



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που
εργάζονται σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών –
Η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης**

POST GRADUATE THESIS

**An investigation on the training needs of teachers employed in minority primary
schools of the Municipality of Arriana – the contribution of distance learning**

ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Χαράλαμπος Γεωργιάδης

CharalamposGeorgiadis

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Κλήμης Νταλιάνης

KlimisDalianis

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**An investigation on the training needs of teachers employed in minority primary schools of
the Municipality of Arriana – the contribution of distance learning**

Charalampos Georgiadis

19014

Georgiadis_babis@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

Klimis Dalianis

SECOND SUPERVISOR

Maria Daliani

AIGALEO 2021

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Χαράλαμπος Γεωργιάδης του Αθανασίου, με αριθμό μητρώου 19014 φοιτητής του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Δεν επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας.

Όνομα φοιτητή

Χαράλαμπος Γεωργιάδης

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Α επιβλέποντα καθηγητή κ Κλήμη Νταλιάνη για την άψογη συνεργασία και την βοήθεια που μου προσέφερε, καθώς και την Β επιβλέπουσα κ. Μαρία Νταλιάνη.

Περίληψη

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών, και ο τρόπος που θα μπορούσε να συμβάλει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα εργαλείο επιμόρφωσης σε απομακρυσμένες περιοχές. Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τον τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο κατά το γνωστικό αντικείμενο όσο και κατά το πλαίσιο βάση του οποίου οργανώνονται και υλοποιούνται.

Μέθοδος: Έγινε στατιστική σύγκριση, με τη χρήση του SPSS, καταγραφή των απόψεων των 31 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου μέσω της πλατφόρμας googleforms ώστε να καταγραφούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, καθώς και τα συμπεράσματα τους για την υλοποίηση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων.

Αποτελέσματα: Στα αποτελέσματα, διαπιστώνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα και η ανάγκη για συστηματική κατάρτιση σε συγκεκριμένες θεματικές περιοχές. Ακόμη, διαπιστώνεται η επιθυμία τους τόσο για δια ζώσης επιμόρφωση όσο και για εξ αποστάσεως, καθώς θεωρούν πως με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται η μέγιστη δυνατή πρόσληψη των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα: Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως το εργαλείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι δυνατό να υποστηρίξει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι στερούνται ευκαιριών που θα επέτρεπαν την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικότερα τα καθήκοντά τους, βελτιώνοντας συνάμα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

Λέξεις κλειδιά: μειονοτική εκπαίδευση, εξ αποστάσεως επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί

Abstract

Purpose: The purpose of this research work is to investigate the educational needs of teachers working in minority primary schools in the Municipality of Arriana, and how distance learning could contribute as a training tool in remote areas. In addition, their perceptions of how training programs are designed and organized are explored in order to serve the needs of teachers both in the field of knowledge and in the context in which they are organized and implemented.

Method: A statistical comparison was made, using SPSS, recording the views of 31 Primary Education teachers. Closed and open-ended questionnaires were provided through the googleforms platform to record teachers' attitudes and views on their experiences and problems, as well as their conclusions on the implementation of distance training.

Results: The results show teachers' desire to participate in distance training programs and the need for systematic training in specific thematic areas. Moreover, their desire for both lifelong and distance learning is noted, as they consider that this makes the maximum possible recruitment of new knowledge and skills.

Discussion: In conclusion, it is noted that the tool of distance learning can support the educational needs of the teachers in the sample, who lack opportunities that would allow them to strengthen their skills in order to carry out their tasks more effectively, while improving the quality of education provided to students of the Muslim minority of Thrace.

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

Ελληνική ορολογία

εξΑΕ (Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης)

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iii
Ευχαριστίες	iv
Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Συνομογραφίες	vii
Εισαγωγή.....	1
Πρώτο Μέρος- Θεωρητικό Πλαίσιο	3
Κεφάλαιο 1ο – Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης	3
1.1 Γενικά χαρακτηριστικά.....	3
1.2 Κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της μουσουλμανικής μειονότητας.....	4
1.3 Ο Δήμος Αρριανών	6
Κεφάλαιο 2ο – Μεινοτική Εκπαίδευση	8
2.1. Γενικά στοιχεία μεινοτικής εκπαίδευσης	8
2.2. Πρωτοβάθμια μεινοτική εκπαίδευση	11
2.3. Προγράμματα παρέμβασης στην μεινοτική εκπαίδευση	12
2.4. Τα μεινοτικά δημοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών	14
Κεφάλαιο 3ο – Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	15
3.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών	15
3.2. Η έννοια της επιμόρφωσης	17
3.3. Η έννοια του όρου «ανάγκη».....	19
3.4.Ορίζοντας την έννοια «επιμορφωτικές ανάγκες»	21
3.5. Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	23
3.6. Επισκόπηση συναφών ερευνών και μελετών	24
Κεφάλαιο 4ο – Το εργαλείο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης	29
4.1. Σκοποί και Αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης	29
4.2. Μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	30
4.3. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης	32
4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή.....	35
Μέρος Δεύτερο- Εμπειρικό Μέρος.....	37
Κεφάλαιο 5ο - Η προβληματική της έρευνας.....	37
5.1. Ερευνητικό πρόβλημα	37
5.2. Σκοπός της εργασίας	38

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	39
Κεφάλαιο 6^ο - Μεθοδολογία.....	40
6.1. Προφίλ δείγματος	40
6.2. Ερευνητικό εργαλείο	40
6.3. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας	42
6.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων	43
Κεφάλαιο 7^ο – Αποτελέσματα Έρευνας.....	45
7.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	45
7.2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	58
Κεφάλαιο 8^ο – Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	62
8.1. Συμπεράσματα	62
8.2. Προτάσεις.....	63
Επίλογος.....	64
Βιβλιογραφικές Αναφορές	65
Παράρτημα.....	75

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως αυτόνομος τομέας, πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα. Βασικές αρχές και στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων, ήταν η βελτίωση του επιπέδου γνώσεων των ευπαθών κοινωνικών ομάδων της εποχής. Στην συνέχεια, η εκπαίδευση ενηλίκων εντάχθηκε και σε άλλες κατηγορίες, όπως η επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση, η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση, η εκπαίδευση σε πολιτιστικά ζητήματα και άλλα (Βεργίδης, 2001).

Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση του πληθυσμού, αποτελεί μία μακροχρόνια διαδικασία, η οποία τελειώνει με τον θάνατο του ατόμου (Μαυρογιώργος, 2011). Η δια βίου μάθηση, περιλαμβάνει την απόκτηση γενικών αλλά και εξειδικευμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αποτελεί δε, εργαλείο ανάπτυξης και προόδου για τους ενήλικες, οι οποίοι ζουν και δραστηριοποιούνται σε ανταγωνιστικές κοινωνίες (Rogers, 1999). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, πως η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει και χρηματοδοτεί ανάλογες ενέργειες και πολιτικές, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής. Συγκεκριμένα προωθήθηκαν και υλοποιήθηκαν πολιτικές στους παρακάτω τομείς:

I. Στην οικονομία και την τεχνολογία

II. Στον πολιτισμό και την κοινωνία

Συνεπώς, θα λέγαμε πως κάθε ενήλικος σήμερα χρειάζεται να έχει πρόσβαση στη γνώση και την δια βίου εκπαίδευση, ώστε να μπορεί να βελτιώνει το επίπεδο των ικανοτήτων του και να είναι ανταγωνιστικός στις σύγχρονες απαιτήσεις (Κόκκος, 2005).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια θεσμοθετήθηκε η δια βίου εκπαίδευση εντός των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ώστε να είναι σύμφωνη με τις πολιτικές και τις ενέργειες άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Τζιρίτας, 2005).

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ερώτημα του κατά πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μειονοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών του Νομού Ροδόπης, αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και την διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Εξετάζονται οι στόχοι και τα κίνητρα που οδηγούν

τους εκπαιδευτικούς αυτούς στην παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης, καταγράφονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, καθώς και οι προσδοκίες τους. Παράλληλα εντοπίζονται οι διαφορές στους στόχους, στα κίνητρα και στις προσδοκίες τους, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Πρώτο Μέρος- Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1ο – Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης

1.1 Γενικά χαρακτηριστικά

Ο όρος «μειονότητα» απαντάται ως έννοια στο Διεθνές Δίκαιο, σύμφωνα με το οποίο οι μειονότητες αποτελούν πληθυσμιακά τμήματα μιας χώρας τα οποία ωστόσο, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές από την πλειοψηφία των πολιτών, όπως για παράδειγμα στις θρησκευτικές πεποιθήσεις, στη γλώσσα, στην φυλετική καταγωγή ή στην εθνική συνείδηση (Παναγιωτίδης, 1995).

Αναφορικά με το θέμα του αυτοπροσδιορισμού, διαπιστώνεται πως εντός των πλαισίων στην ίδιας μειονοτικής ομάδας, ο αυτοπροσδιορισμός κάθε ατόμου αποτελεί ατομικό του δικαίωμα, συνταγματικά κατοχυρωμένο και αυτονόητο στα πλαίσια κάθε φιλελεύθερης και δημοκρατικής κοινωνίας (Κοττάκης, 2000). Ωστόσο, το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θίγει τα εθνικά ζητήματα και τον σεβασμό που είναι απαραίτητο να επιδεικνύει προς την χώρα στην οποία ζει (Κοττάκης, 2000).

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, αποτελεί την μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα (Ασκούνη, 2006, σελ. 13). Αποτελεί μία θρησκευτική μειονότητα η οποία προέκυψε από την εξαίρεση των μουσουλμανικών πληθυσμών της Θράκης από την ανταλλαγή που έλαβε χώρα το 1923, σύμφωνα με τα όσα όριζε η Συνθήκη της Λοζάνης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 45 της Συνθήκης αναφέρεται ότι « *Τα αναγνωρισθέντα δια των διατάξεων του παρόντος Τμήματος δικαιώματα εις τας εν Τουρκία μη μουσουλμανικάς μειονότητας, αναγνωρίζονται επίσης υπό της Ελλάδος εις τας εν τω εδάφει αυτής ευρισκομένας μουσουλμανικάς μειονότητας*».

Ωστόσο, οι πληθυσμοί αυτοί δεν διακρίνονται από ομοιογένεια, με εξαίρεση το στοιχείο της θρησκείας, το οποίο και αποτέλεσε εντέλει, τον συνδετικό κρίκο μεταξύ τους. Σαφώς, η ομιλούμενη γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που διακρίνουν κάποιους από τους πληθυσμούς, δεν αποτελούν κοινό στοιχείο για όλη

την μειονότητα. Το γεγονός αυτό, δημιουργεί υπό- ομάδες μειονοτήτων μέσα στην μουσουλμανική μειονότητα (Μαλαμίδης, 2008). Οι ομάδες αυτές είναι:

1. Οι τουρκογενείς-τουρκόφωνοι πληθυσμοί, οι οποίοι μιλούν την τουρκική γλώσσα (Μαλαμίδης, 2008),
2. Οι Πομάκοι, οι οποίοι μιλούν την πομακική γλώσσα (Μαγκριώτης, 1994 · Μπασλής, 2000),
3. Οι Ρομά, οι οποίοι μιλούν τη ρομανί, και αποτελούν μόλις, το 1/5 περίπου της Μουσουλμανικής Μειονότητας (Μαλαμίδης, 2008).

Ο μουσουλμανικός πληθυσμός, φαίνεται να προϋπήρχε στο ελληνικό κράτος πολύ πριν από την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης. Ο Ρορονίς (1986), αναφέρει πως οι μουσουλμάνοι της Θράκης εγκαθίσταντο στην περιοχή κατά τα χρόνια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ως αποτέλεσμα τόσο των εποικισμών από περιοχές της ανατολής, όσο και των πολλών εξισλαμισμών που καταγράφονται την περίοδο εκείνη (Ασημακοπούλου & Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002).

Οι μουσουλμάνοι κάτοικοι της Δυτικής Θράκης, είναι σήμερα περισσότεροι από 120.000, συμβιώνοντας ειρηνικά με τον χριστιανικό πληθυσμό της περιοχής. Το γεωγραφικό διαμέρισμα της Θράκης βρίσκεται μεταξύ Τουρκίας και Βουλγαρίας. Η Θράκη ανήκει στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, και αποτελείται από τρεις Νομούς. Τον Νομό Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου.

1.2 Κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της μουσουλμανικής μειονότητας

Οι άνθρωποι της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, φαίνεται να δραστηριοποιούνται ως επί το πλείστον, με τη γεωργία και την κτηνοτροφία (Βακαλιός, 1997). Οι κάτοικοι των απομακρυσμένων περιοχών, που ζουν στον ορεινό όγκο, ασχολούνται κυρίως με την κτηνοτροφία, ενώ ορισμένοι από αυτούς είναι ναυτικοί ή εργάτες. Ωστόσο, η ενασχόληση με την γεωργία παραμένει ως ένας από τους συνηθέστερους τομείς απασχόλησής τους (Βακαλιός, 1997).

Η οικονομική κρίση, και οι δυσκολίες στην καθημερινότητα οδήγησαν πολλούς από αυτούς, στην λύση της μετανάστευσης, κυρίως στην Γερμανία και την Ολλανδία, όπου εργάζονται ως εργάτες σε διάφορα εργοστάσια. Ωστόσο, δεν λείπουν και εκείνοι, οι οποίοι μετοικίζουν σε κοντινές πόλεις, εργαζόμενοι σε διάφορους τομείς, όπως το εμπόριο, οι οικοδομικές εργασίες, και γενικότερα

χειρωνακτικά επαγγέλματα. Πολλές φορές είναι ανασφάλιστοι, λαμβάνοντας μειωμένα ημερομίσθια (Τρουμπέτα, 2001).

Ακόμη, οι περισσότεροι έχουν σπουδάσει στην Τουρκία, ως αποτέλεσμα της δυσκολίας τους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που θέτουν οι σπουδές σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα της Ελλάδας, όπου η γλώσσα των μαθημάτων είναι η ελληνική. Ως εκ τούτου, από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι, οι μειονοτικοί πληθυσμοί της Θράκης απασχολούνται στην γεωργία, την κτηνοτροφία, το εμπόριο, ενώ μικρή μερίδα αυτών, είναι δημόσιοι υπάλληλοι.

Το σκηνικό της κατάστασης φαίνεται να διαφοροποιείται κάπως, την δεκαετία του 1990 και έπειτα, με την κατάργηση σειρά νόμων από την τότε ελληνική κυβέρνηση και την θέσπιση άλλων, οι οποίοι προωθούσαν την ισοτιμία του πληθυσμού (Κοττάκης, 2000). Συγκεκριμένα, οι μουσουλμάνοι πλέον της Ελλάδας μπορούν να απολαμβάνουν όλες τις οικονομικές ελευθερίες, βάση του Συντάγματος της χώρας, γεγονός το οποίο διευκολύνει την καθημερινότητά τους, σε ένα πλαίσιο ισονομίας και ισότητας (Κοττάκης, 2000). Εξαιρετικά ενδιαφέρον, είναι το παράδειγμα της «μπάρας», την οποία δεν μπορούσε κανείς να περάσει αν προηγουμένως δεν είχε υποβληθεί σε ενδελεχή αστυνομικό έλεγχο. Η διαδικασία αυτή, εφαρμοζόταν έως το 1996 σε όλους όσους ήθελαν να εισέλθουν σε περιοχές που βρίσκονταν στον ορεινό όγκο του Νομού Ξάνθης και Ροδόπης (Ασκούνη, 2006). Ωστόσο, μέχρι σήμερα οι περιοχές αυτές υφίστανται αποκλεισμούς, λόγω της γεωγραφικής τους τοποθεσίας, που καθιστά την σύνδεσή τους με τις πεδινές περιοχές ιδιαίτερα δύσκολη.

Ως εκ τούτου, οι κάτοικοι του ορεινού όγκου τόσο της Ροδόπης όσο και της Ξάνθης, βιώνουν δυσκολίες στην καθημερινότητα, οι οποίες δεν έχουν εξαλειφθεί έως σήμερα. Ο γεωγραφικός αποκλεισμός άλλωστε, επιφέρει και κοινωνικό αποκλεισμό, με ότι συνεπάγεται αυτό για την εκπαίδευση, την ανάπτυξη και την ευημερία του πληθυσμού. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση και οι πολιτικές προάσπισής της, αποτελεί εργαλείο ενάντια σε κάθε είδους ρατσισμό και προκαταλήψεις, υποστηρίζοντας συγχρόνως της κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη.

1.3 Ο Δήμος Αρριανών

Στην κεντρική ηλεκτρονική σελίδα του Δήμου Αρριανών, αναφέρεται ότι το συγκεκριμένο δημοτικό διαμέρισμα, βρίσκεται στο βορειοανατολικό άκρο της Περιφερειακής Ενότητας Ροδόπης, συνορεύοντας από το νότο, με το Δήμο Μαρωνείας - Σαπών, από τα δυτικά με τον Δήμο Κομοτηνής, και από τα ανατολικά με τους Δήμους Σουφλίου και Αλεξανδρούπολης της Περιφερειακής Ενότητας Έβρου. Από τα βόρεια ο Δήμος Αρριανών συνορεύει με την Βουλγαρία (www.arriana.gr).

Επιπρόσθετα, στην ηλεκτρονική σελίδα αναφέρεται ότι, ο Δήμος Αρριανών σε έκταση καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του ορεινού όγκου της Περιφερειακής Ενότητας Ροδόπης. Ο μεγαλύτερος πληθυσμός των κατοίκων, ζει στα πεδινά χωριά, ενώ ένα μικρό ποσοστό διαβιεί στον ορεινό όγκο.

Η έκταση του Δήμου είναι 768,89 τ.χλμ και ο πληθυσμός του 16.577 κάτοικοι, με βάση τα αποτελέσματα της απογραφής που πραγματοποιήθηκε το 2011. Έδρα του Δήμου Αρριανών είναι η Φιλλύρα. Εντός του Δήμου, απαντώνται τέσσερις (4) «δημοτικές ενότητες», οι οποίες αντιστοιχούν στους 4 συγχωνευθέντες δήμους και κοινότητες, πριν την ένωση όλων σε έναν ενιαίο Δήμο. Κάθε δημοτική ενότητα διαιρείται σε «κοινότητες», οι οποίες αντιστοιχούν στα διαμερίσματα των καταργηθέντων ΟΤΑ. Οι σημερινές κοινότητες του Δήμου, ήταν αυτόνομες κοινότητες και δήμοι πριν την εφαρμογή του προγράμματος Καποδίστρια.

Αναλυτικά, οι τέσσερις (4) Δημοτικές Κοινότητες κατανέμονται ως εξής:

- Δημοτική ενότητα Φιλύρας

Η περιοχή της Φιλύρας αποτελεί το διοικητικό κέντρο του Δήμου στο οποίο εκτελείται το σύνολο σχεδόν των δραστηριοτήτων των πολιτών, καθώς το Δημοτικό Κατάστημα βρίσκεται στο χωριό της Φιλλύρας. Το χωριό της Φιλλύρας, απέχει 22 χιλιόμετρα από την πόλη της Κομοτηνής και 24 χιλιόμετρα από τον ανισόπεδο κόμβο Μέστης – Νο 39 της Εγνατίας Οδού.

- Δημοτική ενότητα Αρριανών

Οι οικισμοί των Αρριανών και του Λυκείου αποτελούν τους δύο μεγαλύτερους οικισμούς στην περιοχή και συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των προσφερόμενων υπηρεσιών προς τους δημότες.

- Δημοτικές ενότητες Κέχρου – Οργάνης

Οι περιοχές της Οργάνης και του Κέχρου, είναι καθαρά ορεινές περιοχές με την πλειοψηφία του πληθυσμού να ασχολείται με την κτηνοτροφία και την γεωργία. Οι επισκέπτες των περιοχών αυτών, έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά το θρακιώτικο ορεινό παραδοσιακό τοπίο, το οποίο παραμένει σχεδόν αναλλοίωτο στο χρόνο. Οι κάτοικοι των περιοχών αυτών, είναι φιλικοί και ιδιαίτερα φιλόξενοι (www.arriana.gr).

