
Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 8, Αρ. 1 (2015)

Τεύχος 8

**Αξιολόγηση, Σχεδιασμός και Προετοιμασία
Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παιδιά Ρομά**

Ελένη Ντρενογιάννη, Αναστάσιος Λιάμπας

doi: [10.12681/revmata.31144](https://doi.org/10.12681/revmata.31144)

Copyright © 2022, Ελένη Ντρενογιάννη, Αναστάσιος Λιάμπας



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντρενογιάννη Ε., & Λιάμπας Α. (2022). Αξιολόγηση, Σχεδιασμός και Προετοιμασία Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παιδιά Ρομά. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 8(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.31144>

Αξιολόγηση, Σχεδιασμός και Προετοιμασία Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παιδιά Ρομά

Ελένη Ντρενογιάννη¹, Αναστάσιος Λιάμπας²
edren@eled.auth.gr aliabas@eled.auth.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την αξιολόγηση, το σχεδιασμό, την προετοιμασία και τα κύρια συμπεράσματα της υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος από απόσταση για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν στις τάξεις τους παιδιά από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλάβουν πρωτεύοντα και ενεργητικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν και την προσέγγισαν ερευνητικά, μελέτησαν τις μεθόδους και τις διδακτικές τους πρακτικές και την αναπροσανατόλισαν σε Έρευνα δράση. Γνώρισαν και κατανόησαν τους μαθητές τους, έθεσαν στο επίκεντρο την επίτευξη στόχων που οι ίδιοι επέλεξαν και ήταν καίριας σημασίας για την τάξη τους με εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, επιμόρφωση, εξ αποστάσεως, έρευνα δράση, μαθητές Ρομά

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κατανοείται, περιγράφεται και προσεγγίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ωστόσο και παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις φαίνεται ότι ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται *«σε όλες τις αυθόρμητες ή φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και σε εκείνες τις σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες που έχουν ως πρόθεση να ωφελήσουν άμεσα ή έμμεσα ένα άτομο, μία ομάδα ή το σχολείο συνολικά, και οι οποίες συναπαρτίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική τάξη»* (Day, 1999:27). Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επιμόρφωση συνιστά βασική κινητήρια δύναμη γι' αυτή την ανάπτυξη, καθώς είναι μία από καίριες, σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός με πρόθεση την βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου.

Στην επιστημονική βιβλιογραφία οι συλλογιστικές (paradigms) με γνώμονα τις οποίες μπορεί να προσεγγισθεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, καθώς εκκινούν από διαφορετικές αφετηρίες και θεωρήσεις για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία, το ρόλο του σχολείου και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι διαφορετικές αυτές αφετηρίες καταλήγουν αναπόφευκτα σε ετερογενή αποτελέσματα και παραπέμπουν σε επιμορφωτικές δράσεις και πρακτικές ενίοτε διαμετρικά αντίθετες ως προς τους στόχους, τα περιεχόμενα, τη μεθοδολογία και την οργάνωσή τους (Gall & Renchler; 1985; Guskey, 2000a; 200b; Feiman – Nemser, 2001; Fullan et al, 2006; Warren-Little, 2001). Από την άλλη, η επικρατούσα τάση φαίνεται να χαρακτηρίζεται από εκλεκτικισμό και να προτάσσει την ανάγκη υιοθέτησης ενός πλούσιου ρεπερτορίου διαφοροποιημένων επιμορφωτικών πρακτικών (Day et al, 2005; Goodall et al, 2005; Brown-Easton, 2004; Guskey, 2000a; 1995; Lieberman, 1995; 2001, Lieberman & Miller, 2000; 2001). Ωστόσο, όλα τα είδη και οι μορφές δράσεων στις οποίες αυτές οι συλλογιστικές μεταφράζονται και μετασχηματίζονται (από τις πιο παραδοσιακές και τεχνικές μέχρι τις πιο σύγχρονες και χειραφετητικές): (α) είναι δηλωτικές της υιοθέτησης μιας ή περισσότερων

¹ Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης –ΑΠΘ

² Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης –ΑΠΘ

συλλογιστικών για την εκπαίδευση, την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό (β) παραπέμπουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα ή διαδικασίες υλοποίησης και αξιολόγησης και κατ' αυτό έχουν όρια (γ) προκαθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη μεθοδολογία του προγράμματος επιμόρφωσης.

Οι διαπιστώσεις αυτές συγκρότησαν λίγο έως πολύ, τα θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομήθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της δράσης «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Δράση 4: Επιμορφωτική Στήριξη Εκπαιδευτικών – Υποδράση 4.3), στην οποία συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων ΠΕ02-Φιλολόγοι, ΠΕ03-Μαθηματικοί, ΠΕ04- Φυσικών Επιστημών, ΠΕ06- Αγγλικής Γλώσσας και ΠΕ19/20-Πληροφορικής. Σκοπός της επιμορφωτικής δράσης ήταν η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου και η εξοικείωσή τους σε τεχνικές διδακτικής αξιοποίησης των εμπειριών και του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών Ρομά. Ομολογούμενως, η διατύπωση του σκοπού αυτού θα μπορούσε εύκολα να μετασχηματιστεί σε μια τεχνικού τύπου άσκηση και στην παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων θεωρητικής κατάρτισης, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ενημερώνονταν για σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και θα μελετούσαν τεχνικές σχετικές με την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετώπιζονταν περισσότερο ως παθητικοί δέκτες, η εκπαιδευτική διαδικασία θα εξεταζόταν αποπλαισιωμένα και με όρους γενικών αληθειών, και οι συμμετέχοντες θα συμπλήρωναν τις υποτιθέμενες ελλείψεις τους μέσω της κατανάλωσης πρόσθετων πληροφοριών. Αυτό δεν έγινε όμως. Και δεν έγινε διότι η ερμηνεία που δόθηκε στον σκοπό της επιμορφωτικής δράσης προσανατολιζόταν χωρίς αμφιβολία σε εντελώς αντίθετη κατεύθυνση. Η έννοια «ενδυνάμωση» δεν κατανοήθηκε ως αποτέλεσμα επαύξησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά συνδέθηκε με το «*προφίλ ενός εκπαιδευτικού που πιστεύει στον εαυτό του και την ικανότητα του να αναλάβει δράση και να πάρει αποφάσεις*» (Irwin, 1996:13). Γι' αυτό και παρέπεμπε στην υιοθέτηση μιας μάλλον κριτικής-διερευνητικής αντίληψης για την επιμόρφωση, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναμένονταν να έχουν πρωτεύοντα και ενεργητικό ρόλο και η εκπαιδευτική πράξη προβλεπόταν να αντιμετωπιστεί ως μια κατεξοχήν ερευνητική διαδικασία, με την οποία οι συμμετέχοντες θα διεύρυναν την κατανόησή τους. Συγκεκριμένα, θα αποκτούσαν κριτική γνώση γι' αυτή και με βάση το δικό τους σχεδιασμό θα τη μετασχημάτιζαν (Giroux, 2005). Στην πορεία αυτής της μελέτης οι εκπαιδευτικοί θα διερευνούσαν τη δράση τους, θα «θεωρητικοποιούσαν» τις πρακτικές τους, θα αναθεωρούσαν και θα δοκίμαζαν ενέργειες στην προοπτική του αναπροσανατολισμού της διδασκαλίας τους και στην επίτευξη στόχων που οι ίδιοι έθεταν, αφού γνωρίσουν και κατανοήσουν τους μαθητές τους.

