθημερινότητας στο σύγχρονο ψηφιακό εμπλουτισμένο περιβάλλον. Έρευνες έχουν δείξει ότι κάποια χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως η ηλικία, το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, όπως και η στάση απέναντι στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να σχετίζονται με την επιτυχή ολοκλήρωση προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης (Ζγούβα 2013). Επιπλέον, είναι κατανοητό ότι πιθανή εμπειρία από τέτοιου είδους προγράμματα, όπως και αυξημένα κίνητρα για μάθηση, και μάλιστα αυτόνομα οργανωμένα, αυξάνουν περισσότερο την πιθανότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης (Smart & Cappel 2006). Τελικά, μπορεί να υποστηρίξει κάποιος ότι κάθε σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι πλέον αναμενόμενο να μπορεί να αξιοποιήσει αυτή τη νέα δυνατότητα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Καρατάσιος & Μιχαηλίδης 2009).

Απαιτήσεις από τον εξοπλισμό

Ανάλογα με τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση του εκπαιδευτικού περιεχομένου επιλέγεται και η τεχνολογία που κατά περίπτωση είναι η κατάλληλη. Τα συνήθη εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται είναι ηλεκτρονικά βιβλία, CD-ROM,

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

εκπαιδευτικές πλατφόρμες που υποστηρίζουν πολυμεσικές εφαρμογές κ.λπ. Οι εν λόγω πλατφόρμες ή εκπαιδευτικές εφαρμογές αξιοποιούν τις υπάρχουσες δικτυακές υποδομές, οι οποίες υποστηρίζονται συνήθως από λογισμικά, τα οποία είναι πλέον οικεία και προσιτά σε κάθε χρήστη (Mungania 2004). Η κατοχή οικιακού υπολογιστή εξοπλισμένου με τα σύγχρονα προγράμματα εφαρμογών, ενός σερβερ ακουστικών και μικροφώνου και η σύνδεση στο διαδίκτυο με αποδεκτές ταχύτητες (π.χ. από 2 Mbps και άνω) αποτελούν επαρκείς τεχνικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης. Είναι βέβαια σαφές ότι τεχνολογικά προβλήματα ή αστοχίες μπορεί να δυσχεράνουν την ηλεκτρονική μάθηση και ειδικότερα τον ρόλο του εκπαιδευτή. Ερευνητικά στοιχεία καταδεικνύουν για παράδειγμα ότι την ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να δυσχεράνει η κακή ανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να προέρχεται είτε από λανθασμένη επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ή άλλους εκπαιδευόμενους είτε από κακό σχεδιασμό του προγράμματος (Muilenburg & Berge 2005).

Απαιτήσεις από το επιμορφωτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό προκαλεί ίσως τους περισσότερους προβληματισμούς εξ αιτίας και του γεγονότος ότι η ηλεκτρονική μάθηση διατείνεται ότι συντελεί σε κάποια «αυτοματοποίηση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, συχνά στην ηλεκτρονική μάθηση ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί τη μοναδική πηγή μάθησης, αλλά οι εκπαιδευτικές ενότητες σχεδιάζονται από ομάδες επιμορφωτών σε συνεργασία με επιστήμονες που ασχολούνται με την πληροφορική, τα πολυμέσα κ.ά. Η συλλογική εργασία ανάπτυξης του υλικού έχει ως μια πρώτη συνέπεια να μην κυριαρχεί το προσωπικό στυλ διδασκαλίας, η νοοτροπία, η αυθεντία ενός μοναδικού επιμορφωτή. Έτσι συνήθως προκύπτουν τα λεγόμενα «έτοιμα πακέτα», τα οποία βέβαια οφείλουν να είναι περιεκτικά και ευέλικτα όσον αφορά στο περιεχόμενο, τη μέθοδο εκπαίδευσης και τους πιθανούς αποδέκτες της (Wong 2007: 57-58). Ο σημαντικότερος προβληματισμός όμως από παιδαγωγική σκοπιά αφορά στη διδακτική προσέγγιση ή τη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, αν και κατά πόσον η παραγωγή του υλικού στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως και αν είναι συνειδητό στους κατασκευαστές του ποιο είδος μάθησης υποστηρίζουν ή προκαλούν με το συγκεκριμένο υλικό και τη συγκεκριμένη μέθοδο (Μπίκος 2003: 233).

Υπήρξαν περιπτώσεις εφαρμογών που διαπιστώθηκε ότι η ηλεκτρονική/εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν περιοριστική και αναποτελεσματική, καθώς οι υπεύθυνοι σχεδιασμού αντέγραφαν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, δηλαδή επαναλάμβαναν με μηχανιστικό τρόπο τη δομή ενός παραδοσιακού μαθήματος (Καψάλης & Παπασταμάτης 2002: 80). Τέλος, η εν λόγω μέθοδος επιμόρφωσης απαξιώθηκε σε κάποιες περιπτώσεις λόγω της χαμηλής ποιότητας, του υπερβολικού όγκου πληροφοριών του επιμορφωτικού υλικού ή της ακαταλληλότητάς του για όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευόμενων (Wong 2007: 57-58). Τέτοιες αστοχίες οφείλονται και στο γεγονός ότι η επιμόρφωση συχνά αντιπροσωπεύει τις ανάγκες του μέσου όρου των συμμετεχόντων και αποτυγχάνει στο να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχει προσωπικά ο κάθε εκπαιδευόμενος.

Απαιτήσεις από το εργασιακό περιβάλλον

Είναι πολύ σημαντικό το εργασιακό περιβάλλον να είναι έτοιμο να υποστηρίξει την ολοκλήρωση μιας επιμορφωτικής προσπάθειας, προσφέροντας ακόμη και τις πιο απλές

παροχές, όπως μια σύνδεση στο διαδίκτυο, πρόσβαση σε υποδομές όπως π.χ. βιβλιοθήκη, έντυπο υλικό κ.λπ., δείχνοντας έτσι ότι πιστεύει και υποστηρίζει μια φιλοσοφία για συνεχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού (Moshinski 2002: 221-222). Το ίδιο ισχύει και για τη διαμόρφωση μιας κατάλληλης στρατηγικής, ώστε να αποφευχθεί η αντίσταση των εκπαιδευομένων στη συμμετοχή στη νέα μορφή επιμόρφωσης, κυρίως από εκείνους που είναι εξοικειωμένοι με παραδοσιακές μεθόδους μάθησης. Συχνά η αντίσταση οφείλεται βέβαια και σε προβληματική στρατηγική που ακολουθείται τόσο για τις σχετικές προκηρύξεις όσο και για τον τρόπο ή τους όρους υλοποίησης της ηλεκτρονικής μάθησης. Πάντως σε οργανωτικό επίπεδο είναι απαραίτητο να υπάρχει επαρκής πληροφόρηση γύρω από την υλοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης (Simmons 2003), κατάλληλο τεχνικό και επιμορφωτικό προσωπικό αλλά και παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευόμενους (ACSA 2008: 3 κ.ε.). Τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί να αναφερθεί ότι η διαθεσιμότητα των προγραμμάτων, η ελεύθερη πρόσβαση σε αυτά, οι διαδικασίες υλοποίησης, όπως π.χ. η διαδικασία εγγραφής, η επικοινωνία με τις διαχειριστικές αρχές, η διανομή υλικού, όπως και η παροχή πιστοποιήσεων αποτελούν ζητήματα που πρέπει να απασχολούν σοβαρά τους διαχειριστές τέτοιων προγραμμάτων (Mungania 2004: 267 κ.ε.).

B. Εφαρμογές

Ένα μοντέλο ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Η Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (2010-2014) περιλάμβανε διάφορες δράσεις που αποσκοπούσαν στην ομαλή ένταξη παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό σχολείο. Μία από αυτές τις δράσεις αναφερόταν στην επιμόρφωση ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σημαντική καινοτομία του προγράμματος αποτέλεσε όμως η δυνατότητα, εκτός από παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, να προσφέρει και εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση.