Αναφορικά με την σύνθεση του πληθυσμού, αναφέρεται πως οι περισσότεροι είναι μουσουλμάνοι, στοιχείο που καθιστά τον Δήμο Αρριανών, μία περιοχή με ιδιόμορφα πολιτιστικά στοιχεία, που αποτυπώνονται τόσο στις ποικίλες εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα όσο και στις καθημερινές δραστηριότητες των απλών ανθρώπων.

Το 92,9% των απασχολούμενων του Δήμου Αρριανών είναι αγρότες ή κτηνοτρόφοι. Η κτηνοτροφία άλλωστε, αποτελεί παραδοσιακή δραστηριότητα για τον Δήμο Αρριανών και το μεγαλύτερο μέρος του ζωικού κεφαλαίου αποτελείται από αιγοπρόβατα και βοοειδή. Στην γεωργία από την άλλη, κυρίαρχη θέση έχει η καλλιέργεια καπνού και συγκεκριμένα, η ποικιλία «μπασμάς»

Κεφάλαιο 2ο – Μειονοτική Εκπαίδευση

2.1. Γενικά στοιχεία μειονοτικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους, Ogbu και Simmons (1998) η εκπαίδευση των μειονοτήτων επηρεάζεται άμεσα από δύο παράγοντες. Ο πρώτος είναι το περιβάλλον και τα μέλη της μειονότητας, και ο δεύτερος είναι, ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα που προέρχονται από την μειονότητα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον γύρω τους και δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτό. Συνεπώς, οι Ogbu και Simons (1998) διαχωρίζουν τις πολιτικές που αναπτύσσονται για την εκπαίδευση των μειονοτήτων, από τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της μειονότητας προσλαμβάνουν τις πολιτικές αυτές. Συνεπώς, οι πεποιθήσεις των ατόμων, αναφορικά με την γενικότερή μεταχείριση τους από το κράτος, αντικατοπτρίζει θα λέγαμε και τις απόψεις τους απέναντι στην προσφερόμενη εκπαίδευση και την αξία αυτής, στην λειτουργικότητά τους. Συχνά λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο έχει οργανώνεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική του εκάστοτε κράτους, είναι δυνατό να συμβάλλει στην ανακύκλωση παλαιότερων προβλημάτων, των οποίων η μη εξάλειψη, δυσχεραίνει την ισότιμη εκπαιδευτική ανάπτυξη του πληθυσμού που προέρχεται από την μειονότητα.

Κάνοντας μία αναδρομή, στις πολιτικές γύρω από την εκπαίδευση της μειονότητας στην Ελλάδα, δεν θα μπορούσε να μην γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην Συνθήκη της Λωζάνης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι, κάθε άτομο έχει τα ίδια θρησκευτικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα, από όποια πολιτισμική ομάδα κι αν προέρχεται (Νοταράς, 2008). Στο άρθρο 4 της παρούσης, αναφέρεται ξεκάθαρα πως το κράτος υποχρεούται να παρέχει εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα της μειονότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που προέρχονται από την μειονότητα διδάσκονται υποχρεωτικά και την ελληνική γλώσσα, ενώ προβλέπεται το δικαίωμα κατ' αναλογίας καταμερισμού των δημοσίων δαπανών για την απρόσκοπτη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων (Μπαλτσιώτης&Τσιτσελίκης, 2001). Συνεπώς, τόσο η Ελλάδα, όσο και η Τουρκία έχουν υποχρέωση παροχής ειδικής εκπαίδευση για τις μειονότητες που ζουν στην επικράτειά τους.

Οι πολιτικές για την μειονοτική εκπαίδευση, αποτελούν ένα ιδιαίτερο πλαίσιο δράσης, το οποίο αφορά την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, και οι οποίες έχουν κοινωνικά αλλά και πολιτικά χαρακτηριστικά (Ανδρούσου, 2005). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα, της Ελλάδας και της Τουρκίας, καθιστούν την μειονοτική εκπαίδευση ένα ζήτημα το οποίο θα έπρεπε να απασχολήσει σοβαρά και τις δύο πλευρές.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί, η υπογραφή μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας, της Μορφωτικής Συμφωνίας το 1951, η οποία έχει αόριστη διάρκεια και την εφαρμογή της εποπτεύουν δύο (2) Έλληνες και δύο (2) Τούρκοι. Συνεπώς, τα άτομα της επιτροπής προέρχονται και από τις δύο χώρες οι οποίες επικύρωσαν την συμφωνία (Τσιούμης, 2006). Στόχος της Μορφωτικής Συμφωνίας είναι η επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική των νέων, ώστε να εξελιχθούν ως επαγγελματίες και επιστήμονες και η ανταλλαγή εκπαιδευτικών και συγγραμμάτων μεταξύ των δύο χωρών (Τσιούμης, 2006). Την ίδια εποχή, ξεκινά η ίδρυση μειονοτικών σχολείων, ως μία πολιτική που σκοπό έχει την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην μειονότητα (Τσιούμης, 2006).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, με αφετηρία το 1968, υπογράφεται το Μορφωτικό Πρωτόκολλο μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, βάση του οποίου οργανώνεται αναλυτικά το πρόγραμμα και η γλώσσα διδασκαλίας της μειονότητας. Αν και σχεδιάστηκε με γνώμονα την ανάπτυξη και την εξέλιξη του πληθυσμού, εντούτοις τα γεγονότα της Κύπρου, δίχασαν και πάλι τις δύο χώρες (Τσιούμης, 2006). Επίσης, στα χρόνια της δικτατορίας των συνταγματαρχών, η μειονότητα αντιμετώπισε δυσκολίες, οι οποίες συντέλεσαν στην ανάπτυξη ιδιαίτερα αρνητικού κλίματος (Νοταράς, 2008).

Οι νόμοι 694 και 695 του 1977, ΦΕΚ Α' 100/30.04.1976, συμβάλλουν στον ακριβή καθορισμό της μειονοτικής εκπαίδευσης όπως απορρέει από τα κείμενα της Συνθήκης της Λωζάννης και από τον νόμο περί εκπαίδευσης Ν.309/7617. Τονίζεται δε, η αρχή της αμοιβαιότητας (Μπαλτσιώτης, 1997).

Το σκηνικό φαίνεται να αλλάζει ριζικά κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990, όπου οι πολιτικές για την μειονοτική εκπαίδευση και γενικότερα την μειονότητα της Θράκης, παίρνουν άλλη κατεύθυνση (Μπαλτσιώτης, 1997). Συγκεκριμένα, όπως

αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσης, το 1996 καταργείται η συνθήκη της επιτηρούμενης ζώνης στα σύνορα με τη Βουλγαρία. Επιπρόσθετα, εισάγεται ο θεσμός της ποσόστωσης, ο οποίος διευκόλυνε την εισαγωγή των μαθητών της μειονότητας στα δημόσια τριτοβάθμια ιδρύματα. Το μέτρο αυτό, έτυχε πολλών αντιδράσεων, τόσο από την πλευρά της πλειονότητας όσο και από την πλευρά της μειονότητας. Οι μεν υποστήριζαν ότι, θα πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ασχέτως από ποια πολιτισμική ομάδα προέρχονταν και οι δε θεωρούσαν ότι, με αυτόν τον τρόπο διαταράσσονται οι σχέσεις των μουσουλμάνων με την γείτονα χώρα (Dragonas&Frangoudaki, 2006).

Άλλο ένα μέτρο της περιόδου, αποτελεί η δυνατότητα που δίνετε πλέον στους αποφοίτους της «Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης – ΕΠΑΘ», να εισαχθούν σε τμήματα και σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τρουμπέτα, 2001). Συνεπώς, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ), από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, αναλαμβάνει σειρά πρωτοβουλιών, θεσπίζοντας και υλοποιώντας πολιτικές, που ως βασικό στόχο έχουν την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων της Θράκης (Πριοβόλου, 2002).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως κρίνεται σκόπιμο να λάβει κανείς υπόψιν του, τις διαφορετικές όψεις της μειονοτικής εκπαίδευσης και τους αντικατοπτρισμούς αυτής σε άλλα ζητήματα, που αφορούν την πολιτική και κοινωνική ζωή. Από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας, διαπιστώνεται ότι έχουν συμβεί μεταρρυθμίσεις, οι οποίες στόχευαν στην ανάπτυξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και αμοιβαιότητας. Ωστόσο, οι πολιτικές αυτές δεν είχαν πρακτικό αντίκρισμα (Βακαλιός, 1997: 39).

Η μειονοτική εκπαίδευση λοιπόν, για πολλά χρόνια λειτούργησε απομονωτικά, αποτυγχάνοντας στον αρχικό σκοπό που τέθηκε, και ο οποίος ήταν η δημιουργία ενταξιακού κλίματος. Ωστόσο, για αυτό δεν ευθύνεται η έλλειψη νομικών κειμένων, αλλά η έλλειψη πολιτικής βούλησης (Δραγώνα&Φραγκουδάκη, 2007· Μπαλτσιώτης&Τσιτσελίκης, 2001).

2.2. Πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση

Η μειονοτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνει ένα σύνολο σχολείων τα οποία βρίσκονται στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Θράκης. Στα εν λόγω σχολεία φοιτούν παιδιά, τα οποία προέρχονται από την μουσουλμανική μειονότητα και λειτουργούν επί ειδικού καθεστώτος, σύμφωνα με τα οριζόμενα της Συνθήκης της Λωζάννης (Ασκούνη, 2006 · Πλεξουσάκη, 2003). Συγκεκριμένα, η Συνθήκη της Λωζάννης ορίζει τα δικαιώματα κάθε μειονοτικής ομάδας, αναφορικά με την ίδρυση και την λειτουργία σχολικών μονάδων, συλλόγων και άλλων ιδρυμάτων, μέσα στα οποία δύναται να ομιλείτε η τούρκικη γλώσσα και να πραγματοποιούνται θρησκευτικές τελετές (Τσιούμης, 2010). Το ελληνικό κράτος, μέσω των εκλεγμένων εκπροσώπων του, υποχρεούται να διευκολύνει με οποιοδήποτε πρόσφορο τρόπο, την απρόσκοπτη διδασκαλία της τούρκικης γλώσσας τόσο εντός των σχολικών δομών, όσο και στα άλλα σχετικά ιδρύματα (Τσιούμης, 2003: 126).

Σήμερα, στην Θράκη λειτουργούν πάνω από 200 δημοτικά σχολεία, δύο γυμνάσια- λύκεια και δύο ιεροσπουδαστήρια, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός τους, φτάνει τους 6.500 περίπου (Μαυρομμάτης, 2004). Στον Δήμο Αρριανών, λειτουργούν σήμερα 34 μειονοτικά δημοτικά σχολεία και 1 δημοτικό το οποίο δεν είναι μειονοτικό και το οποίο βρίσκεται στο χωριό του Αράτου. Ας σημειωθεί, ότι στο ίδιο χωριό, λειτουργεί και μειονοτικό δημοτικό σχολείο

Η σχολική φοίτηση σε μειονοτικά σχολεία δεν είναι υποχρεωτική για τους μαθητές που προέρχονται από την μειονότητα (Μπαλτσιώτης&Τσιτσελίκης, 2001). Ωστόσο, η πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, αποτελεί σήμερα το μοναδικό πεδίο, όπου η μειονοτική εκπαίδευση λειτουργεί ως οργανωμένο και νομικά κατοχυρωμένο σύστημα (Ασκούνη, 2006). Το νομικό πλαίσιο, το ορίζει την λειτουργία των μειονοτικών σχολείων, εμπεριέχει εγκυκλίου και διατάξεις, που προτάσσουν το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ωστόσο εμπεριέχει και άλλες που αναφέρονται στην ιδιωτική εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006).

Συγκεκριμένα, μέσω των διατάξεων που αφορούν την ιδιωτική εκπαίδευση, καθορίζονται οι όροι ίδρυσης και λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων, θέματα που αφορούν εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών, καθώς επίσης και τα δίδακτρα που καλούνται να καταβάλουν οι μαθητές. Ωστόσο, η σύνδεση του τρόπου

λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων με εκείνη των ιδιωτικών, δεν εφαρμόστηκε (Μπαλτσιώτης&Τσιτσελίκης, 2001).

Αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, αξίζει να αναφερθεί πως η πρώτη απόπειρα πραγματοποιήθηκε το 1957, ενώ το πρόγραμμα που ισχύει μέχρι τις μέρες μας εκδόθηκε το 1979, επικυρώνοντας την εφαρμογή των δύο γλωσσών, στην διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων (Βακαλιος, 1997). Εντός των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, ενώ επίσης στην ελληνική διδάσκονται την ιστορία, γεωγραφία, μελέτη περιβάλλοντος και πολιτική και κοινωνική αγωγή. Από την άλλη, στην τούρκικη γλώσσα διδάσκονται το μάθημα των μαθηματικών, της φυσικής, των θρησκευτικών, της μουσικής, ενώ κάθε αντικείμενο έχει διαφορετικά εγχειρίδια και διαφορετικούς διδάσκοντες (Ανδρούσου, 2005 · Ασκούνη, 2006 · Τσιούμης, 2010).

Σύμφωνα με τον Μαυρομάτη (2004), πρόκειται για ένα γλωσσικό πρόγραμμα, όπου οι δύο γλώσσες διδάσκονται απρόσκοπτα και συνάμα χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για την διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Συνεπώς, η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να καλλιεργούν την μητρική τους γλώσσα, που είναι η τούρκικη και συγχρόνως να μαθαίνουν και την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Μαυρομάτης, 2004).

2.3. Προγράμματα παρέμβασης στην μειονοτική εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο, από την δεκαετία του 1990 και μετά, η ελληνική πολιτεία προέβη σε σειρά μεταρρυθμίσεων αναφορικά με την μειονοτική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί ο Νόμος του 1995 περί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η υποχρέωση των εκπαιδευτικών που διορίζονταν σε μειονοτικά σχολεία, να παραμείνουν στην θέση τους για τουλάχιστον πέντε χρόνια. Επίσης, καθιερώνεται η ειδική ποσόστωση για την εισαγωγή των παιδιών της μειονότητας στα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007).

Λίγα χρόνια αργότερα, ξεκινά η υλοποίηση του φιλόδοξου προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Βασικοί σκοποί και στόχοι του προγράμματος ήταν «... η μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων [...] η αύξηση του

ενδιαφέροντος των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας [...] η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών[...] η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας για την αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μουσουλμάνων...» (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007: 18). Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, πέρα από τις έρευνες που εκπόνησε στο πεδίο, παρήγαγε και πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, που αφορούσε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, ενώ συγκεκριμένα για τα δημοτικά σχολεία εξέδωσε τέσσερα αλφαβητάρια, τα οποία εισήγαγαν τους μαθητές στην ελληνική γλώσσα, έξι τετράδια με σχετικές δραστηριότητες και ασκήσεις, τέσσερα βιβλία με δραστηριότητες και παιχνίδια, καθώς επίσης και υλικό με ιστορικά στοιχεία, θέματα γεωγραφίας της Ελλάδας, χάρτες, τραγούδια και βίντεο (Δραγώνα&Φραγκουδάκη, 2007). Σημαντική δράση του προγράμματος, αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης (Ανδρούσου, 2005). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης επιμόρφωσης δημιουργήθηκε επιμορφωτικό υλικό με τίτλο «Κλειδιά και Αντικλείδια». Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική παρέμβαση, καθώς σηματοδοτεί μία προσπάθεια που ως στόχο έχει την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα υποστηρίξει το εκπαιδευτικό τους έργο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007). Ωστόσο, η προσπάθεια της επιμόρφωσης συνάντησε αρκετά εμπόδια, τα οποία είχαν άμεση σχέση με την πολιτική διάσταση που ορισμένοι επιμένουν να αποδίδουν στην μειονοτική εκπαίδευση (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007). Άλλη μία σημαντική δράση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων υπήρξε η ίδρυση Κέντρων Στήριξης, τα γνωστά ΚΕΣΠΕΜ, μέσω των οποίων σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν υποστηρικτικές δράσεις, όπως μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, βιβλιοθήκη, ενημερωτικές ομιλίες για τους γονείς και σειρά άλλων δραστηριοτήτων, που σκοπό είχαν την ενδυνάμωση του πληθυσμού, μέσα από πρωτόγνωρες εμπειρίες (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007). Κάποια από τα ΚΕΣΠΕΜ, ήταν στην κυριολεξία κινητά, ώστε να μπορέσουν να υποστηριχθούν και οικογένειες οι οποίες κατοικούσαν σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές. Επιπρόσθετα, η ίδρυση των Δημιουργικών Εργαστηρίων Νέων, γνωστά ως ΔΕΝ, αποτελούν άλλη μία από τις καινοτομίες του προγράμματος (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007).

Ακόμη ένα πρόγραμμα που υλοποιήθηκε και αφορούσε την εκπαίδευση των μειονοτήτων, ήταν το πρόγραμμα «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών ΡΟΜΑ», το οποίο εντάσσονταν στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τρία πανεπιστημιακά ιδρύματα, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), που αποτέλεσε και τον κύριο δικαιούχο, ο οποίος είχε τη συνολική ευθύνη υλοποίησης της Πράξης, και ως συμπράττοντες φορείς ήταν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (ΠΘ). Η διάρκεια του έργου ήταν διετής, από το 2016 έως το 2018. Βασικοί στόχοι και σκοποί του προγράμματος ήταν να ενισχυθεί και να υποστηριχθεί η απρόσκοπτη πρόσβαση των παιδιών Ρομά στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση. Κατά την διάρκεια του προγράμματος, διοργανώθηκαν σειρά ενημερωτικών δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικά προγράμματα ανηλίκων και ενηλίκων, καθώς και παρεμβατικά προγράμματα σχολικής ψυχολογίας πρωτογενούς πρόληψης. Κατά την διάρκεια του προγράμματος εκδόθηκαν σειρά συγγραμμάτων με υποστηρικτικό υλικό, και εκπονήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές έρευνες (<http://peroma.web.auth.gr/>).

2.4. Τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών

Η μειονοτική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο σχολείων τα οποία λειτουργούν στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης, έχοντας ειδικό καθεστώς εκπαίδευσης και όπως αναφέρθηκε παραπάνω απευθύνονται μόνο σε παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας. Στον Δήμο Αρριανών, λειτουργούν σήμερα 34 μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Κάποια από αυτά είναι διθέσια και κάποια εξαθέσια.

Κεφάλαιο 3ο – Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

3.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνεται πως υπάρχουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν το ελληνόφωνο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης ελληνικών ή άλλων αναγνωρισμένων πανεπιστημίων, καθώς και απόφοιτοι των πρώην παιδαγωγικών ακαδημιών. Αναφορικά με τον τρόπο διορισμού τους και τα προσόντα τους, δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση κατά τον διορισμό τους στα μειονοτικά σχολεία. Η μόνη διαφορά που εντοπίζεται είναι, πως οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται στο

ελληνόφωνο πρόγραμμα, απαγορεύεται να προέρχονται από την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Αυτή η απαγόρευση, θεσπίστηκε το 2014 με το άρθρο 64 παρ. 1 του Ν. 4310/2014, Να σημειωθεί, πως πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποφοίτησαν από τα τμήματα παιδαγωγικών δημοτικής εκπαίδευσης των ελληνικών πανεπιστημίων. Το άρθρο 64 παρ. 1, αναφέρει συγκεκριμένα ότι, «...Στις θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού του ελληνόγλωσσου προγράμματος των μειονοτικών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτές ορίζονται σύμφωνα με την περίπτωση α' της παρ. 1 του άρθρου εβδόμου του ν. 694/1977 (Α' 264), δεν επιτρέπεται να υπηρετούν μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης».