Η ερμηνεία αυτή, που αποδόθηκε στον κεντρικό σκοπό της επιμορφωτικής δράσης, όπως ήταν αναμενόμενο επηρέασε κάθε διάστασή της και κατηύθυνε το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τη δομή και την οργάνωση του προγράμματος. Επιπρόσθετα, είχε σημαντική επίδραση και στο σύστημα αξιολόγησης που αναπτύχθηκε με σκοπό τον προσδιορισμό της «αξίας» της, το οποίο δεν εστίαζε μόνο στο ποιο ήταν το αποτέλεσμα από την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά ταυτόχρονα εξέταζε το πλαίσιο και τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της δράσης. Έτσι, σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση συνυφάνονταν και βρίσκονταν σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους, η οποία απομακρυνόταν σημαντικά από τη γραμμική ή σειριακή πορεία που ακολουθείται στις συχνά στοχοθετικές και συγκεντρωτικές επιμορφώσεις στη χώρα μας. Κατά συνέπεια, η περιγραφή του μοντέλου σχεδιασμού και αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος και η αποτίμηση των κύριων αποτελεσμάτων του, που συνιστούν και τους κύριους στόχους αυτής της εργασίας, θα έχουν ως σημείο εκκίνησης αυτό που συνήθως παρουσιάζεται τελευταίο: το σχέδιο αξιολόγησής του.

2. Το σύστημα αξιολόγησης

Η προσπάθεια προσδιορισμού της «αξίας» ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν μπορεί να είναι αυθόρμητη ή διαισθητική. Απαιτεί την εκπόνηση εξειδικευμένης μελέτης με προσδιορισμένους στόχους και προϋποθέτει τη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων για τα χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα του προγράμματος (Anderson και Postlethwaite, 2007). Οι σκοποί της μελέτης αξιολόγησης της επιμόρφωσης, έτσι όπως αυτοί εξαρχής προσδιορίστηκαν αναφέρονταν: (α) στην τεκμηριωμένη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και αξιολογικών κρίσεων σχετικών με (i) την επίτευξη των στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος και (ii) την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος, (β) στην διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης έτσι, ώστε οι αρμόδιοι φορείς υλοποίησης και χρηματοδότησης να είναι σε θέση να αποφασίσουν σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη μεθοδολογία σχεδιασμού μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων.

Με γνώμονα τους παραπάνω σκοπούς, οι οποίοι δεν αφορούσαν μονάχα στο αποτέλεσμα αλλά και στη συνολική επιμορφωτική διαδικασία διαμορφώθηκαν τα εξής γενικά κριτήρια αξιολόγησης: *αποτελεσματικότητα* (διερεύνηση επίτευξης στόχων), *καταλληλότητα* (διερεύνηση της καταλληλότητας των επιδιώξεων της επιμόρφωσης σε σχέση με τα προς αντιμετώπιση ζητήματα και μελέτη της καταλληλότητας και της συνάφειας της μεθοδολογίας υλοποίησης της επιμόρφωσης σε σχέση με τους στόχους της), *συνέπεια* (διερεύνηση του βαθμού συνέπειας ή συμφωνίας υλοποίησης του προγράμματος σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό) και *πρόσθετη αξία* (διερεύνηση ικανοποίησης συμμετεχόντων και βαθμού ωφελιμότητας του προγράμματος σε σύγκριση με παρόμοιες επιμορφώσεις).

Τόσο η διατύπωση των σκοπών της μελέτης αξιολόγησης, όσο και ο καθορισμός των παραπάνω γενικών κριτηρίων παρέπεμπαν στη σκιαγράφηση ενός σχεδίου αξιολόγησης το οποίο δεν επικεντρωνόταν μόνο στην απόδειξη της επίτευξης των στόχων της επιμόρφωσης, αλλά ενδιαφερόταν επίσης για όλες τις διαφορετικές φάσεις της επιμορφωτικής διαδικασίας και μελετούσε τη συνοχή, τη συνέπεια και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στη βάση αυτής της θεμελιώδους διαπίστωσης και σε συνδυασμό με την υιοθετούμενη ερμηνευτική προσέγγιση του σκοπού της δράσης, που απομακρυνόταν από τη διατύπωση μετρήσιμων και προαποφασισμένων επιμορφωτικών επιδιώξεων, το μοντέλο αξιολόγησης που τελικώς θεωρήθηκε καταλληλότερο προς αξιοποίηση, ήταν αυτό που προτείνεται από τον Daniel L. Stufflebeam (1983). Το εν λόγω μοντέλο -ευρύτερα γνωστό ως CIPP (από τα αρχικά των λέξεων Context/Πλαίσιο, Input/Είσοδοι-Εισροές, Process/Διαδικασία-Διεργασία, Product/Αποτελέσματα), είναι προσανατολισμένο στην αξιολόγηση προγραμμάτων, επικεντρώνεται κυρίως στη βελτίωση, τη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων και την εύρυθμη λειτουργία και λιγότερο στην απόδειξη και την απόδοση ευθυνών. Παράλληλα, προϋποθέτει τη συμμετοχή πολλών εμπλεκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης, απαιτεί τη χρήση πολλών ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων αξιολόγησης και επιτρέπει την παράλληλη εξέλιξη των διαδικασιών σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της επιμόρφωσης (Stufflebeam et al, 2000; De Ketele, 1993). Πιο συγκεκριμένα, το σχέδιο αξιολόγησης που διαμορφώθηκε διακρινόταν σε δύο κύριες φάσεις:

- **Τη φάση αξιολόγησης πλαισίου και εισόδων/εισροών** η οποία οδηγούσε στην λήψη αποφάσεων σχετικών με τους στόχους, τον σχεδιασμό, τη δομή και την οργάνωση της επιμορφωτικής δράσης. Επικεντρώθηκε (α) στη διερεύνηση του πλαισίου αναφοράς της σχεδιαζόμενης επιμόρφωσης, τη μελέτη των αναγκών και του προφίλ των συμμετεχόντων και των επωφελούμενων από αυτήν και (β) στη διαμόρφωση της βέλτιστης στρατηγικής σχεδιασμού και υλοποίησης έτσι, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται αφενός στις ανάγκες των επιμορφούμενων, αφετέρου στους ποικίλους οργανωτικούς, οικονομικούς και λοιπούς περιορισμούς που άμεσα ή έμμεσα επιβάλλονται από τον προϋπολογισμό, το χρονοδιάγραμμα, το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό.