Οι εν λόγω επιμορφωτικές ενέργειες, ενταγμένες στη δράση «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας», αξιοποίησαν γνώσεις και πρακτικές διεθνών και ευρωπαϊκών μοντέλων της λεγόμενης ηλεκτρονικής μάθησης, τις οποίες προσάρμοσαν βέβαια στα δεδομένα της επιμόρφωσης στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτήν τη δυνατότητα αξιοποίησαν περίπου τρεις χιλιάδες εκπαιδευτικοί από όλη την επικράτεια τα τρία τελευταία χρόνια. Οι θεματικές των επιμορφωτικών σεμιναρίων περιλάμβαναν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε ανομοιογενείς πολιτισμικά πληθυσμούς και ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, αξιοποίησε το μοντέλο της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης, συνδυάζοντας τις ζωντανές/διά ζώσης διδασκαλίες σε αίθουσα διδασκαλίας με δραστηριότητες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Η λεγόμενη και 'μικτή μάθηση' είναι μια οργανωτική και παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία υιοθετεί τη μεθοδολογία της ηλεκτρονικής μάθησης συνδυαζόμενη με στοιχεία της παραδοσιακής πρόσωπο – με – πρόσωπο διδασκαλίας και μάθησης (Dias et al. 2005: 92).

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες υλοποιήθηκαν μέσα από το λογισμικό ανοικτού κώδικα «Big Blue Button», που προσέφερε την πλατφόρμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και υποστηριζόταν τεχνικά από το Τμήμα Πληροφορικής του Α.Π.Θ.

Υιοθετήθηκε ένα ευέλικτο μοντέλο επιμόρφωσης, εστιασμένο στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των εκπαιδευτικών περιφερειών ανά την Ελλάδα, με συνεχή ανατροφοδότηση που παρεχόταν μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών δράσεων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Κάθε επιμορφούμενος πιστωνόταν τριάντα ώρες επιμόρφωσης από τη θεματική που τον ενδιέφερε, οι οποίες κατανέμονταν σε έξι συνολικά εβδομάδες. Το εν λόγω μοντέλο, επιδέχθηκε τροποποιήσεις, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του εκπαιδευτικού πληθυσμού, στον οποίο κάθε φορά απευθυνόταν. Στις απομακρυσμένες, για παράδειγμα, περιοχές, στις οποίες η δυνατότητα συγκέντρωσης εκπαιδευτικών σε ένα αστικό κέντρο ήταν ανέφικτη ή πολυδάπανη, αξιοποιήθηκε το εικονιζόμενο στον Πίνακα 1 μοντέλο επιμόρφωσης, με απουσία των διά ζώσης συναντήσεων και με αντικατάστασή τους από ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης επιμόρφωσης.

Στη *σύγχρονη* μορφή τηλεκπαίδευσης δινόταν η δυνατότητα διάλεξης και παρουσίασης εποπτικού υλικού από τον εκπαιδευτή/επιμορφωτή, επίλυσης αποριών που ανέκυπταν για τη θεματική, που κάθε φορά προσφερόταν. Έτσι δινόταν η ευκαιρία συνεχούς και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης τόσο με το έμψυχο δυναμικό (επιμορφωτές και συν-επιμορφούμενους) όσο και με το εκπαιδευτικό/διδασκτικό υλικό, το οποίο ήταν σε μόνιμη βάση αναρτημένο στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες παρακινούνταν και για αυτόνομα οργανωμένη μάθηση μέσω των δραστηριοτήτων που τους ανέθετε ο εκάστοτε επιμορφωτής και δεχόταν σχετική ανατροφοδότηση κατά την έναρξη της επόμενης τηλεδιδασκαλίας ή συνάντησης. Αυτό αποτελούσε το *ασύγχρονο* κομμάτι της ηλεκτρονικής/ εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Επιπλέον, η πλατφόρμα προσέφερε και δικτυακό *φόρουμ*, που χρησίμευε για συνεργασίες και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους. Κύριος στόχος αυτών των συστηματικών ενεργειών ήταν αφενός η προσφορά γνώσεων μέσω ηλεκτρονικών συστημάτων για την επίτευξη της λεγόμενης αυτόνομης μάθησης των εκπαιδευομένων και αφετέρου η ευαισθητοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εστιασμένων βέβαια στο συγκεκριμένο πλαίσιο και στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σχολικής πρακτικής.

Υπήρχε επίσης πάντα επιμορφωτικό υλικό που ήταν αναρτημένο στη σχετική πλατφόρμα ανά θεματική ενότητα και μάθημα/σεμινάριο. Οι επιμορφούμενοι του εν λόγω προγράμματος αξιοποιούσαν τις δυνατότητες της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, συμμετέχοντας σε εικονικές αίθουσες διδασκαλίας και αλληλεπιδρούσαν συστηματικά τόσο με τον εκπαιδευτή/επιμορφωτή όσο και με τους συναδέλφους τους που επιμορφώνονταν.

Πίνακας 1
Οργανωτικό πλαίσιο και τύπος δραστηριοτήτων της ηλεκτρονικής/εξ
αποστάσεως επιμόρφωσης

Τύπος δραστηριότητας:	Διαδικασία επιμόρφωσης:
<p>1^η εβδομάδα</p> <p>Εναρκτήρια συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Διά ζώσης διδασκαλία ή - Συγχρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία 	<ul style="list-style-type: none"> - Εισαγωγή στη θεματική - Παρουσίαση της δομής και οργάνωσης - Οδηγίες για τον εξοπλισμό/επίδειξη συστήματος και διαδικασίας
<p>2^η έως 5^η εβδομάδα</p> <p>Τηλεδιδασκαλία: (τέσσερις προγραμματισμένες τηλεδιδασκαλίες, που κατανέμονται αντίστοιχα σε τέσσερις εβδομάδες)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Συγχρονική μορφή επιμόρφωσης 	<p><i>Πριν από την τηλεδιδασκαλία</i></p> <p>Αναρτημένα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Περίληψη/άξονες θεματικής - Προτεινόμενες δραστηριότητες - Φόρουμ <p><i>εξ αποστάσεως διδασκαλία</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ανατροφοδότηση σχετικά με δραστηριότητες που στάλθηκαν - Διάλεξη - εισήγηση - Απορίες - Οδηγίες για προτεινόμενη δραστηριότητα <p><i>Μετά από την τηλεδιδασκαλία</i></p> <p>Αναρτημένα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Επιμορφωτικό υλικό/διαφάνειες διδασκαλίας
<p>2^η έως 5^η εβδομάδα</p> <p>Αυτόνομη μάθηση: εκπόνηση τεσσάρων δραστηριοτήτων, με εκτιμώμενη απασχόληση τριών ωρών ανά εβδομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ασύγχρονη μορφή επιμόρφωση 	<p>Εκτέλεση δραστηριότητας από τους συμμετέχοντες (είτε ατομική είτε ομαδική)</p>
<p>6^η εβδομάδα</p> <p>Τελική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Διά ζώσης διδασκαλία ή - Συγχρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία 	<ul style="list-style-type: none"> - Ανατροφοδότηση τελευταίας εργασίας/δραστηριότητας - Γενική ανατροφοδότηση στις διδαχθείσες θεματικές - Αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

Οι εστιασμένες επιμορφωτικές προσπάθειες υλοποιήθηκαν με βάση την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της αντίστοιχης διδακτικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του ειδικευμένου προσωπικού, που ανέλαβε τις επιμορφώσεις. Επιπλέον, η αδιάκοπη προσπάθεια των ιθυνόντων της δράσης για αποτελεσματική επιμόρφωση νέας μορφής, σε θεματικές σχετικά με τη διαπολιτισμική