Στην δεύτερη κατηγορία, ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του τουρκόφωνου αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.), η οποία ιδρύθηκε με το Βασιλικό Διάταγμα 31/1968 λειτουργώντας παράλληλα με τις άλλες Παιδαγωγικές Ακαδημίες «για την εκπαίδευση και επιμόρφωση Ελλήνων μουσουλμάνων δασκάλων». Για πολλά χρόνια η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.), ήταν ο μοναδικός φορέας εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των δασκάλων που προέρχονταν από την μουσουλμανική μειονότητα και προοριζόνταν να εργαστούν στα μειονοτικά σχολεία, διδάσκοντας το τουρκόφωνο αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, από την αρχή της ίδρυσής της, η Ε.Π.Α.Θ. δίχασε την μειονότητα, λόγο του ότι η ύπαρξή της αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στις σπουδές της μειονότητας στην Τουρκία. Επιπρόσθετα, οι επικριτές της Ε.Π.Α.Θ., υποστήριζαν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν ήταν ανάλογη με εκείνη των πανεπιστημίων, με αποτέλεσμα η απόφοιτοί της να μην έχουν τα απαραίτητα προσόντα για την διδασκαλία των παιδιών της μειονότητας. Το επιχείρημα αυτό χρησιμοποιήθηκε κατά κόρων, από μερίδας της μειονότητας, η οποία υποστήριξε πως λόγο των μειωμένων προσόντων που είχαν οι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ., η παρεχόμενη εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία ήταν χαμηλής ποιότητας (Ασκούνη, 2006). Η έντονη κριτική λοιπόν, προς την Ε.Π.Α.Θ. είχε ως αποτέλεσμα την οριστική αναστολή της λειτουργίας της, το 2014. Συνεπώς, είναι άγνωστο μέχρι σήμερα το καθεστώς της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα

κληθούν να διδάξουν το τουρκόφωνο αναλυτικό πρόγραμμα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.

Στην τρίτη, και τελευταία κατηγορία ανήκει ένας μικρός αριθμός μετακλητών δασκάλων, οι οποίοι είναι Τούρκοι πολίτες, και έχουν αποφοιτήσει από παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης στην Τουρκία. Οι δάσκαλοι αυτοί, μετατίθενται για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα, υπό το καθεστώς της αμοιβαιότητας, μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Όσοι λοιπόν, Τούρκοι δάσκαλοι διδάσκουν στην Ελλάδα, άλλοι τόσοι Έλληνες δάσκαλοι διδάσκουν στην Τουρκία.

Επιπρόσθετα, βάση των διατάξεων του Νόμου «Περί Μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δ. Θράκην», ως διευθυντής στα μειονοτικά σχολεία, ορίζονται μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ., όπως προβλέπεται από την Συνθήκη της Λωζάνης. Ο ίδιος Νόμος αναφέρει πως στις θέσεις των υποδιευθυντών διορίζονται χριστιανοί εκπαιδευτικοί, αναλαμβάνοντας επικουρικό ρόλο στις αρμοδιότητες του διευθυντή(Πουλής, 2001).

3.2. Η έννοια της επιμόρφωσης

Στην Ελλάδα, καθώς και σε άλλες χώρες, η έννοια και οι σκοποί της επιμόρφωσης συνδέονται με τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε εποχή και κοινωνία. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα, διακρίνεται ανάλογα με το είδος και τους σκοπούς της, σε υποχρεωτική και προαιρετική. Η υποχρεωτική επιμόρφωση, αφορά κυρίως την εισαγωγική επιμόρφωση (pre-servicetraining) νεοδιοριστων ή/και αναπληρωτών εκπαιδευτικών και έχει ως στόχο την ομαλή ένταξή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, παρέχει στους νέους επαγγελματίες και ιδιαίτερα στους νεοδιοριστους εκπαιδευτικούς γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης.

Ακόμη, η διαδικασία της επιμόρφωσης παρέχει στους εκπαιδευτικούς, γνώσεις που σχετίζονται με τις διδακτικές μεθόδους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιήσουν σε κάθε περίπτωση. Η ανάπτυξη ζητημάτων που αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο της ψυχολογίας των παιδιών & των εφήβων καθώς, και διαχείρισης της σχολικής τάξης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην

μαθησιακή διαδικασία, κρίνονται ιδιαίτερα σημαντική για την ολόπλευρη επαγγελματική ανάπτυξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2010).

Η υποχρεωτική επιμόρφωση μπορεί να επαναληφθεί κατά διαστήματα για όλους τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, κυρίως όταν υπάρχει ανάγκη ενημέρωσης σχετικά με αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την εισαγωγή και διαχείριση σχολικών καινοτόμων προγραμμάτων ή την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων και μεθόδων διδασκαλίας. Διενεργείται από τους σχολικούς συμβούλους ή/και τα Π.Ε.Κ, είναι βραχύχρονη και γίνεται κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου με απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η υποχρεωτική επιμόρφωση αφορά επίσης στα στελέχη εκπαίδευσης και στοχεύει στην ενημέρωσή τους σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης της εκπαίδευσης, στην επαγγελματική τους εξέλιξη και την διεύρυνση των γνώσεών τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2010).

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο ιδιαίτερα δύσκολο και πολύπλευρο ρόλο τους, χρειάζεται να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Η επιμόρφωση λοιπόν, κρίνεται αναγκαία και επιτακτική ανάγκη, για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, ο οποίος βαρύνετε με πολυποίκιλες υποχρεώσεις (Κωστίκα, 2004).

Ωστόσο, ο ορισμός της έννοιας της επιμόρφωσης δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), η επιμόρφωση είναι μία μορφή εκπαίδευσης, με σαφείς και προκαθορισμένους στόχους. Κατά Μπουζάκη (2011), η επιμόρφωση αποτελεί μία διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, αποκτούν νέες εμπειρίες και δεξιότητες, γεγονός που συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, και στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως η επιμόρφωση αποτελεί μία διαδικασία, η οποία διαπνέεται από τις αρχές της δια βίου μάθησης, καθιστώντας το άτομο ενεργό στην απόκτηση νέων εμπειριών και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του (Κόκκος, 2005).

3.3. Η έννοια του όρου «ανάγκη»

Η Χατζηπαναγιώτου (2001), υποστηρίζει πως δεν υπάρχει ένα γενικά αποδεκτό πλαίσιο, με το οποίο να ορίζεται το περιεχόμενο της ανάγκης. Παρομοίως, και οι Βεργίδης και Καραλής (1999), υποστηρίζουν πως η ανάγκη αποτελεί μία πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική έννοια η οποία συνδιαμορφώνεται από τις υπάρχουσες κάθε φορά συνθήκες.

Σύμφωνα με την Ψυχολογική Προσέγγιση οι ανάγκες δεν είναι τίποτα άλλο παρά τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ιεραρχούνται βάση της απαιτητικότητάς τους για την εκπλήρωσή τους. Ευρέως γνωστή, είναι η ιεράρχηση των αναγκών με βάση της πυραμίδα του Maslow (1987), στην οποία ταξινομούνται οι διάφορες ανάγκες, ως βασικές και δευτερεύουσες. Σύμφωνα με τον Maslow (1987) αν το άτομο δεν έχει ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες, δεν μπορεί να προχωρήσει στην ικανοποίηση των δευτερευουσών.

Συνεπώς, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και εκπαίδευση έχουν θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση άλλων κοινωνικών αναγκών. Ωστόσο, η ανάγκη για επιμόρφωση, βρίσκεται στο τελευταίο σκαλοπάτι της πυραμίδας και σχετίζεται με την ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης, η οποία θεωρείται δευτερεύουσα. Ως εκ τούτου, η ανάγκη αυτή δεν είναι δυνατό να ικανοποιηθεί αν πρώτα δεν ικανοποιηθούν οι προϋπάρχουσες. Η Ψυχο- κοινωνιολογική προσέγγιση, εστιάζει τον ενδιαφέρον της στις κοινωνικές ανάγκες, τις οποίες εκφράζει το άτομο την στιγμή που συνειδητοποιήσει την έλλειψή του, σε σχέση με μία άλλη ομάδα ατόμων.

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως υπάρχει κάποια δυσκολία στην διάκριση των εννοιών «επιθυμία» και «ανάγκη» (Nixon, 1989). Σύμφωνα με τον Nixon (1989), οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τα «θέλω» τους ως επιθυμίες, ενώ οι ανάγκες τους, τους κινητοποιούν ώστε να δράσουν, καλύπτοντας την αίσθηση ατέλειας που πιθανό νιώθουν (Nixon, 1989).

Οι Reviere, Berkowitz, Carter και Ferguson (1996), ορίζουν την έννοια της ανάγκης ως το κενό που υπάρχει μεταξύ των πραγματικών και των επιθυμητών συνθηκών. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, πρέπει αρχικά να υπάρχει ένα κενό μεταξύ των πραγματικών και των επιθυμητών συνθηκών σε ένα κοινωνικό σύνολο. Η μείωση του κενού αυτού, συνιστά θετικό στόχο. Επίσης, το κενό αυτό

είναι σημαντικό να προσλαμβάνεται ως ανάγκη από το κοινωνικό σύνολο πρέπει να υπόκειται σε αλλαγή. Με άλλα λόγια, οι διαπιστωμένες ανάγκες πρέπει να μπορούν να ικανοποιηθούν (Reviere,et.al., 1996).

Σύμφωνα με την πολιτιστική προσέγγιση, οι ανάγκες διαμορφώνονται ανάλογα με τις παραδόσεις που φέρει κάθε άτομο από την κουλτούρα και την χώρα από την οποία προέρχεται, τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες και τις αντιλήψεις του, συνεπώς αναλόγως διαμορφώνει και τις εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές του ανάγκες (Βεργίδης &Καραλής, 1999). Η πολιτισμική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη σημασία, στον τρόπο με τον οποίο επιδρούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η κουλτούρα, στην διαμόρφωση των αναγκών των ατόμων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών κοινωνικών ομάδων, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μειονοτικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, καθώς και άλλες κοινωνικές ομάδες που ζουν σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές (Βεργίδης &Καραλής, 1999).

Από την άλλη μεριά, η οικονομική προσέγγιση της έννοιας της ανάγκης, την αντιλαμβάνεται περισσότερο με οικονομικούς όρους και ως μία διαδικασία κατά την οποία στοιχειοθετούνται οι ανάγκες για επαγγελματική κατάρτιση και περαιτέρω εκπαίδευση. Με βάση την προσέγγιση αυτή, οι επιμορφωτικές ανάγκες, είναι οι ανάγκες για εξέλιξη και στοχευμένη επιμόρφωση, ώστε να κατακτηθούν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την εργασία του ατόμου (Βεργίδης &Καραλής, 1999).

Η δομολειτουργική προσέγγιση, προσδίδει στην έννοια της ανάγκης κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, θεωρώντας πως οι ανάγκες διαμορφώνονται από τις αλλαγές οι οποίες συμβαίνουν, είτε στην κοινωνία είτε στο ίδιο το άτομο, αποτελώντας ουσιαστικά το μέσο προσαρμογής τους στην νέα πραγματικότητα (Βεργίδης &Καραλής, 1999).

Τέλος, η ανάγκη δεν πρέπει να ταυτίζεται σε καμία περίπτωση, με την επιθυμία, καθώς πολλές φορές τα άτομα επιθυμούν πράγματα τα οποία δεν τους είναι αναγκαία (Παπασταμάτης, 2008).Ως εκ τούτου, ως «επιθυμία», ορίζεται το ενδιαφέρον για κάτι, που όμως δεν είναι κατά ανάγκη και αναγκαίο (Βαλκάνος, 2006).

3.4.Ορίζοντας την έννοια «επιμορφωτικές ανάγκες»

Σύμφωνα με τον Καραλή (2005), οι επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων, εμπεριέχουν την έννοια του «ελλείμματος», το οποίο επιθυμούν να καλύψουν μέσω της επιμόρφωσης. Ο εντοπισμός μαθησιακών «κενών», ενεργοποιεί τα άτομα ώστε να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις που ήδη έχουν ή να αποκτήσουν νέες, μέσα από την συμμετοχή τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η «έλλειψη» συνεπώς, είναι δυνατό να λειτουργήσει ως μέσο ενεργοποίησης, αλλά και ως κίνητρο για τον ενήλικα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποδεικνύει το μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από την συστηματική και στοχευμένη, διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων, σε μία προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και της προσωπικής εξέλιξης και ανάπτυξης μέσα από την δια βίου μάθηση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Κατά την διαδικασία της διερεύνησης, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να μελετήσει πολλές πτυχές του προβλήματος, μελετώντας κριτικά τα αποτελέσματα, τα οποία εν συνεχεία θα υποστηρίξουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του πληθυσμού- στόχου (Καραλής, 2005). Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί πως η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχει θετική συσχέτιση με τις άμεσες ανάγκες των επιμορφούμενων, καθώς η ένταξή τους σε αυτά αναμένεται να καλύψει συγκεκριμένα «κενά» και να ικανοποιήσει συγκεκριμένους στόχους (Rogers, 1999).

Σε μία προσπάθεια, κατηγοριοποίησης των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, θα λέγαμε πως εμπίπτουν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα:

- α. Προσωπικές ανάγκες
- β. Επαγγελματικές ανάγκες
- γ. Διδακτικές ανάγκες, (Βεργίδης, 2003).

Συνεπώς, βασικός στόχος κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να είναι η ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων καθώς, και η προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, αποτελεί αυτόνομο, επιστημονικό κλάδο, με συγκεκριμένες αρχές και στόχους, που έχουν ως κύριο σκοπό την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε αυτή να αποτελέσει εργαλείο ανάπτυξης του ενήλικου πληθυσμού (Κόκκος, 2003, σ. 195-223). Ωστόσο, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να ανταποκριθούν σε ιδιαίτερα περίπλοκα

ζητήματα, τα οποία δεν σχετίζονται μόνο με την μαθησιακή διαδικασία, αλλά και με θέματα που αφορούν την συμπεριφορά των μαθητών, την ψυχική τους υγεία, την διαφοροποιημένη διδασκαλία και σειρά άλλων που για οικονομία χώρου δεν παρατίθενται στην παρούσα. Συνεπώς, η επικαιροποίηση των γνώσεων τους και η περαιτέρω επιμόρφωση σε νέες τεχνικές και δεξιότητες, αναμένεται ότι θα υποστηρίξουν το έργο τους αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα (Hargreaves&Giles, 2003). Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη των καιρών. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε επιμορφωτικές ομάδες, πέρα από την δυνατότητα της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, βοηθά στην κριτική αποτίμηση των κοινωνικών φαινομένων, δίνοντας την ευκαιρία να μετασχηματίσουν απαρχαιωμένα νοητικά σύνολα, τα οποία δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου (Κόκκος, 2010).

Ωστόσο, η διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης ενός επιμορφωτικού προγράμματος ενηλίκων δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Τουναντίον. Απαιτεί προσεκτική μελέτη, σχεδιασμό και αξιοποίηση των βασικών αρχών και μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Kolb, η χρήση βιωματικών τεχνικών μάθησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Μάλιστα, χωρίζει την διαδικασία αυτή σε τέσσερα στάδια, τα οποία σχετίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Rogers, 1999). Κατά το πρώτο στάδιο, ο Kolb υποστηρίζει ότι, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στην μαθησιακή διαδικασία, έχοντας καθένας ένα πλέγμα εμπειριών και βιωμάτων, τα οποία διαμόρφωσαν την προσωπικότητα που είναι σήμερα. Η ένταξη τους συνεπώς σε μία ομάδα με κοινούς, ως επί το πλείστον, ανάγκες βοηθά να ενεργοποιηθεί ο μεταξύ τους στοχαστικός διάλογος, μέσα από τον οποίο θα έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες. Άλλωστε, στην εκπαίδευση ενηλίκων τα

βιώματα του ατόμου, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία της επιμόρφωσης (Duncombe&Armour, 2004). Στο δεύτερο στάδιο, οι επιμορφούμενοι μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλες εμπειρίες, γεγονός που τους ενεργοποιεί στην κατάκτηση νέων εμπειριών. Στο αμέσως επόμενο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να επεξεργαστούν κριτικά τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους, να αξιοποιήσουν τις πρότερες γνώσεις τους, αξιολογώντας ταυτόχρονα το ρεπερτόριο των εμπειριών τους. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατηγοριοποιούν τις εμπειρίες τους, βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και στοιχείων. Σε αυτό το στάδιο, μπορεί να επέλθει ο μετασχηματισμός των όσων πίστευαν ενώ με την αξιοποίηση των νέων γνώσεων προχωρούν στην εξαγωγή νέων συμπερασμάτων (Κόκκος, 2008). Τα όσα υποστηρίζει ο Kolb, συμφωνούν με τις διαπιστώσεις του Jarvis, ο οποίος υποστήριξε πως η νέα γνώση είναι απαραίτητο να δομηθεί σταδιακά πάνω στην ήδη υπάρχουσα (Jarvis, 2004).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών αποτελεί πρωταρχικό στάδιο, πριν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση οποιουδήποτε επιμορφωτικού προγράμματος ενηλίκων, ώστε να εξασφαλιστεί η αναγκαιότητά του και η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα, καθώς θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του πληθυσμού.

3.5. Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ενδυνάμωση, έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές, ως αποτέλεσμα της πεποίθησης ότι αποτελεί μέρος του πολυδιάστατου ρόλου του εκπαιδευτικού. Στο κέντρο της θεωρίας που αφορά την επαγγελματική ενδυνάμωση, τοποθετείτε η παραδοχή ότι κάθε εκπαιδευτικός καλείται να συμμετάσχει σε ομάδες λήψης αποφάσεων, αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως η διδασκαλία, η διδακτέα ύλη και πολλά άλλα.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, είναι δυνατό να επέλθει εφόσον ο ίδιος έχει θετική αυτοαντίληψη για τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντά του και την εν γένει αυτοαποτελεσματικότητά του. Επιπρόσθετα, οι θετικές και αρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η συνεργασία και η μεταξύ τους αλληλεγγύη λειτουργούν υποστηρικτικά για την επαγγελματική του ενδυνάμωση.

Η κοινωνικοδομική προσέγγιση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης εστιάζει στην ύπαρξη παραγόντων που προέρχονται από τον εργασιακό χώρο, εν προκειμένω, το σχολείο και οι οποίοι με κάποιον τρόπο επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την εργασία τους, το ρόλο τους και τα καθήκοντά τους. Συνεπώς, η ενδυνάμωση προκύπτει ως αποτέλεσμα ενεργειών της σχολικής ηγεσίας καλώντας τον εκπαιδευτικό να ασκήσει εξουσία ή να συμμετάσχει ο ίδιος σε αυτής ως ηγέτης (Sagnak, 2012).

Σύμφωνα με τον Bolin (1989) η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αποτελεί ευκαιρία ώστε αυτοί να συμμετάσχουν ισότιμα στην διαδικασία διαμόρφωσης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, υποστηρίζοντας και εκθέτοντας τις θέσεις τους και τις πεποιθήσεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας και τους τρόπους μετάδοσης των γνώσεων προς τους μαθητές. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή σε διάλογο για τα σχολικά ζητήματα, προσδίδει στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα ικανοποίησης και επιθυμίας για επίδειξη μεγαλύτερου ζήλου, με απώτερο στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Maeroff (1988) η ενδυνάμωση ως πρακτική, οδηγεί στην σταδιακή βελτίωση της θέσης των εκπαιδευτικών. Ταυτίζει και συνδέει την επαγγελματική ενδυνάμωση με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοπροσπάθεια για καλύτερα αποτελέσματα. Από την άλλη, ο Firestone (1993) επισημαίνει την αναγκαιότητα συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, μέσα από συνεργατικές και αλληλέγγυες συμπεριφορές, οι οποίες θα προτάσσουν το κοινό καλό. Η συνεργασία αυτή, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, ωθώντας τους σε δράση για την βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η έρευνα των Pearson & Moomaw (2006) έδειξε πως η ανάπτυξη της αυτονομίας συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση και τον επαγγελματισμό.

