



# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής,  
Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της  
Πληροφορικής και των Επικοινωνιών  
23 – 25 Νοεμβρίου 2018, Καβάλα**

**ISBN: 978-618-5630-01-0**

*Copyright © 2021 για την ελληνική γλώσσα και για όλον τον κόσμο:*

*Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών»,*

*ΔΙ.ΠΑ.Ε. (τέως Τ.Ε.Ι. Α.Μ.Θ.), Άγιος Λουκάς, 65404, Καβάλα, 2510462242*

*Ιστοσελίδα: <https://dst.ihu.gr/praktika-2ou-synedriou>, E-mail: [conf@dst.ihu.gr](mailto:conf@dst.ihu.gr)*

*Επιμέλεια κειμένου: Τσιάντος Β., Κόγια Φ., Σάλτας Β.*



## *Εισαγωγικό σημείωμα*


Το Τ.Ε.Ι. Α.Μ.Θ. και ο Δήμος Καβάλας συνδιοργάνωσαν το *2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών* στις 23, 24 και 25 Νοεμβρίου 2018 στην πόλη της Καβάλας, στους χώρους του ΔΙ.ΠΑ.Ε. (τέως Τ.Ε.Ι. Α.Μ.Θ.). Το συνέδριο διοργανώθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών*» του Τ.Ε.Ι. Α.Μ.Θ. (<http://msc.diped.teiemt.gr>), το οποίο επαναλειτούργει με τίτλο «*Διδακτική των Επιστημών και Σύγχρονες Τεχνολογίες*» (<https://dst.ihu.gr>).

Σκοπός του συνεδρίου ήταν η παρουσίαση σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς επίσης και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής και αξιοποίησης των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, ως μέσον ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το συνέδριο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς Α΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ, ερευνητές της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτές ενηλίκων, υποψήφιους διδάκτορες και διδάκτορες, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και φίλους της εκπαίδευσης.

Οι θεματικοί άξονες του συνεδρίου ήταν τέσσερις: Διδακτική και Σύγχρονες Διδακτικές Καταστάσεις, Διδακτική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών, Γενικά Θέματα Διδακτικής και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών και Γενικά Επιστημονικά Θέματα.

Στο συνέδριο συμμετείχαν περισσότεροι από 150 σύνεδροι όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, νέοι επιστήμονες, ερευνητές, φοιτητές (προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί), όπως επίσης και στελέχη εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται για σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, αλλά και για την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των σχετικών υποδομών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

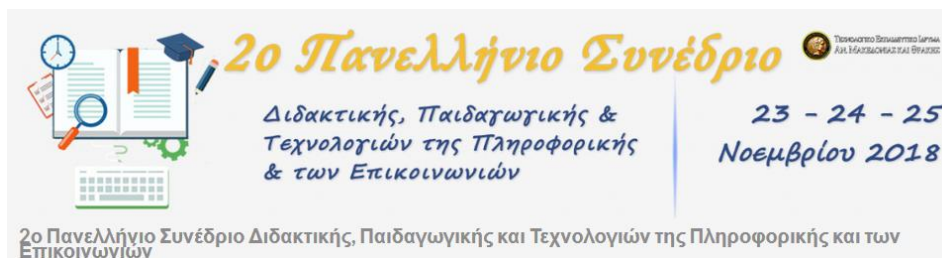
23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των  
Επικοινωνιών

Πανεπιστήμιο Καβάλας  
Α.Μ. ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

*Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται προς όλους τους συνέδρους, προς τα μέλη των επιτροπών και των προεδρείων, προς τους: Δήμο Καβάλας, ΔΙ.ΠΑ.Ε., Πανεπιστημιούπολη Καβάλας, εθελοντές και φυσικά προς οποιονδήποτε βοήθησε για την πραγματοποίηση του συνεδρίου.*

**Καβάλα, Νοέμβριος 2018**  
**Οργανωτική Επιτροπή**



## *Χαιρετισμός Προέδρου Επιστημονικής Επιτροπής Συνεδρίου*

Η Παιδαγωγική, αλλά και η Διδακτική ειδικότερα, είναι δύο αντικείμενα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και περαιτέρω διερεύνησης στη χώρα μας. Χωρίς να θέλω να μειώσω τις πολύ αξιόλογες προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι τώρα, από πολλά ιδρύματα και τμήματα, πιστεύω ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης της διδασκαλίας και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εστίαση στα δύο αυτά αντικείμενα σε συνδυασμό με τις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) θα δώσει ιδιαίτερη ώθηση στις σπουδές των φοιτητών μας, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών.

Η Σοφία στον «Κόσμο της Σοφίας» του Γιοστάιν Γκάρντερ, σε συζήτηση με την μητέρα της καταλήγει να της πει ότι *«Τίποτε δε μαθαίνουμε στο σχολείο ... Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα σ' ένα δάσκαλο και σ' έναν πραγματικό φιλόσοφο είναι πως ο δάσκαλος νομίζει ότι ξέρει ένα σωρό πράγματα και προσπαθεί διαρκώς να τα χώσει μέσα στα κεφάλια των μαθητών του, ενώ ο αληθινός φιλόσοφος προσπαθεί να μελετήσει και να καταλάβει τα πράγματα μαζί με τους μαθητές του»*. Άρα, ο σκοπός του δασκάλου είναι να γίνει πρώτα φιλόσοφος και μετά δάσκαλος! Έτσι, θα μπορέσει να προσελκύσει τον μαθητή του στον χώρο της μάθησης. Μετά όλα είναι εύκολα.

Αυτή είναι και η προσέγγιση αυτού του συνεδρίου. Να διερευνήσουμε και να μάθουμε μαζί την αλήθεια που σχετίζεται με τα θέματα εκπαίδευσης και την αλήθεια αυτή να μεταλαμπαδεύσουμε σε όλους όσους ασχολούνται με τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βασίλης Τσιάντος  
Καθηγητής ΔΙ.ΠΑ.Ε.

## Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

**Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής:** Δρ. Βασίλειος Τσιάντος  
**Αντιπρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής:** Δρ. Βασίλειος Σάλτας

<b>Σταύρος</b>	Βαλσαμίδης
<b>Ευρώπη – Σοφία</b>	Δαλαμπίρα
<b>Ευστάθιος</b>	Δημητριάδης
<b>Νικόλαος</b>	Θερίου
<b>Σπύρος</b>	Κιουλάνης
<b>Παναγιώτης</b>	Κόγιας
<b>Γεώργιος</b>	Κουντουράς
<b>Λυκούργος</b>	Μαγκαφάς
<b>Δημήτριος</b>	Μαδυτινός
<b>Αθανάσιος</b>	Μαλέτσκος
<b>Βασίλειος</b>	Μαρδύρης
<b>Σοφία</b>	Μητκίδου
<b>Χριστίνα</b>	Μητσοπούλου
<b>Ευαγγελία</b>	Μητσοπούλου
<b>Ελευθέριος</b>	Μουσιάδης
<b>Κλεοπάτρα</b>	Νικολοπούλου
<b>Κυριάκος</b>	Οβαλιάδης
<b>Ευριπίδης</b>	Παπαδημητρίου
<b>Παναγιώτα</b>	Παπαδοπούλου
<b>Ιωάννης</b>	Ρίζος
<b>Γεώργιος</b>	Σταμέλος
<b>Νικόλαος</b>	Τσέργας
<b>Γεώργιος</b>	Φιλιππίδης
<b>Βασίλειος</b>	Χατζής
<b>Σεβαστή</b>	Χατζηφωτίου
<b>Αχιλλέας</b>	Χριστοφορίδης

## Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

<b>Σταύρος</b>	Βαλσαμίδης
<b>Ευστάθιος</b>	Δημητριάδης
<b>Νικόλαος</b>	Θερίου
<b>Σπύρος</b>	Κιουλάνης
<b>Παναγιώτης</b>	Κόγιας
<b>Γεώργιος</b>	Κουντουράς
<b>Λυκούργος</b>	Μαγκαφάς
<b>Δημήτριος</b>	Μαδυτινός
<b>Βασίλειος</b>	Μαρδύρης
<b>Γεώργιος</b>	Μαυρομμάτης
<b>Σοφία</b>	Μητκίδου
<b>Ελευθέριος</b>	Μουσιάδης
<b>Κυριάκος</b>	Οβαλιάδης
<b>Ευριπίδης</b>	Παπαδημητρίου
<b>Παναγιώτα</b>	Παπαδοπούλου
<b>Βασίλειος</b>	Σάλτας
<b>Γεώργιος</b>	Σταμέλος
<b>Ιωάννα</b>	Τσάρπα
<b>Νικόλαος</b>	Τσέργας
<b>Βασίλειος</b>	Τσιάντος
<b>Βασίλειος</b>	Χατζής
<b>Σεβαστή</b>	Χατζηφωτίου
<b>Αχιλλέας</b>	Χριστοφορίδης



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

## Τοπική Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

<b>Αριστοτέλης</b>	Βαβαλέτσκος
<b>Σταύρος</b>	Βαλσαμίδης
<b>Θεόδωρος</b>	Βεργίδης
<b>Ευστάθιος</b>	Δημητριάδης
<b>Θωμαΐς</b>	Καρτσιώτου
<b>Παρθένα</b>	Κεκρίδου
<b>Σπύρος</b>	Κιουλάνης
<b>Παναγιώτης</b>	Κόγιας
<b>Φωτεινή</b>	Κόγια
<b>Γεώργιος</b>	Κουντουράς
<b>Λυκούργος</b>	Μαγκαφάς
<b>Δημήτριος</b>	Μαδυτινός
<b>Άννα</b>	Μαδυτιανού
<b>Βασίλειος</b>	Μαρδύρης
<b>Σοφία</b>	Μητκίδου
<b>Σπυρίδων</b>	Μητρόπουλος
<b>Ελευθέριος</b>	Μωυσιάδης
<b>Κυριάκος</b>	Οβαλιάδης
<b>Ευριπίδης</b>	Παπαδημητρίου
<b>Παναγιώτα</b>	Παπαδοπούλου
<b>Θωμάς</b>	Παπαντωνίου
<b>Βασίλειος</b>	Σάλτας
<b>Γεώργιος</b>	Τρικαλιώτης
<b>Νικόλαος</b>	Τσέργας
<b>Βασίλειος</b>	Τσιάντος
<b>Βασίλειος</b>	Χατζής
<b>Σεβαστή</b>	Χατζηφωτίου
<b>Παναγιώτα</b>	Χλιάρα
<b>Αχιλλέας</b>	Χριστοφορίδης



# 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Τοπικό Ψευδοτύπο Γραμμάτι  
ΑΠΕΙΡΟΠΡΑΞΙΑΣ ΠΑΙΣΤΕΣ

Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των  
Επικοινωνιών

## Χορηγοί Συνεδρίου



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



Διδραματικό - Διατμηματικό Πρόγραμμα  
Μεταπτυχιακών Σπουδών

Διδακτική των Επιστημών και  
Σύγχρονες Τεχνολογίες

Δήμος Καβάλας





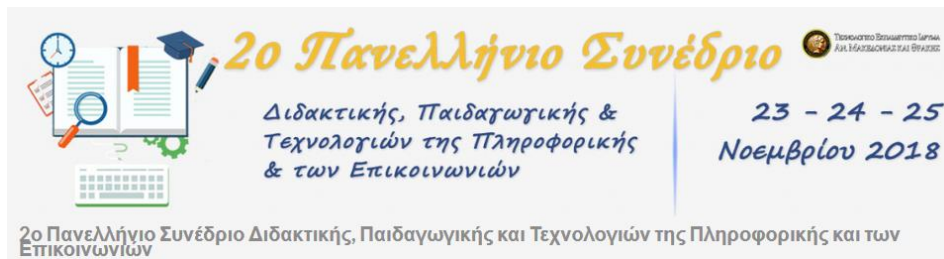
## Θεματικοί Άξονες Συνεδρίου

### 1<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Διδακτική και σύγχρονες διδακτικές καταστάσεις

- ΘΑ.1.1. Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες
- ΘΑ.1.2. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.3. Καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.4. Εκπαιδευτική έρευνα
- ΘΑ.1.5. Φιλοσοφία της εκπαίδευσης
- ΘΑ.1.6. Μάθηση και διδασκαλία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συμβουλευτική στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.8. Διαπολιτισμική εκπαίδευση
- ΘΑ.1.9. Καινοτομία στην εκπαίδευση
- ΘΑ.1.10. Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία της εκπαίδευσης

### 2<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Διδακτική και Τ.Π.Ε.

- ΘΑ.2.1. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και τη μάθηση
- ΘΑ.2.2. Εκπαιδευτικό λογισμικό και αξιολόγησή του
- ΘΑ.2.3. Θεωρητική στήριξη και μεθοδολογία για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη
- ΘΑ.2.4. Διδακτική εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- ΘΑ.2.5. Σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση
- ΘΑ.2.6. Εκπαιδευτική αξιοποίηση του διαδικτύου
- ΘΑ.2.7. Εκπαιδευτική αξιοποίηση του Web 2.0
- ΘΑ.2.8. Εκπαιδευτική ρομποτική και τεχνολογία
- ΘΑ.2.9. Διδακτικά σενάρια και καλές διδακτικές πρακτικές με τη χρήση Τ.Π.Ε.
- ΘΑ.2.10. Έρευνα στην εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση



### **3<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Γενικά θέματα διδακτικής και Τ.Π.Ε.**

- ΘΑ.3.1. Εκπαιδευτική αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών
- ΘΑ.3.2. Εκπαιδευτική αξιοποίηση των συσκευών κινητής τεχνολογίας
- ΘΑ.3.3. Γραμματισμός, εκπαίδευση και Τ.Π.Ε.
- ΘΑ.3.4. Ψηφιακή ασφάλεια κατά τη χρήση Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη
- ΘΑ.3.5. Διά βίου μάθηση και Τ.Π.Ε.
- ΘΑ.3.6. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- ΘΑ.3.7. Άλλα θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής και Τ.Π.Ε.

### **4<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Γενικά επιστημονικά θέματα**

- ΘΑ.4.1. Θετικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους
- ΘΑ.4.2. Τεχνολογικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους
- ΘΑ.4.3. Θεωρητικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους



## Πρόγραμμα Συνεδρίου

Παρασκευή 23 Νοεμβρίου 2018		
13:00-14:00	Γεύμα στη Λέσχη του ΤΕΙ ΑΜΘ (προαιρετικά)	
14:00-16:00	Εγγραφές/Προσέλευση συνέδρων	
1 <sup>η</sup> Συνεδρία		
	<b>Αίθουσα 1</b>	<b>Αίθουσα 2</b>
	<b>Προεδρείο: Δημητριάδης Ε., Κιουλάνης Σ.</b>	<b>Προεδρείο: Μπαντικός Κ., Σαλιγκίδης Α.</b>
16:00-18:00	<i>Ανακάλυψη γνώσης από λογοτεχνικά κείμενα Δημοτικού σχολείου με μεθόδους εξόρυξης κειμένου, Μουμτσάκης Α., Γεροντίδης Ι.</i>	<i>Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση για την ανάδειξη της συνεργατικής μάθησης. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, Σωτηριάδου Α., Σάλτας Β.</i>
	<i>Η διδακτική της πολιτικής τέχνης, Χατζοπούλου Α.</i>	<i>Η οικονομική συμβολή της Εκπαίδευσης και το ευρωπαϊκό πλαίσιο δημοσίων επενδύσεων για την Εκπαίδευση, Προύσας Π.</i>
	<i>Η τέχνη ως μέσο αγωγής στην αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής παιδιών προσχολικής ηλικίας, Παναγιωτίδου Α.</i>	<i>Ο βιοματικός τρόπος μάθησης στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Βορβή Ι., Γεωργιάδης Ι.</i>
	<i>«Η εξ αποστάσεως / διαδικτυακή εκπαίδευση ως υποστηρικτικό εργαλείο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών», Σαμαρά Δ., Κιουλάνης Σ.</i>	<i>Φιλοσοφία για Παιδιά: κάνοντας φιλοσοφία με μαθητές της τετάρτης δημοτικού, Ταρσούδη Μ., Τσιάντος Β., Χατζηφωτίου Σ.</i>
	<i>Τεχνικές και μέθοδοι συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων, Παραλή Α., Κιουλάνης Σ.</i>	<i>Η συμβολή της τέχνης στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, Μπάρτζου Σ.</i>



<b>18:00–18:00</b>	<b>Διάλειμμα</b>
--------------------	------------------

<b>2<sup>η</sup> Συνεδρία</b>		
	<b>Αίθουσα 1</b>	<b>Αίθουσα 2</b>
	<b>Προεδρείο: Βαλσαμίδης Σ., Σάλτας Β.</b>	<b>Προεδρείο: Χατζής Β., Βαγενάς Α.</b>
<b>18:20–19:50</b>	<i>Δημιουργία βίντεο για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας Οξέα – Βάσεις – Άλατα, <b>Θυσιάδου Α., Σολομανίδο Α., Βεργοπούλου Σ., Γιαννακουδάκης Π.</b></i>	<i>Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ωφελουμένων συμμετεχόντων στην κατάρτιση μέσω προγραμμάτων κοινωφελούς χαρακτήρα, <b>Σωτηριάδου Α.</b></i>
	<i>Περιβαλλοντική εκπαίδευση για το νερό. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Οι απόψεις μαθητών ιδιωτικού σχολείου, <b>Ξαγοράρης Σ., Θυσιάδου Α.,</b></i>	<i>Ψηφιακά περιβάλλοντα υποστήριξης του μοντέλου της αντεστραμμένης διδασκαλίας, <b>Στιβακτάκη Μ.</b></i>
	<i>Ανάπτυξη πρωτοποριακής πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης για μαθητές Γ' Λυκείου του Πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος: «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον», <b>Κουρέας Α., Βαρσάμης Δ., Φραγγίδης Λ., Τσιμπίρης Α.</b></i>	<i>Ασύγχρονη Εκπαίδευση: Ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς στην Προσχολική Ηλικία, <b>Στάμου Ε., Τζιμπίρης Α. Στρουθόπουλος Χ.</b></i>
	<i>Αξιολόγηση της απόδοσης μαθητών Β-θμιας εκπαίδευσης από την χρήση τεχνικών σύγχρονης εκπαίδευσης στο μάθημα «Σχέδιο», <b>Γκιουγκή Ι., Τσιμπίρης Α., Βαρσάμης Δ.</b></i>	<i>Ασκήσεις Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με το εκπαιδευτικό kit και λογισμικό της Lego Education Wedo 2.0 για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος», <b>Πασχαλίδου Α., Νάτσικας Κ., Τσιμπίρης Α., Βαρσάμης Δ.</b></i>



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Σάββατο 24 Νοεμβρίου 2018	
08:30–09:00	Εγγραφές/Προσέλευση συνέδρων
09:00-09:30	Χαιρετισμοί Επισήμων
09:30–11:30	Προσκεκλημένες ομιλίες (Φουαγιέ, Κεντρικό Αμφιθέατρο ΤΕΙ ΑΜΘ) Προεδρείο: Μπαντέκας Δ., Τσιάντος Β., Σάλτας Β.
	«Μεγάλη Διδακτική εν ονόματι της εφημερίας» ή Η υπόσχεση του σχολείου σε εποχές οικονομικής κρίσης Ομότιμος Καθηγητής Γεώργιος Τσιάκαλος, ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
	ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΧΑΟΥΣ, Μία Διεπιστημονική Προσέγγιση του Κόσμου Αναπληρωτής Καθηγητής Μιχαήλ Χανιάς, ΤΕΙ ΑΜΘ, Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών
11:30–11:50	Διάλειμμα (Καφές)
	3 <sup>η</sup> Συνεδρία
	Φουαγιέ (Κεντρικό Αμφιθέατρο ΤΕΙ ΑΜΘ) Προεδρείο: Μαδυτινός Δ., Χατζής Β., Μαλέτσκος Α.
	Το ασυνείδητο του εκπαιδευτικού, Κουντουράς Γ.
11:50–13:10	Ο θεσμός της αναδοχής και της υιοθεσίας στο Π.Π.Π. Καβάλας, Βαμβακίδης Σ., Φιλιππίδης Γ. Εθελοντισμός και Πρώτες Βοήθειες στο σχολείο με τη χρήση Τ.Π.Ε., Ραφτοπούλου Κ. Ο ρόλος της ηγεσίας στη διεύθυνση των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας, Τσάμης Α., Μαδυτινός Δ.
13:10-14:00	Διάλειμμα (Γεύμα/Μπουφές)
	4 <sup>η</sup> Συνεδρία
	Αίθουσα 1
	Αίθουσα 2
	Προεδρείο: Βαλσαμίδης Σ., Κόγιας Π.
	Προεδρείο: Καρτσιώτου Θ., Οβαλιάδης Κ.
14:00–15:20	Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Εμπειρίες και προτάσεις, Μαλέτσκος Α., Ζυγούρης Φ.
	Αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε μαθητές της



	<i>Ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην διδασκαλία του προγραμματισμού, <b>Κυτίδου Ε.</b></i>	<i>δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, <b>Σωτηριάδου Α., Σάλτας Β.</b> Αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, <b>Τότης Σ., Σάλτας Β.</b></i>
	<i>Διερεύνηση της ανάγνωσης σε ψηφιακό περιβάλλον, <b>Μπότση Ε.</b> Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση των Τ.Π.Ε. από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, <b>Βαλσαμίδης Σ. Βραχιώνης Ν., Πετασάκης Ι., Καζανίδης Ι.</b></i>	<i>Η δομή και ο ρόλος της αξιολόγησης του μαθητή, <b>Σάλτας Β.</b> Εκμάθηση της Ιστορίας με comics, <b>Παμίας Ν., Μουσιάδης Ε.</b></i>
<b>15:20–15:40</b>	<b>Διάλειμμα (Καφές)</b>	
	<b>5<sup>η</sup> Συνεδρία</b>	
	<b>Αίθουσα 1</b>	<b>Αίθουσα 2</b>
	<b>Προεδρείο: Παπαδοπούλου Π., Κόγια Φ.</b>	<b>Προεδρείο: Σάλτας Β., Οβαλιάδης Κ.</b>
<b>15:40–17:00</b>	<i>Η χρήση της Προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής στο σχολείο κατά την εφηβική ηλικία, <b>Προδρόμου Δ., Χατζηφωτίου Σ.</b></i>	<i>Συσταδοποίηση κινήσεων χρηστών σε συστήματα διαχείρισης μαζικής χρήσης ηλεκτρονικής διδασκαλίας, <b>Βαλσαμίδης Σ., Θεοδοσίου Θ., Καζανίδης Ι., Παππας Δ.</b></i>
	<i>Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Κόρινθος: διαθεματική διδακτική της ιστορίας με τη συνδρομή της τοπογραφίας και της αρχαιολογίας σε μία πανεπιστημιακή παράδοση, <b>Βασιλείου-Δαμβέργης Α.Ν.</b></i>	<i>Δημιουργία Λογισμικού στη διδακτική των Μαθηματικών της Β' Τάξης Γυμνασίου. Η περίπτωση του MathTeen II, <b>Σωτηριάδου Α.</b></i>
	<i>Θεματική πρόταση διδασκαλίας της ρωμαϊκής και της βυζαντινής ιστορίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο, <b>Βασιλείου-Δαμβέργης Α.Ν.</b></i>	<i>Επιστημονική μελέτη για τη θέση και τον ρόλο των βιντεοπαιχνιδιών, <b>Πέγιοι Ι., Σάλτας Β.</b> Ενιαία, αντί αποσπασματικής, τάξη, <b>Δημουλάς Κ.</b></i>
<b>18:00-19:30</b>	<b>Τελετή καθομολόγησης αποφοίτων ΔΠΜΣ «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τ.Π.Ε.», 2016-17</b>	
<b>19:30-22:30</b>	<b>Επίσημο δείπνο (Μπουφές, Φουαγιέ του Κεντρικού Αμφιθεάτρου του ΤΕΙ ΑΜΘ)</b>	



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

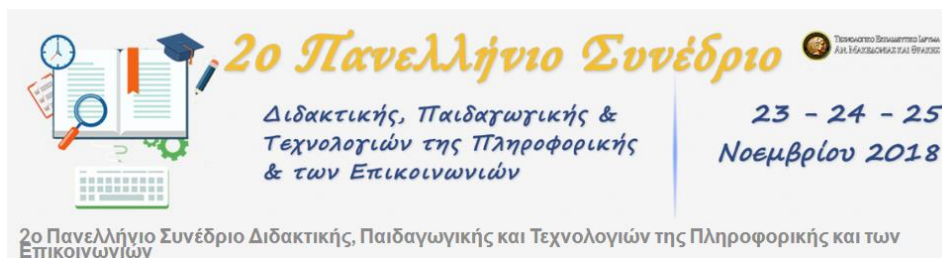
2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

<b>Κυριακή 25 Νοεμβρίου 2018</b>	
<b>9:30–10:30</b>	<b>Εγγραφές/Προσέλευση συνέδρων</b>
<b>6<sup>η</sup> Συνεδρία</b>	
<b>Φουαγιέ (Κεντρικό Αμφιθέατρο ΤΕΙ ΑΜΘ)</b>	
<b>Προεδρείο: Τσιάντος Β., Παπαδημητρίου Ε.</b>	
<b>10:30–12:00</b>	<i>Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων Δια βίου Μάθησης, Παμπούρη Α., Μαυρόπουλος Α., Τσολακίδου Π.</i>
	<i>Η επιστήμη της φυσικής αγωγής ως παράγοντας πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην Α/θμια &amp; Β/θμια εκπαίδευση, Παπαγεωργίου Ι., Χατζηφωτίου Σ.</i>
	<i>Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, Χατζηφωτίου Σ., Καβούκης Μ.</i>
	<i>Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, Χατζηφωτίου Σ., Πανταζής Α., Καβούκης Μ.</i>
<b>12:00-12:40</b>	<b>Συμπεράσματα – Κλείσιμο Συνεδρίου</b>
<b>12:40-13:00</b>	<b>Διάλειμμα (Καφές)</b>
<b>13:00-15:00</b>	<b>Παράλληλη εκδήλωση «BIA STOP»</b>

## Περιεχόμενα

Ανακάλυψη γνώσης από λογοτεχνικά κείμενα δημοτικού σχολείου με μεθόδους εξόρυξης κειμένου .....	18
Η εξ αποστάσεως / διαδικτυακή εκπαίδευση ως υποστηρικτικό εργαλείο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών .....	36
Τεχνικές και μέθοδοι συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων.....	49
Σύγχρονες τάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την ανάδειξη της συνεργατικής μάθησης. Μια βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	65
Η οικονομική συμβολή της εκπαίδευσης και το ευρωπαϊκό πλαίσιο δημοσίων επενδύσεων για την εκπαίδευση .....	83
Δημιουργία βίντεο για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας Οξέα – Βάσεις - Άλατα .....	99
Περιβαλλοντική εκπαίδευση για το νερό, θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι απόψεις μαθητών ιδιωτικού σχολείου .....	114
Ανάπτυξη πρωτοποριακής πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης για μαθητές Γ΄ Λυκείου του Πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος: «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον» .....	129
Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ωφελούμενων συμμετεχόντων στην κατάρτιση μέσω προγραμμάτων κοινωφελούς χαρακτήρα .....	146
Ψηφιακά περιβάλλοντα υποστήριξης του μοντέλου της αντεστραμμένης διδασκαλίας .....	163
Ασύγχρονη εκπαίδευση: Ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς στην Προσχολική Ηλικία .....	171
Ασκήσεις Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με το εκπαιδευτικό kit και λογισμικό της Lego Education Wedo 2.0 για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος».....	187
Εθελοντισμός και πρώτες βοήθειες στο σχολείο με τη χρήση Τ.Π.Ε.....	203
Ο ρόλος της ηγεσίας στη διεύθυνση των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας .....	214





Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Εμπειρίες και προτάσεις .....	245
Αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .....	257
Αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .....	269
Η δομή και ο ρόλος της αξιολόγησης του μαθητή .....	294
Η χρήση της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής στο σχολείο κατά την εφηβική ηλικία .....	305
Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Κόρινθος: διαθεματική διδακτική της ιστορίας με τη συνδρομή της τοπογραφίας και της αρχαιολογίας σε μία πανεπιστημιακή παράδοση .....	324
Διαθεματική πρόταση διδασκαλίας της ρωμαϊκής και της βυζαντινής ιστορίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο .....	338
Δημιουργία Λογισμικού για τη διδακτική των Μαθηματικών της Β΄ Τάξης Γυμνασίου. Η περίπτωση του MathTeenII .....	357
Επιστημονική μελέτη για τη θέση και τον ρόλο των βιντεοπαιχνιδιών .....	371
Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων δια βίου μάθησης .....	388
Η επιστήμη της φυσικής αγωγής ως παράγοντας πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαίδευση .....	401
Η συμβουλευτική κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση .....	411
Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση.....	429
Προγράμματα αναδοχής και υιοθεσίας ως σύγχρονοι θεσμοί παιδικής προστασίας στην Ελλάδα .....	443
Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση .....	462

## **Ανακάλυψη γνώσης από λογοτεχνικά κείμενα δημοτικού σχολείου με μεθόδους εξόρυξης κειμένου**

*Απόστολος Μουμτσάκης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό MAIS*

E-mail: [apomum@yahoo.gr](mailto:apomum@yahoo.gr)

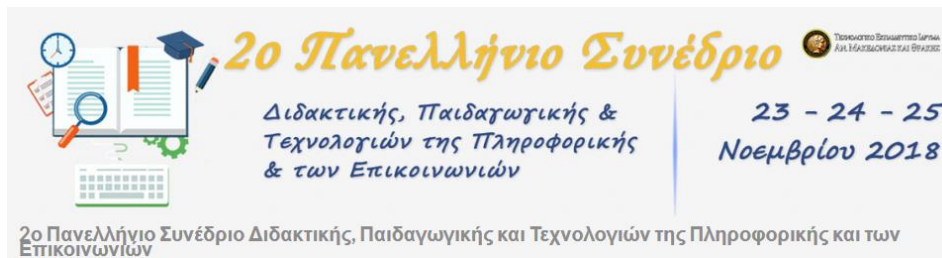
*Ιωάννης Ι. Γεροντίδης, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΙ ΑΜΘ*

E-mail: [igeront@teiemt.gr](mailto:igeront@teiemt.gr)

### **Περίληψη**

Οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο έργο στο να υποδείξουν δημοσιευμένα λογοτεχνικά κείμενα στους μαθητές τους, είτε για εργασίες στο σπίτι είτε για ατομική μελέτη. Στην ήδη εκτεταμένη υπάρχουσα βιβλιογραφία κάποια βιβλία σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ κάποια άλλα μπορεί να μη σχετίζονται, έτσι ώστε το καθήκον του δασκάλου γίνεται δύσκολο στην περίπτωση που απαιτείται ενδελεχής διερεύνηση της βιβλιογραφίας. Στη μελέτη αυτή γίνεται παρουσίαση και αξιολόγηση της μεθόδου εξόρυξης κειμένου πάνω σε κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας από βιβλία δημοτικού σχολείου. Η μέθοδος χρησιμοποιεί ημιαυτόματες διαδικασίες ανάλυσης μεγάλου όγκου αδόμητων δεδομένων κειμένου (με μορφή περιλήψεων). Σαν εφαρμογή της διαδικασίας εξόρυξης συγκεντρώθηκαν περιλήψεις 100 βιβλίων από την ελληνική λογοτεχνία, τα οποία έχουν μεταφραστεί στην αγγλική γλώσσα κατά τη χρονική περίοδο 1966 – 2017. Η εξόρυξη κειμένου κατάφερε μέσα από την αδόμητη πληροφορία των περιλήψεων να εντοπίσει συστάδες βιβλίων με παρόμοιο σημασιολογικό περιεχόμενο.

**Λέξεις - κλειδιά:** Εξόρυξη κειμένου στην Εκπαίδευση, Εξαγωγή πληροφορίας, Συσταδοποίηση.

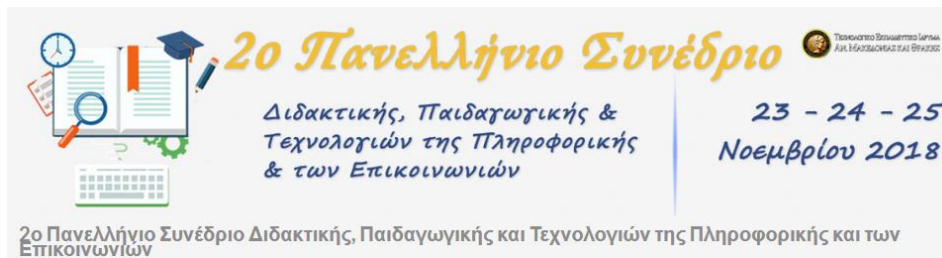


## **Knowledge Discovery from Primary School Literature by Text Mining Methods**

### **Abstract**

*Primary school teachers very often are facing an increasingly complex and voluminous task to propose literary texts to their students from the existing body of published literature either for home projects or for individual reading. With the increasing wealth of published literature some books may be related and some others may be “nonrelated”, thus the teacher’s task is ever hard in case a thorough literature review is desired. In this study, we present, discuss and evaluate a method used to perform text mining on collections of book summaries from Greek primary school literature by enabling a semi-automated analysis of large volume of unstructured data (in the form of book summaries). As a case study, we zoom in 100 book summaries from Greek literature that were translated in English language during the period 1966 – 2017. Text mining succeeded in identifying clusters of books with similar semantic context from unstructured huge information.*

**Keywords:** Educational Text Mining, Information Extraction, Clustering.



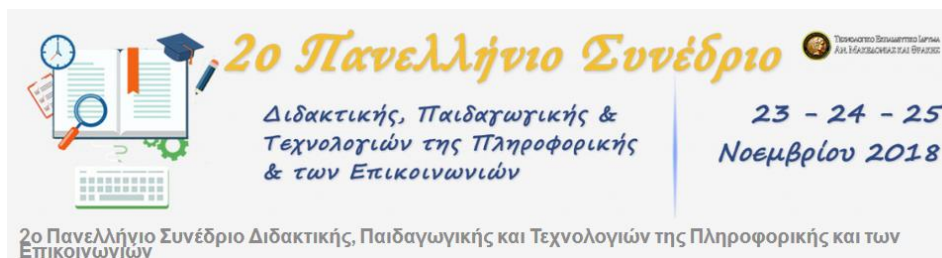
## Εισαγωγή

Πριν από μερικές δεκαετίες η έντυπη πληροφορία ήταν δέσμη των μορφολογικών της χαρακτηριστικών (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά). Η πρόοδος όμως της πληροφορικής και η εξέλιξη της επικοινωνίας οδήγησε στην διάχυση της ψηφιοποιημένης πληροφορίας δια μέσου του διαδικτύου στον τελικό χρήστη. Το γεγονός αυτό αποτελεί το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο του νέου μοντέλου κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης. Η μετάλλαξη της μορφολογίας της πληροφορίας και η αποδέσμευση της από χωροχρονικούς περιορισμούς, δίνει πλέον τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους να μη μετακινούνται από τον χώρο της γεωγραφικής τους εγκατάστασης προς το φυσικό ή τεχνητό σημείο αποθήκευσης της.

Στις μέρες μας το διαδίκτυο αλλά και οι αποθήκες δεδομένων δημοσίων και ιδιωτικών υπηρεσιών κατακλύζονται καθημερινά από πληροφορίες, οι οποίες συλλέγονται και αποθηκεύονται σε μεγάλες ταχύτητες, με δυνατότητα αποθήκευσης μεγάλου όγκου δεδομένων σε τάξη μεγέθους terabytes (Νανόπουλος, Α. και Μανωλόπουλος, Ι., 2008). Δυνητικοί παραγωγοί της πληροφορίας είναι οι κυβερνήσεις, τα πανεπιστήμια, οι δημόσιοι οργανισμοί, οι δήμοι, τα ερευνητικά κέντρα και ινστιτούτα, οι ιδιωτικές επιχειρήσεις ανεξάρτητα κλάδου, μεγέθους ή χώρας προέλευσης (Κύρκος, Γ. Ε., 2015), ακόμα και οι απλοί πολίτες. Ανάμεσα στην τεράστια μάζα δεδομένων κρύβονται πληροφορίες που μπορεί να είναι εξαιρετικής σημασίας, όμως όπως προκύπτει από διάφορες σχετικές μελέτες, υπάρχει τεράστιο πρόβλημα στη διαχείριση και ανάλυση αυτών των δεδομένων. Το 2013, μόνο 22 % των ψηφιακών δεδομένων ήταν χρησιμοποιήσιμα και από αυτά αναλύθηκε μόνο το 5%.

## Ανακάλυψη γνώσης από δεδομένα κειμένου

Στην εργασία αυτή αναλύονται περιλήψεις από λογοτεχνικά βιβλία δημοτικού σχολείου με μεθόδους εξόρυξης κειμένου. Πρόκειται για μία διαδικασία που εντοπίζει άγνωστη προηγουμένως γνώση, η οποία περιέχεται σε μεγάλους όγκους αδόμητων δεδομένων κειμένου. Το ερευνητικό πεδίο της εξόρυξης κειμένου βρίσκεται πρόσφατα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος λόγω της μεγάλης διαθεσιμότητας δεδομένων κειμένου τα οποία παράγονται και αποθηκεύονται σε



συνεχώς αυξανόμενες αποθήκες πληροφοριών (Besancon, R. and Rajman, M., 1998, Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G. and Smyth, P., 1996, Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G., Smyth, P. and Uthurusamy, R., 1996, Feldman, R. and Sanger, J., 2007, Maimon, O. and Rokach, L., 2005). Το γεγονός αυτό επιβάλλει τη χρήση αυτοματοποιημένων διαδικασιών για τη διαχείριση της αδόμητης πληροφορίας που βρίσκεται στα κείμενα.

Οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο έργο στο να υποδείξουν δημοσιευμένα λογοτεχνικά κείμενα στους μαθητές τους, είτε για εργασίες στο σπίτι είτε για ατομική μελέτη. Στην ήδη εκτεταμένη υπάρχουσα βιβλιογραφία κάποια βιβλία σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ κάποια άλλα μπορεί να μη σχετίζονται, έτσι ώστε το καθήκον του δασκάλου γίνεται δύσκολο στην περίπτωση που απαιτείται ενδελεχής διερεύνηση της βιβλιογραφίας (Delen, D. and Crossland, M. (2008), Kostoff, R. N. and DeMarco R. A. (2001), Karanikas, H. and Theodoulidis, B. (2002), Manning, C.D. Schütze, H. (1999)).

Ένα βασικό πρόβλημα που είχε να αντιμετωπίσει η παρούσα εργασία είναι ότι τα εργαλεία εξόρυξης κειμένων δεν μπορούν να διαχειριστούν την ελληνική γλώσσα υπό την έννοια ότι δεν συμπεριλαμβάνουν λεξικό stopwords ελληνικών λέξεων. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα αρχείο δεδομένων αποτελούμενο από 100 εγγραφές – περιλήψεις βιβλίων ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας που δημοσιεύτηκαν μεταφρασμένες στα Αγγλικά από Αγγλικούς εκδοτικούς οίκους κατά τη χρονική περίοδο 1966 – 2017. Οι μεταβλητές του εν λόγω αρχείου είναι ο Συγγραφέας, το Έτος έκδοσης, ο Τίτλος του βιβλίου, ο Εκδότης, το Είδος λογοτεχνικού κειμένου, η Μορφή έκδοσης και η Περίληψη του λογοτεχνικού κειμένου. Από τις 7 αυτές μεταβλητές, όλες εκτός του Έτους Έκδοσης είναι μεταβλητές κειμένου.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό TIBCO Statistica Text Miner, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρουσιάσει τα δεδομένα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η διαδικασία ανακάλυψη της κρυμμένης γνώσης περιγράφεται στις παρακάτω ενότητες (Nisbet, R., Elder, J. and Miner, G., 2009, Miner, G., Elder, J., Fast, A. T., Hill, T., Nisbet, R. and Delen, D., 2012).

## Δεικτοποίηση Όρων - Λέξεων

Οι στόχοι της διαδικασίας εξόρυξης κειμένου είναι:

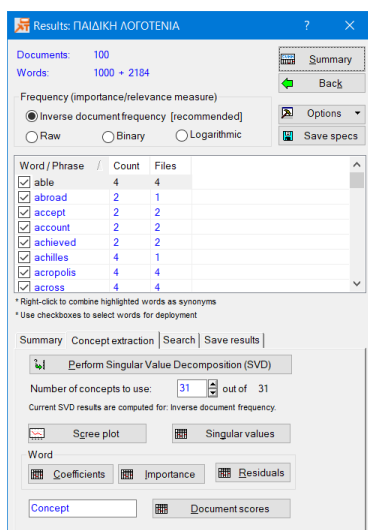
(α) Εντοπισμός συνόλων συσχετιζόμενων λέξεων στα βιβλία της συλλογής.

(β) Εντοπισμός συστάδων παρόμοιων βιβλίων με βάση τον Τίτλο.

(γ) Εντοπισμός συστάδων παρόμοιων βιβλίων με βάση την Περίληψη.

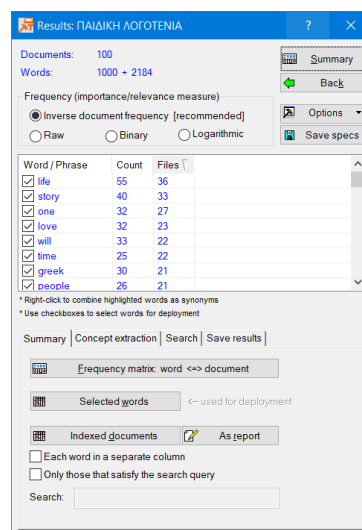
(δ) Διερευνητική ανάλυση με τη χρήση δομημένης πληροφορίας (πεδία εγγραφών) και αδόμητης πληροφορίας (κειμένων) για τον εντοπισμό κρυμμένων προτύπων χρήσιμων στον προσδιορισμό του περιεχομένου ενός βιβλίου από συγκεκριμένο συγγραφέα.

Αρχικά γίνεται δεικτοποίηση των όρων – λέξεων προκειμένου να εντοπιστούν οι πιο σημαντικές από αυτές που υπάρχουν στα κείμενα. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας της δεικτοποίησης εμφανίζει 1000 όρους - λέξεις πάνω στα 100 έγγραφα (Abstracts). Οι λέξεις αυτές παρατίθενται (Εικόνα 1) μαζί με τη συχνότητα εμφάνισής τους και το πλήθος των εγγράφων που τις περιέχει. Για παράδειγμα η λέξη able (ικανός) εμφανίζεται 4 φορές σε 4 έγγραφα, η λέξη abroad (εξωτερικό) 2 φορές σε 1 έγγραφο κλπ. Σημειώνεται ότι συνήθεις λέξεις όπως I (εγώ), you (εσύ), and (και) κ.λπ. που επαναλαμβάνονται συχνά δεν συμμετέχουν στη διαδικασία της δεικτοποίησης.



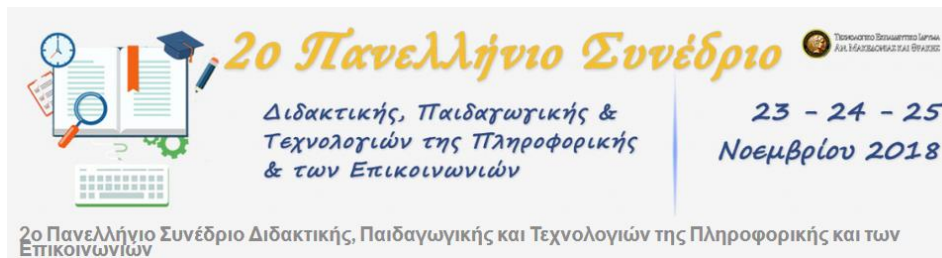
Word / Phrase	Count	Files
<input checked="" type="checkbox"/> able	4	4
<input checked="" type="checkbox"/> abroad	2	1
<input checked="" type="checkbox"/> accept	2	2
<input checked="" type="checkbox"/> account	2	2
<input checked="" type="checkbox"/> achieved	2	2
<input checked="" type="checkbox"/> achilles	4	1
<input checked="" type="checkbox"/> acropolis	4	4
<input checked="" type="checkbox"/> across	4	4

**Εικόνα 1:** Συχνότητα εμφάνισης και πλήθος εγγράφων που τις περιέχει



Word / Phrase	Count	Files
<input checked="" type="checkbox"/> life	55	36
<input checked="" type="checkbox"/> story	40	33
<input checked="" type="checkbox"/> one	32	27
<input checked="" type="checkbox"/> love	32	23
<input checked="" type="checkbox"/> will	33	22
<input checked="" type="checkbox"/> time	25	22
<input checked="" type="checkbox"/> greek	30	21
<input checked="" type="checkbox"/> people	26	21

**Εικόνα 2:** Συχνότητα εμφάνισης σε περιλήψεις



Στην εικόνα 2 οι λέξεις ταξινομούνται με βάση τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης σε περιλήψεις [Elder, J, Fast, A., T., Hill, T., Nisbet, R. and Delen, D. (2012)]. Για παράδειγμα η λέξη life (ζωή) εμφανίζεται 55 φορές σε 36 περιλήψεις, η λέξη story (ιστορία) 40 φορές σε 33 περιλήψεις, όπως και προηγουμένως, αλλά τώρα τρίτη είναι η λέξη one (ένας) με 32 εμφανίσεις σε 27 περιλήψεις κ.λπ.

### Εξαγωγή των κύριων εννοιών

Σκοπός της εξόρυξης κειμένου είναι να μειώσει τη διάσταση του προβλήματος εντοπίζοντας εκφράσεις και έννοιες διαφορετικές (αλλά ίδιας σημασίας) πολύ λιγότερες από εκείνες που υπάρχουν στα έγγραφα, όπως για παράδειγμα “Knowledge discovery” αντί του “Data mining”. Αυτό επιτυγχάνεται με τη «Λανθάνουσα Σημασιολογική Δεικτοποίηση» (Latent Semantic Indexing – LSI) και υλοποιείται με την «Ανάλυση Ιδιάζουσας Τιμής» (Singular Value Decomposition – SVD). Αυτή δίνει τη δυνατότητα σε μια έκφραση να αναπαρασταθεί σαν ένα διάνυσμα στο χώρο των Ιδιαζουσών Τιμών - Κύριων Συνιστωσών. Αν  $A$  είναι ο  $n \times m$  πίνακας Εγγράφων – Όρων, τότε η μέθοδος LSI αναπαριστά τον  $A$  σε γινόμενο 3 πινάκων

$$A = U \Sigma V^T,$$

όπου  $U = n \times m$  πίνακας ομοιότητας Εγγράφων – Εννοιών (Document to Concept similarity matrix),  $\Sigma = r \times r$  διαγώνιος πίνακας των «Ιδιαζουσών Τιμών» (Singular Values) δηλαδή

$$\Sigma = \begin{bmatrix} \sigma_1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & \sigma_2 & 0 & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & 0 & \sigma_r \end{bmatrix}.$$

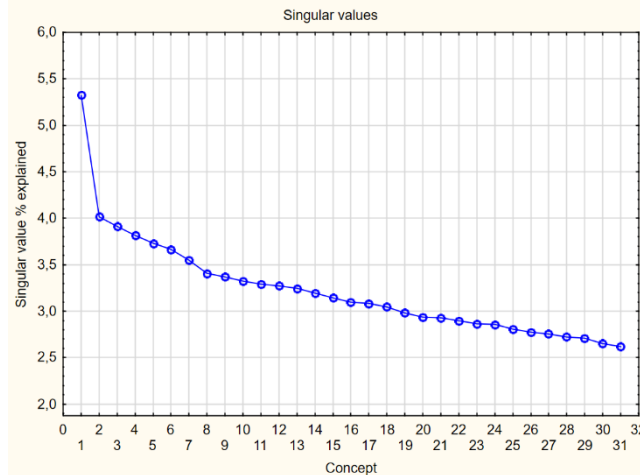
$V = m \times r$  πίνακας ομοιότητας Όρων – Εννοιών (Term to Concept similarity matrix) (Faloutsos, 2001) και  $V^T$  είναι ο ανάστροφος πίνακας του  $V$ . Αναλυτικά,

$$\text{περιλ} \begin{bmatrix} \text{όροι} \\ \mathbf{M} \\ (n \times m) \end{bmatrix} = \text{περιλ} \begin{bmatrix} \text{όροι} \\ \mathbf{U} \\ (n \times r) \end{bmatrix} \text{έννοιες} \begin{bmatrix} \text{έννοιες} \\ \mathbf{\Sigma} \\ (r \times r) \end{bmatrix} \text{έννοιες} \begin{bmatrix} \text{όροι} \\ \mathbf{V}^T \\ (r \times m) \end{bmatrix}$$

Μια πρώτη ερμηνεία των ιδιζουσών τιμών  $\sigma_1, \sigma_2, \dots, \sigma_r$  είναι ότι εκφράζουν τη σημαντικότητα των εννοιών (concepts). Έτσι για παράδειγμα οι όροι database, SQL, και indexing μπορούν να αντιστοιχιστούν στην ιδιάζουσα τιμή – έννοια «database». Μια δεύτερη ερμηνεία των ιδιζουσών τιμών, είναι ότι το άθροισμά τους εκφράζει τη διακύμανση που υπάρχει στα δεδομένα, έτσι ώστε, επιλέγονται εκείνες οι ιδιάζουσες τιμές που αθροιστικά εκφράζουν το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης.

Από την ανάλυση της ιδιάζουσας τιμής το διάγραμμα Scree plot (Διάγραμμα 1) που προκύπτει, δείχνει ότι υπάρχουν 30 ευθύγραμμα τμήματα που αντιστοιχούν σε 30 διαφορετικές ιδιάζουσες τιμές (singular values) – έννοιες (concepts). Από αυτές τα 7 πρώτα ευθύγραμμα τμήματα είναι κατακόρυφα και από το 8<sup>ο</sup> και μετά αρχίζουν να γίνονται οριζόντια, έτσι ώστε οι 8 πρώτες έννοιες από τις 30 που αντιστοιχούν στις 8 πρώτες ιδιάζουσες τιμές, περιγράφουν το μεγαλύτερο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Συνεπώς η πρώτη ιδιάζουσα τιμή ερμηνεύει το 7,2% της συνολικής διακύμανσης των 1000 λέξεων που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση. Επίσης η δεύτερη ιδιάζουσα τιμή ερμηνεύει περίπου το 4,7% της συνολικής διακύμανσης, έτσι ώστε οι 2 πρώτες ιδιάζουσες τιμές ερμηνεύουν περίπου το 11,9% της συνολικής διακύμανσης. Η τρίτη ιδιάζουσα τιμή ερμηνεύει το 4,3% της συνολικής διακύμανσης, η τέταρτη ιδιάζουσα τιμή ερμηνεύει το 4,2%, η πέμπτη το 4,1%, η έκτη το 3,9%, η έβδομη το 3,8% και η όγδοη το 3,6%. Όλες μαζί συνολικά ερμηνεύουν το 35,8% της συνολικής διακύμανσης. Στην περίπτωση μας υιοθετούμε τις 8 μεγαλύτερες συνιστώσες για παραπέρα ανάλυση.





**Διάγραμμα 1:** Ανάλυση της ιδιάζουσας τιμής

**Πίνακας 1:** Οι 8 ιδιάζουσες τιμές - έννοιες

Singular values (ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΝΙΑ)	
	Value
<b>Concept 1</b>	<b>47,10600</b>
Concept 2	35,48877
Concept 3	34,57110
Concept 4	33,69860
Concept 5	32,95253
Concept 6	32,40286
Concept 7	31,37725
Concept 8	30,12208

**Πίνακας 2:** Σημαντικότητες όρων - λέξεων καταχωρημένες με φθίνουσα σειρά σημαντικότητας

SVD word importance (ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΝΙΑ)	
	Importance
<b>eleni</b>	<b>100,0000</b>
frosso	91,2345
petros	90,8644
achilles	85,4764
train	85,4764
loxandra	83,9241
vizyenos	77,7696
dimitra's	70,1410
extravagant	70,1410
german	68,8333
hands	68,4355
empire	66,9043
ottoman	66,9043
moskov	62,1942
selim	62,1942
war	62,0002
fiancee	60,6480
horror	60,6480
ride	60,6480

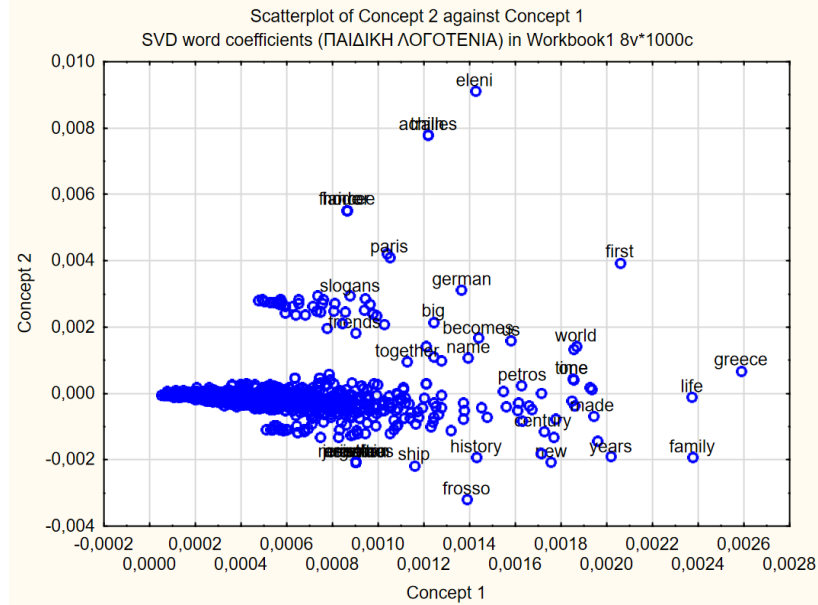
Παρατηρούμε ότι η πιο σημαντική λέξη κλειδί είναι η Eleni και ακολουθείται από τις Petros, Frosso, Achilles, train κ.λπ.

**Πίνακας 3: Συντελεστές κάθε λέξης ανά ιδιάζουσα τιμή – έννοια**

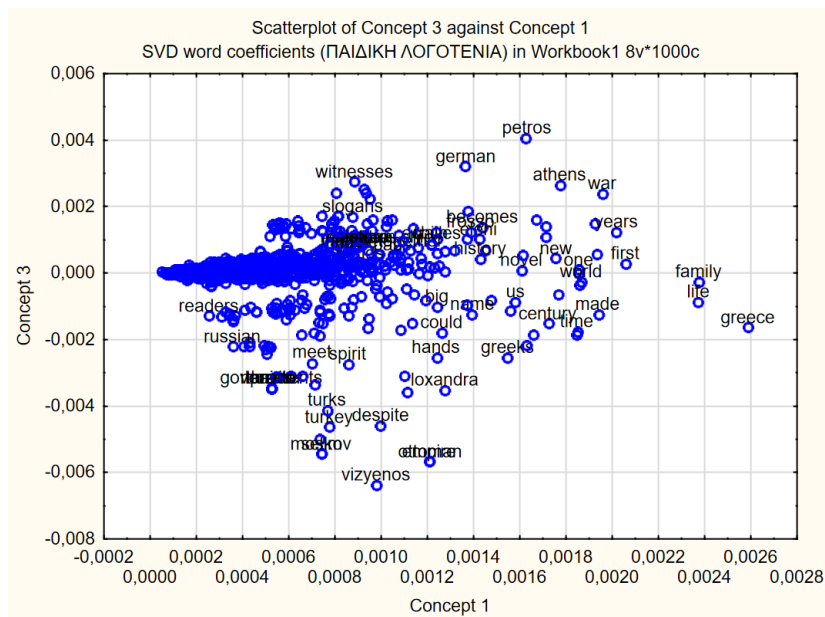
SVD word coefficients (ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΝΙΑ)								
	Concept 1	Concept 2	Concept 3	Concept 4	Concept 5	Concept 6	Concept 7	Concept 8
able	0,000770	-0,000190	-0,000585	-0,000646	0,000074	-0,001314	-0,001315	-0,001215
abroad	0,000106	-0,000051	-0,000015	-0,000054	0,000138	0,000065	0,000149	0,000020
accept	0,000591	-0,000469	0,000345	0,000034	-0,001817	-0,001218	0,002566	-0,001033
account	0,000767	-0,000373	0,000328	-0,000178	-0,001672	-0,002201	0,002531	0,000675
achieved	0,000131	0,000001	-0,000070	-0,000018	0,000148	-0,000056	0,000043	0,000208
achilles	0,001208	0,007797	0,001089	0,002862	-0,000144	-0,000277	0,000117	-0,000411
acropolis	0,000560	-0,000290	-0,000105	0,000159	0,000801	0,000718	-0,000134	-0,001546
across	0,000605	-0,000193	-0,000042	0,000368	0,000292	0,000228	0,000219	-0,000280
act	0,000389	-0,000194	0,000374	0,000157	0,000044	0,000204	0,000101	-0,000352
actress	0,000523	0,000106	0,000385	-0,000008	0,000962	-0,000043	0,000536	0,001107
acts	0,000567	0,000170	0,001226	-0,001695	-0,001595	0,001475	-0,001089	0,000037
actually	0,000255	-0,000178	0,000047	0,000003	0,000070	0,000137	-0,000184	-0,000591
adorable	0,000146	-0,000075	0,000047	0,000020	0,000364	0,000036	0,000040	-0,000113
adults	0,000112	-0,000019	0,000015	-0,000023	0,000226	0,000124	0,000153	-0,000134
adventure	0,000509	-0,000142	0,000262	-0,000509	0,000165	-0,000105	0,000138	0,001537
adventures	0,000846	-0,000370	-0,000134	0,000122	0,001202	-0,000076	-0,000545	-0,002221
adventurous	0,000447	-0,000059	-0,000031	-0,000273	0,000336	-0,001008	0,000166	0,001674
aegean	0,000385	-0,000227	0,000078	-0,000092	0,000585	0,000145	0,000351	-0,000116
ago	0,000713	-0,000662	0,000402	0,000026	0,001320	0,000757	0,001059	-0,000817
albert	0,000367	0,000225	-0,000012	-0,000205	0,000708	0,000303	0,000136	0,000424
alexandria	0,000233	-0,000027	0,000068	-0,000176	-0,000153	-0,000439	-0,000217	-0,000141
alexandros	0,000317	-0,000150	0,000035	-0,000097	0,000577	0,000426	0,000057	-0,000038

### Διαγράμματα Διασποράς

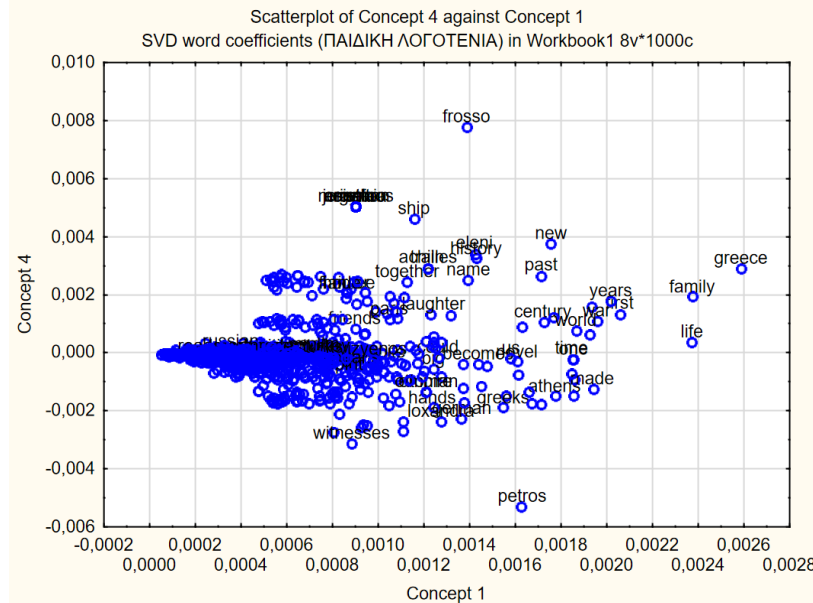
Τα διαγράμματα διασποράς παρέχουν τη δυνατότητα διερεύνησης της σημασίας των εννοιών (concepts) οι οποίες απεικονίζουν τις λέξεις κλειδιά έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο σημασιολογικός χώρος των συσχετισμένων λέξεων κλειδιών. Για παράδειγμα, λέξεις που εμφανίζονται η μια κοντά στην άλλη, είναι συσχετισμένες μεταξύ τους. Έτσι μπορούμε να έχουμε μια ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο οι περιλήψεις συσχετίζονται μεταξύ τους. Μπορούμε να δημιουργήσουμε διαγράμματα διασποράς για όλα τα δυνατά ζεύγη των συνιστωσών εννοιών (concepts) που προέκυψαν από την ανάλυση της ιδιάζουσας τιμής SVD. Οι λέξεις που εμφανίζονται η μια κοντά στην άλλη, είναι συσχετισμένες μεταξύ τους., έτσι ώστε μπορούμε να έχουμε μια ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο οι περιλήψεις συσχετίζονται μεταξύ τους. Δίνονται παρακάτω τα διαγράμματα διασποράς της συνιστώσας 1 με τις 2, 3 και 4 (Διαγράμματα 2-4).



**Διάγραμμα 2:** Διασπορά της συνιστώσας 1 με τη συνιστώσα 2



**Διάγραμμα 3:** Διασπορά της συνιστώσας 1 με τη συνιστώσα 3



**Διάγραμμα 4:** Διασπορά της συνιστώσας 1 με τη συνιστώσα 4

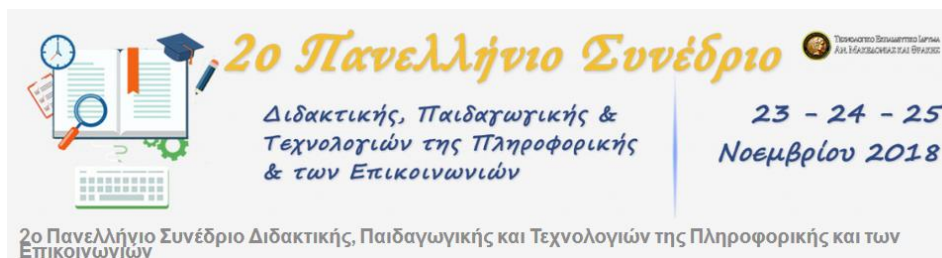
Προκύπτουν δύο ενδιαφέρουσες ομαδοποιήσεις (Διάγραμμα 2). Για παράδειγμα η μια ομαδοποίηση είναι οι λέξεις eleni, leader, pari, german, dead, follow και friendship. Η άλλη ομαδοποίηση είναι οι λέξεις way, name, petro, like, Greek, Greece, historic, new, year και familiar. Η ομαδοποίηση αυτή ενδεχομένως καταδεικνύει το λογοτεχνικό κείμενο από το οποίο αντίστοιχες λέξεις προέρχονται.

### Κατασκευή Μοντέλου Πρόβλεψης

Στο αρχείο δεδομένων υπάρχουν 6 ενδιαφέρουσες μεταβλητές:

- (α) 1-WRITER που περιέχει τον συγγραφέα του λογοτεχνικού κειμένου
- (β) 2-YEAR που περιέχει το έτος έκδοσης του λογοτεχνικού κειμένου
- (γ) 3-TITLE που περιέχει τον τίτλο του λογοτεχνικού κειμένου
- (δ) 4-PUBLISHER που περιέχει τον εκδότη του λογοτεχνικού κειμένου
- (ε) 5-LITERATURE που περιέχει το είδος του λογοτεχνικού κειμένου
- (δ) 6-FORM που περιέχει τη μορφή της έκδοσης

Οι αριθμοί που προηγούνται του ονόματος κάθε μεταβλητής είναι η κωδικοποίηση της αντίστοιχης μεταβλητής στο λογισμικό. Στη συνέχεια θα κατασκευαστεί ένα μοντέλο πρόβλεψης της (εξαρτημένης) μεταβλητής WRITER από

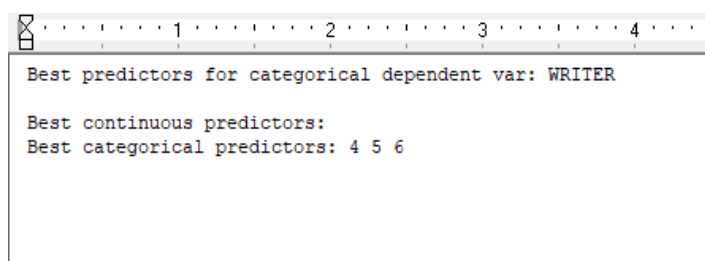


τις (ανεξάρτητες) μεταβλητές TITLE, PUBLISHER και FORM. Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι η WRITER είναι η πιο ισχυρά συσχετισμένη με τη PUBLISHER και ακολουθούν οι LITERATURE και FORM.

**Πίνακας 4:** Γραφική αναπαράσταση της συσχέτισης των ερμηνευτριών μεταβλητών με την WRITER.

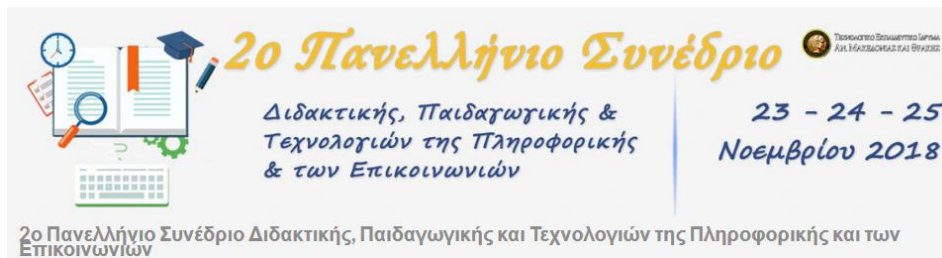
Best predictors for categorical dependent var: WRITER		
	Chi-square	p-value
PUBLISHER	3813,158	0,000000
LITERATURE	352,673	0,005492
FORM	100,000	0,016214

Η διαδικασία κατασκευής του μοντέλου πρόβλεψης ανέδειξε (Εικόνα 3) τις καλύτερες ερμηνεύτριες μεταβλητές (συνεχείς και κατηγορικές) σχετικά με την WRITER, οι οποίες όπως προηγουμένως είναι οι 4-PUBLISHER, 5-LITERATURE και 6-FORM.



**Εικόνα 3:** Καλύτερες ερμηνεύτριες μεταβλητές της μεταβλητής WRITER

Επαναλαμβάνοντας τώρα τη διαδικασία, θεωρώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την 3-TITLE, η διαδικασία κατασκευής του μοντέλου πρόβλεψης ανέδειξε (Εικόνα 4) τις καλύτερες ερμηνεύτριες μεταβλητές (συνεχείς και κατηγορικές) να είναι οι 1-WRITER, 2-YEAR, 4-PUBLISHER, 5-LITERATURE και 6-FORM.



Best predictors for categorical dependent var: TITLE

Best continuous predictors: 2

Best categorical predictors: 1 4 5 6

**Εικόνα 4:** Καλύτερες ερμηνεύτριες μεταβλητές της μεταβλητής TITLE

### Συσταδοποίηση k-Means

Η συσταδοποίηση k-Means είναι μια μεθοδολογία που εντοπίζει παρόμοιες περιλήψεις με βάση τις βαθμολογίες των περιλήψεων αυτών. Ο αλγόριθμος k-Means ξεκινάει με την επιλογή k τυχαίων συστάδων και στη συνέχεια μετακινεί τις περιλήψεις μεταξύ των συστάδων με στόχο:

- (α) να ελαχιστοποιήσει τη μεταβλητότητα μέσα στις συστάδες και
- (β) να μεγιστοποιήσει τη μεταβλητότητα μεταξύ των συστάδων.

Η διαδικασία αυτή ισοδυναμεί με την «αντίστροφη διαδικασία ANOVA» υπό την έννοια ότι η ANOVA συγκρίνει την μεταβλητότητα μεταξύ των συστάδων, με την μεταβλητότητα μέσα στις συστάδες, προκειμένου να διαπιστώσει αν οι μέσες τιμές των συστάδων είναι ίσες ή διαφορετικές. Η συσταδοποίηση k-Means μετακινεί τις περιλήψεις μεταξύ των συστάδων με στόχο να πετύχει το πιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ANOVA. Το λογισμικό TIBCO Statistica Text Miner είναι εφοδιασμένο με μια προηγμένη διαδικασία υλοποίησης της μεθοδολογίας k-Means που χρησιμοποιεί για είσοδο ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές και τη μέθοδο v-fold cross validation με την οποία εντοπίζει το άριστο πλήθος των συστάδων.

Για την υλοποίηση της διαδικασίας συσταδοποίηση k-Means επιλέχθηκαν ως κατηγορικές μεταβλητές οι WRITER, YEAR, PUBLISHER, LITERATURE, FORM και ως συνεχείς μεταβλητές οι Concept 1 έως Concept 8 όπως καθορίστηκαν από την ανάλυση ιδιάζουσας τιμής SVD. Από το Διάγραμμα 4 προέκυψε ότι το άριστο πλήθος των συστάδων είναι 2 με κέντρα όπως διατυπώνονται στον Πίνακα 5.

**Πίνακας 5: Κέντρα των συστάδων**

Centroids for k-means clustering (Spreadsheet6)  
 Number of clusters: 2  
 Total number of training cases: 100

Cluster	WRITER	YEAR	PUBLISCHER	LITERATURE	FORM
1	Kazantzakis Nikos	2017	Kedros	novel	Book
2	Amanatidou Evridiki	2013	Saita	fairy tale	e-book

**Πίνακας 6: Απόσταση των κέντρων της λύσης 2-συστάδων**

Standardized distance bet  
 Number of clusters: 2

	Cluster 1	Cluster 2
Cluster 1	0,000000	2,247265
Cluster 2	2,247265	0,000000

**Πίνακας 7: Συχνότητες της λύσης 2-συστάδων για LITERATURE**

Frequency table for categorical variable: LITERATURE  
 Number of clusters: 2  
 Total number of training cases: 100

	Cluster 1	Cluster 2	Total
novel	41	0	41
fairy tale	2	21	23
story	27	1	28
sort story	7	0	7
narrative	1	0	1

**Πίνακας 8: Περιεχόμενα των δύο συστάδων**

Cluster members (Spreadsheet6)  
 Number of clusters: 2  
 Total number of training cases: 100

Case name	Case No.	Final classification	WRITER	YEAR	PUBLISCHER	LITERATURE	FORM
ID001	1	1	Agelopoulos Iota	2017	Aggelaki	novel	Book
ID002	2	1	Alexandrou Aris	2002	Kedros	novel	Book
ID008	8	1	Bakalis John	2010	Malliaris	story	Book
ID011	11	1	Chatzigiannidis Vangelis	2007	Marion Boyars	novel	Book
ID012	12	1	Chatzigiannidis Vangelis	2006	Marion Boyars	novel	Book
ID015	15	1	Dimitriou Sotiris	1997	Kedros	story	Book
ID016	16	1	Douka Maro	2003	Kedros	novel	Book
ID017	17	1	Douka Maro	2004	Kedros	novel	Book
ID018	18	1	Douka Mania	2010	Biri	fairy tale	Book
ID019	19	1	Douka Mania	2004	Fitrakis	sort story	Book
ID020	20	1	Doxiadis Apostolos	2001	Bloomsbury	novel	Book
ID021	21	1	Fakinoy Eygenia	2003	Kedros	story	Book
ID023	23	1	Hadjoudi-Tounta Elenh	2012	Agyra	sort story	Book
ID024	24	1	Ikonomou Christos	2016	Archipelago	story	Book
ID025	25	1	Iliadou Eftychia	2017	Suricata	story	Book
ID026	26	1	Ioannou Giorgos	1997	Kedros	story	Book
ID027	27	1	Jordanidou Maria	2017	Denise Harvey	novel	Book
ID028	28	1	Kalantzakou Sofia	2011	Patakis	story	Book
ID029	29	1	Kalimba Kadio	2013	Armos	novel	Book
ID030	30	1	Kalmparis Argyris	2006	Elytron	novel	Book
ID032	32	1	Kapelouzou Dimitra	2015	Dione	novel	Book
ID033	33	1	Karaiskou Chrisanthi	2017	Diaplati	story	Book



## 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

### Πίνακας 9: Περιεχόμενα των δύο συστάδων

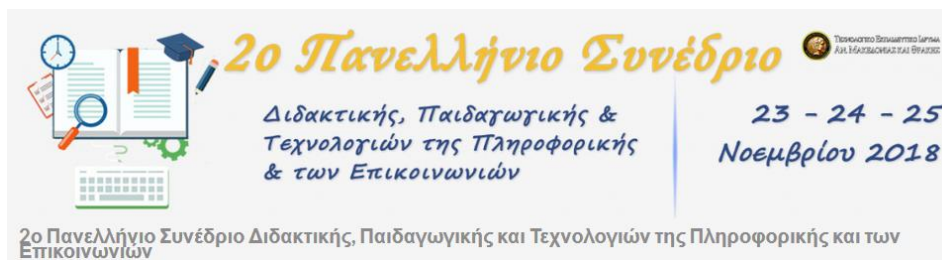
Cluster members (Spreadsheet6)								
Number of clusters: 2								
Total number of training cases: 100								
Case name	Case No.	Final classification	WRITER	YEAR	PUBLISCHER	LITERATURE	FORM	
ID100	100	1	Zei Alki	2002	Kedros	novel	Book	
ID003	3	2	Amanatidou Evridiki	2013	Saita	fairly tale	e-book	
ID004	4	2	Amanatidou Evridiki	2013	Saita	fairly tale	e-book	
ID005	5	2	Amanatidou Evridiki	2013	Saita	fairly tale	e-book	
ID006	6	2	Amanatidou Evridiki	2015	Saita	fairly tale	e-book	
ID007	7	2	Argiriadis Vassilis	2007	En Plo	fairly tale	Book	
ID009	9	2	Chatzi Maria	2014	Saita	fairly tale	e-book	
ID010	10	2	Amanatidou Evridiki	2007	Saita	fairly tale	e-book	
ID013	13	2	Dardali Anna	2011	Chatzilakos	fairly tale	Book	
ID014	14	2	Dermitzaki Eirini	2014	Saita	fairly tale	e-book	
ID022	22	2	Filou Despina	2013	Oselotos	fairly tale	Book	
ID031	31	2	Kanaria Christina	2013	Fylatos	fairly tale	Book	
ID041	41	2	Kavallieraki Marina	2014	Saita	fairly tale	e-book	
ID055	55	2	Laura Maria	2014	Oselotos	fairly tale	e-book	
ID056	56	2	Lianou Villy	2016	Fylatos	fairly tale	Book	
ID058	58	2	Loulopoulou Chryssoula	2013	Saita	fairly tale	e-book	
ID070	70	2	Papadiamantis Alexandros	2013	Aiora	story	Book	
ID071	71	2	Piliou Anna	2014	Saita	fairly tale	e-book	
ID072	72	2	Politou-Ververi Sophia	2014	Saita	fairly tale	e-book	
ID079	79	2	Svoronou Eleni	2015	Saita	fairly tale	e-book	
ID086	86	2	Trivizas Eygenios	1997	Egmont	fairly tale	Book	
ID092	92	2	Veldemiry Stefany	2013	Saita	fairly tale	e-book	
ID097	97	2	Zarambouka Sophia	2004	Sfiga	fairly tale	Book	

### Συμπεράσματα και περαιτέρω έρευνα

Η εξόρυξη γνώσης ολοένα και αυξάνεται τα τελευταία χρόνια λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων που είναι διαθέσιμα. Μια γενική τάση στην εξόρυξη γνώσης είναι η αυξανόμενη έμφαση στις λύσεις που βασίζονται σε απλές αναλυτικές. Η παρούσα εργασία μελετάει την ανακάλυψη γνώσης από λογοτεχνικά κείμενα Δημοτικού Σχολείου. Όλες οι πληροφορίες αντλήθηκαν από ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ σημαντική ήταν και η συνεισφορά πηγών μέσω διαδικτύου. Βασικός στόχος ήταν να δημιουργηθούν δύο μοντέλα πρόβλεψης για τις μεταβλητές Συγγραφέας (WRITER) και Τίτλος λογοτεχνικού κειμένου (TITLE), από τις ερμηνεύτριες μεταβλητές Έτος Έκδοσης (YEAR), Εκδότης (PUBLISHER), Λογοτεχνικό Είδος (LITERATURE), Μορφή Έκδοσης (FORM), Περίληψη (ABSTRACT). Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το TIBCO Statistica Text Miner, με το οποίο αναλύθηκαν 100 περιλήψεις λογοτεχνικών κειμένων, Ελλήνων συγγραφέων, στην αγγλική γλώσσα. Η επιλογή της αγγλικής γλώσσας έναντι της αντίστοιχης ελληνικής έγινε διότι το λογισμικό TIBCO Statistica Text Miner δεν περιλαμβάνει (προς το παρόν) διαδικασία επεξεργασίας κειμένων από την ελληνική γλώσσα.

Αρχικά η δεικτοποίηση των όρων-λέξεων εντόπισε σύνολα συσχετιζόμενων λέξεων στις περιλήψεις των λογοτεχνικών κειμένων της συλλογής. Δεικτοποιήθηκαν



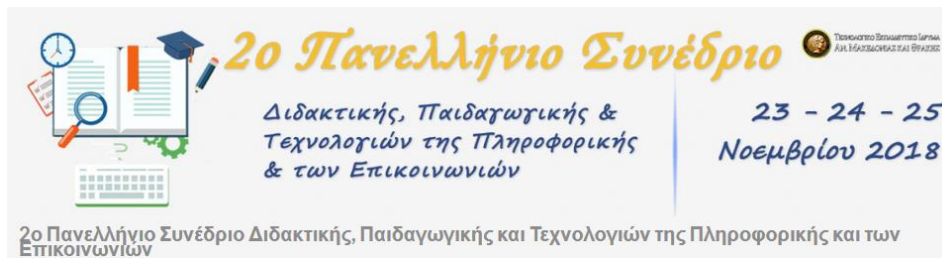


1000 όροι ταξινομημένοι με βάση τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισής τους και το πλήθος των εγγράφων στα οποία αυτοί περιέχονται. Για παράδειγμα, η λέξη LIFE (ζωή) εμφανίζεται 55 φορές σε 36 περιλήψεις, η λέξη STORY (ιστορία), 40 φορές σε 33 περιλήψεις, η λέξη WILL (επιθυμία), 33 φορές σε 22 περιλήψεις κ.λπ. Κατόπιν, η Ανάλυση Ιδιάζουσας Τιμής και το διάγραμμα Scree plot αποκάλυψε ότι υπάρχουν 8 πρώτες ιδιάζουσες τιμές (singular values) που περιγράφουν το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων, ερμηνεύοντας το 35,8% της συνολικής διακύμανσης. Δημιουργήθηκε έτσι ένα λογιστικό φύλλο με τους συντελεστές των λέξεων που αντιστοιχούν στις ιδιάζουσες τιμές – έννοιες. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η πιο σημαντική λέξη κλειδί είναι η Eleni και ακολουθείται από τις Petros, Frosso, Achilles, train κ.λπ.

Με τα διαγράμματα διασποράς διερευνήθηκε τη σημασία των εννοιών (concepts) οι οποίες απεικονίζουν τις λέξεις κλειδιά και τα έγγραφα (documents) και κατανοήθηκε ο σημασιολογικός χώρος των συσχετισμένων λέξεων κλειδιών. Λέξεις εμφανιζόμενες η μια κοντά στην άλλη, είναι συσχετισμένες μεταξύ τους. Έτσι διαπιστώθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι περιλήψεις συσχετίζονται μεταξύ τους. Μια ισχυρή ομαδοποίηση π.χ. ήταν αυτή των λέξεων Eleni, leader, Paris, German, dead, follow και friend ship, μια άλλη ομαδοποίηση είναι των λέξεων way, name, petro, like, Greek, Greece, historic, new, year και familiar. Ομαδοποιήσεις που ενδεχομένως καταδεικνύουν και το λογοτεχνικό κείμενο από το οποίο προέρχονται.

Για την κατασκευή των μοντέλων πρόβλεψης αρχικά μελετήθηκε η μεταβλητή Writer σε συνδυασμό με τις 1000 δεικτοποιημένες λέξεις, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες από αυτές την περιγράφουν ικανοποιητικά. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή Publisher είναι η πιο ισχυρά συσχετισμένη με τη μεταβλητή WRITER. Αυτή είναι μια από τις δομημένες μεταβλητές του αρχείου δεδομένων και ακολουθούν οι LITERATURE και FORM. Στη συνέχεια της κατασκευής μοντέλων πρόβλεψης, μελετήθηκε η μεταβλητή TITLE και πάλι σε συνδυασμό με τις 1000 δεικτοποιημένες λέξεις και διαπιστώθηκε ότι δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα για τις ερμηνεύτριες μεταβλητές.

Τέλος, επιχειρήθηκε συσταδοποίηση k-Means. Το TIBCO Statistica Text Miner είναι εφοδιασμένο με μια προηγμένη διαδικασία υλοποίησης της μεθοδολογίας k-

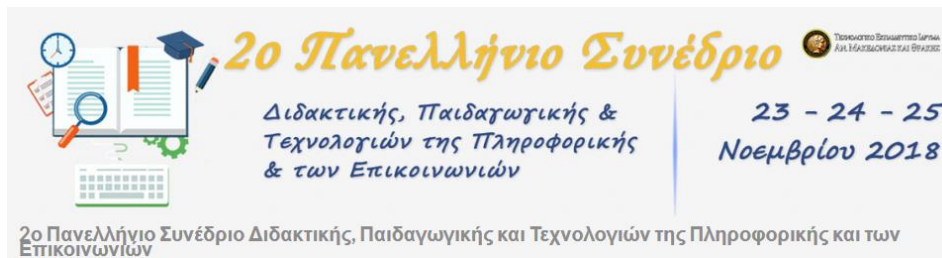


Means, που χρησιμοποιεί για είσοδο ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές και τη μέθοδο n-fold cross validation με την οποία εντοπίζει το άριστο πλήθος των συστάδων, επιλέγοντας για κατηγορικές μεταβλητές τις: WRITER, YEAR, TITLE, PUBLISHER, LITERATURE και FORM και συνεχίζει τις 8 Concept. Και στην περίπτωση αυτή η TITLE έχει την μικρότερη ικανότητα πρόβλεψης. Ο άριστος αριθμός των συστάδων, με βάση τις επιλεγμένες μεταβλητές, είναι 2 με την πρώτη να περιλαμβάνει 78 περιλήψεις λογοτεχνικών κειμένων και τη δεύτερη 22 περιλήψεις. Τα κέντρα των συστάδων είναι ο Kazantzakis Nikos και η Amanatidou Evridiki.

Ένα βασικό πρόβλημα στην παρούσα εργασία ήταν η ελληνική γλώσσα. Τα εργαλεία εξόρυξης κειμένου δεν μπορούν να την διαχειριστούν αφού δεν συμπεριλαμβάνουν έτοιμο λεξικό stopwords ελληνικών λέξεων. Η δημιουργία κατάλληλης διαδικασίας επεξεργασίας κειμένων στα ελληνικά, καθώς και ελληνικού λεξικού stopwords θα πρέπει να αποτελέσει άμεση προτεραιότητα των Ελλήνων επιστημόνων.

### **Βιβλιογραφία**

- Κύρκος, Γ. Ε. (2015). Επιχειρηματική ευφυΐα και εξόρυξη δεδομένων. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Νανόπουλος, Α. και Μανωλόπουλος, Ι. (2008). *Εισαγωγή στην εξόρυξη και στις αποθήκες δεδομένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Besancon, R. and Rajman, M. (1998). *Text Mining Knowledge extraction from unstructured textual data. 6th Conference of International Federation of Classification Societies (IFCS-98)*. Rome.
- Delen, D. and Crossland, M. (2008). *Seeding the Survey and Analysis of Research Literature with Text Mining: Expert Systems with Applications, Vol. 34(3)*, pp. 1707-1720.
- Faloutsos, C. (2012). Multimedia Databases and Data Mining, Lecture Note #18, online:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.186.9542&rep=rep1&type=pdf>



- Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G. and Smyth, P. (1996). *From Data Mining to Knowledge Discovery in Databases*. *Artificial Intelligence Magazine*. Cambridge: AAAI/MIT Press, pp.37-54.
- Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G., Smyth, P. and Uthurusamy, R. (1996). *Advances in Knowledge Discovery and Data Mining*. Cambridge: AAAI/MIT Press.
- Feldman, R. and Sanger, J. (2007). *The Text Mining Handbook: Advanced Approaches in Analyzing Unstructured Data*. Boston: ABS Ventures.
- Kostoff, R. N. and DeMarco R. A. (2001). *Extracting Information from the Literature by Text Mining*. Washington: ACS Publications. *Analytical Chemistry*73(13), pp 370 A–378 A.
- Karanikas, H. and Theodoulidis, B. (2002). *Knowledge Discovery in Text and Text Mining Software*: Centre for Research in Information Management.
- Maimon, O. and Rokach, L. (2005). *Data Mining and Knowledge Discovery Handbook*: Springer.
- Manning, C.D. Schütze, H. (1999). *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. Cambridge: MIT Press.
- Miner, G., Elder, J., Fast, A. T., Hill, T., Nisbet, R. and Delen, D. (2012). *Practical Text Mining and Statistical Analysis for Non-structured Text Data Applications*. Academic Press.
- Nisbet, R., Elder, J. and Miner, G. (2009). *Handbook of Statistical Analysis & Data Mining Applications*. Chicago, IL: Academic Press, p. 824.

## **Η εξ αποστάσεως / διαδικτυακή εκπαίδευση ως υποστηρικτικό εργαλείο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών**

*Δέσποινα Η. Σαμαρά, ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Δ/ΝΣΗ ΠΙ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΡΑΜΑΣ*

E-mail: [desam2002@gmail.com](mailto:desam2002@gmail.com)

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εισήγηση διερευνάται η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση ως υποστηρικτικό εργαλείο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Για τον σκοπό αυτό, αναφερόμαστε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του Διαδικτύου, καθώς και στην προοπτική της Δια Βίου Μάθησης. Ακολουθεί μια ιστορική ανασκόπηση της πορείας των Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και οριοθετείται η θέση των Ξένων Γλωσσών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Μέσα από το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, διεισδύουμε σε υφιστάμενες καινοτόμες δράσεις, εντός και εκτός Ελλάδας, οι οποίες συνδέονται με την καθημερινότητα του μαθήματος της ξένης γλώσσας και στηρίζονται εξ ολοκλήρου στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση. Από την διερεύνηση του θέματος διαπιστώνεται ότι η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην ελληνική σχολική τάξη γίνεται με σχετικά αργούς ρυθμούς, αν και ολοένα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, ανεξαρτήτως σχολικής βαθμίδας τις αξιοποιούν, δίχως ωστόσο να απορρίπτουν τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας.

**Λέξεις - κλειδιά:** ξένη γλώσσα, σχολείο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαδίκτυο, κατάρτιση

## **Distance learning and online education as a supporting tool in teaching foreign languages**

### **Abstract**

*In this announcement, we are researching distance learning and online education as a supporting tool in teaching foreign languages. To this end, we start with a reference to the distance learning in the age of the Internet, as well as to the perspective of the Lifelong Learning; we proceed to a historical review of the course of Foreign Languages in the Hellenic Educational System and finally we define their position in the social reality in the light of globalization in existing innovative actions, within and beyond Greece. These actions are linked to the daily routine of the foreign language course and are based entirely on distance learning and online education. The study of the subject reveals that the incorporation of Information and Communication Technologies in the Hellenic school class is relatively slow, although an increasing number of foreign language teachers, regardless of the school level, are using them without, however, rejecting conventional teaching methods.*

**Keywords:** foreign language, school, online education, internet, learning, training



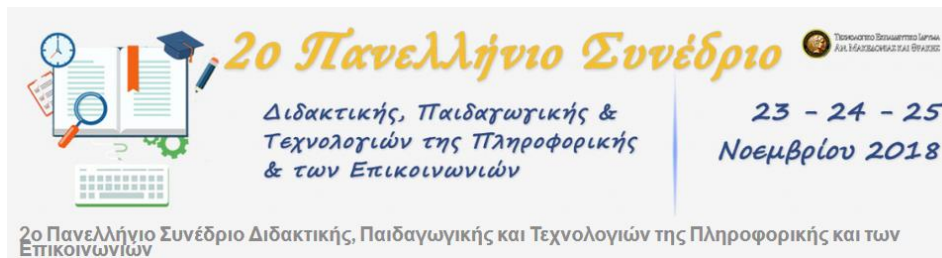
## Η εξ αποστάσεως / διαδικτυακή εκπαίδευση στην διδασκαλία των Ξένων

### Γλωσσών

Λίγο μετά την είσοδό μας στην τρίτη χιλιετία, ο κόσμος βρίσκεται αντιμέτωπος με μεγάλες αλλαγές που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις της «νέας οικονομίας», η οποία καθοδηγείται από την γνώση. Καμία πτυχή της ζωής των ανθρώπων δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις αλλαγές, οι οποίες οδηγούν αναπόφευκτα στον ριζικό μετασχηματισμό της οικονομίας. Προκύπτει επομένως η ανάγκη διαμόρφωσης αυτών των αλλαγών κατά τρόπο σύμφωνο με τις κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις κάθε επιμέρους κοινωνίας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μία εκπαιδευτική μέθοδο στην οποία οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε φυσική απόσταση, με αποτέλεσμα να αποτελεί ουσιαστικά μια μορφή εκπαίδευσης η οποία πρέπει να ενεργοποιεί τον σπουδαστή και να τον διδάσκει πώς να μαθαίνει και πώς να λειτουργεί αυτόνομα, σε μία δυναμική πορεία αυτομάθησης και πρόσκτησης της γνώσης.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η εκρηκτική ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών (στο εξής Ν.Τ.) έχει αυξήσει το ενδιαφέρον για την προσφορά μαθημάτων από απόσταση, ικανών να υπηρετήσουν τις ανάγκες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζεται ένας σημαντικός αριθμός αποδοτικών χρήσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο οποίος όμως καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πρωτοβουλιών που αφορούν στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Ωστόσο, οι Ν.Τ. δεν αποτελούν αυτοσκοπό για την εκπαίδευση, καθώς από μόνες τους δεν αποτελούν παιδαγωγικό μέσο, δεδομένου ότι χρειάζονται την κατάλληλη οργάνωση, σχεδιασμό και αξιοποίηση, προκειμένου να συμβάλουν θετικά και αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι ολοφάνερο άλλωστε πως οι Ν.Τ. έχουν επηρεάσει σε βάθος την ανθρώπινη επικοινωνία, μετατρέποντάς την σε πολυτροπική, λόγω της αυξανόμενης παρουσίας του οπτικού και ηχητικού στοιχείου μέσω της χρήσης πολυμέσων. Βέβαια, η διάσταση της πληροφορικής επανάστασης, δεν επιφέρει τον παραγκωνισμό του γλωσσικού στοιχείου. Τουναντίον, θα λέγαμε, είναι αυτή που αναδεικνύει την γλώσσα ως αποτελεσματικό εργαλείο σε κάθε επίπεδο επικοινωνίας.



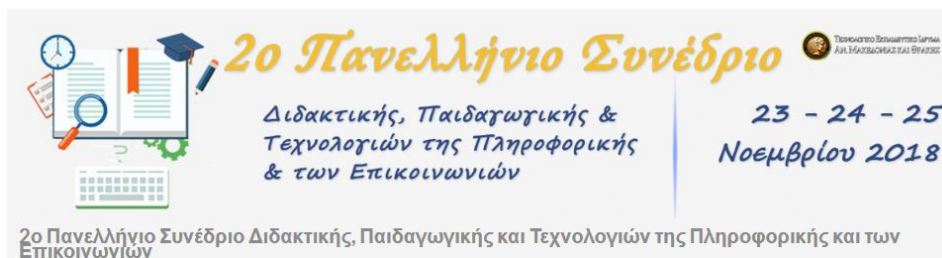
Αυτή η σύνθετη και ολοκληρωμένη διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει ανθρώπους, τεχνικές, ιδέες και οργάνωση και που ασχολείται με την ανάλυση των προβλημάτων τα οποία αφορούν στη μάθηση, προσδιορίζει τη μελέτη, την εφαρμογή, τη διαχείριση πληροφοριακών συστημάτων τα οποία βασίζονται στην υπολογιστική τεχνολογία, αποδίδεται με τον όρο Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (στο εξής Τ.Π.Ε.).

Η ραγδαία ανάπτυξη των Ν.Τ. έχει εξαλείψει τα σύνορα και τις αποστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό οι ξένες γλώσσες αποτελούν αναγκαία συνθήκη σύνδεσης του σύγχρονου ανθρώπου με τον υπόλοιπο κόσμο, προκειμένου αυτός να λειτουργήσει ως μέλος ενός «παγκόσμιου χωριού».

Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, προκύπτει άμεσα, από τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αποθηκεύουν, αναπαριστούν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν την πληροφορία. Η συνεισφορά τους, ωστόσο, στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει έμμεσα, από την παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στη γενικότερή του διάσταση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε μια φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του (Keegan, 1996) και υποχρεούται να χρησιμοποιήσει κάποιας μορφής τεχνολογία, μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων, προκειμένου και να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί του, αλλά και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό που του παρέχει (Schlosser and Simonson, 2002). Στη διεθνή βιβλιογραφία, συναντάμε ποικίλες προσεγγίσεις και ορισμούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που θέτει ο κάθε ερευνητής.

Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1999), η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτή που χαρακτηρίζει πρωτίστως τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και τα διαφοροποιεί από τα παραδοσιακά. Η μεθοδολογία αυτή παρέχει τη δυνατότητα στο φοιτητή να χρησιμοποιεί την κατοικία του ως κύριο χώρο μάθησης και να επιλέγει ο ίδιος το χρόνο μελέτης, καθώς και το ρυθμό στον οποίο μαθαίνει.



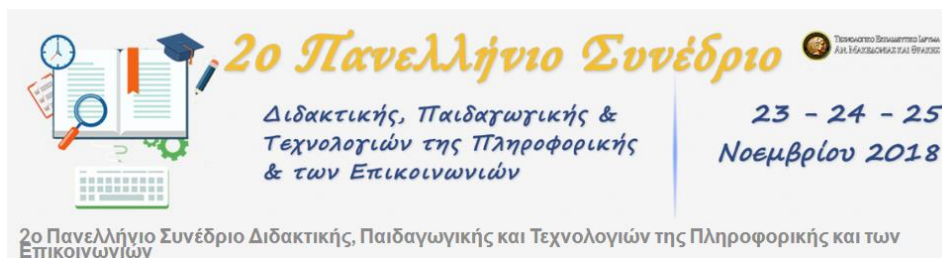
Ο όρος «ανοικτή μάθηση» χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει όλες εκείνες τις διαδικασίες που διασφαλίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης του κάθε πολίτη στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως της φυσικής του απόστασης από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, πέρα από τις όποιες κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις, καθώς επίσης και από την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία (Verduin & Clark, 1991).

Με άλλα λόγια, η «ανοικτή εκπαίδευση» αποτελεί στην ουσία μια φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων και η κοινωνία έχει χρέος να προσφέρει όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες σε αυτόν τον τομέα. Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» είναι μια εκπαιδευτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν τα ανοικτά εκπαιδευτικά ιδρύματα και αποτελεί βασικό εργαλείο για την πρακτική εφαρμογή της ανοικτής εκπαίδευσης. Πολλές φορές ωστόσο, οι δυο παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται λανθασμένα: θεωρούνται ταυτόσημοι, δεδομένης της έντονης πάντα συνύπαρξής τους. Διευκρινίζουμε όμως, πως ο πρώτος όρος χαρακτηρίζει μια «φιλοσοφία», ενώ ο δεύτερος οριοθετεί μια «μέθοδο» (Λιοναράκης, 2000, Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999).

Σύμφωνα με το ΥΠ.Π.Ε.Θ. η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική μέθοδος, υιοθετείται είτε ως βασική / αποκλειστική μέθοδος από φορείς παροχής εκπαίδευσης - όπως για παράδειγμα τα Ανοικτά Πανεπιστήμια- είτε στο πλαίσιο φορέων που παρέχουν εξ αποστάσεως προγράμματα, παράλληλα ή συμπληρωματικά με τα συμβατικά προγράμματα σπουδών τους. Επιπροσθέτως, υπάρχει μια σειρά από ιδρύματα, φορείς, δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς οι οποίοι χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την επιμόρφωση και κατάρτιση εργαζομένων. Σύμφωνα με τον Keegan (2001), οι φορείς παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να αποτυπωθούν ως εξής:

- τα Ανοικτά Πανεπιστήμια.
- τα Πανεπιστήμια, τα οποία παράλληλα με τις συμβατικές σπουδές παρέχουν και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- οι κρατικοί οργανισμοί εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- οι ιδιωτικοί φορείς που παρέχουν κυρίως προγράμματα κατάρτισης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,





Ωστόσο στις μέρες μας, η μεγάλη ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες που την ευνοούν, κάνουν ολοένα και περισσότερους φορείς, αλλά και ιδιώτες, να τη χρησιμοποιούν ως βασική ή συμπληρωματική μέθοδο εκπαίδευσης.

Κυρίαρχη θέση στη θεωρία του Rogers (1961) κατέχει το γεγονός ότι ο ενήλικος δεν χρειάζεται «δασκάλους», αλλά ένα περιβάλλον διευκολυντικό της μάθησης, που θα τον αναγνωρίζει και θα τον αποδέχεται ως πρόσωπο με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, ώστε να αναπτύξει τις μορφωτικές τάσεις που έχει ανάγκη.

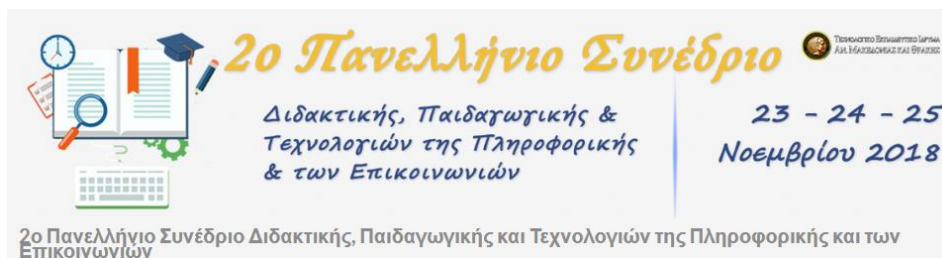
Ανακεφαλαιώνοντας, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία αλλά και εμπειρία ζωής, έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα, συμπεριφορές, αξίες και ενδιαφέροντα. Επίσης, έχουν συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες που συνδέονται συνήθως με την επαγγελματική τους ανέλιξη ή αλλαγή, μαθαίνουν με προσωπικό τρόπο και προτιμούν την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση).

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος ο οποίος επιλέγει να παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, βιώνει αναμφισβήτητα μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του που συνδυάζεται πολλές φορές με ένα αίσθημα ανεπάρκειας. Το νέο αυτό εκπαιδευτικό περιβάλλον του προκαλεί άγχος και νευρικότητα (Κιουλάνης, 2016).

Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές αλλαγές αφενός σηματοδότησαν τον προηγούμενο αιώνα και αφετέρου, μέσω της αλματώδους ανάπτυξης της τεχνολογίας, έχουν ορίσει ένα πλαίσιο όπου η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, είναι πλέον μια φυσική συνθήκη. Σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες του πλανήτη μας, οι ξένες γλώσσες αποτελούν τα πρωταρχικά μέσα για επικοινωνία, ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας και αλληλοκατανόηση (Τσιτλακίδου και Μανούσου, 2013).

### **Οι ξένες γλώσσες στην κοινωνία του σήμερα**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου για την ανάπτυξή της στην ανταγωνιστικότερη και την πλέον δυναμική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, αναγνωρίζει το θέμα της γνώσης γλωσσών ως έναν από τους πλέον

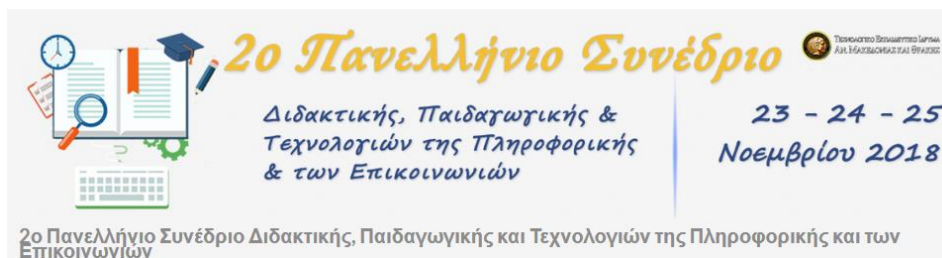


σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη αυτού του στόχου και αναθέτει στα Εκπαιδευτικά Συστήματα, το έργο της προώθησης και της εκμάθησης ξένων γλωσσών (Damaskou, 2015). Ο βασικός της στόχος είναι, όλοι οι πολίτες των κρατών-μελών της να γνωρίζουν, μετά το πέρας των βασικών τους σπουδών, τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες, εκτός της μητρικής τους γλώσσας. Δεδομένης αυτής της αρχής, προωθούνται πολιτικές που ενισχύουν την έναρξη της εκμάθησης γλωσσών από μικρή ηλικία: όσο νωρίτερα ξεκινήσει κανείς την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τόσο πιο εύκολα και ουσιαστικά την μαθαίνει.

Ανέκαθεν στη χώρα μας, η γνώση ξένων γλωσσών αποτελούσε και αποτελεί μορφωτικό στόχο στο επίπεδο της Δημόσιας Εκπαίδευσης ή στο επίπεδο της ατομικής πρωτοβουλίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ελλάδα παραμένει μεταξύ των χωρών - μελών της Ε.Ε. όπου καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοστά γλωσσομάθειας.

Στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα είναι προφανής η μέριμνα για την παροχή διδασκαλίας και την εξασφάλιση εκμάθησης τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) λαμβάνει μέτρα και υλοποιεί δράσεις, προκειμένου τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Προγράμματα Σπουδών για τα γνωστικά αντικείμενα των ξένων γλωσσών να εκσυγχρονίζονται, ακολουθώντας πιστά τις εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και να εναρμονίζονται με τα κοινά πρότυπα που ορίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, με στόχο τόσο τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όσο και την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας (Καγκά, 2001).

Είναι γεγονός πως η ξένη γλώσσα, ως κοινωνική αξία, προσλάμβανε πάντα το χαρακτήρα και το ρόλο που της όριζε το εκάστοτε ισχύον κοινωνικό σύστημα αξιών. Η Διδακτική, κατά συνέπεια, ως επιστήμη και ως πράξη, δεν μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί παρά σε σχέση με το περιβάλλον, μέσα στο οποίο θέτει τους στόχους της και αναπτύσσει τις δραστηριότητές της, σε ερευνητικό και σε πρακτικό επίπεδο (Τοκατλίδου, 2004). Στις μέρες μας, το περιβάλλον μέσα στο οποίο είχε «συνηθίσει» να ενεργεί ο Εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας, μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς. Καινούρια πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα διαφοροποιούν αφενός τις στάσεις και τις ανάγκες των πολιτών, αφετέρου επιβάλλουν τον



επαναπροσδιορισμό τόσο του ρόλου της Διδακτικής, όσο και των μεθόδων δράσης της. Επιπρόσθετα, δημιουργούν νέες ευκαιρίες, αλλά και νέες ανάγκες. Η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί σίγουρα προϋπόθεση και για την αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών και για την αποτροπή μιας ενδεχόμενης περιθωριοποίησης του ατόμου. Κατά συνέπεια, η Διδακτική των γλωσσών καλείται να «ανταποκριθεί» στα αιτήματα της «κοινωνίας της γνώσης» και της οικονομίας.

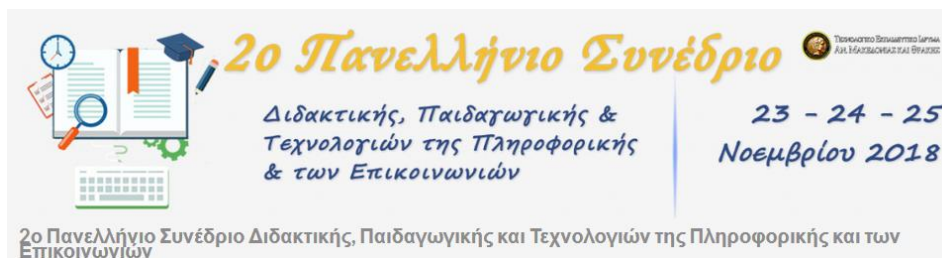
Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ωστόσο, γίνεται πιο εξωστρεφής τις τελευταίες δεκαετίες και επιχειρεί να γεφυρώσει τη σχολική πράξη με την κοινωνική πραγματικότητα και τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί, τόσο από τα αλληπάλλληλα κύματα μεταναστών, εργαζομένων και προσφύγων από την Ασία, την Αφρική, την πρώην Σοβιετική Ένωση, όσο και από την παγκοσμιοποίηση και την εξέλιξη της τεχνολογίας. Το Συμβούλιο της Ευρώπης επιχείρησε εγκαίρως να αντιμετωπίσει το προαναφερθέν γεγονός με το Πρόγραμμα 4 που εξέδωσε και το οποίο στόχευε, κυρίως, στη γλωσσική κατάρτιση των μεταναστών και από το οποίο προέκυψαν οι αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης (Καγκά, 2001).

Όπως έχει αναφερθεί, η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη των Ν.Τ., την ταχύτητα της επικοινωνίας και την παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας καθώς και από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Κατ' επέκταση, οι γλώσσες αποκτούν σήμερα πρωτεύουσα σημασία ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων, χωρών, φυλών και όχημα διακίνησης γνώσεων και ιδεών (Διάμεση, 2010).

«Οι γλώσσες ανοίγουν ορίζοντες», είναι το μήνυμα γνώσης και επικοινωνίας σε όλη την Ευρώπη, με αφορμή την ανακήρυξη της 26<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου κάθε έτους ως ημέρα των γλωσσών. Η γλωσσομάθεια αποτελεί ένα σημαντικό ποιοτικό εργαλείο για την καταπολέμηση της κοινωνικής και επικοινωνιακής περιθωριοποίησης και ένα μέσο διαρκούς πρόσβασης στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας (Καγκά, 2006).

### **Διαδικτυακή μάθηση και ξενόγλωσση εκπαίδευση**

Εδώ και δεκαετίες, η χρήση των τεχνολογιών και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ) στη διδασκαλία, αλλά και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτελεί γεγονός αδιαμφισβήτητο. Σε όλα τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και σχολεία,



Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιούνται ευρέως πληθώρα εφαρμογών, οι οποίες περιγράφονται με τον γενικό όρο CALL. Ωστόσο, σήμερα, όταν αναφερόμαστε στη χρήση τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, αναφερόμαστε όχι απλώς στην χρήση Η/Υ κατά τη διδασκαλία, αλλά στη χρήση των Τ.Π.Ε., ως υποστηρικτικό εργαλείο στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Θα πρέπει να δώσουμε εκ νέου έμφαση στο γεγονός ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών διαφέρει κατά πολύ από όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα που διδάσκονται, καθώς ο κύριος στόχος της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και η απόκτηση των απαραίτητων γλωσσικών και πολιτισμικών γνώσεων. Η ανάπτυξη όμως των γλωσσικών δεξιοτήτων που αναφέρουμε, πέρα από την εξάσκηση, απαιτεί και την επαφή με το περιβάλλον της ξένης γλώσσας. Επομένως, το βασικότερο κίνητρο για τη χρήση τεχνολογιών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος των ξένων γλωσσών, ήταν ανέκαθεν η έκθεση του μαθητή στη γλώσσα, όπως αυτή χρησιμοποιείται σε πραγματικές / αυθεντικές συνθήκες και από φυσικούς ομιλητές (Pérez, 2003).

Επίσης, με το να δίνουμε έμφαση στην «αυτονομία» του μαθητή, δεν σημαίνει πως δεν επιβλέπουμε, δεν ελέγχουμε, δεν καθοδηγούμε. Άλλωστε, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι όταν χρησιμοποιούνται τεχνολογίες, η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή αυξάνεται. Είναι γεγονός πως ο δάσκαλος ξένων γλωσσών, στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τους μαθητές του, γίνεται ο ίδιος χρήστης, αλλά και μοντέλο για τους μαθητές του. Παραμένει, ωστόσο, αναντικατάστατος, παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του διαφοροποιείται.

Σύμφωνα με τον Peters (1998), η αυτονομία στη μάθηση αποτελεί ένα ποιοτικό στοιχείο το οποίο επιδρά καταλυτικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία διαδικτυακή διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα με τον Lasnier (2000), ο χρόνος αναδιαρθρώνεται εμφανώς και η μάθηση αποκτά ευελιξία. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως οι μαθητές μπορούν και «κάνουν μάθημα», μέσω του κινητού τους τηλεφώνου, περιμένοντας στη στάση του λεωφορείου ή ταξιδεύοντας, δεδομένου ότι είναι διαρκώς «σε σύνδεση».

Η συνεχώς αυξανόμενη τάση για δημιουργία νέων εφαρμογών αποδεικνύει πως η εύστοχη χρήση των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία έχει σαφώς θετικές

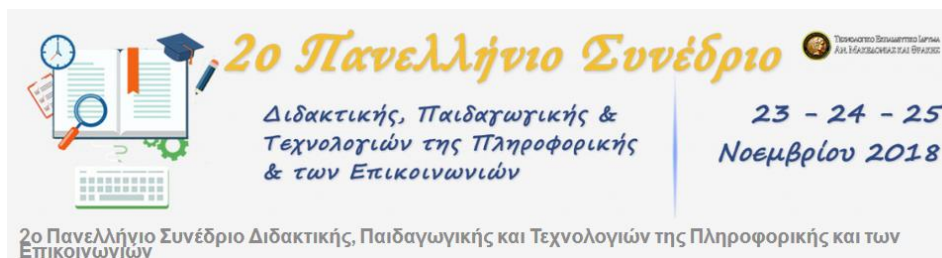


επιπτώσεις (Thurmond&Wambach, 2004). Είναι όμως λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες οι τεχνολογίες αξιοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις. Τις συναντάμε, κατά κόρον, σε σχολεία με ειδικά εξοπλισμένα γλωσσικά εργαστήρια - κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες, αλλά και στη Γαλλία και την Αγγλία - κάτι που σίγουρα δεν αποτελεί τον κανόνα ακόμη και στις πιο εύρωστες οικονομικά χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Σύμφωνα με τους Arnold, Cayley και Griffith (2002), η ένταξη των Τ.Π.Ε. στο χώρο της διδασκαλίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης ωθεί τον εκπαιδευτικό να:

- διατηρεί κριτικό πνεύμα όσον αφορά στα οφέλη, αλλά και τους περιορισμούς των Ν.Τ. ως υποστηρικτικά εργαλεία στη διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών, καθώς και στις κοινωνικές μεταβολές
- αξιολογεί το διδακτικό δυναμικό των εργαλείων της Πληροφορικής και των δικτύων, αναφορικά με την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του προγράμματος κατάρτισης
  - επιλέγει τρόπους «επικοινωνίας» μέσα από την ποικιλία των πολυμέσων
  - χρησιμοποιεί με συνετό και αποτελεσματικό τρόπο τις Ν.Τ. στην αναζήτηση, την αποδελτίωση και τη διάχυση της πληροφορίας
  - δίνει άμεση λύση σε προβλήματα
  - αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. στην προσωπική του επιμόρφωση, στην είσοδό του ως μέλος σε δίκτυα ανταλλαγής που σχετίζονται με το αντικείμενό του και την παιδαγωγική του κατάρτιση
  - βοηθάει τους μαθητές του – ανεξαρτήτου ηλικίας - να εξοικειωθούν με τις Ν.Τ., να τις χρησιμοποιούν στις ασκήσεις εκμάθησης της ξένης γλώσσας, να αξιολογούν με κριτική διάθεση τα δεδομένα που συλλέγουν διαδικτυακά.

Άλλωστε και ο Francois Mangenot σε δοκίμιό του όπου παρουσιάζει τα «νέα» επαγγέλματα που συνδέονται άρρηκτα με τις Τ.Π.Ε., δίνει έμφαση στο γεγονός πως κάθε εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών οφείλει να κατέχει τις παρακάτω βασικές δεξιότητες: «να ξέρει να εντοπίζει τις πηγές / πόρους που υπάρχουν στο Διαδίκτυο, να μπορεί να αξιολογεί σωστά μια πολυμεσική πηγή, λαμβάνοντας υπόψιν του τη



θεματική, γλωσσολογική, σημειολογική, εργονομική και παιδαγωγική της καταλληλότητα, την αξιοπιστία της και φυσικά τη θετική της απήχηση στους μαθητές του, να γνωρίζει πώς να την εντάξει στο γενικότερο πλαίσιο του project του ή του παιδαγωγικού σεναρίου που έχει δημιουργήσει και εν τέλει να μπορεί να αποτυπωθεί με ελκυστικό τρόπο σε μία κόλλα χαρτί» (Mangenot, 2007).

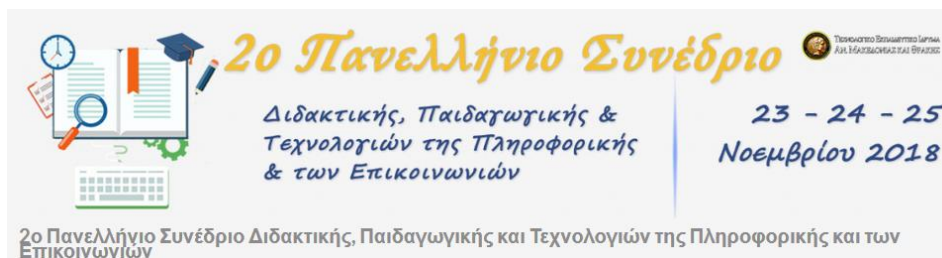
Είναι γεγονός πως την τελευταία δεκαπενταετία έχουμε αξιόλογη ανάπτυξη στη διδασκαλία των γλωσσών μέσω της Ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (White, 2003).

Με τον όρο «Distributed Language Learning» περιγράφεται η διδακτική μέθοδος *blended learning* (συνδυαστική / μικτή / υβριδική μάθηση). Πρόκειται για συνδυασμό δύο βασικών μεθόδων διδασκαλίας: της διδασκαλίας «πρόσωπο με πρόσωπο» (παραδοσιακή διδασκαλία σε συμβατική τάξη) και της διδασκαλίας μέσω του διαδικτύου (on line learning: synchronous or asynchronous learning).

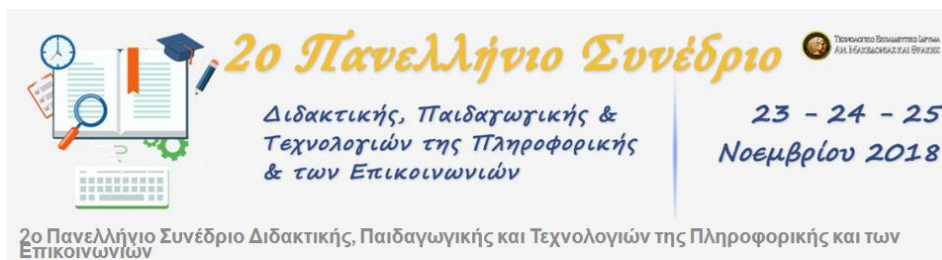
Τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα και με τα Αναλυτικά Προγράμματα του ΥΠ.Π.Ε.Θ, παρουσιάζουν πιο ελκυστική και προσιτή την ξένη γλώσσα, εκμηδενίζουν τις αποστάσεις, κάνουν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί και να λειτουργήσει αυθόρμητα ως «πολίτης του κόσμου», αναπόσπαστο κομμάτι των πολυπολιτισμικών κοινωνιών μας (Καγκά, 2001). Παράλληλα, αποδεικνύουν περίτρανα πως η διαδικτυακή διδασκαλία των ξένων γλωσσών μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά τόσο στο μαθητικό περιβάλλον, όσο και στο «χώρο» της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αναμφίβολα, η συνεχής ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων αναδεικνύουν, σήμερα, την αναγκαιότητα της Διά Βίου μάθησης για την αρμονική και παραγωγική ένταξη κάθε πολίτη στα νέα κοινωνικά και εργασιακά δεδομένα.

### **Βιβλιογραφία**

- Arnold, T., Cayley, S. & Griffith, M. (2002). *Videoconferencing in the Classroom: Communications Technology across the Curriculum*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- Damaskou, M. (2005). *L'apport de l'ordinateur au développement de la compétence de compréhension et de production*. Patras: Université Ouverte Hellénique.



- Damaskou, M. (2005). *Les TIC: outils pour optimiser l'acte didactique*. Patras: Université Ouverte Hellénique.
- Διάμεση, Κ. (2010). Un regard critique sur les enjeux didactiques des instructions officielles pour l'enseignement du FLE à l' école primaire et au collège grecs. Στο Actes du 7ème Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Αθήνα.
- Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5, 37-48.
- Καγκά, Ε. (2006). Διευρύνοντας τους ορίζοντες μέσα από τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Οι Ξένες Γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: δεδομένα και προοπτικές*.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.
- Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, στο: *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Κιουλάνης, Σ. (2016). *Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): Ένα στοχαστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων*. Μεταδιδακτορική έρευνα. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
- Lasnier, F. (2000). *Reussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Λιοναράκης, Α. και Λυκουργιώτης, Α. (1999). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση, στο: Βεργίδης, Δ., κ.ά., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Α΄, Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2000). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις, στο: *Παράλληλα Κείμενα, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment?, dans Gerbault, J. (dir.) *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes*. Paris, L'Harmattan.



- Pérez, M. (2003). Réseaux numériques et technologies d'information et de communication: nouvelles perspectives et enjeux pour l'enseignement des langues vivantes. Available on line at:  
[http://www.adepta.fr/doc\\_pdf/reseaux\\_num\\_perez.pdf](http://www.adepta.fr/doc_pdf/reseaux_num_perez.pdf) , visited on 8/12/2017
- Peters, O. (1998). Learning and teaching in distance education - Analyses and interpretations from an international perspective. London: Kogan.
- Rogers, C. (1961). On becoming a Person, Boston: Houghton Mifflin.
- Schlosser, L.A. and Simonson, M. (2002). Distance Education: Definition and Glossary of Terms, AECT.
- Thurmond, V. A., & Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 9 – 33.
- Τοκατλίδου, Β. (2004). Ευρωπαϊκή πολυγλωσσία και ο καθηγητής των ξένων γλωσσών. Στο *Challenges in Teacher Education* pp. 27-37. Αθήνα: University Studio Press.
- Τσιτλακίδου, Ε., & Μανούσου Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία, *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 9, Number 1.
- Verduin, R. και Clark, A. (1991). Distance Education: The foundation of effectiveness practice. San Francisco: Jossey-Bass.



## Τεχνικές και μέθοδοι συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων

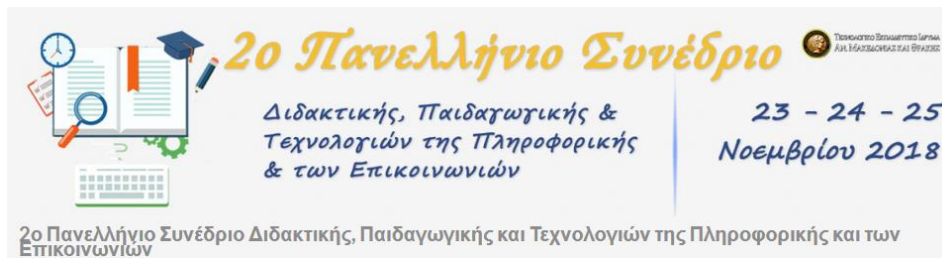
*Αικατερίνη Παραλή, ΥΠ.Π.Ε.Θ. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας*

E-mail: [ek.parali@gmail.com](mailto:ek.parali@gmail.com)

### Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση καταγράφονται οι τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαδικτυακή εκπαίδευση, ενώ διερευνάται εάν οι τεχνικές αυτές συντελούν στην αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό διερευνάται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως και διαδικτυακής μάθησης, καταδεικνύονται οι τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης και οι δυνατότητες εφαρμογής τους στη διαδικτυακή μάθηση. Παράλληλα, προσεγγίζεται η διαδικτυακή εφαρμογή των τεχνικών συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης μέσα από τις σύγχρονες τάσεις και προοπτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αφορούν στη μετασηματιζούσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Από την επισκόπηση των ως άνω δεδομένων, συνάγεται ότι, η δημιουργία περιβαλλόντων διαδικτυακής μάθησης, με τη χρήση τεχνικών συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης, μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο αλλαγής στάσεων.

**Λέξεις -κλειδιά:** Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση, δημιουργική μάθηση, τεχνικές μάθησης, διαδικτυακή εκπαίδευση.



## **Techniques and methods of collaborative and creative learning in online adult education**

### **Abstract**

*This announcement describes cooperative and creative learning techniques that can be applied to online education and investigates whether these techniques contribute to the effectiveness of online education. To this end, the methodological framework of distance online learning is explored, cooperative and creative learning techniques and the possibilities of their application in online education are demonstrated. At the same time, the online application of collaborative and creative learning techniques is approached, through the modern trends and perspectives of adult education in transformative learning by means of aesthetic experience. The review of the above data suggests that the creation of online learning environments using collaborative and creative learning techniques can make a decisive contribution to the achievement of learning goals, both at the level of knowledge and emotion, but also at the level of changing attitudes, as well.*

**Keywords:** Distance Learning, Collaborative Learning, Creative Learning, Learning Techniques, Online Education.



## Εισαγωγή

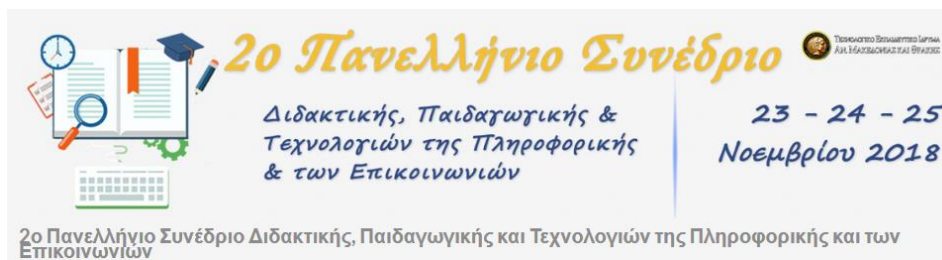
Οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και ανακατατάξεις, η τεχνολογική και επιστημονική έκρηξη και οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, έκαναν επιτακτική την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και για δια βίου μάθηση και εκπαίδευση. Η αδυναμία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης.

Η επανάσταση που έχει συντελεστεί τόσο στις μεθόδους όσο και στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, φαίνεται να παραμερίζει σε μεγάλο βαθμό διάφορα εμπόδια που λειτουργούσαν επιβαρυντικά στην εκπαιδευτική ή επιμορφωτική διαδικασία, περιορίζοντας τις μεταβλητές του τόπου και του χρόνου και κατά συνέπεια του κόστους που απέρρευε από αυτές και λειτουργούσε πάντα ως σημαντικός περιοριστικός παράγοντας. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και ειδικότερα αυτής των δικτύων άλλαξε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και κατ' επέκταση τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης.

Η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας δημιουργεί νέες συνθήκες υπό τις οποίες ασκεί το έργο του και ο εκπαιδευτικός. Με βάση αυτά τα δεδομένα γίνεται επιτακτική η ανάγκη για ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικοστοχαστικής διεργασίας, αξιολόγησης πρότερων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών καθώς επαναπροσδιορίζεται ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού με την αξιοποίηση και χρήση νέων μορφών τεχνικών μεθόδων στη διδακτική του πράξη.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονται άμεσα με τα αποτελέσματα μάθησης και παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή. Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην όλη μαθησιακή διαδικασία είναι βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης (Courau, 2000).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών τεχνικών, εκεί που έχουν εστιάσει τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία, είναι οι ενεργητικές και δημιουργικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με τις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων. Η εφαρμογή αυτών των τεχνικών δίνει την δυνατότητα



στους εκπαιδευομένους να επεξεργάζονται λύσεις, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και να μαθαίνουν εμπειρικά (Κόκκος, 2005).

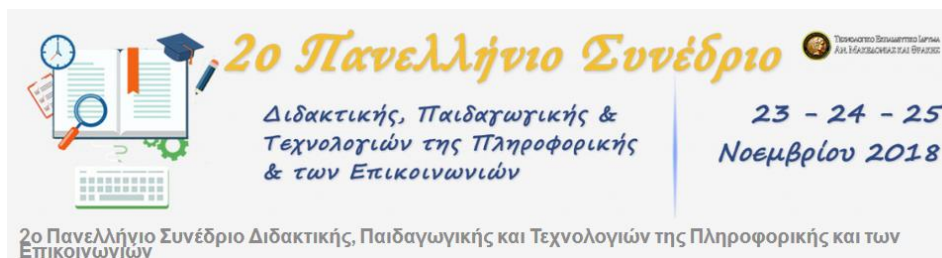
Η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι το σημαντικότερο πεδίο ανάπτυξης και εφαρμογής των δεξιοτήτων, σχετικά με τις τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης, ανάπτυξης κριτικής σκέψης, ενώ για την εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, λειτουργεί ως φορέας αλλαγής, ενδυναμώνει την παρώθηση των εκπαιδευομένων στη χρήση νέων παιδαγωγικών εργαλείων στη διδακτική πρακτική τους και προάγει τη στοχαστική δράση των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005).

### **Μέθοδοι και τεχνικές μάθησης**

Σύμφωνα με τους Noyé και Riveteau (1999), η μέθοδος περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών που καθορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση και τις γενικές προδιαγραφές της εκπαίδευσης. Αναλυτικά, η μέθοδος είναι μια έννοια ευρύτερη της τεχνικής, μια αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών που προσανατολίζουν στον τρόπο εκπαίδευσης και αντίληψης της μάθησης. Στην πράξη, μια μέθοδος αποτελείται από τη σύνθεση διαφορετικών τεχνικών, τις οποίες πρέπει να θέσουμε σε αρμονία με τον επιδιωκόμενο σκοπό (Ιωάννου και Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ο Rogers (1999), διακρίνει τις εκπαιδευτικές μεθόδους σε τέσσερις κατηγορίες:

- μέθοδοι παρουσίασης (δραστηριότητες του εκπαιδευτή, όπως η εισήγηση, η επίδειξη, η χρήση του πίνακα, του κειμένου και των οπτικοακουστικών μέσων),
- συμμετοχικές μέθοδοι (αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων ή μεταξύ των εκπαιδευόμενων, όπως ερωτήσεις, συζήτηση, ομάδες ανταλλαγής απόψεων),
- ευρετικές μέθοδοι (εκείνες με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους ή σε ομάδες εκπονούν τις εργασίες, εξερευνούν και ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση μέσω της άσκησης, των πειραμάτων, της μελέτης, της σύνταξης κειμένων),



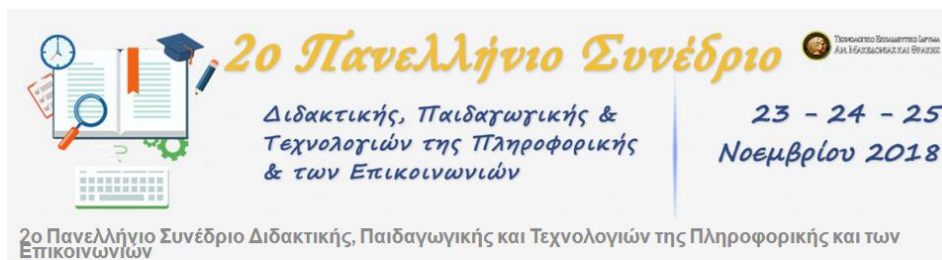
- μέθοδοι για την αξιολόγηση της μάθησης.

Οι μέθοδοι που υιοθετούνται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι αυτές που ευνοούν τη διαμόρφωση ενεργητικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αφού ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αναφέρονται σε ενεργητικές μεθόδους που «στηρίζονται στην αρχή ότι συγκρατεί κανείς καλύτερα αυτό που μαθαίνει συνδυάζοντας την πράξη με το λόγο» (Noyé & Riveteau, 1999, σ. 46).

Κύριο μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η επίτευξη της μέγιστης δυνατής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Με βάση τις αρχές μάθησης ενηλίκων, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να υιοθετεί ξεχωριστή προσέγγιση, με στόχο την αποτελεσματική μάθηση (Ιωάννου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Οι συμμετοχικές-ενεργητικές μέθοδοι, που υλοποιούνται μέσα από μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών, συνιστούν τα βασικά παιδαγωγικά εργαλεία κάθε εκπαιδευτή, κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Η τεχνική είναι το συγκεκριμένο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο επιλέγει ο εκπαιδευτής, για να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική μέθοδο (Κόκκος, 2008). Κατά τη διδασκαλία, ένας εκπαιδευτικός είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει μία ή συνδυασμό περισσότερων τεχνικών, ώστε να γίνει το κομμάτι της ύλης που διδάσκεται, κατανοητό και αφομοιώσιμο από τους μαθητές.

Κατά τον Rogers (1961, *οπ. αναφ. στο Κιουλιάνης, 2016*) όταν οι εκπαιδευόμενοι αντιληφθούν ότι το περιεχόμενο της μάθησης σχετίζεται με τα προσωπικά τους σχέδια, ενεργοποιείται η φυσική τους ικανότητα να μαθαίνουν, κυρίως μέσα από την πράξη, όταν έχουν δηλαδή ενεργητική συμμετοχή. Με βάση τα παραπάνω, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν εμπειρίες, έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα, συμπεριφορές, αξίες και ενδιαφέροντα και συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες, σχετικά με την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, έχουν προσωπικό στιλ μάθησης (personal learning style) και προτιμούν την ενεργητική συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία (αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση - self directed learning).



## Τεχνικές διαδικτυακής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

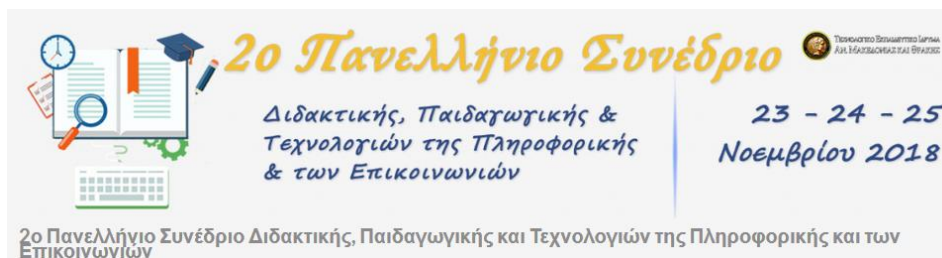
Σημαντικό για τη διαδικτυακή μάθηση και επιμόρφωση των ενηλίκων, είναι η προσαρμογή των διαδικτυακών περιβαλλόντων εκπαίδευσης, στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν όταν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικοί και ρεαλιστικοί για αυτούς. Επίσης φέρουν ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, συμφερόντων, με αποτέλεσμα η μάθηση να αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Στην προοπτική αυτή ο κριτικός τρόπος σκέψης και η βιωματική μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο. Επίσης προτιμούν συγκεκριμένους τρόπους μάθησης, τους οποίους οι διδάσκοντες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ώστε να δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης (Κιουλάνης, 2016).

Στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται και η Θεωρία «Μετασχηματίζουσας Μάθησης» του Mezirow (1998b) που επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991, 1997 οπ. αναφ. στο Κιουλάνης, 2016), κάθε ενήλικος είναι εγκλωβισμένος μέσα σε ένα σύνολο αποκρυσταλλωμένων παραδοχών και αξιών, οι οποίες συχνά είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Ο απεγκλωβισμός από τις αναποτελεσματικές, δογματικές απόψεις μπορεί να γίνει με τη δύναμη της κριτικής και της αυτόνομης σκέψης. Η απελευθερωτική ανανεωτική μάθηση, συντελείται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης της εμπειρίας και περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ανάκληση στη μνήμη, αναδιοργάνωση, συσχετισμό, νοηματοδότηση και κριτικό στοχασμό. Ο απεγκλωβισμός από τις αναποτελεσματικές δογματικές απόψεις, επιτυγχάνεται με την ακρόαση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη διόραση, τη σκέψη, τον πειραματισμό στο διαφορετικό και μέσα σε ένα δημοκρατικό, ασφαλές και ανοιχτό περιβάλλον (Κιουλάνης, 2016).

## Η συνεργατική μάθηση

Οι Johnson, Johnson & Holubec (1990), παρατηρούν ότι ο όρος «συνεργατική μάθηση» (cooperative learning) αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης σε μικρές

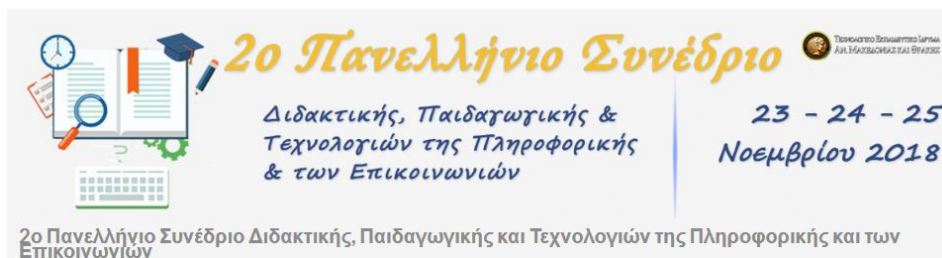


ομάδες με σκοπό τη δημιουργική συνεργασία των μαθητών και μαθητριών με απώτερο στόχο τη μάθηση στο πλαίσιο της ομάδας.

Ο Dillenbourg (1999) συνδέει τη συνεργατική μάθηση με τις ιδιαίτερες καταστάσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων, οι οποίες αναμένονται να σημειωθούν μεταξύ ομάδων, ενεργοποιώντας μαθησιακούς μηχανισμούς, ενώ σημειώνει ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί μία δραστηριότητα η οποία αποτελεί και το αποτέλεσμα μιας συνεχούς προσπάθειας.

Η συνεργατική μάθηση προσφέρει μια κοινωνικοκεντρική άποψη της μάθησης, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται προκειμένου να αποκτήσουν κοινούς στόχους. Βασίζεται στις θεωρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της γνωστικής-αναπτυξιακής θεωρίας και της συμπεριφοριστικής μάθησης. Η συνεργασία νοείται, ως μια τεχνική τάξης που δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεξάρτηση, τη θετική αλληλεξάρτηση και τις συνεργατικές δεξιότητες (Κακανά, 2008).

Η «θεωρία της δράσης» (action theory), η οποία υποστηρίχθηκε από τον Deutsch και τον Lewin, ανέδειξε τη δυναμική της ομάδας στην εξέλιξη της μάθησης και στη διαμόρφωση των συμπεριφορών (Κακανά, 2008). Ο Vygotsky (1997) έθεσε, στο επίκεντρο των θεωριών του, την έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), η οποία αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου ενός εκπαιδευόμενου και της δυναμικής του, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία του εκπαιδευόμενου με τους άλλους εκπαιδευόμενους, υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), ο Bruner υποστήριξε ότι η μάθηση αποτελεί επικοινωνιακή/κοινωνική δραστηριότητα και οι Johnson & Johnson (1985, 1995 & 1999) υποστηρίζουν ότι σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ομάδας, η μάθηση και οι αλλαγές των συμπεριφορών διευκολύνονται. Στη συνεργατική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της μάθησης ως αμιγώς ατομική επίδιωξη που βασικό σκοπό έχει τη συσσώρευση διανοητικής γνώσης, αλλά θεωρούν τη μάθηση ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Η ομάδα έχει κοινωνικοκεντρικό προσανατολισμό και δίνεται προτεραιότητα στις διαμαθητικές σχέσεις και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας γύρω από αυτές. Όλες οι θεωρίες



αποδέχονται πως όταν η μάθηση αποκτά βιωματικό και εμπειρικό χαρακτήρα έχει διαρκέστερα αποτελέσματα.

Οι κυριότερες τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως αναδείχθηκαν μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι: οι Ερωτήσεις – Απαντήσεις, η Συζήτηση, ο Καταιγισμός ιδεών, η Μέθοδος Χιονοστιβάδα, το Παιχνίδι ρόλων, η Μελέτη Περίπτωσης, οι Ομάδες Εργασίας, η Προσομοίωση, η Επίδειξη, η Πρακτική άσκηση, η Λύση προβλήματος, ο Εννοιολογικός χάρτης και εννοιολογική χαρτογράφηση, η Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η Μέθοδος Σχεδίων εργασίας (project). Ουσιαστικά πρόκειται για παραδοσιακές τεχνικές, οι οποίες με την κατάλληλη προσαρμογή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη διαδικτυακή μάθηση.

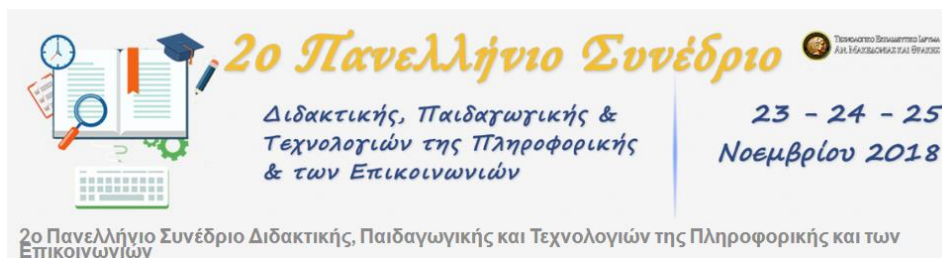
### **Η δημιουργική μάθηση**

Για πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα ξεχωριστό προσόν ειδικά προικισμένων ατόμων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να το αξιοποιήσουν και να διακριθούν σε διάφορους τομείς. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο έχουν ανατρέψει αυτή την αντίληψη και εστιάζουν την προσοχή τους στις δημιουργικές δυνάμεις που διαθέτει κάθε άτομο και τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να τις ενεργοποιήσει, ώστε η δημιουργική σκέψη να αποτελέσει ένα χρηστικό εργαλείο στην παραγωγή ιδεών και στην αντιμετώπιση διαφόρων θεμάτων (Ward et al,1999).

Οι ψυχολόγοι σήμερα υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα δεν είναι ιδιαίτερη ικανότητα λίγων ατόμων, αλλά αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης και μάθησης, μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, οι οποίες δίνουν στον καθένα τη δυνατότητα να ενεργοποιεί τις δυνάμεις του μυαλού του και τεκμηριώνουν ότι η δημιουργικότητα είναι έμφυτη σε όλους τους ανθρώπους, αν και δεν εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό (Τσούκας, 2017).

Ο πρώτος που όρισε την έννοια της δημιουργικότητας, όπως αναφέρεται και παραπάνω, ήταν ο Guilford (1950), ο οποίος επισήμανε ότι η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των ατόμων, οι οποίες εκδηλώνονται με την εφευρετικότητα, τη σύνθεση και το σχεδιασμό (Ξανθάκου, 1998). Τα στοιχεία της δημιουργικότητας που περιγράφονται με αυτόν τον ορισμό, επιβεβαιώθηκαν και





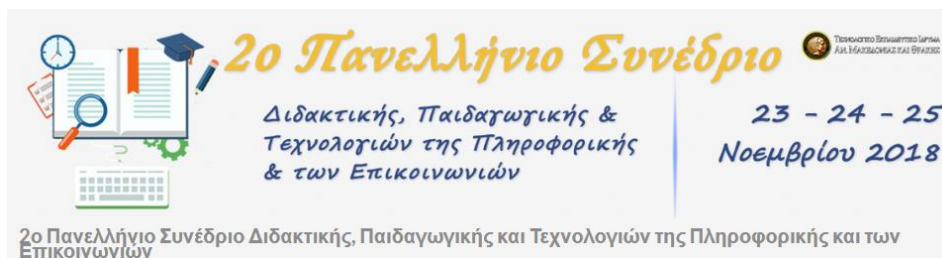
από άλλους ερευνητές, όπως ο Torrance (1966), ο οποίος ταυτίζει τη δημιουργικότητα με την ικανότητα που έχει το κάθε άτομο να αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματα με ευαισθησία και πρωτοτυπία, αλλά και με μεθοδικότητα και ηρεμία.

Για την ενίσχυση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης έχει προταθεί στη βιβλιογραφία πλήθος τεχνικών, όπως το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance (1966), ο καταιγισμός αυθόρμητων ιδεών/ιδεοθύελλα (Brainstorming) που εφάρμοσε πρώτος ο Osborn (1963), τόσο με την παραδοσιακή του μορφή όσο και με τις μορφές του αντίστροφου καταιγισμού ιδεών (Reverse Brainstorming), καθώς και του γραπτού καταιγισμού ιδεών (brainwriting), η τεχνική SCAMPER που σχεδίασε ο Eberle (1984) με βάση τις ερωτήσεις του Osborn, τα έξι καπέλα σκέψης (six thinking hats) του E. De Bono, η άγρια ιδέα, η οποία θεωρείται το αποκορύφωμα της αποκλίνουσας σκέψης, τα κόμικς που αποτελούν μια ακόμη τεχνική η οποία μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μέθοδος project σχεδίου εργασίας (Project), η οποία δημιουργήθηκε μέσα από τις θεωρίες των Piaget, Dewey, Vygotsky, Leontief & Bruner, η δημιουργική γραφή, η οποία στηρίζεται στο σχήμα του κύκλου της γραφής, καθώς και τα σχηματοποιήματα, που τίθενται ως αντικείμενο θέασης και στοχασμού (Γεωργίου και Κιουλάνης, 2013).

### **Δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη**

Στην εποχή μας, που τα όρια μεταξύ παιδείας και τέχνης, εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, καθορίζονται καθημερινά εκ νέου, είναι ευθύνη του καθενός, η διαχείριση της γνώσης και πρέπει να γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν τρόποι μάθησης και μέσα από την τέχνη, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία και η διεπιστημονικότητα.

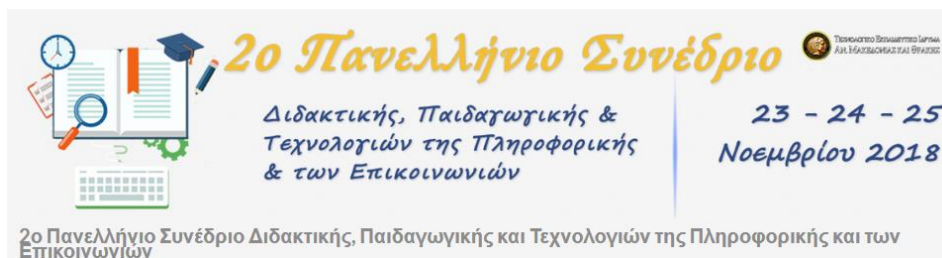
Πολλές επιστημονικές προσεγγίσεις στα πεδία της Φιλοσοφίας, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επαφή των εκπαιδευόμενων με έργα τέχνης, αναπτύσσει σε βάθος τη δημιουργική τους ικανότητα, καθώς και την ικανότητά τους για στοχασμό και κριτικό στοχασμό. Πρώτος ο Kant επισήμανε ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρει στον αποδέκτη τη



δυνατότητα να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα, με μια εναλλακτική, δημιουργική προοπτική. Ο Dewey τονίζει τον ρόλο που έχει η αισθητική εμπειρία στην ανάπτυξη της φαντασίας και ο Gardner τεκμηρίωσε ότι η επαφή με την τέχνη είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια όλων των ειδών της νοημοσύνης. Την αρχή στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν στόχο την ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, την έκανε το Harvard Graduate School of Education (1967) (Κόκκος, 2009).

Η σημαντικότητα της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη, τεκμηριώθηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, με θεμελιώδη τη συνεισφορά του Howard Gardner (1973,1983,1990). Ο Gardner ισχυρίστηκε ότι ο άνθρωπος διαθέτει πολλά είδη νοημοσύνης και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να τα καλλιεργεί όλα, προκειμένου να αναπτύσσεται ολοκληρωμένα η προσωπικότητα (Κόκκος, 2009).

Τα πιο συγκροτημένα επιχειρήματα παρουσίασε ο Efland (2002) στην προσπάθειά του να εξηγήσει ότι η αισθητική εμπειρία παρέχει μοναδικές ευκαιρίες για την ενίσχυση του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού. Υποστήριξε ότι η κατανόηση της τέχνης αποτελεί μια σύνθετη διεργασία, που δεν υπάγεται σε στιβαρούς κανόνες, «αδιαμφισβήτητες» γενικεύσεις και «σωστές» διαγνώσεις (Κόκκος, 2009). Έτσι, μέσω της τέχνης, εξοικειωνόμαστε με το να ερμηνεύουμε πολύπλοκα και αμφιλεγόμενα ζητήματα, να κατανοούμε ποικίλες καταστάσεις και να είμαστε δεκτικοί σε εναλλακτικές οπτικές, πέρα από τις θεωρούμενες, ως δεδομένες (Κόκκος, 2009). Σημαντική είναι και η συνεισφορά του Paulo Freire (1970, 1978), ο οποίος έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας, στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία. Ο Freire διαμόρφωσε την εκπαιδευτική του μέθοδο (1970, 1978), θέτοντας στο επίκεντρο το να επεξεργάζονται οι συμμετέχοντες, «κωδικοποιήσεις», που συχνά ήταν έργα τέχνης. Οι κωδικοποιήσεις αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και ήταν ειδικά φτιαγμένες, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας και μέσα από τη συνθετική ολιστική ανάλυση, οι συμμετέχοντες ανασυγκροτούσαν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο



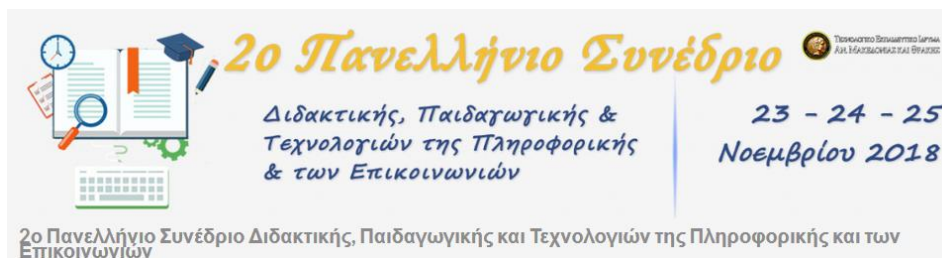
ζήτημα. Αν και υπήρξαν αμφισβητήσεις και περιορισμοί λόγω της χρήσης συγκεκριμένων έργων τέχνης, οι ιδέες του Freire για την αξιοποίηση έργων τέχνης με ολιστικό τρόπο και με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση, αποτελούν πολύτιμη παρακαταθήκη στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2009).