- **Τη φάση αξιολόγησης διαδικασίας και αποτελεσμάτων**, η οποία αφορούσε τόσο στην παρακολούθηση και εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της διαδικασίας επιμόρφωσης, όσο και στην εκτίμηση και ερμηνεία της αξίας των αποτελεσμάτων της δράσης. Επικεντρώθηκε (α) στη διάγνωση προβλημάτων/δυσκολιών και την ανάληψη διορθωτικών μέτρων για την αντιμετώπισή τους και (β) στην καταγραφή και ανάλυση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της πορείας και των τελικών επιπτώσεων της δράσης.

Στη βάση των παραπάνω αποφάσεων, η πρώτη φάση αξιολόγησης θα επέτρεπε το σαφή τεκμηριωμένο προσδιορισμό των στόχων της επιμόρφωσης και της μεθοδολογίας υλοποίησής της. Η δεύτερη θα επέτρεπε τη λήψη διορθωτικών μέτρων κατά την πορεία εφαρμογής, την αποτίμηση των αποτελεσμάτων, την ερμηνεία και τη συσχέτισή τους με τους στόχους, το πλαίσιο, τη μεθοδολογία και την οργάνωση της επιμόρφωσης.

Τα αντικείμενα αξιολόγησης, οι ποσοτικές και ποιοτικές παράμετροι και τα ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν εμφανίζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

ΦΑΣΗ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΞΟΝΕΣ	ΜΕΣΑ και ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Αξιολόγηση πλαισίου και εισόδων/εισορών	Επιμορφούμενοι	<ul style="list-style-type: none"> • Προφίλ επιμορφούμενων • Ανάγκες & προβλήματα επιμορφούμενων • Προγενέστερη επιμορφωτική εμπειρία 	Ερωτηματολόγια επισκόπησης επιμορφωτικών αναγκών <ul style="list-style-type: none"> • Δημογραφικά στοιχεία • Σπουδές και επαγγελματική εμπειρία • Χρήση Η/Υ και διαδικτύου • Εμπειρία επιμόρφωσης • Αναφορά αναγκών/προβλημάτων Άτυπες συζητήσεις με επιμορφούμενους και διευθυντές σχολείων Συζητήσεις με υπονήφιους επιμορφωτές, μελέτη βιογραφικών σημειωμάτων Στοιχεία από την ανασκόπηση σχετικών ερευνητικών και θεωρητικών μελετών Στοιχεία από άλλες συγγενείς επιμορφωτικές δράσεις
	Επιμορφωτές	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις • Προγενέστερη εμπειρία επιμόρφωσης • Ικανότητα επόπτευσης 	
	Σχεδιασμός και μεθοδολογία	<ul style="list-style-type: none"> • Στόχοι και περιεχόμενο επιμόρφωσης • Μεθοδολογία υλοποίησης • Ηλεκτρονικό περιβάλλον 	
Αξιολόγηση διαδικασίας και αποτελεσμάτων	Επιμορφούμενοι	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις – δεξιότητες που αποκτήθηκαν • Ανταπόκριση, Ικανοποίηση, Συμμετοχή • Αλλαγή συμπεριφοράς – Αξιοποίηση γνώσεων 	Ερευνητικές αναφορές/εργασίες επιμορφούμενων (μέσος όρος βαθμολογίας, ποιοτικά χαρακτηριστικά, κλπ Αριθμός διαρροών & Παρουσιολογία (μέσος όρος απουσιών) Ερωτηματολόγια αξιολόγησης (απόκτηση γνώσεων-δεξιοτήτων, βαθμός ικανοποίησης, επιθυμία συνέχισης προγράμματος, κ.λπ.) Συνεντεύξεις με επιμορφούμενους (απόκτηση γνώσεων –δεξιοτήτων, συνέχιση του προγράμματος, αλλαγή συμπεριφοράς και αξιοποίηση γνώσεων) Κείμενα σχολιασμού επιμορφωτών Στοιχεία ημερίδας καλών πρακτικών (συμμετοχή, ποιοτικά χαρακτηριστικά)
	Επιμορφωτές	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις, προετοιμασία, υλικό • Υποστήριξη, συνεργασία, κλίμα και σχέσεις 	Ερωτηματολόγια αξιολόγησης προγράμματος Συνεντεύξεις με επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς

	Σχεδιασμός και Υλοποίηση	<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο – Θεματολογία • Μεθοδολογία • Οργάνωση, διοικητική υποστήριξη, συντονισμός • Πρόσθετη Αξία 	<p>Ερωτηματολόγια αξιολόγησης προγράμματος</p> <p>Συνεντεύξεις με επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς</p> <p>Κείμενα σχολιασμού επιμορφωτών</p> <p>Ερευνητικές εργασίες/ αναφορές επιμορφούμενων</p>
--	--------------------------	---	---

Πίνακας 1: Φάσεις, αντικείμενα, δείκτες και μέσα-εργαλεία του σχεδίου αξιολόγησης

3. Σχεδιασμός και προετοιμασία της επιμόρφωσης

Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της επιμορφωτικής δράσης αποτέλεσαν το τελικό «προϊόν» της πρώτης φάσης αξιολόγησης του προγράμματος (αξιολόγηση πλαισίου και εισόδων). Τα πεπραγμένα της εν λόγω φάσης καθοδήγησαν τον προσδιορισμό και την οριστικοποίηση των στόχων, του περιεχομένου και της μεθοδολογίας υλοποίησης του προγράμματος. Επιπλέον, υποστήριξαν τις διαδικασίες επιλογής των επιμορφούμενων και των μεντόρων-επιμορφωτών και τη λήψη επιτελικών αποφάσεων στη διαμόρφωση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος.

Τα πρωτογενή και δευτερογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη φάση αυτή προέρχονταν από πολλές πηγές με πρώτη και σημαντικότερη τα δελτία επισκόπησης επιμορφωτικών αναγκών. Ειδικότερα, τα δελτία συμπληρώθηκαν πολύ πριν της έναρξης της επιμόρφωσης και κατατέθηκαν μαζί με την αίτηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα. Περιείχαν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου που προσανατολίζονταν περισσότερο στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών της δράσης, παρά στη γενική βιβλιογραφία περί διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών. Υπηρετούσαν τη διαμόρφωση εικόνας: (α) για το ατομικό προφίλ κάθε υποψήφιου επιμορφούμενου και (β) για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη του και αποσκοπούσαν στην υποστήριξη της διαδικασίας σχεδιασμού και προετοιμασίας υλοποίησης του προγράμματος, με ό,τι αυτό συνεπαγόταν σε επίπεδο αποσαφήνισης ή/και τροποποίησης των αρχικών θεματολογικών, μεθοδολογικών και οργανωτικών επιλογών. Παράλληλα, για την αξιολόγηση του πλαισίου αναφοράς της σχεδιαζόμενης επιμόρφωσης πραγματοποιήθηκαν: (1) άτυπες τηλεφωνικές συνομιλίες με υποψήφιους επιμορφούμενους (2) δια ζώσης συζητήσεις με υποψήφιους επιμορφωτές (3) μελέτη των εκθέσεων αξιολόγησης και των πλαισίων σχεδιασμού συγγενών επιμορφωτικών δράσεων με παρόμοιο πληθυσμό-στόχο και (4) ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας.

