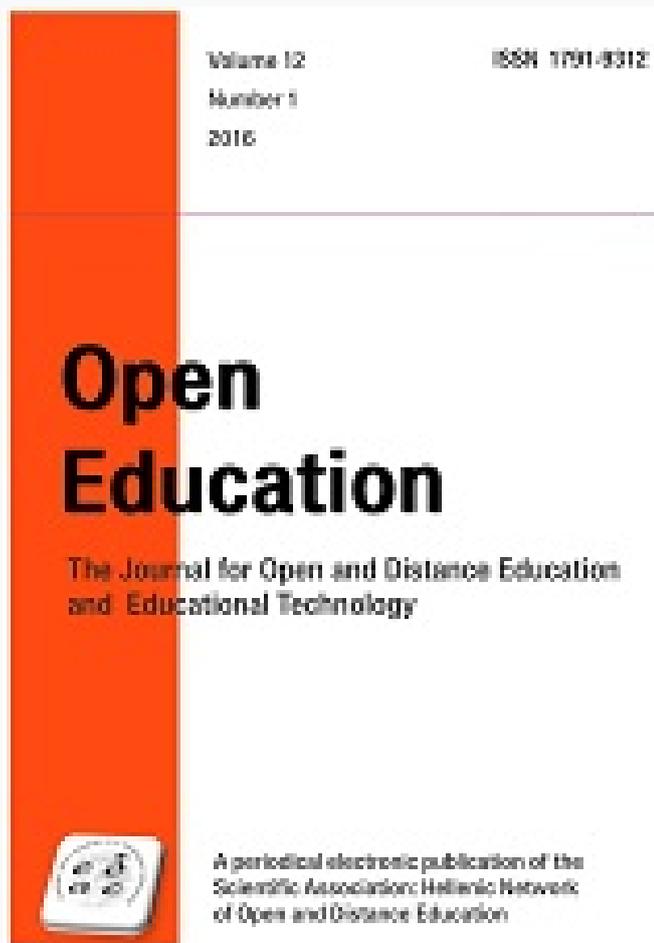


Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2016)



Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη

Θεοδόσης Αναστασιάδης, Ευαγγελία Μανούσου

doi: [10.12681/jode.10240](https://doi.org/10.12681/jode.10240)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη

Program planning specifications of professional development from distance for minority school teachers in Thrace

Θεοδόσης Αναστασιάδης
Εκπαιδευτικός
thanasta27@yahoo.gr

Ευαγγελία Μανούσου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
gellym@gmail.com

Abstract

Being a current issue, the discussion on further education and professional development of teachers is connected with delimitations that concern the quality and effectiveness of school system. In the case of minority schools in Thrace, however, this cannot be applied regardless of the political frame, which decisively affects the total of educational matters and interventions. This specific treaty is characterized by peculiarities and oddities which find teachers usually unprepared, due to a lack of the suitable structures and supportive mechanisms of their work.

This paper investigates the possibility of exploitation of distance further education, aiming at the formulation of specifications and a proposal planning for the support of teacher's professional development who offers their services in minority schools in Thrace. In this direction, there is a presentation of the results of a qualitative research, with regard to the needs of further education, the attitudes toward the distance education method and the preferences on the form and organization of corresponding programs. Based on the results that came up, the principles and properties of distance and adult education, the experiences and program evaluation applied globally, an alternative way of planning is proposed with reference to the implementation of distance further education in the particular group- target. It is supported that a hybrid/mixed educational model can constitute the base for the application of a program that will support their continuous professional development.

Περίληψη

Πάντοτε επίκαιρη, η συζήτηση για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνδέεται με οριοθετήσεις που αφορούν στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος. Στην περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, ωστόσο, δεν μπορεί να διεξαχθεί ανεξάρτητα από το πολιτικό πλαίσιο, το οποίο επιδρά καθοριστικά στο σύνολο των εκπαιδευτικών θεμάτων και παρεμβάσεων. Η συγκεκριμένη συνθήκη, χαρακτηρίζεται από ιδιοτυπίες και ιδιαιτερότητες, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται, συνήθως, απροετοίμαστοι καθώς εκλείπουν οι κατάλληλες δομές και μηχανισμοί υποστήριξης του έργου τους.

Η εργασία διερευνά τη δυνατότητα αξιοποίησης της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, στοχεύοντας στη διαμόρφωση των προδιαγραφών και στο σχεδιασμό μιας πρότασης για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που

υπηρετούν στα σχολεία της μειονότητας στη Θράκη. Στην κατεύθυνση αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας ποιοτικού χαρακτήρα, σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης, τις στάσεις απέναντι στη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση και τις προτιμήσεις για τη μορφή και οργάνωση αντίστοιχων προγραμμάτων. Με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν, τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως και της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις εμπειρίες και την αξιολόγηση προγραμμάτων που υλοποιούνται διεθνώς, προτείνεται ένας εναλλακτικός τρόπος σχεδιασμού για την υλοποίηση της από απόσταση επιμόρφωσης στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Υποστηρίζεται πως ένα υβριδικό/μεικτό εκπαιδευτικό μοντέλο, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την εφαρμογή προγράμματος που θα υποστηρίξει τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, μειονοτική εκπαίδευση, υβριδικό μοντέλο επιμόρφωσης.

Εισαγωγή. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση θεωρείται μία από τις κύριες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας του σχολείου, μοχλός ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και αναβάθμισης του επαγγελματισμού των ίδιων των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999), αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ως ευρύτερης διαδικασίας μάθησης, ταυτίζεται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, με την επιθυμία του να κάνει καλύτερα, πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του. Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, αναπτύσσονται επαγγελματικά, όταν έχουν τη δυνατότητα να πειραματίζονται δημιουργικά στην αίθουσα διδασκαλίας, όταν λειτουργούν σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασιών, όταν υιοθετούν ερευνητική στάση σχετικά με τη δική τους πρακτική. Εξάλλου, στις μέρες μας οι επιστημονικές εξελίξεις, οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές, απαιτούν από αυτούς να ενημερώνονται συστηματικά και να συμμετέχουν σε διαδικασίες προσωπικής και επαγγελματικής ευαισθητοποίησης.

Ωστόσο, αν και η επιμόρφωση απαιτείται ως θεσμός υποστήριξης παρεμβάσεων και καινοτομιών, συνήθως λειτουργεί ως μηχανισμός προώθησης των επιλογών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της καθημερινής σχολικής πράξης: τα μέτρα που επιβάλλονται ή οι πρακτικές που υιοθετούνται, ασκούν μια συγκεκριμένη μορφή ελέγχου..., στο είδος της επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθούμε (Μαυρογιώργος, 1999). Η κριτική εντοπίζεται στην έλλειψη συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα στάδια εκδίπλωσης ενός προγράμματος και ανάλυσης των αναγκών τους, πεδία που αναγνωρίζονται διεθνώς, ως προϋποθέσεις για το σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων (Βεργίδης & Καραλής, 2008, Κόκκος, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η συζήτηση για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κινείται προς τη διαμόρφωση σύγχρονων δομών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Μπαγάκης, 2005). Έτσι, προτείνονται μοντέλα που διευκολύνουν το συνδυασμό της καθημερινής εργασίας με τη μάθηση, απομακρύνονται από το συνήθη «παιδαγωγισμό», ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή στις σχετικές διαδικασίες, μεταθέτοντας την ευθύνη στα ίδια τα υποκείμενα, έχουν συνέχεια και βάθος χρόνου, ανταποκρίνονται στις εξειδικευμένες επαγγελματικές ανάγκες και υλοποιούνται μέσα από ευέλικτες

μορφές, όπως η έρευνα δράσης (Carr & Kemmis, 2000), η εκπαίδευση από απόσταση (Λιοναράκης, 2001, 2005).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση: προτάσεις εφαρμογής

Η εκπαίδευση από απόσταση περιγράφεται ως ένα σύστημα, μια εκπαιδευτική μέθοδος. Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί την κατοικία του ως χώρο μάθησης και να μελετά με το δικό του ρυθμό, υποστηριζόμενος από ειδικά σχεδιασμένο υλικό και καθηγητές- συμβούλους. Στη βιβλιογραφία αποτυπώνεται πλήθος προσεγγίσεων και οριοθετήσεων (Keegan, 2000, Γκίοςος κ. συν., 2008, Holmberg, 1977, ό. αναφ., στο Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998, Garrison, 2000, Moore & Kearsley, 1996). Ο Λιοναράκης, την ορίζει ως πολυμορφική εκπαίδευση,

- που διαφοροποιείται ποιοτικά αναφορικά με τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία που χρησιμοποιεί και συνίσταται στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών μάθησης και διδασκαλίας,
- που διδάσκει και ενεργοποιεί τον εκπαιδευόμενο πώς να μαθαίνει μόνος του και να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευερετική πορεία αυτομάθησης- γνώσης.