Στη δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη έχουν βάση και οι μέθοδοι:

- Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, η οποία προσπαθεί να προσφέρει στους εκπαιδευτές ενηλίκων ένα εργαλείο, που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας,
- το πρόγραμμα ARTiT, που στοχεύει στην ανάπτυξη μιας καινοτόμου μεθοδολογίας εκπαίδευσης εκπαιδευτών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές τους ενότητες, βασισμένοι στη συστηματική παρατήρηση Έργων Τέχνης και να προάγουν με αυτό τον τρόπο τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων και
- το πρόγραμμα Artful Thinking, που βοηθά τους καθηγητές να χρησιμοποιούν έργα τέχνης στο πρόγραμμα σπουδών τους, με τρόπο που ενισχύουν τον εκπαιδευόμενο, στη σκέψη και στη μάθηση.

## **Συμπεράσματα**

Η δυσκολία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, οδήγησε στην ανάπτυξη της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή την εξέλιξη, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και ειδικότερα αυτής των δικτύων, άλλαξε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και κατ' επέκταση τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί μία γενικότερη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα, αναφορικά με τις μεθόδους και τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδακτική, μέσω της διαδικτυακής μάθησης. Στη συζήτηση αυτή νέες μορφές και τεχνικές εμφανίστηκαν, αλλά και παραδοσιακές μέθοδοι και τεχνικές συζητήθηκαν σε ό,τι αφορά τη χρήση τους σε συνθήκες διαδικτυακής μάθησης.



Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε σαφές ότι οι μέθοδοι που υιοθετούνται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι αυτές που ευνοούν τη διαμόρφωση ενεργητικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αφού αυτές ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Κατά τη διδασκαλία στη διαδικτυακή μάθηση, όπως άλλωστε και στη συμβατική εκπαίδευση, ένας εκπαιδευτικός είναι δυνατό να χρησιμοποιεί συνδυασμό περισσότερων τεχνικών, ώστε να πετύχει τους στόχους που έχουν τεθεί.

Βεβαίως, στην εκπαίδευση των ενηλίκων βασικό στοιχείο και κατά τη διαδικτυακή μάθηση είναι να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές που διέπουν το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό ξεχωρίζουν οι απόψεις πως οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν, όταν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικοί και ρεαλιστικοί για αυτούς. Επίσης, ότι φέρουν ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, με αποτέλεσμα η μάθηση να αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όταν τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Στην προοπτική αυτή αναπτύσσονται τάσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, όπως η εμπειρική μάθηση, που ξεκινά από την αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων, αλλά και έννοιες, όπως ο στοχασμός και ο κριτικός στοχασμός, στα πλαίσια των οποίων θα πρέπει να σχεδιάζονται τα περιβάλλοντα μάθησης και με ειδικές τεχνικές που ενθαρρύνουν την επίτευξη αυτών των στόχων. Η ενεργητική συμμετοχή των διδασκομένων στην πορεία της μάθησης είναι μία βασική αρχή του θεωρητικού πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τη διδακτική μεθοδολογία ως προς τη χρήση κατάλληλων τεχνικών ενεργητικής μάθησης, όπως η εργασία σε ομάδες.

Βασική αρχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι και ο κριτικός τρόπος σκέψης, ο οποίος αναπτύσσεται μέσα από τη διαπραγμάτευση διαφορετικών απόψεων, που προϋποθέτουν σεβασμό του τρόπου σκέψης του άλλου, ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση ενός θέματος. Στη βάση αυτής της αρχής προτείνονται τεχνικές οι οποίες προάγουν αυτή την προοπτική, όπως οι τεχνικές της



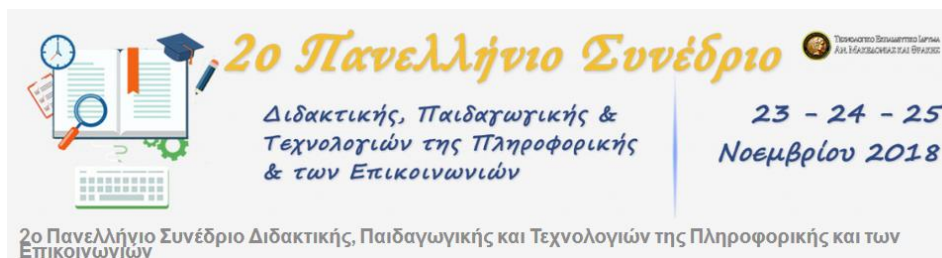
δημιουργικής μάθησης, η οποία προάγει τη μάθηση μέσα από τις διαφορετικές οπτικές ανάπτυξης ενός θέματος.

Επίσης ένα βασικό στοιχείο στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι και η αλλαγή στάσεων και εσφαλμένων παραδοχών, τις οποίες ως ενήλικοι μεταφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία. Το στοιχείο αυτό δεν μπορεί να μην απασχολεί τη μαθησιακή διαδικασία και κατά τη διαδικτυακή εκπαίδευση, όπου βέβαια η έλλειψη φυσικής επαφής και επικοινωνίας δυσχεραίνει τη διαδικασία. Ωστόσο οι παραδοσιακές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η μετασχηματίζουσα μάθηση, μπορούν να βρουν εφαρμογή και στο πεδίο της διαδικτυακής εκπαίδευσης, όπου βασικό εργαλείο επίτευξης των στόχων αυτών είναι το forum επικοινωνίας και συνεργασίας κάθε διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης.

Η συνεργατική μάθηση προσφέρει μια κοινωνικοκεντρική άποψη της μάθησης θεωρώντας ότι οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται προκειμένου να αποκτήσουν κοινούς στόχους. Βασίζεται στις θεωρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της γνωστικής-αναπτυξιακής θεωρίας και της συμπεριφοριστικής μάθησης. Άλλωστε, η μάθηση αποτελεί μία επικοινωνιακή και κοινωνική δραστηριότητα, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της μάθησης ως ατομική επιδίωξη, αλλά θεωρούν τη μάθηση ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Παράλληλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τεχνικές δημιουργικής μάθησης. Η χρήση της δημιουργικής σκέψης στη διδακτική σημαίνει να προωθήσουμε την πλάγια ή αποκλίνουσα σκέψη, δηλαδή το είδος της σκέψης, κατά την οποία χρησιμοποιούνται πρωτότυπες ιδέες και μέθοδοι για την διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων, οι οποίες είναι έξω από τα καθιερωμένα νοητικά σχήματα και από τις δεδομένες θεωρήσεις της πραγματικότητας. Σε αντίθεση με την «κάθετη σκέψη», που εστιάζει στη λογική ανάλυση των δεδομένων, στην αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης του προβλήματος, η δημιουργική «πλάγια σκέψη» αναζητά ένα πλήθος εναλλακτικών και απρόσμενων λύσεων. Αποσκοπεί στην πνευματική προσπάθεια αλλαγής αυτοματοποιημένων συνηθειών, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσα από συγκεκριμένα αντιληπτικά πλαίσια.

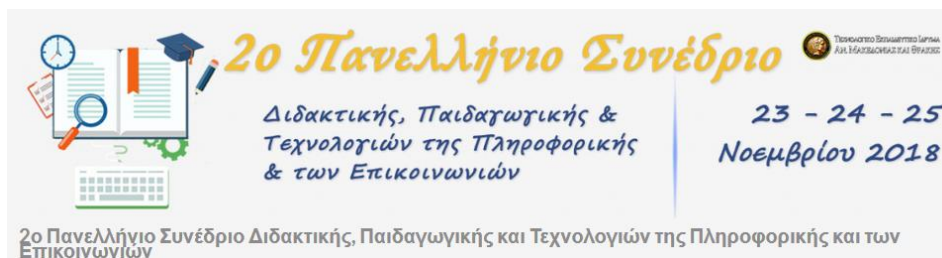
Οι ενεργητικές και δημιουργικές εκπαιδευτικές τεχνικές είναι συμβατές με τις αρχές μάθησης των ενηλίκων, καθώς ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά



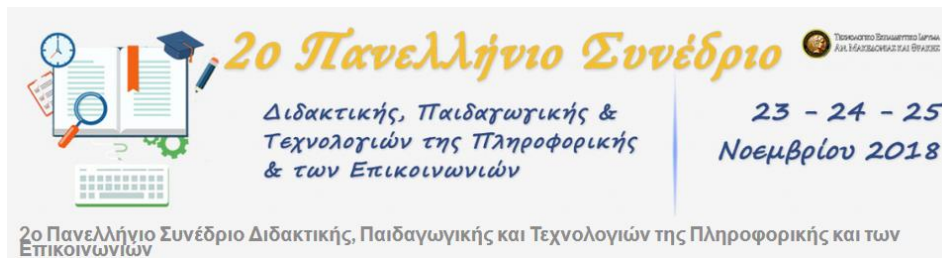
των ενήλικων εκπαιδευόμενων και αποτελούν βασικό στοιχείο για την αποτελεσματική μάθηση. Η χρήση των τεχνικών αυτών συνάδει με την εκπαίδευση ενηλίκων, διότι συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και συνεπώς καθιστούν το μάθημα πιο κατανοητό και ευχάριστο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι με τις συνεργατικές και δημιουργικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, μεταβάλλεται ο ρόλος των εκπαιδευτών, βελτιώνεται η ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και συνεπώς συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση, ωθούν την διεργασία της ομάδας και του διαλόγου και μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για αλλαγή στάσεων και απόψεων.

### **Βιβλιογραφία**

- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργίου, Α. και Κιουλάνης, Σ. (2013). Εφαρμογή της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «Τα Έξι Καπέλα Σκέψης» στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, Τόμος 1 (Τεύχος 3), σελ. 133-153. Ανακτήθηκε 23.11.2017 από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/3/teuxos3-8.pdf>
- Dillenbourg P., (1999). «*Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series*», Elsevier Science, Inc., Oxford.
- Ιωάννου, Ν. και Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, *10<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ανακτήθηκε 10.12.2017 από [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/o2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf)
- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). Cooperative Learning and Adaptive Education. in M. Wang & H. Walberg (Επιμ.), *Adapting Instruction to Individual Differences* (p. 119). Berkeley, CA: McCutchan.
- Johnson, Johnson & Holubec, (1990). *Circles of Learning, Cooperation in the Classroom*, Edina, Minn: Interaction Book Company.



- Johnson, D. & Johnson, R. (1995). Positive Interdependence. in R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Επιμ.), *Interaction in Cooperative Learning* (p. 178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Making cooperative learning work, Theory into Practice*, 38 (2), 67 – 74.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιουλάνης, Σ. (2016). «Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – *Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps)*: Ένα στοχαστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων», Μεταδιδακτορική έρευνα, Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Κόκκος, Γκιάστας & Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων* (τόμος Δ', σσ.17 - 77). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής, 8<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Βερμούδες, 18 - 20 Νοεμβρίου 2009, Columbia University.
- Mezirow, J. (1998b). *Transformative learning and social action: a response to Inglis. Adult education quarterly*, 49, 70-72. American association for adult and continuing education: Sage publications.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.



- 
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking—norms technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B*. Princeton: Personnel Pres. Inc.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Α. Μπίμπου-Νάκου & Σ. Βοσνιάδου (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ward, T. B, Smith, S. M. & Finke, R. A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189-212). New York: Cambridge University Press.



## **Σύγχρονες τάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την ανάδειξη της συνεργατικής μάθησης. Μια βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

*Άννα Σωτηριάδου, Πληροφορικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΔΠΜΣ «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», ΤΕΙ ΑΜΘ*

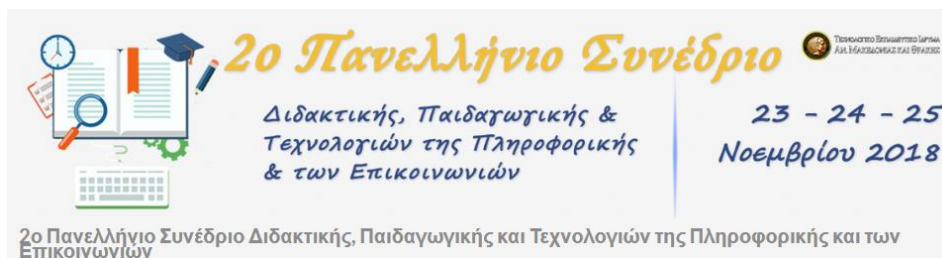
E-mail: [sotiriadou@teiser.gr](mailto:sotiriadou@teiser.gr)

*Βασίλειος Σάλτας, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών, Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ ΑΜΘ, ΤΕΙ ΚΜ, Συγγραφέας*

E-mail: [coin\\_kav@otenet.gr](mailto:coin_kav@otenet.gr)

### **Περίληψη**

Στο παρόν άρθρο, επιχειρείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών μελετών που δημοσιεύθηκαν το 2018 και αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολούθησαν οι ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο. Το κοινό σημείο αναφοράς όλων είναι η ένταξη καινούργιας ψηφιακής τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και το πώς αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη, βελτίωση και ανάδειξη της συνεργατικής μάθησης μέσα στη σχολική αίθουσα. Η αναζήτηση και η επιλογή των επιστημονικών ερευνών πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακών και επιστημονικών βάσεων δεδομένων όπως: *IEEE, Eric, Academia.edu, Research Gate* και *Science Direct*. Οι λέξεις κλειδιά για την ανεύρεση των επιστημονικών άρθρων είναι «*educational software*» «*εκπαιδευτικό λογισμικό*», «*elearning*», «*collaborative elearning*». Η αναζήτηση επικεντρώθηκε στην εμφάνιση των πιο πρόσφατων μελετών, κυρίως του τελευταίου χρόνου 2017-2018. Από τις εμπειρικές μελέτες που εντοπίστηκαν, επιλέχθηκαν 11 έρευνες – οι 10 δημοσιεύθηκαν το 2018 και μόνο μια το 2017- που εξετάζουν την αξιοποίηση και την ένταξη νέων ευέλικτων διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την αναζήτηση προέκυψε μεγάλος όγκος εμπειρικών ερευνών που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια, γεγονός που φανερώνει το πόσο σημαντικά οφέλη αποφέρουν οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Ωστόσο ο



έλεγχος και το φιλτράρισμα που έγινε κατά τη συγγραφή του άρθρου, ήταν προσεκτικός ώστε να μην γίνει καμία παρέκκλιση από το θέμα του άρθρου.

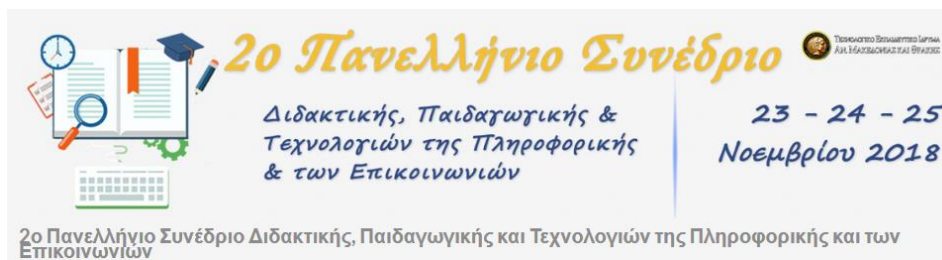
**Λέξεις-κλειδιά:** Συνεργατική μάθηση, ηλεκτρονική μάθηση, πολυμεσικές τεχνολογίες, εικονικά περιβάλλοντα μάθησης

## **Modern trends in secondary education to promote collaborative learning. A literature review**

### **Abstract**

*The present article makes an attempt to a literature review of empirical studies published in 2018 and describes the methodology followed by researchers at a global level. The common reference point for all researches, is the impact of new digital technology during the learning process and how it contributes to the development, improvement and visibility of collaborative learning within the classroom. Research and selection of scientific research was conducted through online and scientific databases such as: IEEE, Eric, Academia.edu, Research Gate and Science Direct. Key words which are used for finding scientific articles are "educational software", "elearning", "collaborative learning". The search was focused on the emergence of the most recent studies, especially the last year 2017-2018. Out of the empirical studies identified, 11 surveys were selected - 10 were published in 2018 and only one in 2017 - examining the exploitation and integration of new flexible interactive teaching methods, mainly in secondary education. The result of the search found a large amount of empirical research conducted over the past few years, which reveals how important are the innovative teaching approaches, but the control and the filtering that took place when the article was wrote, attempting to be careful and not make any deviation from the topic of the article.*

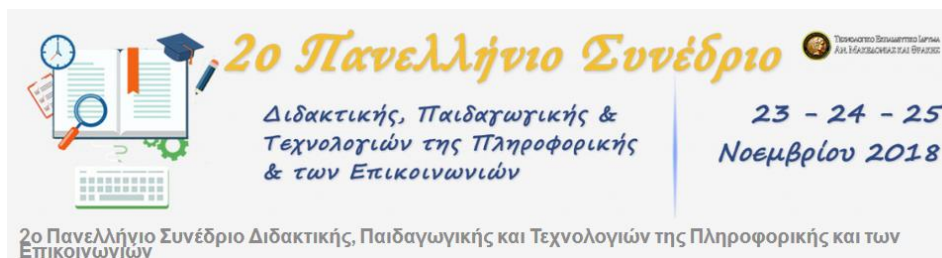
**Keywords:** Collaborative learning, e-learning, multimedia technologies, virtual learning environments



## Εισαγωγή

Η εξέλιξη της τεχνολογίας στον τομέα της εκπαίδευσης ώθησε την ανάγκη για δημιουργία μεγάλου πλήθους εφαρμογών και λογισμικών σε όλα τα μαθήματα και στις περισσότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι σχολικές μονάδες παγκοσμίως, πειραματίζονται με πολλά e-learning projects (Lee, 2016). Παρέχονται πολλαπλές μέθοδοι εκμάθησης αλλά και επικοινωνίας των μαθητών χωρίς μεγάλη οικονομική επιβάρυνση (Al-Samarraie & Saeed, 2018). Κατανοώντας τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας και τη γνώση συγκεκριμένων τύπων ψηφιακών εργαλείων, αναγνωρίζεται ότι αποτελεί μεγάλη επιρροή, για την επιτυχία ή την αποτυχία τους, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι να γίνει η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Η χρήση των υπολογιστών είναι απαραίτητη, καθώς αποτελούν μαθησιακά εργαλεία και μετατρέπουν τη μάθηση σε περισσότερο ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική. Τα περιβάλλοντα εικονικής μάθησης (VLE) προσφέρουν οφέλη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, για να προσαρμόζουν και να διαφοροποιούν την πρόοδο στην τάξη. Ως εκ τούτου, οι μαθητές μαθαίνουν να δουλεύουν με τους συμμαθητές τους και να αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Basogain, Olabe, Olabe&Rico, 2018). Συνέπεια όλων αυτών είναι η αύξηση της απόδοσης, της επίδοσης, του ενδιαφέροντος των μαθητών (Cidral, Oliveira, Di Felice & Aparicio, 2017), η (ανα)κάλυψη των αδύνατων σημείων, η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης και της ενεργητικότητας.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που οδήγησαν στην εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας. Παρουσιάζονται τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές κατά τη χρήση τους στη μαθησιακή διαδικασία όπως η συνεργατική μάθηση. Περιγράφεται η ένταξη των ηλεκτρονικών εργαλείων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η εμπειρική βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατά την οποία παρουσιάζονται οι πιο πρόσφατες έρευνες που

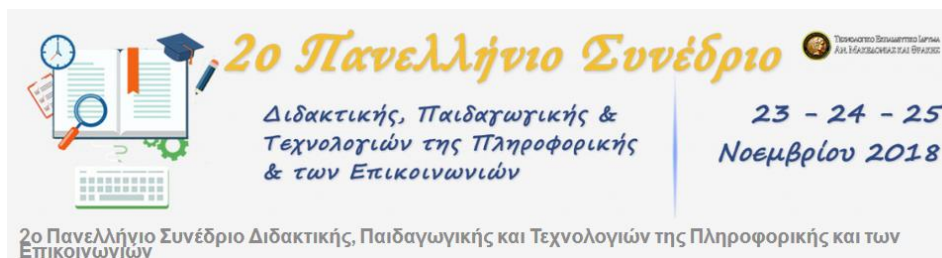


πραγματοποιήθηκαν και που είναι σχετικές με το θέμα του άρθρου. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι μελλοντικές ενέργειες.

### **Εκπαιδευτικά εργαλεία στη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα**

Έχει αποδειχθεί ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη νέων μεθόδων και καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων όσον αφορά στη χρήση των υπολογιστών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Για την επίτευξη των προσδοκιών, απαιτείται μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ο κόσμος κινείται στην εποχή του School 2.0, σύμφωνα με τον Lee (2016). Η εξέλιξη της τεχνολογίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), καθώς και η αυξανόμενη διαθεσιμότητα ασύρματων και κινητών τεχνολογιών, έχει καταστήσει την ηλεκτρονική μάθηση ως παγκόσμια τάση στην εκπαίδευση. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε νέα περιβάλλοντα μάθησης, αρχικά με στόχο την άμεση εκμάθηση της διδακτικής ενότητας δια ζώσης και κατά δεύτερον για το μετασχηματισμό και τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών τους μεθόδων.

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2003), για τη δημιουργία σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών, η ανακαλυπτική μάθηση θεωρείται ως περισσότερο κατάλληλη. Η ανακαλυπτική μάθηση (Bruner, 1977) χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που έχουν σχέση με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Οι Τ.Π.Ε., ως μαθησιακό εργαλείο αλλά και ως γνωστικό αντικείμενο, ενισχύουν τις μεθόδους της ανακαλυπτικής μάθησης, βελτιώνουν τη μάθηση μέσω του πειραματισμού ενώ παράλληλα αποτελούν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μέσο που έχει ως στόχο τη διευκόλυνση της διδασκαλίας των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων στο μαθησιακό περιβάλλον (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Η ιδέα ότι οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους, ενισχύθηκε από τους Piaget και Vygotsky. Ο Piaget και άλλοι κονστρουκτιβιστές πρότειναν ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενεργοί οικοδόμοι της γνώσης. Όσον αφορά στις εφαρμογές, θα πρέπει να γίνει μια διάκριση μεταξύ της σωματικής και της ψυχικής δραστηριότητας, επειδή η πρόσβαση σε κάθε εφαρμογή απαιτεί τουλάχιστον κάποια σωματική δραστηριότητα σύμφωνα με τους Hirsh-Pasek et al. (2015).



## Συνεργατική μάθηση

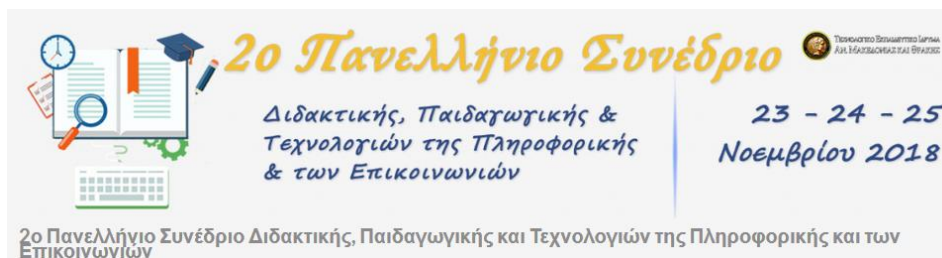
Η συνεργατική μάθηση είναι μια πολύ σύνθετη διδακτική δραστηριότητα, καθώς επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι στόχοι της ομάδας, οι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, ο αριθμός των μελών και οι συνεργατικές στρατηγικές που ακολουθούνται (Fu & Hwang, 2018). Οι δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης που καταδεικνύονται, είναι η συνεχής υποστήριξη, η καθοδήγηση με συνεργατικές στρατηγικές, η διαπροσωπική και κοινωνική αλληλεπίδραση, η διευκόλυνση της εκμάθησης με βάση το περιβάλλον, η καλλιέργεια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και του αυτοπροβληματισμού και η προώθηση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Σε σύγκριση με τη διαδικτυακή μάθηση, η συνεργατική είναι ικανότερη ως εργαλείο γνωστικό, μεταγνωστικό και επιστημολογικό τόσο για την κατανόηση όσο και για τη μεταμόρφωση των μαθητών σύμφωνα με τους Fu & Hwang, (2018) και Heflin, Shewmaker & Nguyen, (2017).

Στη μεθοδολογία της συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους μέσα από τη χρήση ποικίλων ηλεκτρονικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μεθόδους που προωθούν την ενεργητικότητα των μαθητών (Molinillo et al., 2018).

## Ηλεκτρονική μάθηση

Ο ορισμός που δίνεται για την ηλεκτρονική μάθηση από τους Cheng & Yuen (2018) είναι η χρήση σύγχρονων ή ασύγχρονων ηλεκτρονικών εργαλείων στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να πλαισιωθεί από εκπαιδευτικούς που παρέχουν υποστήριξη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας π.χ., υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα της μάθησης, καθιστώντας σαφές πώς εντάσσεται στη διδακτέα ύλη, καθιστώντας για το πώς μια online μελέτη θα βελτιώσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών (Fryer & Bovee, 2018). Καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν νέες μαθησιακές εμπειρίες, ενθαρρύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Heflin, Shewmaker & Nguyen, 2017). Παρέχεται επιπλέον, ένας ευέλικτος και εξατομικευμένος τρόπος μάθησης, που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της



ζήτησης και τη μείωση του κόστους της (Cidral, Oliveira, DiFelice & Aparicio, 2017).

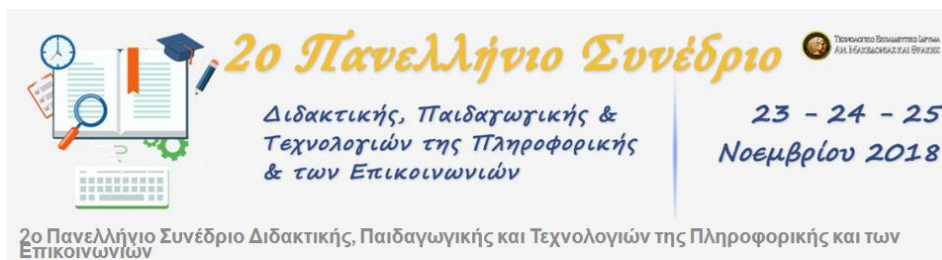
Η επιτυχία της ηλεκτρονικής μάθησης εξαρτάται από την ικανότητα του περιβάλλοντος να ανακτά και να προτείνει αυτόματα σχετικό μαθησιακό περιεχόμενο ανάλογα με τις προτιμήσεις του μαθητή. Η μαθησιακή εμπειρία και η δυναμική επιλογή εκπαιδευτικού υλικού που παρουσιάζεται στους μαθητές, μπορεί να ενισχυθεί χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές συστάσεων (Klašnja-Milićević, Vesin & Ivanović, 2018).

Η ποιότητα της συνεργασίας και της πληροφόρησης και παράλληλα η ικανοποίηση των χρηστών, είναι σημαντικοί οδηγοί για τη χρήση ηλεκτρονικής μάθησης (Cidral, Oliveira, Di Felice & Aparicio, 2017). Θα πρέπει να ενθαρρύνεται η υποστήριξη της ηλεκτρονικής μάθησης τόσο σε αίθουσες διδασκαλίας όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα εξασφαλίσουν την επίβλεψη των μαθητών (Fryer & Bovee, 2018).

### **Η ένταξη των πολυμεσικών τεχνολογιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία**

Οι πολυμεσικές τεχνολογίες πλέον έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας. Παρέχουν ένα εύρος ευκαιριών για τους μαθητές καθώς προσφέρουν εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες και σε ολοκληρωμένους μαθησιακούς πόρους. Επιπλέον, επιτρέπεται στα πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης, η παρουσίαση πληροφοριών μέσω κειμένου, εικόνας, animation, ήχου κ.λπ. (Moser & Zumbach, 2018).

Η εξέλιξη αυτών των μαθησιακών περιβαλλόντων ανοίγει νέες ευκαιρίες ανασυγκρότησης και αναλύει τη μαθησιακή συμπεριφορά (Schumacher & Ifenthaler, 2018). Ενώ η τεχνολογία διαμεσολαβεί κοινωνικά αλληλοεπιδρώντας με άλλα άτομα, οι μαθητές στα περιβάλλοντα μάθησης, αλληλοεπιδρούν άμεσα (Fryer & Bovee, 2018). Αν οι μαθητές αντιληφθούν τα οφέλη της υιοθέτησης των πολυμέσων, θα συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στην εκπαιδευτική καινοτομία. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να γίνει κατανοητή η αξία ενός νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών μέσω του web 2.0. Σήμερα, οι μαθητές μεγαλώνουν σε έναν ψηφιακό κόσμο όπου



έχουν το πλεονέκτημα ότι δρουν online, έχουν ελευθερία επιλογών, αγάπη για την εξερεύνηση και προτιμούν τη βιωματική μάθηση, δείχνουν ενδιαφέρον για τη συμμετοχή και αναζητούν τη διασκέδαση (Lee, 2016).

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

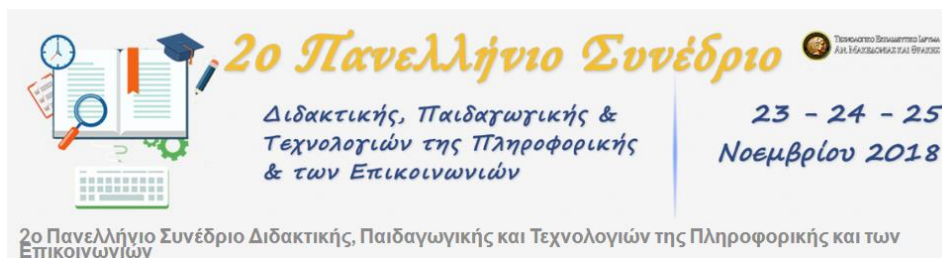
Η έρευνα των Fryer et al. (2018), στοχεύει στην ανθρωποκεντρική και διαχρονική προοπτική για τις δυσκολίες κινήτρων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όσο χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική μάθηση. Η έρευνα των Harding, et al. (2017) εξετάζει εάν: 1) Μπορεί μια αξιολόγηση για τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων (CPS), να παρέχει ακριβείς εκτιμήσεις στους μαθητές κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών; 2) Είναι το σύνολο των μαθηματικών εργασιών μέσω της CPS δίκαιο για κάθε μαθητή, αποφεύγοντας την πολιτισμική προκατάληψη; 3) Ποια είναι η εξάρτηση του ενός μαθητή όσον αφορά τις κοινωνικές και τις γνωστικές δεξιότητες CPS από το συμμαθητή του; Και τέλος 4) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της ικανότητας των μαθητών να εκτιμούν τα μαθηματικά και το ελεύθερο περιεχόμενο, από τη συνεργατική επίλυση καθηκόντων;

Οι Chengetal. (2018), διερευνούν την αποδοχή και τη συνέχιση της χρήσης των συστημάτων διαχείρισης μάθησης (LMS) από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνοντας νέο θεωρητικό μοντέλο που θα εξηγεί και θα προβλέπει τη συμπεριφορά χρήσης τους από τους μαθητές.

Η έρευνα των Martín-Ramosetal. (2018), στοχεύει στην κατανόηση των στάσεων Πορτογάλων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στον Προγραμματισμό και στο σχηματισμό γνώμης σχετικά με το τι ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τους μαθητές από την άσκηση πτυχίων στην επιστήμη των υπολογιστών και σε συναφείς κλάδους. Επιπλέον αξιολογούνται οι θέσεις και οι πεποιθήσεις που έχουν, σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση με τους συμμαθητές τους.

Οι Homeretal. (2018), διερευνούν αν τα ψηφιακά παιχνίδια που είναι πλήρως ανεπτυγμένα και σχεδιασμένα για να στοχεύουν σε συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες, μπορούν να καταστούν αποτελεσματικά εργαλεία εκπαίδευσης σε γνωστικές δεξιότητες. Η έρευνα των Uzun & Yildirim (2018) διερευνά την επίδραση διαφόρων προσεγγίσεων συναισθηματικής σχεδίασης σε εκπαιδευτικά πολυμέσα,





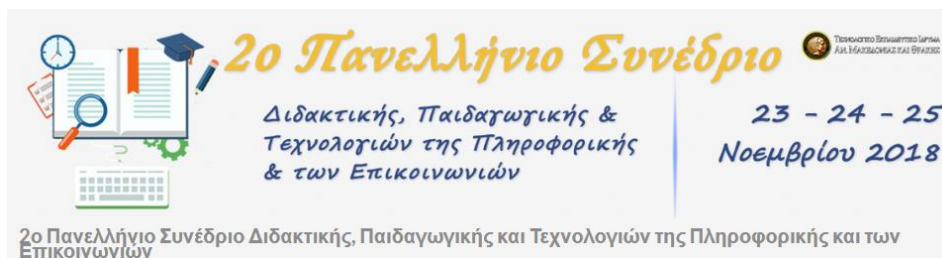
μέσα από το θετικό συναίσθημα, την ψυχική προσπάθεια και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι Weng et al. (2018), εξετάζουν μέσα από ένα στατικό ηλεκτρονικό εγχειρίδιο (σε μορφή pdf), το κατά πόσο επηρεάζεται η αντίληψη των μαθητών, οι βαθμοί και το γνωστικό πεδίο, σε σύγκριση με ένα διαδραστικό ηλεκτρονικό εγχειρίδιο.

Η έρευνα της Ferraro (2018), χρησιμοποιεί το πέμπτο στάδιο της έρευνας PISA που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ το 2012. Η έρευνα PISA διοικείται από την ιταλική Εθνική Επιτροπή Αξιολόγησης (INVALSI) και εκπονείται από τον ΟΟΣΑ. Η έρευνα PISA είναι μια διακρατική έρευνα, που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια και από το 2000, ο κύριος στόχος της είναι να αξιολογεί τις επιδόσεις 15χρονων μαθητών στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στα μαθηματικά στην επιστημονική παιδεία καθώς και στις δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων. Το τελικό δείγμα αποτελείται από 21520 παρατηρήσεις και 17 μεταβλητές που επιλέχθηκαν για τη μελέτη. Η μελέτη των Hahnel et al. (2018), χρησιμοποιεί επίσης δεδομένα από την έρευνα PISA του 2012. Οι ερευνητές επιδιώκουν την ανάδειξη της ανάγνωσης ως παράγοντα επιτυχίας, για την προετοιμασία στην αξιολόγηση πληροφοριών, από τα αποτελέσματα των μηχανών αναζήτησης (SERP). Ερεύνησαν το πώς οι δεξιότητες ανάγνωσης, σε επίπεδο λέξεων, προτάσεων και κειμένου, επηρεάζουν τις ικανότητες των μαθητών, μέσω online αξιολόγησης πληροφοριών και εξέτασαν τις επιπτώσεις που εμφανίζονται όταν η ανάγνωση επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των συνδέσεων SERP και των ατόμων ως αναγνώστες.

Η έρευνα των Falcaoetal. (2018), διερευνά τις πτυχές που αυξάνουν ή μειώνουν την αφοσίωση των μαθητών, κατά την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, την ανάλυσή τους ως αρχάρια μέλη του Συνεδρίου για το DEMULTS - διαχρονικό, σχολικό ερευνητικό πρόγραμμα (Εκπαιδευτική Ανάπτυξη Βιώσιμων Πολυμέσων)- που πραγματοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία στο σχολείο.

Στην έρευνα των Bawaetal. (2018), τα ερευνητικά ερωτήματα αναζητούν 1) τις πτυχές του προγράμματος σπουδών μέσω MMOG (Massively Multiplayer Online Games), όπου οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ως κίνητρα για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και 2) αν αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη διαθεσιμότητα των επιλογών του προγράμματος σπουδών ως κίνητρα.

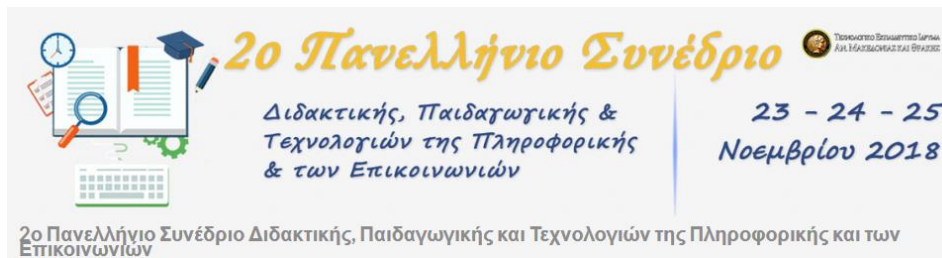


### **Δείγματα των εμπειρικών μελετών**

Στην έρευνα των Fryer et al. (2018), συμμετείχαν 642 μαθητές από ένα μεικτό μάθημα ξένων γλωσσών. Οι Hardingetal. (2017), συνέλεξαν δεδομένα από ένα ευκαιριακό δείγμα 3004 μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δείγμα των Chengetal. (2018), αφορούσε 1182 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 25 σχολεία του Χονγκ Κονγκ. Οι Martín-Ramosetal. (2018), επέλεξαν 26 μαθητές που συμμετείχαν σε εθελοντικά σεμινάρια με θέμα την Επιστήμη των Υπολογιστών σε Τεχνικές Σχολές της Πορτογαλίας. Στην έρευνα των Homeretal. (2018), συμμετείχαν 82 μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων ενός δημόσιου γυμνασίου της Νέας Υόρκης, ενώ οι Uzun & Yildirim (2018) ανέπτυξαν την έρευνά τους σε δείγμα 113 μαθητών Γυμνασίου. Στην έρευνα των Weng et al. (2018), συμμετείχαν 44 μαθητές Γυμνασίου της Ταϊβάν. Η Ferraro (2018) συνέλεξε δεδομένα από 416 μαθητές ηλικίας 15 ετών που συμμετείχαν σε γερμανική μελέτη για τη Διεθνή Αξιολόγηση Φοιτητών (PISA). Για την έρευνά τους οι Hahnel et al. (2018), επέλεξαν την τυχαία δειγματοληψία μέσα από συστηματικό δείγμα σχολείων, που περιλάμβανε 416 μαθητές 15 ετών. Στην έρευνα των Bawaetal. (2018), 95 μαθητές επιλέχθηκαν από προγράμματα σπουδών του Midwestern Community College. Από αυτούς, οι 30 ήταν από το μάθημα των Αγγλικών και οι 65 από το μάθημα των Οικονομικών.

### **Μεθοδολογική προσέγγιση**

Η έρευνα των Fryer et al. (2018), πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα, μέσα από τη συμμετοχή σε online δραστηριότητες. Οι έρευνες ολοκληρώθηκαν σε τρία χρονικά σημεία ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου σπουδών. Οι εργασίες των Hardingetal. (2017), διεκπεραιώθηκαν από δύο μαθητές που συνεργάζονται με ξεχωριστούς υπολογιστές και επικοινωνούν μέσω μηνυμάτων, τα οποία καταγράφονται. Κάθε εργασία περιλαμβάνει στην εισαγωγική οθόνη, προβλήματα προς επίλυση. Ακολουθεί σύντομη περιγραφή της εργασίας, μαζί με μια βασική επεξήγηση για τα ζητούμενα από κάθε μαθητή με την ολοκλήρωση του έργου. Με την περάτωση των εργασιών, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις, όπου κρίνονται οι επιδόσεις τους. Ο εκπαιδευτικός, στο τέλος μπορεί να επωφεληθεί από την ευκαιρία και να δημιουργήσει συζήτηση για την επίλυση του έργου.



Οι Cheng et al. (2018), ανέπτυξαν ένα ηλεκτρονικό σύστημα συλλογής δεδομένων, σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους ενός ακαδημαϊκού έτους: πρώτη χρήση στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους (T1), 3 μήνες μετά την T1 (T2) και 6 μήνες μετά την T1 (T3). Η διαδικασία διεξήχθη σε σχολικές αίθουσες υπολογιστών με ερευνητές και τεχνικούς. Παρουσιάστηκε στους μαθητές μια περίληψη σχετικά με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων πριν την έναρξη της διαδικασίας.

Η έρευνα των Martín-Ramos et al. (2018), ασχολήθηκε με τη διδασκαλία ενός εισαγωγικού μαθήματος στον Προγραμματισμό, μέσα από ανοικτή πλατφόρμα Arduino, διάρκειας 8 ωρών. Για τη διεκπεραίωση των σεμιναρίων, δημιουργήθηκαν ομάδες 3-4 μαθητών. Επιλέχθηκαν μέσα από ποιοτική έρευνα 5 παράγοντες 1) η εμπιστοσύνη των μαθητών στην ικανότητα εκμάθησης δεξιοτήτων Πληροφορικής, 2) τα ενδιαφέροντά τους στον τομέα της Πληροφορικής, 3) το φύλο τους, 4) οι πεποιθήσεις τους για τη χρησιμότητα της υπολογιστικής μάθησης και 5) οι πεποιθήσεις τους για τον επαγγελματικό τομέα της Πληροφορικής.

Στην έρευνα των Homer et al. (2018), η μάθηση έγινε μέσω παιχνιδιού, κατά μέσο όρο τουλάχιστον 5 λεπτών ανά συνεδρία, για τις 6 συνεδρίες της μελέτης (δηλ. 30 λεπτά συνολικά). Οι Uzun & Yildirim (2018) ανέπτυξαν 4 τύπους εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων. Για το σχεδιασμό των σεναρίων ασχολήθηκαν πέντε καθηγητές και δύο εμπειρογνώμονες - σχεδιαστές. Για την ανάπτυξη των πολυμέσων, ακολουθήθηκε η επαναληπτική διαδικασία ανάπτυξης-αξιολόγησης-ανάδρασης-ανάπτυξης. Στην έρευνα των Weng et al. (2018), οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε δύο ομάδες, η πρώτη ομάδα μελετούσε με ένα στατικό ηλεκτρονικό βιβλίο μορφής pdf ενώ η δεύτερη ομάδα με ένα διαδραστικό ηλεκτρονικό εγχειρίδιο.

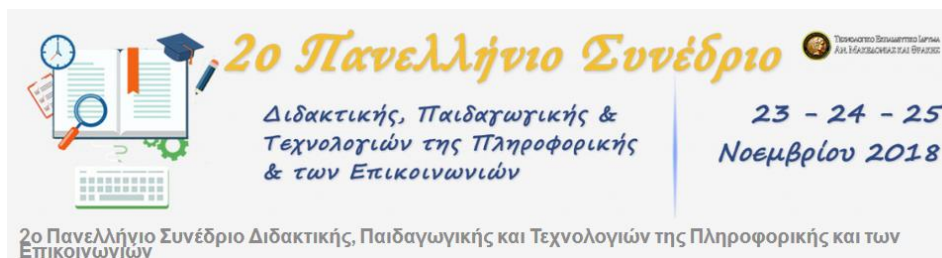
Η Ferraro (2018), εφάρμοσε τη μεθοδολογία Bayesian Additive Regression Trees (BART). Η μεθοδολογία BART χρειάζεται λειτουργίες προηγούμενης πιθανότητας χρησιμοποιώντας τον αλγόριθμο Markov Chain Monte Carlo (MCMC) για την απόκτηση της οπίσθιας κατανομής. Ο έλεγχος για τους κοινωνικοοικονομικούς, δημογραφικούς και σχολικούς παράγοντες, η προβλεπόμενη μεταγενέστερη κατανομή συνεπάγεται αύξηση, κατά μέσο όρο, 16 βαθμών στις βαθμολογίες δοκιμών. Οι Hahnel et al. (2018), χρησιμοποίησαν το γενικευμένο γραμμικό μοντέλο (GLMMs).



Η έρευνα των Falcao et al. (2018), στο έργο DEMULTS (Educational Development of Sustainable Multimedia), το οποίο βασίζεται στο συμμετοχικό σχεδιασμό και στον προγραμματισμό τελικών χρηστών, τεχνική που επιτρέπει σε μη προγραμματιστές, τη δημιουργία εφαρμογών λογισμικού, χρησιμοποιώντας εργαλεία με ενσωματωμένες δομές κωδικοποίησης, επέκτασης και τροποποίησης. Συμμετείχαν έξι ειδικοί (πέντε προπτυχιακοί φοιτητές και ένας μεταπτυχιακός φοιτητής), δύο παρατηρητές και 19 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ελάχιστη ή μηδαμινή εμπειρία στην ανάπτυξη ψηφιακών παιχνιδιών. Οι εμπειρογνώμονες ήταν ένας προπτυχιακός φοιτητής Μαθηματικών και ένας της Πορτογαλικής γλώσσας, ένας προπτυχιακός φοιτητής Βιολογίας, ως διευθυντής. Οι παρατηρητές ήταν δύο πανεπιστημιακοί ερευνητές της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης και της Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου-Υπολογιστή αντίστοιχα. Τα δεδομένα που συνέλλεξαν αφορούσαν σημειώσεις πεδίου, φωτογραφίες-βίντεο των δραστηριοτήτων και ημιδομημένες συνεντεύξεις των αρχάριων για συγκεκριμένα θέματα έρευνας, ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια στην αρχή και στο τέλος του κύκλου, σχετικά με τις προσδοκίες, τα σχόλια και τις απόψεις τους.

### **Κυριότερα ευρήματα και συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Fryer et al. (2018), έδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο των εκπαιδευτικών για τη στήριξη των μαθητών, την ικανότητα, την αξία και την προσπάθεια που σχετίζονται με τα κίνητρα για τη μελέτη μέσω διαδικτύου. Και τα τρία κίνητρα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη για την ολοκλήρωση της ηλεκτρονικής μάθησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν υποστηρικτικός, καθώς οι ατομικές προσπάθειες μπορεί να είναι ανεπαρκείς για την υποστήριξη ουσιαστικών κινήτρων για την ηλεκτρονική μάθηση. Τα πορίσματα από την έρευνα των Harding et al. (2017) έδειξαν πως οι εργασίες των μαθηματικών, που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των δεξιοτήτων της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων ήταν σχεδιασμένες για να είναι χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς, ενώ οι μαθητές εξασκούν ή μαθαίνουν τις μαθηματικές δεξιότητές τους στην τάξη. Παρόλο που η «σωστή απάντηση» δεν ήταν στο επίκεντρο των αξιολογήσεων, στοιχεία όπως η συστηματικότητα, τα απρόβλεπτα, οι κανόνες και οι υποθέσεις, ήταν πιθανό να

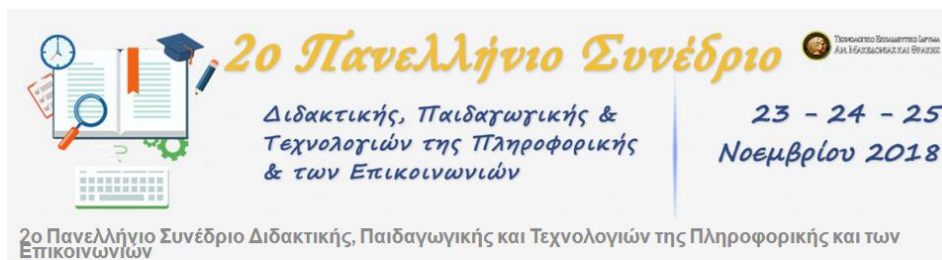


συσχετιστούν πολύ με τη γενική μαθηματική ικανότητά τους. Το επίκεντρο της αξιολόγησης ήταν η διαδικασία του CPS αντί των μαθηματικών.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα των Cheng et al. (2018), κατευθύνουν σε μελλοντικές μελέτες σχετικά με την αποδοχή των τεχνολογιών ηλεκτρονικής μάθησης σε έφηβους και εμπειρικά στοιχεία για τους επαγγελματίες, ώστε να προωθήσουν καλύτερα την αποδοχή LMS στα σχολικά προγράμματα σπουδών. Τα ευρήματα, υποστηρίζουν επίσης την επίδραση της ικανοποίησης στην πρόβλεψη της πρόθεσης συνέχισης του LMS. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα των Martín-Ramos et al. (2018), αναφορικά με την εξειδίκευση, ήταν ότι η προσέγγιση που υποβοηθήθηκε από τους συμμαθητές τους, έδωσε περισσότερη ελευθερία, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας χαλαρής ατμόσφαιρας, ενώ υπήρχε καλύτερη αλληλεπίδραση με το δάσκαλό τους. Αναφορικά με το φύλο, τα αγόρια ήταν πιο επιρρεπή στην ηλεκτρονική μάθηση. Σχετικά με τον παράγοντα εμπιστοσύνης, ενώ τα αγόρια ήταν πιο σίγουρα πριν από τη διδασκαλία, τα κορίτσια αύξησαν το ποσοστό τους μετά τη λήξη του σεμιναρίου. Σε ό,τι αφορά τα ενδιαφέροντα στον τομέα της Πληροφορικής, στα αγόρια παρατηρήθηκε αύξηση έναντι των κοριτσιών. Σε σχέση με τον παράγοντα της χρησιμότητας της υπολογιστικής μάθησης, οι μαθητές γνώριζαν σε μεγάλο βαθμό τη χρησιμότητα του προγραμματισμού στις ζωές τους, ακόμα κι αν δεν είχαν σκοπό να ασχοληθούν με την επιστήμη της Πληροφορικής.

Τα αποτελέσματα από τη μάθηση μέσω ηλεκτρονικού παιχνιδιού των Homer et al. (2018), είναι πολύ θετικά καθώς η καλά δομημένη σχεδίασή του στόχευε στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, οι αποδόσεις των μαθητών ήταν υψηλές και αποδεικνύεται ότι τα παιχνίδια μπορούν να είναι αποτελεσματικά εργαλεία για την εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων, όταν έχουν σχεδιαστεί ειδικά γι' αυτές και όταν χρησιμοποιείται μια αυστηρή προσέγγιση σχεδίασης με άλλες μεθόδους βελτιστοποίησης του σχεδιασμού.

Τα αποτελέσματα από τη μελέτη των Uzun & Yildirim (2018) υποστηρίζουν ότι, ο θετικός συναισθηματικός σχεδιασμός προκαλεί θετικά συναισθήματα στους μαθητές. Ωστόσο, τα θετικά συναισθήματα που προκαλούνται από τα πολυμέσα ενδέχεται να μην επηρεάζουν σημαντικά την απορρόφηση της μάθησης. Επιπλέον, αν

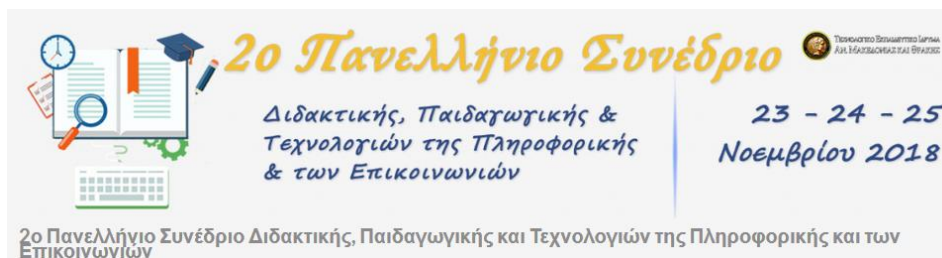


και οι μαθητές, εκτίθενται σε θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, επενδύουν λιγότερη ψυχική προσπάθεια στο να μάθουν. Οι εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια σχεδιασμού των διδακτικών σεναρίων, θα πρέπει να είναι προσεκτικοί ως προς την ένταξη και τη χρήση συναισθηματικών στοιχείων σε πολυμέσα.

Τα ευρήματα της έρευνας των Weng et al. (2018), δείχνουν ότι υπάρχουν αρκετές διαφορές μεταξύ των 2 ομάδων. Πρώτον, η ομάδα που χρησιμοποιούσε το διαδραστικό εγχειρίδιο είχε περισσότερη απόσπαση προσοχής από την ομάδα που μελετούσε το στατικό ηλεκτρικό βιβλίο. Το θετικό αποτέλεσμα είναι ότι υπήρχαν καταρχήν υψηλά κίνητρα μάθησης για την ομάδα με το διαδραστικό εγχειρίδιο. Δεύτερον, η ομάδα που αλληλοεπιδρούσε μέσω των ηλεκτρονικών βιβλίων, είχε υψηλότερη αντίληψη της γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης και έδειξε επίσης υψηλότερη προτίμηση για τη χρήση ενός ηλεκτρονικού εγχειριδίου εν συγκρίσει με ένα έντυπο βιβλίο. Επιπλέον, καλύτερα αποτελέσματα φάνηκαν από το τελικό αποτέλεσμα του τεστ. Ο αντίκτυπος φάνηκε θετικός και ισχυρός στις βαθμολογίες των μαθηματικών δοκιμών της μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. στο σχολείο, δείχνουν τα αποτελέσματα από την έρευνα της Ferraro (2018).

Τα αποτελέσματα που κοινοποιούνται από το πρόγραμμα των Falcao et al. (2018), δίνουν περιγραφές των χαρακτήρων των συμμετεχόντων, όπως προκύπτουν από τη συζήτηση για τις ατομικές ανάγκες, το αντικείμενο δραστηριότητας και της δέσμευσης στο πλαίσιο των κοινοτήτων πρακτικής.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Bawa et al. (2018), αναφορικά με τα κίνητρα που ώθησαν τους μαθητές να συμμετέχουν σε μαθήματα σε περιβάλλοντα MMOG, είναι το περιεχόμενο, η φαντασία, η διασκέδαση, ο ρεαλισμός μέσα από τη φαντασία, η μηχανική του παιχνιδιού και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Σχετικά με τη διεύρυνση της συνειδητοποίησης των επιλογών και των κινήτρων, οι συμμετέχοντες επέλεξαν ένα εύρος τρόπων, με τους οποίους αντιλήφθηκαν ότι θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τα παιχνίδια στους στόχους και τις εκτιμήσεις τους.



## Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις παραπάνω εμπειρικές μελέτες είναι ότι πράγματι μέσω των διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων, προωθείται η συνεργατική μάθηση, βελτιώνεται η μαθησιακή επίδοση (Homer et al., 2018; Weng et al., 2018; Ferraro, 2018), τονώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (Martín-Ramos et al., 2018), του οποίου ο ρόλος είναι καθοδηγητικός (Fryer et al., 2018). Μελλοντική έρευνα που θα πραγματοποιηθεί θα αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης για το βαθμό χρήσης και ένταξης των ψηφιακών μέσων κατά τη μαθησιακή διαδικασία και το κατά πόσο διευκολύνονται από τη χρήση.

## Βιβλιογραφία

Al-Samarraie, H. & Saeed, N. (2018). A scoping review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment, *Computers & Education*.

Ανακτήθηκε από: doi: 10.1016/j.compedu.2018.05.016.

Basogain, X., Olabe, M. Á., Olabe, J. C. & Rico, M. J. (2018). Computational Thinking in pre-university Blended Learning classrooms. *Computers in Human Behavior*, 80, 412-419.

Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.058>.

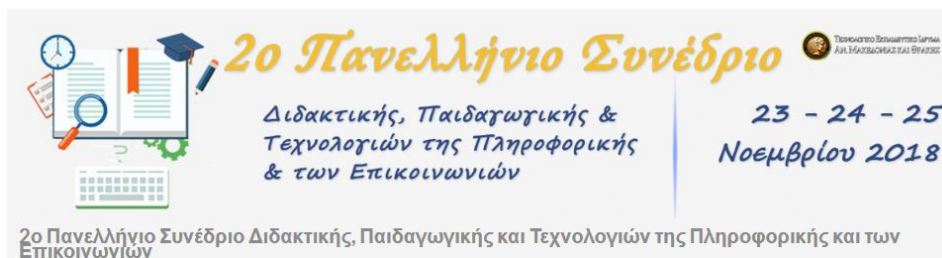
Bawa, P., Watson, S. L. & Watson, W. (2018). Motivation is a game: Massively multiplayer online games as agents of motivation in higher education. *Computers & Education*, 123, 174-194.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.004>

Bruner, J. (1977). *The process of education*. Harvard University. London.

Ανακτήθηκε από:

<http://mde.biologia.gr/amigi/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/The-Process-of-Education-Bruner.pdf>.



Cheng, M. & Yuen, A. H. K. (2018). Student continuance of learning management system use: A longitudinal exploration. *Computers & Education*, 120, 241-253.  
Ανακτήθηκε από:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151830037X>

Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M. & Aparicio, M. (2017). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>.

Falcão, T. P., e Peres, F. M. D. A., de Moraes, D. C. S. & da Silva Oliveira, G. (2018). Participatory methodologies to promote student engagement in the development of educational digital games. *Computers & Education*, 116, 161-175.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.006>.

Ferraro, S. (2018). Is information and communication technology satisfying educational needs at school? *Computers & Education*, 122, 194-204.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.002>.

Fryer, L. K. & Bovee, H. N. (2018). Staying motivated to e-learn: Person-and variable-centred perspectives on the longitudinal risks and support. *Computers & Education* Volume 120, May 2018, Pages 227-240.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.006>.

Hahnel, C., Goldhammer, F., Kröhne, U. & Naumann, J. (2018). The role of reading skills in the evaluation of online information gathered from search engine environments. *Computers in Human Behavior*, 78, 223-234.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.004>.

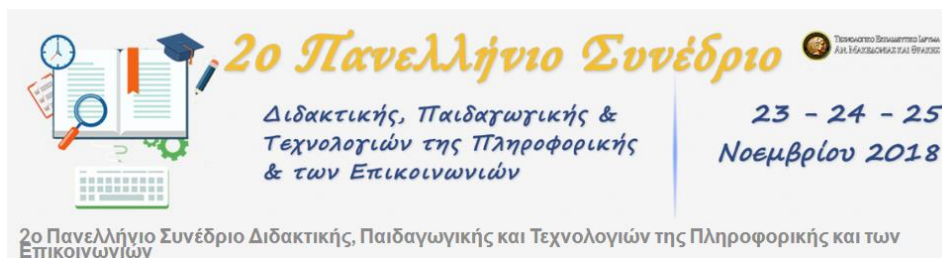
Harding, S. M. E., Griffin, P. E., Awwal, N., Alom, B. M. & Scoular, C. (2017). Measuring Collaborative Problem Solving Using Mathematics-Based Tasks. *AERA Open*, 3(3), 2332858417728046.

Διαθέσιμο στο:

[http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858417728046#\\_i6](http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858417728046#_i6)

Heflin, H., Shewmaker, J. & Nguyen, J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement and learning. *Computers & Education*, 107, 91–99. Ανακτήθηκε από:





<https://sotl.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/366/2018/05/impact-of-mobile-technology.pdf>.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3e34.

Ανακτήθηκε από:

<http://kathyhirshpasek.com/wp-content/uploads/2015/09/Psychological-Science-in-the-Public-Interest-2015-Hirsh-Pasek-3-34.pdf>.

Homer, B. D., Plass, J. L., Raffaele, C., Ober, T. M, & Ali, A. (2018). Improving high school students' executive functions through digital game play. *Computers & Education*, Volume 117, Pages 50-58.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.011>.

Klašnja-Milićević, A., Vesin, B. & Ivanović, M. (2018). Social tagging strategy for enhancing e-learning experience. *Computers & Education*, 118, 166-181. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.002>.

Lee, A. Y. L. (2016). Media education in the School 2.0 era: Teaching media literacy through laptop computers and iPads. *Global Media and China* 2016, Vol. 1(4) 435–449.

Ανακτήθηκε από:

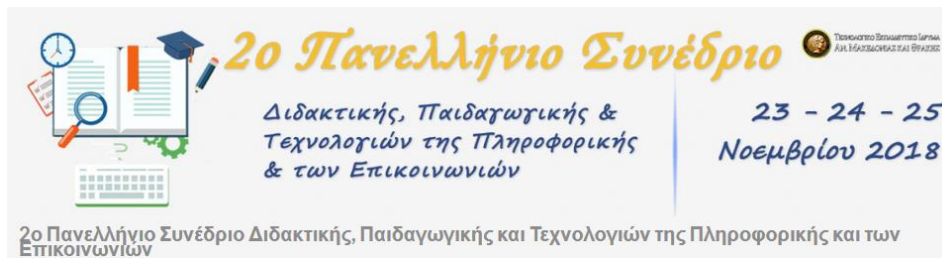
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2059436416667129>.

Martín-Ramos, P., Lopes, M. J., da Silva, M. M. L., Gomes, P. E., da Silva, P. S. P., Domingues, J. P. & Silva, M. R. (2018). Reprint of “First exposure to Arduino through peer-coaching: Impact on students' attitudes towards programming”. *Computers in Human Behavior*, 80, 420-427.

Ανακτήθηκε από: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3178695>.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση, Αθήνα.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Τόμος Α, Αθήνα.



- 
- Uzun, A. M., & Yildirim, Z. (2018). Exploring the effect of using different levels of emotional design features in multimedia science learning. *Computers & Education*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.002>.
- Weng, C., Otanga, S., Weng, A. & Cox, J. (2018). Effects of interactivity in E-textbooks on 7<sup>th</sup> graders science learning and cognitive load. *Computers & Education*, 120, 172-184.  
Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.008>.

## Η οικονομική συμβολή της εκπαίδευσης και το ευρωπαϊκό πλαίσιο δημοσίων επενδύσεων για την εκπαίδευση

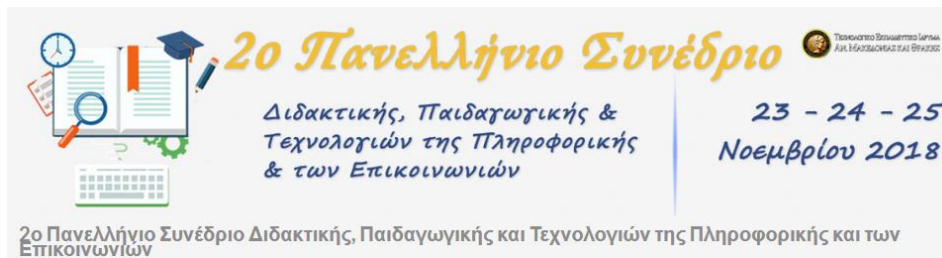
**Πρόδρομος Μπρούσας, Φιλολόγος**

*MSc, Υποψήφιος διδάκτορας Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας Δ.Π.Θ.*

### Περίληψη

Η οικονομική συνεισφορά της εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο διεπιστημονικής διερεύνησης με δεδομένη την αντίληψη ότι το βελτιωμένο μορφωτικό επίπεδο σχετίζεται θετικά με την οικονομική ανάπτυξη. Ένα άρτια σχεδιασμένο εκπαιδευτικό σύστημα, με δυναμικό χαρακτήρα και θεμελιωμένο στις τρέχουσες οικονομικές και αναπτυξιακές ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, συνεπάγεται την οικονομική πρόοδο, καθώς το κατάλληλα εκπαιδευμένο και με ανταποδοτικές δεξιότητες -ως προς την παραγωγικότητά του- ανθρώπινο δυναμικό, προσαρμόζεται απρόσκοπτα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και αποδίδει υπεραξία στα εργασιακά του επιτεύγματα. Η διαμόρφωση ανθρώπινου κεφαλαίου με γνώσεις, κριτική σκέψη και δεξιότητες πραγματοποιείται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί -για τις προηγμένες κοινωνίες- βασική στόχευση. Ως εκ τούτου, σπάνιοι δημόσιοι οικονομικοί πόροι δαπανώνται για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών επενδύσεων. Σε εκθέσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου διαπιστώνεται πως με τη γενναία αύξηση των επενδύσεων στους ανθρώπινους πόρους, μέσω της εκπαίδευσης, ενδυναμώνεται η οικονομική θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και η κοινωνική συνοχή της. Η παραπάνω διαπίστωση δεν υιοθετείται πλήρως από την ελληνική πλευρά, καθώς οι δημόσιες εκπαιδευτικές επενδύσεις σημειώνουν πτώση, παρά τις υποδείξεις της ΕΕ και τη διαθεσιμότητα κοινοτικών κονδυλίων (Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο, ERASMUS+) για επενδύσεις στην εκπαίδευση.

**Λέξεις -κλειδιά:** Οικονομική της Εκπαίδευσης, Ανθρώπινο Κεφάλαιο, Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο, ERASMUS+



## **The financial contribution of education and the european public investment framework for education**

### **Abstract**

*The financial contribution of education is the subject of interdisciplinary research given the perception that the improved educational level is positively related to economic development. A well-designed education system, dynamic in nature and grounded in the current economic and development needs of a globalized society, implies economic progress, as well-trained and productive human resources adapt to the ever-changing conditions and adds value to his work achievements. The formation of human capital with knowledge, critical thinking and skills takes place within the educational system and is -for advanced societies- a key goal. As a result, scarce public financial resources are spent on the design and implementation of educational investments. European Council reports show that the courageous increase in investment in human resources, through education, strengthens the economic position of the European Union (EU) and its social cohesion. The above statement is not fully adopted by the Greek side, as public education investment is declining, despite EU indications and the availability of Community funds (European Community Fund, ERASMUS +) for investment in education.*

**Keywords:** Education Economics, Human Capital, European Community Fund, ERASMUS +

## Οικονομική της Εκπαίδευσης

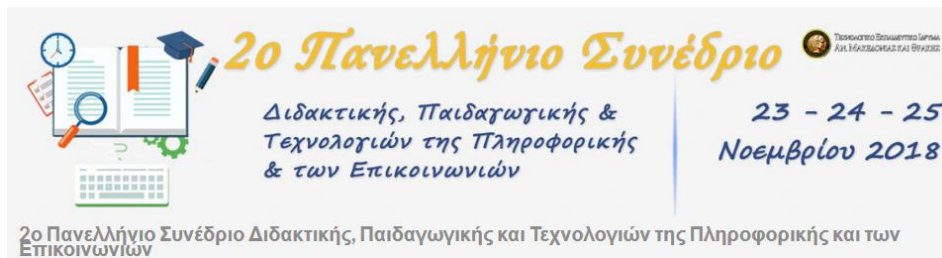
Η Οικονομική της Εκπαίδευσης αποτελεί έναν σχετικά νεοσύστατο αλλά ταχύτατα αναπτυσσόμενο κλάδο της Οικονομικής Επιστήμης. Η ανάπτυξή της ως κλάδου οφείλεται στην ανάδειξη της σημασίας των ποσοτικών μεθόδων έρευνας και της οικονομικής ανάλυσης που έχουν οι επιπτώσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στην κατανόηση της διασύνδεσης εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Οι βασικές θεματικές που την απασχολούν αφορούν:

1. στην ανάλυση της προσφοράς και ζήτησης εκπαίδευσης,
2. στη χάραξη της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα στον αναπτυσσόμενο κόσμο,
3. στη διαλεκτική της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη και την οικονομία.

Ασχολείται, τόσο σε επίπεδο θεωρητικού σχεδιασμού όσο και πρακτικής υλοποίησης, με:

1. τον τρόπο (φορείς, μέσα, διαδικασίες, προγράμματα σπουδών κ.ά.) με τον οποίο παράγεται / προσφέρεται η γνώση,
2. με τη διάθεση και κατανομή των δημοσίων πόρων στην εκπαίδευση, οι οποίοι σήμερα αναγνωρίζονται ως σπάνιοι και πολύτιμοι,
3. με την (λειτουργική και στρατηγική) οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης ως επένδυσης και
4. με την αξιολόγηση της οικονομικής αποτελεσματικότητας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, άρα με τις οικονομικές επιπτώσεις στα άτομα, στις επιχειρήσεις και στην κοινωνία γενικότερα (Αργυρός, 1994).

Στο έργο *Ο Πλούτος των Εθνών* (1776) του Adam Smith διατυπώνεται ότι τα άτομα επενδύουν ιδιωτικούς πόρους στην εκπαίδευση με στόχο να αυξήσουν τις παραγωγικές δυνατότητες της κοινωνίας ταυτόχρονα με τις ατομικές. Η αρχή αυτή επικαιροποιείται στο *Human Capital* (1964) του Gary Becker, που εξηγεί γιατί τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευση. Η θεωρία του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου προσβέυει ότι η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο διέπεται από τις ίδιες βασικές αρχές που διέπουν την ανάλυση των επενδύσεων σε μηχανολογικό εξοπλισμό και αποτελεί το βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης της Οικονομικής της Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν προταθεί διάφορες εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις με πιο



δημοφιλή τη θεωρία της Σηματοδότησης, σύμφωνα με την οποία καθαυτή και μόνο η βελτίωση της ατομικής παραγωγικότητας, δεν αποτελεί κυρίαρχο στόχο της εκπαίδευσης (Spence, 1973).

Εύλογα, η αναγνώριση του επενδυτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης συνοδεύτηκε από επίταση της εμπειρικής επιστημονικής έρευνας. Σε αυτήν την εξέλιξη κεφαλαιώδη ρόλο έπαιξε η δουλειά του Jacob Mincer (1974) που κατέδειξε πως οι αμοιβές των εργαζομένων συναρτώνται αιτιακά με το επίπεδο κατάρτισης. Την ίδια στιγμή, φαίνεται ότι οι βασικές αρχές της Οικονομικής της Εκπαίδευσης και τα πορίσματα της έρευνας, έχουν συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως, στην αξιολόγησή της και, κυρίως, στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επιμορφωτικών δράσεων και άλλων πολιτικών παρεμβάσεων.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη της Οικονομικής Επιστήμης, η εκπαίδευση διαδραματίζει δραστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ευημερίας. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες μιας κοινωνίας ατόμων αποτελούν κατά τεκμήριο, τον πιο σημαντικό παράγοντα της οικονομικής ανάπτυξης, της αποδοτικότητας, της ποιότητας προσφερόμενου έργου, της απασχόλησης και των αμοιβών. Συμβάλλει στη διαμόρφωση ανεξάρτητων και υπεύθυνων πολιτών, ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ενδυναμώνοντας την ποιότητα της δημοκρατίας. Αναβαθμίζει το επίπεδο της κοινωνικής ευαισθησίας, προωθεί ένα κοινό σύστημα αξιών και την κοινωνική συνοχή. Επιπλέον, βοηθά τα άτομα να αποκτήσουν υψηλό βαθμό συνειδητότητας (citizenship) και να επενδύουν δια βίου στη μάθησή τους, ώστε να αναπτύσσονται επαγγελματικά και οικονομικά (Τσαμαδιάς & Χανής, 2011). Τα θωρακίζει, ώστε να αναχαιτίζουν παραβατικές συμπεριφορές και να βελτιώσουν την προσωπική τους υγεία (κάπνισμα, εξαρτήσεις). Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο δημιουργεί καλύτερο επίπεδο ανθρωπίνου κεφαλαίου και συνεπώς υψηλότερες οικονομικές απολαβές σε μια κανονική οικονομία (Χατζηδήμα, 2002).

Από οικονομική άποψη, η εκπαίδευση θεωρείται ότι:

1. αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη,
2. επιτρέπει τη μείωση των εισοδηματικών ανισοτήτων, εξασφαλίζοντας ισότητα



ευκαιριών ανέλιξης και

3. αποτελεί ουσιαστικό μέσο για την αντιμετώπιση της ανεργίας και ιδιαίτερα της διαρθρωτικής (Δεδουσόπουλος, 1993).

Είναι σκόπιμο, ωστόσο, να αναφερθεί πως υπάρχουν έρευνες με αντικρουόμενα συμπεράσματα, όσον αφορά τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο. Για παράδειγμα, μελέτες στην Αμερική (Barro, 1997) κατέδειξαν ότι η εκπαίδευση των ανδρών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του ΑΕΠ, ενώ των γυναικών σχετίζεται αρνητικά, σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Caselli, Esquivel & Lefort, 1996) που καταλήγουν στα ακριβώς αντίθετα συμπεράσματα. Από την άλλη μεριά, στο πλαίσιο της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, έννοιες όπως άνθρωπος, γνώση και εκπαίδευση, χάνουν βαθμιαία το ανθρωπιστικό και δημοκρατικό περιεχόμενό τους, εστιάζοντας στην οικονομική διάσταση.

### **Το Ανθρώπινο Κεφάλαιο**

Στο ερώτημα εάν η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση ή κατανάλωση ή πρόκειται για αδιαχώριστες έννοιες, οι απόψεις δίστανται. Με τον όρο επένδυση αποδίδεται η απόκτηση μέσων παραγωγής με μοναδικό στόχο την απόκτηση κέρδους. Με μια ευρύτερη αντίληψη, επένδυση είναι «*η απόκτηση και συνακόλουθη συγκέντρωση κεφαλαίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια διάρκεια μεγαλύτερη του έτους, στην παραγωγή άλλων αγαθών και υπηρεσιών, με στόχο την απόκτηση πρόσθετου εισοδήματος*» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα).

Ως κατανάλωση ορίζεται «*η χρήση των προϊόντων και υπηρεσιών της παραγωγής*» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα), η χρήση ή καταστροφή μιας ποσότητας ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας, η οποία προσβλέπει στην άμεση ικανοποίηση των αναγκών των οικονομικών παραγόντων, χωρίς αυτοί να συμβάλουν στην αύξηση παραγωγής (Παπακωνσταντίνου, 1992). Στην έκταση που η εκπαίδευση αποτελεί καταναλωτικό αγαθό, εμπεριέχει ως συστατικό τη διάρκεια και είναι μεγαλύτερη σε εύρος από τα διαρκέστερα καταναλωτικά αγαθά.

Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου γεννήθηκε από την τάση - αλλά με τη σειρά της και με τη μεγάλη της διάδοση ενίσχυσε τελικά αυτή την τάση - των κρατών να αυξήσουν την οικονομική ανάπτυξη και να διευρύνουν τους όρους και τις



προϋποθέσεις που θα εγγυηθούν την οικονομική τους επιβίωση μέσα σε ένα ασταθές διεθνές δημοσιονομικό περιβάλλον. Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου δεν είναι ούτε πρωτότυπη ούτε καινούρια. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως υποστηρίζει και ο Δεδουσόπουλος (1995), υποκρύπτει μια ουσιαστική υπόθεση ότι όπως η εργασία έτσι και η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυταξία. Άρα, ο εκπαιδευόμενος δεν αποκομίζει κανένα άλλο όφελος από τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από εκείνη που προσδιορίζεται από τα υψηλότερα επίπεδα εισοδήματος και κατανάλωσης, που θα του αποφέρει στο μέλλον η κατάρτισή του.

Οι βασικές υποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου είναι οι εξής:

1. Τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης συνδέονται με ροές εισοδημάτων στη διάρκεια του επαγγελματικού βίου.

2. Η απόκτηση εκπαίδευσης συνεπάγεται ένα άμεσο (χρηματικό και ψυχικό) και ένα έμμεσο (χρηματικό, με όρους διαφυγόντων εισοδημάτων) κόστος, το ύψος του οποίου τα άτομα είναι σε θέση να εκτιμήσουν με ακρίβεια και βεβαιότητα, πριν ενταχθούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα / σύστημα.

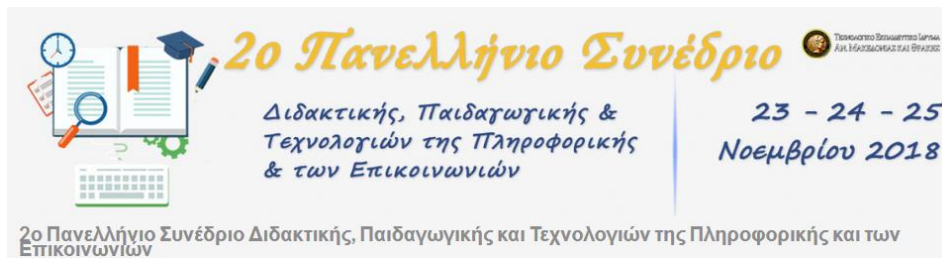
3. Στα σύγχρονα δημοκρατικά περιβάλλοντα δεν υπάρχουν περιορισμοί εισόδου σε κάποιο επίπεδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

4. Δεν υπάρχουν (έξωθεν του ατόμου) οικονομικοί περιορισμοί στη χρηματοδότηση των σπουδών.

Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου πρεσβεύει πως η εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα του ατόμου και διαμορφώνει τις αποδοχές του, υπογραμμίζει δηλαδή την ύπαρξη μιας θετικής συσχέτισης μεταξύ εκπαίδευσης και ατομικών αποδοχών. Στον αντίποδα, η θεωρία του Φίλτρου πρεσβεύει πως η εκπαίδευση δεν επηρεάζει την παραγωγικότητα του ατόμου. Η τελευταία είναι αποτέλεσμα κυρίως των έμφυτων ικανοτήτων του ατόμου και η εκπαίδευση απλά τις σηματοδοτεί, καθορίζοντας την εκτίμησή τους από τρίτους (κράτος, εργοδότες).

Η θεωρία του Φίλτρου, διαμορφωμένη κυρίως από τους Arrow (1973) και Spence (1973), αποφαίνεται πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα φίλτρο, το οποίο συντείνει στο να διακρίνουν οι εργοδότες τα άτομα με τις πιο διευρυμένες ικανότητες, οι οποίες,





όμως, δε θεωρούνται βέβαιη εγγύηση της παραγωγικότητάς τους. Η επιμόρφωση δεν βελτιώνει τις ικανότητες του ατόμου, δεν επηρεάζει την παραγωγικότητά του, αλλά σηματοδοτεί, λειτουργώντας επιβεβαιωτικά.

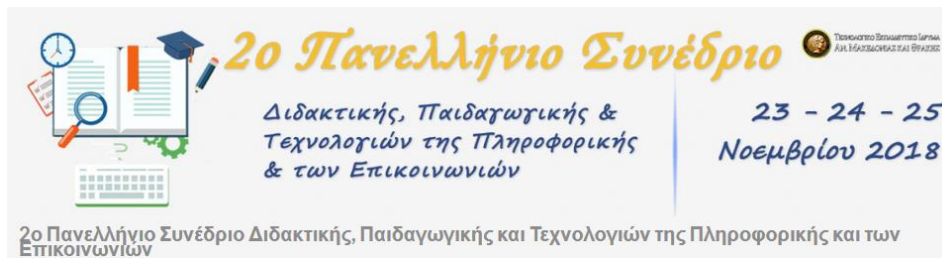
Οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες, ωστόσο, καταλήγουν κατά της θεωρίας του Φίλτρου, επιβεβαιώνοντας τον σημαίνοντα ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων, στην αύξηση της ατομικής παραγωγικότητας και στην ποιοτικότερη εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων.

### **Η στόχευση της ΕΕ για τις επενδύσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση**

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου για τις Επενδύσεις στην εκπαίδευση και Κατάρτιση (Επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την τόνωση της απασχολησιμότητας, 2013) τα μέλη κράτη της ΕΕ καλούνται «να δώσουν προτεραιότητα και, όπου είναι δυνατό, να ενισχύσουν τις επενδύσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, επιδιώκοντας ταυτόχρονα να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα αυτών των δαπανών, προωθώντας τον εθνικό διάλογο για βιώσιμους και εξισορροπημένους μηχανισμούς χρηματοδότησης, εμπλέκοντας ευρύ φάσμα φορέων» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 05-03-2013).

Η παραπάνω πρό(σ)κληση επιβεβαιώνει την πίστη πως οι επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας για την κοινωνική και οικονομική πρόοδο των κρατών ειδικά και της ΕΕ γενικά (*Εκπαίδευση και Κατάρτιση για ανάπτυξη και απασχόληση*).

Με την επισήμανση πως η εκπαίδευση συμβάλλει στην προσωπική ανέλιξη, στην πολιτειότητα (citizenship), στην κοινωνική συνοχή και στην ισοτιμία των πολιτών, τονίζεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης -μέσα από εκπαιδευτικούς διαύλους- εξειδικευμένου, παραγωγικού και ανταγωνιστικού εργατικού δυναμικού, ικανού να δραστηριοποιείται μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Γιαννακόπουλος & Δεμούσης, 2015). Θεμελιώδους σημασίας, λοιπόν, είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός και η υλοποίηση επενδυτικών πολιτικών στην εκπαίδευση ως εγγυήσεων της ανάπτυξης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, της απασχολησιμότητας και της οικονομικής ανάπτυξης (Ευρυδίκη, 2014).



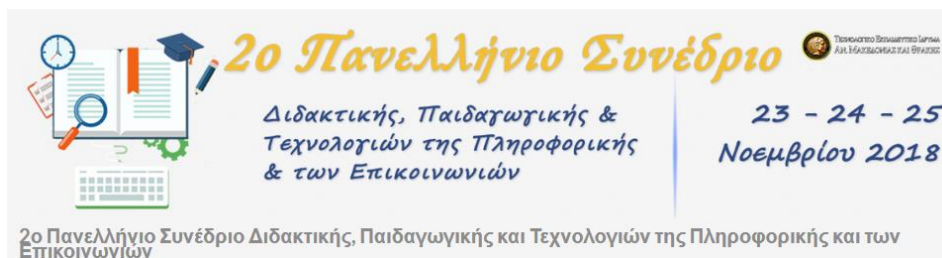
Συνέπεια των παραπάνω είναι, αφενός, η προτεραιότητα των δημοσίων επενδύσεων στην εκπαίδευση ως εχέγγυο της παραγωγικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης των κρατών και, αφετέρου, ο εντοπισμός των αποδοτικότερων τρόπων για την αύξηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων προς διάθεση, σε διαρθρωτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Ευρυδίκη, 2014).

Στην αρχή της έκθεσης *The financing of adult learning* του Hessel Oosterbeek (2013) υπογραμμίζεται πως η εκπαίδευση αποτελεί θέμα πρώτης γραμμής στην πολιτική ατζέντα της ΕΕ, καθώς εργαζόμενοι με υψηλή εξειδίκευση και πιστοποιημένα προσόντα, λειτουργούν με υψηλότερους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας στην αγορά εργασίας (Oosterbeek, 2013).

Σε έκθεση της Ομάδας Εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με θέμα «*Η εφαρμογή της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2010*» διαπιστώνεται πως με την γενναία αύξηση των επενδύσεων στους ανθρώπινους πόρους, μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ενδυναμώνεται η οικονομική θέση της Ευρώπης και ενισχύεται η κοινωνική συνοχή της (European Commission 2004/C).

Στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (ΕΚ2020), που έχει ισχύ ως το 2020, περιγράφονται οι στόχοι (δια βίου μάθηση και κινητικότητα, ποιότητα και αποτελεσματικότητα, ισοτιμία, κοινωνική συνοχή, καινοτομία, επιχειρηματικότητα), τα εργαλεία και οι παράμετροι της κοινής δράσης των χωρών της ΕΕ, σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Μέχρι και το 2020 οι χώρες της ΕΕ, για να βελτιώσουν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το πρόγραμμα Erasmus+, ένα πρόγραμμα της ΕΕ που στηρίζει, μεταξύ άλλων, την κατάρτιση, με προϋπολογισμό πάνω από 14,7 δισεκατομμύρια ευρώ και παρέχει τη δυνατότητα σπουδών και επιμόρφωσης (Erasmus +) καθώς και πόρους από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, το οποίο έχει δεσμεύσει πάνω από 80 δισεκατομμύρια ευρώ για επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο και επικεντρώνεται σε θεματικούς στόχους, όπως οι επενδύσεις στην εκπαίδευση, στις δεξιότητες και στη δια βίου μάθηση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).



## Επενδύσεις του ελληνικού κράτους στην εκπαίδευση

Από τις απαρχές της εκδήλωσης της οικονομικής κρίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τόνισε την αναγκαιότητα μακροπρόθεσμων επενδύσεων στην Εκπαίδευση, θεωρώντας αυτές «αποτελεσματικές δημόσιες δαπάνες» (Ευρυδίκη, 2014). Ωστόσο, στην Ελλάδα διαπιστώνεται αδυναμία, από το 2010 και μετά, για επενδύσεις σε ολόκληρο το φάσμα της Εκπαίδευσης (ΚΑΕΠ, 2017) ελλείψει οικονομικών πόρων για στρατηγικούς επενδυτικούς σχεδιασμούς, αν και αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα μιας επαρκούς χρηματοδότησης, για τη διασφάλιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των παραγόμενων εκπαιδευτικών αγαθών. Παραβλέπεται ο επενδυτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η οικονομική απόδοσή της και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής υπό το πρίσμα της οικονομικής αποτελεσματικότητας (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015).

Οι δημόσιες επενδύσεις στην εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2013 ανέρχονταν στο 4,6% του ΑΕΠ και το 2016 στο 4,3% ενώ ο μέσος όρος για την ΕΕ ήταν 4,9 % και 5% αντίστοιχα (Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης – Ελλάδα, 2017). Στην ίδια έκθεση σημειώνεται πως μειώθηκαν αισθητά οι εκπαιδευτικές δαπάνες σε σχέση με τις συνολικές κρατικές δαπάνες, κατατάσσοντας της Ελλάδα στην τελευταία θέση μεταξύ των χωρών της ΕΕ (Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης – Ελλάδα, 2017), με ταυτόχρονη παράβλεψη της οικονομικής ανάκαμψης μέσα από επενδύσεις στην εκπαίδευση (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006). Στα 5304930000 ευρώ προβλέπεται ο προϋπολογισμός του Υπουργείου Παιδείας για το 2018 (Κρατικός Προϋπολογισμός, 2018). Είναι αυξημένος περίπου κατά 180 εκατομμύρια ευρώ σε σχέση το 2017, κατά το οποίο ανήλθε στα 5121000000 ευρώ.

Παραδοσιακά, πάντως, η Ελλάδα επενδύει στην εκπαίδευση το μικρότερο ποσοστό του κρατικού της προϋπολογισμού ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006). Ο σταθερός προσανατολισμός του Ελληνικού Κράτους προς την εξυπηρέτηση του δημόσιου χρέους, σε συνδυασμό με το μονομερές μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης (κατασκευές, υποδομές) που προωθείται διαχρονικά, διογκώνουν την υποχρηματοδότηση των επενδύσεων στην Εκπαίδευση (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006). Παράλληλα, παραγνωρίζεται ο ρόλος των επενδύσεων στην εκπαίδευση ως προς την



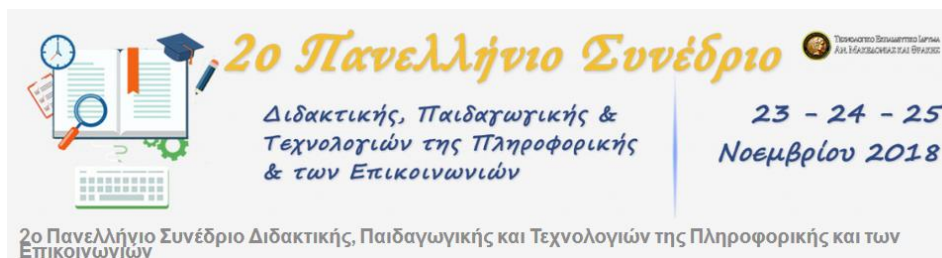
επίτευξη μιας θετικής και διαρκώς ανανεούμενης οικονομικής μεγέθυνσης (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015).

### **Προτάσεις – Συμπεράσματα**

Δεδομένης της επένδυσης της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση, κρίνεται επιβεβλημένη η γενναία αύξηση των δημοσίων επενδύσεων και η εναρμόνιση με το ευρωπαϊκό πλαίσιο χρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Η επενδυτική πολιτική στην εκπαίδευση επιβάλλεται να σχεδιάζεται και να υλοποιείται στη βάση ενός μακροπρόθεσμου στρατηγικού προγραμματισμού, ο οποίος θα εστιάζει με όρους ποιότητας στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της οικονομικής ανάπτυξης. Ασφαλώς κρίνεται σκόπιμη η προηγούμενη ανίχνευση της υφιστάμενης κατάστασης και η μετατόπιση του επενδυτικού ενδιαφέροντος σε περιοχές που χρειάζονται επεμβάσεις προς βελτίωσή τους, με ταυτόχρονη επικέντρωση σε σημεία που παρουσιάζουν αυξημένες προοπτικές θετικών οικονομικών εξωτερικοτήτων και παραγωγικού ανταγωνισμού.

Ο εξορθολογισμός των δαπανών σε συνδυασμό με τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, που μπορεί να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι δυνατό να ενισχύσουν την υπάρχουσα κρατική επενδυτική δραστηριότητα. Συνάμα, μέσα στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης επιβάλλεται ο επενδυτικός προγραμματισμός να απεκδυθεί τον όποιο συγκεντρωτικό γραφειοκρατισμό, να εδράζεται στα αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας και να μην απορρέει από αποφάσεις συγκεντρωτικά εισηγμένες. Στο σημείο αυτό δε μπορεί να παραληφθεί η συνδρομή που μπορεί να παρασχεθεί από εμπειρογνώμονες σε θέματα επενδύσεων, προκειμένου να εισαχθούν οικονομικές πρακτικές υψηλής απόδοσης.


Είναι δυνατό να αξιοποιηθούν, πέρα από τους εθνικούς πόρους και ευρωπαϊκοί, προερχόμενοι κυρίως από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), του οποίου κεντρική στόχευση είναι η οικονομική στήριξη της εκπαίδευσης, με γνώμονα την επίτευξη των στρατηγικών εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων της ΕΕ. Ο στρατηγικός σχεδιασμός του ΕΚΤ στην Ελλάδα μπορεί να επικεντρωθεί *«στην αύξηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων και των προσόντων, προκειμένου να παράσχει στο εργατικό*



δυναμικό και τους μελλοντικούς εργαζομένους, τις ικανότητες που χρειάζεται η οικονομία» (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).

Το ΕΚΤ επιδιώκει να επενδύει σε πρωτοβουλίες βελτίωσης της εκπαίδευσης και σε στρατηγικές απόκτησης δεξιοτήτων, που καθιστούν τα υποκείμενα ανταγωνιστικά στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας. Με δεδομένο πως το ποσοστό των θέσεων που απαιτούν από τους υποψήφιους εργαζομένους υψηλά προσόντα, πολλαπλασιάζεται, υπάρχει βούληση να χρηματοδοτηθούν πρωτοποριακά βελτιωτικά προγράμματα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και να υποστηριχθούν συμπράξεις με την βιομηχανία και, ευρύτερα, με το οικονομικό και παραγωγικό συγκείμενο. Μέσω των επενδύσεων στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το ΕΚΤ, υλοποιούνται αρτιότερα βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι της ΕΕ, όπως η απόκτηση υψηλών προσόντων και η διοχέτευσή τους στην αγορά εργασίας υπό τη μορφή της καινοτομίας και της ποιότητας στην εργασία. Το ΕΚΤ προθυμοποιείται να επενδύσει σε πολιτικές και δράσεις που διασυνδέουν την εκπαίδευση με τις επιχειρήσεις και τους εργοδότες, να στηρίξει με πόρους την μεταπτυχιακή έρευνα και ανάπτυξη, επιδιώκοντας τον πολλαπλασιασμό της επιχειρηματικότητας, κυρίως στους τομείς της υψηλής τεχνολογίας. Στις προθέσεις του, επίσης, βρίσκεται η ενίσχυση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η εστίαση σε όσους επιδιώκουν να καταρτιστούν και να προσπορίσουν νέες δεξιότητες. Τέλος, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί πυρήνα της στόχευσής του με ζητούμενο τη διαρκή επικαιροποίηση των ατομικών δεξιοτήτων μέσα σε ένα ρευστό και διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).

Η εκπαίδευση σήμερα καλείται να συναγωνιστεί ως προς την επένδυση δημόσιων κεφαλαίων, πολλούς άλλους τομείς, ενίοτε εξίσου νευραλγικούς με αυτή (Σιδηροπούλου, 2015). Ως εκ τούτου, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση επιβάλλεται να ακολουθούν τις λειτουργίες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και να εγκολπώνονται τα στάδια αυτής, προκειμένου να επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό όφελος, με όρους πραγματικής και Κοινωνικής Οικονομίας. Πολύ συχνά, αν και επενδύονται οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση, οι αποδόσεις τους δεν είναι οι αναμενόμενες, τόσο που να αξιολογούνται ως επενδύσεις υψηλού ρίσκου. Άλλοτε, οι επενδύσεις γίνονται μέσα στα πλαίσια απλής απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων και



## 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

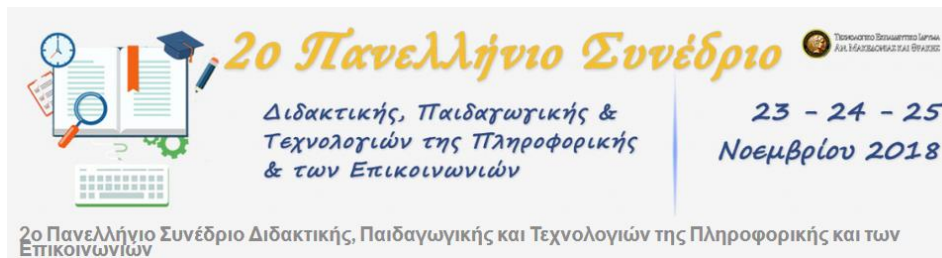
2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

επικεντρώνονται σε βραχύβιους ή/και ανεπίκαιρους στόχους, σπάνια συνομολογημένους. Πριν, λοιπόν, από την πραγματοποίηση επενδύσεων επιβάλλεται η υιοθέτηση μιας επενδυτικής φιλοσοφίας, μακροπρόθεσμου και στρατηγικού σχεδιασμού, η οποία θα προηγείται των τελικών επενδυτικών αποφάσεων και η οποία θα βρίσκεται υπό την «ομπρέλα» της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, του διοικητικού δηλαδή συστήματος που επιδιώκει τη μεγιστοποίηση της αξίας του παραγόμενου αγαθού και αποβλέπει στην εξυπηρέτηση όλων των πελατών της εκπαίδευσης, εσωτερικών και εξωτερικών (Μπρίνια, 2008).

Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η υιοθέτηση ενός σχήματος, που αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας των επενδυτικών προγραμμάτων και περιλαμβάνει:

- α) τη μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης ώστε να αποφευχθούν οι επενδυτικές αστοχίες,
- β) τη συγκεκριμένη στοχοθεσία του επενδυτικού προγράμματος, αιτιολογημένη ως προς την αναγκαιότητα και τη σκοπιμότητά της,
- γ) την υιοθέτηση ευέλικτων και καινοτόμων επενδυτικών πολιτικών, που μπορούν να εγγυηθούν την επιτυχία του επενδυτικού προγράμματος,
- δ) το σχεδιασμό δράσεων με εστίαση σε μακροπρόθεσμους στόχους και στρατηγικές,
- ε) την αξιολόγηση των επενδυτικών προγραμμάτων, την ανατροφοδότηση ως προς το βαθμό αποδοτικότητάς τους, τη δυνατότητα ευελιξίας και αναπροσαρμογής στην υφιστάμενη κατάσταση.

Η εκπαιδευτική έρευνα, υπό την έννοια της συστηματικής δημιουργικής διαδικασίας, που επικεντρώνεται στην αύξηση και τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης, υποστηρίζει και ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006). Ως εκ τούτου, μπορεί να επιτελέσει συμβουλευτικό ρόλο ως προς τη χάραξη και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα πορίσματά της είναι εφικτό να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και για την επικέντρωση σε νευραλγικούς τομείς, οι οποίοι απαιτούν διαρθρωτικές αλλαγές, για να επιτελέσουν λειτουργικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην ανταποδοτική οικονομική συμβολή της. Αν τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας συνδέονται με τις διεθνείς τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης,

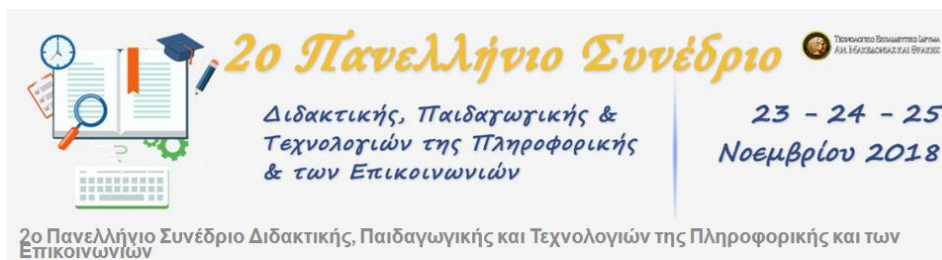


επικεντρώνονται στον ενδεδειγμένο έλεγχο της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αναδύουν περιοχές άμεσης επέμβασης, είναι επιβεβλημένο να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά στα δημόσια επενδυτικά σχέδια, καταδεικνύοντας περιοχές αναγκαίων και ασφαλών επενδύσεων.

Όσοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον αυτή υλοποιείται με πολύτιμους σήμερα δημόσιους πόρους, επιβάλλεται να παρουσιάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα, αξιολογικές εκθέσεις ως προς την πορεία των επενδύσεων στην εκπαίδευση και ως προς τις αποδόσεις των υφιστάμενων ή των επικείμενων επενδυτικών προγραμμάτων, με επικέντρωση στο κόστος αλλά και στο όφελος των επενδύσεων. Η Οικονομική Επιστήμη προσπορίζει εργαλεία που αφορούν α) στην ανάλυση κόστους – οφέλους και β) στην ανάλυση κόστους – αποτελεσματικότητας (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Το πρώτο επιτρέπει «τη σύγκριση αποδόσεων διαφόρων εναλλακτικών επενδυτικών σχεδίων» και, εφόσον διαπιστώνεται υπέρβαση του οφέλους του επενδυτικού σχεδιασμού έναντι του κόστους, αυτός διατηρείται ή εγκαινιάζεται, ενώ το δεύτερο δεν απαιτεί «τον μετασχηματισμό του [επενδυτικού] αποτελέσματος σε χρηματική αξία» (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015).

### **Επίλογος**

Οι επενδύσεις στην Εκπαίδευση αποτελούν αδήριτη αναγκαιότητα του παρόντος, εφόσον επιτυγχάνεται η στόχευση στην υψηλή παραγωγικότητα, την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα. Εγγυώνται την αναμόρφωση και αναβάθμιση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πρακτικών, δομών και εκροών, χωρίς να υποθάλπουν απόλυτα τεχνοκρατικές και οικονομοκεντρικές προθέσεις, όπως συχνά διατυπώνεται. Επιβάλλεται οι εμπλεκόμενοι πολιτειακοί φορείς να ενσκήψουν στα οικονομικά αδιέξοδα της σύγχρονης εκπαίδευσης, τα οποία συχνά αποτελούν τροχοπέδη για την απρόσκοπτη υλοποίηση των στόχων της. Τα αιτήματα για κατοχή και διεύρυνση των κοινωνικών δεξιοτήτων των πολιτών και για οικονομική ανέλιξη των κοινωνιών, σύμφωνα με τις επιταγές της ΕΕ, διέρχονται πρώτα και κύρια από την εκπαίδευση, καθώς αυτή κρίνεται εχέγγυο για τη διαμόρφωση ενός ανθρώπινου δυναμικού, το

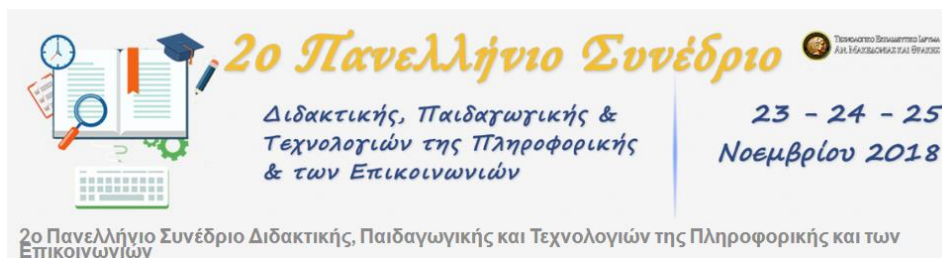


οποίο θα λειτουργεί με όρους ποιότητας, αποτελεσματικότητας και υψηλής απόδοσης.

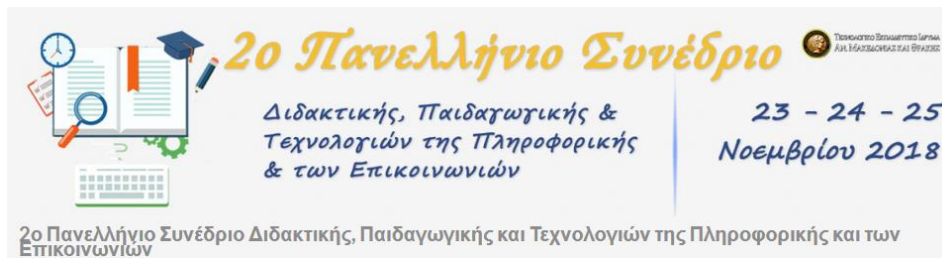
## Βιβλιογραφία

- Arrow, K.J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193-216.
- Barro, R. J. (1997). *Determinants of Economic Growth: A Cross — Country Empirical Study*. Cambridge: MIT Press.
- Becker, G. S. (1976). *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- European Commission (2004). Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. *Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από <http://www.pokethe.gr/aei2006/EE/ee4.pdf>
- Caselli, F., Esquivel, G. & Lefort, F. (1996). Reopening the Convergence Debate: A New Look at Cross-Country Growth Empirics, *Journal of Economic Growth*, vol. 1 (3), 363-89.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University.
- Oosterbeek Hessel (2013). The financing of adult learning του Hessel. *EENEEvol* 15. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από [file:///C:/Users/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%82/Downloads/EENEE\\_AR15%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%82/Downloads/EENEE_AR15%20(1).pdf)
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No. 3, 355-374.
- Αργυρός, Σ. (1994). Σύνδεση Παιδείας με την Οικονομία. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Α έκδοση. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα.
- Γιαννακόπουλος, Ν. & Ντεμούσης, Μ. (2015). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3522>





- Δεδουσόπουλος, Α. (1993). Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Απασχόληση: Η Διφορούμενη Σχέση. Στο Γετίμης, Π. – Γράβαρης, Δ. (επιμ.), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική. Η Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΕΛΙΑΜΕΠ (2006). *Η οικονομική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Εξωτερικής και Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/chapter6.pdf>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης – Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el\\_el.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή /EACEA/ Eurydice (2014). *Χρηματοδότηση σχολείων στην Ευρώπη: Μηχανισμοί, μέθοδοι και κριτήρια για τη δημόσια χρηματοδότηση. Έκθεση Eurydice*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Doi: 10.2797/99285.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής - ΓΣΕΕ (2017). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης: η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1992). *Επένδυση σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο ή Απλή Εκπαιδευτική Διαδικασία*; Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 62.
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). Ο Προγραμματισμός στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. *C.V.P. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/sidiropoulou-malama/sidiropoulou-malama-planning-educational-administration.htm>
- Συμβούλιο σχετικά με την επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση (2013, Μάρτιος 5). Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση – Απάντηση στον Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα αποτελέσματα στον κοινωνικοοικονομικό τομέα και



Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης για το 2013. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου, 2018 από

<https://eur->

[lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0305\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0305(01)&from=EL)

Τσαμαδιάς, Κ. & Χανής, Σ. (2011). Τα οφέλη από την εκπαίδευση: Επισκόπηση υπό την Οπτική της Οικονομικής. *Μέντορας*, 13, 5-21.

Χατζηδήμα, Σ. (2002). Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. *ΣΠΟΥΔΑΙ*, τ. 52 (4), 155-165. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018 από

<http://spoudai.unipi.gr/index.php/spoudai/article/view/1163/1242>

## Δημιουργία βίντεο για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας Οξέα – Βάσεις - Άλατα

*Άννα Θυσιάδου, Τμήμα Μηχανικών Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου και  
Μηχανολόγων Μηχανικών, ΤΕΙ ΑΜΘ*

E-mail: [thysiadou@hotmail.com](mailto:thysiadou@hotmail.com)

*Αγγελική Σολομανίδου, Τμήμα Χημείας, ΑΠΘ*

E-mail: [pajian@chem.auth.gr](mailto:pajian@chem.auth.gr)

*Σοφία Βεργοπούλου, Τμήμα Χημείας, ΑΠΘ*

E-mail: [Sofia\\_Vergou@hotmail.com](mailto:Sofia_Vergou@hotmail.com)

*Παναγιώτης Γιαννακουδάκης, Τμήμα Χημείας, ΑΠΘ*

E-mail: [ggelina1984@hotmail.com](mailto:ggelina1984@hotmail.com)

### Περίληψη

Αποτελεί πλέον πανθομολογούμενη αλήθεια η ανάγκη τροποποίησης του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και η εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μία πρόταση αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της χημείας. Η πρόταση για την αξιοποίησή τους έχει ως επίκεντρο τους εκπαιδευόμενους και ακολουθεί τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της διαθεματικότητας. Αφορά τη δημιουργία βίντεο που έχουν ως σκοπό να συμβάλουν στην κατανόηση εννοιών και στην αφομοίωση γνώσεων του μαθήματος της χημείας και πιο συγκεκριμένα της υποενότητας «οξέα – βάσεις – άλατα». Τα εκπαιδευτικά βίντεο που αναπτύχθηκαν, προσπαθούν να αποδείξουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά, πως το περιεχόμενο της ύλης μπορεί να αναπροσαρμόζεται εύκολα και γρήγορα, ακόμα και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τέλος ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών, συμπληρώνοντας την κιμωλία και τον πίνακα!. Συστάθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε από φοιτητές του τμήματος Χημείας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στόχος της



έρευνας αυτής αποτελεί η αποτύπωση της αποτελεσματικότητας και της χρήσης *e-learning* συστημάτων. Τα εκπαιδευτικά βίντεο σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν με βασικό γνώμονα το συσχετισμό της κουλτούρας της καθημερινής ζωής των φοιτητών με την επιστήμη. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ενθαρρυντικά ως προς τη δυνατότητα των φοιτητών να ερμηνεύουν, με τη βοήθεια των οπτικοποιήσεων, το μικρόκοσμο που περιέχεται στα βίντεο, το ρόλο των χημικών διεργασιών στη δημιουργία και στην εξέλιξη του φαινομένου και μάλιστα να κατανοούν το ρόλο ορισμένων αντιδράσεων. Η έρευνα παρείχε έγκυρη και αξιόπιστη ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των βίντεο στη διδασκαλία της υποενότητας «οξέα – βάσεις – άλατα».

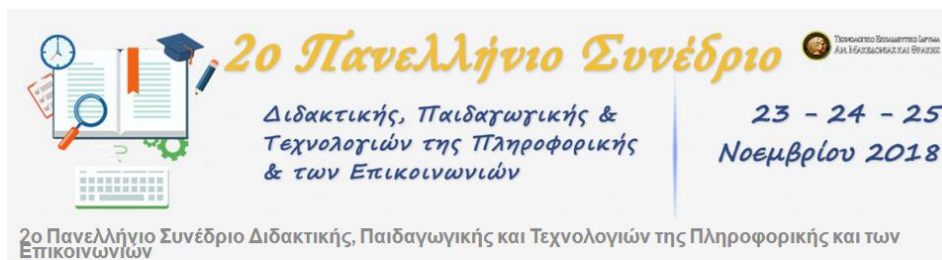
**Λέξεις - κλειδιά:** ICT, οξέα, βάσεις, άλατα, εκπαιδευτικά βίντεο.

## **Creation of videos for the teaching of the Acids-Bases-Salts thematic unit, as a proposal, worthy to include in the school lesson plan**

### **Abstract**

*The need of the modification of the traditional way of teaching and the introduction and use of New Technologies in the educational process is universally acknowledged. In this paper is presented a proposal for the exploitation of new technologies in the chemistry course. The proposal for their exploitation focuses on learners and follows the principles of collaborative learning and cross interdisciplinarity. It concerns the creation of videos for the purpose of the contribution and understanding of concepts and the assimilation of knowledge concerning the chemistry course, and more specifically of the “Acids-Bases-Salts” subunit. The educational videos that have been developed are trying to prove that the learning process can be greatly improved, that the content of the educational programs can be easily and quickly readjusted even by the teacher himself, and lastly, that computers can be a fundamental tool for teachers by completing the chalk and board! A questionnaire was created, which was answered by students of the Chemistry Department of the Aristotle University of Thessaloniki. The aim of this research is the appraisal of effectiveness and use of e-learning systems. The educational videos have been designed and developed having regard to the correlation between the culture of everyday life of students and science. The conclusions reached are encouraging as far as it concerns the capability of students to interpret, with the help of visualization, the microcosm described on the videos, the role of chemical processes in the creation and development of the phenomenon, and even to comprehend the role of certain reactions. The research provided valid and reliable feedback on the effectiveness of videos in the teaching of the “Acids-Bases–Salts” subunit.*

**Keywords:** ICT, acids, bases, salts, educational videos.



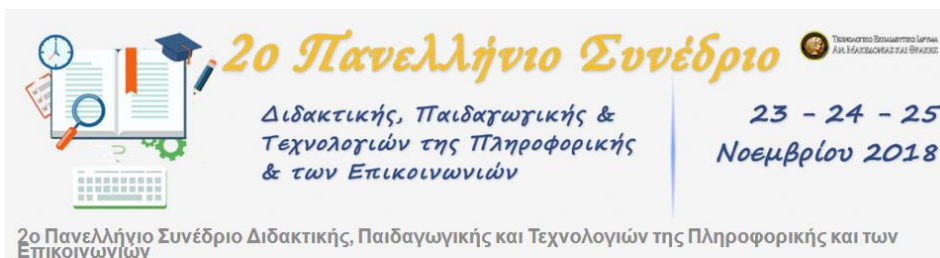
## Εισαγωγή

Η επιστήμη της πληροφορικής εξελίσσεται ραγδαία, αναγκάζοντας την κοινωνία να προσαρμόζεται σε αυτούς τους ρυθμούς. Ο τομέας της εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, δεν μπορεί παρά να προσπαθήσει να ακολουθήσει τα νέα δεδομένα. Το ζητούμενο είναι να γίνουν νέα θεμέλια που θα στηρίζουν τη μάθηση και όχι να προσπαθήσουν να προσαρμοσθούν οι νέες τεχνολογίες στα παλιά μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία δε συμβαδίζουν με τις νέες ανάγκες της κοινωνίας.

Τα εκπαιδευτικά βίντεο εφαρμόστηκαν σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης της επιστήμης, σύμφωνα με το οποίο η επιστήμη είναι μια γλώσσα, «μια εργαλειοθήκη» που παρέχει τρόπους συνεννόησης και γνώσης και χρησιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα ώστε να μπορεί να περιγράφει, να εξηγεί και να προβλέπει τα φυσικά φαινόμενα. Η επιστήμη ως γλώσσα εφοδιάζει την κοινότητα με πλήθος εργαλείων, όπως έννοιες, μοντέλα, σύμβολα, γραφήματα και απεικονίσεις, που όμως ελέγχονται και «περιορίζονται από την απαίτηση να ανταποκρίνονται στις μετρήσεις και στις παρατηρήσεις του πραγματικού κόσμου» (Leach & Scott, 2005).

Αντίστοιχα, κατά την εφαρμογή των βίντεο, ο εκπαιδευτικός αφηγείται μια ιστορία που παρουσιάζει φαινόμενα σχετικά με την υποενότητα «οξέα-βάσεις-άλατα» χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά και επεξηγηματικά μέσα-εργαλεία που οι Φυσικές Επιστήμες παρέχουν και παροτρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν το φαινόμενο. Καθώς ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει και αναπτύσσει αυτή την ιστορία στην τάξη, διευκολύνει παράλληλα τις προσπάθειες των εκπαιδευόμενων να εσωτερικεύσουν την ιστορία και να ιδιοποιηθούν, μέσω του λογισμικού, τα εργαλεία που χρησιμοποιούν, όπως είναι οι επιστημονικές έννοιες και τα μοντέλα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, καθώς διερευνούν το σενάριο που αναπτύσσεται περαιτέρω, εξοικειώνονται σταδιακά με τη γλώσσα της επιστήμης και γίνονται ικανοί να την χρησιμοποιούν μόνοι τους, ανεξαρτητοποιούμενοι από τη διαμεσολάβηση και την καθοδήγηση του δασκάλου.

Οι δυνατότητες που παρέχουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών δεν είναι δυνατό να αγνοηθούν. Η ορθολογική τους χρήση με αποτελεσματικό τρόπο δεν είναι απλή διαδικασία. Συνεπάγεται την οικοδόμηση



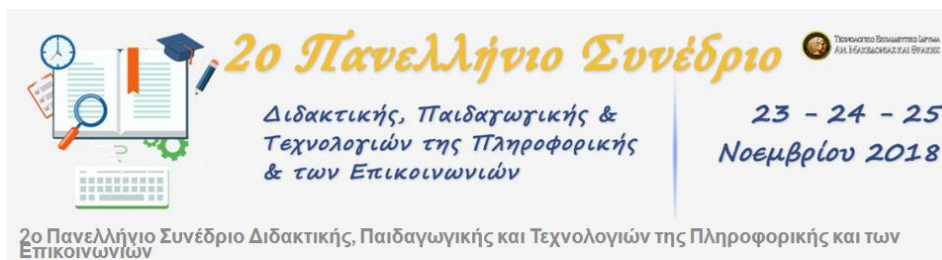
λειτουργιών διανοητικών αναπαραστάσεων, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να κατανοούν, να παρεμβαίνουν και να παρακολουθούν τις εξελίξεις. Όσον αφορά τους ιστότοπους, ένας ιστότοπος σκόπιμο είναι να έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να παρέχει στους χρήστες ευκολία χρήσης, αναζήτησης, μετάδοσης επίκαιρων και αξιόπιστων πληροφοριών, δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς και ανταλλαγής απόψεων αλλά και εργασιών. Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτικός ιστότοπος θα πρέπει σχεδιαστικά να εξυπηρετεί τη γνωστική και τη μαθησιακή διαδικασία, να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας, να ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλακούν στις μαθησιακές δραστηριότητες, να προωθεί τη συμμετοχικότητα των μαθητών και να προβάλλει την πληροφορία διαθεματικά. Θα πρέπει επίσης να παρέχει μαθησιακό περιβάλλον με δυνατότητες χρήσης ποικίλων διδακτικών μεθόδων και πολλαπλών μαθησιακών επιπέδων, με σωστή επιλογή μοντέλων και τρόπων παρουσίασης των εφαρμογών, κατάλληλων για την κάθε μαθησιακή περίπτωση, έτσι ώστε το παθητικό περιβάλλον μάθησης να μεταβληθεί σε ενεργό, συνεργατικό και διαδραστικό (Αμανατίδης, 2008).

Η χρήση σύνθετων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ταυτόχρονη αξιοποίηση του διαδικτύου, συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (McCrosky, Richmond & Bennett, 2006), όπως επίσης και στη βελτίωση της διδασκαλίας, καθώς παρέχονται πολλαπλές αναπαραστάσεις, οργάνωση πληροφοριών, εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη των εκπαιδευόμενων κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Οι εξελίξεις στο χώρο των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας (Τ.Π.Ε.) αποτέλεσαν το κίνητρο για την υιοθέτηση μιας μορφής επικοινωνίας, που προσφέρει ταχύτητα, αλληλεπίδραση, ευκολία πρόσβασης και διαχείρισης της πληροφορίας (Warlick, 2005).

## Μέθοδος

Ο σχεδιασμός και παράλληλα η δημιουργία του βιντεοσκοπημένου εκπαιδευτικού πειράματος απορρέει αρχικά από τον εντοπισμό των παρανοήσεων που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «οξέα-βάσεις-άλατα» και παράλληλα από την επιθυμία ελαχιστοποίησης ή ακόμα και εξάλειψης των



παρανοήσεων αυτών.

### **Επίδραση των οξέων σε ανθρακικά άλατα**

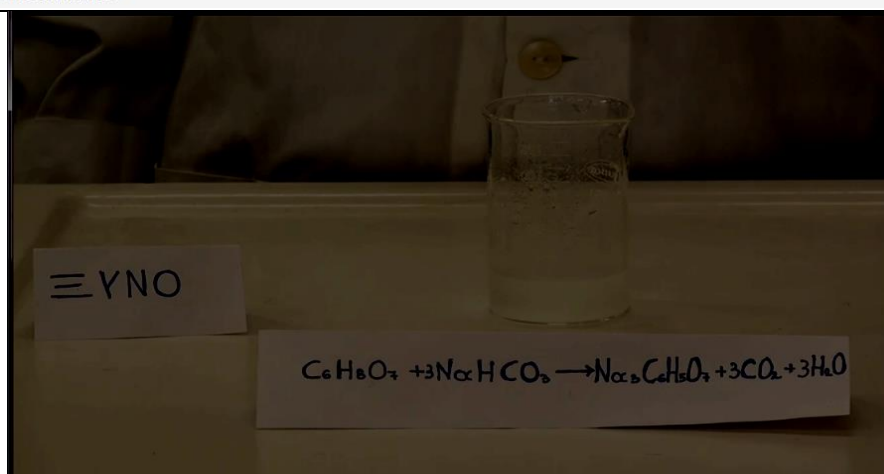
Για την επίτευξη του πειράματος με τίτλο: «Επίδραση των οξέων σε ανθρακικά άλατα» τα όργανα-συσκευές που θα χρησιμοποιηθούν είναι: Δύο ποτήρια ζέσεως των 100ml και μια γυάλινη ράβδος. Τα αντιδραστήρια που θα χρησιμοποιηθούν είναι ξύδι (κιτρικό οξύ), σόδα φαγητού,  $\text{NaHCO}_3$  και απιονισμένο νερό. Κατά την πειραματική διαδικασία, σε ένα ποτήρι ζέσεως των 100ml διαβιβάζονται 50ml  $\text{H}_2\text{O}$  και έπειτα προστίθενται σε αυτό 4g  $\text{NaHCO}_3$ . Αναδεύονται με τη βοήθεια μιας γυάλινης ράβδου. Έπειτα στο διάλυμα που προκύπτει προστίθενται 3g κιτρικού οξέος. Παρατηρείται έντονη έκλυση φυσαλίδων. Η αντίδραση αυτή αναπαριστά το τι συμβαίνει όταν ένα κοινό αναβράζον δισκίο του εμπορίου διαλύεται στο νερό (εικόνα 1). Η έντονη έκλυση φυσαλίδων οφείλεται στον σχηματισμό διοξειδίου του άνθρακα που προέρχεται από την αντίδραση του κιτρικού οξέος με το όξινοανθρακικό άλας (αντίδραση 1).



### **Διαπίστωση ηλεκτρικής αγωγιμότητας οξέων, βάσεων και αλάτων**

Για την πραγματοποίηση του πειράματος με τίτλο: «Επίδραση κοινού ιόντος» τα όργανα – συσκευές που θα χρησιμοποιηθούν είναι: τέσσερα ποτήρια ζέσεως 100ml και μια αυτοσχέδια διάταξη με ηλεκτρόδια και λαμπάκι. Τα αντιδραστήρια που θα χρησιμοποιηθούν είναι διάλυμα υδροχλωρικού οξέος ( $\text{HCl}$ ) 1M, κορεσμένο διάλυμα χλωριούχου καλίου ( $\text{KCl}$ ) 1M, διάλυμα καυστικού νατρίου ( $\text{NaOH}$ ) 1M και ζάχαρη.





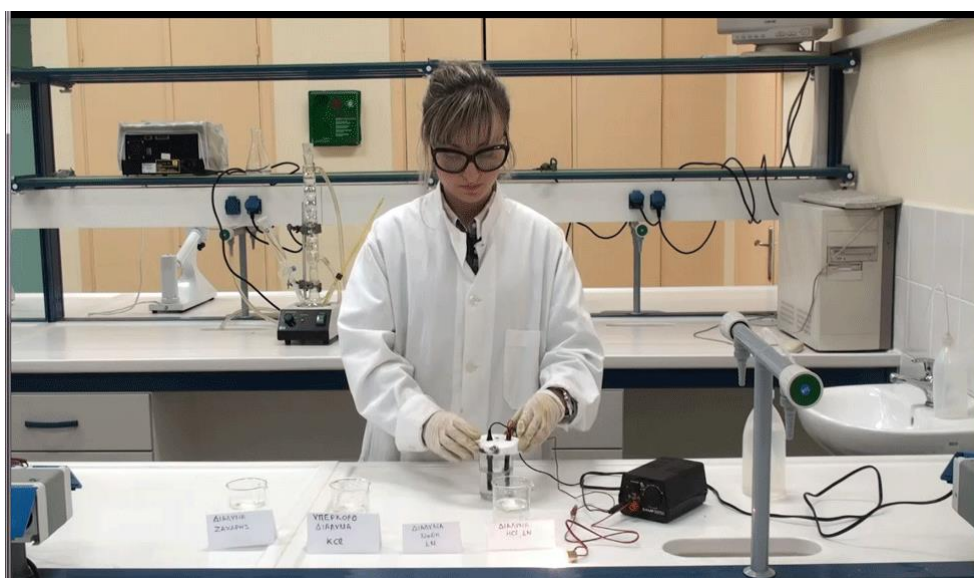
**Εικόνα 1:** Έκλυση φυσαλίδων ως αποτέλεσμα του σχηματισμού διοξειδίου του άνθρακα

Κατά την πειραματική διαδικασία, έχοντας 4 ποτήρια ζέσεως προστίθενται στο καθένα από αυτά υδατικό διάλυμα HCl συγκέντρωσης 1M, υδατικό διάλυμα NaOH συγκέντρωσης 1M, κορεσμένο υδατικό διάλυμα KCl και υδατικό διάλυμα ζάχαρης αντίστοιχα. Έπειτα βυθίζονται τα ηλεκτρόδια σε καθένα από τα διαλύματα, ξεπλένοντάς τα μετά από κάθε χρήση, προς αποφυγή οποιουδήποτε σφάλματος. Παρατηρείται ότι το λαμπάκι ανάβει σε όλα τα διαλύματα εκτός από το διάλυμα της ζάχαρης (εικόνα 2). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα οξέα, οι βάσεις και τα άλατα είναι ηλεκτρολύτες. Οι ηλεκτρολύτες όταν διαλυθούν στο νερό δίστανται σε ιόντα. Τα ιόντα ως φορτισμένα σωματίδια άγουν το ηλεκτρικό ρεύμα, με αποτέλεσμα τα διαλύματά τους να εμφανίζουν αγωγιμότητα και κατά συνέπεια το λαμπάκι να ανάβει. Αντίθετα όταν ένα διάλυμα δεν περιέχει ηλεκτρολύτη, όπως είναι η ζάχαρη, το λαμπάκι δεν ανάβει.

### Διάσταση των αλάτων

Για την πραγματοποίηση του πειράματος με τίτλο: «Διάσταση των αλάτων» τα όργανα-συσκευές που θα χρησιμοποιηθούν είναι: τρία ποτήρια ζέσεως 100ml και ένα ψηφιακό θερμόμετρο. Τα αντιδραστήρια που θα χρησιμοποιηθούν είναι διάλυμα καυστικού νατρίου 1M (NaOH), διάλυμα οξικού οξέος 1M (CH<sub>3</sub>COOH) και διάλυμα υδροχλωρικού οξέος 1M (HCl). Κατά την πειραματική διαδικασία, έχοντας τρία ποτήρια ζέσεως των 100ml τοποθετείται σε καθένα από αυτά, 50ml υδροξειδίου του

νατρίου, 25ml οξικού οξέος και 25ml υδροχλωρικού οξέος αντίστοιχα. Τα τρία διαλύματα βρίσκονται σε θερμοκρασία δωματίου. Στο διάλυμα υδροχλωρικού οξέος προστίθενται 25ml υδροξειδίου του νατρίου και με τη βοήθεια ψηφιακού θερμομέτρου μετράται η θερμοκρασία. Παρατηρείται αύξηση αυτής. Στη συνέχεια στο διάλυμα οξικού οξέος προστίθενται 25ml υδροξειδίου του νατρίου και με τη βοήθεια ψηφιακού θερμομέτρου μετράται εκ νέου η θερμοκρασία. Η αύξηση της θερμοκρασίας είναι μικρότερη σε αυτήν την περίπτωση.

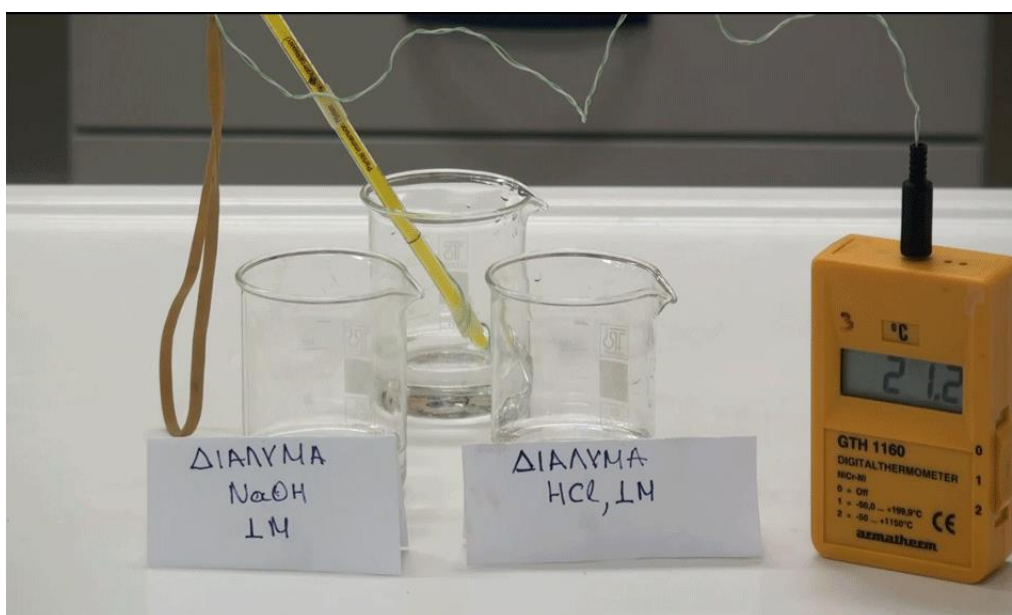


**Εικόνα 2:** Βύθιση των ηλεκτροδίων στο διάλυμα Υδροξειδίου του νατρίου

Η αντίδραση εξουδετέρωσης των πρωτονίων από τα ανιόντα υδροξυλίου είναι μια εξώθερμη αντίδραση. Έτσι αν αναμιχθεί ένα ισχυρό οξύ όπως το υδροχλωρικό οξύ με μια ισχυρή βάση όπως το υδροξείδιο του νατρίου, εκλύεται θερμότητα, με αποτέλεσμα το διάλυμα της αντίδρασης να θερμαίνεται (εικόνα 3). Για να πραγματοποιηθεί η εξουδετέρωση ασθενούς οξέος όπως του οξικού οξέος, από μια ισχυρή βάση όπως το υδροξείδιο του νατρίου, πρέπει ταυτόχρονα να λάβει χώρα και η διάσταση του οξικού οξέος. Η διάσταση όμως του οξικού οξέος είναι ενδόθερμη αντίδραση και πραγματοποιείται με απορρόφηση θερμότητας. Κατά συνέπεια σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται μικρότερη αύξηση της θερμοκρασίας (εικόνα 4).

### Συμπεριφορά ρυθμιστικών διαλυμάτων στην προσθήκη μικρών ποσοτήτων οξέων ή βάσης

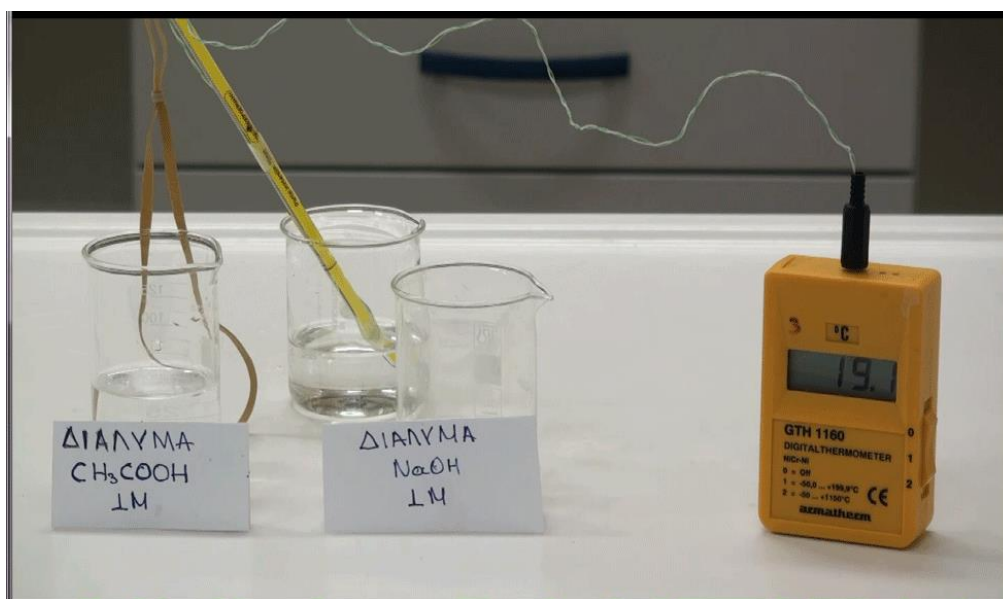
Για την εφαρμογή του πειράματος με τίτλο: «Συμπεριφορά ρυθμιστικών διαλυμάτων στην προσθήκη μικρών ποσοτήτων οξέων ή βάσης» τα όργανα – συσκευές που θα χρησιμοποιηθούν είναι: τέσσερις δοκιμαστικοί σωλήνες, ένα σταγονόμετρο και μια ογκομετρική φιάλη. Τα αντιδραστήρια που θα χρησιμοποιηθούν είναι διάλυμα οξικού οξέος ( $\text{CH}_3\text{COOH}$ ) 1M, στερεό οξικό νάτριο ( $\text{CH}_3\text{COONa}$ ) 1M, δείκτης ερυθρό του μεθυλίου, απιονισμένο νερό, διάλυμα υδροχλωρικού οξέος ( $\text{HCl}$ ) 1M καθώς και διάλυμα καυστικού νατρίου ( $\text{NaOH}$ ) 0,1M.



**Εικόνα 3:** Ένδειξη ψηφιακού θερμομέτρου για το άλας χλωριούχο νάτριο

Κατά την πειραματική διαδικασία αρχικά παρασκευάζεται ρυθμιστικό διάλυμα με τιμή  $\text{pH}=5,8$  με την προσθήκη 9ml οξικού οξέος συγκέντρωσης 1M και 91ml οξικού νατρίου συγκέντρωσης 1M σε μια ογκομετρική φιάλη. Σε στήριγμα δοκιμαστικών σωλήνων τοποθετούνται τέσσερις δοκιμαστικοί σωλήνες και αριθμούνται από το 1 έως το 4. Προστίθενται στον 1 και στον 2 δοκιμαστικούς σωλήνες από 10ml απιονισμένο νερό και στον 3 και στον 4 από 10ml ρυθμιστικού διαλύματος. Προστίθενται σε όλους τους δοκιμαστικούς σωλήνες 2 με 3 σταγόνες δείκτη, ερυθρού

του μεθυλίου. Καταγράφονται τα χρώματα των διαλυμάτων. Προστίθενται στον 1 και στον 3 δοκιμαστικό σωλήνα, με το σταγονόμετρο, από 5 έως 10 σταγόνες διαλύματος υδροχλωρικού οξέος (HCl) 0,1M, ενώ στον δεύτερο και στον τέταρτο 5 με 10 σταγόνες διαλύματος καυστικού νατρίου (NaOH) 0,1M. Παρατηρούνται τα χρώματα και συγκρίνονται με τα αρχικά (εικόνα 5). Παρατηρείται ότι το pH στα ρυθμιστικά διαλύματα παραμένει ανεπηρέαστο ή επηρεάζεται ελάχιστα, αντίθετα με τα μη ρυθμιστικά. Έτσι στον πρώτο δοκιμαστικό σωλήνα το χρώμα μεταβάλλεται από κίτρινο σε κόκκινο, στον δεύτερο δοκιμαστικό σωλήνα παραμένει κίτρινο, ενώ στον τρίτο και τέταρτο δοκιμαστικό σωλήνα παραμένει ως έχει, πορτοκαλί. Οι αλλαγές χρωμάτων οφείλονται στην παρουσία του δείκτη ερυθρό του μεθυλίου που αλλάζει το χρώμα από κόκκινο σε κίτρινο στην περιοχή pH από 4,4 έως 6,2 (εικόνα 6).



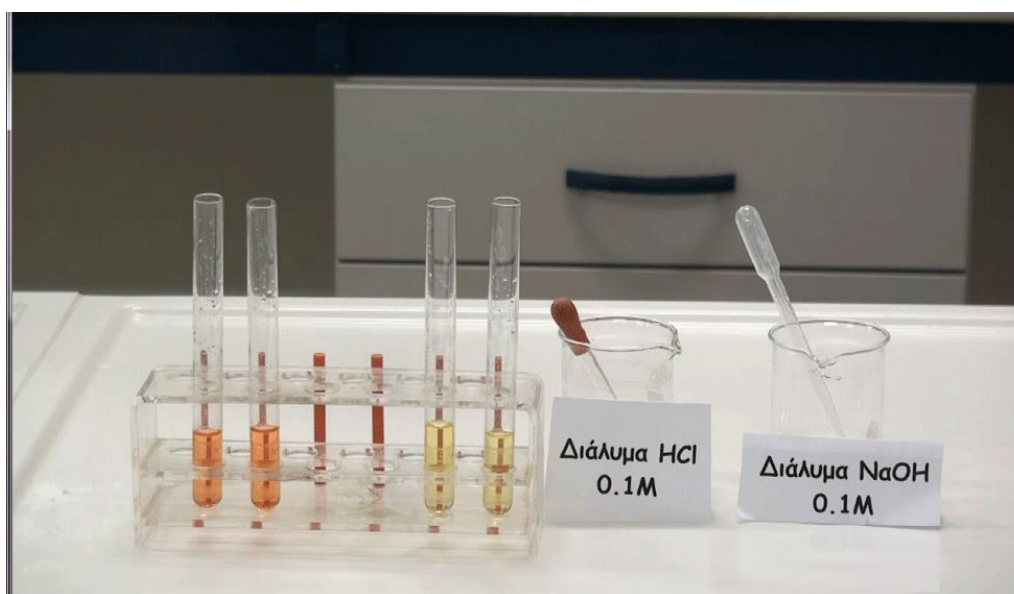
**Εικόνα 4:** Ένδειξη ψηφιακού θερμομέτρου για το άλας οξικό νάτριο

### Αποτελέσματα και Συζήτηση

Συστάθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 16 ερωτήσεις και απαντήθηκε από φοιτητές του τμήματος Χημείας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.). Στόχος της έρευνας αυτής αποτελεί η αποτύπωση της πολυπλοκότητας e-learning συστημάτων, καθώς και οι κύριοι λόγοι της αποτελεσματικότητας και της χρήσης τους. Η συλλογή του πρωτογενούς υλικού, με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου,



πραγματοποιήθηκε την περίοδο του Σεπτεμβρίου 2016-Ιουνίου 2017, ένα ακαδημαϊκό έτος. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το στατιστικό πακέτο SPSS 22.0, τα Windows καθώς και με το Excel του πακέτου Microsoft Office 2010.



**Εικόνα 5:** Αντίσταση της μεταβολής του χρώματος του δείκτη λόγω ύπαρξης ρυθμιστικού διαλύματος

Στο παρόν ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου ώστε να είναι ταχύτερη τόσο η συμπλήρωσή του όσο και η επεξεργασία των δεδομένων του. Όλες οι ερωτήσεις πλην των δημογραφικών, ήταν ερωτήσεις κλίμακας με διαβάθμιση 5 σημείων. Η κλίμακα που επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν του Likert (Arnoldetal., 1967; Hasson & Arnetz, 2007; Spoorenetal., 2007) διότι το ζητούμενο είναι η στάση και η θέση των φοιτητών. Στην κλίμακα Likert η βαθμολόγηση είναι: «συμφωνώ πάρα πολύ»=5, «συμφωνώ πολύ»=4, «συμφωνώ αρκετά»=3, «συμφωνώ λίγο»=2, «δεν συμφωνώ καθόλου»=1. Επιπλέον δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να το χαρακτηρίζουν η διαύγεια και η σαφήνεια. Οι ερωτήσεις ήταν σύντομες και σαφείς. Οι αρνητικές ερωτήσεις αποφεύχθηκαν καθώς παρενοούνται, δηλαδή η αρνητική λέξη παραβλέπεται και ο απαντών δηλώνει μια απάντηση που είναι αντίθετη με την πραγματική του γνώμη (Μπάλας, 2012; Παπαδημητρίου, 2001; Arnoldetal., 1967;

Hasson&Arnetz, 2007; Spooren, 2007).



**Εικόνα 6:** Μεταβολή του χρώματος του δείκτη

**Πίνακας 1:** Ανονα ανάλυση του μοντέλου

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	34,638	13	2,664	9,189	,000 <sup>b</sup>
	Residual	20,586	71	,290		
	Total	55,224	84			

Η τιμή του Sig είναι 0,000 τα στατιστικά αποτελέσματα του πίνακα ανονα είναι στατιστικά σημαντικά. Από την τιμή του στατιστικού F προκύπτει η σημαντικότητα των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και κατά συνέπεια η σημαντικότητα του μοντέλου, που στην προκειμένη περίπτωση είναι καλή.

### 1. Χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5)

<b>Χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων</b>	1	Ενημερώνομαι για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μέσω του πανεπιστημίου.
	2	Ενημερώνομαι για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μέσω του διαδικτύου.
Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha <b>0,855</b>	3	Χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό μου υπολογιστή, για τα εκπαιδευτικά προγράμματα.
	4	Έχω αρκετό χρόνο να ασχοληθώ και με εκπαιδευτικά προγράμματα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
	5	Χρησιμοποιώ τις έντυπες σημειώσεις του πανεπιστημίου.

### 2. Εκπαιδευτικό υλικό (ερωτήσεις 6, 7, 8, 9, 10, 11)

<b>Εκπαιδευτικό υλικό</b>	6	Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο υπήρχε στο πρόγραμμα σας βοήθησε: Στην κατανόηση των ορισμών.
	7	Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο υπήρχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σας βοήθησε: Στην επίλυση των ασκήσεων.
	8	Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο υπήρχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σας βοήθησε: Στην κατανόηση των χημικών αντιδράσεων.
Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha <b>0,938</b>	9	Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο υπήρχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σας βοήθησε: Στην κατανόηση των παραδειγμάτων της καθημερινής ζωής.
	10	Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο υπήρχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σας βοήθησε: Στην κατανόηση των εργαστηριακών διαδικασιών.
	11	Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο υπήρχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σας βοήθησε: Στην εμβάθυνση του αντικειμένου.

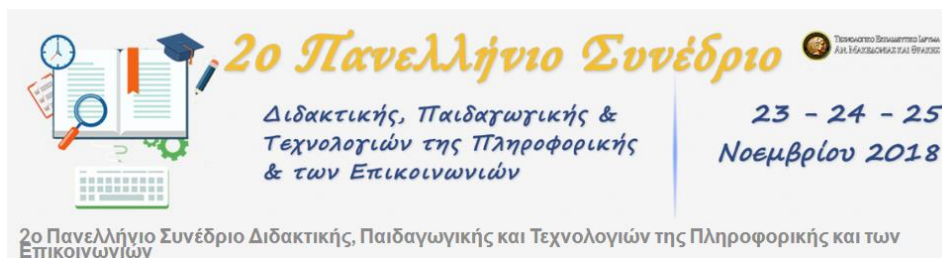
### 3. Χρήση βοηθητικού – εκπαιδευτικού υλικού (ερωτήσεις 12, 13, 14, 15, 16)

Χρήση βοηθητικού – εκπαιδευτικού υλικού	12	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Με τη χρήση πολλών εικόνων.
	13	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Ήταν στις κατάλληλες διαδικασίες.
Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha <b>0,796</b>	14	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Στο περιεχόμενό του.
	15	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Και το περιεχόμενό του ήταν στοχευόμενο στην επίλυση προβλημάτων.
	16	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Και το περιεχόμενό του ήταν λιτό και συνάμα κατανοητό.

### Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο εγχείρημα στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της παραγωγής ψηφιακών εφαρμογών στο χώρο της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Με την ορθή και οργανωμένη χρήση του βίντεο ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία με σύγχρονα μέσα που συνδυάζουν τη γνώση με την ψυχαγωγία, συμβάλλοντας έτσι στη μεγιστοποίηση του αποτελέσματος της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα ο μαθητής βιώνει τη γνώση και την εμπεδώνει πληρέστερα όχι με τρόπο μονοδιάστατο, αλλά με μέθοδο σύνθετη και σύγχρονη. Το βίντεο καθώς και οι πολυμεσικές εφαρμογές, παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις ανώτερες νοητικές δεξιότητες και να απελευθερώσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές τους, συνεισφέροντας έτσι στη δόμηση και στην αναδόμηση της προσωπικής τους γνώσης. Η προσέγγιση της νέας γνώσης με τη σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών βίντεο, αποτελεί μια καινοτόμα προσπάθεια, έχοντας ως στόχο την επίλυση των παρανοήσεων μέσω βίντεο, που προάγουν την περιέργεια και ενθαρρύνουν την επιθυμία των εκπαιδευόμενων για διερεύνηση και





ανακάλυψη των μηχανισμών που οδηγούν στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη των φυσικών φαινομένων. Οι δυνατότητες οπτικοποίησης μιας απλής επίδειξης φαινομένων κίνησης, είναι σαφές ότι περιορίζονται επίσης από τη φύση των υπό μελέτη φαινομένων. Ο τυπικός χώρος παρατήρησής τους (εργαστήριο Φ.Ε.), δεν επιτρέπει για παράδειγμα τη σύνδεση των φυσικών επιστημών με την καθημερινή ζωή.

Συμπερασματικά, τα εκπαιδευτικά βίντεο αποτελούν ένα σημαντικό προτεινόμενο εργαλείο στην κατεύθυνση ενίσχυσης της έρευνας σε καινοτόμους τομείς με διεθνές ενδιαφέρον, όπως η επίδραση διαφόρων μορφών τέχνης στις θετικές επιστήμες, και στην αποδοτικότερη εκμάθησή τους από τους μαθητές.

### **Βιβλιογραφία**

- Leach, J. & Scott, Ph. (2005). Perspectives on designing and evaluating science teaching. *Pedagogy-Learning for Teaching*. BJEP Monograph Series II, 3. The British Psychological Society Leicester LE1 7DR, UK pp. 175.
- Αμανατίδης, Ν. (2008). *Αξιολόγηση της Χρηστικότητας και του Σχεδιασμού μιας Εκπαιδευτικής Ιστοσελίδας και Αξιοποίησή της στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας.
- McCrosky, C.J. & Richmond, P.V. & Bennett, E.V. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*. Vol.55, N<sup>ο</sup> 4.
- Warlick, D. (2005). Four reasons why the blogosphere might make a better professional collaborative environment than discussion forums.
- Goldberg, D. (2005). *Schaum's Outline of Beginning Chemistry*. Third edition, McGraw-Hill companies Inc.
- Bishop, M. & Cummings, B. (2001). *An introduction to Chemistry*.
- Whitten, K. & Davis, R. & Peck, L. & Stanley, G. (2003). *General Chemistry, Seventh Edition*.

## Περιβαλλοντική εκπαίδευση για το νερό, θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι απόψεις μαθητών ιδιωτικού σχολείου

*Σπύρος Ξαγοράρης, Φοιτητής στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης*

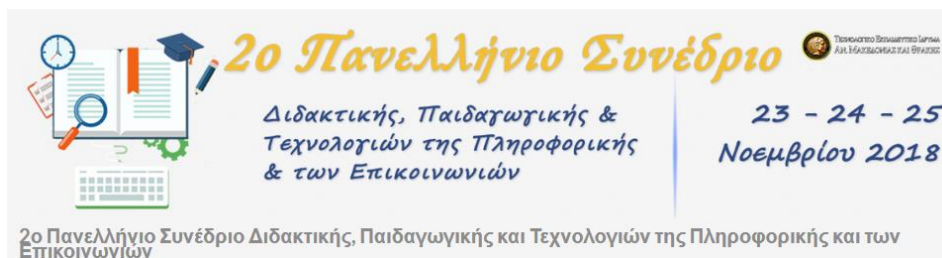
E-mail: [Spyros.Xagoraris@ecolab.com](mailto:Spyros.Xagoraris@ecolab.com)

*Άννα Θυσιάδου, Τμήμα Μηχανικών Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου και Μηχανολόγων Μηχανικών, ΤΕΙ ΑΜΘ*

E-mail: [thysiadou@hotmail.com](mailto:thysiadou@hotmail.com)

### Περίληψη

Η διόγκωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και παράλληλα η επιτακτική ανάγκη για την προστασία του περιβάλλοντος, συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, θεωρητικής και παιδαγωγικής φύσεως, που έχουν δημιουργηθεί, έχοντας ως απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης και την αλλαγή της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, μέσω διεπιστημονικών μεθόδων και δράσεων, όσον αναφορά ένα πολύπαθο και παράλληλα παρεξηγημένο αγαθό, όπως είναι το νερό. Η επιλογή του θέματος του νερού έγινε διότι αποτελεί ένα αγαθό που από πολλούς θεωρείται ανανεώσιμο και ανεξάντλητο. Δημιουργήθηκαν λοιπόν νέοι τρόποι διδασκαλίας ώστε με απλό και διασκεδαστικό τρόπο να επιτευχθεί μια διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση στη διδασκαλία του εν λόγω αντικειμένου. Οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (έντυπα διδασκαλίας, εννοιολογικοί χάρτες και ασκήσεις με παιγνιώδη μορφή) που προτείνονται, αρχικά, αναφέρουν την κατάλληλη και απαραίτητη θεωρία που θα πρέπει να γνωρίζει ο κάθε εκπαιδευόμενος έτσι ώστε να αποκωδικοποιήσει σύνθετες, επιστημονικές έννοιες και εν συνεχεία παιχνίδια και ασκήσεις, όπου με αλληλεπιδραστικό τρόπο επιφέρουν την



ευαισθητοποίηση για θέματα του περιβάλλοντος. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευόμενοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων ακολουθώντας την κλίμακα Likert 1 – 5. Τα δεδομένα, επεξεργάστηκαν με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 21.0, επίσης διεξήχθη και έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των εργαλείων (Cronbach's alpha). Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων έδειξαν ότι μπορούν να μετουσιώνουν το σχολείο σε χώρο δημιουργικής έκφρασης και ανάπτυξης της φαντασίας, με τη συμβολή βιωματικών δράσεων.

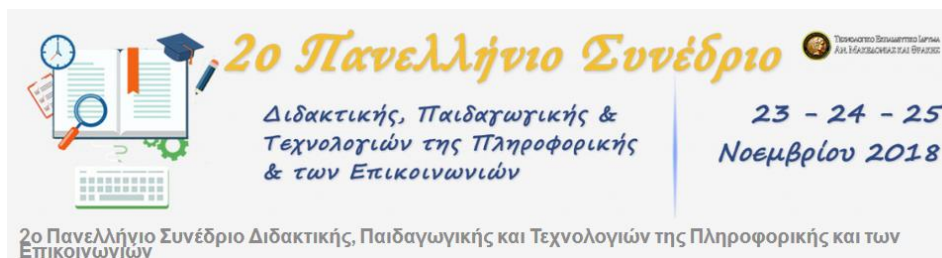
**Λέξεις - κλειδιά:** ICT, νερό, εννοιολογικοί χάρτες, έντυπα δόμησης διδασκαλίας.

## **Environmental education for water theoretical and pedagogical approaches, pupils' opinion of a private school**

### **Abstract**

*The expansion of environmental problems as well as the imperative need for the protection of the environment have led to the development of environmental education since the mid-1970s. In this particular paper, innovative teaching approaches both theoretical and pedagogical are presented with a view to raising environmental awareness and changing environmental attitude through cross-disciplinary methods and acts concerning water, a commodity widely misconceived and improperly used. The particular subject was chosen due to the fact that water is broadly considered to be viable and inexhaustible. Thus, new ways of teaching were recommended so that cross-curricular and cross-disciplinary aspects of education on water can be presented through plain and pleasing ways. Initially, the innovative teaching approaches (teaching forms, concept maps and exercises in a playful form) which are suggested referring to the appropriate and required theory each student should know in order for them to decode complex scientific concepts. Then, they refer to games and tasks that foster sensitization on environmental issues via interaction. The subjects of the survey were high school students. The quantitative survey was conducted with questionnaires based on the Likert scale 1-5. The data was processed with the statistical program SPSS 21.0. Furthermore, descriptive statistical analysis techniques (Cronbach's alpha) was introduced. The conclusions of the implementation of the innovative teaching approaches revealed that school can be transmuted into a place where feelings and thoughts are expressed in a creative way and imagination becomes vivid with the aid of the experiential activities.*

**Keywords:** ICT, water, concept maps, teaching forms.

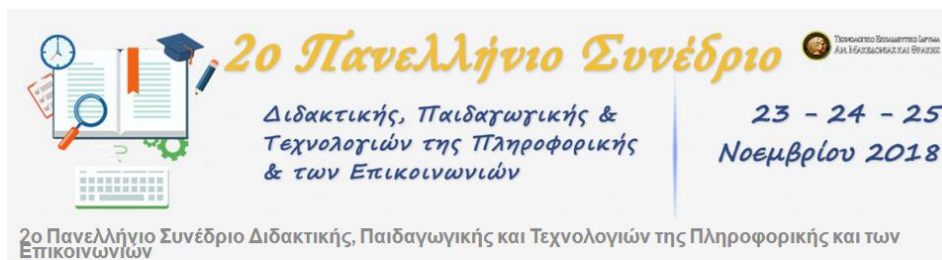


## Εισαγωγή

Ο στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασίζεται στην προώθηση μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς των πολιτών απέναντι στη φύση. Υπό αυτή την έννοια, η παρούσα εργασία σκοπεύει να επιδράσει θετικά στην περιβαλλοντική συμπεριφορά, σχετικά με το νερό, των ατόμων και να ενισχύσει το ρόλο του πολίτη, μετατρέποντάς τον σε ενεργό και συμμετοχικό μέλος της κοινωνίας, σχετικά με τα μέτρα και τις πολιτικές που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος.

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον, προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους της, παραθέτει και προωθεί έναν τύπο εκπαίδευσης καινοτόμο και μεταρρυθμιστικό που κινείται στο πλαίσιο μιας ριζοσπαστικής αντίληψης για το σύνολο της κοινωνίας. Δε συμβαδίζει με τις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο ως προς τις διαδικασίες μάθησης, όπως είναι η παθητική μετάδοση γνώσης, ο επιστημονικός κατακερματισμός και η απομόνωση του σχολείου από την πραγματική ζωή. Αντιθέτως, η Π.Ε. παραθέτει το διάλογο, την κριτική σκέψη, την ενεργό συμμετοχή, την εστίαση στην ανακάλυψη και στη συστημική λήψη αποφάσεων. Το μεθοδολογικό πλαίσιο διαμορφώνεται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες που ενισχύονται από τη βιωματική μάθηση και αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευομένων (Φλογαΐτη, 1998).

Οι ρύποι αποτελούν ανεπιθύμητες ουσίες, οι οποίες είτε δεν αποτελούν συστατικό του νερού, είτε όταν αποτελούν συστατικό του, περιέχονται σε υψηλές συγκεντρώσεις. Οι επιδράσεις των ρύπων στο νερό εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του νερού καθώς και από την περιεκτικότητα και τα χαρακτηριστικά του κάθε ρύπου. Το νερό χαρακτηρίζεται από τα φυσικά, τα χημικά και τα βιολογικά χαρακτηριστικά του, τα οποία ουσιαστικά προσδιορίζουν και την ικανότητα απορρόφησης ή αφομοίωσης των ρύπων. Η ρύπανση των υδάτων δημιουργείται με την απελευθέρωση σε λίμνες, ποτάμια και θάλασσες ουσιών, οι οποίες είτε διαλύονται σε αυτές, είτε κατακάθονται στον πυθμένα τους. Στη ρύπανση των υδάτων θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι ρύποι της ατμόσφαιρας και του εδάφους που καταλήγουν στο νερό, μέσω των βροχών και της απορροής. Ρύπανση των υδάτων είναι δυνατόν να δημιουργηθεί από μικροοργανισμούς των οικιακών



αποβλήτων, από οργανικές ουσίες όπως το πετρέλαιο και τα προϊόντα του, από τοξικές ουσίες και από ραδιενεργά υλικά ή απόβλητα.

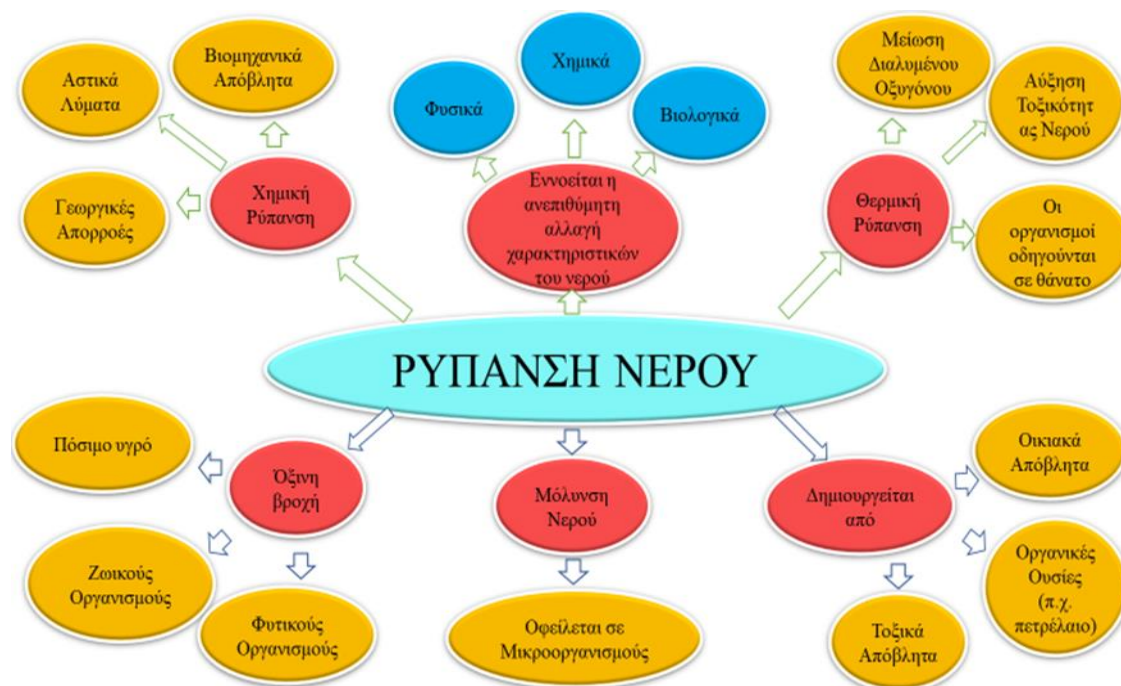
Η ρύπανση στο νερό εμφανίζεται είτε σε σημειακές πηγές, είτε σε μη σημειακές πηγές. Οι σημειακές πηγές στο νερό είναι διακριτά σημεία, όπως η έξοδος του νερού από σωλήνες, οι τάφροι, οι σήραγγες, τα σημεία εκτροφής ζώων κ.ά. Η ρύπανση στις σημειακές πηγές μπορεί να ελεγχθεί, να περιοριστεί και να εξαλειφθεί σε μεγάλο βαθμό με μεθόδους επεξεργασίας ρύπων πριν ή ακριβώς στο σημείο ρύπανσης. Οι μη σημειακές πηγές επιδρούν στο νερό σε ευρύτερες περιοχές, δίχως να μπορούν εύκολα να προσδιοριστούν ή να ελεγχθούν. Ως μη σημειακές πηγές θεωρούνται η ατμόσφαιρα, τα ρεύματα υπογείων υδάτων που κινούνται κατά μήκος μεγάλων διαδρομών, οι αγροτικές περιοχές, οι οικισμοί, οι ευρύτερες βιομηχανικές περιοχές, οι δρόμοι.

## Μέθοδος

Ο εννοιολογικός χάρτης αναπτύχθηκε από τους ερευνητές Novak, J.D. και Gowin, D.B. (Novak & Gowin, 1984) και αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης, ενεργητικής συμμετοχής και δραστηριοποίησης των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Η έννοια του εννοιολογικού χάρτη είναι βασισμένη στη θεωρία και στα πορίσματα της ουσιαστικής μάθησης (Ausubel, 1968).

Ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο δημιουργείται ένας εννοιολογικός χάρτης υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη μορφή, την πολυπλοκότητά του, το πλήθος και το είδος των εννοιών που περιέχει, καθώς και το είδος και τον αριθμό των συνδέσεων του. Ένας εννοιολογικός χάρτης έχει τη δυνατότητα συνεχούς εμπλουτισμού, καθώς οι έννοιες που περιέχει μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω με την προσθήκη πιο εξειδικευμένων ή επεξηγηματικών πληροφοριών. Ο βασικός στόχος ενός εννοιολογικού χάρτη είναι να επεξηγήσει ένα συγκεκριμένο ερώτημα εστιασμού. Εν συνεχεία, ξεκινά η διαδικασία ανάλυσης, συσχετισμού, σύνδεσης, επιμερισμού στα προς διερεύνηση επίπεδα. Ένας εννοιολογικός χάρτης απεικονίζει μία συγκεκριμένη έννοια – που αποκαλείται κεντρική έννοια – και αποτελείται από κόμβους που αναπαριστούν έννοιες και από συνδέσμους που αναπαριστούν σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες ή αιτίες που προκαλούν ένα γεγονός (Novak & Gowin, 1984).

Η εννοιολογική χαρτογράφηση για τη ρύπανση του νερού αποτέλεσε για τους μαθητές μια δυναμική και δημιουργική δραστηριότητα καθώς τους εμπλέκει στη διαδικασία οργάνωσης, αποσαφήνισης και οικοδόμησης της γνώσης (Εικόνα 1).

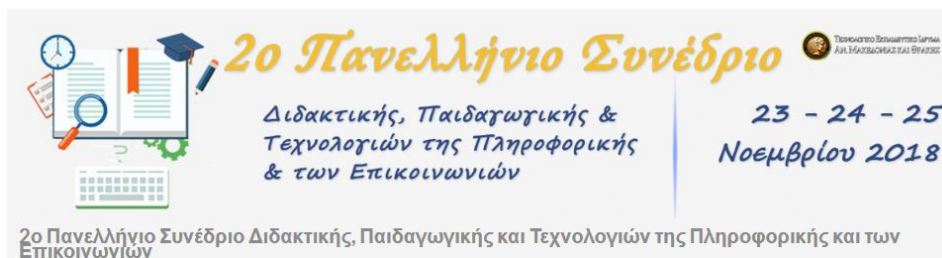


**Εικόνα 1:** Εννοιολογικός χάρτης για τη Ρύπανση του νερού

Ως σχέδιο μαθήματος ορίζεται η πλήρως δομημένη και εφαρμόσιμη καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη, δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί η διδασκαλία.

Ένα άρτιο και πλήρες δομημένο σχέδιο μαθήματος ακολουθεί διαδοχικά βήματα συστηματικού σχεδιασμού, στο πνεύμα του τεχνικού ορθολογισμού και περιλαμβάνει:

- Τον τίτλο του μαθήματος και τις έννοιες της θεματικής ενότητας που θα διδαχθούν μέσα από λέξεις κλειδιά που αποτελούν τις πρωταρχικές συνιστώσες για την αναζήτηση των κατάλληλων στόχων.
- Την ακριβή διατύπωση του σκοπού και των στόχων με τρόπο που να επιτρέπει τον ποσοτικά μετρήσιμο έλεγχο της επίτευξής τους. Οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας διατυπώνονται αναλυτικά κατά γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση (Bloom et al., 1956).



- Τις διδακτικές ενέργειες και το διδακτικό υλικό (κείμενα, εικόνες, διαφάνειες, φύλλα εργασίας), τη μέθοδο (ή το σύνολο των μεθοδεύσεων), τις μαθησιακές εμπειρίες που θα επιλεγούν για την κάλυψη του θέματος και την επίτευξη των στόχων. Τα ανωτέρω συνενώνονται σε δραστηριότητες και καθήκοντα συμβατά με τη μέθοδο που υιοθετήθηκε. Ο σχεδιασμός διασπάται σε τμήματα που ορίζουν το χρόνο για κάθε δραστηριότητα.
- Τη διαδικασία αξιολόγησης, ώστε να μπορέσουν να αποτιμηθούν οι μεθοδεύσεις και οι δραστηριότητες σε σχέση με τους στόχους.
- Τέλος, τις τεχνικές αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο κατακτήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι (Πίνακας 1).

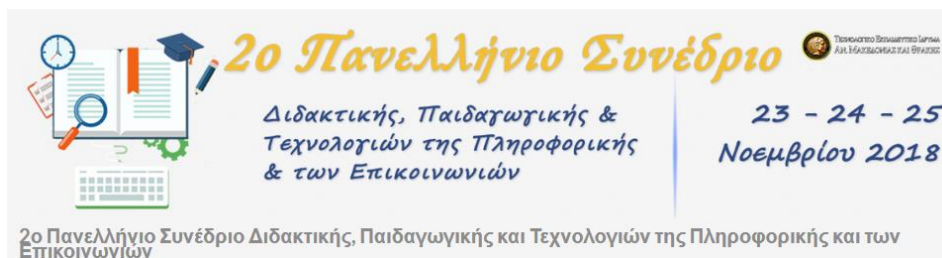
**Πίνακας 1:** Εντυπο δόμησης διδασκαλίας για τη διδακτική ενότητα ρύπανση νερού

Μάθημα	Ρύπανση Νερού	
Έννοιες της ενότητας (λέξεις-κλειδιά)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ρύπανση νερού</li> <li>➤ Μόλυνση νερού</li> <li>➤ Άμεση &amp; Έμμεση ρύπανση νερού</li> <li>➤ Θερμική &amp; Χημική ρύπανση νερού</li> <li>➤ Όξινη βροχή</li> </ul>	
Στόχοι της διδασκαλίας	Να ορίζει τι είναι η ρύπανση νερού.	
	Να αναφέρει τους κύριους λόγους ρύπανσης των υδάτων.	
	Να περιγράφει την άμεση και έμμεση ρύπανση του νερού.	
	Να διαχωρίζει τη θερμική και τη χημική ρύπανση υδάτων.	
	Να παρουσιάσει τρόπους αποφυγής ρύπανσης του νερού.	
	Να δημιουργήσει εννοιολογικό χάρτη εξηγώντας πώς η όξινη βροχή επηρεάζει το περιβάλλον.	
<b>Μέθοδος διδασκαλίας - Περιγραφή πορείας με αντίστοιχη τεχνική και μέσα σε κάθε βήμα</b>		
<b>Μέθοδος διδασκαλίας: Μέθοδος κατάκτησης εννοιών</b>		
<b>Πορεία</b>	<b>Τεχνική</b>	<b>Εποπτικά</b>

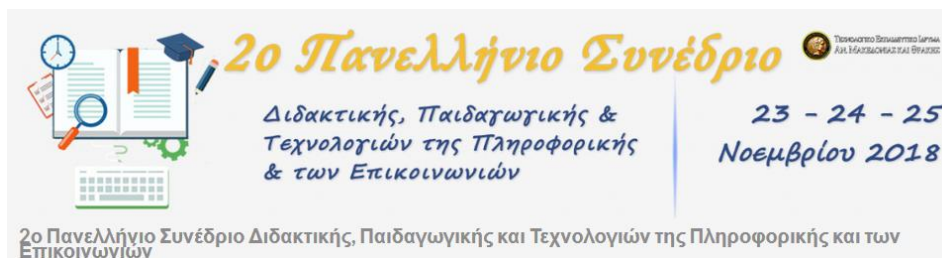


		διδασκαλίας	μέσα
1	<b>Προετοιμασία διδακτικού πλαισίου</b> Ανάκληση σχετικών γνώσεων από τους εκπαιδευόμενους. Γνωστοποίηση σκοπού μαθήματος	Ερωταποκρίσεις διάλογος	H / Y Προβολικό Λογισμικό PowerPoint Διαφάνειες
2	<b>Παρουσίαση κεντρικού ερωτήματος</b> «Τι γνωρίζετε για τη ρύπανση του νερού;»	Καταιγισμός ιδεών	H / Y Προβολικό Λογισμικό Power Point Διαφάνειες Πίνακας
3	<b>Εφαρμογή- κατασκευή εννοιολογικού χάρτη</b> Διανέμεται στους εκπαιδευόμενους φύλλο εφαρμογής, στο οποίο θα πρέπει να δημιουργηθεί εννοιολογικός χάρτης, σύμφωνα με τις ιδέες που καταγράφηκαν στον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους εκπαιδευόμενους σε 4 ομάδες, τους δίδει χρόνο 5 - 7 λεπτά για να δημιουργήσουν το χάρτη. Έπεται δύο λεπτών παρουσίαση του εννοιολογικού χάρτη κάθε ομάδας. Τέλος, ακολουθεί ομαδική συζήτηση 5 - 7 λεπτών για παράθεση απόψεων από όλους ώστε να δημιουργηθεί ένας όσο το δυνατόν πιο πλήρης εννοιολογικός χάρτης για τη	Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη	H / Y Προβολικό Λογισμικό PowerPoint Διαφάνειες

	ρύπανση του νερού.		
<b>4</b>	<b>Αξιολόγηση</b> Παρέχεται στους εκπαιδευόμενους φύλλο αξιολόγησης (ελέγχου) στο οποίο ζητείται να συμπληρώσουν και να επεκτείνουν χάρτη ιδεών. Έμφαση δίδεται στο συσχετισμό της ρύπανσης του νερού με το φαινόμενο της όξινης βροχής.	Φύλλο ελέγχου	H / Y Προβολικό Λογισμικό Power Point Διαφάνειες
<b>5</b>	<b>Ανακεφαλαίωση</b> Γίνεται ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων που αναφέρθηκαν από τις παρουσιάσεις των ομάδων καθώς και ανταλλαγή απόψεων από τη διαμόρφωση των εννοιολογικών χαρτών.	Διάλογος	H / Y Προβολικό Λογισμικό Power Point Διαφάνειες
<b>6</b>	Ανατίθεται στους εκπαιδευόμενους μια ατομική δραστηριότητα για το σπίτι για δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με θέμα «Όξινη βροχή και περιβάλλον» (Έντυπο Ανάθεσης Εργασίας).	Φύλλο δραστηριότητας για το σπίτι	H / Y Προβολικό Λογισμικό Power Point Διαφάνειες
<p><b>Αξιολόγηση:</b> Περιγραφή των τεχνικών αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν.        Δίδεται στους εκπαιδευόμενους φύλλο ελέγχου στο οποίο ζητείται να συμπληρώσουν έννοιες σε διαμορφωμένο εννοιολογικό χάρτη για τη ρύπανση του νερού και να</p>			



<p>απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών σχετικών με την προαναφερθείσα θεωρία.</p>
<p><b>Ανάπτυξη Δεξιοτήτων μέσα από την περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων</b></p>
<p><b>Γνωστικών</b></p> <p>Με την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων, τις ερωταποκρίσεις, τα νέα δεδομένα και το σχολιασμό των εικόνων, οι εκπαιδευόμενοι θα γνωρίσουν την έννοια της ρύπανσης του νερού. Επίσης θα αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ χημικής και θερμικής ρύπανσης. Επιπλέον θα πληροφορηθούν για τη δημιουργία της όξινης βροχής καθώς και τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον. Επιπροσθέτως θα ενημερωθούν για τη σχέση που συνδέει τη ρύπανση και τη μόλυνση του νερού.</p>
<p><b>Συναισθηματικών</b></p> <p>Με το διάλογο, την παρουσίαση ιδεών, οι εκπαιδευόμενοι θα ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την σημαντικότητα του νερού για τον άνθρωπο και το περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι θα αναδείξουν τρόπους αποφυγής ρύπανσης του νερού και μέτρα προστασίας για την ορθή χρήση του νερού. Οι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιήσουν ευθραυστότητα ενός πολύτιμου αγαθού κρίσιμου για τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη.</p>
<p><b>Κοινωνικών</b></p> <p>Μέσα από τις ομάδες αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η αποτελεσματική συνεργασία και ο σεβασμός προς τον συνάδελφο. Η συζήτηση, ο καταιγισμός ιδεών, δίνουν κίνητρα για να αποκτήσει ο μαθητής ενδιαφέρον και να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
<p><b>Μεταγνωστικών</b></p> <p>Με τις ερωταποκρίσεις οι εκπαιδευόμενοι θα αντιληφθούν τις έννοιες που διδάχθηκαν και πιο συγκεκριμένα τους συσχετισμούς που υπάρχουν μεταξύ αυτών. Θα μπορέσουν να διαπιστώσουν ότι οι δικές τους ενέργειες μπορούν να μειώσουν τη ρύπανση του νερού.</p>
<p><b>Βιβλιογραφία – Βοηθήματα</b></p>
<p>1. Ανδρεαδάκης Δ. Ανδρέας(2008). Επεξεργασία νερού: Βασικές αρχές και διεργασίες, Εκδόσεις Συμμετρία.</p>
<p>2. Χρυσικόπουλος Β. Κωνσταντίνος(2013). Εισαγωγή στις διεργασίες καθαρισμού, νερού</p>



και λυμάτων, Εκδόσεις Τζιόλας.
3.Hachfeld David, Terhorst Philipp, Hoedeman Olivier, Ευσταθόπουλος Γεώργιος(2013). Νερό – Κοινό Αγαθό, Εκδόσεις Νήσος.
4.Clift Jon, Cuthbert Amanta (2008). Νερό – 100 συμβουλές για μείωση της κατανάλωσης, Εκδόσεις ΨΥΧΑΛΟΣ.
5. Ξένος Κωνσταντίνος, Ξένου Ευγενία(2005). Ρύπανση και τεχνικές ελέγχου ποιότητας νερού, Εκδόσεις ΙΩΝ.
6. <a href="http://www.wwf.gr/images/pdfs/economy-tips.pdf">http://www.wwf.gr/images/pdfs/economy-tips.pdf</a>

### Αποτελέσματα και Συζήτηση

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, διεξήχθη έρευνα σε ιδιωτικό γυμνάσιο και λύκειο (Αριστοτέλειο Κολλέγιο Θεσσαλονίκης). Κατά την έρευνα συστάθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό για το νερό, καθώς και τη χρήση του εκπαιδευτικού και του βοηθητικού υλικού. Ο στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η μελέτη των γνώσεων που σχετίζονται με περιβαλλοντικά προγράμματα και τα ζητήματα του νερού που άπτονται της καθημερινής ζωής.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 24 Σεπτεμβρίου 2018 έως 19 Οκτωβρίου 2018. Σε αυτήν συμμετείχαν 40 μαθητές γυμνασίου και 44 μαθητές λυκείου. Στο διάστημα αυτό και μετά το πέρας της διδασκαλίας, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου SPSS 22.0 (Εικόνα 2), τα Windows καθώς και με το Excel του πακέτου Microsoft Office 2010.

Η κλίμακα που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν του Likert (Arnold et al., 1967; Hasson & Arnetz, 2007; Spooren et al., 2007) διότι το ζητούμενο είναι η στάση και η θέση των μαθητών. Στην κλίμακα Likert η βαθμολόγηση είναι: «συμφωνώ πάρα πολύ» = 5, «συμφωνώ πολύ» = 4, «συμφωνώ αρκετά» = 3, «συμφωνώ λίγο» = 2 και «δε συμφωνώ καθόλου» = 1.

### Model Summary<sup>b</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,792 <sup>a</sup>	,627	,559	,538	,627	9,189	13	71	,000	1,932

**Εικόνα 2: Περίληψη του μοντέλου**

Σύμφωνα με τα ανωτέρω αποτελέσματα αποδεικνύεται πως υπάρχει η δυνατότητα της εξαγωγής των κάτωθι συμπερασμάτων:

- Η τιμή του δείκτη R (συντελεστής συσχέτισης Person) είναι ικανοποιητική διότι ανήκει στις τιμές άνω του 0,5.
- Η τιμή του δείκτη R<sup>2</sup> (συντελεστής προσδιορισμού) είναι ικανοποιητική το οποίο υποδηλώνει ότι το 63% ερμηνεύεται από τους παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στο μοντέλο.
- Ο δείκτης Durbin - Watson του οποίου η τιμή είναι 1,932 είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική και πιστοποιεί την εγκυρότητα του μοντέλου.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της παραγοντικής δομής, των θεματικών ενότητων, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha, τιμές του οποίου μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές. Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία ένα σύνολο μεταβλητών είναι συνεπές, σε αυτό που σκοπεύει να μετρήσει. Επίσης παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το προς μέτρηση χαρακτηριστικό (Hair et al., 1995).

### 1. Περιβαλλοντικά Προγράμματα (ερωτήσεις)

Περιβαλλοντικά Προγράμματα	1	Ενημερώνομαι για τα περιβαλλοντικά προγράμματα μέσω δράσεων που εφαρμόζονται στο σχολείο.
----------------------------	---	---



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**  
 Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
 Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
 & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών


	2	Ενημερώνομαι για τα περιβαλλοντικά προγράμματα από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μέσω του διαδικτύου.
Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha <b>0,818</b>	3	Συμμετέχω σε περιβαλλοντικές δράσεις μέσω σχολικών ή τοπικών προγραμμάτων.
	4	Έχω αρκετό χρόνο προκειμένου να ασχοληθώ με τα περιβαλλοντικά προγράμματα στο σχολείο.
	5	Είμαι ευαισθητοποιημένος/η για τα περιβαλλοντικά προβλήματα του τόπου μου.

## 2. Εκπαιδευτικό υλικό (ερωτήσεις)

<b>Εκπαιδευτικό υλικό</b>	6	Το εκπαιδευτικό υλικό για το νερό συνέβαλε: Στην κατανόηση των ορισμών.
	7	Το εκπαιδευτικό υλικό για το νερό συνέβαλε: Στην συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα.
	8	Το εκπαιδευτικό υλικό για το νερό συνέβαλε: Στην κατανόηση των χημικών διεργασιών που συντελούνται στη φύση.
Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha <b>0,935</b>	9	Το εκπαιδευτικό υλικό για το νερό συνέβαλε: Στην ορθή διαχείριση του νερού στην καθημερινή ζωή.
	10	Το εκπαιδευτικό υλικό για το νερό συνέβαλε: Στην κατανόηση μεθόδων επεξεργασίας νερού.
	11	Το εκπαιδευτικό υλικό για το νερό συνέβαλε: Στην αποφυγή ρύπανσης νερού.

## 3. Περιεχόμενο εκπαιδευτικού υλικού (ερωτήσεις)

<b>Χρήση βοηθητικού – εκπαιδευτικού υλικού</b>	12	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Με τη χρήση
--	----	---



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**  
 Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
 Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
 & των Επικοινωνιών

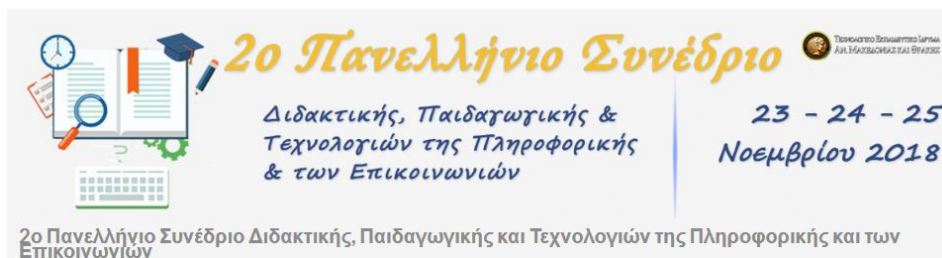
23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

		πολλών εικόνων.
	13	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών.
Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha <b>0,885</b>	14	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Στο σύνολο του περιεχομένου του.
	15	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Η μέθοδος καταίγισμου ιδεών συνέβαλε στην ολιστική ανάλυση του περιεχομένου.
	16	Το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατανοητό: Το περιεχόμενό του ήταν λυτό και συνάμα κατανοητό.

### Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, είναι πως οι μαθητές απέκτησαν μια βαθύτερη γνώση για τους συσχετισμούς, τις επιπτώσεις και τις αιτιώδεις σχέσεις των περιβαλλοντικών ζητημάτων και πιο συγκεκριμένα του νερού. Μέσα από μια κριτική και πολυδιάστατη προσέγγιση μπόρεσαν να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητά του. Για την πραγμάτωση των ανωτέρω, τηρήθηκαν πιστά οι βασικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν την ΠΕ, σημαντικότερες των οποίων είναι, η ανάγκη για εποικοδομητική γνώση και κριτική σκέψη στην προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, η ολιστική προσέγγιση του θέματος και η συνεργασία - ενεργός δράση των συμμετεχόντων. Άλλωστε η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή εκπαίδευσης με αναμφισβήτητα οφέλη σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο.



## Βιβλιογραφία

- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: CUP.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans.
- Arnold, W. E., Mc Croskey, J. C., Prichard, S. V. O. (1967). *The Likert-type scale*. Today's Speech.
- Hasson, D. & Arnetz, B. B. (2007). *Validation and Findings Comparing VAS vs. Likert Scales for Psychosocial Measurements*. International Electronic Journal of Health Education.
- Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert - scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 32(6), 667-679.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*. 4th Ed. London: Prentice-Hall International.
- Καΐλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α. & Αναστασάτος, Ν. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.



**Ανάπτυξη πρωτοποριακής πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης για μαθητές Γ΄ Λυκείου του Πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος:  
«Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον»**

*Αργύριος Κουρέας, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*  
E-mail: [rgrskoureas@gmail.com](mailto:rgrskoureas@gmail.com),

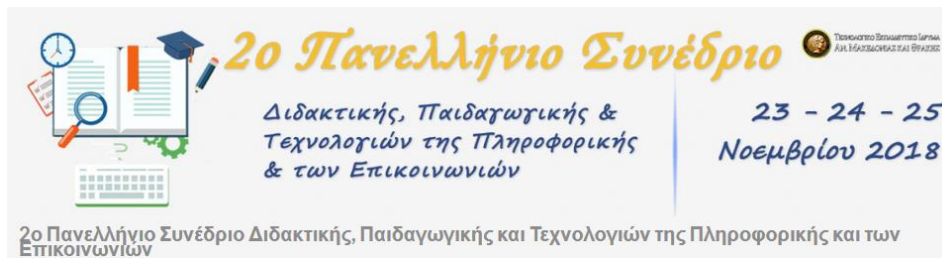
*Δημήτριος Βαρσάμης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*  
E-mail: [dvarsam@teicm.gr](mailto:dvarsam@teicm.gr),

*Αλκιβιάδης Τσιμπίρης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*  
E-mail: [alkisser@gmail.com](mailto:alkisser@gmail.com),

*Λεωνίδα Φραγγίδης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*  
E-mail: [fragidis@teiser.gr](mailto:fragidis@teiser.gr)

### **Περίληψη**

Η εργασία αυτή επικεντρώθηκε στην υλοποίηση ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης για την υποστήριξη της εκπαίδευσης από απόσταση, για όλους τους μαθητές της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου που έχουν επιλέξει την ομάδα προσανατολισμού σπουδών «Οικονομίας και Πληροφορικής» και συγκεκριμένα για το Πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον (Α.Ε.Π.Π.)». Σε πρώτη φάση, στην πλατφόρμα που αναπτύχθηκε (<http://83.212.59.94/aerpp/>), έχουν εισαχθεί οι ενότητες που περιέχονται στην εξεταστέα ύλη του μαθήματος, με την σειρά την οποία πρέπει να διδάσκονται, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα με ευκολία χωρίς να τους δημιουργούνται κενά και απορίες. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, περιέχει σαν μοναδικό μάθημα το Α.Ε.Π.Π., το οποίο αποτελείται από ενότητες, με τη κάθε ενότητα να περιέχει α) έγγραφα σε μορφή pdf για την άμεση online ανάγνωση από το μαθητή, β) ασκήσεις σύμφωνες με το πρότυπο QTI γ) αρχεία παρουσιάσεων (.ppt) με λυμένα παραδείγματα, δ) διάφορα links σχετικά με το μάθημα,



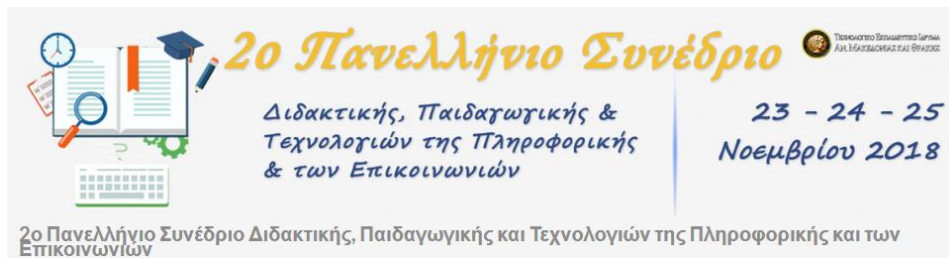
ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα και άμεση ενημέρωση για το μάθημα που διδάσκεται. Στην τελευταία ενότητα περιέχονται όλα τα θέματα Πανελλαδικών εξετάσεων από το 2000 έως το 2018. Τα συμπεράσματα που βγήκαν από τη χρήση της πλατφόρμας <http://83.212.59.94/aerp/> από μαθητές που βρίσκονται στην τελευταία τάξη του λυκείου και προετοιμάζονται για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, ήταν θετικά και πιστεύουμε ότι η πλατφόρμα αυτή μπορεί να καλύψει σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το κενό της ασύγχρονης εκπαίδευσης που υπάρχει στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι μαθητές που είναι λιγότερο δυνατοί στην αίθουσα, θα έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν και στο σπίτι με το μάθημα, μέσα από ένα περιβάλλον φιλικό και δομημένο με τα πιο σύγχρονα εργαλεία. Στα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας αυτής, συγκαταλέγεται η ευκολία προσθήκης νέων μαθημάτων από άλλους εκπαιδευτές, καθώς και οι δυνατότητες επέκτασης του μαθήματος με νέο επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό.

**Λέξεις - κλειδιά:** Ασύγχρονη εκπαίδευση, Πανελλαδικές εξετάσεις, ΑΕΠΠ, Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον, Ομάδα Προσανατολισμού Οικονομίας και Πληροφορικής

**Developing innovative asynchronous training platform for C school students over Greece's test course: "Application Development in Programming Environment"**

**Abstract**

*This case study was focused on an implementation of an e-learning environment for the support of the distance-education for every student who attend 3rd class of High School and has selected the group of courses (Economics and Computer) and specifically the course “Application Development at Programming Environment”. Firstly, at this platform that has been advanced, (<http://83.212.59.94/aepp/>) there are included the sections that are in the examinations’ subjects, considering the raw that they have to be taught, so thus the students will be able to take the course easily, without having any questions. This particular education platform of asynchronous learning platform, includes as one and only lesson, the one called “Application Development at Programming Environment”, which is consisted of several sections, each one of them including a) PDF files for direct online reading by the students, b) homeworks based on the QTI standard, c) presentation files (ppt.) with solved examples, d) several links that have to do with the lesson, so the student will be able to have a total point of view and direct information of the lesson taught. At the last section, we can find the subjects of Greek Examinations of the years 2000 – 2018. The conclusions made by the students attending last class of High School, preparing for the Greek Exams, using the <http://83.212.59.94/aepp/> platform, were more than positive and we strongly believe that this platform can fill the gap in asynchronous learning platform, as it is taught in Second Degree Education, in this specific lesson. The students will be able to be extra practiced at a lesson they feel less strong, using a friendly environment, structured and based on the most modern education tools. Also, we can include at the benefits of this platform a) the fact that we can easily provide other teachers’ lessons and b) the ability of this lesson extension be fulfilled with new material.*



---

**Keywords:** Asynchronous education, Nationwide exams, GNP, Application Development in Programming Environment, Economics and Informatics Orientation Group

## Εισαγωγή

Το μάθημα «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον» θέτει σαν στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες μεθοδολογίας, ώστε να είναι σε θέση να επιλύσουν απλά προβλήματα, αναπτύσσοντας παράλληλα αναλυτική και σύνθετη σκέψη.

Οι γνώσεις που δίνονται στον μαθητή μέσω του μαθήματος, είναι επαρκείς, ώστε να κατανοήσει με ακρίβεια τις βασικές έννοιες του προγραμματισμού.

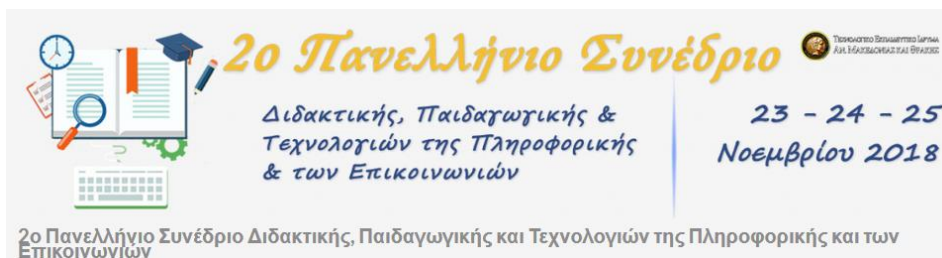
Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων δεν γίνονται σε κάποια συγκεκριμένη «κανονική» γλώσσα προγραμματισμού, αντίθετα έχει δημιουργηθεί μία υποθετική γλώσσα προγραμματισμού που ονομάζεται ΓΛΩΣΣΑ και η οποία ακολουθεί τις αρχές των κανονικών γλωσσών προγραμματισμού.

Με τον όρο τηλεκπαίδευση εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί όλα τα μέσα επικοινωνίας που διαθέτει (ραδιόφωνο, ίντερνετ, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.λπ.), προκειμένου να επιμορφωθεί πάνω σε ένα αντικείμενο της επιλογής του. Σταδιακά παρατηρείται ότι ολοένα και μεγαλώνει ο αριθμός των ατόμων που επιλέγουν να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει όποια ώρα της ημέρας ο ίδιος το επιλέξει, καθώς και από όπου ο ίδιος επιθυμεί (γραφείο, σπίτι, εξοχικό κ.λπ.).

Η Hillary Perraton (1988) προσδιορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «τη διδασκαλία από κάποιον εκπαιδευτή που βρίσκεται μακριά από τον εκπαιδευόμενο, τόσο σε φυσική απόσταση όσο και σε χρόνο».

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορεί να διαχωριστεί σε σύγχρονη και ασύγχρονη. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης γίνονται ταυτόχρονα. Ο εκπαιδευτής παραδίδει το μάθημα σε ζωντανή σύνδεση και ο εκπαιδευόμενος, αν και βρίσκεται σε διαφορετικό τόπο, παρακολουθεί το μάθημα στον ίδιο χρόνο. Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία είναι και πιο διαδεδομένη, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει όχι μόνο σε διαφορετικό χώρο από τον εκπαιδευτή, αλλά και σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία της παράδοσης ή δημιουργίας του μαθήματος.

Ο σχεδιασμός και η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε η βασική του αρχή να είναι ότι η μάθηση απαιτεί την



αλληλεπίδραση του μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι ο εκπαιδευόμενος δεν θα βρίσκεται σε φυσικό περιβάλλον και δεν θα μπορεί να απευθυνθεί στον εκπαιδευτή άμεσα και θα πρέπει να ανταπεξέλθει και να αντιμετωπίσει μόνος τις όποιες δυσκολίες φανερωθούν.

Για την ανάπτυξη της δικής μας πλατφόρμας ΑΕΡΡ, υιοθετήθηκε η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το υλικό διδασκαλίας του μαθήματος δεν είναι απαραίτητο να δοθεί στους εκπαιδευόμενους από την έναρξη του μαθήματος αλλά δίνεται η δυνατότητα να προσφέρεται στους μαθητές σταδιακά και σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη.

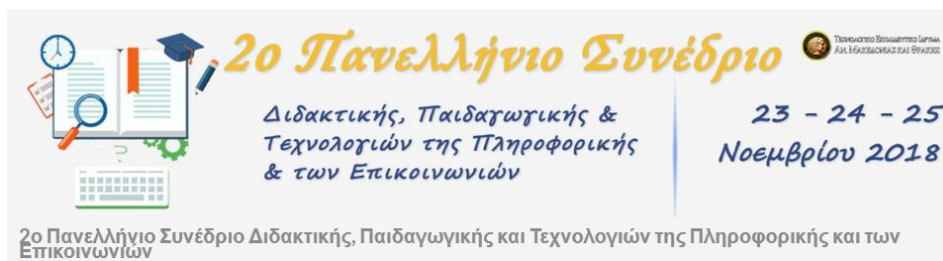
Ο απαιτούμενος χρόνος υλοποίησης και διεξαγωγής του μαθήματος καθορίζεται από τον εκπαιδευτή, έχοντας σαν στόχο τη σωστή προετοιμασία των μαθητών για τις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Οι συνεχώς αυξημένες απαιτήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, οδήγησαν στη δημιουργία συστημάτων διαχείρισης μάθησης, τα οποία βασίζονται κατά κύριο λόγο τη λειτουργία τους, στο διαδίκτυο και στις δυνατότητες που προσφέρονται μέσω αυτού. Χαρακτηριστικοί όροι που θα μπορούσαν να δοθούν σε διεθνή κλίμακα για τα ΣΔΜ είναι LMS (Learning Management Systems), VLE (Virtual Learning Environments), CMS (Course Management Systems). Τα ΣΔΜ είναι ενοποιημένα συστήματα λογισμικού, που εμπεριέχουν διάφορα εργαλεία για την άμεση επικοινωνία μέσω υπολογιστή, του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο, την παροχή online εκπαιδευτικών υλικών, τη διαχείριση των μαθημάτων, την αξιολόγηση των μαθητών κ.λπ., προσφέροντας πολλαπλά πλεονεκτήματα στους χρήστες των συστημάτων αυτών.

Το Moodle και το Open e-class, αποτελούν τα δύο πιο σύγχρονα και διαδεδομένα συστήματα Ανοιχτού Λογισμικού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να προωθηθεί η πλατφόρμα αυτή στους μαθητές της Γ' Λυκείου που έχουν επιλέξει την ομάδα προσανατολισμού «Οικονομίας και Πληροφορικής», κάτι που όμως μπορεί να επιτευχθεί μέσω των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας νέας μορφής εκπαίδευσης, που ενσωματώνει στις τεχνικές της τις νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Δεν υπάρχει κάποια ολοκληρωμένη πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης που να απευθύνεται σε μαθητές της Γ' Λυκείου που ασχοληθήκαμε στην εργασία αυτή. Στην πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της εργασίας αυτής, χρησιμοποιήθηκαν



ερωτήσεις τύπου Σωστό – Λάθος Πανελλαδικών εξετάσεων από το 2000 έως και το 2018, επιπλέον ερωτήσεις ίδιου τύπου για την αποτελεσματικότερη προετοιμασία των μαθητών, καθώς επίσης και προσωπικές σημειώσεις θεωρίας, δίνοντας στους μαθητές ένα ολοκληρωμένο πακέτο εκπαιδευτικού υλικού προς μελέτη.

Η πλατφόρμα τηλεκαίδευσης <http://83.212.59.94/aerp/> είναι ανοικτού κώδικα και διατίθεται δωρεάν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές της ομάδας προσανατολισμού «Οικονομίας και Πληροφορικής».

### **Μεθοδολογία**

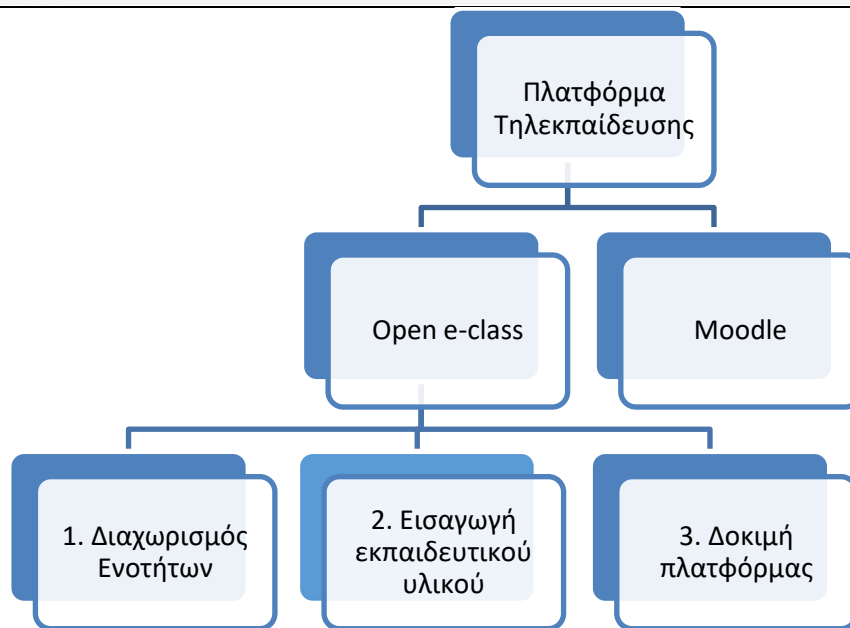
Για την συγκεκριμένη πλατφόρμα τηλεκαίδευσης, αρχικά αναζητήθηκε μια αξιόπιστη πλατφόρμα ανοικτού κώδικα, εύχρηστη, με υποστήριξη της Ελληνικής γλώσσας και με δυνατότητες επέκτασης, χρησιμοποιώντας παράλληλα και εξωτερικά εργαλεία. Στην Ελλάδα δύο από τις πιο δημοφιλείς πλατφόρμες είναι το Moodle(<http://moodle.org/>) και η Opene-class (<http://eclass.gunet.gr/>). Η μεθοδολογία για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης πλατφόρμας φαίνεται στο Σχήμα 1.

Πολλά Ακαδημαϊκά ιδρύματα της χώρας μας, καθώς και η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρησιμοποιούν ήδη την Opene-class. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα για την ανάπτυξη του μαθήματος ασύγχρονης εκπαίδευσης.

Το κύριο εκπαιδευτικό υλικό που επιλέχθηκε, πάρθηκε από τις Πανελλαδικές εξετάσεις όλων των προηγούμενων ετών από το 2000 έως το 2018, καθώς και από ελεύθερες ερωτήσεις κλειστού τύπου από το διαδίκτυο.

Έγινε προσπάθεια όλες οι ασκήσεις που υπάρχουν στην πλατφόρμα να είναι κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος), για την άμεση εμφάνιση του ποσοστού επιτυχίας και την εύκολη διόρθωσή τους, χωρίς να χρειάζεται ο μαθητής να περιμένει από τον υπεύθυνο διαχείρισης του μαθήματος να διορθώσει την άσκηση.

Κάθε ενότητα περιέχει το ίδιο υλικό σημειώσεων και ασκήσεων, κρατώντας με αυτό τον τρόπο την ίδια ενιαία ροή που απαιτείται για την σωστή προετοιμασία του μαθητή.



Σχήμα 1: Διαδικασία υλοποίησης πλατφόρμας

## Εκπαιδευτικό υλικό

### Σημειώσεις Θεωρίας

- Σημειώσεις θεωρίας σε μορφή pdf ολόκληρης της εξεταστέας ύλης

### Βασικές έννοιες Αλγορίθμων - Δομή Ακολουθίας

- Σημειώσεις θεωρίας σε μορφή pdf
- 20 Ερωτήσεις Σωστό – Λάθος
- 1 επαναληπτική εργασία

### Δομή Επιλογής

- Σημειώσεις θεωρίας σε μορφή pdf
- Δομές Επανάληψης Σωστό – Λάθος
- Παρουσίαση Διαγράμματος ροής σε μορφή παρουσίασης
- Σημειώσεις θεωρίας σε μορφή pdf
- 30 Ερωτήσεις Σωστό – Λάθος
- 2 επαναληπτικές εργασίες

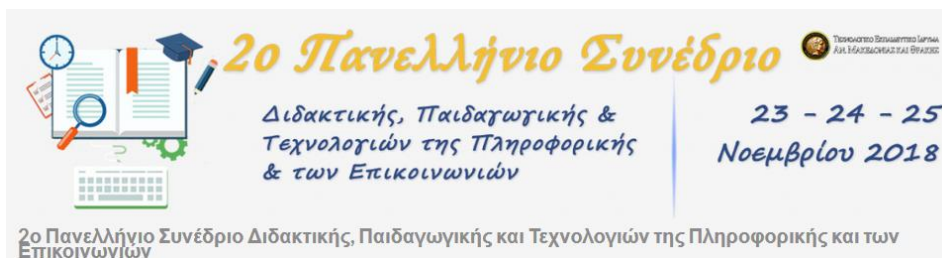
### Δομές Δεδομένων-Πίνακες

- Σημειώσεις θεωρίας σε μορφή pdf
- 30 Ερωτήσεις Σωστό – Λάθος

### Εισαγωγή στον Προγραμματισμό

- Σημειώσεις θεωρίας σε μορφή pdf
- 35 Ερωτήσεις Σωστό – Λάθος





### Υποπρογράμματα

- Σημειώσεις θεωρίας σε μορφή pdf
- 30 Ερωτήσεις Σωστό – Λάθος

### Πανελλαδικές Εξετάσεις

- Θέματα Πανελλαδικών Εξετάσεων από το 2000 έως 2018
- 74 Ερωτήσεις Σωστό – Λάθος
- 1 Άσκηση πολλαπλής επιλογής

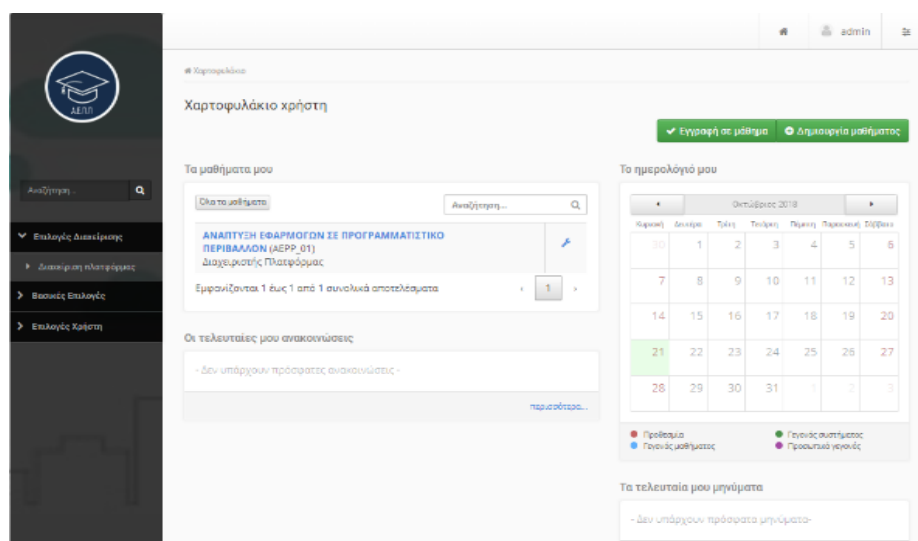
### Επαναληπτική Ενότητα

- Επαναληπτική άσκηση με 50 τυχαίες ερωτήσεις (Σωστό – Λάθος & Πολλαπλής επιλογής) από όλες τις ενότητες με τυχαία σειρά.

### Παρουσίαση Πλατφόρμας

ς

Στην Εικόνα 1 απεικονίζεται η αρχική προβολή της πλατφόρμας ΑΕΡΡ, όπου ο χρήστης μπορεί να επιλέξει το μάθημα «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον», να δει το ημερολόγιο, τα προσωπικά του μηνύματα, τις ανακοινώσεις, καθώς επίσης και το μενού με τις διαθέσιμες επιλογές.



**Εικόνα 1:** Αρχική προβολή ΑΕΡΡ

Στην Εικόνα 2 παρουσιάζονται τα περιεχόμενα με την περιγραφή του μαθήματος, οι διαθέσιμες ενότητες με την προτεινόμενη σειρά μελέτης από τον εκπαιδευτή, όπως και οι



ανακοινώσεις που αφορούν το συγκεκριμένο μάθημα. Επίσης, στο αριστερό μενού εμφανίζονται τα ενεργά εργαλεία που είναι διαθέσιμα προς το χρήστη, όπως: Έγγραφα, Ανακοινώσεις, Ασκήσεις, Σύστημα Wiki, Σύνδεσμοι κ.ά.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ  
Διαχειριστής Πλατφόρμας

Περιγραφή

Η πλατφόρμα τηλεκαίδεισης "ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ" δίνει την δυνατότητα σε μαθητές Β' & Γ' Λυκείου αντίστοιχα να προετοιμαστούν για τις Πανελλαδικές εξετάσεις στο συγκεκριμένο μάθημα, με εύκολο τρόπο, εύκολα και γρήγορα, από τον προσωπικό τους χώρο, καθώς και να το χρησιμοποιήσουνε σαν βοήθημα με την υποστήριξη ενός καθηγητή.

Οι καθηγητές που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα μπορούν να βρουν πλήθώρα ασκήσεων για τους μαθητές τους, όπως και κριτήρια αξιολόγησης, με τις απαντήσεις των θεμάτων να αποστέλλονται μέσω προσωπικού μηνύματος.

Το μάθημα είναι δομημένο σε ενότητες, ώστε να γνωρίζει ο μαθητής την σειρά που προτείνεται για να ξεκινήσει την προετοιμασία του.

Κωδικός: AERP\_01  
Κατηγορία: Α.Ε.Π.Π.

CC - Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα

Θεματικές Ενότητες

Σημειώσεις Θεωρίας

Βασικές έννοιες Αλγορίθμων - Δομή Ακολουθίας

Αποτελείται από ένα σύνολο εντολών που τοποθετείται η μία κάτω από την άλλη. Ονομάζεται αλλιώς και σειριακή δομή. Χρησιμοποιείται μόνο για επίλυση απλών προγραμμάτων.

Δομή Επιλογής

Υπάρχουν 4 μορφές επιλογής:

1. Η Απλή Επιλογή
2. Η Σύνθετη Επιλογή
3. Η Πολλαπλή Επιλογή
4. Η Εμφωλευμένη Επιλογή

Ημερολόγιο

Κυριακή	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασ...	Σάββατο
30	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	1	2	3

Ανακοινώσεις

Παρουσίαση Διπλωματικής Εργασίας  
Πέμπτη, 31 Μαΐου 2018

Εικόνα 2: Περιεχόμενα μαθήματος

Η Opene-class, περιέχει πολλά υποσυστήματα για την βοήθεια των μαθητών, δίνοντας τον πλήρη έλεγχο αυτών στον διαχειριστή. Στην συγκεκριμένη εργασία, πολλά από τα εργαλεία επιλέχθηκαν να είναι ενεργά προς τον εκπαιδευόμενο.

Για το μάθημά μας αναπτύχθηκε ένα γλωσσάριο, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3, το οποίο σχεδιάστηκε για τους μαθητές, ώστε να τους βοηθήσει να αναζητήσουν εύκολα και



γρήγορα ορισμούς και λέξεις που υπάρχουν μέσα στην θεωρία και στις ασκήσεις των εννοιών του μαθήματος και πιθανόν δεν γνωρίζουν.

Όρος	Ορισμός
<b>Σημασιολογία</b>	Η σημασιολογία είναι το σύνολο των κανόνων που καθορίζει το νόημα των λέξεων και κατά επέκταση των εκφράσεων και προτάσεων που χρησιμοποιούνται σε μία γλώσσα.
<b>Σταθερές</b>	Πρόκειται για προκαθορισμένες τιμές που παραμένουν αμετάβλητες κατά την εκτέλεση του αλγορίθμου.
<b>Συνάρτηση</b>	Τύπος υποπρογράμματος που εκτελεί και επιστρέφει ΜΙΑ ΜΟΝΟ τιμή.
<b>Συνδέτης</b>	Συμπληρώνει το αντικείμενο πρόγραμμα με άλλα προγράμματα, τα οποία συνήθως βρίσκονται σε βιβλιοθήκες. Το αποτέλεσμα είναι η παραγωγή του εκτελέσιμου προγράμματος, το οποίο είναι και το τελικό.
<b>Συντάκτης</b>	Είναι ένας επεξεργαστής κειμένου, που χρησιμοποιείται για την σύνταξη του προγράμματος και την διόρθωση του.

**Εικόνα 3:** Γλωσσάριο

Το υποσύστημα Wiki που χρησιμοποιήθηκε, επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, πέραν από το σχολικό βιβλίο με πληροφορίες γενικής φύσεως σε θέματα προγραμματισμού, όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.

Τίτλος	Περιγραφή
Java	Η Java είναι μια αντικειμενοστρεφής γλώσσα προγραμματισμού που σχεδιάστηκε από την εταιρεία πληροφορικής Sun Microsystems. Στις αρχές του 1991, η Sun αναζητούσε το κατάλληλο εργαλείο για να αποτελέσει την πλατφόρμα ανάπτυξης λογισμικού σε μικρο-συσκευές (έξυπνες οικιακές συσκευές έως πολύπλοκα συστήματα παραγωγής γραφικών). Τα εργαλεία της εποχής ήταν γλώσσες όπως η C++ και η C. Μετά από διάφορους πειραματισμούς προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι υπάρχουσες γλώσσες δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες τους. Ο "πατέρας" της Java, James Gosling, που εργαζόταν εκείνη την εποχή για την Sun, έκανε ήδη πειραματισμούς πάνω στη C++ και είχε παρουσιάσει κατά καιρούς κάποιες πειραματικές γλώσσες (C++ ++, που μετέπειτα ονομάστηκε C#) ως πρότυπα για το νέο εργαλείο που αναζητούσαν στην Sun. Τελικά μετά από λίγο καιρό κατέληξαν με μια πρόταση για το επιτελείο της εταιρίας, η οποία ήταν η γλώσσα Oak. Το όνομά της το πήρε από το ομώνυμο δένδρο (βελανιδιά) το οποίο ο Gosling είχε έξω από το γραφείο του και έβλεπε κάθε μέρα. Στις 27 Απριλίου 2010 η εταιρεία λογισμικού Oracle Corporation ανακοίνωσε ότι μετά από πολύμηνες συζητήσεις ήρθε σε συμφωνία για την εξαγορά της Sun Microsystems και των τεχνολογιών (πνευματικά δικαιώματα/ πατέντες) που η δεύτερη είχε στην κατοχή της ή δημιουργήσει. Η συγκεκριμένη συμφωνία θεωρείται σημαντική για το μέλλον της Java και του γενικότερου οικοσυστήματος τεχνολογιών γύρω από αυτήν και ο έλεγχος της τεχνολογίας και η εξέλιξη της περνάει σε άλλα χέρια.

**Εικόνα 4:** Wiki

Τα υποσυστήματα «Πληροφορίες», «Ημερολόγιο», «Ανακοινώσεις», είναι βοηθητικά εργαλεία προς τους εκπαιδευόμενους, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την άμεση ενημέρωσή τους και την επικοινωνία με τον διδάσκοντα του μαθήματος (Εικόνες 5,6 και 7).

**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**  
 Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών  
 23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Ανακοίνωση	Ημερομηνία	Κατάσταση
2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών Παρουσίαση	Δευτέρα, 12 Νοεμβρίου 2018	👁️ Ορατή

**Εικόνα 5:** Ανακοινώσεις

Περιεχόμενο μαθήματος

Περιεχόμενο μαθήματος

Στο συγκεκριμένο μάθημα περιέχεται η εξεταστέα ύλη, η θεωρία του μαθήματος καθώς και ασκήσεις για την σωστή προετοιμασία του μαθητή για τις Πανελλαδικές εξετάσεις.

**Εικόνα 6:** Πληροφορίες

Νοέμβριος 2018

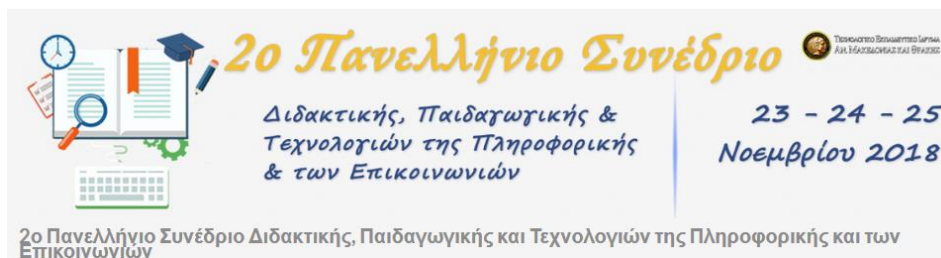
◀ Νοέμβριος 2018 ▶ Έτος Μήνας Εβδομάδα Μέρα

Κυριακή	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο
28	29	30	31	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24

● 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

**Εικόνα 7:** Ημερολόγιο

Ένα βασικό υποσύστημα σε ένα μάθημα σύγχρονης εκπαίδευσης, αποτελεί το υποσύστημα «Ασκήσεις». Το συγκεκριμένο υποσύστημα, μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε ασκήσεις διαφόρων τύπων, με τον εκπαιδευόμενο να έχει την δυνατότητα να εργαστεί από τον προσωπικό του χώρο και να λάβει αυτόματα την βαθμολογία του ή να περιμένει την διόρθωση της άσκησης από τον διδάσκοντα, ώστε να



οριστικοποιηθεί η τελική του βαθμολογία. Ο τύπος της απάντησης μπορεί να διαφέρει σε κάθε ερώτηση με επιλογές όπως: Συμπλήρωση Κενών, Σωστό / Λάθος, Πολλαπλής Επιλογής. Κάθε ερώτηση μπορεί επίσης να καταχωρηθεί σε διαφορετική κατηγορία ερωτήσεων, καθώς και σε διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας. Στην **Εικόνα 8**, φαίνονται κάποιες από τις κατηγορίες των ερωτήσεων που έχουν ήδη δημιουργηθεί για το μάθημα, όπως και ο αριθμός των ερωτήσεων που περιέχονται σε αυτές.

Όνομα Άσκησης	Αποτελέσματα	
20 Ερωτήσεις Σωστό - Λάθος Βασικές Έννοιες Αλγορίθμων - Δομή Ακολουθίας	—	⚙️
74 Ερωτήσεις - Σωστό - Λάθος Πανελλαδικές Εξετάσεις	—	⚙️
Επαναληπτική Άσκηση 50 Ερωτήσεις Σωστό - Λάθος από όλες τις παραπάνω ενότητες με τυχαία σειρά.	—	⚙️
30 Ερωτήσεις Σωστό - Λάθος Δομές Δεδομένων-Πίνακες	—	⚙️

**Εικόνα 8:** Ασκήσεις

30 Ερωτήσεις Σωστό - Λάθος

Δομές Δεδομένων-Πίνακες

Ερώτηση : 1 (1 βαθμός)

Σωστό / Λάθος  
Οι δείκτες ενός πίνακα μπορούν να είναι χαρακτήρες.

Σωστό

Λάθος

**Εικόνα 9:** Ασκήσεις – Τρόπος εμφάνισης

Ένα από τα βασικότερα εργαλεία σε ένα μάθημα σύγχρονης εκπαίδευσης είναι οι «Εργασίες». Το εργαλείο αυτό επιτρέπει στον εκπαιδευτή να δημιουργήσει εργασίες προς τους εκπαιδευόμενους με συγκεκριμένη ημερομηνία παράδοσης ή ανοιχτή χωρίς περιορισμό. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ανεβάσει ένα αρχείο προς διόρθωση από τον καθηγητή ή να λύσει την εργασία με τον online κειμενογράφο. Οι εργασίες περιέχουν τον τίτλο και το περιεχόμενο της εργασίας, καθώς και το αρχείο που είναι διαθέσιμο προς αποθήκευση από τον χρήστη. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 10, η πρώτη από τις εργασίες



επανάληψης στην ενότητα των δομών επανάληψης, περιέχει καταλυτική ημερομηνία παράδοσης για την σωστή ενημέρωση των μαθητών, σε αντίθεση με την δεύτερη που είναι ενεργή χωρίς κάποιο χρονικό όριο.

**Α** [Επαναληπτική εργασία δομής επανάληψης ΓΙΑ. \(καταλυτική ημερομηνία παράδοσης 25/11/2018\)](#)

Ένα κατάστημα εκδίδει κουπόνια για τους μόνιμους πελάτες στα οποία αναγράφεται το ποσό που ψώνισε κάθε φορά. Όταν ο πελάτης συμπληρώσει 3 αγορές αν το συνολικό ποσό υπερβαίνει τα 50€ του δίνεται δώρο αξίας 5€, και αν υπερβαίνει τα 100 του δίνεται δώρο 12€.

Να κατασκευάσετε αλγόριθμο ο οποίος:

A. Να διαβάζει το πλήθος των πελατών που συμπλήρωσαν 3 αγορές

B. Για κάθε ένα από τους παραπάνω πελάτες να διαβάζει τα 3 ποσά που πλήρωσε και να υπολογίζει το συνολικό ποσό των αγορών του.

Γ. Να εκτυπώνει «Δώρο 5€» ή «Δώρο 12€» ή «Δεν δικαιούται δώρο» ανάλογα με το σύνολο αγορών του κάθε πελάτη.

**Α** [Επαναληπτική εργασία δομής επανάληψης ΓΙΑ & ΜΕΧΡΙΣ\\_ΟΤΟΥ.](#)

Η παράβαση ενός οδηγού τιμωρείται από την Τροχαία με ποινή βαθμών, από 20 μέχρι 100 μονάδες. Όταν ο οδηγός τιμωρείται 5 φορές, οι βαθμοί ποινής του αθροίζονται. Αν το άθροισμα υπερβαίνει τις 80 μονάδες αφαιρείται το δίπλωμα για ένα εξάμηνο, ενώ αν υπερβαίνει τις 100 μονάδες αφαιρείται για ένα χρόνο.

Να κατασκευάσετε αλγόριθμο ο οποίος:

A. Να διαβάζει το πλήθος των οδηγών που συμπλήρωσαν 5 παραβάσεις

B. Να διαβάζει τους 5 βαθμούς ποινής για τον καθένα από αυτούς κάνοντας έλεγχο αν βρίσκονται στο διάστημα [20,100]

Γ. Να βρίσκει το άθροισμά τους για κάθε οδηγό και αν αυτό υπερβαίνει το 40 να εκτυπώνει « 6 ΜΗΝΕΣ ΧΩΡΙΣ ΔΙΠΛΩΜΑ», ενώ αν υπερβαίνει το 100 εμφανίζει το μήνυμα «ΕΝΑ ΕΤΟΣ ΧΩΡΙΣ ΔΙΠΛΩΜΑ».

**Εικόνα 10: Εργασίες της ενότητας «Δομές Επανάληψης»**

Η Εικόνα 11 αναφέρεται στην ενότητα «Πανελλαδικές Εξετάσεις» και περιέχει όλα τα θέματα Πανελλαδικών Εξετάσεων από το 2000 έως το 2018, σε ένα φάκελο, διαθέσιμο προς αποθήκευση σε μορφή .zip, 74 ερωτήσεις Σωστού-Λάθους, καθώς και ερωτήσεις Πολλαπλής Επιλογής. Οι μαθητές προτείνεται -αφού πρώτα διαβάσουν το εκπαιδευτικό υλικό και ακολουθήσουν την σειρά των ενοτήτων όπως δίνεται-, να προχωρήσουν στην λύση των ασκήσεων της συγκεκριμένης ενότητας.

**Πανελλαδικές Εξετάσεις**

---

Θέματα Πανελλαδικών 2000-2018

74 Ερωτήσεις - Σωστό - Λάθος Πανελλαδικές Εξετάσεις

Πανελλαδικές Εξετάσεις - Εμφάνιση Τιμών

**Εικ  
όνα  
11:  
Περ  
ιεχό  
μεν**

Ερώτηση : 1 (1 βαθμός)

Σωστό / Λάθος  
Για να αναπαραστήσουμε τα δεδομένα και τα αποτελέσματα σε έναν αλγόριθμο, χρησιμοποιούμε μόνο σταθερές.

Σωστό  
 Λάθος

Ερώτηση : 2 (1 βαθμός)

Σωστό / Λάθος  
Η περατότητα ενός αλγορίθμου αναφέρεται στο γεγονός ότι καταλήγει στη λύση του προβλήματος μετά από πεπερασμένο αριθμό βημάτων.

Σωστό  
 Λάθος

Ερώτηση : 3 (1 βαθμός)

Σωστό / Λάθος  
Ένας αλγόριθμος είναι μία πεπερασμένη σειρά ενεργειών.

Σωστό  
 Λάθος

α και Ασκήσεις της ενότητας «Πανελλαδικές Εξετάσεις»

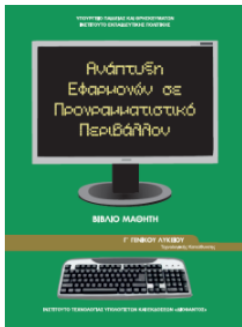


**20 Πανελλήνιο Συνέδριο**  
 Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
 Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
 & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Περιγραφή



Η πλατφόρμα τηλεκαίδεισης "ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ" δίνει την δυνατότητα σε μαθητές Β' & Γ' Λυκείου αντίστοιχα να προετοιμαστούν για τις Πανελλαδικές εξετάσεις στο συγκεκριμένο μάθημα, με εύκολο τρόπο, εύκολα και γρήγορα, από τον προσωπικό τους χώρο, καθώς και να το χρησιμοποιήσουν σαν βοήθημα με την υποστήριξη ενός καθηγητή.

Οι καθηγητές που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα μπορούν να βρουν πληθώρα ασκήσεων για τους μαθητές τους, όπως και κριτήρια αξιολόγησης, με τις απαντήσεις των θεμάτων να αποστέλλονται μέσω προσωπικού μηνύματος.

Το μάθημα είναι δομημένο σε ενότητες, ώστε να γνωρίζει ο μαθητής την σειρά που προτείνεται για να ξεκινήσει την προετοιμασία του.

Κωδικός: AEPP\_01  
 Κατηγορία: Α.Ε.Π.Π.

CC - Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα

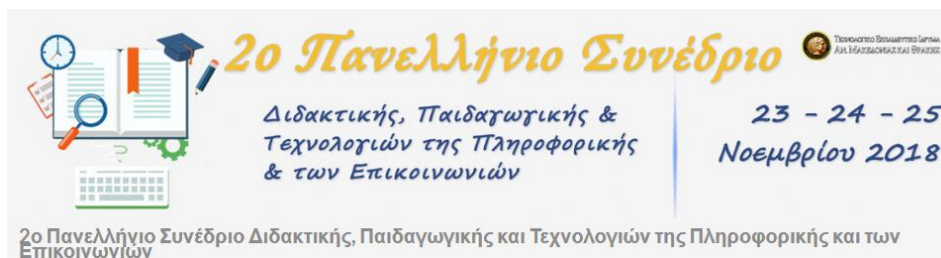
**Εικόνα 12:** Άδειες χρήσης των μαθημάτων

Τέλος, όπως φαίνεται στην Εικόνα 12, στο μάθημα έχει ανατεθεί άδεια χρήσης Creative Commons, η οποία επιτρέπει την διανομή του μαθήματος χωρίς τροποποίηση, με αναφορά στο δημιουργό.

### Συμπεράσματα

Η δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας εκπαίδευσης για το μάθημα «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον», δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, να αποκτήσουν επιπρόσθετο υποστηρικτικό υλικό για να προετοιμαστούν πλήρως για τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Μέσω της πλατφόρμας αυτής, οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πέραν της τυπικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές παύουν να είναι απλοί δέκτες στη μετάδοση της γνώσης, όπως και ο καθηγητής δεν είναι πλέον απλός μεταδότης. Ενθαρρύνεται η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και η κριτική σκέψη, καθιστώντας τον ρόλο του εκπαιδευτή υποστηρικτικό.

Η χρήση της πλατφόρμας τόσο από την πλευρά του καθηγητή, όσο και από αυτή του μαθητή, είναι εύκολη και κατατοπιστική, δίνοντάς τους την δυνατότητα να αφοσιωθούν στην εκπαίδευσή τους και στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού αντίστοιχα.



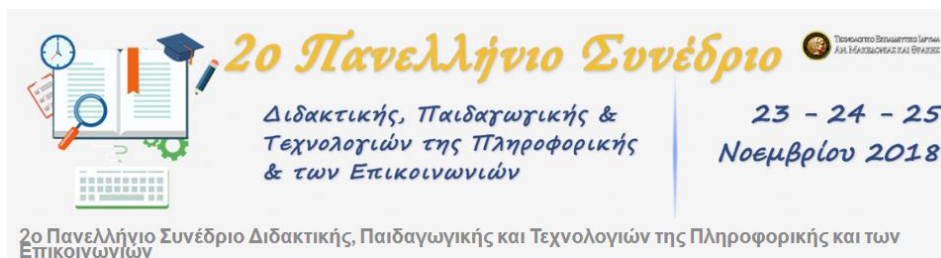
## Μελλοντικές επεκτάσεις

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επεκταθεί η ηλεκτρονική πλατφόρμα εκπαίδευσης στο μάθημα «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον», αφορά την χρήση της με μεθόδους σύγχρονης διδασκαλίας. Να έχει δηλαδή τη δυνατότητα ο μαθητής, σε ζωντανή ροή, να παρακολουθεί τις διαλέξεις του καθηγητή, να διατυπώνει τις απορίες του, να λύνει ασκήσεις, έχοντας την καθοδήγησή του, εύκολα αλλά και άμεσα. Επιπλέον, με την προσθήκη εργαλείων και νέων τεχνολογιών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άτομα ΑΜΕΑ, γεγονός που αποδεικνύει τελικά ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην πλατφόρμα αυτή, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα.

## Βιβλιογραφία

- Απόθεσης – Ιδρυματικό Αποθετήριο ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας: Δημιουργία Πλατφόρμας Ηλεκτρονικής Μάθησης για την εκπαίδευση υποψηφίων απόκτησης πιστοποίησης ECDL: Πέμπτη 1 Φεβρουαρίου 2018. [www.apothesis.teicm.gr](http://www.apothesis.teicm.gr)
- MOODLE: Πέμπτη 1 Φεβρουαρίου 2018. [www.moodle.org](http://www.moodle.org)
- Open eClass: Πέμπτη 1 Φεβρουαρίου 2018. <http://www.openeclass.org/>
- Βασίλης Παλίλης «Το e-learning και το Moodle». [www.slideshare.net/vasilispalilis/e-learning](http://www.slideshare.net/vasilispalilis/e-learning)
- Θανάσης Καλατζής «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία Επιμόρφωση Β' επιπέδου»: Παρασκευή 9 Φεβρουαρίου 2018. <http://pt.slideshare.net/akalant/cms-moodle>
- Κυρτσίδης Θωμάς, διπλωματική εργασία «Διαδικτυακά συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης»: Παρασκευή 9 Φεβρουαρίου 2018. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14488/7/KyrtsidisThomasMsc2011.pdf>
- Σίμος Ρετάλης, Αν. Καθηγητής Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Παν. Πειραιά «Πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης – Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης»: Παρασκευή 9 Φεβρουαρίου 2018. <http://reviews.in.gr/greece/elearning/article/?aid=1231105224>
- Πετράκης, Π.Ε., Καθηγητής, Υπεύθυνος ΚΕΚ – elearning ΕΚΠΑ «E-learning: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον»: Παρασκευή 9 Φεβρουαρίου 2018. <http://reviews.in.gr/greece/elearning/article/?aid=1231105234>





Γεωργιακάκης Πέτρος, Γενικός Διευθυντής ITisART.Ltd –«Γνωριμία με το Moodle»:

Παρασκευή 9 Φεβρουαρίου 2018.

<http://reviews.in.gr/greece/elearning/article/?aid=1231109358>

Κουτσουρίδης Ιωάννης (2008), «Συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS). Παρουσίαση και αξιολόγηση των moodle, blackboard και e-class με κριτήριο τις θεωρίες μάθησης στις οποίες στηρίζονται». Διπλωματική εργασία στο διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στις επιστήμες της γλώσσας και επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον: Παρασκευή 9 Φεβρουαρίου 2018.

<http://el.wikipedia.org/wiki/Moodle>

Δια δραστικά σχολικά βιβλία: Ανάπτυξη Εφαρμογών σε προγραμματιστικό Περιβάλλον: Δευτέρα, 3 Σεπτεμβρίου 2018. <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-C101>

Ανάπτυξη Εφαρμογών σε προγραμματιστικό Περιβάλλον – Θέματα Πανελλαδικών Εξετάσεων: Δευτέρα, 3 Σεπτεμβρίου 2018. <https://aepg.gr/>

Greece Creative Commons, Ημερομηνία ανάκτησης: Σάββατο, 17 Νοεμβρίου 2018. <https://creativecommons.ellak.gr/>



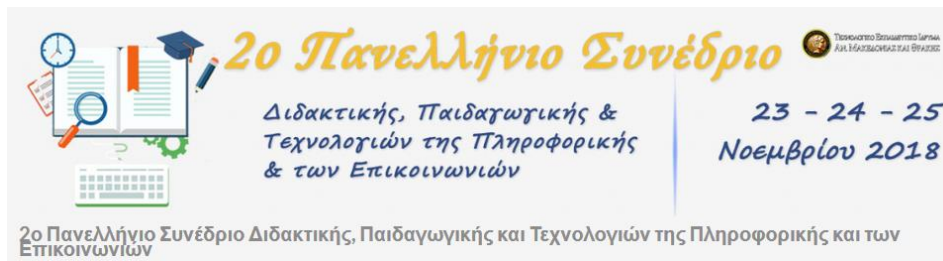
## **Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ωφελούμενων συμμετεχόντων στην κατάρτιση μέσω προγραμμάτων κοινωφελούς χαρακτήρα**

*Άννα Σωτηριάδου, Πληροφορικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΔΠΜΣ «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», ΤΕΙ ΑΜΘ*  
E-mail: [sotiriadou@teiser.gr](mailto:sotiriadou@teiser.gr)

### **Περίληψη**

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων στην κατάρτιση, στο πλαίσιο προγραμμάτων κοινωφελούς εργασίας και η παρουσίαση - κοινοποίηση ευρημάτων της έρευνας που διενεργήθηκε, με το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας. Ο σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους στην κατάρτιση. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευόμενοι, όπου μέσω ενός ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου κατέθεσαν τις απόψεις τους. Τα πορίσματα που προέκυψαν, δείχνουν τη θετική εξέλιξη του προγράμματος κατάρτισης, την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και την κάλυψη των προσδοκιών τους.

**Λέξεις - κλειδιά:** αξιολόγηση, κατάρτιση, μαθησιακοί στόχοι, προσδοκίες, εμπόδια



## Detection of the educational needs of the adult participants in training programs of public interest

### Abstract

*This article attempts to investigate the training needs of participants in training in the context of community-based work programs and the presentation and dissemination of research findings at the end of the learning process. The purpose of the research is to identify the educational needs for achieving the learning objectives as well as the learners' perceptions of their participation in training. 17 trainees participated in the survey, where they made their opinions through an anonymous online questionnaire. The main findings from this study show the positive development of the training program, the achievement of learning objectives, responding to their educational needs and meeting their expectations.*

**Keywords:** evaluation, training, learning objectives, expectations, obstacles



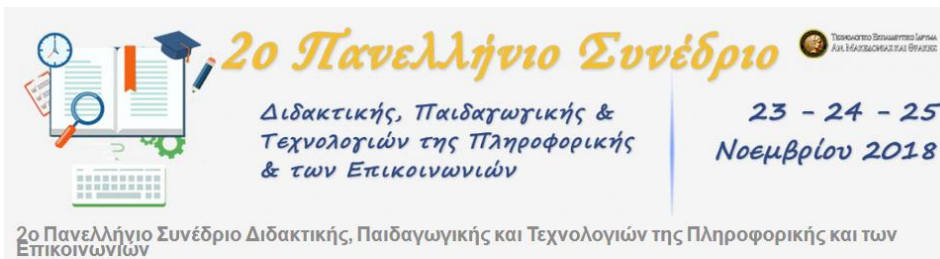
## Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και κυρίως οικονομικές εξελίξεις που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και σε εθνικό, έχουν καταστήσει τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την επιμόρφωση των πολιτών, απαραίτητη. Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει βρει πρόσφορο έδαφος. Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλειας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, μέσα από το Σύστημα Επιταγών Κατάρτισης (Training Voucher) όπως ορίζεται στο «Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Αξιολόγησης, Παρακολούθησης και Ελέγχου των Ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης», (ΦΕΚ 915/Β/20.5.2011), παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σε ωφελούμενους από πιστοποιημένους Παρόχους.

Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται μία εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2018, σε 17 ωφελούμενους της δράσης, με τίτλο «Κατάρτιση ωφελούμενων κοινωφελούς εργασίας στους 17 Δήμους Θύλακες Ανεργίας» η οποία αποτελεί μέρος της ευρύτερης δράσης «Προώθηση της απασχόλησης μέσω προγραμμάτων κοινωφελούς χαρακτήρα σε 17 δήμους θύλακες υψηλής ανεργίας», συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης των συμμετεχόντων, για 3494 θέσεις πλήρους απασχόλησης. Η έρευνα διενεργήθηκε στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών. Ο ενδεικτικός αριθμός ωφελούμενων στην Κεντρική Μακεδονία ήταν 1768.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ωφελούμενων. Επιμέρους στόχοι, είναι αν τα προσφερόμενα προγράμματα παρέχουν τα κατάλληλα μαθησιακά αποτελέσματα, ποια εμπόδια συνάντησαν και τι οφέλη αποκόμισαν από την κατάρτιση.

Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο όπου επιχειρείται μία εννοιολογική αποσαφήνιση όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, του όρου «κατάρτιση» και του στόχου ενός Κέντρου Δια Βίου Μάθησης 2. Ακολουθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο, όπου παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η δόμηση του ερωτηματολογίου και η καταγραφή των αποτελεσμάτων. Τέλος, γίνεται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και διεξαγωγή συμπερασμάτων. Το άρθρο κλείνει με τις μελλοντικές προτάσεις.



## **Θεωρητικό Πλαίσιο- Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις**

### **Κατάρτιση**

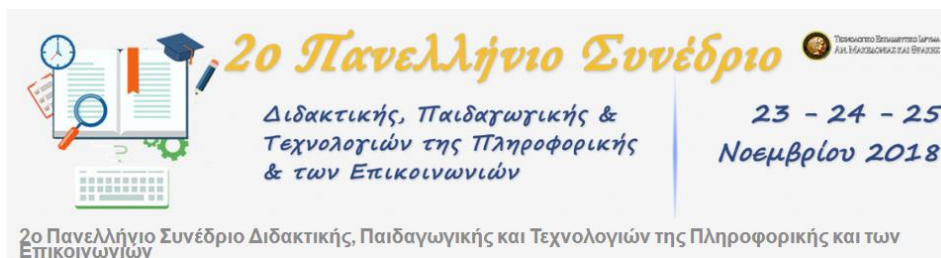
«Η κατάρτιση αναφέρεται στη βελτίωση των επαγγελματικών και τεχνικών δραστηριοτήτων. Σκοπός είναι η ανάπτυξη καλύτερου επιπέδου συμπεριφοράς και αποτελεσματικότητας στους μαθητευόμενους. Σχετίζεται με τις ικανότητες και την προσδοκώμενη επίδοση, που οι εργαζόμενοι οφείλουν να μεγιστοποιήσουν στην αγορά εργασίας». (Παπασταμάτης,2010)

Από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και νέας Γενιάς, ο ορισμός που δίνεται είναι: «Εκπαίδευση ή κατάρτιση που πραγματοποιείται μετά την Αρχική Εκπαίδευση ή την ένταξη στην εργασία και αποσκοπεί στη βελτίωση ή στην αναβάθμιση γνώσεων ή/και ικανοτήτων, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την αλλαγή καριέρας ή στην επανακατάρτιση και στη συνέχιση της προσωπικής ή επαγγελματικής ανάπτυξης. Περιλαμβάνει οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης (γενική, εξειδικευμένη ή επαγγελματική, τυπική ή μη τυπική)».

### **Κέντρα Δια Βίου Μάθησης 2**

Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης 2 (Κ.Δ.Β.Μ.2) είναι η βασική δομή εκπαίδευσης ενηλίκων, που από το 2010 λειτουργεί σε επίπεδο Δήμου. Ειδικότερα, σύμφωνα με το ν.3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», αρθρ.8, παρ. 4, ο Δήμος αναλαμβάνει την «ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), που οργανώνονται στο πλαίσιο της υπηρεσιακής μονάδας που ασκεί αρμοδιότητες δια βίου μάθησης ή νομικού προσώπου του Δήμου που εφαρμόζουν το τοπικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης».

Αποστολή είναι η παροχή κατάρτισης σε ανέργους αλλά και εργαζόμενους, με σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα, μέσω εξελισσόμενων και άμεσων προγραμμάτων κατάρτισης. Σκοπός είναι η ενδυνάμωση και αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και η διευκόλυνση της ένταξης/επανεκπαίδευσής τους στην αγορά εργασίας.



### **Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων**

Κατά τον Rogers (1999), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε μια εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης.
- Διαθέτουν ένα σύνολο εμπειριών, στάσεων και αξιών.
- Συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και στόχους.
- Έχουν προσδοκίες και απαιτήσεις όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν ήδη διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους, είναι συνειδητοποιημένοι για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικού τύπου προγράμματα και είναι περισσότερο ενεργοί κατά την υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι λόγοι συμμετοχής τους είναι επαγγελματικοί (απόκτηση νέων δεξιοτήτων, ανάθεση νέας θέσης, άμεση ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας), κοινωνικοί (γνωριμία με άλλα άτομα κοινού ενδιαφέροντος) και λόγοι προσωπικής ανάπτυξης.

Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις, αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης, ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή, παρουσιάζονται οι μαθησιακοί στόχοι για την κάλυψη των προσδοκιών των συμμετεχόντων, ανιχνεύονται τα μαθησιακά εμπόδια και γίνεται προσπάθεια εξάλειψής τους και καλλιεργείται η ομαδικότητα που στηρίζεται στο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και με τον εκπαιδευτή (Noye & Piveteau, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για να υπάρχει ορθή έκβαση της μαθησιακής τους πορείας θα πρέπει να υπάρχει άψογος σχεδιασμός του προγράμματος, αποσαφήνιση των μαθησιακών στόχων, ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής, το περιεχόμενο του μαθήματος να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους, να υπάρχει οικείο και φιλικό μαθησιακό κλίμα (Noye & Piveteau, 1999; Rogers, 1999; Courau, 2000; Κόκκος, 2005). Για την τήρηση, την εφαρμογή, την εξασφάλιση και τη διατήρηση των παραπάνω, καθοριστικό ρόλο κατέχει ο εκπαιδευτής. Πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας, θα πρέπει να έχει ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των καταρτιζομένων του.



## **Εκπαιδευτική ανάγκη**

Με τον όρο «εκπαιδευτική ανάγκη» θεωρείται κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία, αλλά όχι διαθέσιμη, για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει μια σειρά εργασιών (Χασάπης, 2000). Δημιουργείται όταν εμφανίζεται έλλειψη σε επίπεδο γνώσεων (Καραλής, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και για την καλύτερη δυνατή πορεία του προγράμματος, είναι η γνώση του εκπαιδευτή για την πληθυσμιακή ομάδα που πρόκειται να εκπαιδεύσει. Όσο περισσότερο κατανοηθούν οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων, τόσο εμφανέστερη θα είναι η πρόοδός τους και ειδικότερα από την πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά τους (Πολέμη – Τοδούλου, 2005).

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1999), οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίζονται από το βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψής τους και από τις αλλαγές που συντελούνται σε προσωπικό ή διαπροσωπικό επίπεδο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, διακρίνονται σε: α) συνειδητές και ρητές, β) συνειδητές και μη ρητές και γ) λανθάνουσες και μη ρητές.

## **Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών**

Όπως έχει προαναφερθεί, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων του. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εντοπίσει το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων, να (ανα)καλύψει τις αδυναμίες τους, να εξαλείψει τυχόν εμπόδια. Επιπλέον είναι σε θέση να προσδιορίσει και να προσαρμόσει τους μαθησιακούς στόχους.

Η διερεύνηση αναγκών, είναι μια διαρκής διαδικασία προσαρμοσμένη στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση που εκάστοτε επικρατεί και προσδιορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο και την επίδρασή του στην ομάδα-στόχο (Scriven & Roth, 1978). Θεωρείται χρήσιμη σε όσους βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς φορείς ενηλίκων με όρους διδασκαλίας, σχεδιασμού ή αξιολόγησης και είναι στενά συνδεδεμένη με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Χατζηθεοχάρους κ.α., 2010). Απαραίτητη προϋπόθεση για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών,



αποτελεί η επαρκής γνώση των χαρακτηριστικών του πληθυσμού – στόχου, καθώς και του πεδίου στο οποίο δραστηριοποιείται ο πληθυσμός - στόχος (Χασάπης, 2000).

Ειδικότερα, για να προχωρήσει ο εκπαιδευτής στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, θα πρέπει να καταγράψει και να αναλύσει τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού - στόχου (δημογραφικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά). Η διαδικασία αυτή γίνεται πριν την έναρξη των μαθημάτων. Κατόπιν, εφόσον ξεκινήσει η μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εντοπίσει τις προσδοκίες, τις προθέσεις και τις γνώσεις τους. Με την ολοκλήρωση του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών, ο εκπαιδευτής σχεδιάζει το πρόγραμμα ώστε να είναι οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα και να μην δεχθεί αμφισβήτηση ή οδηγήσει στην αποθάρρυνση τους συμμετέχοντες (Κόκκος, 2005).

### **Μεθοδολογία**

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), για το σωστό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, πρέπει να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες με μέθοδο σύνθετη, για την ασφαλή εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Η καταλληλότερη μέθοδος είναι η συνέντευξη. Με τις δομημένου τύπου ερωτήσεις, καλύπτονται σε βάθος οι εκπαιδευτικές ανάγκες, οι στάσεις και η συμπεριφορά του πληθυσμού - στόχου (Βεργίδης, 1999; Χασάπης, 2000; Κόκκος, 2005). Οι ερωτήσεις έχουν ως σκοπό την πληροφόρηση για τις επιθυμίες, τα κίνητρα, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους. Στην παρούσα έρευνα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο από την ερευνήτρια με στόχο i) την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών (συνειδητές και ρητές) και ii) την καταγραφή και την ανάλυση του πλαισίου αναφοράς και του πληθυσμού – στόχου.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίστηκε η έρευνα και δομήθηκε το ερωτηματολόγιο είναι:

- α) Αν καλύφθηκαν οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι, εξαλείφθηκαν όποια εμπόδια υπήρχαν στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες;
- β) Κατά πόσο τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία, θα τα αξιοποιήσουν στη καθημερινότητά τους;





### **Δείγμα πληθυσμού- στόχου**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών. Η κατάρτιση των ωφελούμενων ήταν εθελοντικού χαρακτήρα, ειδικότερα οι ωφελούμενοι είχαν να επιλέξουν αν θα συνέχιζαν στη θέση απασχόλησης ή θα συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρουσία τους κατά την υλοποίηση των μαθημάτων ήταν υποχρεωτική. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 17 ωφελούμενοι. Η υλοποίηση των μαθημάτων, πραγματοποιούνταν μία μέρα την εβδομάδα στο εργασιακό τους ωράριο (8:00-16:00), καθώς αποτελούσε μέρος της ευρύτερης δράσης απασχόλησης, στο πλαίσιο των προγραμμάτων κοινωφελούς χαρακτήρα.

### **Διευκρινήσεις-Περιορισμοί**

Η παρούσα εμπειρική έρευνα, λόγω του μικρού αριθμού των επιμορφωμένων σε σχέση με το σύνολο (3494 θέσεις) των ωφελούμενων συμμετεχόντων ανά την Ελλάδα, δεν φιλοδοξεί τη γενίκευση των ευρημάτων πέρα από το εν λόγω δείγμα (Cohen & Manion, 1997). Η ερευνητική προσπάθεια είχε ως στόχο τη διατύπωση προβληματισμών, απόψεων και προτάσεων για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση δυνατοτήτων του προγράμματος είτε από εκπαιδευτές ενηλίκων είτε από εκπαιδευτικούς φορείς είτε ως βάση για άλλους ερευνητές. Επίσης, λόγω του μικρού δείγματος συμμετεχόντων, δεν αναφέρεται η επωνυμία του φορέα που παρείχε την κατάρτιση. Η επωνυμία και τα στοιχεία επικοινωνίας, είναι διαθέσιμα από την ερευνήτρια όποτε ζητηθούν.

### **Αντικείμενο της κατάρτισης**

Το αντικείμενο της δράσης αφορούσε την παροχή Προγραμμάτων Κατάρτισης στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και στην Κοινωνική Οικονομία και Επιχειρηματικότητα.

Η θεωρητική κατάρτιση ήταν διάρκειας 120 ωρών από τις οποίες περιλάμβανε 100 ώρες χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) σε τρία επίπεδα γνώσεων: στοιχειώδεις, βασικές και προχωρημένες και 20 ώρες στην «Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα». Με την ολοκλήρωση των μαθημάτων οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε εξετάσεις, για την πιστοποίηση των γνώσεων και



δεξιοτήτων πληροφορικής που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης.

Στους καταρτιζόμενους, δόθηκε εκπαιδευτικό υλικό από τους εκπαιδευτές, όσον αφορά στο θεωρητικό μέρος. Στο πρακτικό μέρος, ο αρμόδιος φορέας πιστοποίησης γνώσεων παρείχε ηλεκτρονικές σημειώσεις, online τεστ και τεστ προσομοίωσης.

### **Περιγραφή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα τμήματα με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και διαμοιράστηκε σε εκπαιδευόμενους σε ΚΕΚ στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι συμμετέχοντες είχαν θέσεις απασχόλησης στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών. Αποτελείται συνολικά από εικοσιπέντε ερωτήσεις, ενώ χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert 1-5 (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ).

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα αλλά και προσδιορισμού του εκπαιδευτικού επιπέδου (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο) του συμμετέχοντα. Το δεύτερο τμήμα αναφέρεται στην αξιολόγηση της οργάνωσης και της σχεδίασης του προγράμματος και αποτελείται από έξι (6) ερωτήσεις. Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη μορφή και το περιεχόμενο της κατάρτισης (χρονική διάρκεια, εκπαιδευτικό υλικό, αλληλεπίδραση εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενων, ωρολόγιο πρόγραμμα) και αποτελείται από επτά ερωτήσεις. Τέλος, το τέταρτο τμήμα, αφορά την κάλυψη των μαθησιακών στόχων, των προσδοκιών, των αδυναμιών, τα οφέλη που αποκόμισαν και τα εμπόδια που συνάντησαν. Απαντήθηκαν επίσης επτά (7) ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε για να καλύψει τις αντιλήψεις, τους στόχους και τις προσδοκίες, την προϋπάρχουσα γνώση, τις ενεργητικές μεθόδους στη μαθησιακή διαδικασία, τα εμπόδια οργανωτικού και μαθησιακού χαρακτήρα (Korres-Pavlis et al., 2009).



## Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

### Δημογραφικά στοιχεία

Σε ένα πρώτο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εντοπίστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Σε αυτό το τμήμα αποτυπώνεται το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν 82,4% γυναίκες και 17,6% άνδρες. Το 47,1% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 35 έως 45 ετών, ενώ 29,4% σε αυτήν των 45 έως 55, ενώ με ποσοστό 11,8% συμμετέχουν οι ομάδες από 25 έως 35 και οι άνω των 55.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των υποκειμένων, το 35,3% είναι φοιτητές ή απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 58,8% είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 5,9% είναι απόφοιτοι μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Όσον αφορά σε προϋπάρχουσες γνώσεις, το 58,8% έχει γνώσεις στη χρήση Η/Υ, ενώ το 41,2% καμία γνώση. Το 52,9%, έχει παρακολουθήσει και άλλο πρόγραμμα επιμορφωτικού χαρακτήρα, ενώ για το 47,1% ήταν η πρώτη φορά.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων του δείγματός μας, συμπερασματικά παρατηρείται ότι συμμετείχαν κυρίως γυναίκες ηλικίας από 35 έως 45 ετών. Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συγκεκριμένων εκπαιδευόμενων ανήκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία έχει παρακολουθήσει και στο παρελθόν επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ κατέχει τις βασικές γνώσεις στις Νέες Τεχνολογίες.

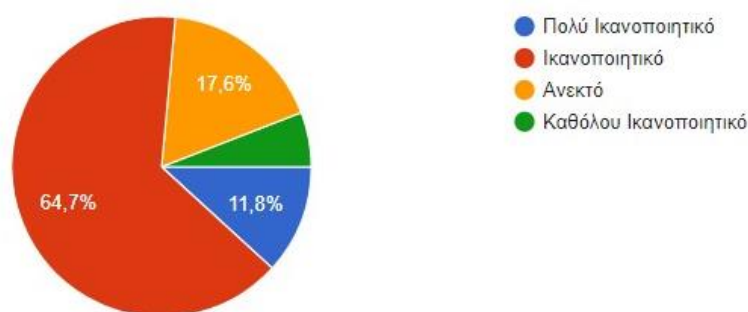
### Οργάνωση και δομή του προγράμματος της επαγγελματικής κατάρτισης

Όσον αφορά από το εάν θεωρούσαν ικανοποιητική την οργάνωση της κατάρτισης ως προς το συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη του προγράμματος, το 58,8% δήλωσε αρκετά, το 17,6% λίγο, το 11,8% δήλωσε πολύ, ενώ το 5,9% δήλωσε καθόλου και το ίδιο ποσοστό (5,9%) έμεινε πάρα πολύ ευχαριστημένο. Αναφορικά με το χρόνο υλοποίησης της κατάρτισης, δεν υπήρξε κανένας πάρα πολύ ικανοποιημένος, το 29,4%, δήλωσε λίγο ικανοποιημένος και το ίδιο ποσοστό αναφέρεται και πολύ ικανοποιημένο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων 35,3%, δήλωσε αρκετά ικανοποιημένο.

Στην ερώτηση του κατά πόσο θεωρούν ικανοποιητική την υποστήριξη που παρείχε η διοίκηση κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, το 41,2% θεωρεί αρκετά, το 29,4% πολύ, το



11,8% δήλωσε πάρα πολύ και το 17,6% δήλωσε λίγο ικανοποιημένο. Όσον αφορά στην υποστήριξη που προσέφεραν οι εκπαιδευτές του προγράμματος, όλοι οι εκπαιδευόμενοι ήταν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Σχετικά με το πώς θα αξιολογούσαν το πρόγραμμα στον τομέα της οργάνωσης και της εφαρμογής του, το 11,8% απάντησε πολύ ικανοποιητικό, το μεγαλύτερο ποσοστό 64,7% δήλωσε ικανοποιητικό, το 17,6% το βρήκε ανεκτό, ενώ το 5,9% δήλωσε δυσαρέσκεια (Εικόνα 1).



**Εικόνα 1:** Αξιολόγηση του προγράμματος ως προς την οργάνωση και το συντονισμό του

Από την παραπάνω ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώνεται ότι σχετικά με την οργάνωση και τη δομή του προγράμματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων, ήταν πολύ ευχαριστημένο. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία θεωρεί ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτών ήταν πολύ σημαντική.

### Μορφή και περιεχόμενο της κατάρτισης

Αξιολογώντας τη μαθησιακή διαδικασία που παρακολούθησαν οι εκπαιδευόμενοι, όσον αφορά στη διάρκεια και του προγράμματος, αλλά και του ωρολογίου προγράμματος, κατέγραψαν θετικές έως πολύ θετικές απόψεις. Ειδικότερα:

Αναφορικά με τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης, το 87,6% θεωρεί ότι ήταν μικρή έως επαρκής, ενώ το 12,4% δήλωσε ότι ήταν μεγάλης διάρκειας. Σχετικά με τη δομή του ωρολογίου προγράμματος, το 76,5% αξιολόγησε ότι ήταν πολύ εξυπηρετικό, εν αντιθέσει με το 13,5% που θεωρούσε ότι υπήρχαν εμπόδια. Τα εμπόδια αφορούσαν οικογενειακές υποχρεώσεις κυρίως και τον τρόπο μεταφοράς στο ΚΔΒΜ2. Όσον αφορά στην επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού που τους δόθηκε, το 76,4% θεωρεί πως ήταν προσιτό και κατάλληλο, σε αντίθεση με το 23,6% που δήλωσε ότι δεν τους κάλυψε.



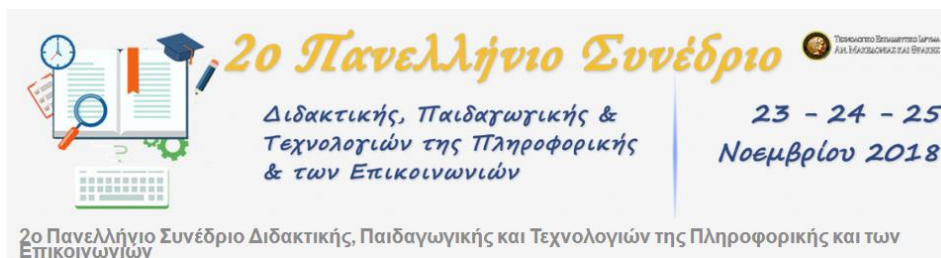
Για το αν τα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησαν, ανταποκρίθηκαν στην όποια έλλειψη γνώσεων είχαν το 47,1% θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ, το 35,3% θεωρεί αρκετά και το 17,6% θεωρεί ότι ανταποκρίθηκαν λίγο. Οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις που θα ήθελαν να καταθέσουν όσον αφορά το περιεχόμενο του προγράμματος αφορούσαν το διαχωρισμό του τμήματος σε ομάδες αρχαρίων και προχωρημένων. Το 82,4% απάντησε πως θα συμμετείχε σε παρόμοιο πρόγραμμα επιμορφωτικού χαρακτήρα, εν αντιθέσει με το 17,6% δεν θα συμμετείχε σε άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Με βάση την ανάλυση του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι ενώ η χρονική διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν μικρή, η δομή του ωρολογίου προγράμματος ήταν πολύ εξυπηρετική. Ειδικότερα, ενώ όλη η δράση διαρκεί 8 μήνες, η κατάρτιση άρχισε δύο μήνες περίπου πριν τη λήξη του. Έπρεπε να υλοποιηθούν οι 120 ώρες κατάρτισης κυρίως μια φορά την εβδομάδα για οκτώ ώρες. Έτσι, για να τηρηθούν οι προθεσμίες, κάποιες φορές τα μαθήματα πραγματοποιούνταν και δυο μέρες την εβδομάδα.

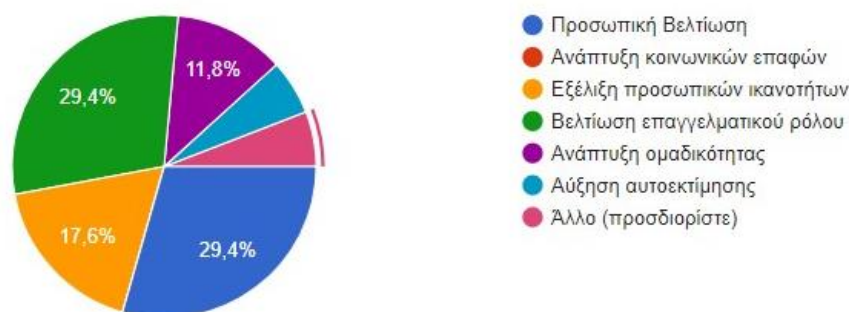
### **Αποτίμηση γνώσεων και δεξιοτήτων**

Από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων στο ερωτηματολόγιο, προκύπτει ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε να βελτιωθούν και να γίνουν καλύτεροι. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν σε ποσοστό 76,8% ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα βοήθησε στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν τεθεί από την έναρξη των μαθημάτων, ενώ το 23,5% επισημαίνουν ότι επιτεύχθηκαν σε μικρό βαθμό.

Σχετικά με το αν η κατάρτιση ικανοποίησε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, το 35,3% θεωρεί πολύ και πάρα πολύ, το 41,2% πιστεύει σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ το 23,5% σε μικρό βαθμό. Αναφορικά με τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, οι ερωτώμενοι δηλώνουν σε ποσοστό 70,6% ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι, ενώ το 29,4% δηλώνει πως δεν απέκτησαν ή αξιοποίησαν αρκετές δεξιότητες. Για την κάλυψη των προσδοκιών που είχαν οι καταρτιζόμενοι, το 70,6% δηλώνουν πως προσδοκούσαν να βελτιώσουν ή να γνωρίσουν βασικές δεξιότητες στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και καλύφθηκαν οι προσδοκίες τους. Αντιθέτως, μόνο το 29,4%, δηλώνει ότι προσήλθαν χωρίς συγκεκριμένη προσδοκία. Για την ερώτηση σε ποιους τομείς ωφέλησε η συμμετοχή στο πρόγραμμα, δόθηκαν διαφορετικές απαντήσεις.



Τα ίδια ποσοστά 29,4% θεώρησαν ότι υπήρξε προσωπική βελτίωση αλλά και επαγγελματική, ότι εξελίχθηκαν οι προσωπικές του ικανότητες δηλώνει το 17,6%, ενώ το 11,8% θεωρεί πως αναπτύχθηκε η ομαδικότητα. Ένας εκπαιδευόμενος δήλωσε πως αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή του (Εικόνα 2).



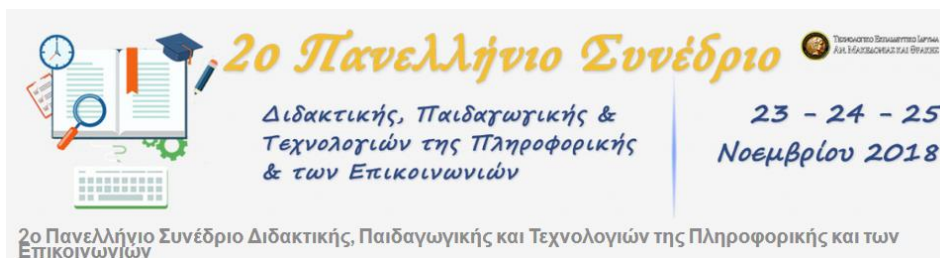
**Εικόνα 2:** Τα κυριότερα οφέλη που αποκόμισαν

Καταθέτοντας ελεύθερα την άποψή τους αναφορικά με τα εμπόδια που συνάντησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δεν απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες. Από τους 17 απάντησαν μόνο 9 από τους οποίους 7 δεν βρήκαν κανένα εμπόδιο, ενώ ένας ερωτώμενος ανέφερε ως εμπόδιο το ωράριο και ένας τη μεταφορά προς το ΚΔΒΜ2 (Εικόνα 3).

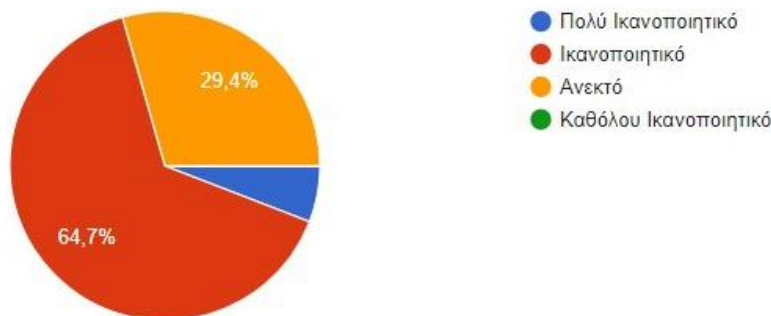
Κανένα (2)
Κανένα (2)
Κανένα
Κανένα
Προβλήματα σχετικά με το ωράριο
Ένα σημαντικό εμπόδιο ήταν η μεταφορά στο κέντρο κατάρτισης.
Κανένα

**Εικόνα 3:** Τα μαθησιακά εμπόδια που συνάντησαν

Για να αξιολογήσουν το πρόγραμμα, όσον αφορά τη προσωπική τους εξέλιξη, οι επιμορφούμενοι κατέγραψαν θετικές απόψεις. Συγκεκριμένα, το 64,7% θεωρεί πως εξελίχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, το 29,4% αρκετά, ενώ το 5,9% θεωρεί πως



εξελίχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Δεν υπήρξε κανένας συμμετέχοντας που να θεωρεί ότι δεν επηρεάστηκε από τη συμμετοχή του (Εικόνα 4).

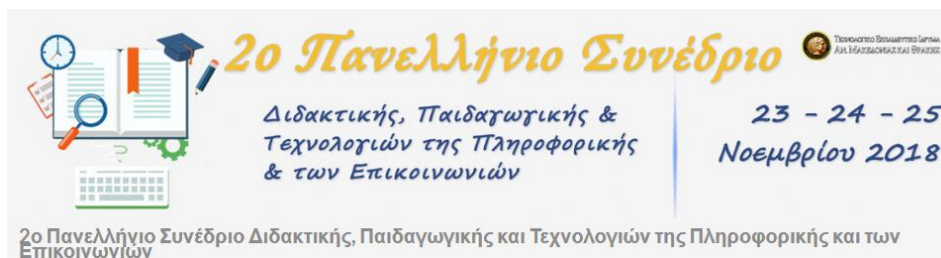


**Εικόνα 4:** Αξιολόγηση του προγράμματος όσον αφορά στην προσωπική εξέλιξη

Συμπερασματικά, από τη μέχρι τώρα ανάλυση διαπιστώνεται ότι ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευόμενων δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους το πρόγραμμα, υποστηρίζουν ότι επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι και ότι καλύφθηκαν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Τα οφέλη που αποκόμισαν είναι η προσωπική και επαγγελματική βελτίωση και ότι εξελίχθηκαν οι ικανότητές τους. Το θετικό είναι πως δεν συνάντησαν εμπόδια πλην του ωραρίου και της μεταφοράς από το ΚΔΒΜ2.

#### **Αποτελέσματα- Συμπεράσματα**

Από την ανάλυση των δεδομένων για το προφίλ των υποκειμένων φαίνεται ότι οι περισσότεροι είναι γυναίκες, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 35-45 και, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, τα συμπεράσματα που προκύπτουν, είναι ότι ανεξάρτητα φύλου, ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου, οι ερωτώμενοι έχουν αρκετά θετική εμπειρία από το πρόγραμμα. Ως προς το συντονισμό και την οργάνωση του προγράμματος από μέρους του ΚΔΒΜ ήταν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό, οι εκπαιδευτές τους ενθάρρυναν, ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος πέραν του ωραρίου ήταν καλυμμένοι, μαθησιακά εμπόδια δεν υπήρξαν, το εκπαιδευτικό υλικό ήταν επαρκές, οι μαθησιακοί στόχοι ως επί το πλείστον επιτεύχθηκαν. Εξίσου σημαντικό είναι ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, διαπίστωσαν πως βελτιώθηκαν είτε προσωπικά, είτε επαγγελματικά, ενώ αναπτύχθηκε η ομαδικότητα.



## Συμπεράσματα- Μελλοντικές Ενέργειες

Η κατάρτιση που παρέχεται από τα προγράμματα κοινωφελούς χαρακτήρα, δίνει τη δυνατότητα σε ωφελούμενους συμμετέχοντες να εκπαιδευτούν στα γνωστικά αντικείμενα της Πληροφορικής και της Κοινωνικής Οικονομίας και Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας. Το σπουδαιότερο είναι πως στο τέλος των μαθημάτων Πληροφορικής και έπειτα από εξετάσεις, τους δίνεται πιστοποίηση. Η πιστοποίηση μοριοδοτείται, οπότε μπορούν να λάβουν μέρος σε θέσεις εργασίας όπου χρειάζεται. Για να φτάσει στην επιτυχή έκβαση του προγράμματος και να είναι αποτελεσματική η κατάρτιση, απαιτείται άψογη και λεπτομερής οργάνωση είτε από τον εκπαιδευτικό φορέα είτε από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Με τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων πριν την έναρξη των μαθημάτων, τη διερεύνηση των προσδοκιών και των εκπαιδευτικών αναγκών, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, μπορεί να (επανα)προσαρμόσει το περιεχόμενο του μαθήματος.

Θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον αν πραγματοποιούνταν παρόμοια έρευνα και σε άλλες Περιφέρειες ή Περιφερειακές Ενότητες, έτσι ώστε να προβούμε σε προβληματισμούς ή σε νέες προτάσεις για τυχόν επανασχεδιασμό ή βελτίωση του προγράμματος κατάρτισης.

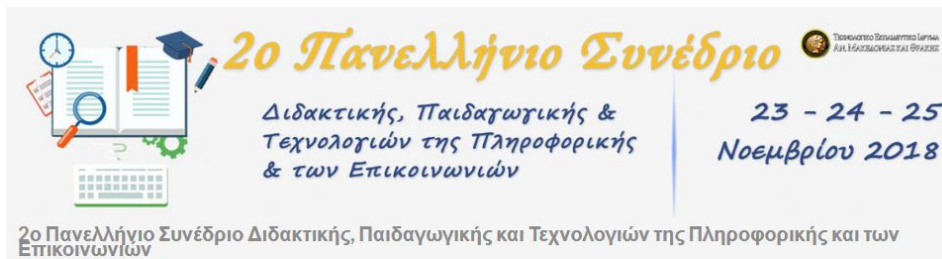
Ως μελλοντική ενέργεια, θα είναι η συνέχεια και ο περαιτέρω εμπλουτισμός της παρούσας έρευνας στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, στα επόμενα προγράμματα κοινωφελούς χαρακτήρα (Δ.Π.Νο 8/2018) που περιέχουν κατάρτιση.

## Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. (1999). «Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα», στο Δ. Βεργίδης, Κ. Abrahamsson, Μ. Davis & R. Fay, (1999). ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία. Τομ. Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Επιταγή Επαγγελματικής Κατάρτισης Ημερομηνία Ανάκτησης: 11/08/2018 Ανακτήθηκε από: <https://voucher.gov.gr/project/download-doc/id/29>





Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ)

Ημερομηνία Ανάκτησης: 11/08/2018

Ανακτήθηκε από: <http://www.mou.gr/el/pages/eLibraryFS.aspx?item=2113>

ΕΚΔΔΑ (2011): Ανίχνευσης Εκπαιδευτικών Αναγκών και Αποτίμησης των αποτελεσμάτων της Επιμόρφωσης

Ανακτήθηκε από:

[http://www.ekdd.gr/ekdda/images/aksiologisi\\_apotimisi/methodologia\\_odigos\\_efarmogis\\_v2.pdf](http://www.ekdd.gr/ekdda/images/aksiologisi_apotimisi/methodologia_odigos_efarmogis_v2.pdf)

Καραλής, Θ. (2005). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Ημερομηνία Ανάκτησης: 04/08/2018 Ανακτήθηκε από:

<http://www.kdvm.gr/about>

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχμιο.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, μετάφραση Μουτσοπούλου Ευγενία Αθήνα. Μεταίχμιο

Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, μετάφραση Ελ. Ζέη. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Παπασταμάτης, Α. (2010): «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεμέλια της Διδακτικής Πράξης», Αθήνα.

Pavlis-Korres, M., Karalis, Th., Leftheriotou, P. & García Barriocanal, E.(2009). Integrating Adults' Characteristics and the Requirements for their Effective Learning in an e-Learning Environment. In M. Lytras, Best Practices for the Knowledge Society. WSKS, (pp.570-584). Springer Primus, Business & IT Training, Ημερομηνία Ανάκτησης: 21/04/2018 Ανακτήθηκε από:

<http://www.primus.com.gr/seminars/seminar-30.php>

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Γ: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*, μετάφραση Παπαδοπούλου Μ., Τόμπρου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο



Scriven, M., Roth, J. (1978), “Needs assessment: concept and practice”, *New Directions for Program Evaluation*, Vol. 1, pp 1-11.

Χασάπης, Δ.(2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β., Γιοβάννη, Ελ.(2010). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ*, Αθήνα, 2010.



## Ψηφιακά περιβάλλοντα υποστήριξης του μοντέλου της αντεστραμμένης διδασκαλίας

*Μαρία Στιβακτάκη, Δημοτικό Σχολείο «Νέα Γενιά Ζηρίδη»*

E-mail: [mstivaktaki@ziridis.gr](mailto:mstivaktaki@ziridis.gr)

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στις δυνατότητες αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων web 2.0, που μπορούν να υποστηρίξουν διδακτικά το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης στη διδακτική πράξη. Τα ψηφιακά μέσα με περιεχόμενο σε ψηφιακή μορφή στοχεύουν στη δυνατότητα παροχής κινητρογόνων μαθησιακών εμπειριών στους μαθητές και στηρίζονται σε έναν τεκμηριωμένο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται τα ψηφιακά περιβάλλοντα «Tes Teach with Blendspace», «Edmodo» και «edPuzzle». Επιπλέον, αναλύονται οι λειτουργικότητές τους κι επισημαίνονται οι δυνατότητες αξιοποίησής τους στη διδακτική πράξη του δημοτικού σχολείου με το μοντέλο της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας.

**Λέξεις - κλειδιά:** Αντεστραμμένη Διδασκαλία, Blendspace, Edmodo, EdPuzzle



## Digital environments supporting the flipped classroom model

### Abstract

*The present introduction focuses on the digital media's content which is available and easy to be created, through digital web 2.0 tools. Digital format (e.g. Websites, videos, 3D graphics) is aimed at providing "learning experiences" to students by following a well-substantiated educational and teaching plan. The digital environments "Tes Teach with Blendspace", "Edmodo" and "Edpuzzle" are presented within their framework, their functionality is analyzed and finally the various possibilities in the teaching practice of the primary school model of Flipped Learning are highlighted.*

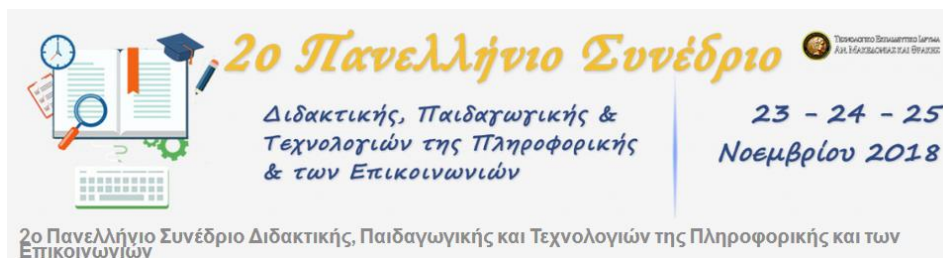
**Keywords:** Flipped Learning, Blendspace, Edmodo, EdPuzzle

## Εισαγωγή

Το μοντέλο της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας (Flipped Learning) είναι ένα παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο στηρίζεται στην ταξινόμια του Bloom (Baker, 2000). Με βάση αυτήν, η διδακτική δράση στοχεύει κυρίως στην εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση της γνώσης μέσα στην τάξη, ενώ η κατανόηση πραγματοποιείται συνήθως εκτός της σχολικής τάξης (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013). Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη σχολική πραγματικότητα με την Αντεστραμμένη Διδασκαλία (Flipped Classroom) δε στοχεύει να μετασχηματίσει το μαθησιακό περιβάλλον, μεταφέροντας τη διδασκαλία σε ένα εργαστήριο υπολογιστών ή μπροστά σε έναν επιτραπέζιο υπολογιστή, αλλά να ενσωματώσει με επιτυχία και να εμπλουτίσει τη διαδικασία της μάθησης (Hamdan et al., 2013).

Τα χαρακτηριστικά ενός μαθήματος, όπως η διάλεξη και οι εργασίες των παιδιών για το σπίτι, γίνονται με αντίστροφη σειρά και σε διαφορετικούς χώρους. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι δραστηριότητες, οι οποίες γίνονται στην τάξη, όπως η παρουσίαση του περιεχομένου και ορισμένες βασικές εφαρμογές, μπορούν να πραγματοποιηθούν διαδικτυακά πριν το μάθημα στο σχολείο, με ψηφιακά βιβλία, με μικρά video στα οποία οι μαθητές έχουν πρόσβαση από το σπίτι τους. Αντίστοιχα, ο διδακτικός χρόνος στο σχολείο, μπορεί να αξιοποιηθεί με δραστηριότητες ομαδικές, συνεργατικής μάθησης ή ατομικές, όπως η δημιουργική γραφή, που στοχεύουν στην εμπέδωση, στην εφαρμογή της γνώσης και ανιχνεύουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή (Roehl et al., 2013).

Με την Αντεστραμμένη Διδασκαλία (Flipped Classroom), ο παιδαγωγικός στόχος που αναδεικνύεται, είναι η άμεση εμπλοκή του μαθητή με το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό και τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν. Η ουσιαστική αυτή αλληλεπίδραση όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία στοχεύει να έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της γνώσης και φυσικά να μην αυξήσει το φόρτο εργασίας των μαθητών στο σπίτι (Lape et al., 2014). Η υλοποίηση ενός τέτοιου παιδαγωγικού μοντέλου, απαιτεί τη χρήση μιας ψηφιακής πλατφόρμας εκπαίδευσης, ως εργαλείο ουσιαστικής και διαφοροποιημένης μάθησης. Στις σελίδες που ακολουθούν γίνεται μια ανασκόπηση των ψηφιακών



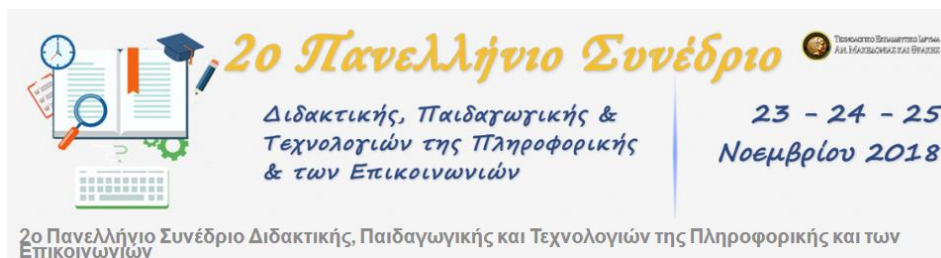
εργαλείων, που προτείνονται, από την ξενόγλωσση αρθρογραφία, για την υποστήριξη του μοντέλου της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας.

### **Ψηφιακά εργαλεία για την αντεστραμμένη τάξη**

Τα τελευταία χρόνια οι τεχνολογίες web 2.0 έχουν επηρεάσει σημαντικά το χώρο της εκπαίδευσης. Στους περισσότερους τομείς της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης συναντώνται πολυάριθμες υπηρεσίες κι εφαρμογές. Παραδείγματα συναφών υπηρεσιών αποτελούν τα ιστολόγια, τα wikis, οι πλατφόρμες διαχείρισης μαθημάτων και παραγωγής ψηφιακού υλικού. Με αυτά τα ψηφιακά εργαλεία στη διάθεσή τους, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, μπορούν να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές τους, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης κι εκτός της σχολικής μονάδας (Zuber, 2016).

Μεταξύ των πιο γνωστών ψηφιακών εργαλείων είναι το «Tes Teach with Blendspace». Πρόκειται για ένα ελεύθερο ψηφιακό εργαλείο, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ψηφιακά μαθήματα, αξιοποιώντας ψηφιακούς πόρους από τον υπολογιστή τους ή και από τον παγκόσμιο ιστό (π.χ. YouTube, DropBox, Google Docs, Flickr). Η δομή των σεναρίων / μαθημάτων έχουν τη μορφή ενός πλέγματος πλακιδίων, καθένα από τα οποία περιέχει ποικίλους ψηφιακούς πόρους, όπως εικόνες, βίντεο, συνδέσμους, κείμενα, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Κάθε ψηφιακός πόρος εμφανίζεται με τη σειρά που προορίζεται να προβληθεί και παίζεται διαδοχικά. Επιπλέον, παρέχονται στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των προβολών για κάθε μάθημα, τη διάρκεια της προβολής, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να διατυπωθούν παρατηρήσεις και σχόλια από άλλους χρήστες.

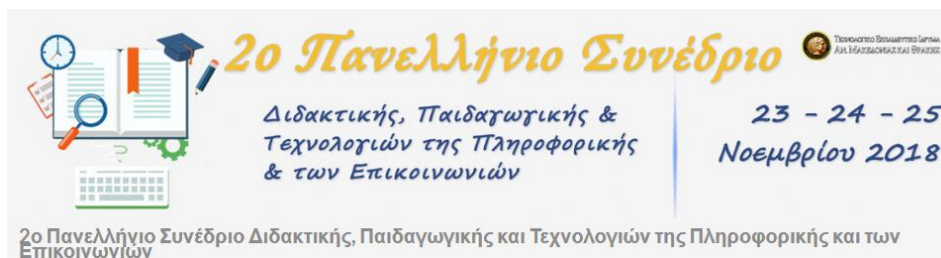
Το «Tes Teach with Blendspace» είναι ένα ιδιαίτερα ευέλικτο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Με απλούς χειρισμούς μπορούν εύκολα να αναζητήσουν, να προσθέσουν και να μοιραστούν ψηφιακό υλικό. Συνάμα, είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τους μαθητές, μιας και τους επιτρέπει την προβολή εργασιών που τους έχουν ανατεθεί. Επιπλέον, μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρά τους για μάθηση και την εξ αποστάσεως μάθηση, βάσει του προσωπικού τους ρυθμού (Blendspace, 2014). Εξίσου σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες ευνοούνται από την αξιοποίησή του, θεωρούνται η καλλιέργεια της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης κατά την υλοποίηση ενός έργου και της οικοδόμησης της γνώσης (Hyman, 2012).



Συναφές ως προς τη δομή μπορεί να θεωρηθεί το ψηφιακό περιβάλλον του Edmodo. Αποτελεί ένα περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης και διασχολικών συνεργασιών, στο οποίο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών προϋποθέτει τη δημιουργία ενός λογαριασμού χρήστη, μέσω του οποίου μπορούν να αναρτούν σύντομα κείμενα, σημειώσεις, σχόλια και σκέψεις τους. Παράλληλα, μπορούν να αποστέλλουν μηνύματα μεταξύ τους, να σχηματίζουν ομάδες κατά το πρότυπο των ομάδων της «Google» (Holland & Muilenburg, 2011). Το περιβάλλον της πλατφόρμας είναι απόλυτα προστατευμένο για τους χρήστες. Η συμμετοχή τους διασφαλίζεται μέσα από την αποστολή ενός σχετικού αιτήματος, το οποίο ο αποδέκτης αξιολογεί κι ανάλογα γνωστοποιεί ή όχι στον αποστολέα έναν προσωπικό κωδικό μέσω του οποίου αποκτά πρόσβαση στην ομάδα. Σε επίπεδο διδακτικής δράσης με τη μορφή της Αντεστραμμένης τάξης το Edmodo έχει αξιοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλα ψηφιακά εργαλεία (π.χ. wikis). Το βασικό του πλεονέκτημα, που δεν είναι άλλο από την ασφάλεια που αυτό παρέχει, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς μια ασφαλή αντεστραμμένη τάξη με πολλαπλές δυνατότητες κοινωνικής δικτύωσης (Wallace, 2014).

Παρόμοια δομή με το «Tes Teach with Blendspace» φαίνεται να έχει το «edPuzzle». Πρόκειται για ένα δωρεάν, ψηφιακό εργαλείο, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν βιντεομαθήματα, επιλέγοντας πόρους από τον υπολογιστή τους ή από τον παγκόσμιο ιστό (π.χ. YouTube, Khan Academy, TED). Το βασικό του πλεονέκτημα, σε σχέση με το «Tes Teach with Blendspace», είναι ότι διαθέτει εργαλεία επεξεργασίας του βίντεο και προσθήκης αφήγησης και ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με τη μορφή στοχευμένων κουίζ. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση για το αν οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει όλα τα βιντεομαθήματα, καθώς και για το ποσοστό ευστοχίας, που έλαβαν στα κουίζ κάθε μαθήματος. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εμποδίσει την παράβλεψη κάποιου μαθήματος, ορίζοντας τον υποχρεωτικό χαρακτήρα που το καθένα έχει (Baker, 2016).

Για τη δημιουργία μιας αντεστραμμένης ηλεκτρονικής τάξης, στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης του δημοτικού σχολείου, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί δωρεάν και στα τρία περιβάλλοντα έναν προσωπικό λογαριασμό. Στη συνέχεια, λαμβάνει έναν μοναδικό κωδικό για την τάξη του, τον οποίο διανέμει στους μαθητές του, για να αποκτήσουν πρόσβαση στην ηλεκτρονική τάξη. Με το πέρας του σχολικού έτους ή αφότου



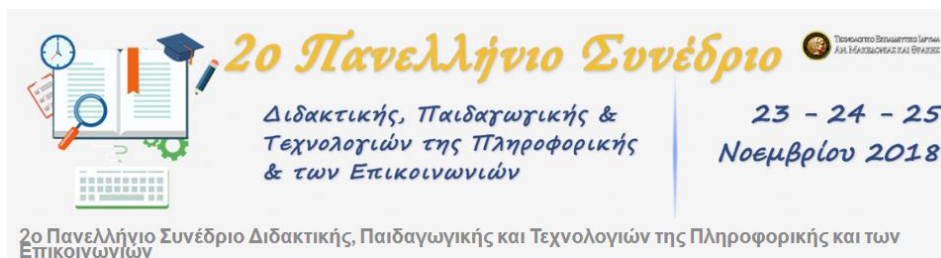
ολοκληρωθούν τα μαθήματα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα διανείμει ή να τα αναρτήσει σε κάποια πλατφόρμα διαχείρισης μαθημάτων και παραγωγής ψηφιακού υλικού (π.χ. Moodle, Edx) (Byrum & Holschuh, 2017). Η ευελιξία κι η αυτονομία στη μελέτη, που προσφέρουν τα εν λόγω εργαλεία, επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους (Alvarado, Coelho & Dougherty, 2016).

Η ουσιαστική αξιοποίηση των παραπάνω ψηφιακών εργαλείων δεν αποσκοπεί στη δημιουργία και στην ανάρτηση ψηφιακού υλικού, στην ανάθεση εργασιών και στην παρακολούθηση της ατομικής εξέλιξης κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Hyman, 2012). Τα οφέλη, που προσφέρει μια τέτοια προσέγγιση στον μαθητή φαίνεται πως είναι πολλαπλά. Αφενός, ο ίδιος χρησιμοποιεί το ψηφιακό υλικό με άξονα τη διαθεσιμότητά του και αφετέρου εστιάζει σε σημεία που μπορεί να τον δυσκολεύουν. Τις απορίες του τις καταθέτει με την προσθήκη σχολίων στο περιβάλλον του κάθε ψηφιακού εργαλείου σε μορφή ανάρτησης κι από εκεί άλλοι συμμαθητές του σχολιάζουν και συνδιαμορφώνουν τη γνώση. Με αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να επιτυγχάνεται και εμπλουτίζεται η επικοινωνία των μαθητών, να ενθαρρύνεται η συνεργασία και η μάθηση να γίνεται πιο ελκυστική.

### **Συμπεράσματα**

Εξετάζοντας τη λειτουργικότητα κάθε ψηφιακού εργαλείου αναδεικνύονται οι δυνατότητές του και η διαφορετική χρησιμότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απλότητα στη χρήση και η ασφάλεια, που παρέχουν στον χρήστη, αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά κάθε εργαλείου. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δημιουργήσει δωρεάν ένα λογαριασμό και έπειτα μια ηλεκτρονική «τάξη», ούτως ώστε να διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών εκτός σχολείου και να δημιουργεί πολυμεσικό ψηφιακό υλικό, το οποίο οι ίδιοι αξιοποιούν ως μαθησιακό πλαίσιο. Οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν έξω από την τάξη, να αλληλοεπιδράσουν με αυτές και τους συμμαθητές τους με ενεργό τρόπο, που να αποδεικνύει ότι έχουν αφομοιώσει το διδακτικό υλικό, με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και την αλληλεπίδραση μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων (Angelova et al., 2014; Baker, 2016). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μάθουν μέσω των ψηφιακών εργαλείων και στο σπίτι τους, προκειμένου





στην τάξη να υπάρχει ποιοτικός και ουσιαστικός χρόνος για επίλυση αποριών και συζητήσεων, με έμφαση στην κριτική σκέψη (Wilson, 2013).

## Βιβλιογραφία

- Alvarado, N. C., Coelho, D. & Dougherty, E. (2016). Mobile apps for ELLs: Supporting language learning with engaging digital tools. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 43-58.
- Angelova, N., Kiryakova, G. & Yordanova, L. (2014). Flipped Classroom – A pedagogical model for active learning. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*, 2014 (pp. 640– 645).
- Baker, A. (2016). Active Learning with Interactive Videos: Creating Student-Guided Learning Materials. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 10(3-4), 79-87.
- Baker, J. (2000). The “Classroom Flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Byrum, D. & Holschuh, D. (2017). Ten Essential Online Tools and Resources for Introducing Blended Learning in Higher Education Courses. In P. Resta & S. Smith (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 136-142). Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2018 από <http://www.flippedlearning.org/>
- Holland, C. & Muilenberg, L. (2011). Supporting student collaboration: Edmodo in the classroom. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (p.p. 3232 – 3236). Chesapeake, VA: AACE.
- Hyman, P. (2012). In the year of disruptive education. *Communications of ACM*, 55 (12), 20-22.



- Lape, N., Levy, R. & Yong, D. (2014). Can flipped classroom help students learn? We are trying to find out. Ανακτήθηκε 29 Ιανουαρίου 2018 από [http://www.slate.com/articles/technology/future\\_tense/2014/04/flipped\\_classrooms\\_can\\_they\\_help\\_students\\_learn.html](http://www.slate.com/articles/technology/future_tense/2014/04/flipped_classrooms_can_they_help_students_learn.html)
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105 (2), 44 – 49.
- Wallace, A. (2014). Social learning platforms and the flipped classroom. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(4), 293-296.
- Wilson, S. G. (2013). The flipped classroom: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology*, 40, 193 – 199.
- Zuber, W. J. (2016). The flipped classroom, a review of the literature. *Industrial and Commercial Training*, 48(2), 97-103.
- Κανδρούδη, Μ. & Μπράτισης, Θ. (2013). «Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Βιβλιογραφική επισκόπηση» Στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση (ΕΤ.Π.Ε.), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

## **Ασύγχρονη εκπαίδευση: Ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς στην Προσχολική Ηλικία**

*Ευαγγελία Στάμου, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*

E-mail: [lia\\_stamou@ymail.com](mailto:lia_stamou@ymail.com),

*Αλκιβιάδης Τσιμπήρης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*

E-mail: [atsimpiris@teicm.gr](mailto:atsimpiris@teicm.gr),

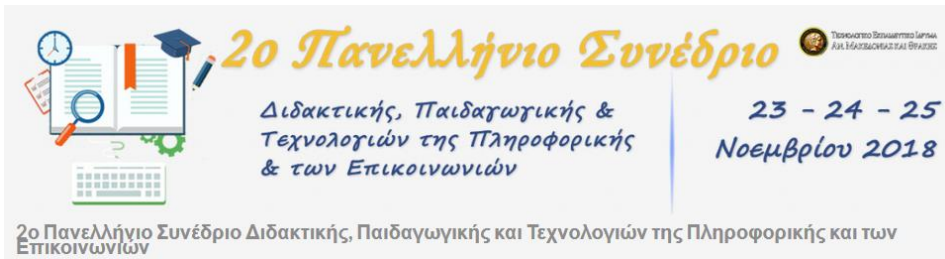
*Χαράλαμπος Στρουθόπουλος, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής*

*Μακεδονίας*

E-mail: [strch@teicm.gr](mailto:strch@teicm.gr)

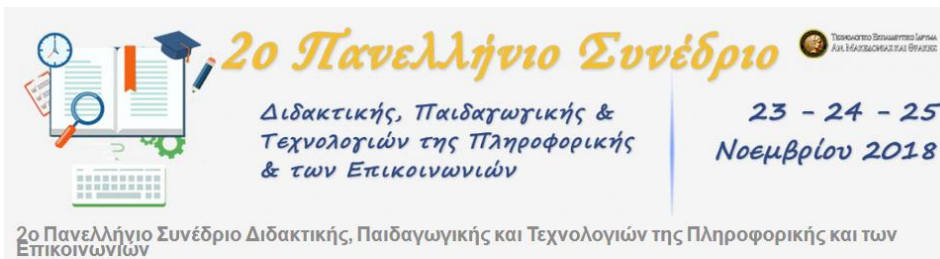
### **Περίληψη**

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης η οποία α) θα είναι προσβάσιμη από όλους, β) θα ενημερώνει για τις βασικές αρχές της Βρεφοκομίας και τα στάδια σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης του βρέφους, γ) θα ενισχύει και θα υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου στο σχεδιασμό και υλοποίηση μίας μαθησιακής διαδικασίας, δ) θα παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για την βήμα προς βήμα ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών και ε) θα προετοιμάζει αποφοίτους Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) της ειδικότητας «Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων» για τις εξετάσεις Πιστοποίησης Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η συγκέντρωση εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σε κοινό χώρο ενισχύει την πιθανότητα και δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και δημιουργίας συνεργασιών. Στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης [www.teicm.gr/eplay](http://www.teicm.gr/eplay), η οποία αναπτύχθηκε για τους παραπάνω σκοπούς, συγκεντρώθηκαν οι οδηγοί διαπαιδαγώγησης που αφορούν ηλικίες παιδιών 0-6 ετών, δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης σε γονείς και εκπαιδευτικούς, παρέχεται εκπαίδευση και εκμάθηση εκπαιδευτικών εννοιών της προσχολικής ηλικίας μέσω του Η/Υ, μέσα από φιλικό προς τον χρήστη περιβάλλον. Τέλος η πλατφόρμα αυτή αποτελεί μοναδικό βοήθημα για αποφοίτους Ι.Ε.Κ. τμήματος Βρεφονηπιοκόμου καθώς και για τους καθηγητές



*Ι.Ε.Κ. τμήματος Βρεφονηπιοκόμου διότι περιέχει μεγάλο πλήθος εργασιών και ασκήσεων πολλαπλής επιλογής.*

**Λέξεις - κλειδιά:** Πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης, Ηλεκτρονική Μάθηση, Προσχολική ηλικία, Οδηγός Νηπιαγωγού, Ηλεκτρονικά Βιβλία



## **E-learning Education: A valuable Tool for pre-school teachers**

### **Abstract**

*This work is focused on the development of an e-learning platform which will offer a) information about the basic principles of nursing and the stages of physical and mental development of the infant, b) reinforcement and support to the kindergarten teachers in order to design and implement a learning process, c) appropriate knowledge for the step-by-step activities development which purpose to the cognitive, social, emotional and physical development of children; d) preparation to the graduates of Vocational Training Institutes (VTI) specialized in "Nursing Teacher Assistant" for the Initial Vocational Training Certification and e) access to everyone. Gathering teachers in one specific space, the <http://itlab.teicm.gr/eplay/> platform, developed for the above purposes, brought together all education guides for children 0–6-years old, providing access to parents and teachers and offering the opportunity to learn all educational concepts in a user-friendly environment. Finally it is a unique tool for VTI graduates of Nursery School Department, as well as for VTI professors of the same department, as it offers educational stuff, documents, presentations, multimedia and multiple choice exercises.*

**Keywords:** Videoconferencing Platform, e-learning education, pre-school age, Kindergarten Guide, e-book



## Εισαγωγή

Προκειμένου να φτάσουμε στην υλοποίηση μιας ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας έπρεπε να θέσουμε ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο θα αποτελέσει τον χάρτη διαμόρφωσης της εργασίας μας, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Το θεωρητικό πλαίσιο καλείται να απαντήσει στα εξής ερωτήματα: Τί είναι η Τηλεκπαίδευση; Ποιες είναι οι μορφές της; Πόσο εφαρμόζεται το e-learning στην Ελλάδα; Σε ποιους απευθύνεται; Υπάρχουν κίνδυνοι; Γιατί η Προσχολική ηλικία είναι σημαντική; Πώς συνδέεται η τηλεεκπαίδευση με την προσχολική ηλικία; Γιατί Open-class; Ποια είναι η δική μας συνεισφορά;

Ερωτήματα τα οποία, προκειμένου να είμαστε σε θέση να απαντήσουμε, απαιτείται να ακολουθήσουμε την πορεία και τις εξελίξεις οι οποίες αποτελούσαν αλλά και συνεχίζουν να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέχρι και σήμερα, όπως είναι α) οι εξελίξεις στο θεσμικό επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) η δια βίου μάθηση η οποία αποτελεί το πιο διαδεδομένο μέσο επέκτασης και αναδιοργάνωσης του γνωστικού επιπέδου του ανθρώπου, μέσα από ένα ατομικό περιβάλλον μαθησιακής διαδικασίας και γ) η κορύφωση των μέσων επικοινωνίας, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα μηδενισμού χρόνου και απόστασης, προσθέτοντας μία νέα διάσταση στην επικοινωνία και την εργασία.

Κατά τους Moore και Kearsley (Moore and Kearsley, 1996) η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί μία προσχεδιασμένη διαδικασία μάθησης η οποία πραγματοποιείται με τελείως διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Η υλοποίησή της βασίζεται σε συγκεκριμένες τεχνικές σχεδίασης της διδακτικής ύλης, συγκεκριμένα μέσα επικοινωνίας, καθώς επίσης ειδική και συγκεκριμένη οργάνωση και παρακολούθηση λειτουργίας του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόμοιος είναι και ο ορισμός ο οποίος αποδόθηκε από τον Willis (Willis, 1994) ο οποίος αναφέρει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία από απόσταση, υλοποιείται όταν εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος/οι βρίσκονται σε γεωγραφική απόσταση και η τεχνολογία γεφυρώνει αυτό το διδακτικό χάσμα.

Σε κάθε περίπτωση, η χρήση της τεχνολογίας εξασφαλίζει τη διαδραστική επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας έτσι στη ανεξαρτητοποίησή της από την έννοια του χώρου, του χρόνου και του μονοδιάστατου



τρόπου αναζήτησης, παρουσίασης και ανταλλαγής της πληροφορίας (Λιοναράκης, 2001). Σε ένα περιβάλλον τηλε-εκπαίδευσης βρίσκονται σε ψηφιακή μορφή όλα εκείνα τα αρχεία –κείμενα, εικόνες, ηχητικά αποσπάσματα, βίντεο κ.ά.– τα οποία ο εκπαιδευτής κρίνει κατάλληλα για την εκπαιδευτική διαδικασία και για τα οποία έχει τη δυνατότητα μαζικής αποστολής στους εκπαιδευομένους, που επιδέχονται την συγκεκριμένη μορφής εκπαίδευσης.

Προκειμένου να προσεγγίσουμε καλύτερα τον όρο της τηλε-εκπαίδευσης, έχουμε εντοπίσει τρεις περιπτώσεις (Μπαλαούρας, 2002): α) τον εξατομικευμένο ρυθμό - self-paced training, β) την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση - asynchronous e-learning και γ) τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση - synchronous e-learning.

### **To e-Learning στην Ελλάδα**

Η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα εμφανίστηκε με διστακτικούς ρυθμούς. Μόλις το 2006 το Υπουργείο Παιδείας θέτει σε εφαρμογή την «Υπηρεσία Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Τάξης» (<http://eclass.sch.gr>). Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο διαθέτει και δική του ηλεκτρονική σελίδα ([www.sch.gr](http://www.sch.gr)) η οποία αποτελεί γέφυρα και ενώνει τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς αλλά και όλους τους φορείς που εποπτεύει το Υπουργείο Παιδείας, σε όλη την έκταση της χώρας. Η πιο διαδεδομένη πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης είναι αυτή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) (<https://www.eap.gr/el/>), το οποίο παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης που οδηγούν στην απόκτηση πτυχιακής, μεταπτυχιακής ακόμα και διδακτορικής επάρκειας και επιμόρφωσης. Η ιστοσελίδα e-Yliko (<http://www.e-yliko.gr>) έχει σαν στόχο τη μετάδοση γνώσεων και διδακτικού υλικού σε όσους ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα. Το πρόγραμμα *Οδύσσεια* (<http://odysseia.cti.gr>) αναπτύχθηκε για την καλύτερη κατανόηση και προσέγγιση των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές. Η υπηρεσία Δια Βίου Μάθησης σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων ([www.ideke.edu.gr](http://www.ideke.edu.gr)) έχει ως βασικό του στόχο την ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το σύνολο των δυνατοτήτων και των λειτουργιών που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφήνουν ελάχιστα, έως μηδαμινά, περιθώρια απόκλισης κάποιας κατηγορίας ανθρώπων στους οποίους δεν απευθύνεται. Πέρα όμως από τις δυνατότητες που προσφέρει η τηλεεκπαίδευση και τις ευκαιρίες



μάθησης, είναι καλό να επισημάνουμε ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις της (Ευθυμίου, 2005). Υπάρχει ο φόβος του να οδηγηθούμε σε άδειασμα των πανεπιστημιακών χώρων διδασκαλίας. Η αποξένωση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο για τους σπουδαστές όσο και για τους διδάσκοντες, θα είναι μία από τις επιπτώσεις της τηλεεκπαίδευσης, καθώς η φυσική παρουσία τους θα είναι περιττή. Μία ακόμη αρνητική επίδραση είναι ο φόβος της αδιαφορίας για το ποιοτικό μάθημα. Καθώς ο καθένας βρίσκεται στο δικό του χώρο, νιώθοντας άνετα με τη θέση του και ξέροντας πως η διδακτέα ύλη θα βρίσκεται στη διάθεσή του, θεωρεί ότι έχει το περιθώριο είτε να ασχοληθεί με κάτι προσωπικό του στο χώρο του, είτε να δηλώσει απλά παρών και στη συνέχεια να αποσυρθεί από την οθόνη του. Τα πνευματικά δικαιώματα αποτελούν ένα άλλο κεφάλαιο κινδύνων. Το εκπαιδευτικό υλικό βρίσκεται στη διαθεσιμότητα του χρήστη και επομένως μπορεί να το χρησιμοποιεί όπως εκείνος επιθυμεί. Εύκολη πρόσβαση σημαίνει στην περίπτωση αυτή, ευκολία στην αντιγραφή. Επιπλέον, το κόστος οργάνωσης, υλοποίησης αλλά και συντήρησης ενός προγράμματος με τη χρήση της τηλεεκπαίδευσης, είναι πολύ υψηλό, με αποτέλεσμα να υπάρχει φόβος εγκατάλειψης των υποδομών που ήδη υπάρχουν. Μπορούμε επίσης να αναφέρουμε την πιθανότητα αδιαφορίας από τη μεριά των εκπαιδευτικών, όπως και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι στη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος εξαιτίας της έλλειψης εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες. Όλα τα παραπάνω μπορεί να επιφέρουν κινδύνους αποθάρρυνσης συμμετοχής στα προγράμματα Τηλεκπαίδευσης.

### **Σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης**

Σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Νηπιαγωγείου, 2011).

Η σωστή και πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να εξασφαλίζεται από το νηπιαγωγείο, με το τελευταίο να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι. Προκειμένου να υπάρχει υγιής ανάπτυξη του παιδιού, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο για τους γονείς, είναι σημαντικό το πρόγραμμα διαπαιδαγώγησης να βασίζεται: στη γνώση για το πώς





μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά και στις σχετικές θεωρητικές συζητήσεις και στα εμπειρικά δεδομένα για το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Νηπιαγωγείου, 2011). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να εξασφαλίζεται στο παιδί ένα περιβάλλον κατάλληλα προσαρμοσμένο, έτσι ώστε να του δίνεται κίνητρο για μάθηση, δηλαδή ένα περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα, δραστηριότητες εξερεύνησης του περιβάλλοντος, των αισθήσεων και φυσικά εμπειριών και γνώσεων.

### **Μεθοδολογία**

Ένας από τους στόχους της παρούσας εργασίας, είναι, η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που δημιουργήσαμε, να αποτελέσει ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, το οποίο στηρίζεται στις γνώσεις που πρέπει να αποκομίσουν τα παιδιά ηλικίας 0 - 6 ετών και σε διαδικασίες με τις οποίες θα έχουμε το βέλτιστο αποτέλεσμα εκπαίδευσης.

Κατά την ανάπτυξη της πλατφόρμας στην εργασία αυτή, ακολουθήθηκε μεθοδολογία η οποία δίνει μεγάλη σημασία στην αξία της προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να έχουμε το επιθυμητό για τον μελλοντικό ενήλικα αποτέλεσμα. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Νηπιαγωγείου, 2011). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, κατά την ανάπτυξη των μαθημάτων, στην πλατφόρμα που αναπτύξαμε, προσπαθεί:

- να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας
- να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών
- να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών
- να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο
- να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους
- να ενισχύει τη γνώση, να προάγει τη διαθεματικότητα
- να προκαλεί το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να προάγει, τη γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών



- να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και τη χρήση ποικίλου υλικού, την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους

- να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς, προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, τη λύση προβλημάτων

- να επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν λάθη αλλά να τα αξιοποιεί ανάλογα τα λάθη τους

- να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους

- να ενισχύει την αυτοαντίληψη και αυτονομία

- να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα

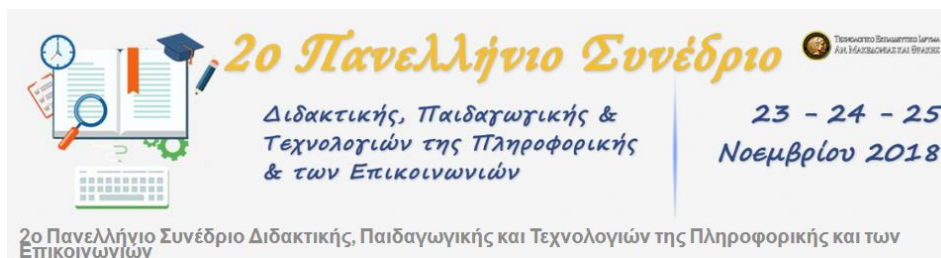
- να αναδεικνύει το παιχνίδι ως τον πυρήνα του όλου προγράμματος

- να ενσωματώνει, όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος και να αξιοποιεί ποικιλία πηγών πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο

- να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής μας.

Μία σειρά εγχειριδίων τα οποία αποτελούν το εκπαιδευτικό μας υλικό, επιδιώκουν την παράδοση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος, το οποίο αποσκοπεί στις κατάλληλες αναπτυξιακά πρακτικές, χρήσιμες δραστηριότητες και διερευνητικά βιώματα, έτσι ώστε το νήπιο: να αναπτύσσει την προσωπικότητά του, να κοινωνικοποιείται και να γνωρίζει τον κόσμο στο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον.

Δίνεται έμφαση στον τρόπο προσέγγισης των στόχων και στον ενισχυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα το περιεχόμενο των μαθημάτων αναδεικνύεται μέσα από ενδεικτικές δραστηριότητες, κατάλληλες για τα μικρά παιδιά του Νηπιαγωγείου. Ο ενδιαφερόμενος, επιλέγει από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, να σχεδιάσει και να στηρίζει διαθεματικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις επιδιώξεις του προγράμματος, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης του, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης αξιοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης, συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευμένους,



ακόμα και μεμονωμένους γονείς και προωθεί τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές με την ευρύτερη κοινότητα, με πολλούς τρόπους.

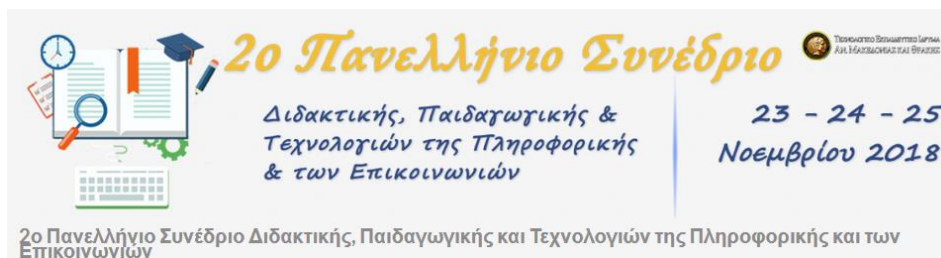
### Εργαλεία ανάπτυξης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας

Επιλέξαμε την πλατφόρμα ανοιχτού λογισμικού *opene-class* (Εικόνα 1), η οποία παρέχει πολλά εργαλεία για την ανάπτυξη ηλεκτρονικών μαθημάτων. Παρέχει δυνατότητες ασφάλειας στον διαχειριστή του προγράμματος, με την δημιουργία ρόλων και την ανάθεση διαφορετικών προνομίων στους χρήστες της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να οργανώσει και να εκμαιεύσει τη γνώση στον εκπαιδευόμενο, μέσα από ένα σύστημα μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, ανεξάρτητο από χωροχρονικές δεσμεύσεις. Παράλληλα, μία σειρά από σχεδιαστικούς κανόνες οδήγησαν στην διαμόρφωσή της, όπως η ευελιξία και η προσαρμογή στις νέες εξελίξεις και απαιτήσεις, η ευκολία στη χρήση, η ελεύθερη διάθεση, οι μικρές λειτουργικές απαιτήσεις, η δυνατότητα σύνδεσης της πλατφόρμας με άλλες δικτυακές υπηρεσίες, καθώς και η υποστήριξη από το Πανελλήνιο Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUnet).



**Εικόνα 1:** Χαρακτηριστικά της πλατφόρμας *opene-class*

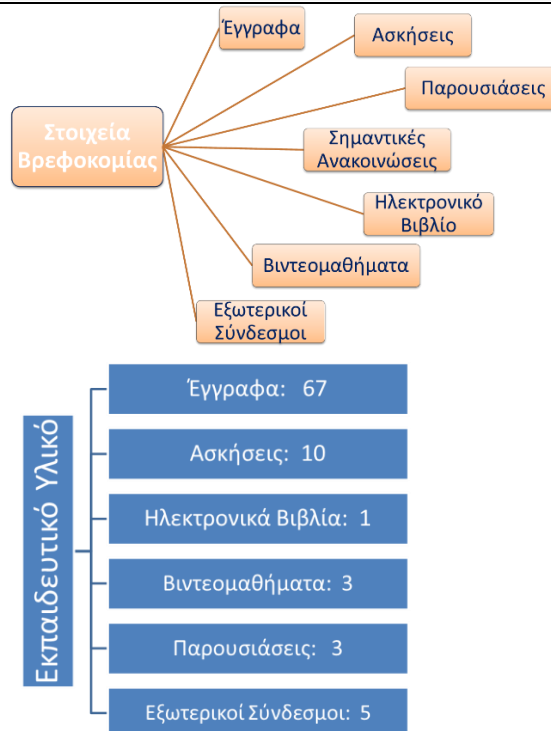
Η πλατφόρμα αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανάπτυξη εκπαιδευτικών υποδομών, χωρίς περιορισμούς σε χώρο και χρόνο. Συγκεκριμένα οι στόχοι που θέτει είναι: Εισαγωγή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στον κόσμο της εκπαίδευσης. Παροχή εκπαιδευτικής πληροφόρησης μέσα από ένα σύγχρονο περιβάλλον. Αξιοποίηση μεγάλου όγκου εκπαιδευτικού υλικού. Ευκολία στη διαχείριση και την αναβάθμιση. Εύκολη προσαρμογή σε ανάγκες και απαιτήσεις. Ευκολία στη χρήση



από εκπαιδευτή και μαθητές. Ελεύθερη χρήση και υποστήριξη από το Πανελλήνιο Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUnet. Παροχή υπηρεσίας χαμηλού κόστους. Συνεχής επικοινωνιακή επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενο. Ορθή χρήση του διαδικτύου και των υποδομών των εκπαιδευτικών φορέων. Τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία καθιστούν την συγκεκριμένη πλατφόρμα ως την ιδανικότερη επιλογή είναι μεταξύ άλλων: Ξεκάθαροι ρόλοι των χρηστών. Ξεκάθαρες οι κατηγορίες των μαθημάτων. Δομημένη παρουσία της εκπαιδευτικής ύλης. Εύκολη στη χρήση και για εκπαιδευτές και για εκπαιδευόμενους. Φιλικό περιβάλλον.

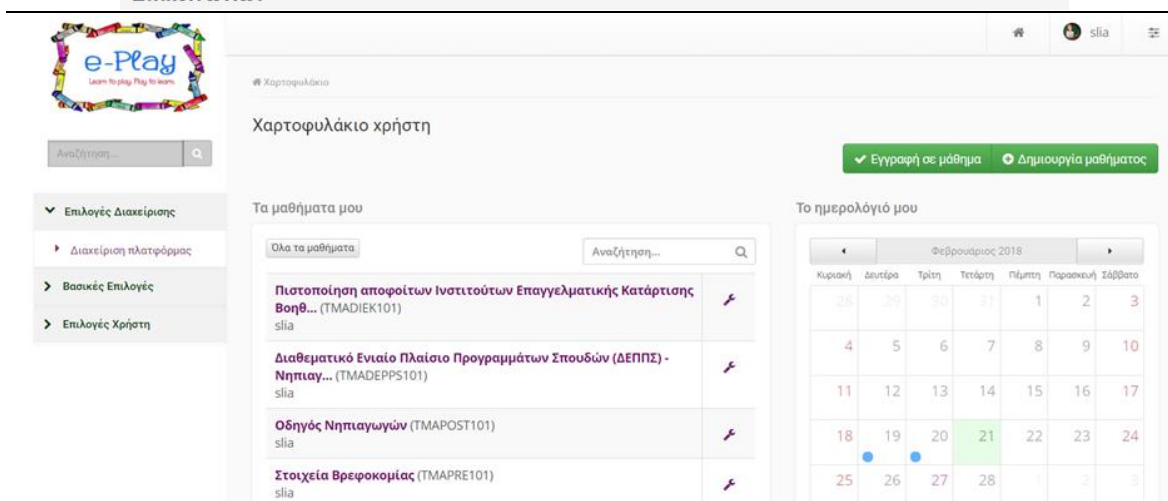
### **Η πλατφόρμα e-play**

Τα μαθήματα που αναπτύχθηκαν στην πλατφόρμα e-play εντάχθηκαν σε έναν κεντρικό κατάλογο με τον τίτλο *Προσχολική Εκπαίδευση (TMA)* και είναι τα παρακάτω: 1) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) - Νηπιαγωγείο (TMADEPPS), 2) Οδηγός Νηπιαγωγών (TMAPOST), 3) Πιστοποίηση αποφοίτων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου (TMADIEK), 4) Στοιχεία Βρεφοκομίας (TMAPRE) όπως φαίνονται και στις Εικόνες 2 και 3. Στην περιγραφή του κάθε μαθήματος υπάρχει αναλυτική παρουσίαση των περιεχομένων του κάθε μαθήματος.

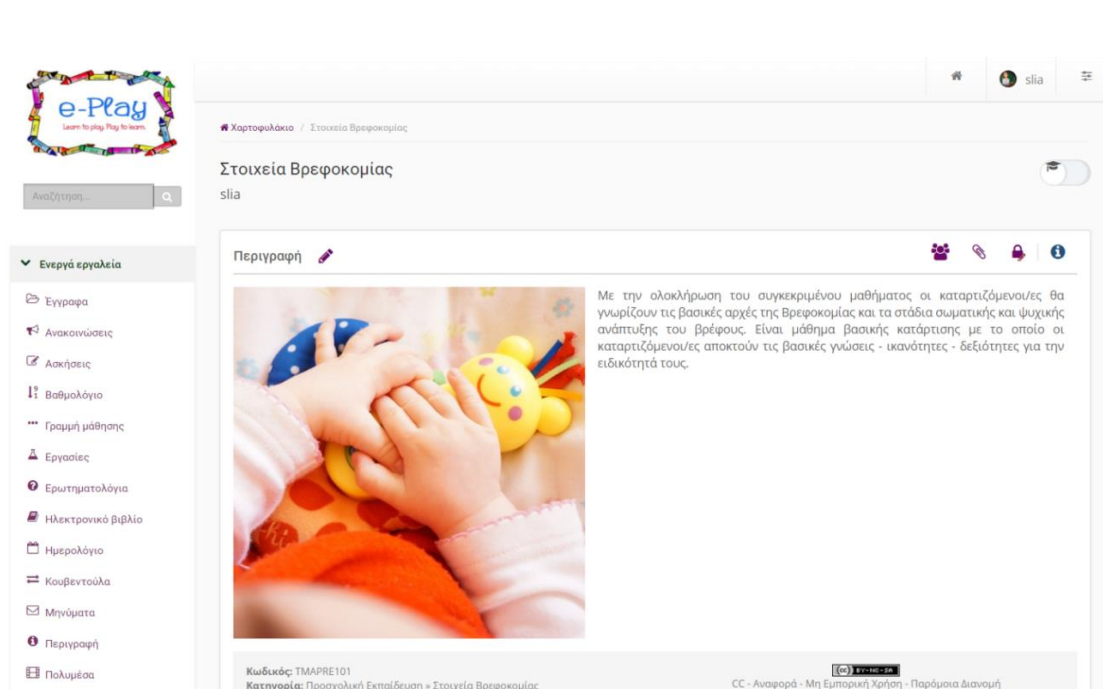


**Εικόνα 2:** Η δομή και το εκπαιδευτικό υλικό της πλατφόρμας e-play

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα παρουσιάσουμε το μάθημα ασύγχρονης εκπαίδευσης που αναπτύξαμε με τίτλο «Στοιχεία Βρεφοκομίας» η οποία βασίζεται στο βιβλίο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Απευθύνεται στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια και συγκεκριμένα του τμήματος Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων. Παρόμοια δομή έχουν και τα υπόλοιπα μαθήματα που αναπτύχθηκαν στην πλατφόρμα e-play. Οι θεματικές ενότητες στις οποίες χωρίζεται το μάθημα είναι: Εισαγωγή, Ανάπτυξη του βρέφους - βασικές αρχές υγιεινής, Ψυχική ανάπτυξη του βρέφους.



**Εικόνα 3:** Άποψη της πλατφόρμας e-play και των διαθέσιμων μαθημάτων



**Εικόνα 4:** Μάθημα «Στοιχεία Βρεφοκομίας»

Τα έγγραφα που πλαισιώνουν το μάθημα αυτό, προέρχονται κυρίως από το επίσημο βιβλίο του Υπουργείου και είναι χωρισμένα σε Κεφάλαια. Για την καλύτερη κατανόηση των Κεφαλαίων και ενοτήτων του μαθήματος, αναπτύχθηκαν πρωτότυπες παρουσιάσεις (βλέπε Εικόνα 5) με διαφάνειες, προκειμένου να τονιστούν τα σημαντικότερα σημεία της διδακτικής ύλης. Συμπληρωματικά αναπτύχθηκαν αντίστοιχα βιντεομαθήματα και βιντεοπαρουσιάσεις οι οποίες υπάρχουν στο μενού Πολυμέσα. Σε κάθε μάθημα



προσθέσαμε δύο κατηγορίες πολυμεσικών αρχείων: βιντεομαθήματα και διαφάνειες παρουσίασης βιβλίου.

Η δυνατότητα επικοινωνίας μέσα από μηνύματα δίνεται από το μενού της πλατφόρμας με τίτλο «Κουβεντούλα», όπου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι ανταλλάσσουν ιδέες, γνώμες και υλικό.

Τύπος	Όνομα	Μέγεθος	Ημερομηνία	Εξ
	01_ppoint_Εισαγωγή 01_ppoint_Εισαγωγή	761.05 KB	15-02-2018	
	02_ppoint_Στάδια Και χαρακτηριστικά σωματικής ανάπτυξης του βρέφους 02_ppoint_Στάδια Και χαρακτηριστικά σωματικής ανάπτυξης του βρέφους	831.73 KB	15-02-2018	
	03_ppoint_Διατροφή του βρέφους 03_ppoint_Διατροφή του βρέφους	804.01 KB	15-02-2018	
	04_ppoint_Ρουχισμός 04_ppoint_Ρουχισμός	590.96 KB	15-02-2018	
	05_ppoint_Υγιεινή Βρέφους 05_ppoint_Υγιεινή Βρέφους	710.03 KB	15-02-2018	
	06_ppoint_Υπνος του βρέφους 06_ppoint_Υπνος του βρέφους	486.8 KB	15-02-2018	

**Εικόνα 5:** Οι διαφάνειες του μαθήματος «Στοιχεία Βρεφοκομίας»

Συντάχθηκαν ασκήσεις με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών, βασισμένες στο περιεχόμενο του μαθήματος, οι οποίες είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και απαιτήσεων (βλέπε Εικόνα 6). Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν ένα από τα δυνατά σημεία της πλατφόρμας και γενικότερα της διαδικασίας τηλεεκπαίδευσης, διότι ο χρήστης μπορεί να τις απαντά, να αυτοαξιολογείται και να επαναλαμβάνει την εξέταση αυτοαξιολόγησης πολλές φορές, έως ότου κατανοήσει την ενότητα που μελετά. Τα αποτελέσματα των ασκήσεων αποδίδονται στο βαθμολόγιο που έχει δημιουργηθεί, όπου ο εκπαιδευτής μπορεί να έχει μία αναλυτική εικόνα προόδου του μαθητή. Στο υλικό μας προσθέσαμε δύο γραμμές μάθησης, προκειμένου ο μαθητής να μελετήσει το υλικό που του παρέχεται με συγκεκριμένη σειρά και να υπάρχει και έλεγχος της πορείας της μελέτης που έχει κάνει. Προσθέσαμε επίσης και ένα ηλεκτρονικό βιβλίο, βασισμένο στις διαφάνειες που δημιουργήσαμε, κάνοντας έτσι ακόμη πιο εύκολη τη



μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού. Συνδέσαμε το εκπαιδευτικό υλικό και με εξωτερικούς συνδέσμους για το διαδίκτυο, με υλικό το οποίο σχετίζεται με το μάθημα.

Δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευμένους προκειμένου να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα, τόσο από τεχνικής άποψης, όσο και από διδακτικής, καλώντας να βαθμολογήσουν ξεχωριστά καθηγητή και εκπαιδευτικό υλικό. Στόχος του είναι η συνεχής βελτίωση της πλατφόρμας μας από κάθε άποψη.

The screenshot shows the 'e-Play' platform interface. On the left is a navigation menu with categories like 'Εργαλεία', 'Εγγραφο', 'Ανακοινώσεις', 'Ασκήσεις', 'Βαθμολόγιο', 'Γραμμή μάθησης', 'Εργασίες', 'Ερωτηματολόγιο', 'Ηλεκτρονικό βιβλίο', 'Ημερολόγιο', 'Κουβεντούλα', 'Μηνύματα', 'Περιγραφή', 'Πολυμέσα', 'Συζητήσεις', and 'Συνδέσμοι'. The main content area is titled 'Στοιχεία Βρεφοκομίας' and 'Ασκήσεις'. A blue notification bar states: 'Υπάρχουν υποβολές προς βαθμολόγηση στην άσκηση Ενότητα\_1. (Εμφάνιση)'. Below this is a table of exercises:

Όνομα Άσκησης	Έναρξη / Λήξη	Περιορισμοί	Αποτελέσματα	αξ
Ενότητα_1 Ερωτήσεις κατανόησης ολόκληρης της ενότητας	16-02-2018 11:20	Χρόνος: - Προσπάθειες: 1/2	Εμφάνιση	0
Ενότητα_2_άσκηση_01 Ερωτήσεις τύπου Σωστό / Λάθος	16-02-2018 11:13	Χρόνος: - Προσπάθειες: -	-	0
Ενότητα_2_άσκηση_02 Επιλογή της/των σωστής/ων απαντητής/ων	16-02-2018 11:14	Χρόνος: - Προσπάθειες: -	Εμφάνιση	0
Ενότητα_2_άσκηση_03 Αντιστοίχιση	16-02-2018 11:15	Χρόνος: - Προσπάθειες: -	-	0
Ενότητα_2_άσκηση_04	16-02-2018 11:15	Χρόνος: - Προσπάθειες: -	-	0

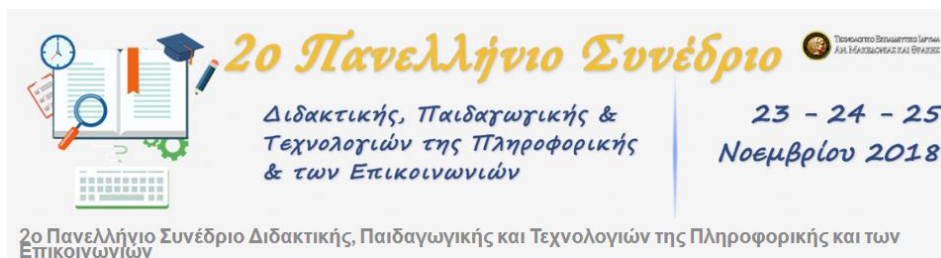
**Εικόνα6:** Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης με ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας

Με την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, στο τελευταίο στάδιο έγινε ανακεφαλαίωση, έλεγχος του περιεχομένου και της ορθής λειτουργίας της πλατφόρμας από τεχνικής άποψης. Καταγράφηκαν παρατηρήσεις, ακολούθησαν διορθώσεις, συμπληρώσεις και επανασχεδιασμός και μετά τον τελικό έλεγχο ξεκίνησε και η επίσημη λειτουργία της, στη διεύθυνση [itlab.teicm.gr/eplay](http://itlab.teicm.gr/eplay).

## Συμπεράσματα

Προκειμένου να υπάρχει καλύτερη υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υιοθετούνται ολοένα και περισσότερο οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.





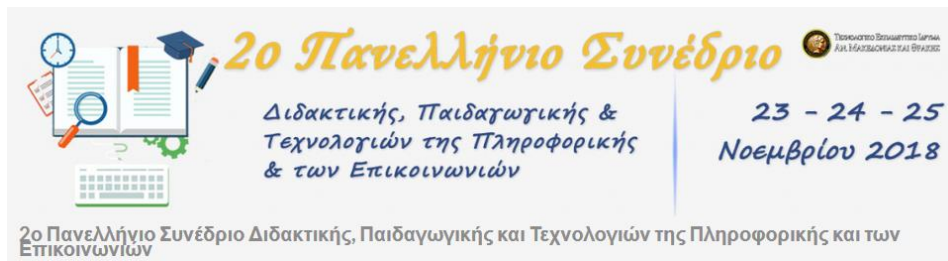
Σε αυτήν την προσπάθεια εντάσσεται και η πλατφόρμα που αναπτύξαμε για να υποστηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς στην Προσχολική Ηλικία. Δημιουργήθηκε η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης [itlab.teicm.gr/eplay](http://itlab.teicm.gr/eplay) βασισμένη στο Opene-Class.

Η πλατφόρμα εμπλουτίστηκε με μαθησιακό υλικό για τη διαπαιδαγώγηση παιδιών ηλικίας 0 – 6 ετών, το οποίο αποδόθηκε με μία ποικιλία υλικού εγγράφων και πολυμεσικού περιεχομένου.

Στα θετικά της προσπάθειας αυτής μπορούμε να αναφέρουμε τη συγκέντρωση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού που αφορά μαθητές της προσχολικής ηλικίας, σε ένα χώρο, με αποτέλεσμα ο τελικός χρήστης να βρίσκει αυτό που θέλει στην πλατφόρμα αυτή και όχι να το αναζητά στο χάος του διαδικτύου. Επίσης ο σχεδιασμός της πλατφόρμας είναι τέτοιος ώστε να προσαρμόζεται στις συσκευές έξυπνων τηλεφώνων και tablet. Στις μελλοντικές επεκτάσεις της πλατφόρμας αυτής, θα μπορούσε να προστεθεί α) η δυνατότητα σύγχρονης τηλεδιάσκεψης(π.χ. με BigBlueButton) β) να γίνει εμπλουτισμός περιεχομένου με τα μαθήματα: Νηπιακή Παιδαγωγική, Τεχνικά και Παιδική Λογοτεχνία γ) αυτόματη ενημέρωση του χρήστη για οτιδήποτε νέο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και δ) η κατασκευή εικονικών εργαστηρίων.

## **Βιβλιογραφία**

- Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company
- Willis, B. (Ed.) (1994). Distance education: Strategies and tools. Educational Technology Publications, Inc.: Englewood Cliffs, N. J
- Ευθυμίου, Η. (2005). Μοντέλο Οικονομοτεχνικής Αξιολόγησης Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως Πεδίο Εφαρμογής. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.) Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση (σ.σ. 34-37), Αθήνα: Προπομπός.



- 
- Μπαλαούρας, Π. (2002). Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση: Αξιολόγηση της πορείας εισαγωγής της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Λειτουργίας και Διαχείρισης Δικτύων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Διαθεματική Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αθήνα.

## **Ασκήσεις Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με το εκπαιδευτικό kit και λογισμικό της Lego Education Wedo 2.0 για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος»**

*Αντωνία-Μαρία Πασχαλίδου, Κέντρο Δια Βίου Μάθησης «Computer.gr» Σέρρες*

E-mail: [tonia\\_plir@yahoo.gr](mailto:tonia_plir@yahoo.gr)

*Κωσταντίνος Νάτσικας, Κέντρο Δια Βίου Μάθησης «Computer.gr» Σέρρες*

E-mail: [info@cschool.gr](mailto:info@cschool.gr)

*Αλκιβιάδης Τσιμπήρης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*

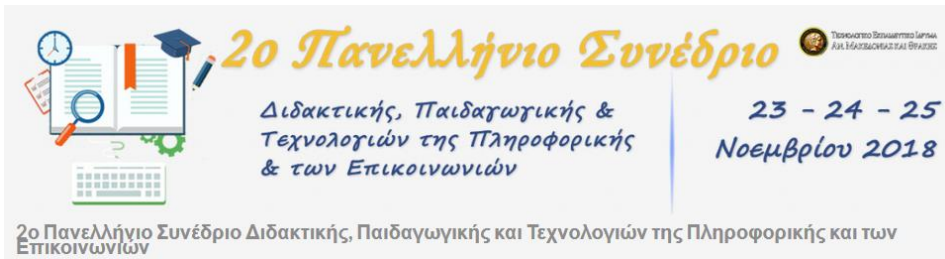
E-mail: [atsimpiris@teicm.gr](mailto:atsimpiris@teicm.gr)

*Δημήτρης Βαρσάμης, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας*

E-mail: [dvarsam@teicm.gr](mailto:dvarsam@teicm.gr)

### **Περίληψη**

Η εκπαιδευτική ρομποτική έχει εξελιχθεί σε ένα από τα δημοφιλέστερα εργαλεία μάθησης κυρίως μαθημάτων που έχουν σχέση με επιστήμη και τεχνολογία. Η εφαρμογή της στη διδασκαλία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεμάτων δεν είναι απλή διαδικασία και προϋποθέτει μεγάλη εξοικείωση και προετοιμασία του εκπαιδευτικού, ώστε να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του εκάστοτε ρομποτικού συστήματος. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια μέθοδος ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά 5-7 ετών, με το εκπαιδευτικό kit και λογισμικό της Lego Education Wedo 2.0. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό αφορά το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» της Α' και Β' Δημοτικού. Επειδή το μάθημα αυτό είναι από τη φύση του διαδραστικό με τους μαθητές και πραγματεύεται θέματα όπως τα ζώα, τα φυτά, το νερό, η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να εφαρμοστεί και να απογειώσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Στα πλαίσια της εργασίας αυτής αναπτύχθηκαν ασκήσεις μέσω του εκπαιδευτικού kit Wedo 2.0 για τις θεματικές περιοχές του μαθήματος αυτού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν έτοιμο το υλικό με όλα τα βήματα που απαιτούνται, για την βήμα προς βήμα ολοκλήρωση της άσκησης από τους μαθητές. Στις ασκήσεις αυτές γίνεται χρήση κινητήρων και αισθητήρων που διατίθενται με το kit Wedo 2.0, προγραμματίζονται οι κινήσεις του ρομπότ και στο τέλος υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης, με μορφή πολλαπλής επιλογής. Με



τη βοήθεια των ασκήσεων εκπαιδευτικής ρομποτικής που αναπτύχθηκαν και μέσα από τη συνεργασία των μαθητών που οργανώνονται σε μικρές ομάδες θα επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της ρομποτικής κατασκευής. Σχεδιάστηκαν ασκήσεις που αφορούν την κατασκευή ρομπότ που προσομοιώνουν τις κινήσεις ζώων και το περιβάλλον που ζουν. Ασκήσεις με σύνθετες ρομποτικές κατασκευές βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το πώς φιλτράρεται και φτάνει σε εμάς το νερό, όπως επίσης και τον κύκλο του νερού. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία είναι ευχάριστη για τα παιδιά, δημιουργική και εύκολα υλοποιήσιμη από τους εκπαιδευτικούς, μέσω των προτεινόμενων αυτών ασκήσεων, τις οποίες θα μπορούν να τις μεταλλάξουν και να τις επεκτείνουν.

**Λέξεις -κλειδιά:** εκπαιδευτική ρομποτική, Lego Education Wedo 2.0, Μελέτη του Περιβάλλοντος, ρομποτικές κατασκευές

## **Educational Robotics Exercises with the educational kit and software of Lego Education Wedo 2.0 for the course "Study of the Environment"**

### **Abstract**

*Educational robotics is one of the most popular learning tools for science and technology-related courses. Its application to the teaching of specific educational subjects is not a simple process and requires great familiarity and preparation of the teacher in order to exploit the potential of the robotic system. In this work we present a methodology for developing educational courses that concern children of 5-7 years old, using the educational kit and software of Lego Education Wedo 2.0. This educational material is focused on the subject "Study of the Environment" for children of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> primary school classes. This lesson is interactive with students and deals with topics such as animals, plants and water, so educational robotics can be implemented and deserve the interest of the pupils. As part of this work, exercises were developed using the Wedo 2.0 training kit for the thematic areas of this course so that teachers have the material ready with all the steps needed for the step-by-step completion of the exercises. These exercises use motors and sensors available with the Wedo 2.0 kit and robot movements are programmed, there are also multi-choice comprehension questions at the end of each course. The robotic constructions of the developed exercises, will be achieved through the collaboration of pupils that organized in small groups. The exercises were designed to construct robots that simulate animal movements and the living environment of them. The exercises with complex robotic structures also help pupils to understand the water cycle, various water filtering and purification methods that are used today and way that water is supplied to our homes. This educational process is enjoyable for children, creative and easily applicable by teachers through. The provided exercises can transform and expand in other issues.*

**Keywords:** Educational robotics, Lego Education Wedo 2.0, Study of the environment, robotic constructions

## Εισαγωγή

Η τεχνολογία τα τελευταία χρόνια εξελίσσεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Ένας κλάδος της τεχνολογίας είναι η Ρομποτική. Η Ρομποτική, ασχολείται με την σχεδίαση, την ανάπτυξη και την μελέτη ενός ρομπότ. Η Ρομποτική μπορεί και συνδέει πολλούς κλάδους της επιστήμης, όπως την πληροφορική, την ηλεκτρονική και την μηχανολογία. Τα ρομπότ είναι μηχανές που λειτουργούν μόνες τους, αφού πρώτα προγραμματιστούν για να κάνουν κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες.

Η εκπαιδευτική ρομποτική στους μαθητές τα τελευταία χρόνια, τείνει να έχει μια θετική άνοδο παγκοσμίως. Γίνονται σοβαρές προσπάθειες ένταξης περισσότερων παιδιών σε τμήματα εκπαιδευτικής ρομποτικής. Τι είναι όμως ρομπότ; Η έννοια ρομπότ υπάρχει από πολύ παλιά, από την αρχαιότητα. Ο γνωστός στις μέρες μας ως ο «πατέρας της μηχανολογίας», [ο Αρχύτας ο Ταραντίνος (428-347 π.Χ.)], κατασκεύασε ένα ρομπότ πουλί, από ξύλο και χρησιμοποίησε ατμό για να τροφοδοτήσει τις κινήσεις του. Επίσης, ο Leonardo Da Vinci του 15<sup>ου</sup> αιώνα, κατασκεύασε το πρώτο ανθρωποειδές ρομπότ με πανοπλία, το οποίο μπορούσε να σηκώνει και να κινεί το κεφάλι και τα χέρια του.

Η λέξη Ρομπότ προέρχεται από την Τσέχικη γλώσσα και σημαίνει «Σκλάβος του ανθρώπου». Σαν όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε ένα θεατρικό έργο επιστημονικής φαντασίας, (Τσέχου-Κάρελ Τσάπεκ το 1921).

Τα ρομπότ προϋπήρχαν από την αρχαιότητα, όπως αναφέραμε παραπάνω, αλλά δεν υπήρχε η τεχνολογία και τα μέσα για να μπορέσει ο άνθρωπος να τα δημιουργήσει-κατασκευάσει. Πλέον, όμως στις μέρες μας, τα ρομπότ χρησιμοποιούνται καθημερινά. «Ρομπότ είναι ένα προγραμματιζόμενο και πολυλειτουργικό μηχάνημα σχεδιασμένο για να μετακινεί υλικά, εργαλεία ή συσκευές με προγραμματισμένες κινήσεις και να πραγματοποιεί μια ποικιλία εργασιών» (όπως το έχουν ορίσει στην Ένωση Βιομηχανίας ρομποτικής, ΗΠΑ, 1970). Οι εφαρμογές της ρομποτικής είναι πολλές και υπάρχουν παντού, όπως στο διάστημα, στον στρατό, στο σπίτι, στην ιατρική και σίγουρα στην εκπαίδευση από όπου ξεκινάνε όλα.

Η ρομποτική στην εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της, στις αρχές του 1970. Είναι κατάλληλη για όλες τις ηλικιακές τάξεις, από τις πιο μικρές ηλικίες μέχρι τις πιο μεγάλες. Ο κυριότερος στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους με την επιστημονική πράξη. Δίνει την δυνατότητα στους



μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν ένα εργαλείο για την ανάπτυξη γνωστικών δομών από τα παιδιά.

Η εκπαιδευτική ρομποτική χρησιμοποιεί την μεθοδολογία STEM (Science Technology Engineering Mathematics) η οποία εμφανίστηκε το 1990, έτσι ώστε μέσα από τις κατασκευές τα παιδιά να μαθαίνουν ταυτόχρονα έννοιες μαθηματικών, μηχανικής, τεχνολογίας και επιστήμης σχετικής με τη ρομποτική κατασκευή. Το STEM δίνει έμφαση στο φυσικό κόσμο και την επίδρασή του στον άνθρωπο και το αντίστροφο. Επίσης δίνει έμφαση στο γενικό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που διέπει την κοινωνία.

Υπάρχουν πολλές χώρες οι οποίες υποστηρίζουν ότι το Stem είναι το μέλλον στην εκπαίδευση. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Stem είναι πολύ εύκολα υλοποιήσιμο όταν ο εκπαιδευτικός είναι για μεγάλο χρονικό διάστημα με τους μαθητές του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι βαθμίδες του σχολείου, όπως το νηπιαγωγείο και οι τάξεις του δημοτικού να βοηθάνε τον εκπαιδευτή, πάνω σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών (Stem). Οι μαθητές μέσω αυτών των προγραμμάτων κάνουν χρήση του συνόλου των προηγούμενων γνώσεων, ώστε να βρεθούν αντιμέτωποι με την νέα γνώση, δηλαδή να φτάσουν στην επίλυση ενός προβλήματος που ποτέ ξανά δεν είχαν αντιμετωπίσει στο παρελθόν (Roberts, 2012).

Τα προγράμματα των Stem ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παροτρύνουν να συμμετέχουν στο μάθημα. Αυτό τους προσφέρει το αίσθημα της χαράς και τους δίνει την ικανοποίηση ότι κατάφεραν να κάνουν κάτι. Η συγκεκριμένη διδασκαλία βασίζεται κυρίως στην διερεύνηση, δηλαδή οι μαθητές ωθούνται στην επικοινωνία, στην συνεργασία και σε τεχνικές ερωταπαντήσεων. Αυτό οδηγεί τα παιδιά στην ικανότητα να ανακαλύπτουν πράγματα μόνοι τους, καθώς οι εκπαιδευτές πλέον θα έχουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή και όχι μόνο του εκπαιδευτή (Havice, 2009).

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική, αφενός είναι μία διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να εμπλακεί με δράση, στην κατανόηση μιας επιστήμης του παρόντος και του μέλλοντος, αφετέρου μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης για την κατανόηση και κυρίως την εμπέδωση, βασικών εννοιών κυρίως των θετικών επιστημών και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ρομποτική στην εκπαίδευση είναι ποικίλα. Το «STEM» είναι μια προσέγγιση στην Εκπαίδευση που σχεδιάζεται ώστε στη διδασκαλία



των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, που είναι ζωτικής σημασίας για μια βασική κατανόηση του σύμπαντος, να εισαχθούν οι Τεχνολογίες και η Επιστήμη των Μηχανικών, που αποτελούν για τον άνθρωπο τα μέσα αλληλεπίδρασης με το σύμπαν. Οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να αντιληφθούν ότι η δική τους ευημερία εξαρτάται από την ποιότητα του πλανήτη και η όποια εκπαίδευσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε θέματα όπως: την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή, τη διατήρηση της εναπομένουσας βιοποικιλότητας, την προστασία και την πρόσβαση σε πηγές νερού κ.λπ. Το STEM παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να απαντούν σε ερωτήματα και να εμπλέκονται σε παιχνιδιώδεις δραστηριότητες, με θέματα την επιστήμη, τα μαθηματικά, τη μηχανική και την τεχνολογία. Είναι πραγματικά εντυπωσιακή η αλλαγή της εμπλοκής και του ενδιαφέροντος που εμφανίζουν τα παιδιά με τα επιστημονικά πεδία του STEM ([www.stem.edu.gr](http://www.stem.edu.gr)).

Επίσης η ρομποτική στην εκπαίδευση προσφέρει την εκμάθηση της Φυσικής (μελέτη της κίνησης, μελέτη της επίδρασης της τριβής, μελέτη της σχέσης των δυνάμεων, μεταφορά ενέργειας κ.ά.), στα Μαθηματικά και στη Γεωμετρία (αναλογίες, μέτρηση αποστάσεων, κατανόηση βασικών γεωμετρικών ιδιοτήτων όπως η περίμετρος κ.ά.). Στη Μηχανική (κατασκευή, έλεγχος και αξιολόγηση μηχανικών λύσεων κ.α.) και στην τεχνολογία (τεχνολογικός αλφαριθμητισμός κ.ά.). Τέλος στην Ιστορία (π.χ. με την κατασκευή ενός ρομπότ καταπέλτη - του Αρχιμήδη - τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν την ανάπτυξη της τεχνολογίας εκείνης της εποχής καθώς και το έργο και την προσωπικότητα του Αρχιμήδη κ.ά.).

Επιπλέον, με τη βοήθεια της ρομποτικής στη διδασκαλία του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και άλλων κρίσιμων δεξιοτήτων όπως η ομαδική εργασία, η επίλυση προβλημάτων (ανάλυση, σχεδίαση, υλοποίηση, δοκιμή και πειραματισμός, αξιολόγηση), η καινοτομία, η διαχείριση έργου (διαχείριση χρόνου, κατανομή έργου και πόρων κ.ά.), ο προγραμματισμός, οι δεξιότητες επικοινωνίας, οι πολύτιμες νοητικές δεξιότητες (αναλυτική και συνθετική σκέψη, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα παρουσιάσουμε πώς μπορεί η ρομποτική να εισαχθεί στις βαθμίδες της Α' και Β' τάξης του δημοτικού και συγκεκριμένα στο μάθημα





«Μελέτη του Περιβάλλοντος» της Β΄ τάξης, όπου γίνεται αναφορά για τα ζώα στο 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Επειδή το μάθημα αυτό είναι από μόνο του διαδραστικό με τους μαθητές και πραγματεύεται θέματα όπως τα ζώα και το νερό, η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να εφαρμοστεί πολύ εύκολα στο συγκεκριμένο μάθημα και να απογειώσει το ενδιαφέρον των μαθητών ([www.ebooks.edu.gr](http://www.ebooks.edu.gr)).

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής αναπτύχθηκαν ασκήσεις μέσω του εκπαιδευτικού kit και λογισμικού της Lego Education Wedo 2.0 και των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου «Μελέτη του Περιβάλλοντος» για τις θεματικές περιοχές του μαθήματος αυτού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν έτοιμο το υλικό με όλα τα βήματα που απαιτούνται, για την βήμα προς βήμα ολοκλήρωση της άσκησης από τους μαθητές.

### **Μεθοδολογία και Προετοιμασία του Εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός πριν ξεκινήσει το μάθημα θα πρέπει να κάνει μια προετοιμασία το πώς θα οργανώσει το μάθημα για να μπορέσει να διεξαχθεί. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στην ενότητα για τα ζώα από το σχολικό βιβλίο «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και θα συνδυάσουμε τις ρομποτικές δημιουργίες με την ενότητα του σχολικού βιβλίου για τα «Ζώα». Σκοπός είναι να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, πιο ευχάριστο στα παιδιά και πέρα από το θεωρητικό κομμάτι που προσφέρει το σχολικό βιβλίο «Μελέτη του Περιβάλλοντος», που οι μαθητές/μαθήτριες κερδίζουν πάρα πολλές γνώσεις, να μπορέσουν οι μαθητές/μαθήτριες να κατασκευάσουν κάποια ζωάκια, για να προσομοιώσουν τις κινήσεις και το περιβάλλον που ζουν, ώστε να γίνουν κάποιες έννοιες πιο αντιληπτές από αυτούς.

Ξεκινώντας, όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη παράγραφο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει μια προετοιμασία οργανώνοντας το μάθημα και με διδακτικό υλικό αλλά και με χρονοδιάγραμμα, ώστε να μην περάσει τις προαπαιτούμενες ώρες που χρειάζονται για να διεξαχθεί το μάθημα.

Αρχικά θα ανατρέξουμε στο Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> του σχολικού βιβλίου «Μελέτη του Περιβάλλοντος». Το συγκεκριμένο Κεφάλαιο αναφέρεται στα ζωάκια. Τα ζώα είναι μέρος της καθημερινότητάς μας. Βρίσκονται στην φύση, όπως τα φυτά και ο άνθρωπος. Έχουν αισθήσεις για να μπορούν να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον γύρω τους και πιθανούς κινδύνους, να κινούνται και να βρίσκουν την τροφή τους στο περιβάλλον. Επίσης είναι



πολύ σημαντικά για τον άνθρωπο. Τον συντροφεύουν, τον προστατεύουν, τον βοηθούν σε διάφορες εργασίες. Τα ζώα ζουν σε κάθε φυσικό περιβάλλον, στην ξηρά, στο νερό, στον αέρα. Επιβιώνουν ακόμη και σε περιοχές με ακραίες συνθήκες, στην έρημο, στους πόλους, στα βάθη των ωκεανών. Τα διάφορα είδη των ζώων στη Γη είναι αναρίθμητα. Παρατηρώντας την ποικιλία των χαρακτηριστικών των ζώων συνειδητοποιούμε το μεγαλείο του ζωικού κόσμου, που δίνει στον πλανήτη μας μοναδική ομορφιά. Δεν είναι τυχαίο ότι στη θρησκεία ορισμένων λαών τα ζώα λατρεύονταν ως θεοί. Στην αρχαία Αίγυπτο πολλές θεότητες είχαν μορφή ζώων. Ο Άνουβις είχε μορφή τσακαλιού, ενώ ο Ωρος μορφή γερακιού. Στην Ινδία, ακόμη και σήμερα, η αγελάδα είναι ιερό ζώο. Στην ελληνική μυθολογία διαβάζουμε για ζώα που είχαν θεϊκή καταγωγή και υπερφυσικές ικανότητες ([www.ebooks.edu.gr](http://www.ebooks.edu.gr)).

Το συγκεκριμένο Κεφάλαιο που κάνει αναφορά στα ζώα, χωρίζεται σε 8 υπο-ενότητες. Οι υπο-ενότητες που οι μαθητές καλούνται να μάθουν και να εξερευνήσουν είναι οι εξής:

- ❖ Εμείς και τα ζώα. (τί γνωρίζουμε εμείς για αυτά και πώς διαφέρουμε από αυτά)
- ❖ Πως αναπτύσσεται ένα ζώο – Τι ανάγκες έχουν τα ζώα. (πώς γεννιέται-μεγαλώνει, τί χρειάζεται να τραφεί)
- ❖ Τα ζώα φροντίζουν τα μικρά τους.
- ❖ Είδη ζώων – Πώς μετακινούνται τα ζώα. (ποια είναι τα είδη ζώων- και ανάλογα με τις αλλαγές των εποχών πώς μετακινούνται)
- ❖ Οι φωλιές των ζώων. (εννοείται ότι και τα ζώα έχουν το δικό τους μέρος για να μένουν)
- ❖ Τα ζώα προσαρμόζονται στο περιβάλλον. (επειδή τα ζώα μετακινούνται από περιοχή σε περιοχή ανάλογα με την εποχή, θα πρέπει να μπορούν εύκολα να προσαρμόζονται, όπως επίσης κάποια ζώα αλλάζουν χρώμα στο δέρμα τους και παίρνουν το χρώμα του περιβάλλοντος για να αποφύγουν πιθανούς κινδύνους)
- ❖ Με θέμα τα ζώα – Ένας αρχαίος μύθος. (από τότε που εμφανίστηκε ο άνθρωπος, τα ζώα έχουν πολύ σημαντική θέση στην ζωή του)
- ❖ Τι μάθαμε για τα ζώα. (Μια ανακεφαλαίωση όλων όσων έχουμε μάθει- πιθανόν μια μικρή αξιολόγηση για το τι έμαθε ο κάθε μαθητής)

Όλοι γνωρίζουμε ότι τα ζώα χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τους διέπουν. Για να μπορέσουμε να μελετήσουμε



καλύτερα τα ζώα, τα χωρίζουμε σε κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Η γενική ταξινόμηση των ζώων γίνεται με βάση το αν τα ζώα έχουν ή όχι σπονδυλική στήλη. Τα ζώα που έχουν σπονδυλική στήλη ονομάζονται σπονδυλωτά, ενώ εκείνα που δεν έχουν, ασπόνδυλα.

### **1. Ασπόνδυλα**

Τα εννέα από τα δέκα είδη ζώων στη Γη είναι ασπόνδυλα! Τα περισσότερα ασπόνδυλα ζώα ζουν μόνο μέσα στο νερό, κάποια άλλα όμως, όπως τα σκουλήκια και τα έντομα, ζουν στην ξηρά. Η ποικιλία των ασπόνδυλων ζώων είναι τεράστια. Ασπόνδυλα είναι τα σφουγγάρια, τα κοράλλια, οι μέδουσες, τα σκουλήκια, οι αστερίες, οι αχινοί, τα σαλιγκάρια, τα χταπόδια, τα έντομα, οι αράχνες, τα καβούρια. Τα ασπόνδυλα και αυτά με την σειρά τους χωρίζονται σε έξι κύριες υποκατηγορίες: τους σκώληκες, τα εχινόδερμα, τα μαλάκια, τα αρθρόποδα, τους σπόγγους και τα κνιδόζωα.

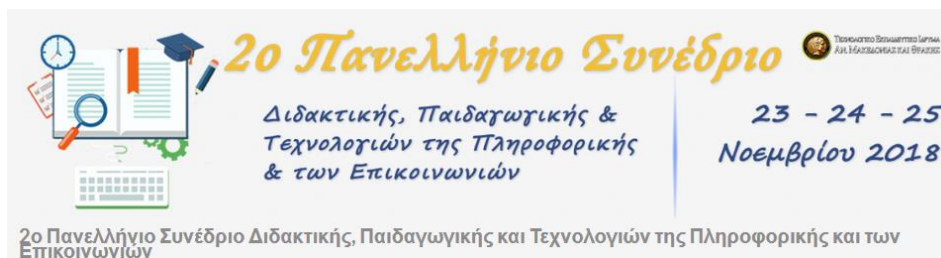
### **2. Σπονδυλωτά**

Τα ζώα που έχουν σπονδυλική στήλη και σκελετό ονομάζονται σπονδυλωτά. Υπάρχουν περίπου 45000 είδη σπονδυλωτών, που ταξινομούνται σε πέντε υποκατηγορίες: τα ψάρια, τα αμφίβια, τα ερπετά, τα πτηνά και τα θηλαστικά.

Ανάλογα με τις παραπάνω κατηγορίες θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τους μαθητές μας σε ομάδες των 2-3 ατόμων ανάλογα το πλήθος τους. Είναι απαραίτητο να είναι σε ομάδες για να μπορούν να μάθουν να συνεργάζονται και να ανταλλάξουν απόψεις. Η συνεργατικότητα, είναι η ικανότητα του να ενεργεί ένα άτομο μαζί με κάποιον ή κάποιους για ένα κοινό σκοπό ή όφελος, ισορροπώντας ταυτόχρονα τις προσωπικές του ανάγκες. Στην πραγματικότητα η συνεργατικότητα έρχεται σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό για ιδιοτελές όφελος.

Όταν μια ομάδα συνεργάζεται, υπάρχει ειρηνική συνοχή, αμοιβαία βοήθεια και υποστήριξη μεταξύ των μελών, προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός στόχος. Η συνεργασία επομένως, δεν είναι μόνο πολύτιμη για την ευτυχία και την επιτυχία μας στη ζωή, αλλά θεωρείται και απαραίτητη σε έναν κόσμο ειρηνικό και όμορφο.

Η κάθε ομάδα θα αναλάβει να φτιάξει ένα ρομποτάκι ζώακι ανάλογα με την υποκατηγορία που θα της δοθεί. Θα γίνουν 6-8 ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες θα φτιάξει αντίστοιχα μια κατασκευή ρομποτική για την κάθε υπο-κατηγορία. Μπορούν να φτιάξουν για τα ασπόνδυλα, ρομπότ ένα σαλιγκάρι, μια αράχνη ή έναν κάβουρα. Για τα



σπονδυλωτά θα μπορούσαν να φτιάξουν έναν καρχαρία, ένα βατραχάκι, μία σαύρα, ένα άλογο ή και έναν αετό. Τα ζώακια που επιλέχθηκαν για τις παραπάνω υπο-κατηγορίες, δεν επιλέχθηκαν τυχαία και αυτό επειδή το κάθε ένα από αυτά τα ζώακια αντιπροσωπεύει και ένα διαφορετικό είδος και έτσι θα μπορέσουν τα παιδιά να μελετήσουν και να ερευνήσουν την διαφορετικότητα που έχουν μεταξύ τους.

Ένα φύλλο εργασίας που θα παρουσιάζει μια ρομποτική κατασκευή θα πρέπει να σχεδιάζεται προσεκτικά και οργανωμένα. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε ένα ρομπότ άλογο. Η πρώτη-δεύτερη σελίδα από το φύλλο εργασίας θα πρέπει να αναφέρει πληροφορίες για το άλογο σύμφωνα με τις υπο-ενότητες που αναφέρονται στο σχολικό μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος». Δεν είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τα πάντα για το άλογο, αυτό γιατί είναι καλό να δώσουμε ώθηση στα παιδιά να κάνουν μια μικρή έρευνα μόνοι τους για περισσότερες πληροφορίες.

Στο συγκεκριμένο λοιπόν φύλο εργασίας, γίνεται αναφορά για το άλογο σε γενικές βασικές πληροφορίες. Πώς αναπτύσσονται, τα χαρακτηριστικά τους, πώς τρέφονται και τα είδη αλόγων που υπάρχουν.

Αφού γίνει μια κουβέντα στην τάξη γενικά για τα άλογα και βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν πώς μεγαλώνουν και ποια τα χαρακτηριστικά τους, μετά θα τους αναθέσουμε να φτιάξουν την δικιά τους ρομποτική κατασκευή με συγκεκριμένο θέμα το άλογο.

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε μια άσκηση που αναπτύχθηκε βήμα προς βήμα μέσω του εκπαιδευτικού kit Wedo 2.0. Όπως αναφέραμε αρχικά θα έχει κάποια εισαγωγικά λόγια για το άλογο, όπως παρουσιάζονται στις παρακάτω εικόνες.

### Άλογο



Το άλογο ή αλλιώς ἵππος, ανήκει στη κατηγορία των σπονδυλωτών ζώων και είναι τετράποδο περισσοδάκτυλο (δηλ. χαρακτηρίζεται από περιτό αρθρο δακτύλων στα πόδια τους) και θηλαστικό (δηλ. γίνονται μαστά), το χρησιμοποιούσαν στην αρχαιότητα ως μέσο μετακίνησης και αποτελούσε βασική κινητήρια δύναμη των αμαζών αλλά και χρήσιμο εργαλείο στον πόλεμο όπως και σε αθλητικούς αγώνες, βοήθησε επίσης την εξάπλωση των ανθρώπων σε νέες περιοχές, καθώς και τη μετανάστευση ολόκληρων λαών. Εξημερώθηκε από τον άνθρωπο γύρω στο 4.500 π.χ. Στην αρχαία ελληνική, η ονομασία του ήταν ἵππος, ενώ από την εποχή της εμφάνισης των αυτοκινήτων χρησιμοποιείται ως η μονάδα ισχύος των μηχανών τους. Φανταστείτε πόσο δυνατό είναι το άλογο και πόσο γρήγορα τρέχει.

### Χαρακτηριστικά του Αλόγου



Το άλογο είναι φιλό ζώο, γνωστό για την περήφανη όψη του. Το άλογο είναι από τα μεγάλα θηλαστικά ζώα, σπονδυλόζωο και χορτοφάγο. Το σώμα του με αρμονικές αναλογίες έχει όμορφη εμφάνιση. Ο λαιμός του είναι μακρύς με χαίτη μεγάλη. Τα μάτια του είναι μεγάλα και τα αυτιά του μακριά σε σχέση με το σώμα του και μακριά, τεντωμένα στο πάνω μέρος του κεφαλιού. Η ούρα του μεγάλη και φουντωτή, με τρεις μεγάλες που καλύπτουν όλο το μήκος της.

Τα πόδια του είναι μεγάλα, ψηλά αλλά και δυνατά. Και καταλήγουν το καθένα σε ένα μόνο δάχτυλο, γι' αυτό και τα άλογα ανήκουν στα μόνοπλα ζώα. Το στήθος του είναι πλατύ, μεγάλο, για να αναπνέει εύκολα και γρήγορα όταν τρέχει σε δύσκολους και

### Η ανάπτυξη του Αλόγου



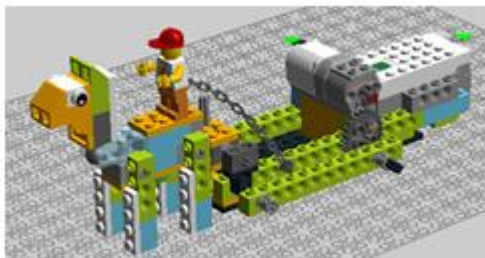
Όταν γεννιέται ένα μακρό αλογάκι το ονομάζουμε «πουλάρι». Ένα πουλάρι αναπνέει φυσιολογικά και πρέπει να κάνει προσπάθειες να σηκωθεί μέσα σε 30 λεπτά αφού γεννηθεί. Μεγαλώνει απόλυτα φυσιολογικά και τρέφεται μόνο με χορταράκια και σανούζι. Είναι φυτοφάγο ζώο. Γεννάει κάθε φορά συνήθως ένα μακρό, σπανιότερα δύο. Ζει πολλά χρόνια και ο μέσος όρος ζωής του φτάνει τα 25 έως 30 χρόνια.

### Κατηγορίες Αλόγων

- Καθαρόαιμα λέγονται τα άλογα που οι γονείς τους είναι μόνο άλογα και όχι κάποιο άλλο είδος τετράποδου περισσοδάκτυλου. Αλλά γενικά ο κόσμος χωρίζει τα άλογα ανάλογα με τη χρήση τους.
- Το αραβικό άλογο έχει σώμα λυγρό, κομψό, με μυϊκό σύστημα αναπτυγμένο, όχι όμως και υπερτροφικό. Το μέτωπο και το ρύγχος του είναι πλατιά (πεπλατυσμένα). Τα μάτια του είναι μεγάλα και οι κόγχες των ματιών εξέχουν. Το αραβικό άλογο είναι πολύ γρήγορο και αντέχει και την κόπωση. Αυτό ιδιαίτερα το χαρακτηρίζει είναι η λυγεράδα, η ευλυγισία του κορμού του και η μεγάλη ταχύτητα. Κατάγεται από τα υψίπεδα της Κεντρικής Ασίας. Και από αυτό προέρχονται: το ταύρικο, το σιριακό και (με διασπάρωση) το αγγλοαραβικό και το καθαρόαιμο αγγλικό ή δρόμων ἵππος όπως αλλιώς λέγεται.
- Τα πόνευ' είναι δυνατά άλογα, με μεγάλη αντοχή. Το τρίχωμά τους είναι πυκνό, η χαίτη, όπως και η ούρα τους, παχιά - φουντωτή. Ζουν στα βόρεια της Ασίας (στις στέπες της Μογγολίας και της Μαντζουρίας), σε ορισμένα μέρη της Ευρώπης (στο νησί Κορσική, στα νησιά Σέτλαντ) και στη Δ. Αμερική.

## Εικόνα 1: Εισαγωγή πριν την κατασκευή της ρομποτικής κατασκευής

Μετά αναφέρουμε τους στόχους για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης κατασκευής, δείχνοντας και μια εικόνα πώς θα είναι η κατασκευή μας, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2.



### Στόχοι του μαθήματος

Οι μαθητές/-τριες να:

- ✓ Γνωρίσουν τα άλογα, την οικογένεια στην οποία ανήκουν και την ιστορική τους εξέλιξη.
- ✓ Γνωρίσουν την χρησιμότητα των αλόγων και την συμβολή τους στο ανθρώπινο είδος.
- ✓ Κατασκευάσουν ένα άλογο με τη βοήθεια του εξοπλισμού LEGO® Education WeDo 2.0 Core Set, δημιουργώντας ένα μηχανισμό κίνησης που θα αναπαριστά την κίνηση του αλόγου.
- ✓ Προγραμματίσουν την κίνηση του αλόγου με το λογισμικό WeDo 2.0.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά κάποια βήματα για να καταφέρουμε να κατασκευάσουμε το ρομποτάκι μας:

## Εικόνα 2: Δείγμα της κατασκευής και των στόχων της

Αμέσως μετά θα πρέπει να δώσουμε αναλυτικά τα βήματα από την αρχή και μέχρι το τέλος της κατασκευής μας. Δίνοντας έμφαση πιο πολύ στον μηχανισμό που θα χρησιμοποιήσουμε, ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά, πώς μπορούμε φτιάχνοντας αρχικά έναν απλό μηχανισμό, να δώσουμε κίνηση στην ρομποτική μας κατασκευή, το άλογο.

Στις παρακάτω εικόνες παρουσιάζονται κάποια από τα βήματα του συγκεκριμένου φύλλου εργασίας.



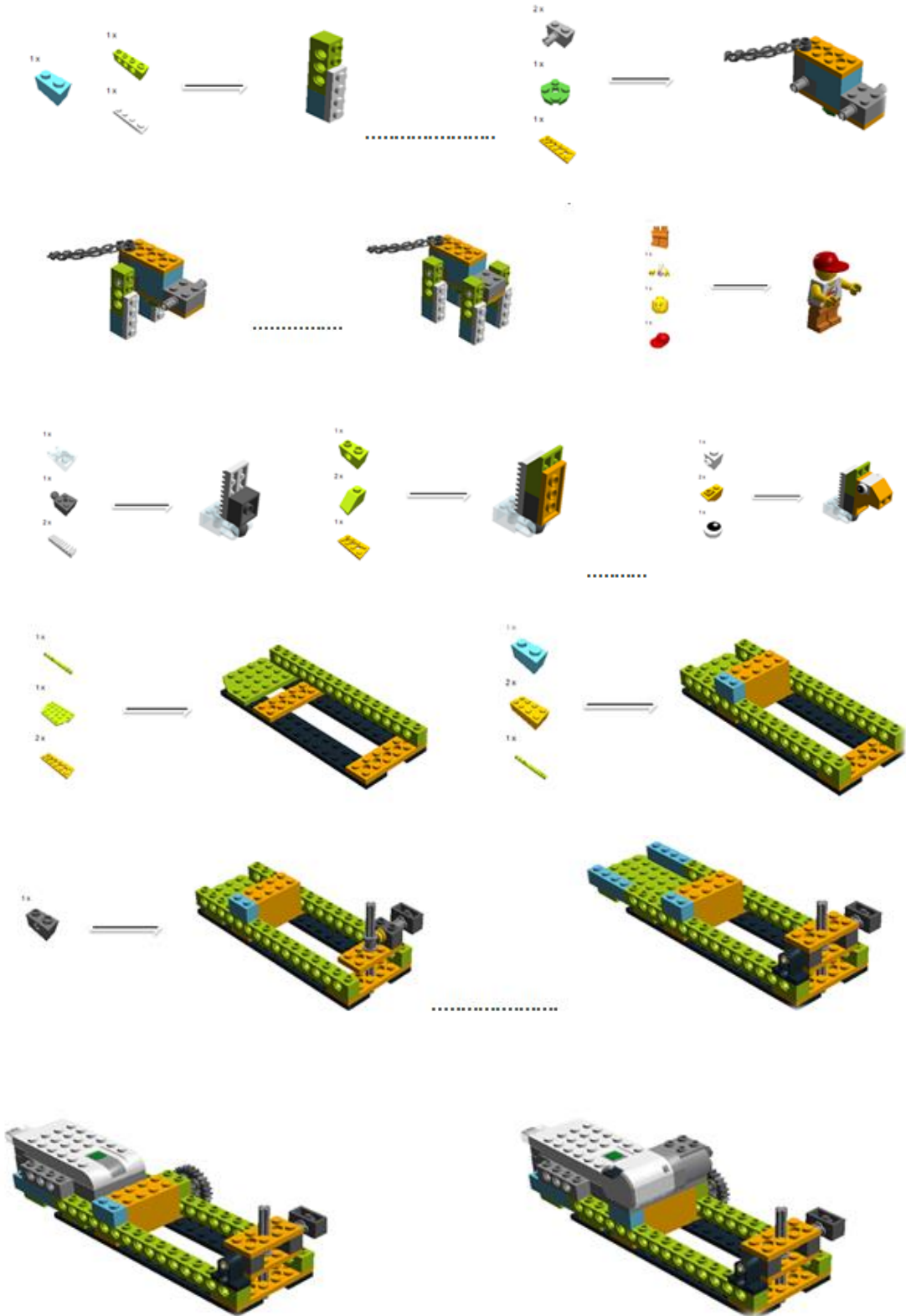
# 20 Πανελλήνιο Συνέδριο

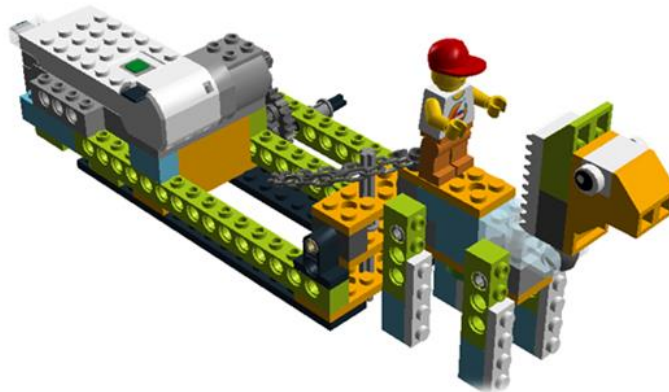
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Αν. Ηράκλειου 15122

Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών





**Εικόνα 3:** Δείγμα: Βήμα προς βήμα και η τελική μας κατασκευή

Αφού φτάσουμε στην τελική μορφή της κατασκευής μπορούμε να εξηγήσουμε στα παιδιά το μηχανισμό που χρησιμοποιήσαμε. Το επόμενο βήμα στο φύλλο εργασίας είναι να κάνουμε, στο λογισμικό της legoeducationwedo 2.0, τον κώδικα, για να λειτουργήσει το ρομπότ αλογάκι.

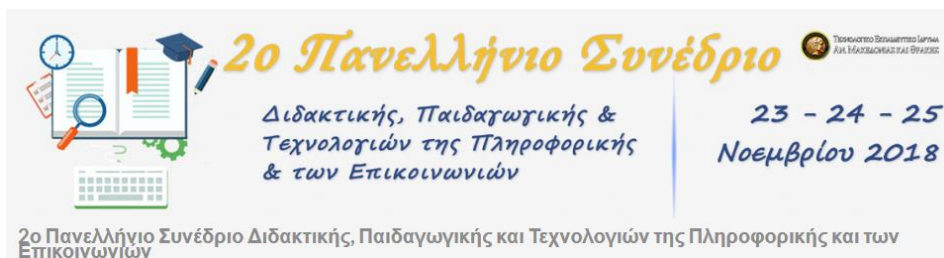
Είναι πολύ εύκολο να φτιάξουν τον κώδικα οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από απλά drag&drop έτοιμων στοιχείων που προσφέρει το συγκεκριμένο λογισμικό το οποίο θα ενθαρρύνει και θα ενθουσιάσει τους μαθητές να ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους και να καταφέρουν να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες και θεωρίες, παίρνοντας ζωή η επιστήμη μέσα από τον προγραμματισμό.

Ο κώδικας που δίνεται για να κινηθεί το ρομπότ άλογο παρουσιάζεται στην παρακάτω εικόνα.



**Εικόνα 4:** Δείγμα: Ο κώδικας για να δώσουμε ζωή στο ρομπότ μας

Στη συνέχεια θα θέσουμε ερωτήσεις γενικά για τα άλογα και πιο συγκεκριμένα στην οικογένεια των σπονδυλωτών και θηλαστικών. Αυτό για να μπορέσουν οι μαθητές να



κατανοήσουν και να εμπεδώσουν ό,τι έχουν μάθει και δημιουργήσει μέχρι στιγμής. Παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις κατανόησης.

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. Σε ποια οικογένεια ανήκουν τα άλογα και ποια η συμβολή τους στο ανθρώπινο είδος;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>2. Ποια ζώα προχωρούν όπως τα άλογα; Αναφέρετε μερικά.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>4. Με τι τρέφονται τα άλογα;</p> <p>.....</p> <p>.....</p>   | <p>3. Αναφέρετε μερικά θυλαστικά.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>                         |
| <p>5. Τα άλογα βοηθάνε στις δουλειές των ανθρώπων; Αναφέρετε κάποιες δουλειές;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>         |   |

**Εικόνα 5:** Δείγμα από τις ερωτήσεις ανάπτυξης

Παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με τις οποίες γίνεται αυτοαξιολόγηση των μαθητών σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκόμισαν από την ολοκλήρωση της ρομποτικής τους κατασκευής.

**Ερωτήσεις Κατανόησης:**

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <p>1. Τι σημαίνει αυτή η εντολή;</p> <p>A. Η ταχύτητα του κινητήρα είναι 8.<br/>B. Ο κινητήρας κινείται μπροστά για 8 δευτερόλεπτα.<br/>Γ. Επιλογή πράσινου χρώματος.</p> |  | <p>3. Πόσες επαναλήψεις εκτελεί ο κώδικας;</p> <p>A. 5.<br/>B. 1.<br/>Γ. Άπειρες.</p>  |
| <p>2. Η ταχύτητα, με την οποία κινείται η κούνια, είναι η μέγιστη;</p> <p>A. Ναι.<br/>B. Όχι.<br/>Γ. Δεν υπάρχει όριο στην ταχύτητα που μπορεί να φτάσει ο κινητήρας.</p> |  | <p>4. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή;</p> <p>A. Ο κινητήρας δεν σταματά ποτέ.<br/>B. Μετά από την εκτέλεση του κώδικα ακούγεται συγκεκριμένος ήχος.<br/>Γ. Ο κινητήρας κινείται αριστερόστροφα.</p> |

**Εικόνα 6:** Δείγμα από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

Αφού οι μαθητές/μαθήτριες τελειώσουν με όλα τα παραπάνω, αυτό που προτείνουμε στην παρούσα εργασία είναι η κάθε ομάδα, αφού θα έχει φτιάξει διαφορετικό ζώο ρομπότ διαφορετικής κατηγορίας ζώων, να σηκωθούν και να παρουσιάσουν την κατασκευή τους και να την παρουσιάσουν στους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Το να παρουσιάσουν τα παιδιά την κατασκευή τους και μιλώντας για αυτά που έμαθαν, τα κάνει να νοιώθουν ότι παίρνουν την ικανοποίηση ότι οι συμμαθητές τους θα μάθουν πράγματα από αυτούς. Μαθαίνουν να ανταλλάζουν απόψεις μεταξύ τους και να ακούνε ο ένας τον άλλον.





## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά το σχολικό μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» είναι ένα απαραίτητο μάθημα για τα παιδιά. Εκτός από την διδακτική ύλη για τα ζώα, αναφέρεται και στα φυτά, στο νερό και στα μέσα μεταφοράς, όπως και σε άλλα πολλά. Είναι ένα πολύ ενδιαφέρον μάθημα που με συνδυασμό της εκπαιδευτικής ρομποτικής με το εκπαιδευτικό κιτ wedo 2.0, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πάρα πολύ καλό εκπαιδευτικό υλικό.

Με την συγκέντρωση του αντιπροσωπευτικού υλικού για τα μαθήματα της εκπαιδευτικής ρομποτικής, μαζί με την «Μελέτη του Περιβάλλοντος», καταφέραμε τα παιδιά που είχαν δυσκολίες συγκέντρωσης και παρακολούθησης των μαθημάτων, ξαφνικά να αρχίσουν να συγκεντρώνονται και να έχουν καλύτερη απόδοση στο μάθημα. Απόκτησαν περισσότερο ενδιαφέρον και παρακολούθησαν τους άλλους συμμαθητές τους στις παρουσιάσεις των κατασκευών τους, προσηλωμένοι χωρίς να τους αποσπάται η προσοχή από κάτι άλλο.

## Βιβλιογραφία

Λόγιος Ερμής, Πέμπτη 1 Νοεμβρίου 2018, <https://www.logiosermis.net>

Ρομπότ του Λεονάρντο ντα Βίντσι, Πέμπτη 1 Νοεμβρίου 2018, <https://el.wikipedia.org>

Κάρελ Τσάπεκ, Πέμπτη 1 Νοεμβρίου 2018, <https://www.sansimera.gr>

ParentsHelp, Δευτέρα 5 Νοεμβρίου 2018, <https://www.parentshelp.gr>

Διαδραστικά Σχολικά βιβλία, Δευτέρα 5 Νοεμβρίου 2018, <http://ebooks.edu.gr>

Φωτόδεντρο Μαθησιακά Αντικείμενα, Δευτέρα 5 Νοεμβρίου 2018,

<http://photodentro.edu.gr>

Εκπαιδευτική Ρομποτική, Δευτέρα 5 Νοεμβρίου 2018, <http://edurobotics.weebly.com>.

Στέφανος Αρμακόλας, Δημήτρης Αλιμήσης, Γαλήνη Σαπουντζάκη, Σοφία Μητρούλια (2017). *Η εκπαιδευτική ρομποτική ως εργαλείο εκπαίδευσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.*

Καρκάνη Ελένη (2017). *Η εκπαιδευτική ρομποτική ως αφορμή για τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*



- 
- Alimisis, D. (Ed.) (2009). *Teacher Education on Robotics-Enhancer Constructivist Pedagogical Methods*. ASPETE, Athens.
- Θεοδωροπούλου, Ι., Καταπόδη, Α.Μ., Γιαχαλή, Θ., Λαβίδας, Κ. & Κόμης, Β. (2018). *Αποτελέσματα και προοπτικές από την αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο ελληνικό σχολείο*.

## **Εθελοντισμός και πρώτες βοήθειες στο σχολείο με τη χρήση Τ.Π.Ε.**

*Κυριακή Ραφτοπούλου, Διδάκτωρ Νομικής - Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης*

E-mail: [Kraftopou@sch.gr](mailto:Kraftopou@sch.gr)

### **Περίληψη**

Στο πλαίσιο του προγράμματος Αγωγή Υγείας, το σχολικό έτος 2013-2014, υλοποιήθηκε σε μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης σε δημοτικά σχολεία της 2<sup>ης</sup> Εκπαιδευτικής Περιφέρειας του Νομού Καβάλας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εθελοντισμός και Πρώτες Βοήθειες στο σχολείο με τη χρήση Τ.Π.Ε.». Η αγωγή υγείας είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που απευθύνεται σε άτομα ή ομάδες με σκοπό την υιοθέτηση αξιών, τη διαμόρφωση στάσεων και την αλλαγή της συμπεριφοράς τους για τη διαφύλαξη και την προαγωγή της υγείας. Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να καταγραφεί η συχνότητα και το είδος των ατυχημάτων που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Καβάλας και η βιωματική αντιμετώπισή τους από τους ίδιους τους μαθητές. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε αίθουσες των σχολείων που διέθεταν τα απαραίτητα μέσα, δίνοντας έμφαση στην προβολή εικόνων και στη βιωματική μάθηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Η εισαγωγή και χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία αποτέλεσε τόσο εργαλείο ενημέρωσης όσο και γνωστικό-διερευνητικό εργαλείο, προωθώντας την ανακαλυπτική μάθηση και ενισχύοντας τη μάθηση μέσω του πειραματισμού. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής τόσο ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, όσο και ως μέσο αναζήτησης πληροφοριών, αποτέλεσε το εργαλείο για τη διερευνητική συνεργατική μάθηση. Έτσι οι μαθητές με τη χρήση των Τ.Π.Ε. συμμετείχαν ενεργά στην έρευνα και αξιοποίηση δεδομένων, με σκοπό να κατασκευάσουν τη νέα γνώση, να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και να σκεφτούν πώς θα αντιμετωπίσουν κάθε φορά ένα περιστατικό. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στα σχολεία από την εκπαιδευτικό Ραφτοπούλου Κυριακή με τη χρήση Τ.Π.Ε. και σε αυτό συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων τάξεων, Ε' και ΣΤ' τάξης, όπου πέρα από την επίβλεψη των παιδιών, συμμετείχαν σε αυτό με ερωτήσεις εμπάθυνσης και εμπέδωσης (να σημειωθεί ότι σε πολλά από τα σχολεία υπήρχε ενδιαφέρον από εκπαιδευτικούς, διευθυντές και συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων). Επιπρόσθετα δόθηκε



και εγχειρίδιο πρώτων βοηθειών στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που περιλάμβανε τα βασικά σημεία της παρουσίασης και στάλθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του κάθε σχολείου όλο το υλικό της παρουσίασης.

**Λέξεις - κλειδιά:** Μαθητής, υπολογιστής, εθελοντισμός, πρώτες βοήθειες

## **Volunteering and First Aid to the School Using Computer**

### **Abstract**

*Within the framework of the Health Education Program, the school year 2013-2014, the educational program "Volunteering and First Aid in the School with the use of Computer" was implemented in elementary schools of the 2<sup>nd</sup> Educational Region of the Prefecture of Kavala in pupils of the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades. Health education is an educational process aimed at individuals or groups with the aim of adopting values, shaping attitudes and changing their behavior to preserve and promote health. In the present study, an attempt was made to record the frequency and type of accidents occurring in the elementary and secondary schools of the Municipality of Kavala and their experiential treatment by the pupils themselves. The program was presented with the use of new technologies in the classrooms of the schools that had the necessary tools, emphasizing image projection and experiential learning with the use of computer. The introduction and use of computer in teaching has been both an informational tool and a cognitive-exploratory tool promoting discovery learning and enhancing learning through experimentation. The computer both as a monitoring tool and as an information retrieval tool was the tool for exploratory cooperative learning. Thus, students using actively participated in the research and exploitation of data in order to construct new knowledge, process information, and think about how to deal with an incident each time. The program was presented to the schools by the teacher Raftopoulou Kyriaki with the use of computer and this was attended by the teachers of the big classes where, besides the supervision of the children, they participated in it with questions of deepening and consolidation (note that many schools have been interested in teachers, managers and colleagues in other specialties). In addition, a first aid manual was provided to school teachers that included the main points of the presentation and all of the presentation material was sent to each school's e-mail.*

**Keywords:** Student, computer, volunteer, first aid



## Εισαγωγή

Κύριος άξονας, της εν λόγω παρουσίασης, είναι η κατανόηση από τους μαθητές ότι οι Πρώτες Βοήθειες είναι η άμεση και προσωρινή φροντίδα που παρέχεται σε ένα ατύχημα ή σε ένα ξαφνικό πρόβλημα υγείας, μέχρι την μεταφορά στο Νοσοκομείο. Οι Πρώτες Βοήθειες αποσκοπούν όχι μόνο στη διατήρηση της ζωής αλλά και στην πρόληψη επιδείνωσης της κατάστασης, στην ανακούφιση από τον πόνο και στη βοήθεια ανάνηψης. Επισημάνθηκε από την αρχή ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική και εφαρμόστηκαν καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση κατέχει η βιωματική μάθηση και οι Νέες Τεχνολογίες. Γίνεται πράξη το τρίπτυχο της πρόληψης «Ό,τι ακούμε το ξεχνάμε -Ό,τι βλέπουμε το μαθαίνουμε -Ό,τι βιώνουμε το κατανοούμε».

Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από αναφορές των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες του Δήμου Καβάλας (2<sup>η</sup> Εκπαιδευτική Περιφέρεια) τα συχνότερα ατυχήματα που συμβαίνουν αφορούν κυρίως τις μυϊκές κακώσεις, τις ερειστικές κακώσεις, τις λιποθυμίες και τις διάφορες μορφές αλλεργίας. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, σε ποσοστό 80%, δήλωσαν ότι ήρθαν αντιμέτωποι με κάποιο περιστατικό αλλά μόνο το 56% από αυτούς το αντιμετώπισε, ενώ το 44% λόγω της άγνοιάς του ζήτησε την βοήθεια τρίτου για να το αντιμετωπίσει.

Το σχολείο αποτελεί το χώρο δραστηριοποίησης των παιδιών για αρκετές ώρες, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται συχνά περιστατικά που απαιτούν την άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση των ενηλίκων που βρίσκονται εκεί, δηλαδή των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι, οι νηπιαγωγοί και οι καθηγητές είναι εκείνοι που συνήθως καλούνται να αντιδράσουν άμεσα σε μια περίπτωση έκτακτης ανάγκης, ασθένειας ή απειλητικής για τη ζωή κατάστασης που αφορά παιδιά, στο σχολικό περιβάλλον. Η αυξημένη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών, αποτελεί δικλείδα ασφαλείας για την επιτυχή αντιμετώπιση ατυχημάτων που αφορούν παιδιά.

## Πρόληψη ατυχημάτων

Τα παιδιά μικρής ηλικίας διατρέχουν υψηλό κίνδυνο τραυματισμού εξαιτίας των χαρακτηριστικών της αναπτυξιακής φάσης στην οποία βρίσκονται. Στην ηλικία αυτή ο φτωχός οπτικοακουστικός τους συντονισμός σε σχέση με την ταχεία σωματική ανάπτυξη,



την έμφυτη περιέργεια και τη σχετική άγνοια κινδύνου, κάνουν τα παιδιά επιρρεπή σε ατυχήματα τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Τα μικρά παιδιά δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν μια δυνητικά επικίνδυνη κατάσταση και δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τις ικανότητες, ώστε να αποτρέψουν ένα ατύχημα. Πολλά από αυτά, παρουσιάζουν μεγάλη ενεργητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά που διευκολύνει την εμπλοκή τους σε ατυχήματα. Τα μικρά παιδιά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους ενήλικες και χρειάζονται συνεχή επιτήρηση και καθοδήγηση όταν δραστηριοποιούνται σε χώρους που δεν έχουν τις κατάλληλες προδιαγραφές ασφαλείας.

Τα ατυχήματα που αφορούν παιδιά μπορούν να προβλεφθούν και η πρόληψή τους είναι σε μεγάλο βαθμό εφικτή, εάν εφαρμοστούν οι κατάλληλες στρατηγικές με συνέπεια και συνέχεια.

Ειδικότερα απαιτείται η καθιέρωση ενός νομικού πλαισίου ασφαλείας και η δέσμευση από την πολιτεία για την πιστή τήρηση και εφαρμογή του. Το πλαίσιο αυτό, σε συνδυασμό με την κατάλληλη ενημέρωση του κοινού και την εκπαίδευση, μπορεί και διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες, ώστε τόσο το περιβάλλον όσο και η ανθρώπινη συμπεριφορά να διασφαλίζουν την προστασία και την ασφάλεια. Η υποχρεωτική χρήση κατάλληλου παιδικού καθίσματος στο αυτοκίνητο, καθώς και η υποχρεωτική χρήση κράνους στην ποδηλασία είναι δύο πετυχημένα παραδείγματα αυτής της προσέγγισης.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος της ενημέρωσης. Η ενημέρωση ευαισθητοποιεί το κοινό, δημιουργεί θετικές στάσεις και παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε έγκαιρα να αναγνωρίζονται οι πιθανοί κίνδυνοι και να εφαρμόζονται τα κατάλληλα προληπτικά μέτρα. Σημαντικός τομέας στον οποίο η ενημέρωση παίζει σπουδαίο ρόλο είναι η επίβλεψη των παιδιών. Υπολογίζεται ότι το 90% των παιδικών ατυχημάτων συμβαίνουν μέσα ή κοντά στο οικιακό περιβάλλον και ενώ τα παιδιά βρίσκονται υπό την επιτήρηση ατόμου που τα φροντίζει. Η σωστή επιτήρηση περιλαμβάνει τη συνεχή οπτική και ακουστική επαφή με το παιδί, την εγγύτητα και την αδιάλειπτη παρακολούθηση, ώστε να μπορεί να επέμβει άμεσα ο ενήλικας σωματικά, σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, για να προστατέψει ή να απομακρύνει το παιδί από κάποιο επικίνδυνο σημείο.

Στα πλαίσια αυτά οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν σχέδια δράσης που περιλαμβάνουν βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες σχετικά με την υγιεινή του σώματος, τη διατροφή, τον ασφαλή τρόπο παιχνιδιού, την κυκλοφοριακή αγωγή, την αναγνώριση



καταστάσεων κινδύνου και τη σωστή αντίδραση σε αυτές. Στόχος είναι η μείωση της πιθανότητας πρόκλησης ατυχήματος ή η μείωση του βλαπτικού αποτελέσματος σε περίπτωση ατυχήματος. Τέτοιου είδους μέτρα μπορεί να είναι η χρήση μη εύφλεκτων υφασμάτων για το ρουχισμό των παιδιών, η χρήση ανιχνευτών καπνού, κατάλληλα προστατευτικά υλικά για την κάλυψη των επιφανειών και εδάφους στις παιδικές χαρές, καθώς και η χρήση παιχνιδιών χωρίς μικρά τμήματα που μπορεί να αποσπαστούν και να προκαλέσουν πνιγμονή. Σε συνδυασμό με τα μέτρα ενεργητικής ασφάλειας που στοχεύουν στην τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι τεχνολογικές παρεμβάσεις και η εισαγωγή στην αγορά ασφαλών καταναλωτικών προϊόντων έχουν αποδώσει θεαματικά στην πρόληψη ατυχημάτων στα παιδιά.

### **Δομή προγράμματος**

Ειδικότερα η παρουσίαση του προγράμματος διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο γενικό μέρος αρχικά οριοθετείται η έννοια του ατυχήματος, επισημαίνεται η σημασία του εθελοντισμού και ειδικότερα η σημασία της προσφοράς βοήθειας. Οι λόγοι που ωθούν κάποιο άτομο να ενδιαφερθεί για τον συνάνθρωπό του είναι μεταξύ άλλων η ηθική ικανοποίηση, το αίσθημα κοινωνικής αλληλεγγύης και συλλογικής ευθύνης, η χαρά της προσφοράς, το προσωπικό ενδιαφέρον, η αναγνώριση, οι ευκαιρίες για κοινωνικές συναναστροφές, το ξεπέρασμα προσωπικών δυσκολιών, η απόκτηση γνώσεων και εμπειριών, καθώς και η αξιοποίηση έμφυτων ικανοτήτων και ειδικών γνώσεων.

Ειδικότερα σε μία γενική επισκόπηση, επισημαίνονται τα πιο συνήθη ατυχήματα στο χώρο του σχολείου, όπως τραυματισμοί από αναρριχήσεις σε δέντρα, τοίχους και περιφράξεις που υπάρχουν γύρω και μέσα στην αυλή των σχολείων, αγνοώντας τους συνήθεις κανόνες ασφαλείας, άλματα από ψηλά(τοίχους, δέντρα),τραυματισμοί από πτώση στον αύλειο χώρο, παιχνίδια με την μπάλα, τραυματισμοί κατά την πτώση από τη σκάλα, από απότομο τράβηγμα καρέκλας σε συμμαθητές που ετοιμάζονταν να καθίσουν, τραυματισμοί στο πρόσωπο από παιχνίδια κοντά σε έπιπλα από σκληρές επιφάνειες, όπως έδρα, θρανία, βιβλιοθήκη, τραυματισμός από αγκαθωτά φυτά που βρίσκονται στον προαύλιο χώρο του σχολείου, τραυματισμοί από την είσοδο ζώων στο σχολικό χώρο κ.ά. Ακόμη γίνεται μια παρουσίαση με τα απαραίτητα αντικείμενα που πρέπει να





περιλαμβάνονται στο κουτί πρώτων βοηθειών, καθώς και τα χρήσιμα τηλέφωνα που οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν.

Στο δεύτερο ειδικό μέρος του προγράμματος, αναλύονται βιωματικά με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και με ταυτόχρονη χρήση των Τ.Π.Ε., ιατρικά περιστατικά, όπως αιμορραγία, ρινορραγία, αιμορραγία από το αυτί, τραυματισμός στη μύτη, στο πόδι, με ειδικότερη αναφορά σε συνηθισμένα τραύματα (μικρά κοψίματα, σχισίματα), τραύματα στο στόμα, τραυματισμός στο μάτι, κατάγματα, μυϊκά διαστρέμματα, σφυγμός, πυρετός, εμετός, διάρροια, κοιλιακός πόνος, δυσκοιλιότητα, πνιγμός, χειρισμός Heimlich και επισημαίνεται η σημασία της πρόληψης ατυχημάτων. Ειδικότερα το περιεχόμενο του προγράμματος είναι το εξής:

### **Γενικό μέρος**

1. Ένας άνθρωπος τραυματίστηκε ...
2. Ατύχημα- Βοηθώντας τον συνάνθρωπό μας ...
3. Εθελοντισμός
4. Ο εθελοντής πολίτης = ο ενεργός πολίτης
5. Τι πρέπει να κάνουμε στον τραυματία...
6. Τι δεν πρέπει να κάνουμε στον τραυματία ... Γενικοί κανόνες σε περίπτωση τραυματισμού
7. Τα πιο συνήθη ατυχήματα στο χώρο του σχολείου
8. Η εξέταση του τραυματία
9. Όταν ένα παιδί έχει καταρρεύσει
10. Εκτίμηση της κατάστασης
11. Ψυχική κατάσταση
12. Τι χρειάζεται για ένα κουτί πρώτων βοηθειών
13. Χρήσιμα τηλέφωνα- Όταν καλούμαστε να πάρουμε τηλέφωνο
14. Βασικά μέτρα ασφαλείας
15. Οι εχθροί που έρχονται από έξω
16. Μετάδοση των λοιμώξεων-Υγιεινή των χεριών - Μικρόβια- Πλύσιμο των χεριών
17. Μετάδοση των λοιμώξεων- Χρήση αντιβιοτικών και φαρμάκων

### **Ειδικό μέρος**

## Πρώτο Κεφάλαιο

### 1. Αιμορραγία

- 1.α Ρινορραγία- Βασικές αρχές αντιμετώπισης:
- 1.β Αιμορραγία από το αυτί - Ξένα αντικείμενα στο αυτί
- 1.γ Τραυματισμός στο πόδι- Αιμορραγία

### 2. Τραύματα

- 2.α Συνηθισμένα τραύματα (μικρά κοψίματα, σχισίματα)-Για να προλάβουμε την μόλυνση
- 2.β Σφηνωμένα αντικείμενα - Πώς να σταθεροποιήσουμε ένα σφηνωμένο αντικείμενο
- 2.γ Τραύματα της παλάμης
- 2.δ Τραύματα στο στόμα - Λοιμώξεις του φάρυγγα – Φαρυγγίτιδα-Αμυγδαλίτιδα
- 2.ε Τραυματισμός στο μάτι- Επιπεφυκίτιδα - Κρίθη (κριθαράκι)
- 2.στ.Τραυματισμός στη μύτη

### 3. Κατάγματα

- 3.α Κατάγματα στον αστράγαλο, στο πόδι, στα δάχτυλα
- 3.β Κατάγματα στο γόνατο

### 4. Μυϊκά διαστρέμματα - Μυϊκές κράμπες

- 4.α Κρύες κομπρέσες - Εφαρμογή κρύας κομπρέσας- Τοποθέτηση παγοκύστης

## Δεύτερο Κεφάλαιο

1. Σφυγμός- Λόγοι που προκαλούν αύξηση του καρδιακού ρυθμού στα παιδιά- Πώς μετράμε το σφυγμό

### 2. Πυρετός- Γενική θεραπεία

- 2.α Πώς χρησιμοποιούμε το θερμόμετρο
- 2.β Πυρετικοί σπασμοί
- 2.γ Επιληψία

### 3. Λιποθυμία

3.α Όταν κάποιος φαίνεται έτοιμος να λιποθυμήσει -Όταν ο λιπόθυμος αρχίσει να συνέρχεται

4.Εμετός σε παιδιά

5.Κοιλιακός πόνος

6. Δυσκοιλιότητα



## 7. Πνιγμός

7.α Πρώτες βοήθειες για πνιγμό

7.β «Χειρισμός Heimlich»

7.γ Αν είμαστε μόνοι και πνιγόμαστε

## 8. Δαγκώματα-Τσιμπήματα

8.α Δαγκώματα από ζώα και ανθρώπους

8.β Πρώτες βοήθειες για τσιμπήματα μελισσών και σφηκών

8.γ Δαγκώματα από τσιμπούρια, κουνούπια και άλλα έντομα

## 9. Πρόληψη

9.α Πρόληψη για τραύματα στα μάτια

## Μεθοδολογία

- Εκτίμηση κατάστασης και παρουσίαση της αλληλουχίας ανά ζεύγη θύμα – διασώστης σε διαφορετικά σενάρια επειγουσών καταστάσεων π.χ. χτύπημα ποδιού στον προαύλιο χώρο και παροχή πρώτων βοηθειών.

- Θεατρικό παιχνίδι με ρόλους παιδιά-διασώστες και δασκάλα-θύμα π.χ. η δασκάλα έχει πυρετό και τα παιδιά μαθαίνουν πώς και πού να τοποθετούν το θερμόμετρο.

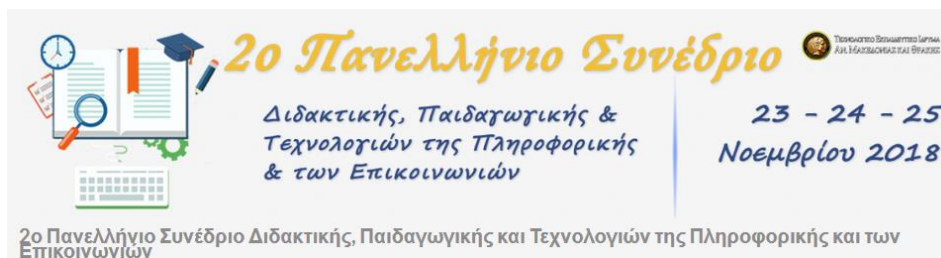
- Παιχνίδι ρόλων

-Διανομή φύλλων εργασίας στους μαθητές και ασκήσεις με ερωτήσεις α) ανοιχτού τύπου β) κλειστού τύπου γ) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής δ) συμπληρώσεις κειμένου με κενά.

-Δημιουργία αφίσας με θέμα «Μάθετε τί του συνέβη- Επανελέγχετε τακτικά- παρέχετε τις πρώτες βοήθειες».

## Συμπεράσματα

Στόχος του προγράμματος είναι να παρέχει στους μαθητές τις απαραίτητες ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να ανταπεξέλθουν σε μια ποικιλία επικίνδυνων για τη ζωή καταστάσεων. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και η ενσωμάτωσή τους στο πρόγραμμα, δεν βοήθησε μόνο στην εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε ένα πλήθος πληροφοριών, αλλά έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία των πρώτων βοηθειών, συνδέοντας αρμονικά τη θεωρία με την



πράξη. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να ενεργήσουν κατάλληλα και με αυτοπεποίθηση σε μία επείγουσα κατάσταση, μέχρι την παροχή εξειδικευμένης βοήθειας.

Πρόκειται για μια προσπάθεια που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, να αποκτήσουν ουσιαστικές και εξαιρετικά χρήσιμες γνώσεις παροχής πρώτων βοηθειών στον εαυτό τους, στο συμμαθητή τους, στο φίλο τους, στο συνάνθρωπό τους. Ο τρόπος εκμάθησης με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η βιωματική προσέγγιση, το ερευνητικό σκέλος και η τελική αξιολόγηση των μαθητών που παρακολουθούν το πρόγραμμα, εγγυώνται το καλύτερο γνωστικό αποτέλεσμα.

Το σχολείο, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, είναι το ιδανικό μέρος για την εισαγωγή και απόκτηση αυτών των βασικών δεξιοτήτων. Η Βασική Υποστήριξη της ζωής είναι μία βασική μάθηση που όλοι πρέπει να μαθαίνουν με την πρώτη ευκαιρία, γιατί το «αύριο μπορεί να είναι πολύ αργά».

## **Βιβλιογραφία**

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2014). Οδηγός σπουδών, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Cecil (1991). Παθολογία (Χ. Μουτσόπουλος, Μτφρ.), Αθήνα, Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας
- Γεωργιακώδης, Φ. & Βοζίκης, Α. (2004). Η επιδημιολογία των σχολικών ατυχημάτων: Συμπεράσματα από έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 17<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής (σ.σ. 83-92). Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο
- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης (2007). Οδηγός εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εθελοντισμός-Πρόληψη ατυχημάτων, Πρώτες βοήθειες, Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, ΕΠΕΑΕΚ II.
- Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων, Ιατρική Σχολή-ΕΚΠΑ(ΚΕΠΠΑ) (2005). Παιδικά Ατυχήματα στην Ελλάδα κατά ηλικία και φύλο (στοιχεία Π.Ο.Υ.).
- Μελέτη κατάρτισης Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Αγωγή Υγείας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2008). Νοέμβριος.
- Μπαλτόπουλος, Γ. (2001). Πρώτες Βοήθειες. Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Τσουμάκας, Κ. Θ. (2006). Παιδικά ατυχήματα. Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης
- Κουγιουμτζόγλου, Χ. (2006). Πρώτες Βοήθειες.



- διαθέσιμο στο <http://protesbohthies.blogspot.com/> (τελευταία ανάκτηση 10/12/2018)
- Μπαλτόπουλος, Γ. (2001). Πρώτες Βοήθειες, Αθήνα, Ιατρικές Εκδόσεις.
- Π.Χ. Πασχαλίδης, Παπαδάτος, Κ., Λιακάκος, Δ., Σινανιώτης, Κ., Σπυρίδης, Π., Μαθιουδάκης, Ι. και Μυριοκεφαλιτάκης, Ν.(Επιμ.) (1987). Επίτομη Παιδιατρική. Αθήνα, Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Παπασταματίου, Μ. (2011). Βασικές αρχές στην παροχή Πρώτων βοηθειών, Αθήνα, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.
- Σιούρδα, Π. (2013). Αγωγή Υγείας-Πρώτες Βοήθειες, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.
- Υπουργείο Παιδείας (2013). Πρώτες βοήθειες, εκδ. ΙΤΥΕ-Διόφαντος.
- Χατζημηνάς, Ι., Πρωτόπαπας, Θ. και Νηφόρος, Ν. (Επιμ.) (1998). Εγχειρίδιο Merck, Αθήνα, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.
- British Red Cross. Διαθέσιμο στο <http://www.redcross.org.uk/> (τελευταία ανάκτηση 12/12/2018).
- Mayo Clinic. Διαθέσιμο στο <http://www.mayoclinic.org/first-aid> (τελευταία ανάκτηση 12/12/2018).
- ONMED.GR. Διαθέσιμο στο <http://www.onmed.gr/ygeia/item/326244-trofiki-dilitiriasi-tarota-vimata-gia-tin-antimetopisi>(τελευταία ανάκτηση 13/12/2018).
- Paidiatriki.gr. διαθέσιμο στο [http://www.paidiatriki.gr/index.php?option=com\\_zoo&task=item&item\\_id=316&Itemid=1](http://www.paidiatriki.gr/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=316&Itemid=1) (τελευταία ανάκτηση 13/12/2018).
- InCardiology.gr. διαθέσιμο στο <http://www.incardiology.gr/epeigon/dilitiriasi.html> (τελευταία ανάκτηση 14/12/2018).
- Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, διαθέσιμο στο <http://www.redcross.gr/>(τελευταία ανάκτηση 14/12/2018).
- Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων, διαθέσιμο στο <http://www.keelpno.gr/> (τελευταία ανάκτηση 16/12/2018).

## **Ο ρόλος της ηγεσίας στη διεύθυνση των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας**


*Αύγουστος Τσάμης, Δάσκαλος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο ΔΠΜΣ «Διδακτική,  
Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», ΤΕΙ ΑΜΘ*

E-mail: [atsamis@sch.gr](mailto:atsamis@sch.gr)

*Δημήτριος Μαδυτινός, Καθηγητής ΤΕΙ ΑΜΘ*

### **Περίληψη**

Η ηγεσία ως βασική λειτουργία του σύγχρονου management χαρακτηρίζεται ως μια από τις κύριες συνιστώσες για την επιτυχή υλοποίηση του έργου και της αποτελεσματικότητας των οργανισμών και, μέσω της συστηματικής εφαρμογής της από σχολικούς Διευθυντές - Ηγέτες, στους σχολικούς οργανισμούς. Στην παρούσα έρευνα, καταβλήθηκε προσπάθεια, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να προσδιοριστεί και να κατανοηθεί η έννοια της ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς, να παρουσιαστούν οι θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς και το νομοθετικό πλαίσιο του ηγετικού ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε να καταγραφεί η εφαρμογή που βρίσκει η λειτουργία της ηγεσίας από τα στελέχη της εκπαίδευσης και της συνεισφοράς αυτής στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης και της χρήσης της μεθόδου της ερευνητικής συνέντευξης με ημιδομημένη μορφή. Επιλέχθηκε δείγμα που αριθμούσε δέκα Διευθυντές, οι οποίοι προέρχονταν από διάφορες περιοχές της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας, (Αστική - Ημιαστική -Αγροτική), εξαθεσίων και άνω σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο τον προσδιορισμό της έννοιας και της εφαρμογής της Ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς και όχι στη γενίκευση συμπερασμάτων. Αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν: α) την κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας ως μια μορφή επιρροής τρίτων, β) την ύπαρξη οράματος των Διευθυντών/τριών και κατεύθυνσής τους στον ανθρώπινο παράγοντα, γ) την υιοθέτηση μικτής μορφής στυλ ηγεσίας με επικέντρωση στο δημοκρατικό συνεργατικό στυλ διοίκησης, δ) την όχι καθορισμένη υιοθέτηση κάποιας εκ των σύγχρονων θεωριών ηγεσίας, ε) την απαίτηση των Διευθυντών για αλλαγή του συγκεντρωτικού θεσμικού πλαισίου



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**  
Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των  
Επικοινωνιών

Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο  
Αιγίου (ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ) ΤΡΙΠΛΗΣ

και δυνατότητα άσκησης αποτελεσματικότερης ηγεσίας και ύπαρξη μεγαλύτερης αυτονομίας, στ) τη θετική κρίση επί συγκεκριμένων θεμάτων στις πρόσφατες αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης και ζ) την έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης, καθώς και την ανάγκη ύπαρξης αυτής ως κριτήριο επιλογής των στελεχών.

**Λέξεις - κλειδιά:** Ηγεσία, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Πρότυπο Ηγεσίας, Διευθυντής Σχολείου, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

## **The role of the leadership in the directorate of the primary education of Kavala**

### **Abstract**

*Leadership as a basic function of modern management is characterized as one of the main factors for the successful implementation of the work and effectiveness of the organizations and through its systematic application by school headmasters-leaders to the school units. In the current assignment and through a bibliographic review, an attempt to define and understand the meaning of leadership to the school organizations, to present the theories of educational leadership, the models of leading behaviour and the law frame of the leading role of the educators, was performed. In addition, it was attempted to record the application of the leadership function by the educators and its contributions to effective educational management. Research was performed by applying a qualitative research approach and the research interview method in semi-constructed form. A sample of ten headmasters originating from several areas of the region (rural, semirural, agricultural), headmasters in multiseat schools of Primary Education was chosen, aiming at defining the meaning and application of leadership to the school organizations and not to generalize conclusions. Research results exhibited: a) understanding of the meaning of leadership as a form of affecting third parties, b) the existence of vision by the headmasters and their direction towards the human factor, c) the adoption of a mixed leadership form centered towards the democratic and collaborating style of management, d) the non-determined adoption of some of the modern leadership theories, e) the headmasters' requirement for a change regarding the collective ordinance frame and the possibility of conducting more effective leadership and the existence of larger autonomy, f) the positive judgement of the recent changes in the educational constructs and g) the absence of systematic education of the headmasters in management issues, as well as the necessity of its existence as a criterion for choosing the educators.*

**Keywords:** Leadership, Educational leadership, Leadership model, School headmaster, Primary Education





## Εισαγωγή

Η ηγεσία, ως βασική λειτουργία της διοίκησης, χαρακτηρίζεται ως μια από τις κύριες συνιστώσες, οι οποίες βοηθούν στην επιτυχή υλοποίηση του έργου και της αποτελεσματικότητας των οργανισμών και συνεπώς και των σχολικών οργανισμών. Οι Διευθυντές-ηγέτες, οι οποίοι χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν τις μεθόδους της σύγχρονης διοίκησης, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την έκβαση του έργου και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής - ηγέτης στο σχολικό οργανισμό, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το πολυσύνθετο προς υλοποίηση έργο του παράλληλα με αυξημένες υποχρεώσεις στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει καθημερινά, δυσχεραίνουν πολλές φορές το έργο του. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η διερεύνηση του ερωτήματος αν το σύγχρονο, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία σχολείο, απαιτεί την ύπαρξη Διευθυντών/τριών - ηγετών, οι οποίοι προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους στο σκοπό, στις περιστάσεις και στους ανθρώπους, δρουν μετασχηματιστικά και διαμορφωτικά με βάση μια αντίστοιχη φιλοσοφία και όραμα και υιοθετούν ένα συμμετοχικό, δημοκρατικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς για την επίτευξη των στόχων των σχολικών οργανισμών. Σύγχρονες μορφές ηγεσίας όπως αυτή της μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας, η οποία είναι δυνατόν να ασκηθεί από τους Διευθυντές/τριες των σχολείων, μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τη στάση και τις αξίες τους με τη δέσμευσή τους προς την αποστολή και το όραμα του σχολικού οργανισμού και της εκπαίδευσης. Οι πρακτικές της μπορούν να «μετακινήσουν» τους οργανισμούς πιο κοντά στους στόχους που έχουν τεθεί (Aminet al., 2013; Arokiasamy et al., 2016).

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, που αφορά στο ρόλο της ηγεσίας, με την καταγραφή αξιόπιστων συμπερασμάτων γύρω από αυτήν, των προτύπων ηγεσίας, καθώς και τυχόν προβλήματα, που υφίστανται κατά την εφαρμογή της από τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- ο προσδιορισμός και η κατανόηση της έννοιας του φαινομένου της ηγεσίας στην εκπαίδευση, καθώς και η εφαρμογή αυτής στη διοίκηση των σχολικών οργανισμών



- η καταγραφή των υιοθετούμενων προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς των Διευθυντών
- η παρουσίαση των προτάσεων των ηγετικών στελεχών που αφορούν στη βελτίωση της εφαρμογής της ηγεσίας στα σχολεία
- ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν στο ρόλο τους παράλληλα με την επαγγελματική τους εξέλιξη, μέσω της διερεύνησης των θέσεών τους
- η έρευνα για τη συμβολή της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας και του γενικότερου πλαισίου, στην άσκηση των καθηκόντων των Διευθυντών, μετά την εφαρμογή του νόμου 4547/12-08-2018 με αναφορά στις δομές υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- η καταγραφή των προτάσεων και των θέσεων των Διευθυντών/τριών που αφορούν στην επιμόρφωσή τους, σε θέματα που άπτονται της ηγεσίας και της διοίκησης.

## Ηγεσία

Η ηγεσία καθώς και η άσκησή της, αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες, ένα από τα πιο πολυσυζητημένα και ταυτόχρονα από τα πιο σύνθετα θέματα, ανήκοντας στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης ως ένας κεντρικός άξονας αυτής. Χαρακτηρίζεται ως μια από τις βασικές συνιστώσες που καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων καθώς είναι το πιο ιδιαίτερο στοιχείο που δίνει εξήγηση στην επιτυχία ή όχι ενός οργανισμού (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007; Κατσαρός, 2008).

Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι ως «ηγεσία» θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία «επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, με σκοπό την πρόοδο του οργανισμού και το καλύτερο μέλλον αυτού». Ο όρος ηγεσία περιγράφει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό ποιοτικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου που ασκεί ηγεσία. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ηγέτη ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν. Διαθέτοντας κάποιος ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει ότι έχει επιτύχει να εφαρμόζει πρακτικές, που είναι δυνατόν να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν (Καμπουρίδης, 2002).



Καταγράφοντας τη στοχοθεσία των μορφών ηγετικής συμπεριφοράς, παράλληλα με την συνάφεια αλλά και την σχετική αλληλοεπικάλυψή τους σε πολλά σημεία, δημιουργείται το ερώτημα της επιλογής συγκεκριμένης μορφής, που θα ικανοποιεί τους στόχους του σχολικού οργανισμού. Λαμβάνοντας υπόψιν την ιδιαιτερότητα και το πλήθος διαστάσεων της έννοιας της ηγεσίας κατά την εφαρμογή της στους σχολικούς οργανισμούς, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη υιοθέτησης ενός συνδυασμού μορφών ηγετικής συμπεριφοράς. Ο Σαΐτης, (2005) θεωρεί ότι καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως η καταλληλότερη, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε όλους τους σχολικούς οργανισμούς και σε οποιεσδήποτε συνθήκες. Ο κάθε σχολικός ηγέτης λαμβάνοντας υπόψιν τις συνθήκες οι οποίες επικρατούν, τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, θα πρέπει να υιοθετεί ένα τέτοιο μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο θα είναι ένας συνδυασμός στοιχείων και θέσεων όλων των προαναφερόμενων μορφών.

### **Η ηγεσία στην εκπαιδευτική πράξη**

Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση έχει τύχει συστηματικής έρευνας και παράλληλης εξέλιξης με το πέρασμα των χρόνων. Η εφαρμογή της λαμβάνει διαφορετική μορφή αναλόγως της χρονικής περιόδου και των ιδιαίτερων συνθηκών, πολιτικοκοινωνικών και εκπαιδευτικών που επικρατούν. Σύμφωνα με τον Greenlee (2007) έρευνες εστιάζουν στο ότι το κάθε μοντέλο ηγεσίας επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, με την αμφισβήτηση που παρουσιάζεται στην εφαρμογή παραδοσιακών μορφών σχολικής ηγεσίας, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αναπροσαρμογής της στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες (Little, 2000; Blair, 2002).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αν και προέκυψε από επιχειρηματικά μοντέλα και θεωρίες διοίκησης, διαφοροποιείται από αυτές, καθώς ο σκοπός και οι στόχοι ενός σχολικού οργανισμού διαφοροποιούνται ουσιαστικά από αυτούς ενός οποιουδήποτε κερδοσκοπικού οργανισμού. Σύμφωνα με τον Wong (1998) στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος της και οι πρακτικές της που κινούνται γύρω από αυτόν το στόχο. Το σχολείο διέπεται από εντελώς διαφορετική λογική, που πηγάζει από τους στόχους του που αφορούν στην



ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κριτικής σκέψης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και αρχών των μαθητών μέσα σε δημοκρατικά περιβάλλοντα.

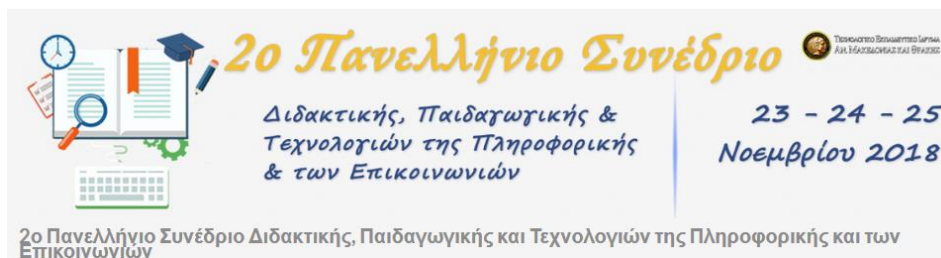
Οι Leithwood et al. (1999) όρισαν έξι τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρέχοντας ακριβείς και αξιόπιστες περιγραφές των συγκεκριμένων τύπων εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναζητώντας, ελέγχοντας και καταγράφοντας τις από έναν αριθμό 121 επιστημονικών άρθρων, τεσσάρων διεθνών περιοδικών που αφορούσαν στην εφαρμογή της ηγεσίας στην εκπαίδευση: α) Εκπαιδευτική (instructional), β) Διοικητική (managerial), γ) Συμμετοχική (participative), δ) Μετασχηματιστική (transformational), ε) Ηθική (moral) και στ) Ενδεχόμενη (contingent) ηγεσία. Στη συνέχεια, στην παραπάνω κατηγοριοποίηση προστέθηκαν, από τους Bush & Glover (2003), άλλα τρία μοντέλα, τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας: το συναλλακτικό μοντέλο (transactional), το διαπροσωπικό (interpersonal) και το μεταμοντέρνο (post-modern) μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας (Κατσαρός, 2008).

## **Ερευνητική Μεθοδολογία**

### **Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, ως καταλληλότερη στην επεξήγηση και την απόδοση του νοήματος του διερευνώμενου φαινομένου της ηγεσίας. Η ποιοτική έρευνα έχει στόχο να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα, δίνοντας απάντηση στο γιατί και το πώς και δίνοντας την ευκαιρία για ερμηνεία και αποκωδικοποίηση των απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα ατόμων (Ιωσηφίδης, 2008; Ζαφειρόπουλος, 2015). Έχει δε επιλεγεί η σε βάθος μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, έχοντας ως στόχο όχι τη γενίκευση, αλλά τη διατύπωση της σχετικής θεωρίας για το συγκεκριμένο ερευνώμενο δείγμα ατόμων. Παράλληλα δε, υπάρχει η πιθανότητα η έρευνα να αφορά και σε παρόμοιων χαρακτηριστικών άλλες ερευνώμενες περιπτώσεις (Λυδάκη, 2007).

Τεχνική συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε η μέθοδος της ερευνητικής συνέντευξης με ημιδομημένη μορφή. Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης μπορεί να στηριχθεί σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες έχουν καθορισθεί από πριν, από τον ερευνητή. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή για απόκτηση λεπτομερέστερης εικόνας στο ερευνώμενο θέμα, με ελάχιστους περιορισμούς



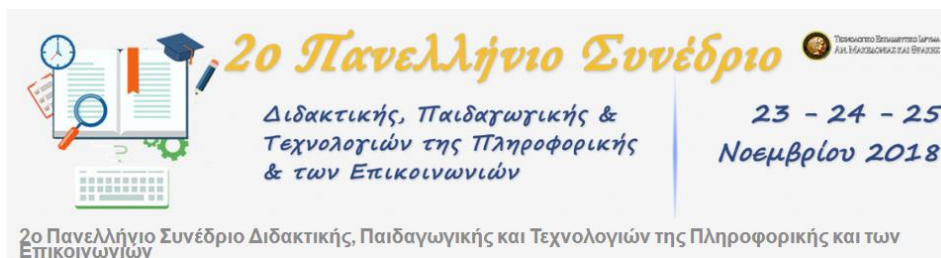
στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, επιτρέποντας την εμπάθυνση και τροποποίηση στις ερωτήσεις ανάλογα με τον ερωτώμενο.

### Διαμόρφωση ερευνητικού εργαλείου

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης προήλθαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και τους Νόμους 4327 - (11/5/2015) και 4473 - (30/5/2017) *οι οποίοι αφορούσαν στη επιλογή των υποψηφίων* Διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας καθώς και στην έρευνα και το σχετικό ερωτηματολόγιο, που αφορούσε τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχέση με το Διευθυντή/τρια (Πασιαρδής, 2004), όπως αυτό αναπτύσσεται στη Μαμάκου (2017). Παράλληλα ελέγχθηκε η εγκυρότητά τους και συγκεκριμενοποιήθηκαν βάσει α) του νόμου Ν. 4547 (12/7/2018) - Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις και β) σύμφωνα με το ΠΔ 152 (5/11/2013) - Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται συνολικά από δύο μέρη: α) το πρώτο που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία (9 ερωτήσεις) και β) το κυρίως μέρος (12 ερωτήσεις).

**Πίνακας 1:Ερευνητικοί Άξονες**

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διεύθυνση των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας	
Ερωτήσεις: 1,2,3	Γενική θεώρηση των Διευθυντών για την έννοια της Ηγεσίας στην εκπαίδευση
Ερωτήσεις: 4,5,6	Πρακτικές των Διευθυντών για την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών
Ερωτήσεις: 7,8,9,10	Μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση
Ερωτήσεις: 11,12	Συμβολή της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας και του γενικότερου πλαισίου στην άσκηση των καθηκόντων των Διευθυντών.
<b>Σύνολο:</b>	<b>12 ερωτήσεις</b>



### **Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, κατά το ακαδημαϊκό διάστημα 15/9/2018-31/10/2018. Αρχικά πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων και υποβλήθηκε σχετική προφορική πρόσκληση για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Παράλληλα εξηγήθηκε σε γενικές γραμμές, ο σκοπός υλοποίησής της, ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και στάλθηκε ηλεκτρονικά σχετική επιστολή η οποία περιλάμβανε λεπτομερή καταγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ύστερα από επίσκεψη του ερευνητή στο σχολικό χώρο απασχόλησης των ερωτώμενων, όπου τους εξηγήθηκε πλήρως ο σκοπός, οι στόχοι και η φύση της συνέντευξης με κάθε ειλικρίνεια και λεπτομέρεια. Η διάρκεια της συνέντευξης κράτησε περίπου 30' λεπτά. Οι συνεντεύξεις, πιλοτικές και κύριες, μαγνητοφωνήθηκαν και υφίστανται ως αρχείο σε προσωπικό χώρο του ερευνητή σε περίπτωση που ζητηθούν. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δέχτηκαν τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία. Η έρευνα έγινε εκτός σχολικού ωραρίου, ώστε να μην εμποδιστεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

### **Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας**

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία καταβλήθηκε προσπάθεια ερμηνείας και υπεύθυνης αντιμετώπισης και διαχείρισης των δεδομένων, με βασικό κριτήριο την πιστότερη απόδοσή τους με τη μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Παράλληλα, καταβλήθηκε αντίστοιχη προσπάθεια κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων, για αντικειμενική καταγραφή αυτών, χωρίς την ύπαρξη υποκειμενικότητας και προσωπικής κρίσης. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφενός στηριζόταν στους σχετικούς ερευνητικούς άξονες, αφετέρου έδιναν στους συμμετέχοντες την απόλυτη ελευθερία έκφρασης των απόψεών τους, με την πρόεπουσα ευαισθησία και σεβασμό. Η προηγηθείσα γνώση μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης από τον ερευνητή, έδωσε τη δυνατότητα του ελέγχου των αληθοφανών απαντήσεων.

Οι θεωρητικές δομές και κατασκευές της έρευνας είναι ευδιάκριτες, σαφείς και κατανοητές, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες



αλλά και από άλλους μελετητές - ερευνητές. Τέλος, η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται με τρόπο τέτοιο, ώστε να μπορούν να παρουσιαστούν ως ένα θεωρητικό αφήγημα. Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε λεπτομερής καταγραφή της μεθοδολογίας και των ανάλογων βημάτων που ακολούθησε ο ερευνητής, τεκμηρίωσης της ερευνητικής μεθόδου, καθώς και της περιγραφή των απαραίτητων δεοντολογικών αρχών σε όλα τα στάδιά της, με σκοπό τον έλεγχο των παραπάνω κριτηρίων που αφορούν στο μεθοδολογικό σθένος της έρευνας.

### **Ζητήματα δεοντολογίας**

Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) η προσπάθεια τήρησης των αρχών της δεοντολογίας κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των ερευνών, ποσοτικών και ποιοτικών, είναι ένα σύνθετο έργο με πολλαπλές δυσκολίες.

Ως βασικές αρχές ερευνητικής δεοντολογίας που σχετίζονται με διαδικασία της έρευνας, καταγράφονται οι εξής: α) η συγκατάθεση μετά από πληροφόρηση στην έρευνα, β) η τήρηση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και γ) η προστασία από ενδεχόμενη βλάβη. Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές τονίζεται η προϋπόθεση της εθελοντικής συμμετοχής και συναίνεσης των ατόμων στην έρευνα, παράλληλα με την παροχή των σχετικών πληροφοριών στους συμμετέχοντες και αφορούν στο αντικείμενο και τους ερευνητικούς σκοπούς.

Επιπρόσθετα, καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε η όλη δομή της να είναι σύμφωνη με τις γενικές αρχές της προσέγγισης, μέσω της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας. Οι σχετικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, στο χώρο, το χρόνο και τον τόπο επιλογής των ερωτώμενων και αφού είχε προηγηθεί σχετική ενημέρωση και συνεννόηση μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, γνωστοποιώντας το σκοπό και το γενικό πλαίσιο της έρευνας. Εξαρχής, δηλώθηκε η απόλυτη τήρηση της ανωνυμίας και εχεμύθειας όσον αφορούσε τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας δεν περιορίστηκε μόνο στη διάρκεια της διεξαγωγής της συνέντευξης, αλλά και κατά την επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν, με την αντικειμενική καταγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, χωρίς απόκρυψη στοιχείων και διαστρεβλώσεις και με εξάλειψη οποιωνδήποτε πιθανόν αρνητικών



συνεπειών που ενδεχομένως προκύπτουν για τους συμμετέχοντες (Kvale, 1996; Willig, 2008; Mason, 2009; Howitt, 2010).

### **Αποτελέσματα Έρευνας**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου και της αναγνώρισης μοτίβων νοήματος, τα επονομαζόμενα θέματα. Κάθε εννοιολογική ομάδα θεμάτων συγκεντρώθηκε σε έναν περιγραφικό τίτλο Υπερ-θέματος (Larkin&Thomson, 2011). Δίπλα από κάθε θέμα του κάθε πίνακα αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται σχετικές δηλώσεις των συμμετεχόντων Διευθυντών/τριών από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αναδεικνύουν καλύτερα το εννοιολογικό περιεχόμενο του θέματος (Smith & Eatough, 2007). Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων των δέκα συνεντεύξεων, αναδύθηκαν πέντε συνολικά υπερ-θέματα και τα σχετικά με τα βιογραφικά αποτελέσματα των συμμετεχόντων.

### **Υποθέματα διευθυντών πρώτου υπερ-θέματος**

Καταγράφοντας τα αποτελέσματα του πρώτου υποθέματος που αφορούσε στην αντίληψη της έννοιας της σχολικής Ηγεσίας, οι απαντήσεις και οι θέσεις των ερωτώμενων κατέληξαν στην περιγραφή αυτής ως κύριας συνιστώσας της δημιουργίας ειδικού περιβάλλοντος μάθησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών. Χαρακτηρίστηκε ως οραματιστική ιδέα ενός οργανισμού, με σκοπό την έμπνευση και μεταμόρφωση των μελών του και ως ένα σύνολο εμπρόθετων κινήσεων, που πρέπει να πραγματοποιεί ένας Διευθυντής/τρια προκειμένου να πετύχει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα δε, τονίστηκε η καθοριστικότερη συμβολή της στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων τόνισαν το μέγεθος της επιρροής της σχολικής ηγεσίας στον επηρεασμό της συμπεριφοράς εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, με σκοπό την καλύτερευση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Οι απόψεις των περισσότερων εκ των συμμετεχόντων συμφωνούν με τους γνωστότερους ορισμούς οι οποίοι αναφέρονται στην ηγεσία, ως την ικανότητα άσκησης επιρροής μιας ομάδας από ένα άτομο (ηγέτη), με στόχο τη βέλτιστη λειτουργία ενός οργανισμού, εν προκειμένω του σχολικού.



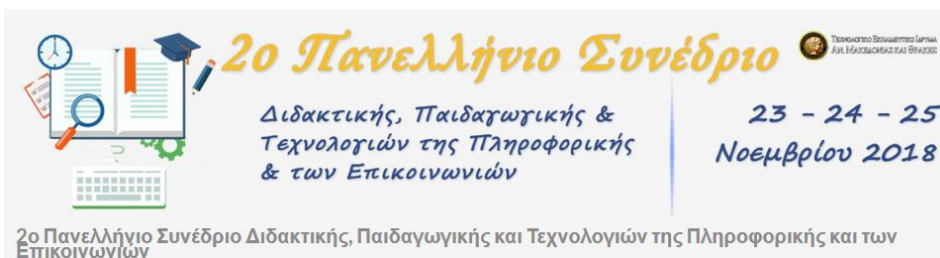


Το δεύτερο υποθέμα περικλείει τις αντιλήψεις των ερωτώμενων περί των χαρακτηριστικών καθορισμού του προφίλ του σχολικού Ηγέτη, καταλήγοντας στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, στην προσωπικότητα του Διευθυντή/τριας, η οποία συνοδευόμενη από τις ικανότητες, τις δεξιότητες του ατόμου και τις γνώσεις θα επιτρέψουν σε αυτόν/ήν να εξελιχθεί σε ηγέτη του σχολικού οργανισμού. Τονίστηκε η ανάγκη συνύπαρξης των προαναφερόμενων συνιστωσών για την επίτευξη αυτού του στόχου διαφορετικά δε, παρουσιάζεται αδυναμία εξέλιξης των διευθυντών/τριών σε Ηγέτες του σχολικού οργανισμού. Αρκετοί ερωτώμενοι τόνισαν τον συνδυασμό των παραπάνω με τις γνώσεις και την κατάρτιση. Μικρός δε σχετικά αριθμός αναφέρθηκε στην εμπειρία ως βασική προϋπόθεση διαμόρφωσης ηγετικού προφίλ. Επιπρόσθετα, ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθορισμού της προσωπικότητας του Διευθυντή-ηγέτη καταγράφηκαν αυτά τα οποία αφορούσαν στην αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή και τη συναισθηματική ωριμότητα.

### **Υποθέματα διευθυντών δεύτερου υπερ-θέματος**

Το πρώτο υποθέμα αναφέρεται στο όραμα το οποίο πρέπει να έχουν οι διευθυντές/τριες ως χαρακτηριστικό τους, ευρύτερα ως οραματιστική πρακτική, που θα τους επιτρέψει να γίνουν ηγέτες. Οι περισσότεροι διευθυντές αναφέρθηκαν στο όραμά τους, που αφορούσε στη σχολική μονάδα και την επιθυμία τους για την ύπαρξη κοινού οράματος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάστηκαν διάφορες μορφές της έννοιας του οράματος, οι οποίες όμως αποσκοπούσαν στη βέλτιστη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ένας εκ των ερωτώμενων παρουσίασε το όραμά του ως στόχο για την ολιστική αντιμετώπιση του μαθητή, σε ένα πολυπολιτισμικό και δημοκρατικό περιβάλλον. Μεγάλο ποσοστό ερωτώμενων περιέγραψαν το όραμά τους ως άνοιγμα του σχολείου τους στην ευρύτερη κοινωνία και δύο εκ των συμμετεχόντων όρισαν αυτό, ως αυτό που θα επιτρέψει τη λειτουργία των σχολείων τους χωρίς οποιονδήποτε αποκλεισμό.

Στο υποθέμα που αφορούσε στις στρατηγικές επίτευξης θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, η θέση των περισσότερων ερωτώμενων συνέτεινε στην συνεχή προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλεται από τους Διευθυντές/τριες με στόχο την κατανόηση των προβλημάτων που απασχολούν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, παράλληλα με την οριοθέτηση των ρόλων της κάθε μιας από τις προαναφερόμενες ομάδες. Ένας εκ των



Διευθυντών, εμβαθύνοντας επί του θέματος, επικεντρώθηκε στην ικανότητα της ενσυναίσθησης ως τον κυριότερο παράγοντα δημιουργίας κατάλληλου σχολικού κλίματος, παράλληλα με πρακτικές που αφορούν σε τακτικές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ομοίως και γονέων, εκτός του σχολικού χώρου και τέλος την ύπαρξη δυνατότητας έκφρασης των μαθητών μέσω καινοτόμων προγραμμάτων. Άλλος Διευθυντής παρουσίασε την ενεργητική ακρόαση ως δεσπόζουσα στρατηγική και μια εκ των Διευθυντριών επικεντρώθηκε στην υιοθέτηση της διαφάνειας, της δικαιοσύνης και του αλτρουισμού. Τονίστηκε από το σύνολο των ερωτώμενων η ανάγκη κάθε Διευθυντή/τρια να προβαίνει καθημερινά στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να δημιουργεί και να διατηρεί θετικό και παιδαγωγικό κλίμα στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού.

Το τρίτο υποθέμα του δεύτερου υπερ-θέματος πραγματεύεται και εξετάζει την καθοριστικότητα του ρόλου του Διευθυντή/τριας - ηγέτη καθώς και το μέγεθος επηρεασμού στην επίτευξη σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο σύνολο των απαντήσεων τονίστηκε η σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή/τριας αφενός στη στήριξη των υλικοτεχνικών υποδομών και εγκαταστάσεων, αφετέρου στη διαμόρφωση τέτοιου περιβάλλοντος, το οποίο θα επιτρέπει την πραγματοποίηση επιτυχημένης και κατάλληλης διδασκαλίας και μάθησης για όλους τους μαθητές, με υψηλό φρόνημα και παρακίνηση δασκάλων και μαθητών, έχοντας σκοπό την επίτευξη της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού από όλα τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

### **Υποθέματα διευθυντών τρίτου υπερ-θέματος**

Κοινή συνισταμένη των περισσότερων ήταν η επικέντρωση σε πρακτικές που άπτονται κυρίως της δημοκρατικής συμμετοχικής μορφής ηγετικής συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη τους τις απόψεις και τις ανάγκες όλων των μελών της ομάδας και επιτυγχάνοντας πέραν των προκαθορισμένων στόχων και των επιδιώξεων των σχολικών οργανισμών, την αναβάθμιση του ανθρώπινου παράγοντα, μέσω της παροχής του κινήτρου για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Καταγράφοντας τα αποτελέσματα του πρώτου υποθέματος που αφορά τον προσανατολισμό του σχολικού Ηγέτη, οι θέσεις τριών εκ των ερωτώμενων επικεντρώνονται στη συνύπαρξη του ενδιαφέροντος προς τις δύο κατευθύνσεις και



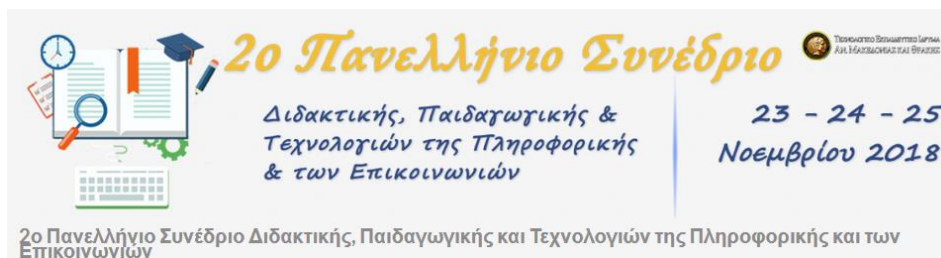
χαρακτηρίζονται ως *στυλ εκκρεμούς*, δίνοντας κάθε φορά τη δέουσα βαρύτητα στις δύο κατευθύνσεις, με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Στους υπόλοιπους δε συμμετέχοντες, στο μεγαλύτερο ποσοστό, καταγράφηκε η επιλογή του ανθρώπινου παράγοντα ως κατεύθυνση για την επιτυχία του έργου τους.

Το δεύτερο υποθέμα του τρίτου υπερ-θέματος παρουσιάζει τις απόψεις των ερωτώμενων Διευθυντών/τριών που αφορά στην υιοθέτηση προτύπου ηγετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα κυριότερα *στυλ ηγεσίας* ή πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς είναι το δημοκρατικό, το αυταρχικό ή το εξουσιοδοτικό. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι επτά από τους συμμετέχοντες, υιοθετούν απόψεις που είναι σχετικές με τη συμμετοχή, την καθοριστική δύναμη του συλλόγου Διδασκόντων, το κατάλληλο θετικό κλίμα, την αντίληψη των αναγκών των άλλων, την διακριτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό έργο, υιοθετώντας το δημοκρατικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς. Τονίστηκε βεβαίως, πως προϋπόθεση υιοθέτησης του δημοκρατικού προτύπου ηγετικής συμπεριφοράς είναι η ύπαρξη ομάδας με άτομα υψηλού επιπέδου μόρφωσης, κάτι που εκ προοιμίου υπάρχει στους σχολικούς οργανισμούς, όντας στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί άτομα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Οι τρεις (3) εκ των συμμετεχόντων ταυτίζονται με την υιοθέτηση ενός μεικτού μοντέλου ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο υιοθετεί την συνύπαρξη και των τριών προαναφερόμενων μορφών, και τους επιτρέπει την κατά περίπτωση εφαρμογή τους, ώστε να πετυχαίνουν τους εκάστοτε στόχους τους.

### **Υποθέματα διευθυντών τέταρτου υπερ-θέματος**

Τονίζεται, ιδιαίτερα από τους πέντε συμμετέχοντες, η ανάγκη συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην εκπαιδευτική διαδικασία σε κοινούς στόχους, παράλληλα με την υπέρβαση των προσωπικών συμφερόντων, με σκοπό το όφελος του σχολικού οργανισμού. Ένας εκ των συμμετεχόντων πρόσθεσε την ανάγκη υλοποίησης σημαντικών αλλαγών στους στόχους, στη στρατηγική, στις δομές, στις δραστηριότητες του οργανισμού, προσπαθώντας, παράλληλα να ικανοποιηθούν και οι ανάγκες των συνεργατών του. Συμπεραίνεται ότι στο σύνολό τους οι παραπάνω Διευθυντές/τριες, υιοθετούν τη μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας, η οποία τους επιτρέπει την εφαρμογή των παραπάνω, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στο σχολικό

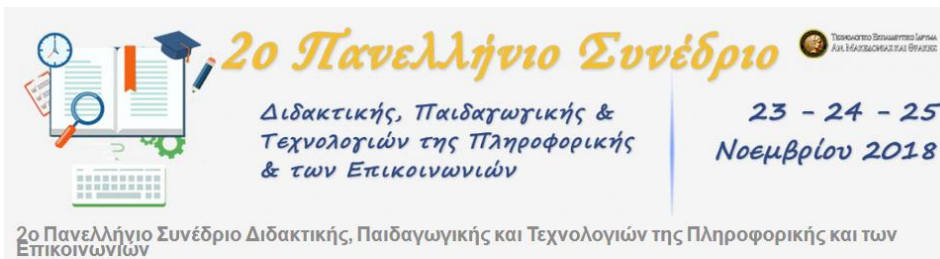


οργανισμό. Τρεις εκ των συμμετεχόντων υιοθετούν πρακτικές που αναφέρονται στη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, έχοντας στόχο την ανάδειξη του συλλόγου Διδασκόντων σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης, υποστηρίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο εφαρμόζουν ένα δημοκρατικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς. Οι παραπάνω Διευθυντές/τριες υιοθετούν την καταναμημένη μορφή ηγεσίας, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση του δημοκρατικού στυλ ηγετικής συμπεριφοράς. Σε ερώτηση που τέθηκε στην εξέλιξη των συνεντεύξεων και αφορούσε στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών μέσω συναλλακτικών μορφών ηγεσίας, το σύνολο των ερωτώμενων απέκλεισαν τις συγκεκριμένες πρακτικές με την ευρεία έννοια της συγκεκριμένης μορφής ηγεσίας.

Το δεύτερο υποθέμα του παρόντος υπερ-θέματος αφορά στις προτεραιότητες των Διευθυντών/τριών και στην προσπάθεια εφαρμογής των προαναφερόμενων θεωριών ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς. Έγινε μια προσπάθεια περαιτέρω εμβάθυνσης στο προηγούμενο υποθέμα, με ερωτήσεις που επικεντρώνονταν στις προτεραιότητες που πρέπει να θέτουν οι Διευθυντές-ηγέτες, στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν κάποια μορφή ή ένα συνδυασμό μορφών θεωριών της ηγεσίας. Στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στην έννοια της συνεργατικότητας, ως βασική προϋπόθεση επιτυχίας του έργου τους. Δύο εκ των ερωτώμενων Διευθυντών επεσήμαναν την ανάγκη, πέραν των προαναφερόμενων, της προώθησης των απαραίτητων αλλαγών σε όλο το φάσμα του σχολικού οργανισμού με παράλληλη προσπάθεια για βελτίωση, καλλιέργεια των προσδοκιών και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, ένας συμμετέχων στην έρευνα, δήλωσε την προσήλωσή του στις ανθρώπινες σχέσεις και μέσω αυτών στην επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού.

### **Υποθέματα διευθυντών πέμπτου υπερ-θέματος**

Το πρώτο υποθέμα του πέμπτου Υπερ-θέματος αναφέρεται στη δυνατότητα ύπαρξης Διευθυντή-ηγέτη στο ισχύον σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης της Ελλάδος. Οι περισσότεροι εκ των ερωτώμενων υποστήριξαν την άποψη ότι αν και το ισχύον σύστημα διοίκησης χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, εντούτοις υπάρχει σχετική αυτονομία σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε ο κάθε Διευθυντής/τρια κινούμενος εντός των νόμιμων πλαισίων να αναδειχτεί ως ηγέτης του σχολείου του. Ένας συμμετέχων τόνισε ότι και σε αυστηρότερες περιόδους της ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας, έχουν γίνει βήματα από



ανθρώπους, οι οποίοι μέσα στο νόμιμο πλαίσιο εφάρμοσαν καινοτομίες, αναγκάζοντας και την πολιτεία να τις υιοθετήσει. Δύο εκ των Διευθυντών/τριών αντιθέτως, περιέγραψαν τον ρόλο τους ως διεκπεραιωτικό μέσα σε ένα γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, στερώντας την δυνατότητα μετεξέλιξης του Διευθυντή του σχολείου σε Ηγέτη, παράλληλα με την παραμέληση του παιδαγωγικού και καθοδηγητικού ρόλου τους, λόγω των παραπάνω ενασχολήσεών τους. Μία εκ των Διευθυντριών υποστήριξε ότι υπάρχει δυνατότητα αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ιδιαιτέρως σε θέματα που αφορούν στο όραμα, στις καινοτόμες δράσεις αλλά παράλληλα δήλωσε, αδυναμία πλήρους ανεξαρτητοποίησης της μονάδας, καθώς αυτό προϋποθέτει αντίστοιχα την οικονομική ανεξαρτητοποίηση από την κεντρική διοίκηση.

Το δεύτερο υποθέμα του πέμπτου υπερ-θέματος αναφέρεται στη δυνατότητα και τους τρόπους αναβάθμισης του ηγετικού ρόλου των Διευθυντών, καθώς και στις προτάσεις των συμμετεχόντων για αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Γενικά στο σύνολό τους, οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη ύπαρξης μεγαλύτερης ευελιξίας στους σχολικούς οργανισμούς, με μικρότερη εξάρτηση των αποφάσεων που θα λαμβάνονται από άλλα επίπεδα διοίκησης, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο στην αποτελεσματικότητα αυτών. Παράλληλα κατατέθηκαν οι απόψεις τους που αφορούν στο νέο τους ρόλο μετά τις πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων διακρίνονταν ιδιαίτερα για τον επιμορφωτικό, υποστηρικτικό, καθοδηγητικό, εξισορροπητικό και αξιολογικό του χαρακτήρα. Στην παρούσα έρευνα και σύμφωνα με την άποψη δύο ερωτώμενων Διευθυντών/τριών, πολλές φορές αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, λόγω του επιπρόσθετου ελέγχου και εποπτείας που υπήρχε. Τώρα δίνεται μεν η δυνατότητα στους Διευθυντές, σε συνεργασία με τους Συλλόγους Διδασκόντων, στην πιο ελεύθερη διαχείριση των θεμάτων του σχολικού οργανισμού, παράλληλα όμως με την ευθύνη κάλυψης του κενού που δημιουργείται από την προαναφερόμενη κατάργηση αυτού του θεσμού.

Σε πολλές περιπτώσεις οι Σχολικοί Σύμβουλοι, ασκώντας εποπτεία και έλεγχο, μάλλον δυσχέραιναν γενικώς το έργο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, τρεις συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη θεσμοθέτηση του συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, το οποίο δίχασε την εκπαιδευτική κοινότητα, ενοχοποιώντας ακόμα περισσότερο τους Σχολικούς



Συμβούλους, οι οποίοι έπρεπε να αναλάβουν το μεγαλύτερο μερίδιο υλοποίησης αυτής της πράξης.

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους αναφέρθηκαν στην συνεχή επιμόρφωση των Διευθυντών/τριών που απαιτείται, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανταπόκρισής τους στις σύγχρονες μορφές διοίκησης και στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η κατάργηση των ΠΕΚ στηλιτεύτηκε από την πλευρά ενός ερωτώμενου, ο οποίος τόνισε αφενός το μεγάλο κενό που δημιουργείται και αφορά στην επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, αφετέρου δε επισήμανε ότι η πολιτεία υποχρεούται να επιμορφώνει τακτικά και δωρεάν τα στελέχη διοίκησης των σχολικών οργανισμών, προτείνοντας παράλληλα την επαναλειτουργία τους. Δύο εκ των ερωτώμενων Διευθυντών/τριών επικεντρώθηκαν στον ιδιαίτερος σημαίνοντα ρόλο του Διευθυντή Εκπαίδευσης της κάθε Περιφερειακής Ενότητας, στην επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης και σύγχρονου management.

### **Συμπεράσματα**

Στα ευρήματα της έρευνας που αφορούσαν στις απόψεις και αντιλήψεις των Διευθυντών για την ηγεσία στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολικού ηγέτη, οι ερωτώμενοι χαρακτήρισαν την ηγεσία στην εκπαίδευση ως οραματιστική ιδέα ενός οργανισμού, με σκοπό την έμπνευση και μεταμόρφωση των μελών του και ως ένα σύνολο εμπρόθετων κινήσεων που πρέπει να κάνει ένας Διευθυντής, προκειμένου να πετύχει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Τονίστηκε το μέγεθος της επιρροής της σχολικής ηγεσίας στον επηρεασμό της συμπεριφοράς εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, με σκοπό την καλύτερευση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου (Owens, 2000; Μπουραντάς, 2005).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των ερωτώμενων περί των χαρακτηριστικών καθορισμού του προφίλ του σχολικού Ηγέτη, το μεγαλύτερο ποσοστό κατέληξε στην προσωπικότητα του Διευθυντή/τριας, η οποία συνοδευόμενη από τις ανάλογες ικανότητες, τις δεξιότητες του ατόμου, τις γνώσεις και την κατάρτιση, θα επιτρέψουν τους Διευθυντές/τριες να εξελιχθούν σε ηγέτες του σχολικού τους οργανισμού. Καταγράφοντας τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού Διευθυντή/τριας διακρίνονται αυτά που καθορίζουν την προσωπικότητα του ηγέτη και αφορούν στην αυτοπεποίθηση, στην ακεραιότητα, στην αντοχή έντασης και



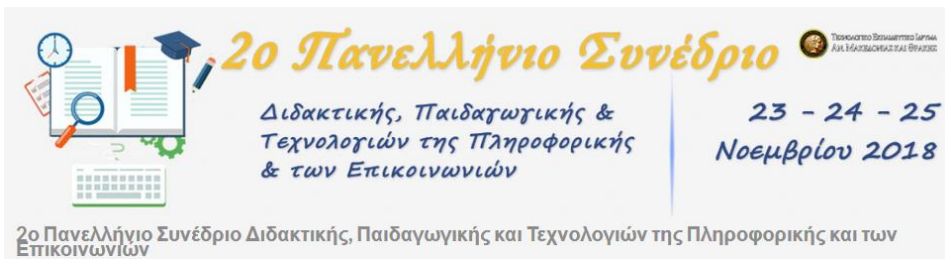
στη συναισθηματική ωριμότητα. Αντιθέτως δε, μικρής βαρύτητας προϋπόθεση της διαμόρφωσης του ηγετικού προφίλ, θεωρείται η εμπειρία (Hoy & Miskel, 1996).

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που αναφέρονταν στο σημαντικότερο ρόλο ενός σχολικού Ηγέτη, επικεντρώθηκαν στην επίδραση της συμπεριφοράς του ηγέτη στα υπόλοιπα άτομα της σχολικής κοινότητας, στην καθοδήγηση και στην έμπνευση σε αυτούς, καθώς και στην προτεραιότητά του για την επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού. Μεταξύ άλλων, καταγράφηκαν ο ρόλος της ομαλής λειτουργίας του συντονισμού του σχολικού οργανισμού και αυτού της δημιουργίας τέτοιων συνθηκών που να επιτρέπουν τη δημοκρατική λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Leithwood & Duke, 1999; Leithwood et al., 2004; AITLS, 2015).

Η ύπαρξη οράματος θεωρήθηκε καθοριστική στην επίτευξη των στόχων και γενικότερα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι Διευθυντές/τριες αναφέρθηκαν στην επιθυμία για την ύπαρξη κοινού οράματος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάστηκαν διάφορες μορφές της έννοιάς του, οι οποίες όμως αποσκοπούσαν στη βέλτιστη λειτουργία των σχολικών μονάδων, την ολιστική αντιμετώπιση του μαθητή, σε πολυπολιτισμικά και δημοκρατικά περιβάλλοντα.

Σχετικά με τις στρατηγικές επίτευξης θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, η θέση των περισσότερων συνέτεινε στην συνεχή προσπάθεια με στόχο την κατανόηση των προβλημάτων που απασχολούν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές παράλληλα με την οριοθέτηση των ρόλων τους. Επιπρόσθετα, άλλοι παράγοντες που καταγράφηκαν ήταν η διαφάνεια, η δικαιοσύνη και ο αλτρουισμός. Η επικέντρωση δε στην έννοια της ενσυναίσθησης καταγράφηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας δημιουργίας κατάλληλου σχολικού κλίματος (Morgan, 1996; Σαΐτης, 2014).

Όσον αφορά την καθοριστικότητα του ρόλου του Διευθυντή/τριας - ηγέτη καθώς και το μέγεθος επηρεασμού στην επίτευξη σχολικής αποτελεσματικότητας, στο σύνολό τους οι Διευθυντές/τριες τόνισαν την σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή/τριας, αφενός για τη στήριξη των υλικοτεχνικών υποδομών και εγκαταστάσεων και αφετέρου, στη διαμόρφωση τέτοιου περιβάλλοντος, που θα επιτρέπει την πραγματοποίηση επιτυχημένης και κατάλληλης διδασκαλίας και μάθησης για όλους τους μαθητές, με υψηλό φρόνημα και παρακίνηση δασκάλων και μαθητών, έχοντας σκοπό την επίτευξη της



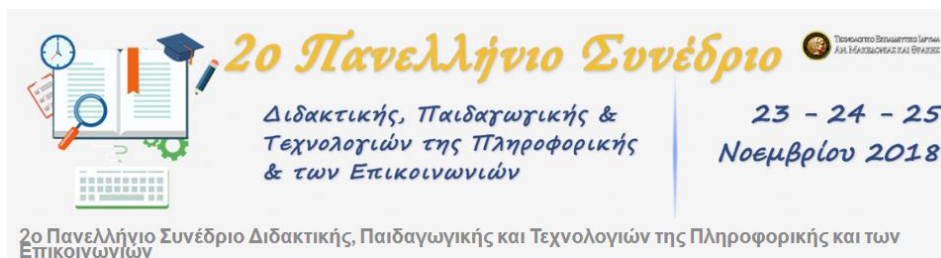
αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού από όλα τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Everard & Morris, 1999; Davis et al., 2005).

Σχετικά με τον προσανατολισμό του σχολικού Ηγέτη, οι θέσεις των ερωτώμενων επικεντρώθηκαν στην επιλογή του ανθρώπινου παράγοντα, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολικού οργανισμού. Πέραν των στόχων και των επιδιώξεων των σχολικών οργανισμών, ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται στην αναβάθμιση του ανθρώπινου παράγοντα, μέσω της παροχής του κινήτρου για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Κατσαρός, 2008; Μπρίνια, 2008; Σαΐτης, 2008). Μικρότερο ποσοστό υιοθετεί τη συνύπαρξη του ενδιαφέροντος προς τις δύο κατευθύνσεις, *στυλ εκκρεμούς*, δίνοντας κάθε φορά τη δέουσα βαρύτητα, στη μια ή στην άλλη κατεύθυνση, με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Mullins, 1991; Everard & Morris, 1999).

Οι απόψεις των ερωτώμενων Διευθυντών/τριών που σχετίζονται με υιοθέτηση προτύπου ηγετικής συμπεριφοράς, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, υιοθετούν θέσεις που είναι σχετικές με τη συμμετοχή, την καθοριστική δύναμη του συλλόγου Διδασκόντων, το κατάλληλο θετικό κλίμα, την αντίληψη των αναγκών των άλλων, την διακριτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό έργο. Επιπρόσθετα, υιοθετούν το Δημοκρατικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, με την προϋπόθεση υιοθέτησης του παραπάνω προτύπου, στην ύπαρξη ομάδας με άτομα υψηλού επιπέδου μόρφωσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ταυτίζεται με την άποψη της υιοθέτησης ενός μοντέλου ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο υιοθετεί την συνύπαρξη και των τριών μορφών ηγετικής συμπεριφοράς, που τους επιτρέπει, κατά περίπτωση, την εφαρμογή τους, ώστε να πετυχαίνουν τους εκάστοτε στόχους τους (Day et al., 2011).

Σχετικά με τις υιοθετούμενες σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας στην εκπαίδευση, τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων, εκπαιδευτικών μαθητών και γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράλληλα με την υπέρβαση των προσωπικών συμφερόντων, την ανάγκη υλοποίησης σημαντικών αλλαγών στους στόχους, στη στρατηγική, στις δομές και την ικανοποίηση των αναγκών των συνεργατών τους. Συμπερασματικά, οι περισσότεροι Διευθυντές/τριες, τείνουν στην υιοθέτηση της μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας, η οποία τους επιτρέπει την εφαρμογή των παραπάνω, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στο σχολικό οργανισμό. Μικρότερο





ποσοστό, έχοντας στόχο την ανάδειξη του συλλόγου Διδασκόντων σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης, υιοθετεί την κατανεμημένη μορφή ηγεσίας, σε συνδυασμό με τον δημοκρατικό τρόπο διοίκησης, λαμβάνοντας υπόψιν τις επικρατούσες συνθήκες στον σχολικό οργανισμό. Η εφαρμογή των αντίστοιχων θεωριών ηγεσίας στην εκπαίδευση, ποικίλει αναλόγως της χρονικής περιόδου και των ιδιαίτερων συνθηκών, πολιτικοκοινωνικών και εκπαιδευτικών που επικρατούν (Blair, 2002; Little, 2003; Greenlee, 2007).

Αποκλείοντας την οποιαδήποτε μορφή συναλλακτικής πρακτικής, υιοθετούν την άποψη, πως οι στόχοι του σχολείου έρχονται σε αντίθεση με το στόχο μιας επιχείρησης που είναι το κέρδος της και οι σχετικές πρακτικές (Wong, 1998). Το σχολείο διέπεται από εντελώς διαφορετική λογική, που πηγάζει από τους στόχους οι οποίοι αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κριτικής σκέψης καθώς και της ανάπτυξης δεξιοτήτων και αρχών των μαθητών μέσα σε δημοκρατικά περιβάλλοντα (Berkovich, 2016).

Όσον αφορά στις προτεραιότητες των Διευθυντών/τριών στην προσπάθεια εφαρμογής των προαναφερόμενων θεωριών ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς, οι Διευθυντές δεν υιοθετούν μια συγκεκριμένη μορφή, αλλά ένα συνδυασμό μορφών θεωριών της ηγεσίας. Η έννοια της συνεργατικότητας θεωρείται ως προϋπόθεση επιτυχίας του έργου τους. Πέραν των προαναφερόμενων, καταγράφηκε η ανάγκη προώθησης αλλαγών σε όλο το φάσμα του σχολικού οργανισμού με παράλληλη προσπάθεια της καλλιέργειας των προσδοκιών και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Konsolasetal., 2014).

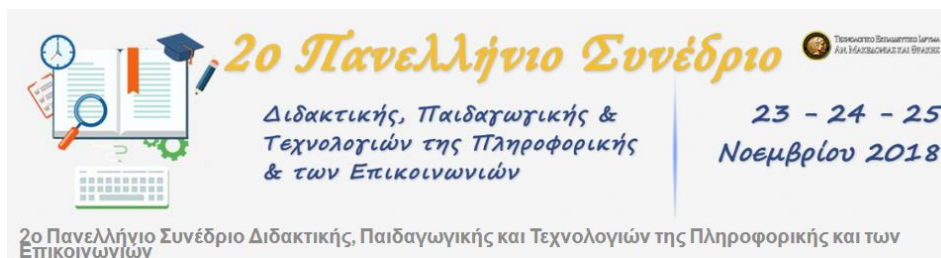
Στη δυνατότητα ύπαρξης-ανάπτυξης Ηγέτη-διευθυντή στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης της Ελλάδος, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως συγκεντρωτικό, καταγράφεται ο σχετικός διεκπεραιωτικός ρόλος Διευθυντών/τριών, παράλληλα με την παραμέληση του παιδαγωγικού και καθοδηγητικού ρόλου τους. Διακρίνεται εντούτοις η ύπαρξη σχετικής αυτονομίας, όπου ο κάθε Διευθυντής κινούμενος εντός των νόμιμων πλαισίων, εφαρμόζοντας μια καινοτόμα μορφή διοίκησης, μπορεί να αναδειχθεί σε ηγέτη του σχολικού οργανισμού. Τονίστηκε η αδυναμία πλήρους ανεξαρτητοποίησης της μονάδας, καθώς αυτό προϋποθέτει παράλληλα την οικονομική ανεξαρτητοποίηση από την κεντρική διοίκηση (ΟΟΣΑ, 2011; Μαυρογιώργος, 2013; Eurydice, 2017; Κουτούζης, 2016).

Σχετικά με τη δυνατότητα και τους τρόπους αναβάθμισης του ηγετικού ρόλου των Διευθυντών, καθώς και τις προτάσεις των συμμετεχόντων για αποτελεσματικότερη



εφαρμογή της έννοιας της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καταγράφηκε η ανάγκη ύπαρξης μεγαλύτερης ευελιξίας, με μικρότερη εξάρτηση των αποφάσεων που θα λαμβάνονται από άλλα επίπεδα διοίκησης. Τονίστηκε από τους συμμετέχοντες Διευθυντές/τριες πως η κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, η οποία σύμφωνα με τον Καραμητόπουλο (2015) διακρίνονταν για τον επιμορφωτικό, υποστηρικτικό, καθοδηγητικό, αξιολογικό και εξισοροπητικό χαρακτήρα, πολλές φορές αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, λόγω του επιπρόσθετου ελέγχου που υπήρχε. Δίνεται τώρα μεν η δυνατότητα στους Διευθυντές/τριες, σε συνεργασία με τους Συλλόγους Διδασκόντων, στην πιο ελεύθερη διαχείριση των θεμάτων του σχολικού οργανισμού, παράλληλα όμως με την ευθύνη κάλυψης του κενού που δημιουργείται από την προαναφερόμενη κατάργηση αυτού του θεσμού. Η θεσμοθέτηση δε, του συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, το οποίο δίχασε την εκπαιδευτική κοινότητα, ενοχοποίησε ακόμα περισσότερο το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι είχαν αναλάβει και το μεγαλύτερο μερίδιο υλοποίησης αυτής της πράξης. Επιπροσθέτως, κατατέθηκε η άποψη, πως έχοντας εισέλθει στην εποχή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, το γραφειοκρατικό έργο που απαιτείται να υλοποιηθεί από το Διευθυντή, πρέπει να μειωθεί σημαντικά, με την ύπαρξη ενός σαφέστερου νομοθετικού πλαισίου, χωρίς παρερμηνείες ή επικαλύψεις σχετικών διαταγμάτων και νόμων (Κουτούζης, 2016).

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους αναφέρθηκαν στην συνεχή επιμόρφωση των Διευθυντών/τριών που απαιτείται, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανταπόκρισής τους στις σύγχρονες μορφές διοίκησης και στις σύγχρονες απαιτήσεις. Σύμφωνα με τον Παπαϊωάννου et al. (2012), οι Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων επιδιώκουν τρόπους για επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται του συγκεκριμένου αντικειμένου της διοίκησης, πριν την ανάληψη θέσης Διευθυντή/τριας αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής. Η κατάργηση των ΠΕΚ θεωρήθηκε ως εσφαλμένη, δημιουργώντας αφενός κενό στην επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και αφετέρου επισημάνθηκε η δωρεάν υποχρέωση επιμόρφωσης σε τακτά διαστήματα στα στελέχη διοίκησης των σχολικών οργανισμών. Τονίστηκε ο σημαίνων ρόλος του Διευθυντή Εκπαίδευσης της κάθε Περιφερειακής Ενότητας, στην επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα σύγχρονης διοίκησης (management), μέσω προγραμμάτων αλληλοεπιμόρφωσης, ώστε παίρνοντας ο ίδιος την ανάλογη

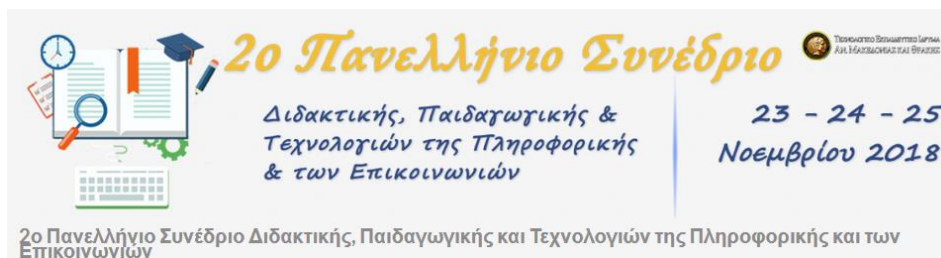


ανατροφοδότηση (feedback) και κάνοντας τις απαραίτητες ενέργειες, να δίνει λύση στα αντίστοιχα θέματα διοίκησης που απασχολούν τους Διευθυντές/τριες. Η πολιτεία πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση του ηγετικού προφίλ και ρόλου των διευθυντών των σχολείων, που αφορά στις λειτουργικές και διαχειριστικές τους λειτουργίες, μέσω σχετικών επιμορφωτικών δράσεων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Η απαλλαγή των Διευθυντών/τριών από την υποχρέωση του διδακτικού τους έργου τονίστηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων, παράλληλα όμως με την εξεύρεση άλλων τρόπων επαφής τους με τους μαθητές των σχολείων, ώστε να υπάρχει προσωπική άποψη για κάθε μαθητή χωριστά. Πέραν των παραπάνω, καταγράφηκε ως μέγιστη προτεραιότητα, η ανάγκη αλλαγής του συστήματος επιλογής αλλά και αξιολόγησης των Διευθυντών/τριών. Η ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων και μόνο, δε διασφαλίζει τη δυνατότητα ανάδειξης ικανού Διευθυντή και πολύ περισσότερο την μετεξέλιξή του σε Ηγέτη του σχολικού οργανισμού. Οι εν ενεργεία Διευθυντές/τριες, όπως και οι υποψήφιοι νέοι Διευθυντές/τριες, πρέπει να αξιολογούνται σε πραγματικούς χρόνους και αυτή η αξιολόγησή τους να είναι προσόν επιλογής τους. Επιπρόσθετα δε, προϋπόθεση σωστής επιλογής τους είναι η διδακτική προϋπηρεσία των υποψηφίων καθώς και η παρουσία τους στα συγκεκριμένα σχολεία (Μπρίνια, 2010).

### **Περιορισμοί έρευνας**

Η όλη ερευνητική διαδικασία, καθώς και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιδέχονται διάφορους περιορισμούς λόγω της φύσης της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, μην επιτρέποντας παράλληλα τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο των διευθυντικών στελεχών. Τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν στο δείγμα που αφορά στους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας. Η έρευνα αφενός περιορίζεται μόνο σε ένα μικρό δείγμα Διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων και αφετέρου δεν διερευνώνται οι σχετικές απόψεις για το ερευνώμενο θέμα των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων καθώς και των στελεχών εκπαίδευσης, όπως είναι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και οι Διευθυντές εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρονικό διάστημα, κατά την έναρξη του διδακτικού έτους λόγω του απαραίτητου της υλοποίησης της σχετικής (ΜΔΕ), μην επιτρέποντας στους



συμμετέχοντες, δίνοντας τον απαιτούμενο χρόνο, να αποκρυσταλλωθεί η άποψή τους για το διερευνώμενο θέμα, ιδιαίτερα μετά τις πρόσφατες δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

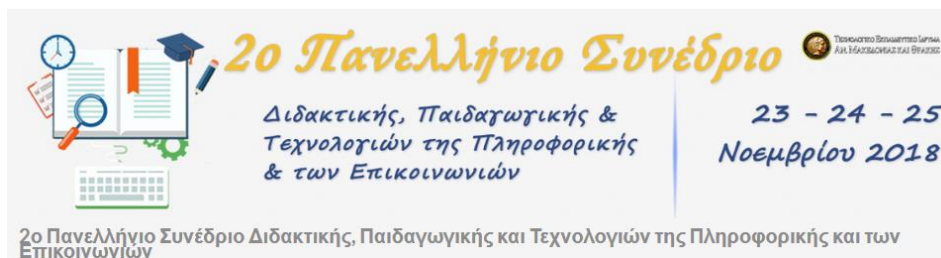
### **Μελλοντικές έρευνες**

Το εξεταζόμενο θέμα προσφέρεται για αξιοποίηση διάφορων ερευνητικών μεθόδων, οι οποίες είναι δυνατό να συντείνουν στην πληρέστερη καταγραφή του. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η προσέγγιση μέσω της ποιοτικής μεθόδου. Το παραπάνω θέμα όμως δύναται να προσεγγιστεί και μέσω ποσοτικών ερευνών ή και με συνδυασμό των προαναφερόμενων μεθόδων, συμβάλλοντας στη δημιουργία μίας πληρέστερης εικόνας για το ρόλο της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Ως πιθανές προτάσεις μελλοντικής διερεύνησης παρατίθενται οι εξής:

α) Ως συνέχεια στην παρούσα έρευνα μπορεί να συμπεριληφθεί η μελέτη του αποτελεσματικότερου τρόπου εφαρμογής της ηγεσίας στην εκπαίδευση, μελετώντας σε βάθος αλλά σε μεγάλη κλίμακα, τις πρόσφατες δομικές εκπαιδευτικές αλλαγές που επήλθαν, σε συνάρτηση με την επιπλέον επιβάρυνση του διευθυντικού έργου, καθώς και το μέγεθος επιρροής αυτών των αλλαγών, σε δείγματα διάφορων Περιφερειακών Ενοτήτων της χώρας και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών.

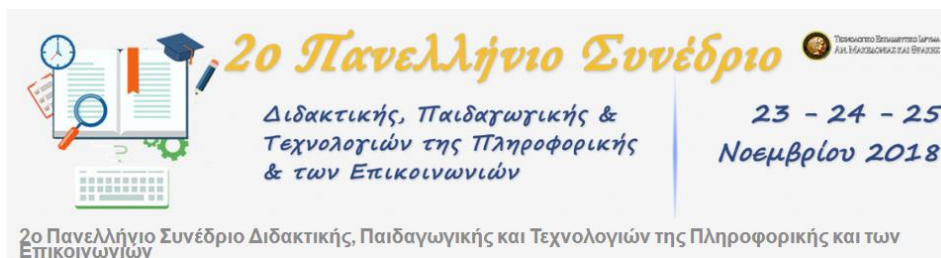
β) Επιπλέον πρόταση είναι η υλοποίηση έρευνας με θέμα που αφορά στο ρόλο της ηγεσίας στη διεύθυνση των σχολείων σε ένα διευρυμένο δείγμα εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας και των δύο βαθμίδων, παράλληλα με τη συμμετοχή στελεχών εκπαίδευσης, όπως Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικού Έργου, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Διευθυντές εκπαίδευσης.

γ) Προτείνεται ακόμη η διερεύνηση του οφειλόμενου από την πολιτεία τρόπου επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών, σε σύνδεση με την κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων και των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, μέσω της δημιουργίας Σχολής Διοίκησης της Εκπαίδευσης ή θέσπισης ανάλογου Προγράμματος Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης.

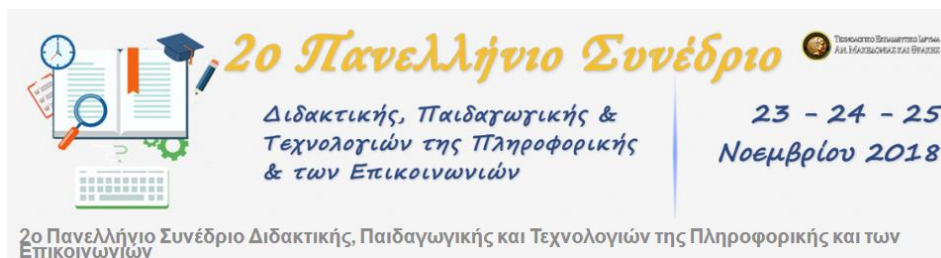


### Βιβλιογραφικές αναφορές

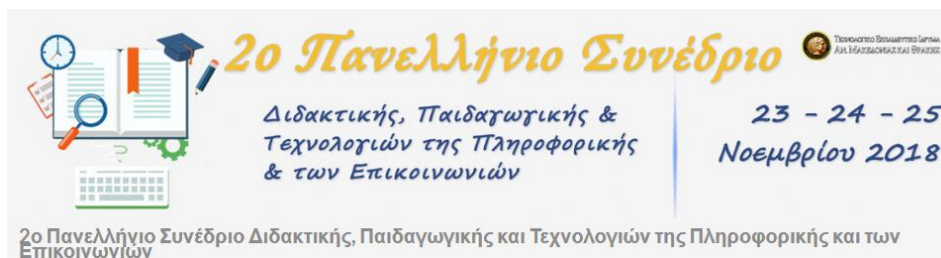
- Amin, M., Shah, S., Tatlah, I. (2013). Impact of Principals/Directors' Leadership Styles on Job Satisfaction of the Faculty Members: Perceptions of Faculty Members in a Public University of Punjab, Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*. Vol. 7, (2). pp 97-112.
- Arokiasamy, A., Abdullah, A., Shaarib, A., Ismail, A. (2016). Transformational Leadership Of School Principals And Organizational Health Of Primary School Teachers In Malaysia. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 229, pp. 151 – 157.
- Australian Institute for Teaching & School Leadership (AITSL, 2015). *Australia Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Carlton South: Education Council.
- Behbahani, A. (2011). Educational leaders and Role of Education on the efficiency of schools principals. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 15, pp. 9-11.
- Bass, B. & Avolio, B. (1990). *Transformational leadership development: manual for the multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Consulting Psychologists Press.
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: time to partways?, *Journal of Educational Administration*, Vol. 54, (5), pp.609–622.
- Brownell, J. (2006). Meeting the competency needs of global leaders: A partnership approach. *Journal of Human Resource Management*, Vol. 45, pp. 309-336.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, J. (2012). Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. *Handbook of Resilience in Children*. pp. 411-423.
- Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.186, pp. 758 – 764.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools, *Journal of Teachers and Teaching*, Vol. 8, (3), pp. 409-419.
- Hallinger, P. (2003), Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Journal of Education*, Vol. 33, (3), pp. 329-52.
- Hammersley-Fletcher, L., Brundrett, M. (2006). Leaders on Leadership: The impressions of Primary School head teachers and Subject Leaders. *Journal of School Leadership & Management*. Vol. 25, pp. 59-75.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 32, pp. 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Journal of Leadership*, Vol., 1 (1), pp.73-87.
- Helene, Ä., Törnsen, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership, *Journal of Educational Management*, Vol. 28 (7), pp. 856 – 868.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (5<sup>η</sup> έκδ.), New York: McGraw-Hill, Inc.
- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A., Lamothe, R. (2013). CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Journal of Éducation et Francophonie*, Vol. 41, (2), pp. 155–177
- Jantzi, D., Leithwood, K. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Konsolas, Emm, Anastasiou, Os., Loukeri, P. (2014). The Impact of Leadership on Teachers' Effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7(1), 34-39.

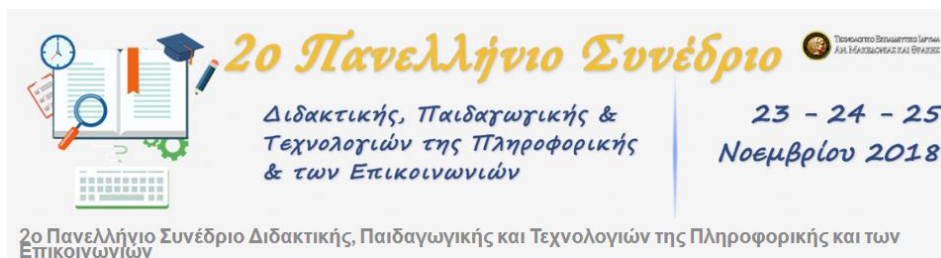


- Kelly, A., Saunders, N. (2010). New heads on the block: three case studies of transition to primary school headship, *Journal of School Leadership & Management*, Vol. 30, (2), pp. 127-142.
- Kurland, H., Peretz, H., Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, Vol. 48, (1), pp. 7-30.
- Leithwood, K., Leonard, L. & Sharratt, L. (1998). "Conditions fostering organizational learning in school", *Journal of Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, (2), pp. 243-76.
- LoVette, O., Watts, S., Wheeley, J. (2001). *Teachers perceptions of principals: A new instrument*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AK.
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McClelland, D. C. & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 67, pp. 737-743.
- Mullins, L. (1991). *Management and organization behavior*. NJ: Prentice Hal.
- Montana, P. and Charnov, B. (2000). *Management*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Morgan, G. (1990). *Creative Organisational Theory: A Resource book*, Newbury Park C.A.: Sage.
- Pashiardis, P., Costa, A., Mendes N., Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers – A case study from Portugal. *Journal of Educational Management*, Vol. 19, (7), pp. 587-604.
- Pelletier, D., Collette, P., Turcotte G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Journal of Education*, Vol. 38, (1), pp. 1.
- Pinaa, R., Cabrala, I., Alves J. (2015). Principal's leadership on students' outcomes,? *Journal of Procedia -Social and Behavioral Sciences*, Vol. 197, pp. 949–954.
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.

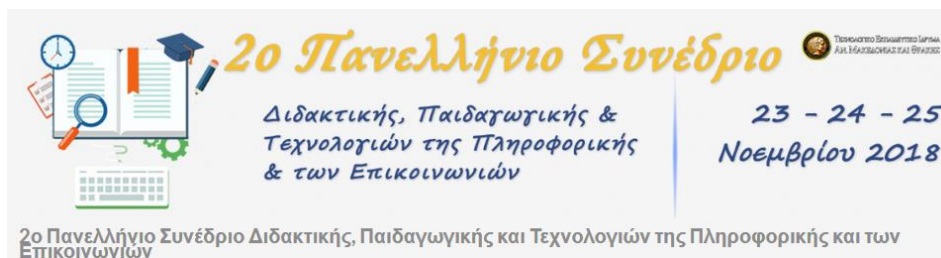


- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J., Aro, M. (2016). Changes in education policies and the status of schools in Europe: the views of school principals from eight European countries, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 46, (5). pp. 764-788.
- Sashkin, M. and Rosenbach, W. (1998). *A new vision of leadership*. In Rosenbach, W.E., Taylor, R.L., (Eds.). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: West view Press.
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: a dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seeley, D. (1992). *Visionary leaders for reforming public schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Sirisookslipa, S., Ariratanaa, W., Keow Ngangc, T. (2015). The Impact of Leadership Styles of School Administrators on Affecting Teacher Effectiveness. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 186, pp. 1031 – 1037.
- Sokola, A., Gozdeka, A., Figurska, I. (2015). The importance of teacher leadership in shaping the creative attitudes of students. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 197, pp. 1976 – 1982.
- Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Journal of Educational Researcher*, Vol. 30, (3), pp.23–28.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood, *Journal of Educational*, Vol., 48, (1), pp.28.
- Stuart, L., Mills, A., Remus, U. (2009). School Leaders, ICT Competence and Championing Innovations. *Journal of Computers & Education*, Vol. 53, (3), pp. 733-741.
- Thorne S. (2000). Data analysis in qualitative research. *British Medical Journal*. Vol. 3, pp. 68-70.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.





- Torrance, D. (2014). Professional learning for distributed leadership: primary headteachers' perspectives. *Journal of Education*, Vol. 41, (3), pp. 487–507.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, H.S. (2000). Teacher's perceptions of principal effectiveness in selected secondary schools in Tennessee. *Journal of Education*, Vol. 121, (2), Pp. 264-275.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*(2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βάμβουκας, Ι.Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Η' έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Γιαννάς, Δ. (2009). *Διοίκηση ολικής ποιότητας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική.
- Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1ο: Κίνητρα Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία*(3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Ο ρόλος και το έργο των Σχολικών Συμβούλων Πλαίσιο του Π.Δ.152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Διδακτική Μεθοδολογία και αναλυτικά προγράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης, Μ. (2016). Διοίκηση-Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σημειώσεις μαθήματος, Β' εξάμηνο, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Κυριαζή, Ν. (2000). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαϊνάς, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ., (επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: 23-40.

Λυδάκη, Α. (2007). Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη. (Η πράξη και θεωρία;). Στο Σ. Παπαϊωάννου (Επιμ.). *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπουραντάς Δ., (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

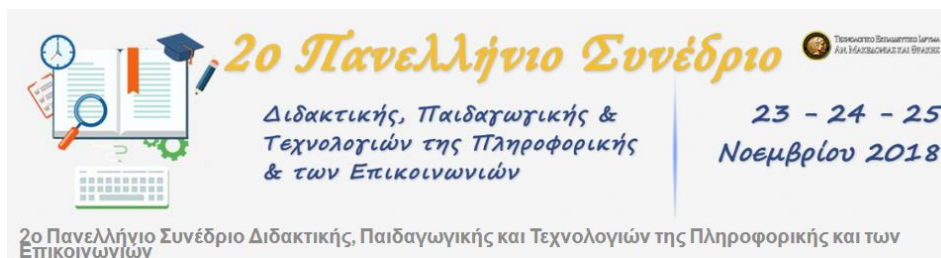
Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλης.

Μαμάκου, Κ. (2017). *Ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας με βάση τις απόψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Κιλκίς. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης*.

Μωυσίδου, Ε. (2012). Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθεσιών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δια Βίου Εκπαίδευση: Πολιτικές, Επιμόρφωση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών*.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013)*.



Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών). Ανακτήθηκε στις 25/01/2019 από

<http://www.epimorfosi.edu.gr>.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2012). *Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, (188N 11051167), 61.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής.

Τζιάτζιου, Ζ. (2012). *Η άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις των δασκάλων του νομού Κοζάνης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Φασουλής, Κ. (2011). *Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Έρευνα)*. *Μέντορας*, 13, 22-41.

Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Χυτήρης, Λ. (2013). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η ανθρωπιστική συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Φαίδιμος. Αθήνα.

Bush, T., Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε στις 30/10/2018, από



<http://dera.ioe.ac.uk/5119/14//dok217-eng-SchoolLeadership> Concepts and\_Evidence\_Redacted.pdf

European Commission, Eurydice network (2017). Greece: Organisation and Government, Ανακτήθηκε στις 16/07/2018 από

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation\\_and\\_Governance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation_and_Governance).

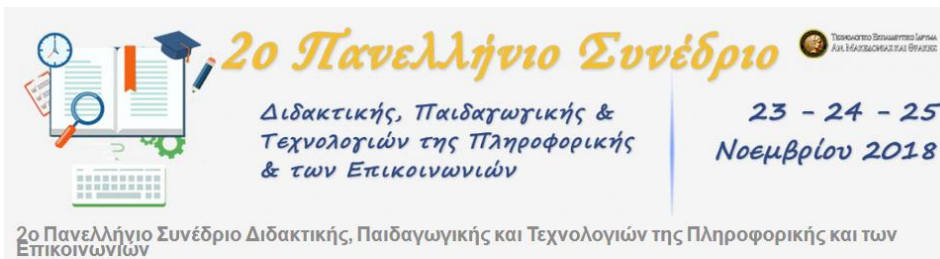
Hos-McGrane,M. (2014). Profile of a Modern School Leader. Ανακτήθηκε στις 30/10/2018, από <http://www.maggiemosmcgrane.com/2014/11/profile-of-modern-school-leader.html>.

Meador, D. (2017). An Educational Leadership Philosophy for School Leaders. Ανακτήθηκε στις 5/10/2018, από <https://www.thoughtco.com/educational-leadership-philosophy-for-school-leaders-3194580>.

OECD (2008). Improving School Leadership. Ανακτήθηκε στις 5/10/2018, από <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>.

Regoniel, P. (2015). Quantitative Methods: Meaning and Characteristics. Ανακτήθηκε στις 13/9/2018 <https://simplyeducate.me/2015/01/03/quantitative-methods-meaning-and-characteristics/>.

Sutcliffe,J. (2013). The eight qualities of successful school leaders. The Guardian. Ανακτήθηκε στις 30/10/2018, από <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/sep/24/eight-qualities-successful-school-leaders>.



## Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Εμπειρίες και προτάσεις

*Αθανάσιος Μαλέτσκος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου - ΠΕΚΕΣ Κοζάνης*

E-mail: [maletskos1@gmail.com](mailto:maletskos1@gmail.com)

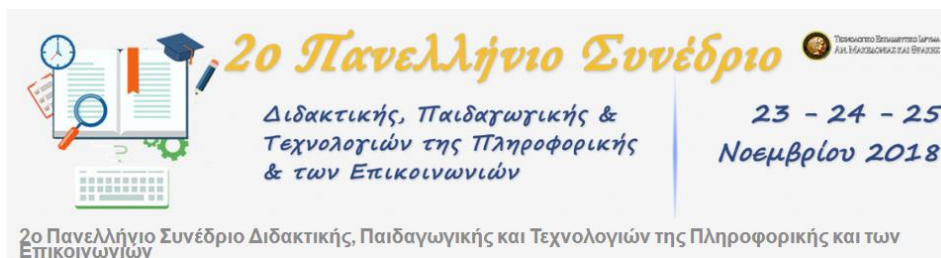
*Φώτιος Ζυγούρης, Οικονομολόγος - Εκπαιδευτής Ενηλίκων*

E-mail: [zygourisfotis@yahoo.gr](mailto:zygourisfotis@yahoo.gr)

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν, εμπειρικά, τα χαρακτηριστικά της τεχνικής της μικροδιδασκαλίας που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των υποψήφιων εκπαιδευτών στα πλαίσια της διαδικασίας πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Ως αξιολογητές της διαδικασίας στον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και επιστημονικοί συνεργάτες στην ΑΣΠΑΙΤΕ παρουσιάζουμε τις εμπειρίες μας και καταθέτουμε τις προτάσεις μας με στόχο τη βελτίωση της χρήσης της τεχνικής της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα γενικά χαρακτηριστικά των μικροδιδασκαλιών και επιχειρείται συγκριτική προσέγγιση των δυο διαδικασιών με στόχο να αναδειχθούν τα θετικά χαρακτηριστικά κάθε μιας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο επιμορφωτικό υλικό, στο έντυπο δόμησης διδασκαλίας, στη διαδικασία του αναστοχασμού και σε θέματα συνεργασίας μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτών.

**Λέξεις - κλειδιά:** μικροδιδασκαλία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, συγκριτική προσέγγιση



## **The technique of micro-teaching in teacher education: Experiences and suggestions**

### **Abstract**

*This paper attempts to present, empirically, the characteristics of the micro-teaching technique concerning the attitudes of teachers and prospective trainers in the framework of the adult educator training process and the program of practical training exercises at School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE). As process assessors and scientific associates at ASPETE, we present our experiences and submit our suggestions to improve the use of micro-teaching technology in adult education. The general characteristics of the micro-teachings are presented in detail and a comparative approach of the two processes is attempted in order to highlight the positive characteristics of each. Particular mention is made of the training material, the teaching structure, the reflection process and the issues of cooperation between the prospective trainers.*

**Keywords:** micro-teaching, teacher training, comparative approach



## Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη διαδικασία της μικροδιδασκαλίας και τις στάσεις των υποψήφιων εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαδικασίας πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού) και των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ μέσω εμπειρικής προσέγγισης. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, εποπτευόμενο από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και έχει έδρα την Αθήνα. Το ΕΠΠΑΙΚ είναι το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Η μικροδιδασκαλία δίνει τη δυνατότητα τόσο στον επόπτη όσο και στον εκπαιδευόμενο-εκπαιδευτή να ελέγχει την μικροδιδασκαλία σχετικά με την επίτευξη των στόχων, την χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, την εισαγωγή και το κλείσιμο της μικροδιδασκαλίας καθώς και άλλους παράγοντες. Επιπλέον ο επόπτης τονίζει τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή καθώς και τα στοιχεία που θα βελτιώσουν την διδακτική πρακτική του.

Στόχοι μας, ως αξιολογητές της διαδικασίας στον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και επιστημονικοί συνεργάτες στην ΑΣΠΑΙΤΕ, είναι να καταγραφούν -μέσω της παρατήρησης- τα θετικά στοιχεία που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτές και εκπαιδευτικοί κατά τη μικροδιδασκαλία και να επισημανθούν οι αρνητικές παράμετροι κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ή κατά το μάθημα αντίστοιχα. Παρουσιάζουμε τις εμπειρίες μας και καταθέτουμε τις προτάσεις μας με στόχο τη βελτίωση της χρήσης του εργαλείου της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προβάλλονται αναλυτικά τα στοιχεία αξιολόγησης της μικροδιδασκαλίας και επιχειρείται συγκριτική προσέγγιση των δυο διαδικασιών με στόχο να αναδειχθούν τα θετικά χαρακτηριστικά κάθε μιας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο επιμορφωτικό υλικό, στο έντυπο δόμησης διδασκαλίας και σε θέματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτών.

Καταγράψαμε τα ακαδημαϊκά έτη 2016-17 και 2017-18 τις πρακτικές των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών μέσω της παρατήρησης και ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται το ημερολόγιο έρευνας. Το ημερολόγιο έρευνας αποτελεί μια γραπτή απεικόνιση γεγονότων κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου, από την οπτική



του συντάκτη ή των συντακτών του. Το ημερολόγιο μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί να συμβάλλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Elliott, 2002).

### **Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση εκπαιδευτών**

Η μικροδιδασκαλία είναι μία πρακτική άσκηση διδασκαλίας. Στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας αναπτύσσεται σχεδιασμός και διδασκαλία από εκπαιδευόμενο εκπαιδευτή. Αποτελεί μέρος μιας διδακτικής ενότητας σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια. Έχει συνήθως τρία στάδια:

- α) Τη θεωρητική κατάρτιση στο σχεδιασμό μιας πλήρους διδακτικής ενότητας
- β) Το σχεδιασμό
- γ) Την πραγματοποίηση και αξιολόγησή της

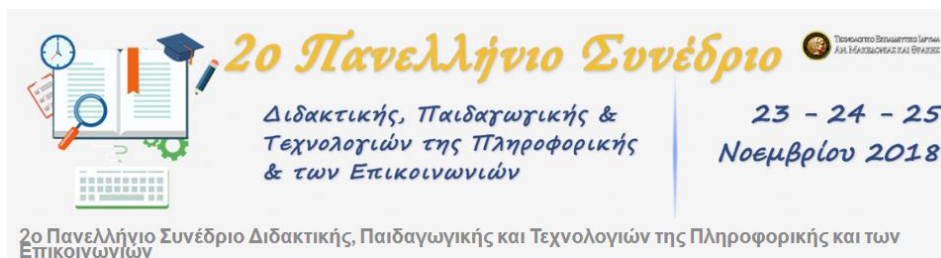
Συγκεκριμένα η μικροδιδασκαλία:

- Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας και στην εξάλειψη των λαθών
- Αυξάνει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευόμενου στον εαυτό του
- Επιτρέπει την κατανόηση σημαντικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται στην διδασκαλία
- Δίνει τη δυνατότητα προβολής πρότυπων δεξιοτήτων διδασκαλίας
- Δίνει τη δυνατότητα άσκησης εποικοδομητικής κριτικής από έμπειρους επόπτες (Κουλαουζίδης & Οικονόμου, 2011).

Μία μικροδιδασκαλία αποτελείται συνήθως από τον τίτλο της, τους εκπαιδευτικούς της στόχους (διατυπωμένους στα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων). Επίσης τις επιμέρους θεματικές ενότητες, τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν και τα αντίστοιχα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Οι επιμέρους ενότητες της μικροδιδασκαλίας αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια.

Μετά την ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας από τον εκπαιδευόμενο-εκπαιδευτή, ο επόπτης αξιολογεί την μικροδιδασκαλία σχετικά με την επίτευξη των στόχων, την χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, την εισαγωγή και το κλείσιμο της μικροδιδασκαλίας καθώς και άλλους παράγοντες. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να





αναπτυχθεί συζήτηση μεταξύ της ομάδας με τα σημαντικά στοιχεία της μικροδιδασκαλίας. Επιπλέον ο επόπτης τονίζει τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευόμενου–εκπαιδευτή καθώς και τα στοιχεία που θα βελτιώσουν την διδακτική πρακτική του.

### **Η διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.**

Οι αξιολογητές της διαδικασίας πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης, ορίζονται με απόφαση του Δ.Σ. του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. από το Μητρώο Αξιολογητών, Επιτηρητών, Ελεγκτών, Επιθεωρητών και Εμπειρογνομόνων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς σύντομο εξειδικευμένο πρόγραμμα κατάρτισης. Κατά τη διαδικασία πιστοποίησης παρευρίσκονται δυο αξιολογητές και ένας Επιτηρητής ανά τμήμα υποψηφίων. Έργο των αξιολογητών είναι η επιβεβαίωση της κατοχής των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από την πλευρά των υποψηφίων για την άσκηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.: <http://www.eoppep.gr>).

Κατά τη διενέργεια του Πρακτικού Μέρους των Εξετάσεων οι υποψήφιοι παρουσιάζουν ενώπιον των συνυποψηφίων στο τμήμα (10 υποψήφιοι ανά τμήμα), των δύο αξιολογητών και ενός επιτηρητή, οριζόμενων από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., μια μικροδιδασκαλία σε θέμα που επιλέγουν οι ίδιοι, διάρκειας είκοσι λεπτών, η οποία καταγράφεται σε ψηφιακό μέσο. Οι υποψήφιοι έχουν σχεδιάσει εκ των προτέρων τη μικροδιδασκαλία και φέρουν μαζί τους το σχέδιο μικροδιδασκαλίας καθώς και το σχετικό υποστηρικτικό υλικό για την παρουσίασή της (αρχείο παρουσίασης, διαφάνειες, σημειώσεις, έντυπα, σχεδιαγράμματα κ.ά.).

Μετά το πέρας της παρουσίασης της μικροδιδασκαλίας κάθε υποψηφίου, διενεργείται σε ξεχωριστό χώρο του Εξεταστικού Κέντρου, Συνέντευξη υποστήριξης της μικροδιδασκαλίας που παρουσιάστηκε, διάρκειας έως δέκα λεπτών, στην οποία παρευρίσκονται ο υποψήφιος, οι δύο αξιολογητές και ο επιτηρητής. Επίσης στην ιστοσελίδα του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., υπάρχει αναρτημένη τράπεζα θεμάτων που είναι ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο συμβάλλει στη διασφάλιση ποιότητας, στο πλαίσιο της αρχικής



και συνεχιζόμενης κατάρτισης καθώς και στη βελτιστοποίηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

### **Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ**

Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ συνιστά ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης. Αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη, καταδεικνύοντας ότι η διδασκαλία είναι ενιαία, ανοιχτή, μη τυποποιημένη διαδικασία, η οποία όμως έχει ανάγκη από προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία, αρχικά σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον (Εργαστήρια ΠΑΔ) και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες στις Σχολικές Μονάδες (ΕΠΠΑΙΚ: <http://eppaikpresyp.aspete.gr/>).

Το συγκεκριμένο μοντέλο πρακτικής άσκησης διδασκαλίας (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ αποσκοπεί να εφοδιάσει τους/τις φοιτητές/τριες με γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για τη δόμηση μαθησιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου παράγεται αυθεντική μάθηση. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στοχάζονται κριτικά, σχεδιάζουν και παρουσιάζουν διδακτικές παρεμβάσεις, πειραματίζονται, υιοθετούν ενεργητικές μεθόδους μάθησης μέσα από τις οποίες μπορούν να διαμορφωθούν σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα. Το «έντυπο δόμησης της διδασκαλίας» αποτελεί βασικό εργαλείο της διαδικασίας σχεδιασμού της διδασκαλίας, με βάση το οποίο παρουσιάζονται σχέδια διδασκαλίας εννοιών και δεξιοτήτων, όλων των γνωστικών περιοχών της Γενικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Στην ιστοσελίδα της ΑΣΠΑΙΤΕ λειτουργεί ψηφιακή τάξη (e-Class) ως Υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ-Υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης-<http://eclass.aspete.gr/>). Η ηλεκτρονική πλατφόρμα της ΑΣΠΑΙΤΕ e-Class αποτελεί ένα σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων. Ακολουθεί τη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα και υποστηρίζει την υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, με τη χρήση ενός απλού φυλλομετρητή διαδικτύου (web browser).



## **Εμπειρικά δεδομένα και χαρακτηριστικά των μικροδιδασκαλιών κατά τη διαδικασία πιστοποίησης**

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευόμενοι στο σύνολό τους, μετά το πέρας των θεωρητικών μαθημάτων και των μικροδιδασκαλιών, είναι σε ιδιαίτερα σημαντικό επίπεδο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της διδασκαλίας τους. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι-εκπαιδευτές απέκτησαν και κατείχαν τις αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, προκειμένου να χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα. Μειώθηκε σημαντικά το άγχος τους στο τέλος, σε σχέση με άγχος το οποίο είχαν στις πρώτες μικροδιδασκαλίες.

Παρ' όλο που κατά τη μικροδιδασκαλία γίνεται συνήθως κατάχρηση της τεχνικής της εισήγησης, θα λέγαμε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτές χαρακτηρίζονται από έντονη προσπάθεια αυτοβελτίωσης και δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν μια σωστά δομημένη μικροδιδασκαλία. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εισήγηση, στην τεχνική των ερωτο-απαντήσεων και στην επίδειξη. Η κατανομή του χρόνου είναι ισορροπημένη και ο ρυθμός του μαθήματος χαρακτηρίζεται συνεχής. Ένα μικρό ποσοστό μόνο των υποψήφιων εκπαιδευτών έρχεται απροετοίμαστο για τη διδασκαλία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό είναι προετοιμασμένο κατάλληλα, παρουσιάζει ένα πληρέστατο έντυπο δόμησης με στόχους που χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και καταλληλότητα, καθώς και στοχευόμενες δραστηριότητες.

Μεταξύ των αξιολογητών της διαδικασίας του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. λειτουργεί ένα άτυπο δίκτυο επιμορφωτών-αξιολογητών-εκπαιδευτών ενηλίκων, όπου κυρίως με ηλεκτρονικά μέσα (ηλεκτρονικά μηνύματα, δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης, forum συζητήσεων κ.ά.) υποστηρίζονται επιστημονικά μεταξύ τους και γίνεται προσπάθεια να διατηρείται μια κοινή γραμμή κατά τις αξιολογήσεις.

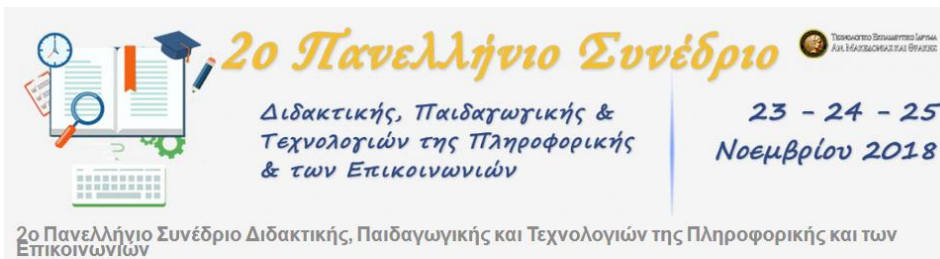
Στη διαδικασία της ΠΑΔ του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυσαν την σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, τους στόχους της μικροδιδασκαλίας, υπήρχε ανακεφαλαίωση και σύνδεση με τα επόμενα κεφάλαια που θα διδαχτούν. Σε γενικές γραμμές υπήρχε επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Καταγράφηκε γενικά καλή επικοινωνία εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους και υφίστατο φιλικό, συνεργατικό και



μαθησιακό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευομένων. Αναπτύχθηκε φιλικό κλίμα και κλίμα ενθάρρυνσης από την πλευρά των εκπαιδευτών. Έγινε αναλυτική παρουσίαση των εννοιών και στοχευμένη παροχή διευκρινήσεων όπου χρειαζόταν. Επίσης σε πολύ μεγάλο ποσοστό διαπιστώθηκε η τήρηση του χρονοδιαγράμματος στα πλαίσια των απαιτήσεων της μικροδιδασκαλίας. Τελικά οι μικροδιδασκαλίες και οι γνώσεις τις οποίες έλαβαν οι εκπαιδευόμενοι στην διάρκεια των σπουδών τους βοήθησε καταλυτικά στην ανάπτυξη, σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, της αποτελεσματικής και ουσιαστικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τεχνικών και της ενεργητικής συμμετοχής της ομάδας. Τα περισσότερα αρνητικά τα οποία παρατηρήθηκαν στις αρχικές μικροδιδασκαλίες, αμβλύθηκαν και εξαφανίστηκαν. Οι εκπαιδευόμενοι πλέον είναι περισσότερο σίγουροι και με λιγότερο άγχος, προκειμένου να διδάξουν στις αίθουσες διδασκαλίας. Το άγχος των εκπαιδευομένων ξεπερνιέται μέσω της εμπειρίας, της επιμόρφωσης και της ορθής χρήσης των εκπαιδευτικών τεχνικών. Πρέπει να υπάρχει επιβράβευση και συνεχής ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων από την πλευρά των εκπαιδευτών.

Απαιτείται να δίνεται περισσότερος χρόνος από τους εκπαιδευτές κατά τη διδασκαλία για συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να δίνεται ο λόγος σε όλους ώστε να συμμετέχουν ισότιμα. Παρατηρήσαμε ότι δεν εφαρμόζονται σωστά όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές, ούτε παρουσιάζονται ποικιλία και εναλλαγή εκπαιδευτικών τεχνικών. Ίσως ένας λόγος είναι γιατί δεν επαρκεί ο χρόνος του μαθήματος κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών σε ομάδες ήταν περιορισμένη. Η άσκηση σε ομάδες βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εκφράζονται περισσότερο, να επιλύουν απορίες και πετυχαίνουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς στόχους, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι την μαθησιακή διαδικασία.

Οι σπουδαστές του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ παρουσιάζουν συνήθως ένα καλά προετοιμασμένο έντυπο δόμησης διδασκαλίας, με πληρότητα και σαφήνεια στόχων. Τα αρχεία παρουσίασης (PowerPoint) είναι κατάλληλα δομημένα με εντυπωσιακά γραφικά και φωτογραφίες, μόνο που μερικές φορές γίνεται κατάχρηση στον όγκο πληροφοριών που παρατίθενται και τα γράμματα διαβάζονται με δυσκολία. Τα λάθη των εκπαιδευομένων χρησιμοποιούνταν για ευκαιρίες ανατροφοδότησης και παρουσίασης της νέας γνώσης.



Οι εκπαιδευόμενοι επιχειρούν να διδάξουν μεγάλο όγκο ύλης στο συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν την εισήγηση κατά κύριο λόγο, κουράζοντας την ομάδα και δεν καταφέρνουν πάντα να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Κατά την διάρκεια της μικροδιδασκαλίας δεν επιχειρείται η ανάπτυξη μεγάλης ύλης αλλά η διδασκαλία της απαραίτητης ύλης η οποία θα βοηθήσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώθηκε η χρήση της παρουσίασης μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (powerpoint), με πολλή ύλη ανά διαφάνεια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να κουράζεται η ομάδα και να μην μπορεί να παρακολουθήσει τις διαφάνειες και τον εκπαιδευτή. Ωστόσο όμως σε μεγάλο βαθμό διαπιστώθηκε η χρήση φωτογραφιών στις διαφάνειες, οι οποίες βοηθούν την εγρήγορση της ομάδας. Επίσης υπήρξε περιορισμένη χρήση βίντεο. Σε ορισμένα αντικείμενα διδασκαλίας η χρήση βίντεο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή βοηθά την παρακίνηση των εκπαιδευομένων. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτές δεν έδιναν χώρο και χρόνο στους εκπαιδευόμενους προκειμένου να εκφράσουν τυχόν ερωτήσεις και απορίες.

### **Συμπεράσματα και προτάσεις**

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Ο εκπαιδευόμενος-εκπαιδευτής αναπτύσσει σε συγκεκριμένο χρόνο το αντικείμενο της μικροδιδασκαλίας. Με επιλεγμένες εκπαιδευτικές τεχνικές και εκπαιδευτικά μέσα, αναπτύσσει το αντικείμενο της διδασκαλίας, με κύριο σκοπό την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η προσπάθεια των φορέων να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτές τους, προκειμένου να ενταχθούν στο μητρώο εκπαιδευτών, είναι ιδιαίτερα σημαντική και δείχνει ότι ο εκπαιδευτής έχει ξεχωριστό ρόλο (Γεωργιάδη, Πετροπούλου & Τσαγλατίδου, 2005). Ο εκπαιδευτικός πλέον δεν μεταφέρει απλά την γνώση αλλά συμβουλεύει, υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο και τον έχει ως επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μάθουν για τις θεωρίες μάθησης, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, την διεργασία ομάδας και τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Επίσης δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μάθουν για ζητήματα σχεδιασμού διδακτικής ενότητας και αξιολόγησης, καθώς και για την παρουσίαση πιλοτικών και τελικών μικροδιδασκαλιών. Ο



εκπαιδευόμενος-εκπαιδευτής παρουσιάζοντας την μικροδιδασκαλία του, εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατά του σημεία και αναπτύσσει εκπαιδευτικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Αναγνωρίζει και εκτιμά ότι επίκεντρο της μάθησης είναι οι εκπαιδευόμενοι και παράλληλα αξιοποιεί τις εμπειρίες τους. Ο τελικός στόχος είναι η αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος απαιτείται η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτές προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Κατά την διάρκεια των μικροδιδασκαλιών και με την μέθοδο της παρατήρησης διαπιστώθηκαν διάφορα στοιχεία τα οποία ανέπτυσαν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές. Σε μεγάλο βαθμό και έκταση, χρησιμοποιούσαν την εκπαιδευτική τεχνική της εισήγησης. Αυτή η τεχνική είναι σημαντική, χρησιμοποιείται συνήθως στην έναρξη της διδασκαλίας, από τους εκπαιδευτές προκειμένου να εισάγουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Είναι σημαντικό να μην καταλαμβάνει μεγάλο χρόνο επειδή αποτελεί μονόλογο από την πλευρά του εκπαιδευτή και δεν υπάρχει συμμετοχή των εκπαιδευμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο βασικός λόγος χρήσης αυτής της τεχνικής είναι ότι και οι εκπαιδευόμενοι-εκπαιδευτές έχουν διδαχθεί με την συγκεκριμένη μέθοδο. Επιπλέον δεν έχουν μάθει ακόμα, σε μεγάλο βαθμό την χρήση και άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών. Άρα προτείνεται η επιμόρφωση να επικεντρώνεται σε θέματα εφαρμογής στη διδακτική πράξη και εναλλαγής συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ η προετοιμασία χαρακτηρίζεται ως πετυχημένη μέσω της διδασκαλία του μαθήματος «Διδακτική Μεθοδολογία» και «Διδακτική Μαθημάτων Ειδικότητας» αλλά και μέσα από τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων του ΕΠΠΑΙΚ, από έμπειρους και καταρτισμένους διδάσκοντες και έτσι οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της ΠΑΔ σωστά προετοιμασμένοι, με πολύ καλά οργανωμένο φύλλο δόμησης της διδασκαλίας και χρησιμοποιούν αρκετές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Αντίθετα στη διαδικασία του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτές δεν έχουν συμμετάσχει σε οργανωμένα μαθήματα αλλά επιμορφώνονται αποσπασματικά μέσω κάποιων άλλων δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων. Στην πλειοψηφία παρακολουθούν προγράμματα 150 ωρών σε ιδιωτικούς φορείς (ΚΕΚ, ΔΙΕΚ). Οι περισσότεροι στηρίζονται στη μελέτη του αναρτημένου στην ιστοσελίδα



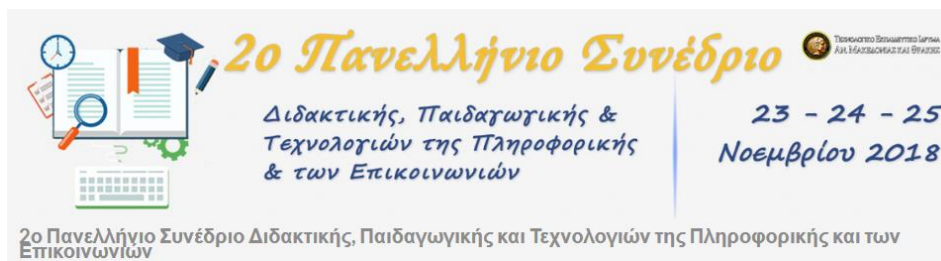
του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. επιμορφωτικού υλικού ή άλλου σχετικού υλικού για τη μικροδιδασκαλία και βασίζονται στις δικές τους εμπειρίες.

Υπάρχει -και στη διαδικασία του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και στην πρακτική άσκηση διδασκαλίας (ΠΑΔ) της ΑΠΑΙΤΕ- μια καλή σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτικών με τα μέλη τη ομάδας και οι διδάσκοντες δείχνουν να κατέχουν την ύλη και καταδεικνύουν επιστημονική συνέπεια. Όλοι αντιλαμβάνονται τη σημασία του καλού παιδαγωγικού κλίματος και πόσο απαραίτητα συστατικά είναι το χιούμορ και η ευγένεια μεταξύ των μελών της ομάδας.

Συνιστούμε τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτών αλλά και τη δημιουργία θεσμικού δικτύου εκπαιδευτών, όπου μέσω του διαδικτύου (π.χ. ηλεκτρονικά μηνύματα, forum συζητήσεων, Skype, ανταλλαγή επιμορφωτικού υλικού κ.ά.) να προκαλείται η ανταλλαγή εμπειριών, η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός. Θεωρούμε σημαντική τη διαδικασία του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης μετά τη μικροδιδασκαλία, στο πλαίσιο της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Επίσης στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να βοηθήσουν τακτικές συναντήσεις των εκπαιδευτών ή των διδασκόντων, για παράδειγμα διοργανώνοντας τακτικά επιμορφωτικά βιωματικά σεμινάρια.

Το ζητούμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ανθρωποκεντρική στόχευση και η ανάπτυξη της συνεργασίας. Προϋπόθεση η βελτίωση της κριτικής σκέψης και η ανάδειξη των ανθρώπινων αξιών. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και επιστημονική επάρκεια. Η διδασκαλία πρέπει να χαρακτηρίζεται από τον προγραμματισμό, την εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών τεχνικών καθώς και τη χρήση των Τ.Π.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι συμβουλευτικός, εμπυχωτικός και διευκολυντικός και οφείλει να αξιοποιεί τις εμπειρίες και την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

Επίσης ως ένα απαραίτητο μέσο προετοιμασίας προτείνουμε τη δημιουργία ψηφιακής «Τράπεζας Θεμάτων» από εκπαιδευτές ενηλίκων, που διαθέτουν εμπειρία σε διδασκαλία, σε θέματα αξιολόγησης μικροδιδασκαλιών και διεξαγωγής εξετάσεων. Το περιεχόμενο, το εύρος, η ενσωματωμένη μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και ο τρόπος δημιουργίας της «Τράπεζας Θεμάτων» θα πρέπει να διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την καινοτόμο εφαρμογή της. Τέλος επιβάλλεται η ανανέωση, η συμπλήρωση και η βελτίωση της ψηφιακής «Τράπεζας Θεμάτων» να είναι συνεχής.



## Βιβλιογραφία

ΑΣΠΑΙΤΕ: Υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλε-εκπαίδευσης-<http://eclass.aspete.gr/>.

Γεωργιάδη, Ε., Πετροπούλου, Ρ. & Τσαγκατίδου, Ε. (2005). Ο ρόλος του Εκπαιδευτή στη Μαθησιακή Διαδικασία από Απόσταση μέσω της Διαδικτυακής Πλατφόρμας CENTRA στο: Α. Lionarakis (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων: 3<sup>rd</sup> International Conference on Open and Distance Learning Applications of Pedagogy and Technology (Vol.B)*, σ.σ. 279-286. Athens: Προπομπός.

ΕΚΕΠΙΣ: [www.ekepis.gr/qnr/gr/Identity-a.htm](http://www.ekepis.gr/qnr/gr/Identity-a.htm).

Elliott, J. (2002). Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση; Στο Γ. Ε. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 23-42.

ΕΠΠΑΙΚ: <http://eppaikpesyp.aspete.gr/>.

ΕΟΠΠΕΠ: [http://www.eoppep.gr/index.php/el/trainers\\_certification\\_exams/2015-06-04-12-53-21](http://www.eoppep.gr/index.php/el/trainers_certification_exams/2015-06-04-12-53-21).

Κουλαουζίδης, Γ. & Οικονόμου, Α. (2011). Οδηγός Εκπαιδευτή, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. Κοινή Υπουργική Απόφαση υπ. Αριθμ. 113172 Υπουργών Οικονομίας Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (2005): *Σύστημα πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων στο: Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. *Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ντεμουντέρ, Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών στην εκπαίδευση ενηλίκων στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων Συμβολή στην Εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Βεργίδης Δημήτριος (Επιμ.).

Παπαστεφανάκη, Σ. (2002). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 24. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε/Ι.Δ.ΕΚ.Ε (2007). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Οδηγός Σπουδών Εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Υπουργική Απόφαση, αναρτημένο: [www.yrakp.gr/uploads/docs/1438.zip](http://www.yrakp.gr/uploads/docs/1438.zip).



## **Αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

*Άννα Σωτηριάδου, Πληροφορικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΔΠΜΣ «Διδακτική,  
Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», ΤΕΙ ΑΜΘ*  
E-mail: [sotiriadou@teiser.gr](mailto:sotiriadou@teiser.gr)

### **Περίληψη**

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μία προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η ένταξη του ψηφιακού παιχνιδιού, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται, καθώς βελτιώνεται και το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας. Για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών στη σχολική αίθουσα θα πρέπει να ανακαλυφθούν και να εντοπιστούν καινοτόμες μέθοδοι, με βάση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Στο άρθρο παρουσιάζονται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετικά με το ψηφιακό παιχνίδι και τα χαρακτηριστικά του, περιγράφονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κατά την εμπλοκή του στη μάθηση, ενώ διατυπώνονται οι σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στην παγκόσμια αγορά. Επίσης, παρουσιάζονται ιστότοποι που προσφέρουν άμεσα ψηφιακά παιχνίδια σε μαθητές με μεγάλο εύρος διδακτικών ενοτήτων και ιστότοποι που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς με στόχο τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων και εξατομικευμένων εφαρμογών.

**Λέξεις -κλειδιά:** ψηφιακά παιχνίδια, μαθησιακά περιβάλλοντα, αλληλεπίδραση, διαδραστικότητα, ανατροφοδότηση

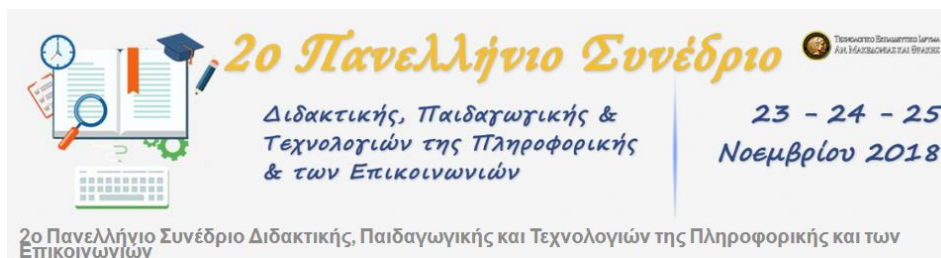


## **Emphasizing the educational use of digital educational games in the learning process in secondary school students**

### **Abstract**

*This article attempts to make an approach to the educational exploitation of digital games in the learning process. The integration of digital games has been increasing in recent years as well as the level of students' use in technology. In order to stimulate pupils' interest in the classroom, they should discover and identify innovative methods with a student-centered approach. It is presented the conceptual elucidations about game and its features, outlines the advantages and disadvantages when it engages in learning while formulating the current trends in the global market. There are also web sites that offer digital games directly to students with a wide range of modules and websites targeted at teachers to create their own training scenarios and personalized applications.*

**Keywords:** digital games, learning environments, interaction, interactivity, feedback



## Εισαγωγή

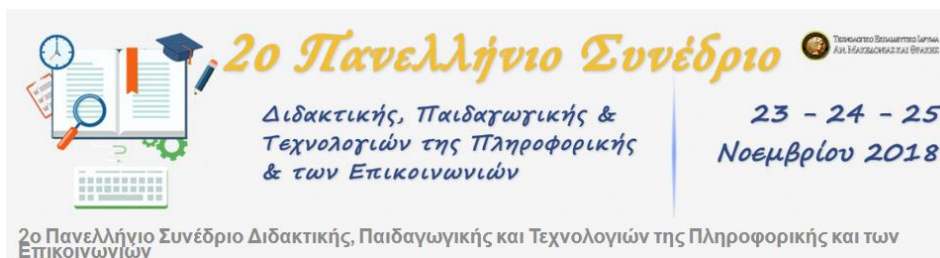
Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αδύναμο να στηρίξει τη σημερινή γενιά μαθητών, οι οποίοι έχουν μάθει να ζουν σε έναν κόσμο ψηφιακά εξελισσόμενο (Falcao et al., 2018). Για το λόγο αυτό πλέον, έχει αρχίσει να επιχειρείται μία προσπάθεια μετάβασης σε ενσωματωμένα περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης (Subhash & Cudney, 2018). Βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η καινοτομία και ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης μέσα από την ψηφιοποίηση (Lucas, 2018).

Το μοντέλο της παιχνιδοποίησης έχει αρχίσει ήδη να εντάσσεται στη μαθησιακή διδασκαλία. Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να αναδείξει έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τον τελευταίο χρόνο σε αυτόν τον τομέα, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επιμέρους στόχοι είναι η ανάδειξη της συνεργατικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσω του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

## Θεωρητικό Πλαίσιο

Μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση για τη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίστηκαν βασικά ευρήματα που αποδεικνύουν ότι η επιρροή και η αποδοχή αυτού του τύπου μάθησης ολοένα και αυξάνεται. Οι έρευνες σε αυτό το πεδίο έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια εντοπίζοντας μεγάλα οφέλη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται πλέον, είναι καθιερωμένες και αναγνωρισμένες (Subhash & Cudney, 2018), δίνοντας το έναυσμα στους ακαδημαϊκούς ερευνητές, να αναζητούν αποτελεσματικούς και προσιτούς τρόπους για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο πρόγραμμα σπουδών (Bawaetal., 2018). Η επικρατούσα πρόταση είναι η χρήση εμπορικών ψηφιακών παιχνιδιών ως τεχνολογικά εργαλεία.

Ωστόσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζονται πολλά οφέλη σύμφωνα με τους Falcaoetal. (2018), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η δυναμική των ψηφιακών παιχνιδιών είναι από τις πιο ελπιδοφόρες καινοτόμες προσεγγίσεις τόσο για την εκπαίδευση των παιδιών όσο και των εφήβων, επειδή τα παιχνίδια όχι μόνο «μιλούν τη γλώσσα τους» αλλά αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους, κυρίως επειδή συνδέουν τη διασκέδαση με τα κίνητρα και την αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινότητα (των παικτών), ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η συνεργατικότητα (Semanelal., 2018).



## Ορισμός

Σύμφωνα με την έκθεση της Oxford Analytica το 2016 «Gamification and the Future of Education», τα παιχνίδια αποτελούν καθολικό μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και έχουν υπάρξει σε όλους τους πολιτισμούς. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι παιχνιδιών, γεγονός που κάνει τον ακριβή ορισμό δύσκολο. Ωστόσο, τα παιχνίδια όλων των ειδών διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κανόνες: Τα παιχνίδια είναι δραστηριότητες που έχουν κανόνες διαφορετικούς από αυτούς της πραγματικής ζωής. Οι κανόνες υπάρχουν για τον καθορισμό του πεδίου επιλογής ενεργειών του παίκτη καθόλη τη διάρκεια του παιχνιδιού.
- Συστήματα ανατροφοδότησης (feedback): Μεγάλο μέρος της διαδραστικότητας ενός παιχνιδιού βασίζεται στην άμεση ανατροφοδότηση.
- Στόχοι: Ο στόχος ενός παιχνιδιού ή η κατάσταση νίκης. Συχνά τα παιχνίδια έχουν αρκετούς μικρούς στόχους που αποφέρουν βαθμούς ως προς τον τελικό στόχο, που είναι η νίκη, αλλά και σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, το μονοπάτι για τη νίκη είναι σαφές και γνωστό από όλους τους παίκτες.

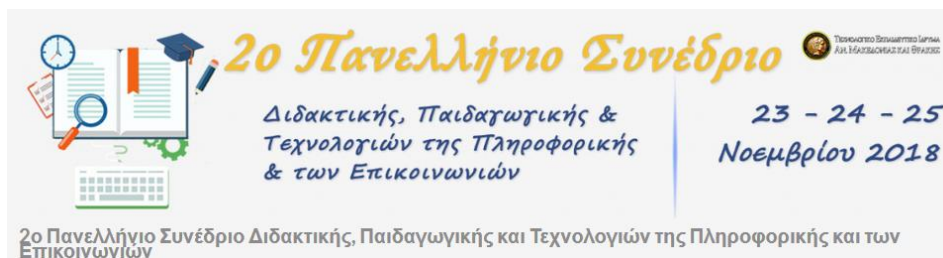
Επιπλέον χαρακτηριστικά είναι η φαντασία, το σενάριο, η ασφάλεια, η λήψη αποφάσεων, η συνεργασία και ο ανταγωνισμός.

Κατά τον Deterding et al. (2011), τα παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί για τη μετάδοση της μάθησης, θεωρούνται ως «σοβαρά». Ειδικότερα, οτιδήποτε συνιστά την οποιαδήποτε εκπαιδευτική αξιοποίηση της ευρύτερης οικολογίας των παιχνιδιών - δηλαδή, όλες τις τεχνολογίες, τις πρακτικές, τη γραφικότητα και τις κοινωνικές διαδικασίες που περιβάλλουν τα παιχνίδια, ακόμα η αναθεώρησή τους ή ο σχεδιασμός εικονικών αντικειμένων, τα avatar και τα επίπεδα.

## Πλεονεκτήματα

Τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού αφορούν τη μέγιστη αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται, όταν οι μαθητές ενώ παίζουν, επιλύουν προβλήματα, χρησιμοποιούν στρατηγικές και αντιμετωπίζουν προκλήσεις (Bawa et al., 2018).

Η βελτίωση της στάσης, της εμπλοκής και της απόδοσης των μαθητών παρατηρήθηκαν ως από τα πιο σημαντικά οφέλη για τη μάθηση μέσω ψηφιακών



παιχνιδιών στην εκπαίδευση. Ενώ μέσα από τη διαδραστικότητα αυτών των περιβαλλόντων, προσελκύεται η προσοχή του χρήστη, προωθείται η επίτευξη στόχων, αναπτύσσεται ένας υγιής ανταγωνισμός και βελτιώνεται η ομαδική εργασία και η επικοινωνία (Subhash & Cudney, 2018).

Σύμφωνα με τους Chamberlin & Schell (2018), τα παιχνίδια δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία:

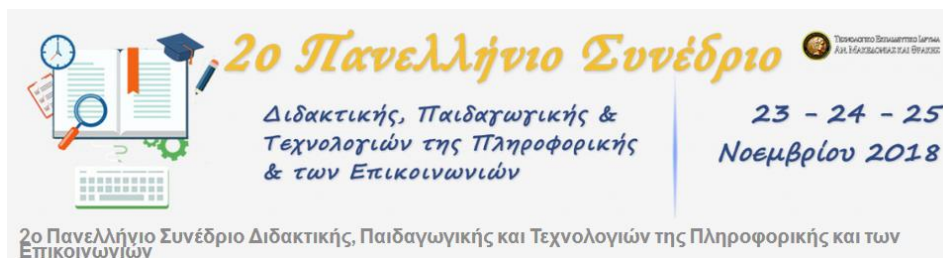
- να γνωρίσουν νέες πληροφορίες, να τις εφαρμόσουν στην επίλυση προβλημάτων και να μετασχηματίσουν νέες γνώσεις.
- Να προσφέρουν έκθεση σε νέο περιεχόμενο με πολλαπλούς τρόπους επίλυσης των ασκήσεων. Ακόμη και αν αποτύχουν στην προσπάθεια επίλυσης, υπάρχει η ασφάλεια και ο εκ νέου πειραματισμός με διαφορετικούς τύπους λύσεων.
- Επιτρέπεται η αυτονομία και η ανεξαρτησία ενώ συμμετέχουν σε συνεργατικά περιβάλλοντα.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν νέες μαθησιακές εμπειρίες κατά τις οποίες ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, θα πρέπει να επιλέξουν και τις ανάλογες εφαρμογές που προωθούν τους μαθησιακούς στόχους (Heflinetal, 2017). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να καταβάλουν επιπλέον προσπάθειες αντιστοίχισης των ψηφιακών παιχνιδιών και του περιεχόμενου του μαθήματος, με τις αίθουσες διδασκαλίας (Bawaetal., 2018).

### **Μειονεκτήματα**

Παρόλα αυτά, εντοπίστηκαν μειονεκτήματα τα οποία αποθαρρύνουν τη χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Έπειτα από έρευνα των Bawa et al. (2018), εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για τα μαθησιακά αποτελέσματα όσον αφορά στην κριτική σκέψη, στις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και στην ικανότητα κατανόησης βασικών εννοιών. Πιστεύουν ότι υπάρχει ανάγκη για μια συναρπαστική εκπαιδευτική στρατηγική με στόχο την παρακίνηση και την προσέλκυση μαθητών, στοχεύοντας στη βελτίωση της απόδοσής τους. Οι Subhash & Cudney, (2018) εντόπισαν ως μειονέκτημα το «κακό» παιχνίδι ως λόγο για τον οποίο τα περισσότερα Μαζικά Ανοιχτά Ηλεκτρονικά Μαθήματα (MAHM) - Massive Open Online Courses (MOOCs)– καθώς δεν κατάφεραν να επιτύχουν τους



μαθησιακούς στόχους. Ένας ακόμη λόγος που εμποδίζει την εφαρμογή στην εκπαίδευση κατά τον Chamberlin (2018) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν αρκετό ελεύθερο χρόνο για τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων μέσω του παιχνιδιού.

Τα παιχνίδια είναι από τις δραστηριότητες που μπορούν να απαιτήσουν αρκετό χρόνο από τους παίκτες σε προηγμένες μορφές. Παιχνίδια τύπου MMO (Massive Multiplayer Online) έχουν σχεδιαστεί για να απαιτούν αρκετό χρόνο και πολλή προσπάθεια από παίκτες που επιδιώκουν την πρόοδο, σύμφωνα με τους King et al. (2018).

### **Σύγχρονες τάσεις του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού**

Σύμφωνα με τη Global Gamification Market, η παγκόσμια αγορά εκπαιδευτικών παιχνιδιών αποτιμήθηκε στα 2,17\$ δισεκατομμύρια το 2017 και αναμένεται να φθάσει τα 19,39\$ δισεκατομμύρια το 2023 κατά την περίοδο πρόβλεψης (2018-2023). Ο Albert van der Meer, υποστηρίζει πως η Ασία -Κίνα, Ιαπωνία, Κορέα- και η Αφρική, θα είναι κυρίως από τα μέρη που θα πρωτοστατήσουν στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών μέσω κινητών συσκευών. Ο λόγος είναι η αδυναμία σταθερής καλωδιακής διασύνδεσης και η χρήση δικτύων 4G και μελλοντικά 5G.

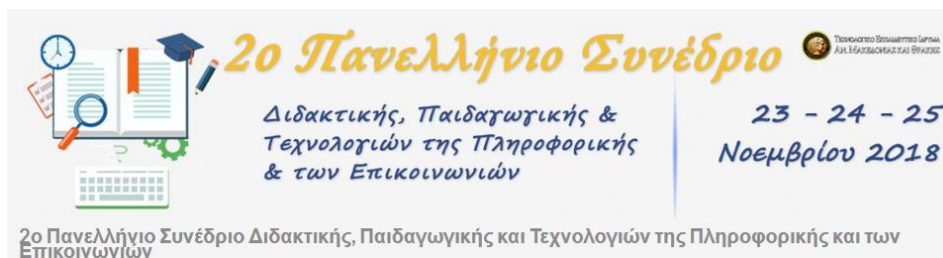
Σημαντικοί επενδυτές είναι οι Badgerville Inc., Bunchball Inc., Microsoft Corporation, Break Away Games, Tata Interactive Systems, Performance Development Group, Enspire, Cognizant και Anoxify Inc.

### **Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια**

#### **Ιστότοποι που προσφέρουν εκπαιδευτικά παιχνίδια**

Σύμφωνα με τον Ryan Schaaf, καθηγητή Τεχνολογίας στο School of Education του Maryland University (<https://www.kqed.org/mindshift/34761/10-free-online-educational-game-sites>) οι πιο δημοφιλείς και διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί ιστότοποι με ποικίλες υποενότητες παιχνιδιών, είναι οι παρακάτω:

1. SheppardSoftware: οργάνωση παιχνιδιών σε κατηγορίες, οι οποίες επιτρέπουν σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς την εύκολη περιήγηση στην κατάλληλη θεματική περιοχή και να βρίσκουν το κατάλληλο παιχνίδι.



2. PBS Kids Games: είναι βασισμένο στο πρόγραμμα σπουδών. Τα παιχνίδια οργανώνονται ανά θεματικές ενότητες όπως μαθηματικά, υγιεινές συνήθειες, την επιστήμη, την ανάγνωση και την ομαδική εργασία.

3. Ok. Nussbaum: Δημιουργήθηκε από τον Greg Nussbaum και διαθέτει πάνω από 3500 σελίδες περιεχόμενα με μεγάλη ποικιλία μαθησιακών παιχνιδιών που οργανώνονται με βάση τον τύπο περιεχομένου και το βαθμό επιπέδου (Εικόνα 1).

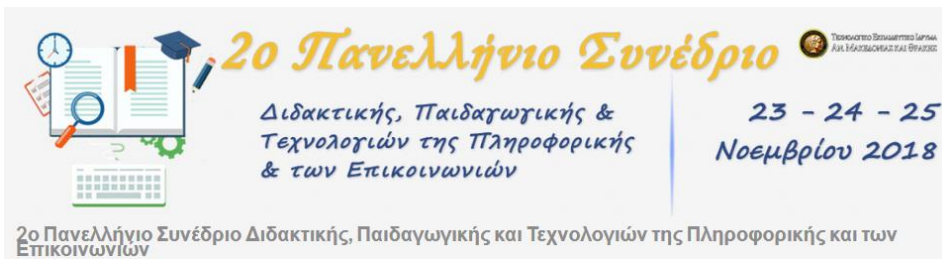
4. National Geographic Kids: περιέχει πάνω από 100 διασκεδαστικά, διαδραστικά παιχνίδια σε σχέση με την επιστήμη, τη γεωγραφία μέσα από κουίζ και παζλ.

5. Poptrópica: ένας εικονικός κόσμος όπου τα παιδιά εξερευνούν και παίζουν με απόλυτη ασφάλεια.

6. Funbrain: δημιουργήθηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας μέχρι 8 ετών, προσφέρει περισσότερα από 100 διασκεδαστικά, διαδραστικά παιχνίδια που αναπτύσσουν δεξιότητες στα μαθηματικά, την ανάγνωση και τη λογοτεχνία.

7. BBC Schools: Games: διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια και δραστηριότητες με θέματα όπως η παιδεία, η αριθμητική, η ιστορία, τα μαθηματικά, η μουσική και οι τέχνες. Υπάρχει ηλικιακή κατηγοριοποίηση.

8. Primary Games: παιχνίδια και δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών για τα μαθηματικά, τις επιστήμες, τις γλωσσικές τέχνες και τις κοινωνικές σπουδές, φιλοξενεί πάνω από 1000 τίτλους παιχνιδιών. Περιλαμβάνονται οδηγοί προγραμμάτων σπουδών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με τα παιχνίδια.



Εικόνα 1: «Ο κ. Nussbaum»

9. ABCYa.com: εκπαιδευτικά παιχνίδια που έχουν δημιουργηθεί και εγκριθεί από καθηγητές Πληροφορικής για την εκμάθηση μαθηματικών και γλωσσικών τεχνών στο διαδίκτυο (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: «ABCYa.com»



Εικόνα 3: «Arcademic Skill Builders»

10. Arcademic Skill Builders: online εκπαιδευτικά βιντεοπαιχνίδια για την εκμάθηση βασικών μαθηματικών, γλωσσικών τεχνών, λεξιλογίου και δεξιοτήτων σκέψης. Τα Arcademic παιχνίδια προκαλούν τους μαθητές να βελτιώσουν τις βαθμολογίες τους μέσω επαναλαμβανόμενων, χρονομετρημένων εκπαιδευτικών ασκήσεων που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση (Εικόνα 3).





## Ιστότοποι με εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές μέσω παιχνιδιού

Κατά τον Richard Byrne (<https://www.freetech4teachers.com/2018/07/7-places-to-create-your-own-educational.html>), υπάρχουν ιστότοποι όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία μπορούν να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών και των μαθησιακών στόχων κάθε θεματικής ενότητας.

1. ProProfs Brain Games: πρότυπα για την οικοδόμηση διαδραστικών παζλ, αναζήτησης λέξεων, κρεμάλας και γρίφων. Τα παιχνίδια μπορούν να ενσωματωθούν σε ιστολόγιο ή να μοιραστούν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κοινωνικών μέσων.

2. ClassTools.net: πρότυπα για τη δημιουργία παιχνιδιών με βάση το χάρτη, τα παιχνίδια ταξινόμησης λέξεων και της αντιστοίχισης.

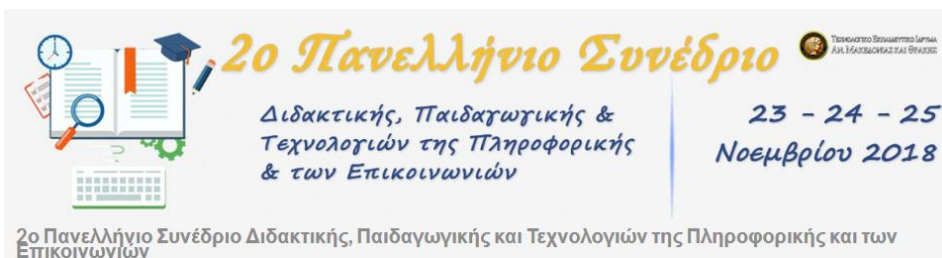
3. Purpose Games: δωρεάν υπηρεσία για τη δημιουργία ή και την αναπαραγωγή απλών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Παρέχεται στους χρήστες η δυνατότητα δημιουργίας επτά τύπων παιχνιδιών (κουίζ εικόνων, κουίζ κειμένου, αντιστοίχιση, συμπλήρωσης κενών, πολλαπλών επιλογών, σχημάτων και παιχνίδια με διαφάνειες) (Εικόνα 4).

4. TinyTap: δωρεάν εφαρμογή για iPad και Android που επιτρέπει τη δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών στα οποία οι μαθητές εντοπίζουν αντικείμενα και αποκρίνονται πληκτρολογώντας ή μιλώντας. Υπάρχει δυνατότητα παιχνιδιών στα οποία οι μαθητές ολοκληρώνουν προτάσεις ή ακόμα ολοκληρώνουν ένα διάγραμμα, τραβώντας και ρίχνοντας κομμάτια παζλ.

5. Metavers: δωρεάν υπηρεσία που επιτρέπει τη δημιουργία εκπαιδευτικής έκδοσης του Pokemon Go. Χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών για εικονικές περιηγήσεις.

6. Kahoot: επιτρέπεται η δημιουργία κουίζ και σε κινητές συσκευές.

7. Flippity: προσφέρονται 17 πρότυπα από το GoogleSheets και 7 πρότυπα για παιχνίδια της μνήμης και την κρεμάλα.



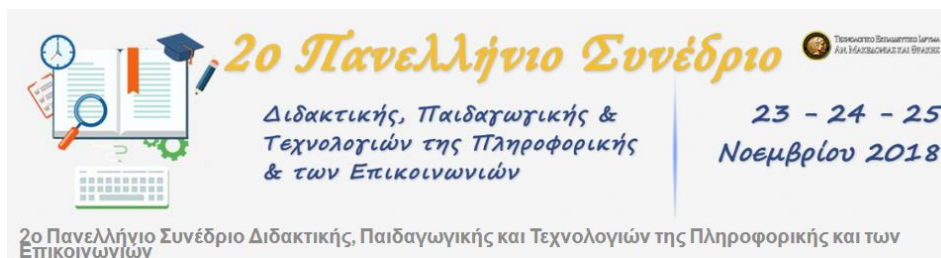
Εικόνα 4: «Purpose Games»

### Συμπεράσματα- Μελλοντικές Προτάσεις

Η διαδικασία ανάπτυξης ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών σε συνεργασία με τη συμμετοχή των μαθητών, διευρύνουν τη σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Falcao et al., 2018). Τα ψηφιακά παιχνίδια διοχετεύουν την τάξη με διασκέδαση, ενώ οι μαθητές ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς στόχους και ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους (Rozelle, 2017). Η μαθησιακή αντίληψη αυξάνεται με τη χρήση των μαθησιακών εφαρμογών (Subhash & Cudney, 2018).

Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να βρουν τα κατάλληλα παιχνίδια που ενθαρρύνουν τις δραστηριότητες και τονώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Τα παιχνίδια κουίζ και ανταμοιβής μπορεί να βοηθούν στην απομνημόνευση, αλλά δεν βοηθούν τους μαθητές να κάνουν, να διερευνούν, να ερωτούν και να εφαρμόζουν το περιεχόμενο. Βασικό ρόλο παίζει επίσης η σωστή αντιστοιχία μεταξύ του περιεχομένου και του τρόπου μάθησης των μαθητών, κατά την εφαρμογή παιχνιδιών στην τάξη (Chamberlin&Schell, 2018).

Ως μελλοντική ενέργεια θα είναι η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών με ειδικότητα στην Πληροφορική, οι οποίοι χρησιμοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους για τη διδακτική της Πληροφορικής.



## Βιβλιογραφία

Bawa, P., Watson, S. L. & Watson, W. (2018). Motivation is a game: Massively multiplayer online games as agents of motivation in higher education. *Computers & Education*, 123, 174-194.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.004>

Byrne, R. (2018). 7 Places to Create Your Own Educational Games for Students to Play at Home. Ημερομηνία ανάκτησης: 24/7/2018.

Ανακτήθηκε από: <https://www.freetech4teachers.com/2018/07/7-places-to-create-your-own-educational.html>

Chamberlin, B. & Schell, J. (2018). *Game-Based Learning in the Classroom: 3 Essential Questions*. Ημερομηνία ανάκτησης: 25/7/2018

Ανακτήθηκε από:

<http://ithrivegames.org/gbl-in-the-classroom-3-essential-questions/>

Chamberlin, B., Meaningfully and Realistically Using Games in the Classroom Ημερομηνία ανάκτησης: 25/7/2018 Ανακτήθηκε από:

<http://ithrivegames.org/meaningfully-realistically-using-games-classroom/>

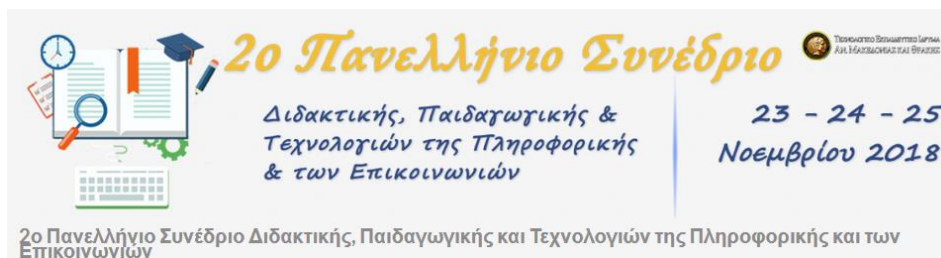
Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). ACM. Ανακτήθηκε από: 10.1145/2181037.2181040

Falcão, T. P., e Peres, F. M. D. A., de Moraes, D. C. S. & da Silva Oliveira, G. (2018). Participatory methodologies to promote student engagement in the development of educational digital games. *Computers & Education*, 116, 161-175. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.006>

Gamification and the Future of Education Ημερομηνία ανάκτησης: 24/7/2018 Ανακτήθηκε από:

<https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document?id=2b0d6ac4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>

Heflin, H., Shewmaker, J. & Nguyen, J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers & Education*, 107, 91-99. Ανακτήθηκε από:



<https://sotl.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/366/2018/05/impact-of-mobile-technology.pdf>

King, D. L., Herd, M. C. & Delfabbro, P. H. (2018). Motivational components of tolerance in Internet gaming disorder. *Computers in Human Behavior*, 78, 133-141. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.023>

Lucas, M. (2018). External barriers affecting the successful implementation of mobile educational interventions. *Computers in Human Behavior*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.001>

Rozelle Chris. Game-Based Learning 5 Tips for Using Digital Games in Class Ημερομηνία ανάκτησης: 25/7/2018 Ανακτήθηκε από: <https://www.edutopia.org/article/5-tips-using-digital-games-class>

Schaaf, R., 10 Free Online Educational Game Sites. Ημερομηνία ανάκτησης: 24/7/2018 Ανακτήθηκε από: <https://www.kqed.org/mindshift/34761/10-free-online-educational-game-sites>

Seman, L. O., Hausmann, R. & Bezerra, E. A. (2018). On the students' perceptions of the knowledge formation when submitted to a Project-Based Learning environment using web applications. *Computers & Education*, 117, 16-30. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131517302208?via%3Dihub>

Subhash, S. & Cudney, E. A. (2018). Gamified Learning in Higher Education: A Systematic Review of the Literature. *Computers in Human Behavior*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>

Van der Meer A., Global Gamification Market. Ημερομηνία ανάκτησης: 24/7/2018 Ανακτήθηκε από: <https://www.mordorintelligence.com/industry-reports/gamification-market>

## **Αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

**Σωτήριος Τότης**, Διευθυντής 2<sup>ου</sup> ΕΠΑ.Α. Καβάλας, ΠΕ 80, Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο ΔΠΜΣ «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των

Επικοινωνιών», ΤΕΙ ΑΜΘ


E-mail: [totiss3@gmail.com](mailto:totiss3@gmail.com)

**Βασίλειος Σάλτας**, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών, Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ ΑΜΘ, ΤΕΙ ΚΜ, Συγγραφέας

E-mail: [coin\\_kav@otenet.gr](mailto:coin_kav@otenet.gr)

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία έγινε μελέτη, ανάλυση και αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία, στη σημερινή εποχή και πιο συγκεκριμένα, σε μαθητές που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο. Για τον σκοπό αυτό υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή. Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος 104 εκπαιδευτικοί Γενικών Λυκείων της Καβάλας από 15/09/2018 έως και 10/10//2018. Η έρευνα έδειξε ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και νέας γνώσης στα πλαίσια της εργασίας τους και τον προσδιορισμό και ταξινόμηση των στοιχείων της νέας γνώσης αλλά και των πρότερων γνώσεων των μαθητών. Ο παράγοντας ειδικότητα από την άλλη επηρεάζει τις απαντήσεις, σχετικά με την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, σε ερωτήσεις που αφορούν το πλήθος των μαθητών του τμήματος, τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας της θεματικής ενότητας, την ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές, την προετοιμασία των μαθητών για να δεχθούν τη νέα γνώση, π.χ. με ανάκληση σχετικών γνώσεων, την κατευθυνόμενη εργασία με τη βοήθεια μικρών παραδειγμάτων, σχετικών με τις πρότερες και νέες γνώσεις, την αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών σκοπών και στόχων κ.ά. Η έρευνα έδειξε ότι ο παράγοντας προϋπηρεσία



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, σε ό,τι αφορά τη θεματική ενότητα που πρέπει να διδάξει, τη διάθεση των μαθητών να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους και τέλος, την εφαρμογή της νέας γνώσης, συνδυαστικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και σε άλλες γνώσεις.

**Λέξεις - κλειδιά:** μέθοδος διδασκαλίας, τεχνική διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, διερευνητική μέθοδος, εκπαιδευτικό λογισμικό



## **Assessment of factors influencing the teaching methods and techniques of secondary school teachers**

### **Abstract**

*In this paper we studied, analyzed and evaluated the factors influencing the teaching methods and techniques of secondary school teachers in schools, today and more specifically, students attending the General Lyceum. For this purpose a quantitative survey was carried out with a structured questionnaire which was distributed in paper form. This study was attended by 104 teachers of General Lyceums in Kavala from 15/09/2018 to 10/10/2018. Research has shown that the gender factor affects participants' responses to the choice of teaching methods and techniques in terms of developing new skills and new knowledge in the context of their work and identifying and classifying the elements of new knowledge but and previous knowledge of students. The specialty factor, on the other hand, affects the answers to the selection of teaching methods and techniques, questions concerning the number of students in the department, the time available for teaching the subject, the opportunity to develop independent thinking, expression and initiatives for pupils, preparing students to accept new knowledge e.g. by recalling relevant knowledge, directed work with the help of small examples of past and present knowledge, evaluation of achievement of learning goals and objectives etc. Research has shown that the past service factor influences teachers' responses to the choice of teaching methods and techniques in terms of the thematic unit to be taught, the willingness of students to express and exchange their views, and finally, the application of new knowledge combined with the students' previous knowledge and other knowledge.*

**Keywords:** teaching method, teaching technique, collaborative method, exploratory method, educational software



## Εισαγωγή

Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της διδασκαλίας κάθε επιστήμης είναι να διασφαλίσει τη δυνατότητα οι μαθητές να θυμούνται έννοιες που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Να δουν την εφαρμογή των διδασκόμενων εννοιών σε άλλες επιστημονικές καταστάσεις.

Για την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων, κατά τη διδασκαλία, μελετιούνται τρόποι μετάδοσης και εμπέδωσης των γνώσεων, με απώτερο στόχο την επιστημονική και κοινωνική βελτίωση των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων. Η μελέτη αυτή επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία (Σάλτας, 2014):

- ✓ Τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν ή δε μαθαίνουν, επικεντρώνοντας την προσοχή της στις καταστάσεις και τις συνθήκες ή ακόμη στα προβλήματα, που διαμορφώνουν τη μία ή την άλλη κατάσταση.
- ✓ Τις συνθήκες που καθορίζουν τόσο το περιεχόμενο των γνώσεων προς διδασχί, όσο και των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν.
- ✓ Τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται η γνώση στα διάφορα πλαίσια διδασκαλίας και συγκεκριμένα για ατομική ή συλλογική διδασκαλία.

Το τελευταίο αντικείμενο μελέτης σχετίζεται άμεσα με την επιλογή και την εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό θέμα τη μελέτη, ανάλυση και αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία, στη σημερινή εποχή και πιο συγκεκριμένα, σε μαθητές που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εύρεση και παράθεση των στοιχείων εκείνων που οδηγούν στην αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις επιδράσεις που έχουν αυτές οι επιλογές στην ψυχολογία των μαθητών.

Για την επίτευξη του προαναφερόμενου σκοπού διεξήχθη ποσοτική έρευνα με πληθυσμό τους εκπαιδευτικούς Γενικών Λυκείων της πόλης της Καβάλας. Επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από 104 εκπαιδευτικούς στους οποίους μοιράστηκε έντυπο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.





Τέλος, λόγω του γεγονότος ότι η έρευνα διεξήχθη σε Γενικό Λύκειο, κατά τη στατιστική ανάλυση των λαμβανόμενων αποτελεσμάτων, αλλά και κατά τη διάρκεια της έρευνας (ερωτηματολόγιο), αντί του όρου «εκπαιδευόμενος/οι» χρησιμοποιείται ο όρος «μαθητής/ές» και αναφέρεται τόσο στους μαθητές, όσο και στις μαθήτριες.

### Μέθοδοι διδασκαλίας

Ως μέθοδος διδασκαλίας ορίζεται ο τρόπος μορφωτικής ενέργειας και διδακτικής προσφοράς. Αποτελεί το δρόμο, την οδό που ακολουθεί κανείς για να φτάσει σε ορισμένο αποτέλεσμα. Η μέθοδος είναι πάντα σχετική προς τη φύση του ερευνώμενου ή προσφερόμενου αντικειμένου ή διδακτικού αγαθού (<https://slideplayer.gr/slide/11154821/>).

Συνεπώς η μέθοδος διδασκαλίας είναι η επιλογή της πορείας που θα ακολουθηθεί, κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και ο κύκλος που θα διαγράψει για να καταλήξει στον προκαθορισμένο στόχο (Καλούρη, Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2006).

Η βελτίωση της διδασκαλίας εξαρτάται, όχι μόνο από την αισιόδοξη επιλογή και δομή του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και από την εύστοχη εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, δηλαδή των μέσων, τρόπων και δεξιοτήτων. Το πρόβλημα δεν επικεντρώνεται τόσο στη διδασκαλία των σύγχρονων επιστημών στο σχολείο, αλλά στη σύγχρονη διδασκαλία των διαφόρων επιστημών (Σάλτας, 2014).

Κατά τη διδασκαλία των επιστημών στο σύγχρονο σχολείο οι μαθητές:

- 1) Θα λάβουν πληροφορίες για την επιστήμη.
- 2) Θα εμπεδώσουν βασικές έννοιες, ορισμούς και θεωρήματα.
- 3) Θα εμπεδώσουν ενέργειες απόδειξης θεωρημάτων ή λύσεις επιστημονικών ασκήσεων και προβλημάτων.

Θεωρείται, ότι:

- ✓ για την επίτευξη των σκοπών και στόχων της επιστημονικής εκπαίδευσης,
- ✓ για την διοίκηση της γνωστικής ενέργειας των εκπαιδευόμενων,
- ✓ για την εμπέδωση των μεθόδων ατομικής εκπαίδευσης και
- ✓ για την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων,

σημαντικό ρόλο παίζει η σωστή επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας συγκεκριμένης επιστημονικής έννοιας. Από αυτό εξαρτάται π.χ. το αν με ενδιαφέρον και επιθυμία, με



μανία και ενθουσιασμό, οι μαθητές θα καταπιάνονται με τη λύση ασκήσεων ή θα περιμένουν τη λύση της δεδομένης άσκησης από τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, η μέθοδος διδασκαλίας είναι τρόπος επίτευξης των μορφωτικών και διαπαιδαγωγικών σκοπών της επιστημονικής εκπαίδευσης, διαμορφωμένη από προκαταβολικά αποδεκτή θεωρητική αντίληψη. Καθορίζει τις ενέργειες και τα μέσα της εκπαίδευσης και το σύστημα των αντίστοιχων ενεργειών. Η μέθοδος υλοποιείται με τη βοήθεια συστημάτων ενεργειών (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

✓ Δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας: Κέντρο και άξονας αυτών των μεθόδων διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτικός - δάσκαλος. Αυτός είναι η αυθεντία μέσα στην τάξη που καθοδηγεί και προσφέρει (Βαϊανά, 2008). Θεμελιώδης αρχή τους είναι η προσαρμογή του μαθητή στο ρυθμό και στον τρόπο σκέψης που έχει προκαθορίσει ο εκπαιδευτικός (Comenius, 1592 – 1670). Δύο είναι οι βασικές δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας: η ερβάρτιανή μέθοδος (Herbart, 1776 – 1841) και η τριμερής διδασκαλία ([https://www.chemeng.ntua.gr/files/didaktiki\\_methodologia.pdf](https://www.chemeng.ntua.gr/files/didaktiki_methodologia.pdf)).

✓ Μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας: Κέντρο και άξονας αυτών των μεθόδων διδασκαλίας είναι ο μαθητής (J.J. Rousseau, 1712 – 1778). Βασική αρχή των μεθόδων αυτών είναι η απόλυτη και συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης (Τριλιανός, 2004). Διακρίνονται εννέα βασικές μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας: μέθοδος Dewey, μέθοδος Gagne, μέθοδος Pestalozzi, μέθοδος Froebel, μέθοδος Decroly, μέθοδος Montessori, μέθοδος Winnetka, μέθοδος Cousinet και μέθοδος προγραμματισμένης διδασκαλίας ([https://www.chemeng.ntua.gr/files/didaktiki\\_methodologia.pdf](https://www.chemeng.ntua.gr/files/didaktiki_methodologia.pdf)).

✓ Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας: Οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι απόλυτα μαθητοκεντρικές αλλά ούτε και δασκαλοκεντρικές γιατί επιτρέπει και σχετική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της διδασκαλίας.

### **Τεχνικές διδασκαλίας**

Η εκπαίδευση μπορεί να διαιρεθεί σε δυο μέρη: την προπαιδευτική και τη συστηματική. Και στα δυο αυτά μέρη εισάγονται και διδάσκονται έννοιες, διαπιστώνονται και εδραιώνονται ιδιότητες και κανόνες και διαπλάθονται οι ικανότητες των μαθητών για



λύση ασκήσεων ή απόδειξη θεωρημάτων. Όλα αυτά υλοποιούνται στα δυο αυτά μέρη της εκπαίδευσης, με διαφορετικό τρόπο. Για το λόγο αυτό οι ενέργειες σχετικές με αυτά διαφέρουν κατά περίπτωση

(<http://users.sch.gr/ibellou/articles/TeachingStrategies.pdf>).

Με τον όρο τεχνική διδασκαλίας ή διδακτική τεχνολογία εννοείται ο προκαθορισμένος τρόπος επεξεργασίας πρωταρχικών εννοιών και η διαδοχική ομάδα εργασιακών ενεργειών για τη διοργάνωση δεδομένης παραγωγικής πορείας μάθησης.

Η τεχνική διδασκαλίας εμπεριέχει πέντε βασικά στοιχεία: τον προφορικό λόγο, την ακρόαση, το γραπτό λόγο, την ανάγνωση και το υλικό υποστήριξης.

### **Σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας**

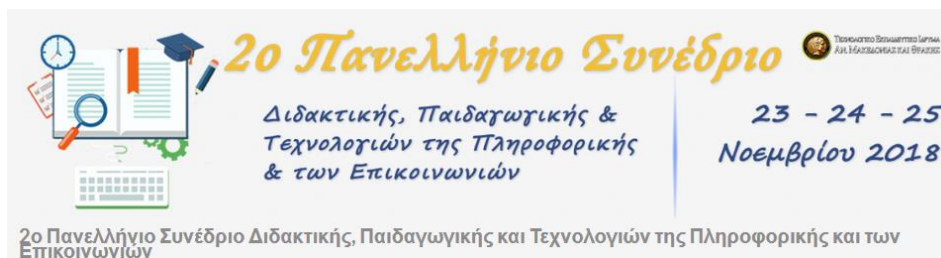
Με βάση τα προαναφερόμενα για τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, στη συγκεκριμένη παράγραφο θα γίνει αναφορά σε κάποιες σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας οι οποίες εφαρμόζονται στη σύγχρονη διδακτική πράξη.

Γίνεται λόγος για τις ακόλουθες επτά: μέθοδος διάλεξης, μέθοδος επίδειξης – εκτέλεσης, μέθοδος κατευθυνόμενης συζήτησης, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, μέθοδος κατάρκτησης εννοιών, διερευνητική μέθοδος και μέθοδος δημιουργικής εργασίας (<http://nsalteris.gr/wp-content/uploads/2015/05/Σύγχρονοι-μέθοδοι-και-τεχνικές-διδασκαλίας.pdf>).

Αυτό το οποίο πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι όλες οι μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας έχουν ως βασική και τελική φάση την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

### **Άλλες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας**

Ακολουθεί συνοπτική αναφορά σε ακόμη δεκατέσσερις βασικές σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Ανάθεση καθηκόντων – ρόλων (π.χ. κατασκευή μοντέλων), εκπαιδευτικά ταξίδια (σε μουσεία ή πανεπιστημιακά ιδρύματα), απόκτηση εργαστηριακών εμπειριών – project (π.χ. διδακτικά προγράμματα με τη χρήση Η/Υ), μοντελοποίηση (διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση), βιωματική – επιτόπια μάθηση (project, εργασίες κ.ά.), συζήτηση στην τάξη, ατομική μελέτη, μικροδιδασκαλία, η ιδεοθύελλα – καταγισμός ιδεών, η συζήτηση (ο ελεύθερος διάλογος, το στρογγυλό τραπέζι – το πάνελ),



μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων και διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας.

## Μεθοδολογία διεξαγωγής έρευνας

### Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Απώτερος στόχος της εργασίας τέθηκε η εύρεση και παράθεση των στοιχείων εκείνων που οδηγούν στην αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις επιδράσεις που έχουν αυτές οι επιλογές στην ψυχολογία των μαθητών.

Για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθούν ποιοτικές μεταβλητές κατηγορίας και διάταξης και θα υπάρξει ανάλυση των αποτελεσμάτων αλλά και συσχέτιση κάποιων από αυτά.

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους μπορούν να τεθούν τα τεθέντα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας;
- ✓ Ποιες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ενδείκνυνται για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- ✓ Πώς δύνανται να επηρεάσουν το φύλο και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, την επιλογή των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας;
- ✓ Πώς δύνανται να επηρεάσει η ειδικότητα των εκπαιδευτικών την επιλογή των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας;

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για την εργασία είναι οι παρακάτω:

E<sub>1</sub>: Το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

E<sub>2</sub>: Η ειδικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

E<sub>3</sub>: Η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

Πληθυσμός είναι το γενικό σύνολο των στοιχείων που έχει επιλέξει η ερευνητική ομάδα, για να μελετήσει, ενώ δείγμα είναι το υποσύνολο των στοιχείων του πληθυσμού που θα μελετηθεί. Ο καθορισμός του πληθυσμού εξαρτάται από το αντικείμενο της



έρευνας, από τις υποθέσεις που έχουμε θέσει, από το δείγμα και από τα εμπόδια που προκύπτουν στην έρευνα.

Ο πληθυσμός που επιλέγεται, για να πραγματοποιηθεί η έρευνα είναι οι 230 εκπαιδευτικοί των συνολικά 5 Λυκείων της πόλης της Καβάλας. Η συλλογή των στοιχείων έγινε με τη μέθοδο του αυτοσυμπληρούμενου τυπωμένου ερωτηματολογίου. Διανεμήθηκαν συνολικά 115 ερωτηματολόγια (50,0% του πληθυσμού) τα οποία απάντησαν 104 εκπαιδευτικοί (90,4%) κατά την περίοδο από 15/09/2018 έως και 10/10/2018. Το δε ποσοστό των απαντημένων – έγκυρων ερωτηματολογίων επί του πληθυσμού ισούται με 45,2%. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, που προέρχεται από έναν σχετικά ομοιογενή πληθυσμό (εκπαιδευτικοί Λυκείων).

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες σε ποσοστό 53,8%, ενώ το ποσοστό των ανδρών ήταν 46,2%. Τα ποσοστά των ηλικιακών ομάδων 41-50 και 51 και άνω είναι τα υψηλότερα και συγκεκριμένα 58,7% και 36,5%, αντίστοιχα. Το δε ποσοστό των εκπαιδευτικών στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ισούται με 4,8%.

Πέραν του βασικού τίτλου σπουδών, το 74,0% είχαν πιστοποίηση επιμόρφωσης Α' Επιπέδου στις Τ.Π.Ε., το 33,7% Β' Επιπέδου στις Τ.Π.Ε., το 6,7% είχαν επιμόρφωση ΑΣΠΑΙΤΕ και το 22,1% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Κανένας εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν είχε διδακτορικό.

Σχετικά δε με τις ειδικότητες των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία ανήκει στην ΠΕ02 σε ποσοστό 30,8%. Επίσης η αμέσως επόμενη είναι η ΠΕ03 και η ΠΕ04 με ποσοστά 15,4% και 12,5%, αντίστοιχα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 34,6% είχαν 26 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ μόλις το 3,8% κάτω των 10 ετών. Επίσης το 19,2% είχαν 11-15 έτη προϋπηρεσίας, το 24,0% είχαν 16-20 και το υπόλοιπο 18,4% είχαν 21-25. Η δε εργασιακή τους εξάρτηση ήταν μόνιμος/η 99,0% και έκτακτος/η 1,0%.

### **Προϋποθέσεις και περιορισμοί της έρευνας**

Βασική προϋπόθεση της παρούσης έρευνας είναι να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατό μεγαλύτερη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Λυκείων μιας αστικής, σχετικά μεγάλης πόλης.



Τα ερωτήματα που διερευνώνται θα πρέπει να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και να οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Επίσης, οι απαντήσεις που θα δοθούν από τους συμμετέχοντες θα πρέπει να διακρίνονται από ακρίβεια, σαφήνεια και ειλικρίνεια.

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση διανεμήθηκαν προσωπικά από τον ερευνητή και δόθηκε χρόνος στους συμμετέχοντες ώστε να τα απαντήσουν. Οι ερωτήσεις δε διατυπώθηκαν με τρόπο τέτοιο έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι σαφή, έγκυρα και αξιόπιστα.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το δείγμα οριοθετείται μόνο στους εκπαιδευτικούς Λυκείων της πόλης της Καβάλας, δε δύναται να υλοποιηθεί γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο εκπαιδευτικών της χώρας.

Το προαναφερόμενο σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να ληφθούν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με το προς μελέτη θέμα ώστε στο μέλλον να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλες περιοχές της χώρας.

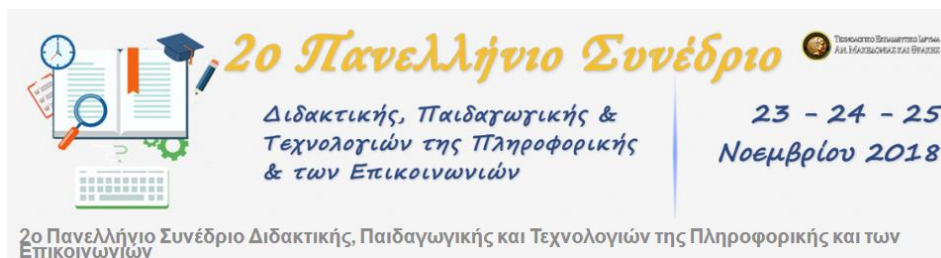
### **Ερωτηματολόγιο έρευνας**

Το ερωτηματολόγιο είναι συχνά, το πρώτο εργαλείο, που εξετάζουν οι ερευνητές κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού προγράμματος. Τα ερωτηματολόγια πρέπει πάντα να έχουν έναν καθορισμένο σκοπό, που συσχετίζεται με τους στόχους, τις υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας και πρέπει να είναι σαφές εξαρχής, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα συμπεράσματα. Τα ερωτηματολόγια, πέραν των άλλων, χρησιμοποιούνται, συνήθως, για να καταγράψουν, να εξετάσουν και να μελετήσουν τις βασικές στάσεις, τοποθετήσεις και απόψεις μιας ομάδας ανθρώπων σχετικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

Στην παρούσα έρευνα έγινε η χρήση και η αξιοποίηση του ερωτηματολογίου, ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος για τη συλλογή των ερευνητικών της δεδομένων, συνυπολογιζομένων και κάποιων εγγενών πλεονεκτημάτων, που απορρέουν από τη χρησιμοποίησή του (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι η εξής: 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ και 5-Πάρα πολύ. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι σύντομες και σαφείς, ώστε να μην υπάρχουν παρερμηνείες.

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τους συνέδρους του δείγματος, θα πραγματοποιηθεί η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων. Η



στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 21.0.

### **Στατιστικές τεχνικές**

Η συλλογή των αποτελεσμάτων, όπως προαναφέρθηκε, υλοποιήθηκε δια ζώσης από τον ίδιο τον ερευνητή. Η καταχώρηση και η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού προγράμματος SPSS 21.0.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας υλοποιήθηκαν συνολικά 4 στατιστικοί έλεγχοι, πέραν των περιγραφικών δεδομένων και των σχετικών γραφημάτων. Συγκεκριμένα (Howitt & Gramer, 2001; Δημητριάδης, 2016), δείκτης αξιοπιστίας Cronbach (alpha), τυπική απόκλιση (Standard Division – sd), έλεγχος t-test και anova oneway (F).

### **Δεοντολογικά ζητήματα**

Η έρευνα γενικότερα, προάγει την επιστημονική γνώση, την επιστημονική διαδικασία και συμβάλλει στην εφαρμογή επιστημονικών δεδομένων. Διεξάγεται δε ελεύθερα, σύμφωνα με τους κανόνες ορθής πρακτικής που εγγυάται την προστασία των εμπλεκόμενων ανθρώπων, την αποφυγή παραπτώματων και την τήρηση των βασικών αρχών που διέπουν τη διενέργεια επιστημονικής έρευνας (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στην εγκυρότητα, αξιοπιστία και επιβεβαίωση των δεδομένων και εργαλείων, έχοντας υπόψη την παραπάνω άποψη των Cohen et al. (2008), δίνοντας επίσης βαρύτητα στα εξής τέσσερα ζητήματα δεοντολογίας: σεβασμός στην ιδιωτική ζωή των εμπλεκόμενων, διατήρηση ανωνυμίας, εμπιστευτικότητα και μη εξαπάτηση.

Τηρώντας τη νομοθεσία και τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, η ενημέρωση και η συλλογή δεδομένων έγινε εκτός διδακτικών ωρών ώστε να μην διαταραχθεί και παρεμποδιστεί η εύρυθμη λειτουργία των μαθημάτων των σχολείων.



### Αποτελέσματα διεξαχθείσας έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα, ο δείκτης αξιοπιστίας alpha για τη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων «*Επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση κριτήρια των εκπαιδευτικών*», είναι 0,612 (8 Items) και για την τρίτη ομάδα ερωτήσεων «*Επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών*» είναι 0,918 (20 Items).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο του τμήματος και πώς αυτό επηρεάζει την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας, η πλειοψηφία από τους συμμετέχοντες τοποθετείται στην κατηγορία «Πολύ» σε ποσοστό 47,1%, ενώ μόλις το 1,0% δηλώνει «Λίγο». Το δε 27,9% απάντησε «Πάρα πολύ», ενώ το υπόλοιπο 24,0 «Μέτρια». Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου».

Το πλήθος των μαθητών ενός τμήματος υποστηρίζει το 45,2% των εκπαιδευτικών ότι επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Το 26,9% απάντησε «Πάρα πολύ» και το 24,0% «Μέτρια». Επίσης «Καθόλου» απάντησε μόλις το 2,9%, ενώ «Λίγο» το 1,0%.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματική ενότητα που πρέπει να διδάξουν και το πώς αυτή επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Συγκεκριμένα το 65,0% απάντησε «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ», το 29,8% «Μέτρια», το 5,8% «Λίγο» και μόλις το 1,0% «Καθόλου».

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το 49,0%, απάντησε «Πολύ» στην ερώτηση αυτή, ενώ η μειοψηφία «Λίγο» (2,9%). Επίσης «Πάρα πολύ» απάντησε το 34,6%, «Μέτρια» το 13,5%, ενώ κανένας δεν απάντησε «Καθόλου».

Στην ερώτηση αν η ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 76,9%, πιστεύει ότι η ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας απαντώντας «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» (44,2% και 32,7% αντίστοιχα). Διαφωνεί μόλις το 5,8% των ερωτηθέντων («Καθόλου» ή/και «Λίγο»), ενώ το υπόλοιπο 17,3% απάντησε «Μέτρια» στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Σχετικά με το αν οι σχέσεις εργασίας με τους συναδέλφους μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, το 27,9% των ερωτηθέντων απάντησαν





«Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ». Σχεδόν το  $\frac{1}{3}$  απάντησε «Μέτρια» (33,7%) και επίσης το  $\frac{1}{3}$  απάντησε «Λίγο» (31,7%). Το υπόλοιπο 6,7% απάντησε «Καθόλου».

Φαίνεται ότι η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και νέας γνώσης στα πλαίσια της εργασίας των μαθητών αποτελεί βασικό παράγοντα καθώς το 77,9% από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ», το 16,3% «Μέτρια» και το υπόλοιπο 5,8% «Λίγο». Και στην συγκεκριμένη ερώτηση απουσιάζει η επιλογή «Καθόλου».

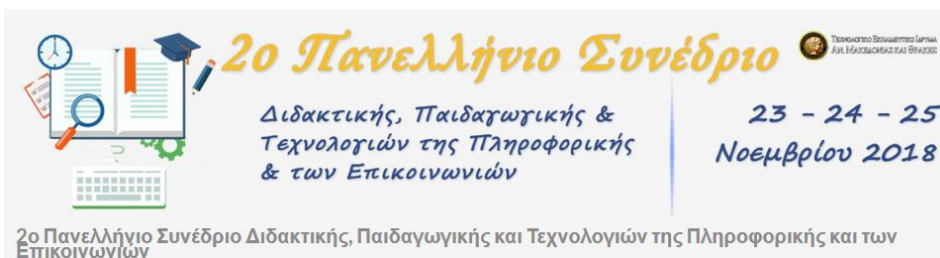
Σχετικά με το αν η ευκαιρία που του προσφέρεται, του συμμετέχοντα στην έρευνα, να βοηθήσει επιστημονικά τους συναδέλφους του επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, το 56,7% απάντησε «Μέτρια» και το 19,2% «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» (16,3% και 2,9%, αντίστοιχα). Η μειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε «Καθόλου», με ποσοστό 1,9% και το 22,1% «Λίγο».

Σχετικά με το αν αυτό που πρέπει να μάθει ο μαθητής, επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, το 74,1% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ» και «Πάρα πολύ συχνά» (43,3% και 30,8%, αντίστοιχα). Η μειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε «Καθόλου», με ποσοστό 1,0%, το 9,6% «Λίγο» και το υπόλοιπο 15,4% απάντησε «Μέτρια».

Στο σύνολο, το 39,4% δήλωσε ότι το τι ενδιαφέρεται να μάθει ο μαθητής επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Το 23,1% απάντησε «Πάρα πολύ» και το ίδιο ποσοστό απάντησε «Μέτρια». Επίσης το 13,5% απάντησε «Λίγο» και το υπόλοιπο 1,0% «Καθόλου».

Στην ερώτηση που αφορά το τι μπορεί να μάθει ο μαθητής και κατά πόσο αυτό δύναται να επηρεάσει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 74,0%, πιστεύει ότι το τι μπορεί να μάθει ο μαθητής επηρεάζει «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» την επιλογή κάποιας συγκεκριμένης μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας. Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» στην παρούσα ερώτηση, «Λίγο» το 6,7% και τέλος, το υπόλοιπο 19,2% απάντησε «Μέτρια».

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, στην ερώτηση για το αν το πώς και το πότε πρέπει να μάθει κάτι ένας μαθητής επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών, απάντησαν «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» στην ερώτηση αυτή (53,1%), ενώ μόλις το 8,7% «Λίγο». Επίσης το 29,8% των ερωτηθέντων απάντησε «Μέτρια».



Το γιατί πρέπει να μάθει κάτι ο μαθητής επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, σε ποσοστό 45,2% απάντησε «Πολύ», το 19,2% «Πάρα πολύ» και το 24,0% «Μέτρια». Επίσης μόλις το 1,9% απάντησε «Καθόλου» και 9,6% «Λίγο».

Η διάθεση των μαθητών να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους, το 46,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι «Πολύ» επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας τους. Το 28,8% απάντησε «Πάρα πολύ» στη συγκεκριμένη ερώτηση, «Μέτρια» το 16,3%, «Λίγο» το 6,7% και μόλις το 1,9% απάντησε «Καθόλου».

Η προετοιμασία των μαθητών για να δεχθούν τη νέα γνώση π.χ. με ανάκληση σχετικών γνώσεων, φαίνεται να θεωρεί το 55,8% των εκπαιδευτικών ότι «Πολύ» επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Υψηλό είναι και το ποσοστό αυτών που απάντησαν «Πάρα πολύ», το οποίο ισούται με 23,1%. Επίσης «Μέτρια» απάντησε το 14,4% και «Λίγο» το 6,7%. Και στη συγκεκριμένη ερώτηση κανένας δεν απάντησε «Καθόλου».

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 89,4% πιστεύουν ότι ο τρόπος παρουσίασης και εξήγησης της νέας γνώσης επηρεάζει «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Επίσης οι επιλογές «Μέτρια» και «Λίγο» συγκεντρώνουν το 7,7% και 2,9%, αντίστοιχα, ενώ εκ νέου απουσιάζει η επιλογή «Καθόλου».

Επίσης η σύνδεση με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και η προετοιμασία των επόμενων γνώσεων, πιστεύει το 82,7% ότι επηρεάζει «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Το 15,4% απάντησε «Μέτρια» και το υπόλοιπο 1,9% «Λίγο».

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54,8%) απάντησε ότι η γενίκευση των λαμβανόμενων συμπερασμάτων σε συνδυασμό με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών «Πολύ» μπορεί να επηρεάσει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Επίσης το 8,7% αυτών απάντησε «Πάρα πολύ», το 30,0% «Μέτρια» και μόλις το 5,8% «Λίγο», ενώ κανένας δεν απάντησε «Καθόλου».

Το 61,5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η δυνατότητα οι μαθητές να αναλαμβάνουν πιο πολύπλοκες εργασίες βασισμένες στις πρότερες και στις νέες γνώσεις, επηρεάζει «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» την επιλογή από αυτούς μεθόδων και τεχνικών



διδασκαλίας. Στον αντίποδα, το 38,5% των συμμετεχόντων ήταν αρνητικό ή ουδέτερο στην κατάσταση αυτή απαντώντας «Λίγο» ή/και «Μέτρια», αλλά χωρίς κανέναν να έχει απαντήσει «Καθόλου».

Η δυνατότητα οι μαθητές να βρουν το δικό τους τρόπο λύσης σε δεδομένο πρόβλημα βασισμένο στις πρότερες και στις νέες γνώσεις πιστεύει η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 73,8% ότι «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Το 19,4% απάντησε «Μέτρια», το 6,7% απάντησε «Λίγο», ενώ κανείς δεν έχει απαντήσει «Καθόλου».

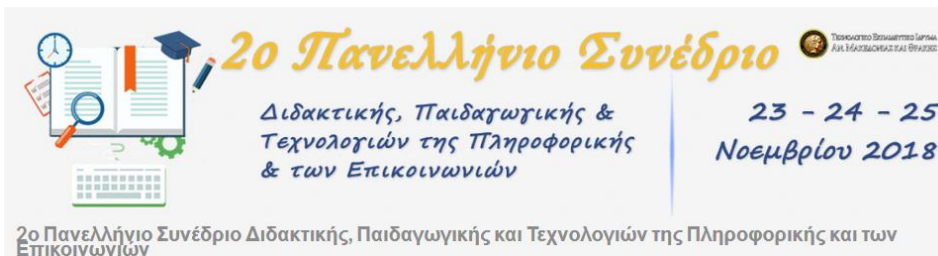
Στην ερώτηση αν η εφαρμογή της νέας γνώσης συνδυαστικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και σε άλλες γνώσεις επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, το 51,0% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ», το 24,0% «Πάρα πολύ», το 17,3% «Μέτρια», ενώ μόλις το 7,7% απάντησε «Λίγο».

Σχετικά με το αν ο έλεγχος των πρότερων γνώσεων των μαθητών μπορεί να καθορίσει και τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, το 40,4% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει «Πολύ» και το 22,1% «Πάρα πολύ». Το 29,8% «Μέτρια», το 6,7% «Λίγο» και μόλις το 1,0% «Καθόλου».

Στην ερευνητική ερώτηση αν η κατευθυνόμενη εργασία με τη βοήθεια μικρών παραδειγμάτων, σχετικών με τις πρότερες και νέες γνώσεις επηρεάζει ή όχι την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, το 50,0% ανέφερε ότι η κατευθυνόμενη εργασία με τη βοήθεια μικρών παραδειγμάτων, σχετικών με τις πρότερες και νέες γνώσεις δύναται «Πολύ» να επηρεάσει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Επίσης «Πάρα πολύ» θεωρεί το 26,9%, «Μέτρια» το 19,2% και «Λίγο» μόλις το υπόλοιπο 3,8% .

Η έρευνα έδειξε ότι το 43,3% και το 32,7 των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ» και «Πάρα πολύ», αντίστοιχα στην ερώτηση αν η παρουσίαση των καταλληλότερων πρότερων γνώσεων ώστε να καλυφθούν τα κενά και να επέλθει σύνδεση με τα προηγούμενα δύναται να επηρεάσει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Επίσης «Μέτρια» απάντησε το 18,3% και το υπόλοιπο 5,8% απάντησε «Λίγο».

Το 73,1% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» ότι ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση ιεραρχικά των στοιχείων της νέας γνώσης αλλά και των πρότερων γνώσεων των μαθητών, μπορεί να επηρεάσει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Το 25,0% απάντησε «Μέτρια» και το υπόλοιπο 1,9% «Λίγο».



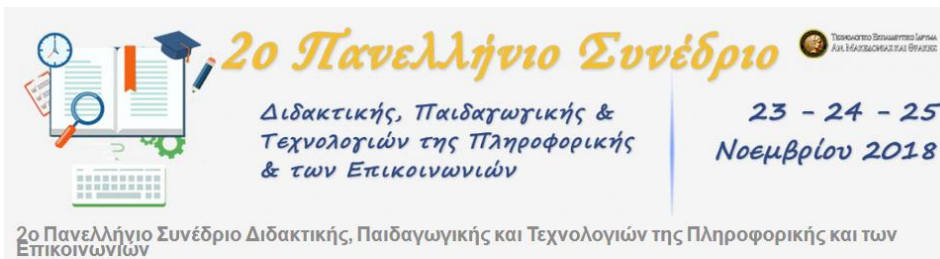
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή (43,3%) απάντησε ότι ο σχεδιασμός και η εκτέλεση του διδακτικού πλάνου μαθήματος και η σύνδεσή του με τις γνωστικές εμπειρίες των μαθητών «Πολύ» επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Επίσης «Πάρα πολύ» απάντησε το 34,6%, «Μέτρια» το 20,2% και το υπόλοιπο 1,9% απάντησε «Λίγο». Κανένας δεν απάντησε «Καθόλου».

Σχετικά με το αν η επαλήθευση των νέων γνώσεων σε συνδυασμό με τις γνωστικές εμπειρίες των μαθητών επηρεάζει την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, το 54,8% απάντησε «Πολύ» και το 26,0% «Πάρα πολύ». Το δε 14,4% απάντησε «Μέτρια» και το υπόλοιπο 4,8% «Λίγο».

Τέλος, το 78,8% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύει πως η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών σκοπών και στόχων επηρεάζει «Πολύ» ή/και «Πάρα πολύ» την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (41,3% και 37,5% αντίστοιχα). Το 15,4% είναι σε σχεδόν ουδέτερη στάση απαντώντας «Μέτρια» και το 5,8% απάντησε «Λίγο». Επισημαίνεται δε ότι και στην ερευνητική αυτή ερώτηση δεν υπάρχουν απαντήσεις στην κατηγορία «Καθόλου».

Αναφορικά με την τυπική απόκλιση, μέση και επικρατούσα τιμή για την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση κριτήρια των εκπαιδευτικών, ο μικρότερος μέσος όρος, ίσος με 2,90, παρατηρείται στην ερώτηση «Οι σχέσεις εργασίας με τους συναδέλφους του», ενώ ο μέγιστος στην ερώτηση «Ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας της θεματικής ενότητας» με τιμή 4,15. Επίσης η μικρότερη τυπική απόκλιση παρατηρείται στην ερώτηση «Το γνωστικό επίπεδο του τμήματος», με τιμή αυτής 0,750, ενώ η μεγαλύτερη στην ερώτηση «Οι σχέσεις εργασίας με τους συναδέλφους του», με τιμή 1,048. Παρόλα αυτά όλες οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων είναι σχετικά μικρές και έτσι η μεταβολή των διαφόρων απαντήσεων δεν είναι έντονη. Εκτός αυτού, όλες είναι μικρότερες από τους αντίστοιχους μέσους όρους και συνεπώς, αν και πάντα είναι θετικοί αριθμοί, αναφέρονται ως «αρνητικές». Τέλος, 6 εκ των ερωτήσεων έχουν επικρατούσα τιμή το 4 και 2 το 3.

Σχετικά με την τυπική απόκλιση μέση και επικρατούσα τιμή για την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της στατιστικής ανάλυσης, ο μικρότερος μέσος όρος, ίσος με 3,66, παρατηρείται στην ερώτηση «Η γενίκευση των λαμβανόμενων



συμπερασμάτων σε συνδυασμό με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών», ενώ ο μέγιστος στην ερώτηση «Ο τρόπος παρουσίασης και εξήγησης της νέας γνώσης» με τιμή 4,32. Επίσης η μικρότερη τυπική απόκλιση παρατηρείται στην ερώτηση «Ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση ιεραρχικά των στοιχείων της νέας γνώσης αλλά και των πρότερων γνώσεων των μαθητών», με τιμή αυτής 0,709, ενώ η μεγαλύτερη στην ερώτηση «Το τι ενδιαφέρεται να μάθει ο μαθητής», με τιμή 1,004. Παρόλα αυτά όλες οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων είναι σχετικά μικρές και έτσι η μεταβολή των διαφόρων απαντήσεων δεν είναι έντονη. Εκτός αυτού, όλες είναι μικρότερες από τους αντίστοιχους μέσους όρους και συνεπώς, αν και πάντα είναι θετικοί αριθμοί, αναφέρονται ως «αρνητικές». Τέλος, 19 εκ των ερωτήσεων έχουν επικρατούσα τιμή το 4 και 1 το 5.

Ο έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων στην περίπτωση του παράγοντα «Φύλο» και την «Επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση κριτήρια των εκπαιδευτικών» δείχνει πως οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες για όλες τις ερευνητικές ερωτήσεις της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων. Συνεπώς η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι άνδρες και γυναίκες αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

Ο αντίστοιχος έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων στην περίπτωση του παράγοντα «Φύλο» και την «Επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών», δείχνει πως οι διακυμάνσεις δεν είναι ίσες για όλες τις ερευνητικές ερωτήσεις της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων. Συνεπώς η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι άνδρες και γυναίκες αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

Ο έλεγχος one-way anova για τις ερωτήσεις σε σχέση με τον παράγοντα «Ειδικότητα» και την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση κριτήρια των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι υπάρχει επίδραση μεταξύ της ειδικότητας σε τρεις ερωτήσεις και συγκεκριμένα στις: «Το πλήθος των μαθητών του τμήματος», «Ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας της θεματικής ενότητας» και «Η ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές». Στις εν λόγω ερωτήσεις οι τιμές του στατιστικού F είναι στατιστικά σημαντικές και συγκεκριμένα:  $F=1,867$  ( $Sig=0,030<0,05$ ),  $F=1,968$  ( $Sig=0,020<0,05$ ) και  $F=2,762$  ( $Sig=0,001<0,05$ ).



Με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης, σχετικά με τις ερωτήσεις όπου εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές τιμές, ο μέγιστος μέσος όρος για την ερώτηση «*Το πλήθος των μαθητών του τμήματος*» είναι ίσος με 5 και αντιστοιχεί στις ειδικότητες ΠΕ19, ΠΕ60, ΠΕ80, ΠΕ86 και ΠΕ40.2. Η δε ελάχιστη τιμή ισούται με 1 και αφορά την ειδικότητα ΠΕ07. Για την ερώτηση «*Ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας της θεματικής ενότητας*» η μέγιστη τιμή του μέσου όρου είναι 5 και αφορά τις ειδικότητες ΠΕ06, ΠΕ17, ΠΕ60, ΠΕ78, ΠΕ80 και ΠΕ40.2. Η δε ελάχιστη τιμή ισούται με 3,5 και αφορά την ειδικότητα ΠΕ40.1. Τέλος, σχετικά με την ερευνητική ερώτηση «*Η ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές*» ο μέγιστος μέσος όρος είναι ίσος με 5 και αντιστοιχεί στις ειδικότητες ΠΕ07, ΠΕ78, ΠΕ82 και ΠΕ80.5, ενώ η ελάχιστη τιμή ισούται με 2 και αφορά την ειδικότητα ΠΕ40.4.

Ο έλεγχος one-way anova για τις ερωτήσεις σε σχέση με την «*Προϋπηρεσία*» και την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση κριτήρια των εκπαιδευτικών έδειξε ότι υπάρχει επίδραση μεταξύ των ομάδων σε μία ερευνητική ερώτηση και συγκεκριμένα στην «*Η θεματική ενότητα που πρέπει να διδαχτεί*», αφού μόνο στην ερώτηση αυτή η τιμή του στατιστικού  $F=4,643$  είναι στατιστικά σημαντική ( $Sig=0,002<0,05$ ). Με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης, σχετικά με τις ερωτήσεις όπου εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές τιμές, ο μέγιστος μέσος όρος για την ερώτηση «*Η θεματική ενότητα που πρέπει να διδαχτεί*» είναι ίσος με 4,05 και αντιστοιχεί στην προϋπηρεσία 11 – 15, ενώ ο ελάχιστος ισούται με 3,28 και αντιστοιχεί στην προϋπηρεσία 26 και άνω.

Ο έλεγχος one-way anova για τις ερωτήσεις σε σχέση με τον παράγοντα «*Ειδικότητα*» και την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, έδειξε ότι υπάρχει επίδραση μεταξύ της ειδικότητας σε συνολικά δώδεκα ερωτήσεις αφού σε αυτές η τιμή του στατιστικού  $F$  είναι στατιστικά σημαντική (Ερωτήσεις ομάδας Γ: 1,3,5,6,7,12,13,14,15,16,17,20).

Ο έλεγχος one-way anova για τις ερωτήσεις σε σχέση με τον παράγοντα «*Προϋπηρεσία*» και την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, έδειξε ότι υπάρχει επίδραση μεταξύ της ειδικότητας σε δύο ερωτήσεις και συγκεκριμένα στις: «*Τη διάθεση των μαθητών να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους*» και «*Η εφαρμογή της νέας γνώσης συνδυαστικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και σε άλλες γνώσεις*». Στις ερωτήσεις αυτές οι τιμές του



στατιστικού F είναι στατιστικά σημαντικές και συγκεκριμένα:  $F=2,591$  ( $Sig=0,041<0,05$ ) και  $F=3,014$  ( $Sig=0,022<0,05$ )

Με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης, σχετικά με τις ερωτήσεις όπου εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές τιμές, ο μέγιστος μέσος όρος για την ερώτηση «*Τη διάθεση των μαθητών να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους*» είναι ίσος με 4,05 και αντιστοιχεί στην προϋπηρεσία 26 και άνω, ενώ η ελάχιστη τιμή ισούται με 2,5 και αφορά την προϋπηρεσία 10 και κάτω. Για την ερώτηση «*Η εφαρμογή της νέας γνώσης συνδυαστικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και σε άλλες γνώσεις*» μέγιστη τιμή του μέσου όρου είναι 4,12 και αφορά την προϋπηρεσία 16 – 20, ενώ η ελάχιστη τιμή ισούται με 2,75 και αντιστοιχεί σε προϋπηρεσία 10 και κάτω.

### **Συμπεράσματα**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, η επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση κριτήρια των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζεται από το γνωστικό επίπεδο του τμήματος, το πλήθος των μαθητών του τμήματος, τη θεματική ενότητα που πρέπει να διδαχτεί, το διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας της θεματικής ενότητας, την ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και νέας γνώσης στα πλαίσια της εργασίας του.

Στον αντίποδα δε φαίνεται να επηρεάζεται από τις σχέσεις εργασίας με τους συναδέλφους του καθώς επίσης και από την ευκαιρία που του προσφέρεται να βοηθήσει επιστημονικά τους συναδέλφους του.

Σχετικά με την επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, η έρευνα έδειξε ότι παίζει πολύ έως και πάρα πολύ σημαντικό ρόλο το τι πρέπει, το τι μπορεί να μάθει ο μαθητής και το πώς και πότε πρέπει να το μάθει ο μαθητής.

Επίσης σημαντικός παράγοντας στην επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας φαίνεται να έχει τόσο η διάθεση των μαθητών να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους, όσο και η προετοιμασία των μαθητών για να δεχθούν τη νέα γνώση.

Η γενίκευση των λαμβανόμενων συμπερασμάτων σε συνδυασμό με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών, καθώς και η δυνατότητα οι μαθητές να αναλαμβάνουν πιο πολύπλοκες εργασίες, βασισμένες στις πρότερες και στις νέες γνώσεις, η έρευνα έδειξε ότι



οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τα θεωρούν πολύ σημαντικούς παράγοντες επιλογής μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

Επίσης οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κατευθυνόμενη εργασία με τη βοήθεια μικρών παραδειγμάτων, σχετικών με τις πρότερες και νέες γνώσεις καθώς και ο σχεδιασμός και η εκτέλεση του διδακτικού πλάνου μαθήματος και η σύνδεσή του με τις γνωστικές εμπειρίες των μαθητών είναι σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι θα τους επηρεάσουν στην επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πως την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας επηρεάζει πολύ ή/και πάρα πολύ ο τρόπος παρουσίασης και εξήγησης της νέας γνώσης, η σύνδεση με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και η προετοιμασία των επόμενων γνώσεων, η δυνατότητα οι μαθητές να βρουν το δικό τους τρόπο λύσης σε δεδομένο πρόβλημα βασισμένο στις πρότερες και στις νέες γνώσεις, ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση ιεραρχικά των στοιχείων της νέας γνώσης αλλά και των πρότερων γνώσεων των μαθητών, η παρουσίαση των καταλληλότερων πρότερων γνώσεων ώστε να καλυφθούν τα κενά και να επέλθει σύνδεση με τα προηγούμενα και τέλος, η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών σκοπών και στόχων.

Στον αντίποδα η επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας, με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, φαίνεται να μην επηρεάζεται κατά πολύ από το τι ενδιαφέρεται να μάθει ο μαθητής, την εφαρμογή της νέας γνώσης συνδυαστικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και σε άλλες γνώσεις, τον έλεγχο των πρότερων γνώσεων των μαθητών και τέλος, την επαλήθευση των νέων γνώσεων σε συνδυασμό με τις γνωστικές εμπειρίες των μαθητών.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα έδειξε ότι ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τόσο σχετικά με την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας με βάση τα κριτήρια των εκπαιδευτικών, όσο με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά την επιρροή της ειδικότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατά την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, τα στατιστικά ευρήματα έδειξαν ότι υποστηρίζεται σε αρκετές ερωτήσεις, όπως το πλήθος των μαθητών του τμήματος, ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας της θεματικής ενότητας, η





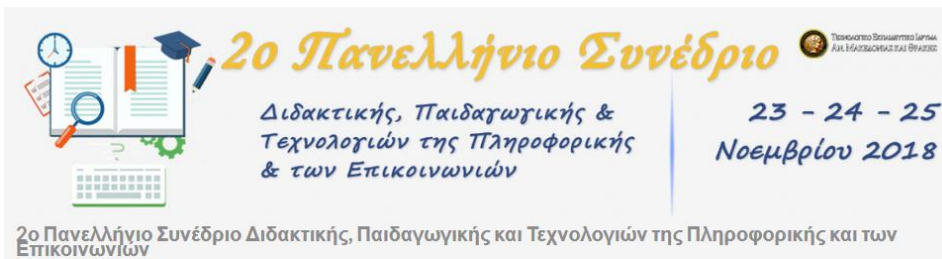
ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές, η προετοιμασία των μαθητών για να δεχθούν τη νέα γνώση π.χ. με ανάκληση σχετικών γνώσεων, η κατευθυνόμενη εργασία με τη βοήθεια μικρών παραδειγμάτων, σχετικών με τις πρότερες και νέες γνώσεις, η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών σκοπών και στόχων κ.ά.

Σχετικά δε με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται πως ο παράγοντας προϋπηρεσία επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την επιλογή μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, σε ό,τι αφορά τη θεματική ενότητα που πρέπει να διδάξει, τη διάθεση των μαθητών να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους και τέλος, την εφαρμογή της νέας γνώσης συνδυαστικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και σε άλλες γνώσεις.

Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό παρεμβάσεων στο πλαίσιο της δομής και οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε θέματα εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

## **Βιβλιογραφία**

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαϊνά, Μ. (χ.χ.). *Σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Καλούρη Αντωνοπούλου, Ρ. & Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενική διδακτική μεθοδολογία. Γενικά ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαλής, Α. (2001). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Μ. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Β' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις ΑΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η εξέλιξη της διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σάλτας, Β. (2014). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Β' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Τόμοι Α' και Β', 3<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



### Αναφορές διαδικτύου

<https://slideplayer.gr/slide/11154821/>

<http://nsalteris.gr/wp-content/uploads/2015/05/Σύγχρονοι-μέθοδοι-και-τεχνικές-διδασκαλίας.pdf>

[https://www.chemeng.ntua.gr/files/didaktiki\\_methodologia.pdf](https://www.chemeng.ntua.gr/files/didaktiki_methodologia.pdf)

<http://users.sch.gr/ibellou/articles/TeachingStrategies.pdf>

### Ερωτηματολόγιο διεξαχθείσας έρευνας

#### Μέρος Α: Γενικές ερωτήσεις

**A.1 Φύλο:** Άνδρας  Γυναίκα

**A.2 Ηλικία:** 30 και κάτω  31-40  41-50  51 και άνω

**A.3 Τίτλος σπουδών:** Βασικό τίτλο σπουδών  Επιμόρφωση Α' Επιπέδου

Επιμόρφωση Β' Επιπέδου  ΑΣΠΑΙΤΕ  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

**A.4 Ειδικότητα – Κωδικός:** ΠΕ.....

**A.5 Έτη προϋπηρεσίας:** 10 και κάτω  11-15  16-20  21-25  26 και άνω

**A.6 Εργασιακής εξάρτησης:** Μόνιμος/η  Έκτακτος/η  Ωρομίσθιος/α

#### Μέρος Β: Επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση κριτήρια των εκπαιδευτικών

<i>Πόσο μπορεί να επηρεάσουν τα ακόλουθα ώστε ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει μία συγκεκριμένη μέθοδο και τεχνική διδασκαλίας;</i>		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>B.1</b>	Το γνωστικό επίπεδο του τμήματος.					
<b>B.2</b>	Το πλήθος των μαθητών του τμήματος.					
<b>B.3</b>	Η θεματική ενότητα που πρέπει να διδαχτεί.					
<b>B.4</b>	Ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας της θεματικής ενότητας.					
<b>B.5</b>	Η ευκαιρία για ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης, έκφρασης και πρωτοβουλιών για τους μαθητές.					
<b>B.6</b>	Οι σχέσεις εργασίας με τους συναδέλφους του.					



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**  
 Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018


2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Πόσο μπορεί να επηρεάσουν τα ακόλουθα ώστε ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει μία συγκεκριμένη μέθοδο και τεχνική διδασκαλίας;		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>B.7</b>	Η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και νέας γνώσης στα πλαίσια της εργασίας του.					
<b>B.8</b>	Η ευκαιρία που του προσφέρεται να βοηθήσει επιστημονικά τους συναδέλφους του.					

**Μέρος Γ: Επιλογή μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών**

Η επιλογή της μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας επηρεάζεται από:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Μαθητής</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Γ.1</b>	Το τι πρέπει να μάθει ο μαθητής.					
<b>Γ.2</b>	Το τι ενδιαφέρεται να μάθει ο μαθητής.					
<b>Γ.3</b>	Το τι μπορεί να μάθει ο μαθητής.					
<b>Γ.4</b>	Το πώς και πότε πρέπει να το μάθει ο μαθητής.					
<b>Γ.5</b>	Το γιατί πρέπει να το μάθει ο μαθητής.					
<b>Γ.6</b>	Τη διάθεση των μαθητών να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους.					
<b>Πρότερες γνώσεις</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Γ.7</b>	Η προετοιμασία των μαθητών για να δεχθούν τη νέα γνώση π.χ. με ανάκληση σχετικών					
<b>Γ.8</b>	Ο τρόπος παρουσίασης και εξήγησης της νέας γνώσης.					
<b>Γ.9</b>	Η σύνδεση με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και η προετοιμασία των επόμενων γνώσεων.					

Η επιλογή της μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας επηρεάζεται από:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Γ.10</b>	Η γενίκευση των λαμβανόμενων συμπερασμάτων σε συνδυασμό με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών.					
<b>Γ.11</b>	Η δυνατότητα οι μαθητές να αναλαμβάνουν πιο πολύπλοκες εργασίες βασισμένες στις πρότερες και στις νέες γνώσεις.					
<b>Γ.12</b>	Η δυνατότητα οι μαθητές να βρουν το δικό τους τρόπο λύσης σε δεδομένο πρόβλημα βασισμένο στις πρότερες και στις νέες γνώσεις.					
<b>Γ.13</b>	Η εφαρμογή της νέας γνώσης συνδυαστικά με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και σε άλλες γνώσεις.					
<b>Διδακτικές καταστάσεις</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Γ.14</b>	Ο έλεγχος των πρότερων γνώσεων των μαθητών.					
<b>Γ.15</b>	Η κατευθυνόμενη εργασία με τη βοήθεια μικρών παραδειγμάτων, σχετικών με τις πρότερες και νέες γνώσεις.					
<b>Γ.16</b>	Η παρουσίαση των καταλληλότερων πρότερων γνώσεων ώστε να καλυφθούν τα κενά και να επέλθει σύνδεση με τα προηγούμενα.					
<b>Γ.17</b>	Ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση ιεραρχικά των στοιχείων της νέας γνώσης αλλά και των πρότερων γνώσεων των μαθητών.					
<b>Γ.18</b>	Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση του διδακτικού πλάνου μαθήματος και η σύνδεσή του με τις γνωστικές εμπειρίες των μαθητών.					



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**  
 Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
 Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
 & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

<i>Η επιλογή της μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας επηρεάζεται από:</i>		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
<b>Γ.19</b>	Η επαλήθευση των νέων γνώσεων σε συνδυασμό με τις γνωστικές εμπειρίες των μαθητών.					
<b>Γ.20</b>	Η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών σκοπών και στόχων.					

**Μέρος Δ: Παρατηρήσεις και σχόλια**

## Η δομή και ο ρόλος της αξιολόγησης του μαθητή

*Βασίλειος Σάλτας, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών, Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ*

*ΑΜΘ, ΤΕΙ ΚΜ, Συγγραφέας*

E-mail: [coin\\_kav@otenet.gr](mailto:coin_kav@otenet.gr)

### Περίληψη

Η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο με μεγάλο εύρος χρησιμότητας, καθώς μπορεί να εξυπηρετήσει πολλές και διαφορετικές λειτουργίες σε πολλές πτυχές της ζωής του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένου και στην εκπαίδευση. Για να πετύχει ο μαθητής τους μαθησιακούς του στόχους χρειάζεται μια μεγάλη και διαρκής προσπάθεια. Πάντα όμως γεννιέται το ερώτημα αν οι ενέργειες των μαθητών είναι προς τον σωστό δρόμο. Απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορεί να δώσει η αξιολογική εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση έτσι αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι λόγοι που την κάνουν αναγκαία είναι πολλοί: ο εκπαιδευτικός παίρνει ανατροφοδότηση σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργασία του με αυτούς, τον τρόπο που κινείται στο χώρο της άσκησης, το πόσο ξεκάθαροι είναι οι στόχοι του, τον τρόπο που δείχνει τα προς εκμάθηση αντικείμενα, τις οδηγίες που δίνει, τη μεταδοτικότητά του, τη συμπεριφορά των μαθητών, τον αριθμό προσπαθειών πρακτικής εξάσκησης κ.ά.. Έτσι, μπορεί να διακρίνει κατά πόσο οι μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας του ανταποκρινόταν στους αρχικούς του μαθησιακούς στόχους και να λάβει ανατροφοδότηση για τη διαμόρφωση του γενικότερου εκπαιδευτικού του προσανατολισμού.

**Λέξεις - κλειδιά:** αξιολόγηση, προκαταρκτική αξιολόγηση, διαμορφωτική ή διαγνωστική αξιολόγηση, τελική αξιολόγηση

## The structure and role of student assessment

### Abstract

*Evaluation is a tool with a wide range of utility, as it can serve many different functions in many aspects of human life, including education. It takes a long and sustained effort for the student to achieve his or her learning goals. But the question always arises as to whether students' actions are on the right track. The answer to this question can be given by the peer education process. Assessment is thus the most important tool of the teacher during the educational process. The reasons that make it necessary are many: the teacher gets feedback on the active participation of students, his cooperation with them, the way he moves in the exercise space, how clear his goals are, the way he shows the things to do learning objects, the instructions he gives, his transmissibility, the behavior of the students, the number of internship attempts, etc. Thus, he can discern whether his teaching methods and techniques corresponded to his initial learning objectives and receive feedback. for the formation of the general teacher of the orientation.*

**Keywords:** evaluation, preliminary evaluation, conformational or diagnostic evaluation, final evaluation



## Ορισμός αξιολόγησης

Αξιολόγηση είναι μια συστηματική μέθοδος του καθορισμού της εκτάσεως στην οποία οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν εκπαιδευτικούς αντικειμενικούς σκοπούς και στόχους (Gronlund & Linn, 1990). Ασχολείται με τον καθορισμό της αποτελεσματικής εκμάθησης και είναι επομένως αναπόσπαστη από τη διαδικασία της μαθήσεως. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ο μαθητής αξιολογείται στα ακόλουθα (Bloometal., 1971):

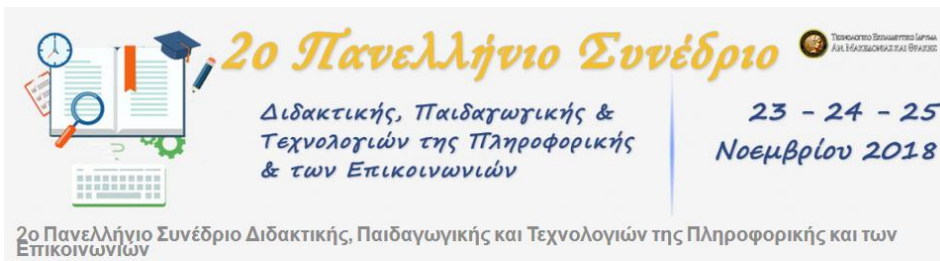
- ✓ Κατανόηση της διδακτέας ύλης
- ✓ Εμπέδωση της διδακτέας ύλης
- ✓ Συμπεριφορά
- ✓ Τυπικότητα κατά την παράδοση εργασιών
- ✓ Συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- ✓ Βαθμολόγηση (προφορική ή γραπτή)
- ✓ Συστηματική μελέτη των διδασκόμενων

Τα βασικά δομικά στοιχεία μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όσον αφορά τον μαθητή, είναι τα εξής πέντε: μέτρηση, εκτίμηση, διόρθωση, εξέταση και βαθμολόγηση.

- **Μέτρηση:** Είναι η διαδικασία διαπίστωσης ενός ποιοτικού ή/και ποσοτικού εκπαιδευτικού χαρακτηριστικού ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών, η οποία πραγματοποιείται βάσει μιας συγκεκριμένης μονάδας μέτρησης.
- **Εκτίμηση:** Είναι ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων της μέτρησης με επιπλέον πληροφορίες έτσι ώστε να διαπιστωθεί η εκπλήρωση ή όχι του τεθέντα μαθησιακού στόχου ή/και σκοπού.
- **Διόρθωση:** Είναι η διαδικασία εντοπισμού των λανθασμένων απαντήσεων στις αξιολογικές δοκιμασίες στις οποίες έλαβαν μέρος οι μαθητές.
- **Εξέταση:** Είναι η αξιολογική δοκιμασία την οποία χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός με απώτερο στόχο τη διαπίστωση και τον έλεγχο της ύπαρξης ή του μεγέθους ενός προσδιορισμένου χαρακτηριστικού του μαθητή.
- **Βαθμολόγηση:** Είναι η συνέχεια της διαδικασίας της μέτρησης και σχετίζεται με την παρουσίαση του αποτελέσματός της, με τη βοήθεια μιας αριθμητικής ή περιγραφικής ή συνδυασμός αυτών κλίμακας.

Τα δε κριτήρια μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι άξονες αναφοράς πάνω στους οποίους γίνεται μια κρίση εκπαιδευτικής συμπεριφοράς. Προσδιορίζουν τα





χαρακτηριστικά που δύναται να έχει το αντικείμενο που αξιολογείται σε συνάρτηση με τους τεθέντες μαθησιακούς σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας όπως ο βαθμός απολυτηρίου, η σχολική επίδοση κ.ά. (Stufflebeam, 1971).

## Είδη αξιολόγησης

### Προκαταρκτική αξιολόγηση

Κατά την προκαταρκτική αξιολόγηση των μαθητών διερευνούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες που έχουν οι μαθητές γύρω από το θέμα που προτίθεται να διδάξει ο εκπαιδευτικός. Μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή.

Διεξάγεται στην αρχή του έτους ή στην αρχή μιας νέας ενότητας ή στην αρχή του μαθήματος και αποσκοπεί στον εντοπισμό των πρωταρχικών γνώσεων, παρανοήσεων και δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι μαθητές και κατ' επέκταση στον προσδιορισμό του επιπέδου της προπαιδευσής τους.

Παρέχει δυνατότητα για αυξημένη εξατομικευμένη στήριξη στους μαθητές που παρουσιάζουν γνωστικές αδυναμίες και παρανοήσεις. Με την ολοκλήρωσή της πρέπει να γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στα δεδομένα του τμήματος. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μία άτυπη κατάταξη των μαθητών σε καθορισμένο γνωστικό επίπεδο ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους στο συγκεκριμένο θέμα.

### Διαμορφωτική ή διαγνωστική αξιολόγηση

Κατά τη διαμορφωτική ή διαγνωστική αξιολόγηση ελέγχονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια αυτής και μπορεί να είναι: προφορική ή γραπτή. Ενσωματώνεται κατά τη διάρκεια μιας θεματικής ενότητας ή μιας διδακτικής παρέμβασης. Αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των τεθέντων μαθησιακών σκοπών και στόχων:

- ✓ ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών,
- ✓ ανατροφοδότηση για την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων,
- ✓ ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων και
- ✓ ανάγκη τροποποίησης της διδασκαλίας.

Στην εν λόγω αξιολόγηση χρησιμοποιείται οποιαδήποτε τεχνική και μέθοδος διδασκαλίας βάσει των οποίων εξάγονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται στοιχεία



καθορισμού της απόδοσης των μαθητών, ατομικά και ως σύνολο (Anderson & Faust, 1975).

Συνεπώς, διαπιστώνονται οι τυχόν δυσκολίες που υπάρχουν σε ένα μάθημα, οι οποίες μπορεί να είναι προσωρινές ή/και μόνιμες, με απώτερο στόχο τη σταδιακή τους απομάκρυνση. Κατά τη συγκεκριμένη αξιολόγηση προτείνεται η εργασία με βοήθεια και η παρακολούθηση της τροχιάς γνώσης των μαθητών.

Με τον όρο τροχιά γνώσης μαθητών εννοούνται όλες εκείνες οι ενέργειες που διεκπεραιώνονται, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές για την εκπλήρωση κάποιου δεδομένου μαθησιακού σκοπού ή στόχου. Επισημαίνονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η λογική σειρά αυτών, για την εκπλήρωση των τεθέντων μαθησιακών σκοπών και στόχων. Αν η πρωταρχική τροχιά γνώσης δε «βρει» τον προκαθορισμένο μαθησιακό στόχο, τότε επιβάλλεται εκπαιδευτική παρέμβαση, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες διδασκαλίας.

Όταν ένας μαθητής εμπεδώνει στην ώρα του όλες τις γνώσεις που διδάσκονται στην τάξη λέγεται, ότι ο μαθητής αυτός κινείται στην τροχιά των γνώσεών του. Η κάθε μη εμπέδωση των απαιτούμενων γνώσεων λέγεται απόκλιση από την τροχιά των γνώσεών του.

### **Τελική αξιολόγηση**

Με την τελική αξιολόγηση διερευνάται και ελέγχεται η επίδοση των μαθητών σε μια συγκεκριμένη διδακτέα ύλη. Διεξάγεται στο τέλος μιας χρονικής περιόδου ή στο τέλος μιας θεματικής ενότητας που ολοκληρώθηκε.

Αξιολογεί τη συνολική επίδοση των μαθητών (αποκτηθείσες γνώσεις, δεξιότητες και εφαρμογή αυτών). Χρησιμοποιείται για πιστοποίηση και έλεγχο του βαθμού της επίτευξης των τεθέντων μαθησιακών στόχων. Αναφέρεται σε κάποιον τυπικό βαθμό, ο οποίος αντιπροσωπεύει τη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού σχετικά με το ποσοστό επιτυχίας του μαθητή στους τεθέντες μαθησιακούς στόχους.

### **Σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης**

Κατά τη σύγχρονη διδασκαλία των διαφόρων επιστημών οι προαναφερόμενες τέσσερις κατηγορίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχουν τροποποιηθεί ή/και



αντικατασταθεί από κάποιες περισσότερο σύγχρονες μορφές αξιολόγησης. Σημαντικό ρόλο πρέπει να έχουν οι αποκτηθείσες δεξιότητες και ικανότητες. Με το πρώτο εννοούνται εκείνες οι δυνατότητες να εφαρμόζει ο μαθητής τη γνώση και να κατέχει τη μέθοδο ώστε να διεκπεραιώνει καθήκοντα και να επιλύει προβλήματα, ενώ με το δεύτερο εννοείται η επάρκεια σε γνώσεις, δεξιότητες, μεθοδολογίες η οποία συνεισφέρει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή.

Επιπροσθέτως η τελική αξιολόγηση αντικαθίσταται ή τείνει να αντικατασταθεί από τη διαγνωστική αξιολόγηση. Επίσης εφαρμόζονται συνεχείς, ανεπίσημες εξετάσεις, ενταγμένες στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος. Επίσης οι εξετάσεις θα πρέπει να γίνονται με ανοικτά βιβλία και δημιουργικές εργασίες και όχι με αναπαραγωγές πληροφοριών.

Αναφέρεται δε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους και όχι μόνο το μαθητή (εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικό σύστημα και γονείς). Τέλος, η ανάκληση πληροφοριών δεν πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της επίδοσης του μαθητή.

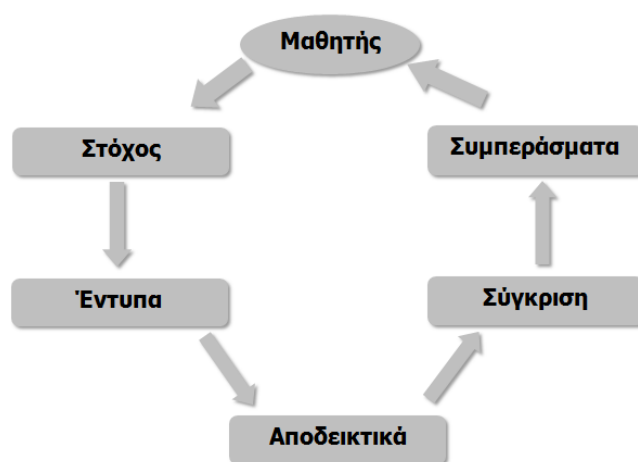
### **Κύκλος αξιολόγησης μαθητή**

Η όλη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή, ανεξάρτητα αν είναι προκαταρτική, διαμορφωτική, διαγνωστική ή τελική, ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια τα οποία αποτελούν τον κύκλο αξιολόγησης του μαθητή. Συγκεκριμένα (Σάλτας, 2014):

- ✓ **Στόχος:** Επιλέγεται ο στόχος ή οι στόχοι προς εκπλήρωση από το σύνολο των στόχων της συγκεκριμένης εξεταζόμενης ενότητας
- ✓ **Έντυπα:** Το υλικό προς αξιολόγηση, το οποίο αναφέρεται για παράδειγμα στις ασκήσεις προς λύση, στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή ανάπτυξης κ.λπ.
- ✓ **Αποδεικτικά:** Αναφέρονται στα γραπτά των μαθητών, δηλαδή τις λύσεις των ασκήσεων, τις αποδείξεις των θεωρημάτων, τις απαντήσεις των ερωτήσεων κ.λπ.
- ✓ **Σύγκριση:** Συγκέντρωση και σύγκριση των τρεχόντων αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με παλαιότερα, κατά βάση σχετικά με την εξεταζόμενη θεματική ενότητα.

- ✓ Συμπεράσματα: Εκτίμηση των αποτελεσμάτων της εξέτασης με απώτερο σκοπό τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση των εκπαιδευόμενων και την εκπλήρωση των επιθυμητών στόχων και σκοπών.

Τα προαναφερόμενα μπορούν να μοντελοποιηθούν με το σχήμα που ακολουθεί. Τα βέλη επισημαίνουν και τη σειρά υλοποίησης του κύκλου αξιολόγησης μαθητή, ξεκινώντας από το επίπεδο «Μαθητής» και κινούμενοι προς τα αριστερά του νοητού κύκλου (Σχήμα 1).



**Σχήμα 1:** Κύκλος αξιολόγησης μαθητή

Η διαδικασία της αξιολόγησης αρχίζει με ένα σαφή προσδιορισμό των αντικειμενικών στόχων που περιλαμβάνει συγκεκριμένα κριτήρια (πρότυπα) και δείγματα (θέματα εξετάσεων) τα οποία χρησιμεύουν σαν μέσα εκτιμήσεως της αποτελεσματικότητας του μαθητή στα ουσιώδη στοιχεία του θέματος που αξιολογείται. Αυτά τα κριτήρια και τα δείγματα αποτελούν τα όργανα για τη δημιουργία του εγκυρότερου τρόπου αξιολογήσεως όπως:

- Εξετάσεις
- Κλίμακες βαθμολογήσεως
- Έρευνα
- Έμπειρη γνώμη

Οι προϋποθέσεις μιας αξιολόγησης δύναται να επικεντρωθούν στα ακόλουθα τρία σημεία:



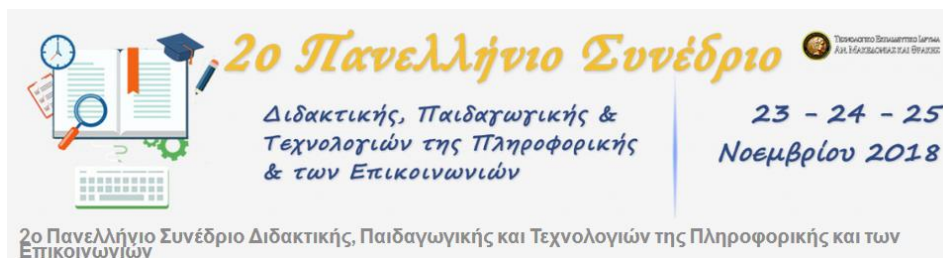
- Για να είναι αποτελεσματικότερη, η μέθοδος αξιολόγησης πρέπει να είναι συστηματική.
- Για να είναι εύχρηστα τα συμπεράσματα πρέπει να παρουσιάζονται με τέτοια μορφή ώστε να μπορεί να ερμηνευθεί κατάλληλα από το σχολείο, τον καθηγητή και το μαθητή.
- Οποιοδήποτε μέσο χρησιμοποιείται πρέπει να κατέχει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα τέσσερα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης:
  - ✓ Αξιοπιστία: παρέχει σταθερά αποτελέσματα
  - ✓ Εγκυρότητα: μετράει ακριβώς αυτά που πρέπει να μετρήσει και τίποτε άλλο
  - ✓ Αντικειμενικότητα: προσφέρει ελεύθερο δείγμα ολόκληρης της εξεταστέας ύλης
  - ✓ Διαφοροποίηση: μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ των γνωστικών επιπέδων των εξεταζόμενων μαθητών.

### **Εκπόνηση διαγωνισμάτων**

Ένας πρωταρχικός λόγος για την εξέταση είναι το ότι πρέπει να βελτιώνει την εκπαίδευση και τοιουτοτρόπως να βελτιώνει την εκμάθηση. Οι βαθμοί που απορρέουν από την εξέταση είναι στην καλύτερη περίπτωση ένας δευτερεύων λόγος της εξέτασης (Σάλτας, 2014).

Πριν τη σειρά των μαθημάτων τα διαγωνίσματα μπορούν να χρησιμοποιούνται για να προσδιορίζουν την εκπαιδευτική κατάρτιση των μαθητών προς παροχή αιτίων και προς τροποποίηση των εισαγωγών διδασκαλίας. Τέτοια διαγωνίσματα επίσης είναι μια αποτελεσματική μέθοδος τροφοδότησης των μαθητών μέσω μιας σειράς μαθημάτων.

Τα διαγωνίσματα σε εξέλιξη δίνουν στον καθηγητή μία θετική ένδειξη του πως και πόσο καλά οι μαθητές μαθαίνουν και επιπρόσθετα, τα επαναλαμβανόμενα διαγωνίσματα, βοηθούν τους μαθητές να είναι βεβαιότεροι στην εξέταση. Τέτοια διαγωνίσματα που χρησιμοποιούνται σαν ένα αναθεωρητικό όργανο, διδάσκουν τεχνάσματα από μόνα τους. Τα αποτελέσματα της εξέτασης και ανασκοπήσεις μπορούν να χρησιμοποιούνται για να προσδιορίζουν τη διδασκαλία και πεδία βελτίωσης. Διαγωνίσματα στο τέλος της σειράς μαθημάτων, προσφέρουν περαιτέρω διορατικότητες για τη βελτίωση της διδασκαλίας.



Η σημαντικότερη μελέτη κατά την εκπόνηση του διαγωνίσματος πρέπει να είναι η μέτρηση των επιθυμητών μεταβολών στη συμπεριφορά του μαθητή (σκοπός εκμάθησης). Οι μεταβολές αυτές μπορούν να καθορίζονται σε περιόδους επίτευξης:

- Στην ύλη εκμάθησης ή εμπέδωσης
- Στο επίπεδο εκμάθησης ή εμπέδωσης

Επισημαίνεται, ότι μόνο η αξιοπαρατήρητη συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί ή να μετρηθεί. Οι κοινοί τύποι της αξιοπαρατήρητης συμπεριφοράς που σχετίζεται με την εκμάθηση και το επίπεδο γνώσης είναι οι ακόλουθες:

- Προσδιορισμός
- Απαγγελία
- Καταγραφή

Οι ικανότητες αυτές, οι οποίες απορρέουν από την εκμάθηση, περιλαμβάνουν:

- ✓ Σύγκριση
- ✓ Διαφοροποίηση
- ✓ Αντίθεση
- ✓ Γενίκευση
- ✓ Εξόγκωση
- ✓ Επίλυση προβλήματος

Κατά το εφαρμοζόμενο επίπεδο εκμάθησης, η αξιοπαρατήρητη τακτική περιλαμβάνει (Slavin, 2007):

- Επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων
- Ερμηνεία καταστάσεων
- Προσδιορισμό συνοχής συνδεδεμένων αιτιών και συνεπειών
- Εκτέλεση μιας ολοκληρωμένης συνοχής ενεργειών εκπόνησης
- Κρίση
- Αποκατάσταση

Για να είναι έγκυρο, ένα διαγώνισμα, για να μετρήσει την επίτευξη σε μία περιοχή ύλης πρέπει να εξαιρεί θέματα διαγωνισμάτων από άλλα στάδια. Αντίστροφα, για να μετρήσει ένα διαγώνισμα προς επίτευξη στόχων ολόκληρης της σειράς μαθημάτων πρέπει να περιλαμβάνει θέματα διαγωνισμάτων από όλες τις περιοχές ύλης.



Διακρίνονται δύο κύριες κατηγορίες θεμάτων: διαγωνίσματα επιλογής και διαγωνίσματα ανάπτυξης. Η κατηγορία της επιλογής περιλαμβάνει θέματα αλήθειας, ψεύδους, πολλαπλής εκλογής και παραβολής από τα οποία όλα προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες πρέπει ο μαθητής να επιλέγει. Η δε κατηγορία ανάπτυξης περιλαμβάνει θέματα ολοκλήρωσης, σύντομης απάντησης και δοκιμίου από τα οποία όλα απαιτούν να παρέχει ο μαθητής οποιαδήποτε πληροφορία επιθυμεί.

Η πραγματική γραφή των θεμάτων διαγωνισμάτων είναι ένα από τα πλέον δύσκολα καθήκοντα του καθηγητή. Πρέπει να κατανοεί αυτός τις βασικές συγκεχυμένες έννοιες. Κατά τη συγκέντρωση θεμάτων για ένα διαγώνισμα ο καθηγητής πρέπει να περιλαμβάνει ένα πλήρες σύνολο οδηγιών. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ακριβώς τι αναμένεται από αυτούς, την αναλογική αξία των θεμάτων του διαγωνίσματος και τα χρονικά όρια. Συνήθως τα θέματα του διαγωνίσματος πρέπει να ταξινομούνται κατά σειρά δυσκολίας (αρχίζοντας από τα ευκολότερα) και να συγκεντρώνονται σύμφωνα με τον τύπο της ύλης και του θέματος.

Σχετικά δε με τον τρόπο βαθμολόγησης των διαγωνισμάτων αναφέρεται ότι δεν υπάρχει καλύτερη μέθοδος βαθμολόγησης. Η κάθε μέθοδος έχει πλεονεκτήματα τα οποία πρέπει να αξιολογηθούν. Η επιλογή οποιασδήποτε μεθόδου εξαρτάται από τους στόχους τους οποίους αναμένονται να εξυπηρετήσουν οι βαθμοί.

Οι απόλυτοι μέθοδοι περιλαμβάνουν κατά προσέγγιση βαθμολογίες και βαθμούς εκατοστιαίας αναλογίας, αναλογία 1-10 (βάση το 5 και άριστα το 10) ή 1-20 (βάση το 10 και άριστα το 20). Οι σχετικές μέθοδοι βαθμολόγησης περιλαμβάνουν βαθμούς κατά σειρά κατάταξης, βαθμούς εκατοστιαίας αναλογίας (0% έως 100% με βάση τις περισσότερες φορές, το 60%) πρότυπες βαθμολογίες και διασταυρούμενες βαθμολογίες. Οποιαδήποτε μέθοδος βαθμολόγησης είναι αποτελεσματική μόνο ως προς το βαθμό τον οποίο αυτοί που τη χρησιμοποιούν είναι ικανοί να υπολογίζουν βαθμούς ακριβώς και να τους ερμηνεύουν σημαντικά.

Για να αυξήσουν την αντικειμενικότητα των διαγωνισμάτων, προτείνεται μια βασική σειρά διαδικασιών, η οποία δύναται να χρησιμοποιηθεί για να βαθμολογηθεί ένα διαγώνισμα και συγκεκριμένα:

- πρωτότυπες απαντήσεις και
- βαθμολογική κλείδα.



Οι μαθητές πρέπει να ενημερωθούν συγκεκριμένα για τη μέθοδο βαθμολόγησης κατά τη διάρκεια που εκπονείται το διαγώνισμα. Για παράδειγμα πόσες μονάδες λαμβάνουν από κάθε σωστή απάντηση. Είναι ευνόητο πως η βαθμολόγηση είναι μια διαδικασία σημαντική, για να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά ένα κατάλληλο διαγώνισμα.

### **Βιβλιογραφία**

- Anderson, R. & Faust, G. (1975). *Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning*. New York: Dodd, Mead & Co.
- Bloom, S., Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Gronlund, N. E. & Linn, R. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. 6<sup>th</sup> Edition. New York: Macmillan.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making in Education*. Itaska: Peacock.
- Σάλτας, Β. (2014). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. 2<sup>η</sup> Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



## Η χρήση της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής στο σχολείο κατά την εφηβική ηλικία

*Δημήτριος Προδρόμου, Φιλολόγος – Ιστορικός, MSc Διδακτική, Παιδαγωγική & Τ.Π.Ε.*

E-mail: [dimitrispro.DP@gmail.com](mailto:dimitrispro.DP@gmail.com)

*Σεβαστή Χατζηφωτίου, Αν. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Τμ. Κ.Δ.Π.Ε., Δ.Π.Θ.*

E-mail: [schatzif@socadm.duth.gr](mailto:schatzif@socadm.duth.gr)

### Περίληψη

Η Σχολική Συμβουλευτική, ένας από τους κλάδους της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, ασχολείται με την προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων στο σχολείο, βελτιώνοντας την προσωπική κατάσταση του/της μαθητή/μαθήτριας. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην προσωποκεντρική ή ανθρωποκεντρική θεωρία συμβουλευτικής, με ιδρυτή τον Carl R. Rogers (1902-1987), μια προσέγγιση που άσκησε σημαντική επιρροή στον εκπαιδευτικό χώρο για την καλλιέργεια ενός επιστημονικού ρεύματος διερεύνησης της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής ζωής. Η εφηβική ζωή (12-19 ετών) επιφέρει αλλαγές και προβλήματα στη ζωή του ατόμου καθιστώντας αναγκαία την προσφορά υποστήριξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εξετάζοντας τη Συμβουλευτική διαδικασία της β' βαθμίδας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξελίχθηκε η έρευνα με τίτλο: «Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών». Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των συμβουλευτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ψυχοσυναισθηματικές – κοινωνικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές. Ως κεντρικά θέματα της έρευνας αναδεικνύονται η εξέλιξη της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών συγκριτικά με το παρελθόν, οι τρόποι και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να προσεγγίσουν και να επικοινωνήσουν με τους/τις μαθητές/μαθήτριες και η μορφή που έχει λάβει η συμβουλευτική διαδικασία στην εκπαιδευτική τους εμπειρία αναλογικά με το ροτζεριανό μοντέλο.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Αν. Ηλ. ΔΕΛΤΑΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ

---

**Λέξεις – κλειδιά:** συμβουλευτική, προσωποκεντρική προσέγγιση, εφηβεία.

## **The effectiveness of person-centered counseling in schools during adolescence**

### **Abstract**

*School Counseling, one of the counseling Psychology departments, is concerned with the children's and teenagers' adjustment to school in order to ameliorate students' disposition. This project makes mention of the Person-centered or Client-centered theory of Counseling by C.R. Rogers (1902-1987). This theory had a great impact on the educational system and nourished a scientific allure of investigation about the "teacher-student" relation in school life's issues. Adolescence effects change and problems in every teenager's life and that's why psychological support is required at school. In this paper are presented the results from the survey: "The enforcement of Counseling in Secondary Educational System: concepts and opinions of teachers". The purpose of the research is to investigate the counseling skills of teachers in secondary education about the psycho-emotional-social situations that students are experiencing. The main topics of the research are: i) the development of the relation and cooperation between students and teachers compared to the past, ii) the methods which are used by teachers to connect with students and iii) the type of rogerian counseling that they encountered during their work experience.*

**Keywords:** counseling, person-centered theory, adolescence.



## Εισαγωγή

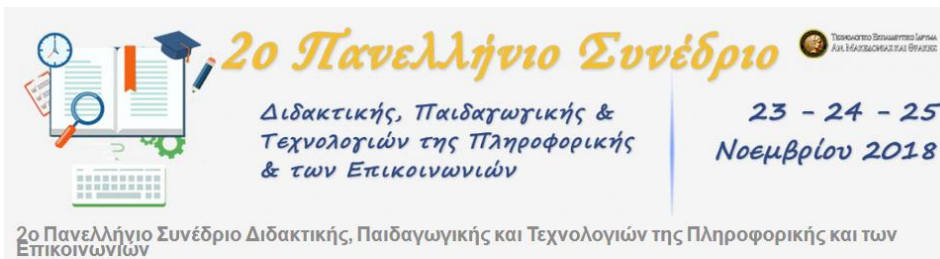
Είναι ωφέλιμο να γίνει μια μικρή αναφορά στο περιεχόμενο του όρου «Συμβουλευτική», πάνω στον οποίο βασίζεται η παρούσα εργασία. Η Συμβουλευτική, ως κλάδος της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, στοχεύει στη μελέτη των τρόπων και των μεθόδων ώστε να προσφερθεί επιστημονικά θεμελιωμένη υποστήριξη σε άτομα κάθε ηλικίας. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής μπορεί να είναι προληπτικός και καίριος για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Η διαδικασία και η σχέση που δομείται μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευόμενου δεν βασίζεται στην παροχή συμβουλών και απόψεων από τον πρώτο προς τον δεύτερο· αντίθετα, ο συμβουλευόμενος είναι αυτός που πρωταγωνιστεί στη διαδικασία, ενσαρκώνοντας το ιδεώδες περί ανεξαρτησίας και αυτονομίας του κάθε ατόμου. Ο ρόλος του συμβούλου περιορίζεται στη δημιουργία φιλικού κλίματος επικοινωνίας προσφέροντας κυρίως καθοδήγηση και αποδοχή (Κοσμίδου – Hardy & Γαλανουδάκη – Ράπη, 1996, Συριοπούλου – Δελλή, 2005, Corey, 2009).

## Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### Η Προσωποκεντρική θεωρία στη Σχολική Συμβουλευτική

Ειδικότερα, η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική συμπεριλαμβάνει τη Σχολική Συμβουλευτική, τη Συμβουλευτική Διά βίου μάθησης και άλλες υποκατηγορίες που αφορούν την τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Η Σχολική Συμβουλευτική εστιάζει στη βελτίωση της προσωπικής κατάστασης του/της μαθητή/μαθήτριας κατευνάζοντας τις εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνει το άτομο – ιδίως στο στάδιο της εφηβείας – και κατανοώντας τις επιδράσεις που υφίσταται από το κοινωνικό περιβάλλον του κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Επιπλέον στόχοι είναι η σταδιακή ατομική εξέλιξη του/της μαθητή/μαθήτριας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια αυτογνωσίας και μιας θετικής στάσης προς τη ζωή και το κοινωνικό ή σχολικό περιβάλλον του/της (Δημητρόπουλος, 1999, Μπούζος, 2009, Μαλικιώση – Λοΐζου, 2013).

Η Συμβουλευτική είναι μια βασική διάσταση στο έργο του εκπαιδευτικού και συνάδει με άλλες διαστάσεις του, όπως τη διδασκαλία, την αγωγή, την αξιολόγηση και άλλες (Μπούζος, 1999). Ο Δημητρόπουλος (1999 : 27) επισημαίνει πως «όταν πρόκειται για τη Σχολική Συμβουλευτική, τότε οι σκοποί και οι προσεγγίσεις και των δύο θεσμών (δηλ. της



Συμβουλευτικής και της Παιδαγωγικής) σχεδόν ευθυγραμμίζονται» (Δημητρόπουλος, 1999:27).

Η συμβουλευτική διαδικασία (Counseling) συχνά ταυτίζεται με το Coaching και το Mentoring, δηλαδή τη διαδικασία της καθοδήγησης και της εποπτείας αντίστοιχα, όπως θα μπορούσαν να αποδοθούν στα ελληνικά. Είναι τρεις διαδικασίες που διακατέχονται από υπευθυνότητα, συνείδηση και εξειδίκευση. Ως κοινό στόχο έχουν τη βελτίωση της ζωής του ατόμου και του εαυτού του με την κατάλληλη υποστήριξη. Η Συμβουλευτική (Counseling) εστιάζει σε συγκεκριμένα θέματα (issue – oriented), η Καθοδήγηση (Coaching) προσανατολίζεται στη βελτίωση ικανοτήτων του ατόμου (skills/talent – oriented) ενώ η Εποπτεία (Mentoring) έχει ευρύτερη σημασία για όλη τη ζωή του ατόμου (life – oriented) (Simmons, 2015).

Το Mentoring μπορεί να οριστεί ως μια εμπειρία που βασίζεται στη σχέση μεταξύ του ατόμου που επιδιώκει να αφυπνίσει, να ενδυναμώσει και να ενεργοποιήσει ένα άλλο άτομο μέσω της σοφίας του και των πόρων που διαθέτει έχοντας μακροπρόθεσμη χροιά (Wisker, Exley, Antoniou&Ridley, 2008). Το Coaching ορίζεται ως μια διαδικασία ή τεχνική που καλλιεργεί την εκμάθηση, την αμεσότερη βελτίωση και επομένως τις καλύτερες επιδόσεις του ατόμου μέσω της σημαντικής σύμπραξης του καθοδηγητή του (Parsloe, 1999). Το Coaching και το Mentoring εστιάζουν περαιτέρω στις ικανότητες και στον τρόπο δράσης του ατόμου (Wiskeretal., 2008).

Έχοντας αποδώσει πλήρως το περιεχόμενο του όρου «Συμβουλευτική» (Counseling) και διακρίνοντάς τον από άλλους όρους, είναι η στιγμή να αναφερθούμε στην Προσωποκεντρική ή Ανθρωποκεντρική προσέγγιση της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Ο Carl Rogers (1902 – 1987) είναι ο ιδρυτής της πελατοκεντρικής θεραπείας (client centered care), που στη συνέχεια ονομάστηκε Ανθρωποκεντρική ή Προσωποκεντρική (person centered care) διότι για πρώτη φορά υποστηρίχθηκε από τον ίδιο πως η Συμβουλευτική δεν παρέχεται μόνο από ειδικούς της ψυχικής υγείας. Ο Rogers, αρχικά, ονόμασε την θεραπεία του «Μη κατευθυντική» και στη συνέχεια «Προσωποκεντρική» προβάλλοντας το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του για το άτομο και την προσωπικότητά του (Κοσμίδου – Hardy & Γαλανουδάκη – Ράπτη, 1996).

Η θεωρία του Rogers ανήκει στις θεωρίες του εαυτού (self-theories) διότι στρέφεται θεραπευτικά στην αντίληψη και στην αξιολόγηση του εαυτού του ατόμου. Ο Rogers



(1959) στρεφόμενος με σεβασμό προς θεωρίες που προηγήθηκαν χρονικά, προχώρησε στον καθορισμό του εαυτού του ανθρώπου στον χρονικό άξονα του παρόντος, δίχως να εστιάζει σε επιδράσεις παρελθοντικών γεγονότων (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Η προσωποκεντρική προσέγγιση έχει ως δεδομένο πως ο άνθρωπος εκ φύσεως είναι ικανός για να επιτύχει την αυτοπραγμάτωσή του, ακόμη και μόνος – δίχως την παρέμβαση συμβούλου (Rogers, 1980, Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001). Ο Rogers δεν θεωρεί τον άνθρωπο φορτισμένο με αρνητικά χαρακτηριστικά· αντιθέτως, θεωρεί πως είναι ένα καλό και κοινωνικό ον. Κάθε αρνητικό συναίσθημα του ανθρώπου οφείλεται στις αντιδράσεις ή στους περιορισμούς που υφίσταται κάθε φορά που επιδιώκει να δείξει θετικά συναισθήματα. Ο άνθρωπος από το υποκειμενικό του πρίσμα λαμβάνει την εμπειρία και μέσω αυτής δομεί την εικόνα του εαυτού του και τις αξίες του. Όταν η εμπειρία δεν συμπίπτει με την εικόνα που έχει πλάσει το άτομο, το ίδιο οδηγείται σε απροσάρμοστες συμπεριφορές. Στο σημείο αυτό εκδηλώνονται προβλήματα που επιλύονται με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής (Μπρούζος, 2004).

Επομένως, στη ροτζεριανή αντίληψη το αποτέλεσμα κάθε Συμβουλευτικής παρέμβασης δεν είναι μια απλή τροποποίηση συνηθειών ή η αλλαγή συμπεριφοράς για την επίλυση ενός προβλήματος. Το αποτέλεσμα είναι μια ολοκληρωτική αλλαγή της προσωπικότητας του ατόμου και η ικανότητα να επιλύσει μόνο του οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα συγκροτημένα και σύμφωνα με τις προσωπικές του αξιολογήσεις. Φαίνεται πως είναι η μόνη θεωρία που επιδιώκει την εποικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητας του ατόμου (constructive personality change) δίχως να αποτελείται από ένα αυστηρό σύστημα κανόνων ή αξιωμάτων για όλες τις περιπτώσεις ώστε να εξαχθεί μια ορθή διάγνωση του προβλήματος – αντίθετα με τα ψυχαναλυτικά και μιχεβιοριστικά πρότυπα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Η χρήση τεχνικών στην Προσωποκεντρική Συμβουλευτική δεν είναι αναγκαία, μιας και όλη η διαδικασία συμπυκνώνεται σε τέσσερις όρους, που έθεσε ο Rogers (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003, Μπρούζος, 2004): α) τη συμφωνία, β) την ανεπιφύλακτη θετική αποδοχή, γ) την ενσυναισθητική κατανόηση και δ) την παρουσία.

Ο Rogers, απογοητευμένος από το κλίμα της εποχής του (εξαιτίας της παιδικής εγκληματικότητας, των αυτοκτονιών σε εφηβικές ηλικίες, την φτώχεια, το άγχος αλλά και την θέση της «αυθεντίας» των δασκάλων), θεωρούσε πως το σχολείο έπρεπε να

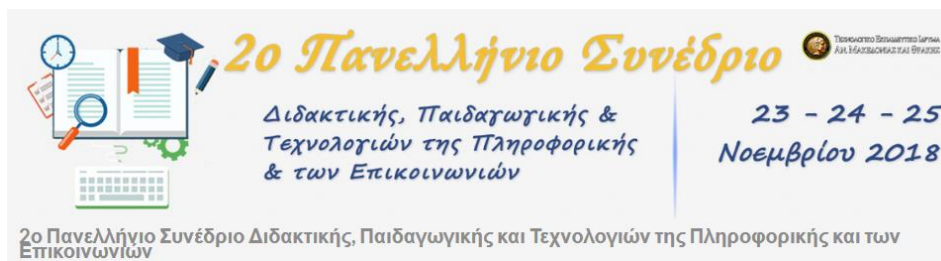


μετατραπεί σε μια όαση για τα παιδιά και να μην συνεχίσει να τα βλάπτει (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003, Nelson – Jones, 2009). Η προσέγγισή του άσκησε σημαντική επιρροή στον εκπαιδευτικό χώρο διότι καλλιεργήθηκε ένα επιστημονικό ρεύμα για τη διερεύνηση της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών με ποικίλες παραμέτρους (όπως τη μάθηση, τη διδασκαλία, την επικοινωνία και ψυχοκοινωνικά θέματα που αφορούν τα παιδιά και τους εφήβους στο σχολείο) (Rogers, 1980, Κοσμίδου – Hardy & Γαλανουδάκη – Ράπτη, 1996). Αυτός είναι και ο κύριος λόγος, άλλωστε, που επιλέγεται η Προσωποκεντρική σκοπιά για τη διερεύνηση της Συμβουλευτικής στην παρούσα εργασία. Στο επίκεντρο τίθεται ο άνθρωπος, δηλαδή ο/η μαθητής/μαθήτρια και προβάλλονται με γλαφυρότητα όλα τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης διάστασής του (Μυλωνά – Καλαβά, 2001).

Ειδικότερα, είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για τον χώρο του σχολείου διότι μπορεί να επιλύσει προβλήματα που δεν αφορούν μόνο τους διδακτικούς στόχους και σίγουρα εύχρηστη ώστε να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς, που δεν είναι εξειδικευμένο προσωπικό. Η παρούσα προσέγγιση διακατέχεται από «μη κτητική ζεστασιά» και από ισχυρή ενσυναίσθηση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου ή ιδανικότερα του διευκολυντή και χτίζει με τους/τις μαθητές/μαθήτριες του μια συμμαχική προσωπική σχέση, που διακατέχεται από τους τέσσερις όρους, που προαναφέρθηκαν. Το ροτζεριανό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει την ελεύθερη επιλογή σε όλους και για όλα τα θέματα μέσα στην τάξη, κάθε άτομο έχει την ταυτότητά του, το όνομά του και με αυτό χτίζει σχέσεις. Είναι ένα σχολείο μάθησης που ωθείται προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη λήψη πρωτοβουλιών από τα άτομα, την διεισδυτική μάθηση και την αυτοαξιολόγηση. Το προσωποκεντρικό σχολείο είναι ένας χώρος ψυχολογικής άνεσης για τα παιδιά και τους εφήβους έχοντας ως συμπαραστάτες τους εκπαιδευτικούς (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

### **Η εφηβική ηλικία και τα προβλήματά της**

Η εφηβεία είναι το προ-στάδιο της ενήλικης ζωής. Χρονολογικά εκτείνεται μεταξύ του 12<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> έτους του ανθρώπου, δίχως να είναι καθοριστικό πως στον κάθε άνθρωπο συμβαίνει την ίδια στιγμή. Η εφηβεία αρχίζει στο άτομο όταν έχει ωριμάσει βιολογικά και η σεξουαλική αναπαραγωγή καθίσταται μια φυσική ικανότητα, ενώ ταυτόχρονα τόσο τα



αγόρια, όσο και τα κορίτσια, έχουν αναπτυχθεί σωματικά, πνευματικά και ψυχολογικά. Οι αλλαγές που βιώνουν στο σώμα τους και γενικότερα στον εαυτό τους, τούς οδηγούν σε ανασφάλεια, σε εσωτερικές διαμάχες και διαρκείς «πολέμους» τόσο με τον εαυτό τους, όσο και με το περιβάλλον τους, τους γονείς, τους φίλους και άλλους (Litin, 2008).

Το βασικό ερώτημα που καλούνται οι νέοι να απαντήσουν στα εφηβικά τους χρόνια είναι το «ποιος είμαι;» και πάνω σε αυτό να χτίσουν τον χαρακτήρα τους, την αυτοεικόνα τους, τις επιλογές τους, τη συμπεριφορά τους και τις σχέσεις τους με τον εαυτό τους και τους άλλους (Litin, 2008, Feldman, 2010).

Η σχέση των εφήβων με τους γονείς τους είναι μια σχέση που διέπεται από αμοιβαία αγάπη και ο μύθος του «χάσματος γενεών» μεταξύ τους μοιάζει πλέον να καταρρίπτεται. Ο Feldman (2010) υποστηρίζει πως δεν υπάρχει το χάσμα μεταξύ των δύο γενεών (γονιών και παιδιών), ούτε ενδείξεις που εντείνουν τα οικογενειακά προβλήματα κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Οι συγκρούσεις, υποστηρίζει πως πηγάζουν από την επιχειρηματολογία του εφήβου για θέματα που θεωρεί «προσωπικές επιλογές» και από την απόλυτη στάση των γονέων απέναντι σε αυτές. Η επαναστατικότητα που υιοθετεί ο νέος είναι ο τρόπος για να αποκτήσει την ανεξαρτησία του.

Ιδιαίτερα σημαντική θέση έχουν στη ζωή του εφήβου οι συνομήλικοι φίλοι του ή οι συμμαθητές του. Μέσω αυτών ο έφηβος αισθάνεται την αποδοχή ή την απόρριψη, επιβεβαιώνεται και γνωρίζει τον εαυτό του συγκριτικά με τους άλλους. Ο «άλλος» λειτουργεί σαν το σημείο αναφοράς για τον νέο ώστε να καταλάβει ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες λιγότερο αποδεκτές ώστε να διαμορφώσει τον χαρακτήρα του. Επίσης, μέσω των συνομηλίκων του παρέχεται η «κοινωνική σύγκριση», δηλαδή μια διαδικασία ακούσιας ή εκούσιας σύγκρισης μεταξύ τους σε επίπεδο αντιλήψεων, δεξιοτήτων και σωματικών μεταβολών. Με αυτήν την διαδικασία οι έφηβοι επιδιώκουν να ικανοποιήσουν την ανάγκη του «άνήκειν» (Feldman, 2010).

Πολλά προβλήματα των εφήβων ξεκινούν από την σχέση που αναπτύσσουν με την οικογένειά τους ή από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους και το περιβάλλον τους. Βάσει των παραπάνω κρίνεται αναγκαία η παροχή υποστήριξης σχετικής με τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του εφήβου εντός του σχολικού περιβάλλοντος – και να μην δίνεται έμφαση μόνο στις γνωστικές ανάγκες. Οι ίδιοι οι έφηβοι που βιώνουν ψυχικά προβλήματα, συνήθως, δεν έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικά προγράμματα





(Αθανασιάδου, 2011). Αναφέρονται συνοπτικά κάποια προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές που τα βιώνουν και τους εκπαιδευτικούς ως κοινωνούς αυτών των προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να είναι εγγενή, ψυχοσυναισθηματικά ή και κοινωνικά και να εκδηλώνονται εντός και εκτός της σχολικής τάξης με ποικίλους τρόπους.

- Ο παράγοντας της οικονομικής κρίσης που βιώνει η ελληνική κοινωνία σίγουρα φέρει ισχυρό αντίκτυπο στον ψυχισμό των σημερινών εφήβων άμεσα ή έμμεσα – μέσω του τρίγωνου σχέσης: εκπαιδευτικός, μαθητής, γονείς (Χατζηχρήστου, Κατή, Γεωργουλέας, Λυκιστάκου & Υφαντή, 2012).
- Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που προβληματίζουν τους νέους σχετίζεται με θέματα επαγγέλματος και σταδιοδρομίας (Creed, Patton & Prideaux, 2006).
- Τα παιδιά της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται να υποφέρουν από άγχος και να αδυνατούν να το ελέγξουν (Τσαρουχάς, 2016).
- Η κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική για προβλήματα που μπορούν να ακολουθήσουν στην εφηβική ή ενήλικη ζωή, όπως η παραβατικότητα. Ως παραβατικότητα ορίζεται οποιαδήποτε συμπεριφορά παρεκκλίνει από τους κανόνες του σχολικού ή κοινωνικού πλαισίου δημιουργώντας προβλήματα στο σύνολο. Προέκταση της παραβατικής συμπεριφοράς είναι ο εκφοβισμός, η επιθετικότητα και η θυματοποίηση, το bullying, όπως μπορεί να αναζητηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Θύματα αυτού του φαινομένου είναι παιδιά τα οποία είναι σε πιο ευάλωτη θέση (είναι μικρότερα ηλικιακά, είναι εσωστρεφή, προέρχονται από άλλες χώρες κ.ά.) και βιώνουν σωματικό ή ψυχικό πόνο, εξευτελισμό και παρενόχληση από ένα ή περισσότερα άτομα (Ζώτα, 2014, Αντωνίου & Καμπόλη, 2014).
- Η απώλεια είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που ως τραυματικό γεγονός μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί ψυχικές διαταραχές. Τραυματικό γεγονός είναι κάθε εμπειρία που το άτομο ζει δίχως να είναι προετοιμασμένο εξαντλώντας τα ψυχικά του αποθέματα. Η απώλεια δεν είναι μόνο ο βιολογικός θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου που ενδέχεται να ζήσει το παιδί ή ο έφηβος. Η απώλεια μπορεί να σχετίζεται α) με την εξελικτική πορεία του παιδιού – όπως για παράδειγμα το βρέφος που εγκαταλείπει την αγκαλιά της μητέρας τους ή την μετάβαση του παιδιού στην εφηβεία – που μοιάζουν ανώδυνες καταστάσεις αλλά



μπορεί να επηρεάζουν το άτομο που τα βιώνει ή β) μπορεί να αφορά τον θάνατο ενός συγγενή, το διαζύγιο των γονέων, την μετακόμιση σε ένα νέο σπίτι ή σε μια νέα πατρίδα (Αποστολοπούλου, 2014).

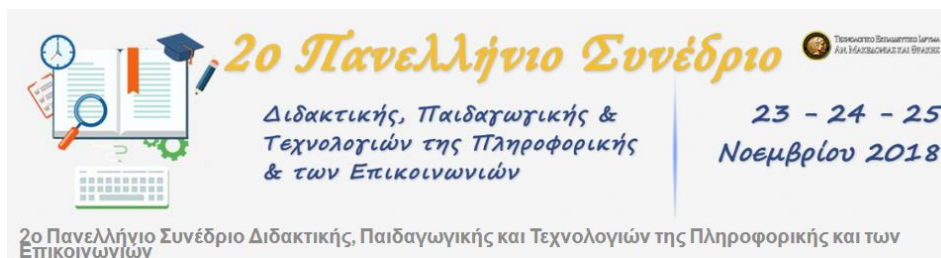
- Το φαινόμενο της ενδοοικογενειακής βίας ή κακοποίησης με αποδέκτη το παιδί είναι ένα μείζον πρόβλημα που στιγματίζει το παιδί τόσο κατά την διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ζωής, όσο και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή του.
- Όπως ένας ενήλικας, έτσι και ένας έφηβος μπορεί να εθιστεί σε εξαρτησιογόνες ουσίες και αλκοόλ (Litin, 2008, Feldman, 2010).

### **Παράγοντες που εμποδίζουν την παροχή Συμβουλευτικής**

Οι κυριότερες αιτίες της απουσίας της Συμβουλευτικής από την παιδαγωγική πράξη είναι τόσο η έλλειψη ειδικών συμβούλων στην εκπαίδευση, όσο και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Συμβουλευτική, όπως καταγράφει ο Μπρούζος (2009). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν έλαβαν την απαραίτητη βοήθεια και προετοιμασία ώστε να γνωρίσουν και να αναπτύξουν τον εαυτό τους ώστε να αποκτήσουν τα βασικά εφόδια που είναι απαραίτητα για το πολυδιάστατο επάγγελμά τους. Ούτε, βέβαια, αυτή η ευκαιρία τους δόθηκε κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στη βαθμίδα τους, σε αντίθεση με πολλές άλλες χώρες που προσφέρουν Συμβουλευτική υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανοπούλου-Ράπτη, 1996). Επομένως, κάθε προσπάθεια οικοδόμησης τέτοιας σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών ή εκπαιδευτικού και άλλων συναδέλφων ή γονέων επαφίεται μόνο στη διάθεση και στην ευαισθησία του καθενός.

Ταυτόχρονα, η κοινωνία τρέφει προσδοκίες και απαιτήσεις που ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ικανοποιήσει. Η συνεχής πίεση για παροχή γνώσεων και η έλλειψη θετικής διάθεσης από τους προϊστάμενους και τους γονείς παρακωλύει τη σχολική συμβουλευτική δραστηριότητα (Fox & Butler, 2003, Μπρούζος, 2009, Γώγου & Πράσσου, 2013).

Δεν πρέπει να αγνοηθεί ο παράγοντας της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας που υπάρχει μέσα σε κάθε τάξη. Οι συνεχείς κοινωνικές μεταβολές συνθέτουν μια ανομοιογενή τάξη που δυσκολεύει τον εκπαιδευτικό τόσο ως προς το να γνωρίσει κάθε παιδί ξεχωριστά, όσο και να αφιερώσει χρόνο σε οποιοδήποτε πρόβλημα των μαθητών. Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν διαφορές σχετικά με τις ασχολίες τους και



τις δεξιότητές τους και ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει και να αναδείξει την ιδιαίτερη κλίση των παιδιών (Μπρούζος, 1999).

Άλλος ένας παράγοντας που χρειάζεται ειδική διαχείριση από τον εκπαιδευτικό είναι οι γονείς των μαθητών. Η επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη για τη συμβουλευτική δράση. Αυτή επιτυγχάνεται με την συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση των γονέων σε ειδικά θέματα, με τακτικές συναντήσεις του εκπαιδευτικού και κάθε γονέα ξεχωριστά, με εθελοντική συνεργασία των γονέων σε προγράμματα του σχολείου, με συμβουλές για την αποτελεσματικότερη μάθηση και συνεργασία στο σπίτι κ.α. (Μπρούζος, 2009).

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Με αφορμή τα παραπάνω προβλήματα που απασχολούν τους νέους ηλικίας 12-18 ετών, οι οποίοι φοιτούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε η έρευνα με τίτλο: «Η εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών». Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των συμβουλευτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ψυχοσυναισθηματικές – κοινωνικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές. Πραγματοποιήθηκαν 15 εις βάθος συνεντεύξεις (διάρκειας 50΄) με ημιδομημένη μορφή και τη χρήση εντύπου συνέντευξης. Το δείγμα αποτελείτο από 15 ενεργεία εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυμνασίων και λυκείων της Δ. Θεσσαλονίκης (6 άνδρες και 9 γυναίκες). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis).

### **Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που θα ακολουθήσει δομείται σε επιλεγμένα αποσπάσματα λόγου, όπως καταγράφηκαν από τους συνεντευξιζόμενους και σε λέξεις-κλειδιά που βασίζονται σε θεματικούς άξονες:

1) Σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή (παρόν – παρελθόν)

A) Σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή στο παρελθόν:

Οι ερωτώμενοι περιγράφουν τη σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο παρελθόν όπως οι ίδιοι την έχουν ζήσει ως μαθητές τότε και ως εκπαιδευτικοί σήμερα.



Όλοι τους αναφέρουν αρνητικά χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης και σκιαγραφούν έναν εκπαιδευτικό που είναι απομακρυσμένος από τα παιδιά και εξαιτίας αυτού δεν δύναται να παράσχει συμβουλευτική υποστήριξη.

#### **«απρόσωπη σχέση»**

*«Πολύ πιο απρόσωπες σχέσεις καθηγητών-μαθητών παλιότερα... Άλλα μέσα διδασκαλίας... Δεν υπήρχε δυνατότητα πραγματικής αλληλεπίδρασης [...].»*

(Εκπαιδευτικός 14, Άνδρας – ΠΕ04.01 – 14 χρόνια προϋπηρεσία)

#### **«καθηγητής αυθεντία»**

*«Αν πιάσουμε το νήμα από πολλές γενιές παλαιότερα, παλαιότερα ο καθηγητής ήταν μια αυθεντία και απευθυνόταν σε μαθητές που θεωρούνταν “ανίδεοι” και υπήρχε μια μονοδιάστατη μετάδοση της γνώσης. Ο καθηγητής ήταν το πρότυπο, η αυθεντία και ο μαθητής ήταν ο αποδέκτης των γνώσεων. Αυτό και παιδαγωγικά και μεθοδολογικά αλλάζει και τροποποιείται...»*

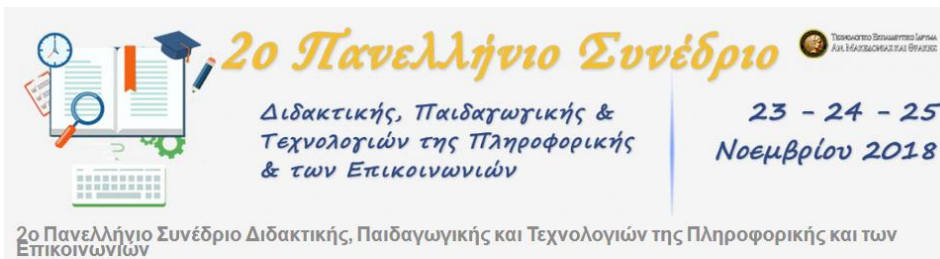
(Εκπαιδευτικός 7, Άνδρας – ΠΕ06 – 16 χρόνια προϋπηρεσία)

#### **B) Σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή στο σήμερα:**

Σε αντιδιαστολή με τις παραπάνω περιγραφές, οι σημερινοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί περιέγραψαν πολλές αλλαγές στον ρόλο τους δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στους ίδιους. Σημαντική είναι η καθολική χρήση των λέξεων «αλλαγή» και «διαφορά» από τους συμμετέχοντες, ενώ ταύτιση δεν εντοπίζεται πουθενά. Αν και τους ζητήθηκε να περιγράψουν την σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή σήμερα, οι ίδιοι εστίασαν κατά κύριο λόγο στον εκπαιδευτικό μιας και αυτός είναι που θα ορίσει την σχέση με τους μαθητές του. Φαίνεται πως ο σημερινός εκπαιδευτικός έχει ένα πιο οικείο προφίλ προς τα παιδιά και εκδηλώνει με μεγαλύτερη ένταση το ενδιαφέρον του. Σε αυτό ίσως συνέβαλε, όπως λένε, τα χαρακτηριστικά της εποχής μας, όπως η τεχνολογική ανάπτυξη και η οικονομική κρίση. Οι παράγοντες αυτοί είναι θεμέλιοι για το χτίσιμο και μιας συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

#### **«επηρεάζεται από το βιοτικό επίπεδο της περιοχής»**

*«Διαφέρει η σχέση που αναπτύσσεις με τα παιδιά ανάλογα τον τύπο σχολείου και ανάλογα με περιοχή που βρίσκεται. [...] Σε άλλα σχολεία, όπως κι εδώ στις δυτικές συνοικίες, που υπάρχουν προβλήματα βιοπορισμού, είναι μια δύσκολη κατάσταση με αποτέλεσμα να είναι “επιταγή” ο εκπαιδευτικός να έχει και έναν άλλον ρόλο, πλην της διδασκαλίας...»*



(Εκπαιδευτικός 6, Γυναίκα – ΠΕ02 – 12 χρόνια προϋπηρεσία).

#### **«συνδιαμορφωτές»**

*«Οι μαθητές και οι καθηγητές καλούνται να είναι συνδιαμορφωτές γνώσεων και αντιλήψεων, άρα το πρότυπο πομπός – δέκτης έχει αλλάξει [...] υπάρχουν άλλοι τρόποι διδασκαλίας. Μιλάμε πλέον για μαθητοκεντρική μέθοδο, για ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, για επικοινωνιακή προσέγγιση των μαθητών, ενώ όλα αυτά δεν υπήρχαν στο παρελθόν.[...]»*

(Εκπαιδευτικός 7, Άνδρας – ΠΕ06 – 16 χρόνια προϋπηρεσία).

#### **2) Τρόποι επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά**

Οι ερωτώμενοι ανέφεραν τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων και των μαθητών εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η πλειοψηφία αυτών αναφέρθηκε σε πρακτικές και τεχνικές τους που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σπανιότερα εκτός αυτού. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται το ενδιαφέρον τους σχετικά με την σχέση που χτίζουν με τους μαθητές και η διάθεσή τους να κάνουν οι ίδιοι σημαντικά βήματα για να την καλλιεργήσουν, ακόμη κι αν δεν διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια.

#### **«στο διάλειμμα»**

*«Αν καταλάβω πως κάποια παιδιά έχουν διαφορετική αντίδραση από αυτήν που με έχουν συνηθίσει θα προσπαθήσω να τα εγκλιματίσω στο μάθημα και μετά θα τους ρωτήσω αν όλα είναι καλά – κάποιες φορές και διακριτικά μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας, στο διάλειμμα... Θα μιλήσω πιο πολύ μαζί τους συμβουλευτικά για θέματα του μαθήματός μου ή της τάξης.»*

(Εκπαιδευτικός 15, Άνδρας – ΠΕ04.04 – 17 χρόνια προϋπηρεσία).

#### **«στις ώρες συνεργασία/μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας»**

*«...σίγουρα θα τους κοινοποιήσω το προσωπικό μου τηλέφωνο. Είναι στη διάθεσή τους για οτιδήποτε χρειάζονται. [...]Αγαπώ τη διαπροσωπική επικοινωνία...»*

(Εκπαιδευτικός 4, Γυναίκα – ΠΕ02 – 10 χρόνια προϋπηρεσία).

#### **«μέσω καλλιέργειας διαλόγου στην τάξη»**

*«Χρειάζεται η αποφόρτιση και η συζήτηση στο μάθημα, ο διάλογος πέρα από το μάθημα... Αυτό κάνω και ξέρω όλα τα προσωπικά των παιδιών...»*

(Εκπαιδευτικός 13, Γυναίκα – ΠΕ01 – 26 χρόνια προϋπηρεσία).



### «επιβραβεύσεις / παρακινήσεις»

«Σίγουρα με τα “δολώματα”, δηλαδή να λες σε κάποιον συχνά “Μπράβο!”, “Καλά τα κατάφερες!” ακόμη και αν κάποιος σου απαντήσει κάτι πολύ στοιχειώδες, προσπάθησε. Στους πιο δυνατούς μαθητές, σχολιάζω πάντα κάτι παραπάνω σχετικό με αυτό που θα πούνε, ως αφορμή για να κινήσουν τα ίδια τα παιδιά το μάθημα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να με αισθανθούν πιο κοντά τους...»

(Εκπαιδευτικός 9, Άνδρας – ΠΕ02 – 16 χρόνια προϋπηρεσία).

### «χιούμορ / αυτοσαρκασμός»

«...να έχεις χιούμορ. Και να δεχτείς κάποιο πείραγμα που θα σου κάνουν τα παιδιά στην τάξη και να γελάσεις και εσύ να πεις ένα επιτυχημένο και εύστοχο αστείο δίχως να θίξεις κανέναν. Βοηθάει πολύ αυτό! Να αυτοσαρκάζεσαι, ναι μεν μπορεί να νομίζεις πως υποσκάπτεις το κύρος σου, αλλά τα παιδιά χαίρονται που δεν διστάζεις να τσαλακωθείς και σε νιώθουν πιο οικείο τους, πιο προσιτό.»

(Εκπαιδευτικός 9, Άνδρας – ΠΕ02 – 16 χρόνια προϋπηρεσία).

### 3) Η μορφή της συμβουλευτικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική εμπειρία

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε περιστατικά που έχουν παρατηρήσει οι ίδιοι εντός του σχολικού περιβάλλοντος και σε προβλήματα που έγιναν κοινωνοί αυτών μέσω των παιδιών. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες είχαν να αναφέρουν περιστατικά που τους ανάγκασαν να υιοθετήσουν συμβουλευτικό ρόλο. Παρατηρείται πως κυρίως τα παιδιά πλησίασαν τους εκπαιδευτικούς για να μοιραστούν μαζί τους τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, ενώ πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που παρατήρησαν αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών και προσπάθησαν έμμεσα ή άμεσα να τα προσεγγίσουν. Οι περισσότεροι καλλιέργησαν διάλογο με τα παιδιά επί του θέματος και οι συναντήσεις τους σπανίως επαναλήφθηκαν. Η συμβουλευτική παρέμβαση των ερωτηθέντων προς τους μαθητές πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού χώρου κατά την διάρκεια διαλειμμάτων κυρίως. Χαρακτηριστικό είναι πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες ενημέρωναν τον διευθυντή του σχολείου για οποιαδήποτε ενέργειά τους και κάποιες φορές και τους γονείς, ανάλογα με τη σημαντικότητα του θέματος που προέκυπτε.

Η θεματολογία των προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές δεν διαφέρει πολύ από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι και καταγράφονται στη βιβλιογραφία.

#### «απομόνωση»

«Θυμάμαι πως ήταν ένας συγκεκριμένος μαθητής που εντός του σχολικού περιβάλλοντος ήταν ιδιαίτερα απομονωμένος, δεν συναναστρεφόταν με τους άλλους μαθητές... Προσπαθούσα να τον εντάξω, ήρθα κοντά στο παιδί. Εφάρμοσα τη Συμβουλευτική... Ή βασικά προσπάθησα... Είχα κατ' ιδίαν συζήτηση μαζί του... Αλλά μάταια, δεν μου ανοίχτηκε, δεν ανέφερε κάτι συγκεκριμένο... Του επισήμανα ότι είναι σημαντικό να αλληλοεπιδρά με τους συνομηλίκους του και του ζήτησα να μιλήσουμε για θέματα ανθρώπινων σχέσεων και φίλων [...] Δεν ήθελα να καταλάβει πως εντόπισα κάτι παράξενο... Μέσα από τη συζήτησή μας, παρατήρησα γενικότερη άρνηση σε όλα λόγω ηλικίας, λόγω αντίδρασης... Δεν ξέρω! Δεν υπήρχε συγκεκριμένο πρόβλημα στο σπίτι, νομίζω... Ουσιαστικά, παρατήρησα πως δυο εβδομάδες μετά όλα ήταν διαφορετικά και με το παιδί δεν ξαναμιλήσαμε κατ' ιδίαν, μόνο μέσα στην αίθουσα, όπως και με τα άλλα παιδιά.»

(Εκπαιδευτικός 14, Άνδρας – ΠΕ04.01 – 14 χρόνια προϋπηρεσία).

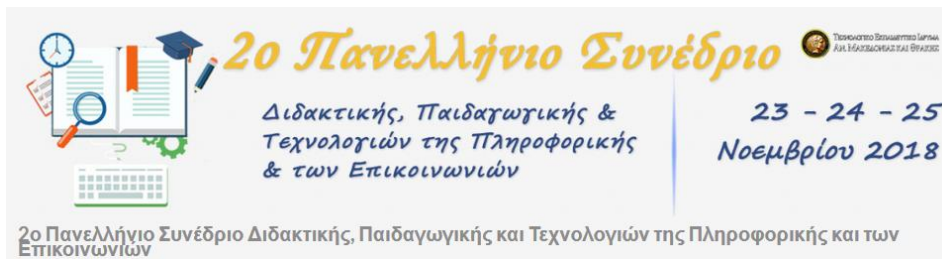
#### «αλλαγή συμπεριφοράς»

«Έεε... Ναι, ένα περιστατικό που μου έρχεται στο μυαλό είναι από το Facebook. Είδα τυχαία μια ανάρτηση μιας μαθήτριας που από τα λεγόμενά της κατάλαβα πως ήταν πάρα πολύ στεναχωρημένη και φοβήθηκα να μην κάνει κάτι ακραίο – δεν μιλάω για αυτοκτονία, αλλά το ακραίο θα μπορούσε να είναι να φύγει από το σπίτι, να μαλώσει ή οτιδήποτε άλλο... Είχα παρατηρήσει πως το παιδί μέρες έμοιαζε να είναι παράξενο. Αμέσως της έστειλα μήνυμα στο Facebook και της είπα πως θα ήθελα πολύ να συζητήσουμε την επόμενη μέρα από κοντά ή και εκείνη την στιγμή μέσω μηνυμάτων ή να μου δώσει και το τηλέφωνό της για να την καλέσω και να συζητήσουμε ό,τι την προβληματίζει. [...] Την επόμενη μέρα συναντήθηκα και με την ίδια τη μαθήτρια και με τις φίλες της. Μου είπαν πως το πρόβλημα είχε λυθεί και ήταν μια απλή διένεξη με τους γονείς.[...]»

(Εκπαιδευτικός 5, Γυναίκα – ΠΕ03 – 20 χρόνια προϋπηρεσία).

#### «προβλήματα με γονείς»

«...μια μητέρα που υποφέρει από μανιοκατάθλιψη. Μια μέρα με πλησίασε το παιδί και μου το είπε. Το παιδί μου είπε πως η μητέρα αρνείται να πάρει χάπια και πλέον δεν πάει σε ψυχίατρο. Οι γονείς της μαθήτριας ήταν χωρισμένοι και ο πατέρας δεν έβλεπε ποτέ το παιδί του. Μου ζήτησε να μην πω τίποτα στη μαμά της και φυσικά το σεβάστηκα. Πρώτα, προσπάθησα να πάρω την έγκρισή της για κάθε βήμα ή πράξη. Εξήγησα στο παιδί την



διαδικασία και με τη σύμφωνη γνώμη και του διευθυντή καλέσαμε τη μητέρα να έρθει στο σχολείο. Με αυτήν την ευκαιρία θα μιλούσε και με τον ειδικό, μιας και η μητέρα είχε την κηδεμονία του παιδιού. Η ίδια αρνήθηκε! Στη συνέχεια, κάλεσα εγώ τον πατέρα και του μίλησα για ό,τι συμβαίνει στη μητέρα και για την υποστήριξη που χρειάζεται το παιδί. Μείναμε στο γραφείο εγώ, ο πατέρας και ο ειδικός. [...] Σε μια εβδομάδα ο πατέρας ήρθε δυο – τρεις φορές να μου μιλήσει στις κενές μου ώρες. Καιρό μετά έμαθα πως το παιδί έμεινε και με τον πατέρα [...] ενώ η μητέρα ήταν ανένδοτη να επισκεφτεί ειδικό.»

(Εκπαιδευτικός 6, Γυναίκα – ΠΕ02 – 12 χρόνια προϋπηρεσία).

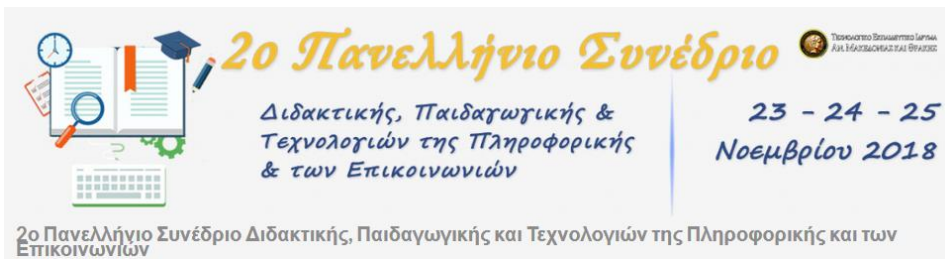
### **Συμπεράσματα της έρευνας**

Σύμφωνα με τα δεδομένα του συγκεκριμένου δείγματος της παρούσας έρευνας φαίνεται πως έως τώρα δεν παρέχεται ολοκληρωμένα συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα θέματα που τους απασχολούν. Βέβαια, οι μαθητές συνηθίζουν να εκφράζουν στον σχολικό χώρο τα προβλήματά τους, επομένως κρίνεται αναγκαία η παροχή υποστήριξης από ειδικό προσωπικό εντός του σχολικού πλαισίου σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται σήμερα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών διαφέρουν από το παρελθόν. Η οικειότητα, ο αλληλοσεβασμός και η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ τους είναι χαρακτηριστικά που τονώνουν τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών - παρόλο που δεν είναι θεσμοθετημένος - και θέτουν τη βασική προϋπόθεση για το ροτζεριανό σχολείο. Όμως, οι αρχές του Προσωποκεντρικού μοντέλου του Rogers δεν τηρούνται σύμφωνα με τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας. Παρόλο που υπήρξαν οι συναντήσεις εκπαιδευτικού – μαθητή σε προσωπικό πλαίσιο, δεν διαφάνηκαν οι αρχές του μοντέλου για διάφορους λόγους (π.χ. επίλυση πρόσκαιρων προβλημάτων).

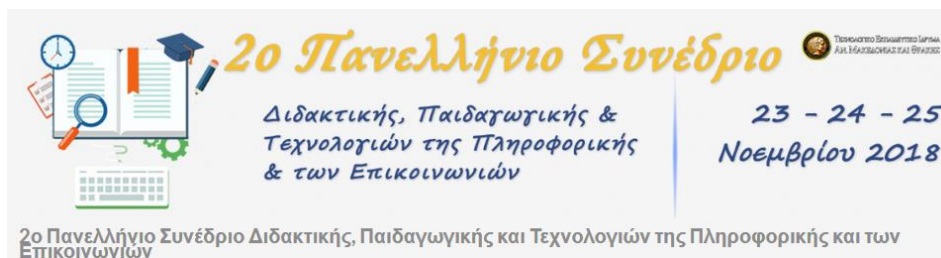
Βασικό και ελπιδοφόρο συμπέρασμα είναι πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι πρόθυμοι να καλλιεργήσουν τις συμβουλευτικές τους δεξιότητες (π.χ. παρακολούθηση εξειδικευμένων προγραμμάτων) ώστε να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, την επικοινωνία τους με τα παιδιά και να ανταποκριθούν στα δεδομένα της σημερινής κοινωνίας δίχως να αντικαταστήσουν την θέση των ειδικών λειτουργιών.





## Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, σ. 289-308.
- Αντωνίου, Α.Σ. & Καμπόλη, Γ. (2014). Πώς σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και την τάση αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ. Κούτρας (επ.). ΠΟ.Κ.Ε.Π.Ε. *Η ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης. Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών*, σ. 102-121. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αποστολοπούλου, Χ. (2014). Παιδί και θάνατος: παιδαγωγικές πρακτικές και προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του πένθους. Στο Σ. Κούτρας (επ.). ΠΟ.Κ.Ε.Π.Ε. *Η ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης. Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών*, σ. 71-79. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γώγου, Μ. & Πράσσου, Ν. (2013). Η σημασία της Συμβουλευτικής στην ένταξη παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. *ΕΛ.Ε.ΣΥΠ. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γίγνεσθαι»*, Ειδικό τεύχος, 101, σ. 261-269.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, 1*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Feldman, R. S. (2010). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*, Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουλεντιανού (μτφρ.), Η. Γ. Μπεξεβέγκης (επ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Fox, C. L. & Butler, I. (2003). *Evaluation of the NSPCC schools teams*. KeeleU.K.: Keele University.
- Ζώτα, Δ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία. Στο Σ. Κούτρας (επ.). ΠΟ.Κ.Ε.Π.Ε. *Η ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης. Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών*, σ. 97-101. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. U.S.A.: Thomson.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη - Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης Π.



- Κοσμόπουλος, Α. Β. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Creed, P., Patton, W. & Prideaux, L. A. (2006). Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy. A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development*, 33, p.47-65.
- Litin, S. C. (2008). *Mayo Clinic: Οικογενειακός οδηγός υγείας: Οι απαραίτητες γνώσεις για μια υγιή ζωή*, Μ. Λαδά (επ.). Αθήνα: Αξιωτέλη.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2013). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπρούζος, Α. (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, σ. 99-134.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Συμβουλευτική-Προσανατολισμός 2*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2001). Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, σ. 31-39.
- Nelson - Jones, R. (2009). *Βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής: Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς*, Χ. Λυμπεροπούλου & Γ. Μπακοπούλου (μτφρ.), Μ. Μαλικιώση – Λοΐζου (επ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Parsloe, E. (1999). *The manager as Coach and Mentor*. London: CIPD Publishing.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.). *Psychology: A study of a Science*, 3, p. 184-256. New York: McGraw Hill.
- Rogers, C. R., (1980). *A Way of being*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Simmons, D. (2015). Do you really need a mentor?. (Pub. 15/06/2015). Available at: <http://buildinstitute.org/a-second-test-post/> (16/01/2018).



- Συριοπούλου – Δελλή, Χ. (2005). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαρουχάς, Ν. Θ. (2016). Στρατηγικές – Τεχνικές διαχείρισης του στρες των εξετάσεων για μαθητές. *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016 (2)*, σ. 1289-1307.
- Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Γεωργουλέας, Γ., Λυκितσάκου, Κ. & Υφαντή, Θ. (2012). *Ψυχολογική Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Με ένα επίμετρο για την οικονομική κρίση*. (Έντυπο) Αθήνα: Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και έρευνας. Κ.Ε.Ε.Σ.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμο στο: [www.othisi.gr/sxoleio/wp-content/uploads/2014/06/ΠΑΙΔΙΑ-ΣΕ-ΚΡΙΣΗ.pdf](http://www.othisi.gr/sxoleio/wp-content/uploads/2014/06/ΠΑΙΔΙΑ-ΣΕ-ΚΡΙΣΗ.pdf) (02/02/2018).
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. (2008). *Working one – to – one with students, Supervising, Coaching, Mentoring and Personal Tutoring*, C. Morris (assist.). New York: Routledge.

**Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Κόρινθος: διαθεματική διδακτική της ιστορίας  
με τη συνδρομή της τοπογραφίας και της αρχαιολογίας σε μία  
πανεπιστημιακή παράδοση**

*Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ιω. Βασιλείου-Δαμβέργης, Φιλολόγος-αρχαιολόγος,  
τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών  
E-mail: [damvergis@yahoo.gr](mailto:damvergis@yahoo.gr)*

**Περίληψη**

*Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι ένα συγκροτημένο μοντέλο διδακτικής της ιστορίας της ρωμαϊκής και βυζαντινής Κορίνθου, το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί σε κάθε ελληνικό πανεπιστήμιο. Η οργάνωση του μαθήματος προβλέπει συγκρότηση πλάνου της διδακτέας ύλης από τις πηγές, σε συνδυασμό με αναφορές στην τοπογραφία μέσω χαρτών και σε συγκεκριμένα βυζαντινά μνημεία της Κορίνθου και της Κορινθίας γενικότερα και επισκέψεις στους προσβάσιμους αρχαιολογικούς χώρους.*

**Λέξεις-κλειδιά:** Βυζαντινή Κόρινθος, διδάσκοντας ιστορία, αρχαιολογία, διαθεματική προσέγγιση.



---

## **Roman and Byzantine Corinth: interdisciplinary teaching of history with the contribution of topography and archeology in a university tradition**

### **Abstract**

*The aim of this paper is to provide a structured model of the history of Roman and Byzantine Corinth, which can be implemented at every Greek university. The organization of the course provides for the syllabus to be drafted from the sources, together with references to topography through maps and specific Byzantine monuments of Corinth and Corinth in general and visits to the accessible archaeological sites.*

**Keywords:** Roman and Byzantine Corinth, teaching history, archaeology, interdisciplinary approach.



## Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση αφορά στην υλοποίηση ενός μαθήματος ρωμαϊκής και βυζαντινής ιστορίας για την Κόρινθο, που μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε ελληνικό πανεπιστήμιο, ιδιαίτερος δε σε αυτά που βρίσκονται πλησίον της Κορίνθου, και ως εκ τούτου έχουν ευκολότερη και ταχύτερη πρόσβαση (Πατρών, Πελοποννήσου και Αθηνών)<sup>1</sup>. Η προετοιμασία του μαθήματος θα γίνει βάσει διαγράμματος από τον καθηγητή και όσους φοιτητές θέλουν να παίξουν ενεργό ρόλο, προετοιμάζοντας και παρουσιάζοντας προσθετικές εργασίες για την ιστορία της βυζαντινής Κορίνθου με αναφορά πάντα στα μνημεία της. Η υλοποίηση του μαθήματος θα γίνει τόσο στο αμφιθέατρο, όσο και στους αρχαιολογικούς χώρους και γενικά στα ιστορικά μνημεία του νομού Κορινθίας. Επίσης μπορούν να γίνουν συνδυασμένες κοινές δράσεις των φοιτητών σε συνεργασία με συναδέλφους άλλων πανεπιστημίων, τόσο με παρουσιάσεις εργασιών στα άλλα πανεπιστήμια, όσο και με κοινές παρουσιάσεις στο χώρο. Η διδακτική αυτή πρόταση στηρίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας<sup>2</sup>, αφού συνδυάζει γνώσεις από διαφορετικούς τομείς της γνώσης (ιστορία, τοπογραφία, αρχαιολογία, αρχιτεκτονική, αρχαία ελληνική γλώσσα) και μπορεί να υλοποιηθεί χρησιμοποιώντας βιβλιογραφία, τις πηγές και ψηφιακό υλικό (αναπαραστάσεις μνημείων και αρχαιολογικών χώρων)<sup>3</sup>.

Στην εισαγωγική ενότητα θα μελετήσουμε τη φυσική γεωγραφία και την ιστορική τοπογραφία της Κορινθίας. Σημαντική άσκηση θα αποτελέσει η μελέτη του έντυπου και ψηφιακού χάρτη, με την επισήμανση των φυσικών, γεωγραφικών γνωρισμάτων και των φυσικών ορίων (όρη και ποταμοί) των επί μέρους λεκανών<sup>4</sup>. Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει πέντε ευρείες ενότητες: 1) Η Κορινθία από την καταστροφή του 146 π.Χ. μέχρι την οικοδόμηση της Colonia Laus Julia Corinthus, 2) Η ρωμαϊκή Κόρινθος 44 π.Χ.-324 μ.Χ., 3) Πρωτοβυζαντινή Κόρινθος 324 μ.Χ.-641 μ.Χ., 4) Οι σκοτεινοί αιώνες για την Κόρινθο και την Κορινθία, 5) Μεσοβυζαντινή Κόρινθος 842 – 1204. Τα κεφάλαια θα περιλαμβάνουν υποενότητες που θα αντιστοιχούν σε διδακτικές ενότητες κατανοημένες χρονολογικά και γεωγραφικά, αφού με το γενικό όρο Κορινθία εννοούμε την ευρύτερη

<sup>1</sup> Για παρόμοια μοντέλα, εφαρμοσμένα σε άλλες περιοχές βλ. Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Α), 343-352· του ιδίου (2017Β), 334-344· του ιδίου (2017Γ), 209-232.

<sup>2</sup> Γιαλούρη (2013)· Γκότσης, Λέκκα, Σακαλή (2002)· Κασσωτάκης & Φλουρής (2005)· Κωστάκης (2008)· Lipsonetal. (1993)· Ματσαγγούρας (2002Α)· Φλουρής (1995).

<sup>3</sup> Ασλανίδου (2010)· Βακαλούδη (2003)· Κόλλιας (1993)· Ράπτης & Ράπτη (2006- 07).

<sup>4</sup> Δοξιάδης (1972)· Φαράκλας (1971)· του ιδίου (1972)· Βασιλείου-Δαμβέργης (2014).



περιοχή, όπου κατά την αρχαιότητα ήκμασαν, εκτός από την ίδια την Κόρινθο, το Λέχαιο και τις Κεγχρεές, και περιοχές όπου κατά την αρχαιότητα ήκμασαν άλλες πόλεις, όπως η Σικυώνα, ο Φλειούντας και οι Κλεωνές.



**Εικόνα 1:** Κορινθία

([http://korinthiakoi-orizontes.blogspot.com/2010/08/blog-post\\_5859.html](http://korinthiakoi-orizontes.blogspot.com/2010/08/blog-post_5859.html))



**Εικόνα 2:** Η αγορά της ρωμαϊκής Κορίνθου (αναπαράσταση Ν. Παπαχατζής 1991)

(<https://korinthiaguide.com/istoria/>)

Μετά την καταστροφή της Κορίνθου το 146 π.Χ. και την υποταγή της νότιας Ελλάδας στη Ρώμη, ιδρύθηκε η ρωμαϊκή επαρχία της Αχαΐας (principia Achaea). Η Κόρινθος ερημώθηκε για εκατό χρόνια (146-44 π.Χ.) και επανιδρύθηκε ως Colonia Laus Julia Corinthus. Εκεί εγκαταστάθηκαν Ρωμαίοι, Έλληνες απελεύθεροι της Ρώμης, έμποροι και ναυτικοί από την Ανατολή, κυρίως από την Αίγυπτο και πολλοί άλλοι Έλληνες. Η Κόρινθος αναπτύχθηκε και προικίστηκε με νέα κτήρια και νέα αγορά στη θέση της αρχαίας<sup>5</sup>. Από τα αρχαιότερα κτήρια μόνο ο ναός του Απόλλωνα ήταν σε κατάσταση που μπορούσε να αναστυλωθεί. Έτσι τον 1<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. είχε εξελιχθεί σε μία σπουδαία ρωμαϊκή επαρχιακή πόλη. Εδώ δίδαξε τον χριστιανισμό ο Απόστολος Παύλος το 52 μ.Χ.

<sup>5</sup>Παπαχατζής (1991), 54-75· του ίδιου (1987), 46-65.<http://www.ascsa.edu.gr/index.php/excavationcorinth/>

και ίδρυσε την Εκκλησία της Κορίνθου. Ως πηγές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε φιλολογικές και επιγραφικές πηγές στα αρχαία ελληνικά και στα λατινικά από μετάφραση, μεταξύ των οποίων και τις Προς Κορινθίους επιστολές του Απ. Παύλου<sup>6</sup>.

Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε τη ρωμαϊκή φάση της Κορίνθου, μέχρι δηλαδή τον 3<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Διατηρείται το κέντρο της ρωμαϊκής πόλης, η αγορά με τα μνημεία της κάτω από τον Ακροκόρινθο και η πλακόστρωτη οδός Λεχαίου που συνέδεε το άστυ με το Λέχαιο. Σε παλαιότερες εποχές τα Μακρά τείχη πλαισίωναν και προστάτευαν τη χερσαία πρόσβαση. Η αγορά διατάσσεται γύρω από τον αρχαϊκό ναό του Απόλλωνα. Στα ΝΑ βρίσκεται η κυρίως αγορά. ΒΔ και ΝΔ βρίσκονται καταστήματα. Στο μέσο του ΝΑ συγκροτήματος βρίσκονται τα ερείπια του βήματος, από όπου κάλεσε σε απολογία ο ανθύπατος τον Απ. Παύλο, αλλά τον αθώωσε. Νοτιότερα βρισκόταν η Νότια στοά και η Νότια Βασιλική. Κοντά της βρίσκονται ναοί, η Ιουλία Βασιλική, η κρήνη Πειρήνη και ο περίβολος του Απόλλωνα. Β του ναού του Απόλλωνα βρισκόταν το περιστύλιο της Βόρειας αγοράς. Από τα πολυτελή προπύλαια της Πειρήνης ξεκινούσε η οδός Λεχαίου. Δυτικά της ρωμαϊκής αγοράς βρισκόταν το ιερό της Οκταβίας, το ωδείο και το θέατρο<sup>7</sup>.



**Εικόνα 3:** Η ρωμαϊκή οδός Λεχαίου  
([https://en.wikipedia.org/wiki/Ancient\\_Corint](https://en.wikipedia.org/wiki/Ancient_Corint))

<sup>6</sup> Απόστολος Παῦλος, *Πρὸς Κορινθίους Α΄* και *Β΄*

<sup>7</sup> Παπαχατζής (1991), 54-75· του ίδιου (1987), 46-65.





**Εικόνα 4:** Η ρωμαϊκή Πειρήνη  
(<http://anaskafi.blogspot.com/2017/09/5.html>)

Κατά τα χρόνια του Θεοδοσίου Α΄, του Αρκαδίου και του Θεοδοσίου Β΄ το ρωμαϊκό κράτος δέχεται τις επιδρομές των Ούνων και των γερμανικών φύλων. Ένα από αυτά, οι Βησιγότθοι, επέδραμαν σε όλη τη Βαλκανική, χωρίς σημαντική αντίσταση και κατέστρεψαν τις περισσότερες πόλεις. Οι Βησιγότθοι έφτασαν το 396 μ.Χ. με αρχηγό τον Αλάρικο μέχρι την Πελοπόννησο και τη λεηλάτησαν, ενώ το 410 κατέλαβαν και λεηλάτησαν τη Ρώμη. Ο Θεοδόσιος Β΄ τότε έχτισε το τείχος Εξαμίλιον πάνω στον Ισθμό για να προστατεύσει την Πελοπόννησο από άλλες επιδρομές. Το τείχος ήταν ισχυρό οικοδόμημα με πύργους. Είναι γνωστό ότι υπήρχαν δύο πύλες, στη βόρεια και στη νότια μεριά. Ο Gregory περιγράφει τη βόρεια πύλη ως Ρωμαϊκή αγίδα από τον 1<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. Το τείχος ήταν χτισμένο από τετραγωνισμένους ογκόλιθους που ήταν συγκολλημένοι με αμμοκονίαμα και πέτρες. Τα οικοδομικά υλικά προέρχονταν από οικοδομήματα της γύρω περιοχής. Οι πέτρες ήταν από τον κοντινό ναό του Ποσειδώνα στα Ίσθμια. Ο ασβέστης ήταν από τα μάρμαρα του Ηραίου της Περαχώρας ή από αγάλματα που βρίσκονταν στην Κόρινθο. Το εξαμίλιο τείχος είναι το μεγαλύτερο σε μέγεθος οχυρό οικοδόμημα της αρχαίας Ελλάδας. Η δεύτερη και σημαντικότερη φάση του ήταν επί Ιουστινιανού (527-565). Στην εποχή του Ιουστινιανού χτίστηκαν επιπρόσθετοι πύργοι για να ενισχύσουν την αμυντική ικανότητά του. Ωστόσο οι Σλάβοι περιέπλευσαν το τείχος και έκαναν απόβαση στην Πελοπόννησο. Από τον 8<sup>ο</sup> αιώνα και μετά το τείχος παραμελήθηκε και άρχισε να χρησιμοποιείται ως κατοικήσιμη περιοχή.



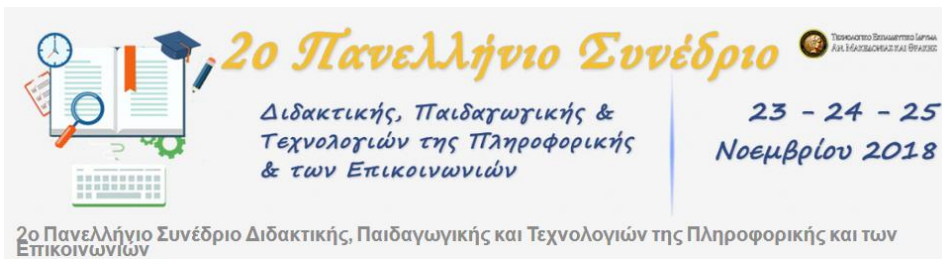
**Εικόνα 5:** Εζαμίλιον. Ιουστινιάνεια φάση  
([https://el.wikipedia.org/wiki/Εζαμίλιον\\_τείχος](https://el.wikipedia.org/wiki/Εζαμίλιον_τείχος))

Με τον ίδιο τρόπο θα αναφερθούμε στη ρωμαϊκή φάση του ιερού του Ποσειδώνα και των μικρότερων πόλεων<sup>8</sup>. Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αναπαριστά εμπορικές δραστηριότητες, τη λειτουργία του νομισματοκοπείου, των δικαστηρίων, τη δίκη του Αποστόλου Παύλου κ.λπ. Για τους πρώιμους χριστιανικούς χρόνους μπορούμε να μελετήσουμε τη βασιλική του Λεχάιου, ενώ για τη χριστιανική εκκλησία των Κεγχρεών την προς Ρωμαίους επιστολή του Απ. Παύλου<sup>9</sup>. Η τρίκλιτη αυτή παλαιοχριστιανική βασιλική με προσκτίσματα, θεωρείται πως ανεγέρθηκε στην ακτή προς τιμήν του επισκόπου Αθηνών Λεωνίδα και επτά γυναικών που μαρτύρησαν μαζί του τον 3<sup>ο</sup> αι. στην Κόρινθο. Χτίστηκε γύρω στο 450μ.Χ. Καταστράφηκε από σεισμό το 551 μ.Χ., αλλά ένα μέρος της συνέχισε να χρησιμοποιείται ως βαπτιστήριο για αρκετά χρόνια. Σήμερα σώζεται μεγάλο μέρος του μαρμάρινου δαπέδου της, θεμέλια τοίχων και πολλά μαρμάρινα κιονόκρανα με ανάγλυφες διακοσμήσεις. Το κτίσμα, συνολικού μήκους 180 μέτρων, συγκαταλέγεται, μαζί με την αρχική βασιλική του Αγίου Πέτρου στη Ρώμη, ανάμεσα στις μεγαλύτερες βασιλικές του χριστιανικού κόσμου. Στην ενότητα αυτή μπορούμε να συγκρίνουμε τη βασιλική του Λεχάιου με άλλες σύγχρονές της εκκλησίες και να χρησιμοποιήσουμε πρώιμα τυπικά για να μελετήσουμε τη λειτουργικότητά της.

Η Ιερά Μονή Κοιμήσεως Θεοτόκου Λέχοβας είναι κτισμένη στην ανατολική πλευρά του βουνού Τιτάν ή Βέσεζα σε υψόμετρο 1057μ., στην ορεινή Κορινθία μέσα σε δάσος από μαύρη ελάτη. Πρόκειται για ένα βυζαντινό μοναστήρι του 11<sup>ου</sup> μ.Χ. αιώνα. Το πρόσφατα αναστηλωμένο καθολικό του ναού και η ανάπλαση του περιβάλλοντα χώρου με πέτρα, αποτελεί πλέον σημαντικό σημείο αναφοράς πολλών επισκεπτών. Στον ίδιο χώρο

<sup>8</sup> Παπαχατζής (1991), 20-39· του ίδιου (1987), 33-33.

<sup>9</sup> Απόστολος Παύλος, *Πρὸς Ρωμαίους Επιστολή*, 16.



υπήρχε κατά την αρχαιότητα γυναικολογική κλινική του Ασκληπιείου της Αρχαίας Τιτάνης, πάνω στην οποία είναι χτισμένο το μοναστήρι.

Το μοναστήρι του Οσίου Παταπίου βρίσκεται σε υψόμετρο 650 - 700 μ., σε μια υπέροχη τοποθεσία στα Γεράνεια Όρη. Απέχει 14 χιλιόμετρα από τη γνωστή λουτρόπολη του Λουτρακίου και περίπου 85 χιλιόμετρα από την Αθήνα. Η μονή βρίσκεται σε κτηριακό συγκρότημα, που αποτελεί επέκταση του αρχαίου ασκητηρίου του 12<sup>ου</sup> αιώνας. Η μονή ιδρύθηκε και επεκτάθηκε γύρω από το ασκητήριο το 1952. Σήμερα λειτουργεί ως γυναικείο μοναστήρι με σπουδαίο φιλανθρωπικό και κοινωνικό έργο, όπως η λειτουργία Γηροκομείου Γυναικών, το οποίο μπορούμε σε εκπαιδευτική εκδρομή να επισκεφτούμε και να κάνουμε τοπογραφικές παρατηρήσεις.



**Εικόνα 6:** Η παλαιοχριστιανική βασιλική του Λεχαίου  
([http://vizantinaistorika.blogspot.com/2016/07/blog-post\\_45.html](http://vizantinaistorika.blogspot.com/2016/07/blog-post_45.html)<http://skourtakrdiaf.blogspot.com/2014/09/blog-post.html>)



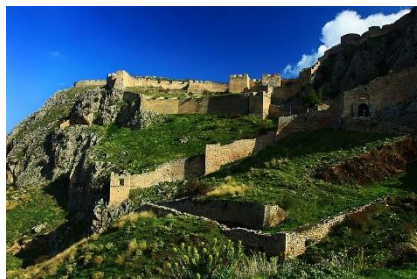
**Εικόνα 7:** Η μονή Κοιμήσεως Θεοτόκου Λέχοβας

Μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους της Δ΄ Σταυροφορίας, καταλαμβάνεται η Πελοπόννησος και οργανώνεται διοικητικά από τους Φράγκους. Ο Λέων Σγουρός, τοπικός γαιοκτήμονας με ιδιαίτερη ισχύ, προσπαθεί να αντισταθεί στους Φράγκους. Αποκλείεται όμως στον Ακροκόρινθο και πέφτει αυτοκτονώντας με το αλόγό του στο γκρεμό. Ο Ακροκόρινθος διατηρεί σε πολύ καλή

κατάσταση τα βυζαντινά τείχη του με μεταγενέστερες επεκτάσεις και επισκευές. Στο μάθημα μπορούν να παρουσιαστούν εργασίες για τον Ακροκόρινθο (τοπογραφία, φάσεις του τείχους, άλλες κατασκευές εντός αυτού), καθώς θα επεξεργαστούμε και ως βασική πηγή το Νικήτα Χωνιάτη.




**Εικόνα 8:** Το μολυβδόβουλο του Λέοντος Σγουρού.



**Εικόνα 9:** Ο Ακροκόρινθος.

(<https://el.wikipedia.org/wiki/> <http://www.korinthos.gr/el>)

Η Μονή Ζαρακά, κοντά στη Στυμφαλία, χρονολογείται στα χρόνια μετά τη φράγκικη κατάκτηση. Πρόκειται για οχυρωμένο μοναστηριακό συγκρότημα, σπάνιο στη χώρα μας, δείγμα δυτικής αρχιτεκτονικής. Η Μονή χτίστηκε στις αρχές του 13<sup>ου</sup> αιώνα, πιθανώς πριν από το 1236, από Φράγκους μοναχούς που έφτασαν στην περιοχή μετά από εντολή του Πάπα Ιννοκέντιου III. Έχει κατασκευαστεί με αρχαίο υλικό που πιθανότατα βρέθηκε από τον ναό της Αρτέμιδος που εκτιμάται ότι βρισκόταν στο ίδιο σημείο. Σήμερα, δίπλα στον κεντρικό δρόμο, δεσπόζει ο όγκος ενός πυργόσχημου πυλώνα και δίπλα του κείτονται τα ερείπια της εκκλησίας.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

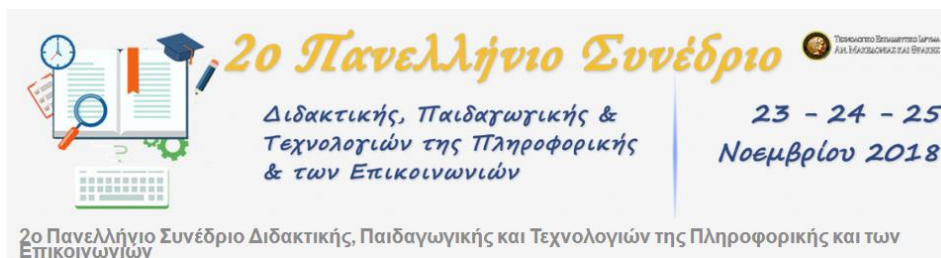
2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών



**Εικόνα 10:** Τα ερείπια της μονής Ζαρακά και το μοναστήρι της Παναγίας Φανερωμένης

Η Ιερά Μονή της Παναγίας της Φανερωμένης βρίσκεται στο Χιλιομόδι Κορινθίας, μόλις 4 χιλιόμετρα από την παλαιά Μονή. Χτίστηκε τον 13<sup>ο</sup> αιώνα, απέναντι από τον βράχο όπου βρέθηκε η εικόνα της Παναγίας, από βοσκούς της περιοχής, στους οποίους κίνησε την περιέργεια ένα φως που είδαν και κατευθύνθηκαν προς το σημείο εκείνο, με σκοπό να πραγματοποιήσουν έρευνα και να ξεδιαλύνουν το μυστήριο. Στην Καρυά (ορεινή Κορινθία) βρίσκεται η βυζαντινή εκκλησία της Κοιμήσεως της Θεοτόκου. Ο πολιούχος ναός του οικισμού βρίσκεται στο κέντρο του χωριού. Σε ρυθμό βασιλικής, χρονολογείται στον 13<sup>ο</sup> αιώνα. Και σε αυτήν την ενότητα μπορούν να παρουσιαστούν αρχαιολογικά και τοπογραφικά τα μνημεία αυτά.

Τα τελευταία μνημεία με τα οποία μπορούμε να εμπλουτίσουμε την ενότητα της υστεροβυζαντινής Κορινθίας είναι οι επισκευές του Εξαμιλίου τον 15<sup>ο</sup> αιώνα. Ο βυζαντινός αυτοκράτορας Μανουήλ Β΄ διέταξε το 1415 την επισκευή του οχυρού του Εξαμιλίου. Οι εργασίες ξεκίνησαν την 8<sup>η</sup> Απριλίου του 1415. Χιλιάδες εργάτες ανύψωσαν τεράστια τείχη, έσκαψαν βαθιά χαντάκια, έχτισαν δύο φρούρια και 153 πύργους. Ο Μανουήλ ανήγγειλε την αποπεράτωση του έργου σε μια επιστολή του στον συμμαχικό του Δόγη της Βενετίας Tommaso Mocenigo στις 26 Ιουνίου 1415. Ο σουλτάνος Μουράτ Β΄ το 1422 ξεκίνησε και πάλι την επεκτατική πολιτική των Οθωμανών. Το Μάιο του 1423 οι τουρκικές στρατιές του Τουραχάν Μπέη εισέβαλαν στο Μοριά και ανάγκασαν το Δέσποτα του Μοριά Θεόδωρο Β' Παλαιολόγο να πληρώνει λύτρα στο Σουλτάνο. Ο τελευταίος αυτοκράτορας του Βυζαντίου, ο Κωνσταντίνος ΙΑ' Παλαιολόγος, έβαλε να επισκευάσουν τα τείχη το 1444. Στις 14 Δεκεμβρίου του 1446 όμως ο Μουράτ το ανακατέλαβε και το κατέστρεψε με κανόνια, που κατασκεύασε επί τόπου. Με την οριστική κατάκτηση της



Πελοποννήσου και τη διάλυση των δύο δεσποτάτων των Παλαιολόγων ολοκληρώνεται η τουρκική κατάκτηση και αρχίζει η περίοδος της Τουρκοκρατίας.

### Επίλογος

Η Κόρινθος ήταν μία σημαντική πόλη που έπαιξε σπουδαίο ρόλο κατά την Αρχαιότητα, το Μεσαίωνα, τη νεότερη και σύγχρονη εποχή. Η διδασκαλία της ιστορίας της βυζαντινής Κορινθίας μπορεί να συνδυαστεί αποτελεσματικά, κατά τη διδακτική μας πρόταση, με τη μελέτη της γεωγραφίας και των μνημείων ανά εποχή, εμπλουτισμένη με βιωματικές δράσεις σχετικού περιεχομένου. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο στο αμφιθέατρο, όσο και κατά τις επισκέψεις στα μνημεία του νομού Κορινθίας. Η διδακτική πρόταση μπορεί να αποδώσει καλύτερα αποτελέσματα ολιστικής πρόσληψης της ιστορίας, αφού θα συνδυάζει αυτενέργεια στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από φιλολογικές πηγές, τοπογραφία και μνημεία του υλικού πολιτισμού.

### Βιβλιογραφία

American School of Classical Studies Corinth Excavations published in Corinth Volumes I to XX, Princeton.

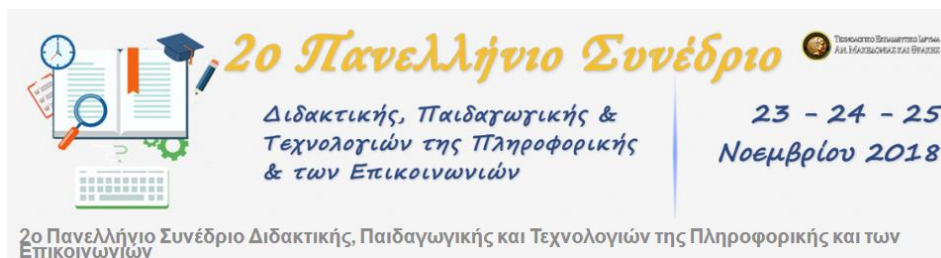
Ασλανίδου, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος – Νεκτάριος Ι. (2014). *Η γεωπολιτική οργάνωση της αρχαίας Εύβοιας (1050-27 π.Χ.)*, διδακτορική διατριβή, τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Ρέθυμνο: ΠΚ.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος – Νεκτάριος (2017Α). «Διαθεματική πρόταση διδακτικής της τοπικής ιστορίας για την Εύβοια: η αρχαία, ρωμαϊκή και πρωτοβυζαντινή Ερέτρια», *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Σύγχρονες Τάσεις και Πρακτικές στη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης, Δράμα 24 και 25 Νοεμβρίου 2017*, 343-352.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Β). «Διαθεματική πρόταση διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τη Μακεδονία: η ελληνιστική, ρωμαϊκή και βυζαντινή Θεσσαλονίκη», *ό.π.*, 334-344.

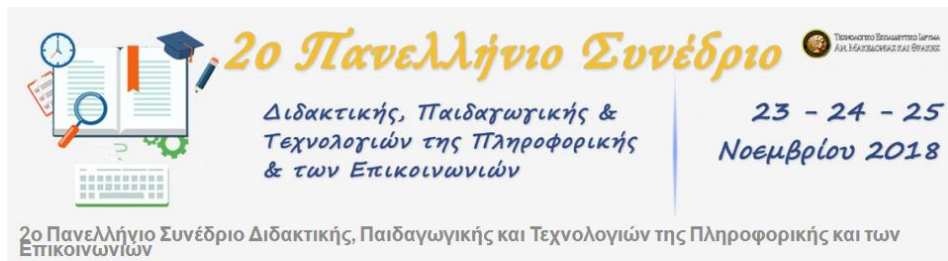


- Βασιλείου – Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Γ). «Πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας: το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας μέχρι την κλασική εποχή. Συμβολή στην διδακτική της ιστορίας Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου», *Πρακτικά Εργασιών 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017*, τ. 3, 209-232.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος – Νεκτάριος (2017Δ). «Οι πόλεις τῆς Πελοποννήσου τὴν ἐποχὴ τοῦ β΄ ἀποικισμοῦ καὶ ἡ ἴδρυση ἀποικιῶν ἀπὸ αὐτὲς στὸν Ἀριστοτέλη», στό: *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου «Ἀριστοτέλης καὶ Πελοπόννησος»*, Ἀθήνα 22-10-2016, ἐπιμ. Ἀθ. Φωτόπουλος, *Πελοποννησιακά Γράμματα*, τ. 2, Ἀθήνα 2017, σ. 119-161.
- Γιαλούρη, Ε., (επιμ.) (2013). *Υλικός πολιτισμός. Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*, Εκδόσεις Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκότσης, Σ., Λέκκα, Α., Σακαλή, Ο. (2002). «Υλικός πολιτισμός, τοπικές κοινωνίες και ερμηνευτικές δράσεις», 298-304, στο *Το Μέλλον του Παρελθόντος μας. Ανιχνεύοντας τις προοπτικές της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας και της Ελληνικής Αρχαιολογίας*, Αθήνα: ΣΕΑ.
- Cheyne, J.-Cl., *Βυζαντινός κόσμος: Η Ανατολική Ρωμαϊκή αυτοκρατορία 330-641*, τ. Α΄, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2007.
- Del Chiaro, Mario A (ed). (1986). *Corinthiaca: Studies in Honor of Darrell A. Amyx*. Columbia: University of Missouri Press.
- Δοξιάδης, Κωνσταντίνος, Ἀ. (1972). *Ἡ μέθοδος γιὰ τὴν ἔρευνα τῶν ἀρχαίων ἐλληνικῶν οἰκισμῶν*, Ἀθήνα: ΑΚΟ.
- Dixon, M. (2014). *Late Classical and Early Hellenistic Corinth: 338–196 BC*. London: Routledge.
- Friesen, Steven J., Daniel N. Schowalter, James C. Walters (ed.) (2010). *Corinth in Context: Comparative Studies on Religion and Society. Supplements to Novum Testamentum, 134*. Leiden; Boston: Brill.
- Φαράκλας, Ν. (1971). *Σικωνία*, Ἀθήνα: ΑΚΟ.
- Φαράκλας, Ν. (1972). *Φλειασία*, Ἀθήνα: ΑΚΟ.



- Gebhard Elizabeth, R. and Timothy Gregory, E. (ed.) (2015). *Bridge of the Untiring Sea: The Corinthian Isthmus from Prehistory to Late Antiquity. Hesperia Supplement*, 48. Princeton/NJ: ASCS at Athens.
- Haldon, J., *Βυζάντιο: Μια ιστορία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007.
- James, L., *A companion to Byzantium*, εκδ. Wiley-Blackwell 2010.
- Καρποδίνη-Δημητριάδη, Ε. (1985). *Πελοπόννησος*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κόλλιας, Α. (1993). *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση, Μια κριτική προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Κορδώσης, Μ. (1981). *Συμβολή στην ιστορία και τοπογραφία της περιοχής Κορίνθου στους μέσους χρόνους*. Αθήνα.
- Κυρτάτας Δημήτρης-Ράγκος Σπ. Ί. (2004). *Η Ελληνική Αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη:ΙΝΣ.
- Κωτσάκης, Κ. (2008). «Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία», στο Νικονάνου & Κασβίκης 2008, 30-65.
- Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K. & Peters, C. (1993). «Integration and Thematic Teaching». *Language Arts*, 70, 252-264.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- MosseCl. - A. Schnapp – Gourbellion (1999). *Επίτομη ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000-31 π.Χ.)*, Παπαδήμας, Αθήνα.
- Mango, C., *Βυζάντιο: η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1988.
- Morisson, C., *Ο Βυζαντινός κόσμος: Η Βυζαντινή αυτοκρατορία*, τ. Β', εκδ. Πόλις, Αθήνα 2007.
- Nikol, D. M., *Οι τελευταίοι αιώνες του Βυζαντίου 1261-1453*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 2010.
- Ostrogorsky, G., *Ιστορία του Βυζαντινού κράτους*, εκδ. Πατάκης 2014.
- Παπαχατζής, Ν.Χ. (1991). *Πανσανίου Ελλάδος Περιήγησις, Κορινθιακά*, Έκδοτική Αθηνών: Αθήνα.
- Παπαχατζής, Ν.Χ. (1987). *Αρχαία Κόρινθος*, Έκδοτική Αθηνών: Αθήνα.





- Πολίτη, Τζ. (επιμ.), *Η ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας του Πανεπιστημίου του Καίμπριτζ*, εκδ. Μέλισσα, Θεσσαλονίκη 1979.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006- 07). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: ιδιωτική.
- Romano, David Gilman, (1993). *Athletics and Mathematics in Archaic Corinth: the Origins of the Greek Stadion*. *Memoirs of the AmPhSociety*, vol. 206.
- Thomas et al. "The Eastern Korinthia Archaeological Survey" *Hesperia* 75: 453–523.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Wilcken, U. (1976). *Αρχαία ελληνική ιστορία*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Will, E. (1955). *Korinthiaka. Recherches sur l'histoire et la civilisation de Corinthe des origines aux guerres médiques*. Paris: Boccard.
- Χριστοφιλοπούλου, Αικ., *Βυζαντινή ιστορία*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1996.



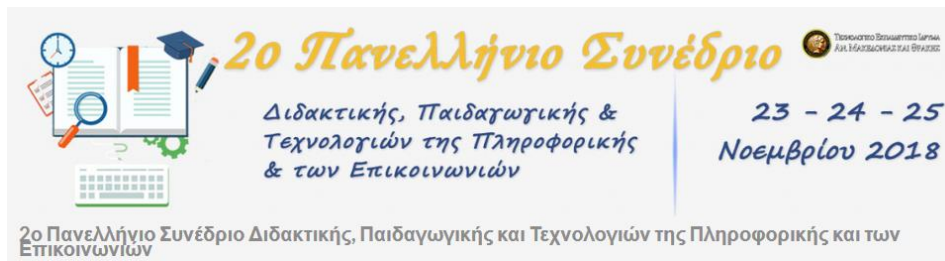
## Διαθεματική πρόταση διδασκαλίας της ρωμαϊκής και της βυζαντινής ιστορίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο

*Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ιω. Βασιλείου-Δαμβέργης, Φιλολόγος-αρχαιολόγος,  
τ. καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών  
E-mail: [damvergis@yahoo.gr](mailto:damvergis@yahoo.gr)*

### Περίληψη

Στόχος της εισήγησης είναι ένα μοντέλο διδακτικής της τοπικής ιστορίας, της ρωμαϊκής και της βυζαντινής ιστορίας, το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί σε κάθε ελληνικό πανεπιστήμιο και στα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η οργάνωση του μαθήματος προβλέπει συγκρότηση διαγράμματος διδασκαλίας της διδακτέας ύλης από τις πηγές, πάντοτε με αναφορές στην τοπογραφία του ρωμαϊκού κράτους μέσω χαρτών και σε συγκεκριμένα ρωμαϊκά και βυζαντινά μνημεία της αυτοκρατορίας, με προβλεπόμενες επισκέψεις-ασκήσεις στους προσιτούς αρχαιολογικούς χώρους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ρωμαϊκή και βυζαντινή ιστορία, τοπογραφία και αρχαιολογία, διαθεματική προσέγγιση.



## **Interdisciplinary proposal for teaching Roman and Byzantine history at a Greek university**

### **Abstract**

*The aim of the presentation is a teaching model of local history, Roman and Byzantine history, which can be implemented in any Greek university and in universities abroad. The organization of the course envisages the formation of a teaching diagram of the curriculum from the sources, always with references to the topography of the Roman state through maps and to specific Roman and Byzantine monuments of the empire, with planned visits - exercises to the accessible archeological sites.*

**Keywords:** Roman and Byzantine history, topography and archaeology, interdisciplinary approach.

## Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση αφορά στην υλοποίηση ενός μαθήματος ρωμαϊκής και βυζαντινής ιστορίας, που μπορεί να εφαρμοστεί στα ελληνικά πανεπιστήμια και σε εκείνα του εξωτερικού, ιδιαιτέρως δε σε αυτά που βρίσκονται γεωγραφικά κοντά σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία με ευρήματα ρωμαϊκής και βυζαντινής εποχής<sup>10</sup>. Η προετοιμασία του μαθήματος θα γίνει βάσει διαγράμματος από τον καθηγητή, και θα ζητηθεί από όσους φοιτητές θέλουν να αναλάβουν εκπαιδευτικού χαρακτήρα δράσεις, προετοιμάζοντας και παρουσιάζοντας προσθετικές εργασίες για την ιστορία της ρωμαϊκής και βυζαντινής αυτοκρατορίας, με βάση τις φιλολογικές και επιγραφικές πηγές, την τοπογραφία και τα μνημεία της. Η υλοποίηση του μαθήματος θα γίνει τόσο στο αμφιθέατρο, όσο και στους αρχαιολογικούς χώρους και γενικά στα ιστορικά μνημεία που είναι εύκολα προσβάσιμα. Μπορούν επίσης να γίνουν κοινές δράσεις των φοιτητών σε συνεργασία με συναδέλφους άλλων πανεπιστημίων, τόσο με παρουσιάσεις εργασιών στα άλλα πανεπιστήμια, όσο και με κοινές παρουσιάσεις στο χώρο. Η διδακτική αυτή πρόταση στηρίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας<sup>11</sup>, καθώς συνδυάζει και αξιοποιεί γνώσεις από διαφορετικούς τομείς της γνώσης (ιστορία, τοπογραφία, αρχαιολογία, αρχιτεκτονική, αρχαία ελληνική και λατινική γλώσσα) και μπορεί να υλοποιηθεί χρησιμοποιώντας βιβλιογραφία, πηγές και ψηφιακό υλικό (χάρτες, κατόψεις, σχέδια και αναπαραστάσεις μνημείων και αρχαιολογικών χώρων)<sup>12</sup>.

Σύμφωνα με τους μύθους του Τρωικού κύκλου η Ρώμη ιδρύθηκε από το Ρωμόλο, απόγονο του Τρώα Αινεία, γιο της ιέρειας Ρέας Σίλβιας και του Απόλλωνα, που μαζί με τον αδερφό του Ρέμο έθρεψε με το γάλα της η θρυλική λύκαινα. Χρονολογικά η ίδρυση της Ρώμης στην περιοχή του Λατίου τοποθετείται το 753 π.Χ. Ο ίδιος ο Ρωμόλος με το δόρυ του χάραξε στη γη την περίμετρο της νέας πρωτεύουσας του Λατίου και πολιτικού κέντρου των Ρωμαίων στην κεντρική Ιταλία. Κατά τη διδασκαλία μας στην πανεπιστημιακή αίθουσα μπορούμε να επεξεργαστούμε ως πηγή αποσπάσματα από την Αινειάδα του Βιργιλίου (από το πρωτότυπο και από μετάφραση) και να προβάλλουμε

<sup>10</sup> Για παρόμοια μοντέλα, εφαρμοσμένα σε άλλες περιοχές βλ. Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Α), 343-352· του ιδίου (2017Β), 334-344· του ιδίου (2017Γ), 209-232.

<sup>11</sup> Γιαλούρη (2013)· Γκότσης, Λέκκα, Σακαλή (2002)· Κασσωτάκης & Φλουρής (2005)· Κωστάκης (2008)· Lipson et al. (1993)· Μασσαγγούρας (2002Α)· Φλουρής (1995).

<sup>12</sup> Ασλανίδου (2010)· Βακαλούδη (2003)· Κόλλιας (1993)· Ράπτης & Ράπη (2006-07).

εικόνες με τον Αινεία από αρχαία αγγεία και νεότερες παραστάσεις και τη θρυλική λύκαινα του Καπιτωλίου.



**Εικόνα 1:** Ο Αινείας μεταφέρει στους ώμους τον πατέρα του Αγκίστη μέσα από τα φλεγόμενα ερείπια της Τροίας και η λύκαινα του Καπιτωλίου θηλάζει τα δίδυμα παιδιά της Ρέας Σίλβιας

Μετά την εκδίωξη των Ετρούσκων βασιλέων στη Ρώμη το 509 π.Χ. εγκαθιδρύθηκε το πολίτευμα της ResPublica, το οποίο εξελίχθηκε σε αυτό που γνωρίζουμε τον 1<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. Οι Ρωμαίοι αντιμετώπισαν νικηφόρα στην πρώιμη ιστορία τους άλλα έθνη στην Ιταλία (Λατίνους, Σαμνίτες), μεταξύ των οποίων και τους Φοίνικες Καρχηδονίους, οι οποίοι είχαν αποικίες στη Σικελία και αγωνίζονταν να διατηρήσουν το γεωπολιτικό έλεγχο των θαλασσών στην οικονομική αυτή σφαίρα επιρροής τους. Πρόκειται για τους γνωστούς Καρχηδονιακούς πολέμους (Bella Punica) που διήρκεσαν από το 264 έως το 146 π.Χ. και που έληξαν με την καταστροφή της Καρχηδόνας. Έτσι η Ρώμη επιβλήθηκε στο Λάτιο και σε όλη την βόρεια και κεντρική Ιταλία. Κατόπιν επιβλήθηκε στις ελληνικές πόλεις της Κάτω Ιταλίας (Τάραντα και άλλες) και της Σικελίας (Συρακούσες, όπου βρήκε το θάνατο και ο Αρχιμήδης.) Και στην ενότητα αυτήν μπορούμε να προβάλλουμε χάρτες της Ιταλίας, τοπογραφικά σχέδια της Ρώμης, καθώς και εικόνες από τα τείχη της Ρώμης και τα αρχαία



**20 Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

κτίρια, όπως η αγορά, το Πάνθεον και ο ναός της Εστίας, ενώ κατά την επεξεργασία της ενότητας θα εξετάζουμε αρχαίες πηγές για τα σχετικά γεγονότα.



**Εικόνα 2:** Τα αυρηλιανά τείχη της Ρώμης, ο ναός της Εστίας και το Πάνθεον

Αντίστοιχα η Ρώμη υπέταξε τη Μακεδονία νικώντας το βασιλιά Περσέα στη μάχη της Πύδνας υπό τη στρατηγία του ύπατου Αιμίλιου Παύλου το 168 π.Χ. Έτσι ιδρύθηκε η *principia Macedonia*. Μετά μάχη της Λευκόπετρας το 146 π.Χ., την καταστροφή της Κορίνθου και την υποταγή της νότιας Ελλάδας στη Ρώμη, ιδρύθηκε η ρωμαϊκή επαρχία της Αχαΐας (*principia Achaea*). Η Κόρινθος ερημώθηκε για εκατό χρόνια (146-44 π.Χ.) και επανιδρύθηκε ως *ColoniaL aus Julia Corinthus*. Μετά τις μεταρρυθμίσεις των Γράκχων κατά το β' μισό του 2<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ., η Ρώμη περνά την περίοδο των εμφυλίων πολέμων (Μάριος και Σύλλας, Πομπήιος και Ιούλιος Καίσαρ, Οκταβιανός και Μ. Αντώνιος). Με τις εκστρατείες του ο Καίσαρας υπέταξε τη Γαλατία και τμήματα της Βρετανίας και της Γερμανίας στη Δύση. Το τελευταίο ελληνιστικό βασίλειο, αυτό των Πτολεμαίων της Αιγύπτου, έγινε υποτελές στα χρόνια του και καταλύθηκε μετά τη ναυμαχία του Ακτίου το 31 π.Χ. Πρόκειται για την περιφανή νίκη του Οκταβιανού, που τα επόμενα χρόνια αποκλήθηκε Augustus (Σεβαστός) και εγκαθίδρυσε ένα καθεστώς πολιτικής κυριαρχίας στη Ρώμη, το *principatus*, χωρίς να καταλύσει τους θεσμούς της *ResPublica*.

Και σε αυτήν την ενότητα μπορούμε να επεξεργαστούμε πηγές στα λατινικά (Τίτος Λίβιος, *Ab urbe condita*, Καίσαρας, *De bello Gallico*, *De bello civili*) και στα αρχαία ελληνικά (Πολύβιος, Πλούταρχος), ενώ θα προβάλλουμε χάρτες του ρωμαϊκού κράτους κατά τον 2<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα. Έτσι τον 1<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. η Ρώμη έχει αυτοκράτορα και πολιτειακό καθεστώς το *principatus*, ενώ γεωπολιτικά έχει ενσωματώσει όλες τις χώρες γύρω από τη Μεσόγειο θάλασσα, την οποία οι Ρωμαίοι αποκαλούσαν *Mare Nostrum*. Σε όλες τις προηγούμενες ενότητες της ρωμαϊκής ιστορίας μπορούν να παρουσιαστούν από τους φοιτητές αρχαίες πηγές και αρχαία μνημεία, δίνοντας έμφαση και σε φιλολογικά και αρχαιολογικά στοιχεία, κατά το ενδιαφέρον κάθε φοιτητή, σε συνεννόηση με τον διδάσκοντα. Επισκέψεις στα ίδια τα μνημεία μπορούν να γίνουν σε εκπαιδευτική εκδρομή του πανεπιστημίου στη Ρώμη ή σε άλλη περιοχή της Ιταλίας.



**Εικόνα 3:** Το φόρουμ της Ρώμης και η βασιλική των Τρεβήρων

Μετά την έλευση του Χριστού και την ίδρυση του Χριστιανισμού οι Απόστολοι κήρυξαν τη νέα θρησκεία και την έλευση της βασιλείας του Θεού εντός και εκτός των ορίων της ρωμαϊκής οικουμένης. Στην Μ. Ασία και στην Ελλάδα κήρυξαν οι Απόστολοι Ανδρέας και Παύλος. Ο τελευταίος κήρυξε στην Αθήνα και στην Κόρινθο το 52 μ.Χ. και ίδρυσε την Εκκλησία της Κορίνθου. Ως πηγές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε φιλολογικές και επιγραφικές πηγές στα αρχαία ελληνικά και στα λατινικά από μετάφραση, μεταξύ των οποίων και τις Προς Ρωμαίους, Προς Θεσσαλονικείς, Προς Φιλιπησίους, Προς Κορινθίους, Προς Εφεσίους επιστολές του Απ. Παύλου<sup>13</sup>. Ακολούθησαν δυόμιση και πλέον αιώνες διωγμών των χριστιανών, μέχρι το διάταγμα της ανεξιθρησκείας το 313

<sup>13</sup> Απόστολος Παύλος, *Πρὸς Κορινθίους Α' και Β'*.

μ.Χ. και την οριστική επικράτηση του Μ. Κωνσταντίνου ως μονοκράτορα. Σε αυτήν την ενότητα μπορούν να γίνουν παρουσιάσεις με γεωγραφικό και αρχαιολογικό ενδιαφέρον, όπως οι περιοδείες του Απ. Παύλου, το βήμα όπου μίλησε στους Φίλιππους της Μακεδονίας και στην Κόρινθο, ιδρύοντας την πρώτη εκκλησία στην Ευρώπη, το ποτάμι όπου βαπτίστηκε η Αγία Λυδία κ.ά.



**Εικόνα 4:** Το βήμα του Αποστόλου Παύλου στην Κόρινθο και η αψίδα του Μ. Κωνσταντίνου στη Ρώμη

Ο Μ. Κωνσταντίνος ως Νέος Ρωμύλος χάραξε τα τείχη της Νέας Ρώμης, αλλά και ως φωτισμένος από τον Θεό, ακολουθούσε την ουράνια οπτασία που προηγείτο. Την πόλη ο ίδιος ονόμασε Άλμα Ρώμα, όπως φαίνεται όμως και μέσα από το έργο του χριστιανού ιστορικού Ευσεβίου Καισαρείας, στα χρόνια του ήδη ο λαός ονόμαζε την νέα πρωτεύουσα «πόλη του Κωνσταντίνου». Από τα χρόνια του Ιουστινιανού και εξής, το χριστιανικό ρωμαϊκό κράτος βαθμιαία εξελληνίστηκε, αφού η επικράτεια του Ανατολικού τμήματος, που επέζησε των εισβολών του τέλους του 4<sup>ου</sup> και του α' μισού του 5<sup>ου</sup> αιώνα, αποτελείτο από την Ελλάδα και τις εξελληνισμένες χώρες της Ανατολής. Στο μάθημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή ο Ευσέβιος Καισαρείας, βιογράφος του Μ. Κωνσταντίνου, το κείμενο του Έδικτου των Μεδιολάνων και οι επιγραφές από την αψίδα του Κωνσταντίνου στη Ρώμη. Σχετικά με τους κατοπινούς αιώνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν κείμενα του Προκοπίου (*Υπέρ των Πολέμων, Περί κτισμάτων*) σχετικά με τους πολέμους του Ιουστινιανού για την ανακατάληψη της Δύσης και σχετικά με τα κτίσματα της βασιλείας του. Αρχαιολογικά μπορούν να μελετηθούν τα θεοδοσιανά τείχη της Κωνσταντινούπολης, πρωτοβυζαντινά μνημεία, όπως η μονή Στουδίου και η Αγία Σοφία.





**Εικόνα 5:** Τα θεοδοσιανά τείχη της Κωνσταντινούπολης και η Αγία Σοφία του Ιουστινιανού

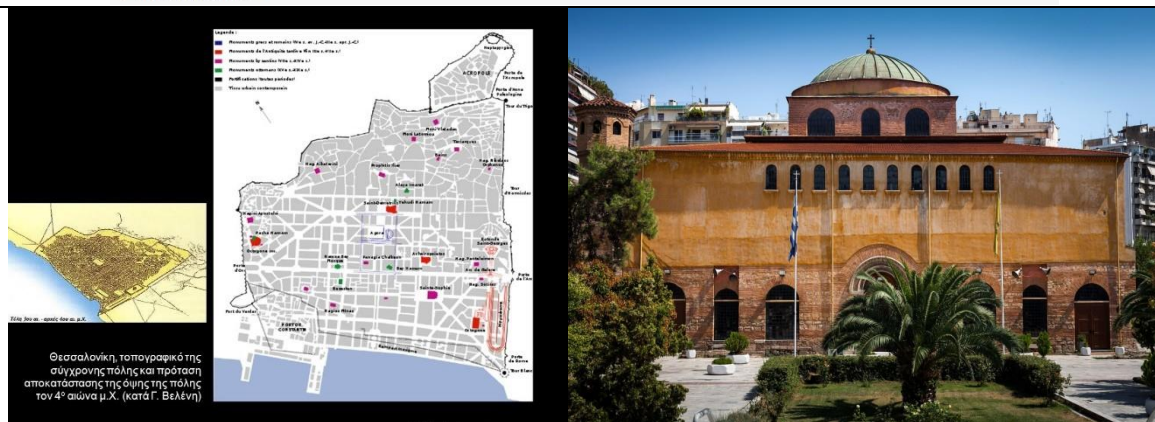
Κατά τους «σκοτεινούς αιώνες» (7<sup>ο</sup>-8<sup>ο</sup>) το Βυζάντιο κατόρθωσε να αμυνθεί στις αβαροσλαβικές και κατόπιν στις αραβικές επιδρομές, στρατικοποιώντας την κοινωνία και συγκροτώντας γραμμή άμυνας στην ΝΑ Μ. Ασία. Το περσικό κράτος αντιμετώπισε νικηφόρα ο αυτοκράτορας Ηράκλειος, ενώ τους Άραβες αντιμετώπισε η δυναστεία των Ισαύρων και του Αμορίου. Μετά τους «σκοτεινούς αιώνες» και το οριστικό τέλος της εικονομαχίας (843), ιδιαίτερα κατά τους χρόνους της δυναστείας των Μακεδόνων, το Βυζάντιο ισχυροποιείται και ανακάμπτει, ανακτώντας χαμένα εδάφη στα Α, ανακτώντας τον πλήρη έλεγχο της Ελλάδας και επεκτεινόμενο ξανά προς Β, μέχρι τον Δούναβη, εφαρμόζοντας το θεματικό σύστημα διοίκησης. Στις ενότητες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν χάρτες με τις εκστρατείες του Ηρακλείου, την αραβική επέκταση πριν και μετά το τέλος της βασιλείας του Ηρακλείου και κατά τον 8<sup>ο</sup> αιώνα, γραπτές πηγές από τα Θαύματα του Αγίου Δημητρίου, το Πασχάλιο Χρονικό (από κτίσεως κόσμου έως 628-630 μ.Χ.) και τη Χρονογραφία του Πατριάρχη Νικηφόρου (γεγονότα 602-769). Επίσης θα μπορούσε να παρουσιαστεί αρχαιολογικά η τοπογραφία και το αμυντικό σύστημα της Θεσσαλονίκης, πόλης που επιβίωσε των σλαβικών επιδρομών κατά τον 7<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup> αιώνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το κτίριο της Αγίας Σοφίας Θεσσαλονίκης με τα εικονομαχικά στοιχεία του ψηφιδωτού διακόσμου στα ανώτερα μέρη.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**  
 Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών


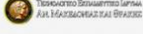
23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών



**Εικόνα 6:** Τοπογραφικό της βυζαντινής Θεσσαλονίκης και ο ναός της Αγίας Σοφίας εξωτερικά

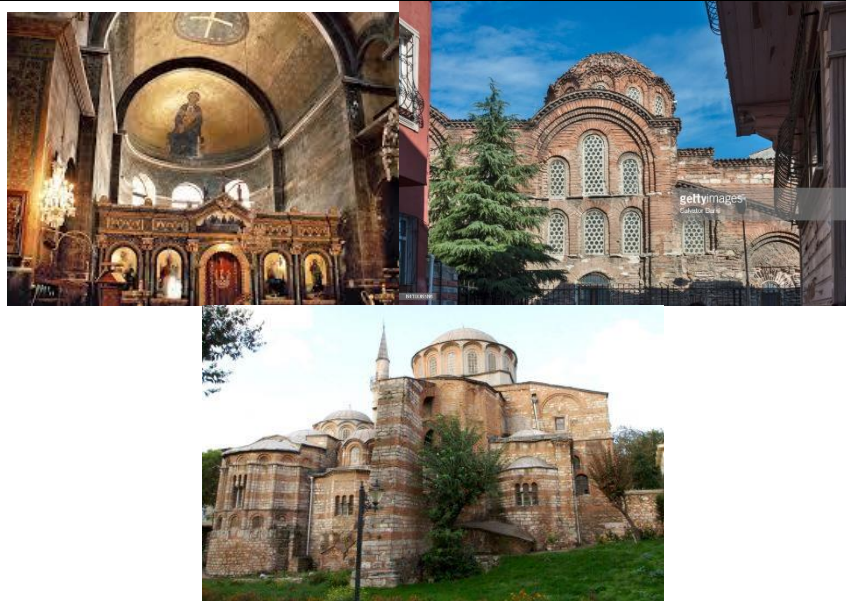
Το Βυζάντιο, το μεσαιωνικό δηλαδή Ανατολικό Ρωμαϊκό κράτος, φτάνει στο απόγειο της ισχύος του με τη Μακεδονική Δυναστεία (867-1081). Νικηφόρος Φωκάς, Ιωάννης Τσιμισκής και Βασίλειος Β΄ Βουλγαροκτόνος είναι οι τρεις σημαντικότεροι από πλευράς πολεμικών επιτυχιών αυτοκράτορες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν Άραβες και Βουλγάρους. Στο μάθημα μπορούν να χρησιμοποιηθούν πηγές από τον Κωνσταντίνο Πορφυρογέννητο (*Βίος Βασιλείου και Περί Βασιλείου Τάξεως*) και να συνδυαστεί το περιεχόμενό τους με την τοπογραφία της Κωνσταντινούπολης, ιδιαίτερα σε ότι έχει να κάνει με τις πορείες του αυτοκράτορα στη Βασιλεύουσα. Ιδιαίτερη εργασία θα μπορούσε να γίνει για τον εξελληνισμό της αυτοκρατορίας και τα γλωσσικά και εθμικά κατάλοιπα που είχε αφήσει η λατινική γλώσσα και η ρωμαϊκή κουλτούρα. Επίσης μπορούν να παρουσιαστούν εργασίες για διάφορα μνημεία της περιόδου, όπως η Παναγία των Χαλκέων στη Θεσσαλονίκη και οι πληροφορίες που παραδίδει για την αρχιτεκτονική, το τυπικό της λατρείας, αλλά και για τον κτήτορα και την επαρχιακή διοίκηση της αυτοκρατορίας.


**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**


Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών


23 - 24 - 25  
 Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών



**Εικόνα 7:** Η Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης (εποχή εικονομαχίας), ο Χριστός Παντεπόπτης και η Μονή της Χώρας (Κωνσταντινούπολη)

Η παραμέληση του θεματικού στρατού και του πολεμικού ναυτικού, παράλληλα με δυναστικές έριδες, οδήγησε στην ήττα του Μάτζικερτ το 1071. Η δυναστεία των Δουκών θα ανατραπεί και θα υπάρξει εναλλαγή αυτοκρατόρων μέχρι τη σταθεροποίηση στο θρόνο του Αλεξίου Α΄ Κομνηνού. Η δυναστεία των Κομνηνών (1081-1185) που ακολούθησε, προσπάθησε να αμυνθεί στους νέους εχθρούς που βρίσκονταν στο προσκήνιο, Νορμανδούς στην ανατολή και Σελτζούκους Τούρκους στη Δύση. Η οικονομική διείσδυση των Ιταλών εμπόρων (Βενετών, Πιζάνων, Γενοβέζων) στην σφαίρα του Βυζαντίου και ο τυχοδιωκτισμός νέων άκληρων ευγενών και μη της Δύσης, οδήγησε στην άλωση της Βασιλεύουσας το 1204 και στον ακόλουθο διαμελισμό της αυτοκρατορίας. Ως πηγές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την *Αλεξιάδα* της Άννας Κομνηνής και την *Χρονική Διήγηση* του Νικήτα Χωνιάτη για την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν αρχιτεκτονικά και ιστορικά προς μελέτη και παρουσίαση, μνημεία της Αθήνας και της Κωνσταντινούπολης όπως η μονή Παντοκράτορος, η μονή του Χριστού Παντεπόπτη, ίδρυμα της μητέρας του Αλεξίου Α΄ Άννας Δαλασσηνής και η μονή του Χριστού της Χώρας.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Ιωάννη Α. Λαζαράκη και Θράκης

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών



**Εικόνα 8:** Αγία Αικατερίνη και Άγιοι Απόστολοι Θεσσαλονίκης

Η ανασύσταση της αυτοκρατορίας με την ανακατάληψη της πρωτεύουσας το 1261 από τον Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγο ήταν ουσιαστικά έργο των Λασκαρίδων της αυτοκρατορίας της Νικαίας, με εξέχουσα μορφή τον Ιωάννη Γ΄ Βατάτζη. Σημαντική πηγή που θα εξεταστεί στην ενότητα είναι η Χρονική Συγγραφή του Γ. Ακροπολίτη, που εξιστορεί, έστω και προκατειλημμένα, την περίοδο της βασιλείας του αυτοκράτορα της Νικαίας Ιωάννη Βατάτζη, ενώ αρχαιολογικά μπορεί να μελετηθεί το Δεσποτάτο της Ηπείρου και η Άρτα, η αυτοκρατορία της Νικαίας και η ίδια η Νίκαια. Σημαντικά για τη διδασκαλία κρίνονται σχεδιαγράμματα και χάρτες με τα βυζαντινά και τα σταυροφορικά κράτη στα οποία διαλύθηκε η επικράτεια της αυτοκρατορίας.



**Εικόνα 9:** Παντάνασσα Μυστρά και Ανάκτορο Πορφυρογέννητου Κωνσταντινούπολη

Την πρώιμη παλαιολόγεια περίοδο, που (όπως η περίοδος της δυναστείας των Κομνηνών και παλιότερα των Μακεδόνων) ήταν περίοδος ακμής, ενοποιείται η επικράτεια και προσαρτάται ο Μυστράς, ο οποίος εξελίσσεται σε πνευματικό κέντρο του Βυζαντίου κατά τον 15<sup>ο</sup> αιώνα. Αυτήν την περίοδο διαδέχεται η περίοδος των βυζαντινών εμφυλίων

Ανδρονίκου Β΄- Ανδρονίκου Γ΄ (1321-1328) και Ιωάννη Ε΄ με τον Καντακουζηνό (1341-1347). Σημαντικοί συγγραφείς της περιόδου που μπορούν να μελετηθούν είναι π.χ. για το κίνημα του Ησυχασμού ο Αγ. Γρηγόριος Παλαμάς. Σημαντικοί αρχαιολογικοί χώροι προς παρουσίαση είναι του Μυστρά (φρούριο Βιλλαρδουίνου, εκκλησίες και παλάτια των δεσποτών, οικισμός), της Κωνσταντινούπολης (Μονή της Χώρας, Μονή Παμμακαρίστου, Αγ. Θεόδωρος, Μονή Παντοκράτορος, Τεκφούρ Σαράι κ.λπ.) και βεβαίως η Θεσσαλονίκη (Αγ. Απόστολοι, Αγ. Αικατερίνη, Αγ. Νικόλαος Ορφανός, Αγ. Παντελεήμονας κ.λπ.).

Οι εμφύλιες αυτές διαμάχες, μαζί με την ήδη υπάρχουσα οικονομική παρακμή, και η συνακόλουθη φθορά, οδήγησε στην εδαφική συρρίκνωση και στην τελική Άλωση στις 29 Μαΐου 1453. Σημαντικές πηγές προς μελέτη και παρουσίαση είναι οι τέσσερις ιστορικοί της Αλώσεως (Κριτόβουλος, Χαλκοκονδύλης, Σφραντζής και Δούκας).

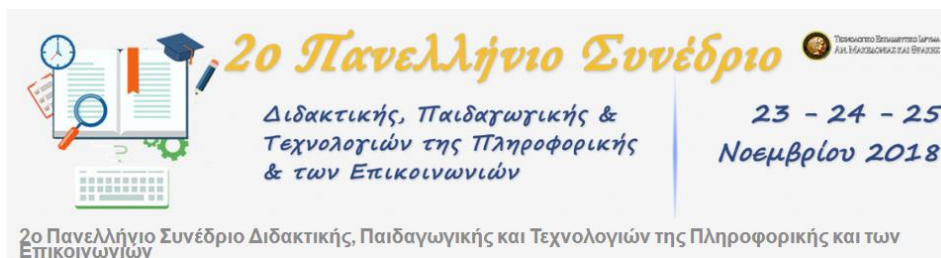


**Εικόνα 10:** Το Χριστόγραμμα του Μ. Κωνσταντίνου. Η πολιτική σημαία του Βυζαντίου. Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453

## Επίλογος

Στόχος της εισήγησης είναι ένα μοντέλο διδακτικής της τοπικής ιστορίας της ρωμαϊκής και της βυζαντινής ιστορίας, το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί σε κάθε ελληνικό πανεπιστήμιο και στα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η διδακτική αυτή πρόταση στηρίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας<sup>14</sup>, καθώς συνδυάζει και αξιοποιεί γνώσεις από την ιστορία, την τοπογραφία, την αρχαιολογία, την αρχιτεκτονική, την αρχαία ελληνική

<sup>14</sup> Γιαλούρη (2013)· Γκότσης, Λέκκα, Σακαλή (2002)· Κασσωτάκης & Φλουρής (2005)· Κωστάκης (2008)· Lipson et al. (1993)· Μασσαγγούρας (2002Α)· Φλουρής (1995).



και τη λατινική γλώσσα και μπορεί να υλοποιηθεί χρησιμοποιώντας βιβλιογραφία, φιλολογικές και επιγραφικές πηγές και ψηφιακό υλικό (χάρτες, κατόψεις, σχέδια και αναπαραστάσεις μνημείων και αρχαιολογικών χώρων)<sup>15</sup>. Η υλοποίηση του μαθήματος θα γίνει τόσο στο αμφιθέατρο, όσο και στους αρχαιολογικούς χώρους και στα ιστορικά μνημεία που είναι προσβάσιμα.

### Γενική βιβλιογραφία

American School of Classical Studies Corinth Excavations published in Corinth Volumes I to XX, Princeton.

Ασλανίδου, Σ.(2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Βακαλούδη Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ι. (2014). *Η γεωπολιτική οργάνωση της αρχαίας Εύβοιας (1050-27 π.Χ.)*, διδακτορική διατριβή, τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Ρέθυμνο: ΠΚ.

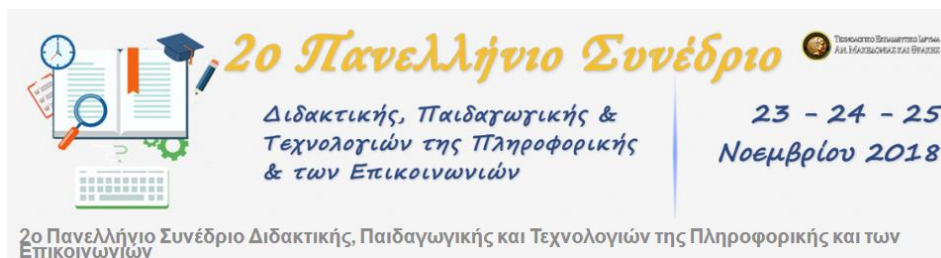
Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος – Νεκτάριος (2017Α). «Διαθεματική πρόταση διδακτικής της τοπικής ιστορίας για την Εύβοια: η αρχαία, ρωμαϊκή και πρωτοβυζαντινή Ερέτρια», *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Σύγχρονες Τάσεις και Πρακτικές στη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης, Δράμα 24 και 25 Νοεμβρίου 2017*, 343-352.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Β). «Διαθεματική πρόταση διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τη Μακεδονία: η ελληνιστική, ρωμαϊκή και βυζαντινή Θεσσαλονίκη», ό.π., 334-344.

Βασιλείου – Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Γ).«Πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας: το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας μέχρι την κλασσική εποχή. Συμβολή στην διδακτική της ιστορίας Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου», *Πρακτικά Εργασιών 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017*, τ. 3, 209-232.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Δ), «Οι πόλεις της Πελοποννήσου την εποχή του β΄ αποικισμού και η ίδρυση αποικιών από αυτές στον Άριστοτέλη», στό: *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου «Άριστοτέλης και*

<sup>15</sup> Ασλανίδου (2010)· Βακαλούδη (2003)· Κόλλιας (1993)· Ράπτης & Ράπη (2006- 07).



Πελοπόννησος», Άθίνα 22-10-2016, έπιμ. Άθ. Φωτόπουλος, *Πελοποννησιακά Γράμματα*, τ. 2, Άθίνα 2017, σ. 119-161.

Cheyne, J.-Cl., Βυζαντινός κόσμος: Η Ανατολική Ρωμαϊκή αυτοκρατορία 330-641, τ. Α', εκδ. Πόλις, Άθίνα 2007.

Γκότσης, Σ., Λέκκα, Α., Σακαλή, Ο. (2002). «Υλικός πολιτισμός, τοπικές κοινωνίες και ερμηνευτικές δράσεις», 298-304, στο *Το Μέλλον του Παρελθόντος μας. Ανιχνεύοντας τις προοπτικές της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας και της Ελληνικής Αρχαιολογίας*, Άθίνα: ΣΕΑ.

Friesen Steven, J., Daniel N. Schowalter, James C. Walters (ed.) (2010). *Corinth in Context: Comparative Studies on Religion and Society. Supplements to Novum Testamentum, 134*. Leiden; Boston: Brill.

Φαράκλας, Ν. (1971). *Σικωνία*, Άθίνα: ΑΚΟ.

Φαράκλας, Ν. (1972). *Φλειασία*, Άθίνα: ΑΚΟ.

Φλουρή, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Άθίνα: Γρηγόρης.

Haldon, J., Βυζάντιο: Μια ιστορία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Άθίνα 2007.

James, L., *A companion to Byzantium*, εκδ. Wiley-Blackwell 2010.

Πολίτη, Τζ. (επιμ.), *Η ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας του Πανεπιστημίου του Καίμπριτζ*, εκδ. Μέλισσα, Θεσσαλονίκη 1979.

Καρποδίνη-Δημητριάδη, Ε. (1985). *Πελοπόννησος*, Άθίνα: Εκδοτική Αθηνών.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Άθίνα.

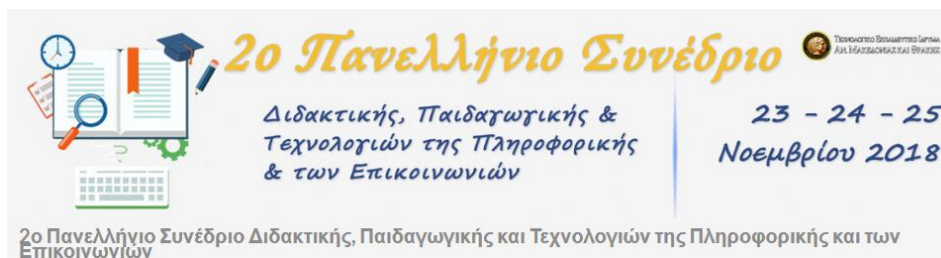
Κορδώσης, Μ. (1981). *Συμβολή στην ιστορία και τοπογραφία της περιοχής Κορίνθου στους μέσους χρόνους*. Άθίνα.

Κωτσάκης, Κ. (2008). «Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία», στο Νικονάνου & Κασβίκης 2008, 30-65.

Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K. & Peters, C. (1993). «Integration and Thematic Teaching». *Language Arts*, 70, 252-264.

Mango, C., Βυζάντιο: η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης, ΜΙΕΤ, Άθίνα 1988.

Morisson, C., *Ο Βυζαντινός κόσμος: Η Βυζαντινή αυτοκρατορία*, τ. Β', εκδ. Πόλις, Άθίνα 2007.



Ματσαγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

MosseCl. - A. Schnapp-Gourbellion (1999). *Έπιτομη ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000-31 π.Χ.)*, Παπαδήμας, Αθήνα.

Nikol, D. M., *Οι τελευταίοι αιώνες του Βυζαντίου 1261-1453*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 2010.

Ostrogorsky, G., *Ιστορία του Βυζαντινού κράτους*, εκδ. Πατάκης 2014.

Παπαχατζής, Ν.Χ. (1991). *Πανσανίου Έλλάδος Περιήγησις, Κορινθιακά*, Έκδοτική Αθηνών: Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2006-07). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, Τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: ιδιωτική.

Schuller, W. (1999). *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Wilcken, U. (1976). *Αρχαία ελληνική ιστορία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Χριστοφιλοπούλου, Αικ., *Βυζαντινή ιστορία*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1996.

### **Βιβλιογραφικά για τη Ρώμη**

Adkins, Lesley. Roy Adkins (1998). *Handbook to Life in Ancient Rome*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Badel, Christophe *La noblesse de l'Empire romain. Les masques et la vertu*. Champ Vallon, Seyssel, 2005.

Casson, Lionel (1998). *Everyday Life in Ancient Rome*. Βαλτιμόρη: The Johns Hopkins University Press.

Cowell, Frank Richard. *Life in Ancient Rome*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1961 (paperback).

Christol Michel et Daniel Nony, *Des origines de Rome aux invasions barbares*, Hachette, 1974.

Dio, Cassius. «Dio's Rome, Volume V., Books 61-76 (CE 54-211)». Ανακτήθηκεστις 2006-12-17.

Duiker, William. Jackson Spielvogel (2001). *World History* (3η έκδοση). Wadsworth.

Durant, Will (1944). *The Story of Civilization, Volume III: Caesar and Christ*. Simon and Schuster, Inc.





Elton, Hugh (1996). *Warfare in Roman Europe AD350-425*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Flower (editor), Harriet I. (2004). *The Cambridge Companion to the Roman Republic*. Κέιμπριτζ, U.K.: Cambridge University Press.

Edward Gibbon, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*.

Gabucci, Ada. *Rome (Dictionaries of Civilizations; 2)*. Berkeley: University of California Press, 2007.

Geza Alföldy, *Ιστορία της Ρωμαϊκής κοινωνίας*, μτφρ. Άγγελος Χανιώτης, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1992.

Graf Fritz, *Εισαγωγή στην αρχαιογνωσία*, τόμος Β', Ρώμη, εκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 2001.

Goldsworthy, Adrian Keith (2003). *The Complete Roman Army*. Λονδίνο: Thames and Hudson, Ltd.

Goldsworthy, Adrian Keith (1996). *The Roman Army at War 100BC-AD200*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Garnsey P. και Saller, R. *Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Οικονομία, κοινωνία και πολιτισμός*, μτφ. Β. Αναστασιάδης, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1995.

Grant, Michael (2005). *Cities of Vesuvius: Pompeii and Herculaneum*. Λονδίνο: Phoenix Press.

Grimal, Pierre *La Civilisation romaine*, Flammarion, 1960, réédité en 1981.

Hacquard, Georges Jean Dautry, Olivier Maisani, *Le Guide romain antique*, 1952 chez Hachette, multiples rééditions:

Haywood, Richard (1971). *The Ancient World*. David McKay Company, Inc.

*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ελληνιστικοί χρόνοι*, τόμος ' , εκδοτική Αθηνών, Αθήνα. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ελληνισμός και Ρώμη (30 π.Χ.-324 μ.Χ.)*, τόμος ΣΤ', εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.

Jimenez R.L., *Caesar against Rome: The great Roman civil war*, Westport, 2000.

Keegan, John (1993). *A History of Warfare*. Νέα Υόρκη: Alfred A. Knopf.

Lançon, Bertrand *L'antiquité tardive*, PUF, Que sais-je ? n° 1455, 1997,

Λίβιος Τίτος. *The Rise of Rome, Books 1-5*, μετάφραση από τα λατινικά από τον T.J. Luce, 1998. Oxford World's Classics. Οξφόρδη: Oxford University Press.



- Mackay, Christopher S. (2004). *Ancient Rome: A Military and Political History*. Κέιμπριτζ, U.K.: Cambridge University Press.
- Matyszak, Philip (2003). *Chronicle of the Roman Republic*. Λονδίνο: Thames & Hudson, Ltd..
- O'Connell, Robert (1989). *Of Arms and Men: A History of War, Weapons, and Aggression*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Petit, Paul *Histoire générale de l'Empire romain*, Le Seuil, 1974.
- Veyne, Paul *L'Empire gréco-romain*, Le Seuil, 2005.
- Veyne, Paul Peter Brown, Aline Rousselle, *Genèse de l'Antiquité tardive*, Gallimard, 2001.
- Sartre, M. *Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία*, μτφ. Κ. Μεϊδάνη, Κ. Ζουμπουλάκης, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2013 (Εξεταστέαύλη: σελ. 20-212 και 230-273).
- Scarre, Chris (September 1995). *The Penguin Historical Atlas of Ancient Rome*. Penguin Books.
- Scullard, H.H. (1982). *From the Gracchi to Nero*. (5<sup>th</sup> edition). Routledge.
- Werner, Paul (1978). *Life in Rome in Ancient Times*. translated by David Macrae. Geneva: Editions Minerva S.A..
- Willis, Roy (2000). *World Mythology: The Illustrated Guide*. Collingwood, Victoria: Ken Fin Books.
- Wiseman T.P., *Roman Political Life 90 B.C.-A.D. 69*, University of Exeter, Exeter 1985.
- Wyke, Maria. *Projecting the Past: Ancient Rome, Cinema, and History*. New York; London: Routledge, 1997.

### **Βιβλιογραφικά για το Βυζάντιο**

- Shepard, J. (ed.) (2009). *The Cambridge History of the Byzantine Empire c. 500-1492*. Cambridge.
- Βακαλούδη, Ά. Δ. (1998). *Καλλιστεΐα και Γάμοι στο Βυζάντιο*. Θεσσαλονίκη (Άφοι Κυριακίδη).
- Boeck, E. N. (2015). *Imagining the Byzantine Past: The Perception of History in the Illustrated Manuscripts of Skylitzes and Manasses*. Cambridge.



- Βρυώνης, Σ. (1995). *Ἡ Καθ' Ἡμᾶς Ἀνατολή: Ἡ Πνευματικὴ Παράδοση τοῦ Μεσαιωνικοῦ Ἑλληνισμοῦ στὸν Σλαβικὸ καὶ τὸν Ἰσλαμικὸ Κόσμο*. Θεσσαλονίκη (Βάνιας).
- Βρυώνης, Σ. (2008). *Ἡ Παρακμὴ τοῦ Μεσαιωνικοῦ Ἑλληνισμοῦ στὴ Μικρὰ Ἀσία καὶ ἡ Διαδικασία Ἐξισλαμισμού 11<sup>ος</sup>-15<sup>ος</sup> Αἰῶνας*. μτφρ. Κ. Γαλαταριώτου. Ἀθήνα (ΜΙΕΤ).
- Cameron, A. (2014). *Byzantine Matters*. Princeton and Oxford.
- Γιαννόπουλος, Π. Ἀ. καὶ Ἀ Σαββίδης (ἐπιμ.) (2013). *Μεσαιωνικὴ Πελοπόννησος: Βυζάντιο, Λατινοκρατία, Πρώιμη Τουρκοκρατία*. Θεσσαλονίκη (Ἡρόδοτος).
- Γλύκατζη-Ἀρβελέρ, Ἑλ. (1988). *Ἡ Πολιτικὴ Ἰδεολογία τῆς Βυζαντινῆς Ἀυτοκρατορίας*. Ἀθήνα (Ψυχογιός).
- Harris, J. (2015). *The Lost World of Byzantium*. New Haven and London (Yale University Press).
- Harvey, S. A. and D. G. Hunter (eds.) (2008). *The Oxford Handbook of Early Christian Studies*. Oxford.
- Jeffreys, E., Haldon, J. and R. Cormack. (eds.) (2008). *The Oxford Handbook of Byzantine Studies*. Oxford. James, L. (2014) *Ἑγχειρίδιο Βυζαντινῶν Σπουδῶν*. μτφρ. Αἰκ. Δημοπούλου. Ἀθήνα (Παπαδήμας).
- Kaldellis, A. (2015). *The Byzantine Republic: People and Power in New Rome*. Cambridge, Mass. and London (Harvard University Press).
- Καραγιαννόπουλος, Ἰ. (2001). *Ἱστορία τοῦ Βυζαντινοῦ Κράτους*. 4<sup>η</sup> ἔκδ. Θεσσαλονίκη (Βάνιας). Καρπόζηλος, Ἀ.-Δ. (2015). *Βυζαντινοὶ Ἱστορικοὶ καὶ Χρονογράφοι* (Τόμος Δ'). Ἀθήνα (Κανάκη).
- Kazhdan, A. P. and A.-W. Epstein (eds.) (1997). *Ἀλλαγὲς στὸν Βυζαντινὸ Πολιτισμὸ κατὰ τὸν 11<sup>ο</sup> καὶ 12<sup>ο</sup> αἰῶνα* (μτφρ. Ἀ. Παππᾶ). Ἀθήνα (ΜΙΕΤ).
- Κιουσοπούλου, Τ. (ἐπιμ.) (2012). *Οἱ Βυζαντινὲς Πόλεις: Προοπτικὲς τῆς Ἐρευνας καὶ Νέες Ἑρμηνευτικὲς Προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο (Εκδόσεις Φιλ. Σχολῆς Παν/μίου Κρήτης).
- Κουκουλές, Φ. (1947-1955). *Βυζαντινῶν Βίος καὶ Πολιτισμὸς*. Ἀθήνα (Παπαζήσης).
- Kyriakidis, S. (ed.) (2011). *Warfare in Late Byzantium*. Leiden and Boston (Brill).
- Λαμπάκης, Σ. καὶ ἑτ. (ἐπιμ.) (2003). *Βυζαντινὸ Κράτος καὶ Κοινωνία: Σύγχρονες Κατευθύνσεις τῆς Ἐρευνας*. Ἀθήνα (Ἡρόδοτος/ΕΙΕ).



- Λαΐου, Α. (έπιμ.) (2006). *Οικονομική Ιστορία του Βυζαντίου: Από τον 7<sup>ο</sup> έως τον 15<sup>ο</sup> Αιώνα* (3 τόμοι). Αθήνα (ΜΙΕΤ).
- Λουγγής Τ. (έπιμ.) (2014). *Βυζάντιο Ιστορία και Πολιτισμός: Έρευνητικά Πορίσματα* (Τόμος Α'). Θεσσαλονίκη (Ηρόδοτος).
- Luttwak, E. N. (2009). *Grand Strategy of the Byzantine Empire*. Cambridge, Mass. and London (Harvard University Press).
- Mango, C. (έπιμ.) (2006). *Ιστορία του Βυζαντίου* (Πανεπιστήμιο της Όξφορντς). μτφρ. Ό. Καραγιώργου. Αθήνα (Νεφέλη).
- Mariev, S. and W.-M. Stock (eds.) (2013). *Aesthetics and Theurgy in Byzantium*. Berlin and Boston (De Gruyter).
- Μπουρδάρα, Κ. Α. (2015). *Καθοσίωσις και Τυραννίς...Τò Πολιτικό Άδίκημα στò Βυζάντιο*. Θεσσαλονίκη (Ηρόδοτος).
- Necipoğlu, N. (ed.) (2001). *Byzantine Constantinople: Monuments, Topography and Eveyday Life*. Leiden and Boston (Brill).
- Nilsson, I. and P. Stephenson (eds.) (2014). *Wanted: Byzantium. The Desire for a Lost Empire*. Uppsala.
- Πάλλης, Γ. (2013). «Τοπογραφικά του άθηναικού πεδίου κατά τη Μέση Βυζαντινή περίοδο (9<sup>ο</sup>-12<sup>ο</sup> αιώνας)», *Βυζαντινά Σύμμεικτα* 23: 105-82.
- Pryor, J. H. and E. M. Jeffreys (eds.) (2006). *The Age of the Dromon: The Byzantine Navy ca 500-1204*. Leiden and Boston (Brill).
- Τσιγκάκης, Κ. (έπιμ.) (1997). *Τò Έμπόλεμο Βυζάντιον (9<sup>ο</sup>-12<sup>ο</sup> αι.)*. Αθήνα (Ίδρυμα Γουλανδρή- Χόρν).
- Wells, C. (2008). *Σαλπάροντας άπ' τò Βυζάντιο: Πώς μιά Χαμένη Αύτοκρατορία Διαμόρφωσε τòn Κόσμο*. μτφρ. Κ. Αντύπας, Αθήνα (Άλεξάνδρεια).

## **Δημιουργία Λογισμικού για τη διδακτική των Μαθηματικών της Β΄ Τάξης Γυμνασίου. Η περίπτωση του MathTeenII**

*Βασίλειος Σάλτας, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών, Επ. Συνεργάτης ΤΕΙ ΚΜ, ΤΕΙ  
ΑΜΘ, Συγγραφέας*

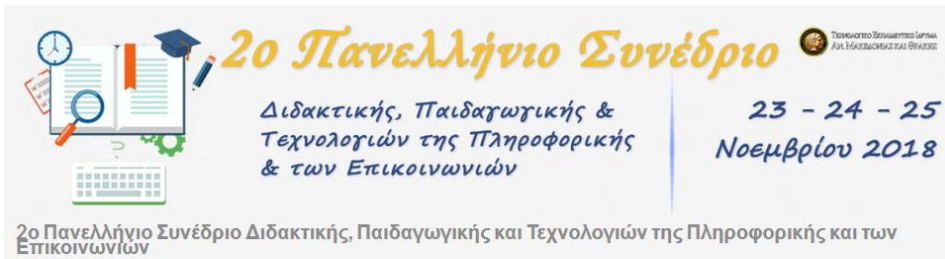
E-mail: [coin\\_kav@otenet.gr](mailto:coin_kav@otenet.gr)

*Άννα Σωτηριάδου, Πληροφορικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΔΠΜΣ «Διδακτική,  
Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», ΤΕΙ ΑΜΘ*

E-mail: [sotiriadou@teiser.gr](mailto:sotiriadou@teiser.gr)

### **Περίληψη**

Στο παρόν άρθρο, θα ακολουθήσει η παρουσίαση για τη δημιουργία και την ανάπτυξη επικουρικού λογισμικού διδασκαλίας των Μαθηματικών Β΄ Γυμνασίου. Επιχειρείται να διευρυνθεί η ένταξη του εκπαιδευτικού λογισμικού κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την εκπαιδευτική μεθοδολογία (συνεργατική μάθηση, ενεργητική συμμετοχή, αλληλεπίδραση με τις τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών). Θα επιχειρηθεί επίσης, μέσα από το κατασκευασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό, να γίνει ευκολότερα κατανοητό το μαθησιακό υλικό, μιας και όπως έχει αποδειχθεί διεθνώς, η χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών, βασισμένων σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, θεωρείται ότι βελτιώνει την απόδοση και την επίδοση των μαθητών. Θα γίνει μία προσπάθεια ανάδειξης ενός πολυμορφικού και αλληλεπιδραστικού είδους εκπαίδευσης βασισμένο στις τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Ειδικότερα, θα παρουσιασθεί το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη διδασκαλία των Μαθηματικών της Β΄ τάξης Γυμνασίου. Το MathTeenII, είναι ένα λογισμικό στο οποίο περιέχονται η θεωρία και οι ασκήσεις των Μαθηματικών. Η θεωρία αποτελεί μέρος του σχολικού βιβλίου, ενώ οι ασκήσεις κατανέμονται σε λυμένες, προτεινόμενες και αυτοαξιολόγησης. Περιλαμβάνονται και ηλεκτρονικά τεστ ανά κεφάλαιο τα οποία είναι είτε για αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, είτε για εξάσκηση ώστε να (ανα)καλύψουν τις αδυναμίες τους. Στο τέλος, εμπεριέχεται και η τελική εξέταση. Δεν αποτελεί στόχο η αντικατάσταση του εκπαιδευτικού με μία πολυμεσική εφαρμογή, καθώς ο ρόλος του είναι



καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και άμεσος. Στόχος είναι η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κάλυψη των μαθησιακών στόχων αλλά κυρίως η κατάκτηση της γνώσης με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

**Λέξεις - κλειδιά:** Εκπαιδευτικό λογισμικό, πολυμεσική εφαρμογή, διδακτική των Μαθηματικών

## **Development of educational software in teaching on Mathematics of Secondary Education. The case of MathTeen II**

### **Abstract**

*This article will be followed by a presentation on the creation and development of ancillary software for the teaching of mathematics B Secondary School and its assessment by students of this class. It seeks to broaden the integration of educational software during the learning process and the benefits that learners derive from educational methodology (collaborative learning, active participation, interaction with information and communication technologies). Attempts will also be made, through the built-in educational software, to make the learning material easier to understand, since as it has been proven internationally, the use of educational software, based on modern teaching approaches, is considered to improve students' performance and performance. An attempt will be made to highlight a polymorphic and interactive education based on Information and Communication Technologies (ICT). In particular, it will be presented the educational software for the teaching of Mathematics of the Gymnasium Class. MathTeen II, is a software that contains the theory and exercises of Mathematics. The theory is part of the school book, and the exercises are divided into solved, proposed and self-evaluation. Also included are electronic tests per chapter which are either to assess pupils' performance or to practice to (re) overcome their weaknesses. Finally, the final examination is included. It is not a goal to replace the teacher with a multimedia application, as his role is instructive, advisory and direct. The aim is to facilitate the educational process to meet learning goals but above all to acquire knowledge in a pleasant and creative way.*

**Keywords:** Educational software, multimedia application, didactics of mathematics



## Εισαγωγή

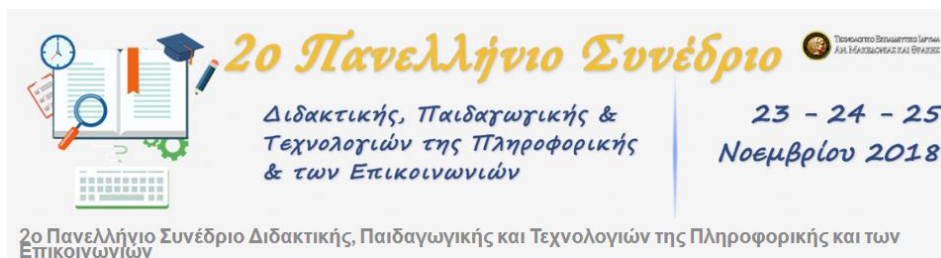
Η ικανότητα του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της εφαρμογής εξατομικευμένων συστημάτων μάθησης, περιλαμβάνουν τη διερεύνηση όσων μαθητών εμπλέκονται και των μαθησιακών χαρακτηριστικών που υποστηρίζουν το ρυθμό της μάθησής τους (Schumacher & Ifenthaler, 2018). Η εστίαση σε αυτές τις ικανότητες των μαθητών, δίνει τη δυνατότητα του προσανατολισμού της διδασκαλίας στην ανάπτυξη νέων σύνθετων ικανοτήτων που προσαρμόζονται σε ένα μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον νέων γνώσεων. Πλέον οι ικανότητες και όχι μόνο η απόκτηση γνώσεων, αξιολογούνται ως μαθησιακά αποτελέσματα, επηρεάζοντας τους μαθησιακούς στόχους, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τις διδακτικές δραστηριότητες και την αξιολόγηση.

Τα λογισμικά, επιτρέπουν την εικονική αναπαράσταση ενός φαινομένου που εξελίσσεται σε πραγματικές συνθήκες (Τριλιανός, 2003). Ένα καλά σχεδιασμένο λογισμικό παρέχει στους μαθητές, το κατάλληλο επίπεδο ελέγχου, ανάλογο με την ηλικία και την εμπειρία τους, επιτρέπει να ακολουθήσουν το δικό τους ρυθμό μάθησης και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της μάθησης (Hirsh-Pasek et al., 2015). Εάν είναι εύκολο στην πλοήγηση και καλά δομημένο όσον αφορά το περιεχόμενο και τη λειτουργικότητά του, θα αυξήσει την ικανοποίηση για τη χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης. Το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμο, απλό, χρήσιμο, κατανοητό, ενδιαφέρον και αξιόπιστο. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με το χρήστη (Cidral, Oliveira, Di Felice & Aparicio, 2017).

## Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού στο Γυμνάσιο

Μια από τις κυριότερες αλλαγές στην εκπαίδευση μέσα από την ένταξη των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης (VLE), είναι η δημιουργία της συνεργατικής εκπαίδευσης, κατά την οποία οι μαθητές λαμβάνουν τις γνώσεις και μέσω του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μέσω των πολυμέσων (Basogain, Olabe, Olabe & Rico, 2018). Το περιεχόμενο του μαθήματος, οι στόχοι, οι (αυτο)αξιολογήσεις, οι ασκήσεις και άλλα καθήκοντα μπορούν να παρέχονται μέσα από ένα πολυμεσικό περιβάλλον. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός είναι ο σύμβουλος, ο καθοδηγητής και ο δημιουργός των δραστηριοτήτων (Basogain, Olabe, Olabe & Rico, 2018).





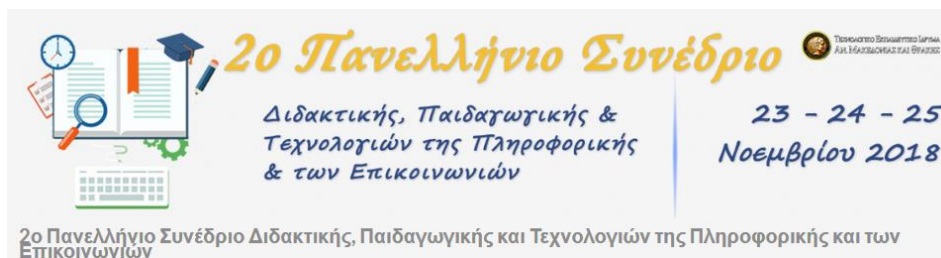
Με τη χρήση της νέας τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία, η εκπαίδευση καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική καθώς παρέχει:

- (1) συμμετοχική διαδραστικότητα,
- (2) άμεση συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων,
- (3) διασκέδαση με τα νέα μέσα,
- (4) ενεργητική μάθηση μέσα από την εξερεύνηση,
- (5) την αίσθηση της αυτονομίας των μαθητών κατά τη μαθησιακή διεργασία
- (6) υλικά προγράμματος σπουδών για τα πολυμέσα (Lee, 2016).

Σύμφωνα με τους Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis (2018), στις περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο βασίζεται μόνο στη μορφή ερωτήσεων κλειστού τύπου, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με μόνο μία πιθανή απάντηση. Οι περισσότερες εφαρμογές δεν παρέχουν ανοιχτό σχεδιασμό που να επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν το δικό τους περιεχόμενο ή να εξερευνήσουν κάτι δίχως να θεωρηθεί ότι η απάντηση είναι εσφαλμένη. Έτσι, οι μαθητές, ενώ θεωρητικά μπορούν να ασχολούνται με εκπαιδευτικές εφαρμογές, λόγω της ακαταλληλότητας για την ηλικία τους ή και την ανάπτυξή τους, νιώθουν ότι απλά χάνουν το χρόνο τους καθώς δεν τους δίνεται η ευκαιρία να σχεδιάσουν, να δημιουργήσουν και να εκφραστούν (Bers & Resnick, 2015).

### **Μαθαίνοντας Μαθηματικά μέσω εκπαιδευτικού λογισμικού**

Η ιστορία της σύγχρονης εκπαίδευσης στον τομέα των μαθηματικών είναι η ιστορία ενός αγώνα έναντι των υπολογιστών και της πληροφορικής (Ochkon & Bogomolova, 2015). Μια κοινωνία πλούσια τεχνολογικά απαιτεί ολοένα και περισσότερη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Πέρα από την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης, οι μαθητές αποκτούν ολοένα και νέες δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Αναμφίβολα, τα μαθηματικά λογισμικά, είναι χρήσιμα για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία ενώ μέσα από τη διερεύνηση των πολυμεσικών μέσων αναδιαμορφώνουν και το ρόλο του μαθηματικού (DeTing, 2003), ο οποίος είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς για την πρόοδο στην εκμάθηση των μαθηματικών μέσω προγραμμάτων, θα πρέπει να παρέχεται στους μαθητές η άμεση καθοδήγησή του. Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των μαθηματικών αποτελεί μία αναγκαιότητα, καθώς μέσω της χρήσης του διαδικτύου, δημιουργούνται projects με



διεπιστημονικό περιεχόμενο. Τα περιβάλλοντα μάθησης που χρησιμοποιούνται, επηρεάζουν τον τρόπο και το είδος μάθησης των μαθητών (Κορδάκη και Καλογεράς, 2005).

Ένας σημαντικός λόγος υιοθέτησης της χρήσης λογισμικού κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών είναι, η ικανότητα απεικόνισης λύσεων, όσον αφορά τις στατικές εικόνες, τα γραφικά και τις κινούμενες εικόνες.

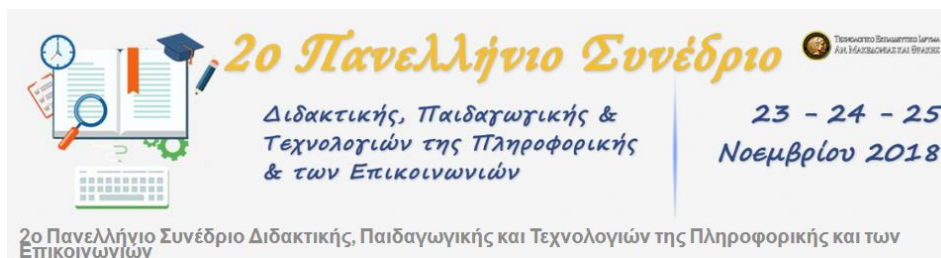
Τα σύγχρονα λογισμικά μαθηματικών:

- βοηθούν στην αύξηση του επιπέδου των μαθητών,
- συμβάλλουν στην κατανόηση των βασικών εννοιών και των θεωρημάτων,
- είναι εύχρηστα σε ορισμένα τυπικά μαθηματικά προβλήματα (Ochkon & Bogomolova, 2015).

Οι περισσότερες εφαρμογές, είτε ανήκουν στην άσκηση και την πρακτική, είτε στην κατηγορία της ελεύθερης έκφρασης, αλλά δεν επικεντρώνονται στο μοναδικό στόχο μάθησης. Αρκετές εφαρμογές μαθηματικών είναι παρόμοιες με μη ελκυστικά φύλλα εργασίας ή παιχνίδια flashcard τα οποία, λόγω της μηχανιστικής φύσης του μαθησιακού τους μοντέλου, προσφέρουν λίγα έως καθόλου μαθησιακά οφέλη (Chau, 2014). Μεταγενέστερα μαθηματικά λογισμικά για την επίλυση σύνθετων εργασιών είναι τα Mathematica, Maple, Matlab, Mathcad, SMath, Derive, αλλά δεν συνιστάται για χρήση από τους μαθητές μικρών τάξεων, ενώ είναι εξαιρετικά ακριβά για τους ερευνητές (Ochkon & Bogomolova, 2015).

### **Περιορισμοί στη χρήση**

Πρωτίστως, αρκετοί εκπαιδευτικοί, δυστυχώς δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν ένα μαθηματικό λογισμικό (Ochko & Bogomolova, 2015). Διαθέτουν τις βασικές γνώσεις σε επίπεδο λογισμικού γραφείου, αλλά δεν προχωρούν περισσότερο. Επιπλέον, η χρήση των Τ.Π.Ε. ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενώ θα έπρεπε να πρωτοστατεί στην αίθουσα διδασκαλίας, ωστόσο συχνά δεν είναι τόσο εφικτή εξαιτίας της έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με διδακτικές μεθόδους μέσω της τεχνολογίας (Gomez-Zermeo & Franco-Gutierrez, 2018). Η ένταξη και η διδασκαλία των Τ.Π.Ε. στη μάθηση των μαθηματικών, χρειάζεται εργαστηριακές υποδομές και την κατάλληλη προετοιμασία ανθρώπινων πόρων και αναλυτικών προγραμμάτων (Κορδάκη και Καλογεράς, 2005).



Δεύτερον, η εφαρμογή του λογισμικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί ριζική αναθεώρηση του διδακτικού περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας. Τα βιβλία των μαθηματικών και οι συλλογές των προβλημάτων θα πρέπει να ξαναγραφούν ή να σταλούν λιγότερο επανεπεξεργασμένες (Ochkon & Bogomolova, 2015). Τα animation και τα ηχητικά εφέ προσελκύουν το μαθητή, αλλά δεν προσφέρουν από μόνα τους την κατανόηση του περιεχομένου καθώς αποσπούν τη συνοχή της μαθησιακής εμπειρίας (Hirsh-Pasek et al., 2015).


## **MathTeenII**

Το MathTeenII είναι ένα λογισμικό που αφορά τη διδασκαλία των Μαθηματικών για τη Β΄ Τάξη του Γυμνασίου. Το περιεχόμενό του είναι εύκολα προσβάσιμο, ανακτήσιμο, πρακτικό χωρίς περαιτέρω προγραμματιστικές λειτουργίες. Οι μαθητές ακόμα και αυτοί οι οποίοι γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, μπορούν εύκολα να πλοηγηθούν στο περιβάλλον του. Περιέχονται θεωρία, ασκήσεις, ηλεκτρονικά τεστ και τελική εξέταση. Ειδικότερα, η θεωρία προέρχεται από το σχολικό βιβλίο και είναι σε μορφή ανάγνωσης. Οι ασκήσεις χωρίζονται σε προτεινόμενες, σε λυμένες και σε εξάσκησης, τα τεστ διακρίνονται σε αυτοαξιολόγησης και σε αξιολόγησης, που επιτρέπουν να γνωρίζουν οι μαθητές την πρόοδό τους.

Το κυριότερο μειονέκτημα είναι ότι πρόκειται για ένα εικονικό και ασύγχρονο εργαλείο, που είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιούν συνεχή παρατήρηση. Επίσης εξαιτίας του σύντομου χρονικού διαστήματος που απαιτούνταν για τη δημιουργία του εν λόγω λογισμικού, δεν υπάρχει η δυνατότητα της διαδραστικότητας. Η κύρια ιδέα ήταν να επιτρέψει στους μαθητές να ανακαλύψουν τα δυνατά και τα αδύνατά τους σημεία και ως επί το πλείστον να το χρησιμοποιήσουν ως βοήθημα μελέτης.

## **Το περιβάλλον του MathTeenII**

Αρχικά, η είσοδος στο πρόγραμμα γίνεται μέσω ενός Video (Εικόνα 1), το οποίο με τον κατάλληλο σύνδεσμο «Είσοδος», παραπέμπει στην εισαγωγική οθόνη (Εικόνα 2). Η εισαγωγική οθόνη αποτελεί και την κεντρική καθώς το βασικότερο μέρος του λογισμικού, είναι το σημείο αναφοράς όλων των λειτουργιών του προγράμματος.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών



**Εικόνα 1:** Εισαγωγικό video



**Εικόνα 2:** Περιβάλλον MathTeenII

Στο πάνω μέρος της κεντρικής οθόνης υπάρχει το logo του λογισμικού και σύντομη περιγραφή του. Στη συνέχεια, η οθόνη διαχωρίζεται σε τρεις στήλες. Η αριστερή και η δεξιά στήλες είναι τα μενού με τις λειτουργίες, ενώ στην κεντρική στήλη, υπάρχει ο σύνδεσμος που παραπέμπει στο Geogebra –μαθηματικό πρόγραμμα σχεδίασης γραφικών παραστάσεων και σχημάτων- ενώ στο κουμπί «i» παρέχονται πληροφορίες για το λογισμικό.



**Εικόνα 3:** Θεωρία MathTeen II



**Εικόνα 4:** Ασκήσεις - Τεστ MathTeenII

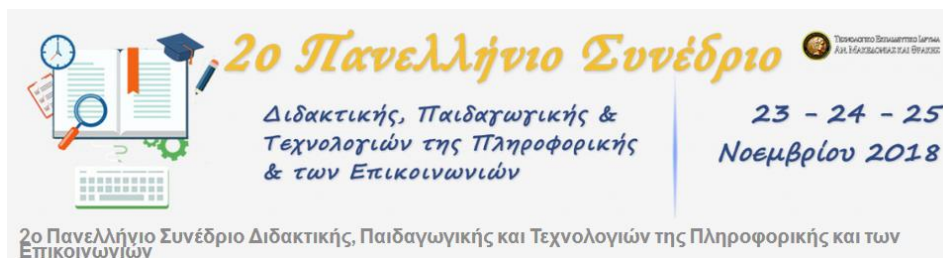
Στη δεξιά στήλη της κεντρικής οθόνης (Εικόνα 3), περιέχεται η θεωρία που θα διδαχθούν οι μαθητές εγκεκριμένη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το κάθε Κεφάλαιο παρουσιάζεται χωρίς αρίθμηση ώστε να είναι περισσότερο εύκολη στους μαθητές, η πλοήγησή του. Πατώντας στο κάθε κουμπί, εμφανίζεται η διδακτική ενότητα, αυτούσια με του βιβλίου σε μορφή ανάγνωσης (pdf). Για μεγαλύτερη ευκολία, η εμφάνιση γίνεται στο κάτω μέρος της οθόνης του εκάστοτε υπολογιστή, ώστε να μπορεί ο μαθητής να την ανοίξει όποτε θέλει ή ακόμα και να την εκτυπώσει.

Στην αριστερή στήλη της κεντρικής οθόνης (Εικόνα 4), βρίσκονται οι ασκήσεις και τα ηλεκτρονικά τεστ κάθε Κεφαλαίου. Ειδικότερα:

- ❖ **Λυμένες ασκήσεις:** περιέχονται ασκήσεις οι οποίες είναι παρόμοιες με αυτές του βιβλίου με τη λύση τους, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τα βήματα που χρειάστηκαν για την επίλυση. Δίνονται και περαιτέρω διευκρινήσεις.

- ❖ **Ασκήσεις Αυτοαξιολόγησης:** σε αυτήν την ενότητα, περιλαμβάνονται ασκήσεις προς επίλυση από τον μαθητή για κάθε ενότητα των Κεφαλαίων. Είναι σε μορφή για ανάγνωση και παρέχεται η δυνατότητα εκτύπωσης.

- ❖ **Τεστ αυτοαξιολόγησης:** αφορά ηλεκτρονικά τεστ τα οποία συμπληρώνοντάς τα ο μαθητής μπορεί να διαπιστώσει την πρόοδό του και τα αδύνατά του σημεία. Το κάθε τεστ



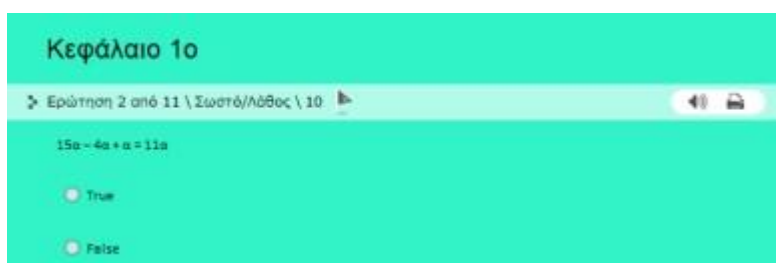
περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης (Εικόνα 5), προβλήματα και σωστό-λάθος (Εικόνα 6). Μπορεί να υλοποιηθεί όσες φορές θέλει ο μαθητής, στο τέλος κάθε ερώτησης δίνεται και η απάντηση, ενώ με τη λήξη του τεστ εμφανίζονται και τα αποτελέσματα αναλυτικά (Εικόνα 7).

Η αυτοαξιολόγηση είναι στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων του μαθητή, κυρίως, επειδή: α) αναπτύσσονται τα κίνητρα για τη μάθηση, β) παρατηρείται σταδιακή αλλαγή σε επίπεδο στάσεων και όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων και γ) δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να κρίνει την απόδοσή του (Ross, Hogaboam-Gray & Rolheiser, 2002).

❖ Τεστ αξιολόγησης: πρόκειται για τεστ ίδιας δομής με τα τεστ αυτοαξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στην εκπαιδευτική διεργασία, επειδή ενθαρρύνεται η μάθηση, παρέχει ανατροφοδότηση και καταγράφει την πρόοδο των δεξιοτήτων (Broadfoot & Black, 2004).

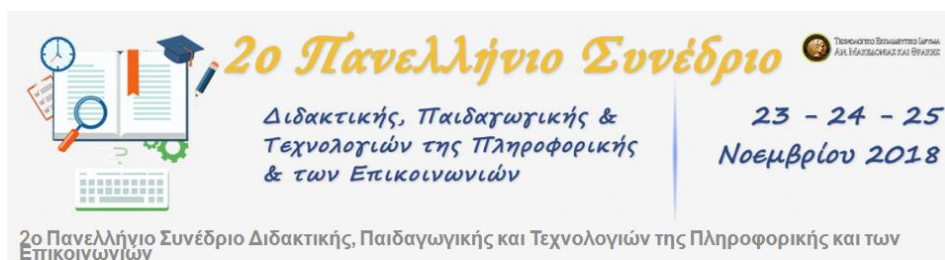


**Εικόνα 5:** Άσκηση αντιστοίχισης



**Εικόνα 6:** Ερώτηση Σωστό- Λάθος

Γενικότερα, όσον αφορά τα τεστ, δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να επαναλάβει την προσπάθειά του όσες φορές επιθυμεί, μπορώντας έτσι να παρατηρήσει την πορεία του και



την πρόοδό του αλλά και τα λάθη του, στοχεύοντας στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.



**Εικόνα 7:** Εμφάνιση των λαθών

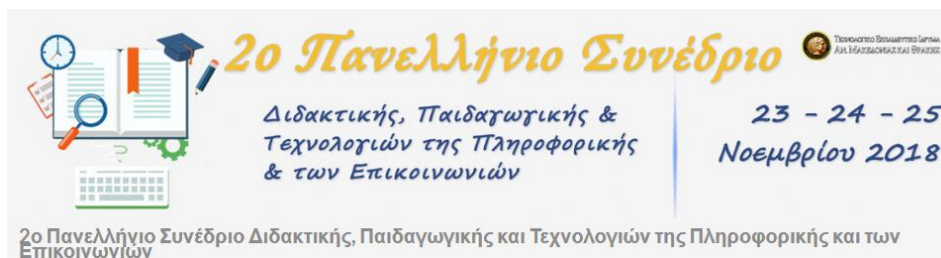
❖ Προτεινόμενες Ασκήσεις: είναι ασκήσεις συμπληρωματικές, ασκήσεις για περαιτέρω διερεύνηση κάθε διδακτικής ενότητας (Εικόνα 8). Βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή και είναι εύκολο για το μαθητή να τις διαβάσει ή και να τις εκτυπώσει.



**Εικόνα 8:** Παρουσίαση των ασκήσεων κάθε Κεφαλαίου

### Συμπεράσματα- Μελλοντικές Ενέργειες

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν εξαρτώνται μόνο από την ψηφιακή τεχνολογία, αλλά και από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Για αυτόν το λόγο θα πρέπει να προωθούνται πρακτικές που ταιριάζουν καλύτερα με τις δυνατότητες και την καινοτομία των τεχνολογιών (Gomez-Zermeo & Franco-Gutierrez, 2018).



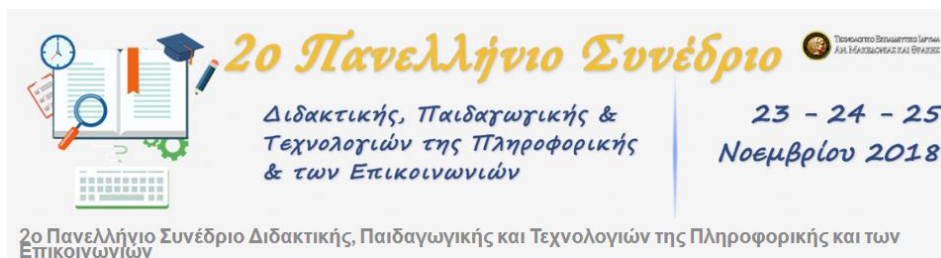
Η ένταξη των τεχνολογικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία αποδεικνύει ότι προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και δημιουργίας εκπαιδευτικών σεναρίων για τους εκπαιδευτικούς. Όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητος, όχι μόνο για να προσφέρει τις γνώσεις του, αλλά για να ενθαρρύνει, να συμβουλεύει και να καθοδηγεί τους μαθητές.

Ως μελλοντική ενέργεια θα είναι η χρήση και αξιολόγηση του λογισμικού από τους μαθητές της Β΄ τάξης Γυμνασίου.

### **Βιβλιογραφία**

- Basogain, X., Olabe, M. Á., Olabe, J. C. & Rico, M. J. (2018). Computational Thinking in pre-university Blended Learning classrooms. *Computers in Human Behavior*, 80, 412-419. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.058>
- Bers, M. U. & Resnick, M. (2015). *The official Scratch Jr book: Help your kids learn to code*. San Francisco, CA: No Starch Press. Ανακτήθηκε από: [http://refhub.elsevier.com/S0360-1315\(17\)30211-7/sref8](http://refhub.elsevier.com/S0360-1315(17)30211-7/sref8)
- Broadfoot, P. & Black, P. (2004). "Redefining assessment? The first ten years of assessment in education", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1): pp. 7-26. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594042000208976>
- Chau, C. (2014). *Positive technological development for young children in the context of children's mobile apps*. PhD Dissertation. USA: Tufts University. Ανακτήθηκε από: [https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3392934491/fmt/ai/rep/NPDF?\\_s=E9R5gUz4S59eKE9RjY4ItIMqZAA%3D](https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3392934491/fmt/ai/rep/NPDF?_s=E9R5gUz4S59eKE9RjY4ItIMqZAA%3D).
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M. & Aparicio, M. (2017). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>





De Ting, W. U. (2003). Mathcad's Program Function and Application in Teaching of Math. Electronic Proceedings of the Sixteenth Annual International Conference on Technology in Collegiate Mathematics. Chicago, Illinois, October 30-November 2, 2003 Paper C029 Ανακτήθηκε από:

<http://archives.math.utk.edu/ICTCM/VOL16/C029/paper.pdf>

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3e34. Ανακτήθηκε από:

<http://kathyhirshpasek.com/wp-content/uploads/2015/09/Psychological-Science-in-the-Public-Interest-2015-Hirsh-Pasek-3-34.pdf>

Lee, A. Y. L. (2016). Media education in the School 2.0 era: Teaching media literacy through laptop computers and iPads. *Global Media and China* 2016, Vol. 1(4) 435–449. Ανακτήθηκε από:

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2059436416667129>

López, M. A. R. (2017). European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1505-1512. Ανακτήθηκε από:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817302379>

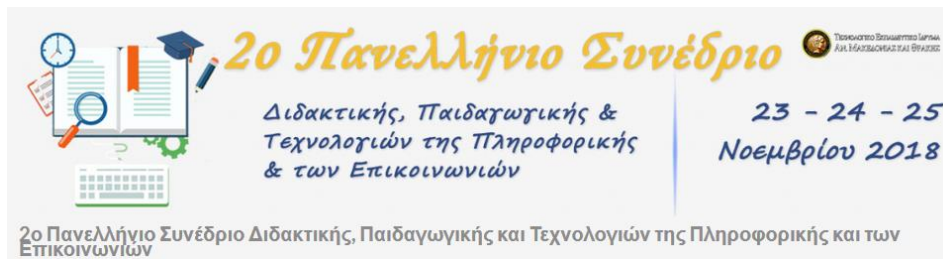
Ochkov, V. F. & Bogomolova, E. P. (2015). Teaching Mathematics with Mathematical Software, *Journal of Humanistic Mathematics*, Volume 5 Issue 1 pp 265 – 285. DOI: 10.5642/jhummath.201501.15. Ανακτήθηκε από:

<http://scholarship.claremont.edu/jhm/vol5/iss1/15>

Papadakis, S., Kalogiannakis, M. & Zaranis, N. (2018). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education*, 116, 139-160. Ανακτήθηκε από:

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.007>

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Rolheiser, C. (2002). Self-Evaluation in grade 11 mathematics: Effects on achievement and student beliefs about ability. In D. McDougall (Ed.) *OISE Papers on Mathematical Education* (pp. 71-86) Toronto: OISE/UT.



- Schumacher, C. & Ifenthaler, D. (2018). Features students really expect from learning analytics. *Computers in Human Behavior*, 78, 397-407. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.030>
- Κορδάκη, Μ. και Καλογεράς, Δ. (2005). Κέντρο Μαθηματικών και Τεχνολογίας νομού Αιτωλοακαρνανίας (ΚΕΜΑΤ): Σχεδίαση μαθησιακού υλικού με χρήση των Τ.Π.Ε. 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» Σύρος 13, 14, 15 Μαΐου 2005. ISBN: 960-8105-87-7 Ανακτήθηκε από: <https://www.ceid.upatras.gr/webpages/faculty/kordaki/conf-gr/S31.pdf>
- Τριλιανός, Θ. (2003). Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α, Αθήνα.

## Επιστημονική μελέτη για τη θέση και τον ρόλο των βιντεοπαιχνιδιών

*Βασίλειος Σάλτας, Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ ΑΜΘ, ΤΕΙ ΚΜ, Συγγραφέας*

E-mail: [coin\\_kav@otenet.gr](mailto:coin_kav@otenet.gr)

*Ιωάννης Πέγιος, Πτυχιούχος Μηχανικών Πληροφορικής ΤΕ*

E-mail: [thejohnpe@gmail.com](mailto:thejohnpe@gmail.com)

### Περίληψη

Η τεχνολογία έχει διαδοθεί και έχει εισχωρήσει σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Ένα από τα επιτεύγματά της αποτελούν τα videogames τα οποία είναι πολύ ελκυστικά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες λόγω της δομής και του χαρακτήρα τους που είναι άλλοτε εκπαιδευτικός και άλλοτε ψυχαγωγικός. Παρόλη τη θετική προσφορά τους, υπάρχουν περιπτώσεις αρνητικής επίδρασής τους τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια δημοσκόπηση η οποία πραγματεύεται την επίδραση των βιντεοπαιχνιδιών σε φοιτητές και στόχο έχει να διερευνήσει το ρόλο των βιντεοπαιχνιδιών στη σύγχρονη εποχή, αναδεικνύοντας θετικές και αρνητικές παραμέτρους τους στη ζωή των νέων ανθρώπων. Επιπλέον επιδιώκει να αναδείξει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες αξιοποίησής τους από τους χρήστες αποβλέποντας να κάνει προτάσεις με βάση τα ευρήματα που θα προκύψουν για τη βελτίωση της θέσης και του ρόλου τους. Με βάση τους παραπάνω στόχους προέκυψαν ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τα είδη των βιντεοπαιχνιδιών και τη συχνότητα ενασχόλησης των φοιτητών με αυτά, τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν στην υγεία τους και στις κοινωνικές τους σχέσεις και τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις στις σπουδές τους. Η συγκεκριμένη έρευνα διαφοροποιείται σε σχέση με προηγούμενες, καθώς ειδικεύεται αποκλειστικά στην κατηγορία των σπουδαστών, η οποία αποτελεί και το μεγαλύτερο καταναλωτικό κοινό των εταιριών βιντεοπαιχνιδιών, γεγονός που αποτελεί και χαρακτηριστικό της πρωτοτυπίας της. Ως σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση του ρόλου των βιντεοπαιχνιδιών στη σύγχρονη εποχή αναδεικνύοντας θετικές και αρνητικές παραμέτρους τους στη ζωή των φοιτητών της Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών (ΣΤΕΦ) του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, οι οποίοι αποτελούν και το δείγμα της έρευνας. Ακολούθως



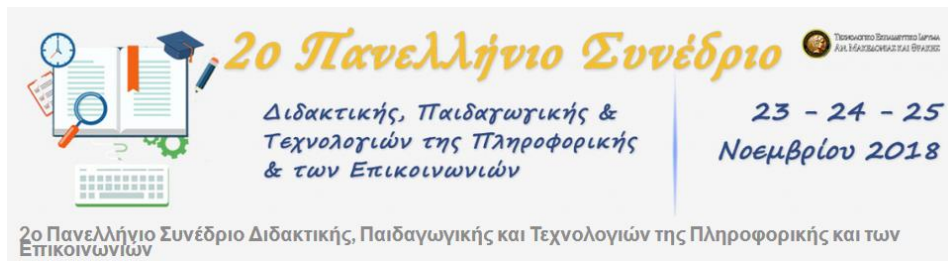
οι τεθείσες ερευνητικές υποθέσεις σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία και το έτος σπουδών των συμμετεχόντων. Υλοποιήθηκε δε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου (ποσοτική έρευνα) το οποίο δημιουργήθηκε στην ιστοσελίδα <http://www.google.gr> και αναρτήθηκε στο facebook σε σχετικές ομάδες φοιτητών της προαναφερόμενης σχολής. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας υλοποιήθηκε με τη βοήθεια του SPSS 21.0. Έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας των απαντήσεων του δείγματος με βάση τον συντελεστή Cronbach  $\alpha$ ,  $t$ -test ανεξάρτητων δειγμάτων. Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων και ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson. Τέλος, γίνονται κάποιες προτάσεις, στις οποίες οδηγηθήκαμε με βάση την παρούσα έρευνα. Κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση των βιντεοπαιχνιδιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην επαγγελματική κατάρτιση. Επίσης σημαντικός είναι ο ρόλος ενός υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση της εξάρτησης από τα βιντεοπαιχνίδια, όπως και των κέντρων απεξάρτησης για ανθρώπους όλων των ηλικιών. Χρήσιμο κρίνεται να διεξαχθούν πρώτον πιο διευρυμένες έρευνες σε φοιτητές άλλων σχολών και άλλων πόλεων και δεύτερον πιο εξειδικευμένες έρευνες σχετικά με τον εθισμό και την επίδραση σε βίαιες συμπεριφορές.

**Λέξεις - κλειδιά:** βιντεοπαιχνίδια, εκπαιδευτικά βιντεοπαιχνίδια, φοιτητές, εξάρτηση από βιντεοπαιχνίδια, δημοσκόπηση

## Scientific study about the status and the role of video games

### Abstract

*Technology has spread and penetrated many areas of everyday life of contemporary man. One of its achievements is the videogames that are very attractive to all age groups because of their structure and character that is sometimes educational and sometimes entertaining. Despite their positive contribution, in some cases their impact is negative on both children and adults. This study is a survey which deals with the effects of video games on students and aims to explore the role of video games nowadays by highlighting their positive and negative aspects in the lives of young people. In addition, it seeks to highlight the educational properties for utilization of videogames by users in order to make suggestions based on the findings that will emerge with the aim of improving their position and role. Based on the above objectives, research questions have been raised about the types of video games and the frequency of student's involvement with them, the impact they may have on their health and their social relationships and the positive and negative effects on their studies. This research differs from previous ones, as it specializes exclusively on students, who also make up the largest consumer audience of video games companies. The purpose of this research was to investigate the role of video games in modern life by highlighting their positive and negative aspects in the life of the students of the School of Technological Applications of the TEI of Central Macedonia. These students are the sample of the research. Additionally, the research hypotheses are related to the gender, age and the degree of the participant's attendance. It was carried out based on a structured questionnaire (quantitative research) which was created on the website <http://www.google.gr> and posted on Facebook in relevant groups of students of the above-mentioned Technological Institute. The research data were analyzed and interpreted by SPSS 21.0. We tested the reliability of the sample responses based on the coefficient alpha Cronbach and t-test of independent samples. Averages, standard deviations (SD) of the questions and the Pearson correlation coefficient were estimated. Finally, some suggestions have been made based on this research. The use of video games is considered necessary at all levels of formal education and vocational training. The role of a*



*supportive family environment is also important to tackle addiction on video games as well as in rehabilitation centers for people of all ages. It may be useful to conduct firstly more extensive research into students from other Foundations and other cities and secondly more specialized research relevant to the addiction and the influence on violent behaviors.*

**Keywords:** videogames, educational videogames, students, addiction of videogames, survey

## Εισαγωγή

Τα βιντεοπαιχνίδια έχουν κυριαρχήσει στην σύγχρονη εποχή και αποτελούν σημαντικό παράγοντα ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης. Με την λέξη βιντεοπαιχνίδι μπορούμε να εννοήσουμε οποιοδήποτε παιχνίδι παίζεται σε ένα υλικό αποτελούμενο από ηλεκτρονικά κυκλώματα, το οποίο μπορεί να απεικονίσει δισδιάστατα ή τρισδιάστατα γραφικά και ο χρήστης έχει την δυνατότητα να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον αυτού του παιχνιδιού. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να επιτευχθεί με κάποιους ελεγκτές – συσκευές εισόδου δεδομένων (μεμονωμένα ή σε συνδυασμό) – όπως είναι το πληκτρολόγιο, ένα ποντίκι, ένα χειριστήριο, μία οθόνη αφής κ.λπ. Το αποτέλεσμα της επίδρασης του χρήστη, που μπορεί να είναι είτε οπτικό είτε ακουστικό είτε απτικό, γίνεται αντιληπτό με συσκευές εξόδου όπως μία οθόνη (τηλεόρασης, υπολογιστή, κινητού, tablet), ηχεία και ακουστικά, απτική τεχνολογία (touch screen συσκευές). Όσον αφορά το υλικό που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο βιντεοπαιχνίδι και στον χρήστη μπορεί να είναι ένας υπολογιστής, μια παιχνιδομηχανή ή ακόμα και μια συσκευή χειρός. Όλες αυτές οι συσκευές χαρακτηρίζονται με τον όρο πλατφόρμες, συσκευές δηλαδή στις οποίες μπορούμε να παίξουμε ένα οποιοδήποτε ηλεκτρονικό παιχνίδι (Καραπέτσας κ.ά., 2014).

Οι πρώτες προσπάθειες ώστε να επιτευχθεί ψυχαγωγία μέσα από τα κυκλώματα και τα τεχνολογικά επιτεύγματα της κάθε εποχής ξεκίνησαν από την δεκαετία του 1950 από τους Steve Russell, Ralph Baer και Nolan Bushnell. Ωστόσο η πραγματική έναρξη των videogames στην μορφή που τα ξέρουμε σήμερα έγινε την δεκαετία του 1970 με τους Nolan Bushnell και Ted Dabney οι οποίοι κατασκεύασαν το πρώτο εμπορικό βιντεοπαιχνίδι που λειτουργούσε με κερματοδέκτη, με το όνομα ComputerSpace, αλλά δεν είχε ιδιαίτερη απήχηση στον κόσμο που το βρήκε πολύ δύσκολο ως προς το παίξιμό του. Ο Nolan Bushnell έναν χρόνο αργότερα ίδρυσε, μαζί με τον Ted Dabney, την εταιρία Atari και δημιούργησε το παιχνίδι αντισφαίρισης Pong το οποίο γνώρισε μεγάλη επιτυχία. Την ίδια χρονιά ο Ralph Baer σχεδίασε την πρώτη κονσόλα παιχνιδιών οικιακής χρήσης, τη Magnavox Odyssey, το οποίο επίσης δε γνώρισε μεγάλη επιτυχία. Τρία χρόνια μετά η Atari επανεξέδωσε το Pong στην αγορά, αυτή τη φορά όμως ως παιχνίδι οικιακής χρήσης και το 1977 κατασκεύασε την πρώτη εμπορικά επιτυχημένη κονσόλα.

Η υπερπαραγωγή μηχανών όμως χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη ποικιλία από παιχνίδια, δημιούργησε την πρώτη μεγάλη οικονομική κρίση της βιομηχανίας το 1978. Έτσι άνοιξε ο



δρόμος για τις Ιαπωνικές εταιρίες, οι οποίες εισέβαλαν δυναμικά στην αγορά. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 τα arcadegames είχαν ξεπεραστεί σε δημοτικότητα από τις οικιακές κονσόλες, οι οποίες και πιο προσιτές ήταν για να τις αγοράσει κάποιος και μεγαλύτερη ποικιλία βιντεοπαιχνιδιών είχαν (Αναγνώστου, 2009).

Η περίοδος 1982-1984 χαρακτηρίζεται ως το μεγάλο «κραχ» για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία, λόγω μιας πτωτικής πορείας σε πωλήσεις και της κακής ποιότητας software, αντιμετώπισαν ξανά κρίση. Η δε περίοδος 1985-1988 θεωρείται περίοδος δριμύτερης επιστροφής των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (Αναγνώστου, 2009).

Το 1986 ικανοποιημένοι από την επιτυχία του συστήματος που σημειώθηκε στη Νέα Υόρκη, η Nintendo αποφάσισε να βγάλει το NES στην διεθνή αγορά με ένα παιχνίδι ορόσημο στην ιστορία της Nintendo, το Super Mario Bros, το οποίο έγινε αμέσως επιτυχία. Η SEGA προσπάθησε να την ανταγωνιστεί εκδίδοντας το Super Master System (SMS) αλλά απέτυχε πλήρως. Η αγορά των φορητών παιχνιδομηχανών δημιουργήθηκε από την Nintendo. Εισήγαγε το «Game and Watch» στις αρχές του '80 για να το αντικαταστήσει με το GameBoy το 1989. Από τότε όσον αφορά τις φορητές παιχνιδομηχανές η Nintendo έχει εξασφαλισμένη την κυριαρχία της και δεν έχει κάποιο σοβαρό ανταγωνιστή να φοβάται.

Από την δεκαετία του 1990 και μετά αυτές οι δυο εταιρείες άρχισαν έναν πόλεμο προώθησης μηχανών μέσω της ανατιμολόγησης και της διαφήμισης. Σύντομα εισήγαγαν στην αγορά τις βελτιωμένες εκδόσεις συσκευών τους, γνωστές ως Super NES και Sega Mega Drive. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά εμφανίστηκαν τα τρισδιάστατα γραφικά, με πρωτοπόρο την εταιρία SEGA, τα οποία, αν και πολυγωνικά, βελτίωναν την απεικόνιση των ηρώων και έκαναν πιο ρεαλιστική την κίνησή τους.

Το 1994 έβγαλε στην αγορά το Playstation και πούλησε 20 εκατομμύρια κομμάτια μέσα σε 2 χρόνια (Αναγνώστου, 2009). Από τότε μέχρι σήμερα η Sony βρίσκεται στην κορυφή σε πωλήσεις όσον αφορά τις οικιακές κονσόλες (Αναγνώστου, 2009).

Από το 2002 η εταιρία Microsoft, που κυριαρχούσε στον χώρο των υπολογιστών, κυκλοφόρησε την πρώτη της οικιακή κονσόλα Xbox σημειώνοντας μεγάλη επιτυχία και κερδίζοντας την δεύτερη θέση στην αγορά. Στις μέρες μας διαπιστώνεται ότι κυριάρχησαν τα Serious Games στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της ψυχαγωγίας.





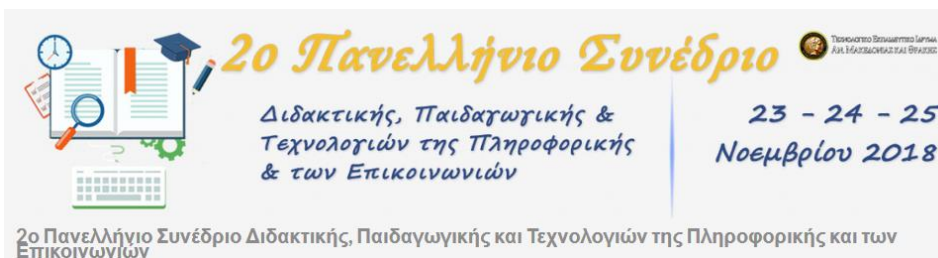
## Κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών

Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια απόδοσης κάποιων βασικών κατηγοριών των βιντεοπαιχνιδιών με βάση το περιεχόμενό τους, έτσι όπως συναντώνται σήμερα και η αναφορά κάποιων δημοφιλών παιχνιδιών της κάθε κατηγορίας.

- ✓ Παιχνίδια δράσης-περιπέτειας (action-adventure games)
- ✓ Εκπαιδευτικά παιχνίδια (educational games)
- ✓ Παιχνίδια μάχης (fighting games)
- ✓ Παιχνίδια Βολών (First – person shooter games)
- ✓ Παιχνίδια ρόλων (role-playing games – RPG) και μαζικά πολυχρηστικά διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων (massively multiplayer online role-playing games – MMORPG)
- ✓ Διακρατικές ταινίες (Interactive movies)
- ✓ Μουσικά παιχνίδια (music games)
- ✓ Παιχνίδια πλατφόρμας (platform games)
- ✓ Αγωνιστικά παιχνίδια (racing games)
- ✓ Σοβαρά παιχνίδια (serious games)
- ✓ Παιχνίδια προσομοίωσης (simulation games)
- ✓ Αθλητικά παιχνίδια (sports games)
- ✓ Παιχνίδια στρατηγικής (strategy games)
- ✓ Παιχνίδια επιβίωσης τρόμου (survival horror games)
- ✓ Παιχνίδια πάζλ και κάποια παραδοσιακά παιχνίδια tetris, το σκάκι κ.ά.

## Εκπαιδευτικός χαρακτήρας των βιντεοπαιχνιδιών

Τα οφέλη που μπορεί να έχει ένας σύγχρονος άνθρωπος από τα βιντεοπαιχνίδια είναι πολλά και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους μπορεί να παρατηρηθεί πέρα από το άτυπο (σπίτι, Internet καφέ κ.λπ.) και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Prensky (2002) (στο Μπαρμπάτσης, 2010) η μάθηση και η ψυχαγωγία δεν αποτελούν ξεχωριστές έννοιες καθώς η μια μπορεί να συνδυαστεί με την άλλη. Επιπλέον ο Prensky (2007) (στο Νταλούκας, 2009) δηλώνει ότι τα παιδιά που είναι οι υποψήφιοι εργαζόμενοι του μέλλοντος θα πρέπει να εκπαιδεύονται με βάση τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που βασίζονται στην τεχνολογία όπως είναι τα βιντεοπαιχνίδια. Εξάλλου σε αντίθεση με αλλά



εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία κουράζουν τους μαθητές και δεν κερδίζουν την προσοχή τους, αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για τους χρήστες να ασχοληθούν με αυτά αλλά και να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους ή να τις εμπλουτίσουν ενώ ταυτόχρονα διασκεδάζουν (Μπαρμπάτσης κ.ά., 2010; Νταλούκας, 2009).

Τα βιντεοπαιχνίδια, βέβαια, δίνουν την δυνατότητα και εξατομικευμένης μάθησης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμπεριλαμβάνει στοιχεία ατομικότητας, συνεργατικότητας ή και άμιλλας. Το είδος του παιχνιδιού και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αναλαμβάνουν να εκτελέσουν οι μαθητές χαρακτηρίζει την ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ τους. Η ενσωμάτωση των βιντεοπαιχνιδιών στην διδασκαλία βελτιώνει όχι μόνο την επικοινωνία ανάμεσα στους διδασκόμενους αλλά και ανάμεσα σε διδασκόμενους και διδάσκοντες (Νταλούκας, 2009).

Από παλιά η διδασκαλία με την αξιολόγηση ήταν δυο στενά συνδεδεμένες έννοιες. Με την πάροδο του χρόνου και μέσω της τεχνολογίας και της εμφάνισης των βιντεοπαιχνιδιών οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης εμπλουτίστηκαν και δημιουργήθηκαν πιο σύγχρονες. Ένα παιχνίδι κρίνει απαραίτητη για τον παίκτη την ανάγκη της αξιολόγησης. Πλέον μέσω ενός βιντεοπαιχνιδιού οι παίκτες μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και τους συμπαίκτες τους και να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και στην πραγματική τους ζωή καθώς τους βοηθούν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να βελτιωθούν σε ατομικό επίπεδο. Δυνατότητες στην αξιολόγηση αλλά και στη διερεύνηση των γνώσεων μπορεί να δώσει το Moodle, ένα διαδικτυακό πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού που μέσω της χρήσης των παιχνιδιών επιτρέπει τη δημιουργία ερωτήσεων, οι οποίες αντλούνται από τη βάση δεδομένων του Moodle και προσαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό στις ανάγκες μιας τάξης (Νταλούκας, 2009).

Η αξιοποίηση των βιντεοπαιχνιδιών για εκπαιδευτικούς λόγους οδήγησε τον ISFE (Interactive Software Federation of Europe) να ιδρύσει ένα Πανευρωπαϊκό σύστημα πληροφόρησης για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Pan European Game Information – PEGI) ώστε να διασφαλίσει ότι νέοι δεν θα εκτίθενται σε παιχνίδια με ακατάλληλο περιεχόμενο για την ηλικία τους. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια δηλαδή απευθύνονται σε διάφορες ηλικίες, αφορούν τόσο ανήλικα παιδιά όσο και ενήλικες.



## Εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι νέες τεχνολογίες συμβαδίζοντας με την παγκοσμιοποίηση κυριάρχησαν στην ζωή των δυτικών κυρίως κοινωνιών τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση και η χρήση τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς ακολούθησαν αυξητική πορεία στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αποδεικνύουν την προσπάθεια εφαρμογής των βιντεοπαιχνιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε προγράμματα κατάρτισης. Μέσω της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκεται η αναβίωση κάποιων ιστορικών γεγονότων, η εξερεύνηση φυσικών συστημάτων και περιβαλλόντων.

Ακόμα μπορούν να κάνουν πειράματα και να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα σε πραγματικό χρόνο ή να προσεγγίσουν τα μαθήματα με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είχαν συνηθίσει με τη στείρα αποστήθιση.

Αρκετά προγράμματα κατάρτισης χρησιμοποιούν videogames και ιδιαίτερα seriousgames για να προετοιμάσουν τους υποψηφίους να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες με βιωματικό τρόπο. Σε πείραμα που πραγματοποιήθηκε στο Ντουμπάι και στο οποίο συμμετείχαν 56 άντρες αστυνομικοί αποδείχτηκε ότι η ομάδα των αρχαρίων που εκπαιδεύτηκε με βάση ένα παιχνίδι με εικονικό σενάριο τροχαίου ατυχήματος, παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά βελτίωσης από την ομάδα που εκπαιδεύτηκε με τον κλασικό τρόπο (Μπαρμπάτσης κ.ά, 2010).

## Σκοπός και υποθέσεις διεξαχθείσας έρευνας

Ως σκοπός της διεξαχθείσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση της θέσης, του ρόλου και της συμβολής των βιντεοπαιχνιδιών στον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς κατά τη χρήση αυτών από τους σπουδαστές του ΤΕΙ ΚΜ (νυν ΔΙ.ΠΑ.Ε.).

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν σπουδαστές της Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών του ΤΕΙ ΚΜ και το δείγμα αυτής ήταν 133 σπουδαστές.

Οι δε υποθέσεις της εν λόγω έρευνας είναι οι ακόλουθες τρεις: «Αν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εξαρτιούνται από το φύλο», «Αν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εξαρτιούνται από την ηλικία» και «Αν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εξαρτιούνται από το έτος σπουδών».



Επίσης τέθηκαν και τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, δεδομένου του θεωρητικού πλαισίου και λαμβάνοντας υπόψη τους προβληματισμούς που εκθέσαμε παραπάνω, στο θεωρητικό μέρος της εν λόγω εργασίας. Τα εν λόγω ερωτήματα είναι τα εξής: Τι είδους βιντεοπαιχνίδια επιλέγουν να παίζουν οι σπουδαστές και με ποια συχνότητα; Τι επιπτώσεις έχει η ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια στην υγεία των σπουδαστών, τη συμπεριφορά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις; Οι σπουδαστές που παίζουν βιντεοπαιχνίδια ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες; Η ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις σπουδές των σπουδαστών;

Αναφέρεται, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώσαμε, ότι αρχικά υποθέσαμε ότι οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή των σπουδαστών της ΣΤΕΦ του ΤΕΙ ΚΜ, είναι προσανατολισμένες προς το προγραμματικό πλαίσιο της χρήσης, του ρόλου και της θέσης των βιντεοπαιχνιδιών γενικότερα.

### **Μέθοδος υλοποίησης διεξαχθείσας έρευνας**

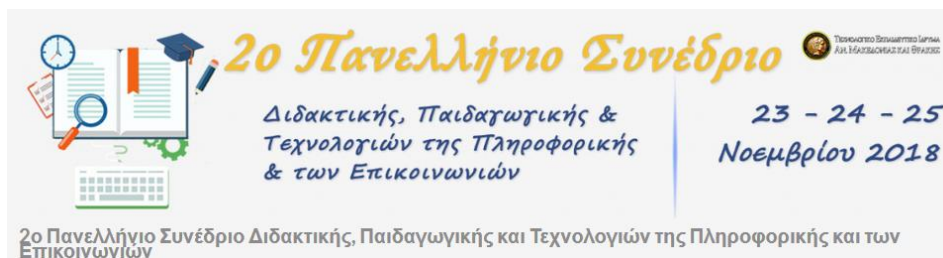
Στη συγκεκριμένη διεξαχθείσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Ο υπερσύνδεσμος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, η δημιουργία του οποίου περιγράφεται στην επόμενη παράγραφο του εν λόγω Κεφαλαίου, αναρτήθηκε σε σχετικές ομάδες Facebook σπουδαστών της ΣΤΕΦ του ΤΕΙ ΚΜ για δύο μήνες, κατά την περίοδο από 17/06/2017 έως και 17/08/2017.

Αρχικά υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, επίσης ηλεκτρονική, με βάση την οποία διανεμήθηκαν 10 ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν ισάριθμοι σπουδαστές. Από τα λαμβανόμενα αποτελέσματα οδηγηθήκαμε σε κάποιες βασικές αναδιατυπώσεις ορισμένων εκ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Τα εν λόγω ερωτηματολόγια δεν εντάχθηκαν σε αυτά από τα οποία εξήχθησαν τα στατιστικά συμπεράσματα.

Τέλος, η συλλογή των αποτελεσμάτων υλοποιήθηκε ηλεκτρονικά, η δε καταχώρησή τους καθώς φυσικά και η επεξεργασία τους υλοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού προγράμματος SPSS 21.0 (Δημητριάδης, 2016).

### **Ερωτηματολόγιο διεξαχθείσας έρευνας**

Το ερωτηματολόγιο, που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιείχε κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η



πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης Likert 1-5 και συγκεκριμένα: 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ και 5-Πάρα πολύ (Cohen et al., 2008). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζεται σε πέντε ομάδες ερωτήσεων και συγκεκριμένα:

Μέρος Α: Γενικές ερωτήσεις: Α.1 Φύλο, Α.2 Ηλικία, Α.3 Έτος Σπουδών, Α.4 Δουλεύεις παράλληλα με την φοίτησή σου; Α.5 Έχεις υπολογιστή στο σπίτι; Α.6 Χρησιμοποιείς μόνο εσύ τον υπολογιστή στο σπίτι;

Μέρος Β: Χρόνος ενασχόλησης και κατηγορίες videogames: Β.1 Πόσο συχνά παίζεις videogames; Β.2 Πόσες ώρες περίπου αφιερώνεις κάθε φορά που παίζεις videogames; Β.3 Επιλέγεις να παίζεις συνήθως videogames, Β.4 Σε ποια συσκευή προτιμάς να παίζεις πιο συχνά βιντεοπαιχνίδια; Β.5 Από τις παρακάτω κατηγορίες να σημειώσετε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στην προτίμησή σας: Β.5.1 μαζικό διαδικτυακό παιχνίδι ρόλων, Β.5.2 δράσης-περιπέτειας, Β.5.3 βολών, Β.5.4 στρατηγικής, Β.5.5 αγώνων ταχύτητας, Β.5.6 αθλητικά, Β.5.7 ξύλου.

Μέρος Γ: Επιπτώσεις στην υγεία και στις κοινωνικές σχέσεις: Γ.1 Έχεις κάποιο πρόβλημα με τις αρθρώσεις των δαχτύλων σου ή και πόνους στην μέση σου; Γ.2 Θεωρείς ότι τα βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά σου; Γ.3 Αισθάνεσαι μοναξιά ή θλίψη όταν δεν παίζεις videogames; Γ.4 Πιστεύεις ότι η πολύωρη ενασχόληση με τα videogames μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση του ατόμου; Γ.5 Θεωρείς ότι η πολύωρη ενασχόληση με τα videogames μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου; Γ.6 Σου αρέσει να παίζεις ένα videogame μόνος/η σου; Γ.7 Σου αρέσει να παίζεις ένα videogame με παρέα; Γ.8 Προτιμάς αντί για έξοδο με παρέα να μείνεις στο σπίτι και να ασχοληθείς με το βιντεοπαιχνίδι; Γ.9 Πιστεύεις ότι η πολύωρη ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια χειροτερεύει τις σχέσεις σου με την οικογένεια ή και τους φίλους σου; Γ.10 Παραπονιούνται οι φίλοι σου ή τα κοντινά σου άτομα ότι περνάς πολύ χρόνο παίζοντας videogames;



Μέρος Δ: Videogames και ελεύθερος χρόνος: Δ.1 Θα σταματούσες ή θα μείωνες τις ώρες που ασχολείσαι με το παιχνίδι αν σου το ζητούσε κάποιο κοντινό σου πρόσωπο; Δ.2 Πόσο συχνά γυμνάζεσαι; Δ.3 Έχεις ελεύθερο χρόνο; Δ.4 Στον ελεύθερό σου χρόνο ασχολείσαι κυρίως με videogames; Δ.5 Πόσο σημαντικά θεωρείς τα videogames ως μέσο ψυχαγωγίας; Δ.6 Επιλέγεις άλλους τρόπους ψυχαγωγίας εκτός από τα videogames;

Μέρος Ε: Επιρροή στην ζωή και στις υποχρεώσεις: Ε.1 Θεωρείς ότι τα videogames μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο μάθησης; Ε.2 Η ενασχόλησή σου με βιντεοπαιχνίδια συμβάλλει στην βελτίωση των επιδόσεών σου στα μαθήματα; Ε.3 Θεωρείς ότι επηρεάζονται αρνητικά οι σπουδές σου ή η δουλειά σου από την ενασχόλησή σου με τα videogames; Ε.4 Αισθάνεσαι απορροφημένος με τα videogames (ανυπομονείς για την επομένη φορά που θα ξαναπαίξεις); Ε.5 Παίζεις περισσότερο από ότι είχες υπολογίσει αρχικά;

### Ερευνητικά ευρήματα

Υλοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου της διεξαχθείσας έρευνας (Reliability Analysis). Συγκεκριμένα υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's (συντελεστής alpha) και βρέθηκε ότι ισούται με 0,734. Συνεπώς, από τον προαναφερόμενο έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι αρκετά υψηλή.

Με βάση τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σπουδαστών, το 42,1%, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 21 – 23 ετών. Το 27,1% είναι ηλικίας 24 – 26 ετών, το 23,3% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 18 – 20, ενώ το υπόλοιπο 7,5% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 27 και άνω. Το 61,7% των ερωτηθέντων σπουδαστών είναι άνδρες, ενώ το υπόλοιπο 38,3% είναι γυναίκες. Το 60,9% των σπουδαστών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν στο 4<sup>ο</sup> και άνω έτος των σπουδών τους. Σχεδόν το ίδιο ποσοστό είναι οι σπουδαστές του 2<sup>ου</sup> και 3<sup>ου</sup> έτους (15,8% και 16,5% αντίστοιχα), ενώ το υπόλοιπο 6,8% είναι σπουδαστές του 1<sup>ου</sup> έτους. Η πλειοψηφία των σπουδαστών που συμμετείχαν στην έρευνα και συγκεκριμένα το 61,7%, δεν εργάζεται παράλληλα με τις σπουδές του, ενώ το υπόλοιπο (38,3%) εργάζεται. Το σύνολο των ερωτηθέντων σπουδαστών έχει υπολογιστή στο σπίτι, ενώ η πλειοψηφία αυτών σε ποσοστό 68,4% χρησιμοποιεί μόνο αυτόν τον υπολογιστή στο σπίτι.



Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων σπουδαστών παίζει βιντεοπαιχνίδια κάθε μέρα (34,6%). Δύο ώρες παίζει βιντεοπαιχνίδια το 27,8% με την συντριπτική πλειοψηφία να κάνει αυτό στο σπίτι (91,0%) μέσω σταθερού ηλεκτρονικού υπολογιστή (52,6%). Μαζικό διαδικτυακό παιχνίδι ρόλων παίζει πάρα πολύ το 28,6%, ενώ το 27,8% απάντησε ότι παίζει πολύ δράσης-περιπέτειας. Λίγο απάντησε η πλειοψηφία αυτών που παίζουν παιχνίδια στρατηγικής (30,1%) και αγώνων ταχύτητας (23,3%), ενώ καθόλου αθλητικά το 48,9% και ξύλου το 34,6%. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 51,9% δεν έχει καθόλου κάποιο πρόβλημα με τις αρθρώσεις των δαχτύλων του ή και πόνους στην μέση του.

Μέτρια ή καθόλου, σε ποσοστό από 25,6%, θεωρεί ότι τα βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά του, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 75,9% απάντησε ότι καθόλου δεν αισθάνεται μοναξιά ή θλίψη όταν δεν παίζει videogames. Το δε 29,3% απάντησε πολύ στην ερώτηση σχετική με το αν πιστεύουν ότι η πολύωρη ενασχόληση με τα videogames μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση του ατόμου.

Μέτρια σε ποσοστό 35,3% θεωρεί ότι η πολύωρη ενασχόληση με τα videogames μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Επίσης μέτρια απάντησε και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σχετικά με τον αν τους αρέσει να παίζουν ένα videogame μόνοι τους (30,8%). Σχεδόν οι μισοί εκ των ερωτηθέντων, σε ποσοστό 47,5%, απάντησε πάρα πολύ στην ερώτηση αν τους αρέσει να παίζει ένα videogame με παρέα. Το 46,6% απάντησε καθόλου στην ερώτηση αν προτιμά αντί για έξοδο με παρέα να μείνει στο σπίτι και να ασχοληθεί με το βιντεοπαιχνίδι. Το 28,6% απάντησε καθόλου ότι δεν πιστεύει ότι η πολύωρη ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια χειροτερεύει τις σχέσεις του με την οικογένεια ή και τους φίλους του, ενώ το 60,9% απάντησε καθόλου στην ερώτηση αν παραπονιούνται οι φίλοι του ή τα κοντινά του άτομα ότι περνά πολύ χρόνο παίζοντας videogames.

Το 33,1% λίγο γυμνάζεται, το 37,6% απάντησε ότι μέτρια έχει ελεύθερο χρόνο, ενώ το 34,6% στον ελεύθερό του χρόνο ασχολείται λίγο κυρίως με videogames. Τέλος, το 29,4% πολύ σημαντικά θεωρεί τα videogames ως μέσο ψυχαγωγίας, ενώ πάρα πολύ σε ποσοστό 53,4% απάντησε ότι επιλέγει και άλλους τρόπους ψυχαγωγίας εκτός από τα videogames. Επίσης το 27,8% λίγο θεωρεί ότι επηρεάζονται αρνητικά οι σπουδές του ή η δουλειά του



από την ενασχόλησή του με τα videogames. Επίσης λίγο απάντησε το 31,6% των ερωτηθέντων ότι αισθάνεται απορροφημένος με τα videogames και ανυπομονεί για την επομένη φορά που θα ξαναπαίξει. Τέλος, το 27,1% λίγο παίζει περισσότερο από ότι είχε υπολογίσει αρχικά.

Όσον αφορά την ανάλυση για τις ερωτήσεις σε σχέση με το φύλο των ερωτηθέντων σπουδαστών, συμπεραίνεται ότι υπάρχει επίδραση μεταξύ των ομάδων για συνολικά δεκατέσσερις ερωτήσεις και συγκεκριμένα για τις ακόλουθες: Γ.2., Γ.4, Γ.5, Γ.7, Γ.8, Γ.10, Δ.1, Δ.4, Δ.5, Δ.6, Ε1, Ε2, Ε4 και Ε5.

Σχετικά με την ανάλυση για τις ερωτήσεις σε σχέση με την ηλικία των ερωτηθέντων σπουδαστών, συμπεραίνεται ότι υπάρχει σημαντική επίδραση μεταξύ των ομάδων και αυτό σε τρεις από τις είκοσι μία ερωτήσεις του ερωτηματολογίου: Γ.7, Δ.2 και Ε.4. Βάσει τον έλεγχο post hoc (Tukey), για την ερώτηση Γ.7, παρατηρείται σχετικά μικρή διαφορά μέσων όρων μεταξύ όλων των ηλικιών η οποία ισούται με 0,84. Συγκεκριμένα ο μέγιστος μέσος όρος ισούται με 4,44 (24-26) και ο ελάχιστος με 3,60 (27 και άνω). Με βάση τον έλεγχο post hoc, για την ερώτηση Δ.2, παρατηρείται αξιόλογη διαφορά μέσων όρων μεταξύ όλων των ηλικιών η οποία ισούται με 1,06. Συγκεκριμένα ο μέγιστος μέσος όρος ισούται με 3,36 (24-26) και ο ελάχιστος με 2,30 (27 και άνω). Τέλος, με βάση τον έλεγχο post hoc, για την ερώτηση Ε.4, παρατηρείται επίσης αξιόλογη διαφορά μέσων όρων μεταξύ όλων των ηλικιών η οποία ισούται με 1,02. Συγκεκριμένα ο μέγιστος μέσος όρος ισούται με 3,00 (27 και άνω) και ο ελάχιστος με 1,98 (21-23).

Τέλος, σχετικά με το έτος σπουδών των ερωτηθέντων σπουδαστών, συμπεραίνεται ότι υπάρχει σημαντική επίδραση μεταξύ των ομάδων και αυτό σε μία από τις είκοσι μία ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, την Ε.2. Με βάση τον έλεγχο αυτό, για την ερώτηση Ε.2, παρατηρείται σχετικά μικρή διαφορά μέσων όρων μεταξύ όλων των ετών σπουδών η οποία ισούται με 0,90. Συγκεκριμένα ο μέγιστος μέσος όρος ισούται με 2,35 (4<sup>ο</sup> και άνω) και ο ελάχιστος με 1,45 (3<sup>ο</sup>).

### **Συμπεράσματα**

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και με βάση την διεξαγωγή της έρευνας με δείγμα σπουδαστών της ΣΤΕΦ του ΤΕΙ ΚΜ καταλήξαμε σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την ενασχόληση των ατόμων με βιντεοπαιχνίδια και το ρόλο τους στην

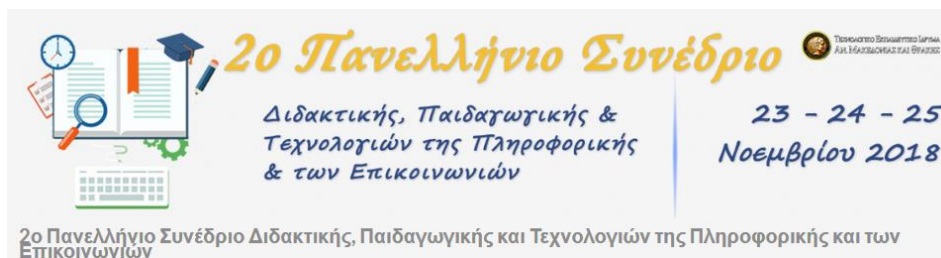




καθημερινή τους ζωή, ενώ ταυτόχρονα απαντήθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Διαπιστώθηκε ότι τα βιντεοπαιχνίδια εκτός από μέσο ψυχαγωγίας αποτελούν και σημαντικό εκπαιδευτικό παράγοντα για όλες τις ηλικίες παρέχοντας πολλές θετικές επιδράσεις σε αυτούς που ασχολούνται με αυτά αλλά παρουσιάζοντας ταυτόχρονα και κάποιες αρνητικές παρενέργειες. Το ενδιαφέρον συγκεντρώνει από το 2000 και μετά κυρίως μία συγκεκριμένη κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών, τα Serious Games, τα οποία χρησιμοποιούνται σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Η πιο αγαπημένη κατηγορία των φοιτητών φαίνεται να είναι τα μαζικά διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων (51,2%) ενώ ακολουθούν τα βιντεοπαιχνίδια δράσης-περιπέτειας (46,6%). Τις λιγότερο δημοφιλείς κατηγορίες αποτελούν τα αθλητικά βιντεοπαιχνίδια (70,7%), τα παιχνίδια αγώνων ταχύτητας (55,6%) και τα παιχνίδια ξύλου (51,9%). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι παρόλο που οι περισσότεροι φοιτητές δεν ασχολούνται με παιχνίδια ξύλου, ασχολούνται με παιχνίδια δράσης και περιπέτειας που εμπεριέχουν επίσης στοιχεία βίας, κάτι που είναι πολύ σημαντικό, καθώς σύμφωνα με την βιβλιογραφία διαπιστώθηκε ότι τα βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των παικτών, προκαλούν βίαιες αντιδράσεις και τους απευαισθητοποιούν (Σπερδούλη κ.ά., 2013; Τάσση, 2006). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μεγαλύτερο ποσοστό (45,1%) των συμμετεχόντων φοιτητών δεν επηρεάζεται στην συμπεριφορά του και στον τρόπο σκέψης του από τα βιντεοπαιχνίδια, από αυτό που επηρεάζεται (29,3%), γεγονός που αποδεικνύει ότι μπορεί να παίζει ρόλο τόσο η ηλικία όσο και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Επιπλέον αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν φαίνεται να επηρεάζονται οι επιδόσεις τους στις σπουδές τους από την ενασχόλησή τους με τα videogames ανεξάρτητα από το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι χρειάζεται να γίνει περισσότερη έρευνα στον τομέα της επίδρασης της βίαιης συμπεριφοράς, όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία (Τάσση, 2006).

Η κατοχή ενός υπολογιστή στο σπίτι από όλους δίνει τη δυνατότητα ενασχόλησης και με βιντεοπαιχνίδια σε ένα σημαντικό ποσοστό (34,6%) σε καθημερινή βάση. Αν και οι περισσότεροι (49,5%) περιορίζονται σε μια λογική χρήση 2-3 ωρών, δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητο το ποσοστό (15%) αυτών που ξεπερνούν τις 5 ώρες καθημερινά και παρουσιάζουν στοιχεία εθισμού. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες



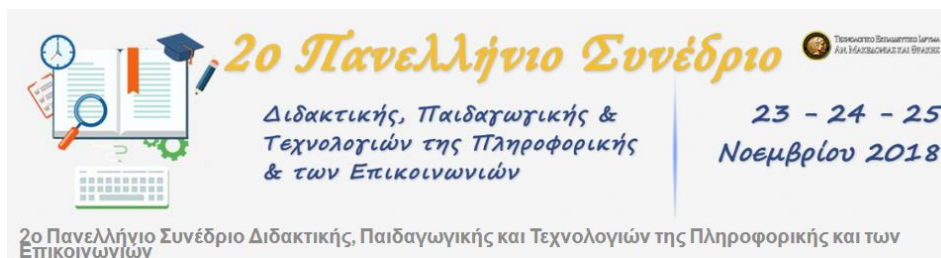
ασχολούνται περισσότερο με βιντεοπαιχνίδια και παρουσιάζουν μεγαλύτερη εξάρτηση από ότι άτομα μικρότερης ηλικίας τα οποία ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες.

Στη βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται το γεγονός του εθισμού και αναφέρονται μάλιστα και ακραία περιστατικά (D' Anastasio, 2015). Το γεγονός ότι το 82,7% δεν δέχεται παράπονα από το κοντινό του περιβάλλον σχετικά με τις ώρες ενασχόλησής του με αυτά δηλώνει ίσως ότι οι φοιτητές δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα εθισμού, εφόσον φαίνεται ότι έχουν αρμονικές σχέσεις με το οικογενειακό τους περιβάλλον. Επιπλέον, η πλειοψηφία των φοιτητών (51,9%) δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα υγείας από την ενασχόληση του με τα videogames, ίσως και λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, παρόλο που στην βιβλιογραφία αναφέρονται σημαντικά προβλήματα υγείας.

Τα παιχνίδια ρόλων και αυτά της δράσης-περιπέτειας είναι πιο δημοφιλή ίσως επειδή οι περισσότεροι φοιτητές επιλέγουν τα βιντεοπαιχνίδια ως ψυχαγωγικό μέσο (45,8%), αν και πολλές φορές προτιμούν και άλλους τρόπους να ψυχαγωγηθούν. Ο ελεύθερος χρόνος, βέβαια, των περισσότερων είναι περιορισμένος, εντούτοις τον αφιερώνουν όχι μόνο στα βιντεοπαιχνίδια αλλά και σε κοινωνικές και άλλες δραστηριότητες που τις θεωρούν εξίσου σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα το 91% αναφέρει πως επιλέγει και άλλες μορφές ψυχαγωγίας πέρα από τα videogames, ενώ το 69,2% δεν θα επέλεγε ένα βιντεοπαιχνίδι αντί μιας εξόδου με την παρέα του. Παρατηρείται, λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι δεν παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά όσοι παίζουν βιντεοπαιχνίδια ούτε στοιχεία απομόνωσης, ενώ απολαμβάνουν τόσο τις κοινωνικές συναναστροφές όσο και το παιχνίδι. Αρκετοί (50,4%), βέβαια, θεωρούν ότι τα videogames οδηγούν στην απομόνωση και εμποδίζουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου, κάτι που επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία. (Bresnahan & Worley, 2016; Καραπέτσας κ.ά., 2014). Αξίζει να αναφερθεί όμως ότι μέσω του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος των videogames και των ελκυστικών στοιχείων που διαθέτουν υποστηρίζεται η επικοινωνία και η διασκέδαση των παικτών και παρατηρείται ότι, αν και αρκετοί προτιμούν να παίζουν videogames μόνοι τους, δεν αισθάνονται μοναξιά, γιατί περνάνε ευχάριστα την ώρα τους, παίζοντας.

## Βιβλιογραφία

Bresnahan, S. & Worley, W. (2016). *Addiction in the digital age*. USA: CNN.



- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- D' Anastasio, C. (2015). Ο Εθισμός στα Video Games Μπορεί να Καταστρέψει Ζωές. *VICE*. Ανακτήθηκε στις 1 Σεπτεμβρίου, 2017, από:  
<https://www.vice.com/gr/article/vv45zm/o-ethismos-sta-video-games-mporei-na-katastrepsei-zoes>
- Αναγνώστου, Κ. (2009). *Βιντεοπαιχνίδια: Βιομηχανία και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Δημητριάδης, Ε. (2016). *Στατιστικές εφαρμογές με τη χρήση SPSS και LISREL*. Εκδόσεις Κριτική.
- Καραπέτσας, Α., Καραπέτσας, Β., Ζυγούρης, Ν. & Φώτης, Α. (2014). Εθισμός στο διαδικτυακό παιχνίδι. Αίτια παρουσίας του φαινομένου. Διάγνωση. Μέθοδοι πρόληψης και αντιμετώπισης. *Εγκέφαλος 51*, (σ.σ. 10-16).
- Μπαρμπάτσης, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκανά, Ι. & Ζώζας, Ι. (2010α). *Εκπαιδευτικά Τρισδιάστατα Εικονικά Περιβάλλοντα με χαρακτηριστικά Ηλεκτρονικού Παιχνιδιού: Η πιλοτική εφαρμογή VRLERNA*. Στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας. Ψηφιακές και Δικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. 23-25 Απριλίου 2010 (σ.σ. 1249-1258). Νάουσα.
- Νταλούκας, Β. (2009). *Η χρήση παιχνιδιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Τάσση, Μ. (2006). Ηλεκτρονικό παιχνίδι: Θετικές και αρνητικές επιδράσεις. *Συμπόσιο με θέμα «Το Παιδί και το Παιχνίδι», Μάρτιος 2006*. Χίος.

### Ιστογραφία

- [https://en.wikibooks.org/wiki/Video\\_Game\\_Design/Structure](https://en.wikibooks.org/wiki/Video_Game_Design/Structure)
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Video\\_game\\_design](https://en.wikipedia.org/wiki/Video_game_design)
- <https://www.sokanu.com/careers/games-artist/>
- <https://www.sokanu.com/careers/video-game-designer/><https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/04/5959.pdf>
- [http://americanhistory.si.edu/collections/search/object/nmah\\_1302004](http://americanhistory.si.edu/collections/search/object/nmah_1302004)

## **Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων δια βίου μάθησης**

*Αζαρίας Α. Μαυρόπουλος, Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών Πολυτεχνική Σχολή,*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

E-mail: [azarias@auth.gr](mailto:azarias@auth.gr)

*Παρασκευή Γ. Τσολακίδου, Εκπαιδευτικός, MSc Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης*

E-mail: [youlatsolakidou@yahoo.gr](mailto:youlatsolakidou@yahoo.gr)


*Αναστασία Α. Παμπούρη, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο*

*Μακεδονίας*

E-mail: [apamp@uom.edu.gr](mailto:apamp@uom.edu.gr)

### **Περίληψη**

Τα κίνητρα και τα εμπόδια που αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν την Εκπαίδευση Ενηλίκων επηρεάζουν και την εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Στο παρόν άρθρο διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο περιστασιακοί, εσωτερικοί και θεσμικοί παράγοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν τη συμμετοχή των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Διά βίου Μάθησης σε επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της μικτής μάθησης από το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι Νέες Τεχνολογίες καθώς και οι νέες μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην άρση των κλασικών εμποδίων στην εκπαίδευση και μάθηση ενηλίκων, όπως είναι το κόστος συμμετοχής και η έλλειψη χρόνου. Από την άλλη πλευρά, ως κυριότερα κίνητρα συμμετοχής αναδεικνύονται η αγάπη για τη διά βίου μάθηση και η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε ολόκληρη τη ζωή, ως εσωτερικά κυρίως κίνητρα συμμετοχής. Επιπλέον, η αύξηση των τυπικών προσόντων, η απόκτηση του πιστοποιητικού συμμετοχής, η βελτίωση της αποδοτικότητας στην εργασία και η εύρεση καλύτερης εργασίας, αναδεικνύονται ως τα σημαντικότερα εξωτερικά κίνητρα συμμετοχής των Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

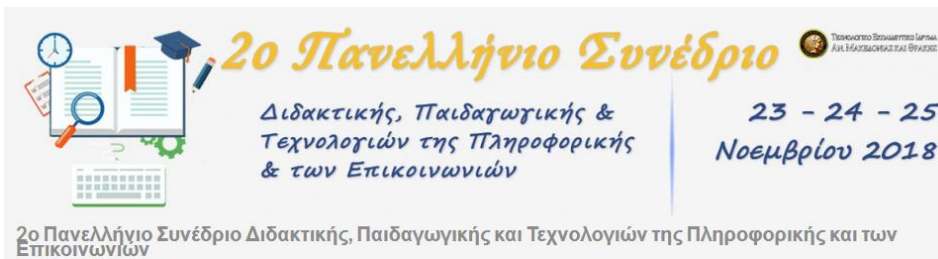
Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας  
Α.Π.Θ. ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

**Λέξεις - κλειδιά:** Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια συμμετοχής, μη τυπική μάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση



## Motivations and obstacles in the education of adult educators for lifelong learning

### Abstract

*The incentives and obstacles that interact and shape adult education also affect the training of adult trainers. This article explores how situational, internal and institutional factors interact with each other and influence the participation of lifelong learning adult trainers in distance education training programs, which were implemented through blended learning and run by Lifelong Learning Center of the Aristotle University of Thessaloniki. New Technologies as well as new forms of distance learning combined with the high level of adult trainers' education contribute significantly to the elimination of classical barriers to adult education and learning, such as participation cost and lack of time. On the other hand, mainly as internal motivation for participation is the love for lifelong learning and the belief that education must last throughout life. In addition, raising formal qualifications, obtaining a certificate of participation, improving work efficiency and finding better work are emerging as the most important external incentives for adult trainers to participate in training programs.*

**Keywords:** Adult educators' training, motivation to participate, participation barriers, non-formal learning, distance learning



## Εισαγωγή

Η κατανόηση και ο καθορισμός των διεργασιών που οδηγούν στη μάθηση είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία ενός προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κίνητρα και εμπόδια θεωρούνται από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να την επηρεάσουν και για τον λόγο αυτό λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έρχεται να αντιμετωπίσει ένα σημαντικό αριθμό εμποδίων που τον δυσχεραίνουν, ενώ παράλληλα ένας αριθμός από κίνητρα, που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, περισσότερο ή λιγότερο, τον στηρίζουν και τον ενισχύουν στην επίτευξη του σκοπού του. Ο Knowles (1970) αναφέρει ότι η μάθηση των ενηλίκων είναι αυτοκατευθυνόμενη και χαρακτηρίζεται από αυτονομία, στηρίζεται στην πρότερη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία, είναι προσανατολισμένη σε συγκεκριμένους στόχους, καθοδηγείται από την πράξη, ενώ ο εκπαιδευόμενος απαιτεί να του δείχνουν σεβασμό. Τα κίνητρα και τα εμπόδια σχετίζονται με τα παραπάνω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, ενώ συγχρόνως αλληλοεπηρεάζονται. Μπορούν να αφορούν, για παράδειγμα, την ύπαρξη ή απουσία ελεύθερου χρόνου, την ύπαρξη ή όχι πληροφόρησης σχετικά με ευκαιρίες μάθησης ή να θίγουν οικονομικές και κοινωνικές πτυχές της ζωής του ατόμου. Ακόμα, η προϋπάρχουσα συσσωρευμένη εμπειρία φαίνεται ότι συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην απόφαση για περαιτέρω ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο πεδίο μάθησης.

Η τυπολογία των εμποδίων της Cross (1981, όπ. αναφ. στο Ιωάννου, 2018), αναγνωρίζει τρία κύρια είδη εμποδίων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι ενήλικες και συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία: τα περιστασιακά (situational), που έχουν σχέση με την οικονομική, οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικος μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής του, τα θεσμικά (organizational) που αναφέρονται στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οποία μπορεί να αποθαρρύνει ή αποκλείει έναν ενήλικα από τη συμμετοχή του σε αυτά και τα εμπόδια προδιάθεσης (dispositional) που σχετίζονται με εσωτερικά εμπόδια, όπως είναι ο ρόλος και η στάση του ατόμου απέναντι στη μάθηση. Τα εμπόδια προδιάθεσης θεωρούνται από κάποιους ερευνητές ως τα σημαντικότερα, γιατί σε αυτά εμπλέκεται άμεσα η προσωπικότητα του ενήλικα. Ο Rogers (1999) θεωρεί ότι στη διαδικασία της μάθησης καταλυτικό ρόλο παίζουν εσωτερικοί ανασταλτικοί παράγοντες, αλλά και συναισθήματα



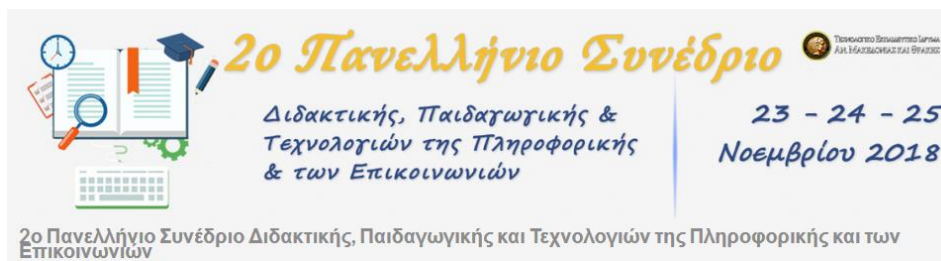
που δρουν θετικά, όπως η ελπίδα καλύτερης προοπτικής για το μέλλον, η αισιοδοξία και η αυτοεκτίμηση, που αναπτύσσονται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Αθανασίου κ.ά., 2014).

Στο μοντέλο που ανέπτυξε ο Boshier (1973) αναφέρει ότι μια επιτυχής έκβαση μπορεί να έχει αθροιστικό αποτέλεσμα, όταν υπάρχει συνέργεια των κοινωνικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών του ατόμου, ενώ παράλληλα υφίσταται θεσμική υποστήριξη και από τον εκπαιδευτικό φορέα. Μέσα στους καθοριστικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο ενήλικας και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εκπαίδευσης (Boeren et al., 2010). Ακόμα, κατά τον Boshier, τα κίνητρα συμμετοχής καθορίζουν όχι μόνο την είσοδο του ενήλικα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την παραμονή του, μέχρι το τέλος (Καμπούρη, 2016). Η Καμπούρη αναφέρει ότι η διατήρηση ή όχι της προσοχής στο αντικείμενο και στις δραστηριότητες του μαθήματος, η συνάφεια με τους στόχους, η εμπιστοσύνη που συνδέεται με το κατά πόσο οι συμμετέχοντες νιώθουν ασφαλείς στο περιβάλλον μάθησης και η ατομική ικανοποίηση, συγκροτούν τέσσερις παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή ή αντίθετα την εγκατάλειψη της διαδικασίας εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα, παρατηρεί κανείς ότι τα εμπόδια και τα κίνητρα αποτελούν ένα συνεχές παραγόντων που παρεμποδίζουν ή ωθούν το άτομο προς την κατεύθυνση της μάθησης ή αντίθετα από αυτήν.

Σε ό,τι αφορά την ανάμειξη και το ενδιαφέρον των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση, ο Καραλής (2013) επισημαίνει παλαιότερη έρευνα της Cross, σύμφωνα με την οποία σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή είναι ο βαθμός και το επίπεδο φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση. Έτσι, όσο περισσότερο έχει ασχοληθεί με τη μάθηση ο ενήλικας, τόσο διεγείρεται το ενδιαφέρον του για αυτήν.

Ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, κατά τον οποίο θα λαμβάνονται υπόψη τα κίνητρα και τα εμπόδια στη μάθηση αυτής της κατηγορίας εκπαιδευομένων, διεγείρει έντονο ενδιαφέρον, αφού αναδύεται η πρόκληση και ο προβληματισμός για το ποιος είναι ο βέλτιστος τρόπος μάθησης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου, στη διεπιστημονικότητα των εκπαιδευομένων προστίθεται ένα υψηλό επίπεδο κατάρτισης, εμπειρίας και προσέγγισης της μάθησης και μια ισχυρή





αλληλεπίδραση, τόσο, όσον αφορά τη σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή, όσο και τη σχέση εκπαιδευόμενων μεταξύ τους.

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τη διερεύνηση των κινήτρων και εμποδίων μάθησης των ενηλίκων που λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας ήταν: α) Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτές ενηλίκων να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα; και β) Ποια είναι τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτών ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Η έρευνα βασίστηκε στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σε δύο επιμορφωτικά προγράμματα Εκπαιδευτών Ενηλίκων, τα οποία οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν από το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο: το πρώτο πρόγραμμα με τον τίτλο «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης» (ΕΕΕΔΒΜ) και το δεύτερο με τον τίτλο: «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: εξειδίκευση στελεχών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων» (ΕΕΚ). Τα δύο προγράμματα έλαβαν χώρα από τον Σεπτέμβριο ως το Νοέμβριο του 2018 και από το Σεπτέμβριο ως τον Δεκέμβριο του 2018 αντίστοιχα, με τη μέθοδο της Σύγχρονης-Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης και συγκεκριμένα με την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας (e-learning) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο ως τα μέσα Νοεμβρίου του 2018. Ο πληθυσμός της έρευνας περιλάμβανε 120 εκπαιδευόμενους και το δείγμα 96 εκπαιδευόμενους (63 εκ των 137 από το πρόγραμμα ΕΕΕΔΒΜ και 33 εκ των 37 από το πρόγραμμα ΕΕΚ). Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές, με αξιοποίηση ερωτήσεων από έρευνες των Καραλή, (2013) και Τσολακίδου (2015). Συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες στα προγράμματα μέσω της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης e-learning του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Moodle) και περιλάμβανε 27 ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το επίπεδο πιστοποιημένων γνώσεων και σπουδών. Ακόμα, ειδικότερες ερωτήσεις



σχετίζονταν με τα κίνητρα που τους ώθησαν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα, τις προσδοκίες τους από αυτό, καθώς και τα εμπόδια για τη συμμετοχή τους, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους ίδιους.

## **Αποτελέσματα**

### **Προφίλ εκπαιδευόμενων**

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείτο από 120 εκπαιδευόμενους. Το δείγμα απαρτιζόταν από 96 άτομα, από τα οποία 63 μετείχαν στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων Δια Βίου Μάθησης» και 33 στο πρόγραμμα «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση».

Σε ό,τι αφορά το προφίλ των εκπαιδευόμενων, 73% ήταν γυναίκες και 27% άντρες, ηλικίας 24-35 ετών (41%), 36-45 (35%), 46-55 (22%) και σε ένα πολύ μικρό ποσοστό 56-65 ετών (2%).

Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, το 50% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 54% απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 10% κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, 4% κάτοχοι διδακτορικού και 3% απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 49% θεώρησε ότι είναι πολύ εξοικειωμένο με τους υπολογιστές, το 40% δήλωσε ότι είναι πάρα πολύ εξοικειωμένο, ενώ με μέτρια ικανότητα πίστευε ότι μπορεί να τους χειριστεί μόνο το 11%. Όσον αφορά την εργασιακή κατάσταση του δείγματος, το 60% ήταν εργαζόμενοι, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 40% που δήλωσε άνεργο.

### **Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα**

Δηλώνοντας τους τρεις πιο σημαντικούς λόγους συμμετοχής τους σε κάποιο σεμινάριο ή κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό ότι συμμετέχουν σε αυτά για να αυξήσουν τα τυπικά τους προσόντα (69%), γιατί πιστεύουν ότι η εκπαίδευση διαρκεί για όλη τους τη ζωή (55%), γιατί αρέσκονται στο να μαθαίνουν καινούργια πράγματα (54%), για να αποκτήσουν βεβαίωση ή πιστοποιητικό συμμετοχής (52%) ή για να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην εργασία τους (47%). Ένα μικρότερο ποσοστό δήλωσε ότι σκοπός της συμμετοχής του ήταν η πεποίθηση ότι θα βρει μια καλύτερη εργασία (29%), ενώ ενδιαφέρον φαίνεται να έχουν τα σχετικά χαμηλά ποσοστά σκοπού συμμετοχής για λόγους, όπως η αύξηση των οικονομικών απολαβών (16%), η



αύξηση του προσωπικού ελεύθερου χρόνου (11%), η δήλωση ότι με τη συμμετοχή δίνουν ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά τους (10%), για να είναι πιο ολοκληρωμένοι πολίτες (10%), για τη διατήρηση της θέσης εργασίας τους (9%), για να συναντήσουν καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσουν το κοινωνικό τους δίκτυο (7%), γιατί στο παρελθόν δεν μπόρεσαν να σπουδάσουν όσο θα ήθελαν (6%), ενώ κανένας δεν θεώρησε ότι συμμετείχε για να ξεφύγει από προβλήματα της προσωπικής και οικογενειακής του ζωής.

### **Εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα**

Στην ερώτηση ποιους τρεις λόγους θεωρούν ως σημαντικότερους γιατί τους δυσκόλεψαν στην παρακολούθηση ενός σεμιναρίου ή εκπαιδευτικού προγράμματος, το 63% δήλωσε πως πίστευε ότι το κόστος συμμετοχής λειτουργούσε ανασταλτικά, το 48% η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων και το 29% η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών.

Με χαμηλότερα ποσοστά ως εμπόδια στη συμμετοχή τους απάντησαν οι εκπαιδευόμενοι, σε ό,τι αφορά την έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών (22%) και σε ό,τι αφορά την έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται (20%). Σε ακόμα μικρότερα ποσοστά, αναφέρθηκαν δυσκολίες μετακίνησης προς τον τόπο όπου γίνεται το σεμινάριο (16%) ή ότι τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν καθιστούν δυνατή την παρακολούθησή τους (15%).

Ακόμα, η ποιότητα και οργάνωση των σεμιναρίων δεν θεωρήθηκε ότι υφίσταται στα επιθυμητά επίπεδα (9%) και ότι η παρακολούθηση ενός σεμιναρίου ή προγράμματος δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου (6%). Σε παρόμοιο χαμηλό ποσοστό, οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η παρακολούθηση δεν παίζει κανένα ρόλο στη βελτίωση της εργασιακής τους κατάστασης (5%), εξίσου, με την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου (5%).

Στην ερώτηση ποιοι τρεις λόγοι πιστεύουν ότι θα τους διευκόλυναν να παρακολουθήσουν ένα σεμινάριο της αρεσκείας τους, το 65% δήλωσε ότι θα τους διευκόλυνε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 61% η αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται με την παρακολούθηση, το 38% η περισσότερη πληροφόρηση για τα σεμινάρια που πραγματοποιούνται και το 36% η βελτίωση του μισθού.



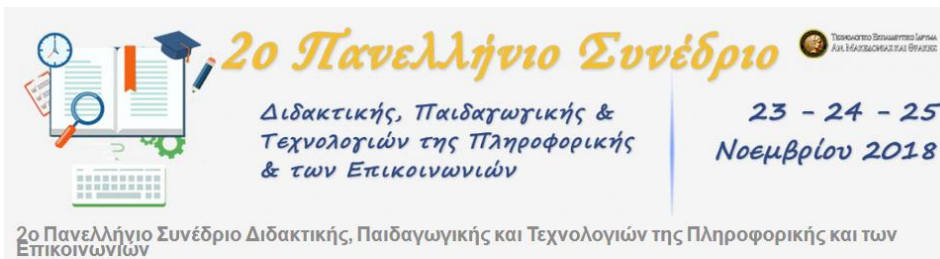
Μικρότερα ποσοστά αφορούσαν την ανάγκη για ύπαρξη διευκολύνσεων από την εργασία (32%), την ανάγκη για καλύτερη ποιότητα υλοποίησης των σεμιναρίων (19%) και την ανάγκη για την ύπαρξη πιθανών διευκολύνσεων με υπηρεσίες απασχόλησης παιδιών κατά την περίοδο του σεμιναρίου (8%).

### **Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαγράφεται το χαρακτηριστικό προφίλ, το οποίο αποτελείται κατά τα δύο τρίτα από γυναίκες και, επίσης, κατά το ίδιο περίπου ποσοστό περιλαμβάνει το ηλικιακό εύρος από 24 έως 35 ετών. Ακόμα, τη σχετική πλειοψηφία αποτελούν οι εργαζόμενοι, με παρόλα αυτά σημαντικό το ποσοστό των ανέργων. Παρατηρείται μεγάλη συμμετοχή ηλικιακά νεότερων υποψήφιων εκπαιδευτών, οι οποίοι ενδιαφέρονται να πιστοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων, διαθέτοντας ήδη κάποια εργασία ή που, όντας άνεργοι, αναζητούν διέξοδο στο πρόβλημα της έλλειψης απασχόλησης. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων στη χώρα μας γενικότερα δεν προσδίδεται μια ανεξάρτητη, πλήρους απασχόλησης υπόσταση. Αποτελεί, κατά κανόνα, μια συμπληρωματική απασχόληση (Τσοποζίδου, 2014), κάτι που έχει επιπτώσεις στα πιθανά κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών και ίσως να εξηγεί το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων στο πρόγραμμα, οι οποίοι αναζητούν μια συμπληρωματική απασχόληση. Παρόλα αυτά, το σημαντικό ποσοστό των ανέργων στο πρόγραμμα δείχνει ότι αυτό θα μπορούσε να αποτελεί μια νέα επαγγελματική διέξοδο.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο μπορεί να θεωρηθεί πολύ υψηλό, αφού παραπάνω από τους μισούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και ένα μονοψήφιο ποσοστό διαθέτει και διδακτορικό τίτλο.

Η πολύ μεγάλη εξοικείωση με τους υπολογιστές που δηλώνουν οι περισσότεροι, έγκειται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη επιμόρφωση επιτυγχάνεται στο μεγαλύτερο μέρος της με τη χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας και απαιτεί, σε μεγάλο βαθμό, τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Θα μπορούσε επομένως η γνώση υπολογιστή να λειτουργεί ως κίνητρο συμμετοχής, όπου βέβαια στην αντίθετη περίπτωση η ελλιπής γνώση να λειτουργήσει ως εμπόδιο. Η εκπαίδευση εξ αποστάσεως φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος, που σε συνδυασμό με τη γνώση υπολογιστή, δημιουργεί ένα περιβάλλον αυτονομίας και



δυνατότητες αυτορρύθμισης της μάθησης, αφού υφίσταται η φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα. Τα προγράμματα αυτά απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό υπευθυνότητας, αφού οι εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν την ωριμότητα να εργάζονται χωρίς άμεση επανατροφοδότηση και χωρίς εξωτερικές ενισχύσεις (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι, παρόλη την απόσταση, τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα προσδίδουν έναν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ή εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, προωθώντας συνεργασίες, προβληματισμούς και ανταλλαγή απόψεων. Μέσω της χρήσης σύγχρονων λογισμικών, φέρεται να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων, με ποικιλία εργαλείων διάδοσης, μεταφοράς δεδομένων και επεξεργασίας τους, με νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης και τεχνικές οργάνωσης διδακτικών και μαθησιακών ενεργειών (Μουζάκης, 2006).

Κίνητρα, στη συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία συνδέονται με την έννοια της εξωτερικής ενίσχυσης φαίνονται να είναι η αύξηση των τυπικών προσόντων και η απόκτηση πιστοποιητικού, η επαγγελματική διέξοδος και η επαγγελματική ενδυνάμωση. Εσωτερικά κίνητρα, που συνδέονται με τις εσωτερικές ανάγκες του ατόμου και δεν επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, γενικότερα είναι το ενδιαφέρον για τη μάθηση, η διάθεση για γνωριμία με νέους ανθρώπους και η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να διαρκεί σε όλη τη ζωή του ανθρώπου.

Κυριότερα εμπόδια συμμετοχής θεωρούνται η έλλειψη χρόνου, κυρίως λόγω εργασιακών υποχρεώσεων και φροντίδας παιδιών, το κόστος, η έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια και η δυσκολία μετακίνησης.

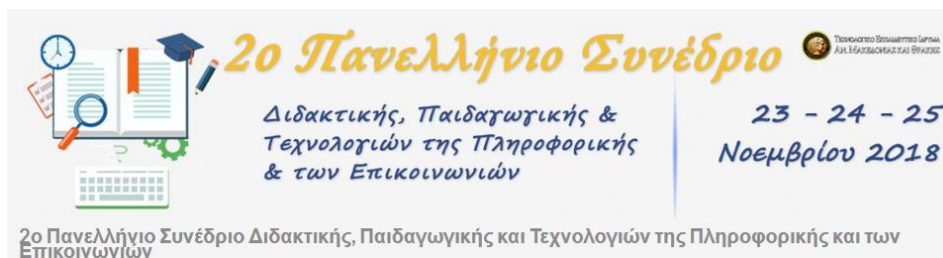
Κίνητρα που θα ωθούσαν σε μεγαλύτερη συμμετοχή και που προτείνονται από τους εκπαιδευόμενους, είναι κυρίως η αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται με την παρακολούθηση, η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η βελτίωση του μισθού, η καλύτερη πληροφόρηση για τα προγράμματα επιμόρφωσης που προσφέρονται, η δυνατότητα διευκολύνσεων από την εργασία και η καλύτερη ποιότητα υλοποίησης των σεμιναρίων. Όπως αναφέρουν οι Rothes et al. (2017) η αυτόνομη ρύθμιση της μάθησης αφορά δραστηριότητες που είναι προαιρετικές και που ενεργοποιούνται από το ίδιο το άτομο. Περιλαμβάνει εσωτερικά, εγγενή κίνητρα, που θεωρούνται από τον συγγραφέα ως η πιο «καθαρή» μορφή αυτοδιάθεσης, ενσωματώνοντας, παρόλα αυτά και εξωτερικά



κίνητρα που έχουν αφομοιωθεί στο σύστημα αξιών του ατόμου και που παρόλο που παράγονται εξωτερικά, φαίνεται να αποκτούν προσωπική σημασία για το άτομο. Η εξωτερικά ελεγχόμενη ρύθμιση από την άλλη, αναφέρεται σε συμπεριφορές που διέπονται αποκλειστικά από την προσδοκία μιας ανταμοιβής. Εμφυτεύουν στο άτομο μόνο εν μέρει αφομοιωμένες από αυτό αιτίες και συμπεριφορές, των οποίων η σπουδαιότητα και η αξία δεν έχουν ενσωματωθεί και κατανοηθεί πραγματικά από το άτομο. Για αυτό συνεχίζουν να αποτελούν μια πηγή εσωτερικής πίεσης ή σύγκρουσης (Roths et al., 2017).

Σχετική έρευνα του Καραλή (2013) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα κίνητρα σχετίζονται με ευρύτερες αντιλήψεις και στάσεις για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, στον ίδιο βαθμό που σχετίζονται με την κάλυψη των αναγκών και προσωπικών επιδιώξεων. Παρόλα αυτά, παράγοντες όπως η ανάγκη για ενίσχυση του εισοδήματος, βελτίωση της εργασιακής κατάστασης, η εργασιακή ανασφάλεια ή η ανεργία, φαίνεται ότι επηρεάζουν περισσότερο τα άτομα στην παρούσα έρευνα. Η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης από την άλλη, που αντιπροσωπεύεται από τα εσωτερικά κίνητρα, αναδεικνύει ότι η ανάγκη βιοποριστικής εξασφάλισης δεν εμποδίζει τα εσωτερικά κίνητρα να παραμένουν ενεργά, επιδρώντας σε μεγάλο βαθμό στη μαθησιακή διαδικασία. Στα εμπόδια, το κόστος συμμετοχής και η έλλειψη χρόνου είναι τα σημαντικότερα, που όμως φαίνεται να λαμβάνουν μικρότερα ποσοστά από ό,τι σε άλλες έρευνες. Ο Καραλής αναφέρει επίσης το κόστος συμμετοχής ως το κυρίαρχο εμπόδιο, με την έλλειψη χρόνου να έπεται, επισημαίνει όμως σε αυξημένο βαθμό και εμπόδια που έχουν να κάνουν με την οργάνωση και τον τρόπο διεξαγωγής. Τέτοια είναι η έλλειψη πληροφόρησης, οι μέρες και ώρες πραγματοποίησης των σεμιναρίων καθώς και η μεγάλη διάρκειά τους, τα μη επιθυμητά επίπεδα ποιότητας και οργάνωσης και οι δυσκολίες μετακίνησης. Τα αντίστοιχα, πολύ χαμηλότερα ποσοστά της παρούσας έρευνας μπορούν να αποδοθούν στον τρόπο διεξαγωγής των συγκεκριμένων προγραμμάτων μέσω διαδικτυακής τηλεεκπαίδευσης και τη χρήση αποτελεσματικών σύγχρονων μεθόδων και εργαλείων, που φαίνεται να ικανοποιούν μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων.

Η μελέτη μεγαλύτερου δείγματος στη συγκεκριμένη έρευνα και η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών από άλλους φορείς που υλοποιούν παρόμοια προγράμματα, θα δώσει περισσότερες πληροφορίες για τα κίνητρα και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν με τα επιμέρους εμπόδια, συμβάλλοντας έτσι στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση



προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων υψηλής ποιότητας, που θα ανταποκρίνονται αμεσότερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων στόχου.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., Παναούρα, Ρ., Παναγίδης, Ο., Ροδοσθένους Ε. (2014). *Εγχειρίδιο Προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Βασικές Αρχές Διδασκαλίας Ενηλίκων που ανήκουν σε Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick. Ανακτήθηκε στις 19/1/2019 από:  
[http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014\\_teliko/2014\\_06\\_26\\_handbook\\_greek.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf)
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International journal of lifelong education*, 29(1), 45-61.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult education*, 23(4), 255-282. *Εγχειρίδιο Προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Βασικές Αρχές Διδασκαλίας Ενηλίκων που ανήκουν σε Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick. Ανακτήθηκε στις 19/1/2019 από:  
[http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014\\_teliko/2014\\_06\\_26\\_handbook\\_greek.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf)
- Ιωάννου, Α. (2018). *Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια μάθησης γυναικών σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης-η περίπτωση της ΧΕΝ Ελλάδος*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Καμπούρη, Γ. (2016). *Τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτών ενηλίκων από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα: η περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών Κέντρων Διά Βίου Μάθησης* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Roths, A., Lemos, M. S. & Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου&Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχιμο.
- Τσολακίδου, Π. (2015). *Η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Τσοποζίδου, Λ. (2014). *Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ελλάδα: ζητήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων τους στο χώρο εργασίας* (μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.



## **Η επιστήμη της φυσικής αγωγής ως παράγοντας πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαίδευση**

*Ιωάννης Παπαγεωργίου, Εκπαιδευτικός - Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο ΔΠΜΣ «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», ΤΕΙ ΑΜΘ*

E-mail: [genasioudi@sch.gr](mailto:genasioudi@sch.gr)

*Σεβαστή Χατζηφωτίου, Αναπλ. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας,  
Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης & Πολιτικής Επιστήμης Δ.Π.Θ.*

E-mail: [schatzif@socadm.duth.gr](mailto:schatzif@socadm.duth.gr)

### **Περίληψη**

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που κάνει συχνά την εμφάνισή του στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Επηρεάζει πάντα τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες σε ψυχοσωματικό επίπεδο όπου και εάν εμφανίζεται είτε στο χώρο του σχολείου, είτε στους αθλητικούς συλλόγους. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό: α) να αναδειξεί τις μορφές του εκφοβισμού που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής β) να εξετάσει τους παράγοντες που υποβοηθούν την εξέλιξη του φαινομένου της βίας μεταξύ των μαθητών γ) να διακρίνει τα χαρακτηριστικά στοιχεία των εμπλεκόμενων μαθητών σε σχέση με το φαινόμενο δ) να εξετάσει το ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί και ειδικά της Φυσικής Αγωγής για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας και τέλος ε) να αναδειξεί τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής που με τον κατάλληλο σχεδιασμό του από τους καθηγητές αυτής της ειδικότητας, μπορεί να έχει κομβικό ρόλο στην αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου.

Η έρευνα που δρομολογήθηκε αφορά την ποιοτική διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που ανήκουν στη Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Στο δείγμα συμμετείχαν 11 καθηγητές Φυσικής Αγωγής οι οποίοι, στο διάστημα που διεξήχθη η έρευνα υπηρετούσαν στα Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Καβάλας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα



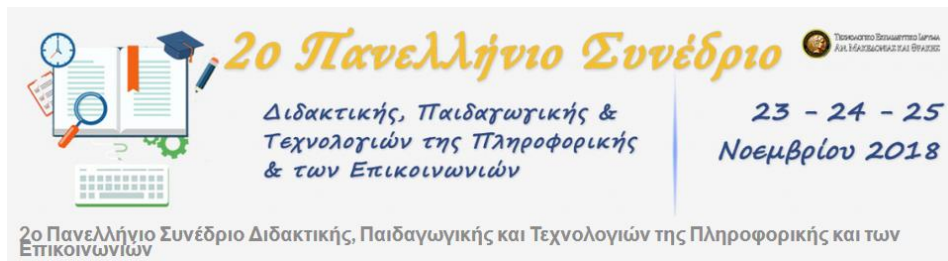
αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι καθηγητές στο σκέλος της περιγραφής της υπάρχουσας κατάστασης αντιλαμβάνονται: α) τρεις μορφές βίας, τη λεκτική, του κοινωνικού αποκλεισμού και τη σωματική βία β) θεωρούν ως υπεύθυνους για την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών κυρίως τους γονείς, γ) πιστεύουν πως η βία στο μάθημά τους, απευθύνεται κυρίως σε συναισθηματικά ευάλωτους μαθητές και σε μαθητές με περιορισμένες φυσικές δεξιότητες και προβληματική σωματοδομή (παχυσαρκία). Επιπλέον στο σκέλος που αφορά το ρόλο τους, εκφράζουν την άποψη ότι: α) όταν το μάθημα προσανατολίζεται στη μάθηση τότε περιορίζεται η εμφάνιση της βίας, β) όταν ο εκπαιδευτικός τροποποιεί προς όφελος των μαθητών το ημερήσιο πλάνο του μαθήματος, περιορίζεται ο κίνδυνος εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών από μέρους των μαθητών και γ) εκφράζουν την πρότασή τους για τακτική επιμόρφωση σχετικά με τη σχολική βία. Τα προαναφερόμενα συμπεράσματα είναι πιθανό να αποτελέσουν προτάσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα, οι οποίες θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή στην πράξη με σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού μέσω των αθλητικών εκδηλώσεων και του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

**Λέξεις - κλειδιά:** Εκπαιδευτικοί, Σχολικός εκφοβισμός, Φυσική Αγωγή, ποιοτική έρευνα

## **The science of physical education as a factor in preventing and tackling bullying in education**

### **Abstract**

*School bullying is a phenomenon that often occurs in schools in Primary and Secondary Education in our country. It always affects the involved pupils at a psychosomatic level wherever it appears either at school or in sports clubs. The present project aims to: a) highlight the forms of intimidation that occur in the school environment and in particular in the physical education course; b) examine the factors that help the development of the phenomenon of violence among the students; c) distinguish the characteristics of the pupils involved in relation to the phenomenon d) examine the role of teachers and especially physical education teachers in preventing and tackling the phenomenon of school violence; and e) highlight the importance of the course of Physical Education that - when appropriately designed- by the teachers of this specialty, could play a key role in addressing and preventing the phenomenon. The research that has been launched concerns the qualitative exploration of the views and experiences of physical education teachers pertaining to Primary and Secondary education. The sample consisted of 11 Physical Education teachers who during the survey period were employed in Primary schools, junior and senior high schools of the Prefecture of Kavala. The data collection was conducted through individual semi-structured interviews. The results showed that teachers in the description of the existing situation perceive: a) three forms of violence: verbal, social exclusion and physical violence; b) consider parents responsible for the aggressive behavior of pupils c) believe that violence in their lesson is mainly addressed to emotionally vulnerable students and students with limited physical skills and problematic somatoform (obesity). In addition, as for their role, they express the view that: a) when the lesson is oriented towards learning, the occurrence of violence is limited; b) when the teacher modifies the course plan for the benefit of the pupils, the risk of intimidating behavior by students is eliminated and c) express their proposal for regular edification on school violence. The above conclusions are likely to be proposals for the educational*



---

*community that could be put into practice in order to prevent and combat intimidation through sporting events and Physical Education lessons.*

**Keywords:** Teachers, School Bullying, Physical Education, Qualitative research.

## Εισαγωγή

Η βία σαν κοινωνικό φαινόμενο συμβάδιζε με τον άνθρωπο, αν και έπαιρνε διαφορετικές μορφές και εμφανίζονταν με αλλαγές στην κλίμακα έντασής της. Με βάση την κοινωνιολογική προσέγγιση η βία είναι ο ψυχοσωματικός εξαναγκασμός που επικρατεί στις επαφές που διέπουν τα άτομα ατομικά ή τις ομάδες ατόμων μεταξύ τους. Ο τσακωμός και τα πειράγματα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής και εφηβικής ανάπτυξης. Πότε όμως η ενδογενής τάση των παιδιών για επιθετικότητα γίνεται μια μορφή βίαιης συμπεριφοράς.

## Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός

Ο Olweus που ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε με το φαινόμενο, ερμηνεύει τον εκφοβισμό ως επαναλαμβανόμενη βίαιη και επιθετική συμπεριφορά μέσω της οποίας θυματοποιείται ένα άτομο από ομάδα ατόμων (Olweus, 2009).

## Ιστορική ανασκόπηση

Πολύ λίγες αναφορές και άρθρα υπήρχαν σχετικά με τον εκφοβισμό πριν το 1970. Το 1978 ο Σουηδός συγγραφέας και ερευνητής Dan Olweus εκπονεί μια συστηματική μελέτη για το Bullying με αφορμή την έκδοση του βιβλίου του που έχει τίτλο «Θύτες και αποδιοπομπαίοι τράγοι». Άρχισαν λοιπόν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 να εκπονούνται έρευνες και να εκδίδονται βιβλία όπως αυτά που κυκλοφόρησαν στην Αγγλία. Ήταν τρία βιβλία που συνοδεύονταν από μια ετήσια κρατική έκθεση με τίτλο «The Elton Report on Discipline» (Η αναφορά του Elton για ζητήματα πειθαρχίας). Ένα πρόγραμμα παρέμβασης που διήρκεσε τρία χρόνια και διεξάχθηκε στο Sheffield μέχρι το 1994 είχε ως αποτέλεσμα να εκδοθεί ένας οδηγός για τα σχολεία που ονομάζονταν «Don't Suffer in Silence» (Μην υποφέρεις σιωπηλά).

## Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα

- Η χώρα μας φυσικά δεν είναι η εξαίρεση του κανόνα σε ότι αφορά τον σχολικό εκφοβισμό και γενικότερα τον κοινωνικό εκφοβισμό.
- Στην Ελλάδα υπολογίζεται πως ένα ποσοστό 10% με 15% των παιδιών πέφτει θύμα διαφόρων μορφών βίας και εκφοβισμού από άλλα παιδιά. Ενώ ένα ποσοστό



6% των παιδιών παρουσιάζεται να ασκεί συμπεριφορές επιθετικότητας απέναντι σε άλλα παιδιά. (Pateraki & Houndoumadi, 2001)

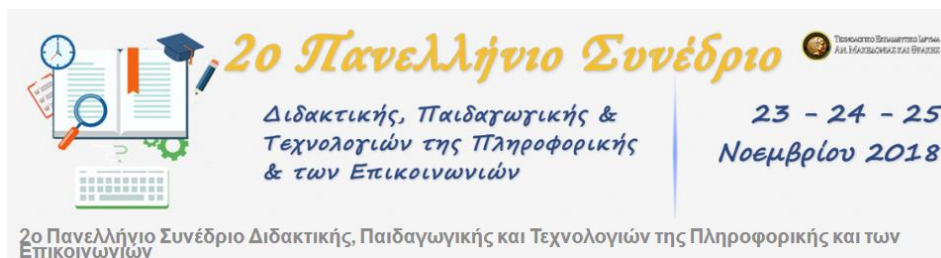
- Ανάμεσα σε 40 χώρες, μετά από διεθνή έρευνα που διεξάχθηκε, κατετάγη στην τρίτη θέση σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών/τριών που συμμετέχουν σε γεγονότα σχολικού εκφοβισμού είτε ως άμεσα εμπλεκόμενοι είτε ως παρατηρητές. (Giavazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010).

### **Μορφές σχολικού εκφοβισμού**

Όταν ερμηνεύουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού πρέπει να υπάρχουν ορισμένα στοιχεία διάκρισης σημαντικά όπως τα παρακάτω. Να είναι συνειδητή η ενέργεια του θύτη, η βίαιη συμπεριφορά να έχει συντελεσθεί επανειλημμένα και να υπάρχει διαφορά ως προς τη φυσική ικανότητα (σωματική ρώμη) ή την ψυχολογική δύναμη. Αυτή η διάκριση βοηθά να διαχωριστεί ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου από άλλες συμπεριφορές όπως αμοιβαίες συγκρούσεις, πειράγματα μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια και μετά από παιχνίδια, μετά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εμφανιστεί με διαφορετικές μορφές που τα στοιχεία τους κάποιες φορές είναι ευκρινέστατα και άλλες φορές δεν είναι. Οι βίαιες συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ταξινομούνται σε άμεσες και έμμεσες. (Ανδρέου, 2011, Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010, Lannoti & Nansel, 2009).

Η άμεση εριστική συμπεριφορά εμφανίζεται με πολλούς τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η φραστική επίθεση με υβριστικά σχόλια και εκφράσεις. Αυτό συμβαίνει όταν οι μαθητές ξεστομίζουν χυδαίες λέξεις, ειρωνικές φράσεις μεταξύ τους ή με εριστικό και προσβλητικό τρόπο παιδιά επιτίθενται το ένα στο άλλο. Ο τρόπος αυτός βίας συμβαίνει πολύ συχνά στο σχολικό περιβάλλον όταν οι μαθητές προσβάλλουν κάποιον συμμαθητή τους μπροστά στα μάτια και άλλων μαθητών.

Άλλη μορφή σχολικής βίας εκδηλώνεται όταν η επιθετικότητα των παιδιών δεν περιορίζεται στα λόγια. Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε σωματική βία που είναι εμφανέστατη μιας και οι δράστες μαθητές μετέρχονται σπρωξίματα, μπουνιές, κλωτσιές και κάθε είδους σωματική επίθεση ακόμα και με χρησιμοποίηση διαφόρων σχολικών βοηθημάτων όπως κασετίνες, στυλό, βιβλία κ.ά. Όταν τα γεγονότα αυτά είναι επανειλημμένα τότε έχουμε την εμφάνιση του εκφοβισμού. Μια άλλη εκδήλωση του



άμεσου εκφοβισμού που είναι και πολύ επίκαιρη στα χρόνια μας και που έχει άμεση σχέση με την τεχνολογική εξέλιξη, είναι ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο. Συνδέεται με το χειρισμό του διαδικτύου καθώς και συσκευές ψηφιακής επικοινωνίας (κινητά τηλέφωνα) με σκοπό να εκβιάσουν και να χειραγωγήσουν οι δράστες το θύμα τους.

Σε ότι αφορά τις μορφές της έμμεσης βίαιης συμπεριφοράς διακρίνεται μια επιθετικότητα στο επίπεδο σχέσεων που διέπει τους μαθητές, δηλαδή «κοινωνικός εκφοβισμός» (Hong & Espelage, 2012, Lee, 2004). Εδώ είναι εμφανής η υπεροπτική στάση του μαθητή/τριας ή παρέας μαθητών προς κάποιο συμμαθητή τους και εκφράζεται με την παρωδία, γελοιοποίηση και περιφρόνηση. Έχει ως στόχο τον κοινωνικό αποκλεισμό, την «καραντίνα» του συμμαθητή/τριας και επιτυγχάνεται με διαδόσεις κακοπροαίρετων σχολίων, φημών, ακόμα και ψευδών πληροφοριών. Οι συμπεριφορές αυτές οδηγούν στον αποκλεισμό του παιδιού από παρέες, ομάδες και μειώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών αυτών και την αξία τους.

### **Η σημασία της Φυσικής Αγωγής στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

Πλήθος μελετών έχει δείξει πως η συστηματική άθληση όταν ξεκινά από την παιδική – εφηβική ηλικία επηρεάζει θετικά την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και συμβάλει καθοριστικά στην ψυχική ισορροπία του.

#### **Το αθλητικό παιχνίδι αποδεδειγμένα βοηθά τα παιδιά**

- Να καταλάβουν την έννοια των ορίων
- Να δεχτούν και να αποκτήσουν όρια
- Να μάθουν να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους
- Να πιστεύουν στην αξία της συνεργασίας.

### **Η σημασία της Φυσικής Αγωγής στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

- Να υπερασπίζονται τον εαυτό τους
- Να αγωνίζονται για το στόχο τους
- Να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες



- Να αποκτούν κριτική ικανότητα
- Να διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρούσεις
- Να αντιστέκονται σθεναρότερα στις πιέσεις
- Να τολμούν χωρίς το φόβο της αποτυχίας
- Να μην εγκαταλείπουν την προσπάθεια
- Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις αδυναμίες τους.

### **Σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού με την Φυσική Αγωγή**

- Έρευνες που έχουν διεξαχθεί δείχνουν ότι όταν το πλαίσιο, η ατμόσφαιρα και η δομή του μαθήματος επιβάλλουν έντονες συνθήκες κοινωνικού ανταγωνισμού, τότε εμφανίζονται φαινόμενα βίας και θυματοποίησης (Sutton & Keogh, 2000).
- Το ίδιο συμβαίνει και στο μάθημα της φυσικής αγωγής διότι δεσπόζει συχνά το ανταγωνιστικό στοιχείο και υπάρχει έντονο το συναίσθημα της σύγκρισης.
- Στόχος του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής είναι να διακρίνει τα χαρακτηριστικά στοιχεία αυτού του φαινομένου, από τις απλές διενέξεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους μαθητές και να κατευθύνει με τις κατάλληλες στρατηγικές το παιδί με την προσωπική ενίσχυσή του προς τη μάθηση.

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στους «αδύνατους» μαθητές και με σχετική διαφοροποίηση των στόχων του μαθήματος, με προσαρμογή του μαθήματος στις δυνατότητες αυτών των μαθητών και με κατεύθυνση προς τη προσωπική βελτίωση, να τους ενσωματώσει κοινωνικά στο σύνολο των συμμαθητών τους.
- Είναι σημαντικό ο καθηγητής να προτρέπει τους άλλους μαθητές (επιδέξιους) να συνεργάζονται με τους αδύναμους μαθητές (μαθητές περιορισμένων κινητικών δεξιοτήτων) στα παιχνίδια και στα διάφορα ασκησιολόγια.
- Επιπλέον, ο γυμναστής του σχολείου θα πρέπει να λάβει υπόψη του και τους μαθητές που έχουν αναπηρίες. Να προσπαθήσει να τους εντάξει ομαλά στο τμήμα και να επινοήσει ένα πλάνο για την επίτευξη και πραγματοποίηση





εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απαντούν στις ιδιομορφίες και στις προτιμήσεις του μαθητή /τριας.

### Σχολικός εκφοβισμός -προτάσεις

- Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι, όπως μπορεί κανείς να φανταστεί, πολυεπίπεδο. Από τις έρευνες που έγιναν προκύπτει ότι η εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς εμφανίζεται, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων, στον προαύλιο χώρο του σχολείου.
- Οι σχολικές αυλές παρέχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία για την ανάπτυξη ενασχόλησης με εκδηλώσεις που σχετίζονται με τη φυσική αγωγή, αφού οι μαθητές αναλώνουν αρκετό χρόνο μέσα σε αυτόν το χώρο όσο διαμένουν στο σχολείο.
- Ένας οργανωμένος προαύλιος σχολικός χώρος πλασμένος με πολυμορφία ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, έξυπνος σχεδιασμός παιχνιδιών που αυξάνουν το ενδιαφέρον, αθλητική υποδομή κατάλληλη και με έμφαση στο φυσικό περιβάλλον, παρέχει ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των μαθητών και έτσι συμβάλλει στην καλύτερευση της σωματικής και ψυχικής τους υγείας.

### Βιβλιογραφία

- Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.
- Flannery, D.J., Singer, M. I. & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.
- Κουτρολού, Ι. (2013). *Θυματοποίηση και Σχολική Βία. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε; Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.
- Giovozolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 (2010), 2208–2215.



- Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. (Μαρκοζανέ, Ε. Μετφρ). Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Sutton, J., Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443-456.

## Η συμβουλευτική κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

*Σεβαστή Χατζηφωτίου, Αναπλ. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας,*

*Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης & Πολιτικής Επιστήμης Δ.Π.Θ.*

E-mail: [schatzif@socadm.duth.gr](mailto:schatzif@socadm.duth.gr)

*Μιχαήλ Καβούκης, Κοινωνικός Λειτουργός, MSc, cMEd, Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας*

*Εκπαίδευσης Καβάλας*

E-mail: [kavoukis@hotmail.com](mailto:kavoukis@hotmail.com)

### Περίληψη

Οι συνθήκες στις οποίες ζουν σήμερα παιδιά, έφηβοι και νέοι, πολλές φορές εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τους επηρεάζουν αρνητικά στις επιδόσεις τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη βελτίωση της επίδοσης τους, η οποία θεωρείται μια σύνθετη διεργασία συμμετέχουν ενεργά οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί. Υπό αυτό το πρίσμα, οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την προώθηση του σκοπού των σχολείων. Δηλαδή, να παρέχουν ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία, τη μάθηση, καθώς και για την επίτευξη της επάρκειας και της εμπιστοσύνης. Επιδιώκουν την πρόληψη, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, την επίλυση και την αποφυγή υποτροπής των προβλημάτων που αναφέρονται στο σχολείο, στην οικογένεια, στη σχολική κοινότητα, και σχετίζονται με την προσαρμογή, την τακτική φοίτηση και την επίδοση των μαθητών. Επικεντρώνονται στην συμβουλευτική, στην παρακολούθηση και τη βελτίωση της συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ευημερίας του μαθητή παρέχοντας καθοδήγηση σε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μέσω της συμβουλευτικής κοινωνικής εργασίας βοηθούν τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές και παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους μέσα από διάφορα μοντέλα ενδυνάμωσης. Πραγματοποιούν την διαδικασία της συμβουλευτικής με άτομα, με ομάδες και την κοινότητα για την επίτευξη του στόχου. Έτσι είναι σημαντική η σχέση και η μετέπειτα συμμαχία που θα αναπτύξουν με τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την οικογένειά, υιοθετώντας κοινούς στόχους και κοινή πρακτική για την



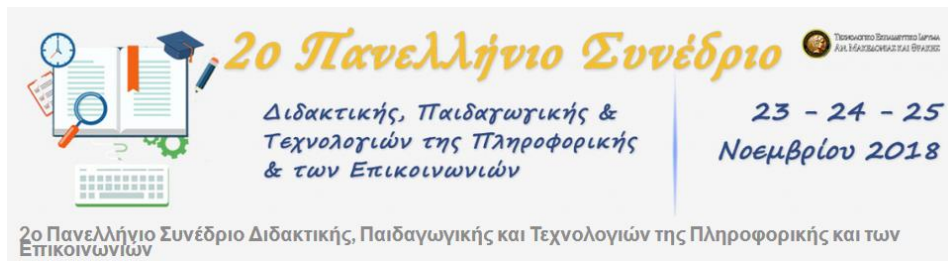
άμβλυνση του προβλήματος που καλούνται να επιλύσουν. Στις μέρες μας η συμβουλευτική κοινωνική εργασία έχει ενισχυθεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την υλοποίηση προγραμμάτων και την δημιουργία ομάδων που λειτουργούν στα σχολεία γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και ονομάζονται Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), αλλά και αυτές που λειτουργούν εκτός σχολικού περιβάλλοντος ως μοντέλο παροχής υπηρεσιών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες ονομάζονται Κέντρα Διαφορογνωστικής Διάγνωσης, και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.). Η ανάπτυξη αυτή παρατηρείται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την δημιουργία όλο και περισσότερων συμβουλευτικών μονάδων υποστήριξης προς τους φοιτητές οι οποίες αποτελούνται από σύμβουλους κοινωνικούς λειτουργούς και σύμβουλους ψυχολόγους. Η βιβλιογραφική αυτή εργασία επισημαίνει ότι στην χώρα μας η συμβουλευτική κοινωνική εργασία βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης με θετικές εντυπώσεις από τους εμπλεκόμενους και απτά αποτελέσματα για τους φορείς υλοποίησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** κοινωνικός λειτουργός, συμβουλευτική κοινωνική εργασία, εκπαίδευση, μοντέλα συμβουλευτικής, ρόλος κοινωνικού λειτουργού.

## Counselling social work in education

### Abstract

*The conditions in which children, teenagers and young people live today often hinder the educational process and negatively affect their performance in the field of education. Improving their performance, which is considered a complex process, actively involves school social workers. In this respect, social workers are considered to be crucial to promoting the purpose of schools: to provide a framework for teaching, learning, and attainment of competence and trust. They seek to prevent, provide counseling to students, teachers and parents, resolve and avoid recurrence of problems arising at school, in the family, in the school community, and related to adaptation, regular attendance and student performance. They focus on counseling, monitoring and improving the emotional and academic well-being of the student by providing guidance to all involved. School social workers through social work counseling help pupils, parents and teachers facing difficulties at all levels of education. Use specific practices and provide counseling support to students and their families through various empowerment models. They are conducting the process of consulting with individuals, groups and the community to reach the goal. Thus, the relationship and subsequent alliance that they will develop with the student, the educator, and the family is important, adopting common goals and common practice to mitigate the problem they are called upon to resolve. Nowadays, consultative social work has been strengthened in primary and secondary education through the implementation of programs and the creation of teams operating in general or special education schools, called Interdisciplinary Educational Assessment and Support Committees (E.D.E.A.Y.), but also those operating outside the school environment as a service provision model in the wider education system called Centers for Differential Diagnosis and Support (K.E.D.D.Y.). This development is also observed in higher education institutions, with the creation of more and more advisory units for support to students consisting of counselors, social workers and counselors-psychologists. This bibliographic work points out that in our country consultative social work is in a continuous process of development with*



---

*positive impressions from the involved and tangible results for the implementing operators.*

**Keywords:** social worker, integration, inclusion, disability, educational needs



## Εισαγωγή

Στην εποχή μας, τα παιδιά, οι έφηβοι και οι νέοι αντιμετωπίζουν προβλήματα που απορρέουν από συγκρούσεις, πολιτισμικές αλλαγές, μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, μετανάστευση, βία, αυξημένη εγκληματικότητα, κακοποίηση, παραμέληση, κ.ά.. Οι παραπάνω συνθήκες στις οποίες ζουν εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τους επηρεάζουν αρνητικά στις επιδόσεις τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών-φοιτητών/τριών είναι μια σύνθετη διεργασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί φορείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν από μόνοι τους, χωρίς την συνεργασία επαγγελματιών και της κοινότητας στην οποία λειτουργούν. Οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την προώθηση του σκοπού των σχολείων, παρέχοντας ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία, τη μάθηση, καθώς και για την επίτευξη της επάρκειας και της εμπιστοσύνης. Παρόμοια, οι Higy, Haberkorn, Pope & Gilmore (2012), αναφέρουν πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι να ενισχύει τον ακαδημαϊκό στόχο του σχολείου, παρέχοντας υπηρεσίες που ενδυναμώνουν το σχολείο, αλλά και την οικογένεια, με στόχο την ανάπτυξη ενός υγιούς και ασφαλούς περιβάλλοντος, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, παράλληλα με την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης, εστιάζουν στην αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας-οικογένειας-μαθητή προκειμένου να βοηθήσουν τον τελευταίο και να αξιοποιηθούν με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο οι δυνατότητές του μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το έργο του κοινωνικού λειτουργού όμως, σύμφωνα με τους Canatselis & Willi (2012), δεν ολοκληρώνεται στην εργασία του με άτομα και ομάδες, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει υποστήριξη και τη συμμετοχή σε διάφορα εργαστήρια, συνεχίζεται με την παροχή συμβουλευτικής και την παρακολούθηση της σε όλα τα στάδια της διαδικασίας.

## Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Η επιστήμη της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση επιτελεί ένα πολύ σημαντικό ρόλο, στοχεύοντας στην άμβλυνση και εξάλειψη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών. Για τον Πιλήση (2011), η σχολική κοινωνική εργασία αναφέρεται ως ένας από τους



σημαντικότερους κλάδους της εφαρμοσμένης επιστήμης της κοινωνικής εργασίας, και ορίζεται ως μια εξειδικευμένη πρακτική στο ευρύ πεδίο της, καθώς οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση του σκοπού των σχολείων, παρέχοντας ένα πλαίσιο στήριξης για διδασκαλία, μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα προωθούν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου, και κοινότητας. Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση (Germain, 2006), επιτελεί διττή λειτουργία, καθώς αποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος, παράλληλα με την πολυπλοκότητα του ατόμου. Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση, αναλαμβάνουν τη διασύνδεση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και με την ευρύτερη κοινότητα. Για την Κατσαμά (2013), οι κοινωνικοί λειτουργοί υποστηρίζουν σχολεία και οικογένειες, ώστε να πετύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση πρόσβασης και επαρκών μεσών για τη μάθηση, την ανάπτυξη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και το ευ ζην των μαθητών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ενίσχυση των μαθητών που δεν μπορούν να αξιοποιήσουν επαρκώς την εκπαιδευτική εμπειρία, εξαιτίας κοινωνικών, συναισθηματικών ή δυσκολιών συμπεριφοράς (Knapp & Jongsma, 2002). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι κοινωνικοί λειτουργοί στο σχολείο, εκτός από την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, μπορούν να παρέμβουν και σε θέματα που αφορούν περιπτώσεις παιδικής προστασίας, όπως κακοποίηση και παραμέληση (Χατζηφωτίου, 2005). Όπως υποστηρίζει η Κανδυλάκη (2009), οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία εντοπίζουν ζητήματα που χρήζουν παρέμβασης, και παράλληλα ιχνηλατούν προοπτικές επίλυσης των παρουσιαζόμενων προβλημάτων στη μαθητική κοινότητα ή στα στελέχη της εκπαίδευσης. Ο κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση επιδιώκει την πρόληψη, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, την επίλυση και την αποφυγή υποτροπής των προβλημάτων που αναφέρονται στο σχολείο, στην οικογένεια, στη σχολική κοινότητα, και σχετίζονται με την προσαρμογή, την τακτική φοίτηση και την επίδοση των μαθητών. Αλλά και την εκπαίδευση των παιδιών που μεγαλώνουν εκτός της φυσικής τους οικογένειας, την ένταξη και υποστήριξη της φοίτησης μαθητών, την αξιοποίηση πολιτικών εκπαίδευσης για ειδικές ομάδες μαθητών, την ένταξη αλλοδαπών μαθητών, την στήριξη μαθητών όταν αντιμετωπίζουν σοβαρές οικογενειακές καταστάσεις, την προάσπιση δικαιωμάτων των μαθητών και την επανασύνδεση με την εκπαίδευση μαθητών που βρέθηκαν έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω συμβάντων ζωής





(Καλλινικάκη, 2011· Dupper, 2002). Για τον Βάντση (2007), οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση, εφαρμόζοντας τεχνικές, μεθόδους και δεξιότητες της κοινωνικής εργασίας, αναπτύσσουν συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, με στόχο τη στήριξη της οικογένειας και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό με στόχο την αλληλοενημέρωση και τη χάραξη κατευθύνσεων για την ενθάρρυνση του μαθητή και με τους μαθητές με σκοπό την παροχή βοήθειας στην αντιμετώπιση πιέσεων που δέχονται και παρεμποδίζουν την πορεία τους για μάθηση και ανάπτυξη. Επίσης διαφυλάττουν το απόρρητο και τηρούν αρχεία των παρεμβάσεων και της εξέλιξης των υποθέσεων που έχουν αναλάβει (Garrett, 2006). Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση βασίζεται σε ένα διαμεθοδικό μοντέλο παρέμβασης, που αντλεί από τη συστημική σκέψη, και εφαρμόζει προγράμματα πρόληψης και βραχείας συμβουλευτικής σε ατομικό, ομαδικό και οικογενειακό επίπεδο. Η κοινωνική εργασία στο σχολείο επιδιώκει επίσης την κοινωνική ανάπτυξη, τη διερεύνηση των ευκαιριών μάθησης και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, και επιχειρεί να συμβάλει στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού (Κανδυλάκη, 2009).

### **Η παροχή συμβουλευτικής από τον κοινωνικό λειτουργό στο χώρο της εκπαίδευσης.**

Η συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μια μέθοδος που στοχεύει στην παροχή βοήθειας σε όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθητές/φοιτητές, εκπαιδευτικοί και γονείς συχνά αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες και επιζητούν βοήθεια από έναν ειδικό, μέσα από την συμβουλευτική. Η συμβουλευτική τους δίνει την δυνατότητα να κατανοήσουν ότι λαμβάνοντας την κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να κάνουν αλλαγές στη ζωή τους αξιολογώντας και διορθώνοντας τον τρόπο που μέχρι τώρα αντιλαμβάνονταν και αντιμετώπιζαν τις διάφορες καταστάσεις (Dupper, 2010). Με την αλληλεπίδραση που λαμβάνουν, ενισχύουν τις δεξιότητες τους και αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότερο τρόπο δυσκολίες που προέρχονται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για να γίνει όμως αυτό σύμφωνα με τον Καρακατσάνη (1989), ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης που θα οδηγήσει τον μαθητή/φοιτητή, τον εκπαιδευτικό και τον γονέα να κατανοήσει πρώτα τον εαυτό του και έπειτα να προχωρήσει στην σωστή αποτίμηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.



Σε αυτή την κατεύθυνση ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός, επικεντρώνεται στην συμβουλευτική, στην παρακολούθηση και τη βελτίωση της συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ευημερίας του μαθητή παρέχοντας καθοδήγηση σε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα. Βοηθάει τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η συμβουλευτική κοινωνική εργασία είναι μία διεργασία αμφίδρομης αλληλεπίδρασης με σκοπό να ενισχύσει τις δεξιότητες του μαθητή, του δασκάλου ή του γονέα να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν, χρησιμοποιώντας τρόπους που οι ίδιοι θα ανακαλύψουν.

Οι σύμβουλοι κοινωνικοί λειτουργοί στον εκπαιδευτικό χώρο, συνεργάζονται με άτομα, ομάδες και την κοινότητα, παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη μέσα από διάφορες προσεγγίσεις και χρησιμοποιούν πρακτικές που οδηγούν στην επίλυση των προβλημάτων που καλούνται να διαχειριστούν (Costanble, 2008). Μέσω της συμβουλευτικής, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός θα βοηθήσει το άτομο να κατανοήσει τον τρόπο που βρέθηκε σε αυτή τη κατάσταση και με ποιο τρόπο μπορεί να την αλλάξει. Παράλληλα όμως θα προσπαθήσει να βελτιώσει και το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο είτε με την διασύνδεση του στην κοινότητα είτε με την αναζήτηση προγραμμάτων και πόρων που θα τον βοηθήσουν (Costin, 1973).

Το αντικείμενο εργασίας του κοινωνικού λειτουργού στις σχολικές μονάδες καθορίζεται από τα Προεδρικά Διατάγματα 891/1978 και 50/1985, όπου σύμφωνα με αυτά, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί παρέχουν συμβουλευτική στους μαθητές-φοιτητές-σπουδαστές, τους γονείς και στους δασκάλους-καθηγητές. Επικεντρώνονται στην παρακολούθηση και τη βελτίωση της συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ευημερίας του φοιτητή παρέχοντας καθοδήγηση σε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα. Στην εκπαίδευση, ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί μέλος της διεπιστημονικής ομάδας που αποσκοπεί στην ανάπτυξη του παιδιού και την βελτίωση της επίδοσης του. Στις μέρες μας με τους νόμους (Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199 τ.Α, Ν. 4115/2013 ΦΕΚ 24 τ.Α, Ν.4264/2014 ΦΕΚ 118 τ.Α), η συμβουλευτική κοινωνική εργασία έχει ενισχυθεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την υλοποίηση προγραμμάτων και την δημιουργία ομάδων που λειτουργούν στα σχολεία γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και ονομάζονται Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) αλλά και



αυτές που λειτουργούν εκτός σχολικού περιβάλλοντος ως μοντέλο παροχής υπηρεσιών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες ονομάζονται Κέντρα Διαφορογνωστικής Διάγνωσης, και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.). Σε φορείς μεταλυκειακής εκπαίδευσης όπως είναι τα ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης, τα κέντρα δια βίου μάθησης, κ.α. δεν υπάρχει νομοθετική ρύθμιση που να αφορά την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης. Δίνεται όμως η δυνατότητα με τους νόμους (Ν 3549/2007, Ν 4009/2011, Ν 4485/2017), στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να δημιουργήσουν συμβουλευτικές μονάδες υποστήριξης προς τους φοιτητές που αποτελούνται από σύμβουλους κοινωνικούς λειτουργούς και σύμβουλους ψυχολόγους. Τα ζητήματα που η συμβουλευτική φοιτητών πραγματεύεται ως επί το πλείστον αφορούν την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών και προσωπικών δυσκολιών, την επαγγελματική καθοδήγηση και δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον των φοιτητών.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω:

- Η Μονάδα Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης του Πανεπιστημίου Αθηνάς.
- Η Κοινωνική Συμβουλευτική Υπηρεσία του Τ.Ε.Ι. Αθηνάς.
- Η Υπηρεσία Συμβουλευτικής του Ιόνιου Πανεπιστημίου.
- Η συμβουλευτική Υπηρεσία του Γραφείου διασύνδεσης του ΤΕΙ Πειραιά.
- Το Εργαστήριο Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθηνάς.
- Το Κέντρο Συμβουλευτικής του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Η Υπηρεσία Συμβούλου Ψυχικής Υγείας, του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Το τμήμα Συμβουλευτικής Υποστήριξης του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πειραιώς.
- Η Υπηρεσία Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης Φοιτητών του Δ.Π.Θ.
- Η Κοινωνική Υπηρεσία του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθηνάς.
- Το Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Το Συμβουλευτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Σ.ΚΕ.Π.Ι).

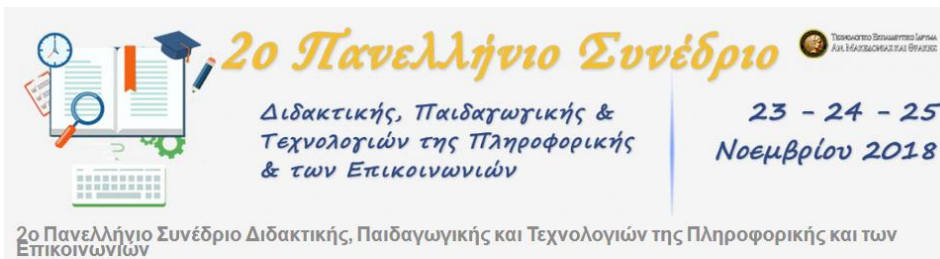


- Το Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχοκοινωνικής Στήριξης του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Κρήτης (ΚΕ.ΣΥ.ΨΥ).
- Το Κέντρο Συμβουλευτικής και Στήριξης φοιτητών, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Η Υπηρεσία Συμβουλευτικής Υπηρεσιών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η συμβουλευτική που παρέχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί στους φοιτητές αποτελεί μια σημαντική και απαραίτητη διεργασία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση δεδομένου ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας φοιτητής είναι πολλές και χρήζουν άμεση αντιμετώπιση. Στόχος της είναι να βοηθήσει τον φοιτητή στην προσωπική του ανάπτυξη αλλά και στη βελτίωση της κοινωνικής του ζωής, τόσο μέσα στο χώρο που φοιτά, όσο και έξω από αυτόν. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι συμβουλευτικοί σταθμοί ή όπως αναφέρονται και ως συμβουλευτικά κέντρα είναι απαραίτητο να υπάρχουν στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας αφού μέσω αυτών, οι φοιτητές μπορούν να καταφύγουν και να αναζητήσουν λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και προσωπικό επίπεδο.

### **Μοντέλα συμβουλευτικής κοινωνικής εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης.**

Σύμφωνα με την Lind (2012), ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένες πρακτικές και να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους μέσα από διάφορα μοντέλα ενδυνάμωσης. Σε αυτή τη βάση, είναι σημαντική η συμμαχία που θα αναπτύξει ο κοινωνικός λειτουργός με τον μαθητή και την οικογένειά του υιοθετώντας κοινούς στόχους και κοινή πρακτική για την άμβλυνση του προβλήματος που καλούνται να επιλύσουν. Ένα μοντέλο παρέμβασης που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση είναι το μοντέλο παρέμβασης της Lela Costin που ονομάζεται «Σχέσεις σχολείου-κοινότητας-μαθητών». Το μοντέλο αυτό εστιάζει στις ελλείψεις του σχολείου και της κοινότητας και πως αυτές επηρεάζουν τους μαθητές. Ουσιαστικά, το μοντέλο παρέμβασης της Costin τονίζει τον συμβουλευτικό ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αναγνωρίζει τη σημαντικότητα στην ύπαρξη διασύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, την ανάπτυξη του σχολείου με την κοινότητα καθώς και την ανάπτυξη πολιτικών σχετικά με τα



προβλήματα που παρουσιάζονται στη κοινότητα και στα σχολεία και τα οποία έχουν αντίκτυπο στους μαθητές. Επίσης, υπερασπίζεται την ανάγκη για συντονισμό και συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας μέσα στις σχολικές μονάδες που στόχο θα έχει τη σύνδεση σχολείου-κοινότητας-μαθητών (Kelly, 2008; Turner, 2011). Ένα ακόμη μοντέλο παρέμβασης που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση είναι το μοντέλο παρέμβασης της Pecs το οποίο είναι βασισμένο στο συστημικό μοντέλο παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας και περιλαμβάνει συμβουλευτική για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Διαμεσολάβηση γονέων-παιδιών με ατομική συμβουλευτική για επίλυση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών. Παροχή συμβουλευτικής για τη στήριξη των οικογενειών και τη διασύνδεση τους με τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και συμβουλευτική σε συνεργασία με συλλόγους γονέων, εκπαιδευτικούς, αθλητικούς κι πολιτιστικούς συλλόγους με στόχο τη δημιουργία κοινοτικών παρεμβάσεων για την πρόληψη κοινωνικών προβλημάτων αλλά και γενικότερα την εύρυθμη λειτουργικότητα του σχολείου (Gleason, 2007; Kelly, 2008). Δεδομένης της ιδιαιτερότητας της συμβουλευτικής στο χώρο της εκπαίδευσης, η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στο σχολείο δεν έχει την παραδοσιακή δομή με τον εξυπηρετούμενο να κάθεται απέναντι από τον σύμβουλο, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ή σε μια ομάδα μαθητών που έχουν κοινά ενδιαφέροντα (Openshaw, 2007).

### **Οι σύμβουλοι κοινωνικοί λειτουργοί και οι σύμβουλοι ψυχολόγοι.**

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι σύμβουλοι ψυχολόγοι και οι σύμβουλοι κοινωνικοί λειτουργοί μοιράζονται πολλές ομοιότητες και οι ρόλοι τους πολλές φορές επικαλύπτονται, όμως υπάρχουν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Ενώ οι ψυχολόγοι που παρέχουν συμβουλές τείνουν να επικεντρώνονται στο να βοηθούν τα άτομα να εργάζονται μέσω των συναισθημάτων τους και να αναπτύσσουν στρατηγικές που βελτιώνουν τη λειτουργία τους στο περιβάλλον τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί που παρέχουν συμβουλές επικεντρώνονται παράλληλα και στην προσαρμογή του περιβάλλοντος στον δέκτη των υπηρεσιών τους, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν καλύτερα μέσα σε αυτό (Costanble, 2008). Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, ένας σύμβουλος ψυχολόγος θα εργαστεί κατά κύριο λόγο ένα προς ένα με το άτομο για να το



προετοιμάσει έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί κατά το βέλτιστο στην κοινότητα, με τεχνικές που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων για το χειρισμό καταστάσεων, την αποτελεσματική έκφραση των συναισθημάτων, τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων, κ.α.. Από την άλλη, οι σύμβουλοι κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν και στην προετοιμασία της κοινότητας για το άτομο (Belluomini, 2010). Δηλαδή, αντί να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών ή δεξιοτήτων, ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός θα επικεντρωθεί επίσης στην ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης και στον εντοπισμό κοινοτικών πόρων στους οποίους μπορεί να βασιστεί ο δέκτης των υπηρεσιών του. Για παράδειγμα, εάν ένας μαθητής ζητήσει βοήθεια από έναν σύμβουλο ψυχολόγο επειδή ο σχολικός εκφοβισμός του προκαλεί άγχος, μειωμένη επίδοση, ανασφάλεια, φόβο, κ.α., ο ψυχολόγος μπορεί να εργαστεί μαζί του για να βοηθήσει να εντοπίσει συναισθήματα που αισθάνεται και να στην συνέχεια να τον βοηθήσει να αναπτύξει υγιείς στρατηγικές αντιμετώπισης. Εάν ο ίδιος μαθητής έρθει σε επαφή με έναν σύμβουλο κοινωνικό λειτουργό, παρόλο που θα εξακολουθούσαν να εργάζονται μαζί για την πηγή του προβλήματος και την αντιμετώπιση του με υγιή τρόπο, ο στόχος του κοινωνικού λειτουργού παράλληλα, θα ήταν να βοηθήσει τον μαθητή να κάνει τροποποιήσεις στο περιβάλλον του για την άμβλυνση του προβλήματος. Συγκεκριμένα, ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός θα σχεδιάσει με το μαθητή τακτικές αντιμετώπισης ή αλλαγές στη διαχείριση του προβλήματος από τον μαθητή. Μπορεί να έρθει σε επαφή με τους συμμαθητές του, τους μαθητές τους σχολείου, τον διευθυντή, μια εξωτερική υπηρεσία ειδίκευσης στο θέμα που μπορεί να παρέχει άμεσες υπηρεσίες, τον σύμβουλο εκπαίδευσης, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο των μαθητών η ακόμη και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για την αμεσότερη και αποτελεσματικότερη λύση του προβλήματος (Costanble, 2008). Μια άλλη βασική διαφορά ανάμεσα στην ψυχολογική συμβουλευτική και την συμβουλευτική κοινωνική εργασία είναι η προοπτική από την οποία λειτουργούν. Πολλοί σύμβουλοι ψυχολόγοι θα ασχοληθούν με παρελθόντα γεγονότα και θα εξετάσουν πώς τα γεγονότα αυτά επηρεάζουν την τρέχουσα συμπεριφορά. Οι σύμβουλοι κοινωνικοί λειτουργοί, ωστόσο, ασχολούνται λιγότερο με τον τρόπο με τον οποίο οι εξυπηρετούμενοι τους βρίσκονται στην παρούσα κατάσταση και επικεντρώνονται περισσότερο στον τρόπο επίλυσης των σημερινών ζητημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσουν μελλοντική επιτυχία (Costanble, 2008). Πρόκειται για μια



συστηματικότερη και μακροπρόθεσμη προσέγγιση για την επίλυση των ζητημάτων των ατόμων. Ο ρόλος του σύμβουλου κοινωνικού λειτουργού διαφοροποιείται ανάλογα στην κάθε ομάδα που εργάζεται. Στην ομάδα της Ε.Δ.Ε.Α.Υ., είναι ποιο διερευνητικός δεδομένου ότι έρχεται σε άμεση επαφή με το πεδίο εφαρμογής και του δίνεται η δυνατότητα να εμπλακεί άμεσα. Ως μέλος της ομάδας συντάσσει το κοινωνικό-αναπτυξιακό ιστορικό του μαθητή και παρέχει συμβουλευτική στον ίδιο και στους γονείς του για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν. Σε αυτή τη κατεύθυνση, συνεργάζεται συστηματικά με τις οικογένειες των μαθητών επιδιώκοντας τη θετική στάση της οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων (Κουτουμάνος, 2006). Στη συνέχεια, ενημερώνει την διεπιστημονική ομάδα που ανήκει αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται στην διαδικασία για τις ενέργειες που έχει κάνει για τους μαθητές, τις συναντήσεις και τις τηλεφωνικές επικοινωνίες που έχουν γίνει, τις παραπομπές που έχει προτείνει και οτιδήποτε άλλο κρίνει αναγκαίο πως θα πρέπει να μεταφέρει, τηρώντας πάντα αρχεία των παρεμβάσεων και ενημερώνοντας τους ατομικούς φακέλους των μαθητών. Συνοδεύει το μαθητή και την οικογένειά του σε περίπτωση που απαιτείται συμπληρωματική εξέταση από Ιατροπαιδαγωγικές ή άλλες Υπηρεσίες. Διευκολύνει την οικογένεια στην επικοινωνία της με τους αρμόδιους φορείς, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσής της. Κινητοποιεί τους γονείς για συστηματική συνεργασία με το σχολείο και φροντίζει για την πληροφόρηση αλλά και για την ενίσχυση των γονέων από τις υπηρεσίες πρόνοιας και τους παραπέμπει, όταν κρίνεται αναγκαίο, σε άλλους ειδικούς ή σε άλλες υπηρεσίες. Σε συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας, διοργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και εμπλεκομένων στην εκπαίδευση και υποστήριξη του. Έχει την ευθύνη για τη διοργάνωση των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας για τα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη ως μέλος της ομάδας του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. συμμετέχει στην ανίχνευση και στην αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. με ειδική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του προκειμένου να συντάξει το κοινωνικό-αναπτυξιακό ιστορικό του μαθητή και να τους παρέχει συμβουλευτική για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού τους. Ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό-παιδαγωγικό έργο και τους στόχους του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Ενημερώνει την διεπιστημονική ομάδα που ανήκει για τις συναντήσεις και τις



τηλεφωνικές επικοινωνίες που έχουν γίνει, τις παραπομπές που ενδεχομένως έχει προτείνει και οτιδήποτε άλλο κρίνει αναγκαίο πως θα πρέπει να μεταφέρει, τηρώντας πάντα αρχεία των παρεμβάσεων και ενημερώνοντας τους ατομικούς φακέλους των μαθητών όπως και αν εργαζόταν σε ομάδα της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σύμφωνα πάντα με τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύει η επιστήμη του. Υπό αυτό το πρίσμα ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση ακολουθεί τον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος και αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα της κάθε κατάστασης ως μοναδική. Κύριο μέλημα του, είναι η αποφυγή στοχοποίησης του μαθητή και η άμεση συνεργασία με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ομάδα που θα λειτουργήσει σαν δίκτυο ασφαλείας (Jansson, 2011).

Σχετικά με την έλλειψη σαφήνειας μεταξύ του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου που εργάζονται σε φορείς εκπαίδευσης, ο Agresta (2004), αναφέρει ότι και οι δυο θέλουν να παρέχουν περισσότερες συμβουλές και σπάνια νοιώθουν ανταγωνιστικά ο ένας για τον άλλον. Επίσης οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί υποστηρίζουν ότι περνούν τον περισσότερο χρόνο της δουλειάς τους μοιραζόμενοι σε τρεις ρόλους: α) στην ατομική συμβουλευτική, β) στην ομαδική συμβουλευτική και γ) στην συμβουλευτική προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι θα ήθελαν να περάσουν περισσότερο χρόνο σε ατομική και ομαδική συμβουλευτική (Agresta, 2004).

### **Συμπεράσματα**

Η παροχή της συμβουλευτικής κοινωνικής εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας δεδομένου ότι ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός αποτελεί την γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα με κύριο στόχο την υποστήριξη των μαθητών/φοιτητών στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ευημερία.

Ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός ατομικά και συμμετέχοντας σε ειδικές διεπιστημονικές ομάδες με την συμβουλευτική βοηθάει το εκπαιδευτικό περιβάλλον για την αποφυγή δύσκολων καταστάσεων, την επίλυση των συγκρούσεων, την διαχείριση του άγχους, του θυμού, κ.τ.λ. Μέσω της συμβουλευτικής κοινωνικής εργασίας ενημερώνει για διαθέσιμους πόρους και την πρόσβαση σε προγράμματα που θα συμβάλουν στο ευ ζην των εμπλεκόμενων.





Τα τελευταία χρόνια, με την αυξημένη είσοδο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση, η συμβουλευτική κοινωνική εργασία τείνει να γίνεται κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας που αποδίδει αμεσότερα και καλύτερα αποτελέσματα. Τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και στην δευτεροβάθμια διαφαίνεται η ανάγκη συμβουλευτικής κοινωνικής εργασίας από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές με τους τελευταίους να βρίσκουν διέξοδο και λύσεις σε προβλήματα που τους απασχολούν.

Η ίδια τάση παρουσιάζεται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την δημιουργία συμβουλευτικών κέντρων στα οποία οι σύμβουλοι κοινωνικοί λειτουργοί παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε φοιτητές/τριες ώστε να διαχειριστούν δυσκολίες που βιώνουν σε προσωπικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Θα πρέπει να αναφερθεί βέβαια ότι αν και υπάρχουν αρκετά συμβουλευτικά κέντρα που λειτουργούν τόσο στα Πανεπιστήμια όσο και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα νέα δεδομένα υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να δημιουργηθούν σε όλα τα τμήματα που φοιτούν φοιτητές/τριες.

Η βιβλιογραφική αυτή εργασία επισημαίνει ότι στην χώρα μας η συμβουλευτική κοινωνική εργασία βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης με θετικές εντυπώσεις από τους εμπλεκόμενους και απτά αποτελέσματα για τους φορείς υλοποίησης.

## **Βιβλιογραφία**

- Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 26(3), 151-163.
- Βάντσης, Δ. (2007). Η συνεργασία του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης με τις σχολικές κοινότητες του Ηρακλείου. Η οικογένεια και το σχολείο: Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την Κοινωνική Εργασία. Αθήνα: Συμβούλιο Επιμόρφωσης στην Κοινωνική Εργασία 2-4 Νοεμβρίου 2007.
- Belluomini, E. (2010). Technology Changing the Face of Social Work. *The New Social Worker*, 1-2.



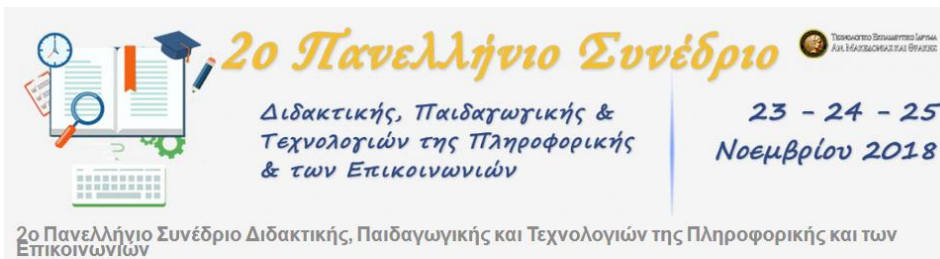
- Canatselis, M., & Willis, M. (2012). *A Social Workers Guide to working in Schools. Australian Association of Social Workers.*
- Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker, in *School Social Work: Practice, Policy, and Research. History and General Perspectives in School Social Work, 1*, 3-29.
- Costin, L. (1973). School social work practice: A new model. *Social Work, 20*, 135-139.
- Dupper, D. (2002). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice.* Indianapolis: Wiley.
- Dupper, D. (2010). *A New Model of School Discipline: Engaging Students and Preventing Behavior Problems.* Oxford: Oxford University Press.
- Garrett, K. (2006). Making the case for school social work. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers, 28*(2), 115-121.
- Germain, C. (2006). "An ecological perspective on social work in the schools", In R. Constable, C. R. Massat, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, Policy and research*, 6th ed., Chicago: Lyceum Books, pp.28-39.
- Gleason, (2007). *A Survey of Old Testament Introduction.* Chicago: Moody Publishers.
- Higy, C., Haberkorn, J., Pope, N., & Gilmore, T. (2012). The role of school social workers from the perspective of school administration interns: A pilot study in rural North Carolina. *International Journal of Humanities and Social Science, 2*(2), 8-15.
- Jansson, B. (2011). *The Reluctant Welfare State: Engaging History to Advance Social Work Practice in Contemporary Society.* Michigan: Cengage Learning.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ., Κασσέρη, Ζ., (2015). *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον.* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καρακατσάνης, Γ. (1989). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου.* Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.



- Κατσαμά Ε. (2013). Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Kelly, M. (2008). *The Domains and Demands of School Social Work Practice: A Guide to Working Effectively with Students, Families and Schools*. Oxford: Oxford Workshop.
- Knapp, S. & Jongsma A., (2002). *The School Counselling and School Social Work Treatment Planner*. New York: Wiley.
- Κουτουμάνος, Α. Γ. (2006). *Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής*. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2017 από <http://www.noesi.gr/book/study/smea-rolos-koinonikou-leitourgou#sthash>.
- Lind, K. (2012). *Mothers' Perceptions of Social Work Helping Practices: Implications for the Role of the School Social Worker*. Dissertation, Loyola University Chicago.
- Νόμος 3549/2007. Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Νόμος 4009/2011. Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Νόμος 4115/2013. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4264/2014. Άσκηση εμπορικών δραστηριοτήτων εκτός καταστήματος και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4485/2017. Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.
- Openshaw, L. (2007). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: Guilford Press.
- Πιλήσης, Θ. (2011). «Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί», στο Σ. Πάρλαλης (επιμ.) *Οι Πρακτικές εφαρμογές της Κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Πεδίο.



- Προεδρικό Διάταγμα 891/1978 (1978). *Περί Καθορισμού του Αντικειμένου Εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών*. ΦΕΚ 213, τ. Α', 7-12-1978, 2005-2007.
- Προεδρικό Διάταγμα 50/1989 (1989). *Καθορισμός Επαγγελματικών Δικαιωμάτων των Πτυχιούχων του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματικών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, ΦΕΚ 23, τ. Α', 26-1-1989, 345-346.
- Turner, F. (2011). *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Χατζηφωτίου, Σ. (2005). *Ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών και παιδιών. Διαπιστώσεις και προκλήσεις για την κοινωνική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.



## **Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση**

*Σεβαστή Χατζηφωτίου, Αναπλ. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας,*

*Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης & Πολιτικής Επιστήμης Δ.Π.Θ.*

E-mail: [schatzif@socadm.duth.gr](mailto:schatzif@socadm.duth.gr)


*Μιχαήλ Καβούκης, Κοινωνικός Λειτουργός, MSc, cMEd, Διεύθυνσης*

*Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας*

E-mail: [kavoukis@hotmail.com](mailto:kavoukis@hotmail.com)

### **Περίληψη**

Οι δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι λιγοστές υποστηρικτικές δομές, εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση την ένταξη και συμπερίληψη τους σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην διαδικασία αυτή, συμμετέχουν ενεργά οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την προώθηση του σκοπού των σχολείων. Δηλαδή να παρέχουν ένα πλαίσιο για την ένταξη, την συμπερίληψη, την διδασκαλία, τη μάθηση προς όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και για την επίτευξη της επάρκειας και της εμπιστοσύνης. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί παρεμβαίνουν σε δυσλειτουργικές καταστάσεις, υποστηρίζουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα που αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Επιδιώκουν την πρόληψη, την επίλυση και την αποφυγή υποτροπής των προβλημάτων που αναφέρονται στο σχολείο, στην οικογένεια, στη σχολική κοινότητα, και σχετίζονται με την ένταξη, την συμπερίληψη, την προσαρμογή, την τακτική φοίτηση και την επίδοση των μαθητών. Επικεντρώνονται στην παρακολούθηση και τη βελτίωση της συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ευημερίας του μαθητή παρέχοντας καθοδήγηση σε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί ατομικά και ως μέλη διεπιστημονικών ομάδων,



## 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

βοηθούν τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές, μέσα από διάφορα μοντέλα ενδυνάμωσης με άτομα, με ομάδες και την κοινότητα για την επίτευξη του στόχου. Σήμερα κοινωνικοί λειτουργοί που εμπλέκονται στην ένταξη και συμπεριληπτική διαδικασία βρίσκουν διέξοδο και λύσεις σε προβλήματα που απασχολούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με την συμμετοχή και την ενθάρρυνση μέσα από προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξης κάνοντας έτσι την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση να καταλαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την συμμετοχή του αυξανόμενου αριθμού των κοινωνικών λειτουργών σε σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** κοινωνικός λειτουργός, εκπαίδευση, ένταξη, συμπερίληψη, αναπηρία, εκπαιδευτικές ανάγκες.

## **The role of social worker in the educational inclusion of pupils with disabilities or special educational needs**

### **Abstract**

*The difficult situations experienced daily by students with disabilities or special educational needs and few support structures hinder their educational process and their integration and inclusion in primary and secondary schools. In this process, school social workers are actively involved, who are considered to be crucial to promoting the purpose of schools. That is to provide a framework for integration, inclusion, teaching, learning to all students, as well as the attainment of competence and trust. School social workers intervene in dysfunctional situations, support students, parents and educators in the best possible way and plan and implement programs that concern the entire educational community. They seek to prevent, solve and avoid recurrence of problems arising in school, family, school community, and related to integration, inclusion, adaptation, regular attendance and student performance. They focus on monitoring and improving the emotional and academic well-being of the student by providing guidance to all involved. School social workers individually and as members of multidisciplinary teams, help students, parents and teachers facing difficulties at all levels of education. They use specific practices, through different models of empowerment with individuals, groups and the community to reach the goal. Today, social workers involved in integration and inclusive education find a way out and solutions to problems that concern parents and educators by engaging and encouraging them through intervention and support programs, thus making social work in education increasingly occupy the educational process involving the growing number of social workers in primary and secondary schools.*

**Keywords:** social worker, counselling social work, education, models of counselling, role of social work



## Εισαγωγή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση διασφαλίζεται μέσω εθνικών και διεθνών νομικών πλαισίων, καθώς και συμβάσεων, τα οποία δηλώνουν το θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και στις ίσες ευκαιρίες μάθησης. Βάση αυτού του δικαιώματος τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να σχεδιάζονται και να λειτουργούν λαμβάνοντας υπόψιν την ευρεία ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών, των αναγκών και των ικανοτήτων που έχουν όλοι οι μαθητές. Στην εκπαιδευτική πράξη, μεγαλύτερη αξία δεν έχει η κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες τις οποίες έχουν, αλλά η αξιολόγηση σύμφωνα με τις ατομικές τους δυνατότητες (James, 1999). Μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δε θα πρέπει να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο και θέμα: «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», όπου διατυπώθηκε η αρχή «Εκπαίδευση για Όλους», θα πρέπει η φοίτηση όλων των μαθητών να πραγματοποιείται σε γενικά ή κανονικά σχολεία αποτελώντας το αποτελεσματικότερο μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων και προκαταλήψεων, δημιουργώντας παράλληλα φιλικές κοινότητες που οικοδομούν μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (Unesco, 1994). Κατά συνέπεια μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης μέσω της διαδικασίας της συμπερίληψης όπου και θα λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη, αξιολογούνται ισάξια με τους συμμαθητές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό θα κατανοεί και θα αποδέχεται την ποικιλομορφία των μαθητών ως φυσική διαδικασία (Damyanov, 2010).

Η επιστήμη της κοινωνικής εργασίας επικεντρώνεται στην ευημερία των ατόμων, συνεπώς συμβαδίζει με την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση, η οποία δίνει έμφαση στο δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αποκτήσουν ποιοτική και κατάλληλη εκπαίδευση σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στη διαδικασία της ένταξης και συμπερίληψης των μαθητών, καθώς με τις τεχνικές και τις δεξιότητές του αναμένεται να επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα με απώτερο στόχο να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.





## Ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αφορά και πρέπει να παρέχεται σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις διαφορές, τα προβλήματα, τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες που έχουν. Ένας σχολικός οργανισμός οφείλει να αποδέχεται όλα τα παιδιά, να καταλαβαίνει τη μοναδικότητά τους και να ανταποκρίνεται ανάλογα στις ατομικές τους ανάγκες τους (Angelides, 2002). Σε ένα σχολείο για όλους, κάθε παιδί μπορεί να αναπτυχθεί σύμφωνα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ταλέντα του. Απαραίτητη προϋπόθεση η ένταξη και η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Ο όρος ένταξη στην εκπαίδευση αφορά την ένταξη ενός παιδιού σε μια εκπαιδευτική μονάδα, στην οποία δεν είχε γίνει αποδεκτό (Angelides, 2002). Για τον Ainscow (1995), ο όρος περιγράφει μια διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός φορέας προσπαθεί να εξυπηρετήσει όλους τους μαθητές κατά μονάδα, αναθεωρώντας την οργάνωση και την παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Με αυτή τη διαδικασία δέχεται όσους μαθητές θέλουν να φοιτήσουν αφού αυξάνει την χωρητικότητα του χωρίς να αποβάλλει κανέναν. Για την Ζώνιου-Σιδέρη (2000), η ένταξη αφορά στο πως το άτομο θα μπορέσει να καταφέρει να ενταχθεί στο υφιστάμενο περιβάλλον και ο συγκεκριμένος όρος υποδηλώνει έναν αέναο αγώνα με σκοπό την δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών οργανισμών. Η φιλοσοφία της ένταξης δεν αναφέρεται απλώς στην τοποθέτηση παιδιών τα οποία έχουν κατηγοριοποιηθεί ως ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία, αλλά εξετάζει επίσης υπό ποιες συνθήκες μπορούμε να εκπαιδύσουμε αποτελεσματικά όλα τα παιδιά με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετήσουμε τις ανάγκες τους, όποια κι αν είναι αυτά (Barton, 1997).

Για να γίνει όμως αυτό εφικτό θα πρέπει να υιοθετηθούν τέτοιες προσεγγίσεις που να θέτουν ως στόχο την ευημερία όλων των μαθητών και συνάμα να προϋποθέτει την μετατροπή των σχολείων σε φορέα υποδοχής έτοιμους να εξυπηρετήσουν μαθητές με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες. Απαραίτητη προϋπόθεση η άρση των εμποδίων, του αποκλεισμού των προκαταλήψεων και η ολική συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες, εργαστήρια και προγράμματα που στοχεύουν στην ένταξη (Booth et al., 2006). Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση έπεται της ένταξης και αναφέρεται στην διαδικασία δημιουργίας ενός ποιοτικού χώρου που θα αποδέχεται και θα υποδέχεται όλους τους μαθητές (Μέσσιου, 2007). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους και τις ανάγκες τους,



συμμετέχουν στο ίδιο σχολείο. Είναι δηλαδή μια πρακτική που παρέχει σχολικές εμπειρίες σε παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο και αίθουσες διδασκαλίας που θα παρακολουθούσαν αν δεν είχαν ιδιαιτερότητες (Thomas, 1997). Για τους Dyson και Millward (2000), η συμπερίληψη αφορά την μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών από ένα ειδικό σε ένα γενικό πλαίσιο σπουδών. Για τους Sebba και Ainscow (1996), η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής του περιεχομένου των δόμων αλλά και των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Οι Thomas και Loxley (2001), θεωρούν ότι η συμπερίληψη ως πρακτική είναι μια διαδικασία συμμετοχής και ικανοποίησης των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών που τους παρέχει την ευκαιρία να μάθουν να ζουν σε μια διαφορετική και δημοκρατική κοινωνία. Οι αρχές και οι αξίες της συμπερίληψης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα πρέπει να απορρέουν από το σεβασμό στην αξία του κάθε μαθητή και του περιβάλλοντος που ζει, από την καθαίρεση κάθε μορφής βίας και αποκλεισμού και από την ολιστική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Booth & Ainscow, 2011). Στη συμπερίληψη, η συνύπαρξη σχολικού φορέα με τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση και ολοκλήρωση του παιδιού (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία με την οποία τα σχολεία προσπαθούν να ανταποκριθούν σε όλους τους μαθητές ως μοναδικές προσωπικότητες, εξετάζοντας την οργάνωση και την παροχή του προγράμματος σπουδών τους (Sebba & Ainscow, 1996).

### **Η κοινωνική εργασία στη διαδικασία της ένταξης και συμπερίληψης στην εκπαίδευση**

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση βασίζεται σε ένα διαμεθοδικό μοντέλο, που αντλεί από τη συστημική σκέψη, και εφαρμόζει προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης σε ατομικό, ομαδικό και οικογενειακό επίπεδο. Προκειμένου να κατανοηθεί ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος παρέχει τις υπηρεσίες σε μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της ένταξης και συμπερίληψης, είναι απαραίτητο να επικεντρωθεί κανείς στον σκοπό της κοινωνικής εργασίας εν γένει. Για τους Pincus και Minahan (1973), ο κοινωνικός λειτουργός ασχολείται με την αλληλεπίδραση ανθρώπων και συστημάτων στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η σχολική κοινωνική εργασία συνδέεται με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, τη κοινότητα γύρω από αυτό, καθώς και τα



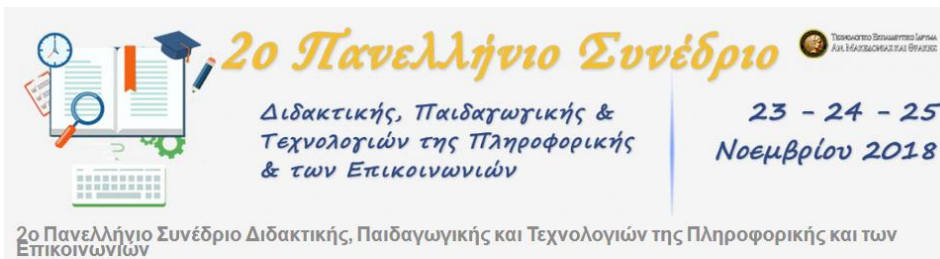
χαρακτηριστικά των μαθητών και τις κοινωνικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν (Costin, 1978). Το κύριο μέλημα του κοινωνικού λειτουργού, είναι η βελτίωση της ανθρώπινης ευημερίας και η παροχή βοήθειας στους ανθρώπους για την κάλυψη των βασικών τους αναγκών, με ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες και την ενδυνάμωση των ευάλωτων (Herworth et al., 2006). Οι Johnson και Yanca (2004), επισημαίνουν ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί εντοπίζουν τις ανεκπλήρωτες ανάγκες των ανθρώπων χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για την ανθρώπινη ανάπτυξη, την ανθρώπινη ποικιλομορφία, τα κοινωνικά συστήματα, τα οικοσυστήματα αλλά και τα δυνατά τους.

Για τους Harrison και Harrison (2009), οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι καθοριστικής σημασίας για την εκπαίδευση καθώς έχουν την ικανότητα να κατανοούν και να βελτιώνουν τη δυναμική του συστήματος, να συντονίζουν και συνθέτουν πληροφορίες, να βοηθήσουν τον μαθητή να αφουγκραστεί το κοινωνικό του περιβάλλοντος, να κατανοήσουν δυναμικές που υπάρχουν στο χώρο του σχολείου και να πετύχουν ολοκληρωμένους στόχους με βάση τις δυνάμεις παρέμβασης στο άτομο, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την προώθηση του σκοπού των σχολείων, παρέχοντας ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία, τη μάθηση, καθώς και για την επίτευξη της επάρκειας και της εμπιστοσύνης. Παρόμοια, οι Higy, Haberkorn, Pope & Gilmore (2012), αναφέρουν πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι να ενισχύει τον ακαδημαϊκό στόχο του σχολείου, παρέχοντας υπηρεσίες που ενδυναμώνουν το σχολείο, αλλά και την οικογένεια, με στόχο την ανάπτυξη ενός υγιούς και ασφαλούς περιβάλλοντος, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, παράλληλα με την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης, εστιάζουν στην αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας-οικογένειας-μαθητή προκειμένου να βοηθήσουν τον τελευταίο και να αξιοποιηθούν με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο οι δυνατότητές του μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι ο κοινωνικός λειτουργός επικεντρώνεται στα οφέλη που θα αποκομίσει ο μαθητής από την ένταξη και συμπερίληψη και γίνεται ο διαμεσολαβητής που θα φροντίσει για την ευημερία, τον σεβασμό, και την άρση των αποκλεισμών και υποστηρίζει τους μαθητές να αναπτύξουν μια δυναμική σχέση και να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος των κοινωνικών πλαισίων στα οποία λειτουργούν (Kwan & Chun-Sing Cheung, 2016). Για τον Germain (2006) οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι εξοπλισμένοι



με δεξιότητες που αποκρίνονται στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος, παράλληλα με την πολυπλοκότητα του ατόμου. Με αυτό το τρόπο αναλαμβάνουν τη διασύνδεση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και με την ευρύτερη κοινότητα. Για την Κατσαμά (2013), οι κοινωνικοί λειτουργοί υποστηρίζουν σχολεία και οικογένειες, ώστε να πετύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση πρόσβασης και επαρκών μέσων για τη μάθηση, την ανάπτυξη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και το ευ ζην των μαθητών. Ο κοινωνικός λειτουργός, επικεντρώνεται όχι τόσο στο πως οι εξυπηρετούμενοι τους βρίσκονται στην παρούσα κατάσταση, αλλά επικεντρώνεται περισσότερο στο εδώ και τώρα και στον τρόπο επίλυσης των σημερινών ζητημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσουν μελλοντική επιτυχία (Costanble, 2008). Ο κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση επιδιώκει την πρόληψη, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, την επίλυση και την αποφυγή υποτροπής των προβλημάτων που αναφύονται στο σχολείο, στην οικογένεια, στη σχολική κοινότητα, και σχετίζονται με την προσαρμογή, την τακτική φοίτηση και την επίδοση των μαθητών. Αλλά και την εκπαίδευση των παιδιών που μεγαλώνουν εκτός της φυσικής τους οικογένειας, την ένταξη και υποστήριξη της φοίτησης μαθητών, την αξιοποίηση πολιτικών εκπαίδευσης για ειδικές ομάδες μαθητών, την ένταξη αλλοδαπών μαθητών, την στήριξη μαθητών όταν αντιμετωπίζουν σοβαρές οικογενειακές καταστάσεις, την προάσπιση δικαιωμάτων των μαθητών και την επανασύνδεση με την εκπαίδευση μαθητών που βρέθηκαν έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω συμβάντων ζωής (Καλλινικάκη, 2011; Dupper, 2002). Για τον Βάντση (2007), οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση, εφαρμόζοντας τεχνικές, μεθόδους και δεξιότητες της κοινωνικής εργασίας, αναπτύσσουν συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, με στόχο τη στήριξη της οικογένειας και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό με στόχο την αλληλοενημέρωση και τη χάραξη κατευθύνσεων για την ενθάρρυνση του μαθητή και με τους μαθητές με σκοπό την παροχή βοήθειας στην αντιμετώπιση πιέσεων που δέχονται και παρεμποδίζουν την πορεία τους για μάθηση και ανάπτυξη.

Επίσης διαφυλάττουν το απόρρητο και τηρούν αρχεία των παρεμβάσεων και της εξέλιξης των υποθέσεων που έχουν αναλάβει (Garrett, 2006). Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές προκειμένου η διαδικασία της ένταξης



και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης να θεωρηθεί επιτυχής. Στην Ελλάδα ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην συμπερίληψη ενισχύθηκε τα τελευταία χρόνια με τον θεσμό των Σχολικών Δικτύων Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) στα πλαίσια των όποιων λειτουργούν οι Επιτροπές Διαγνωστικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 315, 12/02/2014, τ. Β'). Η κάθε Ε.Δ.Ε.Α.Υ., θεσμός που είχε ιδρυθεί με το άρθρο 39 παρ. 4 του Ν. 4115/2013, αποτελείται από μια επιστημονική ομάδα που περιλαμβάνει κοινωνικό λειτουργό. Σκοπός των ομάδων είναι η προώθηση της συνεργασίας, ο συντονισμός του έργου των σχολικών μονάδων και η ενδυνάμωση τους στην ανταπόκριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, η ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο των συνομηλίκων τους και η υποστήριξη των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία (ΦΕΚ 315, 12/02/2014, τ. Β', άρθρο 1, παρ. 2). Σύμφωνα με τα παραπάνω ο θεσμός των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. προάγει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

### **Ο κοινωνικός λειτουργός και η διεπιστημονική εκπαιδευτική ομάδα**

Στην εκπαίδευση, ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί μέλος της διεπιστημονικής ομάδας που αποσκοπεί στην ανάπτυξη του παιδιού, στην ένταξη και συμπερίληψη του στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην βελτίωση της επίδοσης του. Συνεργάζεται με άτομα, ομάδες και την κοινότητα και μέσα από διάφορες προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί, βοηθάει στη επίλυση των προβλημάτων που καλείται να διαχειριστεί η διεπιστημονική ομάδα (Costanble, 2008). Σε συνεργασία με την ομάδα βοηθάει το άτομο να κατανοήσει τον τρόπο που βρέθηκε σε αυτή τη κατάσταση και με ποιο τρόπο μπορεί να την αλλάξει και παράλληλα θα προσπαθήσει να βελτιώσει και το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο είτε με τη διασύνδεση του στην κοινότητα είτε με την αναζήτηση προγραμμάτων και πόρων που θα το βοηθήσουν (Costin, 1973). Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού διαφοροποιείται ανάλογα με τη διεπιστημονική ομάδα που εργάζεται. Στην



ομάδα της Ε.Δ.Ε.Α.Υ., είναι ποιο διερευνητικός δεδομένου ότι έρχεται σε άμεση επαφή με το πεδίο εφαρμογής και του δίνεται η δυνατότητα να εμπλακεί άμεσα. Ως μέλος της ομάδας συντάσσει το κοινωνικό-αναπτυξιακό ιστορικό του μαθητή και παρέχει συμβουλευτική στον ίδιο και στους γονείς του για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν. Σε αυτή τη κατεύθυνση, συνεργάζεται συστηματικά με τις οικογένειες των μαθητών επιδιώκοντας τη θετική στάση τής οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων (Κουτουμάνος, 2006). Στη συνέχεια, ενημερώνει την διεπιστημονική ομάδα που ανήκει αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται στην διαδικασία για τις ενέργειες που έχει κάνει για τους μαθητές, τις συναντήσεις και τις τηλεφωνικές επικοινωνίες που έχουν γίνει, τις παραπομπές που έχει προτείνει και οτιδήποτε άλλο κρίνει αναγκαίο πως θα πρέπει να μεταφέρει, τηρώντας πάντα αρχεία των παρεμβάσεων και ενημερώνοντας τους ατομικούς φακέλους των μαθητών. Συνοδεύει το μαθητή και την οικογένειά του σε περίπτωση που απαιτείται συμπληρωματική εξέταση από Ιατροπαιδαγωγικές ή άλλες Υπηρεσίες. Διευκολύνει την οικογένεια στην επικοινωνία της με τους αρμόδιους φορείς, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσή της. Κινητοποιεί τους γονείς για συστηματική συνεργασία με το σχολείο και φροντίζει για την πληροφόρηση αλλά και για την ενίσχυση των γονέων από τις υπηρεσίες πρόνοιας και τους παραπέμπει, όταν κρίνεται αναγκαίο, σε άλλους ειδικούς ή σε άλλες υπηρεσίες.

Σε συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας, διοργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση και υποστήριξη του. Έχει την ευθύνη για τη διοργάνωση των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας για τα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη ως μέλος της ομάδας του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. συμμετέχει στην ανίχνευση και στην αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. με ειδική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του προκειμένου να συντάξει το κοινωνικό-αναπτυξιακό ιστορικό του μαθητή και να τους παρέχει συμβουλευτική για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού τους. Ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό-παιδαγωγικό έργο και τους στόχους του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Ενημερώνει την διεπιστημονική ομάδα που ανήκει για τις συναντήσεις και τις τηλεφωνικές επικοινωνίες που έχουν γίνει, τις παραπομπές που ενδεχομένως έχει προτείνει και οτιδήποτε άλλο κρίνει αναγκαίο πως θα πρέπει να μεταφέρει, τηρώντας



πάντα αρχεία των παρεμβάσεων και ενημερώνοντας τους ατομικούς φακέλους των μαθητών όπως και αν εργαζόταν σε ομάδα της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σύμφωνα πάντα με τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύει η επιστήμη του. Υπό αυτό το πρίσμα ο σύμβουλος κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση ακολουθεί τον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος και αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα της κάθε κατάστασης ως μοναδική. Κύριο μέλημα του, είναι η αποφυγή στοχοποίησης του μαθητή και η άμεση συνεργασία με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ομάδα που θα λειτουργήσει σαν δίκτυο ασφαλείας (Jansson, 2011).

### **Συμπεράσματα**

Η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας δεδομένου ότι αποτελεί τη σύνδεση μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας, της κοινότητας και των φορέων, με κύριο στόχο την ένταξη και συμπερίληψη όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζοντάς τους τόσο στην κοινωνική όσο και στην ακαδημαϊκή τους ευημερία, λειτουργεί ατομικά αλλά και ως μέλος διεπιστημονικών ομάδων. Βοηθάει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και φορείς για τη διαδικασία της ένταξης και συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον, την αποφυγή δύσκολων καταστάσεων, την επίλυση των συγκρούσεων, τη διαχείριση του άγχους, του θυμού, τη διαθεσιμότητα πόρων και την πρόσβαση σε προγράμματα που συμβάλουν στο ευ ζην των εμπλεκόμενων.

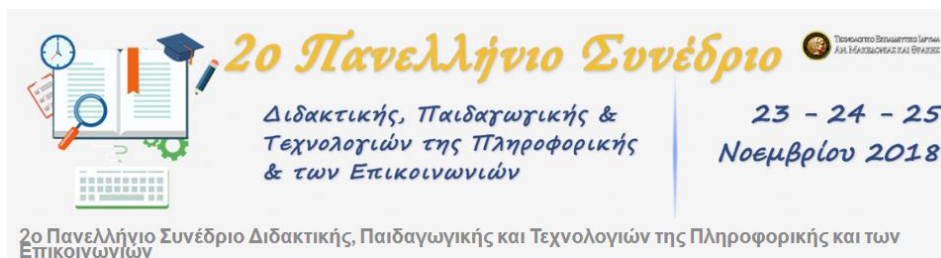
Στις μέρες μας η σχολική κοινωνική εργασία γίνεται ολοένα και μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συμμετοχή του αυξανόμενου αριθμού των κοινωνικών λειτουργών σε σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι κοινωνικοί λειτουργοί που εμπλέκονται στην ένταξη και συμπεριληπτική διαδικασία βρίσκουν διέξοδο και λύσεις σε προβλήματα που απασχολούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με τη συμμετοχή και την ενθάρρυνση μέσα από προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξης.



## Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθηνά: Διόραση.
- Βάντσης, Δ. (2007). Η συνεργασία του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης με τις σχολικές κοινότητες του Ηρακλείου. Η οικογένεια και το σχολείο: Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την Κοινωνική Εργασία. Αθήνα: Συμβούλιο Επιμόρφωσης στην Κοινωνική Εργασία 2-4 Νοεμβρίου 2007
- Ζώνιου-Σιδερή, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθηνά: Ελληνικά Γράμματα
- James, F. (1999). "Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων» στο Σπετσιώτη, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ., Αγγελάκος, Α. (επιμ.), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2013). Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Διδακτορική διατριβή, Δ.Π.Θ. Κομοτηνή.
- Κουτουμάνος, Α. Γ. (2006). *Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής*. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2017 από <http://www.noesi.gr/book/study/smea-rolos-koinonikou-leitourgou#sthash>.
- Μέσσιου, Κ. (2007). Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (inclusion): Μελέτη περιπτώσεων σε τάξεις δημοτικού σχολείου στην Αγγλία στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση τ.43/2007
- Νόμος 4115/2013. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.
- UNESCO, (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου





- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In: Clark, C., Dyson A. & Millward, A. *Towards Inclusive Schools?* London: David Foulton.
- Angelides, P. (2002). A collaborative approach for teachers' in-service training. *Journal of Education for Teaching*, 28(1), 81-82.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006) *The Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education)
- Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker, in *School Social Work: Practice, Policy, and Research. History and General Perspectives in School Social Work*, 1, 3-29.
- Costin, L. (1978). *Social work services in schools: Historical perspectives and current directions*: Washington, DC: National Association of Social Workers.
- Damyantov, K. (2010). *Social work and inclusive education of children and pupils with special educational: Trakia Journal of Sciences*, Vol. 8, Suppl. 3, pp 278-282
- Dupper, D. (2002). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Indianapolis: Wiley.
- Dyson, A., and A. Millward. 2000. *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Garrett, K. (2006). Making the case for school social work. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 28(2), 115-121.
- Germain, C. (2006). "An ecological perspective on social work in the schools", In R. Constable, C. R. Massat, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, Policy and research*, 6th ed., Chicago: Lyceum Books, pp.28-39.
- Harrison, K., & Harrison, R. (2009) The school social worker's role in the tertiary support of functional assessment. *Children & Schools*, 31, 119-127.
- Hepworth, D.H., Rooney, R.H., Dewberry Rooney, G., Strom- Gottfried, K. & Larsen, J.



- (2006). *Direct Social Work Practice: Theory and Skills*. (7<sup>th</sup> edition) Canada: Thomson Brooks / Cole.
- Higy, C., Haberkorn, J., Pope, N., & Gilmore, T. (2012). The role of school social workers from the perspective of school administration interns: A pilot study in rural North Carolina. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 8-15.
- Johnson, L.C. & Yanca, S.J. (2004). *Social Work Practice: A Generalist Approach*. (8<sup>th</sup> edition) America: Pearson Education and Allyn & Bacon.
- Pincus, A. & Minahan, M. (1973). *Social Work Practice: Model and Method*. Illinois: FE. Peacock Publishers, Inc.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), pp.5-18.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), pp.103-107.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Philadelphia: Open University Press.
- Vivien Kwan & Johnson Chun-Sing Cheung (2016) Social Work Initiatives for the Inclusion of Students with Special Educational Needs, *Practice*, 29(2), pp.107

## Προγράμματα αναδοχής και υιοθεσίας ως σύγχρονοι θεσμοί παιδικής προστασίας στην Ελλάδα

*Σάββας Βαμβακίδης, Κοινωνικός Λειτουργός Παραρτήματος Προστασίας Παιδιού  
Καβάλας*

E-mail: [savvasvamvakides@gmail.com](mailto:savvasvamvakides@gmail.com)

*Γεώργιος Φιλιππίδης, Κοινωνικός Λειτουργός, Msc, Phd,*

E-mail: [geofilipi@yahoo.gr](mailto:geofilipi@yahoo.gr)

### Περίληψη

Η παρούσα Εισήγηση αφορά την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου (παλαιού και νέου) της Αναδοχής και της Υιοθεσίας, ως σύγχρονων μορφών παιδικής προστασίας στην Ελλάδα. Η αναδοχή ορίζεται ως η ανάληψη της φροντίδας και ανατροφής ενός παιδιού από μια οικογένεια που αποκαλείται «Ανάδοχη Οικογένεια». Οι ανάδοχες οικογένειες επιλέγονται μετά από κοινωνική έρευνα, που σκοπό έχει την εξακρίβωση των κινήτρων των υποψηφίων αναδόχων γονέων, της υγείας τους, των συνθηκών της ζωής τους και της αγάπης τους για τα παιδιά. Η αναδοχή μπορεί να πάρει πολλές μορφές ανάλογα με τις ανάγκες που επιδιώκει να εξυπηρετήσει. Σε υιοθεσία οδηγούνται τα παιδιά τα οποία δεν έχουν καμία δυνατότητα να επανασυνδεθούν με τη φυσική τους οικογένεια, για οποιονδήποτε λόγο. Η υιοθεσία θεωρείται η πιο αποτελεσματική λύση για την προστασία του απροστάτευτου παιδιού, αφού προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να ζήσει και να αναπτυχθεί μέσα στους κόλπους μιας θετής οικογένειας, δηλαδή σε ένα σταθερό περιβάλλον. Η διαδικασία της υιοθεσίας καθορίζεται αυστηρά από συγκεκριμένες διατάξεις νόμων και πραγματοποιείται μόνο όταν εξασφαλίζεται το συμφέρον του παιδιού. Με τη συγκεκριμένη εισήγηση θα επιχειρηθεί να γίνει αρχικά μία παρουσίαση των παιδοκεντρικών θεσμών της υιοθεσίας και της αναδοχής. Θα παρουσιαστούν βασικές πτυχές του παλαιού και του νέου νομοθετικού πλαισίου για την αναδοχή και την υιοθεσία, οι προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε να μπορεί κάποιος να γίνει ανάδοχος ή θετός γονέας, τα στάδια της υιοθεσίας και της αναδοχής, καθώς



## 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο Ιωάννινα  
Αν. Ελευθερίου Βενιζέλου

---

και οι ομοιότητες και διαφορές των δύο σημαντικών αυτών θεσμών παιδικής προστασίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** υιοθεσία, αναδοχή, παιδική προστασία, κοινωνικοί λειτουργοί.

## **Fostering and adoption programs as modern child protection institutions in Greece**

### **Abstract**

*This presentation aims to condense the old and the new institutional frameworks for fostering and adoption, and to highlight their role as modern forms of child protection in Greece. Adoption is defined as the taking care and raising of a child by a family called a "foster family". Foster families are selected after a social survey, which aims to determine motivations of prospective foster parents, their health, their living conditions, and their love for the children. Fostering can take many forms depending on the needs it seeks to serve. Children with no possibility of being reunited with their natural family, for any reason, are led into adoption. Adoption is considered the most effective solution for the protection of a vulnerable child, as it offers the child the opportunity to live and develop within a foster family, in a secure environment. The adoption process is strictly defined by specific provisions of law and takes place only when the best interests of the child are guaranteed. With this presentation, an attempt will be made to summarize the child-centered institutions of fostering and adoption. The presentation highlights Key aspects of the old and new legal frameworks for foster care and adoption, the required conditions to become a foster parent, the stages of adoption and fostering, as well as similarities and differences between these two important child protection institutions.*

**Keywords :** adoption, fostering, child protection, social workers.

## Εισαγωγή

Υιοθεσία είναι η νομική πράξη με την οποία δημιουργείται μεταξύ δύο προσώπων έννομη σχέση γονέα και τέκνου. Αυτός που αποκτά τη θέση του γονέα λέγεται θετός γονέας και αυτός που αποκτά τη θέση του τέκνου λέγεται θετό τέκνο. Η οικογένεια που δημιουργείται κατά τον τρόπο αυτό λέγεται θετή οικογένεια. Πρέπει να παρατηρηθεί ότι αν η υιοθεσία γίνεται από ένα πρόσωπο ως θετό πατέρα ή θετή μητέρα, εμφανίζεται η περίπτωση μονογονικής θετής οικογένειας. Με την υιοθεσία ένα πρόσωπο (ο υιοθετών) αποκτά κατιόντα (τον υιοθετούμενο), αλλά μόνο σε τάξη (βαθμό) τέκνου. Έτσι δεν είναι δυνατή η υιοθεσία σε τάξη (βαθμό) εγγονού. Είναι πρόδηλο ότι η υιοθεσία, ως δημιουργική νομικής (τεχνητής) σχέσεως ανιόντος και κατιόντος πρώτου βαθμού, διαφέρει από την εξ' αίματος συγγένεια μεταξύ γονέα και τέκνου γεννημένου σε γάμο ή γεννημένου εκτός γάμου και αναγνωρισμένου, αφού στη δεύτερη περίπτωση υφίσταται βιολογική καταγωγή του τέκνου από το γονέα. Ιδίως αυτή η βιολογική καταγωγή διακρίνει την υιοθεσία από την αναγνώριση (Κουσίδου, 2000).

Κατά την υιοθεσία τα παιδιά δίνονται σε θετούς γονείς είτε με την εκούσια συναίνεση των γονέων τους, συνήθως της μητέρας, είτε μέσω του συστήματος παιδικής προστασίας. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά που δίνονται εκουσίως από τους γονείς τους για υιοθεσία, ανατίθενται στην εποπτεία ενός ιδρύματος παιδικής προστασίας μέχρι να υιοθετηθούν. Το ίδρυμα έχει την ευθύνη της παρακολούθησης των παιδιών στη θετή οικογένεια μέχρι τη δικαστική τελείωση της υιοθεσίας. Τα παιδιά της δεύτερης περίπτωσης είναι αυτά που ανατίθενται στην προστασία μιας κρατικής ή ιδιωτικής δομής και τα οποία πιθανότατα δεν θα επιστρέψουν στην οικογένειά τους, γιατί η οικογένεια δεν είναι σε θέση ή δε θέλει να αναλάβει τη φροντίδα τους, αλλά κυρίως γιατί η οργάνωση έχει αναλάβει την επιμέλεια του παιδιού επειδή κρίνει ότι δεν είναι προς το συμφέρον του να επιστρέψει στην φυσική του οικογένεια. Μερικοί γονείς μπορεί να συναινέσουν τελικά στην υιοθεσία του παιδιού τους, αλλά όταν αρνούνται για διάφορους λόγους μπορεί η πρόνοια, εφόσον κρίνει ότι κινδυνεύει η σωματική και ψυχοσυναισθηματική υγεία του παιδιού, να



ζητήσει από τη δικαιοσύνη να αναπληρώσει τη συναίνεση των γονέων και να τους αφαιρέσει το σύνολο της επιμέλειας και της γονικής μέριμνας (Αμπατζόγλου, 2002).

Ο θεσμός της αναδοχής χαρακτηρίζεται από την πρόσφατα σχετικά θεσμοθέτησή της, ως μορφή παροχής οικογενειακής φροντίδας. Ο θεσμός της αναδοχής τέθηκε σε ισχύ περίπου από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ εφαρμόστηκε κυρίως κατά το δεύτερο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Καλλινικάκη, 2001). Οι παράγοντες που συνέβαλλαν στην καθυστέρηση της καθιέρωσης του θεσμού της αναδοχής ήταν η επικράτηση της ιδρυματικής φροντίδας, η έλλειψη θεσμικού πλαισίου και η εκτεταμένη δομή της Ελληνικής οικογένειας. Η δομή αυτή, εξυπηρετούσε μέσω των γυναικών τις ανάγκες επιβίωσης των μελών της οικογένειας. Το γεγονός αυτό όμως, συγκάλυπτε παθολογικά φαινόμενα που απέβαιναν επιβλαβή για τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των προστατευόμενων μελών της (Καλλινικάκη, 2010).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνιστεί ο όρος της αναδοχής. Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2010), οι όροι αναδοχή και ανάδοχη οικογένεια χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά από το Κέντρο Βρεφών «Η ΜΗΤΕΡΑ» και αναφέρονται σε μια εναλλακτική πρόταση φροντίδας ευπαθών ομάδων, αλλά και μια πρόκληση για τους προνοιακούς φορείς και τους ειδικούς κοινωνικούς επιστήμονες. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Αμπατζόγλου (2002), ως αναδοχή ανηλίκου ορίζεται στον Αστικό Κώδικα η πραγματική μόνο φροντίδα του παιδιού από τρίτους, που ανατίθεται σ' αυτούς χωρίς να μεταβάλλονται οι έννομες σχέσεις του ανηλίκου με την οικογένειά του.

Σύμφωνα με τις Αγάθωνος- Γεωργοπούλου και Σταθακοπούλου (1991), η αναδοχή αποτελεί την πιο κοντινή λύση στο βέλτιστο συμφέρον του παιδιού, καθώς προσομοιάζει περισσότερο τα χαρακτηριστικά μιας φυσικής οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του δεσμού με σταθερά, μόνιμα και καθημερινά πρόσωπα αναφοράς (ανάδοχη οικογένεια), σηματοδοτεί την ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σε ιδρυματικά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από πολλαπλή μητρότητα. Αυτό ιδίως, είναι ζωτικής φύσης για παιδιά από 0-5 ετών, όπου η αναδοχή θεωρείται η πλέον ενδεδειγμένη επιλογή, λόγω και των ιδιαίτερων αναγκών που έχουν τέκνα αυτής της ηλικιακής ομάδας.

## Τύποι Αναδοχής

Υπάρχουν διάφορα είδη αναδοχής, ανάλογα με τη διάρκεια και τους στόχους που εξυπηρετούν και είναι τα εξής (Γεώργαρου, 2016; Σίνδρου, 2001):

1. **Μακρογρόνια αναδοχή:** ο χαρακτήρας αυτού του τύπου αναδοχής βασίζεται στην χρόνια έως και μόνιμη φροντίδα του αναδεχόμενου τέκνου από τους αναδόχους γονείς/γονέα. Εξαιτίας διάφορων προκλήσεων - προβλημάτων είναι σύνηθες μεν να διατηρούν οι ανάδοχοι γονείς/γονέας επαφή με τους φυσικούς γονείς/γονέα, ωστόσο αυτό δεν είναι πάντα ωφέλιμο για το παιδί. Ενώ, μέσω της αναδοχής αυτής το τέκνο χαίρει των πλεονεκτημάτων διαβίωσης σε οικογενειακό πλαίσιο, παρ' όλα αυτά παρατηρείται το εντεινόμενο αίσθημα του διχασμού αναφορικά προς τις δύο οικογένειες, καθώς και την τάση της φυσικής οικογένειας να προσπαθεί συνεχώς να υποβαθμίσει τους ανάδοχους γονείς/γονέα στο παιδί.

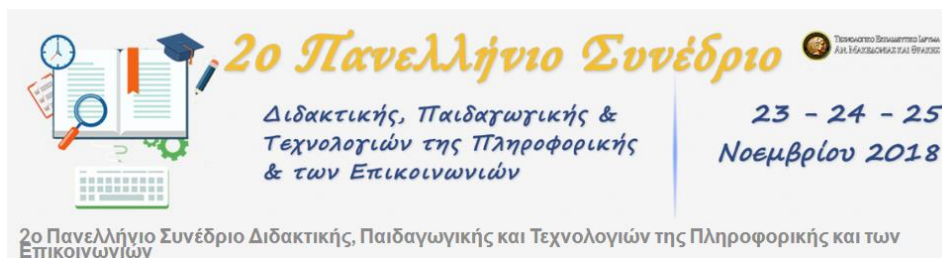
2. **Μεσοπρόθεσμη αναδοχή:** η διάρκεια αυτού του τύπου αναδοχής είναι από ένα έως δύο χρόνια, με την προοπτική να επιστρέψει το παιδί στη φυσική του οικογένεια ή να ενταχθεί στη λίστα των υποψηφίων προς υιοθεσία που διατηρεί ο φορέας παιδικής προστασίας.

3. **Βραχυπρόθεσμη αναδοχή:** η χρήση της συγκεκριμένης μορφής ανάδοχης φροντίδας έχει πολλαπλό χαρακτήρα. Επί παραδείγματι, φαίνεται να είναι κατάλληλη σε περιπτώσεις επείγουσας ανάγκης, όπου απαιτείται χρόνος ως προς την εξέταση και αξιολόγηση της κρίσης που περνά η φυσική οικογένεια και έως ότου ισορροπήσει η κατάσταση. Έτσι το παιδί τοποθετείται σε ένα ασφαλές οικογενειακό πλαίσιο και δεν τραυματίζεται με την εισαγωγή του σε κάποιο ιδρυματικό φορέα.

4. **Επείγουσα αναδοχή:** Με τον όρο αυτό αναγνωρίζεται η αναδοχή εκείνη, όπου τίθεται σε λειτουργία όταν απαιτείται η άμεση απομάκρυνση των ανηλίκων από τη φυσική οικογένεια για λίγες ημέρες. Οι λόγοι αφορούν σε έκτατα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι φυσικοί γονείς ή ακόμη έως ότου αποφασισθεί η εισαγωγή ή μη του τέκνου σε κάποιο ίδρυμα προς υιοθεσία ή σε αναδοχή πιο σταθερής βάσης.

5. **Αναδοχή ημέρας:** αυτός ο τύπος αναδοχής αφορά την φιλοξενία του ανήλικου/κων σε ανάδοχους γονείς κατά την διάρκεια της ημέρας ως αρωγή στους φυσικούς γονείς που λόγο πολύωρης εργασίας ή άρρυθμου ωραρίου και έλλειψης οικονομικών πόρων και κοντινού συγγενικού/φιλικού περιβάλλοντος, δεν προλαβαίνουν την φροντίδα

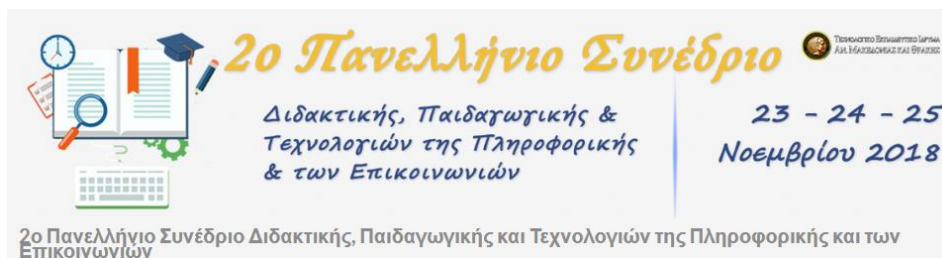




των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, η εν λόγω αναδοχή μπορεί να προκύψει όταν οι συνθήκες ζωής των γονέων δεν ευνοούν την ολοκληρωμένη ανατροφή των παιδιών τους. Σύμφωνα με αυτόν τον τύπο αναδοχής, τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι τους το βράδυ, αφού το υπόλοιπο της ημέρας γίνονται δέκτες καλής διατροφής, εκπαιδευτικής υποστήριξης, διασύνδεσης με συνομήλικα πρόσωπα και πληθώρα θετικών ερεθισμάτων.

6. **Αναδοχή φιλοξενίας**: με αυτόν τον όρο χαρακτηρίζεται η διαδικασία όπου τα παιδιά που διαβιούν σε ίδρυμα, φιλοξενούνται κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών ή τα Σαββατοκύριακα σε ανάδοχες οικογένειες. Η στοχοθεσία της εν λόγω αναδοχής αφορά στην αποϊδρυματοποίηση με εργαλεία την επαφή των παιδιών με πρόσωπα εκτός ιδρύματος, καθώς και την παροχή κοινωνικοπολιτιστικών ερεθισμάτων και εξατομικευμένης προσέγγισης. Πολλές φορές ωστόσο, αυτή η διαδικασία δεν γίνεται αντιληπτή κυρίως από μεγαλύτερα παιδιά στα ιδρύματα ως θετική και χρήσιμη, καθώς αντανακλά μια σκληρή εικόνα μετά τη σύντομη φιλοξενία στην ανάδοχη οικογένεια στην επιστροφή της πραγματικότητας ενός ιδρύματος. Σημειώνεται, ότι οι ανάδοχοι μπορεί να είναι απλά εθελοντές/ντριες δίχως κάποια εκπαίδευση και προετοιμασία και γενικά υπάρχουν περιπτώσεις στην άσκηση της αναδοχής αυτής όπου δεν ακολουθούνται οι νόμιμες διαδικασίες ελέγχου και καταλληλότητας των οικογενειακών πλαισίων υποδοχής. Παρ' όλα αυτά θεωρείται ότι έτσι ανοίγει ο δρόμος για πιο μακροχρόνιες τοποθετήσεις παιδιών σε οικογένειες, αφού υπάρξουν οι πρώτες επαφές τις γιορτές και τα σαββατοκύριακα.

7. **Ανακουφιστική αναδοχή**: Εννοείται η βραχείας διάρκειας φιλοξενία του παιδιού (τέκνα που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικές ή μη καταστάσεις, είναι ή όχι ανάπηρα), από ανάδοχους γονείς/γονέα. Η αναδοχή αυτή υφίσταται για λόγους ανακούφισης - ξεκούρασης των φυσικών γονέων, οι οποίοι μπορεί να είναι πολύτεκνοι, σε δυσχερή οικονομική κατάσταση ή να βιώνουν έντονες ψυχολογικές διακυμάνσεις ή κάποια κρίση. Ως εκ τούτου, μέσω του τύπου αυτού αναδοχής δίνεται η δυνατότητα στους φυσικούς γονείς να βρουν τις ισορροπίες, το χρόνο και τους πόρους που χρειάζονται για τη συνέχιση της ομαλής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους.



8. **Εγκλείουσα αναδοχή**: ορίζεται με τον τρόπο αυτό η άμεση και στενή συνεργασία μεταξύ ανάδοχων και φυσικών γονέων, που χαρακτηρίζεται από κλίμα αλληλεγγύης. Πέρα από τις προγραμματισμένες συναντήσεις η ανάδοχη οικογένεια έχει κατανοήσει πλήρως τους λόγους της κατάστασης και στηρίζει συνειδητά τους φυσικούς γονείς και προετοιμάζει ομαλά την επιστροφή του παιδιού σε εκείνους/ες. Στην περίπτωση αυτής της αναδοχής τα άνω δεν λαμβάνουν χώρα όταν το ανήλικο τέκνο έχει κακοποιηθεί από τους φυσικούς γονείς/κηδεμόνες του.

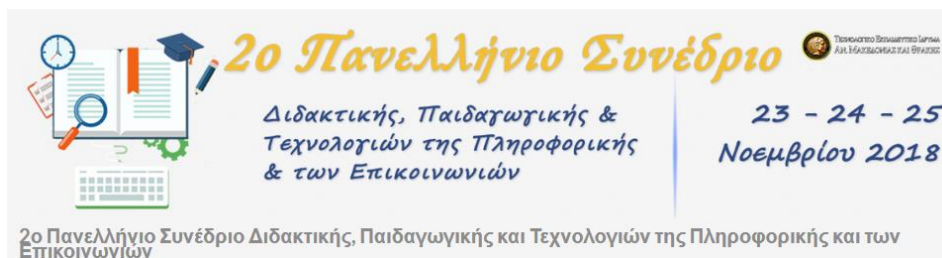
9. **Αποκλείουσα αναδοχή**: σε αυτήν την περίπτωση οι ανάδοχοι γονείς επιλέγουν να παρεμποδίσουν την επικοινωνία με τους φυσικούς γονείς και η αντίληψή τους όσο αφορά την/τον κοινωνική/ό λειτουργό χαρακτηρίζεται από έλλειψη εμπιστοσύνης και απειλή. Οι ενέργειες αυτές έχουν ως απότοκο την σύγχυση στο παιδί ως προς την έννοια ενός φροντιστικού περιβάλλοντος, κάτι που αντιπαραθέτουν με την πρωτότερη εμπειρία τους με την φυσική οικογένεια, δημιουργώντας έτσι μη ρεαλιστικές φαντασιώσεις. Πέρα από τις συνέπειες ως προς το παιδί και για τους φυσικούς γονείς εξανεμίζεται η θέληση και το κίνητρο για μετακίνηση/αλλαγή και άρα επανασύνδεση με το παιδί τους.

10. **Θεραπευτική επαγγελματική αναδοχή**: Από την ίδια την ορολογία γίνεται αντιληπτό ότι η εν λόγω αναδοχή αφορά και στη λήψη μισθού από την ανάδοχη οικογένεια και όχι μόνο επίδομα για την αντιμετώπιση βασικών αναγκών του παιδιού. Στις περιπτώσεις αυτές τα αναδεχόμενα τέκνα χρήζουν μεγαλύτερης φροντίδας και προσοχής, αλλά και πιο στενής παρακολούθησης από τους υπεύθυνους κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς μπορεί να προβλήματα υγείας, έντονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, στερητικά βιώματα ή να είναι ανάπηρα.

11. **Συγγενική αναδοχή**: Σύμφωνα με το Κέντρο Ερευνών Ρίζες, η μορφή αυτής της αναδοχής αφορά στην επιθυμία συγγενών του αναδεχόμενου τέκνου για φιλοξενία του, όταν η οικογένεια του τελευταίου βρίσκεται σε κρίση ή δεν υφίσταται.

### **Το θεσμικό πλαίσιο υιοθεσιών και αναδοχών στην Ελλάδα**

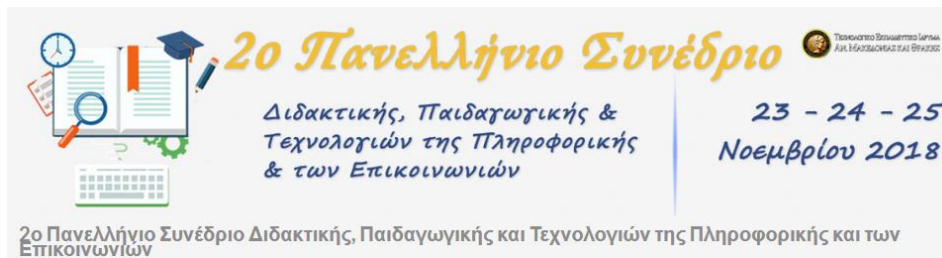
Ο θεσμός της υιοθεσίας στηρίζεται στο άρθρο 1 του Ν.2447/96, ο οποίος αντικατέστησε στο σύνολο του το αρχικό δέκατο τρίτο κεφάλαιο του Οικογενειακού Δικαίου του Αστικού Κώδικα με νέο δέκατο τρίτο κεφάλαιο (άρθρα 1542-1588). Στο



κεφάλαιο αυτό μεταρρυθμίζεται ο θεσμός, «με βάση τις σύγχρονες ανάγκες και αντιλήψεις», κατά την έκφραση της Εισηγητικής Έκθεσης της Νομοπαρασκευαστικής Επιτροπής. Ως κύρια χαρακτηριστικά της νέας ρύθμισης μπορούν να αναφερθούν τα εξής: α) Καθιερώνεται ως κανόνας η υιοθεσία ανήλικων, ενώ η υιοθεσία ενήλικων επιτρέπεται μόνο όταν ο υιοθετούμενος είναι τέκνο του συζύγου εκείνου που υιοθετεί. β) Ρυθμίζονται οι προϋποθέσεις της υιοθεσίας έτσι ώστε ο θεσμός να ανταποκρίνεται πληρέστερα στην κοινωνική αποστολή του. γ) Το θετό τέκνο (ανήλικο) εντάσσεται πλήρως στην οικογένεια του θετού γονέα. δ) Ρυθμίζεται το θέμα της προσβολής της ελαττωματικής υιοθεσίας. ε) Περιορίζονται οι δυνατότητες δικαστικής λύσης της υιοθεσίας. στ) Ρυθμίζονται θέματα «διακρατικών» και «ιδιωτικών» υιοθεσιών. Κατά το νέο δίκαιο έχουμε όπως και στο παλαιό δύο κατηγορίες υιοθεσίας. 1) Υιοθεσία ανήλικων (ΑΚ άρθρα 1542-1578), 2) Υιοθεσία ενήλικων (ΑΚ άρθρα 1579-1588). Τέλος εκτός από τις αμέσως αναφερόμενες διατάξεις του ΑΚ, θέματα υιοθεσίας ρυθμίζονται και με τις ακόλουθες κυρίως διατάξεις. α) Του Αστικού Κώδικα, άρθρο 23. β) Του Εισαγωγικού Νόμου ΑΚ άρθρο 121. γ) Του κώδικα Πολιτικής Δικονομίας άρθρα 614, 619, 739, 800. δ) Του ΝΔ 610/1970, άρθρα 19-21, 22 παρ. 2, 23. ε) Του Ν 2447/96, άρθρα 3-11, 48, 49-54, 57 και δεύτερο άρθρο (Φουντεδάκη, 2010).

Ο θεσμός της αναδοχής ανηλίκου είναι νέος στην Ελληνική νομοθεσία, αρχικά εφαρμοζόταν χωρίς να είναι νομοθετημένος. Συγκεκριμένα, η αναδοχή ανηλίκου ρυθμίστηκε για πρώτη φορά από τον Έλληνα νομοθέτη με το άρθρο 9 του ν.2082/1992 και το εκτελεστικό του διάταγμα 337/26 Αυγ. 2 Σεπτ. 1993. Η ρύθμιση αυτή όμως, δεν θεωρήθηκε επιτυχής εφόσον την διέκρινε μια προχειρότητα. Πρώτον, δεν συμπορευόταν με τις ρυθμίσεις του Αστικού Κώδικα για την γονική μέριμνα και επιπλέον, ορισμένα σημεία της προσέκρουαν στις συνταγματικά κατοχυρωμένες αρχές της προστασίας της οικογενειακής ζωής, της οικογένειας και της προσωπικότητας του ατόμου (άρθρο 9 & 1 εδ.β.) (Σπυριδάκη, 1997).

Με το άρθρο 1655 του αστικού Κώδικα, εισήχθη ότι η αναδοχή ανηλίκου μπορεί να γίνει συμβατικά με άτυπη συμφωνία μεταξύ των γονέων ή του επιτρόπου και των τρίτων (ή του τρίτου), που καταρτίζεται ρητά ή σιωπηρά. Η σιωπηρή συμφωνία συνάγεται από τη διαβίωση του ανηλίκου κοντά σε τρίτα πρόσωπα, με τρόπο που να



φανερώνει τη θέληση τους για λήψη της πραγματικής φροντίδας του παιδιού. Με άλλα λόγια, οι γονείς ή ο επίτροπος που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην επιμέλεια του παιδιού, έχουν για κάποιο χρονικό διάστημα τη δυνατότητα να αναθέσουν τη φροντίδα του σε άτομα που ενδιαφέρονται να γίνουν ανάδοχοι γονείς. Δε συνιστά αναδοχή η απλή διαμονή στην ίδια στέγη για λόγους φιλοξενίας, αν λείπει η θέληση αναλήψεως και αναθέσεως της φροντίδας του παιδιού. (Παναγόπουλος, 2017).

Ωστόσο, υπάρχει και ένας δεύτερος τρόπος για να συσταθεί η αναδοχή ανηλίκου. Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο (1655 Α.Κ.), την αναδοχή ανηλίκου μπορεί να τη διατάξει και το δικαστήριο με απόφασή του, όταν διαπιστώνεται άσκηση κακής γονικής μέριμνας ή κρίνεται ανεπαρκής η γονική φροντίδα και από τους δύο γονείς. Στη περίπτωση αυτή, συνάπτεται εγγράφως σύμβαση με τους αναδόχους γονείς, στην οποία γίνεται μνεία ότι ο ανάδοχος γονέας έλαβε γνώση του περιεχομένου των διατάξεων του Αστικού Κώδικα και του σχετικού προεδρικού διατάγματος και ότι αποδέχεται ανεπιφύλακτα τους όρους και τις προϋποθέσεις αυτών και τις από αυτά απορρέουσες δεσμεύσεις τους (Παναγόπουλος, 2017).

Ακόμη, με δικαστική απόφαση γίνεται η αναδοχή ανηλίκων, όταν το παιδί τελεί υπό επιτροπεία και η σωματική ή πνευματική του ανάπτυξη δεν προάγονται με τις φροντίδες του επιτρόπου (Παναγόπουλος, 2017).

Ο τελευταίος Νόμος 4538/2018 έθεσε τους θεσμούς της Υιοθεσίας και της Αναδοχής σε νέα βάση με τις εξής καινοτομίες :

1. Θέσπιση συμβουλευτικού γνωμοδοτικού οργάνου, υπό τον τίτλο «**Εθνικό Συμβούλιο Αναδοχής Υιοθεσίας**» (Ε.Σ.Αν.Υ), που θα εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών.
2. Εισαγωγή **Εθνικού Μητρώου Ανηλίκων και Ειδικού Μητρώου Ανηλίκων**, στα οποία καταγράφονται υποχρεωτικά όλα τα παιδιά που διαβιούν σε μονάδες παιδικής προστασίας στην Ελλάδα.
3. Εισαγωγή **Εθνικού Μητρώου Υποψήφιων Ανάδοχων και Θετών Γονέων**, στο οποίο καταχωρούνται όσοι επιθυμούν να υιοθετήσουν παιδί ή να γίνουν ανάδοχοι γονείς, εφόσον πληρούν όλες τις νόμιμες προϋποθέσεις και έχουν παρακολουθήσει το υποχρεωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής & Τεχνολογιών της Πληροφορικής & των Επικοινωνιών

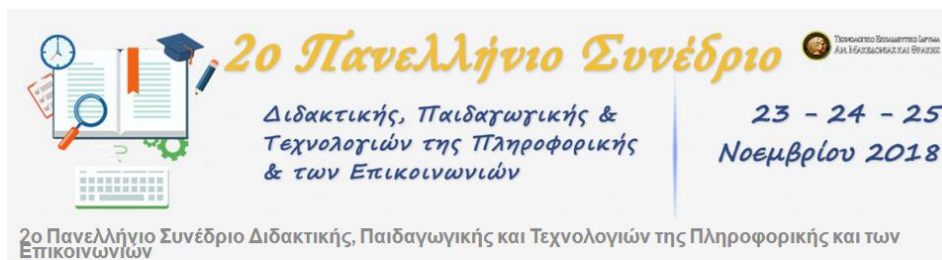
23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

4. Εισαγωγή **Εθνικού Μητρώου Εγκεκριμένων Αναδοχών Και Εθνικού Μητρώου Υιοθεσιών και των Ειδικών Μητρώων**, στα οποία θα καταγράφονται οι τελεσθείσες αναδοχές και υιοθεσίες αντιστοίχως.
5. Όλα τα ανωτέρω Εθνικά Μητρώα θα τηρούνται σε **ηλεκτρονική μορφή** στο ΕΚΚΑ.
6. Με δεδομένη την αντικειμενική δυσκολία της έγκαιρης **σύνταξης έκθεσης κοινωνικής έρευνας** και για την μείωση του χρόνου αναμονής, εισάγεται ο θεσμός της ανάθεσης της διεξαγωγής της κοινωνικής έρευνας και της σύνταξης κοινωνικής έκθεσης σε **πιστοποιημένους κοινωνικούς λειτουργούς του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (Σ.Κ.Λ.Ε.)**.
7. Καθιέρωση για πρώτη φορά του θεσμού της **επαγγελματικής αναδοχής** για τα παιδιά με χρόνια προβλήματα υγείας και συμπεριφοράς.
8. Καθιέρωση της αναδοχής ως **αναμορφωτικό μέτρο** που εποπτεύεται από τις Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αρωγής.
9. Ανάλυση για πρώτη φορά της **ασφαλιστικής κάλυψης** των παιδιών σε αναδοχή από τον ασφαλιστικό φορέα των Ανάδοχων Γονέων.
10. Καθολική καθιέρωση της **οικονομικής ενίσχυσης** των παιδιών σε αναδοχή, η οποία θα καταβάλλεται από τον προϋπολογισμό ενός μόνο φορέα.

### **Στάδια κοινωνικής έρευνας για την υιοθεσία και την αναδοχή**

Βασικός σκοπός της κοινωνικής έρευνας είναι η διαπίστωση και η υποβοήθηση του δικαστηρίου, ώστε αυτό να διαπιστώσει αν η υιοθεσία εξυπηρετεί το συμφέρον του ανηλίκου. Κατά το άρθρο 1577 Α.Κ. «πριν από την τέλεση της υιοθεσίας διεξάγεται επισταμένη κοινωνική έρευνα και κατατίθεται εμπρόθεσμα στο δικαστήριο σχετική έκθεση για το αν με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν, η συγκεκριμένη υιοθεσία συμφέρει τον υιοθετούμενο». Αρμόδια για την κοινωνική έρευνα είναι η κοινωνική υπηρεσία ή οργάνωση αναγνωρισμένη ότι ειδικεύεται στις υιοθεσίες. Κατά την εισηγητική έκθεση της νομοπαρασκευαστικής επιτροπής με τον όρο «κοινωνική υπηρεσία ή οργάνωση» εννοούνται οι κάθε είδους κοινωνικοί φορείς, ιδίως ιδρύματα παιδικής προστασίας και οι κοινωνικές υπηρεσίες των Περιφερειών



της χώρας. Στο άρθρο 7 του ν. 2447/1996 ορίζεται ότι : Η κοινωνική έρευνα θα πρέπει να αφορά κάθε θέμα που μπορεί να έχει σημασία για την υιοθεσία και ιδίως την προσωπικότητα και την σωματική και ψυχική υγεία των ενδιαφερομένων, τα κίνητρα και την περιουσιακή κατάσταση του υποψήφιου θετού γονέα, την αμοιβαία ικανότητα προσαρμογής αυτού που υιοθετεί και εκείνου που υιοθετείται, καθώς και άλλο στοιχείο από το οποίο μπορεί να διαγνωσθεί αν η υιοθεσία θα αποβεί προς το συμφέρον του ανηλίκου. Η κοινωνική έρευνα πρέπει να επεκταθεί και σε όλα τα ζητήματα σχετικά με τα κριτήρια που προαναφέρονται και αφορούν τη διαπίστωση αν η συγκεκριμένη υιοθεσία συμφέρει τον υιοθετούμενο (Παναγόπουλος, 2010). Το βασικότερο κομμάτι που θα πρέπει να ερευνηθεί ο κοινωνικός λειτουργός είναι τα κίνητρα του ζευγαριού ή του μονογονέα για υιοθεσία, για ποιο λόγο θέλουν να αποκτήσουν παιδί και αν βρίσκονται σε ψυχοκοινωνική ισορροπία να το μεγαλώσουν σωστά.

Όσον αφορά την κοινωνική έρευνα στη διαδικασία της αναδοχής, σύμφωνα με την Γεώργαρου (2016), η τοποθέτηση ενός ανήλικου σε ανάδοχη οικογένεια αποτελεί ένα πολύπλευρο εγχείρημα, όπου καλούνται να συν-εργαστούν τόσο οι φυσικοί γονείς όσο και οι ανάδοχοι, καθώς και η διεπιστημονική ομάδα του ιδρύματος παιδικής προστασίας. Η τελευταία με τις ενέργειες που καλείται να τελέσει χρειάζεται να καταστήσει όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια, το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού. Παρατηρούνται και σχολιάζονται παρακάτω τα στάδια που αφορούν στην ανωτέρω διαδικασία, μέσα από τα οποία οι ανάδοχοι γονείς εκπαιδεύονται και ενημερώνονται για όλες τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο παιδί και στον φορέα παιδικής προστασίας. Μέσα από την προπαρασκευαστική αυτή διαδικασία οι υποψήφιοι ανάδοχοι γονείς μπορεί να αποφανθούν ότι τελικά η αναδοχή δεν τους εκφράζει τόσο όσο πίστευαν ή ακόμη, ότι ο χρόνος που χρειάζεται να αφιερώσουν είναι αρκετά δεσμευτικός ως προς την διαδικασία.

#### **Τα στάδια κατά την υιοθεσία και αναδοχή έχουν ως εξής:**

1. Ενημέρωση για τον θεσμό της υιοθεσίας και της αναδοχής και έλεγχος των τυπικών προϋποθέσεων των υποψηφίων θετών ή αναδόχων γονέων.
2. Διεξαγωγή κοινωνικής έρευνας των υποψηφίων θετών ή αναδόχων γονέων που πληρούν τις τυπικές προϋποθέσεις και τα κριτήρια που θέτει η διεπιστημονική ομάδα.



### 3. Κατά την υιοθεσία:

3.1 Ακολουθούν 8 με 10 συνεδρίες με τους υποψήφιους θετούς γονείς. Σε κάποιες από τις συνεδρίες αυτές το ζευγάρι παρακολουθείται μαζί και σε κάποιες χωριστά. 1-2 συνεδρίες γίνονται και με μέλη του συγγενικού ή/και φιλικού περιβάλλοντος των υποψηφίων θετών γονέων.

3.2 Ο Κοινωνικός Λειτουργός ολοκληρώνει την κοινωνική έρευνα και συντάσσει την εισηγητική του έκθεση προς τη διεπιστημονική ομάδα της δομής παιδικής προστασίας.

3.3 Η διεπιστημονική ομάδα εξετάζει το φάκελο των υποψηφίων θετών γονέων και σε συνδυασμό με την κοινωνική έκθεση του κοινωνικού λειτουργού, αποφασίζει ή μη την αποδοχή των υποψηφίων θετών γονέων για υιοθεσία.

3.4 Γνωριμία των υποψηφίων θετών γονέων με το ανήλικο βρέφος ή παιδί και προετοιμασία για την ολοκλήρωση της διαδικασίας (στάδιο σύνδεσης του παιδιού με την οικογένεια).

3.5 Έκδοση δικαστικής απόφασης για την υιοθεσία και εγγραφή του ανηλίκου στην οικογενειακή μερίδα της θετής οικογένειας ως νόμιμο τέκνο. Στάδιο οριστικοποίησης της τοποθέτησης του παιδιού στη θετή οικογένεια.

### 4. Κατά την αναδοχή:

4.1 Εκπαίδευση και επιμόρφωση ανάδοχων γονέων που θα επιλεγούν μετά την ολοκλήρωση της κοινωνικής έρευνας για την καταλληλότητα τους.

4.2 Ενημέρωση και προετοιμασία του ανηλίκου για την ένταξη στην ανάδοχη οικογένεια από τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας (κοινωνική/ό λειτουργό, ψυχολόγο, παιδίατρο, κοινωνικό φροντιστή) και νομικές ενέργειες για τη ρύθμιση θεμάτων γονικής μέριμνας του ανηλίκου που θα καταστήσουν δυνατή τη σύναψη της αναδοχής.

4.3 Υπογραφή ιδιωτικού συμφωνητικού σύναψης της αναδοχής και τοποθέτηση του ανηλίκου στην ανάδοχη οικογένεια, εφόσον το ίδρυμα ορίστηκε επίτροπος του ανηλίκου.

4.4 Εποπτεία αναδοχής από τον κοινωνικό λειτουργό του φορέα, με συχνές κατ'οίκον επισκέψεις για την έρευνα των κοινωνικών συνθηκών διαβίωσης του/της ανηλίκου.

4.5 Μετεξέλιξη, διατήρηση ή διακοπή της αναδοχής.

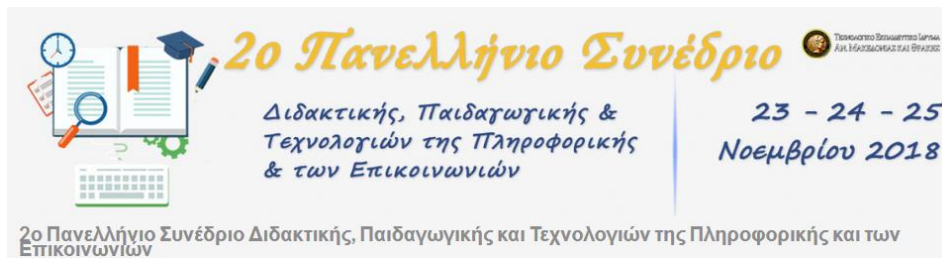
Κατά την κοινωνική μελέτη των υποψήφιων εξετάζονται το ιστορικό των μονογονεϊκών οικογενειών και των ζευγαριών που περιλαμβάνει στοιχεία για την εκπαίδευση, την εργασία τους, την προσωπικότητα και τον γάμο τους, τις προτιμήσεις, τα κίνητρα, τις προσδοκίες τους από το παιδί και γενικότερα την οικογενειακή τους ζωή. Με βάση την οικογενειακή μελέτη, η διεπιστημονική ομάδα καταλήγει σε μια αξιολόγηση των υποψηφίων, η οποία έχει να κάνει με την ετοιμότητά τους να γίνουν ανάδοχοι ή θετοί γονείς και σε περίπτωση θετικής πρότασης, για το προφίλ του παιδιού που θα μπορούσαν να αναλάβουν με επιτυχία. (Palacios, et al., 2019)

Η επιλογή δεν έχει στόχο την εξεύρεση της 'τέλειας' οικογένειας. Η όλη διαδικασία είναι μια προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτό που μια οικογένεια και ένα παιδί μπορούν να προσφέρουν ο ένας στον άλλο ταιριάζει στις συγκεκριμένες ανάγκες τους και υπό τις παρούσες συνθήκες, δίνοντας έτσι μια υπόθεση αμοιβαίου δεσμού.

### **Ομοιότητες και διαφορές υιοθεσίας - αναδοχής**

Πολλά είναι τα κοινά που υπάρχουν, όπως είδαμε μέχρι τώρα, μεταξύ της υιοθεσίας και της αναδοχής με βασικό την εξασφάλιση ενός οικογενειακού πλαισίου και την απομάκρυνση του παιδιού από την ιδρυματική φροντίδα και το ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον της βιολογικής οικογένειας. Οι ανάδοχοι και θετές οικογένειες αναλαμβάνουν με τη βοήθεια των ειδικών την ομαλή σωματική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και με ωριμότητα και ευαισθησία φροντίζουν για τις ανάγκες του κάθε παιδιού σε ένα ήρεμο οικογενειακό πλαίσιο. Οι υποψήφιοι θετοί γονείς πρέπει να κυμαίνονται ηλικιακά μεταξύ 30 με 60 ετών, όπως επίσης και η διαφορά που θα έχουν με το υποψήφιο τέκνο να είναι 18 το λιγότερο με 50 έτη το περισσότερο. Ωστόσο μπορεί να υφίσταται και διαφορά μικρότερη των 18 ετών, αυτή των 15 ετών, το οποίο είναι κάτι που συμβαίνει σε

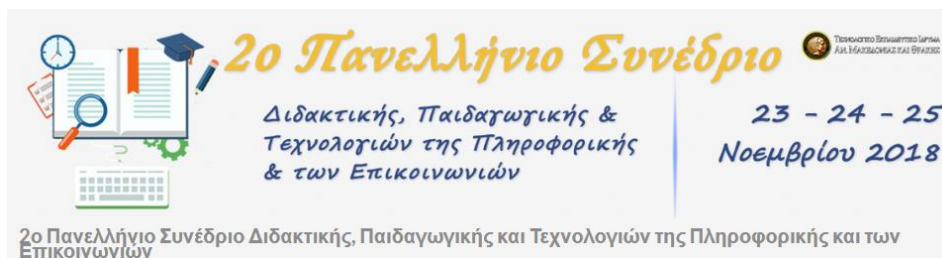




ειδικές περιπτώσεις (όπως για παράδειγμα υιοθεσία ενός τέκνου του/ -ης συντρόφου ή σε περίπτωση συγγενικής αναδοχής). Στην αναδοχή τα ηλικιακά όρια είναι λίγο πιο ευέλικτα και ανάλογα τον τύπο της αναδοχής. Επίσης τα δικαιολογητικά που χρειάζεται να κατατεθούν στην αρμόδια κοινωνική υπηρεσία είναι σχεδόν ίδια τόσο για την υιοθεσία, όσο και για την αναδοχή απροστάτευτων ανηλίκων.

Η υιοθεσία και η αναδοχή μπορεί θεωρητικά να φαίνεται ότι έχουν κάποιες ομοιότητες, έχουν ωστόσο και αρκετές διαφορές. Πρώτα απ' όλα η αναδοχή έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, η οποία καθορίζεται με συμβόλαιο που υπογράφεται ανάμεσα στη δομή παιδικής προστασίας και τους αναδόχους γονείς, σε αντίθεση με την υιοθεσία που είναι μόνιμη και οριστική και γίνεται με απόφαση δικαστηρίου. Επίσης, κατά την αναδοχή η οικογένεια δέχεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα επισκέψεις από τον/-ην κοινωνικό/ή λειτουργό της δομής παιδικής προστασίας (η οποία έχει την επιμέλεια του ανηλίκου μετά την απομάκρυνση από τη φυσική οικογένεια), είτε προγραμματισμένα, είτε απροειδοποίητα περίπου μια φορά το μήνα. Σκοπός είναι να εποπτεύσει την πορεία της αναδοχής, να αξιολογήσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιώνει το παιδί και να διατυπωθούν τυχόν προβληματισμοί και απορίες από τους αναδόχους, οι οποίοι στηρίζονται από τον/-ην κοινωνικό/ή λειτουργό και λαμβάνουν κατευθυντήριες γραμμές. Αντίθετα στην υιοθεσία μετά τη εκδίκαση της υπόθεσης και την τοποθέτηση του παιδιού δεν γίνονται επισκέψεις στο σπίτι της οικογένειας εφόσον το σύνολο της επιμέλειας και γονικής μέριμνας κατέχει πλέον η θετή οικογένεια. (Γεώργαρου, 2016)

Κατά την υιοθεσία τα παιδιά αποκτούν τη συγγένεια και τα πλήρη δικαιώματα ενός βιολογικού τέκνου, εγγράφονται στην οικογενειακή μερίδα της οικογένειας και οι θετοί γονείς έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις απέναντι στο παιδί, όπως ακριβώς και στο φυσικό τους τέκνο. Αυτό όμως δεν υφίσταται κατά την αναδοχή, διότι την επιμέλεια και τη γονική μέριμνα συνεχίζει να έχει ο επίτροπος του παιδιού ή το ίδρυμα παιδικής προστασίας, οι οποίοι λαμβάνουν και το σύνολο των κύριων αποφάσεων που αφορούν τον ανήλικο. Με τον πρόσφατο Ν. 4538/2018 στο πεδίο αυτό της επιμέλειας γίνονται κάποιες διευκολύνσεις στους ανάδοχους γονείς και παραχωρούνται ορισμένα δικαιώματα σε σχέση με το παρελθόν. Ωστόσο η ανάδοχη οικογένεια αναλαμβάνει συνήθως μόνο τη φροντίδα του παιδιού για κάποιο χρονικό διάστημα, μέχρις ότου



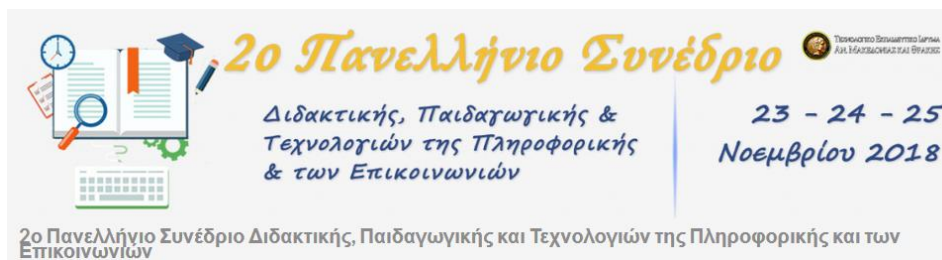
παρθούν μονιμότερες αποφάσεις για το παιδί και το διάστημα αυτό θα πρέπει να συνεργάζεται στενά με τον φορέα παιδικής προστασίας για κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν το παιδί. (Σίνδρου, 2001)

Επίσης στην αναδοχή προβλέπεται κυρίως με το νέο νομοθετικό πλαίσιο και μηνιαία επιδότηση της ανάδοχης οικογένειας και επίσης το ίδρυμα παιδικής προστασίας που έχει την επιμέλεια του ανηλίκου αναλαμβάνει όλα τα έξοδα για φροντιστήρια, ρουχισμό, τυχόν ιατρικές δαπάνες, μεταφορικά έξοδα, κ.α. Στην υιοθεσία μετά την οριστική τοποθέτηση του παιδιού στην θετή οικογένεια αυτή αναλαμβάνει όλες τις υποχρεώσεις του παιδιού χωρίς καμία κρατική επιδότηση που να αφορά την υιοθεσία.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι πολλές φορές η αναδοχή μπορεί να μετεξελιχθεί σε υιοθεσία του ανηλίκου από την ανάδοχη οικογένεια. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις, κυρίως παιδιών άνω των 3 ετών, η τακτική αυτή προτιμάται και συστήνεται από την απευθείας υιοθεσία του ανηλίκου, ως ένα βασικό και απαραίτητο προπαρασκευαστικό στάδιο για την ουσιαστική γνωριμία της υποψήφιας θετής οικογένειας με το προς υιοθεσία τέκνο.

### **Συμπεράσματα**

Οι παιδοκεντρικοί θεσμοί της υιοθεσίας και της αναδοχής αναγνωρίζονται ως η πλέον ενδεδειγμένη επιλογή για να αποφευχθεί η ιδρυματοποίηση παιδιών, των οποίων η φυσική οικογένεια έχει κριθεί ακατάλληλη για τη φροντίδα τους. Δεν υπάρχει λοιπόν αμφιβολία, ότι τα παιδιά αυτά χρήζουν ανάγκης εύρεσης ενός κατάλληλου οικογενειακού περιβάλλοντος που θα αναπληρώσει τις ανάγκες τους για σταθερά πρόσωπα αναφοράς και θα δομήσει με το καλύτερο δυνατό τρόπο τον συναισθηματικό και γνωστικό τους κόσμο, αλλά και την προσωπική τους ταυτότητα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά αυτά χρήζουν ανάγκης ενός νέου οικογενειακού πλαισίου, καθώς με την ομαδική ζωή σε ένα ίδρυμα, τα παιδιά μένουν ακάλυπτα ως προς την εκπλήρωση των βαθύτερων αναγκών τους. Βέβαια, είναι γενικά παραδεκτό ότι παρόλο που με το θεσμό της αναδοχής παρέχεται στα παιδιά το οικογενειακό περιβάλλον, αυτό δεν είναι μόνιμο και πάντα υπάρχει η πιθανότητα απομάκρυνσης από αυτό εξαιτίας ποικίλων συνθηκών, γεγονός που θα συμβάλλει σε μια ιδρυματική



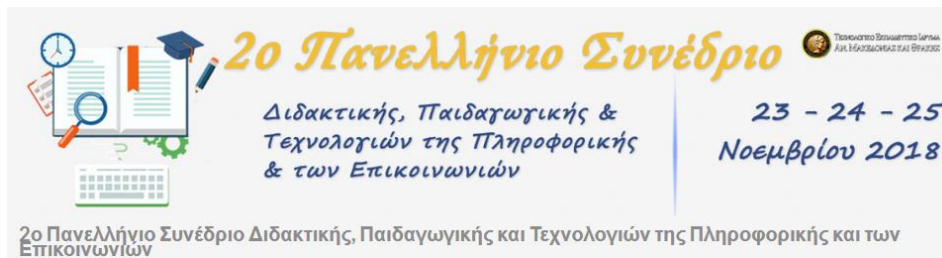
επανατοποθέτηση ή στην επιστροφή σε ένα προβληματικό βιολογικό περιβάλλον. Με την υιοθεσία δεν υπάρχει τέτοιος κίνδυνος, καθώς η τοποθέτηση του παιδιού στη θετή οικογένεια είναι μόνιμη και αμετάκλητη. Για το λόγο αυτό, οι αρμόδιοι φορείς καταβάλλουν προσπάθειες ώστε να παρατείνεται η παραμονή των παιδιών στις ανάδοχες οικογένειες, εφόσον αυτές κρίνονται κατάλληλες και συμφέρουσες για το παιδί και όταν ωριμάσουν οι συνθήκες και υπάρχει συμφωνία να εξελίσσεται η αναδοχή σε υιοθεσία.

Είναι αναγκαία λοιπόν, η εκπόνηση προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινότητας καθώς και η προσέλκυση υποψηφίων θετών και αναδόχων γονέων από τους φορείς παιδικής προστασίας, στους οποίους θα παρέχεται επαρκής ενημέρωση για τη φύση και το σκοπό των θεσμών της υιοθεσίας και της αναδοχής, αλλά και σχετική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που δύναται να ανακύψουν κατά τη διαδικασία της απόκτησης ενός θετού ή αναδόχου παιδιού (Watkins & Fisher, 2007). Έτσι, η όποια απόπειρα για σχεδιασμό μιας επαρκούς κοινωνικής προστασίας για τα παιδιά, δε μπορεί παρά να προάγει ευέλικτες εφαρμογές, ευαίσθητες για την ηλικία, την κοινωνικό-πολιτιστική προέλευση και τις ιδιαιτερότητές τους.

Δύναται να διαπιστώσει κανείς, με τους προαναφερθείς τρόπους και με το νέο νομικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε με το Ν. 4538/2018 την προσπάθεια εξασφάλισης εύκολης πρόσβασης των υποψηφίων θετών και αναδόχων γονέων σε φορείς και προγράμματα παιδικής προστασίας και την πάταξη των χρονοβόρων και γραφειοκρατικών διαδικασιών του παρελθόντος που εγκλώβιζαν για πολύ μεγάλα διαστήματα υποψηφίους γονείς και παιδιά. Άλλωστε η όλη φιλοσοφία του νέου νομικού πλαισίου είναι η αποϊδρυματοποίηση και η ένταξη κάθε παιδιού που απομακρύνεται για διάφορους λόγους από τη φυσική του οικογένεια σε μία ανάδοχη ή θετή αγκαλιά.

## **Βιβλιογραφία**

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. & Σταθακοπούλου, Ν. (1991). «Διαπίστωση αναγκών στην κοινωνική αποκατάσταση κακοποιημένων και παραμελημένων παιδιών και



- των οικογενειών τους». Στο Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, Ε. (Επιμ.) Κακοποίηση, Παραμέληση παιδιών, β' έκδοση, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Αμπατζόγλου, Γ. (2002). *Αλλάζοντας χέρια*, University Studio Press A.E., Θεσσαλονίκη.
- Γεώργαρου, Ε. (2016). *Η αναδοχή ως θεσμός κοινωνικής προστασίας των ανηλίκων*. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Γεωργιακάκη, Ε.Ε. (2007). *Ανάδοχη Οικογένεια*, Σάκκουλα, Αθήνα.
- Καλλινικάκη, Θ. (2001). *Ανάδοχη φροντίδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καλλινικάκη Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*, εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*, Επιμέλεια, Τόπος, Αθήνα
- Καλλινικάκη Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*, εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη, Ε. (1997). Υιοθεσία και αναδοχή ανηλίκου. Στο *Αρμενόπουλος, μηνιαία νομική επιθεώρηση*. (6):741-746.
- Κουσίδου Τ. (2000). *Υιοθεσία, Τάσεις- Πολιτική- Πρακτική*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κουσίδου, Τ. (1988). Η Υιοθεσία: Υπηρεσία Παιδικής Προστασίας περιοδικό «Εκλογή», τ. 77, Απριλίου - Ιουνίου 1988, σελίδα 60-67
- Νόμος 4538/2018, *Μέτρα για την προώθηση των Θεσμών της Αναδοχής και Υιοθεσίας και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α' / 16.05.2018, Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα.
- Παναγόπουλος, Κ. (2010). «Η Συγγένεια», Βασ. Ν. Κατσαρού, Αθήνα.
- Παναγόπουλος, Κ. (2017). *Επιτομή οικογενειακού δικαίου*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Σίνδρου, Μ. (2001). *Ανάδοχη Φροντίδα*, Επιμέλεια Θεανώ Καλλινικάκη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπυριδάκη, Σ.Ι. (1997). *Η υιοθεσία ανηλίκων*, εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Φουντεδάκη, Κ. (2010). *Υιοθεσία, ο Ν.2447/1996. Οι τροποποιήσεις και η εφαρμογή του*. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Palacios, J., Rolock, N., Selwyn, J. & Barbosa- Ducharne, M. (2019). *Adoption Breakdown: Concept, Research, and Implications*. *Research on Social Work*



**2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Διδακτικής, Παιδαγωγικής &  
Τεχνολογιών της Πληροφορικής  
& των Επικοινωνιών

23 - 24 - 25  
Νοεμβρίου 2018

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών

Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο Ιωάννινα  
Αν. Ελευθερίου Βενιζέλου

---

Practice, Vol. 29(2): 130-142.

Watkins, M. & Fisher, S. (2007). Talking with young children about adoption.  
Publication : Gema.

## **Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση**

*Σεβαστή Χατζηφωτίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ, E-*

E-mail: [schatzif@socadm.duth.gr](mailto:schatzif@socadm.duth.gr)

*Απόστολος Πανταζής, Κοινωνικός Λειτουργός, BSc, MSc*

E-mail: [pantazapoa@gmail.com](mailto:pantazapoa@gmail.com)

*Μιχαήλ Καβούκης, Κοινωνικός Λειτουργός, MSc, cMEd, cPhD Διεύθυνσης*

*Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας*

E-mail: [kavoukis@hotmail.com](mailto:kavoukis@hotmail.com)

### **Περίληψη**

Η ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων στη χώρα υποδοχής ή και εγκατάστασής τους, είναι ένα θέμα το οποίο εμπεριέχεται σε όλες τις ατζέντες συζητήσεων και απασχολεί την Ευρωπαϊκή κοινότητα. Διάφορες στρατηγικές έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί από χώρες οι οποίες υποδέχονται πρόσφυγες τα τελευταία χρόνια, κάτι το οποίο αποτελεί πρόκληση ειδικότερα για τις χώρες οι οποίες αποτελούν πρώτη χώρα υποδοχής όπως είναι η Ελλάδα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των προσπαθειών που έχουν γίνει έως τώρα στην Ελλάδα, αναφορικά με την τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας μια χώρας είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ενσωμάτωση και στην ένταξη των προσφύγων, αναφορικά με την εξεύρεση εργασίας, την ανεξαρτητοποίησή τους αλλά και την εκπροσώπηση του εαυτού τους και τη διεκδίκηση των αιτημάτων τους. Οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν σημαντικό ρόλο σε όλα τα παραπάνω δεδομένου ότι καλούνται να διεκδικήσουν επιπλέον προγράμματα κοινωνικής πολιτικής για τους πρόσφυγες, βρίσκοντας τις περισσότερες φορές μεγάλη δυσκολία στην ανεύρεση πόρων, στην εξυπηρέτηση από τους δημόσιους φορείς, στην μη αποδοχή από την ευρύτερη κοινότητα καθώς και σε θέματα συντονισμού και συνεργασίας. Το σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο και τον πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης για το άτομο, και η παρουσία του κοινωνικού



λειτουργού σε αυτό κρίνεται απαραίτητη, καθώς η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών είναι σημαντική. Στο πλαίσιο αυτό η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και την κοινότητα βοηθάει ολοένα και περισσότερο στο έργο των κοινωνικών λειτουργών.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση, κοινωνική εργασία, ένταξη, πρόσφυγες, κοινωνική ενσωμάτωση.

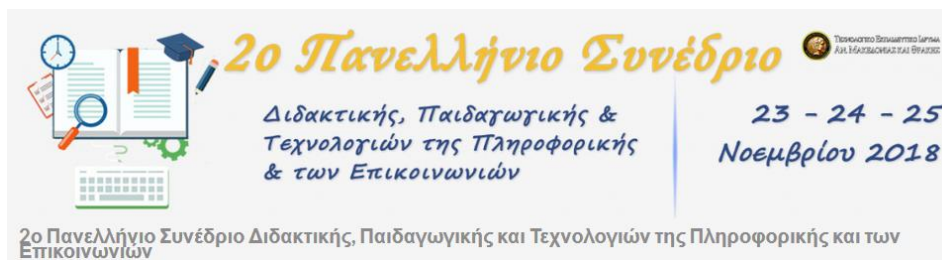
## **The role of social worker at the integration and social inclusion of refugee children in the education**

### **Abstract**

*The integration of refugees in the host country or their establishment is an issue that is embedded in all the agenda of discussion and concerns the European community. Several strategies have been designed and implemented by countries that have received refugees in recent years, which is a challenge especially for countries that are the first host country, such as Greece. The purpose of this paper is to investigate the efforts made so far in Greece with regard to formal and informal education. Learning the official language of a country is particularly important in and integrating refugees with regard to finding work, independence, but also self-representation and claiming their demands. Social workers have an important role in all of the above, as they are called upon to claim additional social policy programs for refugees, often finding great difficulty in finding resources, serving public agencies, disagreeing with the wider community, and coordination and cooperation issues. School is the most important and the first socialization space for the individual, and the presence of the social worker in this is considered necessary, as defending the rights of children is important. In this context, cooperation with teachers, the family and the community is increasingly helping social workers.*

**Keywords:** education, social work, integration, refugees, social inclusion



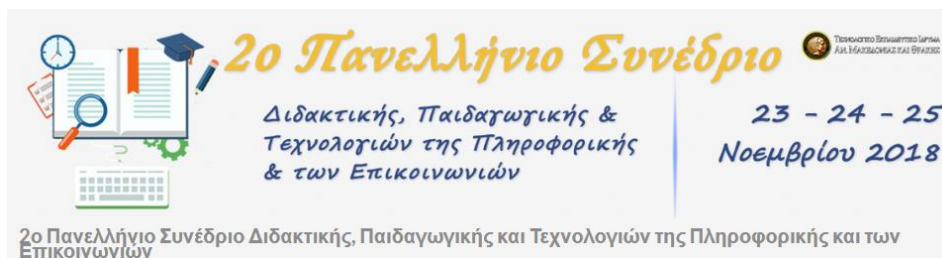


## Εισαγωγή

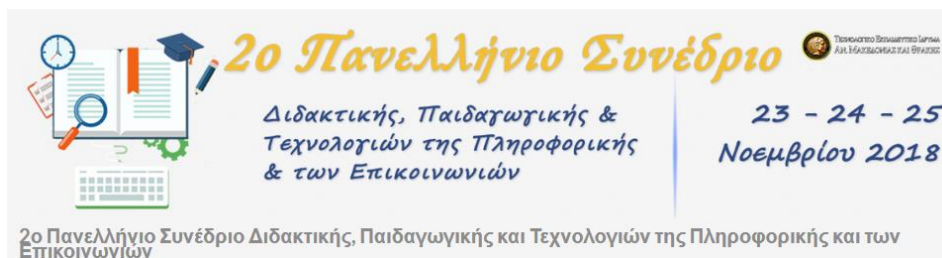
Τα τελευταία χρόνια οι μετακινήσεις των ανθρώπων παρουσιάζουν αυξητική τάση τα σε παγκόσμιο επίπεδο, με τα έθνη-κράτη να καλούνται να αντιμετωπίσουν μια μεγάλη πρόκληση στο πλαίσιο της κοινωνικής συνοχής. Χαρακτηριστικό αυτών των μετακινήσεων είναι η «υποχρεωτική» τους μορφή, η οποία δε σχετίζεται με την οικονομική μετανάστευση, αλλά αποτελούν αναγκαστικές μετακινήσεις των ανθρώπων εξαιτίας των προβλημάτων των οποίων αντιμετωπίζουν στις χώρες καταγωγής τους. Στην ένταξη των νέων πληθυσμών στις χώρες υποδοχής καθοριστικής σημασίας είναι το σχολείο, παρόλο αυτά παρουσιάζονται μεγάλα προβλήματα ως προς τη διευκόλυνση των προσφύγων στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Taylor & Sidhu, 2012). Η Ελλάδα το 2015 αποτέλεσε την κεντρική πύλη εισόδου για ένα μεγάλο αριθμό εισροών μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι εισήλθαν στην Ελλάδα δια μέσου θάλασσας (Galvano, 2017). Ενώ όπως αναφέρει η UNHCR (2016), το 2016 σε παγκόσμιο επίπεδο οι πρόσφυγες ανέρχονταν σε 16,1 εκατομμύρια εκ των οποίων περισσότεροι από τους μισούς ήταν παιδιά, και έξι εκατομμύρια βρίσκονταν σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολική ηλικία. Από αυτά τα παιδιά τα 3,7 εκατομμύρια δεν έχουν κάποιο σχολείο στο οποίο να μπορούν να πάνε, ενώ τα παιδιά των προσφύγων είναι πέντε φορές πιο πιθανό να μην πάνε σχολείο σε σχέση με τα παιδιά που δεν είναι πρόσφυγες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 50% των παιδιών προσφύγων έχουν πρόσβαση, ενώ για το γυμνάσιο το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 22%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα παιδιά που δεν είναι πρόσφυγες είναι άνω του 90% για το δημοτικό και 84% για το γυμνάσιο. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα προς έρευνα ειδικά σήμερα όπου έχουν προηγηθεί κατά τα προηγούμενα χρόνια προσπάθειες ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, και υπάρχει μια μικρή έστω εμπειρία.

## Η σημασία της εκπαίδευσης

Στην κοινωνική ενσωμάτωση η εκπαίδευση έχει καθοριστικό ρόλο, καθώς το σχολείο αποτελεί τον πρώτο επίσημο κρατικό φορέα, με τον οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο



τρόπος της αναγνώρισης της ένταξης και της διαφορετικότητας από το σχολείο, βοηθάει στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στη μαθητική κοινότητα. Ο σχολικός χώρος ενθαρρύνει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική καταγωγή, και τα οποία μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνοτικές ομάδες (Κανδυλάκη, 2009; Taylor & Sidhu, 2012). Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων, δίνοντάς τους παράλληλα την αίσθηση ότι είναι μέρος του κοινωνικού συνόλου στο οποίο πλέον ζούνε, παράλληλα τους βοηθάει στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hek, 2005). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση επιτρέπει στα παιδιά και στους νέους να ευδοκιμήσουν και όχι απλά να επιβιώσουν (UNHCR, 2016). Η εκπαίδευση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα, ιδιαίτερα σημαντικό από μόνο του αλλά και σημαντικό ως προς την πρόσβαση σε άλλα δικαιώματα. Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού απαιτεί από τις Κυβερνήσεις να προωθήσουν την ελεύθερη και υποχρεωτική εκπαίδευση σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης μπορεί να είναι πιο δύσκολο αυτό να επιτευχθεί αλλά σε καμία περίπτωση αυτό δεν μπορεί να αγνοηθεί. Στην πραγματικότητα, οι άνθρωποι οι οποίοι βρίσκονται εκτοπισμένοι από τη χώρα τους εξαιτίας ενός πολέμου ή μιας καταστροφής δίνουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στην εκπαίδευση την οποία και θεωρούν σημαντική για το μέλλον των παιδιών τους και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση σε καταστάσεις κρίσης μπορεί να αποτελέσει βοηθητικό παράγοντα ως προς τη δημιουργία μιας αίσθησης ομαλότητας στο πλαίσιο της καθημερινότητας, της δυνατότητας προς τους ωφελούμενους να συνεχίσουν να ελπίζουν, αλλά και στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης μέσα από τις δράσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο το οποίο και αποτελεί ένα «ασφαλές μέρος» (Sinclair, 2007). Για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολείο ιδιαίτερα σημαντική είναι η στήριξή τους στο εκπαιδευτικό κομμάτι έτσι ώστε να μπορέσουν να καλύψουν το κενό που μπορεί να έχουν στα μαθήματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα στη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως μπορεί να είναι ο αθλητισμός, για την

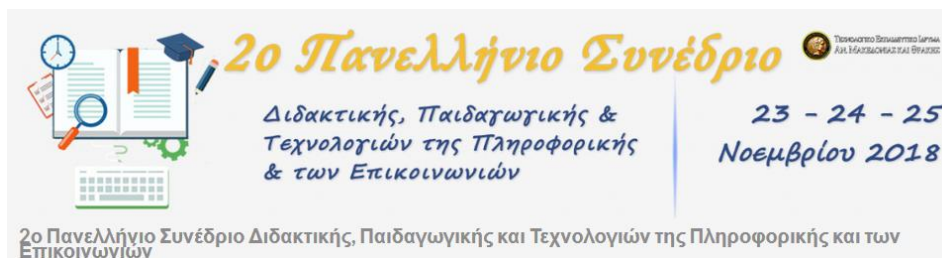


αποφυγή του αποκλεισμού τους από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Σε όλα αυτά η συμμετοχή των γονιών και η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, ενώ παράλληλα σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, δράσεις οι οποίες μπορούν να ευαισθητοποιήσουν την τοπική κοινότητα ως προς τη δημιουργία θετικού κλίματος στην υποδοχή των προσφύγων μαθητών, κρίνεται ότι είναι σημαντικές και απαραίτητες (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Η ένταξη στην εκπαίδευση είναι σημαντική εκτός των άλλων και για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, με την έννοια της ένταξης πλέον να έχει διευρυνθεί δεδομένης της αυξανόμενης ποικιλομορφίας της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβάνοντας και την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία (Taylor & Sidhu, 2012). Σημαντική είναι η κατανόηση των διαφορετικών αναγκών των προσφύγων δεδομένου ότι δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενή ομάδα. Καθώς οι πρόσφυγες οι οποίοι καταφθάνουν στη χώρα υποδοχής μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές χώρες, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές τους ανάγκες, οι διαφορετικές τους εμπειρίες γενικά αλλά και ειδικά όσον αφορά τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες αλλά το διαφορετικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο (Taylor & Sidhu, 2012).

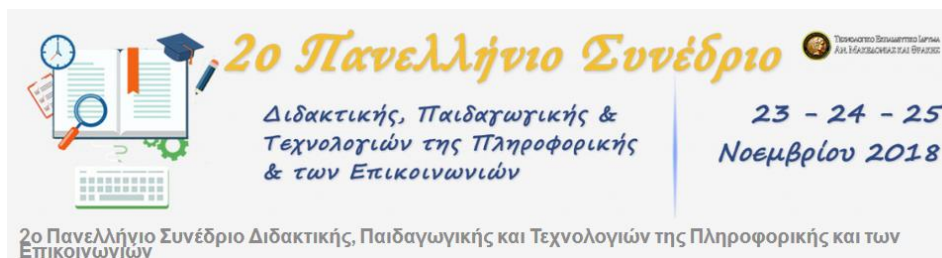
### **Η περίπτωση της Ελλάδας**

Στην Ελλάδα, το δικαίωμα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία είναι εγγυημένο στο Ελληνικό Σύνταγμα του 1975/76, το οποίο έχει αναθεωρηθεί στις 6.4.2001, σε όλα τα παιδιά πρόσφυγες, τους αιτούντες άσυλο, σε όσους έχουν εγκαταλείψει περιοχές όπου υπάρχουν συγκρούσεις καθώς και σε όσους το δικαίωμά τους. Στην πράξη όμως υπάρχουν σχολεία των οποίων οι Διευθυντές απορρίπτουν εγγραφές μαθητών, βασιζόμενοι στη νομική διάταξη όπου καθορίζεται ο αριθμός των μαθητών κάθε σχολείου να αποτελείται κατά 60% από Έλληνες μαθητές και κατά 40% από αλλοδαπούς (Nonchev & Tagarou, 2012). Όπως τονίζει ο συντονιστής της UNICEF<sup>16</sup> για το Προσφυγικό & Μεταναστευτικό στην Ελλάδα, η απουσία της

<sup>16</sup> <https://www.unicef.gr/%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CF%81%CE%AD%CF%86%CE%BF%CF%85%>



εκπαίδευσης θα οδηγήσει στη δημιουργία μιας γενιάς που θα έχει χαθεί, ενώ δε θα έχει τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της οικονομίας. Παράλληλα, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερο αποκλεισμό, ενώ από την άλλη η εκμάθηση της γλώσσας αλλά και άλλων δεξιοτήτων θα βοηθήσουν τόσο στην επικοινωνία όσο και στην καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίησή τους. Ο Συνήγορος του Πολίτη (2017), μετά από επίσκεψη στο νησί της Λέσβου το Φεβρουάριο του 2017, αναφέρει στην Έκθεσή του συγκεκριμένα για τα ασυνόδευτα ανήλικα που βρίσκονται στο νησί, ότι οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι διαφορετικές. Κάποιοι από αυτούς επιθυμούν την ένταξη τους στο σχολείο, για τη βελτίωση των γνώσεών τους με απώτερο αποτέλεσμα τη διασύνδεση των γνώσεων με την εργασία, από την άλλη υπάρχουν και αυτοί οι οποίοι δεν έχουν το σχολείο ως προτεραιότητα, καθώς προσμένουν και αναμένουν να φτάσουν κάποια στιγμή στον τελικό τους προορισμό. Από τα μαθήματα, αυτά που ενδιαφέρουν περισσότερο είναι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενώ μαθήματα όπως τα ελληνικά, η ιστορία κ.ά., ενδιαφέρουν λιγότερο τη συγκεκριμένη μερίδα εφήβων. Η εικόνα που δημιουργήθηκε συνδυάστηκε με την εμπειρία του προσωπικού, δηλαδή, όπου το προσωπικό ήταν πιο έμπειρο οι έφηβοι ήθελαν να έχουν πρόσβαση στη μάθηση, ενώ όπου το προσωπικό ήταν άπειρο οι έφηβοι είχαν θυμό και ήταν αναστατωμένοι με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μην αποτελεί προτεραιότητά τους. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της Ελλάδας είναι η ενσωμάτωση στην Ελληνική κοινωνία των προσφύγων αλλά και των μεταναστών που βρίσκονται αυτή την στιγμή στη χώρα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε για αυτό το λόγο στην εκπαίδευση και ειδικότερα σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016. Το πρόγραμμα αυτό αφορά τη δημιουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), σε δημόσια σχολεία, στην ενδοχώρα και σε περιοχές οι οποίες θα είναι προσβάσιμες ως προς τις Ανοικτές Δομές Φιλοξενίας των Προσφύγων. Τα μαθήματα για τα προσφυγόπουλα στο πλαίσιο των ΔΥΕΠ, καθορίστηκαν να γίνονται κατά τις απογευματινές ώρες. Οι τάξεις αυτές αφορούν παιδιά ηλικίας έξι έως 15 ετών, με στόχο την ομαλή τους ένταξη στο ελληνικό



εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφορικά με τα μαθήματα αυτά θα ήταν Ελληνικά, Μαθηματικά, Αγγλικά και Πληροφορική, ενώ συμπεριλαμβάνονταν και Καλλιτεχνικές και Αθλητικές δραστηριότητες. Υπολογίζεται ότι κατά το σχολικό έτος 2.643 παιδιά παρακολούθησαν 145 απογευματινές τάξεις σε 111 δημόσια σχολεία, με τη χρηματοδότηση να γίνεται με συνεισφορά Ευρωπαϊκών πόρων (κατά 75%) αλλά και εθνικών (κατά 25%). Αναφορικά με τα παιδιά των προσφύγων οι οποίοι διαμένουν σε διαμερίσματα, μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες είναι μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και απευθύνονται σε μαθητές με περιορισμένη γνώση της Ελληνική γλώσσας. Κατά το σχολικό έτος 2016-17 υπολογίζεται ότι 2.000 πρόσφυγες μαθητές παρακολούθησαν τις συγκεκριμένες τάξεις (Ziomas et al., 2017). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, από τους 25 ερωτώμενους με παιδιά, οι 19 (76%), ανέφεραν ότι το παιδί τους δε συμμετείχε σε κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέσσερις (16%) δήλωσαν ότι το παιδί τους παρακολουθούσε τακτικά άτυπα προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία προσφέρονταν είτε από ΜΚΟ είτε από εθελοντές, και μόνο δύο (8%), δήλωσαν ότι τα παιδιά τους παρακολουθούσαν μαθήματα στο τυπικό σχολείο. Μια μερίδα γονέων δήλωσαν ότι ακόμα και αν τους δινόταν η ευκαιρία να εγγράψουν το παιδί τους σε κάποιο ελληνικό σχολείο δε θα το έκαναν διότι ελπίζουν ότι θα φύγουν από την Ελλάδα, οπότε και επιθυμούν το παιδί τους να λάβει εκπαίδευση στη χώρα προορισμού τους. Μια μητέρα απέσυρε την κόρη της από το ελληνικό σχολείο καθώς δήλωσε ότι δεν ήθελε το παιδί της να μάθει ελληνικά και να ενσωματωθεί στο ελληνικό περιβάλλον δεδομένου ότι ο στόχος της είναι να φύγει στη Γερμανία. Στις περισσότερες προσφυγικές δομές τα παιδιά διδάσκονται ελληνικά μέσω της άτυπης εκπαίδευσης, όπου σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται από εθελοντές δίχως προηγούμενη εμπειρία. Η άτυπη εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια καλή προετοιμασία για την τυπική εκπαίδευση, δίχως όμως να αποτελεί και την ιδανικότερη λύση, καθώς από τη μια δεν ακολουθείται ένα αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενώ από την άλλη οι εθελοντές μπορεί να εναλλάσσονται δημιουργώντας μια έλλειψη συνέχειας με συναισθηματικές επιπτώσεις στα παιδιά (Galvano, 2017). Σημαντικό ρόλο στην



εκπαίδευση των προσφυγόπουλων διαδραμάτισαν και οι ΜΚΟ μέσω της άτυπης εκπαίδευσης. Σε συνάντηση<sup>17</sup> που είχε το ΥΠΕΠΘ με Διεθνείς Οργανισμούς και ΜΚΟ, το Σεπτέμβριο του 2016, το ΥΠΕΠΘ ζήτησε από τις ενδιαφερόμενες ΜΚΟ εάν επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν στην μη τυπική εκπαίδευση των προσφύγων και σε ώρες και μέρες όπου το πρόγραμμά τους δε θα συμπίπτει με την τυπική εκπαίδευση. Η Μετάδραση<sup>18</sup>, πρόσφερε το πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης «Βήμα στο Σχολείο/Step2School», σε ανήλικους πρόσφυγες έξι έως 18 ετών, οι οποίοι διέμεναν σε διάφορες δομές φιλοξενίας ή διαμερίσματα, και παράλληλα ήταν ανοιχτό για όλα τα παιδιά της γειτονιάς. Η Unicef<sup>19</sup>, παρείχε εκπαιδευτικά προγράμματα σε δομές φιλοξενίας, μέσα από τους συνεργάτες της όπως ήταν η Έλιξ και η Αποστολή, ενώ και άλλες ΜΚΟ όπως είναι η ΠΡΑΞΙΣ<sup>20</sup> και η CIVIS plus<sup>21</sup> έχουν εμπλακεί στην άτυπη εκπαίδευση προσφυγόπαιδων. Επιπλέον, η ΜΚΟ Solidarity Now<sup>22</sup>, έχει διοργανώσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τα προσφυγόπουλα να ενταχθούν ομαλά στην τυπική εκπαίδευση. Το καλοκαίρι του 2016, πραγματοποιήθηκαν δράσεις στα κέντρα υποδοχής και κατά το σχολικό έτος 2016-2017 ξεκίνησαν οι ΔΥΕΠ (απογευματινά μαθήματα) με στόχο την ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έως τον Απρίλιο του 2017 λειτούργησαν 111 ΔΥΕΠ με 145 τμήματα, καλύπτοντας 37 Κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Στις αδυναμίες του προγράμματος αναφέρθηκαν η έλλειψη κατάλληλα προετοιμασμένων εκπαιδευτικών, η μη εμπλοκή των γονέων των

<sup>17</sup> <http://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/23730-06-09-16-synergasia-yppeyth-mko-gia-tin-ekpaidefsi-ton-paidion-ton-prosfygon-3>

<sup>18</sup> <http://metadrasi.org/campaigns/step2school-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/>

<sup>19</sup> [https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2017/doc\(13\).pdf](https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2017/doc(13).pdf)

<sup>20</sup> <https://www.praksis.gr/el/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C/itm/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%89%CE%BD>

<sup>21</sup> <http://civisplus.gr/to-afterschool-sti-nea-scholiki-chronia/>

<sup>22</sup> <http://www.solidaritynow.org/schooling/>



προσφυγόπουλων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν από τις τοπικές κοινωνίες όπου τα παιδιά ήταν προγραμματισμένο να πάνε σχολείο (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Παράλληλα με τις προσπάθειες που γίνονταν και συνεχίζουν να γίνονται στην ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση δεν έλειψαν και αντιδράσεις από την πλευρά κυρίως γονέων. Υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις όπου γονείς αντέδρασαν στη φοίτηση των προσφύγων μαθητών στα σχολεία με αποτέλεσμα ακόμα και το να μην στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο ως αντίδραση<sup>23,24,25</sup>.

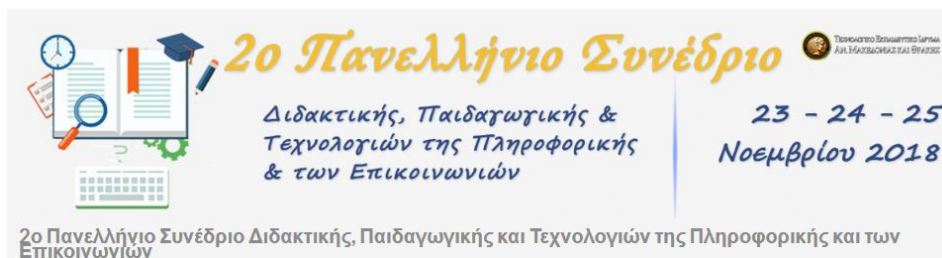
### **Ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση**

Όπως αναφέρει η Valtonen (2001), για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο επαγγελματίας ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαφή τους με το Κράτος Πρόνοιας, καθώς είναι το πρόσωπο επικοινωνίας με τις απρόσωπες υπηρεσίες. Οι μετανάστες, αλλά και οι πρόσφυγες, δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους σε μια ξένη χώρα, τα οποία τις περισσότερες φορές και δε γνωρίζουν, ενώ παράλληλα μπορεί να προέρχονται από χώρες όπου δεν υπάρχει εκτεταμένο δίκτυο κοινωνικών υπηρεσιών, κάτι το οποίο λειτουργεί αποτρεπτικά και στο να απευθυνθούν και να ζητήσουν επίσημα βοήθεια ακόμα και αν βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης. Επιπλέον, οι νέοι μετανάστες και πρόσφυγες δεν έχουν τη «φωνή» στο δημόσιο διάλογο ώστε να μπορέσουν να διεκδικήσουν και να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους. Όπως αναφέρει η Καλλινικάκη (2011), στο χώρο της εκπαίδευσης ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να προασπιστεί εκτός των άλλων, και τα δικαιώματα των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από ευάλωτες ομάδες. Ειδικότερα, όταν οι μαθητές αυτοί έχουν βρεθεί εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας για μεγάλο χρονικό διάστημα εξαιτίας έντονων γεγονότων τα οποία συνέβησαν στη ζωή τους. Στην ομαλή υποδοχή των προσφύγων μαθητών σημαντική είναι η προετοιμασία των μαθητών του σχολείου, να

<sup>23</sup> <https://www.newsbeast.gr/greece/arthro/2447397/sfodres-antidrasis-gia-ti-fitisi-prosfigon-se-scholiotis-lamias>

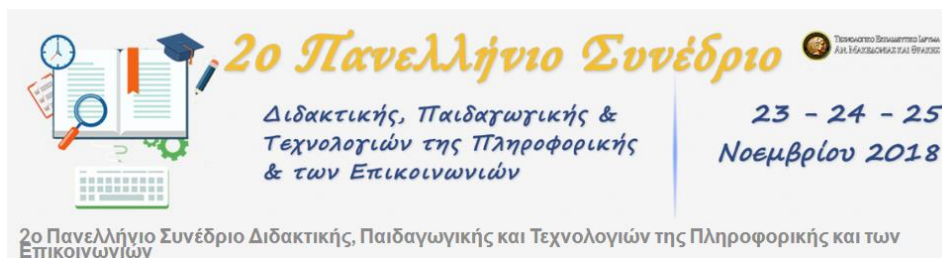
<sup>24</sup> <https://www.in.gr/2017/02/20/greece/me-traymatia-oi-antidraseis-kata-twn-prosfigopoylwn-se-sxoleio-toy-wraiokastro/>

<sup>25</sup> <http://www.stokokkino.gr/article/100000000069880/KSenofobikes-antidraseis-se-Skoutari-kai-Aiani-gia-tin-foitisi-ton-prosfugopoulonrnrn>



δημιουργηθεί ένα κλίμα όπου τα παιδιά θα αισθανθούν ευπρόσδεκτα, και να ξεκινήσουν τα μαθήματα της τοπικής γλώσσας το συντομότερο και να υπάρχει συνεργασία με την κοινότητα (Brown & Gladwell, 2016). Επιπλέον, ο Essomba (2017), τονίζει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ανάμεσα στους πρόσφυγες και τους οικονομικούς μετανάστες, αναφέροντας ότι συχνά οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τα σπίτια τους χωρίς να έχουν πάρει μαζί τους αποδεικτικά έγγραφα αναφορικά με τους τίτλους και τα πτυχία τους, τα παιδιά πρόσφυγες διακόπτουν την εκπαίδευσή τους δίχως να είναι σε θέση να τη συνεχίσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, επίσης τα προσφυγόπουλα μπορεί να έχουν τραύματα ως αποτέλεσμα των πολέμων αλλά και να έχουν υποστεί ψυχολογικό σοκ από την όλη διαδικασία, και οι δάσκαλοι στις χώρες υποδοχής δεν είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσουν. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στην εγγραφή των παιδιών στο σχολείο, διότι οι εγγραφές γίνονται με βάση την ηλικία τους και όχι με βάση την προηγούμενη εκπαίδευσή τους. Βέβαια, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης το σχολείο αποτελεί σημαντικό χώρο κοινωνικοποίησης, οπότε καλό είναι τα προσφυγόπουλα να βρίσκονται σε ένα χώρο με συνομηλίκους τους. Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση έχει ολιστικό χαρακτήρα, καθώς λαμβάνεται υπόψη η αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Κατσαμά, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων, στη σχολική κοινότητα, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο, προσπαθώντας να ελαχιστοποιήσουν τη σχολική διαρροή, ενώ παράλληλα συνεργάζονται με την κοινότητα, στην προσπάθειά τους να την ενημερώσουν αλλά και να την ευαισθητοποιήσουν σε θέματα που αφορούν ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι πρόσφυγες (Καλλινικάκη, 2009). Το σχολείο είναι ένα πολύπλοκο σύστημα στο οποίο αναπτύσσονται διάφορες δυναμικές, ενώ υπάρχει αδυναμία στο να προβλεφθούν οι εξελίξεις, καθώς οι εξελίξεις μεταβάλλονται συνεχώς. Στο πλαίσιο αυτό οι κοινωνικοί λειτουργοί πολλές φορές καλούνται να συμβάλλουν στην ομαλή σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ιδιαίτερα όταν η τοπική κοινωνία αντιδρά αρνητικά στις κοινωνικές εξελίξεις και κατ'επέκταση στις αλλαγές που αυτές μπορεί να επιφέρουν στη σύσταση της μαθητικής κοινότητας ενός σχολείου





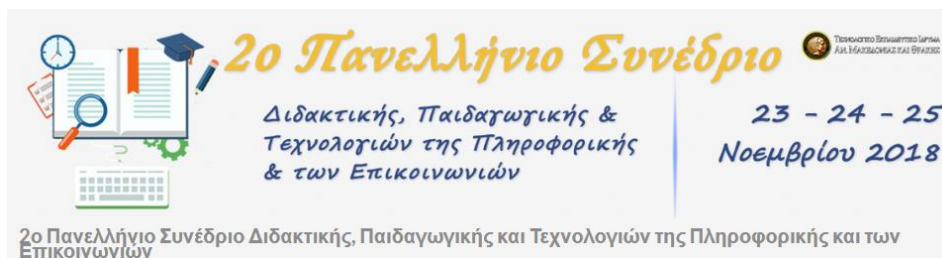
(Κανδυλάκη, 2009). Οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν συνδεδετικό κρίκο μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας, με στόχο τη χρησιμοποίηση όλων των υπαρχόντων πόρων προς αξιοποίηση, αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών. Ιδιαίτερα όταν υπάρχουν αντιδράσεις από την ευρύτερη κοινότητα για τη φοίτηση των παιδιών προσφύγων στα σχολεία ο ρόλος του συνδεδετικού κρίκου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός (Κανδυλάκη, 2009).

### **Συμπεράσματα**

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ένταξη των προσφύγων παιδιών στην εκπαίδευση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός αλλά και απαραίτητος. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός που μπορεί να διεκδικήσει καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης και ανοιχτά σχολεία για τους πρόσφυγες, ενώ παράλληλα μπορεί μέσα από παρεμβάσεις να επηρεάσει την κοινότητα, δεδομένου ότι πολλές φορές οι τοπικές κοινωνίες είναι αρνητικές στο να δεχτούν παιδιά πρόσφυγες στα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά της τοπικής κοινότητας. Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να επηρεάσουν τις οικογένειες των προσφύγων μαθητών, οι οποίες κάποιες φορές είναι αρνητικές στη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον, όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης, και δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικές οπτικές από την κάθε πλευρά που εμπλέκεται, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να αποτελέσει το συνδεδετικό κρίκο δημιουργώντας προοπτικές για τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά και επιφέροντας την αλλαγή όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο.

### **Βιβλιογραφία**

- Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». Κείμενο Εργασίας Νο 84/2017. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Καλλινικάκη, Θ. (2009). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Έκδοση 10'. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.



- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη θεωρία & και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2014). «Σχολική Κοινωνική Εργασία και κοινωνική ένταξη», στο Θ. Καλλινικάκη και Ζ. Κασσέρη (επιμ.) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2017). Η πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση στη Λέσβο Έκθεση ενεργειών, διαπιστώσεων και προτάσεων Συνηγώρου του Πολίτη στο πλαίσιο της αποστολής του ως Συνηγώρου του Παιδιού. Επίσκεψη στη Λέσβο, 10 - 13 Φεβρουαρίου 2017. Αθήνα.
- Brown, D. & Gladwell, C. (2016). Refugee children and young people: developing a pro-active and systemic approach to effective schooling and integration. Available at: <https://www.brookes.ac.uk/about-brookes/news/refugee-children-and-young-people--effective-schooling-and-integration/> [Accessed 17 September 2018].
- Essomba, M.A. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28(2), pp.206-218.
- Galgano, A. (2017). Tomorrow's Neighbors: Strategies for Temporary Refugee Integration in Athens, Greece. *Journal of Social Sciences*. New York University Abu Dhabi, December.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), pp.157-171.
- Nonchev, A. & Tagarov, N. (2012). Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States. Sofia: Center for the Study of Democracy.
- Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. Commonwealth Education Partnerships, pp.52-56. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9965&rep=rep1&type=pdf> [Accessed on 15 October 2018].
- Taylor, S. & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), pp.39-56.



UNHCR. (2016). Missing Out Refugee Education In Crisis. Available at: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis\\_unhcr\\_2016-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf)

Ziomas, D., Antoinetta, C. & Konstantinidou, D. (2017). Integration refugee and migrant children into the educational system in Greece. ESPN Flash Report 2017/67.

Valtonen, K. (2001). Immigrant integration in the welfare state: social work's arena. *European Journal of Social Work*, 4(3), pp.247-262.

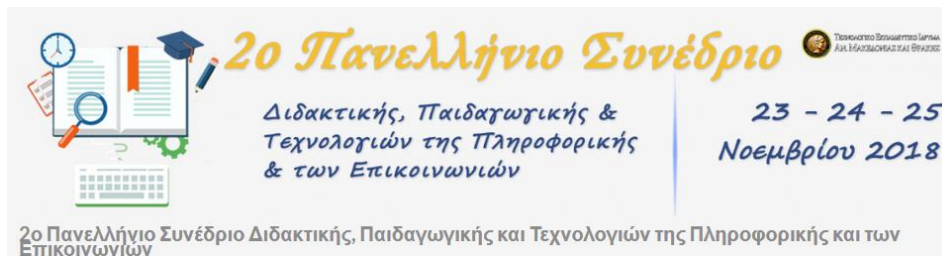
### Διαδίκτυο

CIVIS plus. Το AFTERSCHOOL στη νέα σχολική χρονιά. Διαθέσιμο στο: <http://civisplus.gr/to-afterschool-sti-nea-scholiki-chronia/> [Πρόσβαση 18 Οκτωβρίου 2018].

Μετάδραση. Διαθέσιμο στο: <http://metadrasi.org/campaigns/step2school-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/> [Πρόσβαση 15 Οκτωβρίου 2018].

ΠΡΑΞΙΣ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ. Διαθέσιμο στο: <https://www.praksis.gr/el/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%A%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C> [Πρόσβαση 15 Οκτωβρίου 2018].

Solidarity Now. ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΤΟ 50% ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΩΝ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ SOLIDARITYNOW ΞΕΚΙΝΗΣΑΝ ΣΧΟΛΕΙΟ!. Διαθέσιμο στο: <http://www.solidaritynow.org/schooling/> [Πρόσβαση 18 Οκτωβρίου 2018].



UNICEF. Τα παιδιά στην Ελλάδα επιστρέφουν στο σχολείο. Διαθέσιμο στο: <https://www.unicef.gr/ta-paidea-stin-ellada-epistrefoun-sto-scholio/a2-1017-8> [Πρόσβαση 12 Οκτωβρίου 2018].

UNICEF (2017). Ελλάδα 2017: Τρέχουσες/προγραμματισμένες δράσεις της UNICEF. Διαθέσιμο στο: [https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2017/doc\(13\).pdf](https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2017/doc(13).pdf) [Πρόσβαση 17 Οκτωβρίου 2018].

Υπουργείο Παιδείας, Διαθέσιμο στο: <http://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/23730-06-09-16-synergasia-yppe-th-mko-gia-tin-ekpaidefsi-ton-paidion-ton-prosfygon-3> [Πρόσβαση 18 Οκτωβρίου 2018].

Σφοδρές αντιδράσεις για τη φοίτηση προσφύγων σε σχολείο της Λαμίας. Διαθέσιμο στο: <https://www.newsbeast.gr/greece/arthro/2447397/sfodres-antidrasis-gia-ti-fitisi-prosfigon-se-scholio-tis-lamias> [Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2018].

Με τραυματία οι αντιδράσεις κατά των προσφυγόπουλων σε σχολείο του Ωραιόκαστρου. Διαθέσιμο στο: <https://www.in.gr/2017/02/20/greece/me-traymatia-oi-antidraseis-kata-twn-prosfygopouylwn-se-sxoleio-toy-wraiokastroy/> [Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2018].

Ξενοφοβικές αντιδράσεις σε Σκούταρι και Αιανή για την φοίτηση των προσφυγόπουλων. Διαθέσιμο στο: <http://www.stokokkino.gr/article/100000000069880/KSenofobikes-antidraseis-se-Skoutari-kai-Aiani-gia-tin-foitisi-ton-prosfugopoulonrnrn> [Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2018].