4. Τα κύρια αποτελέσματα της αξιολόγησης πλαισίου και εισόδων

Ο τελικός αριθμός όσων συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν 30 και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν μέσω των συμπληρωμένων δελτίων τους αναδείκνυαν την εικόνα μίας εξαιρετικά ικανής ομάδας εκπαιδευτικών με δυναμικό μορφωτικό κεφάλαιο (12 στους 30 είχαν μεταπτυχιακό τίτλο και 3 φοιτούσαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών), πολυδιάστατη και πολυετή εμπειρία επιμόρφωσης (ο μέσος αριθμός επιμορφώσεων μεσαίας ή μακράς διάρκειας που είχαν παρακολουθήσει και ολοκληρώσει την τελευταία πενταετία, ανέρχονταν σε 3 επιμορφωτικά προγράμματα³), και σημαντική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους ήταν τα 15,5 χρόνια). Επιπλέον, οι προσωπικές τους εκτιμήσεις σχετικά με το επίπεδο χειρισμού συγκεκριμένων ψηφιακών μέσων και εφαρμογών ήταν ενδεικτικές του υψηλού βαθμού αυτοπεποίθησής τους. Στη συντριπτική τους πλειονότητα οι συμμετέχοντες χαρακτήριζαν τις δεξιότητές τους «Άριστες» ή «Πολύ καλές». Ωστόσο, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκτιμούσαν «μέτριες» ή

³ Σε αυτόν τον αριθμό δεν συνυπολογίστηκαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας, δηλαδή οι επιμορφωτικές συναντήσεις 2-3 ημερών ή διάρκειας κάτω των 20 ωρών

«λίγες» τις εμπειρίες και τις δεξιότητές τους στη χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων μέσων επικοινωνίας (10%), την εγκατάσταση μιας web κάμερας (10%) και την επικοινωνία μέσω Skype (13%). Τα ποσοστά αυτά, αν και μικρά, από την άλλη υποδεικνύουν ότι το ηλεκτρονικό περιβάλλον με το οποίο θα έρχονταν αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, θα έπρεπε να είναι όσο το δυνατό πιο απλό, εύχρηστο, σταθερό και με τις ελάχιστες δυνατές απαιτήσεις σε επίπεδο εξοπλισμού και τεχνολογικών ρυθμίσεων.

Πέρα από τα κύρια χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα δελτία επισκόπησης που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς περιείχαν πληροφόρηση για την τάξη με την οποία θα ασχολούνταν παρεμβατικά. Τα 2/3 των συμμετεχόντων σχεδίαζαν να ασχοληθούν παρεμβατικά με μία από τις τάξεις του Γυμνασίου και κυρίτερα με την Α' Γυμνασίου (50% των συμμετεχόντων). Σημαντικά μικρότερος ήταν ο αριθμός των επιμορφούμενων που σχεδίαζαν να πραγματοποιήσουν την παρέμβασή τους στη βαθμίδα του Λυκείου (5 εκπαιδευτικοί σε τάξη Γενικού Λυκείου, 2 σε ΕΠΑΛ) ή σε άλλες εκπαιδευτικές δομές (πχ. σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, ΕΕΕΕΚ). Τα κύρια προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί σ' αυτές τις τάξεις αφορούσαν: 21% προβλήματα στη μάθηση (δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο, λειτουργικός αναλφαβητισμός και παράγωγες δυσκολίες, όπως διάσπαση προσοχής, δυσλεξία κ.ά.), 16% έλλειψη κινήτρων και αδιαφορία για το σχολείο από μαθητές και γονείς, 8% προβλήματα συμπεριφοράς, 8% ρατσισμός, ξενοφοβία, κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτισμική ανομοιογένεια, 3% προβλήματα του αναλυτικού προγράμματος και 2% μη σταθερή φοίτηση.

Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην επιμορφωτική δράση και οι προσδοκίες τους γι' αυτήν, οδηγούσαν σε σημαντικές και ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις:

- Εκδήλωναν έντονο ενδιαφέρον για μία επιμορφωτική δράση προσανατολισμένη στην πράξη και επικεντρωμένη στην πραγματικότητα και τις ιδιαιτερότητες της δικής τους σχολικής τάξης.
- Εργάζονταν σε ένα ασφυκτικό σχολικό πλαίσιο, στο οποίο αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα, ένιωθαν μόνοι, υπήρχε σημαντικό έλλειμμα επικοινωνίας και σύμπραξης μεταξύ συναδέλφων.
- Επιζητούσαν σαφή και ξεκάθαρη πληροφόρηση για την ιδιότητα και τα προσόντα των επιμορφωτών.
- Επιδίωκαν μία επιμορφωτική δράση στην οποία τα μαθήματα δεν θα ήταν σεμιναριακού τύπου και δεν θα βασίζονταν στη διάλεξη – εισήγηση.

Οι προσδοκίες και οι διαπιστώσεις αυτές ευθυγραμμίζονταν σε σημαντικό βαθμό με τα πορίσματα από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας γύρω από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών:

- (1) Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να ξεφεύγουν από πρακτικές ακαδημαϊκού χαρακτήρα και σχολειοποιημένες μορφές επιμόρφωσης. Αντίθετα, πρέπει να αναφέρονται στη σύνδεση θεωρίας – πράξης, τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και τις προσωπικές επαγγελματικές και επιμορφωτικές τους ανάγκες (Πατούνα κ. ά., 2005; Κατσαντά, 2005; Κατσαρού και Δεδούλη, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010),
- (2) Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις της τελευταίας δεκαετίας μπορεί να χαρακτηριστεί μέτρια, ενώ αρνητική μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε ειδικά ζητήματα της καθημερινής σχολικής πρακτικής (Φώκιαλη και Ράπτης, 2008; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010)
- (3) Η διασφάλιση κριτηρίων όπως η γνωστική επάρκεια, η ψυχοπαιδαγωγική καταλληλότητα των επιμορφωτών και η αποφυγή της διάλεξης-εισήγησης που καταδικάζει τον συμμετέχοντα σε ρόλο παθητικού δέκτη, αποτελούν ζητήματα ουσίας (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Στην εξ αποστάσεως μάλιστα επιμόρφωση ο ρόλος του επιμορφωτή είναι κρίσιμος, συνήθως προϋποθέτει τακτική αλληλεπίδραση με τους

επιμορφούμενους και απαιτεί συνεχή υποστήριξη και συχνή επικοινωνία (Λιοναράκης, 2013; Μουζάκης κ. ά., 2009)

- (4) Οι συζητήσεις, η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και τη λήψη αποφάσεων αποτελούν καλές, ωφέλιμες και απαραίτητες πρακτικές (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Γι' αυτό, κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα με προϋποθέσεις μετασχηματιστικής παρέμβασης θα πρέπει να επικεντρώνεται στον αναστοχασμό της επαγγελματικής πρακτικής, να επιτρέπει τη δημιουργία υποστηρικτικής ατμόσφαιρας και να διευκολύνει την διαπροσωπική μάθηση (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος, 2009)
- (5) Κάθε επιμορφωτική προσπάθεια που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, θα πρέπει πρώτιστα να αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως φορέα γνώσης και εμπειρίας και να σέβεται την προσωπική επαγγελματική του θεωρία, υπό το πρίσμα της οποίας προσλαμβάνει κάθε νέα γνώση (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος, 2009)
- (6) Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφοροποιείται από τον γραμμικό σχεδιασμό και απαιτεί μία προσέγγιση του τύπου «μαθαίνω κάτι τη στιγμή ακριβώς που αυτό μου χρειάζεται, προκειμένου να λύσω ένα συγκεκριμένο πρόβλημα» (Λιοναράκης, 2013; Μουζάκης, 2006; Μουζάκης, κ. ά., 2009)

Παράλληλα, η μελέτη των πλαισίων σχεδιασμού διαφόρων σχετικών επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων τυπικού χαρακτήρα ανέδειξε μια σειρά από ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013; Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011; Panagiotakopoulos et al, 2013; Σπανακά, 2008; Αυγητίδου, 2005; Μουζάκης, κ.α., 2009; Κατσαρού και Δεδούλη, 2008; ΠΙ, 2010; Μπαγάκης, 2011). Οι περισσότερες μη-ενδοσχολικές δράσεις ήταν σεμιναριακού τύπου με έντονα θεωρητικά χαρακτηριστικά, ενώ όσες είχαν κάποιο πρακτικό προσανατολισμό, αυτός ήταν περιορισμένος σε μία ομάδα – στόχο ή/και εστιασμένος σε μία συγκεκριμένη και προαποφασισμένη διάσταση της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας. Από την άλλη μεριά, οι δράσεις από απόσταση επικεντρώνονταν συνήθως στην μελέτη online επιμορφωτικού υλικού. Σε μία μόνο περίπτωση προγράμματος, η μορφή της εξ αποστάσεως συνδυαζόταν με την πραγματοποίηση διδακτικής παρέμβασης στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, αλλά το περιεχόμενο είχε και εδώ σεμιναριακό χαρακτήρα και αντιμετώπιζε τη διδακτικο-μαθησιακή συνθήκη αποσπασματικά.

5. Ο ανα-σχεδιασμός του περιεχομένου και η ανα- διαμόρφωση της μεθοδολογίας

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτέλεσαν στοιχεία προσδιορισμού για τη διαμόρφωση του επιμορφωτικού προγράμματος έτσι, ώστε αυτό: (α) να ανταποκρίνεται στο προφίλ, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων (β) να αξιοποιεί την τεχνογνωσία άλλων σχετικών δράσεων (γ) να λαμβάνει υπόψη τις επιστημονικές της σχετικής βιβλιογραφίας και (δ) να βρίσκεται σε συσχέτιση με τους αρχικούς και προβλεπόμενους από το τεχνικό δελτίο σχεδιασμούς.

Με βάση τις κατευθύνσεις του τεχνικού δελτίου, η μεθοδολογία υλοποίησης της επιμορφωτικής δράσης θα βασιζόταν στη μελέτη online προκατασκευασμένου επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα είχε δημιουργηθεί από επιστημονικούς συνεργάτες πριν ή παράλληλα με την επιλογή των επιμορφούμενων, αλλά σε κάθε περίπτωση πριν την έναρξη της επιμόρφωσης. Οι τελευταίοι θα έπρεπε μέσω μιας ημι-αυτόνομης διαδικασίας σπουδής του υλικού και μέσω της εγκατεστημένης επικοινωνίας με τους δημιουργούς του να καταλήξουν στην πραγματοποίηση μιας παρέμβασης στην τάξη τους και στη συγγραφή μιας εργασίας με θέμα την παρέμβαση. Ωστόσο, οι αρχικές αυτές προβλέψεις δεν ανταποκρίνονταν στα αποτελέσματα της αξιολόγησης πλαισίου και εισόδων και παρέπεμπαν στην πραγματοποίηση ενός μάλλον «συνηθισμένου» είδους προγράμματος με πιθανολογούμενη ημίμετρη αποδοτικότητα. Έτσι, και με γνώμονα αυτή την κεντρική

διαπίστωση επιχειρήθηκε η αναθεώρηση του αρχικού πλάνου σχεδιασμού. Οι τροποποιήσεις που έγιναν βασίστηκαν στα χαρακτηριστικά του μοντέλου διαδικασίας (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008), και αξιοποίησαν στοιχεία από τη μεθοδολογία των «κύκλων μελέτης»-“Study Circles” (Larsson and Nordvall, 2010), αλλά και ορισμένα από τα οργανωτικά χαρακτηριστικά ενός «εικονικού καφέ μάθησης» - «virtual knowledge café» (Gyllenpalm, 2002; Brown and Hurley, 2009). Τα βασικά στοιχεία του αναθεωρημένου σχεδιασμού είχαν ως εξής:

Γενικοί Στόχοι: Η τόνωση της αυτοπεποίθησης και η αύξηση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από το διδακτικό έργο μέσω: (α) της διεύρυνσης ή του εμπλουτισμού του ρεπερτορίου μεθόδων και διδακτικών πρακτικών του ιδιαίτερου γνωστικού τους αντικειμένου (β) της εξοικείωσης με τεχνικές διερεύνησης των εμπειριών, του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών τους και (γ) τη διαδικασία αξιοποίησης τόσο των μεθόδων διδασκαλίας, όσο και των τεχνικών διερεύνησης των μαθητών στη διδασκαλία με την προοπτική της βελτίωσής της.

Αντικείμενο - Μέθοδος: Η επιδίωξη των στόχων θα πραγματοποιούνταν μέσα από την καθοδηγούμενη σχεδίαση, οργάνωση και υλοποίηση παρεμβάσεων έρευνας – δράσης από κάθε συμμετέχοντα. Οι παρεμβάσεις θα είχαν ως στόχο την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων ή δυσκολιών που δοκιμάζει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές μιας δεδομένης τάξης.

Επιμορφωτική Διαδικασία: Προβλεπόταν να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προσώπων και ως μελών μιας επαγγελματικής ομάδας. Κατά συνέπεια, αναμενόταν να εξελιχθεί κυκλικά ή σε σπειροειδή μορφή έτσι, ώστε κάθε κύκλος ή σπείρα να έχει ως αφετηρία τις συγκεκριμένες καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, να συνεχίζει με την θεωρητική ανάλυση και ερευνητική επεξεργασία αυτών των εμπειριών καθώς και με την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού πάνω σε αυτές, μετά να οδηγείται στην ανάληψη δράσης ή στον ενεργό πειραματισμό και να καταλήγει σε εκ νέου στοχασμό και λήψη νέων αποφάσεων για περαιτέρω δράση.

Διάρκεια - Τρόπος εργασίας: Η συνολική διάρκεια της δράσης προβλεπόταν να είναι 5 έως 6 μήνες και το μοντέλο επιμόρφωσης θα βασιζόταν αποκλειστικά στην εξ αποστάσεως επικοινωνία. Οι συμμετέχοντες θα εργάζονταν στο πλαίσιο μικρών ομάδων, οι οποίες θα αποτελούσαν από εκπαιδευτικούς της ίδιας ή σχετικής ειδικότητας. Κάθε ομάδα εκπαιδευτικών θα υποστηριζόταν από δύο μέντορες-επιμορφωτές μέλη ΔΕΠ με εγνωσμένη επιστημονική, επαγγελματική και ερευνητική εμπειρία στο επιστημονικό τους πεδίο, ιδιαίτερα, με επαγγελματική εμπειρία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στην εκπαίδευση μαθητών στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού και με ικανές επικοινωνιακές δεξιότητες. Ο ένας μέντορας-επιμορφωτής είχε την ευθύνη για την έρευνα δράση και την παιδαγωγική και ο άλλος για τη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου. Οι ομάδες εργασίας θα συνεδρίαζαν με τους μέντορες – επιμορφωτές τους αποκλειστικά μέσω τηλεδιάσκεψης και σε χρονικά διαστήματα που θα καθορίζονταν από την ομάδα και με βάση τις ανάγκες της. Οι γενικές θεματικές γύρω από τις οποίες θα οργανώνονταν οι τηλεδιασκέψεις ήταν δύο: (α) Ζητήματα διδακτικής του ειδικού γνωστικού αντικειμένου των εκπαιδευτικών και (β) Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση μιας έρευνας-δράσης. Το ειδικό περιεχόμενο κάθε επιμέρους συνεδρίας θα καθοριζόταν βήμα προς βήμα, κατά περίπτωση και με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες των μελών της ομάδας εργασίας.

Μαθησιακή διαδικασία – κλίμα: Η μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων αλλά και σε κάθε είδους επικοινωνία με τους επιμορφωτές θα βασιζόταν στο διάλογο, τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση, θα επέτρεπε τον αυτοκαθορισμό, τον αναστοχασμό και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου απαραίτητη ήταν η δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος, υποστηρικτικής και ανεπίσημης - φιλικής ατμόσφαιρας μεταξύ των μελών κάθε ομάδας εργασίας. Η καλλιέργεια της

εμπιστοσύνης, η δημιουργία αισθημάτων ασφάλειας και η διευκόλυνση της διαπροσωπικής μάθησης αποτελούν κρίσιμες συνιστώσες για την επιτυχία της επιμόρφωσης και οι μέντορες-επιμορφωτές αναμένονταν να επενδύσουν σε αυτές. Στο πλαίσιο αυτό, οι εισηγήσεις – διαλέξεις έπρεπε να περιοριστούν στο ελάχιστο, όταν πραγματοποιούνταν να προκύπτουν ύστερα από αίτημα των συμμετεχόντων και να είναι απόλυτα εντοπισμένες σε δεδομένο πρόβλημα-ερώτημα που χρήζει αντιμετώπισης, ανάλυσης ή επεξεργασίας. Ο ρόλος των επιμορφωτών έπρεπε να είναι κυρίως συμβουλευτικός υποστηρικτικός, εμπνευστικός, διευκολυντικός και συντονιστικός. Θα παρενέβαιναν για να προσφέρουν γνώση, καθοδήγηση, όποτε ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς, φροντίζοντας να διαφυλάττουν το δικαίωμα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία να αποφασίζει, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να αυτενεργεί, όπως και για να προσφέρουν ισότιμα το χρόνο ή να θέτουν τις εισαγωγικές στιγμές για την εκκίνηση της συζήτησης στις ομάδες.

6. Η υλοποίηση και τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης

Οι δραστηριότητες και τα πεπραγμένα της δεύτερης φάσης του σχεδίου αξιολόγησης (Φάση αξιολόγησης διαδικασίας και αποτελεσμάτων) αφορούσαν από τη μια στην παρακολούθηση και εποπτεία της δράσης και από την άλλη στην εκτίμηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της επιτελικής και αποφασιστικής φάσης προέρχονταν από πολλές και διαφορετικές πηγές και εργαλεία, όπως: (1) Ερωτηματολόγια αξιολόγησης της δράσης (2) Συνεντεύξεις με επιμορφούμενους (3) Κείμενα σχολιασμού επιμορφωτών (4) Ερευνητικές εργασίες των επιμορφούμενων (5) Παρουσιολόγια επιμορφωτικών συναντήσεων (6) Βαθμολόγια και δελτία αξιολόγησης επιμορφωτών και (7) Άτυπες συζητήσεις με όλους τους εμπλεκόμενους.

7. Γενικά περιγραφικά στοιχεία

Η διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης ξεκίνησε στις αρχές Φεβρουαρίου 2013 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2013, με την πραγματοποίηση ημερίδας καλών πρακτικών κατά την οποία παρουσιάστηκαν και δημοσιοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και παραλήφθηκαν οι βεβαιώσεις επιμόρφωσης. Κατά τη διεξαγωγή και υλοποίηση της δράσης δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό με εξαίρεση μια σειρά από προβλήματα τεχνικής φύσης που σχετίζονταν με το ηλεκτρονικό περιβάλλον και τη διαχείρισή του. Οι ομάδες εργασίας που συγκροτήθηκαν ήταν συνολικά 6 και για την διαμόρφωσή τους πήραμε υπόψη τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, τα αντικείμενα διδασκαλίας τους στο σχολείο, αλλά και τις προσωπικές τους επιλογές και προτιμήσεις. Ο συνολικός αριθμός των επιμορφωτών που συμμετείχαν στη δράση ήταν 9, εκ των οποίων οι 7 ήταν μέλη του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και δύο ήταν εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα υποψήφιοι διδάκτορες στο ΑΠΘ. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν εμπειρία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και τα επαγγελματικά προσόντα εκείνων που ανέλαβαν τις ειδικές διδακτικές, σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχούσαν στις ειδικότητες των μελών των ομάδων εργασίας. Την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στα ζητήματα που σχετίζονταν με την μεθοδολογική στρατηγική της έρευνας-δράσης ανέλαβε ένας επιμορφωτής, κοινός για όλες τις ομάδες με ειδικές γνώσεις και εμπειρία στην ποιοτική έρευνα. Η συνολική διάρκεια του εκπαιδευτικού - επιμορφωτικού μέρους του προγράμματος ανήλθε στους 5 μήνες. Στο διάστημα αυτό υλοποιήθηκαν online επιμορφωτικές συναντήσεις συνολικής διάρκειας 247 ωρών. Από τον συνολικό επιμορφωτικό χρόνο, το 58% (144 ώρες) αφιερώθηκε σε επιμορφωτικές συναντήσεις διδακτικής, το 28% (68 ώρες) σε επιμορφωτικές συναντήσεις με θέμα την έρευνα-δράση, το 10% (24 ώρες) σε συναντήσεις με θέμα τη συγγραφή και διόρθωση των ερευνητικών εργασιών των επιμορφούμενων και το 4% (10 περίπου ώρες) σε προπαρασκευαστικές συναντήσεις οργανωτικού και τεχνολογικού χαρακτήρα. Επιπρόσθετα,

το 93% (229 ώρες) της συνολικής διάρκειας των συναντήσεων, σύμφωνα και με τον αρχικό προγραμματισμό πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεδιασκέψεων, αν και θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι 24 ώρες που αφιερώθηκαν στην συγγραφή και διόρθωση εργασιών αφορούσαν σε επαφές που πραγματοποιήθηκαν με σύγχρονους αλλά και ασύγχρονους τρόπους επικοινωνίας. Σ' αυτές δεν έχουν συμπεριληφθεί οι ώρες προσωπικής μελέτης και ατομικής ενασχόλησης οι οποίες υπολογίζονται σε πάνω από 100 για καθένα από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς. Οι φάσεις τις οποίες ακολούθησαν οι ερευνητικές παρεμβάσεις των επιμορφούμενων αποτυπώνουν τη σπειροειδή έλικα της έρευνας δράσης: *Σχεδιασμός* (εντοπισμός και περιχαράκωση προβλήματος, οργάνωση παρέμβασης), *Δράση-Παρατήρηση* (παρέμβαση, συλλογή και καταγραφή δεδομένων με αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων έρευνας και τη συμμετοχή κριτικού φίλου) και *Στοχασμός* (επεξεργασία, ανάλυση, αποτίμηση και στοχασμός των αποτελεσμάτων δράσης, καθώς και αναστοχασμός του εκπαιδευτικού) (Carroll & Kemmis, 1997). Οι παραπάνω φάσεις της παρέμβασης (με τις επεξηγήσεις τους) αποτέλεσαν τα κεφάλαια και τις ενότητες της γραπτής εργασίας που ήταν υποχρεωμένος ο κάθε εκπαιδευτικός να καταθέσει μετά το πέρας του επιμορφωτικού προγράμματος παρουσιάζοντας την παρέμβασή του με κάθε λεπτομέρεια.

8. Τα κύρια συμπεράσματα

Τα κύρια ευρήματα της μελέτης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της δράσης παρουσιάζονται συνοπτικά και με γνώμονα τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης που λήφθηκαν υπόψη και τα οποία αναφέρονταν στην αποτελεσματικότητα, την καταλληλότητα, τη συνέπεια και την πρόσθετη αξία.

Αποτελεσματικότητα: Όπως αποδεικνύεται από το πλήθος των τεκμηρίων που συλλέχθηκαν, το σύνολο των επιμορφούμενων απέκτησε κρίσιμης σημασίας γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που αφορούν τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην ειδικότητά τους κι οι οποίες συναιρούνται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Αξιοποίησαν μια ποικιλία από προοδευτικές μεθόδους/μορφές και πρακτικές διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδο project, λύση προβλήματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης), αλλά και πολλές στρατηγικές συλλογής ερευνητικών δεδομένων (συμμετοχική παρατήρηση με τήρηση ημερολογίου, δομημένη παρατήρηση, σχόλια και παρατηρήσεις κριτικού φίλου, ερωτηματολόγια έκφρασης γνώμης, συζητήσεις και συνεντεύξεις, ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση διδασκαλίας). Στο σύνολο των σχολικών τάξεων που πραγματοποιήθηκε παρέμβαση σημειώθηκε πρόοδος αναφορικά με τους στόχους που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί στην έναρξή της, συγκεκριμένα ήταν μικρή ή μετριοπαθής σε σχέση με τα γνωστικά αποτελέσματα, αλλά θεαματική σε σχέση με την κινητοποίηση, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή των μαθητών, το κλίμα και την ποιότητα των σχέσεων κατά τη διδασκαλία.

Η εμπειρία της επιμόρφωσης επέδρασε βαθιά στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Όσο γνώριζαν και κατανοούσαν τους μαθητές τους τόσο άλλαζαν και τις αντιλήψεις τους γι' αυτούς. Έτσι, οδηγήθηκαν σε μια κριτική κατανόηση του ρόλου τους η οποία διέυρνε τη γνώση τους για το ρόλο του σχολείου και ταυτόχρονα τους ενίσχυσε για την ανάληψη πρωτοβουλιών στην τάξη. Με τη σειρά τους οι μαθητές αντλώντας ποικιλότροπα ανατροφοδότηση και αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς, πρόσφεραν θετική ανάδραση στην αλληλεπίδραση που συνυφαινόταν μεταξύ τους.

Καταλληλότητα: Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραμέτρους της δράσης (σαφήνεια στόχων, σύνδεση στόχων περιεχομένου, δομή και μεθοδολογία, επιμορφωτικό υλικό, χρόνος επαφής, συνεργασία, υποστήριξη και συζήτηση) ήταν πολύ υψηλός (πολύ επαρκής έως πάρα πολύ επαρκής).

Η άποψη των επιμορφούμενων για τη θεματολογία και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ήταν πάρα πολύ θετική. Η σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου με την έρευνα δράσης και με ταυτόχρονη εφαρμογή στην πράξη επανοηματοδότησε τη διδασκαλία τους, εμπλούτισε τη γνώση του γνωστικού τους αντικείμενου και τη διδακτική τους πρακτική.

Ως τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της επιμορφωτικής δράσης από τους επιμορφούμενους αναφέρθηκαν ότι ήταν ο τρόπος εργασίας στις επιμορφωτικές συναντήσεις, η δημιουργία γόνιμου εποικοδομητικού και συνεργατικού κλίματος και η διαμόρφωση συνθηκών διαπροσωπικής μάθησης. Η εκκίνηση της δράσης βασίστηκε στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και συνδυάστηκε με την υποστήριξή τους στην ανάλυση και την επεξεργασία από τον μέντορα-επιμορφωτή. Ακολούθως, ο σχεδιασμός των ενεργειών, η δράση και η παρατήρηση γίνονταν από τους ίδιους και συνοδεύονταν από τον προβληματισμό και το στοχασμό της εμπειρίας τους. Η παραπάνω διάρθρωση επέβαλε την Παιδαγωγική όχι ως πρωτοκαθεδρία στην παρέμβαση, αλλά ως αρωγό στην προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας της δράσης και στο σχεδιασμό των ενεργειών της παρέμβασης. Ακόμη, η ύπαρξη ικανών, σταθερών μεντόρων επιμορφωτών μελών ΔΕΠ, συνέβαλε στον υψηλό βαθμό ικανοποίησης των επιμορφούμενων, οι τελευταίοι εξήραν το κλίμα, τις σχέσεις, το επίπεδο συνεργασίας και μάθησης που δημιουργήθηκε εκ μέρους τους.

Η τελική γραπτή εργασία έδωσε την ευκαιρία στους επιμορφούμενους τόσο για μια περιεκτική παρουσίαση και στοχασμό της δράσης τους, όσο και για αναστοχασμό πάνω στην προσωπική αντίληψη του ρόλου τους. Γι' αυτό και θεωρήθηκε από τους ίδιους ως ο ενδεδειγμένος τρόπος αξιολόγησης.

Η αποκλειστικά σύγχρονη επικοινωνία από απόσταση με ψηφιακά μέσα φαίνεται ότι προώθησε ουσιαστικά την επικοινωνία και τη διαπροσωπική μάθηση. Δημιουργώντας μια ενδιάμεση ή μεταβατική περιοχή εμπειρίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν απαλλαγμένοι από τις συμβάσεις και την αυξημένη πολυπλοκότητα της φυσικής επικοινωνίας, αισθάνθηκαν λιγότερο ευάλωτοι και περισσότερο ασφαλείς, μοιράστηκαν ιδέες και βιώματα και αντιλήφθηκαν τις ανάγκες τους διευρυμένα, συνειδητοποιώντας τες στο πλαίσιο των κοινών αναγκών και πρακτικών των άλλων επιμορφούμενων.

Συνέπεια: Παρ' όλες τις δυσκολίες δεν παρουσιάστηκαν αποκλίσεις από τον αρχικό προγραμματισμό και το χρονοδιάγραμμα που τέθηκε. Οι ολιγομελείς ομάδες γενικά λειτούργησαν ομαλά με την υποστήριξη 1-2 μεντόρων επιμορφωτών. Ωστόσο, στην πολυπληθή ομάδα των φυσικών επιστημών το μέγεθος και ο βαθμός ετερογένειας της ομάδας προκάλεσε μικρά οργανωτικά προβλήματα.

Ως μειονεκτήματα αναφέρθηκαν από τους επιμορφούμενους: (α) τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν με την πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, τα οποία όμως αντιμετωπίστηκαν έγκαιρα και δεν θα παρουσιάζονταν, αν ο προϋπολογισμός επέτρεπε την παροχή πρόσθετων και εξαιρετικά κρίσιμων υπηρεσιών και υποδομών (β) η έλλειψη επαρκούς χρόνου για την παρέμβαση στην τάξη, λόγω της εκ του προγράμματος τοποθέτησης της παρέμβασης προς το τέλος της χρονιάς. Αυτό δεν θα συνέβαινε, αν η δράση ξεκινούσε πιο νωρίς και εκτεινόταν σ' όλη τη σχολική χρονιά.

Πρόσθετη αξία: Στη συντριπτική πλειονότητά τους οι επιμορφούμενοι δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους στην επιμορφωτική δράση, τονίζοντας ότι ήταν διαφορετική από άλλες και οι περισσότεροι από τους μισούς, ότι ήταν καλύτερη σε σχέση με παρόμοιες που είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν. Ειδικότερα, εξήραν τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά της, την πρωτοτυπία, την καινοτομία και την πρόκληση ενδιαφέροντος. Τόνισαν ότι αυτό οφείλεται: (α) στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία υλοποίησης που βοήθησε τη σύνδεση θεωρίας με την πράξη, (β) στις γνώσεις και ικανότητες των μεντόρων επιμορφωτών και στο επίπεδο συνεργασίας εντός των ομάδων, (γ) στην ευελιξία και στη διευκόλυνση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

αυτής καθαυτής, (δ) στην άμεση μεταφορά και αξιοποίηση γνώσεων και ικανοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, (ε) στο μεγάλο αριθμό των εμπλεκόμενων μαθητών (ανήλθαν σε 703) και των συναδέλφων εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν με αποτέλεσμα την άμεση βελτίωση στην κατάσταση μεγάλου αριθμού μαθητών και (η) στη στρατηγική της έρευνας δράσης.

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που έχουν κρίσιμη συνεισφορά στην υψηλή προστιθέμενη αξία είναι: (α) από άποψη επιλογής περιεχομένου και μεθόδου επεξεργασίας, το τρίπτυχο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις – μέθοδοι και τεχνικές εκπαιδευτικής έρευνας δράσης – πραγματοποίηση παρεμβάσεων έρευνας δράσης στη σχολική τάξη, (β) από άποψη μορφής και μεθόδευσης, η επιτυχής διασύνδεση και εσωτερική συνέπεια και συνάφεια των επιλογών που αφορούσαν στην σπειροειδή οργάνωση και διαλεκτική μορφή της επιμορφωτικής διαδικασίας, στη μακρόχρονη διάρκεια, στην ερευνητική φύση της τελικής εργασίας, και στην υιοθέτηση της τακτικής σύγχρονης επικοινωνίας από απόσταση, με τον σκοπό, τους στόχους και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, L. W., & Postlethwaite, T. N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. International Institute for Educational Planning Series Booklet, (8).
- Brown-Easton, L. (2004). *Powerful Designs for Professional Learning*. Oxford, Ohio: NSDC.
- Carr, W & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία*. Αθήνα:Κώδικας.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C., Elliot, B. & Kingston, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*. 21 (5), 563- 577.
- De Ketele, J.M. (1993). L' evaluation conjuguee en paradigms, *Revue Française de Pédagogie*. 103, pp. 59-80.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Corwin Press.
- Gall, M. D., Renchler, R. S. et al. (1985). *Effective staff development for teachers: A research-based model* (ERIC). College of Education, University of Oregon.
- Giroux, H. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. & Harris, A. (August 2005). *Evaluating the impact of Continuing Professional Development (CPD)*. London: DfES
- Guskey, T. (2000a). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Sage Corwin.
- Guskey, T. (2000b). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*. 59 (6), pp. 45 – 51.
- Guskey, T. (1995) Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. *In Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. (Guskey, T. & Huberman, M. Eds.) New York: Teachers College Press. Pp 114 – 132.
- Gyllenpalm, Bo (2002) "Virtual Knowledge Cafés,". In Rudestam, K.E, & Schoenhotz-Read, J. (eds) *Handbook of Online Learning: Innovations in Higher Education and Corporate Training*. Thousand Oaks, CA.:Sage Publications.
- Irwin, J. W. (1996). *Empowering ourselves and transforming schools: Educators making a difference*. SUNY Press.
- Hurley, T. J., & Brown, J. (2009). Conversational leadership: Thinking together for a change. *The Systems Thinker*, 20(9), 2-7.
- Larsson, S., & Nordvall, H. (2010). *Study circles in Sweden: An overview with a bibliography of international literature*. Linköping: Linköping University Electronic Press Available on Internet. URL: permanent link: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ku:diva-57887>.

- Lieberman, A. (1995). Practices that support professional development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, (April), 591-596.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2001). Introduction. In Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.) (2001) *In Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R. (Ed.) *Education in a New Era*, pp. 47-66.
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis, A., & Tzanakos, N. (2013). Teleconference in support of distance learning: Views of educators. *Open Education*, 9(1), 5-18.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In *Evaluation models* (pp. 117-141). Netherlands: Springer.
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. (eds): *Evaluation Models*. Boston.
- Warren-Little, J. (1999). Organizing schools for teacher learning. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.Ε.Ν.ΑΠ. *Open Education*, 7(1), 69-86.
- Κατσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λιοναράκης, Α. (2013) *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Μεθοδολογίες Μάθησης*. Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται λες και δεν είναι ενήλικες;. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) Πρακτικά Συνεδρίου «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού*». 22-23 Μαΐου 2009, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (υπό έκδοση). Ανακτήθηκε στις 2/2/2014 από <http://edu.per.uoi.gr/gmavrog/epim.doc>
- Μπαγάκης, Γ. (2011). Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση – Μεθοδολογίες Μάθησης* (σ. 60-77), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «*Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργαίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη*», σ.(195-209), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- ΟΕΠΕΚ (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2010-2013: Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

-
- Πατούνα, Α., Στελλακου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στο πρόγραμμα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. (σελ. 263-275)
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: Ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education*, 4(1), 61-71.
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.