Παράλληλα, απαριθμεί δέκα κριτήρια για την εφαρμογή ενός μοντέλου εκπαίδευσης από απόσταση: μαθητής, δάσκαλος, μάθηση, διδασκαλία, επικοινωνία, διδακτικό υλικό, τόπος, χρόνος, φορέας, αξιολόγηση (Λιοναράκης, 2005). Αναμφίβολα, η εισαγωγή τέτοιων καινοτόμων προτύπων, προϋποθέτει ένα διαφορετικό σχεδιασμό, αφού, «τα νέα δεδομένα της εξ αποστάσεως πρακτικής, φέρνουν μια σειρά από αλλαγές ρόλων και μεθοδολογιών ... Η διδακτική αλλάζει χέρια και προσανατολισμό και από την ευθύνη του διδάσκοντα περνά στη σφαίρα ευθύνης του διδακτικού υλικού ... Η ευθύνη του διδάσκοντα ως προς τη διδακτική περιορίζεται τυπικά, αλλά αναβαθμίζεται η εμπλοκή του σε ρόλο συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό... Διατηρεί έναν διαφορετικό, μειωμένο, αλλά ανανεωμένο διδακτικό ρόλο και δραστηριοποιείται στο να υποστηρίζει ένα δομημένο διδακτικό υλικό ...» (Λιοναράκης, 2001).

Τα ερευνητικά ευρήματα και η διεθνής εμπειρία συντείνουν στις δυνατότητες επέκτασης της εξ αποστάσεως μεθόδου. Σύμφωνα με τους Perraton (1993), Robinson & Latchem (2003), που την προτείνουν ως επιλογή για την επαγγελματική ανάπτυξη, η εκπαίδευση από απόσταση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και οικονομικά, συμπληρώνοντας την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ο Ανδρέου (2001), υποστηρίζοντας ότι η υιοθέτησή της, δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερη δυναμική, συνοψίζει τις οργανωτικές μορφές που μπορεί να λάβει: κύκλοι επιμορφωτικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ανάπτυξή της σε μέσης διάρκειας (εξαμηνιαίων) ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων από τους φορείς επιμόρφωσης, ένταξή της ως συμπληρωματικής μορφής σε μεγάλης διάρκειας προγράμματα που εκτελούν επιμορφωτικοί φορείς- Α.Ε.Ι., οργάνωση ενδοϋπηρεσιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων για ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικών. Η Βασιλού- Παπαγεωργίου (2003), εκτιμά πως υπάρχουν δύο δυνατότητες: είτε προγράμματα που προσφέρονται από οργανισμό εξειδικευμένο στην παροχή εκπαίδευσης από απόσταση είτε από τους υπάρχοντες φορείς επιμόρφωσης, αφού προηγηθούν οι σχετικές προσαρμογές. Σύμφωνα με τους Παπαδάκη κ. συν., (2003), η εξ αποστάσεως επιμόρφωση μπορεί να εφαρμοστεί ως:

- **Αυτο-επιμόρφωση**, πρόσβαση, αναζήτηση και ανάκτηση σε ειδικά σχεδιασμένο επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό,
- **Καθοδηγούμενη αυτο-επιμόρφωση**, με χρονοδιάγραμμα επικοινωνίας με τον επιμορφωτή, είτε με φυσική παρουσία σε ομαδικές συναντήσεις είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω σύγχρονων συναντήσεων,

- **Συνεργατική επιμόρφωση**, σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, με συμμετοχή σε θεματικούς κύκλους συζητήσεων και εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών δημιουργεί νέα δεδομένα στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Αναστασιάδης, 2006). Η βασική κατηγοριοποίηση μοντέλων εκπαίδευσης από απόσταση, με την αξιοποίηση των *πτε*, σχετίζεται με τον παράγοντα χρόνο και τον τρόπο αλληλεπίδρασης καθηγητή και εκπαιδευομένων και αφορά στη *σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση*. Η πρώτη απαιτεί από το διδασκόμενο να συμμετέχει σε κάποιας μορφής εκπαιδευτική διεργασία σε προκαθορισμένο πραγματικό χρόνο και πιθανώς, τόπο. Το μοντέλο βασίζεται στην παρουσίαση του θέματος από μέρους του εκπαιδευτή, στη δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων και λήψης απαντήσεων (υπηρεσίες γραπτών μηνυμάτων, chat, τηλεδιάσκεψη). Μέσα από αυτή τη διαδραστική επικοινωνία δημιουργείται η ηλεκτρονική ή εικονική τάξη. Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση δεν απαιτεί ταυτόχρονη συμμετοχή, προσφέροντας έτσι περισσότερη αυτονομία. Το μοντέλο χρησιμοποιεί όλα τα μέσα παρουσίασης της ηλεκτρονικής πληροφορίας, ανάλογα με τις διαθέσιμες δυνατότητες (e- mail, ομάδες συζήτησης, πίνακες ανακοινώσεων). Οι εκπαιδευόμενοι μελετούν ειδικά διαμορφωμένο υλικό και επικοινωνούν με τον εκπαιδευτή ώστε να εκφράσουν απορίες, να πάρουν απαντήσεις, να υποβάλλουν εργασίες.

Παράλληλα, κάνουν την εμφάνισή τους διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται σε ένα μοντέλο που ονομάζεται υβριδικό ή μικτό, με το οποίο περιγράφονται μορφές εκπαίδευσης που συνδυάζουν δραστηριότητες που υλοποιούνται στους παραδοσιακούς χώρους διδασκαλίας, με δραστηριότητες εξ αποστάσεως- με την αξιοποίηση του διαδικτύου (Δημητριάδης & Λιώτσιος, 2005). Η υβριδική σχεδίαση, προσφέρει ένα ιδανικό περιβάλλον για τη βαθμιαία εισαγωγή των εκπαιδευομένων στις ρυθμίσεις και δεξιότητες που απαιτούν οι δραστηριότητες τηλεεκπαίδευσης.

