

Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Συμβατικά ή εξ αποστάσεως προγράμματα;

Παρασκευή Βασάλα*, Γεώργιος Μότσιος*

Περίληψη

Αντικείμενο της έρευνας ήταν τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εισαγωγική επιμόρφωση και οι προθέσεις τους για εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) Τρίπολης και Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που συμφωνούν με το θεσμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης, ωστόσο αντιμετωπίζουν σοβαρά μαθησιακά εμπόδια και είναι θετικοί σε επιμόρφωση με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι επιμορφωτικοί φορείς και οι επιστημονικές ενώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σοβαρό ρόλο στη διαμόρφωση και υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τόσο για επιμόρφωση των επιμορφωτών όσο και των εκπαιδευτικών.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εποχή, που οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές αντανακλώνται στο σχολείο και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί θεσμό κομβικής σημασίας για τη συνεχή

επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hargreaves και Fullam, 1993· Μαυρογιώργος, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Το παλιό πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού με το «έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο» αποτελεί παρωχημένο τρόπο αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού έργου. Απαραίτητα προσόντα του σύγχρονου εκπαιδευτικού θεωρούνται οι εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, οι κοινωνικές ικανότητες και η άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (Hargreaves, 1995· Darling-Hammond και McLaughlin, 1999).

Μια σημαντική μορφή επιμόρφωσης είναι η εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία απευθύνεται σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι υποχρεωτική, πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και αποβλέπει στην ενημέρωσή τους σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα και στην εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρέχεται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), το συντονιστικό συμβούλιο των οποίων διαμορφώνει το επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ τα προγράμματα πραγματοποιούνται στην έδρα των ΠΕΚ ή σε πόλεις της περιοχής ευθύνης τους, διαρκούν 100 ώρες και εξελίσσονται σε τρεις φάσεις.

Η πρώτη φάση (τέλη Οκτωβρίου-αρχές Δεκεμβρίου) περιλαμβάνει θέματα σχετικά με τη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, καθώς και με την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (60 ώρες). Σε πολλά ΠΕΚ, ένα μέρος των μαθημάτων της φάσης αυτής απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων (κοινά τμήματα). Στη δεύτερη φάση (τέλη Φεβρουαρίου-τέλη Μαρτίου) οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν δειγματικές διδασκαλίες (30 ώρες). Στην τρίτη φάση (αρχές Απριλίου-αρχές Ιουνίου) συζητούνται προβλήματα που αντιμετώπισαν οι επιμορφούμενοι κατά την άσκηση του διδακτικού έργου τους και προτείνονται τρόποι επίλυσής τους (10 ώρες). Οι επιμορφωτές είναι μέλη ΔΕΠ (Διδακτικό-Ερευνητικό Προσωπικό) τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχολικοί σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα.

Abstract

The difficulties faced by Primary Education teachers during their introductory training and their attitudes towards distance training constituted the object of this research. It was conducted at the Regional Training Centres (RTC) of Tripoli and Ioannina during school year 2004-2005. The results showed that the teachers are positive towards distance training on account of serious obstacles they face during their introductory training that they nevertheless favor. Training institutions and scientific unions of adult education and distance learning could play an important role in the planning and implementation of distance training programs both for trainers and trainees.

* Η Παρασκευή Βασάλα είναι καθηγήτρια-σύμβουλος στο ΕΑΠ.

* Ο Γεώργιος Μότσιος είναι εκπαιδευτικός και κάτοχος Μ.Εδ. από το ΕΑΠ.

Ωστόσο ποικίλα είναι τα μαθησιακά εμπόδια που συναντούν οι επιμορφούμενοι στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με τον Rogers (1999), τα εμπόδια οφείλονται σε: α) τυχόν κακή οργάνωση των προγραμμάτων (μαθησιακά περιεχόμενα χαμηλής μορφωτικής αξίας, αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κ.ά.), β) καταστασιακά αίτια, δηλαδή στην κατάσταση που βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι και η οποία τους δημιουργεί δυσκολίες (π.χ. κούραση, οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ακατάλληλες αίθουσες κ.ά.), γ) παράγοντες της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, όπως προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και αντιλήψεις, στις οποίες προσκολλώνται με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ή να αρνούνται να προσεγγίσουν το νέο μαθησιακό αντικείμενο, ψυχολογικούς παράγοντες (π.χ. άγχος) και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης κ.ά.) που οδηγούν στην αδυναμία ή στην άρνηση για μάθηση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει μια εναλλακτική πρόταση, συμβάλλοντας στην άρση των μαθησιακών εμποδίων (Ανδρέου, 2001· Παπαδούρης, 2001). Με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ή εξ αποστάσεως μάθηση) νοείται η εκπαίδευση που παρέχεται από κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό με ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό και ο εκπαιδευόμενος είναι απομακρυσμένος από τον εκπαιδευτή του αλλά καθοδηγείται και υποστηρίζεται από αυτόν μέσω διάφορων μορφών επικοινωνίας (Holmberg, 1995· Rowntree, 1998· Keegan, 2001). Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με το Λιοναράκη (2001) «*διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης*».

Επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως παρέχονται από διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε όλον τον κόσμο (Ανδρέου, 2001). Στην Ελλάδα ένα σημαντικό πρόγραμμα ήταν το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, του Υπουργείου Εργασίας, το οποίο υλοποιήθηκε από σύμπραξη με συντονιστή το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Σύμφωνα με ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό επιμορφώθηκαν 250 εκπαιδευτές με ειδικά προσόντα, οι οποίοι στη συνέχεια θα εκπαιδύσουν με την ίδια μέθοδο όλους τους άλλους εκπαιδευτές συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης της χώρας, που υπολογίζεται ότι είναι πάνω από 10.000 άτομα (Κόκκος, 2003).

Αντικείμενο της εργασίας είναι η καταγραφή των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα οποία οφείλονται στην οργάνωση των προγραμμάτων και σε καταστασιακά αίτια (Rogers, 1999), και οι προθέσεις τους για επιμόρφωση με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιλέξαμε το θεσμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης λόγω του υποχρεωτικού του χαρακτήρα και επίσης διότι πραγματοποιείται εντός του διδακτικού έτους, απογευματινές ώρες αμέσως μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των προθέσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για αξιοποίηση της μεθόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εισαγωγική επιμόρφωσή τους. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού θέσαμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την εισαγωγική επιμόρφωση;
2. Υπάρχουν εμπόδια στη μάθηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης που οφείλονται στην οργάνωση των προγραμμάτων και σε καταστασιακά αίτια;
3. Ποια είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
4. Ποιες επιφυλάξεις έχουν όσον αφορά την εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους;

3. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην επιμορφωτική διαδικασία που προέβλεπε το πρόγραμμα «Εισαγωγική Επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2004-2005», το οποίο υλοποιήθηκε τον Νοέμβριο-Δεκέμβριο 2004 στα ΠΕΚ Ιωαννίνων (Νομοί Πρέβεζας, Ιωαννίνων, Άρτας, Θεσπρωτίας και Κέρκυρας) και Τρίπολης (Ν. Κορινθίας) με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης του προγράμματος. Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας δόθηκαν από το ΠΕΚ Ιωαννίνων και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας σε αυτή την επιμορφωτική διαδικασία συμμετείχαν 75 και 48 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα (σύνολο 123).

Το πρόγραμμα αυτής της φάσης ήταν διάρκειας 60 ωρών και πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο (25 ώρες) τα τμήματα ήταν μεικτά (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), ενώ στο δεύτερο χωρίστηκαν. Όμως και πάλι στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας τα τμήματα ήταν μεικτά καθώς αποτελούνταν από δασκάλους και νηπιαγωγούς. Επίσης, στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης άλλαξαν επιμορφωτικό κέντρο και τμήμα. Έτσι εκπαιδευτικοί από το ΠΕΚ Πατρών (ιδιαίτερα περιοχών του Ν. Αιτωλοακαρνανίας) μετακινήθηκαν σε τμήματα του ΠΕΚ Ιωαννίνων. Το ίδιο συνέβη και στο εσωτερικό του ΠΕΚ Ιωαννίνων με μετακινήσεις από Άρτα και Λευκάδα προς Πρέβεζα και από Ηγουμενίτσα προς Κέρκυρα.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα ήταν τύπου επισκόπησης και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (Cohen και Manion, 1994). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, δόθηκε στην πρώτη του μορφή για συμπλήρωση σε μικρή ομάδα εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση το προηγούμενο σχολικό έτος. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι το

ερωτηματολόγιο με μικρές διορθώσεις μπορούσε να καταγράψει τις απόψεις των επιμορφούμενων σε σχέση με τα ζητούμενα της έρευνας. Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε πάλι, όταν ύστερα από 20 ημέρες δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο βελτιωμένο σε δεύτερη ομάδα, η οποία αποτελούνταν από άλλους εκπαιδευτικούς που επίσης είχαν παρακολουθήσει εισαγωγική επιμόρφωση, και έτσι το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Το τελικό ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση την προτελευταία ημέρα της Α' φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης, σκόπιμα, για να μην επιφορτιστούν την τελευταία ημέρα οι επιμορφούμενοι, καθώς την ημέρα αυτή έπρεπε να συμπληρώσουν και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των ΠΕΚ. Ανταποκρίθηκαν και επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο 66 εκπαιδευτικοί (53,7% του συνόλου των εκπαιδευμένων) από τους οποίους οι 13 ήταν άνδρες και οι 53 γυναίκες.

4.1 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 12 ερωτήσεις ανοικτού και 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου που κάλυπταν πέντε βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις που διερευνούσαν την οργάνωση του προγράμματος (μαθησιακό περιεχόμενο, εκπαιδευτικές τεχνικές, επάρκεια διδακτικών ωρών και διδακτικών αντικειμένων, καταλληλότητα χρόνου και τόπου υλοποίησης του προγράμματος). Ο δεύτερος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν καταστασιακούς παράγοντες (οικογενειακές, επαγγελματικές υποχρεώσεις, σχέσεις μεταξύ επιμορφούμενων-επιμορφωτών, μαθησιακό κλίμα κ.ά.).

Οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα διερευνούσαν την αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης και την ικανοποίηση των επιμορφούμενων από το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο τέταρτος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τους τρόπους ενημέρωσής τους και τις προθέσεις τους για εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωσή τους. Τέλος, ο πέμπτος άξονας αφορούσε τη συγκέντρωση προσωπικών στοιχείων (φύλο, εκπαιδευτική βαθμίδα και τύπο σχολείου, άλλα πτυχία, γνώσεις Η/Υ, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, χιλιομετρική απόσταση τόπου επιμόρφωσης από εργασία και κατοικία).

4.2 Μεταβλητές-Στατιστικοί έλεγχοι

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε για τα ποσοτικά δεδομένα περιγραφική στατιστική με τη χρήση του προγράμματος MS Excel 2002 και υπολογίστηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες. Για τα ποιοτικά δεδομένα έγινε ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία εντοπίστηκαν, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις σύμφωνα με τα ζητούμενα της έρευνας (Patton, 1987· Faulkner, Swann, Baker, Bird και Carty, 1999).

4.3 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα αποτελούνταν από 13 άνδρες (19,70%) και 53 γυναίκες (80,30%). Οι 41 (62,12%) ήταν δάσκαλοι και οι 25 νηπιαγωγοί (37,88%). Το 34,85% υπηρετούσε σε μονοθέσιο σχολείο,

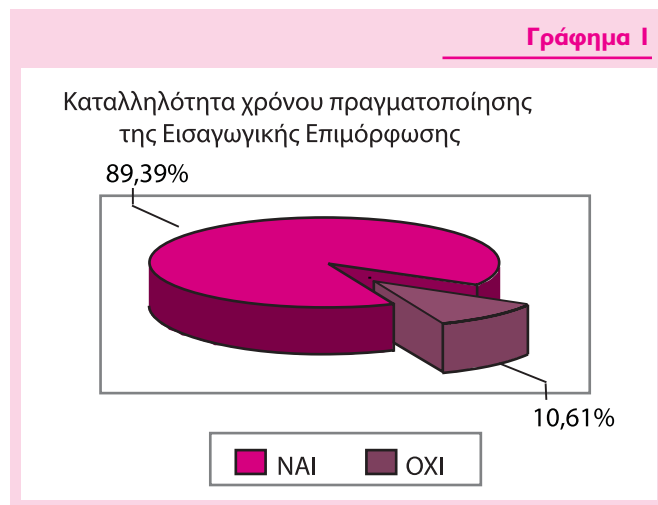
το 25,76% σε διθέσιο, το 6,06% σε τριθέσιο, το 9,09% σε τετραθέσιο, το 3,03% σε πενταθέσιο, το 18,18% σε εξαθέσιο και άνω. Οι περισσότεροι εργάζονταν σε μονοθέσιες και διθέσιες σχολικές μονάδες αφενός διότι συνηθίζεται οι νεοδιοριστοι να τοποθετούνται σε oligothésies σχολικές μονάδες και αφετέρου διότι τα ελληνικά νηπιαγωγεία λειτουργούν με οργάνικότητα θέσεων έως διθέσια.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν άλλο πτυχίο (90,91%). Οι περισσότεροι ήταν έγγαμοι (66,67%) με παιδιά (54,55%). Διορίστηκαν το 2004 (96,97%) και το 2003 (3,03%) και είχαν προϋπηρεσία 1-2 έτη (46,97%), 3-5 έτη (30,30%), πάνω από 5 έτη (7,58%), ενώ το 15,15% δεν είχε προϋπηρεσία. Όσον αφορά τις γνώσεις τους στη χρήση Η/Υ, είχαν πολύ καλές (10,61%), καλές (21,21%), αρκετές (27,27%), λίγες (30,30%), καθόλου (10,61%). Ποσοστό 72,73% είχε Η/Υ στο σπίτι, 57,58% είχε σύνδεση στο διαδίκτυο και 59,09% είχε ηλεκτρονική διεύθυνση. Επίσης, στο σχολείο τους είχαν Η/Υ (55,38%), σύνδεση στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (46,15%).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Εμπόδια λόγω οργάνωσης του προγράμματος

Ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος



Οι επιμορφούμενοι σε ποσοστό 89,39% θεωρούν ακατάλληλη τη χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε η εισαγωγική επιμόρφωση (Γράφημα 1). Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Ο χρόνος που έγινε η επιμόρφωση μας κούρασε πολύ. Καλύτερα να γινόταν αρχές Σεπτεμβρίου που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επιφορτισμένοι με το διδακτικό έργο τους», «Η χρονική στιγμή δεν ήταν κατάλληλη, διότι ως πρωτοδιοριζόμενη δεν είχα καμία επαφή με την τάξη από πριν και η επιμόρφωση έπρεπε να γίνει πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα, ώστε να έχουμε κάποια ενημέρωση», «Γίνεται στη μέση της σχολικής χρονιάς και μας δυσκολεύει πολύ και στην εργασία και στη μετακίνησή μας», «Θα προτιμούσα να επιλέξω εγώ τη χρονική στιγμή και τον τόπο, επειδή είχα να φροντίσω και ένα μικρό παιδί».

Ο αριθμός των διδακτικών ωρών

Οι επιμορφούμενοι σε ποσοστό 56,06% θεωρούν ότι ο αριθμός των διδακτικών ωρών του προγράμματος δεν κάλυψε τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Οι ώρες δεν ήταν αρκετές για την κάλυψη των επιμορφωτικών μας αναγκών, επειδή το πρόγραμμα δεν αναφερόταν μόνο σε μία ειδικότητα», «Για τις συγκεκριμένες ώρες ήταν πολλά τα γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα οι ώρες να μην επαρκούν», «Το σύνολο των ωρών δεν απευθυνόταν αποκλειστικά σε νηπιαγωγούς. Τα τμήματα ήταν μεικτά και οι ώρες δεν έφτασαν για θέματα που αφορούν το νηπιαγωγείο».

Αλλά και όσοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από τον αριθμό των διδακτικών ωρών (43,94%) επισήμαναν: «Σε ποσότητα οι ώρες ήταν αρκετές, σε ποιότητα όμως λίγες», «Οι ώρες ήταν αρκετές, τα γνωστικά αντικείμενα δεν ήταν όλα για την κάλυψη των αναγκών μας», «Ο αριθμός των διδακτικών ωρών ήταν αρκετός, τα θέματα που διαπραγματεύμαστε ήταν άκαιρα».

Η μορφωτική αξία του προγράμματος

Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Πίνακας 1), αλλά και το μαθησιακό αποτέλεσμα (Πίνακας 2), δεν ικανοποίησαν τους επιμορφούμενους (ποσοστό 65,15% και 71,21% αντίστοιχα). Θεωρούν ότι ασχολήθηκαν περισσότερο με θεωρητικά αντικείμενα (επανάληψη των πανεπιστημιακών τους γνώσεων) και η πρακτική πλευρά παραμελήθηκε.

Πίνακας 1

Ανταπόκριση των γνωστικών αντικειμένων της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στις προσωπικές ανάγκες

	Αριθμός	Ποσοστό
ΝΑΙ	23	34,85%
ΟΧΙ	43	65,15%
Σύνολο	66	100,00%

Πίνακας 2

Ικανοποίηση από το μαθησιακό αποτέλεσμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης

	Αριθμός	Ποσοστό
ΝΑΙ	19	28,79%
ΟΧΙ	47	71,21%
Σύνολο	66	100,00%

Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Στην πρώτη ενότητα τα τμήματα ήταν μεικτά και δεν ανταποκρίνονταν τα γνωστικά αντικείμενα σε όλα τα ενδιαφέροντα», «Περίμενα αλλά δεν έλαβα κάποιες απαντήσεις πάνω σε συγκεκριμένα πράγματα (π.χ. δυσκολίες με παιδιά, γονείς, συναδέλφους), όπως και κάποιες κατευθύνσεις ή επι-

βεβαιώσεις για τον τρόπο δουλειάς μου», «Το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν ήταν αυτό που περίμενα. Η όλη διαδικασία είχε θεωρητικό χαρακτήρα, όλα γίνονταν επιφανειακά, χωρίς να εμβαθύνουν σε κάθε αντικείμενο, και ο χρόνος για συζήτηση πρακτικών θεμάτων ήταν λίγος έως ανύπαρκτος», «Παρακολούθησα υποχρεωτικά μια διαδικασία που λίγα μου πρόσφερε», «Δεν υπήρξε ουσιαστικά επιμόρφωση, όλα ήταν γνωστά και η προσέγγιση επιφανειακή», «Αν και αναφέρθηκαν και χρήσιμα πράγματα, δεν μπορώ να πω ότι ικανοποίησε απόλυτα τις ανάγκες που έχω ως νεοδιόριστη», «Για μένα έπρεπε να γίνει πριν 5 χρόνια. Τώρα αναγκαστικά πήγα, για να πάρω τη βεβαίωση παρακολούθησης».

Θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σχετικά με αυτά ήταν: αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες (39,39%), οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (33,30%), σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, διαθεματικότητα, ευέλικτη ζώνη, διαπολιτισμικό σχολείο (26,67%), νέες τεχνολογίες στο σχολείο και παραδείγματα εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη (19,70%). Επίσης, πρώτες βοήθειες, αξιολόγηση του μαθητή, εικαστικά θέματα και σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς (15,16%).

Προβλήματα μετακίνησης και έγκαιρης προσέλευσης

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις πραγματοποιούνταν στις πρωτεύουσες των νομών και οι περισσότεροι επιμορφούμενοι ήταν αναγκασμένοι να διανύουν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις για

Πίνακας 3

Απόσταση τόπου Εισαγωγικής Επιμόρφωσης από τον τόπο κατοικίας

Απόσταση σε χιλιόμετρα	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
0 – 15	24	36,36
16 – 30	10	15,15
31 – 45	14	21,21
46 – 60	13	19,70
61 και άνω	4	6,06
πλοίο	1	1,52
Σύνολο	66	100,00

Πίνακας 4

Απόσταση τόπου Εισαγωγικής Επιμόρφωσης από τον τόπο εργασίας

Απόσταση σε χιλιόμετρα	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
0 – 15	9	13,63%
16 – 30	11	16,67%
31 – 45	13	19,70%
46 – 60	11	16,67%
61 και άνω	20	33,33%
Σύνολο	66	100,00 %

να μεταβούν από τον τόπο της εργασίας τους ή της κατοικίας τους στον τόπο της επιμόρφωσης. Το 62,12% δήλωσε ότι η απόσταση αυτή ήταν σημαντικό πρόβλημα στην παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος. Οι μεγαλύτερες αποστάσεις από τον τόπο εργασίας και κατοικίας μέχρι το επιμορφωτικό κέντρο ήταν αντίστοιχα 150 και 88 χιλιόμετρα. (Πίνακες 3 και 4).

Επίσης, ποσοστό 54,55% των εκπαιδευτικών αντιμετώπισε προβλήματα στην έγκαιρη προσέλευση. Ιδιαίτερα επηρεάστηκαν όσοι εργάζονταν σε ολόημερα σχολεία, με αποτέλεσμα αφενός μεν να μην είναι ποτέ την καθιερωμένη ώρα έναρξης στο επιμορφωτικό κέντρο και αφετέρου να μην υπάρχει καθόλου χρόνος για ξεκούραση. «Επειδή δούλευα σε ολόημερο νηπιαγωγείο, έπρεπε την ώρα που τελείωνα την εργασία μου στην Άρτα να βρίσκομαι στην Πρέβεζα, στο επιμορφωτικό κέντρο», «Στις 4 μ.μ. τελειώνει το ολόημερο και αρχίζει το ΠΕΚ».

5.2 Εμπόδια από καταστασιακούς παράγοντες

Προβλήματα στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος

Ποσοστό 74,24% απάντησε ότι ο χώρος όπου έγινε η επιμόρφωση ήταν ακατάλληλος για διδασκαλία ενηλίκων (Πίνακας 5). Ειδικότερα παρατήρησαν σημαντικές ελλείψεις, οι οποίες τους δημιούργησαν προβλήματα: παιδικά καρεκλάκια-καθίσματα ακατάλληλα για ενήλικες (27,27%), έλλειψη εποπτικού υλικού (37,88%), έλλειψη θέρμανσης (12,12%), ακατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι για βιωματικές διδασκαλίες (6,06%). Επίσης, επισημάνθηκε ότι οι σχολικές αίθουσες, ως χώροι επιμόρφωσης, κούραζαν ψυχολογικά τους επιμορφούμενους, γιατί δεν άλλαζαν παραστάσεις όλη την εβδομάδα (εργασία-επιμόρφωση) (ποσοστό 15,15%).

Πίνακας 5

Καταλληλότητα του χώρου για διδασκαλία ενηλίκων

	Αριθμός	Ποσοστό
ΝΑΙ	17	25,76%
ΟΧΙ	49	74,24%
Σύνολο	66	100,00%

Η αντιμετώπιση των επιμορφούμενων από τους εκπαιδευτές (σχολειοποιημένη επιμόρφωση)

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 72,73% αισθάνθηκαν να αντιμετωπίζονται σαν μαθητές σε σχολική τάξη (Πίνακας 6). Ο «σχολειοποιημένος» χαρακτήρας της επιμόρφωσης (μαθήματα κατά το σχολικό πρότυπο, χωρίς εμπάθυση) απογοήτευσε πολλούς εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: «Ο χώρος με έκανε να αισθάνομαι μαθήτρια δημοτικού», «Δεν είχα καμία πρωτοβουλία, μόνο παρακολουθούσα παθητικά», «Οι συνθήκες διδασκαλίας παρέπεμπαν σε σχολική τάξη», «Η τήρηση παρουσιολογίου θύμιζε τα μαθητικά μου χρόνια», «Θα προτιμούσα περισσότερο διάλογο και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι το μονόλογο των επιμορφωτών».

Πίνακας 6

«Σχολειοποιημένου» χαρακτήρα επιμόρφωση

	Αριθμός	Ποσοστό
ΝΑΙ	48	72,73%
ΟΧΙ	18	27,27%
Σύνολο	66	100,00%

Το οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον

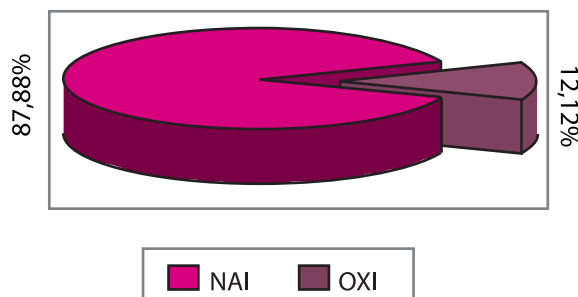
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (56,06%) δήλωσαν ότι η εισαγωγική επιμόρφωση δημιούργησε προβλήματα στο οικογενειακό και επαγγελματικό τους περιβάλλον. «Εφευγα από το σπίτι στις 14.30 και γύριζα στις 20.00. Τα παιδιά μου είναι μικρά και με χρειάζονται», «...δυσκολίες οικογενειακές. Το σεμινάριο παρακολούθησε και η μικρή μου κόρη, αφού ο μπαμπάς της ήταν σε άλλο μέρος», «...ολοήμερη απουσία από το σπίτι και την οικογένειά μου», «Δυσκολίες πολλές, είμαι πολύτεκνη μητέρα», «Δεν προλαβαίναμε να ξεκουραστούμε ούτε να προετοιμαστούμε για το σχολείο».

5.3 Η αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης και η αποτίμηση του προγράμματος

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαίο το θεσμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης (87,88%) (Γράφημα 2). Το ίδιο ποσοστό τη θεωρεί αναγκαία όχι μόνο κατά την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση με μόνιμο διορισμό, αλλά από τη στιγμή που εντάσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι για την κάλυψη αναγκών ενημέρωσης σε διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα (48,49%), την ανανέωση των πανεπιστημιακών γνώσεων (15,15%) και την ενημέρωση στην εξέλιξη των παιδαγωγικών επιστημών (7,58%).

Γράφημα 2

Αναγκαιότητα εισαγωγικής επιμόρφωσης



Παρ' όλα αυτά, το 62,12% των επιμορφούμενων θεωρεί ότι το πρόγραμμα δεν τους βοήθησε να ανταποκριθούν στο έργο τους στο σχολείο (Πίνακας 7). Ενδεικτικές απαντήσεις ήταν:

«Όχι, γιατί δεν εστιάστηκε η επιμόρφωση σε πρακτικά ζητήματα, ξανακούσαμε για πολλοστή φορά θεωρητικά παιδαγωγικά θέματα που είχαμε διδαχτεί στο πανεπιστήμιο», «Περισσότερο με βοήθησε η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους μου παρά η ενημέρωση από τους επιμορφωτές», «Τα θέματα που ακούσαμε δεν είχαν σχέση με τη σχολική πραγματικότητα», «Η εμπειρία μου ως αναπληρώτρια μου προσφέρει σιγουριά και ότι το πρόγραμμα που παρακολούθησα».

Πίνακας 7

Αίσθηση σιγουριάς για ανταπόκριση στο έργο του σχολείου μετά την Εισαγωγική Επιμόρφωση

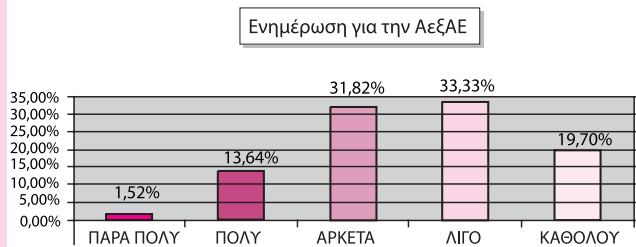
	Αριθμός	Ποσοστό
ΝΑΙ	25	37,88%
ΟΧΙ	41	62,12%
Σύνολο	66	100,00%

5.4 Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Η ενημέρωση στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

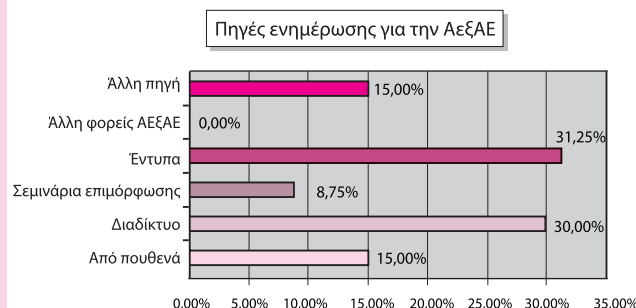
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περί ΑεξΑΕ σε ποσοστό 81,30%.

Γράφημα 3



Οι πηγές πληροφόρησής τους είναι: εφημερίδες, περιοδικά και άλλα έντυπα (31,25%), διαδίκτυο (30%), καθώς και άλλες πηγές (15%), όπως συγγενείς, φίλοι και συναδέλφοι που φοιτούν στο ΕΑΠ (41,67%) και συζητήσεις μεταξύ φίλων και συναδέλφων (58,33%) (Γραφήματα 3, 4).

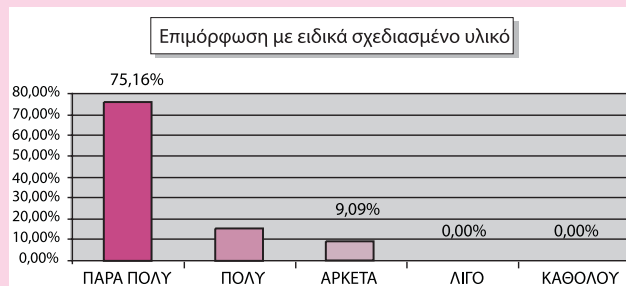
Γράφημα 4



Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εισαγωγική επιμόρφωση

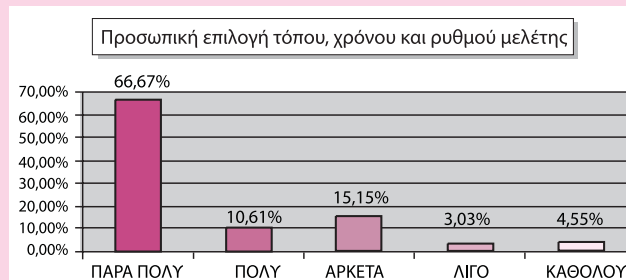
Οι επιμορφούμενοι επιθυμούν επιμόρφωση με τη μελέτη ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού (75,76%) (Γράφημα 5).

Γράφημα 5

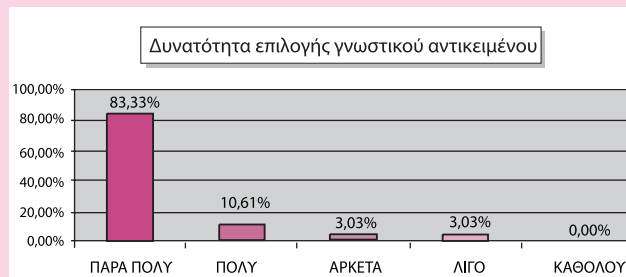


Στις υψηλές προτιμήσεις τους εντάσσεται και η προσωπική επιλογή του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού της μελέτης τους, όπως και η δυνατότητα επιλογής από τους ίδιους του γνωστικού αντικείμενου (Γραφήματα 6, 7).

Γράφημα 6

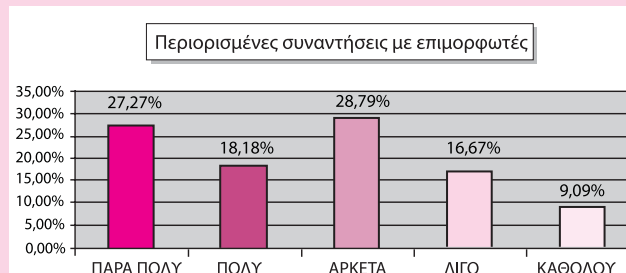


Γράφημα 7

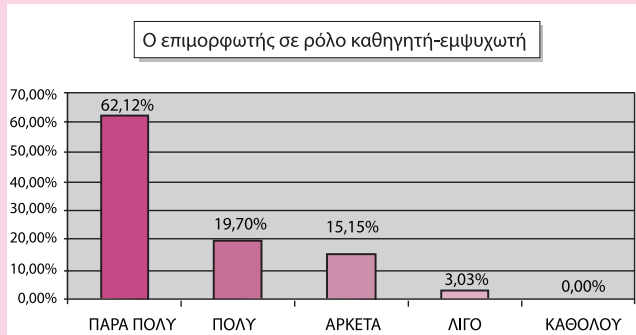


Αντίθετα, φαίνονται επιφυλακτικοί στις περιορισμένες συναντήσεις με τους επιμορφωτές (Γράφημα 8) και επιθυμούν τον επιμορφωτή σε ρόλο καθοδηγητή-εμπνευστή (Γράφημα 9).

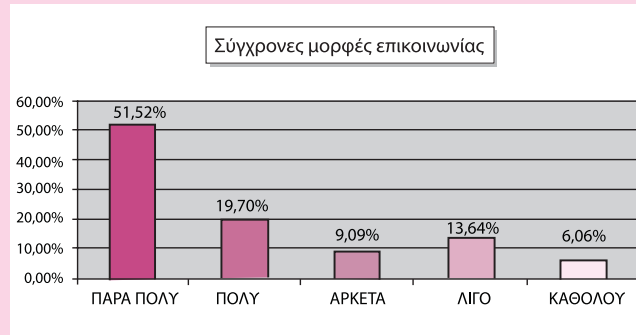
Γράφημα 8



Γράφημα 9



Γράφημα 10



Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διάφορες μορφές εξ αποστάσεως επικοινωνίας με τους επιμορφωτές, όπως τηλεφωνική, ταχυδρομική, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (51,52%). Την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία προτιμά 6,06% των εκπαιδευτικών, ενώ σε ποσοστό 13,64% εμφανίζονται «επιφυλακτικοί» σε αυτή τη μέθοδο εκπαίδευσης (Γράφημα 10).

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης: Τα εμπόδια των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στην εισαγωγική επιμόρφωση ως θεσμό και τη θεωρούν αναγκαία όχι μόνο κατά την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση με μόνιμο διορισμό, αλλά από τη στιγμή που εντάσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Με τον τρόπο όμως που γίνεται τους δημιουργεί μαθησιακά εμπόδια, αδυνατεί να καλύψει τις επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες και καταλήγει σε επιμόρφωση «που γίνεται για να γίνει». Τα εμπόδια δημιουργούνται τόσο από την οργάνωση των προγραμμάτων όσο και από καταστασιακούς παράγοντες που εντείνονται από την ίδια την οργάνωση των προγραμμάτων.

Μια σειρά εμποδίων δημιουργούν ο χρόνος και ο τόπος πραγματοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αφού αυτά υλοποιούνται μετά την έναρξη του σχολικού έτους και τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες αμέσως μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου στις πρωτεύουσες των νομών όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ή ακόμα και των γειτονικών νομών, που συνήθως απέχουν πολλά χιλιόμετρα από τον τόπο εργασίας και κατοικίας των εκπαιδευτικών. Η καθημερινή διδασκαλία στο σχολείο παράλληλα με τη μετακίνηση και την παρακολούθηση επιμορφωτικών μαθημάτων επιφέρουν άγχος και κούραση και ελαχιστοποιούν τις προσδοκίες ακόμα και του καλύτερα σχεδιασμένου προγράμματος.

Τα προβλήματα αυτά βίωσαν ιδιαίτερα όσοι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε ολοήμερα σχολεία, καθώς ο χρόνος έναρξης της επιμορφωτικής διαδικασίας συνέπιπτε με το χρόνο λήξης του διδακτικού τους ωραρίου, με αποτέλεσμα να έχουν απώλεια «επιμορφωτικών ωρών». Επίσης, τα προβλήματα αυτά έγιναν πιο έντονα κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου της πρώ-

της φάσης, διότι στο στάδιο αυτό έγινε διαχωρισμός των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έτσι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να μετακινηθούν στην πρωτεύουσα άλλου νομού. Επιπλέον, οι περισσότεροι ήταν έγγαμοι με παιδιά μικρής ηλικίας. Η ολοήμερη απουσία από το σπίτι, η κούραση, η προσπάθεια κάλυψης οικογενειακών, κοινωνικών και προσωπικών υποχρεώσεων δημιουργούσαν επιπλέον δυσκολίες (Παληός, 1992).

Προβλήματα επίσης δημιούργησε ο χώρος υλοποίησης του προγράμματος, καθώς τα μαθήματα γίνονταν σε σχολικές αίθουσες. Τα άβολα για ενήλικες παιδικά θρανία, η έλλειψη εποπτικού υλικού και θέρμανσης, οι ακατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι για βιωματικές διδασκαλίες δημιούργησαν επιπλέον εμπόδια δίνοντας στα προγράμματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης «σχολικά» χαρακτηριστικά που δεν συμβαδίζουν με εκπαίδευση ενηλίκων.

Παράλληλα όμως οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσαρέσκεια λόγω του περιεχομένου του προγράμματος και των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία. Τα θέματα που διαπραγματεύθηκαν κατά τη διαδικασία της εισαγωγικής επιμόρφωσης ήταν ήδη γνωστά στους περισσότερους και απέιχαν πολύ από την ελληνική πραγματικότητα και ιδιαίτερα την πραγματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων. Ωστόσο, σημαντικά θέματα τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς (π.χ. οργάνωση και διοίκηση σχολείου, τρόποι αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές/μαθησιακές ανάγκες, σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, διαπολιτισμικό σχολείο, αξιολόγηση, ευέλικτη ζώνη κ.ά.) υπήρχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδοθεί στο χρόνο που διατέθηκε και κυρίως στη διδακτική προσέγγιση, αφού οι επιμορφωτές συχνά «ξεχνούν» πως απευθύνονται σε ενήλικες (Παληός, 1992) και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν περιορίζονται στη διάλεξη,

τεχνική όχι περισσότερο κατάλληλη για εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 1999).

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Κόκκος (1999), όλα αυτά τα εμπόδια οδηγούν ορισμένους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αντιστέκονται στις μαθησιακές αλλαγές, υιοθετώντας διάφορους μηχανισμούς παραίτησης ή άμυνας του εγώ, σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν αλώβητη την αυτοεικόνα τους. Επίσης, αυτά τα εμπόδια χαρακτηρίζουν την εισαγωγική επιμόρφωση ως μια επιμόρφωση σεμιναριακού («σχολαιοποιημένου» τύπου), άκαμπτη και ανελαστική, όπου οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλονται σε ακροατήριο χωρίς περιθώρια πρωτοβουλιών. Οι εκπαιδευτικοί όμως, όπως επισημαίνουν οι Μαυρογιώργος κ.ά. (1999), παρά τον εμπειρισμό τους στην αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας, είναι εκείνοι που γνωρίζουν και βιώνουν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος και οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι συνάρτηση των διαπιστωμένων τους αναγκών.

6.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι γνωστή στους περισσότερους εκπαιδευτικούς από τις εφημερίδες, τα περιοδικά, το διαδίκτυο, καθώς και από συγγενείς, φίλους και συναδέλφους που φοιτούν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεωρούν λοιπόν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην εισαγωγική επιμόρφωση καθώς και σε άλλες επιμορφωτικές διαδικασίες (Παπαδάκης και Φραγκούλης, 2005· Παπαδούρης, 2001). Στη θέση των επιμορφωτικών προγραμμάτων σεμιναριακού τύπου προτιμούν εκείνα που βασίζονται στη μελέτη ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και οπτικοακουστικού) και τους επιτρέπουν να επιλέγουν οι ίδιοι το γνωστικό αντικείμενο, τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό της μελέτης τους.

Επιζητούν καθοδήγηση από τον επιμορφωτή, ωστόσο νιώθουν ανασφάλεια στην ιδέα πως ο επιμορφωτής θα συναντηθεί μαζί τους μόνο λίγες φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς έχουν συνηθίσει στον παραδοσιακό τρόπο μάθησης (Παπαδάκης και Φραγκούλης, 2005). Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία διατηρεί την ισχύ της, ακόμα και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και η τάση για περισσότερη «διδασκαλία» είναι συνηθισμένη (Hillesheim, 1998· Βασάλα, Λιοναράκης και Μαυροειδής, 2003). Επίσης, η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση εξ αποστάσεως και διά ζώσης είναι κατανοητή διότι η μέθοδος αυτή συνδυάζει τα πλεονεκτήματα τόσο της διά ζώσης διδασκαλίας όσο και εκείνα της εξ αποστάσεως (Παπαδάκης και Φραγκούλης, 2005).

Θα μπορούσαν επομένως οι επιμορφωτικοί φορείς και οι επιστημονικές ενώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων να διαμορφώσουν επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν να χρησιμοποιούν Η/Υ, διαδίκτυο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η επικοινωνία μεταξύ επιμορφωτών και εκπαιδευτικών θα ήταν εύκολη.

Βέβαια, υπάρχουν και μερικοί «επιφυλακτικοί» στις νέες μεθόδους εκπαίδευσης, γεγονός που οφείλεται σε εσωτερικά εμπόδια, που προκύπτουν από την προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε παλιές γνώσεις, πρακτικές, συμπεριφορές και στάσεις, καθώς και σε ψυχολογικούς παράγοντες.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν διαφαίνεται ακόμη ως γενικευμένη τάση σε επίπεδο εφαρμογής και δεν έχει γίνει ακόμη πράξη μια ενιαία πολιτική για «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», ούτε ως προς τη φιλοσοφία της ούτε ως προς τις πρακτικές της (Παπαναούμ, 2003). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλώνται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δεν συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό ούτε στις επιλογές ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική, αλλά παρακολουθεί παθητικά υποχρεωτικές διαλέξεις ακαδημαϊκού τύπου (Παπαπροκοπίου, 2002). Προκρίνονται, δηλαδή, η «ακαδημαϊκή γνώση» και η «σχολαιοποιημένη» μορφή της επιμόρφωσης με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα, στην οποία ο «ειδικός» προσφέρει γνώσεις και πρακτικές, άρα υπονοείται ότι κατέχει αδιαμφισβήτητες αλήθειες, γνωρίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να τίθενται ερωτήματα για την εκπαίδευση του «ειδικού» στη διδασκαλία ενηλίκων.

Οι υπεύθυνοι φορείς για την εισαγωγική επιμόρφωση θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τις παρατηρήσεις και τις απόψεις των επιμορφούμενων, να τις αξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, με σκοπό την προσφορά ουσιαστικής επιμόρφωσης, ικανής να συμβάλει στην επιστημονική στήριξη των εκπαιδευτικών, απαιτώντας «από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να οικοδομούν εκπαιδευτική θεωρία μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω στη δική τους πρακτική γνώση» (Caro και Kemmis, 1997). Ακόμα, βήματα πρέπει να γίνουν και προς την εκπαίδευση των επιμορφωτών. Η δημιουργία Μητρώου Επιμορφωτών είναι ένα πρώτο βήμα, θα πρέπει όμως να ακολουθησει εκπαίδευση των επιμορφωτών για να καταστούν ικανοί να διδάσκουν ενήλικες.

Τέλος, τα κέντρα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη την επιθυμία των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με βάση κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση και οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων και οι επιστημονικές ενώσεις θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σοβαρό ρόλο τόσο στην επιμόρφωση των επιμορφωτών όσο και στη διαμόρφωση προγραμμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών» του Υπουργείου Εργασίας θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση (Κόκκος, 2003).

- Ανδρέου, Α. (2001) «Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια εκδοχή», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Α', Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 43-49.
- Βασάλα, Π., Λιοναράκης, Α. και Μαυροειδής, Η. (2003) «Οι Ασκήσεις/Δραστηριότητες στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μία Έρευνα με σπουδαστές της Θ.Ε. "Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πρακτικά εισηγήσεων*, Προπομπός, Αθήνα, σσ. 629-641.
- Carr, W. και Kemmis, S. (1997) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Κώδικας, Αθήνα, σ. 130.
- Cohen, L. και Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Darling-Hammond, L. και McLaughlin, M.W. (1999) «Investing in teaching as a learning profession: policy problems and prospects», στο Darling-Hammond, L. και Sykes, G. (επιμ.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, σσ. 376-406.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. και Carty, J. (1999) *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Hargreaves, A. και Fullam M. (1993) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Πατάκης, Αθήνα.
- Hargreaves, A. (1995) «Development and desire: A Post-modern Perspective», στο Guskey, T. και Huberman, M. (επιμ.), *Professional development in education: New paradigms & practices*, New York, Teachers College, Columbia University, σσ. 9-34.
- Hillesheim, G. (1998) «Distance Learning Barriers and Strategies for Students and Faculty», *The Internet and Higher Education*, 1 (1), σσ. 31-44.
- Holmberg, B. (1995) *Theory and Practice of Distance Education*, Routledge, New York και London.
- Keegan, D. (2001) *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, Α', Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 64-65.
- Κόκκος, Α. (2003) «Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών από Απόσταση», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πρακτικά εισηγήσεων*, Προπομπός, Αθήνα, σσ. 629-641.
- Λιοναράκης, Α. (2001) «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Προπομπός, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. και Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Παλμός, Ζ. (1992) «Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα: το παρελθόν είναι παρόν», *Νέα Παιδεία*, 69, σσ. 103-106.
- Παπαδάκης, Σ. και Φραγκούλης, Ι. (2005) «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών για αξιοποίηση ΑεξΑΕ και ΤΠΕ στην επιμόρφωσή τους», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 6, σσ. 16-21.
- Παπαδούρης, Π. (2001) «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Α', Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 1063-1069.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002) «Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Patton, M.Q. (1987) *How to use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage, Newbury Park.
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rowntree, D. (1998) *Exploring Open and Distance Learning*, Kogan Page, London.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Τυπωθήτω, Αθήνα.