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

εκπαίδευση, δημιούργησαν ένα νέο και συνεχώς εξελισσόμενο μοντέλο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Η συνολική διάρκεια αυτών των σεμιναρίων ανήλθε στις έξι εβδομάδες. Η εναρκτήρια διά ζώσης ή εξ αποστάσεως συνάντηση ήταν εισαγωγική και ενημερωτική, σχετικά με τη φύση του σεμιναρίου και του αντικειμένου που επρόκειτο να αναπτυχθεί κατά τη διάρκειά του. Επίσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τις τεχνικές προδιαγραφές και τη διαδικασία της συγκεκριμένης καινοτομικής μορφής επιμόρφωσης. Η εναρκτήρια διά ζώσης συνάντηση χρησίμευσε για την ενημέρωση και εξοικείωση όλων των συμμετεχόντων με τις λειτουργίες και τις δυνατότητες της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Προς τον σκοπό αυτό ετοιμάστηκαν και διανεμήθηκαν λεπτομερείς οδηγίες σχετικά με τις απαιτούμενες ταχύτητες της σύνδεσης στο διαδίκτυο, τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του απαραίτητου εξοπλισμού, δηλαδή του υπολογιστή, ενός σετ ακουστικών με μικρόφωνο και του απαιτούμενου για τη λειτουργία τους λογισμικού, ενώ η προμήθεια και χρήση ψηφιακής κάμερας ήταν προαιρετική. Ιδιαίτερα διαφωτιστική κατά την εναρκτήρια συνάντηση είναι και η παρουσία τεχνικού του δικτύου, ο οποίος, πέρα από τη θεωρητική ενημέρωση για τις απαιτήσεις και τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος, έκανε και μία επίδειξη σύνδεσης με άλλον συνάδελφο. Έτσι δόθηκε η ευκαιρία για λεπτομερή περιγραφή των δυνατοτήτων του συστήματος και για απαντήσεις σε πιθανά ερωτήματα και απορίες.

Η εναρκτήρια διά ζώσης συνάντηση οφειλόταν και σε πρόταση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, οι οποίοι ως επιχείρημα πρόβαλαν όχι μόνο την προσδοκία τους για ενημέρωση σχετικά με τη λειτουργία του συστήματος, αλλά και την ανάγκη τους για ζωντανή επαφή και γνωριμία τόσο με τον επιμορφωτή όσο και με τους επιμορφούμενους συναδέλφους. Δεν υπάρχει αμφιβολία σχετικά με τη δυνατότητα των νέων μέσων να προσφέρουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης επαρκώς σε ψηφιοποιημένη μορφή και αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Κοινωνικοί λόγοι όμως δίνουν σαφές προβάδισμα στην επιλογή για συνδυασμό των εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων με την εκ του σύνεγγυς επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων σε παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας (Dias et al. 2005, Ζγούβα 2013).

Ακολούθησαν τέσσερις τηλε-διδασκαλίες, μία ανά εβδομάδα, στις οποίες ο/η επιμορφωτής/-τρια προέβαινε σε παρουσίαση θεωρητικών ή/και πρακτικών αρχών για το υπό πραγμάτευση θέμα. Οι επιμορφούμενοι είχαν τη δυνατότητα ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, που τους προσέφερε το εύχρηστο και άκρως λειτουργικό περιβάλλον της σύγχρονης πλατφόρμας επιμόρφωσης. Δινόταν, δηλαδή, η δυνατότητα ομιλίας μέσω μικροφώνου, παρουσίασης κάποιας εργασίας με ενεργοποίηση κάμερας για καλύτερη οπτική επικοινωνία, καθώς επίσης και η δυνατότητα για διαρκή επικοινωνία μέσω γραπτών μηνυμάτων, για ερωτήσεις και επίλυση αποριών. Στο τέλος της κάθε συνάντησης ο εκπαιδευτής/επιμορφωτής ανέθετε μία δραστηριότητα, είτε ατομική είτε ομαδική. Ο επιμορφωτής είχε τη δυνατότητα να στείλει ηλεκτρονικά σημείωμα ανατροφοδότησης στον καθένα επιμορφούμενο ατομικά, σχετικά με την ευστοχία ή επάρκεια των δραστηριοτήτων που του ανατέθηκαν. Είχε όμως και τη δυνατότητα να προβαίνει στην ανατροφοδότηση της υλοποιηθείσας δραστηριότητας διά ζώσης, κατά την έναρξη της επόμενης τηλεδιδασκαλίας. Σ' αυτές τις περιπτώσεις βέβαια η ανατροφοδότηση γίνεται συγκεφαλαιωτικά και όχι ατομικά για τον καθένα. Μέσω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες

σχετικές με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που άπτονται της διδακτικής πρακτικής, δινόταν η ευκαιρία διαμόρφωσης και ενίσχυσης της λεγόμενης επαγγελματικής ταυτότητας των εμπλεκόμενων, μέσω της αναζήτησης ψηφιακού κατά κύριο λόγο υλικού, ηλεκτρονικών πηγών και ερευνών στο διαδίκτυο. Επίσης, σημαντική ήταν η συμβολή της ασύγχρονης πλατφόρμας επιμόρφωσης, που αποτελούσε ένα είδος ψηφιακής βιβλιοθήκης για τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργός συμμετοχή τους, η ενεργοποίησή τους σε νέες μορφές αναζήτησης πληροφοριών, η δυνατότητα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους τους και με τον εκπαιδευτή, βοήθησε σημαντικά στη δημιουργία περαιτέρω εσωτερικών κινήτρων μάθησης για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς, με απώτερο βέβαια στόχο την υιοθέτηση στρατηγικών και πρακτικών αυτόνομα οργανωμένης μάθησης.

Την έκτη εβδομάδα πραγματοποιούνταν η τελική διά ζώσης ή εξ αποστάσεως συνάντηση, η οποία στόχευε στη σύντομη ανακεφαλαίωση όσων διδάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια του σεμιναρίου, στην ανατροφοδότηση και στην αξιολόγηση τόσο του περιεχομένου όσο και της διαδικασίας της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Πίνακας 1).

Στόχευση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Οι επιμέρους στόχοι των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων παρατίθενται ως εξής:

- Η *εμπλοκή* εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, των εκπαιδευτικών βαθμίδων και των εκπαιδευτικών περιφερειών, στη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και η *εξοικείωσή* τους με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.
- Η *ευαισθητοποίηση* των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, λόγω της φύσης της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας.
- Η δυνατότητα μετάδοσης τουλάχιστον ενός βασικού κορμού γνώσεων, ως αφορμή για παραπέρα ενασχόληση με σχετικά θέματα, μέσω του έντυπου αλλά κυρίως ψηφιακού υλικού.
- Η *προσφορά μάθησης* από απόσταση, καταλύοντας τα διακριτά χωρικά και χρονικά όρια.
- Η *αυτόνομη μάθηση* των εκπαιδευτικών, με τη συμβολή της ανάθεσης/εκπόνησης των εργασιών και της συνεχούς δραστηριοποίησής τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, μέσω ερωτήσεων και σύνθετων προβλημάτων προς επίλυση.
- Η *ενίσχυση* της *επαγγελματικής ταυτότητας* των εκπαιδευτικών, μέσω της συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους καινοτομικές μορφές επιμόρφωσης.
- Η καταγραφή, αξιολόγηση και διάχυση *καλών πρακτικών*, χρήσιμων στο πολύπλοκο και σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών, στην καθημερινή επαφή τους τόσο με τους μαθητές όσο και με τις λοιπές ομάδες αναφοράς.

Συγκρότηση των τμημάτων επιμόρφωσης

Το εκάστοτε τμήμα επιμόρφωσης περιλάμβανε από εικοσιπέντε (25) έως σαράντα (40) εκπαιδευτικούς, με σαφή διαχωρισμό ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα, κάποιες φορές την ειδικότητα και την περιφέρεια εκπαίδευσης, στην οποία ανήκε το σχολείο που υπηρετούσαν. Τα τμήματα συγκροτούνταν έπειτα από την συγκέντρωση των ηλεκτρονικών

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

δηλώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και βάσει συμπληρωματικών προσκλήσεων που κοινοποιούνταν στις Περιφερειακές Διευθύνσεις, για ικανοποίηση όσο περισσότερων αιτημάτων ήταν εφικτό.