Η έρευνα για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διεθνή παραδείγματα και εφαρμογές

Διεθνώς, διαφορετικά μοντέλα και τεχνολογίες της εκπαίδευσης από απόσταση υποστηρίζουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξή τους εγγράφεται σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικο- οικονομικό περιβάλλον. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπου είναι περιορισμένη η πρόσβαση στην υποδομή τεχνολογίας, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση εφαρμόζεται σε μακράς διάρκειας προγράμματα (Moore & Tait (2002). Οι περισσότερες περιπτώσεις στηρίζονται σε ένα-δύο μέσα (ραδιόφωνο, τηλεόραση, τυπωμένη ύλη), συν τις πρόσωπο με πρόσωπο συνεδριάσεις. Στην Ινδία, το πρόγραμμα *certificate in guidance* επεκτείνει τις γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες των δασκάλων, ωστόσο ο φόρτος των απαιτήσεων μελέτης και των γενικότερων υποχρεώσεων, αυξάνει τα ποσοστά εγκατάλειψης (Perraton κ. συν., 2001). Στη Βραζιλία το *Proformacao*, προσφέρει εξ αποστάσεως κατάρτιση σε εκπαιδευτικούς που έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση, αλλά δεν έχουν καμία πιστοποίηση διδασκαλίας (Bof, 2004). Στην Κίνα (*EU- China Gansu Basic Education Project*), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι νέες τεχνολογίες βελτίωσαν την πρόσβαση, τη δικαιοσύνη και την ποιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, αγροτικών περιοχών, βοηθώντας τους να αναπτύξουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Robinson (2008). Στο πανεπιστήμιο της Μποτσουάνα, αναπτύχθηκε το *inset programme for science teacher*, στη βάση μικτής, συνδυασμένης μάθησης, ωστόσο, συνάντησε δυσκολίες που οφείλονται στους περιορισμούς των εργασιακών χώρων, στην έλλειψη συνεχούς υποστήριξης και στην ανεπαρκή πρόσβαση στο διαδίκτυο (Boitshwarelo, 2009). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον

παρουσιάζει η περίπτωση της Κορέας, που για να καλύψει την ανάγκη για ευέλικτη κατάρτιση εκπαιδευτικών, δημιούργησε το *Cyber Teacher Training Center* (Jung, 2001). Στις Η.Π.Α., με τη χρηματοδότηση του γραφείου εκπαίδευσης της Ν.Α.Σ.Α. και του προγράμματος *σχολεία εξερευνητών*, το δορυφορικό εργαστήρι δημιούργησε μια σειρά σύντομων, ζωντανών και σε απευθείας σύνδεση, διαλογικών μαθημάτων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποίηση από την άμεση ανατροφοδότηση και την ευελιξία στη δομή του προγράμματος, τη σχετικότητα των μαθημάτων με την εργασία στο σχολείο, θεωρώντας ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Maffero κ. συν., 2010).

Στην Ελλάδα, ο σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων από απόσταση, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης. Ενδεικτική περίπτωση, το σχέδιο «Δίας», που στόχευε στην ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την κατάρτιση από απόσταση εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων (Αποστολάκης κ. συν., 2008). Στην περίπτωση του «Δία», επιχειρείται η εφαρμογή προηγμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, πακέτων λογισμικού, που υποστηρίζουν την παρουσίαση και παράδοση μαθημάτων και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων. Στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, το έργο Παιδεία Ομογενών αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιοποίησης των τ.π.ε. Το μοντέλο υποστηρίζει το συνδυασμό τεχνολογιών σύγχρονης (τηλεδιασκέψεις) και ασύγχρονης εκπαίδευσης (διαδικτυακή πλατφόρμα), που δημιουργεί τις συνθήκες για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης επιμορφωτικής πρότασης (Αναστασιάδης, 2006α). Αντίστοιχα προγράμματα από απόσταση περιγράφουν οι Κιουλιάνης (2008), Μουζάκης κ. συν. (2009). Επιμορφωτική παρέμβαση υβριδικού χαρακτήρα, που συνδυάζει παραδοσιακές συναντήσεις και ασύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εξ αποστάσεως, μέσω ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος (B.S.C.W.), υλοποιείται στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός» (Παρασκευάς κ. συν., 2001, Παρασκευάς & Ψύλλος, 2009). Σε αρκετές περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συγκροτούν ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, δηλ., δικτυακές τοποθεσίες, όπου επικοινωνούν, συνεργάζονται και τελικώς, οικοδομούν τη γνώση (Palloff & Pratt, 1999, Αντωνίου, 2008, Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2004).

Η επισκόπηση αναδεικνύει τα περιθώρια ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στις μεθοδολογίες υλοποίησης των προγραμμάτων. Οι σύγχρονες τεχνολογίες που σχετίζονται με το διαδίκτυο, παρέχουν ποικίλες δυνατότητες. Η επιμόρφωση γίνεται μέσα από ειδικά διαμορφωμένους τόπους, ενώ η επικοινωνία διεξάγεται με ασύγχρονο ή σύγχρονο τρόπο. Τα ερευνητικά δεδομένα αποτυπώνουν σκεπτικισμό στη χρήση των Η/Υ και την απουσία προσωπικών επαφών (Μαυροειδής & Φλωρίδης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με την επιθυμία να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, ωστόσο περιορίζονται σε ευκαιριακή χρήση για ανταλλαγή απόψεων και την άντληση αυθεντικού υλικού από το διαδίκτυο (Broady- Ortmann, 2002). Η στάση τους πάντως, στην προοπτική συμμετοχής σε ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης (Βασάλα & Μότσιοι, 2007, Μπράτιτσης κ. συν., 2003) και μετεκπαίδευσης (Αβραάμ & Μαυροειδής, 2001), παρά τις περιορισμένες εμπειρίες, είναι θετική, προτιμούν όμως, μικτές μεθόδους (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης.

Η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιότυπη συνθήκη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου τέμνονται εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις (Ανδρούσου, 2005: 17). Η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων στην περιοχή διέπεται από ένα ιδιαίτερο νομικό καθεστώς, προϊόν διεθνών

συμβάσεων που έχουν αφετηρία τη *συνθήκη της Λοζάνης*, το 1923 (Τσιτσελίκης, 2003). Η εκπαίδευση για τη μουσουλμανική μειονότητα παρέχεται σε ξεχωριστά σχολεία, που απευθύνονται σε μειονοτικούς μαθητές και λειτουργούν με δίγλωσσο πρόγραμμα (μαθήματα μοιρασμένα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα). Το εκπαιδευτικό πρόβλημα της μειονότητας είναι μεγάλο. Το γενικό μορφωτικό επίπεδο των μελών της είναι χαμηλό και το επίπεδο της ελληνομάθειας ανεπαρκές για τη σχολική εξέλιξη. Σημαντικό ποσοστό μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο, γεγονός για το οποίο ευθύνεται η ταξικά καθορισμένη απόσταση που χωρίζει τα παιδιά της μειονότητας από τη σχολική κουλτούρα, που γίνεται ακόμη μεγαλύτερη λόγω της διαφορετικής γλώσσας και ταυτότητας (Ασκούνη, 2006). Το εκπαιδευτικό πρόβλημα έχει εμφανείς παιδαγωγικές διαστάσεις: το διχοτομημένο αναλυτικό πρόγραμμα, τα ακατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές βιβλία και ο τρόπος διδασκαλίας των ελληνικών, η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη συνθήκη, η απουσία γνώσεων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης, αναστέλλουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Αυτές ωστόσο, είναι οι ορατές πλευρές του ζητήματος. Η αλήθεια είναι, πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ουδέποτε καθορίστηκαν με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού. Η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο διαρκούς πολιτικής αντιπαράθεσης για τον έλεγχο της μειονότητας. Όπως σχολιάζει ο ειδικός σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης Jim Cummins η ειρωνεία είναι ότι στη Θράκη η εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας είναι δίγλωσση επί 70 χρόνια, πράγμα που αναδεικνύει ότι η γλώσσα διδασκαλίας είναι μόνο επιφανόμενο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 21). Στη δεκαετία του 90, η πολιτική του ελληνικού κράτους κινείται στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης. Ανάμεσα στα μέτρα που αλλάζουν τα δεδομένα είναι η ρύθμιση της ποσόστωσης, που ανοίγει το δρόμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μέλη της μειονότητας. Αποτέλεσμα της απόφασης, η σημαντική αύξηση του αριθμού των μειονοτικών μαθητών στο γυμνάσιο, που συνοδεύεται από τη στροφή προς την ελληνόγλωσση δημόσια εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006).

Στο πλαίσιο των αλλαγών, εντάσσεται η προσπάθεια βελτίωσης της μειονοτικής εκπαίδευσης μέσα από το «πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων» (ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1997- 2008), που είχε στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας και το άνοιγμα του δρόμου για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη. Άξονες του προγράμματος, ήταν η παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα βιβλία και στις παιδαγωγικές μεθόδους που αυτά εισηγούνταν. Οι αντιδράσεις των τελευταίων υπήρξαν έντονες, αν και εν πολλοίς, αναμενόμενες: κάθε παρόμοια αλλαγή, βιώνεται ως απειλή της επαγγελματικής τους ταυτότητας και αμφισβήτηση των δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει για να διαχειριστούν τη σχολική τάξη (Ανδρούσου, 2005: 27, 32). Οι υπεύθυνοι του προγράμματος αποτιμούν ως σχετικά περιορισμένη την επιτυχία της επιμόρφωσης σε σχέση με την ποσότητα της εργασίας που επενδύθηκε (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 42, 53).

Η εμπειρική έρευνα: Μεθοδολογικά ζητήματα

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης της εκπαίδευσης από απόσταση και η διαμόρφωση των προδιαγραφών για το σχεδιασμό αντίστοιχου προγράμματος επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι,

- ✓ Ποιες είναι οι προδιαγραφές ενός αποτελεσματικού μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων;
- ✓ Ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και πώς αυτές μπορούν να καλυφθούν με εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- ✓ Ποιες είναι οι εμπειρίες και στάσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση από απόσταση;

Η απάντηση των ερωτημάτων επιχειρείται στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας, με συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνει στο πραγματικό περιβάλλον και επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2008). Η συγκεκριμένη επιλογή θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη για να διερευνηθεί το νόημα που τα ίδια τα άτομα αποδίδουν στις εκπαιδευτικές επιλογές τους. Στην κατεύθυνση αυτή, αξιοποιήθηκαν δύο μεθοδολογικά εργαλεία: ατομικές, ημι-δομημένες συνεντεύξεις, καθώς και συζήτηση με ομάδα εστίασης (focus group interview), ώστε να υπάρξει τριγωνοποίηση, που ενισχύει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας, καθώς επιτρέπει την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης (Cohen κ. συν., 2009). Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει δεδομένα και πληροφορίες μέσα από την ανάλυση λόγου επιλεγμένων, αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Η συνέντευξη με ομάδα εστίασης, είναι χρήσιμη στην περίπτωση κατά την οποία μια ομάδα έχει εργαστεί μαζί για κάποιο χρονικό διάστημα ή για κάποιο κοινό σκοπό ή όταν θεωρείται σημαντικό ο κάθε συμμετέχοντας να αντιλαμβάνεται όσα υποστηρίζουν οι άλλοι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θεωρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αυθόρμητοι και ειλικρινείς ως ομάδα, θα ένιωθαν περισσότερη οικειότητα και άνεση να μιλήσουν για κοινά βιώματα και εμπειρίες. Στην έρευνα συμμετέχει ένα σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα δέκα ατόμων, αποτελούμενο από έξι άνδρες και τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σχετικά με το μέγεθος (για το οποίο δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες), εκτιμήθηκε πως μερικές συνεντεύξεις αρκούν για να αποδώσουν μια αντικειμενική εικόνα- άλλωστε μετά από έναν αριθμό επέρχεται ο «πληροφοριακός κορεσμός», δηλ., όσες και να ληφθούν οδηγούν σε ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα. Βασικό κριτήριο επιλογής ήταν η αποδεδειγμένη σχέση-εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά δεν καλύφθηκε πλήρως, καθώς ο εντοπισμός των συγκεκριμένων περιπτώσεων υπήρξε δύσκολος. Εφτά από τους δέκα, παρακολουθούν ή έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Εξ αυτών, ένας έχει συμμετάσχει σε ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα από απόσταση (E8), ένας έχει ασχοληθεί σε ερευνητικό επίπεδο με το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή διαδικτυακής εικονικής τάξης (E10), ενώ δύο καταθέτουν την εμπειρία τους ως διδάσκοντες σε σχετικές πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης (E9, E7).

| Κωδικός | Φύλο | Ειδικότητα | Εμπειρία στην εξ αποστάσεως |
|---------|---------|--------------------------------|-----------------------------|
| E1 | Γυναίκα | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Ναι |
| E2 | Άνδρας | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Όχι |
| E3 | Άνδρας | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Ναι |
| E4 | Γυναίκα | Φιλολόγος (δευτεροβάθμια) | Ναι |
| E5 | Άνδρας | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Όχι |
| E6 | Γυναίκα | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Όχι |
| E7 | Άνδρας | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Ναι |
| E8 | Άνδρας | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Ναι |
| E9 | Γυναίκα | Εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας | Ναι |
| E10 | Άνδρας | Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας | Ναι |

Αναφορικά με τη συγκρότηση της ομάδας εστίασης, καταβλήθηκε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν αναλογικά οι δύο «διακριτές» ομάδες: σχηματικά, οι έχοντες εμπειρία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι μη έχοντες. Έτσι, στην ομάδα που συζήτησε ζητήματα προδιαγραφών- οργάνωσης ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, από το αρχικό δείγμα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί με τους κωδικούς E2, E3, E6, E7, E9. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην Κομοτηνή στις 22 Μαΐου 2010, είχε δίωρη διάρκεια, με τον ερευνητή σε συντονιστικό ρόλο, θέτοντας το πλαίσιο των ερωτήσεων και διαμεσολαβώντας τη συζήτηση. Είχε προηγηθεί (10- 30 Απριλίου 2010), η διεξαγωγή των δέκα ατομικών συνεντεύξεων- εννέα δια ζώσης και μία τηλεφωνικά. Πέρα από την ηχογράφηση, κρατήθηκαν σημειώσεις με τα βασικά σημεία των απαντήσεων, ενώ η καθοδήγηση υπήρξε η ελάχιστη δυνατή. Ατομικές και ομαδική συνέντευξη, σχεδιάστηκαν με βάση μια κοινή θεματική περιοχή, τις προδιαγραφές και προϋποθέσεις ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση, για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων. Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν έγινε με ανάλυση περιεχομένου.

Αποτελέσματα της έρευνας.

Πέραν του μείζονος θέματος, η έρευνα έφερε στην επιφάνεια έτερα ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως τις περιορισμένες γενικά, επιμορφωτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος σε αντικείμενα σχετικά με τη μειονοτική εκπαίδευση. Μόνον ένας ανέφερε παρακολούθηση αντίστοιχου εξ αποστάσεως προγράμματος. Αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, επικεντρώνουν στις διδακτικές μεθόδους επί του νέου εκπαιδευτικού υλικού, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου:

- « ... θα ήθελα να μάθω για τις στρατηγικές εκμάθησης που χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα παιδιά ..., πώς να τα προσεγγίσουμε ...» (E9),
- « ... τι ζητάς να μάθουν τα παιδιά από σένα; Δεν καταλαβαίνω τι συμβαίνει με τα βιβλία, αυτά είναι περιοδικά, δεν ξέρεις πώς να τα δουλέψεις ...» (E7).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη, συγκεντρώνουν μικρότερο ενδιαφέρον, χωρίς να λείπει ο σχετικός προβληματισμός:

- « ...πήραμε το χαρτί της πιστοποίησης και συνεχίσαμε να κάνουμε τη δουλειά μας όπως πριν ..., άμα δε δουλεύεις κάτι το ξεχνάς ...» (E7).

Η εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατατέθηκε στην ομάδα εστίασης, από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αντίστοιχα προγράμματα, στα οποία χρησιμοποιήθηκαν δικτυακές πλατφόρμες:

- «... η πλατφόρμα ήταν λειτουργική, όσον αφορά τη δομή και την ευκολία πρόσβασης ..., το αρνητικό ήταν ότι δεν έμπαιναν τόσο συχνά οι εκπαιδευόμενοι ..., κοιτούσαν..., να κάνουν τα τυπικά με τις εργασίες που δίνει ο φορέας ...» (E7).
- « ... για τον εκπαιδευτή είναι εύκολο να διαχειρίζεται μια πλατφόρμα, οι εκπαιδευόμενοι όμως έχουν πρόβλημα. Δεν έχουν μάθει να είναι ανεξάρτητοι στην εκμάθησή τους ...» E9).

Ο βασικός άξονας, για τις προδιαγραφές- προϋποθέσεις ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση, αφορά μια σειρά παραμέτρων επί των οποίων διερευνήθηκαν οι απόψεις και ερμηνείες των εκπαιδευτικών. Σχετικά με το διδακτικό υλικό, στις ατομικές συνεντεύξεις καταγράφεται προτίμηση προς ένα συνδυασμό μορφών, με ισχυρή την παρουσία του έντυπου:

- « ..., δεν μπορεί να είναι όλο ψηφιακό ...» (E5),
- « ..., να είναι απ' όλα, ανάλογα με την περίπτωση ...» (E3),

- « ... υπέρ του έντυπου ..., να το χρησιμοποιώ ότι ώρα θέλω ..., δεν απορρίπτω το ψηφιακό ...» (E4),
- « ... μου είναι πιο εύκολο να το διαβάζω και να σημειώνω ...» (E8).

Η ψηφιακή διαμόρφωση επιλέγεται από δύο ερωτώμενους:

- « ... ψηφιακό, αναρτημένο σε ιστοσελίδα ..., να μην το έχεις όλο, αλλά αυτό που χρειάζεσαι και να προστίθεται νέο κατά διαστήματα ...» (E7),
- « ... δεν έχω πρόβλημα με το ψηφιακό, είναι εύκολο να το κατεβάζεις, λειτουργικό και οικονομικό ...» (E9).

Η συγκεκριμένη τάση, «επικράτησε» στην ομάδα εστίασης:

- « ... αν έχουμε κάτι στα χέρια μας, θα πρέπει να δούμε λίγο αυτό που έχουμε, αν θα πρέπει να διαβάσω λίγο παραπάνω, μπορώ να δω και το πιο κάτω ...» (E7).

Γενική είναι η αποδοχή της ύπαρξης ασκήσεων, ιδίως αυτο- αξιολόγησης:

- « ... όχι μόνο θεωρία ..., το υλικό να τους εμπλέκει σε δραστηριότητες, αλλά και να νιώθουν ένα βαθμό ελευθερίας ...» (E10),
- « ... δε σε τρομάζει, γιατί το κάνεις μόνος σου ..., βλέπεις πόσο έχεις αφομοιώσει το υλικό και αν δεις ότι κάποια σημεία είναι προβληματικά γυρνάς πίσω ..., με βοήθησε να καταλάβω πού βρίσκομαι ...» (E9).

Αναφορικά με την οργάνωση του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν διάφορα μικτά σχήματα πανεπιστημιακών ή άλλων φορέων και ιδρυμάτων που διαθέτουν εμπειρία και τεχνογνωσία στην εξ αποστάσεως και στην εκπαίδευση των ενηλίκων:

- « ... το Ε.Α.Π. έχει τεχνογνωσία, το παιδαγωγικό τμήμα του πανεπιστημίου να διαμορφώσει το μαθησιακό υλικό ...» (E10).

Θέλουν επίσης, επιμορφωτές που να έχουν επιστημονική κατάρτιση, γνώση των εξ αποστάσεως μεθόδων, κυρίως όμως, διδακτική εμπειρία και επαφή με τη μειονοτική εκπαίδευση:

- « ... να μπορούν να οργανώνουν και να σχεδιάζουν συνεργατικές δραστηριότητες και να εφαρμόζουν ανακαλυπτικές μεθόδους ...» (E10),
- « ... έχουμε στα μειονοτικά σχολεία εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακά, θεωρητικό υπόβαθρο ..., θα ακουστούν πολύ πιο εύκολα ...» (E9).

Δύο διαφορετικές προσεγγίσεις καταγράφονται, ως προς τη διάρκεια. Η πρώτη, επιθυμεί συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια για τη φοίτηση των εκπαιδευόμενων:

- « ... να έχει διάρκεια όλο το χρόνο για να μπορεί να γίνει αξιολογή δουλειά δίχως πίεση και με σύνδεση με την τάξη ...» (E6),
- « ... ένα σχολικό έτος ..., πιο μικρό θα αναγκαστείς να ασχοληθείς περισσότερο χρόνο, που μπορεί να μη διαθέτεις ...» (E8).

Η δεύτερη αντιμετωπίζει το ζήτημα στην προοπτική της δια βίου μάθησης, με τη διαμόρφωση μιας διαρκούς και δυναμικής δομής για την επαγγελματική ανάπτυξη:

- « να είναι ένα πρόγραμμα που τρέχει διαρκώς ..., όποτε το επιθυμώ στη διάρκεια της χρονιάς ...» (E3),
- « ... δεν μπορείς να το περιορίσεις ..., να είναι ένας μηχανισμός διαρκούς υποστήριξης, που λειτουργεί συμπληρωματικά, να ξέρεις ότι δουλεύει ...» (E10),
- « ... όταν λες επιμόρφωση σημαίνει συνεχής διαδικασία, που δεν μπορείς να βάλεις χρονικό όριο ...» (E5).

Η ομάδα εστίασης συζήτησε ιδιαίτερα την πρώτη εκτίμηση:

- « ... δεν πρέπει να φτάσουμε σε μεγάλο αριθμό μηνών γιατί κάποια στιγμή ο εκπαιδευόμενος θα κουραστεί ..., να ξέρουμε πού απευθυνόμαστε ...» (E7),

- « ... πρέπει να ξεκινήσουμε από αλλού ..., από το πόσο χρόνο μπορεί να διαθέσει ένας εκπαιδευτικός εβδομαδιαίως γι' αυτή τη δουλειά ..., άμα είναι τέσσερις ώρες την εβδομάδα μπορώ να μπω, παραπάνω δε γίνεται ...» (E9).

Ως προς τις υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων, η πλειονότητα (7 στους δέκα), αποδέχεται την αναγκαιότητα των εργασιών και προτείνουν διάφορες μορφές:

- « ... μπορεί να έχει τη μορφή project ..., παράδειγμα, ένα σχέδιο μαθήματος σε ηλεκτρονική μορφή ...» (E4),
- « ... να ανεβάσουν μια διδασκαλία στην πλατφόρμα να τη δουν όλοι ...» (E10).

Στην ομάδα, οι αντιρρήσεις αφορούσαν το κομμάτι της αξιολόγησης των εργασιών:

- « ... να υπάρχει βαθμολογία ..., πρέπει να είναι συνειδητοποιημένος ο εκπαιδευτικός ότι μπήκε κάπου σοβαρά ...» (E7),
- « ... δηλ., αν δεν πάρει κάποιος καλή βαθμολογία τι θα γίνει; » (E2),
- « ...αν στόχος είναι μια πρώτη γνωριμία με την τεχνολογία και τη χρήση μιας πλατφόρμας, τότε δεν υπάρχει λόγος για βαθμολογία ...» (E9).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις συναντήσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτές:

- « ... λύνονται πολλά προβλήματα μέσω του διαδικτύου, αλλά η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή παίζει σημαντικό ρόλο ...» (E7).

Σε ότι αφορά τον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος, αναμενόμενη κρίνεται η καθολική προτίμηση σε μικτές μορφές επιμόρφωσης:

- « ... αποκλειστικά μέσω διαδικτύου; Πολύ μοναχική κατάσταση ...» (E1),
- « ... Μόνο διαδικτυο; Είμαστε έτοιμοι γι' αυτά τα πράγματα; Υπάρχουν οι υποδομές; ...» (E5),
- « ... το υβριδικό είναι η μοντέρνα τάση ..., δείχνει να έχει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ...» (E10).

Οι τηλεδιασκέψεις αποτελούν σημείο αντικρουόμενων εκτιμήσεων:

- « ... Οι συναντήσεις χρειάζονται ... μπορεί να γίνονται και τηλεδιασκέψεις ..., δε φεύγεις από το σπίτι σου ...» (E3),
- « ... να μην έχει πολλές τηλεδιασκέψεις, δε χρειάζεται ..., άλλωστε θα υπάρχουν οι συναντήσεις ..., οι εκπαιδευόμενοι είναι από συγκεκριμένη περιοχή ...» (E7).

Στην εστιασμένη συζήτηση, όπου αποτυπώθηκε η προτίμηση σε ασύγχρονες μορφές διδασκαλίας, προτάθηκαν δύο διακριτά σχήματα, το ένα με εκπαιδευτή και «κλειστή» ομάδα, και το δεύτερο, με ανοικτές διαδικασίες, χωρίς περιορισμό:

- « ... αυτός είναι ο ρόλος της τεχνολογίας, ότι εσύ ως εκπαιδευτής μπορείς να καλύψεις πολλά άτομα ... ενημερώνονται από την πλατφόρμα, μπαίνουν ψάχνουν, παίρνουν τις ανακοινώσεις, τις εργασίες, τις ασκήσεις ...» (E9).

Για τα ζητήματα πιστοποίησης, οι απόψεις συγκλίνουν προς μια διαδικασία προαιρετικού χαρακτήρα με το συνυπολογισμό κριτηρίων. Η τελική εξέταση αντιμετωπίζεται αρνητικά είτε εναλλακτικά / συμπληρωματικά:

- « ... αν ήταν υποχρεωτική (η πιστοποίηση), ίσως να μην υπήρχε συμμετοχή ..., κάποια γραπτή εξέταση ή εναλλακτικά παρουσίαση κάποιας εργασίας ...» (E6),
- « ... με κριτήριο την επαρκή παρακολούθηση, την κατάθεση εργασιών και μια τελική εξέταση, σχετικά απλή...» (E4),
- « ... αυτός που θα έρθει για το χαρτί πολύ λίγο θα ενδιαφέρεται ..., να παίρνει βεβαίωση η ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες, η άμεση εμπλοκή ..., τι κάνεις όταν μπαίνεις ...» (E10).
- « ... από τη στιγμή που μιλάμε για εργασίες, βαθμολογίες, πρέπει ..., να γίνεται με βάση τις εργασίες, τη συνολική παρουσία, τη συμμετοχή στις συναντήσεις ...,

στο τέλος να μην υπάρχουν εξετάσεις ..., αν μπαίνεις στην πλατφόρμα δε με απασχολεί ...» (E7),

- « ... να γίνεται με βάση κριτήρια που έχεις θέσει εξαρχής ..., το αν και πόσο μπαίνουν στο δικτυακό τόπο, εντάξει φαίνεται ..., αλλά δεν μπορείς να καταλάβεις ..., σημασία έχει τι κάνεις εκεί ...» (E9).

Στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν βασική προϋπόθεση συμμετοχής στο πρόγραμμα, την αναφορά σε θεματικό περιεχόμενο σχετικό με τη μειονοτική σχολική τάξη: Επιπρόσθετα, εκτιμούν ως σημαντικές παραμέτρους το φορέα οργάνωσης, τους επιμορφωτές, την ευκολία στη χρήση της τεχνολογίας,

- « ... τις απαιτήσεις που θέτει για τους εκπαιδευόμενους ως προς τις αξιολογικές διαδικασίες ...» (E5),
- « ..., αν είναι οικονομικά εφικτό ..., αν συμβάλλει στην επαγγελματική μου εξέλιξη, αν η πιστοποίηση είναι αναγνωρισμένη ...» (E8).

Ο τόπος, ο χρόνος διεξαγωγής, οι γενικότερες υποχρεώσεις, αποτελούν προϋποθέσεις και, ταυτόχρονα, παράγοντες δυσκολίας, ωστόσο, όπως υποστηρίζεται αυτά τα ζητήματα αντιμετωπίζονται με τις συγκεκριμένες μεθοδολογίες:

- « ... από τη στιγμή που το πρόγραμμα είναι υβριδικό, έγκειται στον καθένα να εμπλακεί στο χρόνο που μπορεί ...» (E10).

Στην ομάδα διατυπώνεται έντονος προβληματισμός για τις απαιτήσεις παρακολούθησης ενός εξ αποστάσεως προγράμματος, όσο και για τις δυνατότητες και προοπτικές υλοποίησής του στη μειονοτική εκπαίδευση:

- « ... θα χρειαστεί πολύ δουλειά για τον εκπαιδευτικό ..., να αφιερώσεις ώρες, να κάνεις εργασίες, να μελετήσεις ..., δεν ξέρω κατά πόσο είμαστε διατεθειμένοι να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία ..., ότι είναι χρήσιμο, σίγουρα ...» (E2),
- « ... απαιτείται μια προεργασία, ώστε να γίνει μετά από ένα διάστημα ..., χρειάζεται να αλλάξει το σχολείο και να προωθήσει αυτό τον τρόπο μάθησης ..., αν πούμε ότι αύριο πάμε να κάνουμε αυτό το σεμινάριο, δε θα το παρακολουθήσει κανείς ...» (E7).

Συμπεράσματα και συζήτηση: Σχεδιασμός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση, για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αποδίδουν βαρύτητα στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, δηλώνοντας προτίμηση σε μικτές μορφές επιμόρφωσης. Ο συνδυασμός παραδοσιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που αξιοποιεί το διαδίκτυο, προσφέρεται για την υλοποίηση προγραμμάτων και μπορεί να αποτελέσει κυρίαρχο παράδειγμα σχεδιασμού (Δημητριάδης & Λιώτσιος, 2005). Πιστεύουν επίσης, πως η ανταλλαγή εμπειριών είναι η καλύτερη πηγή για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, προοπτική που προκύπτει μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Ο σχεδιασμός του προγράμματος, οφείλει να αξιοποιήσει αυτή την πτυχή: η διδακτική προσέγγιση να ενθαρρύνει τη δυναμική αλληλεπίδραση, να δώσει έμφαση στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, στη σύνδεση των θεμάτων με αυθεντικές καταστάσεις και την επίλυση προβλημάτων. Παράλληλα, η διαμόρφωση μιας διαρκούς/ δυναμικής δομής εξ αποστάσεως επαγγελματικής ανάπτυξης, απαντά επαρκώς σε ζητήματα ευρύτερων υποχρεώσεων. Σχετικώς με το διδακτικό υλικό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιζητούν συνδυασμό μορφών. Η ενσωμάτωση περιεχομένων σε οπτικο-ακουστική μορφή και η διανομή έντυπης ύλης, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών (Μουζάκης κ. συν., 2009).

Η αρνητική στάση της ομάδας εστίασης για την υλοποίηση τηλεδιασκέψεων, επιβεβαιώνει τη διαπιστωμένη επιφύλαξη και έλλειψη εξοικείωσης με τη χρήση των Η/Υ. (Μαυροειδής & Φλωρίδης, 2005). Βέβαια, η αξιοποίηση σύγχρονων μέσων και

μεθόδων επικοινωνίας και τηλεκαίτευσης, είναι κάτι που χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Peters, 2003). Συνήθως όμως, οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές και οι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη προγραμμάτων από απόσταση παρασύρονται από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και δεν ασχολούνται με παιδαγωγικά ζητήματα (Λιοναράκης, 2005). Η εμπειρική διερεύνηση επιβεβαίωσε πως η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων χρειάζεται να στηριχτεί στο δυναμικό, δημιουργικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα συνδυασμό τεχνολογίας και εκπαίδευσης. Αυτό απαιτεί την εκπλήρωση προδιαγραφών, όπως αξιόπιστο σχεδιασμό τεχνολογικών υποδομών, ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό, εξασφάλιση επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης, οργανωμένες και ευέλικτες διοικητικές δομές, σχεδιασμό περιεχομένου, με βάση πρακτικά ζητήματα. Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων από απόσταση, σύμφωνα με τη Sherry (1996), πρέπει να πληρεί κριτήρια, όπως το σαφή προσδιορισμό διδακτικών στόχων και μεθόδων επικοινωνίας, τη χρήση υπολογιστικών μέσων και χρονικών ορίων, την προσεκτική επιλογή και συγκρότηση της ομάδας των συμμετεχόντων, την αποδοχή ενός πρωτόκολλου επικοινωνίας και συνεργασίας, δηλ., ενός κώδικα δεοντολογίας απαραίτητου για τη διακίνηση της πληροφορίας και τη λειτουργία της ομάδας και προβλέψεις για αστάθμητους παράγοντες. Στην περίπτωση διαδικτυακών περιβαλλόντων, οι Μπρατίτσης & Δημητρακοπούλου (2001), θεωρούν ως προϋποθέσεις, να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά εργαλεία, να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, να υπάρχει αυτονομία και παρακίνηση, να εξασφαλιστεί ισορροπία ανάμεσα σε τρέχουσες και επιδιωκόμενες με το πρόγραμμα γνώσεις.

Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης από απόσταση, σύμφωνα με το Μακράκη (1996), περιλαμβάνει ανάλυση (ανάλυση αναγκών, καθορισμό στόχων, καθορισμό πλαισίου λειτουργίας), ανάπτυξη (τεχνολογία, μαθησιακό υλικό), εφαρμογή και αξιολόγηση. Αντίστοιχα, ο Αναστασιάδης (2006α), διαμορφώνει μια πρόταση που εμπεριέχει ανάλυση (αναγκών, χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων), σχεδιασμό (παιδαγωγικές, τεχνολογικές και οργανωτικές διαστάσεις, μεθοδολογία αξιολόγησης), υλοποίηση και αξιολόγηση. Επαρκώς οριοθετημένα μεθοδολογικά πλαίσια σχεδιασμού παραθέτουν οι Βεργίδης & Καραλής (2008), Χασάπης (2000), εκκινώντας από την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών. Καθίσταται έτσι, εμφανής η σχέση ανάμεσα στην εξ αποστάσεως και την εκπαίδευση ενηλίκων, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Κόκκος, 2005). Ο σχεδιασμός του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων ενσωματώνει τις ανάγκες τους, αξιοποιεί τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση, τις αρχές μάθησης ενηλίκων, τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου, τα αξιολογικά ευρήματα από ανάλογα παραδείγματα. Σκοπό έχει τη συμπλήρωση και εμπλουτισμό των επιστημονικών εφοδίων και την ευαισθητοποίησή τους για αυτο-ελεγχόμενη δια βίου μάθηση, μέσα από την υλοποίηση προγράμματος, που θα έχει συνέχεια και θα είναι μακράς και όχι σύντομης και εντατικής μορφής. Συγκεκριμένα προτείνονται,

- πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις και εξ αποστάσεως καθοδηγούμενη αυτο-επιμόρφωση, με την αξιοποίηση του διαδικτύου.
- διανομή ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, μέσω πλατφόρμας διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου. Ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα εξασφαλίζει τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευόμενων και θα ευνοεί την άρτια παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, επιτρέποντας την ανατροφοδότηση και την εξατομικευμένη μάθηση (Peters, 2000). Το διδακτικό υλικό, ως ένα ολοκληρωμένο εργαλείο μάθησης, πρέπει να δομείται με τρόπο που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να επιλέγει

τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό της μελέτης, να τον ενθαρρύνει και να τον καθοδηγεί, με όσο το δυνατό λιγότερη βοήθεια από το διδάσκοντα (Rowntree, 1994). Στο πλαίσιο της πολυμορφικής εκπαίδευσης, αποτελείται από το κυρίως διδακτικό κείμενο, τα παράλληλα κείμενα, τον οδηγό σπουδών, τα βιβλιογραφικά βοηθήματα, το φάκελο εργασίας των ασκήσεων, τα οπτικοακουστικά μέσα και τις νέες τεχνολογίες (Λιοναράκης, 2008).

- ασύγχρονες μορφές διδασκαλίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που δεν είναι χρονικά περιορισμένες. Η ασύγχρονη επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή στις ομάδες συζήτησης, την ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων, τη συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες.
- εφαρμογή αρθρωτού συστήματος διδακτικών- θεματικών ενοτήτων, που παρέχει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα ευέλικτης διαμόρφωσης προγραμμάτων με βάση διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα: διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, διαπολιτισμική εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, οργάνωση και διοίκηση των μειονοτικών σχολείων, κ.τ.λ.
- συγκρότηση φορέα οργάνωσης και υλοποίησης. Η υλοποίηση του προγράμματος, «περνά» μέσα από τη συγκρότηση ενός σχήματος κοινοπραξίας φορέων, αξιοποιώντας την εμπειρία- τεχνογνωσία του καθενός.
- μηχανισμοί και διαδικασίες πιστοποίησης και αξιολόγησης. Η πιστοποίηση πρέπει να ενταχθεί σε μια πολιτική κινήτρων: επιτυχής παρακολούθηση τεσσάρων θεματικών ενοτήτων, διάρκειας οκτώ εβδομάδων η καθεμιά, συνεπάγεται τη δυνατότητα λήψης πιστοποιημένης βεβαίωσης. Κατάλληλη κρίνεται η εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης, με αντικείμενα την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, το επιμορφωτικό υλικό, το εκπαιδευτικό προσωπικό, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Για τους επιμορφούμενους, θα πρέπει να αναφέρεται στο βαθμό συμμετοχής και ανταπόκρισης στο πρόγραμμα και μπορεί να διενεργηθεί με αυτο- αξιολογικές δραστηριότητες, εργασίες ή μια σχεδιασμένη διδασκαλία (Δήμου, 2003).

Σύμφωνα με το Garrison (2000), η πρόκληση στην έρευνα βρίσκεται στη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών στην εκπαίδευση από απόσταση. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω, με στόχο τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού μοντέλου για τη μεθοδική ανάπτυξη της σχετικής παρέμβασης. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος θα κριθεί από την ποιότητα του σχεδιασμού και την κατανόηση των αναγκών της ομάδας- στόχου, μια διαδικασία που θέτει τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο ως συν- διαμορφωτή της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Broadly- Ortmann, C. (2002). The teacher's perceptions of a professional development Distance Learning course: A qualitative case study. *Journal of Research on Technology in Education*, 35 (1)
- Bof, A. M. (2004). Distance Learning for Teacher Training in Brazil. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (1). Ανασύρθηκε στις 06/05/2010 από το, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/172/684>
- Boitshwarelo, B. (2009). Exploring blended learning for science teacher professional development in an African context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (4). Ανασύρθηκε στις 29/03/2010 από το, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/687/1339>
- Garrison, D. R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance*

- Learning, 1(1). Ανασύρθηκε στις 17/11/2009 από το, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/22>
- Jung, I. (2001). Issues and Challenges of Providing Online In-service Teacher Training: Korea's experience. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 2 (1). Ανασύρθηκε στις 08/11/2009 από το, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/30/85>
- Marrero, M. E., Woodruff, K. A., Schuster, G. S. (2010). Live, Online Short-Courses: A Case Study of Innovative Teacher Professional Development. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1). Ανασύρθηκε στις 09/05/2010 από το, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/758/1505>
- Moore, M. G., Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. New York: Wadsworth.
- Moore, M. M., Tait, A. (2002). *Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategies Consideration*. Ανασύρθηκε στις 17/04/2010 από το, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>
- Paloff, R. M., Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey- Bass
- Perraton, H. (1993). (Ed.). *Distance education for teacher training*. London: Routledge.
- Perraton, H., Creed, C., Robinson, B. (2001). *Teacher education through distance learning: Technology-curriculum-cost-evaluation*. Ανασύρθηκε στις 10/02/2010 από το, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124208e.pdf>
- Peters, O. (2000). Digital Learning Environments: New Possibilities and Opportunities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1). Ανασύρθηκε στις 27/01/2010 από το, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3/23>
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In: M. G. Moore & W. G Anderson (Eds), *Handbook of distance education*, (pp. 87- 108). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Robinson, B. (2008). Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality in rural teachers' professional development in western China. *International review of research in open and distance learning*, 9 (1). Ανασύρθηκε στις 11/05/2010, από το, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/486/1013>
- Robinson, B., Latchem, C. (Eds.) (2003). *Teacher education through open and distance learning*. New York: Routledge Falmer.
- Rowntree, D., (1994). *Preparing materials for open, distance and flexible learning*. London: Kogan Page.
- Sherry L. (1996). Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (4), pp. 337-365.

Ελληνόγλωσσες

- Carr, W., Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αβραάμ, Ε., Μαυροειδής, Η. (2001). *Η δυνατότητα εφαρμογής προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη μετεκπαίδευση των ενεργεία δασκάλων και η αποδοχή του από τους εκπαιδευόμενους*. Ανασύρθηκε στις 14/10/2009 από, http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/60.htm
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα μάθησης στο διαδίκτυο και εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: στοιχεία θεωρίας και πράξης*, (σελ. 108- 150). Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π. (2006α). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας*. Ανασύρθηκε στις 12/10/2009 από το, http://www.etpe.gr/files/proceedings/22/1234521255_5%20etpe%20854-860.pdf
- Ανδρέου, Α. (2001). *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εκδοχή*. Ανασύρθηκε στις 23/10/2009 από το, http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/4.htm
- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνίου, Π. (2008). Διαδικτυακή επιμόρφωση από απόσταση: Μεταπτυχιακές σπουδές φυσικής αγωγής. Στο: Π. Σ. Αναστασιάδης (επιμ.), *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, (σελ. 273-314). Αθήνα: Gutenberg.

- Αποστολάκης, Ε., Κουλούρης, Π., Σωτηρίου, Σ., Τσολακίδης, Κ. (2008). «Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων μέσω Τηλεδιάσκεψης με την αξιοποίηση δορυφορικής τεχνολογίας». Στο: Π. Σ. Αναστασιάδης (επιμ.), *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, (σελ. 315-378). Αθήνα: Gutenberg.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασάλα, Π., Μότσιος, Γ. (2007). Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης: συμβατικά ή εξ αποστάσεως προγράμματα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, σελ. 12- 20.
- Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β. (2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση. Η συμβολή της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στα πρακτικά συνεδρίου: *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και περιφερειακή ανάπτυξη*, (σελ. 357- 367). Αθήνα: Έλλην.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education*, Vol 4 (1). Ανασύρθηκε στις 07/12/2009 από το, http://www.openedu.gr/share/magaz_files/7-new/5-%20Special%20Issue.pdf
- Δημητριάδης, Σ., Λιώτσιος, Κ. (2005). Η υβριδική οργάνωση της εκπαίδευσης ως διαδικασία προσαρμογής στις ανάγκες της δια βίου μάθησης. Δημοσίευση σε ηλεκτρονική μορφή στα πρακτικά του συνεδρίου, *Νέες τεχνολογίες και δια βίου μάθηση*, Λαμία 16- 17 Απριλίου 2005.
- Δήμου, Χ. (2003). *Ευέλικτο μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από απόσταση, επικεντρωμένο σε ένα τεχνολογικά εξελιγμένο και ολοκληρωμένο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης*. Ανασύρθηκε στις 15/02/2010 από το, http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=12
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), (2008). Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κόκκος, Α. (2005). Σχέσεις ανάμεσα στη δια βίου μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *πρακτικά 3rd international conference on open and distance learning*, τόμος Α, (σελ. 368-379). Αθήνα: Προπομπός.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;* Ανασύρθηκε στις 08/10/2010 από το, http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο: *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, (σελ. 13-38). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λιοναράκης, Α. (2008). *Η εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική) των Προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση*. Ανασύρθηκε στις 18/11/2009 από το, http://esp.inf.teilam.gr/documents/Lionarakis_didaktikh_programm_eae.doc
- Μακράκης, Β. (1996). Ένα μοντέλο για το σχεδιασμό συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στο: *ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών*, (σελ. 125-131). Αθήνα: Π. Ι.
- Ματραλής, Χ., Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά εργαλεία- μέθοδοι. Στο συλλογικό: *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*, (σελ. 37- 94). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο συλλογικό: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (σελ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροειδής, Η., Φλωρίδης, Θ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Απόψεις και προσδοκίες ομάδας εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες αξιοποίησης της ΑεξΑΕ και των νέων τεχνολογιών. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 1, σελ. 69- 97.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Β. Μπουρλετίδης, Δ. (2009). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης και Ηπείρου*. Ανασύρθηκε στις 18/04/2010 από το, http://artemis.eap.gr/ICODL2009/ICODL_5/My%20Webs/ICODL/A1-PDF/23.pdf
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Μπρατίτσης, Θ., Δημητρακοπούλου Α. (2001). Ολοκληρωμένα περιβάλλοντα εκπαίδευσης από απόσταση μέσω διαδικτύου: παρόν και μέλλον. Στο: Β. Μακράκης (επιμ.), *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*, (σελ. 78- 96). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπρατίτσης, Θ., Μηναΐδη, Α., Χλαπάνης, Γ. Ε., Δημητρακοπούλου, Α. (2003). Σχεδιασμός προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από απόσταση με βάση δεδομένα έρευνας από τρέχουσα επιμόρφωση στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *πρακτικά 2^{οο} συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, (σελ. 536- 547). Αθήνα: Προπομπός.
- Παπαδάκης, Σ., Βελισάριος, Α., Φραγκούλης, Ι. (2003). Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *πρακτικά 2ου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, (σελ. 558- 571). Αθήνα: Προπομπός.
- Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σελ. 276- 285). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευάς, Α., Σταμάτης, Δ., Μολοχίδης, Α., Ψύλλος, Δ. (2001). *Η χρήση της Διαδικτυακής εικονικής τάξης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης στην περιοχή της φυσικής των ρευστών*. Ανασύρθηκε στις 14/11/2009 από το, http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/31.htm
- Παρασκευάς, Α., Ψύλλος, Δ. (2009). Διερεύνηση της ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών, στην εξ αποστάσεως συνεργασία τους στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους στην περιοχή των ρευστών. *Open Education*, Vol 5 (1). Ανασύρθηκε στις 21/12/2009 από το, http://www.openedu.gr/share/magaz_files/papers_pdf/05.pdf
- Τσιτσελίκης, Κ. (2003). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*. Σειρά: Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χλαπάνης, Γ. Ε., Δημητρακοπούλου, Α. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου: παρουσίαση της περίπτωσης της κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών του πανεπιστημίου Αιγαίου*. Ανασύρθηκε στις 17/02/2010 από το, http://www.epyna.gr/show/a349_360.pdf