

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 28  
Φεβρουάριος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669  
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Καινοτομία στην Εκπαίδευση



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 28

*Πάτρα, Φεβρουάριος 2018*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 96, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

# Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung,  
Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Kolioussi Lambirini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,  
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμιά-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια)**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Δημάκος Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Καψάλης Γεώργιος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Κεδράκα Κατερίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Κιατίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Λήδα**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Ροφούζου Αιμιλία**, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

**Σάλμοντ Ελευθερία**, Λέκτορας Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης

**Τουρτούρας Χρήστος**, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

**Τσεμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσαμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μουσένα Ελένη**, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Νεράντζης Δαμιανός**, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμποκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

## ***Περιεχόμενα***

<b>Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην Εκπαιδευτική Πράξη: Μια θεωρητική πρόταση υλοποίησης εκπαιδευτικού σεναρίου</b>	<b>7</b>
<i>Κοριακουλόπουλος Ευάγγελος - Καννά Ελένη</i>	
<b>Μαθητική έρευνα και εκπαιδευτική αξιοποίηση των φορμών google</b>	<b>25</b>
<i>Αλεξούδα Γεωργία</i>	
<b>Διερευνώντας το ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα: αξιοποίηση των ΤΠΕ από τη νέα γενιά φοιτητών και φοιτητριών</b>	<b>47</b>
<i>Τζιφόπουλος Μενέλαος</i>	
<b>Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του</b>	<b>69</b>
<i>Νεράντζης Δαμιανός</i>	





Κυριακούλοπουλος Ευάγγελος  
Καννά Ελένη

**Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης  
στην Εκπαιδευτική Πράξη:  
Μια θεωρητική πρόταση υλοποίησης  
εκπαιδευτικού σεναρίου**

**Περίληψη**

Οι υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν μια νέα τάση επικοινωνίας που έγινε εφικτή με την ανάπτυξη του ιστού web 2.0. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των χρηστών του διαδικτύου τις χρησιμοποιεί, αλλά κυρίως η διαπίστωση ότι αποτελούν ένα προσφιλέστατο στους μαθητές μέσο, ανοίγει το δρόμο για χρήση τους στην εκπαίδευση με τρόπο ώστε να διευκολύνουν και να συμπληρώνουν τη διδασκαλία και να βελτιώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Το παρόν άρθρο αφορά την ανάπτυξη δύο μαθησιακών σεναρίων, ένα με τη χρήση του Facebook (για την Έκθεση της Γ' Λυκείου) και ένα με τη χρήση του YouTube (για τα Θρησκευτικά) που εκπονήθηκαν την άνοιξη του 2017 από δύο εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο επιμόρφωσης για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση. Τα σεναρία δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη, έχουν όμως κριθεί από τους υπεύθυνους καθηγητές και τους συνεπιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και αποτελούν μια πρόταση εναλλακτικής διδασκαλίας των δύο μαθημάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μαθησιακό σενάριο, καινοτομία.

---

## The Social Networking Media in the Educational Process

### Abstract

The social networking services constitute a new trend in communication which was realized with the development of web 2.0. The fact that the majority of Internet users make use of them, but most importantly the ascertainment that they are a most popular means with students, leads the way to their being used in education in a way that facilitates and compliments teaching and improves the learning outcome. The present paper is about the development of two teaching scenarios, one implementing Facebook (regarding the subject of Writing in the third Year of Senior High School) and another one implementing YouTube (for the purposes of Religious Education) which were developed in spring 2017 by two teachers in the context of a training session on the use of social networking media in education. The scenarios have not been implemented in practice in the classroom but they have been evaluated by the teachers responsible for them and their fellow-trained colleagues and constitute a suggestion of alternative teaching of the two subjects involved.

**Key-words:** Social networking media, learning scenario, innovation

### 1. Εισαγωγή

Η σχετικά πρόσφατη μετατροπή του Παγκόσμιου Ιστού σε Ιστό 2.0 έχει διευρύνει σημαντικά τις δυνατότητες των χρηστών και έχει επιτρέψει τη διαδραστική ανταλλαγή πληροφοριών, την επικοινωνία, τη σχεδίαση με επίκεντρο τον χρήστη και τη συνεργασία αλλά και τη συνεισφορά των χρηστών με το δικό τους περιεχόμενο. Εδώ εντάσσονται και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (στο εξής ΜΚΔ). Ο παγκόσμιος ιστός είναι μια Δομή που στη βασική της θεώρηση αποτελείται από Κόμβους (Nodes) και Δεσμούς (Ties) μεταξύ των Κόμβων. Οι Κόμβοι μπορεί να είναι άνθρωποι ή οργανισμοί και οι Δεσμοί υποστηρίζουν την οποιαδήποτε επικοινωνία μεταξύ των κόμβων<sup>1</sup>. Με άλλα λόγια τα κοινωνικά δίκτυα είναι διαδικτυακές υπηρεσίες που στην ουσία αποτελούν «προσωπικούς χώρους» για επικοινωνία και διαμοιρασμό περιεχομένου. Χαρακτηρίζονται από ευκολία στη χρήση, από γρήγορη προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινής ζωής, διευκολύνουν τη δημιουργία αυθόρμητων σχέσεων, και διευρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία.<sup>2</sup> Οι εφαρμογές νέας γενιάς (web 2.0) διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές (web1.0) και προσφέρουν στους

---

1 elearning.eepk.gr/file.php/13/HTML%20files/index.html (προσπελάστηκε στις 20/1/2016).

2 Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2009). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), σ.σ. 71-80.

χρήστες μεγάλο εύρος δυνατοτήτων χωρίς ιδιαίτερες τεχνολογικές αλλαγές<sup>3</sup> και μάλιστα χωρίς οι χρήστες να κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις ή πολύπλοκες γλώσσες προγραμματισμού προκειμένου να παρεμβαίνουν στο περιεχόμενο των δικτυακών τόπων και των πληροφοριών που δημοσιεύουν.

## 2. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) στην Εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών έχουν από χρόνια εισαχθεί – δειλά στην αρχή, πιο δυναμικά στη συνέχεια – στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>4</sup> με άμεσο αποτέλεσμα την αναβάθμιση της διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα φαίνεται ότι τα ΜΚΔ κατακτούν όλο και μεγαλύτερο χώρο στην εκπαίδευση, ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι ο αριθμός των χρηστών των μέσων αυτών αυξάνει σημαντικά.<sup>5</sup> Οι πιο δημοφιλείς και χαρακτηριστικοί ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούνται και στην εκπαίδευση είναι το Facebook, το Twitter, το LinkedIn, τα Google+Hangouts και το Youtube.

Το LinkedIn δεν μπορεί να ενταχθεί σαν εκπαιδευτική δραστηριότητα σε κάποιο εκπαιδευτικό σενάριο, μπορεί όμως να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές ή από μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων και των ΙΕΚ.

Τα Google + / Hangouts παρέχουν δυνατότητα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς σε ποικίλα επίπεδα, επιτρέπουν το διαμοιρασμό υλικού, συνεργατικές δραστηριότητες, ημερολόγιο ανάρτησης σημαντικών ημερομηνιών, υποστηρίζουν εκπαιδευτικές μεθόδους (όπως τη jigsaw), δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης project ή σχολιασμού υλικού στο Youtube.

Το Twitter καθιστά δυνατή την δημιουργία κοινοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών που στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες, στάσεις και αντιλήψεις και να μοιραστούν την καθημερινότητα, ανήκοντας σε ένα ευρύτερο σύνολο με κοινά ενδιαφέροντα και σημεία επαφής, που συμβάλλει στην πρόοδό τους<sup>6</sup>.

## 3. Ιστότοπος κοινωνικής δικτύωσης Facebook

Το Facebook αποτελεί τον πλέον δημοφιλή ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης.<sup>7</sup>

3 Αρβανίτης, Π., & Παναγιωτίδης, Π. (2009). Web 2.0, elearning 2.0 και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Στο περιοδικό "Συν-θέσεις / Syn-theses", Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2577.pdf> (προσπελάστηκε στις 15/1/2016).

4 Γλέζου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση». Βέροια-Νάουσα, σσ. 1665-1677.

5 Μπλάνας, Γ. (2010). Τα σύγχρονα ηλεκτρονικά κοινωνικά δίκτυα ως καταλύτης εξέλιξης στην έρευνα και στην εκπαίδευση. Ελληνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας. Καβάλα, σσ. 166-176

6 elearning.epeke.gr/file.php/13/HTML%20files/index.html (προσπελάστηκε στις 20/1/2016).

7 Νικολοπούλου, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2011). Το facebook στην καθημερινότητα των εφήβων: κατασκευή

Πρόκειται για έναν διαδικτυακό τόπο στον οποίο οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους διαδικτυακό χώρο εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα να βρίσκουν τους γνωστούς τους ή να γνωρίζουν νέα πρόσωπα αλλά και να δημοσιεύουν το περιεχόμενο που επιθυμούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κυρίως μέσα από το χρονολόγιο.<sup>8</sup>

Στο Facebook οι χρήστες δημιουργούν μια σελίδα του προφίλ τους στην οποία φαίνονται οι φίλοι και οι ομάδες στις οποίες ανήκουν. Οι ομάδες είναι τριών ειδών i) ανοικτές (open), ii) κλειστές (closed) και iii) μυστικές (secret)<sup>9</sup> Στο Facebook οι χρήστες μπορούν να δημοσιεύσουν τις πληροφορίες που επιθυμούν, να αναρτήσουν βίντεο, φωτογραφίες (χωρίς περιορισμούς χωρητικότητας) και σημειώσεις.<sup>10</sup> Επίσης το μέσο αυτό επιτρέπει τη σύγχρονη επικοινωνία (τηλεδιάσκεψη ή chat με επιλεγμένους γνωστούς και φίλους) μέσα από τις λειτουργίες του Skype. Προσφέρει ακόμη τη δυνατότητα για παίξιμο παιχνιδιών με τις επαφές του χρήστη μετά την αποστολή σχετικής πρόσκλησης.

Οι δυνατότητες του Facebook στην εκπαίδευση είναι: άνοιγμα σελίδας για το σχολείο και σύνδεση με την ιστοσελίδα του σχολείου (όλοι μαθαίνουν γρήγορα τα νέα του σχολείου), οργάνωση στο Facebook ενός γεγονότος (event), αξιοποίηση των παιχνιδιών για διδασκαλία κάποιων διδακτικών εννοιών, ενθάρρυνση των μαθητών για δημιουργία ομάδων μελέτης, δημιουργία ομάδων για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οργάνωση διαδικτυακών μαθημάτων<sup>11</sup>.

#### 4. To YouTube

Είναι ένας ιστότοπος διαμοιρασμού βίντεο, όπου οι χρήστες μπορούν να δουν, να ανεβάσουν και να σχολιάσουν βίντεο. Αποτελεί ισχυρό εργαλείο μηδενικού κόστους, εύκολο στη χρήση, που υποστηρίζει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία (ανάρτηση εκπαιδευτικών βίντεο, μαγνητοσκοπημένες διαλέξεις, εκπαιδευτικά σενάρια, πειράματα και πολλά άλλα, διαθέσιμα σε όλους τους χρήστες). Μεταξύ άλλων τα κυριότερα οφέλη από τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βίντεο είναι: α) αύξηση της παρατηρητικότητας και ενίσχυση των μνημονικών δεξιοτήτων των μαθητών (με δραστηριότητες

ερωτηματολογίου διερεύνησης ενδιαφέροντος περί ιδιωτικότητας. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία”. Πάτρα, σσ. 601–610.

8 Μανούσου, Ε. & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία”. Πάτρα, σσ. 497–509.

9 Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χρ., Παπαδοπούλου, Π. Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: <https://www.academia.edu/9911019> (προσπελάστηκε στις 15/3/2017).

10 Μπράττισης, Θ., Καρασπύρου, Ι., Κυρίδης, Α. (2010). Ιστοχώροι κοινωνικής δικτύωσης: Απόψεις εφήβων για ζητήματα ασφάλειας και ενημέρωσης. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Κόρινθος, σσ. 803-810.

11 [elearning.ecepe.gr/file.php/13/HTML%20files/index.html](http://elearning.ecepe.gr/file.php/13/HTML%20files/index.html) (προσπελάστηκε στις 20/1/2016).

πριν και μετά την προβολή του βίντεο), β) καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.<sup>12</sup> Παράλληλα προσελκύεται η προσοχή των μαθητών με την κινούμενη εικόνα, και μειώνεται το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευομένων οι οποίοι αποκτούν πρόσβαση σε αξιόπιστες πηγές πληροφοριών χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς.<sup>13</sup> Ο μαθητής ακόμη μπορεί να επαναλάβει το βίντεο όσες φορές επιθυμεί, σε οποιοδήποτε χώρο και σε οποιαδήποτε συσκευή, ενώ ενισχύεται η δυνατότητα διατήρησης της πληροφορίας στη μνήμη καθώς η πληροφορία είναι οπτικοακουστική<sup>14</sup>.

Το ακατάλληλο ή ανακριβές περιεχόμενο κάποιων βίντεο ήταν η κύρια αφορμή για τον αποκλεισμό του YouTube από πολλά σχολεία.<sup>15</sup> Με την απαγόρευση αυτή οι μαθητές στερήθηκαν έναν ιστότοπο πολύ οικείο προς αυτούς, στον οποίο αφιερώνουν πολύ χρόνο, αφήνοντας ανεκμετάλλευτη την άτυπη μάθηση που διαθέτει υψηλή προστιθέμενη αξία.<sup>16</sup> Η απαγόρευση αυτή καταργήθηκε βαθμιαία καθώς πλέον υπάρχουν αμιγώς εκπαιδευτικά κανάλια.<sup>17</sup>

## 5. Χρήση των Facebook και Youtube στην εκπαιδευτική πράξη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται δύο μαθησιακά σενάρια, τα οποία εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του σεμιναρίου Social Networks for Education που πραγματοποίησε η Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας που στόχο έχει την προώθηση των καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ανάπτυξη κατάλληλων δομών υποστήριξής τους ώστε να μπορούν να εφαρμοσθούν στο ευρύτερο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δύο σενάρια αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα του σεμιναρίου και αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτές και τους συνεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Το πρώτο μαθησιακό σενάριο αξιοποίησε το Facebook, ενώ το δεύτερο το YouTube.

12 Berk, A. R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), pp. 1-21. Στο: [http://www.ronberk.com/articles/2009\\_video.pdf](http://www.ronberk.com/articles/2009_video.pdf) (προσπελάστηκε στις 17/1/ 2016).

13 Dunn, J. (2011). The Teacher's Guide To Using YouTube In The Classroom. Στο: *Edudemic*, 22/9/2011. Στο: <http://www.edudemic.com/youtube-in-classroom> (προσπελάστηκε στις 21/1/ 2016)

14 elearning.epep.gr/file.php/13/HTML%20files/index.html (προσπελάστηκε στις 20/1/2016).

15 Snelson, C. (2008). Web-based video in education: Possibilities and pitfalls. In *TCC-Teaching Colleges and Community Worldwide Online Conference*, pp. 214-221. Στο: <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2008/Snelson2008.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/1/ 2016).

16 Bloom, K., & Johnston, K. M. (2013). Digging into YouTube videos: Using media literacy and participatory culture to promote cross-cultural understanding. *Journal of Media Literacy Education*, 2(2), pp. 113-123. In: <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=jmle> (accessed in 18/1/2016).

17 Strom, S. (2012). YouTube Subtracts Racy and Raucous to Add a Teaching Tool. *The New York Times*, 9/3/2012. In: [http://www.nytimes.com/2012/03/10/education/youtubefinds-a-way-off-schools-banned-list.html?pagewanted=all&\\_r=2&](http://www.nytimes.com/2012/03/10/education/youtubefinds-a-way-off-schools-banned-list.html?pagewanted=all&_r=2&) (accessed in 19/1/ 2016).

### 5.1. Σενάριο με τη χρήση του FACEBOOK

Μαθησιακό Σενάριο	
Τίτλος	Πόλεμος: Η τέχνη ξορκίζει τους εφιάλτες
Εκπαιδευτικό πρόβλημα/ανάγκη	Να σχηματίσουν μια στάση απόρριψης κι αντίδρασης απέναντι στον πόλεμο και να προβληματιστούν για ένα διαχρονικά επίκαιρο ζήτημα και για τις πρακτικές αντίδρασης
Στόχοι- επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	<p>A. Γνωστικοί :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να κατανοήσουν την έννοια “πόλεμος”</li> <li>2. Να προσεγγίσουν τα αίτια και τις συνέπειές του.</li> <li>3. Να ενημερωθούν για τις σύγχρονες μορφές πολέμου.</li> <li>4. Να διερευνήσουν το οξύμωρο μεταξύ των πρόσφατων τραγικών ιστορικών εμπειριών του νεώτερου κόσμου και της στάσης των σύγχρονων ανθρώπων απέναντι στον πόλεμο.</li> <li>5. Να αντιληφθούν τη σχέση τέχνης – κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και τη μετασχηματιστική δύναμη της πρώτης</li> </ol> <p>B. Παιδαγωγικοί στόχοι</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση.</li> <li>2. Να εξασκήσουν δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η σύγκριση, η συνδυαστική σκέψη.</li> <li>3. Να ενθαρρυνθούν να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να τις συγκρίνουν και να τις συνθέσουν στα πλαίσια ανοικτής συζήτησης μεταξύ τους, αλλά και στα πλαίσια της συνεργασίας της ομάδας τους με στόχο την παραγωγή γραπτού κειμένου</li> <li>4. Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.</li> <li>5. Να κινητοποιήσουν τη σκέψη και τη φαντασία τους.</li> <li>6. Να καλλιεργήσουν το λόγο και την αφαιρετική σκέψη, αναπτύσσοντας την ικανότητα μετάδοσης πληροφοριών με τρόπο συνοπτικό τόσο γραπτά όσο και προφορικά.</li> </ol> <p>Γ. Χρήση ΤΠΕ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να ασκηθούν στην ενεργητική αναζήτηση, επεξεργασία και αξιοποίηση της πληροφορίας μέσα από το διαδίκτυο.</li> <li>2. Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά και τον αποτελεσματικό χειρισμό του ψηφιακού κειμένου (υπερκείμενο, πολυτροπικότητα).</li> <li>3. Να εξασκηθούν στη χρήση των υπολογιστικών εργαλείων (πλοήγηση στο διαδίκτυο, κειμενογράφος, ηλεκτρονικά λεξικά).</li> <li>4. Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ ως βασικό περιβάλλον οικοδόμησης της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία . Να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό εγγραμματισμό.</li> </ol>
Ομάδα στόχος - ανάγκες	Μαθητές Γ΄ Λυκείου
Γνωστικό Αντικείμενο	Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Λυκείου
Παιδαγωγικό πλαίσιο	Θεματικοί κύκλοι Λυκείου: Πόλεμος - Ειρήνη (Θέματα για συζήτηση και Έκθεση – Έκφραση)

Μοντέλο διδασκαλίας- διδακτικές τεχνικές	Ανακαλυπτική - Διερευνητική: αναζήτηση πληροφοριών από ιστοσελίδες του διαδικτύου Ομαδοσυνεργατική: ομαδική εργασία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και προβολή παραγόμενου υλικού. Γνωστική - Εποικοδομιστική: ενεργητική οικοδόμηση νέας γνώσης με εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας Βιωματική - ανακαλυπτική: καλλιέργεια κλίσεων και δεξιοτήτων Καταιγισμός ιδεών Συζήτηση
Σύνθεση ομάδας – ρόλοι και αλληλεπιδράσεις	Δημιουργούνται τέσσερις ομάδες εργασίας οι οποίες αλληλεπιδρούν αναζητώντας, συζητώντας, δημιουργώντας και προβάλλοντας τα ευρήματα – συμπεράσματά τους (μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας). Ο καθηγητής αναλαμβάνει το ρόλο όχι του απλού διεκπεραιωτή του ΑΠΣ, αλλά του εμπνευστή και του καθοδηγητή των ομάδων του διευκολυντή και διαμεσολαβητή στην προσπάθεια των μαθητών να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Αναδιοργανώνει, αν χρειαστεί, το διδακτικό υλικό, τους διδακτικούς στόχους, την πορεία της διδασκαλίας ώστε να πετύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.
Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες	Χρήση Η/Υ και ψηφιακών εργαλείων.
Επιλογή περιβάλλοντος (αιτιολόγηση)	Facebook, λόγω της εξοικείωσης των μαθητών και λόγω της δυνατότητας εξακρίβωσης της συμβολής της κάθε ομάδας στα τελικά παραγόμενα.
Εργαλεία – πόροι	Η/Υ , βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο, λογισμικά, πίνακας τάξης, φύλλα εργασίας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.
Επίπεδο δυσκολίας	Μέτριο
Αξιολόγηση	Διαμορφωτική και τελική Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πορεία εργασιών και τις συνεργατικές, τεχνολογικές, συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών και παρεμβαίνει διακριτικά. Κατά την τελική αξιολόγηση οι μαθητές αξιολογούν τις άλλες ομάδες και αυτοαξιολογούνται βάσει κριτηρίων που έχουν οριστεί από την αρχή του σεναρίου (συνεργασία – επικοινωνία, ανταπόκριση στους αρχικούς στόχους, καταλληλότητα –πληρότητα κειμένων, αξιοποίηση ηλεκτρονικού περιβάλλοντος εργασίας)
Χρονική Διάρκεια	9 ώρες
Διαδικασία	
Φάση 1	Στο εργαστήριο πληροφορικής: Ο εκπαιδευτικός απευθυνόμενος στην ολομέλεια παρουσιάζει τους στόχους του σεναρίου και ανακοινώνει τις ομάδες εργασίας, τη μέθοδο εργασίας των ομάδων και τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν.

	<p>Ακολουθώς οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους ομάδα στο Facebook (προηγούνται υποδείξεις του εκπαιδευτικού για την ασφάλεια στο διαδίκτυο και την επιλεγμένη χρήση ιστοσελίδων) όπου θα αποθηκεύουν το υλικό που συλλέγουν. Επίσης εδώ θα καταλλήλουν και όλα τα παραγόμενα. Οι μαθητές εισέρχονται σε κατάλληλη ηλεκτρονική διεύθυνση και παρακολουθούν το ολιγόλεπτο βίντεο του φωτογράφου Lalage Snow, ο οποίος παρουσίασε μια εκπληκτική σειρά φωτογραφιών με τίτλο “We Are The Not Dead” που περιλαμβάνει πορτρέτα Βρετανών στρατιωτών πριν, κατά τη διάρκεια, και μετά την θητεία τους στο Αφγανιστάν. Οι μαθητές παρακολουθούν τις εντυπωσιακές έως τρομακτικές αλλαγές που προκαλεί ο πόλεμος στους συμμετέχοντες στρατιώτες και ευαισθητοποιούνται πάνω στο θέμα. Ακολουθεί η μέθοδος του καταγιγισμού ιδεών (brainstorming) οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα του εργαστηρίου και ομαδοποιούνται.</p> <p>2η ώρα : Οι μαθητές παράγουν κείμενα: Η α’ομάδα (συμβουλευόμενη επιλεγμένα ηλεκτρονικά λεξικά) διατυπώνει ορισμό του πολέμου (που περιλαμβάνει οριστέα έννοια, προσεχές γένος και ειδοποιό διαφορά) και καταγράφει τα είδη του. Οι άλλες ομάδες αξιοποιούν επιλεγμένα από τον εκπαιδευτικό κείμενα και με τη βοήθειά τους η β’ομάδα συγκεντρώνει τα αίτια του πολέμου, η γ’ομάδα τις συνέπειές του και η δ’προτείνει τρόπους εδραίωσης της παγκόσμιας ειρήνης. Ακολουθεί στρογγυλή τράπεζα μεταξύ των μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν τα κείμενά τους κι ανταλλάσσουν απόψεις επί αυτών (περιεχόμενο, μορφή).</p>
Χρονική Διάρκεια	2 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Εργασία κατά ομάδες, παρουσίαση στην ολομέλεια, συζήτηση
Φάση 2	<p>1η και 2η ώρα: Στο εργαστήριο πληροφορικής η ολομέλεια παρακολουθεί την κινηματογραφική ταινία “Καλά Χριστούγεννα” του Κριστιάν Καριόν με τους Γκιγιόν Κανέ, Ντιάν Κρούγκερ, Ντάνιελ Μπρυλ και Γκάρι Λιούις (προβολή 2005).</p> <p>3η ώρα: Ακολουθεί συμπλήρωση φύλλων εργασίας με βάση την ταινία και με ερωτήσεις που αφορούν την δυσερμήνευτη εξοικείωση του σύγχρονου ανθρώπου με τον πόλεμο, παρά τις φρικτές πολεμικές εμπειρίες των τελευταίων εκατό χρόνων</p>
Χρονική Διάρκεια	3 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Όλες οι ομάδες απαντούν με γραπτά τους κείμενα σε κοινό φύλλο εργασίας σχετικό με την ταινία . Ακολουθεί παρουσίαση των πορισμάτων τους και συζήτηση επ’ αυτών.
Φάση 3	Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές προβολή παρουσίασης (power point) σχετικό με την Τέχνη ως έναν αυτόνομο κλάδο, μια ξεχωριστή κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική που λειτουργεί ως αντικείμενο διδασκαλίας και μπορεί να προσφέρει γνώση. Μια γνώση η οποία είναι πολυεπίπεδη και ταυτόχρονα προσφέρει αισθητική καλλιέργεια μέσω της παρατήρησης και της διαλεκτικής επικοινωνίας με το έργο.



	<p>Στο εργαστήριο πληροφορικής και μέσα από επιλεγμένους από τον εκπαιδευτικό ιστότοπους:</p> <p>Η α' ομάδα αναζητεί πίνακες ζωγραφικής που σχετίζονται με τον πόλεμο</p> <p>Η β' ομάδα αναζητεί κινηματογραφικές ταινίες που σχετίζονται με τον πόλεμο</p> <p>Η γ' ομάδα αναζητεί τραγούδια (ελληνικά και ξένα) που σχετίζονται με τον πόλεμο</p> <p>Η δ' ομάδα αναζητεί φωτογραφίες και γελοιογραφίες που σχετίζονται με τον πόλεμο.</p>
Χρονική Διάρκεια	2 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Παρουσίαση του υλικού από τον εκπαιδευτικό στην ολομέλεια – συζήτηση την πρώτη ώρα. Στη διάρκεια της δεύτερης ώρας κάθε ομάδα εργάζεται κατά μόνας.
Φάση 4	<p>Δημιουργία ψηφιακού υλικού: οι μαθητές αποτυπώνουν τα ευρήματά τους σε ψηφιακά εργαλεία αξιοποιώντας το συγκεντρωμένο υλικό που έχουν κοινοποιήσει στο facebook.</p> <p>Ειδικότερα:</p> <p>Α' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου θα συγκεντρώσει τους πίνακες ζωγραφικής που εμπνέονται από τον πόλεμο και θα τους υπομνηματίσει (ανεύρεση του ιστορικού συγκείμενου, που αποτέλεσε την πηγή έμπνευσης του καλλιτέχνη, χρώματα που χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης σε σχέση με τα συναισθήματα και το μήνυμα που επιδιώκει να αισθητοποιήσει). Στη συνέχεια με το πρόγραμμα artstep θα δημιουργήσει εικονικό μουσείο με τρεις αίθουσες, όπου θα παρουσιαστούν πίνακες από τον Α' παγκόσμιο (πρώτη αίθουσα), από το Β' παγκόσμιο (δεύτερη αίθουσα) από τη Μικρασιατική καταστροφή (τρίτη αίθουσα).</p> <p>Β' ομάδα: Θα συγκεντρώσει αντιπολεμικές κινηματογραφικές ταινίες, θα αναφέρει τους συντελεστές τους και την υπόθεσή τους. Ακολούθως θα δημιουργήσει με το slidesboom ένα βίντεο με όλο το συγκεντρωμένο υλικό και χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις ταινίες (στο βίντεο θα ακούγεται και η φωνή των μαθητών στην παρουσίαση των ταινιών).</p> <p>Γ' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου θα συγκεντρώσει ένα corpus αντιπροσωπευτικών ελληνικών και ξένων τραγουδιών, θα μεταφράσει τα ξενόγλωσσα (ίσως εδώ χρειαστεί η συνδρομή των καθηγητών ξένων γλωσσών του σχολείου), θα ανιχνεύσει τη σχέση του τίτλου και της μελωδίας με το περιεχόμενο καθώς και την πηγή έμπνευσης του καλλιτέχνη. Τέλος θα δημιουργήσει ψηφιακό λεύκωμα με το υλικό αυτό ( αξιοποιώντας την εφαρμογή issuu)</p> <p>Δ' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου θα συγκεντρώσει φωτογραφίες και γελοιογραφίες σχετικές με τους σύγχρονους πολέμους, θα αναλύσει το μήνυμά τους και το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκαν και ακολούθως θα αποδώσει το φωτογραφικό υλικό της περιόδου με τη βοήθεια του προγράμματος slideshare. Ακολούθως θα δημιουργήσει δύο βίντεο με τα ευρήματά της με το movie maker.</p>
Χρονική Διάρκεια	2 ώρες

Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Εργασία κάθε ομάδας κατά μόνας
Φάση 5	<p>Παρουσίαση των ψηφιακών εργαλείων και προβολή όλων των αποτελεσμάτων</p> <p>Συμπλήρωση φύλλων εργασίας στην τάξη: στα φύλλα αυτά προβλέπεται</p> <p>α) σύνταξη σύντομων τεκμηριωμένων κειμένων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εργασίας σχετικών με τον πόλεμο, τα οποία θα αξιολογηθούν ως προς την προθετικότητα, την πληρότητα, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα.</p> <p>β) ανεύρεση πρωτότυπου αντιπολεμικού συνθήματος,</p> <p>γ) δημιουργία ηλεκτρονικής αφίσας με το πρόγραμμα photoshop και</p> <p>δ) δημιουργική γραφή: συγγραφή ποιήματος με αντιπολεμικό περιεχόμενο</p> <p>Τα παραδοτέα των μαθητών θα αναρτηθούν επιπλέον και στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ τα βίντεο στο youtube.</p>
Χρονική Διάρκεια	2 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Εργασία κάθε ομάδας κατά μόνας. Παρουσίαση στην ολομέλεια.

## 5.2. Σενάριο με τη χρήση του Youtube

Μαθησιακό Σενάριο	
Τίτλος	Ψηφιακή αφήγηση της εικόνας
Εκπαιδευτικό πρόβλημα/ανάγκη	Προσέγγιση της τέχνης των εικόνων με τη χρήση των ΤΠΕ
Στόχοι - επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να παρουσιαστεί η αφετηρία και η εξέλιξη της Βυζαντινής αιογραφίας και σημαντικά δείγματα εικόνων για κάθε εικονογραφική περίοδο</li> <li>2. Να σχολιαστούν τα κύρια εικονογραφικά χαρακτηριστικά κάθε περιόδου και να γίνει αναφορά στους κύριους εκπροσώπους της βυζαντινής εικονογραφίας.</li> <li>3. Να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών γύρω από τη Βυζαντινή εικόνα.</li> <li>4. Να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία και ποικίλα λογισμικά.</li> <li>5. Να αποκτήσουν δεξιότητες συλλογής, ανάλυσης, επεξεργασίας πληροφοριών.</li> </ol>
Ομάδα στόχος - ανάγκες	Μαθητές Α΄ Λυκείου
Γνωστικό Αντικείμενο	Θρησκευτικά
Παιδαγωγικό πλαίσιο	Ένταξη στην ευρύτερη θεματική της Χριστιανικής Τέχνης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

<b>Μοντέλο διδασκαλίας- διδακτικές τεχνικές</b>	Διερευνητική: αναζήτηση πληροφοριών από λογισμικά του μαθήματος (IEΠ) και ιστοσελίδες του διαδικτύου Ομαδοσυνεργατική: ομαδική εργασία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και προβολή παραγόμενου υλικού. Επικοινωνιακή: συνδυασμός προϋπάρχουσας και νέας γνώσης. Βιωματική - ανακαλυπτική: καλλιέργεια κλίσεων και δεξιοτήτων
<b>Σύνθεση ομάδας – ρόλοι και αλληλεπιδράσεις</b>	Πέντε ομάδες εργασίας οι οποίες αναζητούν, συζητούν, δημιουργούν και προβάλλουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο καθηγητής αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή, του καθοδηγητή και συντονιστή των ομάδων, τις οποίες βοηθά να γίνουν φορείς της μάθησης και να εξοικειωθούν με τον ψηφιακό γραμματισμό.
Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες	Χρήση Η/Υ, γνώση χρήσης ποικίλων ψηφιακών εργαλείων.
Επιλογή περιβάλλοντος (αιτιολόγηση)	YouTube, λόγω της δημοφιλίας του μεταξύ των μαθητών, αλλά και εξαιτίας της ανάγκης να χρησιμοποιηθεί οπτικοακουστικό υλικό και να γίνει διάχυση των παραγόμενων. Επιπροσθέτως επιτυγχάνεται αυταπόδεικτα η συνεργασία των μελών των ομάδων, και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών όλων των ομάδων.
Εργαλεία - πόροι	Η/Υ , βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο, συσκευή φορητής μνήμης, λογισμικά.
Επίπεδο δυσκολίας	Αρκετά δύσκολο
Αξιολόγηση	Συνεχής κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου. Εμπλοκή στην έρευνα, συλλογή και επιλογή πληροφοριών. Δημιουργικότητα και εξοικείωση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Ομαδικότητα και συνεργατικότητα. Αποτελεσματικότητα και δημιουργία τελικού προϊόντος..
Χρονική Διάρκεια	20 ώρες
Διαδικασία	
<b>Φάση 1</b>	Οι μαθητές εισέρχονται σε κατάλληλη ηλεκτρονική διεύθυνση και περιηγούνται στο εσωτερικό ναού. Με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών εκφράζονται για αυτό που παρακολούθησαν, οι ιδέες τους καταγράφονται και ακολούθως ομαδοποιούνται. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον κύριο και τους επιμέρους στόχους του σεναρίου και ανακοινώνει τις ομάδες εργασίας, τη μέθοδο εργασίας των ομάδων και τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν. Ακολούθως με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους ομάδα στο Facebook επιλέγοντας ένα όνομα. Καθορίζουν τις επιλογές απορρήτου ( ανάλογα με το που θέλουν να είναι ορατές οι αναρτήσεις τους) και εδώ θα αποθηκεύουν πληροφορίες και φωτογραφίες που συλλέγουν σχετικές με το θέμα τους. Επίσης εδώ θα καταλήγουν και όλα τα παραγόμενα «προϊόντα» Τέλος θα τους δίνεται επιπλέον η δυνατότητα να συνεχίσουν τη συλλογή των πληροφοριών, την ανταλλαγή μηνυμάτων και τις αναρτήσεις από τους προσωπικούς τους υπολογιστές όταν χρειαστεί. Τη δεύτερη ώρα παρακολουθούν μια εισήγηση από τον εκπαιδευτικό για τα Φαγιούμ της Αρχαίας Αιγύπτου ( πρόδρομοι των βυζαντινών προσωπογραφιών)

Χρονική Διάρκεια	2 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Εργασία ατομική και κατά ομάδες
<b>Φάση 2</b>	<p>Οι μαθητές διερευνούν τα θέματά τους περιδιαβαίνοντας σε εγκατεστημένα εκπαιδευτικά λογισμικά του ΙΕΠ και επιλεγμένες ιστοσελίδες του διαδικτύου και ασχολούνται με την έρευνα και καταγραφή των στοιχείων που χρειάζονται.</p> <p>Στόχος μας είναι η καταγραφή των χαρακτηριστικών κάθε εικονογραφικής περιόδου απ' όπου θα φανεί η εξέλιξη της Τέχνης και η συλλογή φωτογραφικού υλικού που θα αξιοποιηθεί στα επόμενα στάδια.</p> <p>Η Α' ομάδα θα ασχοληθεί με την πρωτοχριστιανική περίοδο της εικονογραφίας (μέχρι τους χρόνους του Μ. Κωνσταντίνου)                  Η Β' ομάδα με την παλαιοχριστιανική 320-720 μ.Χ. (από τους χρόνους του Μ. Κωνσταντίνου μέχρι την Εικονομαχία).                  Η Γ' ομάδα με τους χρόνους της Εικονομαχίας (724-843 μ.Χ.).                  Η Δ' ομάδα με την περίοδο των Μακεδόνων και Κομνηνών (867-1204μ.Χ.).                  Η Ε' ομάδα με την Υστεροβυζαντινή περίοδο - Παλαιολόγεια Αναγέννηση (1204-1453 μ.Χ.)</p>
Χρονική Διάρκεια	4 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Το μέλος κάθε ομάδας αναρτά και κοινοποιεί στα υπόλοιπα μέλη τα ευρήματά του.
<b>Φάση 3</b>	<p>Οι μαθητές των ομάδων καλούνται να αποτυπώσουν τα ευρήματά της έρευνάς τους σε ανάλογα ψηφιακά εργαλεία, ανατρέχοντας στο υλικό που ήδη έχουν κοινοποιήσει και διαμοιράσει μεταξύ τους μέσω facebook.</p> <p>Ειδικότερα:</p> <p>Α' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της α' περιόδου και δημιουργεί με το πρόγραμμα slidesboom ένα βίντεο στο οποίο θα αποτυπώνονται τα πρώτα δείγματα της εικονογραφίας όπως αυτά ιστορούνται μέσα στις κατακόμβες. Επιπλέον με το πρόγραμμα jigsaw planet δημιουργεί puzzle με σύμβολα και νοπογραφίες της πρωτοχριστιανικής περιόδου.</p> <p>Β' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της β' περιόδου και συνάμα φτιάχνει ένα εικονικό μουσείο τεσσάρων αιθουσών με το πρόγραμμα artstep στο οποίο θα φιλοξενηθούν έργα της παλαιοχριστιανικής εποχής προερχόμενα αντίστοιχα από τη Θεσσαλονίκη, τη Ραβέννα, την Κωνσταντινούπολη και το Σινά. Επιπλέον με τη βοήθεια του προγράμματος hot potatoes δημιουργεί ένα εικονόλεξο για τα εικονογραφικά κέντρα και τα σπουδαία έργα της περιόδου.</p> <p>Γ' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα ευρήματά της έρευνας για την γ' περίοδο και αποδίδει το φωτογραφικό υλικό της περιόδου με τη βοήθεια του προγράμματος slideshare. Παράλληλα με το πρόγραμμα tinytap προβαίνει στη σύνταξη κουίζ στα οποία θα ελέγχονται γνώσεις γύρω από την περίοδο της Εικονομαχίας.</p>

	<p>Δ' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της δ' περιόδου και δημιουργεί με το πρόγραμμα wow slider τρεις πινακοθήκες στις οποίες θα αποτυπώνονται τα ευρήματά τους με κέντρα αναφοράς α) την Αγία Σοφία Αχρίδας και Αγιο Παντελεήμονα (Νέρες/Σκοπίων), β) την Καστοριά και Κύπρο, γ) τη Μονή Δαφνίου. Επιπλέον με το πρόγραμμα firebox δημιουργεί ένα διαδραστικό online ανάλογο κρυπτόλεξο.</p> <p>Ε' ομάδα: Σε επεξεργαστή κειμένου καταγράφει τα χαρακτηριστικά της ε' περιόδου και με τη βοήθεια του προγράμματος issuu δημιουργεί τρία ψηφιακά λευκώματα, στις σελίδες των οποίων θα προβληθούν α) οι τοιχογραφίες του Προβάτου (Μακεδονική σχολή –Πανσέληνος) β) τα ψηφιδωτά του Μονής Χώρας (Κωνσταντινούλη) γ) οι τοιχογραφίες του αγίου Νικολάου Αναπαυσά Μετεώρων (Κρητική Σχολή – Θεοφάνης). Παράλληλα με το πρόγραμμα crossword labs δημιουργεί ένα ηλεκτρονικό σταυρόλεξο με ζητούμενα από τη συγκεκριμένη περίοδο.</p>
Χρονική Διάρκεια	4 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Κάθε ομάδα κοινοποιεί στις υπόλοιπες ομάδες τα ευρήματά της.
<b>Φάση 4</b>	<p>Στη φάση αυτή οι μαθητές περνούν στη βιοματική μέθοδο και την ανάδειξη των δεξιοτήτων τους.</p> <p>Α' ομάδα: Με τη χρήση του προγράμματος Timerime προβαίνει στη δημιουργία χρονογραμμής πάνω στην οποία αποτυπώνονται οι σταθμοί και τα όλα κέντρα της ιστορικής διαδρομής της εικονογραφικής τέχνης. Συνάμα εισάγουν link με την πληροφόρηση για τα σπουδαιότερα εικονογραφικά μνημεία των παραπάνω κέντρων.</p> <p>Β' ομάδα: Με τη βοήθεια του google map πρέπει να εντοπίσει και να καταγράψει πάνω στο χάρτη τους ναούς από τους οποίους προέρχονται τα ευρήματα όλων των ομάδων της προηγούμενης φάσης. Επιπλέον με τη βοήθεια του προγράμματος thinglink δημιουργεί ένα διαδραστικό χάρτη πάνω στον οποίο θα ενσωματωθούν όλα τα ψηφιακά αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης.</p> <p>Γ' ομάδα: Αφού ανοίξει κατάλληλο λογισμικό και μελετήσει το υλικό που αφορά τη λειτουργία ενός εργαστηρίου αιογραφίας παρουσιάζει με το πρόγραμμα power point τα στάδια αιογράφησης μιας φορητής εικόνας, μιας εγκαυστικής και μιας νοπογραφίας.</p> <p>Δ' ομάδα: Ο κάθε μαθητής –καλλιτέχνης αυτής της ομάδας θα αποπειραθεί να δημιουργήσει μια εικόνα της επιλογής του ή με το πρόγραμμα collagerator να προβεί στη δημιουργία τριών κολάζ αναφερόμενων στο δογματικό, λειτουργικό και ιστορικό εικονογραφικό κύκλο.</p> <p>Ε' ομάδα: Με τη χρήση μικρών κομματιών χαρτιού ή σπόρων (όσπρια) οι μαθητές φιλοτεχνούν ένα κοινό ψηφιδωτό που απεικονίζει κάποιο χριστιανικό σύμβολο ( σταυρός, άγκυρα..)</p>
Χρονική Διάρκεια	4 ώρες
Τρόπος Αλληλεπίδρασης	Κάθε ομάδα προβαίνει στην κοινοποίηση του παραγόμενου υλικού της στις υπόλοιπες ομάδες.

<b>Φάση 5</b>	<p>Στη φάση αυτή θα γίνει μια επισκόπηση όλων των προηγούμενων σταδίων.</p> <p>Α΄ ομάδα: Η ομάδα απαρτίζεται από πέντε μαθητές και κάθε ένας από αυτούς εκπροσωπεί μία ομάδα της τρίτης φάσης. Δημιουργεί με τη βοήθεια του monie maker ένα βίντεο διάρκειας 30΄ το οποίο θα αποτελεί μια επισκόπηση των εργασιών όλων των ομάδων της τρίτης φάσης. Σε αυτό θα παρουσιάζονται διαδοχικά οι πέντε φάσεις της εικονογραφικής τέχνης με τα χαρακτηριστικά τους και αντιπροσωπευτικά δείγματα εικόνων. Αυτό το βίντεο θα αναρτηθεί στο κανάλι Youtube.</p> <p>Β΄ ομάδα: Δημιουργεί με τη χρήση του monie maker μία πινακοθήκη με αντιπροσωπευτικά έργα όλων των εικονογραφικών τεχνολογιών από όλο τον κόσμο διαχρονικά. Δημιουργία βίντεο και ανάρτηση στο κανάλι youtube.</p> <p>Γ ομάδα: Προβαίνει στον αισθητικό υπομνηματισμό της τοιχογραφίας που ιστορεί την Ανάσταση από τη μονή Χώρας Κωνσταντινούπολης. Δημιουργία βίντεο και ανάρτηση στο κανάλι youtube.</p> <p>Δ΄ ομάδα: Εντοπίζει και καταγράφει τις αρχές που διέπουν τη βυζαντινή εικονογραφική τέχνη πάνω στη φορητή εικόνα της Βάπτισης (Θεοφάνης Μονή Σταυρονικήτα). Δημιουργία βίντεο και ανάρτηση στο κανάλι youtube.</p> <p>Ε΄ ομάδα: Μελετά το έργο και τη συμβολή του Φώτη Κόντογλου στην τέχνη της εικονογραφίας. Δημιουργία βίντεο και ανάρτηση στο κανάλι youtube.</p>
Χρονική διάρκεια	4 ώρες
<b>Φάση 6</b>	Παρουσίαση των ψηφιακών εργαλείων και προβολή όλων των αποτελεσμάτων
Χρονική διάρκεια	2 ώρες

## 6. Συμπεράσματα

Τα κοινωνικά δίκτυα είναι διαδικτυακές υπηρεσίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και στα πλεονεκτήματά τους καταγράφονται η ευκολία στη χρήση, η γρήγορη προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινής ζωής, η δημιουργία αυθόρμητων σχέσεων.

Τα προσφιλή στους μαθητές μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι δυνατό να αξιοποιηθούν και στην εκπαίδευση με τρόπο που θα διευκολύνει τη διδασκαλία και θα βελτιώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Τα παραπάνω μαθησιακά σενάρια είναι ενδεικτικά του τρόπου με τον οποίο τα ΜΚΔ μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργώντας συμπληρωματικά της κλασικής διδασκαλίας. Το γεγονός ωστόσο ότι αποτελούν πρόταση διδασκαλίας και δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Για τον ίδιο λόγο οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εισπράξει θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση από τους μαθητές.

Σε κάθε περίπτωση όμως το σημαντικό διακύβευμα είναι να πειστεί η

κοινότητα των εκπαιδευτικών να άρει την αμηχανία της, την επιφύλαξη με την οποία αντιμετωπίζει τα ΜΚΔ και να επωφεληθεί από έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης . Είναι καιρός το σχολείο να απαγκιστρωθεί από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να κάνει δυναμικά βήματα μπροστά.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Γλέζου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση», σσ. 1665-1677, Βέροια-Νάουσα.
- Μανούσου, Ε. & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία”, σσ. 497–509, Πάτρα.
- Μπλάνας, Γ. (2010). Τα σύγχρονα ηλεκτρονικά κοινωνικά δίκτυα ως καταλύτης εξέλιξης στην έρευνα και στην εκπαίδευση, Ελληνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας, σσ. 166-176, Καβάλα.
- Μπράτιτσης, Θ., Καρασπύρου, Ι., & Κυρίδης, Α. (2010). Ιστοχώροι κοινωνικής δικτύωσης: Απόψεις εφήβων για ζητήματα ασφάλειας και ενημέρωσης, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», σσ. 803-810, Κόρινθος.
- Νικολοπούλου, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2011). Το facebook στην καθημερινότητα των εφήβων: κατασκευή ερωτηματολογίου διερεύνησης ενδιαφέροντος περί ιδιωτικότητας, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία”, σσ. 601–610, Πάτρα.

### **Ξενόγλωσση**

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2009). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.

### **Ιστοσελίδες**

- Αρβανίτης, Π., & Παναγιωτίδης, Π. (2009). Web 2.0, elearning 2.0 και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Στο περιοδικό “Συν-θέσεις / Syn-thses”, Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ. Στο: <http://www.etpe.gr/>

- custom/pdf/etpe2577.pdf (προσπελάστηκε στις 15/1/2016).
- Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χρ., Παπαδοπούλου, Π. Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: <https://www.academia.edu/9911019> (προσπελάστηκε στις 15/3/2017)
- Berk, A. R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), pp. 1-21. [http://www.ronberk.com/articles/2009\\_video.pdf](http://www.ronberk.com/articles/2009_video.pdf) (προσπελάστηκε στις 17/1/2016)
- Bloom, K., & Johnston, K. M. (2013). Digging into YouTube videos: Using media literacy and participatory culture to promote cross-cultural understanding. *Journal of Media Literacy Education*, 2(2), pp. 113-123. Στο: <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=jmle> (προσπελάστηκε στις 18/1/2016).
- Dunn, J. (2011). The Teacher's Guide To Using YouTube In The Classroom. Στο *Edudemic*, 22/9/2011. Στο: <http://www.edudemic.com/youtube-in-classroom/> (προσπελάστηκε στις 21/1/2016).
- Snelson, C. (2008). Web-based video in education: Possibilities and pitfalls. In *TCC-Teaching Colleges and Community Worldwide Online Conference*. pp. 214-221. Στο: <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2008/Snelson2008.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/1/2016).
- Strom, S. (2012). YouTube Subtracts Racy and Raucous to Add a Teaching Tool. Στο *The New York Times*, 9/3/2012. Στο: [http://www.nytimes.com/2012/03/10/education/youtubefinds-a-way-off-schools-banned-list.html?pagewanted=all&\\_r=2&](http://www.nytimes.com/2012/03/10/education/youtubefinds-a-way-off-schools-banned-list.html?pagewanted=all&_r=2&)
- elearning.epep.gr/file.php/13/HTML%20files/index.html (προσπελάστηκε στις 20/1/2016).
- 4syn-thess2016.ekped.gr/wp-content/uploads/2016/04/vol3\_182-202-21.pdf (προσπελάστηκε στις 22/1/2016).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Κυριακούλόπουλος Ευάγγελος** είναι πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής Αθηνών, έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο ΕΑΠ και έχει πλούσιο συγγραφικό έργο. Έχει παρακολουθήσει e-learning επιμορφωτικά προγράμματα στο ΕΚΠΑ και έχει μια σειρά ανακοινώσεων εκπαιδευτικών θεμάτων σε Συνέδρια. Σήμερα είναι καθηγητής και υποδιευθυντής στο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών. Στοιχεία Επικοινωνίας: [vaggeliskyriak@yahoo.gr](mailto:vaggeliskyriak@yahoo.gr)

Η κ. **Καννά Ελένη** είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών και



έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Πατρών (Παιδαγωγικό Τμήμα). Έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και έχει συμμετάσχει με εισηγήσεις σε αρκετά επιστημονικά συνέδρια. Επίσης έχει κάνει τη φιλολογική επιμέλεια εκδόσεων. Εργάζεται ως φιλόλογος στο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών. Στοιχεία Επικοινωνίας: [Elenikanna@gmail.com](mailto:Elenikanna@gmail.com)



Αλεξούδα Γεωργία

## Μαθητική έρευνα και εκπαιδευτική αξιοποίηση των φορμών google

### Περίληψη

Οι φόρμες google είναι ένα συνεργατικό λογισμικό, που παρέχεται δωρεάν μέσω της πλατφόρμας υπολογιστικού νέφους του google drive. Έχουν προταθεί ποικίλοι τρόποι για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των φορμών google, όπως είναι η συλλογή δεδομένων για μια έρευνα του σχολείου, η αξιολόγηση ή η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κ.α. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται σχέδια έρευνας που υλοποιήθηκαν από το σχολικό έτος 2012-2013 μέχρι το σχολικό έτος 2016-17 στη Γ' τάξη του Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο μάθημα της Πληροφορικής, στα οποία οι ίδιοι οι μαθητές σχεδιάζουν και υλοποιούν έρευνες με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, τα οποία δημιουργούν με τις φόρμες google. Στην υλοποίηση των σχεδίων έρευνας συμμετείχαν συνολικά 127 μαθητές. Παρουσιάζονται τρεις διαφορετικοί τύποι σχεδίων έρευνας και κατατίθεται η εμπειρία της υλοποίησής τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται ακόμη δύο παραδείγματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google.

**Λέξεις-κλειδιά:** Φόρμες google, σχέδια έρευνας, υπολογιστικό νέφος, συνεργατικά εργαλεία, κουίζ.

## Abstract

Google forms is a free collaboration software provided by google drive. Various ways have been suggested for the educational use of google forms, for example in data collection for school surveys, student evaluation or self-evaluation, evaluation of the educational process, etc. In this paper we present school projects implemented in school years from 2012-13 to 2016-17 in the 9th grade at the Experimental School of Aristotle University of Thessaloniki in the Information Technology class. At these projects, 127 students designed and implemented surveys using digital questionnaires created with google forms. We present three types of research projects, also the experience we gained from their implementation. Moreover, we present two more examples of the educational use of google forms.

**Keywords:** google forms, projects, cloud computing, collaborating tools, quiz.

## 1. Εισαγωγή

Οι μαθητές στη σημερινή εποχή έχουν πολύ πιο προχωρημένες δεξιότητες αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) σε σχέση με το παρελθόν και το γεγονός αυτό επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση στην πορεία του χρόνου<sup>1</sup>. Οι Τ.Π.Ε. παρέχουν ισχυρά εργαλεία που συμβάλλουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών<sup>2</sup>.

Το υπολογιστικό νέφος είναι μια γοργά εξελισσόμενη τεχνολογία που έφερε μια μεγάλη αλλαγή και σημαντικές προοπτικές στην επιστήμη της Πληροφορικής και στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια τεχνολογία που χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο και απομακρυσμένους υπολογιστές για την αποθήκευση, την επεξεργασία και τη χρήση δεδομένων και λογισμικού. Οι υπηρεσίες του υπολογιστικού νέφους μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας<sup>3</sup>. Πρόκειται για μια πρόσφατη καινοτομία που έχει ήδη επιφέρει ορατά αποτελέσματα στην εκπαίδευση<sup>4</sup>. Οι εφαρμογές υπολογιστικού νέφους μπορούν να συνδυαστούν πολύ

1 Bulla, C., Hunshal, B. & Mehta, S. (2016), Adoption of Cloud Computing in Education System: A Survey. *International journal of engineering science and computing*, vol. 6 (6), pp. 6375 - 6380.

2 Yadav, K. (2014), Role of Cloud computing in Education, *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, vol. 2(2), pp. 3108-3112.

3 Goyal, N. & Goyal, D. (2016), Cloud Computing in Educational Research. *International Journal of Recent Engineering Research and Development*, vol. 1, pp. 1-5.

4 Saju, M. (2012), Implementation of Cloud Computing in Education – A Revolution, *International Journal of*

αποτελεσματικά με προσεγγίσεις του κοινωνικού εποικοδομισμού<sup>5</sup>. Η επιλογή της πλατφόρμας που θα χρησιμοποιηθεί είναι σημαντική.

Μια πολύ δημοφιλής πλατφόρμα υπολογιστικού νέφους είναι το google drive. Η πλατφόρμα αυτή δημιουργήθηκε το 2012 και είναι διαθέσιμη σε κάθε χρήστη που έχει λογαριασμό στο gmail. Τόσο η δημιουργία gmail όσο και η πρόσβαση στην πλατφόρμα του google drive είναι δωρεάν. Η πρόσβαση στην πλατφόρμα του google drive είναι εφικτή μέσω οποιασδήποτε συσκευής έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο (π.χ. σταθερός υπολογιστής, φορητός υπολογιστής, ταμπλέτα, έξυπνο τηλέφωνο). Η πλατφόρμα google drive παρέχει δωρεάν 15 GB αποθηκευτικού χώρου, στον οποίο ο χρήστης μπορεί να αποθηκεύει αρχεία διαφόρων τύπων και να τα οργανώνει σε φακέλους. Επίσης μπορεί εύκολα να κάνει τα αρχεία και τους φακέλους που επιθυμεί κοινόχρηστους με τους συνεργάτες του<sup>6</sup>. Μέσω του google drive παρέχεται διαδικτυακά στο χρήστη η σουίτα των συνεργατικών εφαρμογών γραφείου της google που περιλαμβάνει εφαρμογές για τη δημιουργία και επεξεργασία εγγράφων (google docs), υπολογιστικών φύλλων (google sheets), παρουσιάσεων (google slides), φορμών (google forms), κ.α. Οι εφαρμογές υπολογιστικού νέφους της google είναι πολύ δημοφιλείς. Ειδικά τα έγγραφα google χρησιμοποιούνται ευρέως για να επεξεργάζονται συγχρόνως οι χρήστες το ίδιο έγγραφο και να συνεργάζονται αποτελεσματικά<sup>7</sup>.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των φορμών google στο πλαίσιο μαθητικών ερευνών. Αρχικά παρουσιάζονται οι φόρμες google και οι δυνατότητές τους και επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρεις τύποι σχεδίων εργασίας διενέργειας μαθητικής έρευνας με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, στα οποία αξιοποιούνται οι φόρμες google και κατατίθεται η εμπειρία της υλοποίησής τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google, τα οποία υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο διασχολικών συνεργασιών. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και κατατίθενται προτάσεις για καλές πρακτικές εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google.

## **2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google**

Η χρήση πολλών εφαρμογών νέφους (cloud applications), όπως Google Apps, Dropbox και άλλες, είναι ήδη διαδεδομένη στην εκπαίδευση. Η διάδοσή τους

---

*Computer Theory and Engineering*, vol. 4 (3), pp. 473-475.

5 Denton, D.W. (2012), Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing, *TechTrends*, vol. 56 (4), pp. 34-41.

6 Google Drive - <https://www.google.com/drive/>

7 Pranay K., Sumitha K. & Uma R. (2013), Effective Ways Cloud Computing Can Contribute to Education Success. *Advanced Computing: An International Journal*, vol. 4 (4), pp. 17-32.

διευκολύνεται σε σημαντικό βαθμό από το γεγονός πως πρόκειται για εύχρηστα εργαλεία που διατίθενται δωρεάν, χρησιμοποιούνται ευρέως και οι μαθητές έχουν ήδη εντάξει τη χρήση τους στην καθημερινή τους ζωή<sup>8</sup>. Οι εφαρμογές της Google προωθούν τη συνεργασία<sup>9</sup> και αξιοποιούνται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση<sup>10</sup>. Για το λόγο αυτό η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτές προβάλλει επιτακτική<sup>11</sup>.

Τα συνεργατικά εργαλεία Τ.Π.Ε. μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά την εργασία σε ομάδες, ακόμη και σε επίπεδο διασχολικής συνεργασίας<sup>12</sup>. Οι φόρμες google είναι ένα συνεργατικό λογισμικό, που παρέχεται δωρεάν μέσω της πλατφόρμας του google drive και μας επιτρέπει να συλλέξουμε και να οργανώσουμε δεδομένα<sup>13</sup>. Ο χρήστης αρχικά καλείται να δώσει έναν τίτλο στη φόρμα που θα δημιουργήσει και μια περιγραφή της. Στη συνέχεια εισάγει τις ερωτήσεις που επιθυμεί. Αν θέλει, μπορεί να δημιουργήσει ενότητες, έτσι ώστε να οργανώσει με βάση αυτές τις ερωτήσεις του. Διατίθενται διάφοροι τύποι ερωτήσεων, όπως είναι οι εξής:

- Σύντομη απάντηση
- Παράγραφος
- Πολλαπλές επιλογές
- Πλαίσια ελέγχου
- Γραμμική κλίμακα
- Πλέγμα πολλαπλών επιλογών
- Πλέγμα πλαισίων ελέγχου, κ.α.

Υπάρχει η δυνατότητα για την προσθήκη εικόνας ή βίντεο καθώς και τη μεταφόρτωση κάποιου αρχείου. Μια ερώτηση μπορεί να οριστεί ως υποχρεωτική, έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να μην μπορεί να υποβληθεί αν δεν απαντηθεί η συγκεκριμένη ερώτηση. Ο δημιουργός μπορεί να επιλέξει η φόρμα να λειτουργεί ως κουίζ. Στην περίπτωση αυτή θα κληθεί να ορίσει τη σωστή απάντηση για κάθε ερώτηση καθώς και τη βαθμολογία της. Ο δημιουργός της φόρμας μπορεί

---

8 Gonzalez-Martinez, J., Bote-Lorenzo, M., Gomez-Sanchez, E. & Cano-Parra, R. (2015), Cloud computing and education: A state-of-the-art survey. *Computers & Education*, vol. 80, pp. 132-151.

9 Saito, T. (2014), Fostering Collaboration via Google Apps. In *19th Annual TCC 2014 Online Conference: Emerging Technologies for learning – Open and global learning*, Hawaii. Στο: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/32934/1/Tsaito-Final\\_TCC\\_Paper.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/32934/1/Tsaito-Final_TCC_Paper.pdf) (προσπελάστηκε στις 31/8/2017).

10 Railean, E. (2012), Google Apps for Education – a powerful solution for global scientific classrooms with learner centred environment. *International Journal of Computer Science Research and Application*, vol. 2 (2), pp. 19-27.

11 Petersen, J. (2013), An Introduction and Overview to Google Apps in K12 Education: A Web-based Instructional Module. In *18th Annual TCC 2013 Online Conference: Emerging Technologies for learning - Best choices & current practices* (April 16 – 18 2013), Hawaii. Στο: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/27150/1/13106sTCCpaper\\_2013\\_jpetersen\\_copy.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/27150/1/13106sTCCpaper_2013_jpetersen_copy.pdf) (προσπελάστηκε στις 31/8/2017).

12 Αλεξούδα, Γ. (2016), Η εκπαιδευτική αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων Τ.Π.Ε. σε ένα διασχολικό σχέδιο έρευνας της δράσης Teachers4Europe, Στο Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, κ.α. (επιμ.) (2002), *Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Τόμος Α', Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (Λάρισα 21 – 23 Οκτωβρίου 2016). Λάρισα, σ. 184-192.

13 Google Forms - <https://www.google.com/forms>

να επιλέξει την προσθήκη συνεργατών, ώστε να κάνει τη φόρμα κοινόχρηστη με άλλους χρήστες και να την επεξεργαστούν συνεργατικά. Η φόρμα μπορεί να αποσταλεί στους ερωτώμενους με τη χρήση των λογαριασμών του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους. Επίσης, μπορεί να γίνει χρήση της διεύθυνσης URL της φόρμας. Στην περίπτωση αυτή, η διεύθυνση μπορεί να σταλεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να αναρτηθεί σε κάποιον δικτυακό τόπο, κ.α.

Τα δεδομένα που υποβάλλονται στη φόρμα google εξάγονται σε ένα υπολογιστικό φύλλο google, το οποίο μπορεί να υποστεί περαιτέρω επεξεργασία. Επίσης, ο χρήστης μπορεί να το κατεβάσει και να το αποθηκεύσει τοπικά σε μορφή αρχείου Microsoft Excel ή Libreoffice Calc. Επίσης, τα συνολικά αποτελέσματα απεικονίζονται σε γραφήματα που δημιουργούνται αυτόματα<sup>14</sup>.

Η Google αναφέρεται στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των φορμών της εξηγώντας τον εύκολο τρόπο, με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να τις αξιοποιήσει προκειμένου να λάβει ανατροφοδότηση από τους μαθητές του<sup>15</sup>. Έχουν προταθεί ποικίλοι τρόποι για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των φορμών Google, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών<sup>16</sup>, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>17</sup>, η συλλογή δεδομένων για μια έρευνα του σχολείου<sup>18</sup>, και άλλοι. Επίσης προτάθηκε η χρήση των φορμών google για την ενεργό μάθηση, την αξιολόγηση και τη συνεργασία στις βιβλιοθήκες των πανεπιστημίων<sup>19</sup>, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης<sup>20</sup> καθώς και για την ηλεκτρονική υποβολή των εργαστηριακών δραστηριοτήτων των φοιτητών στη Χημεία<sup>21</sup>. Ο Mansor (2012) προτείνει τη συνδυασμένη χρήση των φορμών google και των υπολογιστικών φύλλων google για την αξιολόγηση των μαθητών και τη διαχείριση της βαθμολογίας τους<sup>22</sup>.

Σε πολλές περιπτώσεις, όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη χρήση των

14 Google Forms - <https://www.google.com/forms>

15 Google Forms: Introduction - <https://www.google.com/edu/training/get-trained/forms/introduction.html#>

16 Attwell, G., (2013), *80 Interesting Ways To Use Google Forms In The Classroom*. Στο: <http://www.teachthought.com/technology/80-interesting-ways-to-use-google-forms-in-the-classroom/>, (προσπελάστηκε στις 30/8/2017).

17 Avramides, K., Hunter, J. Oliver, M. & Luckin R. (2014), A method for teacher inquiry in cross-curricular projects: Lessons from a case study. *British Journal of Education Technology*, vol. 46 (2), pp. 249 – 264.

18 Firth, M. & Mesureur, G. (2010), Innovative uses for Google Docs in a university language program. *The JALT CALL Journal*, vol. 6 (1), pp. 3-16.

19 Djénno, M. Insua, G., Pho, A. (2015), From paper to pixels: using Google Forms for collaboration and assessment, *Library Hi Tech News*, vol. 32 (4), pp.9-13. Στο: <https://doi.org/10.1108/LHTN-12-2014-0105> (προσπελάστηκε στις 31/8/2017).

20 Avramides, K., Hunter, J. Oliver, M. & Luckin R. (2014), A method for teacher inquiry in cross-curricular projects: Lessons from a case study. *British Journal of Education Technology*, vol. 46 (2), pp. 249 – 264.

21 Ott M. (2015), Using Google Forms to Receive and Grade Online Lab Reports. *American Chemical Society Division of Chemical Education Committee on Computers in Chemical Education, Fall newsletters*. Fall 2015 ACS CHED CCCE Newsletter. Στο:

<https://confchem.ccece.divched.org/2015FallCCENLP2> (προσπελάστηκε στις 31/8/2017).

22 Mansor A. Z. (2012), Managing Student's Grades and Attendance Records using Google Forms and Google Spreadsheets, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 59, pp. 420-428.

φορμών google, απλά τις χρησιμοποιούν για να υποβάλουν τις απαντήσεις τους και δεν μπαίνουν οι ίδιοι στη διαδικασία να δημιουργήσουν ερωτηματολόγια. Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google στις μαθητικές έρευνες. Παρουσιάζονται παραδείγματα σχεδίων εργασίας, στα οποία οι μαθητές σχεδιάζουν και υλοποιούν έρευνες με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που δημιουργούν οι ίδιοι με τη χρήση των φορμών google και κατατίθεται η εμπειρία της υλοποίησής τους. Συμπληρωματικά, προτείνονται και κάποιοι άλλοι τρόποι εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google.

### **3. Παραδείγματα αξιοποίησης των φορμών google σε σχέδια εργασίας διεξαγωγής έρευνας με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια**

#### **3.1 Εισαγωγικά για τα σχέδια έρευνας**

Η μάθηση με βάση τα σχέδια έρευνας (project) έχει διαπιστωμένα σημαντικά διδακτικά οφέλη και για το λόγο αυτό κερδίζει διαρκώς έδαφος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης<sup>23</sup>. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας προτείνεται εδώ και χρόνια η εφαρμογή της μεθόδου project. Πρόκειται για τη μέθοδο που χρησιμοποιείται στην ερευνητική εργασία στο Γενικό Λύκειο, σε σχολικές δραστηριότητες και σε πολλά μαθήματα ή διαθεματικές δράσεις. Η εισαγωγή της καινοτομίας της ερευνητικής εργασίας στην Α' τάξη του Γενικού Λυκείου υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-12 και ακολούθησε η εισαγωγή της στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου<sup>24</sup>.

Στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο<sup>25</sup> προτείνεται η εκπόνηση σχεδίων έρευνας σε κάθε τάξη του Γυμνασίου. Στη Γ' τάξη του Γυμνασίου στη θεματική ενότητα «Υλοποιώ σχέδια έρευνας με ΤΠΕ» του άξονα μαθησιακών στόχων «Διερευνώ, σχεδιάζω και λύνω προβλήματα με ΤΠΕ» ένα από τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας αναφέρεται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση έρευνας. Γενικά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη η θεματολογία των σχεδίων εργασίας να εντάσσεται σε ένα νοηματοδοτούμενο πλαίσιο. Για τη Γ' τάξη του Γυμνασίου οι θεματικές ενότητες του άξονα μαθησιακών στόχων «Δημιουργώ, επικοινωνώ και συνεργάζομαι με ΤΠΕ» μεταξύ των άλλων αναφέρονται στη δημιουργία και διαμόρφωση κειμένου και παρουσιάσεων σε συνεργατικό περιβάλλον. Επίσης η θεματική

23 Filhoa, W. L., Shielb, C., & Ραηοc, A. (2016), Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: the role of project-oriented learning, *Journal of Cleaner Production*, vol. 133, pp. 126–135.

24 Μαρσαγγούρας, Η. (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο – Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

25 ΥΠΓΒΜΘ. (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο (4η έκδοση)*. Στο: [http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική\\_και\\_Νέες\\_Τεχνολογίες/ΤΠΕ\\_Γυμνάσιο.pdf](http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική_και_Νέες_Τεχνολογίες/ΤΠΕ_Γυμνάσιο.pdf) (προσπελάστηκε στις 21/8/2017).



ενότητα «Λύνω προβλήματα με Υπολογιστικά Φύλλα» του άξονα μαθησιακών στόχων «Διερευνώ, σχεδιάζω και λύνω προβλήματα με ΤΠΕ» μεταξύ των άλλων αναφέρεται στη δημιουργία και διαμόρφωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και στα υπολογιστικά φύλλα σε συνεργατικό περιβάλλον.

Με βάση τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016 – 2017» στο μάθημα της Πληροφορικής στη γ' τάξη προβλέπονται δύο άξονες<sup>26</sup>. Για το δεύτερο άξονα «Δημιουργώ, παρουσιάζω, επικοινωνώ και συνεργάζομαι» προτείνεται ο σχεδιασμός μιας έρευνας. Στο πλαίσιο της έρευνας προτείνεται να αξιοποιηθεί η επεξεργασία κειμένου και η δημιουργία παρουσίασης σε συνεργατικό περιβάλλον καθώς και η δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και η χρήση υπολογιστικού φύλλου σε συνεργατικό περιβάλλον.

Ακολουθεί η παρουσίαση σχεδίων έρευνας που υλοποιήθηκαν στη Γ' τάξη του Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης τα σχολικά έτη 2012-13, 2013-14, 2014-15 και 2015-16 με βάση το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο και το σχολικό έτος 2016-17 με βάση τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016 – 2017». Με βάση το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών το μάθημα υλοποιούνταν σε συνεχόμενο δίωρο, ενώ το σχολικό έτος 2016-17 το μάθημα της Πληροφορικής ήταν μονόωρο. Το γεγονός ότι το σχολικό έτος 2016-17 το σχέδιο έρευνας ενέπλεκε εκτός από το μάθημα της Πληροφορικής και το μάθημα της Γλωσσικής διδασκαλίας διευκόλυνε τη διαχείριση χρόνου που αυτή τη χρονιά ήταν πιο περιορισμένος. Ο γενικός σκοπός των σχεδίων έρευνας είναι οι μαθητές να μνηθούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας έρευνας με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Για τη δημιουργία των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων αξιοποιούνται οι φόρμες google. Τονίζεται ότι δεν επιδιώκεται η διεξαγωγή ερευνών που ικανοποιούν αυστηρά επιστημονικά κριτήρια, αλλά η μύηση των μαθητών στη διεξαγωγή πιλοτικών ερευνών με όσο το δυνατό πιο επιστημονική μεθοδολογία. Οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Στις έρευνες με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια υπάρχει ο κίνδυνος ο βαθμός ανταπόκρισης των ερωτώμενων να είναι χαμηλός. Η εκπαιδευτικός προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές στην επιλογή του δείγματος και να τους βοηθήσει να εξασφαλίσουν έναν ικανοποιητικό βαθμό απόκρισης των ερωτώμενων, τους ενθάρρυνε να σχεδιάζουν έρευνες που απευθύνονται σε μαθητές, ώστε να μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές στο μάθημά της να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια. Αυτό άρεσε στους μαθητές, επειδή μπορούσαν να διαλέγουν θέματα που ήταν κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Εναλλακτικά, μπορούσαν να απευθύνονται και στους γονείς των μαθητών.

26 ΥΠΠΕΘ. (2016), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016 – 2017*. Στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΟΔΗΓΙΕΣ\\_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ\\_ΓΥΜΝΑΣΙΟ\\_2016\\_17.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΟΔΗΓΙΕΣ_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ_ΓΥΜΝΑΣΙΟ_2016_17.pdf) (προσπελάστηκε στις 21/8/2017).

### 3.2 Σχέδια έρευνας με κάθε ομάδα εργασίας να επιλέγει το θέμα της και να δημιουργεί το ηλεκτρονικό της ερωτηματολόγιο

Τα σχολικά έτη 2012-13, 2013-14 και 2014-15 κάθε ομάδα εργασίας είχε τη δυνατότητα να επιλέξει το θέμα της έρευνας της ανεξάρτητα από τις άλλες ομάδες, αρκεί να μην επέλεγαν δύο ομάδες το ίδιο θέμα<sup>27</sup>. Τα τμήματα γενικής παιδείας στο μάθημα της Πληροφορικής διαιρούνταν σε δύο τμήματα. Το σχολικό έτος 2012-13 το σχέδιο έρευνας υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα του μαθήματος Πληροφορικής με 13 μαθητές, το σχολικό έτος 2013-14 υλοποιήθηκε σε τέσσερα τμήματα του μαθήματος Πληροφορικής με συνολικά 50 μαθητές και το σχολικό έτος 2014-15 υλοποιήθηκε σε δύο τμήματα του μαθήματος Πληροφορικής με συνολικά 25 μαθητές. Οι μαθητές επέλεξαν να διερευνήσουν τις απόψεις, τις στάσεις, τις προτιμήσεις και τις εμπειρίες των συμμαθητών τους σε θέματα όπως είναι ο ρατσισμός, το κάπνισμα, ο αθλητισμός, ο εθισμός στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, οι σχέσεις ηλικιωμένων με παιδιά, το περιβάλλον, εφηβεία και γονείς, η λογοτεχνία, η μόδα, ο κινηματογράφος, τα κόμικς, οι youtubers, τα γκράφιτι, οι επιλογές κατευθύνσεων – σταδιοδρομίας και ο υγιεινός τρόπος ζωής. Σε όλα τα σχολικά έτη κατά τα οποία υλοποιήθηκε το συγκεκριμένο σχέδιο έρευνας, οι μαθητές ερωτήθηκαν αν θέλουν να υλοποιήσουν αυτό το σχέδιο έρευνας ή κάποιο άλλο με βάση το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών και οι μαθητές προτίμησαν το συγκεκριμένο.

Αρχικά, διαμορφώθηκαν τα θέματα και οι ομάδες εργασίας. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο κάθε ομάδας υλοποιήθηκε η διερεύνηση του θέματος της έρευνας, η αναζήτηση προηγούμενων ερευνών, η αξιολόγηση των πηγών και η σύνταξη ενός εισαγωγικού κειμένου. Ακολούθησε η διατύπωση του σκοπού και των ειδικών στόχων ή των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας (με έναν όσο το δυνατό πιο επιστημονικό τρόπο), η διαμόρφωση αξόνων του ερωτηματολογίου της έρευνας τους και η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου με βάση τους άξονες που προηγουμένως προσδιορίστηκαν. Οι ομάδες έκαναν μια ενδιάμεση παρουσίαση στην ολομέλεια και έλαβαν ανατροφοδότηση. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων με τη χρήση των φορμών google και την αποστολή τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ακολούθησε η δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου της έρευνας με τη χρήση των φορμών google και η αποστολή στους συμμετέχοντες της έρευνας. Στη συνέχεια έγινε η εξαγωγή των αποτελεσμάτων (απαντήσεις και γραφήματα) από τη φόρμα google, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και επιχειρήθηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι ομάδες προετοίμασαν τις παρουσιάσεις τους. Η σύνταξη του κειμένου και η δημιουργία της παρουσίασης έγιναν με εφαρμογές της google (google docs,

27 Αλεξούδα, Γ. (2015), Διδακτική αξιοποίηση των φορμών Google: Σκέψεις, Εμπειρίες, Προτάσεις, Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 7 – 8 Νοεμβρίου 2015). Αθήνα, σ. 237-244.

google slides). Πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των ερευνών στην ολομέλεια και ακολούθησε επικοινωνιακός διάλογος. Οι μαθητές στη συνέχεια με βάση τα σχόλια των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού βελτίωσαν τα τελικά τους παραδοτέα και στο τέλος έγινε η αξιολόγηση των εργασιών.

Κάθε ομάδα εργασίας είχε έναν συντονιστή, ο οποίος δημιούργησε τη φόρμα google και στη συνέχεια την έκανε κοινόχρηστη με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας εργασίας καθώς και την εκπαιδευτικό Πληροφορικής. Με παρόμοιο τρόπο έγινε η δημιουργία και η επεξεργασία των κοινόχρηστων εγγράφων και των κοινόχρηστων παρουσιάσεων. Το γεγονός ότι τα παραπάνω αρχεία ήταν κοινόχρηστα διευκόλυνε τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας εργασίας, αλλά και την επίβλεψή της από την εκπαιδευτικό. Πρέπει να τονιστεί ότι κάθε ομάδα εργασίας έπρεπε να θέσει και να τηρήσει κάποιους κανόνες για τον τρόπο εργασίας στα κοινόχρηστα αρχεία, έτσι ώστε η συνεργασία να είναι αποτελεσματική. Το θέμα αυτό τέθηκε στην ολομέλεια και συζητήθηκε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και κάθε ομάδα κλήθηκε να το διαχειριστεί περαιτέρω. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε ένα πολύ καλό έναυσμα για να εμβαθύνουν οι μαθητές σε θέματα ομαδικής εργασίας.

Στην εικόνα 1 βλέπετε ενδεικτικά ένα τμήμα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που αφορά μια έρευνα για τον κινηματογράφο που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-15. Στην εικόνα 2 βλέπετε ενδεικτικά δύο γραφήματα αυτής της έρευνας που αντιστοιχούν σε ερωτήσεις της εικόνας 1 και η εξαγωγή τους έγινε αυτόματα από τη σύνοψη απαντήσεων των φορμών google. Διευκρινίζεται ότι για την ερώτηση 11 επιλέχτηκε ο τύπος πλαίσιο ελέγχου, ο οποίος επιτρέπει την επιλογή περισσότερων από μίας απαντήσεων, ενώ η ερώτηση 12 ορίστηκε ως πολλαπλής επιλογής, η οποία επιτρέπει την επιλογή μιας μοναδικής απάντησης.

Κατά την υλοποίηση του σχεδίου έρευνας οι μαθητές έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον και με χαρά αναλάμβαναν πολύ ενεργό ρόλο. Οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με την εργασία σε ομάδες και η συνεργασία τους ήταν αρμονική και αποτελεσματική. Η δυνατότητα που τους δόθηκε να επιλέξουν ένα θέμα που τους ενδιαφέρει έδειχνε να συμβάλλει καθοριστικά στην κινητοποίησή τους. Προκειμένου να ληφθεί η καλύτερη δυνατή ανατροφοδότηση από τους μαθητές, το σχολικό έτος 2014-15 δόθηκε ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στην εφαρμογή του σχεδίου έρευνας στους 25 συμμετέχοντες μαθητές. Διευκρινίζεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είχε άριστη επίδοση στο μάθημα της Πληροφορικής, πριν την υλοποίηση του σχεδίου έρευνας οι μαθητές είχαν ήδη λογαριασμό στο gmail και ήταν πολύ εξοικειωμένοι με αυτό. Επίσης, προηγουμένως είχαν εξοικειωθεί με τα έγγραφα, τα υπολογιστικά φύλλα και τις παρουσιάσεις της google.

---

**Εικόνα 1: Τμήμα ενός ερωτηματολογίου για τον κινηματογράφο**

**Ερώτηση 10 \***

Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τις επισκέψεις σας στον κινηματογράφο;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

**Ερώτηση 11 \***

Ποια από τα παρακάτω βραβεία κινηματογράφου γνωρίζετε;

- Oscars
- Golden globes
- People's choice awards
- Critics choice awards
- Hollywood film awards

**Ερώτηση 12 \***

Θα επιλέγατε να ασχοληθείτε ποτέ επαγγελματικά με τον κινηματογράφο;

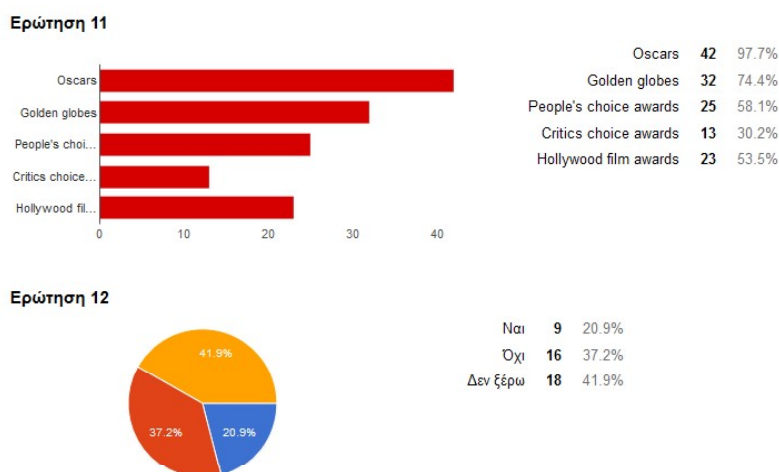
- Ναι
- Όχι
- Δεν ξέρω

**Ερώτηση 13 \***

Αν υπήρχε στο σχολείο όμιλος κινηματογράφου θα πηγαίνατε;

- Ναι
- Όχι

**Εικόνα 2: Ενδεικτικά γραφήματα της έρευνας για τον κινηματογράφο**



### 3.3 Σχέδιο έρευνας με ενιαίο θέμα για ολόκληρο το τμήμα της Πληροφορικής το «Ασφαλές Διαδίκτυο» και κάθε ομάδα εργασίας να επιλέγει το υποθέμα της και να δημιουργεί το ηλεκτρονικό της ερωτηματολόγιο

Το σχολικό έτος 2015-16 ένα τμήμα του μαθήματος της Πληροφορικής με 13 μαθητές επέλεξε να ασχοληθεί με το θέμα της Ασφάλειας στο Διαδίκτυο και κάθε ομάδα ανέλαβε ένα συγκεκριμένο θέμα στο πλαίσιο αυτό και σχεδίασε και υλοποίησε την έρευνά της<sup>28</sup>. Τονίζεται ότι το θέμα συνδιαμορφώθηκε με τους μαθητές, οι οποίοι επέλεξαν να ασχοληθούν με τα εξής υποθέματα: διαδικτυακός εκφοβισμός, βιντεοπαιχνίδια, διαδικτυακοί φίλοι, τρόποι χρήσης του Διαδικτύου και συνέπειες. Αφού διαμορφώθηκαν οι ομάδες εργασίας και τα υποθέματα, ακολουθήθηκε μεθοδολογία παρόμοια με αυτή που περιγράφηκε για τα προηγούμενα σχέδια εργασίας με μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων εργασίας, δεδομένου ότι τώρα υπήρχε ένα κοινό γενικό θέμα. Για κάθε υποθέμα δημιουργήθηκε από την ομάδα εργασίας που το ανέλαβε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν προς τους μαθητές. Η ομάδα που ανέλαβε το θέμα του διαδικτυακού εκφοβισμού επέλεξε να δημιουργήσει και ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν προς τους γονείς.

Στο σχέδιο έρευνας πέρα από τους διδακτικούς στόχους που αφορούν τη σχεδιασμό και την υλοποίηση έρευνας με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια με τη

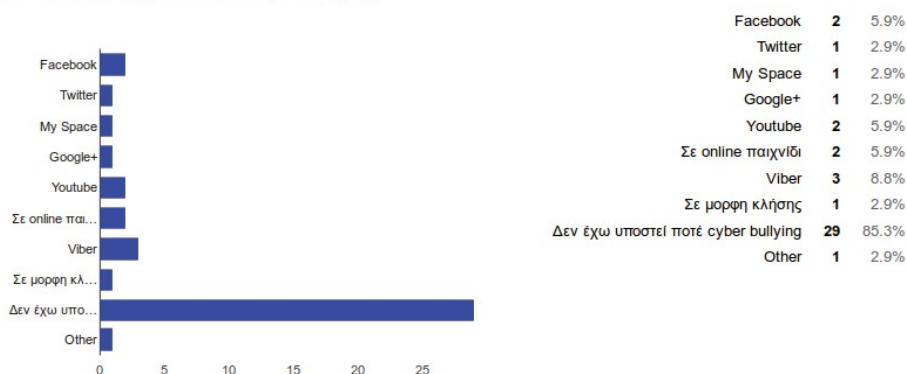
28 Αλεξούδα, Γ. (2016), Σχέδιο έρευνας για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου, Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 5 – 6 Νοεμβρίου 2016). Αθήνα, σ. 514-521.

χρήση των φορμών google, τέθηκαν και στόχοι που αφορούν την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου με ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους στάσεων.

Στις εικόνες 3 και 4 βλέπετε ενδεικτικά μερικά γραφήματα, όπως εμφανίστηκαν αυτόματα στη σύνοψη απαντήσεων των φορμών google. Πιο συγκεκριμένα, στην εικόνα 3 βλέπετε το γράφημα των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση «Σε τι ιστότοπο είχατε υποστεί cyber bullying;» της έρευνας για το διαδικτυακό εκφοβισμό. Στην εικόνα 4 βλέπετε το γράφημα των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση «Πόση ώρα αφιερώνεις καθημερινά στα βιντεοπαιχνίδια;» της έρευνας για τα βιντεοπαιχνίδια.

### Εικόνα 3: Ενδεικτικό γράφημα της έρευνας για το διαδικτυακό εκφοβισμό

Σε τι ιστότοπο είχατε υποστεί cyber bullying



### Εικόνα 4: Ενδεικτικό γράφημα της έρευνας για τα βιντεοπαιχνίδια

Πόση ώρα αφιερώνεις καθημερινά στα βιντεοπαιχνίδια;



### **3.4 Διαθεματικό σχέδιο έρευνας με ενιαίο θέμα για ολόκληρο το τμήμα γενικής παιδείας και καθένα από τα δύο τμήματα του μαθήματος Πληροφορικής να δημιουργεί διαφορετικό ερωτηματολόγιο και κάθε ομάδα εργασίας να αναλαμβάνει έναν άξονα του ερωτηματολογίου**

Το σχολικό έτος 2016-17 ένα τμήμα γενικής παιδείας επέλεξε να ασχοληθεί με το θέμα της εισβολής της αγγλικής γλώσσας στη νεοελληνική μέσω όρων των Τ.Π.Ε<sup>29</sup>. Το τμήμα γενικής παιδείας είχε 26 μαθητές και στο μάθημα της Πληροφορικής διαιρούνταν σε δύο τμήματα των 13 ατόμων. Το πρώτο από τα τμήματα αυτά ανέλαβε να διενεργήσει μια έρευνα με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές. Κάθε ομάδα εργασίας ανέλαβε έναν από τους τέσσερις άξονες του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το δεύτερο τμήμα ανέλαβε να διενεργήσει αντίστοιχη έρευνα που απευθύνεται στους γονείς των μαθητών. Το συγκεκριμένο σχέδιο έρευνας ήταν διαθεματικό με εμπλεκόμενα μαθήματα την Πληροφορική και τη Γλωσσική Διδασκαλία. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός και η επίβλεψη του σχεδίου έρευνας έγινε από κοινού από την εκπαιδευτικό Πληροφορικής και το φιλόλογο. Η χρήση των συνεργατικών εργαλείων της google διευκόλυνε ιδιαίτερα τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών και την κοινή επίβλεψη των εργασιών των ομάδων. Σε κάθε τμήμα του μαθήματος Πληροφορικής ορίστηκε ένας μαθητής σε ρόλο συντονιστή. Ο συγκεκριμένος μαθητής δημιούργησε το ερωτηματολόγιο, για κάθε άξονα δημιούργησε μια ενότητα και έκανε το ερωτηματολόγιο κοινόχρηστο με τους συμμαθητές τους και τους δύο εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές όλων των ομάδων εργάζονταν σε ένα κοινόχρηστο ερωτηματολόγιο και μπορούσαν να δουν την εργασία όλων των ομάδων, αλλά κάθε ομάδα καλούνταν να εργαστεί στην ενότητα που αντιστοιχούσε στο δικό της άξονα.

Οι τέσσερις άξονες των δύο ερωτηματολογίων ήταν οι εξής:

- Η χρήση αγγλικών τεχνολογικών όρων με ελληνικές καταλήξεις
- Η χρήση αγγλικών τεχνολογικών όρων με ελληνικές καταλήξεις στην επικοινωνία ανάμεσα στις διάφορες γενιές
- Η χρήση αυτούσιων αγγλικών τεχνολογικών όρων
- Η χρήση αυτούσιων αγγλικών τεχνολογικών όρων στην επικοινωνία ανάμεσα στις διάφορες γενιές

Ενδεικτικά στην εικόνα 5 βλέπετε το αρχικό τμήμα του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου προς τους μαθητές και στην εικόνα 6 βλέπετε το αρχικό τμήμα του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου προς τους γονείς.

---

29 Αλεξούδα, Γ. & Καλλίνης, Γ. (2017), Διαθεματικό σχέδιο έρευνας για την εισβολή της αγγλικής γλώσσας μέσω των όρων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, κ.α. (επιμ.), *Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 21-23 Απριλίου 2017). Αθήνα, σ. 59-68.

### Εικόνα 5: Το αρχικό τμήμα του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου προς τους μαθητές

**1ος άξονας: Η χρήση αγγλικών λέξεων (τεχνολογικών όρων) με ελληνικές καταλήξεις**

1. Πόσο σημαντικό θεωρείς το ζήτημα της χρήσης αγγλικών τεχνολογικών όρων με ελληνικές καταλήξεις στην ελληνική γλώσσα; \*

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

### Εικόνα 6: Το αρχικό τμήμα του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου προς τους γονείς

**2ος άξονας: Η χρήση αγγλικών λέξεων (τεχνολογικών όρων) με ελληνικές καταλήξεις στην επικοινωνία με τις διάφορες γενιές**

9. Πόσο συχνά χρησιμοποιούν τα παιδιά σας αγγλικούς τεχνολογικούς όρους με ελληνικές καταλήξεις; \*

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα Πολύ

### 3.5. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης για την υλοποίηση των σχεδίων έρευνας

Τα σχολικά έτη 2014-15, 2015-16 και 2016-17 οι μαθητές απάντησαν σε ανώνυμα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης, τα οποία επίσης δημιουργήθηκαν με τη χρήση των φορμών google. Ακολουθούν συνοπτικά τα αποτελέσματα. Στις ερωτήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα του Likert, οι οποίες αφορούσαν το βαθμό δυσκολίας που είχαν διάφορες ενέργειες χειρισμού των φορμών google (π.χ. δημιουργία, μοίρασμα, εξαγωγή αποτελεσμάτων) και τις τρεις χρονιές ούτε ένας μαθητής δε δήλωσε ότι συνάντησε δυσκολίες άνω του



μετρίου βαθμού. Σε ερωτήσεις για τις δυσκολίες που συνάντησαν στο σχεδιασμό της έρευνάς τους σε ό,τι αφορά τη διατύπωση του σκοπού, τη διαμόρφωση αξόνων, τη διατύπωση ερωτήσεων, κ.α. οι μαθητές δήλωσαν ότι ο βαθμός δυσκολίας ήταν σχετικά μεγαλύτερος με αυτόν της χρήσης των φορμών google, αλλά και πάλι η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι ο βαθμός δυσκολίας ήταν κάτω του μετρίου.

Στον πίνακα 1 βλέπετε μερικά από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης του σχολικού έτους 2014-15, το οποίο απαντήθηκε και από τους 25 συμμετέχοντες μαθητές<sup>30</sup>. Στον πίνακα 2 βλέπετε μερικά από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης του σχολικού έτους 2015-16, το οποίο απαντήθηκε και από τους 13 συμμετέχοντες μαθητές<sup>31</sup>. Στον πίνακα 3 βλέπετε μερικά από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης του σχολικού έτους 2016-17, το οποίο απαντήθηκε από τους 24 από τους 26 συμμετέχοντες μαθητές<sup>32</sup>.

### Πίνακας 1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης σχολικού έτους 2014-15

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο ενδιαφέρον σου φάνηκε να σχεδιάσεις και να υλοποιήσεις τη δική σου έρευνα;	0	0	5	18	2
2. Πόσο σημαντικό ήταν για σένα το γεγονός ότι μπορούσες να επιλέξεις το θέμα της έρευνας σου;	0	0	0	6	19
3. Πόσο σου άρεσε το γεγονός ότι σχεδίασες και υλοποίησες μια δημοσκόπηση για ένα θέμα της αρεσκείας σου;	0	0	3	15	7
4. Πόσο σου άρεσε το γεγονός ότι έμαθες τις στάσεις, τις απόψεις, τις προτιμήσεις, κ.α. των συμμαθητών σου για ένα θέμα της αρεσκείας σου;	0	3	4	12	6

30 Αλεξούδα, Γ. (2015), Διδακτική αξιοποίηση των φορμών Google: Σκέψεις, Εμπειρίες, Προτάσεις, Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 7 – 8 Νοεμβρίου 2015). Αθήνα, σ. 237-244.

31 Αλεξούδα, Γ. (2016), Σχέδιο έρευνας για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου, Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 5 – 6 Νοεμβρίου 2016). Αθήνα, σ. 514-521.

32 Αλεξούδα, Γ. & Καλλίνης, Γ. (2017), Διαθεματικό σχέδιο έρευνας για την εισβολή της αγγλικής γλώσσας μέσω των όρων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, κ.α. (επιμ.), *Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 21-23 Απριλίου 2017). Αθήνα, σ. 59-68.

**Πίνακας 2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης σχολικού έτους 2015-16**

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο ενδιαφέρον σου φάνηκε να σχεδιάσεις και να υλοποιήσεις μια έρευνα για ένα θέμα που σχετίζεται με την ασφάλεια στο Διαδίκτυο;	0	0	2	7	4
2. Η εκπόνηση της εργασίας σου πόσο σε βοήθησε να εμβαθύνεις σε θέματα που αφορούν την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου;	0	0	5	7	1
3. Πόσο σημαντικό ήταν για σένα το γεγονός ότι μπορούσες να επιλέξεις το συγκεκριμένο θέμα της έρευνάς σου;	0	1	2	7	3
4. Πόσο σου άρεσε το γεγονός ότι σχεδίασες και υλοποίησες μια δημοσκόπηση για ένα θέμα που αφορά την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου;	0	0	3	7	3
5. Πόσο σου άρεσε το γεγονός ότι έμαθες τις απόψεις, τις στάσεις, τις προτιμήσεις, κ.α. των υπολοίπων μαθητών (ή των γονιών) για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου;	0	0	4	7	2

**Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης 2016-17**

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Το Σχέδιο Έρευνας πόσο σε βοήθησε να αντιληφθείς το φαινόμενο της εισβολής της αγγλικής γλώσσας στη νεοελληνική μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)	0	1	6	16	1
2. Το Σχέδιο Έρευνας πόσο συνέβαλε στον περαιτέρω προβληματισμό σου για το φαινόμενο της εισβολής της αγγλικής γλώσσας στη νεοελληνική μέσω των ΤΠΕ;	0	1	8	13	2
3. Πόσο ενδιαφέρον σου φάνηκε να σχεδιάσεις και να υλοποιήσεις μια έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα;	0	3	9	10	2
4. Η εκπόνηση της εργασίας σου πόσο σε βοήθησε να εμβαθύνεις σε αυτό το θέμα;	0	1	9	12	2
5. Πόσο σου άρεσε το γεγονός ότι σχεδίασες και υλοποίησες μια δημοσκόπηση για το θέμα αυτό;	0	2	7	13	2
6. Πόσο σου άρεσε το γεγονός ότι έμαθες τις απόψεις, τις στάσεις, τις προτιμήσεις, κ.ά. των συμμαθητών σου για το θέμα αυτό;	0	1	8	13	2
7. Πόσο σου άρεσε το γεγονός ότι έμαθες τις απόψεις, τις στάσεις, τις προτιμήσεις, κ.α. των γονιών για το θέμα αυτό;	0	1	7	15	1

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στο βαθμό που τους άρεσε και τους κέντρισε το ενδιαφέρον το σχέδιο έρευνας η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε βαθμό τουλάχιστον μέτριο. Στο ερώτημα «Πόσο σημαντικό ήταν για σένα το γεγονός ότι μπορούσες να επιλέξεις το θέμα της έρευνας σου;» που τέθηκε το σχολικό έτος 2014-15 το 76% απάντησε «Πάρα πολύ» και το 24% απάντησε «Πολύ». Τα επόμενα δύο σχολικά έτη η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι ο βαθμός που τους κέντρισε το ενδιαφέρον το συγκεκριμένο θέμα ήταν τουλάχιστον μέτριος. Υπενθυμίζεται ότι και στις δύο χρονιές το θέμα της έρευνας συναποφασίστηκε με τους μαθητές. Τα δύο τελευταία σχολικά έτη η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι το σχέδιο έρευνας τους βοήθησε πολύ να εμβαθύνουν στο συγκεκριμένο θέμα.

### 3.6. Άλλα παραδείγματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google

Η αξιοποίηση των φορμών google μπορεί να γίνει και με πολλούς άλλους τρόπους στη διδακτική πράξη. Ενδεικτικά παρουσιάζονται ακόμη δύο παραδείγματα διδακτικής αξιοποίησής τους.

Στο πλαίσιο του διασχολικού σχεδίου εργασίας με τίτλο «Γνωρίζοντας καλύτερα τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης» δημιουργήθηκε μια φόρμα google για να διερευνηθούν οι πρότερες εμπειρίες των μαθητών<sup>33</sup>. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν ποιες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) έχουν επισκεφτεί. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερώτηση τύπου πλαισίου ελέγχου με υποψήφιες απαντήσεις όλες τις χώρες της Ε.Ε.. Με τον τρόπο αυτό δίνονταν στους μαθητές η δυνατότητα να επιλέξουν καμία ή μία ή περισσότερες χώρες. Επίσης, με την κατάλληλη ρύθμιση οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δουν άμεσα τα γραφήματα των απαντήσεων και αυτό τους άρεσε ιδιαίτερα. Η φόρμα google δημιουργήθηκε από έναν μαθητή με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού Πληροφορικής, με την οποία την έκανε κοινόχρηστη.

Σε ένα άλλο διασχολικό σχέδιο εργασίας, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου eTwinning με τίτλο «Είμαστε Ευρωπαίοι πολίτες»<sup>34</sup>, οι δύο συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν με τη βοήθεια των φορμών google ένα κουίζ. Η φόρμα google ήταν κοινόχρηστη ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικούς και μπορούσαν να την επεξεργάζονται συνεργατικά. Το κουίζ δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της δραστηριότητας «Τι γνωρίζουμε για την Ευρωπαϊκή Ένωση;», η οποία προέτρεπε τους μαθητές να επισκεφτούν έγκυρους διαδικτυακούς τόπους για να αντλήσουν πληροφορίες για την Ε.Ε. Προκειμένου η διερεύνηση τους

33 Αλεξούδα, Γ. (2016). Η εκπαιδευτική αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων Τ.Π.Ε. σε ένα διασχολικό σχέδιο έρευνας της δράσης Teachers4Europe, Στο Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, κ.α. (επιμ.), *Πρόωθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Τόμος Α', Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (Λάρισα 21 – 23 Οκτωβρίου 2016). Λάρισα, 184-192.

34 Δημόσιο Twinspace του έργου eTwinning «Είμαστε Ευρωπαίοι πολίτες» - <https://twinspace.etwinning.net/31700/home>

να είναι κατευθυνόμενη οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε τους εξής άξονες: Η ιστορία της Ε.Ε, οι Ευρωπαϊκοί θεσμοί, τα σύμβολα και οι συνθήκες της Ε.Ε. Σε πολλές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν εικόνες. Οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν στους μαθητές ότι το ερωτηματολόγιο δεν έχει διαγνωστικό χαρακτήρα, αλλά χρησιμοποιείται προκειμένου να τους βάλει σε μια διαδικασία διερεύνησης. Για το λόγο αυτό δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να το απαντήσουν από το σπίτι τους σε χρόνο που αυτοί θεωρούν κατάλληλο έχοντας στη διάθεσή τους έγκυρες πηγές και τη δυνατότητα να συζητήσουν για τα ερωτήματα με μέλη της οικογένειάς τους. Επίσης είχαν τη δυνατότητα να επαναλάβουν το κουίζ. Ενδεικτικά στην εικόνα 7 βλέπετε την πρώτη ερώτηση του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου.

#### Εικόνα 7: Ενδεικτικό ερώτημα του κουίζ

1. Ποιοι απαρτίζουν το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο? \*



- Οι ευρωβουλευτές των χωρών-μελών
- Οι αρχηγοί των χωρών-μελών
- Οι Επίτροποι των χωρών-μελών

#### 4. Συμπεράσματα

Η εμπειρία της χρήσης των φορμών google στα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν δείχνει ότι πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο, το οποίο μπορεί χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα να αξιοποιηθεί άμεσα και από τους ίδιους τους μαθητές. Σε όλα τα σχέδια εργασίας που αφορούσαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση έρευνας με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές με τη χρήση των φορμών google, δε διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση τους. Αντίθετα, το συγκεκριμένο εργαλείο επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν με ευκολία ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, να τα αποστέλλουν στους ερωτώμενους και να συλλέγουν τα δεδομένα των απαντήσεων. Γενικά, μπορούν να υλοποιήσουν με ευκολία την έρευνα τους και να εξάγουν απευθείας τα γραφήματα των αποτελεσμάτων μέσω της επιλογής της σύνοψης απαντήσεων. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να εξάγουν τα αναλυτικά δεδομένα σε μορφή αρχείου υπολογιστικού φύλλου

google και να τα επεξεργαστούν περαιτέρω συνεργατικά. Επιπλέον, αν επιθυμούν μπορούν να εξάγουν τα δεδομένα αυτά σε αρχείο Microsoft Excel ή Libreoffice Calc και να τα αποθηκεύσουν σε κάποιο τοπικό μέσο.

Το γεγονός πως πρόκειται για ένα συνεργατικό εργαλείο, το καθιστά πολύ εύχρηστο για την εργασία σε ομάδες. Οι μαθητές μπορούν να επεξεργάζονται από κοινού το ηλεκτρονικό τους ερωτηματολόγιο και ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιβλέπει την εργασία τους. Επίσης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν τη σημασία της διαμόρφωσης αποτελεσματικών κοινά αποδεκτών κανόνων στην εργασία σε ομάδες και να καλλιεργήσουν την ικανότητα συνεργασίας. Στα διαθεματικά και τα διασχολικά σχέδια εργασίας διευκολύνεται σημαντικά και η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Μπορούν με ευκολία να επιβλέπουν από κοινού τη δημιουργία των ερωτηματολογίων από τους μαθητές τους. Επίσης μπορούν εύκολα να δημιουργούν συνεργαζόμενοι μεταξύ τους ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης ή κουίζ για τους μαθητές τους.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των φορμών google επιτρέπουν τους μαθητές να μπουν στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης μιας έρευνας και με τον τρόπο αυτό καθίσταται εφικτή η μύηση τους στη διεξαγωγή πιλοτικών ερευνών με όσο το δυνατό πιο επιστημονική μεθοδολογία και η καλλιέργεια δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα υψηλού επιπέδου. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν στο πλαίσιο σχεδίων έρευνας/ εργασίας του μαθήματος Πληροφορικής της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων, της Ερευνητικής Εργασίας του Λυκείου, προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, κ.α.

Βέβαια είναι σημαντικό ο πήγης της στοχοθεσίας να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες των μαθητών και να μην γίνονται υπερβολές στην αυστηρότητα της επιστημονικότητας των κριτηρίων που πρέπει να ικανοποιεί η διεξαγωγή των ερευνών από μαθητές.

Επίσης η διεξαγωγή έρευνας αποτελεί έναν πολύ καλό τρόπο για να ασχοληθούν οι μαθητές με ένα θέμα, για το οποίο είναι σημαντικοί οι στόχοι στάσεων όπως είναι η ασφάλεια στο Διαδίκτυο ή η εισβολή της αγγλικής γλώσσας στη νεοελληνική μέσω όρων των ΤΠΕ. Ακόμη μπορεί να ενταχθεί σε διαθεματικά ή/και διασχολικά σχέδια εργασίας.

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν και άλλα παραδείγματα αξιοποίησης των φορμών google στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η διερεύνηση πρότερων εμπειριών των μαθητών ή η δημιουργία ενός κουίζ στο πλαίσιο της προσέγγισης της καθοδηγούμενης διερεύνησης. Τα παραπάνω παραδείγματα της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των φορμών google, αλλά και αυτά που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας που αφορούν τη συλλογή δεδομένων για μια έρευνα του σχολείου, την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κ.α. τεκμηριώνουν την ποικιλία των εκπαιδευτικών εφαρμογών που μπορεί να

έχει το συγκεκριμένο εργαλείο. Το γεγονός πως πρόκειται για ένα εργαλείο που είναι δωρεάν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιαδήποτε συσκευή είναι συνδεδεμένη στο Διαδίκτυο το καθιστούν ακόμη πιο ισχυρό.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αλεξούδα, Γ. (2015), Διδακτική αξιοποίηση των φορμών Google: Σκέψεις, Εμπειρίες, Προτάσεις, Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 7 – 8 Νοεμβρίου 2015). Αθήνα.
- Αλεξούδα, Γ. (2016), Η εκπαιδευτική αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων Τ.Π.Ε. σε ένα διασχολικό σχέδιο έρευνας της δράσης Teachers4Europe, Στο Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, κ.α. (επιμ.), *Πρώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Τόμος Α', Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (Λάρισα 21 – 23 Οκτωβρίου 2016). Λάρισα.
- Αλεξούδα, Γ. (2016), Σχέδιο έρευνας για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου, Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 5 – 6 Νοεμβρίου 2016). Αθήνα.
- Αλεξούδα, Γ. & Καλλίνης, Γ. (2017), Διαθεματικό σχέδιο έρευνας για την εισβολή της αγγλικής γλώσσας μέσω των όρων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, κ.α. (επιμ.), *Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 21-23 Απριλίου 2017). Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο – Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

### Ξενόγλωσση

- Avramides, K., Hunter, J. Oliver, M. & Luckin R. (2014), A method for teacher inquiry in cross-curricular projects: Lessons from a case study. *British Journal of Education Technology*, vol. 46 (2).
- Carter, T.M. (2013), Use what you have: Authentic assessment of in-class activities, *Reference Services Review*, vol. 41(1).
- Denton, D.W. (2012), Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing, *TechTrends*, vol. 56 (4).
- Filhoa, W. L., Shielb, C., & Paçoc, A. (2016), Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: the role

- of project-oriented learning, *Journal of Cleaner Production*, vol. 133.
- Firth, M. & Mesureur, G. (2010), Innovative uses for Google Docs in a university language program. *The JALT CALL Journal*, vol. 6 (1).
- Gonzalez-Martinez, J., Bote-Lorenzo, M., Gomez-Sanchez, E. & Cano-Parra, R. (2015), Cloud computing and education: A state-of-the-art survey. *Computers & Education*, vol. 80.
- Goyal, N. & Goyal, D. (2016), Cloud Computing in Educational Research. *International Journal of Recent Engineering Research and Development*, vol. 1.
- Mansor A. Z. (2012), Managing Student's Grades and Attendance Records using Google Forms and Google Spreadsheets, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 59.
- Pranay K., Sumitha K. & Uma R. (2013), Effective Ways Cloud Computing Can Contribute to Education Success. *Advanced Computing: An International Journal*, vol. 4 (4).
- Railean, E. (2012), Google Apps for Education – a powerful solution for global scientific classrooms with learner centred environment. *International Journal of Computer Science Research and Application*, vol. 2 (2).
- Yadav, K. (2014), Role of Cloud computing in Education, *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, vol. 2(2).
- Saju, M. (2012), Implementation of Cloud Computing in Education – A Revolution, *International Journal of Computer Theory and Engineering*, vol. 4(3).
- Tascó, B. G. (2015), Project Based Learning from Elementary School to College, Tool: Architecture, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 186.

### Ιστοσελίδες

- Attwell, G., (2013), *80 Interesting Ways To Use Google Forms In The Classroom*. Στο: <http://www.teachthought.com/technology/80-interesting-ways-to-use-google-forms-in-the-classroom/>, (προσπελάστηκε στις 30/8/2017).
- Djenno, M. Insua, G., Pho, A. (2015), From paper to pixels: using Google Forms for collaboration and assessment, *Library Hi Tech News*, vol. 32 (4). Στο: <https://doi.org/10.1108/LHTN-12-2014-0105> (προσπελάστηκε στις 31/8/2017).
- Google Drive - <https://www.google.com/drive/>
- Google Forms - <https://www.google.com/forms>
- Google Forms: Introduction - <https://www.google.com/edu/training/get-trained/forms/introduction.html#>

- Δημόσιο Twinspace του έργου eTwinning «Είμαστε Ευρωπαίοι πολίτες» - <https://twinspace.etwinning.net/31700/home>
- Ott M. (2015), Using Google Forms to Receive and Grade Online Lab Reports. *American Chemical Society Division of Chemical Education Committee on Computers in Chemical Education, Fall newsletters*. Fall 2015 ACS CHED CCCE Newsletter. Στο: <https://confchem.ccce.divched.org/2015FallCCCENLP2> (προσπελάστηκε στις 31/8/2017)
- Petersen, J. (2013), An Introduction and Overview to Google Apps in K12 Education: A Web-based Instructional Module. In *18th Annual TCC 2013 Online Conference: Emerging Technologies for learning - Best choices & current practices* (April 16–18 2013), Hawaii. Στο: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/27150/1/13106sTCCpaper\\_2013\\_jpetersen\\_copy.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/27150/1/13106sTCCpaper_2013_jpetersen_copy.pdf) (προσπελάστηκε στις 31/8/2017).
- Saito, T. (2014), Fostering Collaboration via Google Apps. In *19th Annual TCC 2014 Online Conference: Emerging Technologies for learning – Open and global learning*, Hawaii. Στο: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/32934/1/Tsaito-Final\\_TCC\\_Paper.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/32934/1/Tsaito-Final_TCC_Paper.pdf) (προσπελάστηκε στις 31/8/2017).
- ΥΠΓΒΜΘ. (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο (4η έκδοση)*. Στο: [http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική\\_και\\_Νέες\\_Τεχνολογίες/ΤΠΕ\\_Γυμνάσιο.pdf](http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική_και_Νέες_Τεχνολογίες/ΤΠΕ_Γυμνάσιο.pdf) (προσπελάστηκε στις 21/8/2017).
- ΥΠΠΕΘ. (2016), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016 – 2017*. Στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΟΔΗΓΙΕΣ\\_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ\\_ΓΥΜΝΑΣΙΟ\\_2016\\_17.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΟΔΗΓΙΕΣ_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ_ΓΥΜΝΑΣΙΟ_2016_17.pdf) (προσπελάστηκε στις 21/8/2017).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αλεξούδα Γεωργία** είναι εκπαιδευτικός Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι πτυχιούχος και διδάκτορας του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Είναι κάτοχος του πτυχίου Παιδαγωγικών Σπουδών της ΠΑΤΕΣ ΣΕΛΕΤΕ Θεσσαλονίκης και του Μεταπτυχιακού Διπλώματος ειδίκευσης στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση» στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Έχει πολυετή επιμορφωτική εμπειρία και διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εργασίες της παρουσιάστηκαν σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά. Συμμετείχε στην ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού και στον εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Πληροφορικής. Στοιχεία Επικοινωνίας: [alexouda@gmail.com](mailto:alexouda@gmail.com).



Τζιφόπουλος Μενέλαος

**Διερευνώντας το ενδογενεακό ψηφιακό  
χάσμα: αξιοποίηση των ΤΠΕ από τη νέα γενιά  
φοιτητών και φοιτητριών**

**Περίληψη**

Οι νέοι της σύγχρονης εποχής αλληλεπιδρούν, καθημερινώς, με τα συνεχώς εξελισσόμενα ψηφιακά μέσα, κοινωνικοποιούνται με γνώμονα τις σύγχρονες εφαρμογές του Η/Υ και, κατ' επέκταση, αναδιαμορφώνουν την ταυτότητά τους και ασκούνται σε νέες στρατηγικές μάθησης με γνώμονα τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Εμφανίζεται, συνεπώς, στο προσκήνιο ο προβληματισμός για την ετοιμότητα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς και τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες στο πεδίο αυτό πραγματεύονται το ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού και, παράλληλα, αυτό του ψηφιακού χάσματος που παρατηρείται, πλέον, ανάμεσα στους φοιτητές και στις φοιτήτριες της ίδιας γενιάς. Το λεγόμενο «ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα» διερευνάται στην παρούσα δημοσίευση ανάμεσα στους φοιτητές των Τμημάτων Φιλολογίας, Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Το συγκεκριμένο δείγμα διαπιστώνεται ότι εμφανίζει διαφορές στον τρόπο και στα προγράμματα χρήσης του Η/Υ ως προς το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικό-μορφωτικό τους επίπεδο, τον βαθμό εξοικείωσής τους

**Παραπομπή:** Τζιφόπουλος, Μ. (2018), Διερευνώντας το ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα: αξιοποίηση των ΤΠΕ από τη νέα γενιά φοιτητών και φοιτητριών, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 47-68. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

με τις ΤΠΕ, αλλά, και ως προς το Τμήμα φοίτησης.

**Λέξεις Κλειδιά:** ΤΠΕ, ψηφιακές ανισότητες, ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα, ψηφιακός γραμματισμός, πανεπιστημιακές σπουδές

### **Exploring the inter-generational digital divide: ICT utilization by the new generation of students**

#### **Abstract**

Today's young people interact with the ever-evolving digital media, socialize with modern computer applications and, by extension, re-shape their identity and are engaging in new learning strategies based on Information and Communication Technologies (ICT). The focus is on the readiness to integrate ICT into the educational process by teachers and student teachers. Research in this field addresses the issue of digital literacy and, at the same time, that of the digital divide, which is now observed among students of the same generation. In this paper, the so-called "inter-generational digital divide" among the students of the Schools of Philology, History-Archeology and Philosophy-Education of Aristotle University of Thessaloniki is explored. This sample shows that there are differences in the way and the computer programs that are used, depending on their gender, age, socio-educational level, degree of familiarity with ICT, and on their university studies.

**Keywords:** ICT, digital inequalities, inter-generational digital divide, digital literacy, university studies

#### **1. Εισαγωγή**

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι σύγχρονες κοινωνίες στηρίζουν μεγάλο μέρος της οικονομικής τους ευημερίας στην εισαγωγή, διάχυση και, εν τέλει, στην καθολική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις καθημερινές ασχολίες των πολιτών τους. Παρατηρούνται, συγκεκριμένα, από τους ιθύνοντες της εκάστοτε εκπαιδευτικής ηγεσίας, μεθοδευμένες προσπάθειες για την υιοθέτηση στρατηγικών μέτρων, με στόχο τη διαμόρφωση μιας αναπροσαρμοσμένης ψηφιακής ταυτότητας της νέας γενιάς, στο πλαίσιο ενός νέου-εξελισσόμενου δικτυακού ψηφιακού περιβάλλοντος<sup>1</sup>.

Προβάλλεται, ειδικότερα, ως αίτημα, σε διεθνές επίπεδο, η εξοικείωση της νέας γενιάς μαθητών/τριών με τις ΤΠΕ και τις σύγχρονες εξελιγμένες ψηφιακές εφαρμογές του Η/Υ. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται η άποψη ότι οι μαθητές και οι

---

1 Wong, Y., et al. (2009), Tackling the digital divide. *British Journal of Social Work*, vol. 39.

μαθήτριες που δεν θα χαρακτηρίζονται ψηφιακά εγγράμματοι/ες και ικανοί/ές να χειρίζονται αποτελεσματικά, λειτουργικά και κριτικά τα ψηφιακά μέσα δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν, επαρκώς, στις σύγχρονες καθημερινές, σχολικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Αυτήν η επιτακτική ανάγκη συνδέεται, επίσης, με τη δυνατότητα πρόσβασης σε Η/Υ, στο διαδίκτυο και, γενικώς, στις ΤΠΕ, στη στάση των μαθητών/τριών να αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα προς όφελός τους, και στην εκπαίδευση που λαμβάνουν μέσω τυπικών φορέων μάθησης<sup>2</sup>.

Έρευνες, ωστόσο, των αρχών του 21<sup>ου</sup> αιώνα διαπιστώνουν ότι παρά τα φιλόδοξα σχέδια των αρμοδίων φορέων, δεν επήλθαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εισαγωγή των ΤΠΕ στον κοινωνικό ιστό<sup>3</sup>. Τα απογοητευτικά στατιστικά στοιχεία, «φωτίζουν» ένα πρόβλημα, το οποίο έχει τις ρίζες του σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν και αποκλείουν ένα μεγάλο ποσοστό πολιτών από τα οφέλη της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το μορφωτικό υπόβαθρο, η ηλικία, οι ευκαιρίες εκπαίδευσης, ο βαθμός εξοικείωσης με τον Η/Υ, όπως, επίσης, και πολλοί άλλοι σταθμισμένοι αλλά και αστάθμητοι παράγοντες<sup>4</sup>.

Με αφορμή το παραπάνω εισαγωγικό πλαίσιο, η παρούσα δημοσίευση επιχειρεί να διερευνήσει το ζήτημα του ψηφιακού χάσματος πρώτου και δευτέρου επιπέδου ανάμεσα σε υποψηφίους εκπαιδευτικούς, εξετάζοντας τους παράγοντες που φαίνεται να διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης του Η/Υ και τις συνήθειες εφαρμογές που αξιοποιούν στην καθημερινότητά τους, τόσο στο σπίτι όσο και στο πανεπιστήμιο. Τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας θα συζητηθούν, βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη πορίσματα συναφών ερευνών.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1.1. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» (ΤΠΕ) (διεθνής όρος: Information & Communication Technologies-ICT), αναφέρεται στις σύγχρονες, αναπροσαρμοσμένες δυνατότητες που προσφέρει ο Η/Υ και τα αλληλεπιδραστικά ψηφιακά μέσα. Αυτές οι δυνατότητες περιλαμβάνουν δημιουργία, καταγραφή, αποθήκευση και επεξεργασία κινούμενης ή ακίνητης

2 Cotten, Sh. & Jelenewicz, Sh. (2006), A disappearing digital divide among college students? Peeling away the layers of the digital divide. *Social Science Computer Review*, vol. 24, p. 498.

3 Lenhart, A. & Horrigan, J. (2003), Re-visualizing the digital divide as digital spectrum. *IT and Society*, vol. 1, p. 24.

4 DiMaggio, P., et al. (2004), From unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality. In: Kathryn, M., Neckerman (eds.), *Social inequality*. New York: Russell Sage Foundation.

εικόνας και ήχου. Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν, επίσης, τις διευρυμένες δυνατότητες επικοινωνίας, ενημέρωσης και ψυχαγωγίας με τη συμβολή των σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων των «εργαλείων της νόησης»<sup>5</sup>.

### 2.1.2. Ψηφιακός γραμματισμός

Ο τεχνολογικός-ψηφιακός γραμματισμός (computer-digital literacy) αποτελεί μια νέα μορφή γραμματισμού και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τις ηλεκτρονικές πηγές και τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, όπως είναι ο Η/Υ, και πέρα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων τεχνικής φύσης να είναι σε θέση να αφομοιώνει τη νέα γνώση, μέσω μηχανισμών κριτικής προσέγγισης των πληροφοριών<sup>6</sup>. Συχνά θεωρείται ως ένας συνδυασμός από τεχνικές-διαδικαστικές, γνωστικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Με την αυξανόμενη διάδοση των ΤΠΕ σε κάθε τομέα της κοινωνίας, ο ψηφιακός γραμματισμός θεωρείται ως «δεξιότητα επιβίωσης» (survival skill), που θα βοηθήσει τους πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών στην επιτέλεση ακόμη πιο σύνθετων ψηφιακών εργασιών, με αποτελεσματικό και λειτουργικό τρόπο<sup>7</sup>.

### 2.1.3. Ψηφιακό χάσμα

Η κυβέρνηση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και συγκεκριμένα το 1995 αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε έναν νέο όρο, στο «ψηφιακό χάσμα» (digital divide), που φαίνεται να διαχωρίζει τους πολίτες μιας κοινωνίας στους «έχοντες» και «μη έχοντες» πρόσβαση στις ΤΠΕ. Οι έρευνες που ακολούθησαν στο συγκεκριμένο πεδίο αποσαφηνίζουν την έννοια αυτή και δίνουν περαιτέρω στοιχεία για τη διεύρυνση του περιεχομένου της έννοιας του ψηφιακού χάσματος<sup>8</sup>. Λεπτομερή στοιχεία για το ψηφιακό χάσμα αναφέρονται στη συνέχεια.

## 2.2. Ζητήματα κοινωνικών και ψηφιακών ανισοτήτων

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, εμφανίζεται, ολοένα και περισσότερο, το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού<sup>9</sup>, επιβεβαιώνοντας τη διάσταση που παρατηρείται

5 Newby, T., et al. (2009), *Educational Technology for teaching and learning*. U.S.: Pearson.

6 Gilster, P. (1997), *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub· Erstad, O. (2006), A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. *Education and Information Technologies*, vol. 11, p. 417.

7 Eshet-Alkalai, Y. (2004), Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Education Multimedia and Hypermedia*, vol. 13, p.p. 100-101.

8 Choemprayong, S. (2006), Closing digital divides: the United States' policies. *Libri*, vol. 56, p.p. 201-204.

9 Bristow, P. (2009), The digital divide: is it an age old question?. In: T. Bastiaens, et al. (eds), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Chesapeake, VA: AACE. p.p. 2394-2397.

ανάμεσα στους «προνομιούχους», που έχουν πρόσβαση στις ΤΠΕ και, παράλληλα, εξοικείωση με τις εφαρμογές τους και στους «μη προνομιούχους», που υστερούν, χαρακτηριστικά, έναντι των πρώτων. Αυτή η διάσταση, διαφαίνεται ότι δημιουργεί τη λεγόμενη «ψηφιακή επανάσταση», τροφοδοτώντας την επιστημονική συζήτηση για το ζήτημα της εμφάνισης νέων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων, όπως είναι οι λεγόμενες ψηφιακές ανισότητες (digital inequalities) ανάμεσα στα ενεργά μέλη των αναπτυσσόμενων και αναπτυσσόμενων κοινωνιών<sup>10</sup>. Αναδύεται, συνεκδοχικά, ο προβληματισμός αναφορικά με το ψηφιακό χάσμα (digital divide)<sup>11</sup>, το οποίο αναφέρεται, σε πρώτο ωστόσο επίπεδο, στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους «έχοντες» και στους «μη έχοντες» πρόσβαση στα ψηφιακά μέσα και, κατ' επέκταση, σ' αυτούς που, από τη μία, χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και, από την άλλη, δεν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και τις διάφορες ψηφιακές-διαδικτυακές-εφαρμογές<sup>12</sup>.

Η αυξανόμενη τεχνολογική πρόοδος και η συνεπακόλουθη διάχυση των ΤΠΕ σε ποικίλης φύσης ανθρώπινες δραστηριότητες φαίνεται, δηλαδή, να δημιουργεί ψηφιακές ανισότητες και το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα, το οποίο παρατηρείται είτε σε κοινωνίες με ανομοιογενές κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο είτε στους πολίτες αυτών των κοινωνιών<sup>13</sup>. Αρχίζει, συνεπώς, να προβληματίζει το φαινόμενο του ψηφιακού χάσματος και, αρχικώς, να ορίζεται ως το χάσμα το οποίο, κατά κύριο λόγο, εντοπίζεται σε πληθυσμούς χωρών, ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν πρόσβαση στις ΤΠΕ και χρησιμοποιούν τις εφαρμογές του Η/Υ και του διαδικτύου και σ' εκείνους που δεν έχουν πρόσβαση στα νέα ψηφιακά-αλληλεπιδραστικά μέσα, ούτε έχουν τη δυνατότητα χρήσης ψηφιακών εφαρμογών<sup>14</sup>.

Πρόκειται, όπως γίνεται εμφανές από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση, για ένα πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο άρχισε να απασχολεί τη διεθνή ερευνητική κοινότητα, κυρίως, από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα και συνεχίζει να αποτελεί κεντρικό θέμα συζήτησης και προβληματισμού. Θεωρητικοί και μελετητές, στο μεταίχμιο του 20<sup>ου</sup> αιώνα οριοθετούν το ψηφιακό χάσμα και το περιορίζουν σε μία μονομερή ηλικιακή διάσταση. Σύμφωνα

10 Hargittai, E. (2003) (ed.), *The digital divide and what to do about it. New Economy Handook*. U.S.A.: Academic Press. p.p. 826-827.

11 Selwyn, N. & Facer, K. (2007), *Beyond the digital divide: rethinking digital inclusion for the 21<sup>st</sup> century*. Bristol: Futurelab.

12 Mo, D., et al. (2013), Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in China? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, vol. 46, p. 14.

13 Chen, W. & Wellman, B. (2004), The global digital divide- within and between countries. *IT & Society*, vol. 1, p.p. 43-44.

14 Robinson, J., DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2003), New social survey perspectives on the digital divide. *IT and Society*, vol. 1· Chen, J. & Price, V. (2006), Narrowing the digital divide: head start teachers develop proficiency in computer technology. *Education and Urban Society*, vol. 38· Tien, F. & Fu, T. (2008), The correlates of the digital divide and their impact on college student learning. *Computer and Education*, vol. 50· Goode, J. (2010), The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New Media Society*, vol. 12.

μ' αυτές τις πρώτες θεωρίες, ο παράγοντας της ηλικίας -χάσμα μεταξύ των γενεών- φαίνεται να είναι ο κύριος παράγοντας που επιδρά, δημιουργεί και, εν τέλει, συντηρεί το συγκεκριμένο κοινωνικό, πλέον, πρόβλημα<sup>15</sup>. Η παραπάνω τοποθέτηση οδηγεί στον συλλογισμό ότι οι νέοι, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας, όπως είναι οι σημερινοί μαθητές και οι σημερινές μαθήτριες, φαίνεται να είναι προσαρμοσμένοι στις αλλαγές αυτές (χαρακτηρίζονται συνήθως ως "digital natives")<sup>16</sup>, ενώ οι παλαιότερες γενιές, είτε μαθητών/τριών είτε εκπαιδευτικών, δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές τους πρακτικές με γνώμονα τις ΤΠΕ (χαρακτηρίζονται συνήθως ως "digital immigrants")<sup>17</sup>.

### 2.3. Αναπροσαρμογή του περιεχομένου της έννοιας «ψηφιακό χάσμα»: το ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα

Σύγχρονες προσεγγίσεις που εξελίσσουν τη συγκεκριμένη επιστημονική συζήτηση εμφανίζονται και εστιάζονται σε μια νέα μορφή του ψηφιακού χάσματος στην εμφάνιση του ενδογενεακού ψηφιακού χάσματος (inter-generational digital divide), ή, αλλιώς, του ψηφιακού χάσματος δευτέρου επιπέδου (second level digital divide)<sup>18</sup>. Αυτό το αναδυόμενο είδος χάσματος εντοπίζεται, κατά κύριο λόγο, στους πολίτες της ίδιας γενιάς και ιδιαίτερα στους «ψηφιακούς ιθαγενείς» ή αλλιώς στους «φυσικούς ομιλητές» της νέας ψηφιακής τεχνολογίας και γλώσσας. Παρατηρούνται και εξετάζονται, επομένως, διαφορές στη σύγχρονη ψηφιακή γενιά, όχι μόνο στο αν έχουν πρόσβαση ή δεν έχουν πρόσβαση στα νέα ψηφιακά μέσα και στο διαδίκτυο, ούτε και στο αν είναι εξοικειωμένοι ή δεν είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ. Το ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα επικεντρώνεται στον διαφορετικό τρόπο χρήσης και εξοικείωσης της ίδιας γενιάς, για παράδειγμα μαθητών/τριών, με τις σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές και, παράλληλα, στον διαφορετικό βαθμό εξοικείωσής τους με τις ΤΠΕ.

Το ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα, επομένως, εντοπίζεται σε άτομα της ίδιας γενιάς, η οποία μπορεί να είναι εξοικειωμένη με τις εφαρμογές των σύγχρονων ψηφιακών μέσων, ωστόσο υπολογίζονται άλλοι παράγοντες, οι οποίοι διαφοροποιούν τους χρήστες ανάλογα με τον βαθμό εξοικείωσης στα νέα μέσα, τις εφαρμογές που αξιοποιούν στην καθημερινότητά τους, το κοινωνικό-

15 Prensky, M. (2001), Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, p.p. 2-3· Waycott, J., et. al (2010), Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies, *Computers and Education*, vol. 54, p. 1203.

16 Selwyn, N. (2009), The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, vol. 61, p.p. 364-365.

17 Bristow, P. (2009), The digital divide: is it an age old question?. In: T. Bastiaens, et al. (eds), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Chesapeake, VA: AACE. p.p. 2394-2397.

18 Salajan, F., Schonwetter, D. & Cleghorn, B. (2010), Student and faculty inter-generational digital divide: fact or fiction?. *Computers and Education*, vol. 55, p.p. 1394-1396.

μορφωτικό επίπεδο των ίδιων και των γονέων τους, τον διαφορετικό τόπο μόνιμης κατοικίας τους, το επίπεδο σπουδών τους, καθώς, επίσης, και, γενικότερα, τη στάση που έχουν απέναντι στις ΤΠΕ, τις προσωπικές παραδοχές τους γι' αυτές, όπως και τα κίνητρα που τους ωθούν στη μάθηση<sup>19</sup>.

Η έννοια, συνεπώς, του ψηφιακού χάσματος αναπροσαρμόζεται και ορίζεται ποικιλοτρόπως ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μελετάται και ερευνάται. Σύγχρονες έρευνες εστιάζονται, λοιπόν, στο ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα, απορρίπτοντας την αρχική θεώρηση βάσει της οποίας, ο παράγοντας της ηλικίας ήταν ο μόνος και κύριος λόγος που εμφανίζονταν οι λεγόμενες ψηφιακές ανισότητες μεταξύ των πολιτών των σύγχρονων-δυτικών κοινωνιών<sup>20</sup>, όπως επίσης και στο γεγονός ότι οι διαφορές μεταξύ των πολιτών εντοπίζονται ανάλογα με τον βαθμό πρόσβασης και χρήση ενός Η/Υ και των εφαρμογών των ΤΠΕ<sup>21</sup>. Από το ψηφιακό χάσμα πρώτου επιπέδου, η έρευνα διέρχεται πλέον στην εξέταση του ψηφιακού χάσματος δευτέρου επιπέδου.

#### 2.4. Σχετικές έρευνες

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα σε μαθητές και μαθήτριες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, σημειώνουν τους ανασταλτικούς παράγοντες, οι οποίοι, ενδεχομένως, αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και συντηρούν το φαινόμενο του ενδογενεακού ψηφιακού χάσματος σε μαθητικούς πληθυσμούς, παγκοσμίως, όπως το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οικονομικό τους υπόβαθρο, αλλά πλέον και η διαφορετική εθνικότητα αυτών των μαθητών/τριών<sup>22</sup>.

Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η αντίστοιχη έρευνα συμβαδίζει με τα ευρήματα των ως άνω ερευνών. Εντοπίζονται, ωστόσο, διαφορές στα εξελιγμένα,

---

19 Lenhart, A. et al. (2003), *The ever-shifting internet population. A new look at Internet access and the digital divide*. Pew Internet & American Life Project· Kennedy, T., Wellman, B. & Klement, Kr. (2003), Gendering the digital divide. *IT and Society*, vol. 1· Looker, D. & Thiessen, V. (2003), The digital divide in Canadian schools: factors affecting student access to and use of information technology. *Canadian Education Statistics Council (CESE)*. Catalogue No. 81-597-XIE· Losh, S. (2003), Gender and educational digital gaps: 1983-2000. *IT and Society*, vol. 1· Martin, St. (2003), Is the digital divide really closing? A critique of inequality measurement in a national online. *IT and Society*, vol. 1· Selwyn, N. (2002), *Defining the 'digital divide': developing a theoretical understanding of inequalities in the information age*. U.K: Cardiff University Press· Demunter, Chr. (2005), *The digital divide in Europe. Statistics in focus*, 38/2005. Luxembourg: Statistical Office of the European Communities· Wong, Y. et al. (2009), Tackling the digital divide. *British Journal of Social Work*, vol. 39· Goode, J. (2010), The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New Media Society*, vol. 12· Mir, M. & Dangerfield, B. (2013), Propagating a digital divide: diffusion of mobile telecommunication services in Pakistan. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 80.

20 Pearce K. & Rice R. (2013), Digital divides from access to activities: comparing mobile and personal computer Internet users. *Journal of Communication*, vol. 63, p.p. 723-724.

21 Friemel, T. (2014), The digital divide has grown old: determinants of a digital divide among seniors. *New Media & Society*, p.p. 7-8.

22 Soh, P., et al. (2012), Digital divide amongst urban youths in Malaysia: myth or reality?. *Asian Social Science*, vol. 8· Mo, D., et al. (2013), Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in China? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, vol. 46· Broadbent, R. & Papadopoulos, T. (2013), Bridging the digital divide: an Australian story. *Behavior & Information Technology*, vol. 32.

πλέον, μέσα που χρησιμοποιούν οι σύγχρονοι φοιτητές/τριες, διεθνώς, από τις πιο απλές εφαρμογές ενός Η/Υ έως και τις πιο σύνθετες εφαρμογές, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική δικτύωση, την επικοινωνία, την ενημέρωση, το chatting, μέσω i-phones, smart phones, i-pods, i-pads, και με πολλά άλλα μέσα, τα οποία συμβάλλουν στη λεγόμενη άτυπη μάθηση<sup>23</sup>.

Προβληματίζει, συνεπώς, ιδιαίτερα το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της σύγχρονης γενιάς, όπως και οι φοιτητές/τριες των σύγχρονων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, αξιοποιούν, αφενός, τα προγράμματα και τις εφαρμογές των ΤΠΕ και του Η/Υ σε καθημερινή βάση και με μεγάλη συχνότητα, ωστόσο η αξιοποίησή τους ποικίλλει, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση, βάσει ερευνών, ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ φαίνεται να μην οδηγεί σε άμβλυνση, αλλά, αντιθέτως, σε όξυνση των ψηφιακών ανισοτήτων ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες των σύγχρονων σχολείων. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες υψηλού κοινωνικού-μορφωτικού επιπέδου, εμπλέκονται περισσότερο σε εφαρμογές πειραματισμού, έρευνας, κριτικής και αφαιρετικής σκέψης σε σύγκριση με μαθητές/τριες μεσαίων και χαμηλών κοινωνικών-μορφωτικών στρωμάτων, οι οποίοι/ες αξιοποιούν τον Η/Υ με διαφορετικό τρόπο· μέσα από δραστηριότητες που δεν συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό σε εποικοδομητική μάθηση, αλλά αντιθέτως οδηγούν σε χαμηλού νοητικού επιπέδου εργασίες και σε παθητική χρήση των ΤΠΕ. Το παραπάνω κοινωνιολογικής φύσης ζήτημα οδηγεί στη διαπίστωση ότι βασικό ζήτημα δεν είναι η άνιση πρόσβαση στους Η/Υ και στις εφαρμογές των ΤΠΕ, αλλά, κυρίως, οι άνισοι-διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους ο μαθητής/η μαθήτρια αξιοποιεί τον Η/Υ και τις δυνατότητές του<sup>24</sup>.

Ενώ, λοιπόν, σε αρχικό στάδιο, το σχετικό ερευνητικό πεδίο εστιαζόταν στις διαφορές αυτών που έχουν ή δεν έχουν πρόσβαση στον Η/Υ και στις διαδικτυακές εφαρμογές των ψηφιακών μέσων, σταδιακά, διαφαίνεται ότι ολοένα και περισσότερο αυτός ο προσανατολισμός δεν αποτελεί, πλέον, πολύ συχνό πεδίο εστίασης των σύγχρονων ερευνών. Αντιθέτως, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα επικεντρώνονται στις διαφορές που εντοπίζονται στα υποκείμενα ανάλογα με τον τρόπο που φαίνεται να αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα και τις διάφορες εφαρμογές του διαδικτύου<sup>25</sup>.

Στη σχετικά σύγχρονη βιβλιογραφία, στο πλαίσιο του «ψηφιακού χάσματος 2.0.» (digital divide 2.0.), οι μαθητές και οι μαθήτριες της ψηφιακής

23 Salajan, F., Schonwetter, D. & Cleghorn, B. (2010), Student and faculty inter-generational digital divide: fact or fiction?. *Computers and Education*, vol. 55· Goode, J. (2010), The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New Media Society*, vol. 12.

24 Warschauer, M. (2003), Demystifying the digital divide. *Scientific American*, p. 46.

25 Harigittai, A. & Hinnant, A. (2008), Digital inequality: differences in young adults' use of the internet. *Communication Research*, vol. 35, p.p. 615-618.



εποχής χαρακτηρίζονται και ως γενιά «Μ» (generation “M”-generation “M”edia, generation “M”ySpace, “M”illennials)· η γενιά, δηλαδή, των Μέσων (ψηφιακών), που αξιοποιεί αποτελεσματικά και λειτουργικά τις διαδικτυακές εφαρμογές, επιτελεί παράλληλα πολλές εργασίες (multitaskers) και θεωρεί τις ΤΠΕ ως αναπόσπαστο και απαραίτητο κομμάτι της καθημερινότητάς της<sup>26</sup>. Η διάσταση αυτήν έχει, σε ορισμένες περιπτώσεις, και την αρνητική της οπτική, καθώς σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη γενιά, χαρακτηρίζεται ως ψηφιακά εγγράμματη, ωστόσο μπορεί να προβεί σε ενέργειες που σχετίζονται με ηθικά και νομικά ζητήματα, όπως είναι η λογοκλοπή, η αντιγραφή και η οικειοποίηση στοιχείων από το διαδίκτυο που δεν είναι δικά τους. Συνεπώς, εντοπίζεται το ζήτημα της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων κριτικού ψηφιακού γραμματισμού ακόμη και από τις σύγχρονες γενιές αξιοποίησης των ΤΠΕ. Το ζήτημα, βέβαια, αυτό φαίνεται να απασχολεί, ιδιαίτερα, τη διεθνή ερευνητική κοινότητα, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους στην εκπαίδευση, στις ενέργειες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας, συνεπώς, υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι και οι σύγχρονοι υποψηφίοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπαιδευτούν με τα όσα προστάζει η σημερινή πραγματικότητα, βάσει των ΤΠΕ και των ψηφιακών εφαρμογών.

Ως επακόλουθο, η συζήτηση περιστρέφεται στον εμπλουτισμό των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους τα σχολεία και τα πανεπιστήμια σε διεθνές επίπεδο, όπως, επίσης και στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, κυρίως Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνυπολογίζοντας τα ψηφιακά μέσα, τον τρόπο αξιοποίησής τους από τη νέα γενιά μαθητών/τριών και τις διακηρύξεις των υπευθύνων της εκπαιδευτικής ηγεσίας για ένα σχολείο του μέλλοντος, στο οποίο οι ΤΠΕ θα αξιοποιούνται στο σύνολο της εκπαιδευτικής πρακτικής ως γνωστικό και παιδαγωγικό «εργαλείο»<sup>27</sup>.

## 2.5. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή, παρουσίαση και ανάλυση των παραγόντων, οι οποίοι φαίνεται να επιδρούν στον βαθμό εξοικείωσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών της ίδιας γενιάς, αναφορικά με τις ΤΠΕ. Θα καταγραφούν, συγκεκριμένα, και θα αναλυθούν οι παράγοντες που φαίνεται να δημιουργούν το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα δευτέρου επιπέδου ανάμεσα σε υποψηφίους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

26 Vie, S. (2008), Digital Divide 2.0: “Generation M” and online social networking sites in the composition classroom. *Computers and Composition*, vol. 25, p. 12.

27 O’ Brien, D. (2008), Digital literacies go to school: potholes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52.

## 2.6. Υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής: οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα:

1. αξιολογούν με διαφορετική συχνότητα και τρόπο τις εφαρμογές των ΤΠΕ τόσο στο σπίτι όσο και στο Πανεπιστήμιο,
2. χρησιμοποιούν τα προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ και του διαδικτύου με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και το επίπεδο εξοικειώσής με τις ΤΠΕ,
3. διαφοροποιούνται ως προς τα προγράμματα και τις εφαρμογές των ΤΠΕ που χρησιμοποιούν ανάλογα με το Τμήμα φοίτησης.

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, συνολικά, 309 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Φιλολογίας, Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Πιο συγκεκριμένα, 94 φοιτητές (30,4%) προέρχονται από το Τμήμα Φιλολογίας, 54 φοιτητές (17,5%) από το Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, και οι υπόλοιποι 161 φοιτητές (52,1%) σπουδάζουν στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε, η λεγόμενη βολική δειγματοληψία (convenience sampling), καθώς το δείγμα αποτελείται από φοιτητές και φοιτήτριες ενός συγκεκριμένου πανεπιστημιακού ιδρύματος (Α.Π.Θ.) και συγκεκριμένης σχολής (Φιλοσοφικής). Οι ανάγκες, ο σκοπός και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας συνέβαλαν στην επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος υποψηφίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη<sup>28</sup>.

### 3.2. Ερευνητικό εργαλείο και τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη με τη συμβολή ενός ποσοτικού μεθοδολογικού εργαλείου· με ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις, κυρίως, κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν βάσει του στατιστικού πακέτου SPSS, για τις κοινωνικές επιστήμες (έκδοση 23.0.). Δημιουργήθηκαν και αναλύθηκαν πίνακες συχνοτήτων (περιγραφική στατιστική) και εφαρμόστηκαν ειδικοί δείκτες συνάφειας (Chi Square ( $\chi^2$ ), Cramer's V, Gamma), αλλά και τεστ ομαδοποίησης των απαντήσεων (Ανάλυση Παραγόντων-Factor Analysis).

---

28 Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφρ.) Χ. Τσορμπατζούδης. Αθήνα: Ίων, σ.σ. 182.

## 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

### 4.1. Περιγραφική στατιστική

Στο πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα. Ειδικότερα, από το σύνολο των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, ως προς το φύλο, ένα ποσοστό που ανέρχεται στο 83,2% (257 υποκείμενα) είναι φοιτήτριες, και το υπόλοιπο 16,8% (52 υποκείμενα) είναι φοιτητές. Στοιχείο, βέβαια, το οποίο συμφωνεί με τα στατιστικά δεδομένα για τη δυσαναλογία ανάμεσα στους άνδρες-φοιτητές και στις γυναίκες-φοιτήτριες που εισάγονται σε καθηγητικές σχολές, όπως είναι η Φιλοσοφική Σχολή. Αναφορικά, επίσης, με την ηλικιακή κατηγορία του δείγματος, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων της εν λόγω έρευνας συγκεντρώνεται στη δεύτερη και στην τρίτη κατηγορία (20 και 21-22 ετών), σε ποσοστό που ανέρχεται, συνολικά, στο 64,4%. Οι περισσότεροι φοιτητές προέρχονται από αστική και ημιαστική περιοχή (81,9%) έναντι ενός μικρού ποσοστού (18,1%), το οποίο αναφέρει ότι κατάγεται από κάποια αγροτική περιοχή της Ελλάδος. Το ίδιο, περίπου, προκύπτει και από τον τόπο διαμονής κατά τη διάρκεια φοίτησης στην υποχρεωτική (Δημοτικό και Γυμνάσιο) και μεταυποχρεωτική εκπαίδευση (Λύκειο).

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, όπως γίνεται εμφανές από τον Πίνακα 1, οι περισσότεροι από τους γονείς των υποκειμένων της έρευνας αναφέρεται ότι έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική και την μεταυποχρεωτική εκπαίδευση. Αρκετά υψηλό φαίνεται να είναι, επίσης, το ποσοστό των γονέων των φοιτητών/τριών που έχουν κάποιο βασικό τίτλο σπουδών σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.). Συγκεκριμένα, περίπου το 1/3 του συνόλου του δείγματος αναφέρει ότι είτε ο πατέρας είτε η μητέρα τους έχουν ολοκληρώσει τις βασικές τους σπουδές σε κάποιο ανώτερο ή ανώτατο τεχνολογικό και εκπαιδευτικό ίδρυμα.

**Πίνακας 1: Μορφωτικό επίπεδο γονέων**

Βαθμίδα φοίτησης	Μόρφωση πατέρα		Μόρφωση μητέρας	
	N	%	N	%
Δημοτικό	33	10,7%	32	10,4%
Γυμνάσιο	58	18,8%	39	12,6%
Λύκειο	123	39,8%	146	47,2%
Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	94	30,4%	92	29,8%
Σύνολο	308	99,7%	309	100,0%
Δεν απάντησαν	1	0,3%	-	
Σύνολο	309	100,0%	-	

#### 4.1.1. Αξιοποίηση του Η/Υ στην καθημερινότητα των φοιτητών/τριών

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στη χρήση και αξιοποίηση του Η/Υ στην καθημερινότητα των φοιτητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται, μέσω των στατιστικών αναλύσεων, ότι η πλειονότητα του δείγματος (92,9%) αξιοποιεί τις δυνατότητες του Η/Υ, κυρίως, από τον χώρο του σπιτιού του «σχεδόν κάθε μέρα» και «κάθε μέρα» (73,2%), από 1 με 2 ώρες (48,5%) έως και 3 με 5 ώρες (20,7%). Οι υπόλοιπες επιλογές συγκεντρώνουν αρκετά πιο χαμηλά ποσοστά.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αυτής της έρευνας δηλώνουν ότι οι οικιακές πρακτικές ψηφιακού τους γραμματισμού περιλαμβάνουν, σε «καθημερινή» και «σχεδόν καθημερινή» βάση, την ενασχόληση με εφαρμογές ψυχαγωγίας, ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης, όπως είναι η μουσική (64,7%), η ενημέρωση από το διαδίκτυο (55,0%), η αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο (45,0%), η αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails) (34,7%), η ενασχόληση με τα δωμάτια διαλόγου (chatrooms) (51,0%). Σε μικρότερο ποσοστό, αναφέρεται, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Η/Υ και, γενικώς, των ΤΠΕ «σχεδόν κάθε μέρα» και «κάθε μέρα» από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες για ζητήματα ακαδημαϊκού χαρακτήρα (συνολικά 14,2%).

Πίνακας 2: Συχνότητα αξιοποίησης εφαρμογών Η/Υ στο σπίτι

Εφαρμογές Η/Υ	Ποτέ	Σπάνια	1-2 φορές τον μήνα	1-2 φορές την εβδομάδα	Σχεδόν κάθε μέρα	Κάθε μέρα
Μουσική	7 2,3%	30 9,8%	23 7,5%	48 15,7%	94 30,7%	104 34,0%
Ενημέρωση από το διαδίκτυο	11 3,6%	31 10,1%	38 12,4%	58 18,9%	86 28,0%	83 27,0%
Αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο	18 5,8%	41 13,3%	34 11,0%	77 24,9%	77 24,9%	62 20,1%
Αποστολή e-mails	39 12,7%	58 18,8%	37 12,0%	67 21,8%	58 18,8%	49 15,9%
Επικοινωνία μέσω chat και μέσων κοινωνικής δικτύωσης	48 15,7%	38 12,4%	15 4,9%	49 16,0%	71 23,2%	85 27,8%
Αναζήτηση πηγών και βιβλιογραφίας σε ψηφιακή μορφή	30 9,7%	81 26,2%	99 32,0%	55 17,8%	38 12,3%	6 1,9%

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω ευρήματα, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα, διατείνονται ότι η ενασχόληση με εφαρμογές, ψυχαγωγίας, ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης δεν συνηθίζονται εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου και

των πανεπιστημιακών Τμημάτων που φοιτούν. Επίσης, μόλις ένα ποσοστό της τάξης του 9,8% αναφέρει ότι «πολύ συχνά» αναζητά υλικό και βιβλιογραφία για τις ακαδημαϊκές του δραστηριότητες (μαθήματα, εργασίες, πρακτική άσκηση) από τον χώρο του πανεπιστημίου.

## 4.2. Συσχετίσεις μεταβλητών

Από την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της εν λόγω έρευνας διαπιστώνεται ότι παρατηρούνται διαφορές στα υποκείμενα του δείγματος ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, το τμήμα φοίτησής τους και τον βαθμό εξοικείωσης με τις ΤΠΕ.

### 4.2.1. Χρήση του Η/Υ αναφορικά με το φύλο

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το φύλο διαφαίνεται ότι οι φοιτήτριες των ως άνω πανεπιστημιακών Τμημάτων ασχολούνται περισσότερο με εφαρμογές που σχετίζονται με: την αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων, την επικοινωνία μέσω δωματίων διαλόγου (chat rooms) (ενδεικτικά:  $\chi^2 (5) = 14,448$ ,  $p\text{-value} = 0,013$ ), τη συγγραφή κειμένων στο πρόγραμμα του κειμενογράφου “Word”, τις παρουσιάσεις στο Πρόγραμμα “PowerPoint”.

Όπως γίνεται εμφανές από τον Πίνακα 3, οι φοιτήτριες/τριες σε ποσοστό που ανέρχεται, συνολικά, στο 45,4% του συνόλου του δείγματος αξιοποιούν «σχεδόν κάθε μέρα» και «κάθε μέρα» τις δυνατότητες που προσφέρει η επικοινωνία με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και με τα «δωμάτια» διαλόγου. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05.

**Πίνακας 3: Φύλο και επικοινωνία μέσω «δωματίων» διαλόγου-chat rooms**

Φύλο		Ποτέ	Σπάνια	1-2 φορές τον μήνα	1-2 φορές την εβδομάδα	Σχεδόν κάθε μέρα	Κάθε μέρα	Σύνολο
Ανδρας	Συχνότητα	7	10	6	11	10	7	51
	Ποσοστό	2,3%	3,3%	2,0%	3,6%	3,3%	2,3%	16,7%
Γυναίκα	Συχνότητα	41	28	9	38	61	78	255
	Ποσοστό	13,4%	9,2%	2,9%	12,4%	19,9%	25,5%	83,3%
Σύνολο	Συχνότητα	48	38	15	49	71	85	306
	Ποσοστό	15,7%	12,4%	4,9%	16,0%	23,2%	27,8%	100,0%

#### 4.2.2. Χρήση του Η/Υ αναφορικά με την ηλικία

Ως προς την ηλικιακή κατηγορία των υποκειμένων της έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τις εφαρμογές που αξιοποιούν, τη συχνότητα που τις αξιοποιούν και με τον χρόνο που αφιερώνουν για εφαρμογές ακαδημαϊκού και έξω-ακαδημαϊκού χαρακτήρα. Εν προκειμένω, παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ηλικία των φοιτητών/τριών και στη συχνότητα χρήσης εφαρμογών ψυχαγωγίας.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, συγκεκριμένα, που βρίσκονται στις πρώτες ηλικιακές ομάδες (18-19, 20 ετών) παρατηρείται ότι αξιοποιούν συχνότερα εφαρμογές που σχετίζονται με τη μουσική συγκριτικά με τις υπόλοιπες, μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες υποψηφίων εκπαιδευτικών ( $\chi^2(20) = 34,475$ ,  $p\text{-value} = 0,023$ ). Πιο συγκεκριμένα, βάσει του Πίνακα 4, διαπιστώνεται ότι το 22,8% των φοιτητών/τριών που βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 18-19 και 20 ετών, αξιοποιεί σε καθημερινή βάση εφαρμογές που σχετίζονται με την μουσική, έναντι του αντίστοιχου 11,1% των φοιτητών/τριών που βρίσκονται στην ομάδα των 21 ετών και πάνω.

Αντιθέτως, οι μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητές/τριες διαφαίνεται ότι διαφοροποιούνται σε σύγκριση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες μικρότερης ηλικιακής ομάδας αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης του Η/Υ για ακαδημαϊκούς λόγους από τον χώρο του σπιτιού τους ( $\chi^2(4) = 12,728$ ,  $p\text{-value} = 0,013$ ).

Πίνακας 4: Ηλικία και Εφαρμογές ψυχαγωγίας

Ηλικία		Ποτέ	Σπάνια	1-2 φορές τον μήνα	1-2 φορές την εβδομάδα	Σχεδόν κάθε μέρα	Κάθε μέρα	Σύνολο
18-19	Συχνότητα	2	6	6	6	29	31	80
	Ποσοστό	0,7%	2,0%	2,0%	2,0%	9,5%	10,1%	26,1%
20	Συχνότητα	0	10	13	22	37	39	121
	Ποσοστό	0,0%	3,3%	4,2%	7,2%	12,1%	12,7%	39,5%
21-22	Συχνότητα	3	8	3	14	23	27	78
	Ποσοστό	1,0%	2,6%	1,0%	4,6%	7,5%	8,8%	25,5%
23-25	Συχνότητα	0	3	1	4	4	4	16
	Ποσοστό	0,0%	1,0%	0,3%	1,3%	1,3%	1,3%	5,2%
25+	Συχνότητα	2	3	0	2	1	3	11
	Ποσοστό	0,7%	1,0%	0,0%	0,7%	0,3%	1,0%	3,6%
Σύνολο	Συχνότητα	7	30	23	48	94	104	306
	Ποσοστό	2,3%	9,8%	7,5%	15,7%	30,7%	34,0%	100,0%

#### 4.2.3. Χρήση του Η/Υ αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο γονέων

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του παρόντος δείγματος φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη συχνότητα χρήσης του Η/Υ στο σπίτι από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ωστόσο, για εργασίες που σχετίζονται με τον ακαδημαϊκό χώρο (μαθήματα, εργασίες, πρακτική άσκηση). Ειδικότερα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, των οποίων οι γονείς βρίσκονται στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά-μορφωτικά στρώματα, διαπιστώνεται ότι αξιοποιούν τα προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ συχνότερα στον χώρο του σπιτιού τους ( $\chi^2(12)=25.408$ ,  $p\text{-value}=0,013$ ), αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο, εστιασμένα, για εργασίες ακαδημαϊκού περιεχομένου ( $\chi^2(3)=8.360$ ,  $p\text{-value}=0,039$ ).

Γίνεται, επίσης, αντιληπτό ότι οι φοιτητές με γονείς των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών-μορφωτικών στρωμάτων επιδίδονται συχνότερα σε εργασίες που σχετίζονται με τη συγγραφή κειμένων στον Η/Υ (Word), με την προετοιμασία παρουσιάσεων (PowerPoint), καθώς και με την αναζήτηση υλικού από το διαδίκτυο ( $\chi^2(15)=29.815$ ,  $p\text{-value}=0,013$ ).

**Πίνακας 5: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και αναζήτηση υλικού από το διαδίκτυο**

Μόρφωση πατέρα		Ποτέ	Σπάνια	1-2 φορές τον μήνα	1-2 φορές την εβδομάδα	Σχεδόν κάθε μέρα	Κάθε μέρα	Σύνολο
Δημοτικό	Συχνότητα	4	7	4	4	10	4	33
	Ποσοστό	1,3%	2,3%	1,3%	1,3%	3,2%	1,3%	10,7%
Γυμνάσιο	Συχνότητα	3	11	10	18	10	6	58
	Ποσοστό	1,0%	3,6%	3,2%	5,8%	3,2%	1,9%	18,8%
Λύκειο	Συχνότητα	11	12	12	33	29	26	123
	Ποσοστό	3,6%	3,9%	3,9%	10,7%	9,4%	8,4%	39,9%
Πανεπιστήμιο	Συχνότητα	0	10	8	22	28	26	94
	Ποσοστό	0,0%	3,2%	2,6%	7,1%	9,1%	8,4%	30,5%
Σύνολο	Συχνότητα	18	40	34	77	77	62	308
	Ποσοστό	5,8%	13,0%	11,0%	25,0%	25,0%	20,1%	100,0%

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 5, ένα ποσοστό της τάξεως του 17,8% των φοιτητών/τριών, των οποίων οι γονείς έχουν ολοκληρώσει τις εγκύκλιες σπουδές τους, αναζητά, «σχεδόν κάθε μέρα» και «κάθε μέρα», υλικό για τις πανεπιστημιακές του σπουδές από το σπίτι. Παρόμοιο φαίνεται να είναι το ποσοστό των φοιτητών/τριών που αξιοποιεί τις εφαρμογές του διαδικτύου «σχεδόν κάθε μέρα» και «κάθε μέρα» (17,5%), και των οποίων

οι γονείς έχουν κάποιον τίτλο σπουδών από ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Παρατηρείται, συνεπώς, συσχέτιση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «μορφωτικό επίπεδο γονέων» και στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές.

#### 4.2.4. Χρήση του Η/Υ αναφορικά με το Τμήμα φοίτησης

Μέσω των συσχετίσεων των εξαρτημένων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος, διαφαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες των παραγωγικών σχολών για την εκπαίδευση διαφοροποιούνται στις επιλογές τους ανάλογα και με το πανεπιστημιακό Τμήμα φοίτησης. Σημαντικό θεωρείται το εύρημα που σχετίζεται με την ενασχόληση των φοιτητών/τριών του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής με εφαρμογές και προγράμματα που σχετίζονται με τον ακαδημαϊκό ψηφιακό γραμματισμό. Οι φοιτητές του παραπάνω Τμήματος διαφοροποιούνται στις απαντήσεις τους από τους φοιτητές των άλλων δύο Τμημάτων. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που φοιτούν στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής διαπιστώνεται ότι αξιοποιούν πιο συχνά τον Η/Υ του σπιτιού τους αλλά και του πανεπιστημίου για να επιτελέσουν εργασίες που σχετίζονται με τις σπουδές τους και τις υποχρεώσεις τους στο πανεπιστήμιο.

**Πίνακας 6: Τμήμα φοίτησης και ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων**

Τμήμα φοίτησης		Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα	Σύνολο
Φιλολογίας	Συχνότητα	3	29	30	24	5	91
	Ποσοστό	1,0%	9,6%	9,9%	7,9%	1,7%	30,0%
Ιστορίας & Αρχαιολογίας	Συχνότητα	5	15	16	10	8	54
	Ποσοστό	1,7%	5,0%	5,3%	3,3%	2,6%	17,8%
Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής	Συχνότητα	4	26	56	40	32	158
	Ποσοστό	1,3%	8,6%	18,5%	13,2%	10,6%	52,1%
Σύνολο	Συχνότητα	12	70	102	74	45	303
	Ποσοστό	4,0%	23,1%	33,7%	24,4%	14,9%	100,0%

Αξιοποιούν, λοιπόν, όπως οι ίδιοι διατείνονται, τις εφαρμογές του κειμενογράφου, του προγράμματος παρουσίασης και τις βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων για αναζήτηση υλικού και πηγών ακαδημαϊκού περιεχομένου (ενδεικτικά:  $\chi^2(10) = 19.385$ ,  $p\text{-value} = 0,036$ ). Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, το 23,8% των φοιτητών/τριών του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής διατείνεται ότι αξιοποιεί με μεγάλη συχνότητα τις ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων από τον χώρο του πανεπιστημίου, για την επιτέλεση εργασιών που αφορούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, σε σύγκριση με τους φοιτητές



και τις φοιτήτριες των άλλων δύο ομοειδών Τμημάτων.

Επιπλέον, το επίπεδο εξοικείωσης των φοιτητών/τριών με τα προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ φαίνεται να διαφοροποιεί το δείγμα της έρευνας ανάλογα με το Τμήμα φοίτησής τους. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που φοιτούν στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με τα βασικά προγράμματα του Η/Υ και τις εφαρμογές του διαδικτύου σε σύγκριση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των άλλων δύο πανεπιστημιακών Τμημάτων (ενδεικτικά:  $\chi^2(8) = 26.418$ ,  $p\text{-value} = 0,001$ ).

## 5. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας σκιαγραφούν μια κατάσταση βάσει της οποίας οι σύγχρονοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ψηφιακά εγγράμματοι, καθώς αξιοποιούν, με ευχέρεια, σε καθημερινή βάση και με μεγάλη συχνότητα τα προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ, τις διάφορες διαδικτυακές εφαρμογές των ΤΠΕ και τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Συμβαδίζουν, επομένως, με τις σύγχρονες γενιές μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών, όπως γίνεται αντιληπτό από πορίσματα συναφών ερευνών σε διεθνές επίπεδο<sup>29</sup>.

Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι η νέα γενιά υποψηφίων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι μπορεί να αξιοποιεί τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα στην καθημερινότητά της, διαπιστώνεται ότι εντοπίζονται διαφοροποιήσεις τόσο στον τρόπο και στη συχνότητα χρήσης όσο και στην εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Οι διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, το Τμήμα φοίτησης και με τον βαθμό εξοικείωσης με τις ΤΠΕ<sup>30</sup>. Εμφανίζονται, λοιπόν, διαφορές στον τρόπο με τον οποίον αντιδρούν τα υποκείμενα της εν λόγω έρευνας στα διάφορα ψηφιακά μέσα και στον Η/Υ τόσο ως προς το φύλο όσο και ως προς την ηλικία. Οι παράγοντες, βέβαια, αυτοί οδηγούν στο ψηφιακό χάσμα πρώτου επιπέδου.

Ειδικότερα, μέσα από την εν λόγω έρευνα έγινε αντιληπτό ότι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες μικρότερης ηλικίας (18-20 ετών), έχοντας μόλις εισέλθει σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στον Η/Υ του σπιτιού τους για ψυχαγωγία και κοινωνική δικτύωση σε σύγκριση με τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (21+). Η έρευνα καταδεικνύει ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μεγαλύτερης ηλικίας επιδίδονται, συχνά, σε δραστηριότητες που αφορούν στη συγγραφή ενός κειμένου στο

29 Conole, G., et al. (2006), *Student experiences of technologies*. Final report. Higher Education Funding Council for England· Sørensen, B. H., Danielsen, O. & Nielsen, J. (2007), Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society. *Education and Information Technologies*, vol. 12.

30 Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012), New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, vol. 26.

πρόγραμμα του κειμενογράφου (Word), στην προετοιμασία μιας παρουσίασης στο πρόγραμμα του “PowerPoint”, και στην αναζήτηση βιβλιογραφικού υλικού και πηγών σε ηλεκτρονική μορφή. Το εύρημα, βέβαια, αυτό συμβαδίζει με τη λογική ότι οι φοιτητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας και προχωρημένων εξαμήνων φοίτησης, αφενός, έχουν περισσότερες ακαδημαϊκές υποχρεώσεις που σχετίζονται με τις εργασίες και με την πρακτική άσκηση και, αφετέρου, έχουν, ενδεχομένως, καλύτερη αντίληψη του μελλοντικού τους ρόλου ως εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων των υποκειμένων της έρευνας, οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν μια τάση σύμφωνα με την οποία, φοιτητές και φοιτήτριες από υψηλότερα κοινωνικά-μορφωτικά στρώματα φαίνεται να ασχολούνται περισσότερο με τα προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ και των ΤΠΕ, και κυρίως για εφαρμογές που σχετίζονται με τον ακαδημαϊκό γραμματισμό τους. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με πορίσματα συναφών ερευνών, που υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές/τριες χαμηλών κοινωνικών-μορφωτικών στρωμάτων αξιοποιούν τον Η/Υ του σπιτιού τους, κυρίως, για ψυχαγωγία, επικοινωνία και κοινωνική δικτύωση και, σχεδόν, καθόλου για επιτέλεση εργασιών ακαδημαϊκού-σχολικού χαρακτήρα<sup>31</sup>. Ο παράγοντας του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών σε τέτοιες έρευνες φαίνεται να συντηρεί ή και, σε ορισμένες περιπτώσεις, να οξύνει το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα δευτέρου επιπέδου ή αλλιώς το ενδογενεακό ψηφιακό χάσμα<sup>32</sup>.

Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι το Τμήμα στο οποίο φοιτούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαδραματίζει καίριας σημασίας ρόλο για την μετέπειτα εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τις ΤΠΕ, για την αντίληψη του ρόλου τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών και για την άμβλυνση ή όξυνση του συγκεκριμένου κοινωνικού, πλέον, φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που σπουδάζουν στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής φάνηκε να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τα βασικά προγράμματα του Η/Υ και τις διαδικτυακές του εφαρμογές και να επιδίδονται σε εργασίες που σχετίζονται με τον ψηφιακό ακαδημαϊκό γραμματισμό, τόσο στο σπίτι όσο και στο πανεπιστήμιο, σε σύγκριση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των άλλων δύο πανεπιστημιακών Τμημάτων. Πολλές ερμηνείες μπορούν να δοθούν για το συγκεκριμένο εύρημα, όπως το γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες του ως άνω Τμήματος έρχονται σε συχνότερη επαφή με την εκπαιδευτική τεχνολογία τόσο μέσα από την παρακολούθηση -υποχρεωτικών και επιλογής- μαθημάτων, θεωρητικού περιεχομένου αλλά και εφαρμογής όσο και από το γεγονός ότι η ενασχόλησή τους με την υποχρεωτική πρακτική άσκηση σε δημόσια σχολεία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο ενασχόλησής τους με τον Η/Υ και τις διάφορες πολυμεσικές, κυρίως, εφαρμογές του.

Η εκπαίδευση, συνεπώς, των υποψηφίων εκπαιδευτικών μπορεί να

31 Selwyn, N. (2009), The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, vol. 61.

32 Tien, F. & Fu, T. (2008), The correlates of the digital divide and their impact on college student learning. *Computer and Education*, vol. 50, p.p. 429-430.

αποτελέσει έναν παράγοντα «κλειδί» στην επιτυχή εμπλοκή της νέας γενιάς εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ και, παράλληλα, στην αντιμετώπιση του λεγόμενου ψηφιακού χάσματος δευτέρου επιπέδου. Συνεκδοχικά, μέσω της εμπλοκής των φοιτητών/τριών με τις -καθολικής φύσης- εφαρμογές των ΤΠΕ μέσα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, μπορούν να δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα μάθησης και ενασχόλησης με τον Η/Υ, καλύτερη και αρτιότερη κατάρτιση στις ΤΠΕ, εμπλουτισμός των γνωστικών σχημάτων των σύγχρονων εκπαιδευτικών με προγράμματα και εφαρμογές που θα έχουν -αμιγώς- παιδαγωγική στόχευση, όπως, επίσης, και ενδυνάμωση της αντίληψης του ρόλου των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ένα «σχολείο που αλλάζει», με μαθητές και μαθήτριες που η κοινωνική τους και, κατ' επέκταση, η ψηφιακή τους ταυτότητα αναπροσαρμόζεται.

Μπορεί, επομένως, το αίτημα για αναμόρφωση των ισχυόντων προγραμμάτων σπουδών να είναι πραγματικότητα, οι επίσημες διακηρύξεις να αναφέρουν την επιτακτική ανάγκη για απόκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, και το σχολείο του μέλλοντος να σχεδιάζεται ή ακόμη να το οραματίζονται οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής ηγεσίας<sup>33</sup>, ωστόσο, γίνεται εμφανές ότι οι όποιες ατομικές διαφορές στην αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος μπορούν να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν, αφενός, μέσω της κατάλληλης και εστιασμένης, αρχικώς, εκπαίδευσης και, αφετέρου, μέσω της συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Τα παραπάνω μέτρα μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στον σύγχρονο εκπαιδευτικό να εμπλακεί ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και, εν συνεχεία βέβαια, να συμβάλλει με τον ρόλο του στην κατάλληλη και παιδαγωγικά σχεδιασμένη εμπλοκή όλων των μαθητών και μαθητριών της σύγχρονης εποχής με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Bristow, P. (2009), The digital divide: is it an age old question?. In: T. Bastiaens, et al. (eds), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Chesapeake, VA: AACE. p.p. 2394-2397.
- Broadbent, R. & Papadopoulos, T. (2013), Bridging the digital divide: an Australian story. *Behavior & Information Technology*, vol. 32, p.p. 4-13.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012), New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, vol. 26, p.p. 331-346.
- Chen, J. & Price, V. (2006), Narrowing the digital divide: head start teachers develop proficiency in computer technology. *Education and Urban So-*

---

33 OECD (2012), *Connected minds: technology and today's learners*. Paris: OECD Publishing.

- ciety*, vol. 38, p.p. 298-405.
- Chen, W. & Wellman, B. (2004), The global digital divide within and between countries. *IT & Society*, vol. 1, p.p. 39-45.
- Choemprayong, S. (2006), Closing digital divides: the United States' policies. *Libri*, vol. 56, p.p. 201-212.
- Conole, G., de Laat, M., Dillon, T. & Darby, J. (2006), *Student experiences of technologies*. Final report. Higher Education Funding Council for England.
- Cotten, Sh. & Jelenewicz, Sh. (2006), A disappearing digital divide among college students? Peeling away the layers of the digital divide. *Social Science Computer Review*, vol. 24, p.p. 497-506.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (μτφρ.) Χ. Τσορμπατζούδης. Αθήνα: Ίων.
- Demunter, Chr. (2005), *The digital divide in Europe. Statistics in focus*, 38/2005. Luxembourg: Statistical Office of the European Communities.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. & Shafer, St. (2004), From unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality. In: Kathryn, M., Neckerman (ed.), *Social inequality*. New York: Russell Sage Foundation, p.p. 355-400.
- Erstad, O. (2006), A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. *Education and Information Technologies*, vol. 11, p.p. 415-429.
- Friemel, T. (2014), The digital divide has grown old: determinants of a digital divide among seniors. *New Media & Society*, p.p. 1-19.
- Goode, J. (2010), The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New Media Society*, vol. 12, p.p. 497-513.
- Hargittai, A. & Hinnant, A. (2008), Digital inequality: differences in young adults' use of the internet. *Communication Research*, vol. 35, p.p. 602-621.
- Hargittai, E. (2003) (ed.), *The digital divide and what to do about it. New Economy Handbook*. U.S.A.: Academic Press. p.p. 821-840.
- Kennedy, T., Wellman, B. & Klement, Kr. (2003), Gendering the digital divide. *IT and Society*, vol. 1, p.p. 72-96.
- Lenhart, A. & Horrigan, J. (2003), Re-visualizing the digital divide as digital spectrum. *IT and Society*, vol. 1, p.p. 23-39.
- Lenhart, A., Horrigan, J., Rainie, L., Allen, K., Boyce, A., Madden, M. & O'Grady, E. (2003), *The ever-shifting internet population. A new look at Internet access and the digital divide*. Pew Internet & American Life Project.
- Looker, D. & Thiessen, V. (2003), The digital divide in Canadian schools: factors

- affecting student access to and use of information technology. *Canadian Education Statistics Council (CESE)*. Catalogue No. 81-597-XIE.
- Losh, S. (2003), Gender and educational digital gaps: 1983-2000. *IT and Society*, vol. 1, p.p. 56-71.
- Martin, St. (2003), Is the digital divide really closing? A critique of inequality measurement in a national online. *IT and Society*, vol. 1, p.p. 1-13.
- Mir, M. & Dangerfield, B. (2013), Propagating a digital divide: diffusion of mobile telecommunication services in Pakistan. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 80, p.p. 992-1001.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M. & Rozelle, S. (2013), Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in China? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, vol. 46, p.p. 14-29.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., Russell, J. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2011). *Educational Technology for teaching and learning*. U.S.: Pearson.
- O' Brien, D. (2008), Digital literacies go to school: potholes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, 66-69.
- OECD (2012), *Connected minds: technology and today's learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pearce K. & Rice R. (2013), Digital divides from access to activities: comparing mobile and personal computer Internet users. *Journal of Communication*, vol. 63, p.p. 721-744.
- Prensky, M. (2001), Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, p.p. 1-6.
- Robinson, J., DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2003), New social survey perspectives on the digital divide. *IT and Society*, vol. 1, p.p. 1-22.
- Salajan, F., Schonwetter, D. & Cleghorn, B. (2010), Student and faculty inter-generational digital divide: fact or fiction?. *Computers and Education*, vol. 55, p.p. 1393-1403.
- Selwyn, N. (2002), *Defining the 'digital divide': developing a theoretical understanding of inequalities in the information age*. U.K: Cardiff University Press.
- Selwyn, N. (2009), The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, vol. 61, p.p. 364-379.
- Selwyn, N. & Facer, K. (2007), *Beyond the digital divide: rethinking digital inclusion for the 21<sup>st</sup> century*. Bristol: Futurelab.
- Soh, P. C. H., Yan, Y. L., San-Ong, T. & Teh, B. H. (2012), Digital divide amongst urban youths in Malaysia: myth or reality?. *Asian Social Science*, vol. 8, p.p. 75-85.
- Syrensen, B. H., Danielsen, O. & Nielsen, J. (2007), Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society. *Education and*

- Information Technologies*, vol. 12, p.p. 17-27.
- Tien, F. & Fu, T. (2008), The correlates of the digital divide and their impact on college student learning. *Computer and Education*, vol. 50, p.p. 421-436.
- Vie, S. (2008), Digital Divide 2.0: “Generation M” and online social networking sites in the composition classroom. *Computers and Composition*, vol. 25, p.p. 9-23.
- Warschauer, M. (2003), Demystifying the digital divide. *Scientific American*, p.p. 44-47.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, Gr., Dalgarno, B. & Gray, K., (2010), Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies, *Computers and Education*, vol. 54, p.p. 1202-1211.
- Wong, Y., Chu F., John Y., Law, C., Yee L., Jolie, Ping L. & Vincent W. (2009), Tackling the digital divide. *British Journal of Social Work*, vol. 39, p.p. 754-767.

#### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Τζιφόπουλος Μενέλαος** είναι διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., με ειδίκευση στη Σχολική Παιδαγωγική και στις Νέες Τεχνολογίες. Διδάσκει στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας, στο Τμήμα Ιστορίας-Εθνολογίας του Δ.Π.Θ. και στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης (AMC). Έχει ακαδημαϊκές διακρίσεις, μονογραφίες, δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά διεθνών και πανελληνίων συνεδρίων και συμμετοχές σε, σχετικά με την ειδίκευσή του, επιστημονικά συνέδρια. **Στοιχεία Επικοινωνίας:** [tmnelao@kom.duth.gr](mailto:tmnelao@kom.duth.gr)

Νεράντζης Δαμιανός

**Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων  
Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-  
μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η  
συλλογική αναθεώρηση της αξίας του**

**Περίληψη**

Σκοπός της παρακάτω θεωρητικής προσέγγισης είναι ο επαναπροσδιορισμός του λειτουργήματος του Επαγγελματία Καθηγητή Ξένων Γλωσσών στη χώρα μας καθιστώντας τον ένα υπολογίσιμο μέρος του Εκπαιδευτικού Εργατικού Δυναμικού. Με βάση τις σύγχρονες απαιτήσεις γλωσσομάθειας ξετυλίγουμε τη σύνθετη και βαθμιαία μεταβολή της αξίας του μέσα από την ανάγκη για επικαιροποίηση και εξέλιξη των γνώσεών του σε αντιπαραβολή με τον επιστημονικό χαρακτήρα της ιδιότητάς του και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της γλωσσομάθειας. Παράλληλα θίγουμε την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών εστιάζοντας στον μαθητή, ενώ τοποθετούμε τον σύγχρονο Καθηγητή Ξένων Γλωσσών στη θέση του «Ερευνητή» σκιαγραφώντας με τον τρόπο αυτό το υψηλό αίσθημα ευθύνης, που τον διακατέχει.

**Λέξεις κλειδιά:** γλωσσομάθεια, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α.), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (Ε.Π.Σ. Ξ.Γ.), Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

---

## **Allocation of roles in foreign language education: the operational binomial of teacher-student, the tutor as a researcher and an overall review of his value**

### **Abstract**

The purpose of the following theoretical approach is the redefinition of the vocation of the Foreign Language Teacher in our country making it a considerable part of the Educational Workforce. Based on modern language requirements we unfold the complex and gradual change of his value through the need for updating and development of knowledge in comparison with the scientific nature of his status and the student-centered approach to language. At the same time we mention the communicative approach to language teaching focusing on the student, and place the modern language teacher in the position of the “Researcher” outlining in this way the sense of responsibility that characterizes him.

**Keywords:** language learning, Common European Framework of Reference for Languages , Curricula, Integrated Curriculum for Foreign Languages , Technologies of Information and Communication

### **1. Εισαγωγή**

Η διδακτική ξένων γλωσσών δεν αποτελεί μία αμετάβλητη σταθερά, με αέναντες βάσεις, ούτε σημαίνει ψυχρή και υπάκουη προσήλωση των εκπαιδευτικών σε απαράλλαχτους κανονισμούς. Συνάμα δεν αντικατοπτρίζει μία αμετατόπιστη σωρεία κανόνων, καθώς δεν είναι ανθρωπιστική επιστήμη που θεσπίστηκε με πνεύμα αμεταγύριστο και αυταρχικό. Οι ξένες γλώσσες και η διδασκαλία τους αποτελούν ένα ζωντανό οργανισμό, ο οποίος τρέφεται από τις κοινωνικές μεταβολές, εξελίσσεται όπως κάθε επιστήμη, μετασχηματίζει τις μεθόδους και τα μέσα του και αναπροσαρμόζει τις τεχνικές του. Ταυτόχρονα συμπορεύεται με τις κοινωνικές ανάγκες, επαναπροσδιορίζει τους στόχους του και εδραιώνει πάντα ερευνητικά και επιστημονικά το σύνολο των διαδοχικών φάσεων εξοικείωσης με το μαθητικό και μαθησιακό παρόν. Αναδεικνύοντας τις σημαντικότερες μεταβολές και αυτονόητες προϋποθέσεις των σημερινών δεδομένων μάθησης σε αντιπαραβολή με τον θεσμικό και λειτουργικό χαρακτήρα του σύγχρονου Καθηγητή Ξένων Γλωσσών ενισχύουμε την αξία του λειτουργήματός του και αποσαφηνίζουμε την εσφαλμένη αντίληψη για Καθηγητές διαφορετικών ταχυτήτων απόδοσης.

Μέσα από τη γλωσσομάθεια αποκτά κανείς μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και επικοινωνιακή αυτοπεποίθηση, ενώ ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας ξένων



γλωσσών προσθέτει δεξιότητες στον μαθητή, όπως η διαμεσολάβηση, οι οποίες είναι έμφυτες μα παρέμεναν λανθάνουσες για καιρό. Παράλληλα η άρση τυχόν προκαταλήψεων, η ταυτόχρονη εκτίμηση του πολιτισμικά διαφορετικού και ο επαναπροσδιορισμός της στάσης των γλωσσομαθών στην κοινωνία αποτελούν επιπρόσθετες αρετές. Στην υπόλοιπη Ευρώπη ανήκουν εδώ και καιρό η γνώση και η ευχέρεια σε περισσότερες από δυο γλώσσες στις αυτονόητες επαγγελματικές απαιτήσεις, ενώ στις προϋποθέσεις ένταξης των μεταναστών σε χώρες υποδοχής ανήκει και η πιστοποιημένη χρήση της γλώσσας στόχος. Δεν παραλείπουμε δε να αναφερθούμε και στην ανάπτυξη του τουριστικού τομέα στην Ελλάδα, η οποία καθιστά αναγκαία τη γλωσσομάθεια<sup>1</sup>.

## **0. Στοιχεία βαθμιαίας μεταβολής στο χαρακτήρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών**

### **1.1. Θεσμικοί μετασχηματισμοί και χαρακτήρας γλωσσομάθειας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.**

Η πρόσφατη κατάργηση του θεσμού επάρκειας διδασκαλίας αποτελεί ένα από τα μεγάλα βήματα μεταρρύθμισης στο θεσμικό κομμάτι της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη χώρα μας. Η επικράτηση όμως αυτής της πραγματικότητας με την ισχύ του νόμου 2545 του 1940 λειτουργούσε για πολλές δεκαετίες ως αναστολέας εξέλιξεων, ενώ κατάφερε στη συνείδηση του ανυποψίαστου μαθητικού κοινού να ισοσκελίσει την ευκαιριακή απασχόληση ανειδίκευτων εκπαιδευτικών υπαλλήλων με τη λειτουργική, ηθική, ποιοτική και αξιακά δίκαιη φήμη των πτυχιούχων Καθηγητών Ξένων Γλωσσών, γεγονός που δύσκολα θα ξεπεραστεί σύντομα ακόμα και μετά την πρόσφατη κατάργησή του<sup>2</sup>. Παράλληλα όμως η εφαρμογή της πολυγλωσσίας στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα σε δημόσια και ιδιωτική σχολική εκπαίδευση τα τελευταία 20 περίπου χρόνια δημιούργησε πολλές θετικές ευκαιρίες στη γλωσσομάθεια. Αυτές όμως εξακολουθούν να επισκιάζονται εσφαλμένα από τις αντιθέσεις στη συνείδηση των Ελλήνων πολιτών μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης αλλά και της «συλλογικής καταδίωξης» πιστοποιητικών από την άλλη, ως το μοναδικό στοιχείο αναγνώρισης γλωσσομάθειας στην ιδιοσυγκρασία του Έλληνα. Δεν παραλείπουμε φυσικά να αναφερθούμε και σε αξιοσημείωτες ερευνητικές διαφορές, που προέκυψαν για

1 Γαλανάκη, Κ. (2013), «Η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί αναγκαιότητα για τους σύγχρονους νέους». Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=520863&h1=true#commentForm> (προσπελάστηκε στις 26/11/2017)

2 Νεράντζης, Δ. (2017), Αναστολή του θεσμού επάρκειας διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Ελλάδα: καταδειγμένα προβλήματα και συστάσεις για εποικοδομητική αναδιάρθρωση της προβληματικής σταθεράς. Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική περιοδική έκδοση «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», Τεύχος 16, Θεματικός Τόμος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, Πάτρα. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 20/10/2017)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

την ποιότητα και ποσότητα της σχολικής γλωσσομάθειας στη χώρα μας. Εκεί διαφάνηκε, πως το μέγεθος της ποιότητας σε σχολικό περιβάλλον καθορίστηκε και εξακολουθεί να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εξωσχολική γλωσσική υποστήριξη. Το φαινόμενο αυτό θεωρείται σε αρκετές περιπτώσεις δεδομένο, εφόσον οι Έλληνες αφιερώνουν συμπερασματικά για την εκμάθηση και μελέτη δεύτερων ξένων γλωσσών περισσότερη ώρα εκτός σχολείου συγκριτικά με άλλους Ευρωπαίους μαθητές. Αυτό ήταν κάτι που επέβαλε και την επανεξέταση του περιβάλλοντος μάθησης και τους γενικότερους παράγοντες επιρροής κυρίως της δεύτερης ξένης γλώσσας στην Ελλάδα<sup>3</sup>.

## 1.2. Ο Εκπαιδευτικός-Ερευνητής

Η μετάβαση από την έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη συνεργατική μάθηση, η αντικατάσταση της εξέτασης με τη διαδικασία της αξιολόγησης και η τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας μαθητοκεντρικά και όχι απαραίτητα προσηλωμένα στα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν μερικές από τις κυριότερες παραμέτρους ωρίμανσης του συστήματος εκμάθησης ξένων γλωσσών στη χώρα μας. Η επιστήμη της διδακτικής αφουγκράζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες κάθε εποχής και ηλικίας αναζητά διαρκώς καινούρια πρότυπα διδασκαλίας, καινοτόμες μεθόδους, νέους τρόπους αξιολόγησης και πιστοποίησης γλωσσομάθειας ταυτόσημους με τις συγχρονικές κοινωνικές και επαγγελματικές ανάγκες. Επομένως οι επικαιροποιημένες επιστημονικά διδακτικές (επανα)προσεγγίσεις στα ασταθή δημιουργικά δεδομένα μάθησης των καιρών προϋποθέτουν αρχικά επιμορφωμένους και εξειδικευμένους στο αντικείμενό τους πτυχιούχους εκπαιδευτικούς.

*«...η εκπαίδευση μέσα σε μία κοινωνία, που εξελίσσεται με γρήγορο ρυθμό, είναι εκτεθειμένη σε σημαντικές εντάσεις. Ο Εκπαιδευτικός ως υπερασπιστής της «παράδοσης» αναλαμβάνει συνήθως ένα πολύ συντηρητικό ρόλο. Έχοντας υπόψη, ότι το μέλλον θα είναι πολύ διαφορετικό από το παρόν, μπορούμε να φανταστούμε, πως και η εκπαίδευση πρέπει να είναι εξαιρετικά εύκαμπτη. Η σύγκρουση αυτή είναι πέρα για πέρα αναπόφευκτη μέσα σε μία ασταθή κοινωνία, όπως αυτή του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού»<sup>4</sup>.*

Κατά συνέπεια η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας επιφορτίζεται με υψηλό αίσθημα ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού λειτουργού, ο οποίος υπηρετεί τους στόχους, τα θελήματα και τις ανάγκες των συνανθρώπων του για λεκτική επικοινωνία. Ταυτόχρονα η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στο καθημερινό

3 Δενδρινού, Β. Ζουγανέλη, Αικ. Καραβά, Ε. (2013), *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα: Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων*. σ.σ. 30-32 Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα

4 Ραμπίδης, Κ. (2007), *Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση*. Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: εκδόσεις Press Line

πρόγραμμα διδασκαλίας, η συμπερίληψη του νέου Ε.Π.Σ. Ξ.Γ. και του Οδηγού Σπουδών καθώς και η επίγνωση των νέων δεδομένων που καθιέρωσε το Κ.Ε.Π.Α. στις επαγγελματικές συνειδήσεις φορέων και εκδοτών αποτελούν συνοδοιπόρους του ευσυνειδήτου πτυχιούχου Καθηγητή Ξένων Γλωσσών.

Εξισώνοντας τον εκπαιδευτικό ξένων γλωσσών με τον ερευνητή, αναφερόμαστε αρχικά στον κάθε αναγνωρισμένο, διπλωματούχο καθηγητή διδακτικής μίας ή περισσότερων ξένων γλωσσών, ο οποίος εργάζεται στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Ως εκ τούτου με την ιδιότητα του ερευνητή, που του προσδίδουμε και αναλογίζοντας την εξέλιξη της επιστήμης της διδακτικής ξένων γλωσσών προκύπτει η επιτακτική ανάγκη από μέρους του για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, που μπορούν να οδηγήσουν σε εξειδίκευση. Ερευνώντας, αναζητώντας, ανακαλύπτοντας και ερμηνεύοντας όλα τα επιστημονικά δεδομένα της ειδικότητάς του διακρίνει και αναθεωρεί αρκετές εδώ και πολλά χρόνια πάγιες, παρωχημένες και προβαλλόμενες εσφαλμένα ως επίκαιρες διδακτικές σταθερές στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών<sup>5</sup>. Λογικά συμπεραίνοντας λειτουργούν οι αναγνωρισμένες του προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές ως αφετηρία, στην οποία μπορεί να στηρίξει την επαγγελματική του σταδιοδρομία, τη μορφωτική του μετεξέλιξη και την προώθηση της εξειδίκευσής του. Με αυτή του τη στάση αντιμετωπίζεται ως επαγγελματίας-λειτουργός, που επιθυμεί να εξειδικευτεί μέσα από την προσωπική του έρευνα διδασκαλίας, εφαρμοσμένη στα σύγχρονα πρότυπα διδακτικής. Ακολουθεί τις επιταγές των καιρών και ενημερώνεται σχετικά με τα αναγνωρισμένα, σύγχρονα, ανανεωμένα ή νεοσυσταθέντα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας. Στόχο του αποτελεί η δημιουργική χρήση και αντίστοιχη λειτουργική εφαρμογή της διδαχθείσας γλωσσικής ύλης από τον αποδέκτη των γνώσεων, τον μαθητή, διευρύνοντας παράλληλα τη γνωστική του παλέτα. Προσθέτει νέα πρότυπα στην εκπαίδευση με γνώμονα την επικοινωνιακή διδακτική και αποσκοπεί αντίστοιχα στην αφομοίωση εφαρμόσιμων γνώσεων στη γλωσσική κοινωνία αποτρέποντας την αποστήθιση κλειστών μορφοσυντακτικών συστημάτων από το μαθητικό του κοινό.

*«Οι δεοντολογικές αντιλήψεις θέλουν τον εκπαιδευτικό μία σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα αγαπά τους μαθητές του»<sup>6</sup>.*

Τον εκπαιδευτικό-ερευνητή διακατέχει ένα συνεχές αίσθημα εξελικτικού ενθουσιασμού, αναθεώρησης, ακόμα και δημιουργικής αμφισβήτησης πολλών δικών του δράσεων στο παρελθόν εκφράζοντας τις δικές του προσωπικές ενστάσεις και εφαρμόζοντας νέες μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες μηχανεύεται. Δεν

5 Νεράντζης, Δ. (2016), *Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.* Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα. σ.σ. 46-50 Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38497> (προσπελάστηκε στις 22/10/2017)

6 Ντούσκας, Θ. Ν. (2007), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου.* σελ.28 Αθήνα: εκδόσεις Press Line

αποτελεί για αυτόν η καριέρα αυτοσκοπό, είναι γεμάτος δραστικές εκπαιδευτικά ανησυχίες και διατεθειμένος να προσφέρει στο ευρύτερο μαθησιακό σύνολο της χώρας, του οργανισμού και της βαθμίδας, στην οποία διδάσκει<sup>7</sup>.

*«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα, που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του, καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα. [...] Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας είναι ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του ενημερώνεται και αξιολογεί δυναμικά τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία. [...] Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Θα λέγαμε, ότι ο εκπαιδευτικός είναι «πολυρολικός». [...] Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει την «πολυρολική» του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει δηλαδή γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική, Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία. [...] Τον διακρίνει η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, το κέφι, το χιούμορ και κυρίως ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού και γενικότερα η αγάπη προς το παιδί»<sup>8</sup>.*

Η ερευνητική ανταπόκριση του σύγχρονου Καθηγητή Ξένων Γλωσσών στα επικαιροποιημένα διδακτικά μοντέλα πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Επομένως η αποδοχή με την έννοια της υπακοής και κατ'επέκταση πιστής εφαρμογής των προτεινόμενων διδακτικών συστημάτων δεν προϋποτίθεται για την επιτυχία του μαθήματος ξένης γλώσσας στην τάξη.

## 2. Βασικές αρχές ολοκληρωμένου Εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών

Στους παρακάτω συγκεντρωτικούς πίνακες αντιπαραβάλλουμε συνοπτικά μερικές από τις βασικότερες αρετές, οι οποίες θεμελιώνουν αφενός θεσμικά αφετέρου λειτουργικά τον χαρακτήρα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών προσδιορίζοντας την έννοια της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης ως διαρκή «επικαιροποίηση των βασικών γνώσεων του»<sup>9</sup>.

7 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, σελ. 17 Στο: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) (προσπελάστηκε στις 21/10/2017)

8 Ντούσκας, Θ. Ν. (2007), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου*. σ.σ. 28-31 Αθήνα: εκδόσεις Press Line

9 Χάδου, Ν. (2017), *Δια βίου μάθηση-εκπαίδευση-επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Στο: [http://socialprinciples.blogspot.gr/2013/03/blog-post\\_8598.html](http://socialprinciples.blogspot.gr/2013/03/blog-post_8598.html) (προσπελάστηκε στις 25.09.2017)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

**Πίνακας 1: Βιογραφικός και λειτουργικός χαρακτήρας σύγχρονου Καθηγητή Ξένων Γλωσσών**

Βιογραφικός Χαρακτήρας: Προυπόθεσεις ένταξης στη σύγχρονη Εκπαιδευτική Κοινωνία Ξένων Γλωσσών	Λειτουργικός χαρακτήρας: Δράση στην πράξη
αναγνωρισμένες προπτυχιακές σπουδές	δημιουργός ευνοϊκού και συνεργατικού κλίματος στο μάθημα και διαμεσολαβητικά παρεμβατικός στη διαχείριση κρίσεων
παιδαγωγική επάρκεια	προωθητής και υποστηρικτής της μαθητικής αυτενέργειας και της κριτικής σκέψης
μεταπτυχιακή ειδίκευση	διδασκτικά ευέλικτος μέσα στον παρεχόμενο και διαθέσιμο εκπαιδευτικό χρόνο
ερευνητική υπερεξειδίκευση μέσα από τη συμμετοχή σε εκπόνηση Διδακτορικής Διατριβής	συνδράμει στην τελεσφόρηση (διασχολικών) συνθετικών εργασιών (projects) καθώς και στη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα Ξένων Γλωσσών
διδασκτική εμπειρία και συνολικό παραχθέν εκπαιδευτικό έργο σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης	επικοινωνιακός εντός και εκτός μαθησιακής διαδικασίας και πρόθυμος για συνεργασία στα συνεκπαιδευτικά κοινά
συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, ημερίδες, συνέδρια ως ακροατής ή Εισηγητής	υπερασπιστής διαμορφωτικής και περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή αλλά και του εαυτού του
συμμετοχή σε αναγνωρισμένα επιμορφωτικά επιστημονικά προγράμματα	καινοτόμος, εξελικτικός μελετητής στις διδακτικές μεθόδους
επιστημονικές δημοσιεύσεις ή / και εκδόσεις	αποδέκτης της σύγχρονης πολυπολιτισμικής σχολικής κοινωνίας, του διαφορετικού και του ποικίλου

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μεμονωμένα χαρακτηριστικά συμπεραίνουμε αρχικά πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών στηρίζει τη δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακά κλίματος<sup>10</sup> προσεγγίζοντας μαθητοκεντρικά τους διδακτικούς του στόχους. Επομένως επενδύει στη διάπλαση ενός εξελικτικού μαθητικά χαρακτήρα επικεντρώνοντας τη δράση του στο «πώς να μάθει κάτι» και λιγότερο στο «τί πρέπει να μάθει» ο μαθητής. Από εκεί και πέρα γνωρίζει, πώς να διαχειρίζεται προς όφελός του ζητήματα συμπεριφοράς και ανταπόκρισης στην τάξη, εφόσον αυτό θεωρείται δεδομένο πλέον με τον ανανεωτικό χαρακτήρα των επιμορφωμένων με παιδαγωγική επάρκεια πτυχιούχων εκπαιδευτικών. Πολύ περισσότερο ο σύγχρονος Καθηγητής Ξένων Γλωσσών καταγίνεται κυρίως με την ανάπτυξη συμπεριφορικών στρατηγικών πρόσληψης της γνώσης μέσα από τη μαθητική αυτενέργεια. Λαμβάνει υπόψη του πως το άτομο «έχει μέσα του τεράστιες πηγές για την κατανόηση του εαυτού του και ότι διαθέτει ένα βασικό κίνητρο, έχει την έμφυτη-εγγενή δηλαδή τάση να κατευθύνεται προς το υψηλότερο

10 Λιάκας, Π. (2014), *Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού*. Στο: <https://xenesglosses.eu/2014/06/poia-einai-ta-xarakteristika-enos-apos-10/> (προσπελάστηκε στις 26/10/2017)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό δίδυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

επίπεδο των δυνατοτήτων του και να προσπαθεί αδιάκοπα να βελτιώνεται με σκοπό να διαχειρίζεται με “επιτυχία” τις εμπειρίες του»<sup>11</sup>. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής αποδέχεται πως κάθε μαθητής διαθέτει ικανότητες, αξίες και ταλέντα μάθησης. Ωστόσο ο τελευταίος τείνει να παρεκκλίνει της πορείας του, εφόσον σχηματίζει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του από εξωτερικούς περιορισμούς, όπως αυτή που προκαλούν οι γενικοί αξιολογητικοί όροι. Με άλλα λόγια, ο μαθητής συνηθίζεται να απομακρύνεται από την τάση πραγμάτωσης του, «όταν η εστία (αυτο)αξιολόγησης, παύει να αποτελεί μια αμιγώς εσωτερική διαδικασία»<sup>12</sup>. Στηριζόμενος ο Εκπαιδευτικός στη δημιουργία διαμορφωτικής και περιγραφικής αξιολόγησης τόσο για εκείνον όσο και προς τους μαθητές του αποφεύγει ή περιορίζει αισθητά την παραπάνω αρνητική διαδικασία<sup>13</sup>.

Σημαντική βαρύτητα δίνεται πλέον στην αυτονομία του Καθηγητή, να καθορίζει δηλαδή εκείνος το σχέδιο, το πρόγραμμα και την πορεία της διδασκαλίας του και όχι η εκάστοτε πιστοποίηση γλωσσομάθειας. Ο τελικός στόχος της πιστοποίησης γλωσσομάθειας προκύπτει επομένως ως φυσικό και αναπόφευκτο θετικό επακόλουθο αμφίδρομων διαδικασιών, δράσεων και ενεργειών μέσα στην τάξη και δεν αποτελεί τη μοναδική επιβεβαίωση της ολοκλήρωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Απλώς την επικυροποιεί με την επίσημη αναγνώριση ορισμένων γλωσσικών δεξιοτήτων στην πράξη, τα οποία όμως αποκτήθηκαν διαδοχικά, ενώ συνέβαλαν συλλογικά στην ανάπτυξη ενός γλωσσομαθούς ατόμου με επικοινωνιακή δεξιότητα και ευελιξία, το οποίο και έμαθε να δρά γλωσσικά μέσα σε ένα διαπολιτισμικό μάθημα.

Ταυτόχρονα ο μεθοδικά επικαιροποιημένος Εκπαιδευτικός-Ερευνητής ξένων γλωσσών ενισχύει τη μαθησιακή ωριμότητα, δρά με οργανωτικότητα ενώ χαρακτηρίζεται από λειτουργική ευελιξία. Με τον τρόπο αυτό συντελείται εκτός των άλλων πλήρης εκμετάλλευση σχολικού και μαθησιακού χρόνου. Ταυτόχρονα οραματίζεται και αναπροσαρμόζει το σχέδιο δράσης της διδασκαλίας του διαθέτοντας την ικανότητα αναζήτησης των κατάλληλων μέσων ανά πάσα στιγμή, ανταποκρινόμενος θετικά και ευέλικτα σε οποιοσδήποτε απρόοπτες μεταβολές, ακυρώσεις ή καθυστερήσεις των άμεσων σχεδίων του με την αναπροσαρμογή του σε νέους στόχους.

Στον ανανεωτικό χαρακτήρα του Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών ανήκει και η δεξιότητα διαχείρισης κρίσεων εντός και εκτός περιβάλλοντος τάξης, ένας τομέας στον οποίο φαινόταν μέχρι πρότινος να μη λαμβάνει ενεργή δράση. Με τον

11 Σύμφωνα με τον «Carl Rogers και την έννοια του πλήρως λειτουργικού προσώπου, Δοϊρανλής Νίκος στο <https://www.e-psychology.gr/psychotherapy-counselling/2440-pliros-leitourgiko-prosopo-carl-rogers.html> (προσπελάστηκε στις 25/09/2017)

12 Σύμφωνα με τον «Carl Rogers και την έννοια του πλήρως λειτουργικού προσώπου, Δοϊρανλής Νίκος στο <https://www.e-psychology.gr/psychotherapy-counselling/2440-pliros-leitourgiko-prosopo-carl-rogers.html> (προσπελάστηκε στις 25/09/2017)

13 Οδηγός του Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών. Στο: <http://rcl.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide.htm> (προσπελάστηκε στις 25/10/2017)

επικοινωνιακό χαρακτήρα του σχεδίου μαθήματός του εμφανίζεται προωθητής και υποστηρικτής των εκπαιδευτικών του δράσεων, ευήκοος συνομιλητής με γονείς, συναδέλφους και με τη διεύθυνση, συμμετοχικός και καινοτόμος δημιουργικά σε συνεκπαιδευτικά κοινά, ανεκτικός με την αποδοχή του διαφορετικού, του πολυπολιτισμικού μέσα στην τάξη του καθώς και πρόθυμος αποδέκτης των νέων μέσων-εγχειριδίων, που προτείνονται από το Υπουργείο ως εργαλείο συνδρομής, δηλ. συρροής παραγόντων για την αυτοεξέλιξή του<sup>14</sup>.

Διακατέχεται από ένα συνεχές αίσθημα εξελικτικού ενθουσιασμού ως μέρος της επιστημονικής και επαγγελματικής του φιλοτιμίας. Διακρίνεται από σύνολο αργανωμένων ή μη, ομαδικών ή ατομικών ενεργειών με σκοπό να ανακαλύψει και να θέσει κατά προτεραιότητα βελτιωμένους τρόπους επίτευξης των διδακτικών του στόχων, να τους ερμηνεύσει με προσοχή και να συνθέσει το διδακτικό χαρακτήρα του μαθήματός του με βάση τεκμηριωμένες επιστημονικά θέσεις και λιγότερο με εμπειρικές τάσεις. Αδυναμία προσαρμογής και επανάπαυση δρουν κατασταλτικά στο χτίσιμο του νέου μοντέλου Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών ως τροφοδότη ανανεωτικών αξιών και δεξιοτήτων στο πρόγραμμα διδασκαλίας του.

### 3. Ο ρόλος του διδασκόμενου

#### 3.1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, οπότε και εμφανίστηκε για πρώτη φορά η «επικοινωνιακή προσέγγιση» της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών<sup>15</sup>, συμπληρώθηκε και μετεξελίχθηκε στη σημερινή «διαπολιτισμική προσέγγιση» της γλώσσας-στόχος. Σύμφωνα με το περιεχόμενο σχετικής προφορικής πανεπιστημιακής παράδοσης, στις περιπτώσεις της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής προσέγγισης γίνεται χρήση του όρου «προσέγγιση» αντί του όρου «μέθοδος», διότι η μέθοδος προϋποθέτει τη συνδρομή πέντε παραγόντων/κριτηρίων που όμως δεν συντρέχουν όλα στις δύο αυτές περιπτώσεις. Οι εν λόγω παράγοντες/κριτήρια είναι: 1) κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (soziokultureller Hintergrund), 2) διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι (Lehr- und Lernziele), 3) διδακτικό υπόβαθρο (didaktische Grundlage), 4) γλωσσολογικό υπόβαθρο (sprachwissenschaftliche Grundlage), και 5) υπόβαθρο των θεωριών μάθησης (lerntheoretische Grundlage)<sup>16</sup>. Ο μαθητής βρέθηκε πλέον στο επίκεντρο της

14 *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες* σελ. 12. Στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>

(προσπελάστηκε στις 24/10/2017)

15 Die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode, der interkulturelle Ansatz. Τσόκογλου, Α. (2002), *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*, Band A. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

16 Ζαχαριουδάκη, Δ. *Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου διδασκαλίας ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του „Deutsch*

διδασκαλίας κατά τη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας.

«Η αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης τοποθετείται στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Έπειτα από η διαπίστωση του αμερικανού γλωσσολόγου Noam Chomsky, ότι ο συμπεριφορισμός (behaviorismus) δεν λάμβανε υπόψη του τη δημιουργική ικανότητα των ομιλητών, καθώς ο μαθητής έχει την ικανότητα να ανακατασκευάζει, με ένα ελάχιστο αριθμό δεδομένων, όλο το σύστημα των φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών κανόνων μίας γλώσσας, ένας σημαντικό αριθμός αναλυτικών προγραμμάτων για την εκμάθηση γλώσσας επιχείρησε να λάβει υπόψη του την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας»<sup>17</sup>.

Τονίζουμε πως η διαπολιτισμικότητα στο μάθημα ξένων γλωσσών διαφαίνεται, όταν κατά τη διδακτική διαδικασία ο μαθητής βρίσκεται σε διαρκή ένταση και ευδόκιμη σύγκρουση μεταξύ του δικού του πολιτισμού και του άγνωστου, του ξένου, του καινούριου. Κατά τη διαδικασία αυτή αφυπνίζεται, αναπτύσσεται και εξελίσσεται η ατομική, ρεαλιστική εικόνα της ίδιας πολιτισμικότητας ενώ η συνεχόμενη γλωσσική εμπάθυνση στο ξένο στοιχείο επιφέρει διαρκείς νέες γνώσεις για τον τρόπο ζωής και έκφρασης στη χώρα της γλώσσας-στόχος<sup>18</sup>. Η επικαιροποιημένη αυτή διδακτική αντίληψη αναγνώρισε την αναγκαία παρέμβαση γλωσσολογικών και σχετικών με τη μάθηση θεωριών. Εκτός από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες λαμβάνονται υπόψη γλωσσολογικές θεωρίες και μελέτες σχετικές με την επιστήμη της μάθησης. Μέσα από αυτή την αντίληψη προστέθηκε στη διδακτική των γλωσσών η πραγματολογία ως γλωσσολογική επιστήμη, η οποία δεν αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύστημα γλωσσικών μορφών αλλά θεωρεί, ότι είναι προέκταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ανθρώπινων πράξεων. Η πραγματολογία «ασχολείται με τη μελέτη της σημασίας όπως επικοινωνείται από έναν ομιλητή (ή γράφοντα) και ερμηνεύεται από έναν ακροατή (ή αναγνώστη). [...] Έχει περισσότερο να κάνει με την ανάλυση αυτού που εννοούν οι άνθρωποι με τα εκφωνήματά τους παρά με το τι μπορεί να σημαίνουν, από μόνες τους, οι ίδιες οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα εκφωνήματα. Πραγματολογία λοιπόν, είναι η μελέτη της σημασίας του ομιλητή, [...], είναι η μελέτη της συμφρασματικής σημασίας. [...], είναι η μελέτη του πώς κατορθώνουμε να επικοινωνήσουμε περισσότερα από όσα λέμε. Αυτή η προσέγγιση εξετάζει επίσης, κατ' ανάγκη, πώς οι ακροατές μπορούν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα όσα λέγονται προκειμένου να φτάσουν σε μια ερμηνεία αυτού που θέλει να πει ο ομιλητής (δηλ. στην επιδιωκόμενη—από τον

---

*– ein Hit! 1 (Γερμανικά Α Γυμνασίου) σελ. 16*

17 Καρατσιώρη, Μ. (2011), *Ακαδημαϊκά Προγράμματα σπουδών για αρχική εκπαίδευση καθηγητών ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: Αξιολόγησή τους με βάση τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης*, Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, σελ. 22 Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

18 «Der Fremdsprachenlernende steht also immer im Spannungsfeld des Gewohnten, d.h. des Eigenen und des Ungewohnten, d.h. des Fremden. Bei der Begegnung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht entwickelt und erweitert sich das individuelle Kulturbild des Lernenden». Kaikkonen, P. (1997), *Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen*, σελ. 81. Info D.a.F. 1



ομιλητή—σημασία). Αυτός ο τύπος μελέτης ερευνά το πώς μεγάλο μέρος των όσων δεν λέγονται αναγνωρίζεται ως μέρος των όσων, τελικά, επικοινωνούνται»<sup>19</sup>. Σύμφωνα με τις θέσεις αυτής της επιστήμης οι ζωντανές γλώσσες (σε αντιπαράθεση με τα λατινικά ή τα αρχαία ελληνικά) μαθαίνονται με απώτερο σκοπό και επιθυμία τη χρήση τους για επικοινωνία σε καθημερινές συνθήκες, σε επαγγελματικό ή σε προσωπικό επίπεδο, για τη γνωριμία ξένων πολιτισμών, για τη δυνατότητα απρόσκοπτης συμμετοχής του ατόμου σε πραγματικές, γλωσσικά σύμπλοκες επικοινωνιακές περιστάσεις.

*Lebende Sprachen lernt man in erster Linie um sie für Alltagskommunikation zu benutzen. [...] Grammatikkenntnisse der fremden Sprache oder Kenntnisse im landeskundlichen/kulturellen Bereich sind **nicht** das eigentliche Ziel des Fremdsprachenlernens! Es ist vielmehr wichtig, dass der Schüler lernt, seine Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden. [...] Hauptziel eines pragmatisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem **Können**, das heißt, von fremdsprachlichen Fertigkeiten, Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache»<sup>20</sup>.*

«Οι ζωντανές γλώσσες μαθαίνονται πρωταρχικά για την εφαρμογή τους σε καθημερινό επικοινωνιακό επίπεδο. Αποκλειστικά γραμματικές γνώσεις ή γνώσεις σε πολιτισμικό επίπεδο δεν αποτελούν το μοναδικό στόχο του μαθήματος ξένης γλώσσας. Αντίθετα είναι σημαντικότερο να διδάσκεται ο μαθητής τον τρόπο χρήσης της γλώσσας-στόχος στην καθημερινότητα. Κύριος σκοπός της διδακτικής ξένων γλωσσών, που βασίζεται σε πραγματολογικές θεωρίες, δεν είναι η στείρα μετάδοση γλωσσικών γνώσεων αλλά η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχος όπως η ακουστική, επικοινωνιακή, αναγνωστική και γραφική δεξιότητα».

Επομένως διακριτή καθίσταται η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη γλώσσα ως γλώσσα και στη γλώσσα ως χρήση. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η διδασκαλία δίνει έμφαση στις συντακτικές και σημασιολογικές διαστάσεις της γλώσσας, ενώ με τη δεύτερη άποψη επικεντρώνει την προσοχή της στις πραγματολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της γλώσσας, με φυσικό επακόλουθο αυτής της άποψης την έμφαση για την απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας<sup>21</sup>.

### 3.2. Εστιάζοντας στον μαθητή

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών ο

19 Yule, G. (1996), *Πραγματολογία: Εισαγωγικά Σχόλια*. Στο: <http://www1.aegean.gr/social-anthropology/canakis/Courses%20offered/Pragmatics/Yule-chapter%201.htm> (προσπελάστηκε στις 16.08.2017)

20 Neuer, G. / Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. σ.σ. 84-85. Kassel, εκδόσεις Langenscheidt

21 Nivette, J. (2017), *The Interface of Linguistics and Logic with Reference to Foreign Language Teaching*, στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Στο: <http://www.enl.auth.gr/gala/jal/2.html#Jos%20Nivette> (προσπελάστηκε στις 24/10/2017)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Εκπαιδευτικός-Ερευνητής δεν κινείται στο σχεδιασμό του μαθήματός του με ταγό τις γραμματικές γνώσεις που πρέπει να αφομοιωθούν.

«Η επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών δεν πρέπει να θεωρηθεί σαν σύγκρουση ανάμεσα σε αυτή και στις μεθόδους και στις υποθέσεις, που οδήγησαν σ' αυτή. Η μελέτη των γλωσσικών αναγκών των μαθητών δείχνει, ότι ο ακριβής ορισμός αυτών των αναγκών συμβαδίζει με το σχεδιασμό των μαθημάτων. Τα διδακτικά προγράμματα όμως (syllabuses) είναι κάτι στατικό και δε μπορούν να προωθήσουν την επικοινωνιακή εξέλιξη. Αυτό οφείλεται σε δύο παράγοντες: πρώτο, τα προγράμματα αυτά δεν έχουν επικοινωνιακή „δυναμική“, αν στηρίζονται στη γραμματική και δεύτερο, υπάρχει αντικειμενική αδυναμία στη συστηματοποίηση των γλωσσικών λειτουργιών. Γι' αυτό τα προγράμματα δε καθορίζουν τι ακριβώς θα διδαχτεί, αλλά τι προτίθενται να διδάξουν(...). Η επικοινωνιακή προσέγγιση θα επικρατήσει, χωρίς όμως να σημαίνει ότι θα απορριφθούν ολοκληρωτικά όλες οι προηγούμενες μέθοδοι»<sup>22</sup>.

Στόχος του είναι η μετάδοση γνώσεων με γνώμονα τη δυνατότητα επικοινωνιακής εφαρμογής τους από τον διδασκόμενο σε πραγματικές γλωσσικές περιστάσεις. Η χρήση των αφομοιωμένων γνώσεων έχει ως τελικό σκοπό την ανάπτυξη και χρήση στη γλώσσα-στόχος των βασικών δεξιοτήτων της ακοής, ανάγνωσης, ομιλίας και γραφής. Με την επικληση της πραγματολογίας από τις παιδαγωγικές επιστήμες μπορούμε πλέον να επαναπροσδιορίσουμε την έννοια του ξενόγλωσσου μαθήματος.

«Στο πλαίσιο της κοινωνικής μας αλληλεπίδρασης χρησιμοποιούμε το λόγο για να κάνουμε κάποια πράγματα, δηλαδή επιτελούμε γλωσσικές πράξεις, όπως είναι οι υποσχέσεις, οι παρακλήσεις, οι εντολές, οι ευχαριστίες, οι απολογίες κλπ. Αντίθετα με τη κρατούσα γλωσσολογική άποψη της εποχής, ότι η γλωσσική σημασία εξαντλείται στη περιγραφική δυνατότητα της γλώσσας, ο J. L. Austin, σε μια σειρά διαλέξεων το 1955 στο Πανεπιστήμιο του Harvard των ΗΠΑ, χαρακτήρισε την άποψη αυτή ως περιγραφική πλάνη και ανέδειξε το διαπροσωπικό και κοινωνικό ρόλο που υπηρετεί η χρήση της γλώσσας κατά την επικοινωνία. Ωστόσο αυτή η εξέλιξη της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων, για την οποία κυρίως υπεύθυνος είναι ο Searle (1969), εστιάζει περισσότερο στη πρόθεση της ομιλήτριας να επιτελέσει μια συγκεκριμένη γλωσσική πράξη παρά στη κοινωνική και γλωσσική σύμβαση που ακολουθείται, προκειμένου να επιτελεσθεί η πράξη αυτή»<sup>23</sup>.

Ο διδασκόμενος βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο της έρευνας. Κατέχει προτεραιότητα στη διαδικασία και στο στόχο ενός ξενόγλωσσου μαθήματος σε σχέση με το παρελθόν και με τις παρωχημένες διδακτικές του μεθόδους, όταν

22 Brumfit, C. (2017), *Problems and Prospects in Communicative Language Testing*, Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Στο: <http://www.enl.auth.gr/gala/jal/2.html#ChristopherBrumfit> (προσπελάστηκε στις 22/10/2017)

23 Μαρμαρίδου, Σ. (2006-2008), *Γλωσσική Πράξη* στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Στο: [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=34](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=34) (προσπελάστηκε στις 23/10/2017)

τα πάντα επικεντρωνόντουσαν γύρω από την αποστήθιση της διδακτέας ύλης κάθε τμήματος, επιπέδου ή γενικότερα σχολικής τάξης. Ο Εκπαιδευτικός-Ερευνητής προσανατολίζεται πλέον κατά την προετοιμασία, την επιλογή στόχων και τη διαδικασία του μαθήματός του στην τάξη σύμφωνα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές, γνωστικές και επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή του. Στους όρους «διδασκτέα» και «διδασχθείσα» ύλη προστίθεται και η «αποπερατωθείσα», ο βαθμός αφομοίωσης δηλαδή του όγκου γλωσσικών ερεθισμάτων, πληροφοριών, γνώσεων από τον μαθητή, η ανατροφοδότησή τους και το ποσοστό επιτυχούς διαμόρφωσης επικοινωνιακής γλωσσικά συμπεριφοράς στη γλώσσα στόχος. Εδώ ακριβώς αλληλοσυμπληρώνονται η επικοινωνιακή με τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

«Η συγκεκριμένη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση στηρίζεται στη προαναφερόμενη *Landeskunde* (Γνώση του Πολιτισμού της ξένης χώρας), η οποία όμως τώρα δεν εστιάζεται μόνο στη καθημερινή ζωή αλλά συμπεριλαμβάνει και στοιχεία της κουλτούρας της χώρας του μαθητή. Μεταξύ του πολιτισμού των δύο χωρών (της χώρας της γλώσσας-στόχου και της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών) υπάρχει μια διαρκής σύγκριση, με σκοπό τη δημιουργία «γεφυρών» μεταξύ τους και την αυτόματη προώθηση της επαφής των μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς, έτσι ώστε να εξαλειφθούν σταδιακά τυχόν υπάρχουσες προκαταλήψεις. Ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του διοργανωτή και ο μαθητής εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Χαρακτηριστικός είναι και ο ρόλος της μητρικής γλώσσας, της οποίας η αξία και η χρήση στα πλαίσια της σχολικής τάξης αναγνωρίζεται σε σημαντικό βαθμό, αφού μεταξύ άλλων βοηθάει ουσιαστικά κατά τη νοηματοδότηση (*Semantisieren*). Στις ασκήσεις δίνεται βάρος στην ελεύθερη έκφραση καθώς και σε ασκήσεις λιγότερο κατευθυντικές, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η κατανόηση (π.χ. κειμένων) και η διδασκαλία των σχετικών διαδικασιών. Τέλος, όπως και στην επικοινωνιακή προσέγγιση, έτσι κι εδώ έμφαση δίνεται και σε άλλες μορφές εργασίας (*Sozialformen*) πέραν του μετωπιαίου μαθήματος (*Frontalunterricht*), όπως είναι π.χ. η εταιρική (*Partnerarbeit*) και η ομαδική εργασία (*Gruppenarbeit*)»<sup>24</sup>.

Ο Εκπαιδευτικός-Ερευνητής λαμβάνει στο εξής υπόψη του τα κίνητρα μάθησης, τη μητρική γλώσσα και τα κομμάτια, που συνθέτουν την προσωπικότητα του μαθητή αναφορικά με την επαφή και ένταξή του τελευταίου σε ένα διαφορετικά διαμορφωμένο χαρακτήρα στη γλώσσα στόχος. Ο εκπαιδευόμενος-μαθητής δεν προσιδιάζει πλέον σε μία μηχανή με ψυχή, σάρκα και οστά, με μαθησιακά δουλοπρεπή χαρακτήρα, λανθάνουσα υποτακτική συμπεριφορά απέναντι στην οντότητα οποιουδήποτε δασκάλου<sup>25</sup>. Δεν αποτελεί πλέον διαθέσιμη και υπάκουη

24 Ζαχαριουδάκη, Δ. (2008), *Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου διδασκαλίας ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του „Deutsch – ein Hit! I (Γερμανικά Α Γυμνασίου)»* σ.σ. 17-18

25 Είναι χαρακτηριστικό, ότι οι Neuner και Hunfeld συγκρίνοντας τον μαθητή του παρελθόντος με τον σύγχρονο μαθητή, τον χαρακτήριζαν «κενό βαρέλι» («leeres Gefäß»), έτοιμο να γεμίσει με οποιαδήποτε γνώση.

μικρογραφία των ενηλίκων, έτοιμος να δεχτεί οποιαδήποτε εντολή από την πλευρά του εκπαιδευτικού ή του κηδεμόνα του και είτε να την υπακούσει, είτε να την απορρίψει με κίνδυνο την αποστασιοποίηση και αποπομπή του από τη διαδικασία της γνώσης. Αυτές οι πρακτικές ανήκουν στο αλόγιστα αυστηρό και σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματικό εκπαιδευτικά παρελθόν, ενώ δεν συνάδουν με τις σύγχρονες κοινωνίες της ελευθερίας και ανεμπόδιστης επικοινωνίας και έκφρασης των λαών. Πολύ περισσότερο θεωρούνται και μπορούν πλέον να γίνουν τα παιδιά μας οι ζωντανοί οργανισμοί, που στο κοντινό μέλλον θα πλαισιώσουν μία προσδοκώμενη από εμάς πιο ανθρώπινη και ευρωπαϊκή κοινωνία, την οποία οι ενήλικες κάθε εποχής αδημονούμε να αναλάβουν, να ηγηθούν, να εξελίξουν.

#### 4. Μεθοδικές δράσεις του σύγχρονου Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών στην τάξη

Ξεχωρίζοντας τις συνιστώσες, που αφορούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική ολοκλήρωση και παρεμβαίνουν διαμορφωτικά στα χαρακτηριστικά μίας καινοτόμου διδασκαλίας, ξεχωρίζουμε τις παρακάτω στρατηγικές του Καθηγητή Ξένων Γλωσσών στην τάξη<sup>26</sup>. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές καθορίζουν τη διαμορφωτική αξιολόγησή του προσδιορίζοντας την επιθυμία του για βελτίωση και αυτοεξέλιξη.

- α) τον διακρίνει η αφόρμηση και η προπαρασκευή: υπάρχουν στάδια οργάνωσης στο μάθημά του με αρχή, μέση και τέλος, ώστε να παρουσιάζει εξελικτική ροή το μάθημα.
  - β) χαρακτηρίζεται από ευελιξία μέσα στο διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας: ικανότητα περάσματος από το ένα θέμα στο άλλο, συλλογική και όχι μεμονωμένη εξάσκηση δεξιοτήτων σε κάθε μάθημα
  - γ) εκχωρεί δράσεις με την ανάθεση ομαδοκεντρικών καθηκόντων στο μάθημα ανά ζεύγος εργασίας.
  - δ) προσδοκά ευδόκιμο χειρισμό του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου με βάση το σχέδιο διδασκαλίας του χωρίς απώλειες στο θέμα διεκπεραίωσης της ύλης.
  - ε) χαρακτηρίζεται ως επικοινωνιακός, ενθαρρυντικός, αυξομοιώνει τον τόνο φωνής συνεπαίρνοντας και καλώντας το μαθητικό του κοινό για συμμετοχή, είναι ενθουσιώδης, με φαντασία, δεν κελεύει αλλά ζητά, η τονικότητά του προσαρμόζεται στην ακουστική κατανόηση και αντίληψη των μαθητών του.
- στ) εμφανίζεται ικανός στη συλλογή, οργάνωση και διάγνωση πληροφοριών

---

Neuer, G. / Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Kassel, εκδόσεις Langenscheidt

26 Κρέκης, Δ. (2011), *Διερεύνηση των χαρακτηριστικών μίας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας με σκοπό την αξιολόγηση και κατάθεση πρότασης ατομικής διαμορφωτικής ακιολόγησης εκπαιδευτικού*. Επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική περιοδική έκδοση Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 1, σ.σ. 62-76. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue1/> (προσπελάστηκε στις 22/10/2017)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

- σχετικά με έκτακτη αυξομοίωση της απόδοσης των μαθητών και της τάξης του.
- στ) στα πλαίσια του επικοινωνιακού χαρακτήρα ενός σύγχρονου Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών διαμορφώνεται μία προσωπικότητα με διακριτική επικοινωνιακή παρουσία κι εκτός σχολικού-μαθησιακού περιβάλλοντος, διατηρώντας διακριτική επικοινωνία προς διευκόλυνση και διευκρίνιση αποριών κι ερωτημάτων αλλά και για την αποτροπή συγχύσεων και άγχους.
- ζ) αφυπνίζει το μαθησιακό ενδιαφέρον επιχειρώντας να αναβαθμίσει την εξασθενημένη ανταπόκρισή και να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες προσαρμόζοντας τη δράση του στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργεί ολόπλευρη ανάπτυξη στοιχείων της μαθητικής προσωπικότητας καθώς και την κριτική τους σκέψη.
- η) γνωρίζει να εντοπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες και επικοινωνεί έγκαιρα αλλά και με τον κατάλληλο προσεγγιστικά τρόπο με γονείς αποφεύγοντας τις παρεξηγήσεις προς όφελος του μαθητή.
- θ) αναζητά εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, ώστε να αποκτήσει το μαθητικό του κοινό ενσυναίσθηση
- ι) (αντι)δρά με την ελάχιστη δυνατή σύγχυση στο χειρισμό απρόβλεπτων καταστάσεων.
- κ) χαρακτηρίζεται από ευελιξία, αυτάρκεια, ενθουσιασμό, ρεαλισμό, αυτοπεποίθηση, συστηματικότητα και αυτοκριτική ικανότητα.
- λ) προετοιμάζει και καθοδηγεί τους μαθητές του, ώστε να αναπροσαρμόζουν και να αποδίδουν νοήματα μαθαίνοντας να διαχειρίζονται τη γνώση, να λειτουργούν επιλεκτικά με γλωσσικές πρωτοβουλίες και να συνυπάρχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία<sup>27</sup>.

## 5. Επίλογος

Η παραπάνω εργασία συγκέντρωσε μερικές από τις βασικότερες, προϋποτιθέμενες αρετές ενός σύγχρονου, ολοκληρωμένου Καθηγητή Ξένων Γλωσσών. Στοιχεύει δε στην αναζήτηση στοιχείων για ποιοτική βελτίωση και ανατροφοδότηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών μέσα από την αναγνώριση, την ικανότητα δεξιοτήτων-πιστοποιημένων γνώσεων κι εμπειριών του στη γλωσσομάθεια.

Ο σύγχρονος Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών χρειάζεται να επιμορφωθεί εκτός των άλλων και στον τομέα σχεδιασμού μοντέλων διδασκαλίας και

---

27 Νεράντζης, Δ. (2017), *Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα ξένων γλωσσών: Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων*. Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική περιοδική έκδοση Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Τεύχος 23, Θεματικός Τόμος Καινοτομία στην Εκπαίδευση. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue23/mobile/index.html#p=67,σελ.87> (προσπελάστηκε στις 24/10/2017)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό δίδονομο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

εκτός τάξης αντιμετωπίζοντας τη μάθηση ως μία κοινωνικοεποικοδομιστική διαδικασία. Συνεπώς απαιτούνται συνεργατικά πλαίσια μάθησης, τα οποία να εκμεταλλεύονται τα πλεονεκτήματα των σύγχρονων πολιτισμικών εργαλείων. Επομένως ο Εκπαιδευτικός καλείται να αποτινάξει τον ρόλο του σοφού στη σκηνή και να μετασχηματιστεί σε συντονιστή στο περιθώριο δίνοντας χώρο αυτονομίας και αυτορρύθμισης στις μαθητικές ομάδες<sup>28</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δενδρινού, Β. Ζουγανέλη, Αικ. Καραβά, Ε. (2013), «Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα: Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων». Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα σ.σ. 30-32
- Ζαχαριουδάκη, Δ. «[Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου διδασκαλίας ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του „Deutsch – ein Hit! 1» \(Γερμανικά Α Γυμνασίου\)](#)
- Καρατσιώρη, Μ. (2011), «Ακαδημαϊκά Προγράμματα σπουδών για αρχική εκπαίδευση καθηγητών ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: Αξιολόγησή τους με βάση τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης» Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ντούσκας, Θ. Ν. (2007), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο». *Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: εκδόσεις Press Line .
- Ραμπίδης, Κ. (2007), «Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση». Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: εκδόσεις Press Line
- Τσόκογλου, Α. (2002), «*Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*», Band A. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### Ξενόγλωσση

- Kaikkonen, P. (1997), «*Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen*», Info D.a.F. 1, σ.σ. 78–86.
- Neuer, G. / Hunfeld, H. (1993), «*Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*». Kassel, εκδόσεις Langenscheidt

---

28 Δόβρος, Ν. (2012), *Ο Εκπαιδευτικός ως Φορέας Αλλαγής. Ανάπτυξη ενός Διαδίκτυακού Περιβάλλοντος Προβληματοκεντρικής Μάθησης στην Περιοχή της Αγωγής Υγείας*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30403> (προσπελάστηκε στις 24/10/2017)

**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

## Ιστοσελίδες

- Brumfit, C. (2017), «*Problems and Prospects in Communicative Language Testing*», Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Στο: <http://www.enl.auth.gr/gala/jal/2.html#ChristopherBrumfit> (προσπελάστηκε στις 22/10/2017)
- Yule, G. (1996), «*Πραγματολογία: Εισαγωγικά Σχόλια*». Στο: <http://www.laegean.gr/social-anthropology/canakis/Courses%20offered/Pragmatics/Yule-chapter%201.htm>, (προσπελάστηκε στις 16.08.2017)
- Nivette, J. (2017), «*The Interface of Linguistics and Logic with Reference to Foreign Language Teaching*» στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Στο: <http://www.enl.auth.gr/gala/jal/2.html#Jos%20Nivette> (προσπελάστηκε στις 24/10/2017)
- Γαλανάκη, Κ. (2013), «*Η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί αναγκαιότητα για τους σύγχρονους νέους*». Στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=520863&h1=true#commentForm> (προσπελάστηκε στις 26/11/2017)
- Δόβρος, Ν. (2012), «*Ο Εκπαιδευτικός ως Φορέας Αλλαγής. Ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Περιβάλλοντος Προβληματοκεντρικής Μάθησης στην Περιοχή της Αγωγής Υγείας*». Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30403> (προσπελάστηκε στις 24/10/2017)
- Δοϊρανλής, Ν. (2017), «*Ο Καρλ Ρότζερς και η έννοια του πλήρως λειτουργικού προσώπου*». Στο: <https://www.e-psychology.gr/psychotherapy-counseling/2440-pliers-leitourgiko-prosopo-carl-rogers.html> (προσπελάστηκε στις 10/10/2017)
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες. Στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenoglosses/sps.htm> (προσπελάστηκε στις 24/10/2017)
- Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html) (προσπελάστηκε στις 02/10/2017)
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Στο: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) (προσπελάστηκε στις 21/10/2017)
- Κρέκης, Δ. (2011), «*Διερεύνηση των χαρακτηριστικών μίας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας με σκοπό την αξιολόγηση και κατάθεση πρότασης ατομικής διαμορφωτικής ακιολόγησης εκπαιδευτικού*». επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική περιοδική έκδοση «*Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*», τεύχος 1, σ.σ. 62-76. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο: [\*\*Παραπομπή:\*\* Νεράντζης, Δ. \(2018\), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, \*Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής\*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>](http://periodiko.</a></p></div><div data-bbox=)

[inpatra.gr/issue/issue1/](http://inpatra.gr/issue/issue1/) (προσπελάστηκε στις 22/10/2017)

- Λιάκας, Π. (2014), «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού». Στο: <https://xenesglosses.eu/2014/06/poia-einai-ta-xaraktiristika-enos-apo/> (προσπελάστηκε στις 26/10/2017)
- Μαρμαρίδου, Σ. (2006-2008), «Γλωσσική Πράξη» στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Στο: [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=34](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=34) (προσπελάστηκε στις 23/10/2017)
- Νεράντζης, Δ. (2016), *Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα. Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38497> (προσπελάστηκε στις 22/10/2017)
- Νεράντζης, Δ. (2017), «Αναστολή του θεσμού επάρκειας διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Ελλάδα: καταδειγμένα προβλήματα και συστάσεις για εποικοδομητική αναδιάρθρωση της προβληματικής σταθεράς». Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική περιοδική έκδοση «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», Τεύχος 16, Θεματικός Τόμος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, Πάτρα. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 20/10/2017)
- Νεράντζης, Δ. (2017), «Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα ξένων γλωσσών: Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων». Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική περιοδική έκδοση «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», Τεύχος 23, Θεματικός Τόμος «Καινοτομία στην Εκπαίδευση». Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue23/mobile/index.html#p=67,σελ.87> (προσπελάστηκε στις 24/10/2017)
- «Οδηγός του Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών». Στο: <http://rce1.enl.uoa.gr/xenes-glosses/guide.htm> (προσπελάστηκε στις 25/10/2017)
- Χάδου, Ν. (2017), «Δια βίου μάθηση-εκπαίδευση-επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Στο: [http://socialprinciples.blogspot.gr/2013/03/blog-post\\_8598.html](http://socialprinciples.blogspot.gr/2013/03/blog-post_8598.html) (προσπελάστηκε στις 25.09.2017)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Δρ. **Νεράντζης Δαμιανός** είναι εξειδικευμένος Καθηγητής Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας και εφαρμοσμένης Διδακτικής. Διδάσκει ως Εισηγητής Ξένων

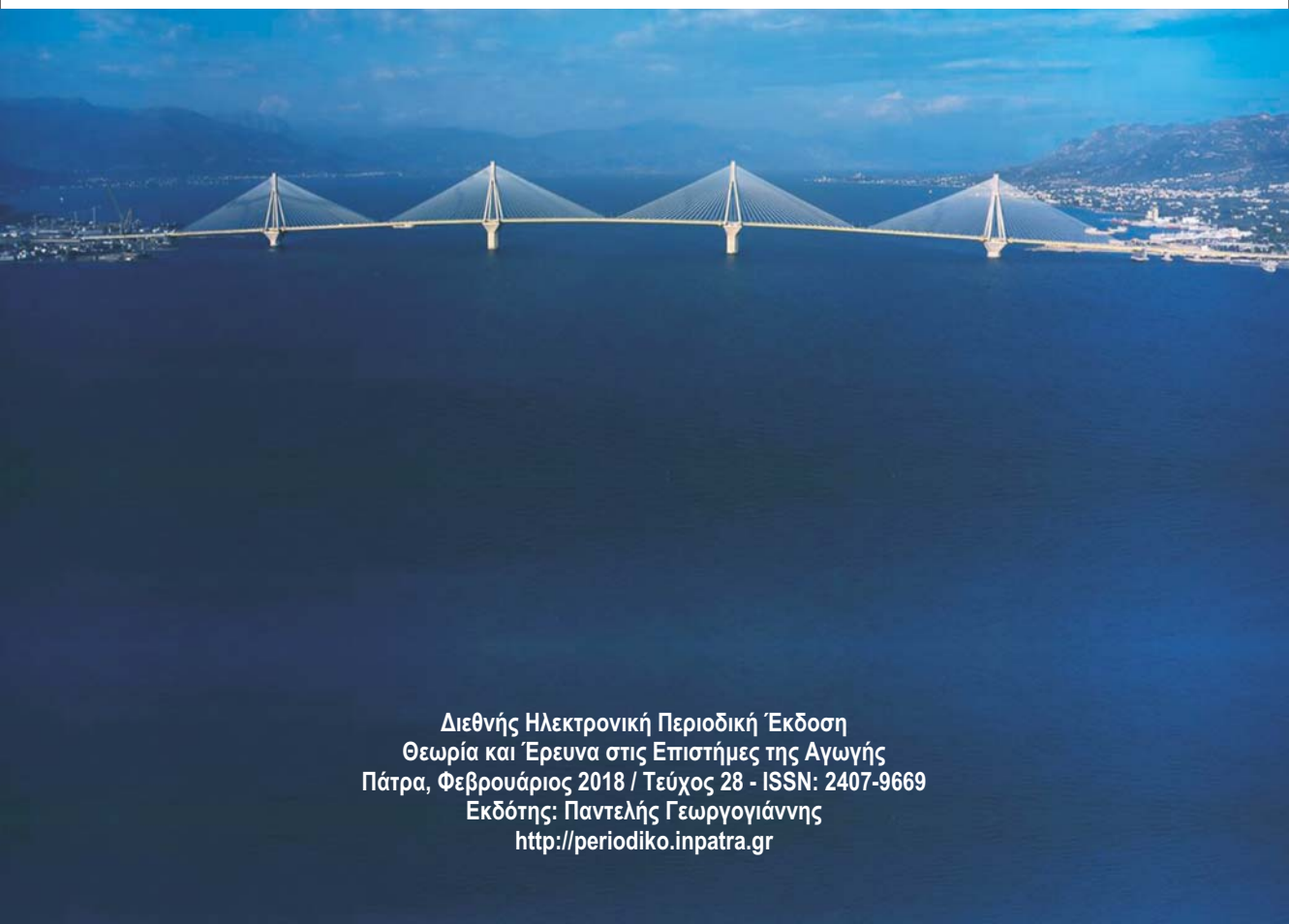
**Παραπομπή:** Νεράντζης, Δ. (2018), Κατανομή ρόλων στην Εκπαίδευση Ξένων Γλωσσών: το λειτουργικό διώνυμο καθηγητή-μαθητή, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η συλλογική αναθεώρηση της αξίας του, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 28/2018, σ.σ. 69-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>



Γλωσσών στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών και Αθλητισμού της Φοιτητικής Λέσχης, ενώ αναγορεύθηκε το 2016 αριστούχος Διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών. Συμμετέχει ενεργά εδώ και 13 χρόνια σε διεθνή και μη επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες με εισηγήσεις σχετικές με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών καθώς και με αντίστοιχες επιστημονικές δημοσιεύσεις. Έχει διατελέσει εκτός των άλλων Επιμορφωτής στο 1<sup>ο</sup> Π.Ε.Κ. Αθήνας, Καθηγητής σε 2 Α.Σ.Ε.Ι. ενώ έχει δραστηριοποιηθεί ως Εκπαιδευτικός ΠΕ 07 στη δημόσια Άθμια και Β΄θμια εκπαίδευση αλλά και σε επιφανή ιδιωτικά σχολεία.







Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Φεβρουάριος 2018 / Τεύχος 28 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>