Οι επόμενες ενέργειες αφορούσαν στην καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της προσαρμογής του αντικειμένου του εκπαιδευτή στις συγκεκριμένες ανάγκες. Στην παραπάνω διαδικασία συνέβαλε η διανομή ενός «εργαλείου» καταγραφής επιμορφωτικών αναγκών κατά την έναρξη των σεμιναρίων, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί σημείωναν τόσο τις επιμορφωτικές ανάγκες τους όσο και τις προσδοκίες από την παρακολούθηση αυτών των σεμιναριακών κύκλων. Ακολουθούσε η διαδικασία επιμέλειας του επιμορφωτικού υλικού, το οποίο διανεμόταν είτε επιτόπια είτε ηλεκτρονικά στους ενδιαφερομένους.

Σημαντική ήταν η συμβολή του ειδικευμένου προσωπικού του Τμήματος Πληροφορικής του Α.Π.Θ., σε θέματα τεχνικής φύσης, όπως είναι η αποστολή στους εκπαιδευτικούς των κωδικών εισόδου στην πλατφόρμα επιμόρφωσης. Η συγκεκριμένη άρτια εκπαιδευμένη ομάδα ανέλαμβανε επίσης την τήρηση ηλεκτρονικών παρουσιολογιών αλλά και την επίλυση τεχνικών θεμάτων όπως ήχου, εικόνας ή οποιουδήποτε άλλου τεχνικού προβλήματος προέκυπτε στη διάρκεια του σεμιναρίου, τόσο από τον επιμορφωτή όσο και από τους συμμετέχοντες του εκάστοτε τμήματος επιμόρφωσης.

Αποτίμηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων

Προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2010 έως και 2013, επιχειρήθηκε η συλλογή σχετικών στοιχείων. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη διανομή ενός σχετικού φύλλου καταγραφής αξιολογικών σχολίων, για το αντικείμενο μάθησης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, για τη διδακτική και επικοινωνιακή επάρκεια των επιμορφωτών, όπως και για τη διαδικασία και τη λειτουργικότητα του μοντέλου της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Στη διάρκεια των τριών ετών υλοποίησης του προγράμματος επιμορφώθηκαν εξ αποστάσεως συνολικά 3.606 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 1.068 κατέθεσαν είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή τα φύλλα αξιολόγησης.

Το εν λόγω φύλλο αξιολόγησης απαρτιζόταν στο μεγαλύτερο μέρος του από ερωτήσεις κλειστού τύπου, αλλά και από ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης, σχετικά με προτάσεις των εκπαιδευομένων για μια ενδεχόμενη αναμόρφωση αυτών των επιμορφωτικών δράσεων.

Στον πρώτο άξονα του ερευνητικού εργαλείου εντάσσονταν ερωτήσεις για το προφίλ του εκπαιδευτικού, όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η ειδικότητά του, η βαθμίδα που υπηρετεί και η κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτιζόταν από ερωτήσεις αξιολόγησης του επιστημονικού περιεχομένου των σεμιναρίων, όπως οι προσδοκίες από την παρακολούθησή του, η συμβολή του στην απόκτηση γνώσεων, η δυνατότητα σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη και η αξιολόγηση του γνωστικού και επικοινωνιακού επιπέδου των επιμορφωτών. Το τρίτο σκέλος αυτού του εργαλείου αποτελούνταν από ερωτήσεις αξιολόγησης της διαδικασίας της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, όπως η συμβολή της στην

περαιτέρω εξοικείωση με τις εφαρμογές των ΤΠΕ, η οικονομία χρόνου και η δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης στο επιμορφωτικό υλικό, η ευκολία στη χρήση της πλατφόρμας και η διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Τέλος, οι ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης αναφέρονταν σε πιθανές δυσκολίες ή ελλείψεις και ζητούνταν βελτιωτικές προτάσεις είτε από άποψη περιεχομένου είτε από άποψη διαδικασίας. Η κωδικοποίηση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή του στατιστικού πακέτου, χρήσιμου για τις κοινωνικές επιστήμες, SPSS. Η επεξεργασία των δεδομένων, που έχουν συλλεχθεί στη διάρκεια υλοποίησης των σεμιναρίων, οδήγησε στην εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων και πινάκων αλλά και ποιοτικών στοιχείων για την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων σεμιναρίων.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το σχετικό φύλλο αξιολόγησης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας με ποσοστό 33,2% ήταν η πολυπληθέστερη ομάδα, ακολουθούμενη με ποσοστό 24,2% από εκπαιδευτικούς θεωρητικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 2). Οι εκπαιδευτικοί μαθημάτων των θετικών επιστημών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαρτίζουν αντίθετα την πιο ολιγομελή ομάδα (12,6%). Το πιο ενδιαφέρον όμως στοιχείο είναι η υπεραντιπροσώπευση των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς απαρτίζουν το 75,6% του συνολικού δείγματος. Πρόκειται για ένα εύρημα που έρχεται να ενισχύσει πρόσφατες διαπιστώσεις ότι οι εργαζόμενες γυναίκες ξεπέρασαν πλέον την τεchnοφοβική τους στάση και δεν αποτελεί τροχοπέδη η εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών στην επιμόρφωση (Ζγούβα 2013).

Πίνακας 2
Κατανομή κατά φύλο, βαθμίδα και ειδικότητα

Ειδικότητα	Φύλο		
	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Νηπιαγωγοί	1 0,1%	83 7,8%	84 7,9%
Δάσκαλοι	102 9,6%	250 23,6%	352 33,2%
Εκπαιδευτικοί θεωρητικών επιστημών	48 4,5%	208 19,6%	256 24,2%
Εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών	56 5,3%	78 7,4%	134 12,6%
Εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών	6 0,6%	79 7,5%	85 8,0%
Λοιπές ειδικότητες	45 4,2%	104 9,8%	149 14,1%
Σύνολο	258 24,3%	801 75,6%	1060 100,0%

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, διαπιστώνεται ότι το υψηλότερο ποσοστό της τάξεως του 30,9% παρουσιάζουν εκπαιδευτικοί που έχουν 15 χρόνια και άνω υπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον, ακολουθούν με 28,2% εκπαιδευτικοί που έχουν 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας και με 21,0%, εκπαιδευτικοί που έχουν από 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας. Φαίνεται να επιβεβαιώνονται ευρήματα σχετικών ερευνών που δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι για να συμμετέχουν σε καινοτομικές πρωτοβουλίες έχουν ανάγκη καταρχάς να αισθανθούν αυτοπεποίθηση σχετικά με την επάρκειά τους στο εργασιακό τους αντικείμενο, αλλά και να αισθανθούν ότι καλύπτονται βασικές ανάγκες τους και αποκομίζουν ικανοποίηση από την υπηρεσία (Μπίκος 2006, Ζγούβα 2013).

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό των υποκειμένων της έρευνας είναι το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (36,2%) και διδακτορικό δίπλωμα (4,9%). Το υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα συμβαδίζει με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών, που δείχνουν ότι εκπαιδευτικοί με αυτό το προφίλ τείνουν να συμμετέχουν προθυμότερα σε καινοτομικές εφαρμογές, όπως είναι η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση. Φαίνεται δηλαδή να «εθίζονται» στην επιδίωξη για παραπέρα επαγγελματική ανάπτυξη. Φαίνεται επίσης ότι η αίσθηση επιτυχίας και αυτοαποτελεσματικότητας από την κατάκτηση αυξημένων γνώσεων και ικανοτήτων τους δίνει την αυτοπεποίθηση για να δοκιμάζουν και την εφαρμογή καινοτομιών (Mungania 2004, Page 2006).

Τα περιεχόμενα και οι επιμορφωτές της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Είναι εμφανές και ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 70% έως πάνω από 80% αποτιμούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» θετική τη συμβολή των σεμιναρίων στη θεωρητική τους κατάρτιση και δηλώνουν ικανοποίηση και εκπλήρωση των προσδοκιών τους (πίνακας 3).

Πίνακας 3
Εκπλήρωση προσδοκιών

Εκπλήρωση προσδοκιών	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανοποίηση από τα σεμινάρια στο σύνολό τους	25 2,5%	168 16,5%	441 43,4%	382 37,6%
Δυνατότητα διεύρυνσης θεωρητικών γνώσεων	26 2,4%	144 13,5%	459 43,0%	423 39,6%
Δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, επίλυσης αποριών	41 3,8%	244 22,8%	426 39,9%	342 32,0%
Διεύρυνση δυνατοτήτων για πρακτική εφαρμογή στην τάξη	35 3,3%	190 17,8%	448 41,9%	386 36,1%
Σύνδεση θεωρίας και πράξης	33 3,1%	209 19,6%	517 48,4%	304 28,5%

Διατείνονται, επίσης, σε εξίσου υψηλά ποσοστά ότι μέσω της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης τους δόθηκε η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, τόσο με τον εκπαιδευτή/επιμορφωτή τους όσο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του τμήματός τους, όπως επίσης και η δυνατότητα επίλυσης αποριών, σε θέματα που άπτονται της

διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της σύνδεσής της με τη μεθόδευση της διδασκαλίας τους. Ως το πλέον ενθαρρυντικό όμως εύρημα μπορεί να θεωρηθεί η πολύ θετική αποτίμηση της δυνατότητας της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης να συνδέει τη θεωρία με τη σχολική πρακτική. Και αυτό, διότι συχνά οι συμμετέχοντες σε επιμορφωτικές δραστηριότητες διαμαρτύρονται ότι αυτές παραμένουν σε ένα επίπεδο θεωρητικών προτάσεων, μακριά από τη σχολική πραγματικότητα (Υφαντή & Βοζαΐτης 2007).

Εξίσου ενθαρρυντικές είναι οι αντιδράσεις των υποκειμένων και κατά την αξιολόγηση της επιστημονικής επάρκειας των επιμορφωτών, καθώς το 95,4% τους αξιολογεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» επαρκείς γνώστες των θεμάτων που προσέφεραν. Οι επιμορφωτές αξιολογούνται επίσης σε ποσοστό 89,8% ως «πολύ» ή «πάρα πολύ» επαρκείς σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους αλλά και τη διαθεσιμότητά τους και προθυμία για επικοινωνία ή επίλυση αποριών.

Η διαδικασία της εξ αποστάσεως/ηλεκτρονικής επιμόρφωσης

Όσον αφορά στην εμπειρία από τη συμμετοχή ειδικότερα στην ηλεκτρονική/εξ αποστάσεως επιμόρφωση η αντίδρασή τους είναι επίσης ιδιαίτερα θετική. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμμετοχή τους συνέβαλε από «πολύ» (32%) έως «πάρα πολύ» (36%) στην περαιτέρω εξοικείωση και ενασχόλησή τους με εφαρμογές των ΤΠΕ. Οι αντιδράσεις όμως στις επόμενες ερωτήσεις αναδεικνύουν το μεγαλύτερο ίσως πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Η συντριπτική πλειοψηφία (σωρευτικά 93,5%) εξοικονόμησε χρόνο, με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε σχέση με την ενδεχόμενη παρακολούθηση του σεμιναρίου σε κάποια συμβατική αίθουσα, που απαιτεί μετακινήσεις και σπατάλη χρόνου. Τα εξ αποστάσεως σεμινάρια φαίνεται ακόμη να συμβάλλουν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» στην ευελιξία και στην ευκολία παρακολούθησης από απόσταση (90,4%). Επίσης, αποτιμούν πολύ θετικά το γεγονός ότι δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (88,2%) να μπορούν να επιμορφώνονται και να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ακόμη και μετά το πέρας της εκπαίδευσής τους μέσα από την ψηφιακή βιβλιοθήκη ενημερωτικού/επιμορφωτικού υλικού (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Αξιολόγηση της διαδικασίας εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Αξιολόγηση της διαδικασίας	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εξοικείωση με τις ΤΠΕ	115 10,8%	207 19,4%	344 32,2%	392 36,7%
Περαιτέρω ενασχόληση με τον η/υ και το διαδίκτυο	145 13,6%	227 21,3%	337 31,6%	346 32,4%
Εξοικονόμηση χρόνου	14 1,3%	50 4,7%	198 18,5%	801 75,0%
Ευελιξία παρακολούθησης από απόσταση	14 1,3%	50 4,7%	196 18,4%	769 72,0%
Δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης σε υλικό	19 1,8%	51 4,8%	195 18,3%	740 69,3%

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου επιμόρφωσης και εδώ οι αξιολογήσεις είναι πολύ υψηλές, καθώς το 90,6% επί του συνόλου των ερωτώμενων θεωρεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» χρήσιμη και λειτουργική την πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ το 86,2% αποτιμά ανάλογα την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν πολύ θετικά τη χρησιμότητα της εναρκτήριας διά ζώσης συνάντησης σε ποσοστό 74,6%, ενώ ακόμη θετικότερα αποτιμούν τη χρησιμότητα της τελικής διά ζώσης συνάντησης (78,3%). Τέλος, η επιλογή του να εκτείνεται το επιμορφωτικό σεμινάριο σε μια συνολική διάρκεια έξι εβδομάδων αποτιμάται από «πολύ» έως «πάρα πολύ» εύστοχη από ένα ποσοστό 78,3% των συμμετεχόντων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Χρησιμότητα/λειτουργικότητα μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Χρησιμότητα μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σύγχρονη πλατφόρμα	13 1,2%	77 7,2%	310 29,0%	658 61,6%
Ασύγχρονη πλατφόρμα	15 1,4%	95 8,9%	319 29,9%	601 56,3%
Εναρκτήρια συνάντηση	42 3,9%	151 14,1%	283 26,5%	514 48,1%
Τελική συνάντηση	30 2,8%	105 9,8%	275 25,7%	562 52,6%
Λειτουργικότητα διάρκειας σεμιναρίου	21 2,0%	165 15,4%	461 43,2%	378 35,4%

Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση

Επιχειρήθηκε επιπλέον στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές συσχετίσεις μεταβλητών μεταξύ τους. Επιχειρήθηκε δηλαδή ο έλεγχος αν και κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αντιδράσεις απέναντι στη διαδικασία και τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής/εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Φαίνεται καταρχάς ότι ο παράγοντας «χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση» διαφοροποιεί τις αντιδράσεις των υποκειμένων σε σχέση με όλες τις μεταβλητές που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο. Εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας και οι συνάδελφοί τους με 15 και άνω χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ότι μέσω της επιμόρφωσης απέκτησαν σε πολύ υψηλό βαθμό περαιτέρω γνώσεις θεωρητικού περιεχομένου χρήσιμες για το αντικείμενό τους ($\chi^2(12) = 9.068$, $p\text{-value} = 0,039$).

Ίδια φαίνεται να είναι η εικόνα που επικρατεί σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας που σχετίζονται με την εξοικονόμηση χρόνου, την ευκολία χρήσης της ασύγχρονης πλατφόρμας επιμόρφωσης, με την αναγκαιότητα ύπαρξης διά ζώσης συναντήσεων, καθώς επίσης και με τη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που υπηρετούν ικανοποιητικό αριθμό ετών στην εκπαίδευση (6-10), αλλά και αυτοί που αριθμούν πάνω από δεκαπέντε χρόνια προϋπηρεσίας, αξιολογούν συνήθως θετικότερα τόσο το περιεχόμενο των σεμιναρίων όσο

και τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας < .05).

Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται λίγα χρόνια στην εκπαίδευση (1-5), αλλά και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών, φαίνεται να θεωρούν πολύ σημαντική τη συμβολή της σύγχρονης πλατφόρμας επιμόρφωσης ($\chi^2(12) = 10.841$, $p\text{-value} = 0,044$) και επενδύουν σε τέτοιες καινοτομίες, λόγω της ευκολίας παρακολούθησης από απόσταση ($\chi^2(12) = 6.469$, $p\text{-value} = 0,047$). Επιπλέον, στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρείται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών που έχουν 6 με 10 χρόνια προϋπηρεσίας όσον αφορά στη δυνατότητα μέσω της εξ αποστάσεως να τους βοηθήσει στην περαιτέρω εξοικείωση με τις ΤΠΕ ($\chi^2(12) = 8.057$, $p\text{-value} = 0,035$) και στην περαιτέρω ενασχόληση με τις διαδικτυακές εφαρμογές ($\chi^2(12) = 5.664$, $p\text{-value} = 0,035$).

Είναι γνωστό από σχετικές έρευνες ότι η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης απαιτεί, τόσο από τους εμπλεκόμενους επιμορφωτές όσο και από τους επιμορφούμενους, να έχουν κάποια σχετική αυτοπεποίθηση και στην ουσία τις γνώσεις και δεξιότητες που χαρακτηρίζονται ως βασικός ψηφιακός γραμματισμός. Διαπιστώνονται όμως πάντα διαφορές ανάμεσα σε πεπειραμένους και άπειρους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο και την έκταση της αξιοποίησής της για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ενώ οι νεότεροι αισθάνονται πιο άνετα και δείχνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με την τεχνολογία, τη χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο για την προετοιμασία τους, σε αντίθεση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς που τη χρησιμοποιούν συγκριτικά περισσότερο στη διδακτική τους πράξη (Dias et al. 2005). Αυτό δείχνει ότι η κατοχή ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων είναι μεν αναγκαία όχι όμως από μόνη της ικανή συνθήκη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Πρέπει να συνοδεύεται και από κατάρτιση και αυτοπεποίθηση σε θέματα διδακτικής (Russell et al. 2003).

Την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως επιμόρφωση φαίνεται να καρπώνονται κατεξοχήν εκπαιδευτικοί που επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό αυτόνομα οργανωμένης μάθησης (με μεγάλη ικανότητα στην αυτορρύθμιση των μαθησιακών δραστηριοτήτων τους) και αναπτυγμένη ικανότητα για αλληλεπίδραση, επικοινωνία και ειδικότερα για συνεργασία (Dias et al. 2005).

Προηγούμενη εμπλοκή σε παρόμοιες μαθησιακές/επιμορφωτικές διαδικασίες φαίνεται να είναι ένας ασφαλής δείκτης πρόγνωσης για επιτυχή συμμετοχή. Φαίνεται επίσης ότι η συμμετοχή περισσότερων του ενός εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο μπορεί να συντελεί στη διατήρηση των κινήτρων για συμμετοχή αλλά και στην αλληλοϋποστήριξη και βοήθεια (Dias et al. 2005).

Στατιστικώς σημαντική διαφορά παρουσιάζουν και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτιμούν θετικότερα τα συγκεκριμένα σεμινάρια από τις υπόλοιπες ειδικότητες εκπαιδευτικών και επίσης φαίνεται να λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτήν την εμπειρία, όπως και πληρέστερη εκπλήρωση των προσδοκιών τους. Ακολουθούν κατά σειρά βαθμού ικανοποίησης οι καθηγητές θεωρητικών επιστημών, θετικών επιστημών, ξένων γλωσσών, οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας < .05).

Και τα επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών, όπως είναι η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος, φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με τον υψηλό βαθμό

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

ικανοποίησης από την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, όπως και με τη θετικότερη στάση αυτών των εκπαιδευτικών απέναντι σε καινοτόμες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Όσον αφορά όμως στην παραδοχή ότι μέσω της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης δίνεται η δυνατότητα επιπλέον εξοικείωσης με τις εφαρμογές των ΤΠΕ και του διαδικτύου, αυτή αντιμετωπίζεται θετικότερα από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο τα βασικά μορφωτικά προσόντα και όχι επιπρόσθετους τίτλους σπουδών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $< .05$).

Τέλος, σημαντικός φαίνεται να είναι ο παράγοντας της γεωγραφικής κατανομής των σεμιναρίων και του τόπου διαμονής των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τα εν λόγω σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί σχολείων που βρίσκονται σε απομακρυσμένες και πολλές φορές δύσκολα προσβάσιμες περιοχές διαπιστώνεται ότι είναι θετικότεροι στην αξιολόγηση αυτών των σεμιναρίων και θεωρούν πολύ πιο σημαντική τη δυνατότητα για εξ αποστάσεως επιμόρφωση, μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας. Επιπλέον, θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεχή διαδικτυακή δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό υλικό ($\chi^2 (48) = 55.414$, $p\text{-value} = 0,044$).

Συμπεράσματα

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι το φύλο δε διαπιστώθηκε να διαφοροποιεί τις αντιδράσεις των εν ενεργεία ελλήνων εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια τάση που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια και καταρρίπτει το στερεότυπο της τεχνοφοβικής στάσης των γυναικών εκπαιδευτικών, που είχε διαμορφωθεί κατά τα πρώτα βήματα της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπίκος 2006). Είναι μάλιστα ενδιαφέρον ότι συχνά κατά τις εναρκτήριες διά ζώσης συναντήσεις γυναίκες κυρίως συνάδελφοι εξέφραζαν αμφιβολίες ή φόβους σχετικά με τη δυνατότητά τους να αξιοποιήσουν απρόσκοπτα την ηλεκτρονική πλατφόρμα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Στην υπέρβαση των εμποδίων συνέβαλε πιθανόν το γεγονός ότι γινόταν πάντα εισαγωγικά επίδειξη του συστήματος, αλλά και προσφερόταν ενημερωτικό υλικό σχετικά με τις τεχνικές προδιαγραφές και τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Έτσι, συνήθως από την πρώτη κιόλας τηλεδιδασκαλία διαπίστωναν ότι οι φόβοι τους ήταν χωρίς λόγο και βέβαια σ' αυτό συνέβαλε αποφασιστικά και η τεχνική υποστήριξη που παρείχε το Τμήμα Πληροφορικής του Α.Π.Θ. Την τεχνοφοβική τους στάση αμφισβητεί βέβαια και το σαφώς υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης. Βέβαια στην άνιση αυτή κατανομή πιθανόν να συμβάλλει και η υποαντιπροσώπηση εκπαιδευτικών των θετικών επιστημών, όπου δεν επικρατεί το γυναικείο φύλο, όπως σε άλλες ειδικότητες. Άλλη εξήγηση για τη μεγαλύτερη συμμετοχή γυναικών συναδέλφων μπορεί να είναι η θεματική των σεμιναρίων. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις ενδιαφέρουν πιθανόν περισσότερο σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους (Altuna & Gök 2010).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερευνητικό εργαλείο αποτιμούν σε απρόσμενα υψηλά ποσοστά πολύ θετικά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε. Διαπιστώθηκε επίσης ότι κάποια χαρακτηριστικά τους συνδέονται με τη θετικότερη ή λιγότερο θετική αποτίμηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Η προθυμία για συμμετοχή σε καινοτομικές εφαρμογές φαίνεται για παράδειγμα να συνδέεται με ένα χαρακτηριστικό των υποκειμένων, που είναι η κατοχή τίτλων σπουδών. Το ποσοστό βέβαια των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχει αυτό το χαρακτηριστικό είναι εμφανώς υψηλότερο από το ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στο γενικότερο πληθυσμό των ελλήνων εκπαιδευτικών. Φαίνεται πάντως να επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας το εύρημα ότι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν παραπέρα σπουδές, τείνουν να είναι και πιο πρόθυμοι για συμμετοχή σε καινοτομικές προσπάθειες αλλά και συνεχή επιμόρφωση και επανεκπαίδευση (Ναθαναήλ 2009).

Η ηλικία, η ειδικότητα και η βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται να είναι χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις αντιδράσεις των υποκειμένων απέναντι σε συγκεκριμένες πτυχές της εφαρμογής που προσφέρθηκε. Δεν μπορεί όμως κάποιος να υποστηρίξει ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ταιριάζει περισσότερο σε συγκεκριμένο προφίλ εκπαιδευτικού, αλλά μάλλον ότι μπορεί να είναι εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των κατηγοριών των εκπαιδευτικών (Danaher & Umar 2010). Διότι η γενική τάση εκ μέρους όλων των κατηγοριών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δείχνει ιδιαίτερα θετική αντίδραση απέναντι στη διαδικασία της εξ αποστάσεως/ηλεκτρονικής επιμόρφωσης.

Φαίνεται επιπλέον να επιβραβεύεται από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών η επιλογή της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης για την προσφορά των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Η εναρκτήρια διά ζώσης συνάντηση αντιμετωπίστηκε ως ιδιαίτερα χρήσιμη για την ενημέρωση των συμμετεχόντων που αφορούσε στο σύστημα και τη διαδικασία επιμόρφωσης. Ενώ, η τελική διά ζώσης συνάντηση ανταποκρινόταν προφανώς στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για ζωντανή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων (Graham 2006, Mouzakis 2008).

Άλλο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου σεμιναρίου επιμόρφωσης ήταν ότι διαρκούσε έξι συνολικά εβδομάδες για κάθε τμήμα και θεματική. Η θετικότερη αντίδραση των υποκειμένων δείχνει να επιβεβαιώνει ευρήματα ανάλογων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν δίνει τον χρόνο στους συμμετέχοντες να μελετούν και να ενημερώνονται, παράλληλα με τη δραστηριοποίησή τους στην τάξη όχι στιγμιαία και «πληθωριστικά», αλλά σταδιακά και σε μια έκταση χρόνου (Ζυγούρης & Μαυροειδής 2011, Avalos 2011). Αυτή η ρύθμιση λειτούργησε ως ευνοϊκή συνθήκη και για την επόμενη επιτυχία του προγράμματος, που ήταν η ομολογημένη δυνατότητα σύζευξης της θεωρίας με την καθημερινή πράξη. Σ' αυτό βέβαια συνετέλεσε και το γεγονός ότι πριν από την έναρξη λάμβανε κάθε επιμορφωτής τη λίστα με τα ονόματα και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως και τα συμπληρωμένα ψηφιακά φύλλα καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών τους. Έτσι, ήταν σε θέση να προσαρμόσει εξ αρχής το προσφερόμενο υλικό και τη θεματική του σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές τους. Μέσα όμως και από τη διαρκή, για έξι εβδομάδες, επικοινωνία με τους επιμορφούμενους είχε τη δυνατότητα για περαιτέρω αναπροσαρμογές και για να λειτουργεί στην ουσία ως εμψυχωτής τους (Moore & Greg 2011).

Το ζητούμενο είναι να δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης και σ' αυτό συντελεί καταρχάς η δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» στην ομάδα του επιμορφωτικού τμήματος, που λειτουργεί για κάποιες εβδομάδες. Ισχύουν επιπλέον και αρχές που διέπουν την αποτελεσματική λειτουργία κάθε ομάδας συναδέλφων που συμμετέχει και σε συμβατική επιμόρφωση, όπως για παράδειγμα η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος με

χιούμορ και χωρίς πολλές τυπικότητες. Προς αυτήν την κατεύθυνση συντελεί και ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων, η παρόθηση για ανάληψη πρωτοβουλιών και η καλλιέργεια ενός συναδελφικού κλίματος αλληλοϋποστήριξης (Dias et al. 2005).

Επιβεβαιώνεται, τέλος, και από τα ευρήματα της παρούσας αποτίμησης ότι το μεγάλο πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι η οικονομία από πολλές απόψεις που επιτυγχάνει, όπως και η ευελιξία ενεργειών ή η δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης στο επιμορφωτικό υλικό που προσφέρει (Δημητριάδης κ.ά. 2008). Αυτά μάλιστα τα πλεονεκτήματα τα καρπώνονται κατεξοχήν εκπαιδευτικοί από δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές (Hardman et al. 2011). Αυτή ίσως ήταν και η πιο συγκινητική πτυχή του προγράμματος, καθώς συνάδελφοι από το Νότιο ή το Βόρειο Αιγαίο σχημάτιζαν μια εικονική τάξη με συναδέλφους από τα ορεινά της Στερεάς Ελλάδας και επί έξι εβδομάδες διδάσκονταν, μελετούσαν και επικοινωνούσαν με κάποιον επιμορφωτή που ίσως βρισκόταν στο σπίτι του στην Αθήνα.

Βιβλιογραφία

- ACSA. (2008). Putting learning back into e-learning: A survey of good practice in e-learning. Australia: ACSA.
- Attwell, G. (2003). *E-learning and small and medium enterprises*. Διαθέσιμο: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=4329&doclng=6. Ανακτήθηκε: 02/22/2011
- Berge, Z.L. (Eds.). (2003). *Planning and managing distance training and education in the corporate sector*, In Handbook of Distance Education. London: Lawrence Erlbaum Associates, 601-613.
- Besag, F. & Levine, L. (1984). *Computer literacy for teachers*. California: SAGE
- Carnoy, M. (2002). Globalisation, development and international knowledge economy. In Istance, D., Schuetze, H.G. & Schuller, T. (Eds.), *International perspectives in lifelong learning: from recurrent education to the knowledge society*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 187-198.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy: reflections on the Internet, business and society*. Oxford: University Press.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Danziger, J. & Grant, R. (2005). *Exploring the corporate benefits and employee adoption of corporate e-learning*. The Crito Cosnsortium.
- Davis, J. (2000). *Traditional vs. on-line learning: it's not an either/or proposition*. Wiley Subscription Services, Inc., A Wiley Company.
- Δημητριάδης, Σ. κ. ά. (2008). *Ευέλικτη μάθηση με χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Dias, P., Gomes, M.J. & Dias, A.A. (2005). In-service training: e-learning as a new and promising approach. *Interactive Educational Multimedia*, 11, 89-103.
- Diaz, L.A. & Entonado, L.B. (2009). Are the functions of teachers in e-learning and face-to-face learning environments really different? *Educational Technology & Society*, 12 (4), 331-343.

- Driscoll, M. (2002). *Web-based training: creating e-learning experiences*. San Fransisco: Jossey-Bass/ Pfeiffer.
- European Commission (2006). *Information society and education: linking European policies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ζγούβα, Α. (2013). *Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εργαζομένων στα ελληνικά τραπεζικά ιδρύματα: παράγοντες αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: concepts and practice*. Great Britain: Sage Publications.
- Jung, I. (2001). Issues and challenges of providing online in-service teacher training: Korea's experience. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2 (1), 28-37.
- Καμπουράκης, Γ & Λουκής, Ε. (2006). *Ηλεκτρονική μάθηση*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καρακύριος, Χ. & Κέκκερης, Γ. (2009). Αξιολόγηση του online μαθήματος «Εκπαιδευτικό Λογισμικό». Στο Πολίτης, Π. (Επιμ.), *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διαθέσιμο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24.
- Καρατάσιος, Γ. & Μιχαηλίδης, Ν. (2009). Η συμβολή της τηλεκπαίδευσης στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 11, 3-26
- Kastis, N. (2007). Observing the e-learning phenomenon: the case of school education. Analysing the transformative innovation of e-learning. *eLearning Papers*, 1 (4), May 2007, 1-7.
- Καυάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων: γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge Falmer.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-35.
- Lanvin, B., & Passman, P. (2008). *Building e-skills for the information age. The Global Information Technology Report 2007-2008*. 2008 World Economic Forum. Διαθέσιμο: <http://www.insead.edu/facultyresearch/centres/elab/research/>.
- Liaw, S., Huang, H. & Chen, G. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers and Education*, 49 (4), 1080.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view* (2nd ed.) Belmont: Wadsworth.
- Moshinskie, J. (Eds.) (2002). *How to keep e-learners from e-scaping*. In The ASTD e-learning handbook: best practices, strategies and case studies for an emerging field. New York: McGraw-Hill, 218-233.
- Μπίκος, Κ. (2003). Ψυχολογικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Στο Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), *Οι φυσικές επιστήμες και οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα, 231-240.
- Μπίκος, Κ. (2006). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη γενική εκπαίδευση*. (2^η έκδ.) Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Μπίκος, Κ. (2011). Νέες Τεχνολογίες και διά βίου Εκπαίδευση. Στο Β. Δαγδιλέλης & Μ. Πλατσίδου (Επιμ.), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσió της*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 107-116.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Muilenburg, L. & Berge, Z. (2005). Student barriers to online learning: a factor analytic study. *Distance Education*, 26 (1), 29-48.
- Mungania, P. (2004). Employees' perceptions of barriers in e-learning: the relationship among barriers, demographics and e-learning self-efficacy. University of Louisville, University of Louisville. *ProQuest Dissertations & Theses*.
- Murray, D. (2001). *E-learning for the workplace: creating Canada's lifelong learners*. The Conference Board of Canada.
- North American Resource Center for Child Welfare (NARCCW) (2002). Trainer Competencies - Rev. 2/02. © Institute for Human Services/NARCCW.
- Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή Ελλάδος (2002). *Γνώμη 85: νέες γνώσεις- νέες απασχολήσεις- τα αποτελέσματα των νέων τεχνολογιών*.
- Page, K. (2006). *A preliminary study on the current state of e-learning in lifelong learning*. CEDEFOP.
- Παπαϊωάννου, Ε. (2006). Εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση της τηλε-κατάρτισης: μια λύση για τις νησιωτικές περιοχές. *Καταρτίζεις*, 12, 14-16.
- Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.) (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 11-21
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: ολική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Rosenberg, M.J. (2001). *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. NY: McGraw-Hill.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: implications for pre-service and in-service teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54, 297-310.
- Sharma, R. & Juwah, Ch. (2006). Developing competencies for online and distance education teaching. In Ch. Juwah (Eds.), *Interactions in online education. Implications for theory and practice*. London and N. York: Routledge 228-251.
- Simmons, D.E. (Eds.). (2003). E-learning: adoption rates and barriers. In *The ASTD e-learning handbook: best practices, strategies and case studies from an emerging field*. McGraw-Hill, 19-22.
- Smart, K. & Cappel, J. (2006). Students' perceptions of online learning: a comparative study. *Journal of Information Technology Education*, 5, 201-219.
- Stefanov, K., Naskinova, I. & Nikolov, R. (2007). ICT-enhanced teacher training for lifelong competence development. Διαθέσιμο: <http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/973>. Ανακτήθηκε: 20/5/2013.
- Taylor, J. (1999). *Distance education: the fifth generation*. 19tICDE World Conference on open learning and distance education- the new educational frontier: teaching and training in a networked world. Vienna.
- UNESCO. (2002). *Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations*. Paris: UNESCO.
- Urdan, T.A., & Weggen, C.C. (2000). Corporate e-learning: exploring a new frontier. WR Hambrecht+Co.

- Valiathan, P. (2002). *Blended learning models*. Διαθέσιμο: http://www.astd.org/LC/2002/0802_valiathan.htm. Ανακτήθηκε: 01/26/2011
- Voci, E., & Young, K. (2001). Blended learning working in a leadership development programme. *Industrial and Commercial Training*, 33 (5), 157-160.
- Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 411-419.
- Welsh, E. T. et al. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7 (4), 245-258.
- Wong, D. (2007). *A critical literature review on e-learning limitations*. Διαθέσιμο: <http://www.ucsi.edu.my/cervie/ijasa/volume2/pdf/08H.pdf>. Ανακτήθηκε: 4/20/2011.
- Zhang, D., & Nunamaker, J.F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontiers*, 5 (2), 207-218.
- Zhang, D. et al. (2004). Can e-learning replace classroom learning? *Communications of the ACM*, 47 (5), 75-79.

Παράρτημα Ι



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



Η Πράξη "Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλινοστώντων Μαθητών" υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση" και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους

Δράση: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
Υποδράση: εξ αποστάσεως επιμόρφωση, Επιστ. υπεύθυνος: Κωνσταντίνος Μπίκος

Φύλλο αξιολόγησης εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων

Προσωπικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων/ ουσών

1. Άνδρας Γυναίκα

2. Χρόνια Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση:
1-5 6-10 11-15 Άνω των 15

3. Ειδικότητα: Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Νηπιαγωγός

Δάσκαλος/α

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

Εκπαιδευτικός θεωρητικών επιστημών

Εκπαιδευτικός θετικών επιστημών

Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών

Άλλης ειδικότητας:

4. Κατοχή τίτλων σπουδών

Δεύτερο πτυχίο

Μετεκπαίδευση

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Επιστημονικό περιεχόμενο σεμιναρίου

1. Το σεμινάριο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου (Κυκλώστε παρακαλώ αυτό που ισχύει
1: ελάχιστα, 2: αρκετά, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ)

1 2 3 4

Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

2. Ποιες από τις αρχικές προσδοκίες σας επιβεβαιώθηκαν από την παρακολούθηση του σεμιναρίου της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης;

(1: ελάχιστα, 2: αρκετά, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ)

Διεύρυνση θεωρητικής κατάρτισης σε σχέση με το ειδικότερο θέμα του σεμιναρίου 1 2 3 4

Δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, επίλυσης αποριών και σχετικών προβληματισμών 1 2 3 4

Διεύρυνση δυνατοτήτων για πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη 1 2 3 4

3. Σε ποιο βαθμό πέτυχε το σεμινάριο τη σύνδεση θεωρίας και πράξης; 1 2 3 4

4. Πόσο χρήσιμες ήταν οι δραστηριότητες που σας ανατέθηκαν; 1 2 3 4

5. Κρίνετε ότι ο επιμορφωτής/η επιμορφώτρια ανταποκρίθηκε: Σε επίπεδο επιστημονικών γνώσεων 1 2 3 4

Σε επίπεδο επικοινωνίας με τους επιμορφούμενους 1 2 3 4

Η διαδικασία του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού σεμιναρίου

1. Πόσο θετική κρίνετε την εμπειρία σας από τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης; (1: ελάχιστα, 2: αρκετά, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ) 1 2 3 4

2. Η παρακολούθηση μέσω ειδικής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης συνέβαλε: (1: ελάχιστα, 2: αρκετά, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ)

Στην εξοικείωση με τα προγράμματα και τις εφαρμογές του η/υ 1 2 3 4

Στην περαιτέρω ενασχόληση με εφαρμογές του η/υ και του Διαδικτύου 1 2 3 4

Στην εξοικονόμηση χρόνου 1 2 3 4

Στην ευκολία/ ευελιξία παρακολούθησης από απόσταση 1 2 3 4

Στη δυνατότητα για συνεχή πρόσβαση στο υλικό του σεμιναρίου 1 2 3 4

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

3. Πόσο εύκολη ήταν στη χρήση της η πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης;
Η σύγχρονη για τηλεδιδασκαλία
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
- Η ασύγχρονη για αυτόνομα οργανωμένη μάθηση
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
4. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε την αρχική δια ζώσης συνάντηση;
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
5. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε την τελική δια ζώσης συνάντηση;
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
6. Πόσο λειτουργική θεωρείτε την επιλογή που έγινε να διαρκεί το εξ αποστάσεως σεμινάριο συνολικά έξι εβδομάδες; (δύο δια ζώσης συναντήσεις και τέσσερις τηλεδιδασκαλίες)
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|

Έχετε να αντιπροτείνετε κάτι άλλο;

.....
.....

7. Αυτό που με δυσκόλεψε, σχετικά με την πλατφόρμα, ήταν:

.....
.....

8. Προτάσεις βελτίωσης του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού σεμιναρίου και σχόλια:

.....
.....

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας