

**Η εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

**Application of basic principles of adult education and strengthening of interaction in teacher training**

**Δρ. Αναστασία Παναγιωτίδου, (PhD, M.ed), Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής,**  
*sym06-dra@sch.gr*

**Αντιγόνη Ζήση, ( M.Sc), Σχολική Σύμβουλος Οικονομολόγων,**  
*sym09-kav@sch.gr*

**Dr. Anastasia Panagiotidou, (PhD, M.ed), Ministry of Education-School advisor,**  
*sym06-dra@sch.gr*

**Antigoni Zisi, (M.Sc), Ministry of Education-School advisor,**  
*sym09-kav@sch.gr*

**Abstract:** This article reflects the basic principles of adult education, which should be considered and implemented during the design and development of a teacher training programme. The training is referred as an important institution for the professional development of teachers but also for the modernisation and development of the educational systems. It is pointed out that the training of teachers should be implemented in a creative and open learning environment with autonomy, innovation and creativity, in which the interaction between the stakeholders becomes a decisive factor.

**Keywords:** adult education, teacher training, interaction

**Περίληψη:** Στο παρόν άρθρο καταδεικνύονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να εφαρμόζονται κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών. Αναφέρεται η επιμόρφωση ως ένας σημαντικός θεσμός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για τον εκσυγχρονισμό και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τονίζεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να υλοποιείται σε ένα δημιουργικό και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με στοιχεία αυτονομίας, αυτενέργειας, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα, στο πλαίσιο του οποίου η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλληλεπίδραση

## Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία σημαντική διαδικασία η οποία συμβάλλει αποτελεσματικά και ουσιαστικά στην παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική τους κατάρτιση. (Χατζηδήμου, & Ταρατόρη, 1992; Χατζηδήμου, & Ταρατόρη, 2000; Χατζηδήμου, & Ταρατόρη, 2003).

Ο Λιοναράκης (2006) γράφει ότι ένα από τα πιο κοινά αποδεκτά προβλήματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ότι η μάθηση θεωρείται ως ένα προϊόν, το οποίο μεταφέρεται δια μέσου της διδακτικής πράξης από μία πηγή σε μία άλλη. Ωστόσο, επισημαίνει ότι η μάθηση δεν είναι προϊόν διδακτικής πράξης, αλλά μαθησιακής, τονίζοντας, μάλιστα, ότι αυτό το εκπαιδευτικό αξίωμα αποτελεί το κλειδί της επιστημονικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων (Λιοναράκης, 2006; Κόκκος, 2005). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Jarvis (1987,1992) μάθηση σημαίνει κάτι παραπάνω από απόκτηση γνώσης, καθώς είναι η επεξεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δηλαδή, δεξιότητες, νοοτροπίες, αξίες και συναισθήματα μετά από μια σειρά εσωτερικών διεργασιών.

Ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι όλα εκείνα που ο εκπαιδευόμενος ήδη γνωρίζει (Κόκκος, 2005). Υπό την έννοια αυτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται ουσιαστική και αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται ότι το αντικείμενό της έχει άμεση σχέση με τις προσωπικές του ανάγκες και τους στόχους του. Καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνουν μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών το οποίο αποτελεί πολύτιμη πηγή μάθησης, ενώ επιθυμούν την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ενδιαφέρονται για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και όχι για την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων (Κόκκος, (2005).

Η αλληλεπίδραση είναι μια θεωρητική έννοια που αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο αλλά και κλειδί σε όλες τις μορφές μάθησης και εκπαίδευσης (διαπροσωπικής, σύγχρονης, ασύγχρονης, μικτής) (Καρατζίδης, 2013).

Ο Yacci (2000) αναφέρει ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί μια κρίσιμη μεταβλητή η οποία πρέπει να οριστεί με σαφήνεια. Στο πλαίσιο αυτό κάνει μια πολύ αναλυτική δομική προσέγγιση στην έννοια της αλληλεπίδρασης και την ορίζει ως ένα κλειστό κύκλωμα όπου ένα μήνυμα ξεκινά από μια οντότητα (άνθρωπος, μηχανήμα ή κάτι άλλο), κατευθύνεται σε μία άλλη οντότητα και επιστρέφει στην αρχική κλείνοντας έτσι το κύκλωμα (Μποφιλίου, 2013).

Από τις σκέψεις του Yacci (ό.π, στο Μποφιλίου 2013) αναδύονται τέσσερις μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης: (α) η διαπλοκή των μηνυμάτων γνωστικού και συναισθηματικού χαρακτήρα, (β) η διάρκεια του κάθε μηνύματος, (γ) η ποσότητα της πληροφορίας που περιέχει το μήνυμα και (δ) η καθυστέρηση μεταξύ της αποστολής του μηνύματος και της παραλαβής μιας απάντησης.

Είναι γεγονός ότι η αλληλεπίδραση είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θέματα αντιπαράθεσης και μελέτης διαχρονικά, για κάθε μορφή εκπαίδευσης και ιδιαίτερα για την εξ αποστάσεως μάθηση (Donelly, 2010; Μαυροειδής, 2009; Woo & Reeves, 2007). Ως διαδικασία δίνει βαρύνουσα σημασία στις κοινωνικές σχέσεις και αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε κάθε περιβάλλον μάθησης και με την έννοια αυτή μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η αυξημένη αλληλεπίδραση οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004), ωστόσο, παράλληλα διατυπώνονται σημαντικά ερωτήματα που αφορούν στη φύση και την έκταση της αλληλεπίδρασης, καθώς και στις επιπτώσεις που αυτή έχει στις αποδόσεις των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό μάθημα (Picciano, 2002).

Συνεπώς, κατά το σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή των γενικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, καθώς και στη βιωματική εκπαίδευση, που αξιοποιεί τις εμπειρίες που υπάρχουν ή αναδύονται στη διάρκεια της εκάστοτε εκπαιδευτικής διεργασίας. Είναι σημαντικό για τους συμμετέχοντες να μαθαίνουν ό,τι χρειάζονται και να συνδέουν την εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο εργασιακό τους περιβάλλον (Κόκκος, 1999; Κιουλάνης & Παναγιωτίδου, 2007).

## **1. Προσαρμοσμένη της επιμόρφωσης στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και η σημασία της αλληλεπίδρασης**

Γράφοντας για την ιδιαιτερότητα και το σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Κόκκος (2005) επισημαίνει ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλικούς, καθώς έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών, έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται ενώ επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν.

Με βάση αυτές τις παραδοχές οι αρχές που χαρακτηρίζουν τις διεργασίες μάθησης στις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η ενεργοποίηση της σκέψης, αλλά και η διαδικασία σύνδεσης της σκέψης με τη δράση, η διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και να μπορεί να προσαρμόζεται σ' αυτά, ο σεβασμός του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η αξιοποίηση των εμπειριών τους.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία το μαθησιακό κλίμα σε κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να οικοδομείται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευόμενοι να μαθαίνουν ό,τι χρειάζονται και επομένως να συνδέεται η εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτής να είναι περισσότερο

συντονιστής των ενεργειών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή.

Ένα βασικό στοιχείο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παράλληλα σημαντικός στόχος είναι η αλλαγή στάσεων και εσφαλμένων παραδοχών τις οποίες ως ενήλικοι μεταφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στο σημείο αυτό η συμβολή της επιμόρφωσης μοιάζει να είναι καθοριστική.

Ενδεικτική στο σημείο αυτό είναι η θεωρία του Freire (1977, 1978), στην οποία κυριαρχεί η αντίληψη ότι στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η απελευθέρωση των εκπαιδευομένων από τις αλλοτριωμένες αντιλήψεις και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας προκειμένου να υιοθετήσουν ιδέες και στάσεις που θα είναι εναρμονισμένες με τα δικά τους ενδιαφέροντα και συμφέροντα, το δικό τους τρόπο ζωής και που θα τους οδηγούν στην αμφισβήτηση και στην κριτική θεώρηση των δεδομένων. Η εκπαίδευση, δηλαδή, για τον Freire έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των απόψεων και με την έννοια αυτή να οδηγήσει στην αλλαγή στάσεων και στην απελευθέρωση. Βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης, που θα οδηγήσει στην απελευθέρωση είναι ο διάλογος. Ο ρόλος των εκπαιδευτών σ' αυτό το πλαίσιο είναι να λειτουργούν ως διευκολυντές της συζήτησης εισάγοντας θέματα που μπορούν να δια φωτίσουν το κεντρικό θέμα. (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Με βάση το θεωρία του Freire, (1977, 1978) η επιμόρφωση δεν είναι θέμα αποστήθισης, απομνημόνευσης και επανάληψης λέξεων, φράσεων και γεγονότων, αλλά μία διαδικασία η οποία συνδυάζει τη σκέψη, τη δράση και την κριτική ικανότητα συνείδηση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Μία θεωρία η οποία επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας, είναι η «μετασχηματίζουσα μάθηση», του Mezirow (1991, 1997, 1999).

Ο Mezirow (ό.π) υποστηρίζει, ότι ο κριτικός στοχασμός στις παραδοχές που μας έχουν εμφυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά, αποτελεί προϋπόθεση για την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Mezirow (ό.π) κάθε ενήλικος είναι εγκλωβισμένος μέσα σ' ένα σύνολο αποκρυσταλλωμένων παραδοχών και αξιών, οι οποίες συχνά είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Για το λόγο αυτό στη θεωρία του προτείνει τον απεγκλωβισμό από τις αναποτελεσματικές, δογματικές απόψεις με τη δύναμη της κριτικής και της αυτόνομης σκέψης.

Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό πλαίσιο το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση και κατά συνέπεια και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των δυσλειτουργικών αντιλήψεών τους και να

αμφισβητούν την εγκυρότητά τους, ούτως ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Μία βασική παράμετρος προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι ο στοχασμός, ως διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε. Κάποιες φορές, μάλιστα ο στοχασμός επεκτείνεται στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων παραδοχών με βάση τις οποίες αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα, με άλλα λόγια δεν αφορά απλώς το πώς να πράξουμε, αλλά το γιατί πράττουμε, τους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς μας. Τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό, που μπορεί να οδηγήσει σε επανεκτίμηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεών μας για την πραγματικότητα – που συνηθίσαμε να εκλαμβάνουμε ως δεδομένες - και να φτάσει ακόμα και στον κριτικό αυτοστοχασμό, δηλαδή σε ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε (Boud, Keogh, Walker, 1985, 1002).

Ο Jarvis (1987, 1992) διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική μάθηση (non - reflective), ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη μάθησης (non - learning) κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικας δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας. Η εμπειρική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η Cross (1998) η οποία τονίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν πρέπει να εμμένει στην απομνημόνευση γνώσεων αλλά να στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Άλλωστε, η ενεργός πολιτεότητα δεν αναφέρεται σε πολίτες που απλά έχουν αναπτύξει γνώσεις, κατανόηση, και ικανότητες για να συμμετέχουν στην κοινωνία, αλλά σε πολίτες που επιπλέον είναι σε θέση να συζητούν, να ασκούν κριτική και να αμφισβητούν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Μία χαρακτηριστική θεώρηση στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να βρουν εφαρμογή τα παραπάνω αποτελεί η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers (1961). Η προσωποκεντρική προσέγγιση θεωρεί ότι ο κάθε άνθρωπος διαθέτει αστείρευτες πηγές για αυτοκατανόηση, αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και αλλαγή των βασικών του αντιλήψεων. Αυτές οι πηγές μπορούν να ενεργοποιηθούν εφόσον δημιουργηθεί ένα κλίμα κατάλληλων διευκολυντικών σχέσεων (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012). Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει την προσωποκεντρική προσέγγιση είναι η εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευόμενο, τις δυνατότητες και τις θετικές τάσεις του. Η παιδαγωγική σχέση στην προσωποκεντρική προσέγγιση εκτυλίσσεται σε τρεις διακριτές φάσεις (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

(α) την εγκαθίδρυση της εμπιστοσύνης από την πλευρά του εκπαιδευομένου, η οποία μπορεί να επέλθει σύντομα ή και να καθυστερήσει,

(β) την ανάπτυξη της οικειότητας κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος γίνεται ικανός να αποκαλύψει μερικά από τα επίπεδα της εμπειρίας του, και



(γ) την εγκαθίδρυση μιας αυξανόμενης αμοιβαιότητας ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή.

Βασική θέση του Rogers (1961) είναι ότι ο ενήλικος δεν χρειάζεται τόσο «δασκάλους» όσο ένα περιβάλλον διευκολυντικό της μάθησης που τον αναγνωρίζει και τον αποδέχεται ως πρόσωπο με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, ώστε να αναπτύξει τις μορφωτικές τάσεις που έχει ανάγκη. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η κύρια μέριμνα του εκπαιδευτή είναι η διευκόλυνση της προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευομένου για μάθηση. Για το σκοπό αυτόν, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει γνησιότητα, συμφωνία με τον εαυτό του και ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση κάτι που σημαίνει εμπιστοσύνη, εκτίμηση και αποδοχή προς τον εκπαιδευόμενο και τέλος ενσυναισθητική κατανόηση, ασκούμενη με ακρίβεια και ευαισθησία προς τον εκπαιδευόμενο (Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, 2012).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προσαρμογής επιμορφωτικού προγράμματος στο μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων υπήρξε το σεμινάριο “e- διοικητικές θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές”, το οποίο διοργάνωσε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας το σχολικό έτος 2013-2-14. Στόχος του Σεμιναρίου ήταν η επιμόρφωση των Στελεχών Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας σε θέματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, η ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, και η αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Το σεμινάριο υλοποιήθηκε με τη «μεικτή» μέθοδο διδασκαλίας, συνδυάζοντας 12 δια ζώσης εκπαιδευτικές συναντήσεις, 4 τηλεδιασκέψεις και εκπαίδευση από απόσταση με χρήση υπολογιστή. Η διάρκειά της επιμόρφωσης ήταν ένα πλήρες ημερολογιακό εξάμηνο, από 18 Νοεμβρίου 2013 έως 5 Μαΐου 2014.

Το σεμινάριο κατευθυνόταν από μία κεντρική μελέτη περίπτωσης. Οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως μέλη ενός εικονικού συλλόγου διδασκόντων και είχαν συγκεκριμένους ρόλους (π.χ Δ/ντής, Υποδιευθυντές), οι οποίοι απέρρεαν μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της στοχαστικής - μη στοχαστικής και δημιουργικής μάθησης, καθώς και ρόλους που θα πήγαζαν από χαρακτηριστικά προσωπικότητας και διαχειρίζονταν τα υπό διαπραγμάτευση θέματα (εργαστήρια, εισηγήσεις, εκπαιδευτικό υλικό) της επιμόρφωσης μέσα από τους ρόλους τους. Κοινός στόχος όλων ήταν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του «εικονικού σχολείου» στο οποίο υπηρετούσαν, να συνεργαστούν με μεθόδους δημιουργικής μάθησης, να αναστοχαστούν και να βοηθήσουν το νέο Δ/ντή τους, ώστε να πάρει σωστές αποφάσεις και να βρει λύσεις στα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν (E-Learning dde dramas, 2014).

Αναφορικά με τη σημασία της αλληλεπίδρασης από πολύ νωρίς ο Dewey (1916) αναφέρεται σ' αυτή, ως το καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ο Κόκκος (1998, σελ.98) αναφέρει ότι *“Κανένας δε μαθαίνει μόνος του. Μαθαίνουμε μέσα από αμφίδρομες σχέσεις με τον διδάσκοντα αλλά και με τους άλλους διδασκόμενους. Οι σχέσεις αυτές εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό απόψεων, διαμόρφωση ερωτημάτων και απάντηση σε αυτά, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή γνώμών και εμπειριών”*.

Η αλληλεπίδραση έχει ιδιαίτερο νόημα και σημασία και στη διαδικτυακή επιμόρφωση, όπου στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί τέσσερις τύποι αλληλεπίδρασης:

- (α) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό,
- (β) η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων,
- (γ) η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή, και
- (δ) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το τεχνολογικό περιβάλλον.

Στην προοπτική αυτή κινούμενοι και οι Moore & Kearsley (1996) αναφέρονται και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του, καθώς αναστοχάζεται ενώ βρίσκεται σε μια μαθησιακή πορεία (Thurmond, Wambach, 2004).

Ο Καρατζίδης (2013) αναφέρει ότι οι Garrison και Anderson (2003) με σκοπό να συμπεριλάβουν και τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας, χρησιμοποίησαν και την έννοια του «μέσου», δηλαδή του υλικού με το οποίο αλληλεπιδρά ο εκπαιδευόμενος. Το μέσο μπορεί να έχει την παραδοσιακή μορφή του έντυπου υλικού ή και να περιλαμβάνει μέσα «σύγχρονης» και «ασύγχρονης» τηλεκπαίδευσης, όπως ένα εργαλείο τηλεκπαίδευσης ή ένα forum επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή - μέσου, αναδεικνύει τη σημασία που έχει και το μέσο στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Με βάση αυτά τα δεδομένα οι Garrison και Anderson (ό.π) διατύπωσαν ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο το οποίο περιλάμβανε έξι μορφές αλληλεπίδρασης:

- (α) αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου
- (β) αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευόμενου
- (γ) αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – μέσου
- (δ) αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – μέσου
- (ε) αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευτή
- (στ) αλληλεπίδραση μέσου – μέσου

## 2. Η έρευνα

Στην παρούσα ενότητα εκθέτουμε στοιχεία έρευνας την οποία υλοποιήσαμε το Φεβρουάριο του 2013, με συμμετοχή 239 εκπαιδευτικών (πίνακας 1) από όλη τη χώρα (56,9% από Αθήνα/Θεσσαλονίκη και 43,1% από άλλες πόλεις) διαφόρων ειδικοτήτων (58,6% θεωρητικών κατευθύνσεων, ένεντι 41,4% πρακτικών). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε και συμπληρώθηκε διαδικτυακά μέσω του διαδικτυακού εργαλείου SurveyGizmo. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 16.00 for windows.

**Πίνακας 1. Το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα**

		Count	Column N %
Φύλο	Άνδρας	75	31,4%
	Γυναίκα	164	68,6%
Total		239	100,0%

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση τις οποίες θα πρέπει να σχεδιάζεται ένα περιβάλλον επιμόρφωσης. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία επέλεξε ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή την «ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (54,4%), ακολουθώντας η «ευρετική πορεία προς τη γνώση» (14,2%). Επίσης, τόσο η «ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (19,7%) όσο και η «ευελιξία» (19,7%), έχουν επιλεγεί ως οι δεύτερες σε σημαντικότητα αρχές σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να σχεδιάζεται ένα περιβάλλον επιμόρφωσης. Ενδεικτικό ακόμη είναι ότι η «επικοινωνία» (17,6%) έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη αρχή από την πλειοψηφία των ερωτούμενων.

**Πίνακας 2. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για την εφαρμογή αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων**

	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>	6 <sup>η</sup>	7 <sup>η</sup>	8 <sup>η</sup>
Ενεργητική συμμετοχή	54,4%	19,7%	10,5%	4,6%	5,4%	2,9%	0,8%	1,7%
Ευρετική πορεία	14,2%	18,4%	11,3%	12,6%	12,6%	11,7%	10,5%	8,8%
Δομημένη μορφή	3,8%	1,7%	2,5%	2,1%	3,8%	2,5%	16,7%	66,9%
Εφαρμογή επιμορφωτικών εμπειριών στη τάξη	6,7%	11,7%	15,5%	11,7%	12,1%	22,2%	18,0%	2,1%
Ευελιξία	10,5%	19,7%	10,5%	19,7%	21,8%	10,5%	7,5%	0,0%
Αλληλεπίδραση	6,3%	19,2%	21,3%	25,5%	10,0%	9,2%	7,9%	0,4%
Επικοινωνία	2,9%	7,5%	17,6%	16,7%	25,9%	15,1%	10,9%	3,3%
Αξιολόγηση της γνώσης	1,7%	2,1%	12,1%	7,1%	7,9%	25,5%	27,2%	16,3%



Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία δήλωσε ότι πρέπει να υπάρχει ενεργοποίηση σκέψης, θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης (36,8%) ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή. Επίσης, ως δεύτερη σε σημαντικότητα αρχή έχει επιλεγεί η αρχή του σεβασμού του τρόπου σκέψης του άλλου και η ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων (34,7%), ενώ το ότι θα πρέπει να αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης (37,7%) έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη αρχή από την πλειοψηφία των ερωτούμενων.

**Πίνακας 3. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων αναφορικά με την ενεργοποίηση κριτικής σκέψης**

	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>
Να υπάρχει ενεργοποίηση σκέψης, θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης	36,8%	21,3%	18,4%	23,4%
Να υπάρχει σεβασμός του τρόπου σκέψης του άλλου, ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων	17,6%	34,7%	31,0%	16,7%
Να αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης	22,2%	28,9%	37,7%	11,3%
Οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια πραγματοποίησης του προγράμματος	23,8%	15,1%	13,0%	48,1%

Από τον Πίνακα 4, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ερωτούμενων δήλωσε ως την σημαντικότερη επιλογή, ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων είναι συντονιστής (36,4%), ενώ το 27,2% δήλωσε ότι είναι συνεργάτης. Η δεύτερη σε σημαντικότερη άποψη ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων είναι εμψυχωτής, υποστηρίχθηκε από το 30,1% του δείγματος. Για την τρίτη σε σημαντικότητα κατάταξη, επιλέχθηκε ότι ο εκπαιδευτής/διδάσκων είναι εμψυχωτής (31,8%) ακολουθώντας ο συνεργάτης (30,1%). Η άποψη ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων έχει το χαρακτήρα του διευκολυντή και της αυθεντίας κατατάχθηκαν αντίστοιχα στην τέταρτη και πέμπτη σε σημαντικότητα θέση.

**Πίνακας 4. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ρόλο του εκπαιδευτή**

	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>
Συνεργάτης	27,2%	20,1%	30,1%	20,9%	1,7%
Συντονιστής	36,4%	29,7%	15,1%	17,2%	1,7%
Εμψυχωτής	19,2%	30,1%	31,8%	18,4%	0,4%

Διευκολυντής	13,0%	19,7%	23,0%	42,7%	1,7%
Αυθεντία	4,2%	0,4%	0,0%	0,8%	94,6%

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να δίνει έμφαση ο εκπαιδευτής. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία θεώρησε σαν σημαντικότερο παράγοντα ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή (46,9%). Επίσης, η ίδια άποψη παρατηρήθηκε ως δεύτερη σε σημαντικότερη, ενώ η άποψη ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός (ψυχολογικού κυρίως) κλίματος αμοιβαιότητας έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη δήλωση (25,9%).

**Πίνακας 5. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τους παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να δίνει έμφαση ο εκπαιδευτής**

	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>	5 <sup>η</sup>
Στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές οι οποίες αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευομένων.	19,2%	18,8%	20,9%	25,5%	15,5%
Στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην κατάρτιση ενός ατομικού πλάνου εργασίας	6,3%	17,2%	19,2%	26,4%	31,0%
Στη δημιουργία ενός (ψυχολογικού κυρίως) κλίματος αμοιβαιότητας	24,7%	19,7%	25,9%	14,2%	15,5%
Στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συμμετοχή (ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας).	46,9%	32,2%	10,0%	7,5%	3,3%
Στη βοήθεια και την παρότρυνση ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν μεθόδους αυτοαξιολόγησης.	2,9%	12,1%	23,8%	26,4%	34,7%

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός κάθε επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε να εφαρμόζονται και να αναδεικνύονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα επέλεξε ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και στη συνέχεια την ευρετική πορεία προς τη γνώση, την ευελιξία και την επικοινωνία. Παράλληλα, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα να υπάρχει ενεργοποίηση της σκέψης, της θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης, καθώς, επίσης η αναγκαιότητα να υπάρχει σεβασμός του τρόπου σκέψης του άλλου και ανάδειξη και αποδοχή

διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρήθηκε η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης, ενώ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί διαδραματίζει η αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση αποτελεί καθοριστικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας ενώ ειδικότερα στην ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση αποκτά βαρύνουσα σημασία για την επιτυχία κάθε δραστηριότητας. Τα πορίσματα αυτά συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων όπου τονίζεται ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλικούς, καθώς έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών, έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και την τάση να επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν. Με βάση τα δεδομένα αυτά για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία επιμόρφωσης ενηλίκων εκπαιδευομένων, θα πρέπει οι διδασκόμενοι να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας, σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό του προγράμματος, την υλοποίηση και την αξιολόγησή του.

Αναφορικά με το ρόλο του διδάσκοντα συμπεραίνουμε ότι θα πρέπει να είναι περισσότερο συντονιστής, συνεργάτης, εμπνευστής και διευκολυντής, ενώ στην τελευταία θέση των προτιμήσεων επιλέχθηκε η άποψη ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να φέρει τα χαρακτηριστικά της αυθεντίας. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συμμετοχή, αλλά και τη δημιουργία ενός ψυχολογικού κλίματος αμοιβαιότητας. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αξιολογεί τις μαθησιακές του ανάγκες, να μορφοποιεί και να διαμορφώνει μαθησιακούς σκοπούς και στόχους, να σχεδιάζει τον τρόπο προσέγγισης κάθε μαθησιακού έργου.

Η ανάπτυξη του στοχασμού και γενικότερα του κριτικού τρόπου σκέψης, θα πρέπει να αποτελέσει μία προτεραιότητα στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς θα έχει ως επακόλουθο τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς με βάση τα οποία οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους.

Τα στοιχεία αυτά καθιστούν χρήσιμη την εφαρμογή στοιχείων της μετασχηματίζουσας μάθησης με την έννοια ότι αυτή περιλαμβάνει μία σειρά από διαδικασίες όπως η ανάκληση στη μνήμη, η αναδιοργάνωση, ο συσχετισμός, η νοηματοδότηση και ο κριτικός στοχασμός, οι οποίες μπορούν να προσδώσουν μία ιδιαίτερη κατεύθυνση με προσανατολισμό στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό το περιεχόμενο της μάθησης συνδέεται με τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο και με την έννοια αυτή ευνοείται η αυθεντική μάθηση η οποία αφορά στη διαπραγμάτευση αυθεντικών προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό προάγεται και η εμπειρική μάθηση η οποία εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης. Το γεγονός αυτό συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο της εμπειρικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με αφηρημένες ιδέες και έννοιες δεν οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση επειδή πρόκειται για διεργασία αποκομμένη από την πραγματικότητα και ασύμπτωτη με τις συνθήκες που οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan page. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου
- Cross KP. (1998) Opening windows on learning: The cross papers number 2. Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College and Educational Testing Service.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan. Retrieved June 6, 2003, from the Institute for Learning Technologies Web site: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problembased learning. *Computers & Education*, 54(2), 350-359. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.012
- E-Learning dde Dramas (2014). <http://www.elearning.didedra.gr>
- Freire P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* Αθήνα: Ράππα.
- Freire P. (1978) *Pedagogy in Process*. New York: Seabury.
- Garrison, R. D. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century*. New York: RoutledgeFalmer.
- Jarvis P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jarvis, P. (1992) *Adult and Continuing Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mezirow J. (1991) *Transformative Directions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass
- Mezirow, J. (1997) «Transformative Learning: Theory to Practice» στο Cranton, P. (επιμ.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*.
- Mezirow, J. και συν. (1990) «Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση». (απόσπασμα από το *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass σε μετάφραση Αποστολοπούλου Ν., Μέγα Γ. στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 4*, pp. 22-25.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Boston, MA: Wadsworth Publishing
- Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40
- Rogers, C. (1961) *On becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin
- Thurmond, V., Wambach, K., (2004). "Understanding Interaction in Distance Education, A review of the literature," *International Journal of instructional Technology & Distance Learning*, on line available

- Woo Y. & Reeves, C. T. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15-25. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.10.005
- Yacci, M. (2000). Interactivity demystified: a structural definition for distance education and intelligent computer-based instruction. *Educational Technology*, 40(4), 1-18.
- Γκάφα, Κ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2007). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρώθηση των φοιτητών του ΕΑΠ. στο: Α.Λιοναράκης (Ed.), Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education (Vol. A). (σελ 343-351). Αθήνα: Προπομπός.
- Καρατζά, Κουλαουζίδης, Σπανακά, (2012). Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των Καθηγητών Συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Καρατζίδης Ν. (2013). Τηλεδιάσκεψη & Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων – Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση, Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π, Πάτρα
- Κιουλάνης Σ. Παναγιωτίδου Α. (2007). «Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Μία εμπειρική έρευνα», Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση), Τόμος Β', σσ. 622-627., Εκδόσεις Προπομπός., Αθήνα, 2007.
- Κόκκος Α. (1999). Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. *Εκπαίδευση ενηλίκων, Τομ.Α'*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Κόκκος & Λιοναράκης (επιμ.): Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Σχέσεις Διδασκόντων Διδασκομένων (Τόμος Β), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μαυροειδής, Η. (2009). Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα ΕΚΠ65. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μποφιλίου, Α. (2013). Η Αλληλεπίδραση σε on line περιβάλλοντα μάθησης. Τα φόρουμ συζήτησης: ένας χώρος συνεργασίας και μάθησης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (1992). *Η προετοιμασία του μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2000). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση, *Κίνητρο*, 2, σσ. 9-26.

Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2003). Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ «Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση». Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.