3.6. Επισκόπηση συναφών ερευνών και μελετών

Σύμφωνα με την έρευνα των Αναστασιάδη & Μανούσου (2016) η οποία διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να τοποθετηθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κάθε επιμορφωτικού προγράμματος, διαπιστώνεται ότι μπορεί να

υπάρξει αποτελεσματική επιμόρφωση εφόσον συντρέχουν ορισμένες προδιαγραφές. Τα ερωτήματα που απασχόλησαν τους ερευνητές αφορούσαν τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υπάρχουν ώστε να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και να επιτευχθεί επαγγελματική ανάπτυξη, των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες του δείγματος, τις οποίες καλείται να ικανοποιήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπως και τις πρότερες εμπειρίες τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, η οποία διενεργήθηκε σε δείγμα δέκα (10) εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης, έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ή παρακολουθούσαν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε αυτό το πανεπιστήμιο, κατά την περίοδο υλοποίησης της μελέτης. Επίσης, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ως επιμορφούμενοι, είτε ως συνεργάτες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών σελίδων τηλεκπαίδευσης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν την μειονοτική εκπαίδευση. Σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, φαίνεται ότι αυτές σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν τον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, σε θέματα που αφορούν την διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα και τον τρόπο ένταξης των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία και τη μάθηση γενικότερα.

Αναφορικά με την εμπειρία τους από την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα από απόσταση, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση, ενώ ως αρνητικά στοιχεία επισήμαναν την έλλειψη συνεργασίας με την υπόλοιπη ομάδα και τις δυσκολίες στην χρήση των ηλεκτρονικών εργαλείων. Στην ερώτηση που αφορούσε τις απόψεις τους για τις προδιαγραφές που θα πρέπει να διέπουν κάθε επιμορφωτικού προγράμματος από απόσταση, απάντησαν ότι θα ήθελαν το διδακτικό υλικό να είναι ψηφιακό αλλά και με την μορφή εγχειριδίου, δηλαδή ψηφιακό και έντυπο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να προτιμούν την μικτή μορφή επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με την έρευνα των Τσαρεκτοή, Τσέλλιου&Γκουλιάμα (2015) η οποία διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε μειονοτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις πόλεις της Ξάνθης και της Κομοτηνής, καθώς και των χαρακτηριστικών που θεωρούν ότι θα πρέπει να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα, διαπιστώνεται ότι μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών αποτελεί η ίδια η επιμόρφωση, καθώς στερούνταν της δυνατότητας αυτής. Στην έρευνα των Τσαρεκτοή, Τσέλλιου&Γκουλιάμα (2015) συμμετείχαν συνολικά 29 εκπαιδευτικοί.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του τουρκόφωνου προγράμματος συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας - Α' επιπέδου (ΤΠΕ)», ενώ κάποιοι από αυτούς είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στην Τουρκία σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση διαδραστικών πινάκων. Αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και τα ηλεκτρονικά εργαλεία εκπαίδευσης, ενώ μικρό ποσοστό αυτών θα ήθελαν να καταρτιστούν γενικότερα σε ποικίλα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών. Ωστόσο το 25% αυτών που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα, δεν διευκολύνθηκαν στην άσκηση του ρόλου τους, ενώ το 20% δεν έχει παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του τουρκόφωνου προγράμματος σε ποσοστό 56%, επιθυμούν να επιμορφωθούν στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ το 37,5 % αυτών, θα ήθελε να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την δίγλωσση μειονοτική εκπαίδευση.

Αναφορικά με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που θα πρέπει κατά τη γνώμη τους να διέπουν τα επιμορφωτικά προγράμματα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (62,5%) υποστήριξε ότι καλό θα ήταν να πραγματοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας με την παρουσίαση υποδειγματικών διδασκαλιών. Ένα μικρό ποσοστό δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη χρήση μεικτών τεχνικών εκπαίδευσης.

Σε σχετική μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες τους, περιστρέφονται

γύρω από ζητήματα του σχετίζονται με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και εκπαίδευσης, τον τρόπο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τεχνικές διαχείρισης των προβλημάτων σχολικής τάξης. Σε άλλη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δύο χρόνια νωρίτερα, φαίνεται ότι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι, η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής ενημέρωση.

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Φώκιαλη και Ράπτη (2008) έδειξαν πως σε ένα δείγμα 306 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών επιθυμεί να επιμορφωθεί ώστε να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις και την διδακτική τους επάρκεια. Εντούτοις, οι λόγοι που τους εμποδίζουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι η αδυναμία που παρατηρείται στην αποτελεσματική σύνδεση πρακτικού και θεωρητικού μέρους, η έλλειψη χρόνου και ο τόπος υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Με τα παραπάνω, συμφωνεί και η έρευνα των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007) η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 54 εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας οικονομικούς λόγους και αδυναμία των εκπαιδευτών να συνδέσουν την θεωρία με την πράξη, ως τους βασικότερα στοιχεία που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010) έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν συχνότερα επιμορφωτικά προγράμματα σε σύγκριση με τους άντρες. Ως εμπόδια, ανέφεραν την έλλειψη ενδιαφέροντος για της προς υλοποίηση θεματικές ενότητες, των μειωμένο ελεύθερο χρόνο, τις αυξημένες υποχρεώσεις στην οικογένεια και τον τόπο διεξαγωγής τους που συχνά είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας τους.

Στην έρευνα των Στρίγκα&Τσιμπίρη (2019) η οποία είχε ως στόχο την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με την σημασία και την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση αποτελεί μία διαρκή ανάγκη για το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το σύνολο του δείγματος είχαν θετική στάση προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, αλλά εφόσον αυτή πραγματοποιείται από καταρτισμένο και εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό. Επίσης, φαίνεται ότι

είναι θετικά διακείμενοι προς τη χρήση μεικτών μοντέλων επιμόρφωσης, τα οποία θα συνταιριάζουν την δια ζώσης εκπαίδευση με την εξ αποστάσεως, χρησιμοποιώντας σύγχρονα και ασύγχρονα ηλεκτρονικά εργαλεία τηλεκπαίδευσης.

Συνεπώς αντιλαμβάνεται κανείς, ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων στρέφονται προς την επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως ένα μέσο που υποστηρίζει την ισότητα και την παροχή κινήτρων για την δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων.

Κεφάλαιο 4ο – Το εργαλείο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

4.1. Σκοποί και Αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (στο εξής εξΑΕ) χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, παραπάνω από 100 χρόνια, ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες με την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, αποτελεί αντικείμενο έρευνας, για πολλούς θεωρητικούς του πεδίου. Το ερευνητικό ενδιαφέρον, φαίνεται να στρέφεται προς τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή της εξΑΕ και ιδιαίτερα, στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σε μία προσπάθεια ορισμού της εξΑΕ, θα λέγαμε πως διαφοροποιείται ως προς την δια ζώσης διδασκαλία, καθώς υπάρχει απόσταση μεταξύ δασκάλου και διδασκόμενου, ενώ διαφέρει και ο τρόπος δόμησης του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο τις περισσότερες φορές, είναι σε ηλεκτρονική μορφή (Keegan, 2001 · Peters, 2003 · Moore, 1993). Σύμφωνα με τους Garisson&Shale (1987) οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές αλλά και στους εκπαιδευόμενους, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας διαδραστικό ηλεκτρονικό υλικό, το οποίο επιτρέπει την αποτελεσματική πρόσληψη της νέας γνώσης (Keegan, 2001 · Moore, 1993).

Έπειτα από ερευνητικές μελέτες, ο Keegan (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η εξΑΕ είναι μία μορφή εκπαίδευσης, η οποία έχει σκοπό την επιμόρφωση και κατάρτιση των ατόμων, σε νέες γνώσεις και δεξιότητες. Αναγνωρίζει δε, δύο βασικές παραμέτρους, οι οποίες αφορούν στον προσεκτικό και λεπτομερή σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, ώστε να ανταποκρίνεται στα μαθησιακά ζητούμενα και παράλληλα, να είναι ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους. Επιπρόσθετα, στην εξΑΕ των ενηλίκων, βασική παράμετρος είναι η αβίαστη και συστηματική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία (Keegan, 2001).

Ακόμη μία βασική αρχή της εξΑΕ, είναι πως ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει ρόλο διευκολυντή, εμπυχωτή, καθώς τα άτομα ενθαρρύνονται να μάθουν, αλληλεπιδρώντας από απόσταση. Ο εκπαιδευτής, ως σύμβουλος και εμπυχωτής, ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους ώστε να κατακτήσουν βιωματικά την νέα γνώση. Επιπρόσθετα, το μαθησιακό υλικό, εφόσον χαρακτηρίζεται από

διαδραστικότητα, ενισχύει την επιθυμία των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντάς τους παράλληλα, την δυνατότητα να αυτονομηθούν, οργανώνοντας κατά βούληση τον τρόπο μελέτης τους (Λιοναράκης, 2001).

Επιπρόσθετα, η εξΑΕ, βασίζεται και προωθεί την αρχή της ισότητας και της ελεύθερης διακίνησης της γνώσης, μέσα σε ένα πλαίσιο που θα υποστηρίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων στην δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση. Έχοντας ως βάση την παραπάνω αρχή, θα λέγαμε πως η εξΑΕ, επιτρέπει στα άτομα, να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, ασχέτως του γεωγραφικού διαμερίσματος, της χώρας ή της ηπείρου, όπου ζουν (Peters 2009). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται, στην δωρεάν δια βίου μάθηση, ενώ ζητούμενο παραμένει ο μετασχηματισμός του τρόπου διδασκαλίας, ώστε αυτός να γίνει περισσότερο «ανοικτός», έχοντας στο κέντρο τον κριτικό διάλογο και την βιωματική μάθηση (Peters 2009).

Άλλωστε, είναι γενικά αποδεκτό πως η επιμόρφωση είτε πραγματοποιείται δια ζώσης, είτε εξ αποστάσεως, εμπεριέχει όλες τις αρχές και τις αξίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς, η συνεργασία των εκπαιδευόμενων, η αλληλεπίδραση και η ομαδική εργασία αποτελούν υποχρεωτικά γνωρίσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Παντάνο-Ρόκου, 2001). Η ανακάλυψη της γνώσης, πραγματοποιείται από τους εκπαιδευόμενους, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό και οι εκπαιδευτές, λειτουργούν υποστηρικτικά προς την πορεία της μάθησης (Παντάνο-Ρόκου, 2001 · Roes, 2001).

Ως εκ τούτου, θα λέγαμε πως η εξΑΕ, αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κατακτήσουν την νέα γνώση, αλληλεπιδρώντας με την τεχνολογία, αλλά και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, μέσα σε ένα πλαίσιο ισότιμης και ελεύθερης συμμετοχής.

4.2. Μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Σε μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μορφών εξΑΕ και επιμόρφωσης, γίνεται αντιληπτό ότι, σχετίζεται και διαμορφώνεται από τα διαθέσιμα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την διδασκαλία. Συνεπώς, παρατηρείται η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης που βασίζονται εξ ολοκλήρου στην εξΑΕ και παίρνουν την μορφή σύγχρονης ή ασύγχρονης εκπαίδευσης, και άλλων που χρησιμοποιούν την μικτή επιμόρφωση, η οποία βασίζεται τόσο στην εξ αποστάσεως

σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και στην δια ζώσης διδασκαλία (Ζουμπουλάκη&Λιγγερίδου, 2011).

Ως προς τη σύγχρονη μορφή στην εξΑΕ και επιμόρφωση, διαπιστώνεται η χρήση παραδοσιακών τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας με τη διαφορά ότι, η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου. Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο και βασίζεται σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλάνο. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι αν και σε απόσταση, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζουμπουλάκη και Λιγγερίδου, 2011). Αυτού του είδους η εκπαίδευση, φαίνεται να υποστηρίζει σημαντικά την επιμόρφωση ενηλίκων, οι οποίοι διαθέτουν υψηλές γνωστικές δεξιότητες και γνώσεις (Serenco, et. al., 2008).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στην ασύγχρονη μορφή στην εξΑΕ και επιμόρφωση, δεν χρειάζεται οι συμμετέχοντες και ο εκπαιδευτής, να είναι συνδεδεμένοι online, καθώς η διδασκαλία δεν πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο, χωρίς την οπτική επαφή ή την λεκτική επικοινωνία. Ωστόσο, υπάρχει η ευελιξία ως προς τον χρόνο και τον τρόπο μελέτης του υλικού, γεγονός που τους δίνει την ευκαιρία για αυτοδιάθεση (Ζουμπουλάκη και Λιγγερίδου, 2011). Από την άλλη, η μικτή μορφή στην εξΑΕ και επιμόρφωση συνταιριάζει τη σύγχρονη και την ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης με τη δια ζώσης διδασκαλία.

Συνεπώς, αντιλαμβάνεται κανείς πως σε όλες τις μορφές εξΑΕ η ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού και κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων κρίνεται απαραίτητη, για την απρόσκοπτη υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Moskal, et. al., 2013).

Ως προς τις πιο διαδεδομένες μορφές εκπαίδευσης κατά την εξΑΕ και επιμόρφωση στην Ελλάδα, φαίνεται πως είναι η μικτή μορφή διδασκαλίας, ενώ πιο σπάνια χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν απαντώνται στην βιβλιογραφία οι λόγοι που ωθούν κάθε φορά τους ειδικούς στην επιλογή της μίας ή της άλλης μορφής, στοιχείο συνεπώς που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και μελέτης.

4.3. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Σε μία εποχή διαρκών αλλαγών και εξελίξεων στον τομέα της εκπαίδευσης και την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, λόγω της κρίσιμης υγειονομικής κατάστασης που βιώνει η χώρα, εξαιτίας του νέου κορονοϊού covid-19, η επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικά εργαλεία, φαίνεται να αποτελεί μονόδρομο (Κιουλάνης, 2007). Οι νέες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα όσων εργάζονται σε παραμεθόριες και απομακρυσμένες περιοχές, είναι δυνατό να ικανοποιηθούν μέσω της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Κιουλάνης, 2007).

Η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει να προσφέρει πολλά στον σύγχρονο εργαζόμενο, καθώς πρόκειται για μία πρακτική η οποία συνδυάζει τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης και την παράλληλη χρήση καινοτόμων εργαλείων και μεθόδων, όπως τη σύγχρονη και την ασύγχρονη διδασκαλία, το ηλεκτρονικό υλικό, την περιήγηση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, ενώ αποτελεί και μία διαδικασία με χαμηλό οικονομικό κόστος, η οποία όμως προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους επιμορφούμενους (Βορβή και Παπαγάλου, 2013).

Επιπρόσθετα, ως μορφή διδασκαλίας φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με την παραδοσιακή και πιο προσφιλή και αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε αυτούς που εργάζονται σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές (Γκελαμέρης, 2015). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ενεργοποιεί περισσότερο τους επιμορφούμενους, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, αλλά και με το επιμορφωτικό υλικό, επιτρέποντας την αυτοδιάθεση και την αυτενέργεια. Στα παραπάνω προστίθεται όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσης, το χαμηλό κόστος για την δημιουργία μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης, η οποία θα αποτελέσει το πλαίσιο επικοινωνίας και μάθησης, ενώ θα μπορεί να συνεχίσει να αποτελεί τοποθεσία ανατροφοδότησης και επικοινωνίας και μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, δίνοντας την δυνατότητα στους επιμορφούμενους να ανατρέχουν στο αντίστοιχο υλικό κάθε φορά που νιώθουν την ανάγκη επιπλέον γνώσεων και πρακτικών (Χλαπάνης, και συν., 2004).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση παρέχει την δυνατότητα στους επιμορφούμενους να παρακολουθήσουν οποιοδήποτε θεματική άπτεται των

ενδιαφερόντων και των αναγκών τους, χωρίς η περιοχή διαμονής τους να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα. Ακόμη, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσης, τους επιτρέπει να οργανώσουν τον τρόπο μελέτης τους όπως οι ίδιοι επιθυμούν, δίνοντας τους την ευελιξία και την ελευθερία, που συχνά αποζητούν οι ενήλικες επιμορφούμενοι (Guemide,et. al., 2011, Κιουλάνης, 2007). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την μελέτη των Γιώτη & Λυγούρα (2014) σύμφωνα με την οποία, η απόσταση μεταξύ του τόπου διαμονής των εκπαιδευόμενων με τον τόπο υλοποίησης των περισσότερων εκ των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθιστούσε αδύνατη την ικανοποίηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Άλλοι λόγοι που αποτέλεσαν εμπόδια στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία, είναι η αδυναμία κάλυψης τους κόστους μετακίνησης, η έλλειψη επαρκούς ελεύθερου χρόνου και οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις (Γιώτη & Λυγούρα, 2014).

Στα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, προστίθεται και η διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να απουσιάζουν από τα καθήκοντά τους πολλές μέρες ή ώρες, δημιουργώντας κενά τα οποία καλούνται να καλύψουν οι άλλοι συνάδελφοι, γεγονός που δημιουργεί περαιτέρω δυσκολίες στην αγαστή και θετική επικοινωνία και συνεργασία τους (Κιουλάνης, 2007). Άλλωστε, με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα χωρίς κόστος, να παρακολουθήσουν και τα συμμετάσχουν σε πλείστα διακρατικά επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα τους επιτρέψουν να λάβουν σημαντικές γνώσεις, η εφαρμογή και η διάχυση των οποίων θα συντελέσει στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Guemide,et. al., 2011).

Σε κάθε περίπτωση όμως, πέρα από τις ειδικές γνώσεις που λαμβάνουν και τις δεξιότητες που αποκτούν στα αντικείμενα και τις θεματικές που τους ενδιαφέρουν, παράλληλα επιμορφώνονται και στη χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων, εμπλουτίζοντας τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, με νέες περισσότερο καινοτόμες και ενδιαφέρουσες για το μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος σήμερα αλληλεπιδρά συνεχώς με την τεχνολογία (Guemide, et. al., 2011).

Εντούτοις, παρά τα πολλά πλεονεκτήματα που έχει να προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα τα οποία δεν θα

πρέπει να αποσιωπώνται από τους ερευνητές. Ένα από τα μειονεκτήματα που παρατηρείται σε κάποιες περιπτώσεις, είναι η αδυναμία των φορέων που υλοποιούν τα επιμορφωτικά προγράμματα, να διαχειριστούν επιτυχώς τις πραγματικές ανάγκες των επιμορφούμενων, παρέχοντάς τους προγράμματα που θα βοηθήσουν στην άσκηση του ρόλου τους (Ντρενογιάννη&Λιάμπας, 2015). Ακόμη, η υποχρέωση των εκπαιδευόμενων να κατέχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή με κάμερα και μικρόφωνο, καθώς και κατάλληλη σύνδεση στο διαδίκτυο, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες, καθώς το κόστος των προβλεπόμενων βαραίνει τον εκπαιδευτικό.

Επίσης, οι βασικές γνώσεις που θα πρέπει να έχουν οι επιμορφούμενοι στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εργαλείου μάθησης και επικοινωνίας, είναι δυνατό να αποθαρρύνουν όσους τις στερούνται (Χλαπάνης, 2006). Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχει όλος ο απαιτούμενος εξοπλισμός, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν τους επιτρέπει να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα με τον εκπαιδευτή και την ομάδα, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις και στην αποτελεσματική πρόσληψη και αφομοίωση της νέας γνώσης (Χλαπάνης, 2006).

Σύμφωνα με τους Quan-Baffour&Vambe (2008) η θετική αλληλεπίδραση και η στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων αποτελεί το κλειδί για κάθε επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Σε παρόμοια αποτελέσματα, καταλήγει και η έρευνα των Κυρμά και Μαυροειδή (2015) σύμφωνα με την οποία, υπάρχει μία προκατάληψη γύρω από την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα του τεχνολογικού αναλφαβητισμού ορισμένων εργαζομένων, της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και της πεποίθησης ότι δεν μπορεί να υπάρξει αλληλεπίδραση και συνεργατική μάθηση από απόσταση.

Ωστόσο, αν και υπάρχουν μειονεκτήματα, φαίνεται πως τα πλεονεκτήματα υπερτερούν κατά πολύ, κάνοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μία ιδιαίτερα διαδεδομένη μορφή εκπαίδευσης και σήμερα, την μοναδική θα λέγαμε λύση στο ζήτημα της εκπαίδευσης τόσο των ανηλίκων όσο και των ενηλίκων.

4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Κατά την εξΑΕ, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολύπλευρος και πολυσήμαντος για την επιτυχή έμβαση της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο της παρούσης, ένας εκπαιδευτής εκτός από τον εκπαιδευτικό του ρόλο, είναι ταυτόχρονα καθοδηγητής, εμπυχωτής, συντονιστής, σύμβουλος, ώστε να υποστηριχθούν οι εκπαιδευόμενοι στην μαθησιακή διαδικασία. Στόχος δε, αποτελεί η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων και η ενδυνάμωσή τους προς την μαθησιακή πορεία (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτής καλείται να διατηρεί μία συνεχόμενη ροή επικοινωνίας κατά την μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε αυτή ενεργά και όχι ως απλοί δέκτες πληροφοριών (Farajollahi & Zarifsanee, 2012). Αδιαμφισβήτητα, η φυσική απόσταση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, δημιουργεί περαιτέρω απαιτήσεις κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου. Συνεπώς, η δυναμικότητα, η εφευρετικότητα και η ευελιξία, αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά, απαραίτητα θα λέγαμε, για την επιτυχία της μάθησης(Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Ο εκπαιδευτής δεν στοχεύει απλά στην μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, αλλά στη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να νιώσουν ελεύθεροι στην έκφραση των απόψεών τους, συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καλογιαννάκης & Τουβλατζής, 2015).

Στο κέντρο της εξΑΕ, τοποθετείται το άτομο και οι εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές του ανάγκες. Κάθε εκπαιδευτής, καλείται να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη της αυτοδιάθεσης των συμμετεχόντων, αναδεικνύοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και υποστηρίζοντας την προσπάθειά τους (Βασιλού, 2010). Ως εκ τούτου, η θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους, αλλά και η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευόμενων, αποτελούν βασικά στοιχεία για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση των ΤΠΕ, όπως για παράδειγμα οι τηλεδιασκέψεις, οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και πολλά ακόμη, τα οποία κάνουν την διαδικασία ενδιαφέρουσα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτές μέσα από τις παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις τους υποστηρίζουν τα άτομα και τα καθοδηγούν, ώστε να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν τη νέα γνώση. Συνεπώς, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, αλλά και η αλληλεπίδραση με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν βασικά στοιχεία, στα οποία θα πρέπει να επιμείνουν ιδιαίτερα (Farajollahi&Zarifsanaee, 2012 · Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος &Μασσαρά, 2015).

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως η μάθηση προσλαμβάνεται ως μία δυναμική διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα καθοδηγούνται και εμπυχώνονται, ώστε να μάθουν πώς να οδηγούνται στην γνώση (Μουζάκης, 2006).

Ο Λιοναράκης (2001) υποστηρίζει ότι, άλλη μία σημαντική παράμετρος κατά την εκπαίδευση, είναι η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού. Όπως τονίζει, η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού είναι ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για τον εκπαιδευτή, όσο και για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι καλούνται να το μελετήσουν και να το σχολιάσουν κατά την διδασκαλία, ώστε να αφομοιώσουν τις νέες γνώσεις (Μουζάκης, 2006).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτές πέραν των γνώσεων τους για το υπό διδασκαλία μαθησιακό αντικείμενο, χρειάζεται να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, κατανόηση, δεξιότητες θετικής επικοινωνίας, αίσθημα αποδοχής και σεβασμού προς την προσωπικότητα των συμμετεχόντων (Ηλιάδου, 2011). Ακόμη, η αυτοκριτική κάθε εκπαιδευτή συμβάλλει στην διόρθωση τυχόν αστοχιών και την άρση εμποδίων ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να καταφέρει να ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα επιμόρφωσης (Τσιτλακίδου, 2013). Επίσης, απαραίτητο εφόδιο όλων των εκπαιδευτών σε προγράμματα εξΑΕ είναι ο ψηφιακός γραμματισμός σε ζητήματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και την χρήση αυτών για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Sotopoulos, 2018).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτές σε προγράμματα εξΑΕ εκτός από τα τυπικά τους προσόντα, υποχρεούνται να διαθέτουν ένα ρεπερτόριο άλλων προσόντων και δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν να συμβουλέψουν, να κατευθύνουν και να υποστηρίξουν εκπαιδευτικά και ψυχικά τους συμμετέχοντες.

Μέρος Δεύτερο- Εμπειρικό Μέρος

Κεφάλαιο 5ο - Η προβληματική της έρευνας

5.1. Ερευνητικό πρόβλημα

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αρριανών αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας έγινε προσπάθεια αποσαφήνισης βασικών εννοιών που σχετίζονται με την μειονοτική εκπαίδευση, το θεωρητικό υπόβαθρο και τα κείμενα που οριοθετούν το αναλυτικό πρόγραμμα στα συγκεκριμένα σχολεία, τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εκπονήθηκαν ως σήμερα, καθώς και τις επιμορφωτικές δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η Θράκη ως περιοχή, με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας, έτυχε πολιτικών οι οποίες προσανατολίζονταν προς την ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία και όχι την αφομοίωση τους στο γενικό πλαίσιο. Αποτέλεσμα του γενικότερου αισθήματος, ήταν η ίδρυση μειονοτικών σχολείων και η ψήφιση νόμων, ώστε να διασαφηνιστεί ο ρόλος, ο σκοπός και το πλαίσιο λειτουργία των εν λόγω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Το έντονο στοιχείο της ετερότητας, οι καθημερινές αλλαγές στην κοινωνία, η οικονομική και η πρόσφατη υγειονομική κρίση, διαφοροποιούν τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού, ως πομπού γνώσεων, καθιστώντας το έργο του πολύπλευρο και ιδιαίτερα απαιτητικό. Συνεπώς, θεωρείται ιδιαίτερα ενδιαφέρον να σκιαγραφηθεί ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο μειονοτικό σχολείο καθώς και να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, σκόπιμη είναι και η διερεύνηση της έως τώρα επιμόρφωση τους και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν.

Θεωρείται δε, πως η υλοποίηση στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι δυνατό να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μειονοτικά σχολεία, εφοδιάζοντας τους με γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη δίνει έμφαση στην αποτύπωση των

πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τα αντιλαμβάνονται και τα επικοινωνούν.

5.2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αρριανών. Συγκεκριμένα, τα υπό διερεύνηση ζητήματα αφορούν: α) την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την συμμετοχή τους σε προηγούμενα επιμορφωτικά προγράμματα, β) τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τους προβληματισμούς και τον τρόπο με τον οποίο τα αντιλαμβάνονται και τα επικοινωνούν, γ) η συσχέτιση των παραγόντων του φύλου, της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας με την δημιουργία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών και τέλος δ) οι ανάδειξη των απόψεων τους αναφορικά με οργανωτικά ζητήματα και θέματα που σχετίζονται με την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Επομένως, αντιλαμβάνεται κανείς πως πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Έχουν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παλαιότερα, σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα;
- Ποιες θεωρούν ως βασικές επιμορφωτικές ανάγκες;
- Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ανάλογα με α) το φύλο, β) την ηλικία, γ) τα χρόνια προϋπηρεσίας και δ) το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκουν;
- Ποια θεωρούν ως κυριότερα χαρακτηριστικά για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τη διάρκεια του, τον τόπο υλοποίησης, τον τρόπο και τον χρόνο επιμόρφωσης;
- Ποια είναι η άποψή τους για την συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Η παρούσα έρευνα αποτελεί πρωτότυπη προσπάθεια, καθώς διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε μειονοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών. Η συνεισφορά της στην επιστημονική κοινότητα, έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζει σε ζητήματα που δεν έχουν διερευνηθεί εντός των στενών ορίων του Δήμου Αρριανών. Η ανάλυση των δεδομένων είναι δυνατό να

αναδείξει χρήσιμα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για μία μεγαλύτερη έρευνα σε επίπεδο Νομού ή και Περιφέρειας. Επιπρόσθετα, η μελέτη θα βοηθήσει στην εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, χωρίς ωστόσο να μπορεί να γίνει οποιαδήποτε γενίκευση, λόγω του περιορισμένου δείγματος.

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους στόχους της έρευνας είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται και πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αρριανών την επιμόρφωση που έχουν λάβει έως σήμερα;
2. Σε ποια θεματικά αντικείμενα επιθυμούν να επιμορφωθούν;
3. Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με το είδος, τη διάρκεια, την περιοδικότητα και το φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε σχέση με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το φύλο τους;
5. Ποια είναι η άποψη τους αναφορικά με την χρησιμότητα και την συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Κεφάλαιο 6^ο - Μεθοδολογία

6.1. Προφίλ δείγματος

Δείγμα της παρούσας έρευνας είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αρριανών. Για την επιλογή του δείγματος, αξιοποιήθηκε η μέθοδος «Ομάδες Καθορισμένου Μεγέθους», λαμβάνοντας υπόψη τον τόπο εργασίας και το είδος του σχολείου. Ως μέθοδος, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, καθώς θεωρείται ότι εξυπηρετεί στο ακέραιο τους σκοπούς της έρευνας, οι οποίοι αφορούν την ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Χορηγήθηκαν συνολικά, 58 ερωτηματολόγια αριθμός που αντιστοιχεί στον πληθυσμό του δείγματος. Από τα χορηγηθέντα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν τα 31. Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν έγκυρα.

Ως εκ τούτου, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 31 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αρριανών, κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

6.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε σε προγενέστερα ερωτηματολόγια που κατασκεύασαν ερευνητές του πεδίου. Η κατασκευή του εργαλείου, αποτελεί προϊόν μελέτης παλαιότερων αλλά και πιο σύγχρονων ερευνών καθώς, επίσης και βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς του δείγματος, με σκοπό να αναδειχθούν τυχών ασάφειες και αστοχίες, οι οποίες θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εμπόδια στην διαδικασία. Επιπρόσθετα, κάθε ένα από τα ερωτήματα κωδικοποιήθηκαν και χωρίστηκαν σε διακριτές ενότητες, ώστε να διευκολυνθεί η συλλογή των τελικών αποτελεσμάτων και ο συσχετισμός τους. Η πιλοτική έρευνα, αποτελεί ένα βασικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να αναλύσει ένα μικρό δείγμα απαντήσεων, επισημαίνοντας ταυτόχρονα προβλήματα και αστοχίες, τα οποία είναι δυνατό να εμποδίσουν την απρόσκοπτη εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Ακόμη, υποστηρίζει την έρευνα και συμβάλλει στην εξάλειψη τυχόν αστοχιών, που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν τους συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια, όπως προαναφέρθηκε χορηγήθηκε το εργαλείο σε πέντε (5) συμμετέχοντες, οι οποίοι αφού απάντησαν στα ερωτήματα, επεσήμαναν στον γράφοντα δυσκολίες που εντόπισαν και οι οποίες χρειαζόνταν αναδιατύπωση, ώστε να μην δημιουργούνται ασάφειες, οι οποίες εμποδίζουν την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Τα ερωτήματα που διαπιστώθηκε, πως δεν είχαν ξεκάθαρο ζητούμενο, τροποποιήθηκαν αναλόγως.

Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από **19 ερωτήσεις**, οι οποίες χωρίζονται ουσιαστικά σε τέσσερα βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται **6 ερωτήσεις** οι οποίες αφορούν σε στοιχεία ταυτότητας αλλά και θέματα που σχετίζονται με την εργασία, όπως για παράδειγμα η ηλικία, το φύλο, η βαθμίδα στην οποία εργάζονται, η ειδικότητα, τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στο σχολείο που υπηρετούν την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και η γενική προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικοί.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν συνολικά **6 ερωτήσεις**, ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν: α) την αξιολόγηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα της μειονοτικής εκπαίδευσης, β) την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, γ) τους φορείς οργάνωσης και υλοποίησης των εν λόγω επιμορφωτικών προγραμμάτων, δ) την ανάδειξη των σημαντικότερων δυσκολιών και εμποδίων τους στο παρόν σχολικό πλαίσιο.

Στο τρίτο κομμάτι του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε **3 ερωτήσεις**. Αυτές σχετίζονται με: α) τους λόγους που τους ωθούν στο να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, β) την αναγνώριση και ιεράρχηση των επιμορφωτικών τους αναγκών και, γ) τις προσδοκίες τους από την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, περιέχονται **4 ερωτήσεις**, οι οποίες σχετίζονται με θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν, αποτυπώνοντας τις απόψεις τους σχετικά με α) ζητήματα που μπορούν να επηρεάσουν την απόφαση συμμετοχής τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα και να τα ιεραρχήσουν, β)

την κατάλληλη περίοδο υλοποίησης, γ) το μοντέλο επιμόρφωσης που θεωρούν ως πιο υποστηρικτικό όπως, εξωσχολική επιμόρφωση, ενδοσχολική επιμόρφωση, εξ' αποστάσεως επιμόρφωση, δ) τη χρονική διάρκεια του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος.

Στο ερευνητικό εργαλείο εμπεριέχονται ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Η χρήση κλειστών ερωτημάτων, θεωρήθηκε ότι θα συνέβαλε στην ευκολότερη και γρηγορότερη συμπλήρωσή του από τους συμμετέχοντες. Επίσης, οι κλειστές ερωτήσεις οριοθετούν κατά κάποιον τρόπο τους συμμετέχοντες, βοηθώντας τους να απαντήσουν αντικειμενικά και με βάση την προσωπική τους θέση και εμπειρία. Ακόμη, τα ερωτήματα κλειστού τύπου, είναι εύκολο να κωδικοποιηθούν από τον ερευνητή, διευκολύνοντας παράλληλα την στατιστική τους ανάλυση. Ωστόσο, ένα αρνητικό στοιχείο αυτού του είδους των ερωτημάτων, θα λέγαμε πως είναι ο περιορισμένος αριθμός των προς επιλογή απαντήσεων, καθώς και το ότι οι ήδη υπάρχουσες πιθανό να μην ικανοποιούν τις προτιμήσεις του δείγματος. Ως εκ τούτου, η χρήση ανοικτού τύπου απαντήσεων με την εισαγωγή της παραμέτρου «Άλλο», χρησιμοποιήθηκε ώστε να αντισταθμίσει την αδυναμία αυτή, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να καταθέσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Παρασκευόπουλος, 1993).

Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, συμβάλουν στην ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, επιτρέποντας τους να επικοινωνήσουν τις απόψεις τους, με τρόπο μη περιοριστικό (Παρασκευόπουλος, 1993).

6.3. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Το ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε από τον ερευνητή, με τρόπο ο οποίος να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται ώστε να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα, στοχεύουν στην ακριβή λήψη πληροφοριών, οι οποίες θα είναι αξιόπιστες και θα αναδεικνύουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Φίλιας, 2003). Οι ερωτήσεις που περιέχονται στο ερευνητικό εργαλείο, είναι απλές, σαφείς και σύντομες, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία, χωρίς να υπάρχουν δυσκολίες και εμπόδια που θα μπορούσαν να ενοχλήσουν τους συμμετέχοντες. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε και στις ανοικτές ερωτήσεις, με στόχο

την σαφή διατύπωσή τους, ώστε να είναι κατανοητές και να μην επηρεάζουν συναισθηματικά τον συμμετέχοντα (Βάμβουκας, 1993). Επιπρόσθετα, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι πιθανές απαντήσεις, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να καταγράψουν την προσωπική τους άποψη και εμπειρία, μέσα από την προσθήκη του στοιχείου «Άλλο».

Ο σχεδιασμός και η τελική μορφή του ερευνητικού εργαλείου, στηρίχθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών και σε εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, με σκοπό να διερευνήσουν ζητήματα που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο της παρούσης. Για την εξασφάλιση την ακαταλληλότητας του ερωτηματολογίου, ο γράφων απευθύνθηκε στον πρώτο επιβλέποντας της μεταπτυχιακής εργασίας, ο οποίος κατόπιν διορθώσεων, το ενέκρινε. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς του δείγματος, με σκοπό την επισήμανση τυχών ασαφειών, τον εντοπισμό δυσκολιών και την καταγραφή λαθών ή παραλείψεων. Όλα τα δεδομένα από την πιλοτική έρευνα, λήφθηκαν υπόψη, προχωρώντας στις απαραίτητες αλλαγές και τροποποιήσεις, οι οποίες διαμόρφωσαν την τελική μορφή του ερευνητικού εργαλείου.

6.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Αρχικά, ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων, οι οποίοι ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Ο ερευνητής κατά την επικοινωνία, ενημερώθηκε για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα συγκεκριμένα σχολεία.

Στην συνέχεια, ο ερευνητής απέστειλε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο το πλαίσιο της έρευνας, καθώς και το χρονοδιάγραμμα αυτής.

Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν ηλεκτρονικά στο σύνολο των σχολείων. Συνοδεύονταν από ενημερωτική επιστολή, στην οποία εξηγούνταν οι σκοποί της έρευνας, διαβεβαιώνοντας τους συμμετέχοντες για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Η επιστροφή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε και πάλι ηλεκτρονικά. Η έρευνα ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2020 και ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2021. Από τα 58 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν επεστράφησαν 31.

Κατά το στάδιο των μετρήσεων και της στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, τα διαθέσιμα στοιχεία κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ειδική βάση δεδομένων. Με την ολοκλήρωση της καταχώρησης, το ερευνητικό υλικό ελέγχτηκε εκ νέου, ώστε να αποκλειστεί κάθε λάθος ή πιθανό σφάλμα που θα δημιουργούσε δυσκολίες στην έρευνα και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Για την στατιστική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε το SPSS 20V for Windows (Statistical Package for Social Sciences), όπου πραγματοποιήθηκε τόσο η επεξεργασία αυτών, όσο και η εξαγωγή τους.

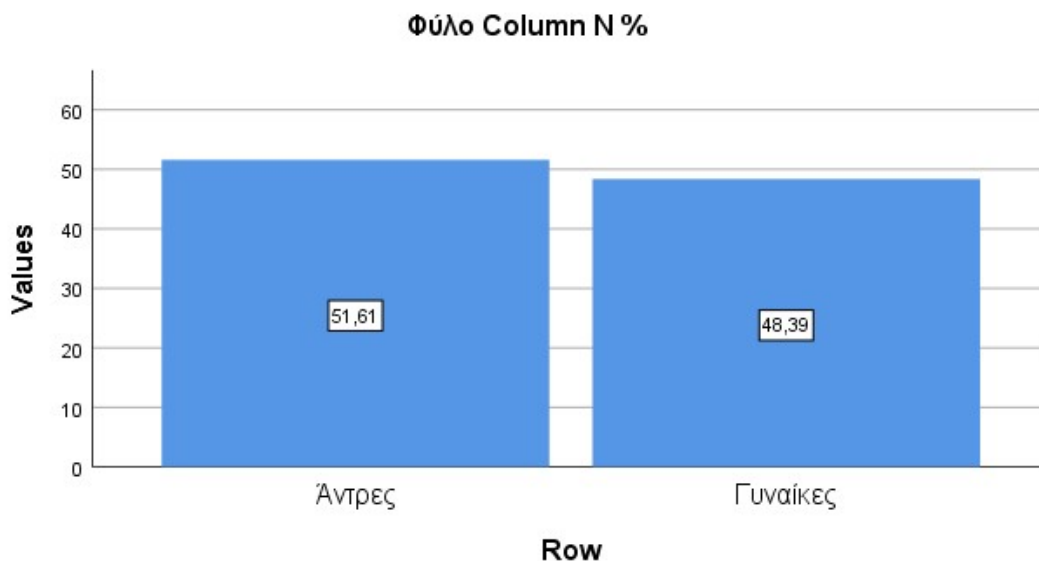
Κεφάλαιο 7^ο – Αποτελέσματα Έρευνας

7.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

7.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

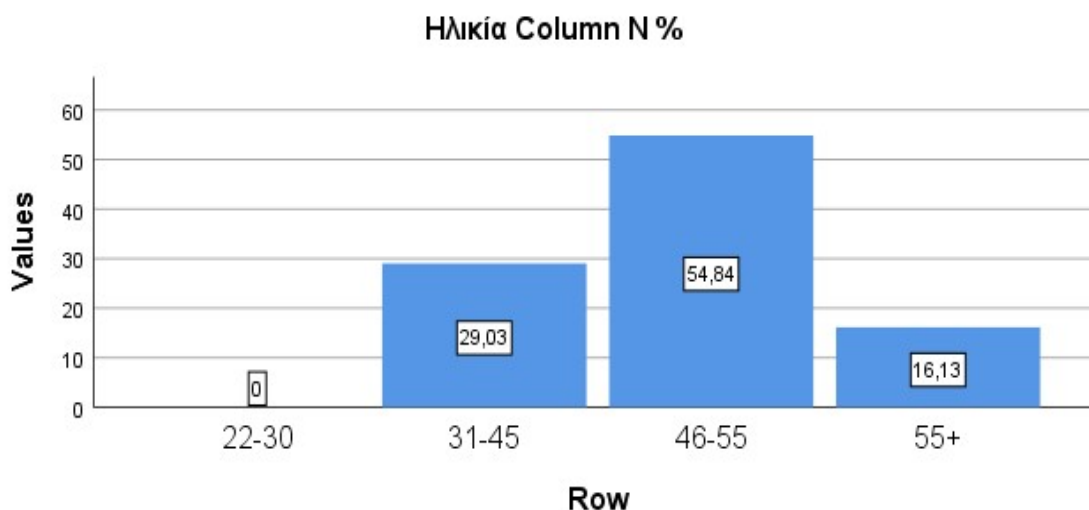
Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι άντρες σε ποσοστό 56,61%, ενώ ακολουθούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 48,39%.



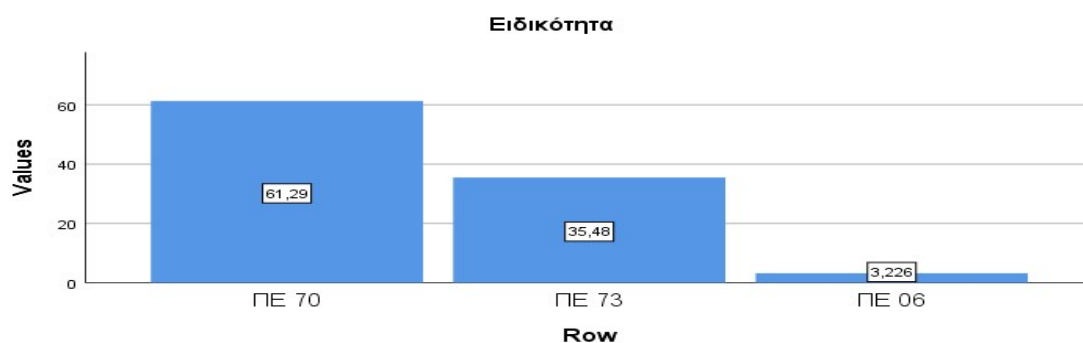
Γράφημα 1. Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ανήκει στην κατηγορία των 46-55 ετών (54,84%), ενώ ακολουθούν σε ποσοστό 29,03% οι εκπαιδευτικοί που είναι μεταξύ 31-45 ετών. Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος, 16,13% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 55+, ενώ κανένας δεν είναι μεταξύ 22-30 ετών.



Γράφημα 2. Η ηλικιακή κατηγορία των συμμετεχόντων στην έρευνα

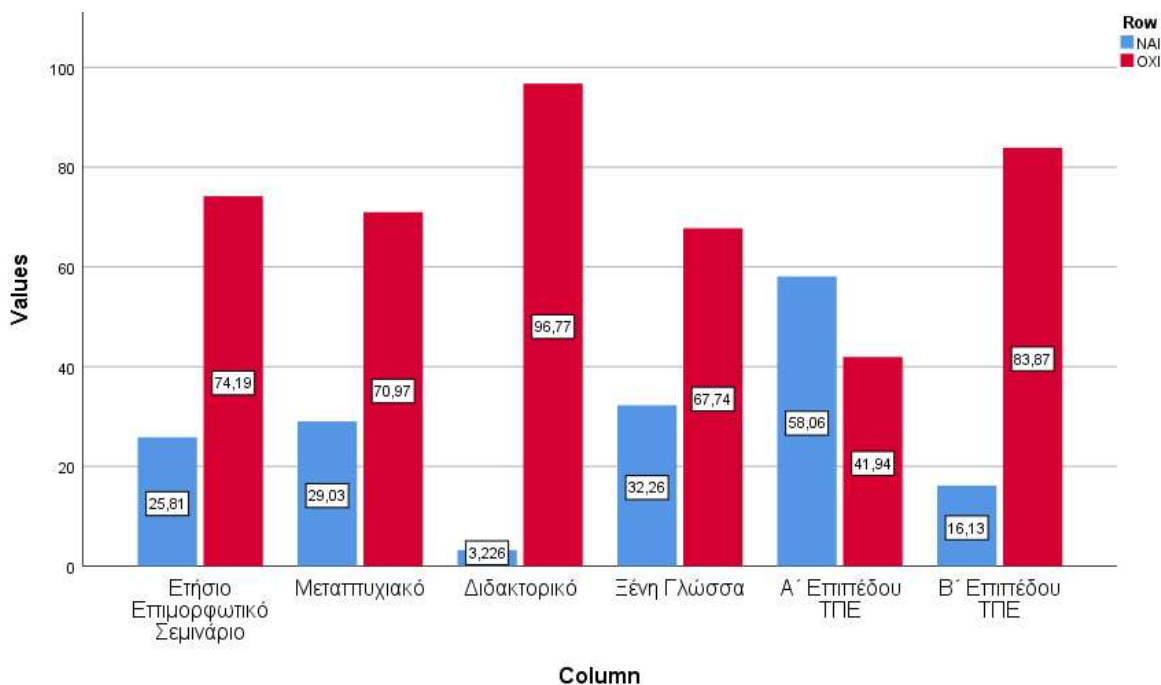
Στο Γράφημα 3, παρουσιάζονται τα ποσοστά των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών. Όπως παρατηρείται, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων 61,29%, είναι δάσκαλοι ΠΕ70, ενώ ακολουθούν με ποσοστό 35,48% οι Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης- ΠΕ 73. Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος 3,22% είναι καθηγητές Αγγλικής γλώσσας ΠΕ06.



Γράφημα 3. Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στο Γράφημα 4, παρουσιάζονται οι σπουδές και τα επιμέρους προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος. Όπως παρατηρείται, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών 25,61%, έχει συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα

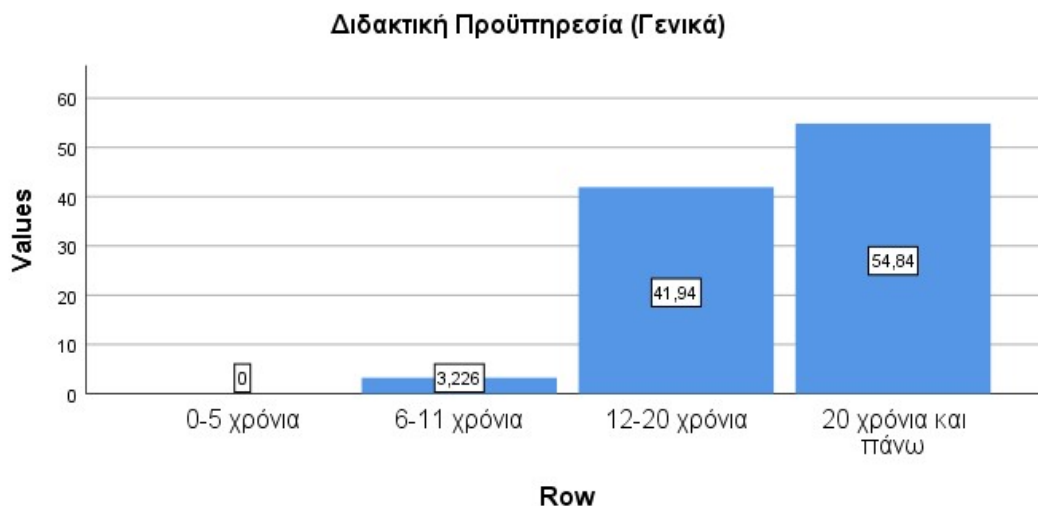
ετήσιας διάρκειας, ενώ το 74,19 αυτών δεν έχει σχετική επιμόρφωση. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος 70,97% δεν κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ ένα μικρό ποσοστό αυτών 29,03%, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Το 3,22% κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα σπουδών, έναντι του 96,77%, οι οποίοι δεν κατέχουν αντίστοιχο δίπλωμα. Αναφορικά με την πιστοποιημένη γνώση κάποια ξένης γλώσσας, το μεγαλύτερο ποσοστό 67,74% δεν γνωρίζει καμία ξένη γλώσσα, ενώ το 32,26%, γνωρίζουν τουλάχιστον μία. Εντούτοις, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχουν επιμορφωθεί στην χρήση των ΤΠΕ, σε ποσοστό 58,06%, έναντι του 41,94% το οποίο δεν έχει επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου ΤΠΕ. Επιπλέον, το 16,13% από αυτούς έχουν ολοκληρώσει και το Β΄ Επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, ενώ η πλειοψηφία 63,87% δεν έχει αντίστοιχη επιμόρφωση.



Γράφημα 4. Ακαδημαϊκά Προσόντα των συμμετεχόντων στην έρευνα

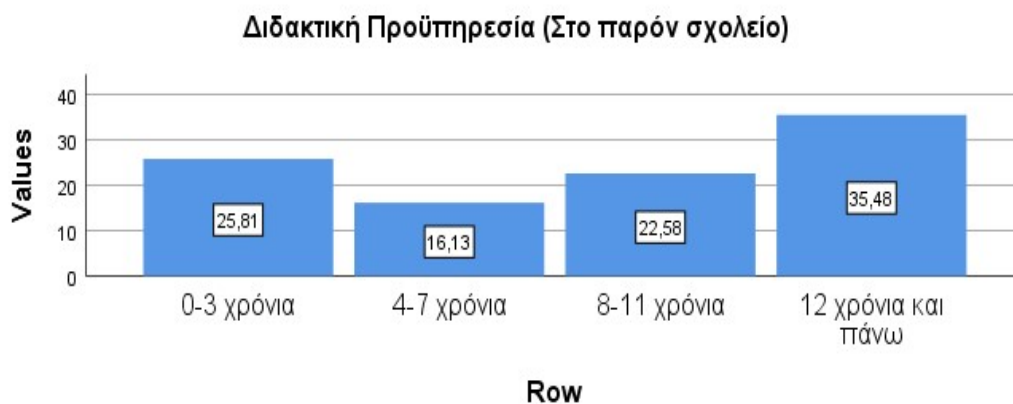
Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 5, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 54,84% έχει 20 χρόνια ή και περισσότερα διδακτική εμπειρία στο επάγγελμα. Το 41,94% διδάσκει σε σχολικές ή άλλες εκπαιδευτικές μονάδες από 12 έως 20 χρόνια, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 3,22%, έχει από 6 έως 11 χρόνια διδακτική

προϋπηρεσία. Από το Γράφημα 5, φαίνεται ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει κάτω των 5 ετών διδακτική προϋπηρεσία.



Γράφημα 5. Γενική διδακτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην έρευνα

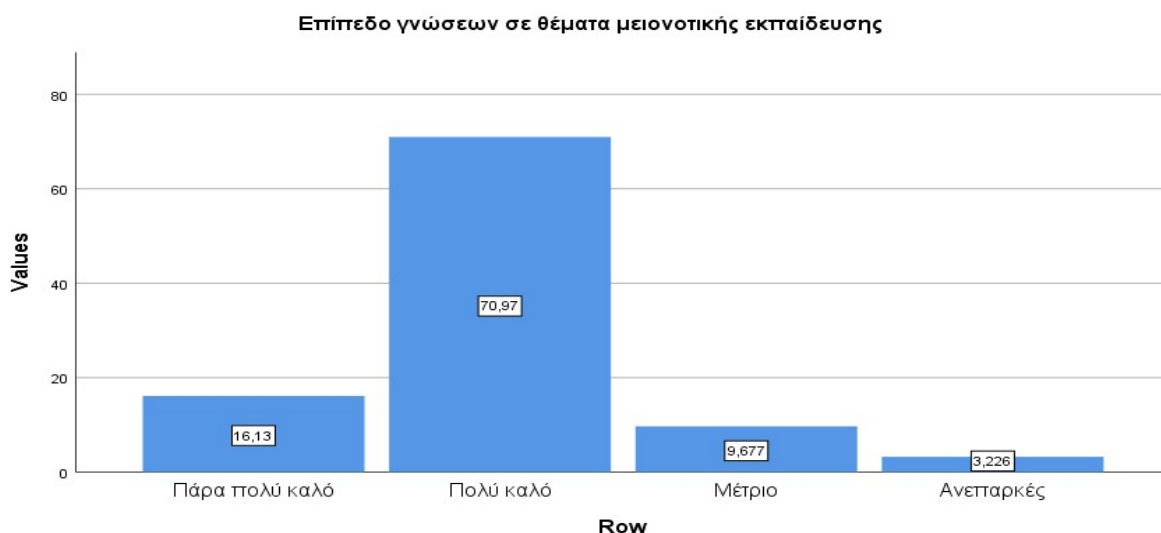
Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο στο οποίο εργάζονταν, την περίοδο διενέργειας της έρευνας, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών 35,48%, διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο τουλάχιστον 12 χρόνια ή και περισσότερα. Το 25,81% εργάζεται εκεί από 0 έως 3 χρόνια, ενώ το 22,58% αυτών εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο τα τελευταία 8 έως 11 χρόνια. Ένα μικρό ποσοστό 16,13% διδάσκει στο σχολείο από 4 έως 7 χρόνια.



Γράφημα 6. Διδακτική Προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στο παρόν σχολείο

7.1.2. Επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων

Αναφορικά με το επίπεδο στο οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι βρίσκονται οι γνώσεις τους σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 7, θεωρούν το επίπεδο των γνώσεών τους «Πολύ καλό» σε ποσοστό 70,97%. Το 16,13%, πιστεύει πως έχουν «Πάρα πολύ καλό» επίπεδο γνώσεων, ενώ το 9,67% χαρακτηρίζει το επίπεδο των γνώσεων του ως «Μέτριο». Ένα μικρό ποσοστό αυτών, θεωρεί «Ανεπαρκείς» τις γνώσεις του γύρω από ζητήματα που αφορούν την μειονοτική εκπαίδευση.



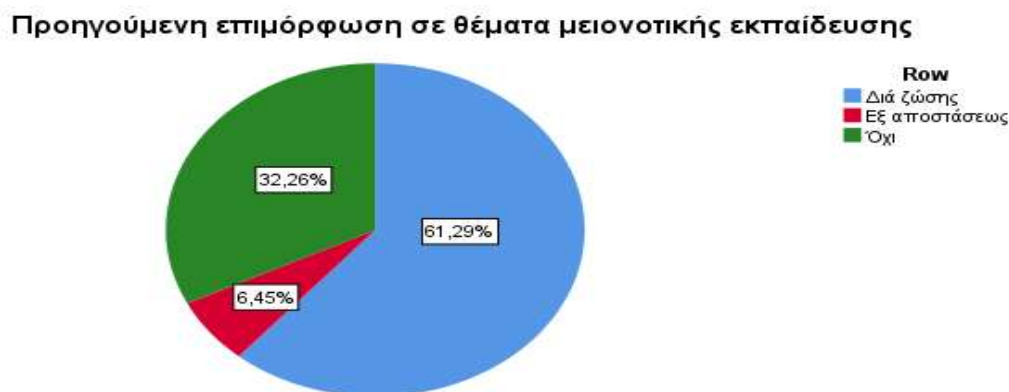
Γράφημα 7. Επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 8, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (80,65) θεωρεί το επίπεδο των δεξιοτήτων του σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης ως «Πολύ καλό», ενώ το 12,90% αυτών, το χαρακτηρίζει ως «Πάρα πολύ καλό». Κανένας από του συμμετέχοντες δεν θεωρεί ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων του σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης είναι «Ανεπαρκείς», ενώ το 6,45% το χαρακτηρίζει ως «Μέτριο».



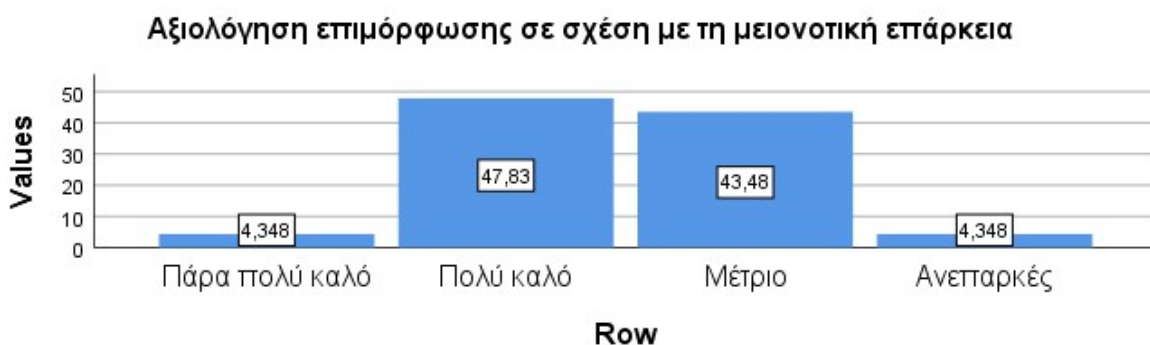
Γράφημα 8. Επίπεδο δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 9, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει εμπειρία προηγούμενης επιμόρφωσης σε ζητήματα σχετικά με την μειονοτική εκπαίδευση, σε ποσοστό 67,74%, ενώ το 32,26% δεν έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση στο παρελθόν. Από αυτούς, το 61,29% συμμετείχαν σε δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την μειονοτική εκπαίδευση, ενώ το 6,45% παρακολούθησε αντίστοιχης θεματικής ενότητας επιμορφωτικό πρόγραμμα με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.



Γράφημα 9. Προηγούμενη επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Γράφημα 10, το 47,83% των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι επιμορφώθηκαν σε θέματα που αφορούν την μειονοτική εκπαίδευση, δήλωσαν ότι με την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, το επίπεδο της επάρκειάς τους σε σχετικά ζητήματα χαρακτηρίζεται ως «Πολύ καλό», ενώ το 43,48% το χαρακτηρίζουν ως «Μέτριο». Ωστόσο, το 4,34% αυτών, θεωρούν ότι δεν απέκτησαν επάρκεια σε ζητήματα που σχετίζονται με την μειονοτική εκπαίδευση, ενώ αντίστοιχο ποσοστό χαρακτηρίζει την επάρκεια του ως «Πάρα πολύ καλή».



Γράφημα 10. Αξιολόγηση επιμόρφωσης σε σχέση με την απόκτηση επάρκειας σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης.

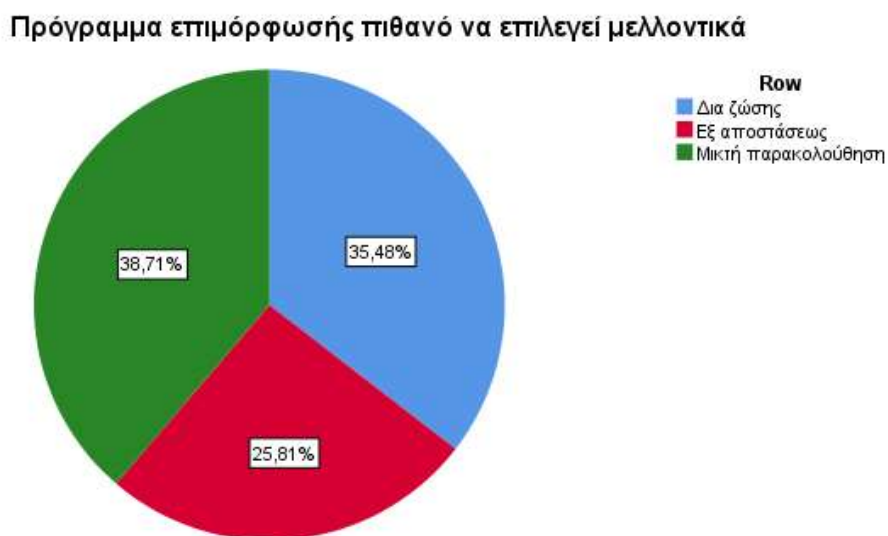
Στο Γράφημα 11, παρατηρείται το επίπεδο των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία και τη μάθηση. Συγκεκριμένα, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν θεωρεί το επίπεδο δεξιοτήτων του ως «Ανεπαρκές». Το μεγαλύτερο ποσοστό 48,39%, αξιολογεί το επίπεδο δεξιοτήτων του ως «Πολύ καλό», ενώ το 32,26% ως «Μέτριο». Ένα μικρό ποσοστό αυτών 19,35%, χαρακτηρίζει το επίπεδο δεξιοτήτων του σε θέματα ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως «Πάρα πολύ καλό».



Γράφημα 11. Επίπεδο δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

7.1.3. Επιμορφωτικές ανάγκες και επιθυμητά χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με το Γράφημα 12, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 38,71% προτιμούν την μικτή μέθοδο επιμόρφωσης, ενώ το 35,48% αυτών προτιμούν την δια ζώσης εκπαίδευση. Το 25,81% του δείγματος επιθυμεί να παρακολουθήσει κάποιο μελλοντικό επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, από απόσταση.

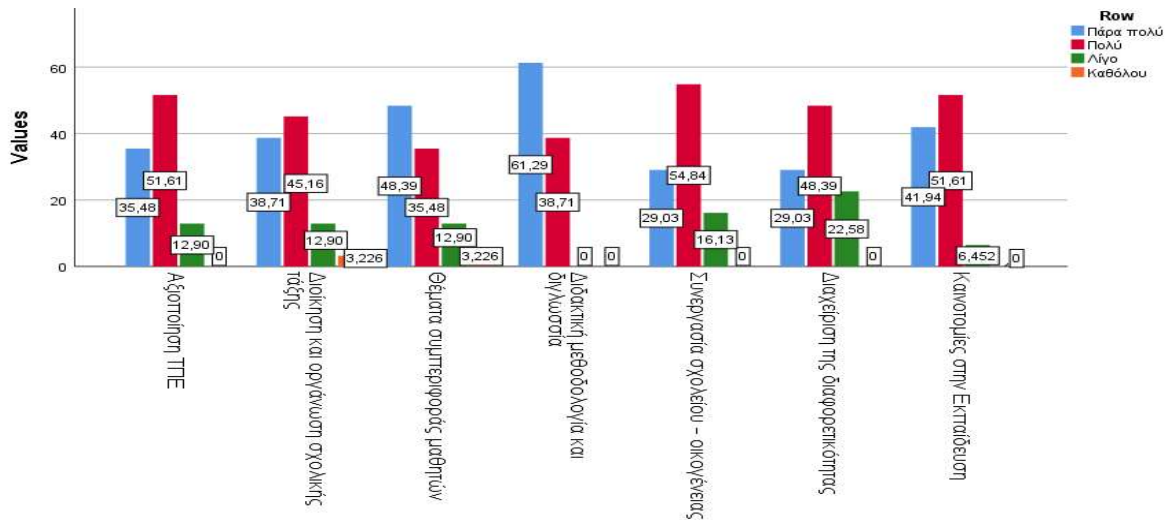


Γράφημα 12. Επιθυμητή μέθοδος πραγματοποίησης μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με το Γράφημα 13, το μεγαλύτερο ποσοστό (61,29%) των συμμετεχόντων στην έρευνα, επιθυμεί να επιμορφωθεί «Πάρα πολύ» σε θέματα που σχετίζονται με τη διδακτική μεθοδολογία και τη διγλωσσία, ενώ το 48,39% αυτών, θα ήθελε «Πάρα πολύ» να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τους τρόπου διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Το 41,94% των εκπαιδευτικών επιθυμεί «Πάρα πολύ» να επιμορφωθεί στον τρόπο αξιοποίησης και εισαγωγής της καινοτομίας στην εκπαίδευση, ενώ το 38,71 από αυτούς θα ήθελε «Πάρα πολύ» να επιμορφωθεί γύρω από ζητήματα που αφορούν την διοίκηση και οργάνωση της σχολικής τάξης. Το 35,48% των συμμετεχόντων θα ήθελε «Πάρα πολύ» να επιμορφωθεί στους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία και το 29,03% αυτών, επιθυμεί «Πάρα πολύ» να επιμορφωθεί σε τρόπους και δεξιότητες διαχείρισης της διαφορετικότητας.

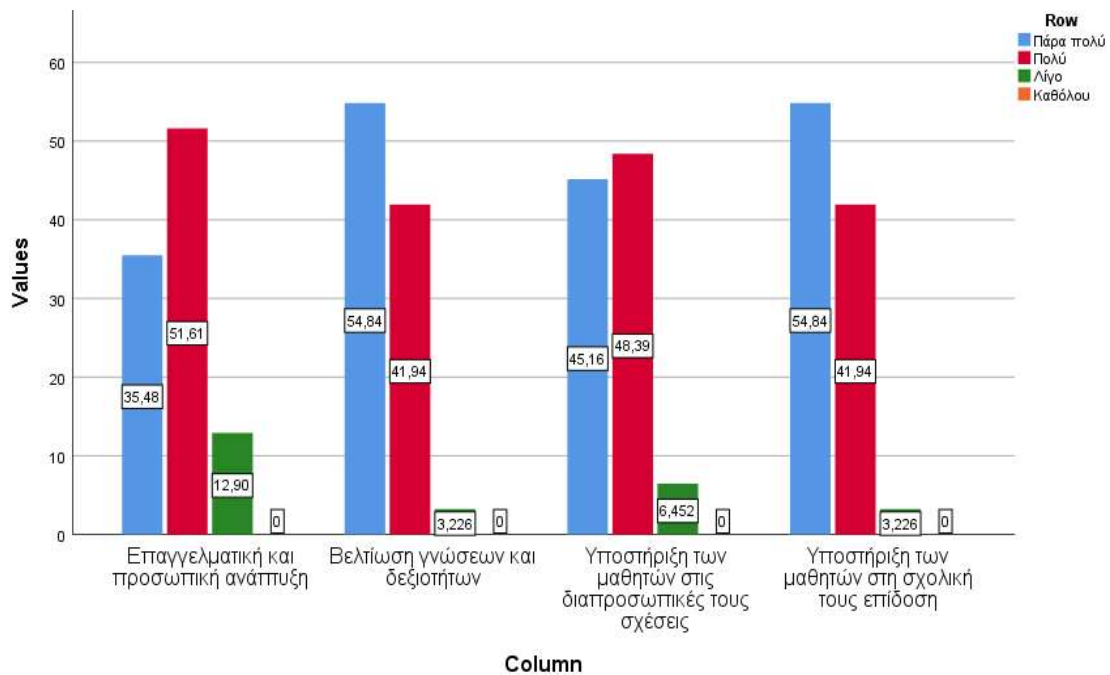
Το 54,84%, θα ήθελε «Πολύ» να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την εκμάθηση τρόπων και δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, ενώ το 51,61% θα ήθελε «Πολύ» να επιμορφωθεί σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τον τρόπο εισαγωγής καινοτομιών σε αυτή.

Λιγότερο δήλωσε το 12,9% ότι ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την διοίκηση και οργάνωση της σχολικής τάξης και σε ζητήματα αναφορικά με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (3,22%), δήλωσε ότι δεν ενδιαφέρεται «Καθόλου» να παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα για την διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής τάξης.



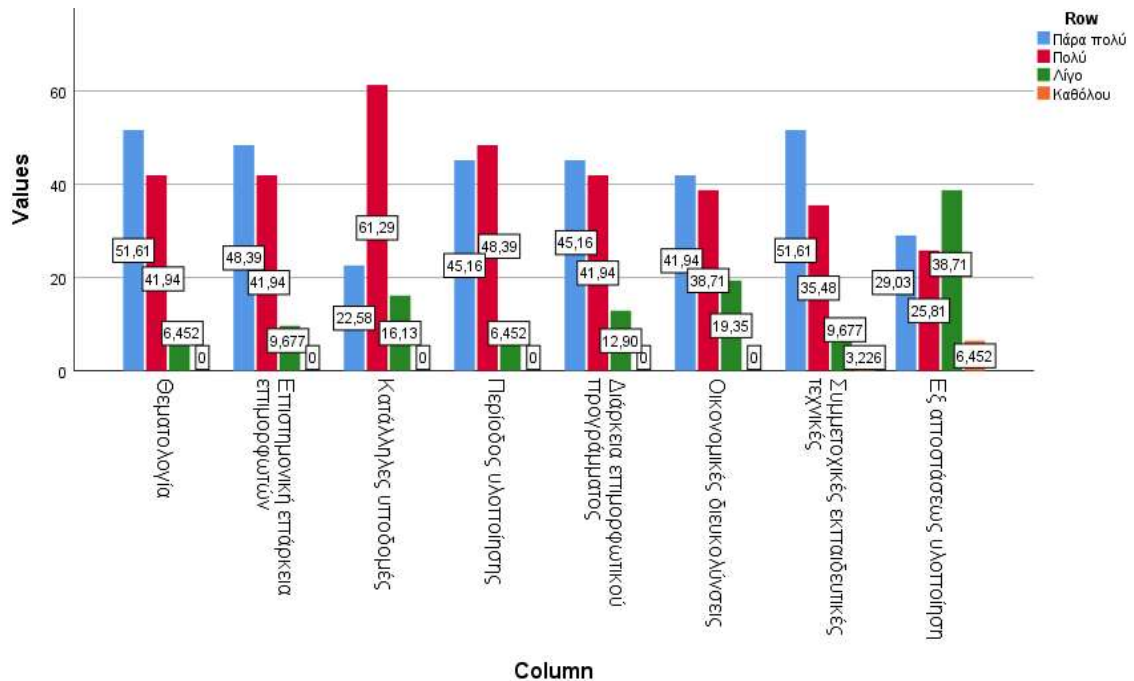
Γράφημα 13. Επιμορφωτικές ανάγκες συμμετεχόντων στην έρευνα.

Οι λόγοι που φαίνεται στο Γράφημα 14, ότι κινητοποιούν του εκπαιδευτικούς του δείγματος στο να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, φαίνεται ότι είναι κυρίως (54,84%) η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και η επιθυμία υποστήριξης των μαθητών στην βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Επίσης το 45,16% αυτών, θεωρούν «Πάρα πολύ» σημαντικό λόγο συμμετοχής τους, την μετέπειτα υποστήριξη των μαθητών στην βελτίωση των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ το 35,48% από αυτούς αναγνωρίζουν ως «Πάρα πολύ» σημαντικό λόγο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη που τους προσφέρει η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το 41,94% των συμμετεχόντων θεωρούν «Πολύ» σημαντικό λόγο για να συμμετάσχουν σε επιμόρφωση την εκμάθηση τρόπων υποστήριξης των μαθητών στη σχολική τους επίδοση και την περαιτέρω βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους ως επαγγελματιών. Το 51,61% θεωρεί «Πολύ» σημαντικό λόγο συμμετοχής την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, ενώ το 12,9% θεωρούν τα παραπάνω «Λίγο» σημαντικά.



Γράφημα 14. Λόγοι συμμετοχής των συμμετεχόντων στην έρευνα σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 15, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος 51,61% θεωρούν «Πάρα πολύ» βασικό χαρακτηριστικό ενός επιμορφωτικού προγράμματος την θεματολογία του και την αξιοποίηση στη διδασκαλία συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Το 48,39% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως «Πάρα πολύ» σημαντικό χαρακτηριστικό την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, ενώ το 45,16% εντοπίζει ως «Πάρα πολύ» σημαντικό χαρακτηριστικό την συνολική χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος και την περίοδο υλοποίησής του. Το 61,29 % των συμμετεχόντων χαρακτηρίζει «Πολύ» σημαντικό την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, ενώ το 41,94% από αυτούς θεωρεί «Πολύ» σημαντικά την θεματολογία, την επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτών και τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Την εξ ολοκλήρου παρακολούθηση εξ αποστάσεως του επιμορφωτικού προγράμματος, το 38,71% των εκπαιδευτικών την χαρακτηρίζουν «Λίγο» σημαντική. Επίσης το 41,94% θεωρούν «Πάρα πολύ» σημαντικό κίνητρο την ύπαρξη οικονομικών διευκολύνσεων.



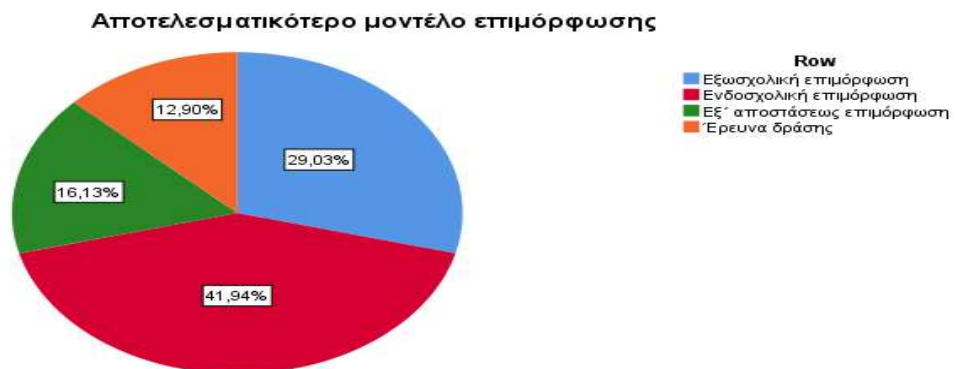
Γράφημα 15. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων που αποτελούν κίνητρα συμμετοχής.

Σύμφωνα με το Γράφημα 16, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 43,33% θεωρούν ως καταλληλότερη περίοδο υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όλη την περίοδο του σχολικού έτους. Το 36,67% αυτών αναφέρουν ως καταλληλότερη περίοδο, το πρώτο εξάμηνο κάθε διδακτικού έτους, ενώ το 13,33% πιστεύουν ως πιο κατάλληλη περίοδο τους μήνες των καλοκαιρινών διακοπών. Τέλος, το 6,66% του δείγματος αναφέρουν το δεύτερο εξάμηνο του διδακτικού έτους ως καταλληλότερη περίοδο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων.



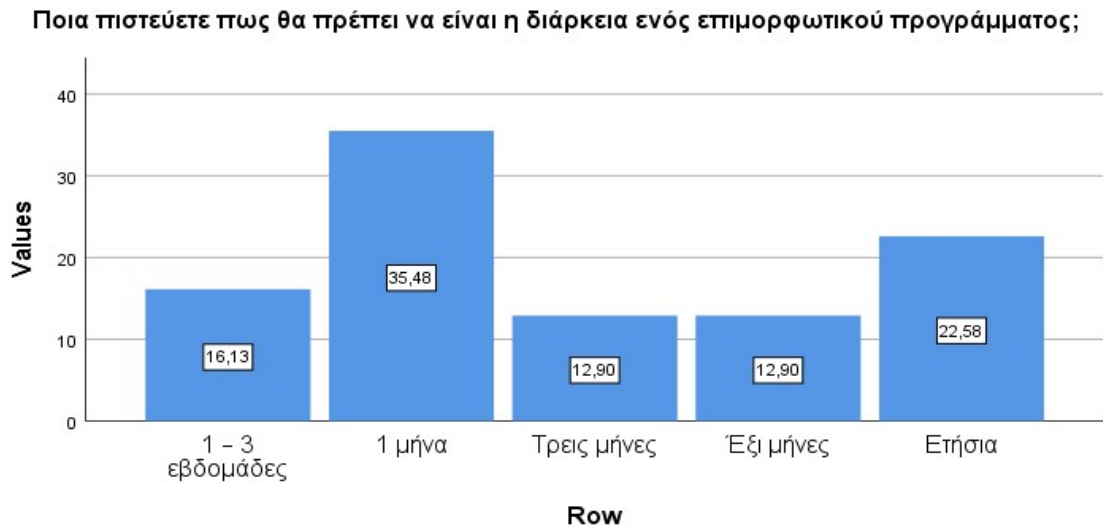
Γράφημα 16. Καταλληλότερη περίοδος υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Όπως εμφανίζεται στο Γράφημα 17, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε ποσοστό 41,94% αναφέρουν ως αποτελεσματικότερο μοντέλο επιμόρφωσης την ενδοσχολική επιμόρφωση, ενώ το 29,03 αυτών θεωρεί ως πιο αποτελεσματική την επιμόρφωση εκτός σχολικής μονάδας. Το 16,13% προτείνουν ως αποτελεσματικότερο μοντέλο επιμόρφωσης την εξ αποστάσεως και ένα 12,90% την έρευνα δράσης.



Γράφημα 17. Αποτελεσματικότερο μοντέλο επιμόρφωσης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Βάση του Γραφήματος 18, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (35,48%), θεωρούν πως η επιμόρφωση θα πρέπει να διαρκεί ένα (1) μήνα, ενώ το 22,58% αυτών αναφέρει πως η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι ετήσια. Το 12,9% πιστεύει πως τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν διάρκεια τρεις (3) ή έξι (6) μήνες. Τέλος, το 16,13% αυτών θεωρεί πως 1 έως 3 εβδομάδες αρκούν για την υλοποίηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος.



Γράφημα 18. Επιθυμητή διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα

7.2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων, συγκεντρωτικά ώστε να υπάρξει πληρέστερη κατανόηση από τον αναγνώστη. Όπως έχει αναφερθεί η έρευνα υλοποιήθηκε στον Δήμο Αρριανών του Νομού Ροδόπης και συγκεκριμένα στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία. Από την εξαγωγή και την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι:

- Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών υπερτερούν οι άντρες εκπαιδευτικοί (Γυναίκες 48,39% και Άντρες 51,61%). Επομένως, δεν επιβεβαιώνεται ότι η πλειοψηφία στον κλάδο των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, αν και το μικρό δείγμα της έρευνας, δεν επιτρέπει γενικεύσεις.

- Σχετικά με τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι μεταξύ 46-55, ενώ τα ποσοστά μεγαλύτερων ηλικιών είναι σε πολύ χαμηλά επίπεδα (16,13%).
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (61,29%) ανήκε στην κατηγορία ΠΕ70- Δασκάλων, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης- ΠΕ 73, αποτελούσαν το 35,48% επί του συνόλου.
- Σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών, δεν διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών ή διδακτορικό, δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα τουλάχιστον ετήσιας διάρκειας, δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα και δεν έχει παρακολουθήσει τη Β΄ Φάση της επιμόρφωσης για τις ΤΠΕ. Ωστόσο, το 58,06% αυτών, έχει επιμόρφωση Α΄ Φάσης στις ΤΠΕ.
- Σχετικά με τη γενική διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών διδάσκουν περισσότερο από 20 χρόνια στην εκπαίδευση (54,84%), ενώ το 41,94% αυτών, διδάσκει από 12-20 χρόνια.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (35,48) διδάσκει στο ίδιο σχολείο για περισσότερα από 12 χρόνια, ενώ το 25,81% είναι στα συγκεκριμένα σχολεία από 0 έως 3 χρόνια. Το 22,58% των εκπαιδευτικών εργάζονται στα σχολεία αυτά από 8-11 χρόνια.
- Στο ερώτημα που αναφέρεται στην αξιολόγηση του επιπέδου των γνώσεων τους για ζητήματα μειονοτικής εκπαίδευσης το μεγαλύτερο ποσοστό (70,97), το αξιολογεί ως «Πολύ καλό», ενώ φαίνεται πως οι άντρες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 75% θεωρούν το επίπεδο των γνώσεων τους «Πολύ καλό» σε αντίθεση με τις γυναίκες (66,6%). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-45 ετών θεωρούν το επίπεδο των γνώσεων τους σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης «Πολύ καλό», όπως και εκείνοι που βρίσκονται μεταξύ 46-55 ετών.
- Στο ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση του επιπέδου των δεξιοτήτων τους σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης το μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών (75%) και των γυναικών (86,67%), το αξιολογούν ως «Πολύ καλό». Επίσης, οι

εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-45 ετών θεωρούν «Πολύ καλό» το επίπεδο των δεξιοτήτων τους σε ποσοστό 77,78%, γεγονός που συμφωνεί και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 46-55 ετών. Και στα δύο φύλα κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιολόγησε το επίπεδο των δεξιοτήτων του ως «Ανεπαρκές».

- Σχετικά με το εάν έχουν παρακολουθήσει προηγούμενη επιμόρφωση για θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (61,29%) έχει παρακολουθήσει κάποιο δια ζώσης επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ το 32,26% αυτών δεν έχει σχετική επιμόρφωση. Οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει δια ζώσης κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σε ποσοστό 68,75%, ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 53,33 %. Ωστόσο, και στα δύο φύλα ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 6%, έχει επιμορφωθεί με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Στο ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση της επιμόρφωσης που έχουν λάβει έως σήμερα σε συνάρτηση με την επάρκεια τους σε σχετικά ζητήματα, το μεγαλύτερο ποσοστό την χαρακτήρισε ως «Πολύ καλή» (47,83%), ενώ το 43,48% ως «Μέτρια».
- Σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων τους σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 48,39% αυτών το χαρακτήρισε ως «Πολύ καλό», ενώ το 32,26% ως «Μέτριο».
- Ως προς την επιθυμητή μέθοδο υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι περισσότεροι προτιμούν την μικτή μέθοδο εκπαίδευσης, ενώ το μικρότερο ποσοστό (25,81%) αυτών θεωρεί ως καταλληλότερη την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Το 50% των αντρών προτιμούν την δια ζώσης εκπαίδευση, ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 40% προτιμούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία ή την χρήση μικτής παρακολούθησης.
-
- Στην ερώτηση σχετικά με τους κυριότερους λόγους οι οποίοι είναι δυνατό να επηρεάσουν την απόφαση τους να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι περισσότεροι θεωρούν ως βασική παράμετρο την

θεματολογία και τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών μάθησης από τον επιμορφωτή.

- Σχετικά με την ιεράρχηση των επιμορφωτικών τους αναγκών και την αξιολόγηση αυτών, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος επιθυμεί «Πάρα πολύ» να επιμορφωθεί σε θέματα Διδακτικής μεθοδολογίας αναφορικά με την διγλωσσία των μαθητών. Ακολουθεί στις προτιμήσεις τους η ενότητα «Θέματα συμπεριφοράς μαθητών». Το 41,94% θα ήθελε να παρακολουθήσει πρόγραμμα σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση ενώ το 38,71% θέλει να επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής τάξης.
- Στο ερώτημα για τις προσδοκίες τους από την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος φαίνεται πως τους ενδιαφέρει «Πάρα πολύ» η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους καθώς και η υποστήριξη των σχολικών επιδόσεων των μαθητών.
- Όσον αφορά τις απόψεις τους για την καταλληλότερη περίοδο υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος οι περισσότεροι θεωρούν την σχολική περίοδο ενώ μόνο το 13,33% προτιμούν την περίοδο του καλοκαιριού.
- Σχετικά με το μοντέλο επιμόρφωσης που προτιμούν, οι περισσότεροι (41,94%) προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση ενώ μόλις το 16,13% θεωρεί ως αποτελεσματικότερο μοντέλο αυτό της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.
- Τέλος, σχετικά με την διάρκεια που θα πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δήλωσαν ως επικρατέστερη χρονική διάρκεια το 1 μήνα (35,48%), ενώ το 22,58% επιθυμεί ετήσιας διάρκειας επιμόρφωση.

Κεφάλαιο 8^ο – Συμπεράσματα και Προτάσεις

8.1. Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν και να συζητηθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Έχοντας ως άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και την σχετική βιβλιογραφία επιχειρείται να δοθεί μια ερμηνεία στα ερευνητικά αποτελέσματα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά σχολείων του Δήμου Αρριανών για την επιμόρφωση που έχουν λάβει ως τώρα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως έχουν θετικές εμπειρίες, οι οποίες τους έχουν ενδυναμώσει με επιπρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες, ιδιαίτερα σημαντικές στην άσκηση του ρόλου τους. Επιπρόσθετα, ιεραρχούν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, εκφράζουν τις απόψεις τους για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα καθώς και για τους λόγους που θα τους ωθούσαν στην παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Ακόμη, τοποθετούνται αναφερόμενοι σε σημαντικά στοιχεία τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος επιμόρφωσης.

Συγκεκριμένα, θεωρούν το επίπεδο γνώσεων τους σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης «Πολύ καλό» ενώ χαρακτηρίζουν «πολύ καλό» και το επίπεδο των δεξιοτήτων τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει λάβει επιμόρφωση σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης τόσο από δημόσιους φορείς όσο και από ιδιωτικές πρωτοβουλίες.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τα αντικείμενα και τις θεματικές ενότητες στις οποίες θα ήθελαν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι προτεραιότητες τους εντοπίζονται σε θέματα που αφορούν την διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, διαπιστώνεται η ανάγκη επιμόρφωσης στην εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών και πρακτικών με την χρήση των νέων τεχνολογιών, όπως επίσης και προγράμματα για την διοίκηση και

την οργάνωση της σχολικής τάξης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορούν πάρα πολύ την βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους καθώς και την δυνατότητα υποστήριξης των μαθητών στις σχολικές τους επιδόσεις. Άρα, παρατηρείται μία σύνδεση μεταξύ των αναγκών για επιμόρφωση σε συνάρτηση με την βελτίωση της επαγγελματικής τους απόδοσης και επάρκειας. Η επιμόρφωση λοιπόν, προκύπτει ως ανάγκη επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται πάρα πολύ κατά το στάδιο απόφασης για συμμετοχή ή όχι σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα από ζητήματα που αφορούν τη θεματολογία, την χρήση συνεργατικών τεχνικών μάθησης, την καταλληλότητα των υποδομών, και από την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατά το οποίο ερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το είδος και τη διάρκεια, υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφώνονται εντός του εργασιακού τους χώρου, εξελίσσοντας το σχολείο σε ανοιχτό οργανισμό μάθησης, (Gill,2009). Ως περίοδο υλοποίησης προτιμούν τον χειμώνα όσο η σχολική χρονιά είναι σε εξέλιξη, ενώ ως ενδεδειγμένη διάρκεια οι περισσότερη προτείνουν τον 1 μήνα ή 1 έτος.

8.2. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση ζητημάτων όπως:

- Συγκριτική έρευνα με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Ξάνθης

- Διεύρυνση του δείγματος σε επίπεδο Νομού

Επίλογος

Κλείνοντας την παρούσα ερευνητική μελέτη, θα πρέπει να επισημανθεί η αναγκαιότητα εισαγωγής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, προκειμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας, να έχουν ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Η αναγκαιότητα αυτή, αν και προϋπήρχε καθίσταται πιο επιτακτική στις μέρες μας, κατόπιν τις πρόσφατης εκδήλωσης της υγειονομικής κρίσης, η οποία έπληξε και συνεχίζει να πλήττει τον πλανήτη. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης στους μαθητές, ακόμη και σε περιόδους βαθιάς κρίσης, όπου η φυσική παρουσία στο σχολικό περιβάλλον και η δια ζώσης διδασκαλία, κρίνεται αδύνατη. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό αποδείχθηκε ιδιαίτερα δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς καθώς, η επιμόρφωση στην αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων ήταν ανεπαρκής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επικαιροποίηση των γνώσεων τους, ενώ θεωρούν πως το εργαλείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να υποστηρίξει και να

ενδυναμώσει ακόμη και αυτούς, οι οποίοι εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αναστασιάδης, Θ.&Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικήςανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη.*OpenEducation*, 12,1, σελ. 60- 75.
- Ανδρεαδάκης, Ν., &Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15, 57, σελ.5-30.
- Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. &Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Στο 8ο Συνέδριο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*.
- Ασημακοπούλου, Φ. &Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2002). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*. Αθήνα:Λιβάνης.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλκάνος, Ε. (2006). *Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών. Πανεπιστημιακές παραδόσεις*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Βασιλού, Β. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν. & Νικόδημος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σελ. 127 – 144), Αθήνα: Ατροπός.

- Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το Περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ., &Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγήστηνεκπαίδευσηνηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωσηκαι αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βορβή, Ι. & Παπαγάλου Φ. (2013). *Σχεδιασμός επιμορφωτικής δράσης σχολικού συμβούλου με αξιοποίηση δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα*. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Γιώτη, Λ. &Λυγούρα, Α. (2014). Αντιλήψεις, κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων στα πιλοτικά σχολεία. *Νέος Παιδαγωγός, 3*, σελ. 165-174.
- Γκελαμέρης (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11*,σελ. 51-71.
- Γκιουλιάμα, Α., Τσαρεκτσή, Τζ., &Τσέλλιος, Ι. (2015). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση. *Rethinking Language, Diversity, and Education. University of the Aegean, May 28, 2015 – May 31, 2015*.
- Jarvis, P. (2004).*Συνεχιζόμενηεκπαίδευσηκαικατάρτιση. Θεωρίακαιπράξη*.Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δραγώνα, Θ.&Φραγκουδάκη, Α. (2007). Εισαγωγή. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 17-56). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ζουμπουλάκη Α. &Λιγγερίδου Ε. (2011). *Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και η εφαρμογή της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση ενηλίκων*. Πτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε από: <http://io.teiion.gr/bitstream/handle/123456789/1411/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Καλογιαννάκης, Μ. & Τουβλατζής, Σ. (2015). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συναισθήματα εκπαιδευομένων: μελέτη περίπτωσης για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο 8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Καινοτομία και Έρευνα.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Α΄: Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κιουλάνης Σ. (2007). *Δημιουργία περιβάλλοντος ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των θεολόγων εκπαιδευτικών*. Εμπειρική έρευνα. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Βεργίδης, Δ. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, σ.σ. 195-223. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2010). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής», στο Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 19, σελ. 9-13.*
- Κοττάκης Μ. (2000). *Θράκη. Η μειονότητα σήμερα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
-

- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο: *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Μαγκριώτης, Γ. Δ. (1994). *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι. Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*. Αθήνα: Πελασγός.
- Μαλαμίδης, Μ. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νομοθετικό πλαίσιο, Σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ορολογία προγράμματα)*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται λες και δεν είναι ενήλικες; Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 608 – 621). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2004). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης
- Μπαλτσιώτης, Λ. (1997). Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη. Στο Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης, Δημήτρης Χρυσόπουλος (επιμ.) *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα . Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπαλτσιώτης, Λ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια*. Αθήνα- Κομοτηνή : Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση*

εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σ.σ. 602 – 607).
Αθήνα: Πεδίο.

- Νοταράς, Αν. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127, σελ.73-102.
- Ντρενογιάννη, Ε. & Λιάμπας, Α., (2015). Αξιολόγηση, Σχεδιασμός και Προετοιμασία Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παιδιά Ρομά. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 8.
- Παναγιωτίδης, Ν. (1995). *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*. Αλεξανδρούπολη: Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου.
- Παντάνο-Ρόκου, Φ. (2001). Παιδαγωγικά μοντέλα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Στο: *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2011). Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*.
- Παπασταμάτης, Α. (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2003). Κραυγές και ψίθυροι: Συγκρούσεις και ταυτότητες στον λόγο μειονοτικών γυναικών στη Θράκη. Στο: Χ. Βλαχούτσικου, & L. Kain-Hart(επιμ.), *Όταν γυναίκες έχουν διαφορές: Αντιθέσεις και συγκρούσεις γυναικών στη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ.280-319). Αθήνα: Μέδουσα/Σέλας Εκδοτική.\
- Πουλής, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στρίγκας, Κ. & Τσιμπίρης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15,1, σελ.241-267.
- Τζιρίτας, Γ. (2005). *Η δια βίου μάθηση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.csd.uoc.gr/~tziritas/papers/keimena/DiaBioy.pdf>.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα :Κριτική – ΚΕΜΟ.
- Τσιτλακίδου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Στο Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.
- Τσιούμης, Κ. (2010). *Λεπτές Ισορροπίες. Μειονοτικά Ζητήματα στην Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Τσιούμης, Α. Κ. (2006). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (1950-1960). Πολιτικοδιπλωματικές διεργασίες και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός «άλλος». Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*. Ανακτήθηκε στις 10/2/2021 από: <http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/view/21/pdf>
- Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Χλαπάνης, Γ., Μπράτισης, Α. & Δημητρακοπούλου Α. (2004). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών μέσω δραστηριοτήτων Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: η περίπτωση της Πιλοτικής Κοινότητας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. *Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής*.
- Χλαπάνης, Γ. (2006). *Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης με αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών: Μελέτη Περίπτωσης Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (διδακτορική διατριβή)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
-

Ξενόγλωσσες

- Bolin, F.S (1989). Empowering Leadership. *Teachers college records*, 91, p.p.81-96.
- Dragonas, T.&Frangoudaki, A. (2006). Educating the Muslim Minority in Western Thrace. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 17, 1, p.p. 21-41.
- Duncombe, R. & Armour, K. (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30,1, p.p. 141-166.
- Farajollahi, M. & Zarifsanee, N. (2012). *Distance Teaching and Learning in Higher Education: A Conceptual Model*. InTech Europe. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.intechopen.com.
- Firestone, W. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22,4, p.p. 16-23.

- Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1, p.p. 4-13
- Guemide, B., Benachaiba, C. & Bouzar, M. (2011). Exploiting ICT and E-learning in Teacher's Professional Development in Algeria: The Case of English Secondary School Teachers. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 12, 1, p.p. 55-66.
- Hargreaves, A. & Giles, C. (2003). The knowledge society school: An endangered entity. In Hargreaves, A. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead and Philadelphia: OpenUniversityPress.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers. Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press.
- Maslow, A. H. (1987). *Towards a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Στο D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moskal P., Dziuban C., Hartman J., (2013). Blended Learning: A dangerous idea? *Internet and Higher Education*, 18, p.p. 15-23.
- Nixon, J. (1989). Determining In- service needs within specific contexts. *British Journal of In-service Education*, 15, 3, p.p.150-153.
- Ogbu, J. U. & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29, 2, p.p. 155–188.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100, 1, p.p. 44-51.
- Peters, O. (2003). Distance Education in Transition. New Trends and Challenges. *Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Band 5*.
- Peters, O. (Herg.). (2009). *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges. Distance Education in Transition: new trends and challenges*. Oldenburg, Germany: Carl von Ossietzky Universität.

- Reviere, R., Berkowitz, S., Carter, C.C. & Ferguson, C. G. (1996). Introduction: Setting the Stage Στο: R. Reviere, (επιμ). *Needs Assessment: a Creative and Practical Guide for Social Scientists*. Washington, D.C: Taylor&Francis.
- Roes, H. (2001). Digital Libraries and Education: Trends and Opportunities. *D-LibMagazine*, 7. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.dlib.org/dlib/july01/roes/07roes.html>.
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: the mediating role of innovation climate. *African Journal of BusinessManagement*, 6,4, p.p.1635-1641.
- Serenko, A., Cocosila, M., &Turel, O. (2008). The State and Evolution of Information Systems Research in Canada: A Scientometric Analysis. *Canadian.Journal of Administrative Sciences*, 25, p.p. 279–294.
- Soutopoulos, N. (2018). A small-scale research about skype as a synchronous social medium and its use and writing practices as an educational tool. *Proceedings of 4th International Conference Education Across Borders Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives. Florina, 19-20 October 2018*.
-

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ερευνητικό εργαλείο έρευνας η οποία διεξάγεται στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της ΑΣΠΑΙΤΕ. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία του Δήμου Αρριανών. Τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν από την ανάλυση των πληροφοριών, είναι δυνατό να παράσχουν πληροφορίες προς τους αρμοδίους για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε μειονοτικά σχολεία. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Ως εκ τούτου, σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια.

Ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από 5-8 λεπτά. Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε στο Georgiadis_babis@hotmail.com , mscedt19014@uniwa.gr .

Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας υπάρχει η δυνατότητα αποστολής των αποτελεσμάτων εφόσον το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας

Με εκτίμηση,

Χαράλαμπος Α Γεωργιάδης

Ειδικός παιδαγωγός Μ.Εδ.

* Απαιτείται

1. Φύλο *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 22-30
- 31-45
- 46-55
- Άνω των 55

3. Ειδικότητα *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ΠΕ 70 (εκπαιδευτικός στο ελληνόφωνο πρόγραμμα)
- ΠΕ 73 (εκπαιδευτικός στο τουρκόφωνο πρόγραμμα)
- Άλλο: _____

4. Σπουδές *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ετήσιο Επιμορφωτικό Σεμινάριο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Ξένη Γλώσσα
- Πιστοποίησης Α' επιπέδου ΤΠΕ
- Πιστοποίησης Β' επιπέδου ΤΠΕ

5. Διδακτική Προϋπηρεσία (Γενικά) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 0-5 χρόνια
- 6-11 χρόνια
- 12-20 χρόνια
- Πάνω από 20

6. Διδακτική Προϋπηρεσία (Στο παρόν σχολείο) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 0-3 χρόνια
- 4-7 χρόνια
- 8-11 χρόνια
- 12 χρόνια και πάνω

7. 1. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των γνώσεων σας σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πάρα πολύ καλό
- Πολύ καλό
- Μέτριο
- Ανεπαρκές

8. 2. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των δεξιοτήτων σας σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πάρα πολύ καλό
- Πολύ καλό
- Μέτριο
- Ανεπαρκές

9. 3. Έχετε λάβει προηγούμενη επιμόρφωση σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι (διά ζώσης)
- Ναι (εξ αποστάσεως)
- Οχι

10. 4. Αν έχετε δώσει θετική απάντηση στην ερώτηση , παρακαλώ αναφέρετε τον/ τους φορέα/ φορείς, υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος

11. 5. Πώς αξιολογείτε την επιμόρφωσή που έχετε λάβει σε σχέση με τη μειονοτική σας επάρκεια;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πάρα πολύ καλό
 Πολύ καλό
 Μέτριο
 Ανεπαρκές

12. 6. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των δεξιοτήτων σας σε θέματα ΤΠΕ στην εκπαίδευσης; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πάρα πολύ καλό
 Πολύ καλό
 Μέτριο
 Ανεπαρκές

13. 8. Ποιο πρόγραμμα επιμόρφωσής θα ήταν πιθανό να επιλέξετε μελλοντικά; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δια ζώσης
 Εξ αποστάσεως
 Μικτή Παρακολούθηση (διά ζώσης-εξ αποστάσεως)

14. 9. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να επιμορφωθείτε στις παρακάτω θεματικές ενότητες;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Αξιοποίηση ΤΠΕ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής τάξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θέματα συμπεριφοράς μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδακτική μεθοδολογία και διγλωσσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαχείριση της διαφορετικότητας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καινοτομίες στην Εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. 10. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποστήριξη των μαθητών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποστήριξη των μαθητών στη σχολική τους επίδοση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. 11. Κατά πόσο τα παρακάτω μπορούν να επηρεάσουν την απόφασή σας για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Θεματολογία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κατάλληλες υποδομές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Περίοδος υλοποίησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οικονομικές διευκολύνσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εξ αποστάσεως υλοποίηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. 12. Ποια περίοδος θεωρείτε καταλληλότερη για την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος;(Αναφέρετε 1) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Α' εξάμηνο διδακτικού έτους
- Β' εξάμηνο διδακτικού έτους
- Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους
- Κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών

18. 13. Ποιο θεωρείτε ως το αποτελεσματικότερο μοντέλο επιμόρφωσης; (Αναφέρετε 1). *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Εξωσχολική επιμόρφωση
- Ενδοσχολική επιμόρφωση
- Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση
- Έρευνα δράσης

19. 14. Ποια πιστεύετε πως θα πρέπει να είναι η διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 1 – 3 εβδομάδες
- 1 μήνα
- Τρεις μήνες
- Έξι μήνες
- Ετήσια

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες