



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της
ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση
του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»**

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΤΥΧΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Κωτσίδης

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2026

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΤΥΧΙΑ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Παπαδοπούλου Ευτυχία

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής /Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Κωτσίδης

Διδάσκων ΠΜΣ Παν. Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Παναγιώτης Αναστασιάδης

Καθηγητής Παν. Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Χαράλαμπος Μουζάκης

Διδάσκων ΠΜΣ Παν. Κρήτης

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2026

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

«Στον άνθρωπο που στάθηκε βράχος σε αυτή τη διαδρομή»

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με αντικείμενο την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση, διαχείριση και πρόληψη του εκφοβισμού που δέχονται από μαθητές τους (Teacher Targeted Bullying – TTB). Παρότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει μελετηθεί εκτενώς, η θυματοποίηση εκπαιδευτικών από μαθητές παραμένει περιορισμένα διερευνημένη, ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το θεωρητικό πλαίσιο επικεντρώνεται στη σαφή εννοιολογική προσέγγιση του εκφοβισμού, καθώς και στην ανάλυση των μορφών και των επιπτώσεων του στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Παρουσιάζονται επίσης οι θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της πολυμεσικής μάθησης, οι οποίες αποτέλεσαν τον πυρήνα του παιδαγωγικού και τεχνολογικού σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος, με έμφαση στην ενίσχυση πρακτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Το εκπαιδευτικό υλικό οργανώθηκε σε τέσσερις θεματικές ενότητες: (α) εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου, (β) ανάπτυξη αυτογνωσίας και αναγνώριση περιστατικών, (γ) στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης και (δ) ενδυνάμωση μέσω σχεδίου δράσης. Η υλοποίηση πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (LMS) με αξιοποίηση διαδραστικών και πολυμεσικών εργαλείων.

Η έρευνα ακολούθησε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Στο πρώτο μέρος, τρεις ειδικοί αξιολόγησαν ποιοτικά το εκπαιδευτικό υλικό. Στο δεύτερο μέρος, τριάντα έξι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφική στατιστική και έλεγχο αξιοπιστίας.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, επιστημονική τεκμηρίωση και πρακτική εφαρμογή, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ενίσχυση επαγγελματικών δεξιοτήτων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού.

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Λέξεις – Κλειδιά

Εκφοβισμός, εκφοβισμός εκπαιδευτικών, Teacher Targeted Bullying (TTB), εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πολυμεσική μάθηση, εκπαιδευτικό υλικό, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών.

Abstract

This master's thesis focuses on the design, implementation, and evaluation of distance learning educational material aimed at developing teachers' skills in recognizing, managing, and preventing Teacher Targeted Bullying (TTB). Although school bullying has been extensively studied, the victimization of teachers by students remains comparatively under-researched, particularly within the Greek educational context.

The theoretical framework examines the conceptual clarification of bullying, its forms and consequences on teachers' professional lives, as well as the characteristics of both victimized teachers and students who engage in bullying behaviors. Furthermore, the study presents the principles of adult education, distance education and multimedia learning, which constituted the pedagogical and technological foundation for the instructional design of the training program, with emphasis on the development of practical and metacognitive skills.

The educational material was structured into four thematic units: conceptual understanding of the phenomenon, development of self-awareness and recognition of incidents, management strategies, and empowerment through action planning. The program was implemented within a Learning Management System (LMS), incorporating interactive and multimedia tools.

A mixed-methods research design was employed. In the first phase, three experts conducted a qualitative evaluation of the educational material. In the second phase, thirty-six secondary education teachers participated in a quantitative study using a structured closed-ended questionnaire. Data were analyzed through descriptive statistics and reliability testing.

The findings indicate that the program is clear, scientifically grounded, and practically applicable, significantly contributing to the enhancement of teachers' professional competencies in managing bullying incidents.

Keywords

Bullying, Teacher Targeted Bullying (TTB), teacher victimization, distance education, adult education, multimedia learning, educational material, skills development, teacher empowerment.

Περιεχόμενα

Περίληψη	ii
Abstract	iv
Περιεχόμενα	v
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	vii
Κατάλογος Πινάκων	ix
Κατάλογος Γραφημάτων	x
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια	xi
1. Εισαγωγή	1
2. Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού	3
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση	4
2.2 Εκφοβισμός στο χώρο εργασίας	7
2.3 Εκφοβισμός εκπαιδευτικών	10
2.4 Χαρακτηριστικά καθηγητών που εκφοβίζονται	12
2.5 Χαρακτηριστικά μαθητών που εκφοβίζουν	15
2.6 Επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών	17
2.7 Συμπεράσματα κεφαλαίου	18
3. Εκπαίδευση ενηλίκων	20
3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση	21
3.2 Τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου	24
3.3 Θεωρίες και προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων	27
3.3.1 Η ανδραγωγική προσέγγιση	28
3.3.2 Η μετασχηματίζουσα μάθηση	29
3.3.3 Η βιωματική μάθηση	30
3.3.4 Ο κριτικός στοχασμός	32
3.3.5 Τα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων	33
3.4 Εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	34
3.4.1 Η επίλυση προβλημάτων ως θεμέλιο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	34
3.4.2 Τύποι και χαρακτηριστικά προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί	36
3.4.3 Διδακτικές στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων για τους εκπαιδευτικούς	37
3.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου	39
4. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	41
4.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή στην ΕΞΑΕ	42
4.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση	45
4.3 Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	48
4.3.1 Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση	48
4.3.2 Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση	48
4.3.3 Μεικτή ή υβριδική μάθηση	49

4.4 Το εκπαιδευτικό Υλικό στην ΕΞΑΕ	49
4.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ	49
4.4.2 Μέθοδοι εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ	51
4.4.3 Βασικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού με τη μεθοδολογία της ΕΞΑΕ	54
4.4.4 Το μοντέλο των West-Λιοναράκη για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ	57
4.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου	60
5. Το εκπαιδευτικό υλικό	61
5.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά ενός προγράμματος δράσης	61
5.2 Εργαλεία ΤΠΕ και τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία πολυμεσικού υλικού	66
5.3 Η δομή και η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού	70
5.3.1 Η αρχική σελίδα του μαθήματος	70
5.3.2 Οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος	72
5.4 Συμπεράσματα κεφαλαίου	94
6. Μεθοδολογία έρευνας	95
6.1 Στόχος της έρευνας	95
6.2 Σκοπός της έρευνας	95
6.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	96
6.4 Το είδος της έρευνας	96
6.5 Δεοντολογικές αρχές της έρευνας	97
6.6 Το δείγμα της έρευνας	97
6.7 Τρόπος συλλογής δεδομένων	98
6.8 Κωδικοποίηση δεδομένων	99
6.9 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	100
6.9.1 Έρευνα ειδικών ΕΞΑΕ	101
6.9.2 Έρευνα εκπαιδευτικών	106
6.10 Ζητήματα δεοντολογίας	108
6.11 Περιορισμοί έρευνας	108
6.12 Συμπεράσματα κεφαλαίου	109
7. Παρουσίαση- Συζήτηση αποτελεσμάτων	110
7.1 Έρευνα Ειδικών	110
7.2 Έρευνα εκπαιδευτικών	124
7.3 Συμπεράσματα κεφαλαίου	133
8. Συμπεράσματα	134
8.1 Απάντηση στο 1ο ερευνητικό ερώτημα	134
8.2 Απάντηση στο 2ο ερευνητικό ερώτημα	135
8.3 Απάντηση στο 3ο ερευνητικό ερώτημα	137
8.4 Απάντηση στο 4ο ερευνητικό ερώτημα	138
8.5 Απάντηση στο 5ο ερευνητικό ερώτημα	139
8.6 Εκτιμώμενη θεωρητική και παιδαγωγική συμβολή της διπλωματικής εργασίας	141
8.7 Προτάσεις βελτίωσης και περαιτέρω ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού	143
8.8 Συμπεράσματα κεφαλαίου	144
Βιβλιογραφικές Αναφορές	146
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Ειδικών	158

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

- Εικόνα 1: Αρχική σελίδα μαθήματος
- Εικόνα 2: Εισαγωγή- Περίγραμμα Μαθήματος
- Εικόνα 3: Προσδοκώμενα Αποτελέσματα
- Εικόνα 4: Οι Διδακτικές Ενότητες
- Εικόνα 5: Εισαγωγικά Στοιχεία
- Εικόνα 6: Τι είναι ο εκφοβισμός των εκπαιδευτικών
- Εικόνα 7: Οδηγός Πλοήγησης
- Εικόνα 8: Περιεχόμενα
- Εικόνα 9: Παρουσίαση περιεχομένου (Α)
- Εικόνα 10: Παρουσίαση περιεχομένου (Β)
- Εικόνα 11: Παρουσίαση περιεχομένου (Γ)
- Εικόνα 12: Παρουσίαση περιεχομένου (Δ)
- Εικόνα 13: Φιλικός χαρακτήρας (avatar)
- Εικόνα 14: Δραστηριότητα αξιολόγησης
- Εικόνα 15: Δυνατότητα επανάληψης δραστηριότητας
- Εικόνα 16: Παροχή βοήθειας για την εκτέλεση της δραστηριότητας
- Εικόνα 17: Σύνοψη
- Εικόνα 18: Βιβλιογραφία
- Εικόνα 19: Εισαγωγικά στοιχεία
- Εικόνα 20: Αρχική διαφάνεια
- Εικόνα 21: Χρήση «παραρτήματος»
- Εικόνα 22: Παρουσίαση δραστηριότητας (Α)
- Εικόνα 23: Παρουσίαση δραστηριότητας (Β)
- Εικόνα 24: Εξώφυλλο διαδραστικού βιβλίου
- Εικόνα 25: Περιεχόμενο διαδραστικού βιβλίου
- Εικόνα 26: Παρουσίαση δραστηριότητας (Γ)
- Εικόνα 27: Παρουσίαση google forms

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Εικόνα 28: Παρουσίαση δραστηριότητας (Δ)

Εικόνα 29: Δραστηριότητα σε padlet

Εικόνα 30: Επίλογος

Εικόνα 31: Αρχική διαφάνεια

Εικόνα 32: Παρουσίαση δραστηριότητας (Ε)

Εικόνα 33: Δραστηριότητα google forms

Εικόνα 34: Παρουσίαση δραστηριότητας με τη χρήση QR code

Εικόνα 35: Δραστηριότητα με σκανάρισμα

Εικόνα 36: Εξώφυλλο διαδραστικού σεναρίου

Εικόνα 37: Βίντεο αφόρμησης

Εικόνα 38: Επιλογή πορείας (Α)

Εικόνα 39: Επιλογή πορείας (Β)

Εικόνα 40: Δραστηριότητα με αξιολόγηση

Εικόνα 41: Δομή ενότητας

Εικόνα 42: Δραστηριότητα αφόρμησης

Εικόνα 43: Δραστηριότητα εμπέδωσης γνώσης

Εικόνα 44: Θεωρητικό πλαίσιο

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Ερευνητικά ερωτήματα (4 & 5)

Πίνακας 2: Άξονες ερευνητικών ερωτημάτων 4 & 5

Πίνακας 3: Ερωτήσεις ανά άξονα ερευνητικών ερωτημάτων 4 & 5

Πίνακας 4: Ερευνητικά ερωτήματα (1, 2 & 3)

Πίνακας 5: Άξονες ερευνητικών ερωτημάτων 1, 2, 3

Πίνακας 6: Ερωτήσεις ανά άξονα ερευνητικών ερωτημάτων 1, 2, 3

Πίνακας 7: Φύλο ειδικών

Πίνακας 8: Ηλικία ειδικών

Πίνακας 9: Προϋπηρεσία ειδικών

Πίνακας 10: Εξοικείωση με ΤΠΕ και ΕΞΑΕ

Πίνακας 11: Μέσος όρος αξιολόγησης 1^{ου} άξονα

Πίνακας 12: Μέσος όρος αξιολόγησης 2^{ου} άξονα

Πίνακας 13: Μέσος όρος αξιολόγησης 3^{ου} άξονα

Πίνακας 14: Μέσος όρος αξιολόγησης 4^{ου} άξονα

Πίνακας 15: Μέσος όρος αξιολόγησης 5^{ου} άξονα

Πίνακας 16: Μέσος όρος αξιολόγησης 6^{ου} άξονα

Πίνακας 17: Μέσος όρος αξιολόγησης 7^{ου} άξονα

Πίνακας 18: Μέσος όρος αξιολόγησης 8^{ου} άξονα

Πίνακας 19: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Πίνακας 20: Ψηφιακό Προφίλ Εκπαιδευτικών

Πίνακας 21: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 1^{ου} άξονα

Πίνακας 22: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 2^{ου} άξονα

Πίνακας 23: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 3^{ου} άξονα

Πίνακας 24: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 4^{ου} άξονα

Πίνακας 25: Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r)

Πίνακας 26: Στατιστικής σημαντικότητας (Sig.)

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο ειδικών

Γράφημα 2: Ηλικία ειδικών

Γράφημα 3: Προϋπηρεσία ειδικών

Γράφημα 4: Εξοικείωση με ΤΠΕ και ΕξΑΕ

Γράφημα 5: Μέσος όρος αξιολόγησης 1^{ου} άξονα

Γράφημα 6: Μέσος όρος αξιολόγησης 2^{ου} άξονα

Γράφημα 7: Μέσος όρος αξιολόγησης 3^{ου} άξονα

Γράφημα 8: Μέσος όρος αξιολόγησης 4^{ου} άξονα

Γράφημα 9: Μέσος όρος αξιολόγησης 5^{ου} άξονα

Γράφημα 10: Μέσος όρος αξιολόγησης 6^{ου} άξονα

Γράφημα 11: Μέσος όρος αξιολόγησης 7^{ου} άξονα

Γράφημα 12: Μέσος όρος αξιολόγησης 8^{ου} άξονα

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΕξΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
TTB	Teacher Targeted Bullying
ΕΥ	Εκπαιδευτικό Υλικό
Μ.Ο	Μέσος Όρος
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
LMS	Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης
MTSS	Multi-Tiered System of Supports
PBIS	Positive Behavioral Interventions and Supports

1. Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός συνιστά ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο παρατηρείται σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής και έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς επιστημονικής έρευνας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των σχολικών σχέσεων μεταξύ μαθητών. Μια λιγότερο διερευνημένη πτυχή του αφορά τον εκφοβισμό εκπαιδευτικών από μαθητές (*Teacher Targeted Bullying*), ο οποίος τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ως μια σημαντική πρόκληση για το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρά την αυξανόμενη παρουσία σχετικής βιβλιογραφίας διεθνώς, η μελέτη του φαινομένου παραμένει περιορισμένη, ειδικά στον ελληνικό χώρο, όπου παρατηρείται έλλειψη συστηματικών ερευνητικών δεδομένων και οργανωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ταυτόχρονα, εντοπίζεται ένα σημαντικό ερευνητικό έλλειμμα όσον αφορά τη σύνδεση της θεωρητικής προσέγγισης του φαινομένου με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη παιδαγωγικά τεκμηριωμένου εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση του εκφοβισμού απαιτεί όχι μόνο τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και την ενίσχυση σύνθετων γνωστικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση περιστατικών, η διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, η λήψη αποφάσεων και ο αναστοχασμός. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη πρακτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αποσκοπεί στον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς για την αναγνώριση, διαχείριση και πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές. Η ανάπτυξη του υλικού βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της πολυμεσικής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση ενός ενεργητικού, αλληλεπιδραστικού και παιδαγωγικά αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε πέντε ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζουν: (α) το επίπεδο συμβολής του εκπαιδευτικού υλικού στην κατανόηση του φαινομένου, (β) την ανταπόκριση στις ανάγκες και τις επαγγελματικές συνθήκες των εκπαιδευτικών, (γ) τη στήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων αναγνώρισης, διαχείρισης και πρόληψης, (δ) τον βαθμό

συμμόρφωσης με τις αρχές και την μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και (ε) τον βαθμό κατά τον οποίο έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης. Η εργασία διαρθρώνεται σε επτά κεφάλαια, ακολουθώντας μια συνεπή λογική από τη θεωρητική προσέγγιση έως τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ερευνητική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο του φαινομένου του εκφοβισμού, με ιδιαίτερη έμφαση στον επαγγελματικό εκφοβισμό και τον εκφοβισμό που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται οι θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και η σημασία ανάπτυξης δεξιοτήτων για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στις βασικές αρχές σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο σχεδιασμός και η δομή του εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργήθηκε. Η μεθοδολογία της έρευνας παρουσιάζεται στο πέμπτο κεφάλαιο, ενώ τα αποτελέσματα και η αντίστοιχη συζήτηση παρατίθενται στο έκτο κεφάλαιο. Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, την θεωρητική και παιδαγωγική συμβολή της εργασίας, καθώς και προτάσεις για τη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη δυναμική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως ολοκληρωμένου παιδαγωγικού πλαισίου, το οποίο, μέσω του συνδυασμού θεωρητικής τεκμηρίωσης, εκπαιδευτικού σχεδιασμού και ερευνητικής αξιολόγησης, συμβάλλει στην ενίσχυση κρίσιμων επαγγελματικών δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύνθετων προκλήσεων της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας.

2. Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού

Ένα από τα πιο ανησυχητικά και σύνθετα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών είναι αυτό του εκφοβισμού. Αποτελεί ένα ευρέως αναγνωρισμένο φαινόμενο που πλήττει ποικίλες ομάδες ανθρώπων, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και ταυτότητας (Englander & Muldowney, 2007; Dinakar, Jones, Havasi, Lieberman & Picard, 2012, Hinduja & Patchin, 2017). Έχει κοινωνικοπολιτισμικό και συστημικό χαρακτήρα, διότι εκδηλώνεται σε πολυάριθμα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου του εργασιακού χώρου, της οικίας, των σφροονιστικών ιδρυμάτων και άλλων κοινωνικών δομών. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2002), ο εκφοβισμός ορίζεται ως η εκ προθέσεως χρήση βίας – μέσω απειλών ή ενεργειών – σε βάρος άλλου ατόμου, με αποτέλεσμα τη σωματική ή ψυχολογική του βλάβη.

Ο εκφοβισμός μπορεί να συσχετιστεί όχι μόνο με τα προσωπικά δεδομένα, όπως προσβλητικά σχόλια, διασπορά φημών, εφαρμογή αρνητικής κριτικής, συκοφαντία, σεξουαλική παρενόχληση, λεκτικό ή ακόμη και σωματικό εκφοβισμό αλλά και με το εργασιακό πλαίσιο, παρουσιάζοντας συμπεριφορές που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική άσκηση καθηκόντων (Leymann, 1990).

Ως φαινόμενο έχει συνδεθεί άμεσα με την σχολική ζωή, όπου η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται στην διερεύνηση του «σχολικού εκφοβισμού». Στον όρο «σχολικό εκφοβισμό» περιλαμβάνονται εκφοβιστικές συμπεριφορές μεταξύ όλων των μελών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, ο εκφοβισμός προς τους ενήλικες δεν έχει τύχει επαρκούς επιστημονικής διερεύνησης (Swearer & Hymel, 2015). Συγκεκριμένα, η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών από μαθητές δεν αποτελεί μια νέα συνθήκη, απασχολεί την ερευνητική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, καθώς συνδέεται άμεσα με την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους αυτοαντίληψη και τη λειτουργία του σχολείου συνολικά, ωστόσο δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα (Reddy et al., 2023; McMahon et al., 2024).

Στο παρόν κεφάλαιο, και αφού οριοθετήσουμε τον «σχολικό εκφοβισμό», θα εξετάσουμε το φαινόμενο αυτό στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δίνοντας έμφαση στην παρενόχληση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους, θα εστιάσουμε στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που εκφοβίζεται αλλά και στα χαρακτηριστικά του μαθητή που εκφοβίζει.

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο όρος *εκφοβισμός* παρουσιάζει δυσκολίες ως προς την ακριβή αποσαφήνισή του με τους περισσότερους μελετητές να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει στα θύματά του. Συχνά συνδέεται με τις έννοιες της *παρενόχλησης* (harassment), της *θυματοποίησης* (victimization), της *συναισθηματικής παρενόχλησης* (emotional abuse) συνθήκη που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Συνήθως κατατάσσεται ως ειδική μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία διαφοροποιείται από άλλες εκδηλώσεις επιθετικότητας λόγω της επαναλαμβανόμενης φύσης της, της πιθανότητας επανάληψής της σε βάθος χρόνου, αλλά και της εμπλοκής ατόμων με άνισα επίπεδα εξουσίας (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Frey et al., 2005; Kallman, Han, Vanderbilt, 2021).

Σύμφωνα με τους Smith & Sharp (1994), ο εκφοβισμός ορίζεται ως συστηματική κατάχρηση εξουσίας, η οποία λαμβάνει χώρα επανειλημμένα και με πρόθεση. Ο Hazler (1996) προσθέτει ότι το φαινόμενο μπορεί να εκδηλωθεί είτε από μεμονωμένο άτομο είτε από ομάδα ατόμων, έχοντας ως κύριο χαρακτηριστικό την ανάγκη κυριαρχίας ενός ατόμου που επιδιώκει να προκαλέσει δυσφορία σε κάποιον με μικρότερη ισχύ. Το άτομο που ασκεί τον εκφοβισμό αξιοποιεί τη σωματική ή ψυχολογική υπεροχή του για να μειώσει το θύμα (Hazler, 1996). Ο Rigby (2008) εστιάζει στη χρόνια κατάχρηση δύναμης εντός διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω σωματικής ή ψυχολογικής βίας, η οποία ασκείται από άτομο ή ομάδα ατόμων σε βάρος κάποιου που δεν διαθέτει τα μέσα να αμυνθεί αποτελεσματικά στην εκάστοτε περίπτωση. Στον αντίποδα, ο Olweus (1993) υποστηρίζει πως ακόμη και ένα μεμονωμένο περιστατικό παρενόχλησης, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως εκφοβισμός.

Όλα τα παραπάνω ενσωματώνονται στον πιο πρόσφατο και επικαιροποιημένο ορισμό των Volk et al. (2014), σύμφωνα με τους οποίους τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου είναι: α) η στοχευμένη συμπεριφορά, β) η ανισορροπία δύναμης και γ) η πρόκληση βλάβης στα θύματα. Παρότι η έννοια της επανάληψης συνήθως θεωρείται ουσιώδης, στον συγκεκριμένο ορισμό αναγνωρίζεται ως επαρκής αλλά όχι απαραίτητη προϋπόθεση. Ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από εχθρικές πράξεις που είναι είτε στοχευμένες είτε σκοπίμως κακοπροαίρετες, υπογραμμίζοντας τη στενή σχέση του φαινομένου με την προκλητική επιθετικότητα, αντί της αντιδραστικής (Volk et al., 2014). Συμπερασματικά, ο εκφοβισμός

συνιστά συνειδητή και εσκεμμένη πράξη βίας ή χειραγώγησης, η οποία χαρακτηρίζεται από ανισορροπία ισχύος και πρόθεση επιβολής ή κυριαρχίας.

Ο εκφοβισμός διακρίνεται στον άμεσο εκφοβισμό, που περιλαμβάνει επιθετικές ενέργειες οι οποίες απευθύνονται ευθέως προς το θύμα, όπως πειράγματα, επιπλήξεις, διάδοση δυσφημιστικών φημών και απειλές, και στον έμμεσο εκφοβισμό, ο οποίος εκδηλώνεται μέσω κοινωνικής απομόνωσης ή αποκλεισμού από κρίσιμες πληροφορίες. Οι κατηγορίες του μπορεί να είναι λεκτικός, σωματικός, ψυχολογικός ή διαδικτυακός (Βλάχου, 2015; Salmivalli, 2017). Πιο αναλυτικά:

Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι μια άμεση μορφή εκφοβισμού που περιλαμβάνει απειλές, πειράγματα, βρισιές, ανάρμοστες σεξουαλικές παρατηρήσεις, χλευασμούς, κοροϊδίες, διάδοση φημών, προσβολές, σαρκαστικά σχόλια, διακρίσεις και άρνηση επικοινωνίας με κάποιον (Olweus, 1993; Monks & Smith, 2006; Smith, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017). Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια πράξη κακομεταχείρισης μέσω γραπτών ή προφορικών λέξεων (Sambo & Govender, 2023). Αυτός ο τύπος εκφοβισμού βιώνεται κυρίως από γυναίκες (Bayer et al., 2018).

Ο σωματικός εκφοβισμός ορίζεται ως κάθε ενέργεια που ενδέχεται να προκαλέσει σωματική βλάβη στο άτομο-στόχο. Αποτελεί μια άμεση μορφή εκφοβισμού η οποία περιλαμβάνει χτυπήματα, κλωτσιές, τσιμπήματα, φτυσίματα, σπρωξίματα, αφαίρεση ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και εξαναγκασμό του θύματος να προβεί σε ανεπιθύμητες πράξεις (Olweus, 1993; Monks & Smith, 2006; Smith, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017; Uz & Bayraktar, 2019). Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της συμπεριφοράς είναι να προκληθεί φυσική βλάβη στο θύμα από τον δράστη. Πρόκειται για τη μορφή εκφοβισμού με την πιο εμφανή παρουσία, καθώς απαιτεί άμεση σωματική επαφή μεταξύ θύτη και θύματος (Thompson, 2019). Αυτός ο τύπος εκφοβισμού εκδηλώνεται κυρίως από αγόρια (Bayer et al., 2018). Ωστόσο, σε αυτή την κατηγορία οι Hlorphe et al. (2017) ενσωματώνουν και την κλοπή ή την καταστροφή των περιουσιακών στοιχείων άλλων ατόμων, παρότι πρόκειται για μια μορφή έμμεσου εκφοβισμού.

Ο ψυχολογικός εκφοβισμός περιλαμβάνει πρακτικές όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διάδοση φημών και η δημόσια ταπείνωση (Olweus, 1993; Monks & Smith, 2006; Smith, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017; Smith & Thompson, 2017). Επιπλέον, η χειραγώγηση και η παρενόχληση εντάσσονται στην ίδια κατηγορία, όπως αναφέρει ο Antiri (2016). Η

συγκεκριμένη έμμεση μορφή εκφοβισμού στοχεύει στη συναισθηματική κακοποίηση του θύματος, περιορίζοντας την ικανότητά του να δημιουργήσει υγιείς και σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις, προκαλώντας του συναισθηματική αναστάτωση και ψυχολογική αποσταθεροποίηση (Antiri, 2016).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying), είναι η πιο πρόσφατη μορφή εκφοβισμού, καθώς προέκυψε από την εκτεταμένη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και τεχνολογιών. Σε αυτή τη μορφή εκφοβισμού, η παρενόχληση πραγματοποιείται μέσω του διαδικτύου, κινητών τηλεφώνων και άλλων ψηφιακών μέσων, συμπεριλαμβανομένης της αποστολής, δημοσίευσης ή κοινοποίησης αρνητικού, ψευδούς ή επιβλαβούς περιεχομένου σχετικά με κάποιο άτομο. Επιπλέον, αφορά και στην κοινοποίηση ιδιωτικών ή προσωπικών πληροφοριών με σκοπό την ταπείνωση. Η διαδικτυακή παρενόχληση δύναται να λάβει χώρα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κάμερας web, γραπτών μηνυμάτων, διαδικτυακών συνομιλιών, μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή κοινοτήτων παιχνιδιών. Συγκριτικά με τις παραδοσιακές μορφές παρενόχλησης, το cyberbullying παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις λόγω της δυνατότητας ανώνυμης δράσης, της ευρείας και ταχείας διάδοσης του περιεχομένου και της δυσκολίας αφαίρεσής του. Ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση της διαδικτυακής παρενόχλησης είναι συχνά περίπλοκη (Snider & Borel, 2004; Hinduja & Patchin, 2010; Menesini & Salmivalli, 2017).

Σύμφωνα με τον Rigby (1996; 2002), οι περισσότερες μορφές εκφοβισμού τείνουν να συνδυάζονται, με αποτέλεσμα την πρόκληση αυξημένης βλάβης στο θύμα. Οι δράστες συχνά διακρίνονται από ανώτερη σωματική δύναμη ή κυριαρχική προσωπικότητα, ενώ τα θύματα συνήθως αδυνατούν να υπερασπιστούν αποτελεσματικά τον εαυτό τους, είτε λόγω υποτακτικής συμπεριφοράς είτε εξαιτίας της περιθωριοποίησης που υφίστανται από το κοινωνικό σύνολο.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται μία διαβάθμιση στη σοβαρότητα των περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης. Η πλειονότητα των περιπτώσεων είναι περιορισμένης έντασης, ενώ ορισμένα περιστατικά παρουσιάζουν αυξημένη βαρύτητα (Rigby, 2002). Σύμφωνα με τον Olweus (1993), ο εκφοβισμός αποτελεί υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς, δεδομένου ότι οι διαφορετικές μορφές επιθετικότητας που παρατηρούνται στην ανθρώπινη συμπεριφορά δεν συνιστούν αναγκαστικά εκδηλώσεις βίας, ενώ κάποιες από αυτές δύναται να θεωρηθούν κοινωνικά αποδεκτές. Το στοιχείο που διαφοροποιεί τον

εκφοβισμό από το πείραγμα είναι η ανάγκη του θύτη να προκαλέσει βλάβη στο θύμα (Smith, 2014). Ωστόσο, ο εκφοβισμός ευθυγραμμίζεται πλήρως με την έννοια της βίας, καθώς πρόκειται για μια ιδιαιτέρως εχθρική μορφή επιθετικότητας η οποία διακρίνεται για την επαναληψιμότητά του και την αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Smith, Talameli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004).

2.2 Εκφοβισμός στο χώρο εργασίας

Το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί έναν από τους βασικούς χώρους όπου παρατηρείται το φαινόμενο του εκφοβισμού. Ο όρος «*εργασιακός εκφοβισμός*» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ψυχολογική πίεση και τη συστηματική περιθωριοποίηση στον χώρο εργασίας, που λαμβάνει χώρα κατά κανόνα από ανώτερους ιεραρχικά υπαλλήλους ή συναδέλφους.

Σύμφωνα με τους Bartlett και Bartlett (2011), ο εκφοβισμός στον εργασιακό χώρο συνίσταται σε σκόπιμες πράξεις που έχουν ως στόχο την πρόκληση βλάβης ή ταπείνωσης του θύματος. Οι Namie & Lutgen-Sandvik (2010) καταγράφουν τον εργασιακό εκφοβισμό ως μορφή παρενόχλησης ή κακομεταχείρισης, εκτιμώντας ότι αφορά περίπου το 50% των εργαζομένων ενηλίκων. Επιπλέον, η έρευνά τους καταδεικνύει πως σε ποσοστό άνω του 70% των περιστατικών όπου οι εργαζόμενοι υφίστανται εκφοβισμό στον εργασιακό χώρο, η διοίκηση αποφεύγει να παρέμβει, επιτείνοντας το πρόβλημα. Η Lutgen-Sandvik (2006) υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια διαρκή λεκτική και μη λεκτική επιθετικότητα εντός του χώρου εργασίας, η οποία περιλαμβάνει προσωπικές επιθέσεις, κοινωνικό αποκλεισμό και πληθώρα εχθρικών ή επώδυνων επικοινωνιών. Οι Tracy et al. (2006) επικεντρώνονται στον συνδυασμό τακτικών που περιλαμβάνουν ποικίλους τύπους εχθρικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Οι Gary & Ruth Namie (2009) τονίζουν ότι ο εκφράζεται μέσω της επαναλαμβανόμενης κακομεταχείρισης, της λεκτικής κακοποίησης ή συμπεριφορών που είναι απειλητικές, εξευτελιστικές και επιβλαβείς για την υγεία των εργαζομένων. Οι Mattice & Crawford (2010) θεωρούν πως ο εργασιακός εκφοβισμός συνίσταται στη συστηματική επιθετική επικοινωνία, τη χειραγώγηση της εργασίας, ενώ οι πράξεις στοχεύουν στην ταπείνωση ή τον εξευτελισμό ενός ή περισσότερων ατόμων, δημιουργώντας μια μη υγιή και αντιεπαγγελματική ανισορροπία μεταξύ θύτη και στόχου, η οποία ενδέχεται να προκαλέσει σοβαρές ψυχολογικές συνέπειες και σημαντική ζημία στη λειτουργία ενός

οργανισμού. Ο εργασιακός εκφοβισμός, όπως περιγράφεται από τον Einarsen (1999, 2000, 2005), αποτελεί μια διαρκή μορφή κακοποίησης στην οποία ο εργαζόμενος υπόκειται σε επαναλαμβανόμενες, μακροχρόνιες και ανεπιθύμητες συμπεριφορές που είναι παρενοχλητικές ή ταπεινωτικές, προερχόμενες είτε από συναδέλφους είτε από ανώτερους, χωρίς να διαθέτει επαρκή δυνατότητα αυτοπροστασίας. Νομικά, ο εκφοβισμός εξαιρεί μεμονωμένα περιστατικά σύγκρουσης, καθώς και συμπεριφορές που εντάσσονται στη συνήθη επαγγελματική αλληλεπίδραση ή στους όρους της εργασιακής σύμβασης (Nielsen & Einarsen, 2018).

Σύμφωνα με τον Olweus (1991, 1993), τα κύρια χαρακτηριστικά του φαινομένου αφορούν την εκδήλωση συστηματικών αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών προς έναν εργαζόμενο, τη μακροχρόνια έκθεση του θύματος σε αυτές και την αίσθηση αδυναμίας διαφυγής ή διακοπής της κατάστασης. Αντίστοιχα, οι Sandvik & Sypher (2009) επισημαίνουν ότι ο εργασιακός εκφοβισμός παρουσιάζει διάρκεια, καθώς το φαινόμενο εκτείνεται χρονικά, και διακρίνεται από εμφανή ανισότητα ισχύος, η οποία απορρέει είτε από τη χρονική έκταση της παρενόχλησης είτε από τον αριθμό των θυμάτων ή/και των δραστών. Χαρακτηρίζεται περαιτέρω από την επαναληψιμότητα των συμπεριφορών, που ενδέχεται να σημειώνονται συχνά ή ακόμα και σε καθημερινή βάση. Ελλείπει κατάλληλων παρεμβάσεων, το φαινόμενο τείνει να εντείνεται με την πάροδο του χρόνου. Οι συνέπειες για τα θύματα μπορεί να είναι σοβαρές και να περιλαμβάνουν ψυχικές διαταραχές, σωματικά προβλήματα, οικογενειακές δυσκολίες ή επαγγελματικές επιπτώσεις. Τέλος, συμβάλλει στην εγκαθίδρυση αισθήματος φόβου μεταξύ των εργαζομένων, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία ή ενίσχυση εχθρικού εργασιακού περιβάλλοντος.

Ένα ακόμη πολύπλοκο και αμφιλεγόμενο στοιχείο κατά τον ορισμό του εκφοβισμού αποτελεί η πρόθεση του δράστη. Σύμφωνα με τους Einarsen, Hoel και Notelaers (2009), η πρόθεση είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποδειχθεί ή να μετρηθεί, διότι μία συμπεριφορά δύναται να προκαλέσει βλάβη ακόμη και χωρίς συνειδητή πρόθεση. Για το λόγο αυτό, η πλειονότητα των ερευνητών εστιάζει στην αντίληψη του θύματος και στη συχνότητα εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών, αντί της απόδειξης πρόθεσης (Ferris et al., 2008; Escartin et al., 2017).

Σύμφωνα με τον Leymann (1992, 1996), το φαινόμενο του εκφοβισμού ερμηνεύεται κυρίως μέσω δύο θεωρητικών προσεγγίσεων: της υπόθεσης του εργασιακού περιβάλλοντος και της

υπόθεσης της ατομικής διάθεσης. Η πρώτη προσέγγιση αποδίδει τον εκφοβισμό σε παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες, τη δομή και το κοινωνικό περιβάλλον του οργανισμού. Αντιθέτως, η δεύτερη εστιάζει στα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, θεωρώντας ότι συγκεκριμένα γνωρίσματα της προσωπικότητας ενδέχεται να αυξήσουν την πιθανότητα εμπλοκής, είτε ως θύμα είτε ως θύτης (Zapf & Einarsen, 2011). Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα τάσσονται υπέρ της υπόθεσης του εργασιακού περιβάλλοντος, καθώς δείχνουν ότι μεταβλητές όπως η σύγκρουση ρόλων, ο φόρτος εργασίας, η ασάφεια ρόλων και η εργασιακή ανασφάλεια αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες για την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Van den Brande et al., 2016).

Οι μορφές εκφοβισμού στον χώρο εργασίας είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν ψυχολογικές, λεκτικές, συναισθηματικές ή σωματικές επιθέσεις, όπως η αδικαιολόγητη κριτική, η συστηματική απαξίωση, ο αποκλεισμός από πληροφορίες και η παρεμπόδιση της επαγγελματικής εξέλιξης. Ο εκφοβισμός μπορεί επίσης να εκδηλωθεί μέσω άρνησης επικοινωνίας, απομόνωσης ή υπερβολικής επίδειξης εξουσίας, στοιχεία που ενέχουν κατάχρηση δύναμης (Cakirpaloglu et al., 2018).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συχνότητας και της μορφής του φαινομένου διαδραματίζουν οι πολιτισμικοί παράγοντες. Οι πολιτισμικές διαστάσεις που ανέδειξε ο Hofstede (όπως η απόσταση εξουσίας, και η αποφυγή αβεβαιότητας) συνδέονται με τα επίπεδα ανεκτικότητας ή καταγγελίας περιστατικών εκφοβισμού, καθώς και με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στους οργανισμούς (Vega & Comer, 2005). Συνεπώς, ο εκφοβισμός μπορεί να ερμηνευθεί ως πολιτική πρακτική που αξιοποιείται από άτομα σε ισχυρότερες θέσεις για την άσκηση εξουσίας και την επίτευξη προσωπικών ή οργανωσιακών στόχων (Cortina, 2008; Hutchinson et al., 2010).

Οι συνέπειες του φαινομένου είναι πολύπλευρες, επηρεάζοντας τόσο το άτομο – προκαλώντας ψυχολογική βλάβη, φόβο, μείωση αυτοεκτίμησης και εργασιακής ικανοποίησης (Parkins, Fishbein & Ritchey, 2006) – όσο και τον οργανισμό, οδηγώντας σε αυξημένη εναλλαγή προσωπικού, χαμηλό ηθικό, μείωση παραγωγικότητας και οικονομικές απώλειες (Von Bergen, Zavaletta & Soper, 2006).

Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει στη σχετική βιβλιογραφία αφορά τη διάκριση και συγχρόνως τη σύγχυση των όρων *εκφοβισμός* και *θυματοποίηση*. Παρότι οι συγκεκριμένοι όροι χρησιμοποιούνται συχνά ως εναλλακτικοί, η εννοιολογική τους ταύτιση

δεν είναι δεδομένη (Κυριακίδης, 2007). Η ασάφεια αυτή επιβαρύνει την σύγκριση των ερευνητικών ευρημάτων και δυσχεραίνει τη διαμόρφωση ομοιογενών θεωρητικών πλαισίων.

Η *θυματοποίηση* αναφέρεται στην αντίληψη ότι ένας εργαζόμενος αποτελεί αντικείμενο αρνητικών συμπεριφορών ή ενεργειών, συναισθηματικού ή σωματικού χαρακτήρα, είτε αυτές είναι διαρκείς είτε αφορούν σε μεμονωμένο περιστατικό, και προέρχονται από μέλος του οργανισμού με το οποίο υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση (Aquino & Lamertz, 2004). Η θυματοποίηση δεν προϋποθέτει απαραίτητα την επανάληψη των γεγονότων και μπορεί να αφορά ακόμη και ένα μόνο περιστατικό. Ως εκ τούτου, η ιδιότητα του θύματος μπορεί να αποδοθεί σε άτομο έπειτα ακόμη και από μία εχθρική ενέργεια, ανεξαρτήτως της θέσης ή της ισχύος του δράστη (Βλάχου, 2015).

Σύμφωνα με τους Καλλιατάκη και Γεράκη (2022), οι όροι θυματοποίηση και εκφοβισμός ενδέχεται να εξελίσσονται κυκλικά στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων, γεγονός που υπογραμμίζει τον δυναμικό χαρακτήρα αυτών των φαινομένων.

2.3 Εκφοβισμός εκπαιδευτικών

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν έναν ξεχωριστό κλάδο εργαζομένων λόγω της δραστηριοποίησής τους σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του ρόλου τους, αλληλεπιδρώντας με μαθητές, οικογένειες, συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα. Η φύση της εργασίας τους συνεπάγεται σε συχνή έκθεση σε καταστάσεις σύγκρουσης, τόσο με συναδέλφους και τη διοικητική ομάδα (διευθυντή και διοικητικό προσωπικό), όσο και με τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Jacobs & de Wet, 2018; Καλλιατάκη & Γεράκη, 2022; UNESCO, 2023). Εξαιτίας αυτής της συνθήκης είναι εύκολο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Παρά την έντονη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τον εκφοβισμό στον εργασιακό χώρο και το σχολικό περιβάλλον, ο εκφοβισμός εκπαιδευτικών από μαθητές έχει λάβει περιορισμένη επιστημονική προσοχή. Το φαινόμενο αυτό, γνωστό διεθνώς ως Teacher Targeted Bullying (TTB), αναφέρεται στον εκφοβισμό ενήλικα από ανήλικο εντός του

σχολικού πλαισίου, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή ισορροπία εξουσίας, καθώς ο μαθητής αποκτά υπεροχή έναντι του εκπαιδευτικού (Kauppi & Pörhölä, 2012; Moon & McCluskey, 2016; Κδίν, 2020). Σύμφωνα με τους Kauppi & Pörhölä (2012), ο εκφοβισμός εκπαιδευτικών συνιστά μια διαδικασία επικοινωνίας κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές υποβάλλουν τον εκπαιδευτικό επανειλημμένα σε συμπεριφορές που εκείνος/εκείνη αντιλαμβάνεται ως προσβλητικές, ενοχλητικές ή εκφοβιστικές. Οι μορφές του εκφοβισμού μπορεί να είναι λεκτικές, μη λεκτικές, σωματικές, σεξουαλικές ή διαδικτυακές.

Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού θεωρείται μια κρίσιμη σύγχρονη πρόκληση για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, προκαλώντας μεταβολές στους καθιερωμένους ρόλους και δημιουργώντας επιπλέον δυσκολίες στη διαχείριση των καθημερινών σχολικών διαδικασιών. Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, το ΤΤΒ διαφοροποιείται ουσιαστικά από τον εκφοβισμό μεταξύ συνομηλίκων ή μεταξύ ενηλίκων στον χώρο εργασίας. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι το άτομο που κατέχει χαμηλότερη θέση στην οργάνωση ασκεί εκφοβιστική συμπεριφορά σε κάποιον που κατέχει υψηλότερη θέση (Santos & Tin, 2018).

Η διερεύνηση του φαινομένου ξεκίνησε στη Μεγάλη Βρετανία στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ωστόσο παραμένει ανεπαρκώς μελετημένο σε διεθνές επίπεδο, παρότι έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της διεθνούς ερευνητικής κοινότητας (Longobardi et al., 2019; Montgomery, 2019). Οι διαθέσιμες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες όπως η Εσθονία, η Φινλανδία, η Ιρλανδία, η Μαλαισία, η Νέα Ζηλανδία, η Νότια Αφρική και η Τουρκία επικεντρώνονται κυρίως στη διερεύνηση της φύσης, της συχνότητας και των συνεπειών του φαινομένου (De Wet & Jacobs, 2006; Özkiliç & Kartal, 2012; Κδίν, 2016; Uz & Bayraktar, 2019; Billett et al., 2019). Οι εν λόγω έρευνες υιοθετούν ποιοτικές και ποσοτικές μεθοδολογίες, καταγράφοντας τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών-θυμάτων (Kauppi & Pörhölä, 2012; Bester et al., 2017; De Wet, 2018), τις αντιλήψεις των μαθητών (James et al., 2008), καθώς και την έκταση του φαινομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (De Wet, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των μελετών συνειδητοποιούμε ότι το ΤΤΒ αποτελεί ένα υπαρκτό και σοβαρό πρόβλημα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τόσο την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η έννοια του TTB εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους συμπεριφορές παρενόχλησης, περιφρόνησης, υποτίμησης, προσβολής, χλεύης, συκοφαντίας και γενικά ανάρμοστης συμπεριφοράς εντός της τάξης όπως ψιθύρους μεταξύ μαθητών, φωνές μαθητών εναντίον των εκπαιδευτικών, και βανδαλισμού προσωπικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών (Κόϊν, 2016; De Wet, 2019; Burns et al., 2022). Μια πιο σύγχρονη μορφή εκφοβισμού είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός, όπου οι μαθητές αποστέλλουν υβριστικά μηνύματα ή απειλές μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή κοινοποιούν εικόνες των εκπαιδευτικών (Rajbhandari et al., 2022; Gull et al., 2022). Ο εκφοβισμός, ως συμπεριφορά, επιδιώκει την πρόκληση ψυχολογικής και συναισθηματικής βλάβης στο θύμα, καθώς και την υποβάθμιση της κοινωνικής του θέσης εντός του σχολικού πλαισίου, προκαλώντας προβλήματα όχι μόνο στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού αλλά και στην πραγματική (Gul et al., 2022).

Όπως αναφέρει ο Misawa (2015), ο εκφοβισμός εις βάρος των εκπαιδευτικών μπορεί να εκδηλωθεί με τρεις βασικές μορφές: (α) εκφοβισμός εξουσιαστικής θέσης, όπου η ανώτερη θέση του εκπαιδευτικού γίνεται αιτία αντίδρασης, (β) εκφοβισμός αντι-εξουσιαστικής θέσης, κατά τον οποίο ο μαθητής επιχειρεί να αποδυναμώσει την εξουσία του εκπαιδευτικού, και (γ) ακούσιος συγκριτικός εκφοβισμό, που προκύπτει από συγκρίσεις σε επίπεδο ικανοτήτων ή χαρακτηριστικών και οδηγεί σε εχθρική συμπεριφορά. Οι παραπάνω μορφές εκφοβισμού ενισχύονται συχνά από παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το είδος του σχολείου και το κοινωνικό περιβάλλον (Burton, 2008; Orange, 2018).

Με βάση ευρεία έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες, περισσότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών ανέφερε περιστατικά λεκτικής βίας ή απειλών, ενώ σημαντικό ποσοστό δήλωσε πως υπήρξε θύμα φυσικής επίθεσης (APA, 2024). Συμπερασματικά, οποιαδήποτε μορφή υπονόμευσης ήπια ή ακραία, μπορεί να προκαλέσει σοβαρές συνέπειες στην ψυχολογική υγεία και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

2.4 Χαρακτηριστικά καθηγητών που εκφοβίζονται

Η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που υφίστανται εκφοβισμό ή εκφοβιστική συμπεριφορά από μαθητές συχνά παρουσιάζουν συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους, μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα και δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, στοιχεία που ενδέχεται

να επηρεάσουν αρνητικά τόσο τη διδακτική διαδικασία όσο και το ψυχοκοινωνικό κλίμα στη σχολική κοινότητα (Κδίν, 2016; Uz & Bayraktar, 2019). Οι αιτίες για την ανοχή συγκεκριμένων συμπεριφορών ποικίλουν.

Η απουσία επαρκών επαγγελματικών δεξιοτήτων συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο ευάλωτοι, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στη μειωμένη επαγγελματική αυτοπεποίθηση και στην περιορισμένη ικανότητα διαχείρισης της τάξης (De Wet, 2012; Κδίν, 2020). Είναι γεγονός ότι η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων και έγκαιρης αναγνώρισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς ενδέχεται να ενισχύσει την ευαλωτότητά τους. Επιπλέον, όσοι διαθέτουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενσωμάτωση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, καθίστανται συχνότερα στόχοι εκφοβιστικών συμπεριφορών, καθώς οι μαθητές εντοπίζουν δυσκολίες στην επιβολή ορίων ή στη διατήρηση της τάξης (Özkiliç, 2012).

Σημαντικό ρόλο στο εν λόγω φαινόμενο φαίνεται να διαδραματίζουν και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ευαισθησίας, ανασφάλειας ή άγχους έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εκτεθούν σε περιστατικά εκφοβισμού, καθώς οι μαθητές ενδέχεται να ερμηνεύουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως αδυναμία (Κδίν, 2016, 2020). Αντιθέτως, η σταθερότητα, η αυτοπεποίθηση και η σαφής επικοινωνιακή παρουσία των εκπαιδευτικών συνδέονται με μειωμένη πιθανότητα στοχοποίησης (Fischer et al., 2021; Wang et al., 2024)

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο θα αποτελούσε δυνητικά πεδίο στοχοποίησης είναι η εξωτερική εμφάνιση ή τα χαρακτηριστικά ταυτότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που γίνονται αποδέκτες μειωτικών σχολίων σχετικά με την εμφάνισή τους ή την ταυτότητά τους, εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής ανασφάλειας, τα οποία δυνητικά μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο τη συνολική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και την απόδοσή τους στη διδακτική διαδικασία (McMahon et al., 2024).

Πέραν των ατομικών παραμέτρων, η σχολική κουλτούρα καθώς και οι θεσμικές συνθήκες ασκούν καθοριστική επιρροή στην εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού. Η απουσία

επαρκούς διοικητικής υποστήριξης, η ανεπαρκής εφαρμογή πολιτικών πειθαρχίας και τα μη αποτελεσματικά πλαίσια προστασίας εκπαιδευτικών ενισχύουν τη διαιώνιση του φαινομένου (Huang et al., 2020). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται σε σχολικά περιβάλλοντα με χαμηλό βαθμό κοινωνικής συνοχής ή σε περιοχές όπου παρατηρείται αυξημένη εγκληματικότητα καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης (Casteel et al., 2007; Martinez et al., 2016).

Η αποδυνάμωση των θετικών αξιών προς τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της κοινότητας, καθώς και η γενική υποβάθμιση του κύρους της εκπαιδευτικής εξουσίας, αποτελούν επιπρόσθετους παράγοντες κινδύνου (De Wet, 2018). Η απουσία αναγνώρισης του εκπαιδευτικού ως πρότυπο ή φορέα κύρους από τους μαθητές συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος όπου οι εκδηλώσεις εκφοβισμού ενδέχεται να εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα (Burger et al. 2022)

Από κοινωνικο-οικολογική σκοπιά, η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών από μαθητές συνιστά πολυπαραγοντικό φαινόμενο που προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών και θεσμικών επιπέδων (Κδίν, 2020). Οι κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις εξουσίας εντός της σχολικής κοινότητας, καθώς και οι πολιτισμικές αξίες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, διαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται και εκδηλώνονται συμπεριφορές εκφοβισμού. Ενδεικτικά, η φυλή και η εθνικότητα του εκπαιδευτικού μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες διάκρισης ή κοινωνικών προκαταλήψεων, αυξάνοντας την πιθανότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού (NCES, 2022).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που γίνονται θύματα εκφοβισμού από μαθητές εμφανίζουν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με ατομικούς παράγοντες ευαλωτότητας, ελλείψεις σε θεσμικό επίπεδο και συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διευκολύνουν τη στοχοποίησή τους. Η εις βάθος κατανόηση αυτών των χαρακτηριστικών αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων πρόληψης και υποστήριξης, τόσο στον χώρο της σχολικής διοίκησης όσο και στην εκπαιδευτική πολιτική. Η προαγωγή θετικού σχολικού κλίματος, η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και η θεσμική αναγνώριση του φαινομένου συνιστούν βασικά βήματα προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού εις βάρος των εκπαιδευτικών.

2.5 Χαρακτηριστικά μαθητών που εκφοβίζουν

Όπως έχει επανειλημμένα επισημανθεί, το φαινόμενο του εκφοβισμού παρουσιάζει πολύπλοκη δομή, καθώς κάθε μαθητής αλληλεπιδρά τόσο με τους συνομηλίκους του όσο και με το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον, καθώς και με ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες. Συνεπώς, για τη συγκρότηση ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με την ταυτότητα των μαθητών που εκδηλώνουν συμπεριφορές εκφοβισμού έναντι των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη η ανάλυση των ατομικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, πρέπει να δοθεί έμφαση και στα θεσμικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά προκύπτουν από τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τους McMahon et al. (2024), μαθητές που υιοθετούν εκφοβιστικές συμπεριφορές εναντίον των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως λεκτική ή σωματική επιθετικότητα και συστηματική αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής εξουσίας. Παράλληλα, οι συγκεκριμένοι μαθητές ενδέχεται να αντιμετωπίζουν σχολική αποτυχία ή αποξένωση από τη μαθησιακή διαδικασία. Ενώ δεν είναι σπάνιο, η επιθετικότητα μπορεί να λειτουργεί ως στρατηγική αποφυγής κατάστασης που προκαλεί έντονη συναισθηματική πίεση ή μέσο άσκησης ελέγχου (McMahon et al., 2024). Επιπροσθέτως, τα εν λόγω άτομα εμφανίζουν περιορισμένη ενσυναίσθηση και δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης, καθώς και αυξημένο άγχος, στρες και παρορμητικότητα (Reddy et al., 2023, APA, 2024). Τέλος, η απουσία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και η αντίληψη έλλειψης δικαιοσύνης δύναται να οδηγήσουν στην υιοθέτηση του εκφοβισμού ως μηχανισμού αυτοπροστασίας, μέσω αντιδραστικής συμπεριφοράς (Reddy et al., 2023).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, ο εκφοβισμός κατά των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται εντός ενός «κοινωνικού ακροατηρίου». Όπως επισημαίνουν οι Anderman et al. (2024), η συμπεριφορά αυτή λειτουργεί ως μέσο απόκτησης κοινωνικού κύρους ή αναγνώρισης μεταξύ των μαθητών που την ασκούν. Παραδείγματα αυτής της συμπεριφοράς περιλαμβάνουν προκλητικές ή αντιπαραθετικές πράξεις, τη διάδοση περιστατικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως η ανάρτηση βίντεο ή σχολίων, η δημοσίευση και διασπορά παραποιημένων εικόνων ή ήχων, καθώς και η κυκλοφορία ψευδών πληροφοριών, γεγονός που εντείνει τη δημόσια έκθεση του θύματος και την ανταμοιβή του θύτη (Tomczyk et al., 2025). Επιπλέον, αξίζει να υπογραμμιστεί ο ρόλος της

ανωνυμίας στο διαδίκτυο στη διευκόλυνση τέτοιων συμπεριφορών, προσφέροντας στους χρήστες ένα περιβάλλον όπου νιώθουν απελευθερωμένοι από περιορισμούς (όμοια).

Ένας κρίσιμος δείκτης εμφάνισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς σχετίζεται με την οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση του θύτη. Η οικογένεια αποτελεί το βασικό πυλώνα ψυχολογικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ το μορφωτικό και οικονομικό της επίπεδο επιδρούν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου.

Παράγοντες, όπως η χαμηλή ή ανεπαρκής εκπαίδευση των γονέων συχνά συνδέονται με αυταρχικές μεθόδους ανατροφής, περιορισμένη έκφραση στοργής και σταθερότητας προς τα παιδιά, καθώς και πιο συχνή χρήση σωματικής βίας (World Health Organization, 2025; Tompkins, 2025). Επιπλέον, η γεωγραφική περιοχή διαμονής επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα ζωής, καθώς το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον διαφοροποιείται μεταξύ αστικών, ημι-αστικών και αγροτικών περιοχών (Witherspoon et al., 2023). Η προέλευση της οικογένειας είναι επίσης σημαντική, καθώς άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (π.χ. Ρομά), περιθωριοποιημένες ομάδες (π.χ. τοξικομανείς ή πρώην κρατούμενοι), καθώς και μετανάστες ή πρόσφυγες, αντιμετωπίζουν διαφορετικούς βαθμούς ενσωμάτωσης στο κοινωνικό σύνολο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Ακόμα, αρκετοί μαθητές βιώνουν οικογενειακές δυσλειτουργίες που μπορεί να εκδηλώνονται ως σωματική βία (π.χ. χτυπήματα ή κακοποίηση), ψυχολογική βία (λεκτική βία, ψυχολογικός εκβιασμός, απειλές), σεξουαλική βία ή οικονομική βία (αφαίρεση οικονομικών πόρων από μέλος της οικογένειας) (Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Ισότητας Φύλων, 2018; Αργυροπούλου, 2021).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ο ρόλος της πανδημίας στη διάδοση και την εδραίωση μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς. Κατά τη διάρκεια της πανδημικής περιόδου, καθώς και μετά από αυτήν, παρατηρήθηκε αύξηση κοινωνικών εντάσεων ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, φαινόμενο που μεταφέρθηκε και στο σχολικό περιβάλλον. Η εξοικείωση των μαθητών με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα μέσω της τηλεεκπαίδευσης συνέβαλε στην άνοδο των κοινωνικών αντιπαράθεσεων, οι οποίες εκδηλώθηκαν με αυξημένα περιστατικά λεκτικών αντιπαράθεσεων και διαδικτυακού εκφοβισμού, ενισχύοντας φαινόμενα έλλειψης σεβασμού και επιθετικής επικοινωνίας (Reddy et al., 2023).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές που εμφανίζουν αυτές τις συμπεριφορές δεν παρουσιάζουν ένα ομοιογενές προφίλ, αλλά επιδεικνύουν συγκεκριμένα πρότυπα που ενισχύονται από το

περιβάλλον τους. Οι εν λόγω συμπεριφορές προκύπτουν από τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών, κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων.

2.6 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια πραγματικότητα που ενδέχεται να επιφέρει σημαντικές συνέπειες στην προσωπικότητά τους, συμπεριλαμβανομένων ψυχολογικών και σωματικών διαταραχών, καθώς και επαγγελματικών επιπτώσεων όπως η αποξένωση από το επάγγελμα, η μειωμένη παραγωγικότητα και η πρόωρη εγκατάλειψη της εργασίας. Αυτές οι εμπειρίες μπορούν να οδηγήσουν σε σταδιακή μείωση της αυτοπεποίθησης, της αίσθησης αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία, όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία (Κδίν, 2020). Σχετικά με τις ψυχολογικές επιπτώσεις, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους, κατάθλιψης και μετατραυματικού στρες, τα οποία μπορεί να εκδηλωθούν ως κρίσεις πανικού, διαταραχές ύπνου και ναυτία (De Vos & Kirsten, 2015). Οι συνέπειες αυτές δεν περιορίζονται στον επαγγελματικό χώρο του σχολείου, αλλά διαχέονται σε πολλαπλές πτυχές της ζωής των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε μειωμένη αυτοεκτίμηση, αυξημένη ανασφάλεια και αίσθηση κοινωνικής απομόνωσης. Η συσσώρευση ακόμη και φαινομενικά ασήμαντων εμπειριών εκφοβισμού έχει αποδειχθεί ότι υπονομεύει τη ψυχική ανθεκτικότητα και μειώνει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης (Κδίν, 2020). Η απώλεια κινήτρου και δημιουργικότητας που παρατηρείται ως αποτέλεσμα αυτών των φαινομένων συνδέεται με σταδιακή μείωση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς το μαθητικό δυναμικό και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (Bass et al., 2016). Σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσμενών εργασιακών συνθηκών, αρκετοί εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε ψυχολογική υποστήριξη ή λαμβάνουν αναρρωτική άδεια ή άδεια άνευ αποδοχών (Fahie, 2014), εξέλιξη που δύναται να οδηγήσει στη σταδιακή αποστασιοποίησή τους από το επάγγελμα.

Οι ψυχολογικές πιέσεις συχνά συνοδεύονται από σωματικά συμπτώματα και προβλήματα υγείας, όπως κεφαλαλγίες, γαστρεντερικές διαταραχές, αυξημένη κόπωση και καρδιαγγειακές δυσλειτουργίες, τα οποία τεκμηριώνονται στη σχετική βιβλιογραφία (Cakirpaloglu et al., 2018; De Wet & Jacobs, 2018). Η μείωση της σωματικής ευεξίας

συμβάλλει περαιτέρω στη μείωση της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών και, σε συνδυασμό με την έλλειψη θεσμικής υποστήριξης, δύναται να οδηγήσει σε σοβαρή επαγγελματική εξουθένωση (De Wet, 2019).

Πέρα από τις ατομικές επιπτώσεις, ο εκφοβισμός διαταράσσει σημαντικά τις επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Blase, Blase & Du (2008), αρκετοί εκπαιδευτικοί που βιώνουν φαινόμενα εκφοβισμού ενδέχεται να απομονώνονται από το επαγγελματικό τους περιβάλλον, είτε λόγω φόβου είτε λόγω αισθήματος ντροπής. Η απομόνωση αυτή δύναται να υπονομεύσει το πνεύμα συναδελφικότητας και να αποδυναμώσει τη συλλογική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπλέον, σε προσωπικό επίπεδο, η παρατεταμένη ψυχολογική πίεση μπορεί να επεκταθεί στο οικογενειακό περιβάλλον, οδηγώντας σε αυξημένες ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και επιβάρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων (Blase, Blase & Du, 2008).

Ως αποτέλεσμα, επηρεάζεται συνολικά το κλίμα του σχολείου και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού διαταράσσονται, μειώνεται το επίπεδο εμπιστοσύνης και καλλιεργείται ένα περιβάλλον αβεβαιότητας και φόβου (De Wet, 2019). Παράλληλα, παρατηρείται μείωση στην ποιότητα της διδασκαλίας και αρνητικός αντίκτυπος στη μαθησιακή διαδικασία. Η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών επιδρά στους μαθητές, επηρεάζοντας τόσο τη συμπεριφορά όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματά τους (Amitai & Van Houtte, 2022).

Συνοψίζοντας, ο εκφοβισμός που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί συνιστά ένα κρίσιμο ζήτημα, το οποίο έχει αντίκτυπο τόσο στην ψυχική και σωματική τους υγεία όσο και στον επαγγελματικό τους ρόλο. Η ενίσχυση της θεσμικής προστασίας, η παροχή αναβαθμισμένης ψυχολογικής υποστήριξης και η προώθηση ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος αποτελούν ουσιώδεις στρατηγικές για τη διασφάλιση της επαγγελματικής τους αξιοπρέπειας.

2.7 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο διερευνήθηκε το φαινόμενο του εκφοβισμού ως πολυδιάστατο κοινωνικό και ψυχοκοινωνικό ζήτημα που εμφανίζεται σε διάφορα περιβάλλοντα, δίνοντας έμφαση στον επαγγελματικό και τον σχολικό χώρο. Αρχικά πραγματοποιήθηκε συστηματική εννοιολογική προσέγγιση του όρου *εκφοβισμός* μέσω της παρουσίασης των

κύριων χαρακτηριστικών του, όπως η σκοπιμότητα πρόκλησης βλάβης, η ανισότητα ισχύος μεταξύ θύτη και θύματος και η επαναλαμβανόμενη φύση της συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν επιμέρους μορφές εκφοβισμού, όπως ο λεκτικός, ο σωματικός, ο ψυχολογικός και ο διαδικτυακός εκφοβισμός, καθώς και η εκδήλωση του φαινομένου στον εργασιακό χώρο. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον εκφοβισμό εις βάρος εκπαιδευτικών από μαθητές, γνωστό ως *Teacher Targeted Bullying*, ο οποίος διακρίνεται λόγω της ανατροπής της καθιερωμένης σχέσης εξουσίας στο σχολείο.

Αναλύθηκαν επίσης τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που είναι πιθανό να αποτελέσουν στόχο εκφοβιστικών ενεργειών και εκείνα των μαθητών που εκδηλώνουν αντίστοιχη συμπεριφορά. Επιπλέον, διατυπώθηκε ο ρόλος του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου στη διαμόρφωση των συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξη του φαινομένου. Τέλος, αξιολογήθηκαν οι συνέπειες του εκφοβισμού στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, όπως η ψυχολογική πίεση, η επαγγελματική εξουθένωση και η υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού εις βάρος των εκπαιδευτικών καθώς και των παραγόντων που συντελούν στην εμφάνισή του αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισης στο σχολικό περιβάλλον. Εντός αυτού του πλαισίου, προβάλλεται η αναγκαιότητα συστηματικής επιμόρφωσης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις πολυδιάστατες παιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στο ακόλουθο κεφάλαιο εξετάζεται το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, παρουσιάζοντας βασικές έννοιες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, καθώς και τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης ενηλίκων. Τα παραπάνω στοιχεία συνιστούν το παιδαγωγικό και θεωρητικό υπόβαθρο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

3. Εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασικό πυλώνα για τις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η ανανέωση και η απαξίωση της γνώσης πραγματοποιούνται με πρωτόγνωρη ταχύτητα. Τα προσόντα που αποκτούν οι εργαζόμενοι κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης δεν επαρκούν πλέον για όλη την επαγγελματική τους πορεία. Συνεπώς, η περιοδική επικαιροποίηση και η απόκτηση νέων γνώσεων θεωρείται αναγκαία προκειμένου τα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, καθώς και να εξασφαλίζουν τη βιωσιμότητα της ένταξης και της εξέλιξής τους στην αγορά εργασίας (Φλουρής, 2001; Jarvis, 2010).

Η επιτάχυνση της παραγωγής γνώσης, η αναδόμηση του εργασιακού και ελεύθερου χρόνου, η αύξηση του προσδόκιμου ζωής, η ευελιξία στην αγορά εργασίας, ο επαναπροσδιορισμός των εργασιακών σχέσεων, η οριζόντια επαγγελματική κινητικότητα, η εμπειρία της ανεργίας, ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού, η διαπολιτισμικότητα καθώς και η άμεση πρόσβαση στην πληροφορία διαμορφώνουν ένα πλαίσιο στο οποίο η διαρκής μάθηση καθίσταται θεμελιώδης όρος προσαρμογής και ενεργούς συμμετοχής (Φλουρής, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά μια δομημένη και στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία, η οποία υπερβαίνει τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης, αγκαλιάζοντας μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης. Επικεντρώνεται στην προσωπική ανάπτυξη, την επαγγελματική εξέλιξη καθώς και στην ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων (Jarvis, 2010), συμβάλλοντας ενεργά στην αντιμετώπιση πραγματικών ζητημάτων.

Το παρόν κεφάλαιο προβαίνει σε εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «*εκπαίδευση ενηλίκων*», εξετάζοντας τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που καθιστούν αναγκαίο τον διαρκή αναστοχασμό και αυτοκαθορισμό. Παρουσιάζονται οι μορφές και λειτουργίες του πεδίου, καθώς και οι θεωρητικές αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και την καλλιέργεια της ικανότητας συνεχούς κριτικής σκέψης και δράσης. Ο στόχος είναι να τεκμηριωθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων ως μηχανισμού προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής συνοχής σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας και ταχύτατων αλλαγών.

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η πολυδιάστατη φύση του όρου, σε συνδυασμό με την ύπαρξη πολλαπλών θεωρητικών προσεγγίσεων, έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ποικίλων ορισμών που αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές και λειτουργίες (Kokkos, 2021). Συνεπώς, η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου καθίσταται απαραίτητη, καθώς από αυτή εξαρτάται η επαρκής κατανόηση του ρόλου της έννοιας στη δια βίου μάθηση, στην επαγγελματική εξέλιξη και στην κοινωνική ένταξη των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Ένας από τους πλέον καθιερωμένους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων προέρχεται από την UNESCO (1976, 2015), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει κάθε μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξαρτήτως περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε εντάσσεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είτε λαμβάνει χώρα εκτός αυτού, καθώς και οποιαδήποτε δραστηριότητα που συμπληρώνει ή υποκαθιστά τη βασική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια ή προγράμματα μαθητείας, αποσκοπώντας στην παροχή ευκαιριών προς τα ενήλικα μέλη της κοινωνίας. Μέσω των εν λόγω διαδικασιών, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες, να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν ή να επαναπροσδιορίσουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα και να τροποποιήσουν στάσεις ή συμπεριφορές, ενισχύοντας τόσο την προσωπική εξέλιξη όσο και την ενεργή συμμετοχή σε μία ισορροπημένη και βιώσιμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Εστιάζει, δηλαδή, στη δια βίου διάσταση της μάθησης, την αναγνώριση του ρόλου της ως μέσου προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής, καθώς και την σύνδεσή της με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Η εκπαίδευση ξεπερνά τα όρια του παραδοσιακού σχολικού συστήματος, ενσωματώνοντας τις μορφές της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) επικεντρώνεται τόσο στη δομημένη όσο και την εκπαιδευτική της διάσταση. Βάσει αυτού του ορισμού, η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα που σχεδιάζεται σκόπιμα από εκπαιδευτικό φορέα, με σκοπό την κάλυψη αναγκών κατάρτισης ή ενδιαφερόντων που μπορεί να εμφανιστούν σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ατόμου το οποίο έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και η φοίτηση δεν είναι πλέον η βασική του δραστηριότητα (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με τους Liverright και Haygood (1969), η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία άτομα που δεν φοιτούν πλέον σε εκπαιδευτικά ιδρύματα συμμετέχουν συνειδητά σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων, την αλλαγή στάσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η έμφαση δίνεται στην εθελοντική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στον πρακτικό προσανατολισμό της διαδικασίας μάθησης. Οι Merriam & Brockett (2007) την αντιλαμβάνονται ως μια σκόπιμη σχεδιασμένη δραστηριότητα, η οποία απευθύνεται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικοι λόγω ηλικίας, κοινωνικών ρόλων ή αυτοαντίληψης, υπογραμμίζοντας τον οργανωμένο και στοχευμένο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων, τα οποία όμως διαφοροποιούνται από τις άτυπες ή μη οργανωμένες μορφές μάθησης. Ο Nzeneri (2008) επισημαίνει ότι το συγκεκριμένο μέσο δρα ως παράγοντας απελευθέρωσης, εργαλείο προσαρμογής και κοινωνικής ένταξης, ενώ συμβάλλει επίσης στην ατομική, κοινωνική και εθνική ανάπτυξη. Ο Jarvis (2010) υπογραμμίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ της μάθησης και της εμπειρίας, καθώς και τη συνειδητή ενεργό συμμετοχή του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Η διαδικασία αυτή εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, δίνοντας προτεραιότητα στην προσωπική εξέλιξη και στην κοινωνική μεταβολή. Ο Mtonga (2016) επισημαίνει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των δραστηριοτήτων αυτών, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα, από προγράμματα βασικού αλφαριθμητισμού έως πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δράσεις, απορρίπτοντας την υιοθέτηση ενός ενιαίου προτύπου ή μοντέλου. Σύμφωνα με αυτόν, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μέσο ενδυνάμωσης και αυτοπραγμάτωσης. Ενώ οι Chukwutobe, Nnadi και Omeriyang (2021), θεωρούν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μορφών μάθησης, όπως πολιτική, τεχνική, επαγγελματική, συνδικαλιστική, συνεταιριστική, βασική, εξ αποστάσεως, κοινοτική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, οι οποίες αποβλέπουν στη συστηματική ενίσχυση τόσο της ατομικής ανάπτυξης όσο και της προαγωγής της κοινωνίας στο σύνολό της.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με τους Καψάλη & Παπασταμάτη (2002), η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως μία συστηματική διαδικασία, μέσω της οποίας οι ενήλικες αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις υπό την καθοδήγηση εξειδικευμένων εκπαιδευτών. Οι συγγραφείς τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής των ενηλίκων, που δεν φοιτούν πλέον σε σχολικές μονάδες, σε οργανωμένες δραστηριότητες με στόχο τον

εντοπισμό και την αποτελεσματική επίλυση τόσο ατομικών όσο και συλλογικών ζητημάτων. Η προσέγγιση αυτή επισημαίνει την ενηλικιότητα ως φάση αυτονομίας και εμπειρίας, ενώ παράλληλα αναδεικνύει την πρακτική και κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αποσκοπεί όχι μόνο στη μεταφορά γνώσεων, αλλά και στην ενδυνάμωση των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2020), περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικα άτομα και αποσκοπούν στην ενίσχυση των γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και στην προαγωγή της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής στον κοινωνικό βίο. Επιπλέον, συμβάλλει στην αντιμετώπιση μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με την κοινωνική συνοχή, τη δημοκρατική συμμετοχή και την ενεργό πολιτειότητα, εντάσσοντας αυτές τις έννοιες στο πλαίσιο της πολιτικής για τη δια βίου μάθηση (Kokkos, 2021).

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα πεδίο που προάγει την προσωπική ανάπτυξη, την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική χειραφέτηση. Συμβάλλει στην εξέλιξη των ενηλίκων προς ανώτερα στάδια ανάπτυξης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, την ικανότητα ηθικής συλλογιστικής και την ευελιξία στην αποδοχή αντιφάσεων (Cook-Greuter, 2004; Jones et al., 2020). Η ενδοπροσωπική αυτή πτυχή της ανάπτυξης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενηλίκων, καθώς η μάθηση υπερβαίνει τη γνωστική πρόοδο και περιλαμβάνει την αναθεώρηση της ταυτότητας, των στάσεων και των αξιών (Mezirow, 2007). Συνεπώς, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται σε οργανωμένα μαθήματα, αλλά αποτελεί μια διαδικασία μετασχηματισμού του ατόμου που συμβάλλει στη κοινωνική ένταξη, τη συνεργατικότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή. Συμπερασματικά, πρόκειται για μια εστιασμένη, οργανωμένη και βιωματική διαδικασία που προάγει την προσωπική ανάπτυξη και την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνουν: α) την ενηλικιότητα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι προσδιορίζονται μέσω της αυτοαντίληψης, των κοινωνικών ρόλων και της εμπειρίας τους (Merriam & Brockett, 2007), β) την ανάγκη αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, που πηγάζει από την εσωτερική παρακίνηση, την επιδίωξη αυτοβελτίωσης και την ικανότητα αυτορρύθμισης (Knowles, 1984), γ) την αξιοποίηση της

εμπειρίας ως κύριας πηγής και εργαλείου μάθησης (Kolb, 2015), δ) τον κοινωνικό προσανατολισμό, δεδομένου ότι η μάθηση αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Jarvis, 2010), και ε) τη δια βίου διάσταση, η οποία χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως διαρκή διαδικασία (UNESCO, 2015).

3.2 Τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν συγκροτούν μια ομοιογενή κατηγορία, γεγονός που καθιστά τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους απαραίτητη για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά συνδέονται τόσο με τη διαδικασία της ανάπτυξής τους όσο και με τον τρόπο πρόσληψης της γνώσης, τις ατομικές εμπειρίες τους και τον ρόλο τους στο μαθησιακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης και αυτοπροσδιορισμού. Η μάθηση για αυτούς δεν αποτελεί αφετηρία προσωπικής μεταμόρφωσης, αλλά αντίθετα συνιστά επέκταση των υφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Επιπρόσθετα, διαθέτουν πλούσιο υπόβαθρο εμπειριών, αξιών και κοινωνικών αναπαραστάσεων, τα οποία λειτουργούν ως πλαίσιο αξιολόγησης κάθε νέας μαθησιακής διαδικασίας. Οι εμπειρίες παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ατόμων, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών επαγγελματικών, κοινωνικών και προσωπικών συνθηκών που έχουν βιώσει. Συνεπώς, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί αυτό το υφιστάμενο υπόβαθρο γνώσης ως σημείο αφετηρίας για την απόκτηση νέας. Η μη ενσωμάτωση ή η υποτίμηση της εμπειρίας των ενηλίκων μπορεί να ερμηνευτεί ως απαξίωση της προσωπικής τους ταυτότητας, γεγονός που ενδέχεται να περιορίσει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω μάθηση.

Ως απόρροια των παραπάνω, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με καθορισμένους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με προσωπικές, επαγγελματικές ή κοινωνικές ανάγκες (Κόκκος, 2003). Η ένταξή τους σε τέτοια προγράμματα συχνά συνεπάγεται αναδιάρθρωση των προτεραιοτήτων καθώς και ευελιξία ως προς τον χρόνο και τον χώρο εκπαίδευσης (Tucker et al., 2003; Merriam & Bierema, 2014). Οι αρχές σχεδιασμού που διευκολύνουν την επιλογή εκπαιδευτικής πορείας, ρυθμού

μάθησης και τρόπου αλληλεπίδρασης συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ενίσχυση της συνάφειας και της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων (Cerccone, 2008). Αξίζει να επισημανθεί η σημαντική επίδραση των ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία θα αναλυθούν διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Επιπρόσθετα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Προτιμούν να συμβάλλουν στον καθορισμό των στόχων, την επιλογή του διδακτικού περιεχομένου και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ενθαρρύνεται η δημιουργία ανοιχτού διαλόγου και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού κλίματος, ενώ αποφεύγεται η μονολογική, αυστηρά δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Η συνδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων ανάμεσα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές, βάσει των προσωπικών αναγκών και διαθέσιμων πόρων, προάγει τον αυτοκαθορισμό και την ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση (Brookfield, 1986; Cerccone, 2008; Knowles, Holton, & Swanson, 2020). Επιπλέον, η διαδικασία αυτή επιτρέπει την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων, διευκολύνοντας την άμεση εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων σε επαγγελματικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα (Rogers, 1999).

Ωστόσο, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικά εσωτερικά εμπόδια. Μία κατηγορία αυτών σχετίζεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και αξίες, οι οποίες λειτουργούν ως φίλτρο για την ερμηνεία της νέας γνώσης. Η στάση αυτή ενδέχεται να δυσχεραίνει την υιοθέτηση νέων μαθησιακών θεμάτων ή διδακτικών προσεγγίσεων (Κόκκος, 2003). Επιπλέον, παρατηρούνται ψυχολογικά εμπόδια, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, φόβος αποτυχίας, άγχος ή φόβος κριτικής. Σε αντιδιαστολή όλων αυτών βρίσκεται η ικανότητα και η αναγκαιότητα της κριτικής αξιολόγησης εμπειριών και εσωτερικευμένων παραδοχών, καθώς και η μετασχηματιστική τροποποίηση των ερμηνευτικών πλαισίων όταν αυτά καθίστανται αναποτελεσματικά (Brookfield, 1986; Mezirow, 2009). Οι ενήλικες επιστρατεύουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η κριτική σκέψη, η μεταγνώση και η σύνθεση, ιδιαίτερα όταν συμμετέχουν σε κοινότητες διερεύνησης που ενισχύουν τη γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία (Garrison et al., 2000).

Για την κατανόηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων, σημαντική είναι η συμβολή του Houle (1960), ο οποίος πρότεινε μια τυπολογία τριών τύπων εκπαιδευόμενων:

προσανατολισμένοι στους στόχους, τους προσανατολισμένους στη δράση και τους προσανατολισμένους στη μάθηση (όπως αναφέρεται στο Καραλής, 2013). Η τυπολογία αυτή αποτυπώνει ότι οι ενήλικοι σπάνια συμμετέχουν για έναν μόνο λόγο στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, οι λόγοι είναι πολλαπλοί και αλληλένδετοι (Houle, όπως αναφέρεται στο Tough, 1968). Ένα από τα βασικά ευρήματα του Tough είναι η επιθυμία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις που αποκτούν, γεγονός που καταδεικνύει τη βαθιά πρακτική διάσταση της μάθησης ενηλίκων.

Η Cross (1981) ανέδειξε τη σημαντική συνεισφορά της στη μελέτη της συμμετοχής, επισημαίνοντας ότι το προηγούμενο επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα που επηρεάζει τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει ότι «η μάθηση είναι εθιστική», καθώς όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο ενός ατόμου, τόσο μεγαλύτερη εμφανίζεται και η διάθεση για συνεχιζόμενη μάθηση. Για τα άτομα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, το κυριότερο εμπόδιο στη συμμετοχή δεν είναι πρακτικής φύσεως, αλλά σχετίζεται με έλλειψη ενδιαφέροντος ή με την αντίληψη ότι η εκπαίδευση δεν εντάσσεται στην προσωπική τους ταυτότητα. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου οι ψηφιακές και αυτοκατευθυνόμενες μέθοδοι μάθησης συχνά προσελκύουν κυρίως άτομα με ανώτερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι, παρόλο που τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών πλαισίων, είναι απαραίτητη η προσεκτική αξιολόγηση της ποικιλομορφίας τους. Η σχετική βιβλιογραφία συμφωνεί στην ύπαρξη κάποιων κοινών γνωρισμάτων, ενώ παράλληλα τονίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής, της αξιοποίησης των εμπειριών, της ευελιξίας του περιεχομένου και της δημιουργίας υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, κρίνεται καθοριστικής σημασίας ο σεβασμός στην ετερογένεια των μαθησιακών στυλ και ρυθμών, η εστίαση στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων με άμεση πρακτική εφαρμογή, ο κριτικός αναστοχασμός, καθώς και η ενίσχυση ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, είναι ουσιώδες να λαμβάνονται υπόψη όλα τα παραπάνω, αλλά και οι ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευόμενου, ώστε να διασφαλίζεται η εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας.

3.3 Θεωρίες και προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων

Η εξέταση της έννοιας της ενηλικιότητας και των ιδιοτήτων της ενήλικης μάθησης αποτελεί σημείο αναφοράς για την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης (Rogers, 1999). Η επιλεγμένη μεθοδολογία οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που υλοποιείται υπό την εποπτεία του εκπαιδευτή και να συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των χαρακτηριστικών της ενηλικιότητας αντικατοπτρίζονται στις θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες επικεντρώνονται στα ακόλουθα:

- Το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να διακρίνεται από αυθεντική και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, βασισμένη στον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία, ώστε να ευνοείται η ανάπτυξη της μάθησης.
- Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο οφείλει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες, τους στόχους, τις επιδιώξεις, τις γνώσεις και τις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου, παρέχοντας παράλληλα ευκαιρίες σύνδεσης θεωρίας και πράξης μέσα από βιωματική διαδικασία.
- Η εκπαιδευτική πρακτική πρέπει να ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευομένων για κριτική σκέψη.
- Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμμετέχουν ενεργά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τον σχεδιασμό έως και την αξιολόγηση, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαρκή συμμετοχή κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου (Θεοδώρου, 2012)

Λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές προσεγγίσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που αφορούν τη μάθηση ενηλίκων. Οι σημαντικότερες εξ αυτών περιλαμβάνουν την ανδραγωγική προσέγγιση του Knowles, τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, τη βιωματική μάθηση του Kolb, τον κριτικό στοχασμό του Brookfield, καθώς και τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων σε πλαίσια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

3.3.1 Η ανδραγωγική προσέγγιση

Η θεωρία της ανδραγωγικής (andragogy) προσέγγισης του Knowles αποτελεί το θεμέλιο της σύγχρονης εκπαίδευσης ενηλίκων και εισήχθη ως διακριτό θεωρητικό πλαίσιο από τη «παιδαγωγική» (pedagogy), με στόχο να αναδείξει τις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Knowles, Holton, & Swanson, 2020). Σύμφωνα με τον Knowles (1968), η μάθηση των ενηλίκων διαφοροποιείται από εκείνη των παιδιών, καθώς οι ενήλικοι διαθέτουν ώριμη αυτοαντίληψη, πλούσια εμπειρία, προσανατολισμό στη μάθηση που σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων και εσωτερικά κίνητρα μάθησης.

Οι έξι βασικές αρχές της ανδραγωγικής προσέγγισης περιλαμβάνουν: (α) την ανάγκη για αυτοκαθορισμό, (β) τη χρήση της εμπειρίας ως πόρου μάθησης, (γ) την ετοιμότητα για μάθηση που συνδέεται με τους κοινωνικούς ρόλους του ατόμου, (δ) τον προσανατολισμό της μάθησης σε πραγματικά προβλήματα, (ε) την εσωτερική παρακίνηση και (στ) την ανάγκη κατανόησης του λόγου για τον οποίο μαθαίνει κάποιος (Knowles et al., 2020).

Η ανδραγωγική προσέγγιση, αν και θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για τον σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών που δίνουν έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή, τον αναστοχασμό και την αυτονομία έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής κριτικής, καθώς ορισμένες βασικές της παραδοχές θεωρούνται θεωρητικά ανεπιβεβαίωτες ή κοινωνικά απλουστευτικές (Merriam & Bierema, 2014). Συγκεκριμένα, η έννοια της αυτοαντίληψης και της αυτοκαθοδήγησης, που τοποθετείται στον πυρήνα της ανδραγωγικής, δεν τεκμηριώνεται επαρκώς ότι σχετίζεται με την ωριμότητα του ατόμου ούτε ότι αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό για όλους τους ενήλικες. Αντιθέτως, οι εν λόγω ικανότητες καλλιεργούνται σταδιακά, ως αποτέλεσμα κοινωνικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών εμπειριών, και δεν είναι αυτονόητες. Επιπλέον, η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει επικριθεί πως υιοθετεί μια θετικιστική και μη κριτική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, παραβλέποντας τον καθοριστικό ρόλο του ιστορικού και κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου ενεργεί ο εκπαιδευόμενος. Ως συνέπεια, αγνοεί σημαντικούς παράγοντες όπως οι κοινωνικές ανισότητες, οι σχέσεις εξουσίας και οι δομικές συνθήκες που επηρεάζουν τις μαθησιακές ευκαιρίες και επιλογές των ενηλίκων. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η ανδραγωγική λειτουργεί περισσότερο ως «εκπαιδευτική ιδεολογία» παρά ως ολοκληρωμένη θεωρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεδομένου ότι δεν παρέχει επαρκές

θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη προβλέψεων ή την ουσιαστική καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πράξης, γεγονός που περιορίζει την εφαρμογή της σε σύνθετα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006; Καραλής, 2013; Merriam & Bierema, 2014). Ωστόσο, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων, η ανδραγωγική προσέγγιση λειτουργεί ως παιδαγωγική αρχή που ενθαρρύνει την αυτενέργεια, τη συνεργατική μάθηση και την εξατομίκευση (Brookfield, 2017).

3.3.2 Η μετασχηματίζουσα μάθηση

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Transformative Learning Theory) αναπτύχθηκε από τον Mezirow κατά τη δεκαετία του 1970 και εστιάζει στη διαδικασία με την οποία οι ενήλικες αναθεωρούν και μετασχηματίζουν τα ερμηνευτικά τους πλαίσια (meaning perspectives) μέσω του κριτικού αναστοχασμού (Mezirow, 2007).

Σύμφωνα με τον ερευνητή, η μάθηση συνιστά μεταβολή είτε σε συγκεκριμένες πεποιθήσεις και στάσεις (νοηματικά σχήματα), είτε σε ευρύτερα συστήματα αξιών και αντιλήψεων (νοηματικά σύνολα ή θεωρήσεις). Η βαθύτερη αλλαγή στη θεώρηση είναι απελευθερωτική, καθώς επιτρέπει στο άτομο να υπερβεί περιοριστικές αντιλήψεις. Οι εμπειρίες ερμηνεύονται μέσα από τις ήδη υιοθετημένες θεωρήσεις και αξίες. Ωστόσο, όταν μια νέα εμπειρία δεν μπορεί να εξηγηθεί επαρκώς από αυτές, ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό της θεώρησης (Mezirow & Taylor, 2009). Με τον τρόπο αυτό ορίζει δέκα φάσεις σύμφωνα με τις οποίες πραγματοποιείται ο μετασχηματισμός:

1. Το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ένα αποπροσανατολισμένο δίλλημα.
2. Το άτομο καλείται να εξετάσει τα συναισθήματά του, όπως η οργή, ο φόβος, η ενοχή, η ντροπή κι άλλα.
3. Το άτομο αξιολογεί κριτικά της παραδοχές του.
4. Το άτομο αντιλαμβάνεται την αιτία που προκάλεσε την δυσaréσκεια του και προσπαθεί να μοιραστεί με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού.
5. Το άτομο διερευνά τις δυνατότητες και τις επιλογές του ως προς την ανάλυση νέων ρόλων, σχέσεων και δράσεων.

6. Το άτομο σχεδιάζει και διαμορφώνει ένα νέο σχέδιο δράσης.
7. Το άτομο αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες ως προς την υλοποίηση του νέου σχεδίου.
8. Το άτομο δοκιμάζει τους νέους ρόλους.
9. Το άτομο αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να γίνεται ικανότερο να πραγματώνει τους νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις που έχει αποφασίσει.
10. Το άτομο επανεντάσσεται στη ζωή σύμφωνα με τις νέες διαμορφωμένες συνθήκες τις οποίες έχει επιλέξει. (Mezirow, 2007)

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει δεχθεί κριτική λόγω της τάσης της να εστιάζει κυρίως στον ατομικό και εσωτερικό μετασχηματισμό, αγνοώντας τις κοινωνικές επιδράσεις που προκύπτουν μέσω συλλογικής δράσης (Collard and Law 1989; Clark & Wilson 1991; Tennant 1993). Συχνά παραβλέπει τη σημασία των κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών πλαισίων, αλλά και τις συνέπειες της αλλοτρίωσης που προκαλούν τα κυρίαρχα συστήματα αξιών, γεγονός που δύναται να οδηγήσει στη διαμόρφωση νέων, δυνητικά το ίδιο δυσλειτουργικών αντιλήψεων (Κόκκος, 2005). Επιπλέον, η θεωρία επικεντρώνεται στους ενήλικες, υιοθετώντας τη θέση ότι η αυτογνωσία αυξάνεται με την ηλικία, άποψη που αμφισβητείται έντονα (Jarvis, 2004). Εξετάζεται επίσης αν υπάρχουν έμφυλες διαφοροποιήσεις στις μαθησιακές συμπεριφορές ενηλίκων, καθώς οι γυναίκες φαίνεται να προτιμούν περισσότερο τη διαίσθηση και τον στοχασμό, ενώ οι άνδρες ακολουθούν γνωστικότερες προσεγγίσεις (Griffin, 1987). Παρά τις παραπάνω προκλήσεις, βασικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένει η καλλιέργεια αυτοδύναμων και κοινωνικά υπεύθυνων ατόμων, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να συγκροτούν, να αξιολογούν και να επαναπροσδιορίζουν το νόημα των εμπειριών τους (Imel, 1998).

3.3.3 Η βιωματική μάθηση

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης (Experiential Learning Theory- ELT) του Kolb (1984) προτείνει ότι η μάθηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία με αφετηρία την εμπειρία. Σύμφωνα με αυτή, η εμπειρία λειτουργεί ως θεμέλιο στοιχείο της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, αφού μέσω αναστοχασμού και ενεργητικής συμμετοχής, οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν νέες έννοιες και προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους (Kolb, 2015).

Η μάθηση προσδιορίζεται ως δυναμική διαδικασία, καθώς απορρέει από τον μετασχηματισμό των εμπειριών. Ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται ενεργά και αναστοχάζεται επί των δράσεων του, ακολουθώντας στάδια όπως η περιγραφή, η παρατήρηση, η κριτική αξιολόγηση και η ενεργή συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες. Κατά τον Kolb (1984), η βιωματική μάθηση αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Βασίζεται σε μια διαρκή ανάγκη προσαρμογής, αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και δημιουργίας νέας γνώσης. Απαιτείται, επομένως, συστηματικός και αντικειμενικός στοχασμός ώστε οι εμπειρίες να οδηγούν σε ουσιαστική γνώση. Ως εκ τούτου, η γνώση συνιστά προϊόν της σύνθεσης αντίληψης, κατανόησης και προσωπικών εμπειριών. Η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη βιωματική διαδικασία είναι κρίσιμη για τη μετατροπή της εμπειρίας σε γνώση, οδηγώντας στη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και δεξιοτήτων.

Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης περιλαμβάνει τέσσερα διακριτά στάδια: (α) συγκεκριμένη εμπειρία, (β) αναστοχαστική παρατήρηση, (γ) αφηρημένη εννοιολόγηση και (δ) ενεργός πειραματισμός. Η προσέγγιση αυτή επισημαίνει ότι η βιωματική μάθηση προκύπτει μέσα από σχετικές εμπειρίες και στοχαστικές διαδικασίες, δίνοντας έμφαση στη σημασία των διαφορετικών μορφών μάθησης, των σύνθετων μαθησιακών προσανατολισμών και στη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Kolb & Kolb, χ.χ.)

Παρά τη δημοφιλία της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο Jarvis (1999) υποστηρίζει ότι το μαθησιακό μοντέλο του Kolb παρουσιάζει υπερβολική απλοποίηση και παραβλέπει κρίσιμες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, σημειώνοντας πως η εμπειρία δεν αποτελεί μόνο εξωτερικό ερέθισμα αλλά συνδέεται στενά με τις ατομικές μαθησιακές εμπειρίες του παρελθόντος. Επιπλέον, ο Smith (2001) επισημαίνει την παράλειψη πολιτισμικών εμπειριών από το μοντέλο του Kolb, ενώ ο Tennant παρατηρεί ότι το πλαίσιο του Kolb δεν ενσωματώνει όλους τους τύπους μάθησης, όπως τη μάθηση μέσω αποστήθισης ή αφομοίωσης πληροφοριών.

3.3.4 Ο κριτικός στοχασμός

Ο κριτικός στοχασμός, όπως διατυπώθηκε από τον Brookfield, αποτελεί μια μεθοδικά οργανωμένη και πολυπαραγοντική διαδικασία αναθεώρησης των βασικών παραδοχών που καθορίζουν τις αντιλήψεις και πρακτικές των ατόμων, με στόχο την ενίσχυση της ανεξάρτητης σκέψης καθώς και της κοινωνικής και προσωπικής αυτονομίας (Brookfield, 2017). Το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει τον στοχασμό όχι ως απλή εσωτερική διερεύνηση, αλλά ως ενεργό διαδικασία αξιολόγησης της εγκυρότητας των θεμελιωδών αξιών και πεποιθήσεων, οι οποίες συχνά μένουν ανεξερευνήτες στην καθημερινότητα. Εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευόμενου να ανιχνεύει αντιφάσεις και σύνθετες καταστάσεις που συναντά στην καθημερινή ζωή, αξιολογώντας κριτικά τις εμπειρίες του. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, το ενήλικο άτομο μπορεί να αναλύει τις κοινωνικές και ιδεολογικές παραμέτρους που επηρεάζουν την αντίληψή του για την πραγματικότητα και να τις επανεξετάζει με αντικειμενικό και κριτικό τρόπο.

Η συγκεκριμένη διαδικασία περιλαμβάνει την επανεξέταση και τροποποίηση των καθιερωμένων αντιλήψεων, την εισαγωγή νέων προσεγγίσεων σε γνωστές έννοιες καθώς και την αξιολόγηση της επίδρασης των κυρίαρχων αξιών. Ο κριτικός στοχασμός οφείλει να οδηγεί στη μεταβολή προοπτικής και στη διόρθωση πρακτικών, σε περίπτωση που οι αρχικές παραδοχές κριθούν εσφαλμένες. Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού προϋποθέτει τέσσερα βασικά στάδια: ανάλυση παραδοχών, κατανόηση του πλαισίου, δημιουργική προσέγγιση προβληματισμών και υιοθέτηση αναστοχαστικού σκεπτικισμού. Για την ενίσχυσή του προτείνονται τέσσερις κύριοι άξονες: (α) η διερεύνηση της προσωπικής εμπειρίας, (β) η αξιοποίηση της οπτικής των μαθητών, (γ) η συναδελφική ανταλλαγή απόψεων και (δ) η θεωρητική υποστήριξη από τη σχετική βιβλιογραφία. Ο συνδυασμός αυτών των προσεγγίσεων διευκολύνει την ταυτοποίηση συστημικών ανισοτήτων, ιεραρχικών δομών και προκαταλήψεων, αναδεικνύοντας τον στοχασμό ως διαδικασία με πολιτική διάσταση και μετασχηματιστικό χαρακτήρα. Καθοριστικό ρόλο για την πραγμάτωση του κριτικού στοχασμού μπορεί να διαδραματίσει η σφαιρική πλαισίωση και εξέταση των παραδοχών μας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τέσσερις συμπληρωματικούς φακούς: 1) των εκπαιδευομένων, 2) των συναδέλφων, 3) την αυτοβιογραφική και 4) τη θεωρία, οι οποίοι αντανakλούν σε εμάς εντελώς διαφορετικές εικόνες για το ποιοι είμαστε

και τι κάνουμε και συμβάλλουν στον εντοπισμό των ηγεμονικών παραδοχών – υποθέσεων που καθοδηγούν την πρακτική μας.

Ο κριτικός στοχασμός συνιστά ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση της εξουσίας, της γνώσης και της εκπαιδευτικής πρακτικής σε κοινωνικά φορτισμένα περιβάλλοντα. Ωστόσο, έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικής κριτικής από τη διεθνή ερευνητική κοινότητα. Πρωτίστως, αρκετοί μελετητές επισημαίνουν ότι η έμφαση στην απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης ενδέχεται να οδηγήσει σε ιδεολογική καθοδήγηση και περιορισμό της παιδαγωγικής πολυφωνίας (Cervero & Wilson, 2001). Επιπλέον, η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα απαιτητική, ειδικά σε πλαίσια με αυστηρούς θεσμικούς περιορισμούς (Finlay, 2008). Τέλος, η χρήση των «φακών» κρίνεται ως δυνητικά υποκειμενική, καθώς οι αναστοχαστικές διαδικασίες που προτείνονται βασίζονται σε προσωπικές και κοινωνικές κατασκευές, γεγονός που ενδέχεται να ενισχύσει, αντί να αποδομήσει, προϋπάρχουσες προκαταλήψεις.

3.3.5 Τα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων

Η ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη των τελευταίων δεκαετιών, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις της μετά - COVID-19 περιόδου, έχουν συμβάλει ουσιαστικά στην αναδιάρθρωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθιερώνοντας την εξ αποστάσεως μάθηση ως θεμελιώδη συνιστώσα προσβασιμότητας και δια βίου μάθησης (Bozkurt & Sharma, 2020). Η αυξανόμενη ζήτηση για ευελιξία, επαγγελματική επανειδίκευση και συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων καθιστά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ζωτικής σημασίας παράγοντα για την ανταπόκριση στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και στη διευκόλυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των εκπαιδευομένων (Anderson, 2016). Οι σύγχρονες πλατφόρμες ψηφιακής μάθησης και τα διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παρέχουν όχι μόνο προηγμένα τεχνολογικά εργαλεία, αλλά και ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο που επιβάλλει την τροποποίηση των θεωριών μάθησης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των ενήλικων μαθητευόμενων. Συνεπώς, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να εδράζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τη βιωματική μάθηση, την αυτονομία και την κοινωνική διάσταση της γνώσης.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα ακολουθήσει εκτενής ανάλυση των θεωρητικών πλαισίων που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό υπόβαθρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.4 Εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων

Ως *δεξιότητα* ορίζεται η ικανότητα πρόσβασης και αξιοποίησης διαθέσιμων γνώσεων από σχετική βάση δεδομένων προς διεκπεραίωση μιας ενέργειας ή εργασίας (Peterson & Van Fleet, 2004). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων συνιστά θεμελιώδη παράμετρο στην εκπαίδευση ενηλίκων, διότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις πολυσύνθετες απαιτήσεις του κοινωνικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και προωθείται η επαγγελματική ανθεκτικότητα, με ιδιαίτερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αποτελεί κεντρικό άξονα στη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων, υποστηρίζοντας την αυτονομία των εκπαιδευόμενων, τη δυνατότητα προσαρμογής τους σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθώς και τη βελτίωση των επαγγελματικών και κοινωνικών τους επιδόσεων. Η διάσταση αυτή ενδυναμώνει το πλαίσιο της δια βίου μάθησης, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες προκλήσεις τόσο στο εργασιακό όσο και στο προσωπικό τους πεδίο, εφαρμόζοντας εξειδικευμένες στρατηγικές πέραν της απλής αναπαραγωγής γνώσεων. Η ανάγκη αυτή καθίσταται ακόμη πιο έντονη στον χώρο των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

3.4.1 Η επίλυση προβλημάτων ως θεμέλιο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ενίσχυση της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων στους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί απλώς προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά θεμελιώδες στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας και της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση ποικίλες παιδαγωγικές, οργανωτικές και κοινωνικές προκλήσεις, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, οπότε και κρίνεται απαραίτητη η ενδυνάμωση τους απέναντι σε αυτές τις σύνθετες απαιτήσεις.

Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η μελέτη του Edu (2025) υπογραμμίζει ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν αναπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όχι μόνο για την αποτελεσματική υποστήριξη των εκπαιδευομένων, αλλά και για την ερμηνεία και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τη συνεργασία σε διεπιστημονικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, ο Ajani (2024), μέσω συστηματικής ανασκόπησης, επιβεβαιώνει τον θετικό αντίκτυπο που έχει η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στην ποιότητα της διδασκαλίας, επισημαίνοντας παράλληλα ότι η σχετική επιμόρφωση θα πρέπει να απευθύνεται και στους ήδη εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Cohen (2024), οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω ανατροφοδότησης βασισμένης σε δυσκολίες («difficulty-based feedback») εμφανίζουν αυξημένη ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και αποτελεσματικότερη διαχείριση σύνθετων διδακτικών περιστάσεων. Ο Lim (2025) ενισχύει αυτή τη θέση, τεκμηριώνοντας ότι τα εξατομικευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που περιλαμβάνουν σενάρια επίλυσης προβλημάτων συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της συμμετοχής και της επάρκειας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η μελέτη των Konya & Konács (2022) καταδεικνύει πως η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με έμφαση στην αντιμετώπιση αυθεντικών ζητημάτων τάξης ενισχύει ουσιαστικά τις ικανότητες διαχείρισης παιδαγωγικής αβεβαιότητας. Τα ευρήματα της Ioannou (2023) υπογραμμίζουν ότι η ένταξη της μεθοδολογίας επίλυσης προβλημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευτών βελτιώνει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται δημιουργικά στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και να αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Η έρευνα του Qeshmi (2023), που αφορά εκπαιδευτικούς αγγλικής ως ξένης γλώσσας, εντοπίζει υστέρηση στην αντιμετώπιση καθημερινών σχολικών θεμάτων, κυρίως σε ζητήματα μαθησιακής διαφοροποίησης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημασία ανάπτυξης κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ενίσχυση των σχετικών δεξιοτήτων. Οι Jaipal-Jamani (2024) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν προγράμματα STEM με εστίαση στην επίλυση προβλημάτων επιτυγχάνουν καλύτερη διαχείριση πολύπλοκων διδακτικών σεναρίων. Παράλληλα, ο Magaji (2021) διαπίστωσε ότι η εφαρμογή της μεθόδου «μάθησης μέσω προβλήματος» στους εκπαιδευτικούς φυσικών επιστημών συνέβαλε καθοριστικά

στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ευελιξίας και δημιουργικότητας στη διδακτική διαδικασία.

Η ενσωμάτωση της επίλυσης προβλημάτων στην επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης, δημιουργικής προσέγγισης και προσαρμοστικότητας. Παράλληλα, ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική μάθηση κατά την εφαρμογή της διδακτικής πράξης. Η εν λόγω δεξιότητα λειτουργεί όχι μόνο ως βασικό εργαλείο διαχείρισης καθημερινών ζητημάτων, αλλά και ως στρατηγικός μηχανισμός εξέλιξης και αναβάθμισης της εκπαιδευτικής πρακτικής.

3.4.2 Τύποι και χαρακτηριστικά προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα φάσμα προκλήσεων, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) παιδαγωγικές–διδακτικές, (β) οργανωτικές–διαχειριστικές και (γ) τεχνολογικές–υποστηρικτικές. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται ζητήματα όπως η διαχείριση πολυμελών ή ετερογενών τάξεων, η περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών και οι διαφοροποιήσεις στα μαθησιακά επίπεδα, τα οποία συχνά δυσχεραίνουν την εξατομικευμένη διδασκαλία (Adsız & Dinçer, 2025). Η δεύτερη κατηγορία εστιάζει σε διοικητικές δυσκολίες, όπως η μη ορθολογική κατανομή εργασιακού φόρτου, η ανεπάρκεια πόρων και υποστηρικτικών μηχανισμών, καθώς και η έλλειψη σαφών ρόλων στο πλαίσιο του σχολείου (Jabri et al., 2025). Τέλος, στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται θέματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και τη διεξαγωγή εξ αποστάσεως ή υβριδικής διδασκαλίας, με κυριότερα προβλήματα την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέες πλατφόρμες, τη χαμηλή ψηφιακή επάρκεια και τις τεχνικές αδυναμίες υποδομών (Irandoost, 2025).

Πέραν της κατηγοριοποίησης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς πρόκειται για ζητήματα με συχνά σύνθετο και διαδραστικό χαρακτήρα, τα οποία εντάσσονται σε δυναμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ενδεικτικά, η σχετική μελέτη των Jabri et al. (2025) τεκμηριώνει ότι στον χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ταυτόχρονα γνωστικές (π.χ. ανεπάρκεια εξειδίκευσης), διοικητικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, στοιχεία που αναδεικνύουν τη διαθεματικότητα των προβλημάτων. Επιπλέον, οι

εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται να λάβουν άμεσες αποφάσεις χωρίς την απαραίτητη καθοδήγηση ή επαρκή χρόνο για αναστοχασμό, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης και στρες. Τέλος, πολλές από αυτές τις προκλήσεις έχουν αντίκτυπο πέραν του σχολικού περιβάλλοντος, επηρεάζοντας τόσο τη συνεργασία με συναδέλφους όσο και τη συμμετοχή των γονέων, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πολύπλοκου πλαισίου αλληλεξαρτώμενων δυσκολιών.

Συνοψίζοντας, τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες στον χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία και απαιτούν την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών αντιμετώπισης. Η διεξοδική ανάλυση των χαρακτηριστικών κάθε προβλήματος διευκολύνει την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων παρέμβασης. Επιπλέον, η κατανόηση των διαφορετικών τύπων θεμάτων (π.χ. παιδαγωγικά, οργανωτικά, τεχνολογικά) και των ιδιοτήτων τους (πολυπλοκότητα, διαδραστικότητα, χρονικοί περιορισμοί) δημιουργεί τις προϋποθέσεις για στοχευμένες παρεμβάσεις και ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη. Τέτοιες πρακτικές ενισχύουν σημαντικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα και ευελιξία τη διδασκαλία τους.

3.4.3 Διδακτικές στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων για τους εκπαιδευτικούς

Η διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων βασίζεται στην υιοθέτηση στρατηγικών που ενισχύουν τη συμμετοχή, τον αναστοχασμό και την εφαρμογή της γνώσης στην πράξη. Μέσω αυθεντικών προβλημάτων, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις εμπειρίες και τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, αξιοποιούνται σενάρια, μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις και εργασίες πεδίου. Σε αυτά τα πλαίσια, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν κριτική σκέψη και δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Η προσέγγιση αυτή, πολυεπίπεδη και σύγχρονη, συνδυάζει διδακτικές πρακτικές με την ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος επαγγελματικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, επιδιώκοντας την ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, απαιτείται η ενεργοποίηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναλυτική σκέψη, την αποτελεσματική αντιμετώπιση ρεαλιστικών ζητημάτων και την αναστοχαστική μάθηση, παράλληλα με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων που ενισχύουν την οπτικοποίηση μαθησιακών στρατηγικών, την υποστήριξη διερευνητικών διαδικασιών και την αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών (Santos-Meneses,

2023; Durnali et al., 2025). Προωθείται, συνεπώς, η καλλιέργεια «σύνθετων δεξιοτήτων διδασκαλίας», οι οποίες εκτείνονται πέρα από την απλή διδακτική επάρκεια και ενσωματώνουν γνωστικές, μεταγνωστικές, τεχνολογικές και διδακτικές ικανότητες, εξοπλίζοντας τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος (OECD, 2021).

Για την αποτελεσματική υιοθέτηση των συγκεκριμένων στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλλιεργήσουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, το οποίο περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και ήπιες δεξιότητες. Οι γνωστικές δεξιότητες συνίστανται σε στρατηγικές σκέψης που επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας, της μνήμης, της λογικής και της κριτικής ικανότητας για την κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών. Σε αυτές συγκαταλέγονται λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες, δεξιότητες ανώτερης τάξης σκέψης, ικανότητας αναστοχασμού, μεταγνώσης, αποδοτικής αξιοποίησης εκτελεστικών λειτουργιών, όπως η μνήμη εργασίας και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως η προσοχή και η λήψη αποφάσεων (Binkley et al., 2012). Αντίστοιχα, οι ήπιες δεξιότητες αφορούν την εκδήλωση λειτουργικών συμπεριφορών και κοινωνικών ικανοτήτων που επιτρέπουν την εφαρμογή των γνωστικών διεργασιών σε πραγματικά κοινωνικά πλαίσια. Σύμφωνα με σχετική έκθεση του Υπουργείου Εργασίας των ΗΠΑ, όπως αναφέρουν οι Kim, Erdem, Byun και Jeong (2011), οι ήπιες δεξιότητες διαχωρίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες: (1) διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως η ομαδική συνεργασία, η επικοινωνία και η ενσυναίσθηση, (2) δεξιότητες σκέψης, όπως η προσαρμοστικότητα, η λήψη αποφάσεων και η μάθηση, και (3) προσωπικές δεξιότητες, όπως η αυτοδιαχείριση, η ευελιξία και η επαγγελματική ηθική της κοινωνικότητας και της αυτοδιαχείρισης.

Η σύνδεση μεταξύ γνωστικών και ήπιων δεξιοτήτων είναι αμφίδρομη και λειτουργική: οι γνωστικές δεξιότητες προσφέρουν τη βάση για τη νοητική επεξεργασία και τη λήψη αποφάσεων, ενώ οι ήπιες δεξιότητες ενεργοποιούν την διαπροσωπική εφαρμογή και προσαρμογή των γνωστικών στρατηγικών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Cinque, 2023). Η έρευνα υποστηρίζει ότι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων δεν μπορεί να αναπτυχθεί αποκομμένη από κοινωνικές, συναισθηματικές και μεταγνωστικές διαστάσεις. Αντίθετα, απαιτεί την ενιαία ανάπτυξη ενός συστήματος δεξιοτήτων που ενισχύει τον εκπαιδευτικό στην πράξη του (OECD, 2021).

Συνδυάζοντας τις παραπάνω στρατηγικές και δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε στοχαστικό επαγγελματία, ικανό να διαχειρίζεται τη σύνθετη πραγματικότητα της τάξης με ευελιξία, ενσυναίσθηση και τεκμηριωμένη δράση. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων δεν είναι μεμονωμένη δεξιότητα, αλλά συνισταμένη πολλών επαγγελματικών διαστάσεων, καθιστώντας την αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής εξέλιξης και ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ενισχύει τους εκπαιδευτικούς, τόσο ως προς την αυτοπεποίθηση όσο και ως προς την επαγγελματική ανθεκτικότητα έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική παρέμβαση και διαρκή επαγγελματική εξέλιξη.

3.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο αποτελεί θεμέλιο για την αποτελεσματική κατανόηση και τον σχεδιασμό προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Αρχικά, εξετάστηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα οποία διαφοροποιούν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία σε σύγκριση με τους ανηλίκους. Παράγοντες όπως η προϋπάρχουσα εμπειρία, οι επαγγελματικές απαιτήσεις, η αυτονομία στη μάθηση και η εστίαση στην άμεση εφαρμογή της γνώσης επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος των ενηλίκων.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, με ιδιαίτερη έμφαση στις θεωρίες που αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής, της αξιοποίησης της εμπειρίας, της συνεργασίας και του αναστοχασμού κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι προσεγγίσεις αυτές υπογραμμίζουν ότι η μάθηση των ενηλίκων συνδέεται στενά με τις προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, ενώ απαιτεί τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών πλαισίων που προάγουν τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την ενεργή εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Μέσω της επιμόρφωσης ενισχύονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις σύνθετες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά περίπλοκα παιδαγωγικά ζητήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός.



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Η εμπεριστατωμένη κατανόηση των αρχών και των θεωρητικών πλαισίων της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό αποδοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση του διδακτικού προσωπικού. Εντός αυτού του πλαισίου, η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων αποτελούν κομβικούς μηχανισμούς για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και η ανάλυση των βασικών αρχών που διέπουν τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του, με στόχο την αποτελεσματική υποστήριξη της μάθησης ενηλίκων στα αντίστοιχα περιβάλλοντα.

4. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι σύγχρονες κοινωνίες διακρίνονται από ταχείς τεχνολογικούς μετασχηματισμούς, αυξημένη διακίνηση της πληροφορίας και εξελισσόμενες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, γεγονός που καθιστά απαραίτητες την προσαρμοστικότητα και τη συνεχή εκπαίδευση ως βασικές δεξιότητες για τον πολίτη του 21ου αιώνα (UNESCO, 2015). Οι παραπάνω παράγοντες επιδρούν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία οφείλει να προάγει ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα και να υιοθετεί ψηφιακά εργαλεία που ενισχύουν την κριτική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Siemens, 2005).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο ως μηχανισμός εκπαιδευτικής καινοτομίας, προσφέροντας ευελιξία, εξατομίκευση και διευρυμένη πρόσβαση στη γνώση, ανεξάρτητα από γεωγραφικούς ή κοινωνικούς περιορισμούς (Moore & Kearsley, 2012). Επιπλέον, συνεισφέρει στην προώθηση της συμμετοχής και της συμπερίληψης, ανταποκρινόμενη στις αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις για ισότητα και συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων (UNESCO, 2015). Παράλληλα, καλύπτει τις ανάγκες των πολιτών για διαρκή επιμόρφωση, επανακατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη σε ένα δυναμικά μεταβαλλόμενο εργασιακό πλαίσιο, όπου οι ψηφιακές δεξιότητες και η ικανότητα προσαρμογής αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες κοινωνικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης (OECD, 2019). Ως εκ τούτου, η σύνδεση των κοινωνικών μεταβολών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών (Siemens, 2005).

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει διεξοδικά τόσο τη θεωρητική όσο και την πρακτική πτυχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αρχίζοντας από τον εννοιολογικό της προσδιορισμό και την ιστορική της διαδρομή. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση του ρόλου και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας στην ΕξΑΕ, λειτουργώντας ως βασικός δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, περιγράφονται οι μέθοδοι δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιούνται στην ΕξΑΕ, αναδεικνύοντας πρακτικές που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και την ουσιαστική μάθηση των συμμετεχόντων.

4.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή στην ΕξΑΕ

Η ΕξΑΕ συνιστά έναν από τους πλέον διαχρονικούς και ευέλικτους μηχανισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία, με ιστορικές απαρχές που εντοπίζονται ήδη στον 19ο αιώνα. Η πρώτη οργανωμένη μορφή ΕξΑΕ υλοποιήθηκε μέσω της επιμόρφωσης δια αλληλογραφίας, παρέχοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε άτομα με γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Holmberg, 2005). Κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα, ιδρύθηκαν προγράμματα σπουδών δια αλληλογραφίας σε πολλές χώρες, με το University of Chicago να αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα πρωτοπορίας στην παροχή πανεπιστημιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Moore & Kearsley, 2012).

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η εξ αποστάσεως μάθηση σημείωσε σημαντική πρόοδο, ιδίως μετά τη δεκαετία του 1960, με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ραδιοφωνίας και τηλεόρασης. Η ίδρυση του Open University του Ηνωμένου Βασιλείου το 1969 αποτέλεσε σημαντικό σταθμό, εισάγοντας ένα μαζικό και ανοικτό εκπαιδευτικό μοντέλο που στηριζόταν σε πολυμεσικό υλικό και δομημένες υποστηρικτικές υπηρεσίες προς τους φοιτητές (Peters, 2003). Η διάδοση του διαδικτύου από τη δεκαετία του 1990 επέφερε καθοριστικές αλλαγές, μεταβαίνοντας από την αλληλογραφία στη σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση. Οι πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης διευκόλυναν την αλληλεπίδραση, τη συνεργατική διδασκαλία και την πρόσβαση σε πολυτροπικό περιεχόμενο (Anderson, 2008), ενώ η εμφάνιση των MOOCs από το 2012 ενίσχυσε περαιτέρω την έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης (Yuan & Powell, 2013).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ΕξΑΕ καθυστέρησε να αποκτήσει θεσμική υπόσταση, αν και διάφορες αξιόλογες πρωτοβουλίες συνέβαλαν στην εξάπλωσή της από τα τέλη του 20ού αιώνα. Η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1992 και η έναρξη λειτουργίας του το 1998 σηματοδοτεί την πρώτη οργανωμένη εφαρμογή εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Τσιμπόγλου, 2000). Το ΕΑΠ ακολούθησε το μοντέλο καθοδηγούμενης μελέτης του Open University, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη προγραμμάτων που καλύπτουν τις απαιτήσεις ενήλικων εκπαιδευομένων με επαγγελματικές και προσωπικές δεσμεύσεις. Επιπλέον, προγράμματα όπως τα «Σχεδία» και «Οδυσσέας», υπό την επιστημονική εποπτεία του κ. Αναστασιάδη,



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

αποτέλεσαν σημαντικά παραδείγματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως υποστήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το πρόγραμμα «Σχεδία» επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη ενός μικτού μαθησιακού περιβάλλοντος (blended learning) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνδυάζοντας μεθοδικά σύγχρονες και ασύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Αναστασιάδης, 2003). Παράλληλα, το πρόγραμμα «Οδυσσέας» στόχευσε στη συστηματική υποστήριξη μαθητών και σχολικών μονάδων που βρίσκονται σε απομακρυσμένες γεωγραφικές περιοχές, μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης και πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού (Αναστασιάδης, 2008). Τα συγκεκριμένα προγράμματα θεωρούνται κομβικής σημασίας, καθώς ανέδειξαν έγκαιρα τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση δομών, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν μεταγενέστερα σε πιο εκτεταμένες εφαρμογές ΕξΑΕ.

Από το 2005 και έπειτα, η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η δημιουργία ηλεκτρονικών πλατφορμών όπως το «Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο» και το «e-class», συνέβαλαν ουσιαστικά στην περαιτέρω διάδοση της ΕξΑΕ (Κόκκος, 2015). Παράλληλα, η υλοποίηση του προγράμματος «eTwinning» ενίσχυσε τη διαπολιτισμική συνεργασία μεταξύ σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας. Επιπλέον, το έργο «Ψηφιακό Σχολείο» (2011) διευκόλυνε τη σταδιακή και συστηματική ενσωμάτωση ψηφιακού υλικού και σύγχρονων τεχνολογιών στη σχολική πραγματικότητα.

Η πανδημία COVID-19 συνέβαλε σημαντικά στην επιτάχυνση της μετάβασης στη νέα ψηφιακή εποχή, καθώς η καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ανέδειξε τόσο τη σημασία όσο και τις προκλήσεις αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Η αιφνίδια και γενικευμένη υιοθέτηση της ΕξΑΕ κατά την διάρκεια της υγειονομικής κρίσης οδήγησε σε ταχεία πρόοδο στη ψηφιακή εκπαιδευτική μετάβαση και ανέδειξε την ανάγκη για συστηματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (OECD, 2021). Στη μετά-COVID περίοδο, η ΕξΑΕ βρίσκεται πλέον σε στάδιο ωρίμανσης και αξιολόγησης, ενώ η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα χρησιμοποιεί την εμπειρία της πανδημίας ως βάση για την ανάπτυξη ανθεκτικών, ευέλικτων και επιστημονικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών μοντέλων.

Διεθνώς παρατηρείται τάση ενίσχυσης υβριδικών μοντέλων μάθησης, τα οποία συνδυάζουν τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, συμβάλλοντας στην ευελιξία, την εξατομίκευση και στη διαλογική διαδικασία μάθησης (Hodges et al., 2020). Παράλληλα, σημειώνεται αύξηση στη χρήση προηγμένων ψηφιακών τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, οι έξυπνες εκπαιδευτικές πλατφόρμες και τα εργαλεία ανάλυσης μαθησιακών δεδομένων (learning analytics), τα οποία διευκολύνουν την προσαρμοστική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων σε πραγματικό χρόνο (Siemens & Long, 2011).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η εμπειρία της πανδημίας συνέβαλε καθοριστικά στη βελτίωση των ψηφιακών υποδομών και στη διεύρυνση της χρήσης τόσο σύγχρονων όσο και ασύγχρονων πλατφορμών, προωθώντας την αυξανόμενη αποδοχή της ΕξΑΕ από την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία συνολικά (ΙΕΠ, 2022). Παρά τη σημαντική πρόοδο, εξακολουθούν να υφίστανται ζητήματα που σχετίζονται με την ψηφιακή ισότητα, την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας ψηφιακού περιεχομένου. Συνοψίζοντας, η μετα-COVID εποχή αναδεικνύει τον μετασχηματισμό της ΕξΑΕ από έκτακτη λύση, σε στρατηγικό άξονα για τη χάραξη σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών.

Η αργή πρόοδος της ΕξΑΕ στην Ελλάδα αποδίδεται σε τρεις κύριους παράγοντες. Πρώτον, οι τεχνολογικές υποδομές παρέμειναν επί δεκαετίες ανεπαρκείς, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες και νησιωτικές περιοχές, γεγονός που περιορίσε σημαντικά τη δυνατότητα συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτικών σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (Κόκκος, 2015). Δεύτερον, η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ και την παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων αποτέλεσε ουσιαστικό εμπόδιο για την αποτελεσματική υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Αναστασιάδης & Κόκκος, 2018). Τρίτον, οι κοινωνικές αντιλήψεις και ο σκεπτικισμός ως προς την ποιότητα και αξιοπιστία της ΕξΑΕ συνετέλεσαν στην καθυστερημένη αποδοχή της τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς (OECD, 2020).

Η εξέλιξη της ΕξΑΕ, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, αντανακλά τη σταθερή προσαρμοστικότητα του θεσμού στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές. Από τις πρώτες εφαρμογές της δια αλληλογραφίας εκπαίδευσης μέχρι τα σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η ΕξΑΕ έχει εδραιωθεί ως θεμέλιος λίθος της δια βίου μάθησης και ως σημαντικό εργαλείο για την εκπαιδευτική πολιτική.

4.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η εννοιολογική οριοθέτηση της ΕξΑΕ είναι σημαντική όχι μόνο για την επιστημονική κατανόηση του φαινομένου, αλλά και για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την εκπαιδευτική πολιτική και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς πρόκειται για μια εκπαιδευτική μορφή που προσφέρεται τόσο σε ενήλικους όσο και σε ανήλικους εκπαιδευόμενους.

Σύμφωνα με τον Moore (1993), η ΕξΑΕ δεν προσδιορίζεται από τη γεωγραφική απόσταση, αλλά από τον βαθμό αλληλεπίδρασης και δομής που χαρακτηρίζει τη μαθησιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου. Ορίζει την ΕξΑΕ ως το σύνολο διδακτικών μεθόδων όπου οι εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζονται ανεξάρτητα από τις υφιστάμενες θεωρίες μάθησης και περιλαμβάνουν διαδικασίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ακόμη και σε συνθήκες συνεύρεσης των συμμετεχόντων στον ίδιο φυσικό χώρο, απαιτώντας ωστόσο τη χρήση έντυπου, ηλεκτρονικού ή άλλου μέσου για την επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Η έμφαση μετατοπίζεται στους παιδαγωγικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπερβαίνοντας την απλή αξιοποίηση της τεχνολογίας ή τη χωρική απόσταση.

Κατά τον Garrison (1987), η ΕξΑΕ προϋποθέτει ότι η πλειονότητα της εκπαιδευτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και φοιτητών λαμβάνει χώρα χωρίς φυσική συνύπαρξη. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης απαιτεί αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των φοιτητών, ώστε να ενισχύεται και να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία. Για την επίτευξη αυτής της αλληλεπίδρασης αξιοποιείται η τεχνολογία, η οποία υποστηρίζει τη δομή επικοινωνίας στην κοινότητα μάθησης, ενθαρρύνοντας το διάλογο, τη συνεργατική συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή των μελών. Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογία αναγνωρίζεται ως εργαλείο που ενισχύει τη διδακτική, κοινωνική και γνωστική παρουσία στην εκπαιδευτική κοινότητα, πέρα από την απλή παροχή εκπαιδευτικού υλικού.

Ο Peters (2003) προσεγγίζει την ΕξΑΕ μέσω της βιομηχανικής μεταφοράς, αντιλαμβανόμενος ότι πρόκειται για ένα «βιομηχανοποιημένο» σύστημα μάθησης το οποίο βασίζεται στην τυποποίηση, την εξειδίκευση, τον καταμερισμό εργασίας και τη μαζική εφαρμογή (Peters, 2003). Σύμφωνα με τον Peters, το μοντέλο αυτό υποστηρίζει τη μαζική παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και μαθησιακών εμπειριών, επιτρέποντας την ευρεία πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων με χαμηλό κόστος. Παρά το γεγονός ότι η εν

λόγω προσέγγιση έχει επικριθεί για τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της, παραμένει σημαντική, καθώς αναδεικνύει τον ρόλο του οργανωσιακού και συστημικού σχεδιασμού στη διαχείριση της ΕξΑΕ.

Ο Holmberg (2005) προσέγγισε τον ορισμό της ΕξΑΕ από μια ανθρωποκεντρική και επικοινωνιακή σκοπιά, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για έναν οργανωμένο τύπο μάθησης που στηρίζεται στην *«καθοδηγούμενη αυτόνομη μελέτη»*. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η ουσία της ΕξΑΕ έγκειται στη συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου, η οποία υλοποιείται μέσω διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτή, μαθησιακού υλικού και εκπαιδευόμενου, διασφαλίζοντας τη συνοχή στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύοντας το κίνητρο. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής και παιδαγωγικής στήριξης ως θεμελιώδους παράγοντα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Ο Keegan (1980) προσεγγίζει συστηματικά τον ορισμό της ΕξΑΕ, προσδιορίζοντάς την ως μια μορφή εκπαίδευσης στην οποία ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο και χρόνο, ενώ η αλληλεπίδρασή τους συντελείται μέσω τεχνολογικών μέσων (Keegan, 1996). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η ΕξΑΕ χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει τη φύση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής σχέσης, προκειμένου να επιτευχθεί ισοτιμία με τη διά ζώσης διδασκαλία. Η προσέγγιση του, που εστιάζει στις θεσμικές και οργανωσιακές πτυχές της ΕξΑΕ, καθιστά τον ορισμό του ιδιαίτερα σημαντικό για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και θεσμικής οργάνωσης.

Πέρα από τους καθιερωμένους θεωρητικούς, ο Siemens (2005), επισημαίνει ότι η εξ αποστάσεως μάθηση στο ψηφιακό περιβάλλον βασίζεται στη δικτύωση, την αυτορρύθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αξιοποίηση της συλλογικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η ΕξΑΕ δεν περιορίζεται στη διαμεσολάβηση της γνώσης, αλλά εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε δίκτυα πληροφοριών και κοινότητες πρακτικής που εξελίσσονται συνεχώς.

Στην Ελλάδα, ο Λιοναράκης (2001) διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της έννοιας της ΕξΑΕ, ορίζοντάς την ως μια *«πολυδιάστατη και μεθοδευμένη διαδικασία μάθησης»* που σχεδιάζεται βάσει θεμελιωδών αρχών, όπως η αυτονομία του εκπαιδευόμενου, η καθοδηγούμενη μελέτη, η υποστηρικτική επικοινωνία και η χρήση κατάλληλων μέσων. Επισημαίνεται η σημασία της ενεργούς συμμετοχής του φοιτητή και

της ανάληψης προσωπικής ευθύνης για τη μαθησιακή του πρόοδο, υπογραμμίζοντας παράλληλα ότι η ΕξΑΕ συνιστά παιδαγωγικό σύστημα και όχι απλώς τεχνολογική λύση. Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), ο ορισμός της ΕξΑΕ έχει εξελιχθεί προς μια πιο σύγχρονη και παιδαγωγικά εστιασμένη προσέγγιση. Η ΕξΑΕ περιγράφεται ως μια δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται εξ αποστάσεως με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, επιτρέποντας την αποτελεσματική ανταπόκριση στις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες. Η έμφαση δίνεται όχι μόνο στην απόσταση και την τεχνολογία, αλλά και στη λειτουργική εφαρμογή της ΕξΑΕ μέσα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2017), η ΕξΑΕ περιγράφεται ως η εκπαιδευτική διαδικασία που αξιοποιεί τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας με στόχο τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων και την προώθηση διαλογικών, συνεργατικών και βιωματικών προσεγγίσεων μάθησης. Ο συγγραφέας δίνει έμφαση στον συστημικό και συλλογικό χαρακτήρα της ΕξΑΕ, επισημαίνοντας ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή της απαιτούνται στρατηγικός παιδαγωγικός σχεδιασμός, κατάλληλοι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις που εστιάζουν στην ατομική μελέτη, ο ορισμός του Αναστασιάδη συνάδει με σύγχρονες εξελίξεις όπως η συνεργατική μάθηση, η συνδημιουργία εκπαιδευτικού περιεχομένου και οι ψηφιακές κοινότητες μάθησης.

Η ανάλυση των παραπάνω θεωρήσεων καταδεικνύει ότι η ΕξΑΕ δεν συνιστά μονοσήμαντη έννοια. Αντιθέτως, διαμορφώνεται από ένα πλήθος παιδαγωγικών, τεχνολογικών και οργανωσιακών παραμέτρων, οι οποίες περιλαμβάνουν: (α) τη χωρική και χρονική απομάκρυνση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, (β) την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων για την επικοινωνία και τη διάθεση διδακτικού υλικού, (γ) τη συστηματική και δομημένη υποστήριξη προς τους εκπαιδευόμενους, (δ) την ενίσχυση της αυτονομίας, της συνεργασίας και της διαλογικότητας στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και (ε) την απαίτηση για ένα οργανωμένο παιδαγωγικό και οργανωσιακό σχεδιασμό.

Η εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων, επιβεβαιώνει ότι η ΕξΑΕ αποτελεί εκπαιδευτικό θεσμό που ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής. Επιπλέον, η συμβολή των Ελλήνων θεωρητικών, ενισχύει το επιστημονικό πεδίο με συνδυαστικές προσεγγίσεις που ενοποιούν την παιδαγωγική θεωρία, την τεχνολογική εφαρμογή και τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συνεπώς, η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα πλήρες παιδαγωγικό σύστημα, το οποίο διευρύνει τις δυνατότητες πρόσβασης, προσφέρει ευελιξία και εξατομίκευση, καθώς και ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, αντί να περιορίζεται σε μια τεχνολογική λύση ή απλή εναλλακτική της παραδοσιακής διδασκαλίας.

4.3 Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η ΕΞΑΕ έχει εξελιχθεί σε ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό πεδίο, με ποικίλες μορφές και εφαρμογές που ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι μορφές της ΕΞΑΕ διαμορφώνονται τόσο από τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις όσο και από την τεχνολογική πρόοδο, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται διαφορετικές ταξινομήσεις (Anderson, 2008; Moore & Kearsley, 2012).

4.3.1 Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ευρέως αποδεκτή μέθοδο ψηφιακής μάθησης, η οποία διακρίνεται από την απουσία ταυτόχρονης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Η διαδικασία της μάθησης διεξάγεται στον χρόνο που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευόμενος, προσφέροντας υψηλό επίπεδο ευελιξίας και δυνατότητα αυτορρύθμισης (Anderson, 2008). Οι συμμετέχοντες μπορούν να προσαρμόσουν τον ρυθμό μάθησής τους σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες, γεγονός που ενισχύει τόσο την αυτονομία όσο και την εις βάθος κατανόηση των θεμάτων (Moore & Kearsley, 2012). Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για ενήλικες μαθητές, λόγω συχνών επαγγελματικών ή οικογενειακών περιορισμών χρόνου. Τα μέσα που αξιοποιούνται περιλαμβάνουν προηγμένες πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems- LMS), όπως Moodle και e-class, καθώς και βιντεομαθήματα, φόρουμ συζητήσεων, ηλεκτρονικές εργασίες και πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό.

4.3.2 Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω τηλεδιασκέψεων και απαιτεί τη σύγχρονη συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων. Αυτή η προσέγγιση εξασφαλίζει άμεση επικοινωνία και ανατροφοδότηση, προσομοιάζοντας βασικές πτυχές της δια ζώσης διδασκαλίας (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Η άμεση αλληλεπίδραση συμβάλλει στη μείωση του αισθήματος απομόνωσης και ενισχύει τα

επίπεδα συμμετοχής και δέσμευσης των εκπαιδευομένων. Τα μέσα όπως το Webex, το Zoom και το Microsoft Teams διευκολύνουν την υλοποίηση ζωντανών διαλέξεων, συζητήσεων, ομαδικών εργασιών και συνεργατικών δραστηριοτήτων.

4.3.3 Μεικτή ή υβριδική μάθηση

Η μεικτή μάθηση (*blended learning*) συνιστά ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που συνδυάζει τη διά ζώσης διδασκαλία με την ΕξΑΕ, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και των δύο προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τους Garrison και Kanuka (2004), η υβριδική μάθηση προσφέρει μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία που ενισχύει τη βαθιά κατανόηση, υποστηρίζει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και επιτρέπει την εξατομίκευση της διδασκαλίας βάσει των αναγκών των εκπαιδευομένων. Η εφαρμογή της μεικτής μάθησης προϋποθέτει συστηματικό σχεδιασμό, κατανομή των μαθησιακών δραστηριοτήτων και στοχευμένη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Αναστασιάδης, 2017).

4.4 Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ

Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ αποτελεί βασικό πυλώνα της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς καλύπτει λειτουργίες που στη συμβατική διδασκαλία επιτελούνται από τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή. Όπως επισημαίνουν οι Moore και Kearsley (2012), το διδακτικό υλικό στην ΕξΑΕ δεν περιορίζεται στη διαμεσολάβηση πληροφοριών, αλλά διαμορφώνεται ως συστηματικός οδηγός μάθησης, ενσωματώνοντας παιδαγωγικές αρχές, κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και ορθολογική οργάνωση των ενοτήτων. Κατά συνέπεια, η ποιότητα, η δομή και ο στρατηγικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

4.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Στο πλαίσιο της ΕξΑΕ, το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, αυτοτέλεια και καθοδηγητικό χαρακτήρα, καθώς συχνά αποτελεί τον βασικό μαθησιακό πόρο για τους εκπαιδευόμενους. Όπως επισημαίνει ο Holmberg (2005), το εκπαιδευτικό υλικό λειτουργεί ως νοητή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, παρέχοντας ουσιαστική καθοδήγηση, υποστήριξη και κίνητρα που προάγουν την κατανόηση και ενισχύουν το ενδιαφέρον για μάθηση. Συνεπώς, το περιεχόμενο απαιτείται

να περιλαμβάνει σαφείς οδηγίες, κατατοπιστικά παραδείγματα, ερωτήματα αυτοαξιολόγησης και στοχευμένες δραστηριότητες, με σκοπό τη συστηματική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή είναι περιορισμένη, το εκπαιδευτικό υλικό αναλαμβάνει σημαντικό μέρος του διδακτικού ρόλου (Garrison et al., 2000). Συνεπώς, η δομή του θα πρέπει να υποστηρίζει ενεργητικές στρατηγικές και να ενισχύει την αυτορυθμιζόμενη μάθηση.

Η παράμετρος της προσβασιμότητας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό απαιτείται να διατίθεται σε πολλαπλά μέσα και να συμμορφώνεται με τις αρχές της καθολικής σχεδίασης (Universal Design for Learning – UDL), ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ετερογενών ομάδων εκπαιδευομένων. Επιπλέον, η ποιότητα παρουσίασης του υλικού καθώς και ο τρόπος ενσωμάτωσης πολυμεσικών εργαλείων συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτιστοποίηση της μαθησιακής εμπειρίας.

Σύμφωνα με τη θεωρία πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2005), η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύεται όταν το εκπαιδευτικό υλικό ενσωματώνει συνδυαστικά κείμενο, εικόνα, ήχο και διαδραστικά στοιχεία, μειώνοντας τη γνωστική υπερφόρτωση και διευκολύνοντας την ενεργή επεξεργασία πληροφοριών. Η αξιοποίηση πολυμεσικών μορφών, όπως τα βίντεο, οι διαδραστικές εφαρμογές και οι προσομοιώσεις, συμβάλλει στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και αναβαθμίζει τη μαθησιακή εμπειρία (Anderson, 2008). Η υιοθέτηση των ανωτέρω αρχών επιτρέπει το σχεδιασμό πολυτροπικών μαθησιακών εμπειριών που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Όπως αναφέρει η UNESCO (2015), η ψηφιακή προσβασιμότητα αποτελεί βασική παράμετρο για την ενίσχυση της συμμετοχής και τη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας τη σημασία της παροχής προσιτού, ποιοτικού και παιδαγωγικά τεκμηριωμένου πολυμεσικού υλικού.

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο στην ΕΞΑΕ, δεδομένου ότι υποστηρίζει τόσο την αυτόνομη μελέτη όσο και τη δομημένη αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών. Παράλληλα, ο Αναστασιάδης (2017) υπογραμμίζει την ανάγκη το υλικό να προάγει τη συνεργατική διαδικασία μάθησης, τη διαλογικότητα και την ενεργό συμμετοχή εντός ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης.

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕΞΑΕ συνιστά ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σύστημα και όχι μια απλή συλλογή πληροφοριών, διαμορφώνοντας συνθήκες αυτονομίας, ενισχύοντας τη γνωστική παρουσία και καλύπτοντας σημαντικό μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Η αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΞΑΕ βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα του υλικού καθώς και στην ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στις απαιτήσεις της σύγχρονης ψηφιακής μάθησης.

4.4.2 Μέθοδοι εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ

Σε αντιδιαστολή με τη δια ζώσης διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτής είναι σε θέση να προσαρμόζει τον λόγο και τις παρεμβάσεις του σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των συμμετεχόντων, στην ΕΞΑΕ η εν λόγω ευελιξία μεταφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό. Συνεπώς, το υλικό πρέπει να είναι σχεδιασμένο με βάση κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να διαθέτει λειτουργίες που υποστηρίζουν τη μάθηση, καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους, διευκολύνουν την κατανόηση και ενθαρρύνουν ενεργή συμμετοχή. Οι μέθοδοι ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού συνιστούν ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει τον τρόπο οργάνωσης, παρουσίασης και λειτουργίας του περιεχομένου στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως μελέτης.

Η βιβλιογραφία στον τομέα της ΕΞΑΕ έχει επανειλημμένα τονίσει τη σημασία των εκπαιδευτικών μεθόδων, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό καλείται να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην καθοδήγηση και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη θεωρία της *καθοδηγούμενης διδακτικής συνομιλίας* του Holmberg (2005), το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να προάγει την αίσθηση νοητής επικοινωνίας με τον εκπαιδευόμενο, αξιοποιώντας ερωτήματα, επεξηγήσεις, παραδείγματα και δραστηριότητες που προσομοιώνουν τον διάλογο μεταξύ διδάσκοντα και εκπαιδευόμενου. Η διαλογική προσέγγιση αποτελεί βασική μέθοδο σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού και έχει υιοθετηθεί ευρέως στο μοντέλο West – Λιοναράκη, το οποίο υπογραμμίζει ότι η δομή και η παιδαγωγική λειτουργία του υλικού πρέπει να κινητοποιούν τον εκπαιδευόμενο σε ενεργό συμμετοχή, ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου και αναστοχασμό (West & Λιοναράκης, 1996). Μία από τις σημαντικότερες διδακτικές προσεγγίσεις που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό υλικό της ΕΞΑΕ είναι η *εξηγητική* μέθοδος. Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην οργανωμένη και συστηματική παρουσίαση γνώσης μέσω θεωρητικών εννοιών,

παραδειγμάτων και επεξηγήσεων. Η αποτελεσματική εφαρμογή της προϋποθέτει σαφήνεια, απλότητα, λογική δομή και προβλεψιμότητα, χαρακτηριστικά τα οποία, σύμφωνα με τον Mayer (2005), συμβάλλουν στη μείωση του εξωγενούς γνωστικού φορτίου και υποστηρίζουν την κατανόηση σύνθετων πληροφοριών. Η εξηγητική μέθοδος είναι αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικού υλικού, ενώ στην ΕΞΑΕ καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, λόγω της απουσίας άμεσης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτή. Η αποτελεσματικότητά της μεγιστοποιείται όταν πλαισιώνεται από παραδείγματα, αναλογίες και επεξηγηματικούς σχολιασμούς, οι οποίοι διευκολύνουν τον εκπαιδευόμενο στην ερμηνεία και στην πρακτική αξιοποίηση των θεωρητικών εννοιών.

Η *διερευνητική* ή *ανακαλυπτική* μέθοδος αποτελεί διαδεδομένη προσέγγιση στο εκπαιδευτικό υλικό. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναζητούν, να εξετάζουν και να αναλύουν πληροφορίες, να διατυπώνουν υποθέσεις, να διερευνούν σενάρια και να επιλύουν προβλήματα. Η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου συντελεί ουσιαστικά στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στην εις βάθος κατανόηση, καθώς οι συμμετέχοντες δεν περιορίζονται στην παθητική απόδοση γνώσης, αλλά εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η μέθοδος σχετίζεται με το θεωρητικό πλαίσιο της Κοινότητας Διερεύνησης, όπου η γνωστική παρουσία ενισχύεται μέσω διαδικασιών ερμηνείας, διερεύνησης και κριτικής αξιολόγησης (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

Η μέθοδος της *μελέτης περίπτωσης* αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς παρουσιάζει ρεαλιστικά ή πραγματικά σενάρια με σκοπό τη μεταφορά της θεωρητικής γνώσης σε πρακτικές εφαρμογές. Μέσω αυτής της μεθόδου, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, να κατανοήσουν τις πολυδιάστατες πτυχές των πραγματικών ζητημάτων και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, η μελέτη περίπτωσης είναι κατάλληλη για περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί σε γραπτή, πολυμεσική ή διαδραστική μορφή, δίνοντας στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να προσαρμόσει τη μελέτη στο προσωπικό του πρόγραμμα και να αναστοχαστεί ουσιαστικά. Μία από τις συνήθως χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις στο εκπαιδευτικό υλικό είναι η μέθοδος *επίλυσης προβλήματος*. Η διαδικασία μάθησης μέσω της επίλυσης προβλήματος εστιάζει στον εκπαιδευόμενο, καλώντας τον να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα που απαιτεί

ανάλυση, αξιοποίηση γνώσεων και κριτική σκέψη. Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ περιλαμβάνει τακτικά ασκήσεις, σενάρια, εργασίες ή υποθετικές καταστάσεις σχεδιασμένες για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, ενισχύοντας την αυτονομία και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Η *διαλογική* μέθοδος αποτελεί μία από τις πλέον χαρακτηριστικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ, όπως περιγράφηκε αρχικά από τον Holmberg (2005) και τροποποιήθηκε από τον Λιοναράκη (2001). Βασίζεται στη δημιουργία ενός νοητού διαλόγου μεταξύ του συγγραφέα, του υλικού και του εκπαιδευόμενου. Ο διάλογος αυτός υλοποιείται μέσω ερωτήσεων, σχολίων, παροτρύνσεων, ενδείξεων για προβληματισμό και δραστηριοτήτων που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Η εφαρμογή διαλογικών τεχνικών κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε περιβάλλοντα ΕξΑΕ, όπου η απουσία φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτή ενδέχεται να παρεμποδίζει τη διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης και επικοινωνίας.

Η *αναστοχαστική* μέθοδος θεωρείται ουσιώδης παιδαγωγική τεχνική στο εκπαιδευτικό υλικό. Μέσω διατυπωμένων ερωτήσεων, σχολιασμού ή οργανωμένων δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευόμενος καλείται να επεξεργαστεί τις γνώσεις που απέκτησε, τη διαδικασία μάθησης που ακολούθησε καθώς και τους τρόπους εφαρμογής των νέων γνώσεων. Η ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση και συμβάλλει στην εις βάθος κατανόηση, διευκολύνοντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας στην ΕξΑΕ (Anderson, 2008).

Οι μέθοδοι εκπαιδευτικού υλικού εφαρμόζονται σε συνδυασμό, αντί να λειτουργούν μεμονωμένα. Στην πράξη, το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιεί ποικίλες προσεγγίσεις, οι οποίες προσαρμόζονται στους μαθησιακούς στόχους, στις απαιτήσεις του αντικειμένου καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Η ενιαία ή διαδοχική χρήση διαφορετικών μεθόδων συμβάλλει στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και πολυδιάστατου μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις διαφορετικές στρατηγικές των εκπαιδευόμενων.

Οι μέθοδοι εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν ουσιώδες στοιχείο ποιότητας στην ΕξΑΕ, καθώς καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος αποκτά, επεξεργάζεται και αφομοιώνει τη γνώση. Η συστηματική και τεκμηριωμένη ενσωμάτωσή τους επιτρέπει στο εκπαιδευτικό υλικό να υποστηρίζει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία,

αναδεικνύοντας ευελιξία, παιδαγωγική εγκυρότητα και ουσιαστικό αντίκτυπο στη γνωστική εμπλοκή, την αυτονομία και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό υλικό υπερβαίνει τον ρόλο της απλής πληροφορίας, λειτουργώντας ως ενεργό παιδαγωγικό εργαλείο που διαμορφώνει βαθιά και ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία.

4.4.3 Βασικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού με τη μεθοδολογία της ΕΞΑΕ

Έχει ήδη υπογραμμιστεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό αναλαμβάνει σημαντικό μέρος του παιδαγωγικού έργου, λειτουργώντας ως οργανωμένος οδηγός που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Moore & Kearsley, 2012). Η έλλειψη φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτικού επιβάλλει το υλικό να είναι αυτοδύναμο, άρτια δομημένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο, προκειμένου να ενισχύει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και να προάγει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό, δύο θεωρητικές προσεγγίσεις θεωρούνται θεμελιώδους σημασίας για τον σχεδιασμό ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου: η θεωρία της *πολυμεσικής μάθησης* του Mayer και οι *αρχές καθολικής σχεδίασης της μάθησης* (Universal Design for Learning- UDL).

Σύμφωνα με τη θεωρία της *πολυμεσικής μάθησης* (Mayer, 2001, 2005, 2017), η επεξεργασία πληροφοριών πραγματοποιείται μέσω δύο διαύλων: λεκτικού και οπτικού. Δεδομένου ότι η γνωστική χωρητικότητα κάθε διαύλου είναι περιορισμένη, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού απαιτείται να προλαμβάνει τον γνωστικό υπερκορεσμό και να διευκολύνει την αποτελεσματική επιλογή, οργάνωση και ενσωμάτωση της νέας γνώσης. Ως εκ τούτου οι αρχές της πολυμεσικής μάθησης είναι οι ακόλουθες:

1. Πολυμεσική Αρχή: Η αποτελεσματικότητα της μάθησης ενισχύεται όταν η πληροφορία παρουσιάζεται μέσω συνδυασμού οπτικών στοιχείων και λεκτικού περιεχομένου (γραπτού ή προφορικού). Η αρχή αυτή προκύπτει από τη θεωρία της διπλής επεξεργασίας, σύμφωνα με την οποία τα κανάλια οπτικής και λεκτικής επεξεργασίας λειτουργούν ανεξάρτητα, συμβάλλοντας στη δημιουργία ισχυρότερων συνδέσεων στη μνήμη.
2. Χωρική συνάφεια: Η αποτελεσματικότητα της κατανόησης ενισχύεται όταν τα κείμενα και τα αντίστοιχα γραφικά στοιχεία παρουσιάζονται σε εγγύτητα στον χώρο της οθόνης. Σε περιπτώσεις όπου το κείμενο τοποθετείται σε απόσταση από το σχετικό οπτικό στοιχείο, αυξάνεται η γνωστική προσπάθεια που απαιτείται για την αναγνώριση της

συσχέτισής τους, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε αύξηση του γνωστικού φορτίου του εκπαιδευόμενου.

3. Χρονική συνάφεια: Η αποτελεσματικότητα της μάθησης ενισχύεται όταν η αφήγηση και οι εικόνες παρουσιάζονται ταυτόχρονα, αντί να διαχωρίζονται χρονικά. Η ασύγχρονη παρουσίαση διαταράσσει τη συνοχή του περιεχομένου και απαιτεί πρόσθετη γνωστική προσπάθεια για τη σύνθεση των πληροφοριών.
4. Συνοχή: Η αποτελεσματικότητα της μάθησης ενισχύεται όταν το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαλλαγμένο από μη συναφείς πληροφορίες, όπως ακατάλληλες εικόνες, ήχους ή διακοσμητικά στοιχεία. Η αφαίρεση άσχετων δεδομένων μειώνει το εξωγενές γνωστικό φορτίο.
5. Τροπικότητα: Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν το οπτικό υλικό συνοδεύεται από προφορική αφήγηση αντί γραπτού κειμένου. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιούνται ταυτόχρονα το ακουστικό και το οπτικό κανάλι επεξεργασίας, μειώνοντας τον κίνδυνο υπερφόρτωσης του οπτικού καναλιού.
6. Πλεονασμός: Η αποτελεσματικότητα της μάθησης μειώνεται όταν η ίδια πληροφορία παρουσιάζεται ταυτόχρονα μέσω εικόνων, προφορικής αφήγησης και γραπτού κειμένου. Η υπερβολική επανάληψη ενδέχεται να προκαλέσει γνωστική υπερφόρτωση.
7. Προσωποποίηση: Η απόδοση των εκπαιδευομένων βελτιώνεται όταν το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται με τρόπο εξατομικευμένο, χρησιμοποιώντας σαφή και κατανοητή γλώσσα αντί της τυπικής ή απρόσωπης μορφής. Η χρήση άμεσης επικοινωνίας συμβάλλει στην ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και δημιουργεί αίσθημα διαλόγου.
8. Κατάτμηση: Η διαδικασία μάθησης διευκολύνεται όταν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο διαχωρίζεται σε μικρότερες, ελέγξιμες ενότητες, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να προσαρμόζουν τον ρυθμό μελέτης. Η κατάτμηση συμβάλλει στη μείωση της γνωστικής επιβάρυνσης και προάγει την αυτορρυθμιζόμενη μαθησιακή διαδικασία.
9. Σηματοδότηση: Η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύεται όταν το υλικό περιλαμβάνει σαφείς ενδείξεις που εστιάζουν την προσοχή των εκπαιδευομένων στα καίρια σημεία, όπως χρωματικές τονίσεις, διακριτές κουκίδες, βέλη και σχετικές επικεφαλίδες. Τέτοιες ενδείξεις συμβάλλουν στη δομημένη παρουσίαση και ανάδειξη της πληροφορίας.
10. Προπαίδευση: Οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν βελτιωμένη απόδοση όταν προηγουμένως έχουν διδαχθεί βασικούς όρους, κύριες έννοιες ή τα μέρη ενός

συστήματος, προτού εκτεθούν σε πιο σύνθετες πληροφορίες. Η διαδικασία της προπαίδευσης συμβάλλει ουσιαστικά στη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης νέων γνώσεων.

11. Φωνής: Η χρήση φυσικής, ανθρώπινης φωνής κατά την προφορική αφήγηση θεωρείται πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με τεχνητές ή ψηφιακά παραγόμενες εκφωνήσεις. Η ανθρώπινη φωνή συμβάλλει στην ενίσχυση της αίσθησης παρουσίας και συμμετοχής.
12. Εικόνας: Η τοποθέτηση της εικόνας του διδάσκοντα δίπλα στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο δεν συνεπάγεται πάντοτε βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίθετα με την ευρέως διαδεδομένη άποψη, η παρουσία του εκπαιδευτή στο βίντεο ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις να λειτουργεί αποσπασματικά και να μειώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (*Universal Design for Learning*, UDL) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι σύνθετη και απαιτεί διαφοροποίηση ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευόμενων, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, τις μαθησιακές προτιμήσεις ή το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρό τους (CAST, 2018). Το UDL λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα με τρόπο που δεν χρειάζεται εκ των υστέρων τροποποιήσεις ή προσαρμογές, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα συγκριτικά με αποσπασματικές λύσεις και παρέχοντας οφέλη σε ευρύτερες ομάδες ατόμων (Erlandson, 2007). Αποτελεί, συνεπώς, βασική αρχή για τον σχεδιασμό προσβάσιμου, συμπεριληπτικού και ευέλικτου μαθησιακού υλικού.

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση οργανώνεται σε τρεις κύριες αρχές:

1. Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης: Το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να προσφέρεται σε ποικίλες μορφές (κείμενο, ήχος, βίντεο, γραφήματα), προκειμένου να μειώνονται τα εμπόδια πρόσβασης και κατανόησης και να ενισχύονται τα δίκτυα αναγνώρισης.
2. Ποικιλία μέσων δράσης και έκφρασης: Οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να διαθέτουν εναλλακτικούς τρόπους για την ανάληψη πρωτοβουλιών, την οργάνωση της μελέτης τους και την παρουσίαση της γνώσης τους (όπως εργασίες, παρουσιάσεις, ψηφιακά έργα), συμβάλλοντας στη βελτίωση των στρατηγικών δικτύων.
3. Πολλαπλά μέσα εμπλοκής: Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να παρέχει επιλογές, ευελιξία, προκλήσεις καθώς και ευκαιρίες συνεργασίας, με στόχο την ενεργοποίηση

του κινήτρου και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση των συναισθηματικών δικτύων.

Οι αρχές του Mayer και το πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (UDL) λειτουργούν αλληλοσυμπληρούμενα, ενισχύοντας η μία την άλλη στην ανάπτυξη ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού. Το UDL προσφέρει μια συμπεριληπτική βάση που εξασφαλίζει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στο μαθησιακό περιβάλλον, ενώ οι οδηγίες του Mayer καθορίζουν τις γνωστικές παραμέτρους για την αποτελεσματική χρήση των πολυμέσων. Συγκεκριμένα: (α) η πολυτροπικότητα κατά Mayer προάγει τη λήψη πολλαπλών ειδών πληροφορίας, όπως προβλέπεται από το UDL, (β) η τμηματοποίηση διευκολύνει την οργάνωση της μάθησης, υποστηρίζοντας τη διαφοροποίηση τρόπων έκφρασης του UDL, (γ) η αρχή της συνοχής συντελεί στη μείωση γνωστικών εμποδίων, διευρύνοντας την προσβασιμότητα σύμφωνα με το UDL, (δ) οι διαδραστικές εφαρμογές συμβάλλουν στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων, σε συμφωνία με τις κατευθυντήριες γραμμές του UDL. Συνεπώς, ο συνδυασμός αυτών των δύο πλαισίων παρέχει ένα ολοκληρωμένο, επιστημονικά τεκμηριωμένο μοντέλο σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

4.4.4 Το μοντέλο των West- Λιοναράκη για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ

Το μοντέλο των West και Λιοναράκη συνιστά μία από τις κορυφαίες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη θεμελίωση της θεωρητικής και πρακτικής γνώσης του πεδίου, με ιδιαίτερη έμφαση στον ελληνικό χώρο. Βασική αρχή του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί η αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό υλικό, στο πλαίσιο της ΕΞΑΕ, δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά διαμορφώνεται ως ένα πλήρες διδακτικό σύστημα που καλείται να αναλάβει λειτουργίες οι οποίες, σε μια παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, ανήκουν στον διδάσκοντα. Υπό αυτό το πρίσμα, το υλικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μεταφορά παιδαγωγικών αρχών, μεθοδολογίας και δομής του μαθήματος, υποστηρίζοντας την αυτοδύναμη και ενεργό μάθηση (Λιοναράκης, 2001).

Η σαφής και λογική δομή του εκπαιδευτικού υλικού συνιστά βασικό παράγοντα του μοντέλου. Η καλά οργανωμένη διάρθρωση θεωρείται θεμελιώδης, καθώς διευκολύνει τον

εκπαιδευόμενο να κατανοήσει την ακολουθία της μελέτης, τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών και τη συνοχή του περιεχομένου. Η ύπαρξη τίτλων, υποενοτήτων, διακριτών μαθησιακών στόχων, περιλήψεων και ανακεφαλαιώσεων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την οργανωμένη απόκτηση γνώσης και τη διευκόλυνση του προσανατολισμού των εκπαιδευομένων, συμβάλλοντας στη μείωση του απαιτούμενου γνωστικού φόρτου για την αποτελεσματική επεξεργασία και κατανόηση νέων πληροφοριών. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2005), σύμφωνα με τις οποίες η αποδοτική μάθηση προϋποθέτει σαφή δομή, περιορισμό περιττών στοιχείων και οργάνωση του υλικού, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική επεξεργασία της πληροφορίας μέσω συνδυαστικής αξιοποίησης τόσο των λεκτικών όσο και των οπτικών καναλιών. Επιπλέον, η αρχή της χρονικής και χωρικής συνάφειας εστιάζει στην παρουσίαση σχετικών πληροφοριών σε άμεση χρονική και χωρική εγγύτητα, διευκολύνοντας την κατανόηση σύνθετων εννοιών, ιδιαίτερα στα ψηφιακά εκπαιδευτικά συστήματα. Τέλος, η αρχή της κατάτμησης προάγει τη λογική διάρθρωση του εκπαιδευτικού υλικού σε μικρότερες, διαχειρίσιμες ενότητες, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση της μάθησης, στοιχείο κρίσιμο για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Στο μοντέλο, η έννοια της διδακτικής υποστήριξης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό. Το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να προσφέρει δομημένη καθοδήγηση, διευκολύνοντας τον εκπαιδευόμενο στην κατανόηση και πρακτική εφαρμογή των νέων γνώσεων. Η υποστήριξη παρέχεται μέσω παραδειγμάτων, επεξηγηματικών σημειώσεων, σαφών οδηγιών μελέτης, δραστηριοτήτων αναστοχασμού και ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης. Αυτή η προσέγγιση συσχετίζεται με τη θεωρία της *καθοδηγούμενης διδακτικής συνομιλίας* του Holmberg (2005), σύμφωνα με την οποία το υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να ενσωματώνει διαδραστικά στοιχεία που προσομοιώνουν νοητή συνομιλία μεταξύ συγγραφέα και εκπαιδευόμενου. Η συνομιλιακή φύση του υλικού αναδεικνύεται ως κρίσιμη για την υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης, καθώς ενισχύει την αίσθηση προσωπικής εμπλοκής με το περιεχόμενο και διευκολύνει την κατανόηση σύνθετων γνωστικών αντικειμένων.

Η προαγωγή της αυτονομίας του εκπαιδευόμενου συνιστά θεμελιώδη αρχή του συγκεκριμένου μοντέλου. Η αυτονομία διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ΕΞΑΕ, δεδομένου

ότι οι εκπαιδευόμενοι συχνά καλούνται να διαχειριστούν ανεξάρτητα τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησής τους. Κατά συνέπεια, το διδακτικό υλικό οφείλει να ενσωματώνει στοιχεία που ενισχύουν τη μεταγνωστική επίγνωση, περιλαμβάνοντας σαφώς προσδιορισμένους στόχους, ευδιάκριτες απαιτήσεις, αναλυτικές επεξηγήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης. Οι αρχές αυτές εναρμονίζονται με το πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (CAST, 2018), το οποίο υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να παρέχεται μέσω ποικίλων τρόπων παρουσίασης, δράσης και συμμετοχής, διασφαλίζοντας την καθολική πρόσβαση, ευελιξία και ενεργό εμπλοκή όλων των εκπαιδευομένων.

Το συγκεκριμένο μοντέλο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Λιοναράκης, συμβάλλοντας στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), διαμόρφωσε ένα συνεκτικό σύνολο αρχών που εφαρμόστηκαν σε πολυάριθμες θεματικές ενότητες και προγράμματα σπουδών. Η πρακτική εφαρμογή του μοντέλου αναδείχθηκε επίσης μέσα από εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως τα προγράμματα «Σχεδία» και «Οδυσσέας», τα οποία αναπτύχθηκαν υπό την επίβλεψη του κ. Αναστασιάδη. Τα προγράμματα αυτά αξιοποίησαν βασικές παιδαγωγικές αρχές, μεταξύ των οποίων η διαλογικότητα, η σαφής δομή και η συστηματική υποστήριξη, ενισχύοντας τη σύγχρονη ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο των West και Λιοναράκη συνιστά ένα πλήρως τεκμηριωμένο, παιδαγωγικά εδραιωμένο πλαίσιο σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της μαθησιακής αυτονομίας, της ενεργητικής συμμετοχής και της προσβασιμότητας των εκπαιδευομένων. Η επικέντρωσή του στη σαφή δομή, τη διδακτική υποστήριξη, τη διαλογικότητα και την ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης καθιστά το συγκεκριμένο μοντέλο ιδιαίτερα κατάλληλο για τις σύγχρονες ανάγκες της ψηφιακής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ικανότητά του να ενσωματώνει θεωρητικές αρχές, όπως η πολυμεσική μάθηση και η καθολική σχεδίαση για τη μάθηση, το καθιστά ένα σύγχρονο, ευέλικτο και διαχρονικά αξιοποιήσιμο εργαλείο για τον σχεδιασμό υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού περιεχομένου.

4.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες ευελιξίας και δια βίου μάθησης. Παρουσιάστηκαν συνοπτικά η εξέλιξη και οι βασικές μορφές της, καθώς και οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα και τη σημασία της δομημένης επικοινωνίας και υποστήριξης των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αποτελεί βασικό φορέα οργάνωσης και καθοδήγησης της μαθησιακής διαδικασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αναδείχθηκαν οι βασικές μέθοδοι ανάπτυξης και οι αρχές σχεδιασμού του, με στόχο την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής, του αναστοχασμού και της αυτονομίας των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, επισημάνθηκε η συμβολή της πολυμεσικής μάθησης και της δομημένης παρουσίασης του περιεχομένου στη βελτίωση της κατανόησης και της μαθησιακής εμπειρίας.

Συνοψίζοντας, το κεφάλαιο κατέδειξε ότι η αποδοτικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάλυση των παραπάνω δεδομένων αναδεικνύει ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋποθέτει τον συνδυασμό θεωρητικής τεκμηρίωσης με την παιδαγωγική εφαρμογή. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, το επόμενο κεφάλαιο επικεντρώνεται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος και αντίστοιχου υλικού, με σκοπό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

5. Το εκπαιδευτικό υλικό

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού από μαθητές. Όπως έχει ήδη διαπιστωθεί σε προηγούμενες ενότητες, το συγκεκριμένο φαινόμενο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη πολυπλοκότητα και απαιτεί προσεκτική διαχείριση. Συνεπώς, η προσέγγιση οφείλει να μετατοπιστεί από τη θεωρητική ανάλυση στην εφαρμογή πρακτικών λύσεων, ώστε να ενισχυθεί η επαγγελματική εξέλιξη και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Το σχέδιο δράσης μας αποτελεί ένα εργαλείο συστηματικού προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, διασφαλίζοντας την οργάνωση στοχευμένων δραστηριοτήτων για την παρακολούθηση της ανάπτυξης των συμμετεχόντων. Η σχετική παρέμβαση είναι βασισμένη σε διεθνώς αναγνωρισμένα προγράμματα δράσης και παρέμβασης, τα οποία εστιάζουν στην δημιουργία δομημένων πλαισίων επαγγελματικής εξέλιξης και υποστήριξης (Ttofi & Farrington, 2011; UNESCO, 2017; Rigby, 2020). Τα εν λόγω προγράμματα επισημαίνουν τη σημασία της αλλαγής στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών ως καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού και την προώθηση θετικού κλίματος στην τάξη (Yoon, Bauman & Choi, 2018).

Κατά συνέπεια, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος παρέμβασης, θα αναφέρουμε ενδεικτικά σε ορισμένα αντίστοιχα προγράμματα που πληρούν τις συγκεκριμένες προδιαγραφές και, στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στην προτεινόμενη παρέμβασή μας, η οποία έχει την μορφή ενός ασύγχρονου εξ αποστάσεως μαθήματος, με σκοπό την ενδυνάμωση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της διαμόρφωσης ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.

5.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά ενός προγράμματος δράσης

Το πρόγραμμα δράσης αποτελεί ένα οργανωμένο και συστηματικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση παρεμβάσεων, με βασικό σκοπό την προαγωγή αλλαγών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων ή στάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με το National



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Association of State Directors of Special Education (NASDSE, 2008), το πρόγραμμα δράσης στηρίζεται σε τεκμηριωμένα δεδομένα, καθορίζει σαφείς στόχους, εξειδικευμένες δραστηριότητες, προκαθορισμένους δείκτες επιτυχίας και ενσωματώνει μηχανισμούς συνεχούς ανατροφοδότησης. Η αποδοτικότητα του εξασφαλίζεται μέσω της συστηματικής παρακολούθησης της προόδου και της ευέλικτης προσαρμογής των ενεργειών ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

Κατά τη Χατζηχρήστου (2011), το σχέδιο δράσης δεν αποτελεί απλώς μια τυπική καταγραφή ενεργειών, αλλά ένα δυναμικό εργαλείο αναστοχασμού, συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, που συμβάλλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος στο σχολείο. Πρόκειται για μια συνειδητή και προσεχτικά σχεδιασμένη διαδικασία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και σε ποικίλες άλλες περιστάσεις εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Η συμβολή των προγραμμάτων δράσης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική κατά την υλοποίηση παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού. Η αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου απαιτεί συστηματική προσέγγιση, διεξοδική ανάλυση των παραμέτρων και των συνθηκών εμφάνισης, ενίσχυση δεξιοτήτων διαχείρισης συμπεριφοράς και αλλαγή στάσεων. Η εφαρμογή τεκμηριωμένων μοντέλων σχεδιασμού παρεμβάσεων θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχία των στόχων αυτών.

Το μοντέλο *PRECEDE-PROCEED* αποτελεί ένα ολοκληρωμένο και δομημένο πλαίσιο που ξεκινά με την ανάλυση των αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του σχολικού περιβάλλοντος πριν από τον σχεδιασμό της παρέμβασης. Αυτό το πλαίσιο αφορά ειδικά τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων υγείας και εκπαίδευσης και χωρίζεται σε δύο βασικά στάδια. Το στάδιο *PRECEDE* το οποίο περιλαμβάνει πέντε φάσεις: την κοινωνική διάγνωση, την επιδημιολογική διάγνωση, την συμπεριφορική και την περιβαλλοντική διάγνωση, την εκπαιδευτική και την οικολογική διάγνωση, καθώς και τη διοικητική/πολιτική διάγνωση. Αλλά και το στάδιο *PROCEED* στο οποίο συμπεριλαμβάνονται η εφαρμογή του προγράμματος και η αξιολόγηση της διαδικασίας, του αντίκτυπου και των αποτελεσμάτων του (Green & Kreuter, 1999).

Η διερεύνηση των κοινωνικών, συμπεριφορικών και οργανωσιακών παραγόντων που συνδέονται με τον εκφοβισμό επιτρέπει την ταυτοποίηση αυτών που διαμορφώνουν στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων μερών (προδιαθεσικοί παράγοντες), των κοινωνικών και θεσμικών μηχανισμών που ενισχύουν ή διαιωνίζουν το φαινόμενο (ενισχυτικοί παράγοντες), καθώς και των οργανωτικών και λειτουργικών δομών που προσδιορίζουν τις δυνατότητες πρόληψης και παρέμβασης (επιτρεπτικοί παράγοντες). Η συστηματική αυτή ανάλυση συμβάλλει στην ανάπτυξη στοχευμένων και τεκμηριωμένων παρεμβάσεων, προσαρμοσμένων στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού πλαισίου (Green & Kreuter, 1999). Επιπλέον, το συγκεκριμένο μοντέλο ευθυγραμμίζεται με τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τα μέσα για να αναγνωρίσουν προσωπικές αντιλήψεις, σχολικές πρακτικές που μπορεί να ενισχύουν ή να περιορίζουν φαινόμενα εκφοβισμού, καθώς και παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την αποτελεσματική διαχείρισή τους (Snyder & Hamilton, 2002).

Το μοντέλο *ABC* επικεντρώνεται στη λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς και συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση περιστατικών εκφοβισμού. Προβλέπει τρία βασικά στάδια: την ανάλυση του προβλήματος (εκτίμηση αναγκών, αναγνώριση παραγόντων και προσέγγιση της ομάδας-στόχου), την παρέμβαση στη συμπεριφορά (καθορισμός στόχων, επιλογή μεθοδολογιών βάσει επιστημονικών θεωριών, πιλοτική υλοποίηση και αξιολόγηση) και τη διατήρηση της παρέμβασης (Cooper, Heron & Heward, 2020). Το μοντέλο εστιάζει στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών, στην ίδια τη συμπεριφορά και στις αντίστοιχες επιπτώσεις αυτής.

Το μοντέλο *MTSS* (Multi-Tiered System of Supports) συνιστά ένα ολοκληρωμένο, πολυεπίπεδο πλαίσιο σχολικής υποστήριξης που αποσκοπεί στην προληπτική αντιμετώπιση μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών μέσω οργανωμένης αξιολόγησης και στοχευμένων παρεμβάσεων. Το εν λόγω πλαίσιο δομείται σε τρία σαφώς καθορισμένα επίπεδα: 1) καθολική υποστήριξη για το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, 2) εξειδικευμένη παρέμβαση για μαθητές που παρουσιάζουν αυξημένους δείκτες κινδύνου και 3) εντατική, εξατομικευμένη υποστήριξη για περιπτώσεις σοβαρών δυσκολιών (Pullen & Kennedy, 2019). Η συνεχής παρακολούθηση και ανάλυση δεδομένων, τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου, συμβάλλει στην έγκαιρη αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών και επιτρέπει την άμεση τροποποίηση των στρατηγικών

υποστήριξης προλαμβάνοντας τη μονιμοποίηση των δυσκολιών (Stoiber & Gettinger, 2015).

Χάρη σε αυτό το μοντέλο συνδέεται η αξιολόγηση με συγκεκριμένες παρεμβάσεις, αξιοποιώντας γνωστικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά δεδομένα προς διαμόρφωση κατάλληλων δράσεων (Bickford, 2015). Εστιάζει δηλαδή, τη συνολική σχολική επιτυχία και ευημερία, ενώ δίνει έμφαση στην πρόληψη και στην έγκαιρη στήριξη της εκπαιδευτικής πράξης. Προωθεί τη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών, καθώς και τη συνεχή παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην εδραίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Sugai & Horner, 2020).

Το μοντέλο *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) συνιστά ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο και πολυεπίπεδο πλαίσιο για τη σχολική υποστήριξη συμπεριφορών, αποσκοπώντας στη δημιουργία θετικού μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω της διδασκαλίας, της ενίσχυσης και της συστηματικής παρακολούθησης επιθυμητών συμπεριφορών. Βασική του αρχή είναι ότι η πρόληψη της παραβατικότητας και η βελτίωση της σχολικής κουλτούρας επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα όταν υιοθετούνται σαφώς ορισμένες και κοινές συμπεριφορικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές. Οι παρεμβάσεις προσαρμόζονται σταδιακά ώστε να ανταποκρίνονται σε αυξημένες ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών (Kelm, McIntosh, & Hanley, 2017; Irvin et al., 2018). Απαραίτητο στοιχείο του αποτελεί η ανάλυση δεδομένων για την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων καθώς και η στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Lane et al., 2020). Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν πως η συστηματική εφαρμογή του συνδέεται με μείωση προβληματικών συμπεριφορών, περιορισμό πειθαρχικών περιστατικών και βελτιωμένη ακαδημαϊκή εμπλοκή (Simonsen et al., 2021), γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία του ως μέρος ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικών υποστηρίξεων.

Αναλύοντας τα δύο νεότερα μοντέλα, το MTSS και το PBIS, παρατηρούνται ουσιώδεις ομοιότητες καθώς και συμπληρωματικά στοιχεία ως προς τη δομή και τη φιλοσοφία τους. Το MTSS παρέχει ένα ολοκληρωμένο, πολυεπίπεδο πλαίσιο υποστήριξης που απευθύνεται σε ακαδημαϊκές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες μαθητών. Το PBIS, λειτουργώντας ως εξειδικευμένο υποσύστημα εντός του MTSS, επικεντρώνεται στην

πρόληψη και διαχείριση της σχολικής συμπεριφοράς μέσω θετικών παρεμβάσεων και ενισχύσεων. Παρότι και τα δύο συστήματα ακολουθούν τριεπίπεδη δομή, διαφοροποιούνται ως προς το εύρος και τον στόχο των παρεμβάσεων: το MTSS ανταποκρίνεται σε ένα ευρύτερο φάσμα αναγκών, ενώ το PBIS δίνει έμφαση στη συμπεριφορική διαχείριση.

Τα μοντέλα, υιοθετώντας σύγχρονες και πολυεπίπεδες προσεγγίσεις, διευκολύνουν την λειτουργική ενσωμάτωση στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών. Εστιάζουν στην πρόληψη, την προώθηση θετικών συμπεριφορών και την ανάπτυξη ολοκληρωμένων συστημικών στρατηγικών διαχείρισης, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ένα σαφές πλαίσιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Επιπλέον, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, την προώθηση συνεργασίας και την εφαρμογή στρατηγικών τάξης, συμβάλλοντας σημαντικά στη διαδικασία αναστοχασμού και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η ενσωμάτωση των συγκεκριμένων θεωρητικών μοντέλων στο εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας εργασίας συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης, η οποία ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και αξιοποιεί πλήρως τις δυνατότητες της ΕΞΑΕ. Το υλικό περιλαμβάνει επιλεγμένες δραστηριότητες, όπως μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις, βιντεοσκοπημένα περιστατικά, ασύγχρονες αναστοχαστικές εργασίες και εργαλεία αυτοαξιολόγησης. Αυτές οι δραστηριότητες εναρμονίζονται με τις βασικές αρχές των θεωρητικών προσεγγίσεων: διευκολύνουν την ανάλυση της συμπεριφοράς (ABC), υποστηρίζουν τη διερεύνηση αναγκών και τον στρατηγικό σχεδιασμό στοχοθετημένων παρεμβάσεων (PRECEDE-PROCEED), προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεργασία (Χατζηχρήστου, 2011) και ενισχύουν τη συστημική αντιμετώπιση σχολικών φαινομένων (MTSS/PBIS).

Μέσω της μεθόδου της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιείται μια ιδιαίτερα αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διαδικασίες αναστοχασμού ανεξάρτητα από χρονικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς, ενισχύοντας την αυτονομία και την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης, 2010; Moore & Kearsley, 2012). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να μελετούν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τον προσωπικό τους

ρυθμό, να επανέρχονται σε αυτό όποτε το κρίνουν απαραίτητο και να διαμορφώνουν εξατομικευμένες στρατηγικές μάθησης, χαρακτηριστικά που συνάδουν με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Knowles et al., 2015).

Παράλληλα, το ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον λειτουργεί ως ένας ασφαλής και υποστηρικτικός χώρος, ο οποίος διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμών σχετικά με περιστατικά εκφοβισμού, μειώνοντας το άγχος της άμεσης διαπροσωπικής έκθεσης και ενισχύοντας την αίσθηση κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Λιοναράκης, 2010). Επιπλέον, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης διευκολύνει τη συστηματική παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου και συμβάλλει στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας, το οποίο αναγνωρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς (Yoon, Bauman & Choi, 2018; Kyriacou & Zuin, 2016).

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα δράσης που υλοποιείται μέσω της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίζεται στη συνδυαστική αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων, παιδαγωγικών δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού υλικού. Αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη θετική μεταβολή στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε φαινόμενα εκφοβισμού μεταξύ μαθητών. Η ολοκληρωμένη σύνθεση αυτών των στοιχείων διαμορφώνει ένα συνεκτικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο παρέμβασης.

5.2 Εργαλεία ΤΠΕ και τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία πολυμεσικού υλικού

Τα εργαλεία ΤΠΕ που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία του ΕΥ είναι τα εξής:

- **H5P**: Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτέλεσε το βασικό μέσο για την υλοποίηση του ΕΥ.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας πολυμεσικού διαδραστικού ΕΥ το οποίο στη συνέχεια μπορεί να ενσωματωθεί σε κάποια πλατφόρμα LMS. Από τις επιλογές που παρέχει το H5P, χρησιμοποιήθηκαν:

- α) Το *Accordion* (αναδιπλούμενο μενού) αξιοποιήθηκε ως εργαλείο παρουσίασης του σκοπού, των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιπλέον εισαγωγικών πληροφοριών πριν από κάθε διδακτική ενότητα για την οργανωμένη παρουσίαση της.

- β) Το *Course Presentation* (διαδραστική παρουσίαση), το οποίο περιλαμβάνει τη σχεδίαση διαφανειών με πολυμεσικό υλικό όπως κείμενο, εικόνες, βίντεο, ηχητική παρουσίαση, διαδραστικά βίντεο, υπερσυνδέσμους και ερωτήσεις κατανόησης, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των θεωρητικών προσεγγίσεων κάθε ενότητας.
- γ) Το *Essay* (δραστηριότητα γραπτής ανάπτυξης) αξιοποιήθηκε ως εργαλείο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης και αναστοχασμού, ενισχύοντας τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικού προβληματισμού.
- δ) Το *Branching Scenario* (διαδραστικό σενάριο) αξιοποιήθηκε για την ανάπτυξη διαδραστικών σεναρίων προσομοίωσης περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Η δημιουργία σεναρίων με εναλλακτικές εξελίξεις, η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, η ανάδειξη των συνεπειών κάθε επιλογής καθώς και η εμπειρική μάθηση συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενίσχυση δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών και επαγγελματικής ετοιμότητας, μέσω της προσομοίωσης καταστάσεων που προσεγγίζουν τη σχολική πραγματικότητα.
- **Book Creator**: Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε ως το πλέον κατάλληλο για δραστηριότητα, καθώς ενσωματώνεται ως σύνδεσμος σε σελίδα του ΕΥ και παρουσιάζεται με μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου (ebook). Ως διαδικτυακή πλατφόρμα ψηφιακής αφήγησης, παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας e-books και comics που ενσωματώνουν κείμενο, εικόνες, βίντεο και ηχητικές παρουσιάσεις. Επιπλέον, προσφέρει επιλογές αποθήκευσης σε μορφή ebook και αναδημοσίευσης σε άλλες πλατφόρμες ή παρουσιάσεις.
 - **Doodly**: Πρόκειται για ένα ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας κινούμενων σχεδίων σε λευκό πίνακα, το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε κάθε χρήστη, ανεξαρτήτως τεχνικής ή σχεδιαστικής εμπειρίας, να παράγει επαγγελματικά και ρεαλιστικά whiteboard videos μέσω animation. Το παραγόμενο υλικό από το Doodly μπορεί να εξαχθεί ως βίντεο για αυτόνομη χρήση από τον δημιουργό.
 - **CapCut**: Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτέλεσε τον βασικό πυλώνα για την επεξεργασία και παραγωγή των εκπαιδευτικών βίντεο που ενσωματώθηκαν στο διαδραστικό υλικό. Μέσω της χρήσης του, επιτεύχθηκε η αποτελεσματική επεξεργασία του οπτικοακουστικού περιεχομένου, η προσθήκη γραφικών στοιχείων, η ενσωμάτωση ηχητικής αφήγησης και η προσαρμογή των βίντεο στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης. Επιπλέον, συνέβαλε καθοριστικά στην ενίσχυση της πολυτροπικότητας του ΕΥ και στη βελτίωση της κατανόησης μέσω οπτικοακουστικών αναπαραστάσεων.

- **EDIVEA Students**: Πρόκειται για πλατφόρμα LMS ηλεκτρονικής μάθησης ανοιχτού κώδικα, κατάλληλη για τη δημιουργία διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού. Η πλατφόρμα προσφέρει δυνατότητα ανάπτυξης εικονικών πανεπιστημιούπολεων με σκοπό την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διακρίνεται για τη φιλικότητα της διεπαφής και τη διευκόλυνση της πρόσβασης, καθώς κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να συνδεθεί μέσω δημιουργίας προσωπικού λογαριασμού.
- **Padlet**: Αποτελεί ένα εργαλείο συνεργατικού πίνακα ανακοινώσεων, όπου οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να αναρτούν ψηφιακό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, κειμένου και βίντεο. Επιτρέπει τη ταυτόχρονη πρόσβαση και χρήση από πολλούς συμμετέχοντες. Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή εμπειριών και απόψεων των εκπαιδευόμενων, εντάσσοντάς το είτε ως ανεξάρτητη δραστηριότητα είτε ως τμήμα διαδραστικών παρουσιάσεων στο εκπαιδευτικό υλικό.
- **Google Forms**: Το εργαλείο αξιοποιήθηκε για δύο βασικούς σκοπούς: αφενός για τη δημιουργία ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής χωρίς δυνατότητα βαθμολόγησης των εκπαιδευομένων, αφετέρου για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και της μαθησιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Η εν λόγω εφαρμογή επέτρεψε την ανάπτυξη ερωτηματολογίων κλειστού τύπου, την αυτοματοποιημένη καταγραφή και εξαγωγή απαντήσεων, τη συλλογή στατιστικών στοιχείων, καθώς και την ανώνυμη και ασφαλή συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η χρήση του εργαλείου συνέβαλε στην οργανωμένη αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος και διευκόλυνε την ανάλυση των στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων.
- **Wordwall**: Άλλο ένα web 2.0 ψηφιακό εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε στο Ε.Υ. για την δημιουργία δραστηριότητας εμπέδωσης.
- **Voice Changer**: Εργαλείο εγγραφής ήχου σε συσκευή Android για την ηχογράφηση των ηχητικών οδηγιών προς τον χρήστη του Ε.Υ.
- **ChatGPT**: Το εργαλείο αξιοποιήθηκε, για τη δημιουργία και επεξεργασία πρωτότυπου εικονικού υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τους στόχους του

εκπαιδευτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εικόνων και οπτικών σεναρίων, τη διαμόρφωση εξατομικευμένων εικαστικών προδιαγραφών (ύφος, χρωματική παλέτα, σύνθεση), τη δημιουργία θεματικών απεικονίσεων σχετικών με περιστατικά εκφοβισμού και την προσαρμογή των εικόνων στο παιδαγωγικό πλαίσιο του μαθήματος. Οι παραγόμενες εικόνες ενσωματώθηκαν σε διαδραστικές δραστηριότητες (H5P, Branching Scenario, Course Presentation), λειτουργώντας ως ερεθίσματα προβληματισμού και βιωματικής μάθησης. Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης για την παραγωγή οπτικού περιεχομένου συνέβαλε καθοριστικά στην ενίσχυση της πολυτροπικότητας, της εμπλοκής των εκπαιδευομένων και της συναισθηματικής σύνδεσης με το εκπαιδευτικό υλικό.

- **Canva:** Το εργαλείο αξιοποιήθηκε για τον σχεδιασμό και την οπτική οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, με στόχο την παρουσίαση των πληροφοριών με τρόπο ελκυστικό, λειτουργικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία διαδραστικών παρουσιάσεων, ψηφιακών αφισών, πολυτροπικών διαφανειών και οπτικών διαδρομών μάθησης, μέσω της αξιοποίησης προτύπων, γραφικών στοιχείων, εικονιδίων και πολυμεσικού περιεχομένου. Επιπλέον, διευκόλυνε τη συστηματική οργάνωση του υλικού σε θεματικές ενότητες, τη διαβάθμιση της πληροφορίας και τη διασύνδεση κειμένου, εικόνας και βίντεο. Οι παραγόμενες παρουσιάσεις ενσωματώθηκαν σε δραστηριότητες H5P (Course Presentation, Interactive Video, Branching Scenario), λειτουργώντας ως υποστηρικτικό μέσο κατανόησης, αναστοχασμού και ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων.
- **Genially:** Το εργαλείο αξιοποιήθηκε για τη δημιουργία διαδραστικού και πολυεπίπεδου εκπαιδευτικού υλικού, με στόχο την ενίσχυση της ενεργού μάθησης, της διερευνητικής προσέγγισης και της βιωματικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε για τον σχεδιασμό διαδραστικής παρουσίασης, εικόνων με hotspots, εκπαιδευτικών infographics, μέσω της ενσωμάτωσης συνδέσμων και αναδύομενων πληροφοριών. Το παραγόμενο ψηφιακό αντικείμενο ενσωματώθηκε στο περιβάλλον της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Course Presentation), λειτουργώντας ως μέσα εμβάθυνσης, αναστοχασμού και ανάπτυξης κριτικής σκέψης.

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

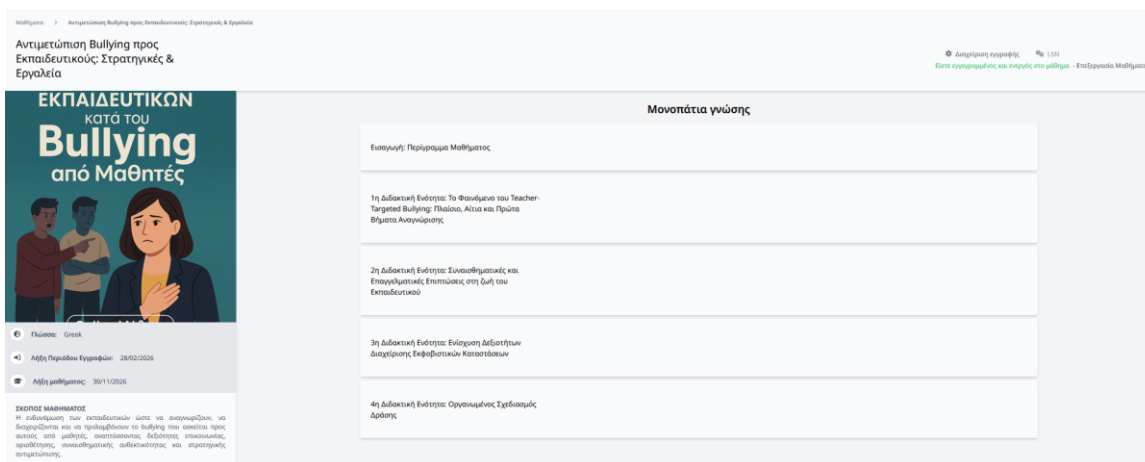
Η αξιοποίηση του Genially συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της διαδραστικότητας, της πολυτροπικότητας και της μαθησιακής παρακίνησης.

5.3 Η δομή και η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν η διάρθρωση και η μορφολογία του εκπαιδευτικού υλικού. Ειδικότερα, θα εξεταστούν η αρχική είσοδος του εκπαιδευμένου στην πλατφόρμα του μαθήματος, η δομή και τα περιεχόμενα του μαθήματος, καθώς και η οργάνωση και παρουσίαση κάθε διδακτικής ενότητας.

5.3.1 Η αρχική σελίδα του μαθήματος

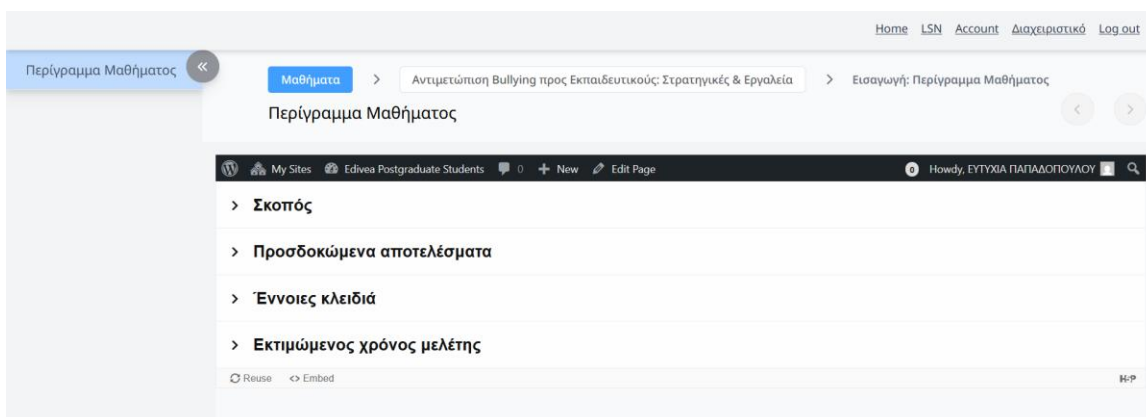
Η αρχική σελίδα του μαθήματος (εικόνα 1) παρέχει στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό, τη γλώσσα παραγωγής και τη διάρκεια του μαθήματος. Παράλληλα, τα μονοπάτια γνώσης έχουν οργανωθεί ώστε να διασφαλίζουν μια ομαλή και συνεπή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μάθημα διαρθρώνεται σε πέντε (5) μονοπάτια γνώσης: το πρώτο λειτουργεί ως εισαγωγή, προσφέροντας βασικές πληροφορίες για το περίγραμμα του μαθήματος, ενώ τα τέσσερα επόμενα συνιστούν το κύριο περιεχόμενό του.



Εικόνα 1: Αρχική σελίδα μαθήματος

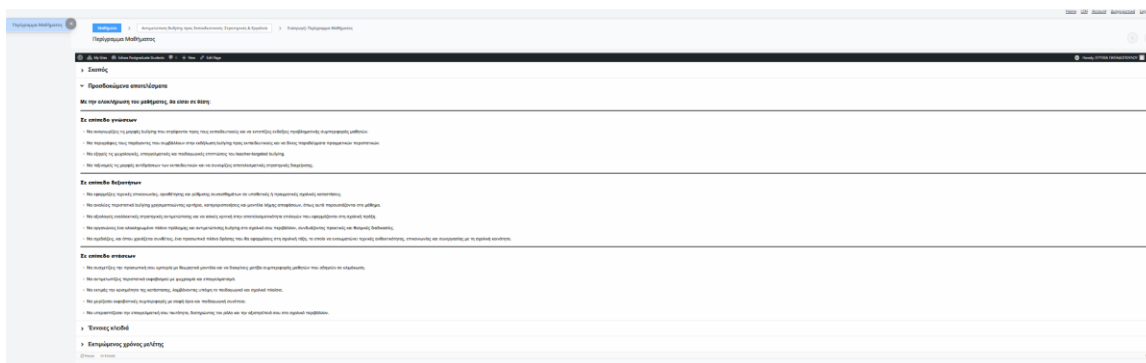
Με την επιλογή του πρώτου μονοπατιού γνώσης «Εισαγωγή: Περίγραμμα Μαθήματος» (εικόνα 2), ο εκπαιδευόμενος έχει πρόσβαση στο περίγραμμα του μαθήματος, το οποίο παρέχεται ως αναδιπλούμενο κείμενο. Μέσω της επιλογής κάθε τίτλου, προσφέρονται πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις βασικές έννοιες καθώς και τον εκτιμώμενο χρόνο μελέτης για το συγκεκριμένο μάθημα.

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Εικόνα 2: Εισαγωγή- Περίγραμμα Μαθήματος

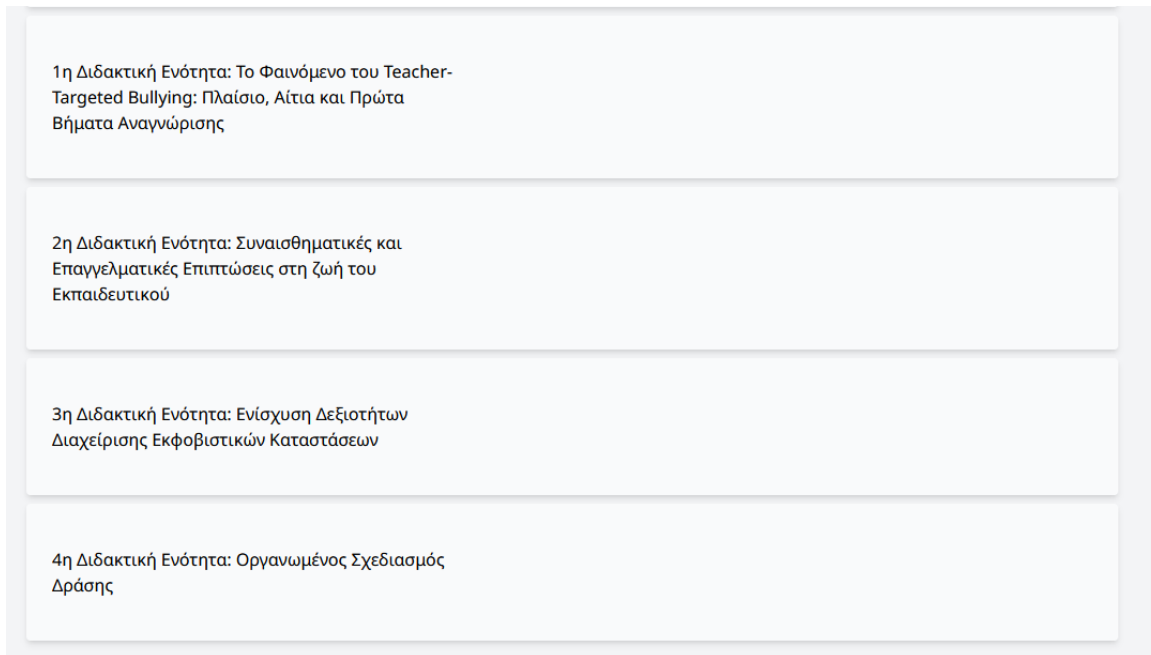
Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (εικόνα 3) παρουσιάζονται σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων.



Εικόνα 3: Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Το κυρίως σώμα του μαθήματος αναπτύσσεται σε τέσσερις διδακτικές ενότητες (εικόνα 4):

- 1η Διδακτική Ενότητα: Το Φαινόμενο του Teacher-Targeted Bullying: Πλαίσιο, Αίτια και Πρώτα Βήματα Αναγνώρισης.
- 2η Διδακτική Ενότητα: Συναισθηματικές και Επαγγελματικές Επιπτώσεις στη ζωή του Εκπαιδευτικού.
- 3η Διδακτική Ενότητα: Ενίσχυση Δεξιοτήτων Διαχείρισης Εκφοβιστικών Καταστάσεων.
- 4η Διδακτική Ενότητα: Οργανωμένος Σχεδιασμός Δράσης.



Εικόνα 4: Οι Διδακτικές Ενότητες

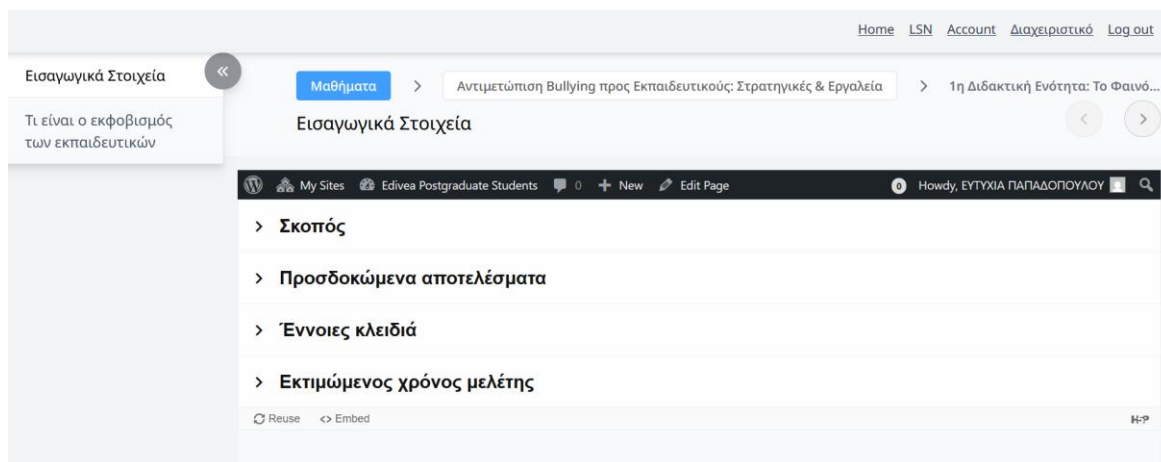
5.3.2 Οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος

Κάθε διδακτική ενότητα διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την προαγωγή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στους εκπαιδευόμενους, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν το προσωπικό τους πλάνο δράσης. Παρά τη χρήση ενιαίας μεθοδολογίας στη διαχείριση όλων των ενοτήτων, η παρουσίαση των εισαγωγικών στοιχείων, του κυρίως σώματος και του παραρτήματος όπου απαιτείται, υφίστανται συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις για την κάλυψη των στόχων και των ιδιαιτεροτήτων κάθε περιεχομένου.

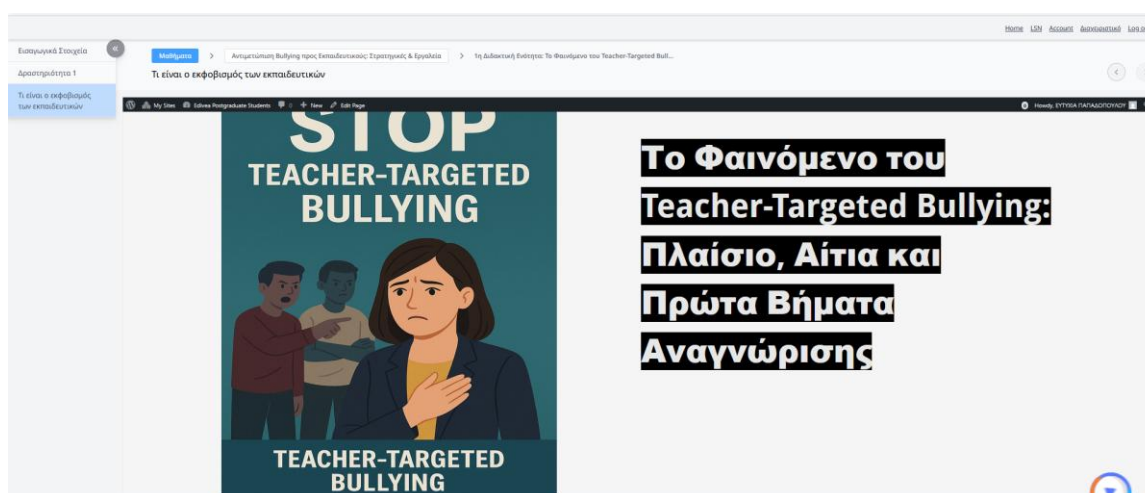
- Α) 1^η Διδακτική Ενότητα: Το Φαινόμενο του Teacher-Targeted Bullying: Πλαίσιο, Αίτια και Πρώτα Βήματα Αναγνώρισης

Σε αυτή την ενότητα, όπως επισημαίνεται και στα εισαγωγικά στοιχεία της ενότητας (εικόνα 5) επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του φαινομένου του εκφοβισμού (εικόνα 6) μέσα από δραστηριότητες (εικόνα 10) και παραδείγματα πραγματικών περιστατικών και εργαλείων αναγνώρισης.

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Εικόνα 5: Εισαγωγικά Στοιχεία



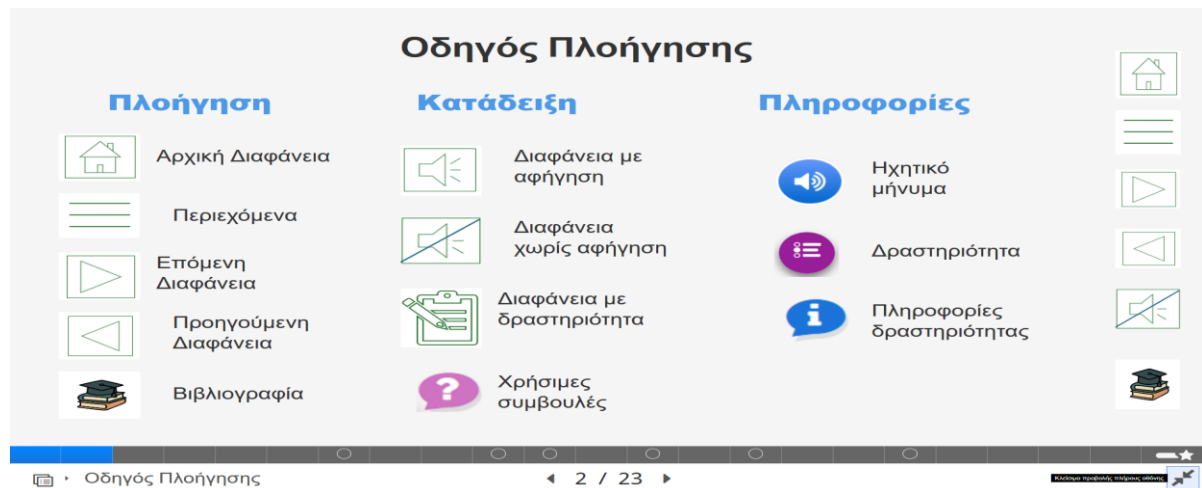
Εικόνα 6: Τι είναι ο εκφοβισμός των εκπαιδευτικών

Οφείλουμε να σταθούμε στον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου του εκφοβισμού όπως αυτό γίνεται με την αξιοποίηση του εργαλείου Course Presentation. Πιο αναλυτικά:

Στην πρώτη διαφάνεια παρουσιάζεται το εξώφυλλο (εικόνα 6), το οποίο περιλαμβάνει τον τίτλο της ενότητας και εικόνα σχετική με το θέμα. Ταυτόχρονα εμφανίζεται και το κουμπί εισόδου- έναρξης που σε παραπέμπει αυτόματα στην επόμενη διαφάνεια.

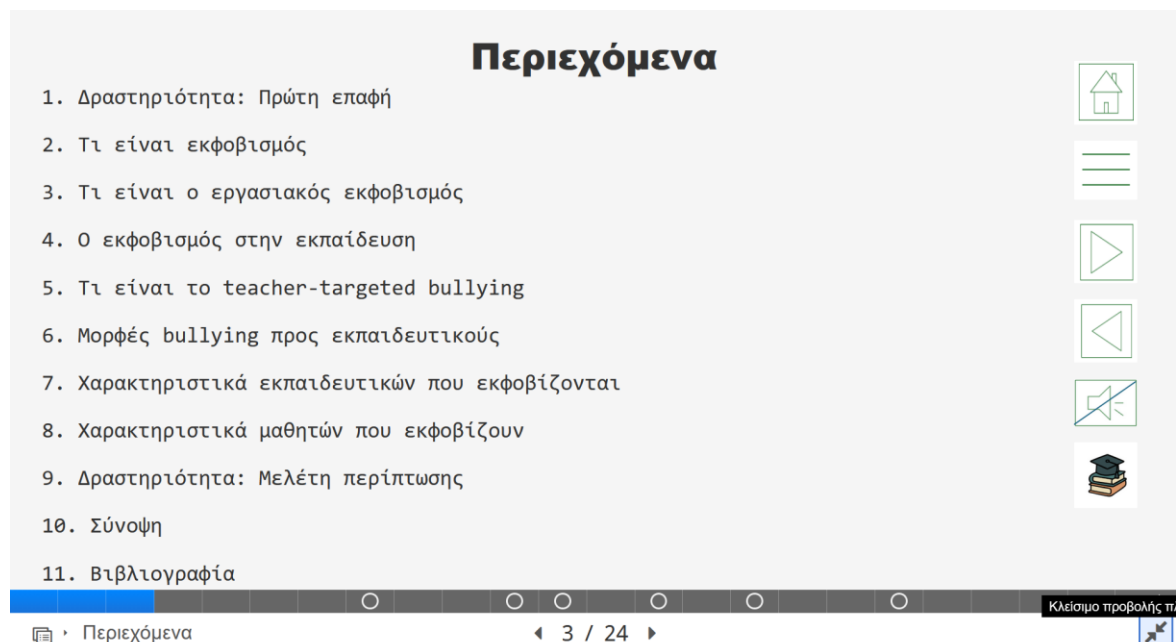
Στη δεύτερη διαφάνεια παρουσιάζεται ο οδηγός πλοήγησης της διαδραστικής παρουσίασης (εικόνα 7). Περιγράφεται η συσχέτιση μεταξύ των συμβόλων-κουμπιών που χρησιμοποιούνται, τόσο σε οπτικό όσο και σε λεκτικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη αναφορά είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα εν λόγω σύμβολα επαναλαμβάνονται σε όλη τη

διάρκεια της παρουσίασης και επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να περιηγηθεί με άνεση στις επόμενες διαφάνειες.



Εικόνα 7: Οδηγός Πλοήγησης

Στην τρίτη διαφάνεια παρουσιάζονται τα περιεχόμενα της παρουσίασης (εικόνα 8). Κάθε τίτλος είναι ένας ενεργός σύνδεσμος, παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο την δυνατότητα άμεσης μετάβασης στο κεφάλαιο που τον ενδιαφέρει.



Εικόνα 8: Περιεχόμενα

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Στη συνέχεια ακολουθεί η κυρίως παρουσίαση του ΕΥ, η οποία βασίζεται στις αρχές της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στο μοντέλο κατηγοριοποίησης των κειμένων σε ΕΥ της ΕξΑΕ των West & Λιοναράκη (1996).



1. Δραστηριότητα: Πρώτη επαφή

Παρακολούθησε το εισαγωγικό video:

What is causing student-on-teacher vi...

STUDENT VIOLENCE

Στη συνέχεια, απάντησε σε αυτό το μήνυμα γράφοντας στην εφαρμογή padlet τι σου έκανε περισσότερο εντύπωση σχετικά με τις εμπειρίες που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Για να απαντήσεις πάτησε [εδώ](#).

Δραστηριότητα: Πρώτη Επαφή 4 / 24

Εικόνα 9: Παρουσίαση περιεχομένου (Α)



2. Τι είναι ο εκφοβισμός;

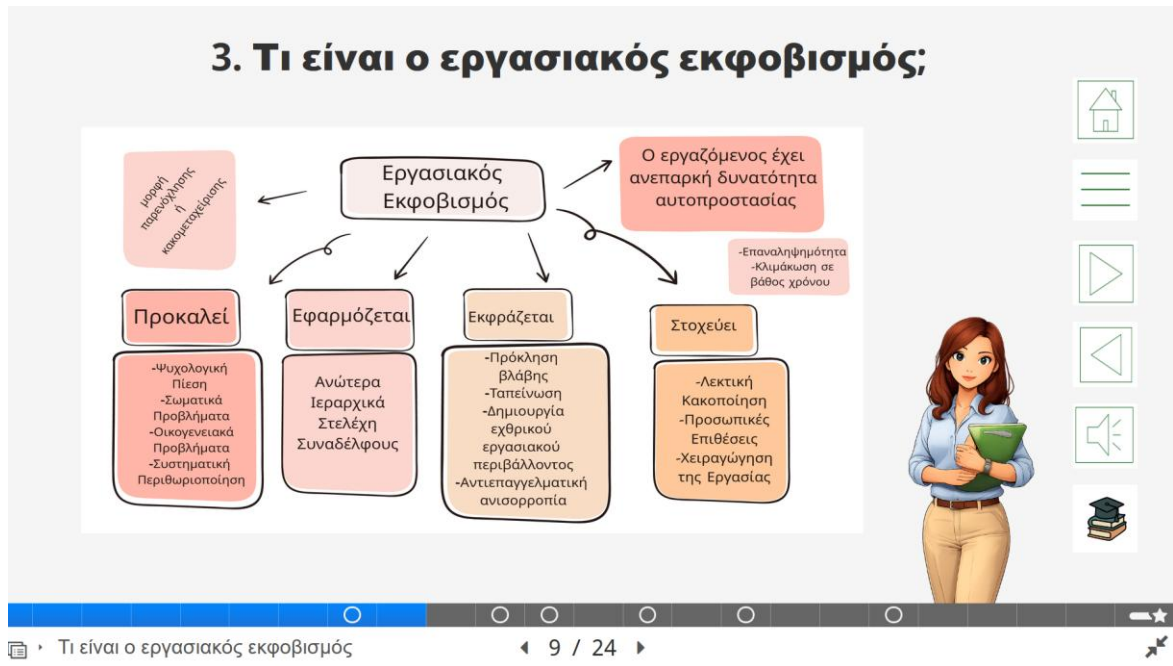
Παρακολούθησε το βίντεο για να λάβεις μια πρώτη ιδέα.

0:00 / 0:41

Τι είναι ο εκφοβισμός 5 / 24

Εικόνα 10: Παρουσίαση περιεχομένου (Β)

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Εικόνα 11: Παρουσίαση περιεχομένου (Γ)



Εικόνα 12: Παρουσίαση περιεχομένου (Δ)

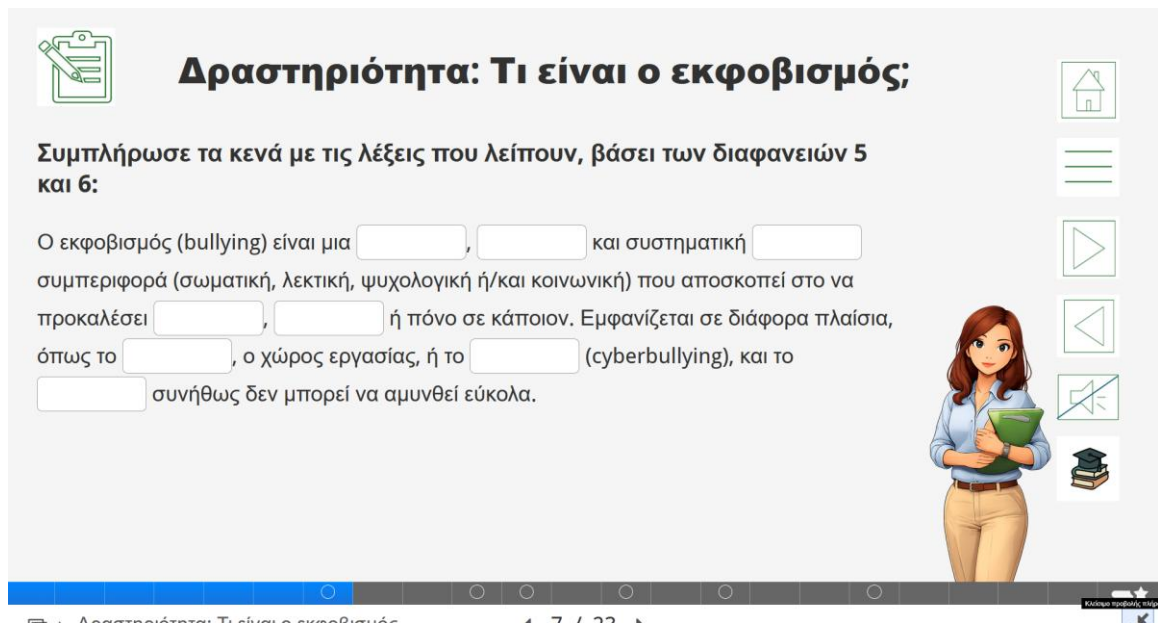
Στις περισσότερες διαφάνειες παρουσιάζεται ένας χαρακτήρας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που αντιπροσωπεύει την εκπαιδευτικό. Το avatar λειτουργεί ως ψηφιακός διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας οπτική καθοδήγηση και ενισχύοντας τη δομή και την εστίαση της πληροφορίας. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στη συγκέντρωση της

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

προσοχής, στην ανάπτυξη μιας συνεκτικής οπτικής ταυτότητας και στην αύξηση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του ΕΥ.



Εικόνα 13: Φιλικός χαρακτήρας (avatar)



Δραστηριότητα: Τι είναι ο εκφοβισμός;

Συμπλήρωσε τα κενά με τις λέξεις που λείπουν, βάσει των διαφανειών 5 και 6:

Ο εκφοβισμός (bullying) είναι μια , και συστηματική συμπεριφορά (σωματική, λεκτική, ψυχολογική ή/και κοινωνική) που αποσκοπεί στο να προκαλέσει , ή πόνο σε κάποιον. Εμφανίζεται σε διάφορα πλαίσια, όπως το , ο χώρος εργασίας, ή το (cyberbullying), και το συνήθως δεν μπορεί να αμυνθεί εύκολα.

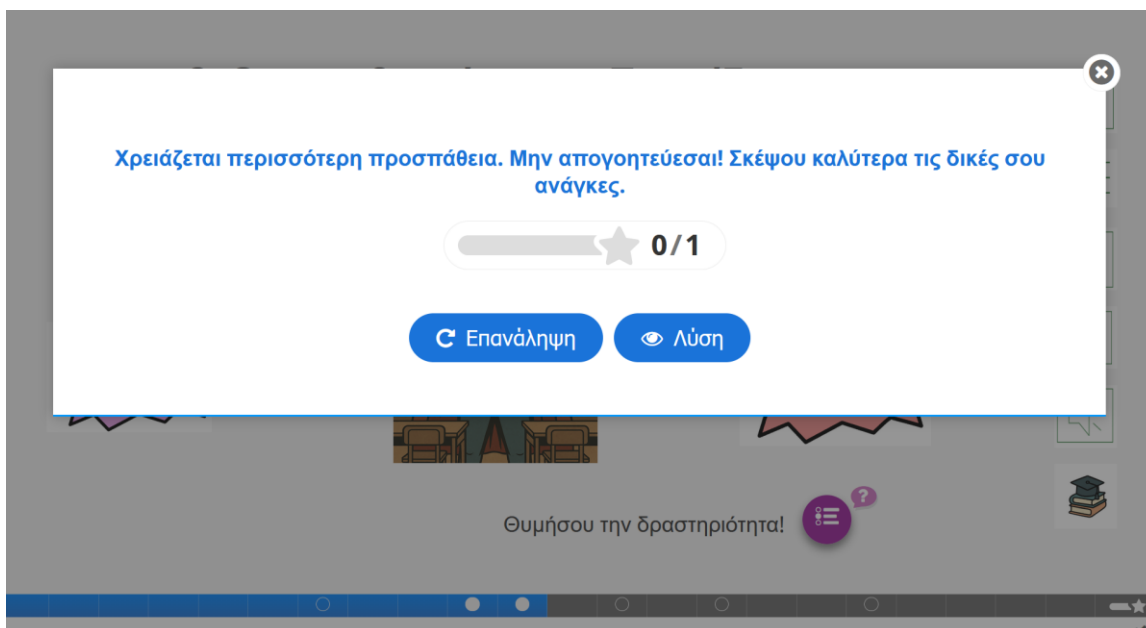
Navigation icons: Home, Menu, Play, Previous, Next, Stop, Teacher icon.

Progress bar: 4 / 7 / 22

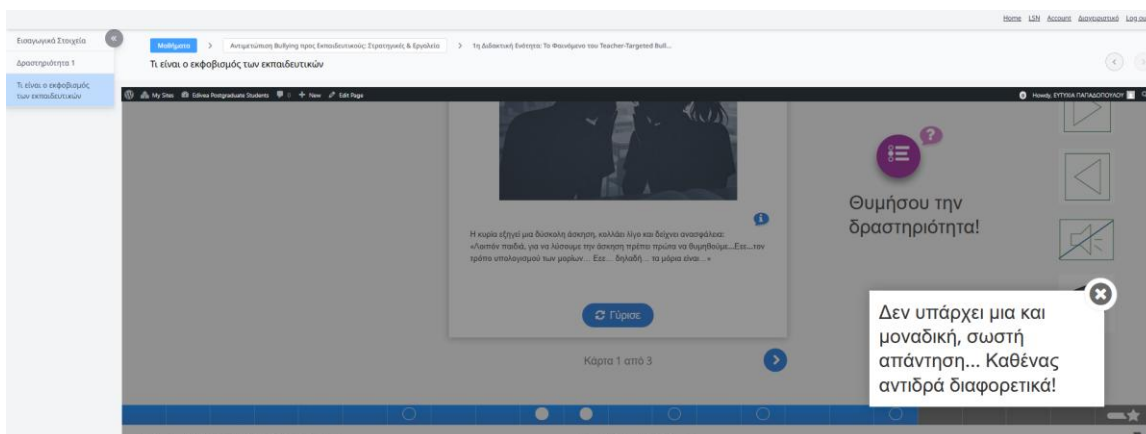
Footer: Εικόνα 14: Δραστηριότητα αξιολόγησης

Εικόνα 14: Δραστηριότητα αξιολόγησης

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



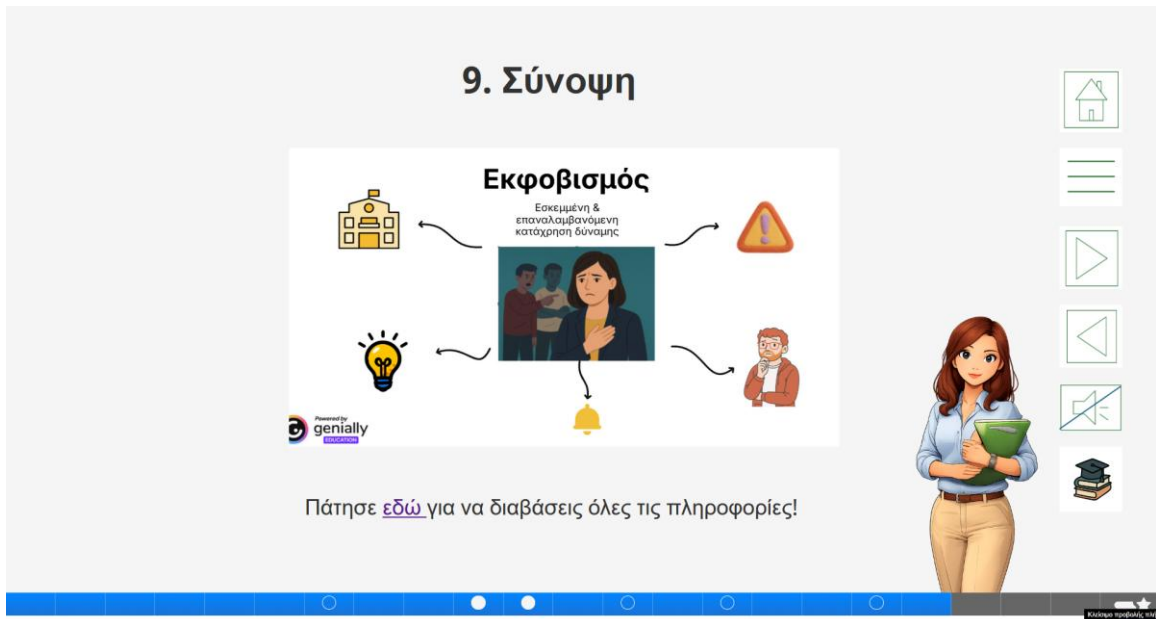
Εικόνα 15: Δυνατότητα επανάληψης δραστηριότητας



Εικόνα 16: Παροχή βοήθειας για την εκτέλεση της δραστηριότητας

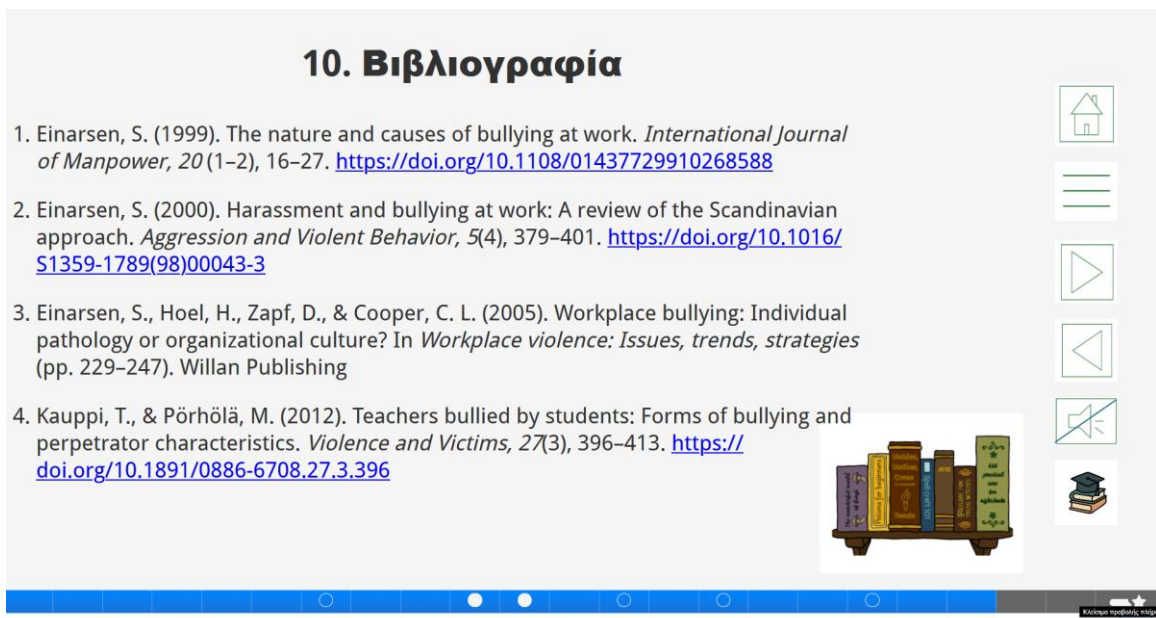
Μετά την ολοκλήρωση της τελικής δραστηριότητας αξιολόγησης, ακολουθεί η σύνοψη της παρουσίασης (εικόνα 17). Δεδομένου ότι η παρούσα εικόνα είναι στατική, έχει ενσωματωθεί σύνδεσμος προς την εφαρμογή Genially, μέσω του οποίου παρέχεται η δυνατότητα προβολής εικόνων με hotspots και αναδυόμενες πληροφορίες.

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Εικόνα 17: Σύνοψη

Στις τρεις τελευταίες διαφάνειες, παρουσιάζεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για την συγγραφή της συγκεκριμένης παρουσίασης (εικόνα 18).

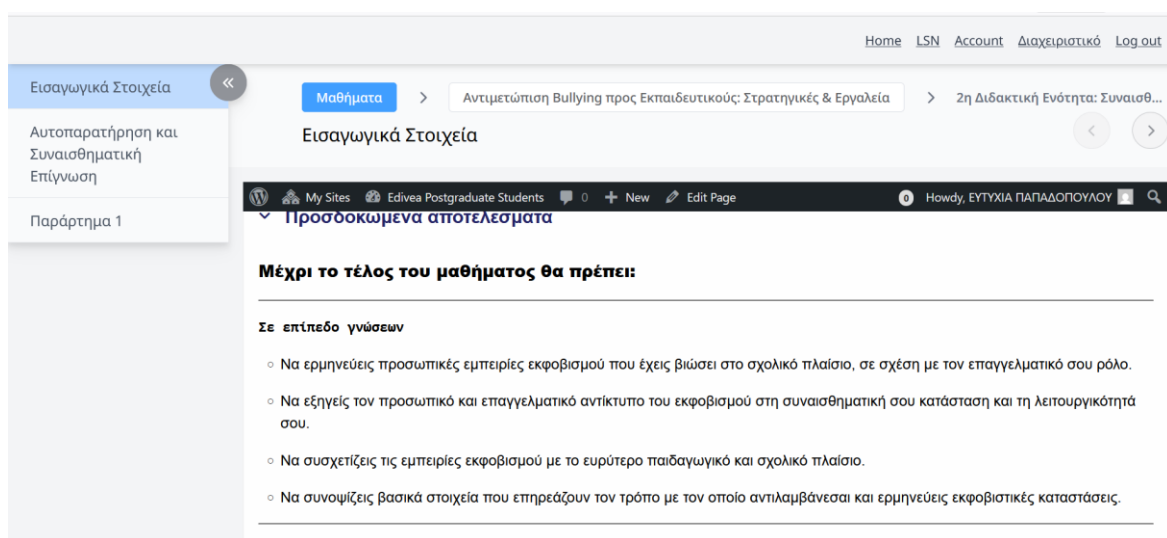


Εικόνα 18: Βιβλιογραφία

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

- Β) 2η Διδακτική Ενότητα: Συναισθηματικές και Επαγγελματικές Επιπτώσεις στη ζωή του Εκπαιδευτικού.

Σε αυτή την ενότητα, σύμφωνα με τα εισαγωγικά στοιχεία της (εικόνα 19), ο εκπαιδευόμενος καλείται να αναστοχαστεί σχετικά με φαινόμενα εκφοβισμού που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί από μαθητές και να καλλιεργήσει αυτογνωσία, μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στο κύριο μέρος της παρουσίασης.



Εικόνα 19: Εισαγωγικά στοιχεία

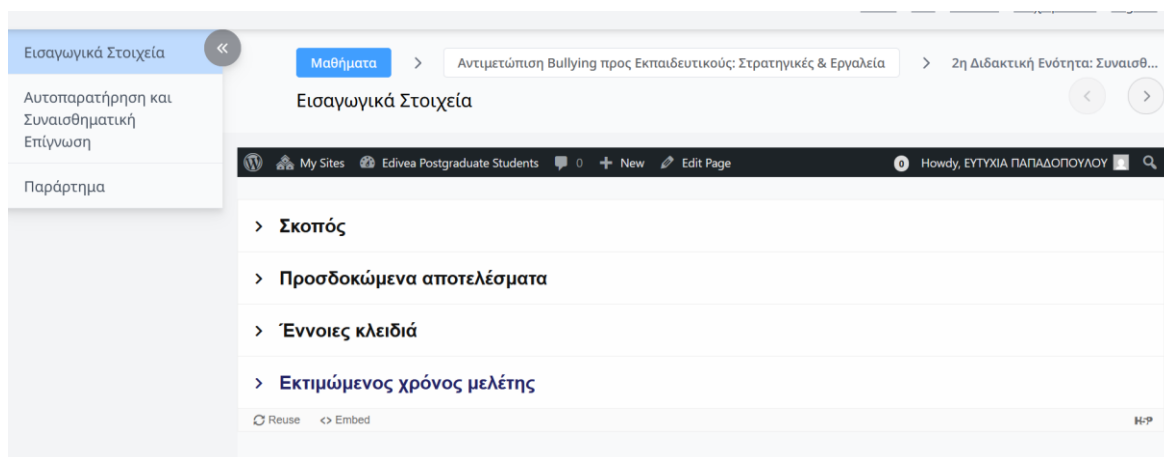
Η παρουσίαση διαρθρώθηκε βάσει του προτύπου που χρησιμοποιήθηκε στην πρώτη διδακτική ενότητα (εικόνα 20). Περιλαμβάνει εισαγωγική σελίδα με ενσωματωμένο κουμπί εκκίνησης της παρουσίασης, οδηγό πλοήγησης και πίνακα περιεχομένων.



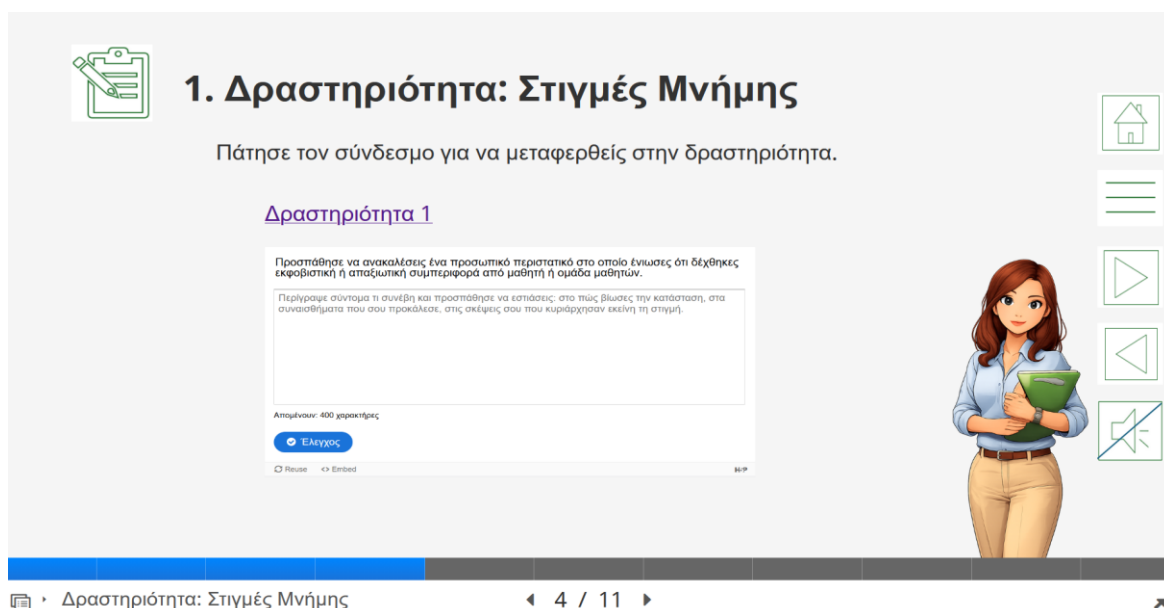
Εικόνα 20: Αρχική διαφάνεια

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Η βασική διαφοροποίηση αφορά τον χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, καθώς το ζητούμενο είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων αντί της αξιολόγησης των εμπειριών των συμμετεχόντων. Επιπλέον, λόγω λειτουργικών περιορισμών της πλατφόρμας σχετικά με την ενσωμάτωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στο εργαλείο Course Presentation, επιλέχθηκε η χρήση του «Παραρτήματος» (εικόνα 21) ή υπερσυνδέσμων (εικόνα 22) για την αποτελεσματική υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο «Παράρτημα» συμπεριλήφθηκαν οι δραστηριότητες που μπορούν να δημιουργηθούν μέσω των εργαλείων H5P του περιβάλλοντος, αλλά δεν υποστηρίζονται από το εργαλείο Course Presentation.



Εικόνα 21: Χρήση «παραρτήματος»



Εικόνα 22: Παρουσίαση δραστηριότητας



2. Δραστηριότητα: Αυτορύθμιση & Συναισθηματική Επίγνωση

Πάτησε τον σύνδεσμο για να μεταφερθείς στην δραστηριότητα.

Αυτορύθμιση & Συναισθηματική Επίγνωση



Δραστηριότητα: Αυτορύθμιση & 5 / 11

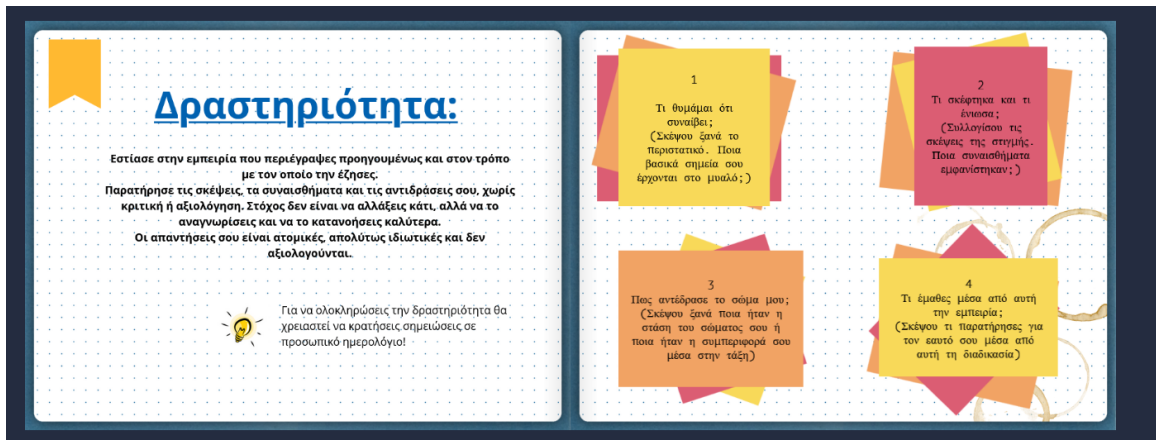
Εικόνα 23: Παρουσίαση δραστηριότητας

Ο πρώτος υπερσύνδεσμος οδηγεί σε ένα διαδραστικό βιβλίο. Αυτή η προσέγγιση επιδιώκει την πολυτροπική και οπτικά οργανωμένη μετάδοση πληροφοριών, στοιχείο που διευκολύνει την οργάνωση της σκέψης και τη βιωματική επεξεργασία των εμπειριών. Παράλληλα, ενισχύει τον αναστοχασμό, προάγει την αυτοπαρατήρηση και συμβάλλει στη μείωση του άγχους σε σχέση με ένα ευαίσθητο ζήτημα (εικόνες 24 & 25).



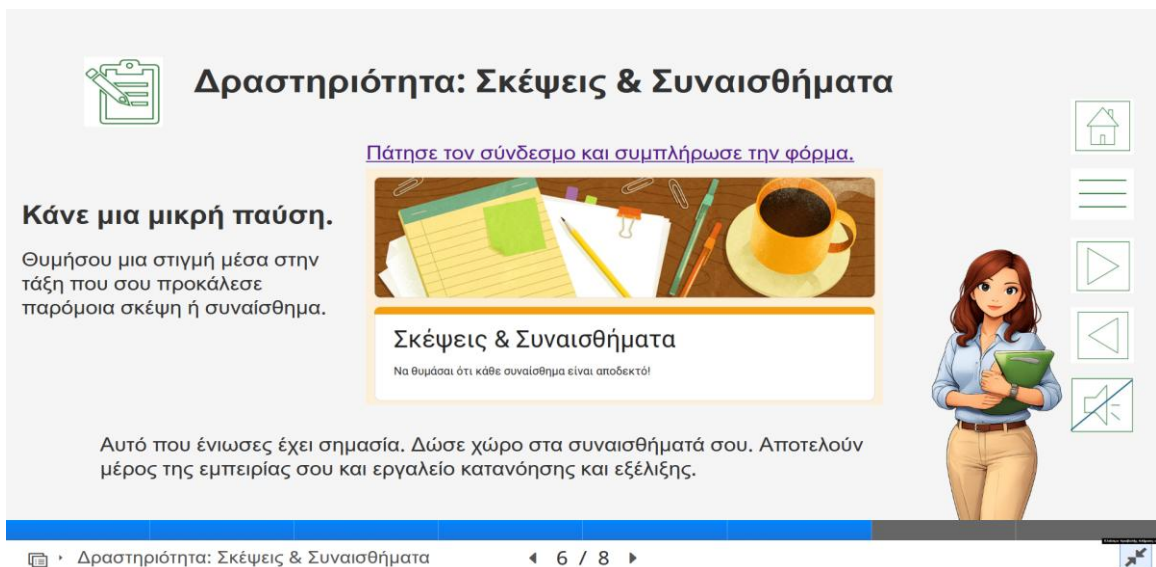
Εικόνα 24: Εξώφυλλο διαδραστικού βιβλίου

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



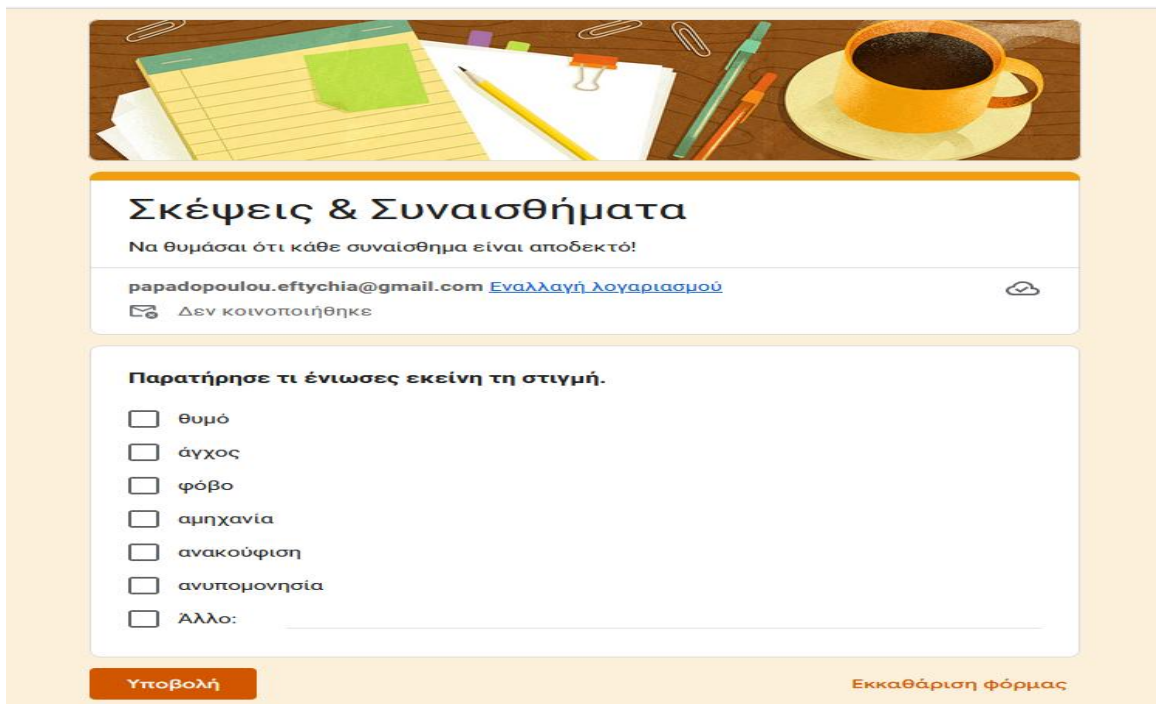
Εικόνα 25: Περιεχόμενο διαδραστικού βιβλίου

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η συγκεκριμένη ενότητα επικεντρώνεται στις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό, διατίθεται υπερσύνδεσμος προς την πλατφόρμα Google Forms, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρέχουν πολλαπλές απαντήσεις και, εφόσον το επιθυμούν, να συμπεριλάβουν επιπλέον επιλογές. (εικόνες 26 & 27).



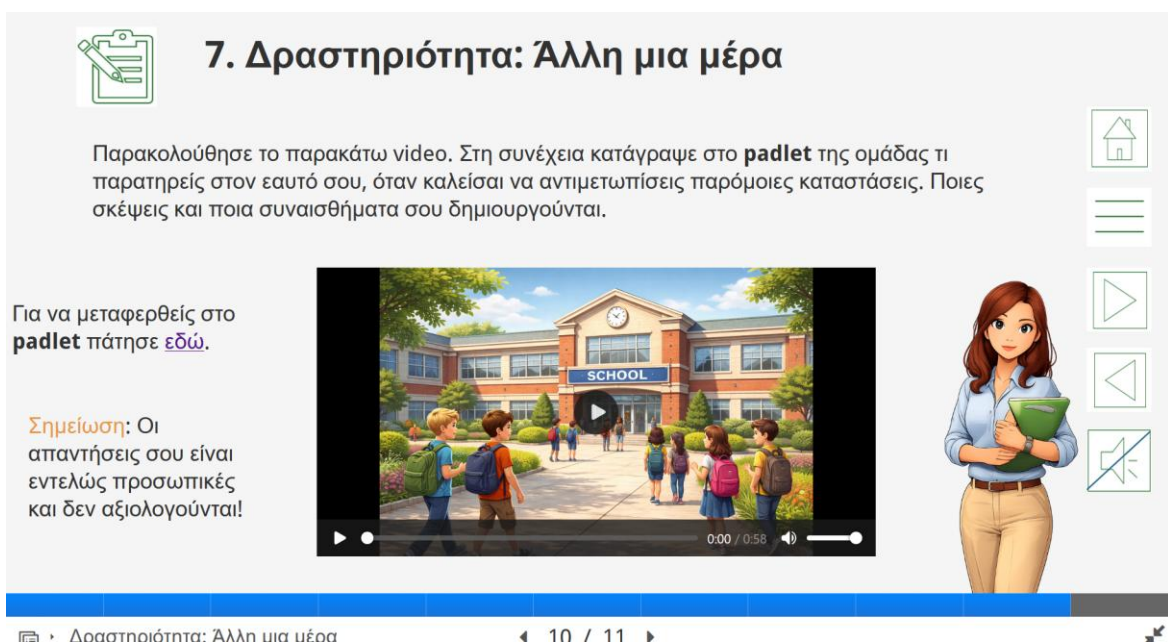
Εικόνα 26: Παρουσίαση δραστηριότητας

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Εικόνα 27: Παρουσίαση google forms

Μια ακόμη δραστηριότητα καλεί τον εκπαιδευόμενο να παρακολουθήσει ένα βίντεο και κατόπιν, μέσω διαδικασίας αυτοπαρατήρησης, να καταγράψει στο padlet της ομάδας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (εικόνες 28 & 29).



7. Δραστηριότητα: Άλλη μια μέρα

Παρακολούθησε το παρακάτω video. Στη συνέχεια κατάγραψε στο **padlet** της ομάδας τι παρατηρείς στον εαυτό σου, όταν καλείσαι να αντιμετωπίσεις παρόμοιες καταστάσεις. Ποιες σκέψεις και ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται.

Για να μεταφερθείς στο **padlet** πάτησε [εδώ](#).

Σημείωση: Οι απαντήσεις σου είναι εντελώς προσωπικές και δεν αξιολογούνται!

Δραστηριότητα: Άλλη μια μέρα

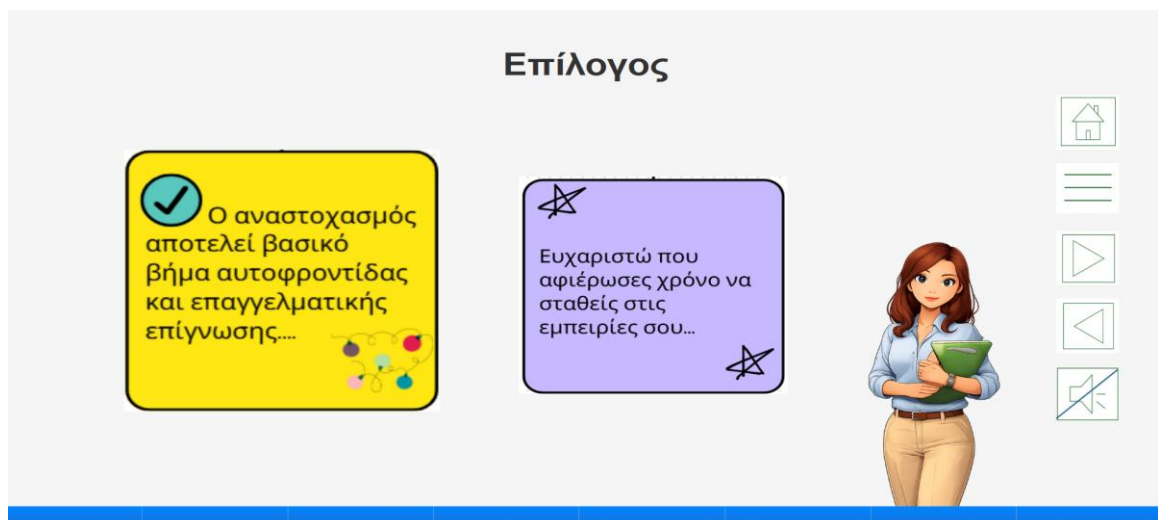
Εικόνα 28: Παρουσίαση δραστηριότητας

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Εικόνα 29: Δραστηριότητα σε padlet

Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με τη συμπερίληψη επιλόγου (εικόνα 30), διαφοροποιητική παράμετρος από την πρώτη ενότητα, καθώς κατά τη σύνταξη της παρουσίασης δεν αξιοποιήθηκε συγκεκριμένη βιβλιογραφική πηγή.



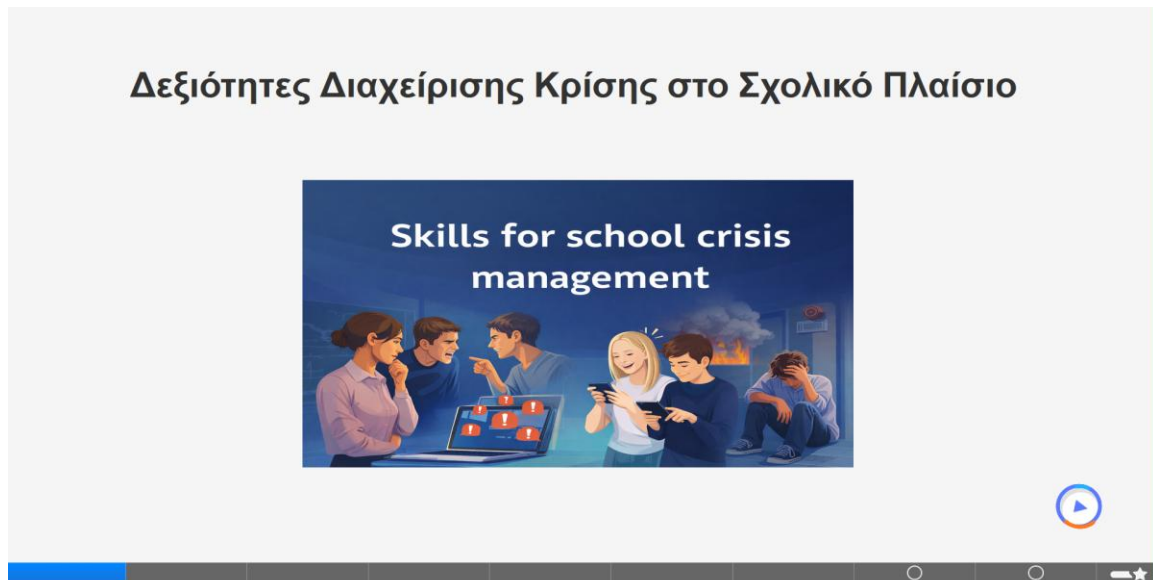
Εικόνα 30: Επίλογος

- Γ) 3η Διδακτική Ενότητα: Ενίσχυση δεξιοτήτων διαχείρισης εκφοβιστικών καταστάσεων

Στην εν λόγω ενότητα, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις βασικές δεξιότητες για την αναγνώριση και αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων έντασης στο σχολικό περιβάλλον, μέσω της καθιέρωσης λειτουργικών ορίων και της άμεσης λήψης αποφάσεων.

Η δομή της ενότητας είναι εναρμονισμένη με το πρότυπο που έχει εφαρμοστεί στην 2η διδακτική ενότητα: περιλαμβάνει εισαγωγικά στοιχεία, την κυρίως παρουσίαση και το παράρτημα, σύμφωνα με όσα έχουν ήδη παρουσιαστεί (εικόνα 20).

Η διαδραστική παρουσίαση (εικόνα 31) εμπεριέχει δραστηριότητες κατάλληλες για την αποτελεσματική κατανόηση του περιεχομένου από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίες στην πλειοψηφία τους δεν αποσκοπούν στην αξιολόγηση των γνώσεων ή των απαντήσεών τους. Για την επίτευξη του αντίστοιχου στόχου, αξιοποιείται η πλατφόρμα Google Forms. Προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση των εκπαιδευομένων στην εφαρμογή, έχει δημιουργηθεί σχετικός υπερσύνδεσμος που οδηγεί άμεσα σε αυτές (εικόνες 32 & 33).



Εικόνα 31: Αρχική διαφάνεια

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»





1. Δραστηριότητα: Κρίσιμη Στιγμή

Στην παρακάτω δραστηριότητα θα σου ζητηθεί να αναγνωρίσεις, επιλέγοντας, στοιχεία που καταδεικνύουν την κρισιμότητα μιας κατάστασης. Πάτησε τον σύνδεσμο και διάβασε προσεκτικά τα σενάρια.

Θυμήσου:

- Δεν καλείσαι να αποφασίσεις τι θα κάνεις.
- Σκέψου ποια θα ήταν η πρώτη σου αντίδραση.
- Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος επιλογή.

Κρίσιμη Στιγμή



Κρίσιμη Στιγμή

Ποια στοιχεία δείχνουν ότι η κατάσταση είναι κρίσιμη;

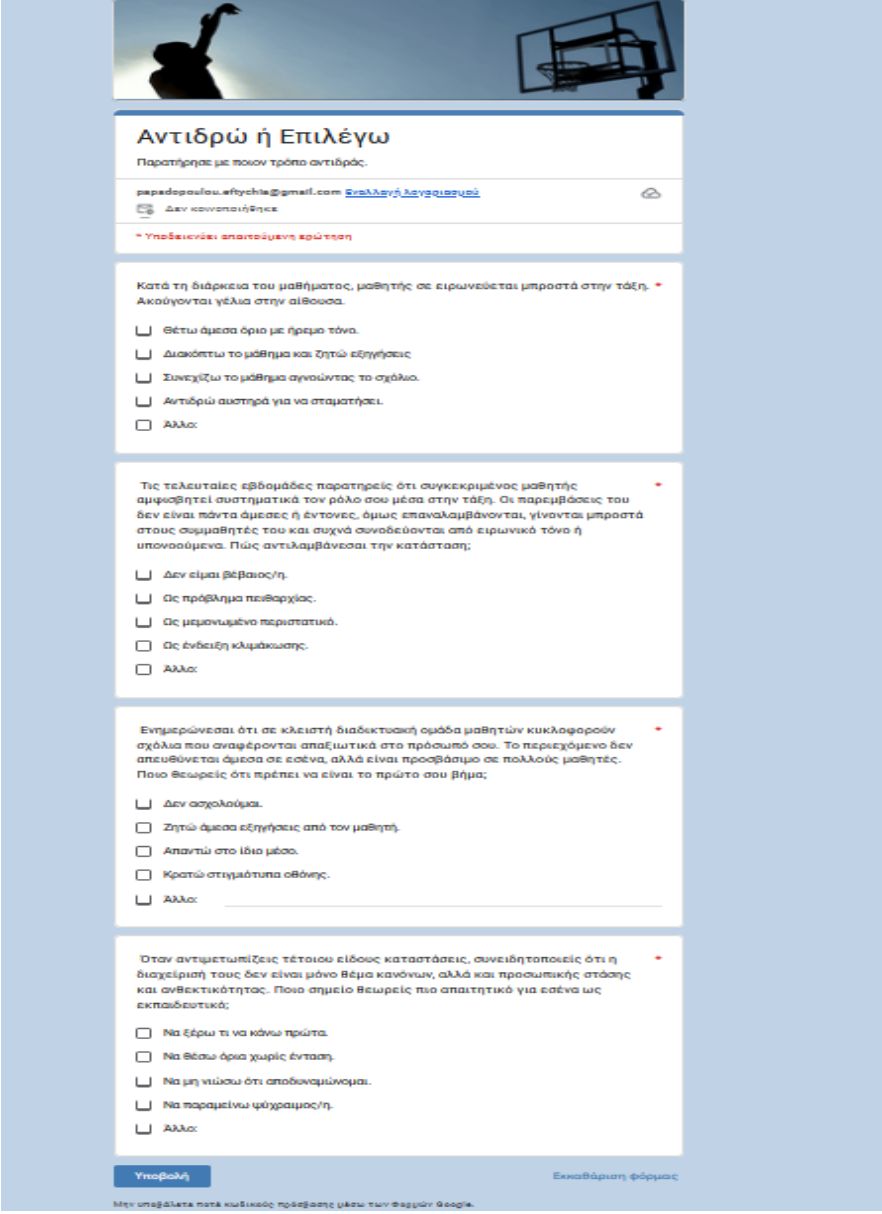


Δραστηριότητα: Κρίσιμη Στιγμή

4 / 14

Εικόνα 32: Παρουσίαση δραστηριότητας

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Αντιδρώ ή Επιλέγω
Παρατήρησε με ποιον τρόπο αντιδράς.

perpa@postoffice.eftychia@gmail.com [Συνδέσμοι](#)

Δεν κοινοποιήθηκε

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μαθητής σε ειρωνεύεται μπροστά στην τάξη. *

Ακούγονται γέλια στην αίθουσα.

☐ Θέτω άμεσα όριο με ήρεμο τόνο.

☐ Διακόπτω το μάθημα και ζητώ εξηγήσεις.

☐ Συνεχίζω το μάθημα αγνοώντας το σχόλιο.

☐ Αντιδρώ αυστηρά για να σταματήσει.

☐ Άλλο:

Τις τελευταίες εβδομάδες παρατηρείς ότι συγκεκριμένος μαθητής *

αμφισβητεί συστηματικά τον ρόλο σου μέσα στην τάξη. Οι παρεμβάσεις του δεν είναι πάντα άμεσες ή έντονες, όμως επαναλαμβάνονται, γίνονται μπροστά στους συμμαθητές του και συχνά συνοδεύονται από ειρωνικό τόνο ή υπονοούμενα. Πώς αντιλαμβάνεσαι την κατάσταση;

☐ Δεν είμαι βέβαιος/η.

☐ Ως πρόβλημα παιδαγωγίας.

☐ Ως μεμονωμένο περιστατικό.

☐ Ως ένδειξη κλιμάκωσης.

☐ Άλλο:

Ενημερώνεσαι ότι σε κλειστή διαδικτυακή ομάδα μαθητών κυκλοφορούν *

σχόλια που αναφέρονται απαξιωτικά στο πρόσωπό σου. Το περιεχόμενο δεν απευθύνεται άμεσα σε εσένα, αλλά είναι προσβάσιμο σε πολλούς μαθητές. Ποιο θεωρείς ότι πρέπει να είναι το πρώτο σου βήμα;

☐ Δεν ασχολούμαι.

☐ Ζητώ άμεσα εξηγήσεις από τον μαθητή.

☐ Απαντώ στο ίδιο μέσο.

☐ Κρατώ στιγμιότυπα οθόνης.

☐ Άλλο:

Όταν αντιμετωπίζεις τέτοιου είδους καταστάσεις, συνειδητοποιείς ότι η *

διαχείρισή τους δεν είναι μόνο θέμα κανόνων, αλλά και προσωπικής στάσης και ανθεκτικότητας. Ποιο σημείο θεωρείς πιο απαιτητικό για εσένα ως εκπαιδευτικό;

☐ Να ξέρω τι να κάνω πρώτα.

☐ Να θέσω όρια χωρίς ένταση.

☐ Να μη νιώσω ότι αποδυναμώνομαι.

☐ Να παραμείνω ψύχραμος/η.

☐ Άλλο:

Υποβολή

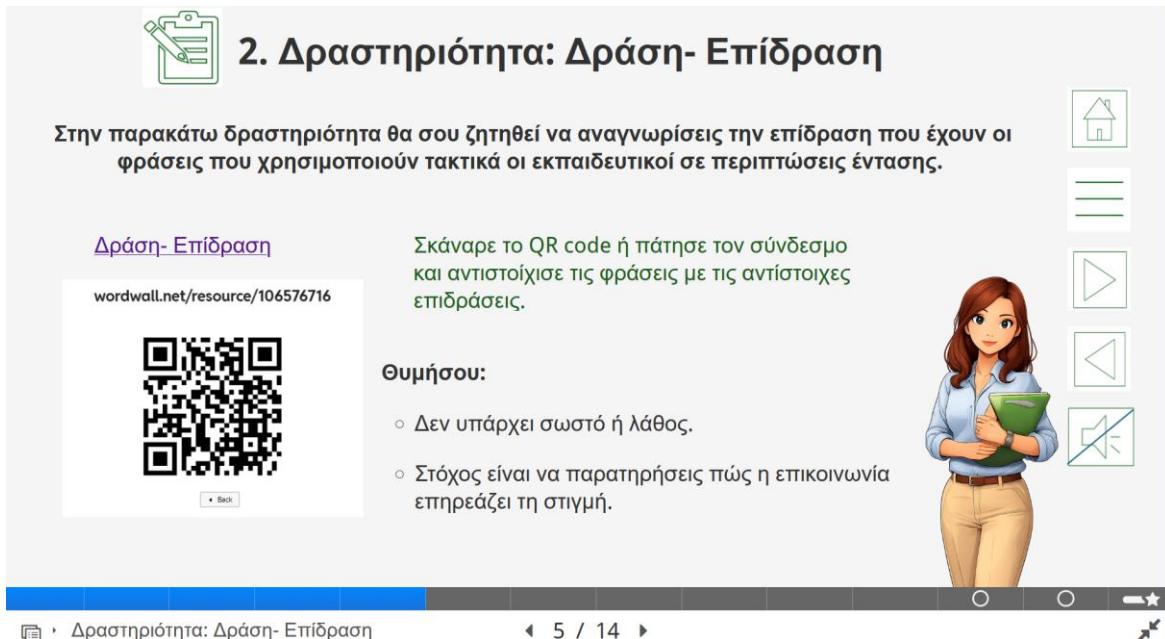
Εκκαθάριση φόρμας

Μην υπακούετε ποτέ και ποτέ τις οδηγίες μέσω των φαρμών Google.

Εικόνα 33: Δραστηριότητα google forms

Η δεύτερη δραστηριότητα (εικόνα 34) έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με την ίδια λογική. Ωστόσο, διαφοροποιείται καθώς ο εκπαιδευόμενος, εκτός από τη δυνατότητα πρόσβασης μέσω υπερσυνδέσμου, μπορεί να επιλέξει και τη μέθοδο σκαναρίσματος για την άμεση μετάβαση στη δραστηριότητα (εικόνα 35).

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



2. Δραστηριότητα: Δράση- Επίδραση

Στην παρακάτω δραστηριότητα θα σου ζητηθεί να αναγνωρίσεις την επίδραση που έχουν οι φράσεις που χρησιμοποιούν τακτικά οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις έντασης.

Δράση- Επίδραση

wordwall.net/resource/106576716



Σκάνανε το QR code ή πάτησε τον σύνδεσμο και αντιστόιχσε τις φράσεις με τις αντίστοιχες επιδράσεις.

Θυμήσου:

- Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος.
- Στόχος είναι να παρατηρήσεις πώς η επικοινωνία επηρεάζει τη στιγμή.

5 / 14

Εικόνα 34: Παρουσίαση δραστηριότητας με τη χρήση QR code

0:03

«Μπορούμε να το συζητήσουμε αργότερα, όχι τώρα.»

«Σταματάμε εδώ. Δεν χρειάζεται να ειπωθεί ή να γίνει κάτι άλλο αυτή τη στιγμή.»

«Βλέπω ότι υπάρχει ένταση αυτή τη στιγμή.»

«Σβήστε τα κινητά σας αμέσως.»

«Δεν είναι αποδεκτό αυτό που συμβαίνει.»



σαφής οριοθέτηση



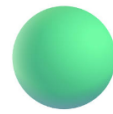
μετατόπιση συζήτησης



αναγνώριση συναίσθηματος /κατάστασης



κλιμάκωση έντασης



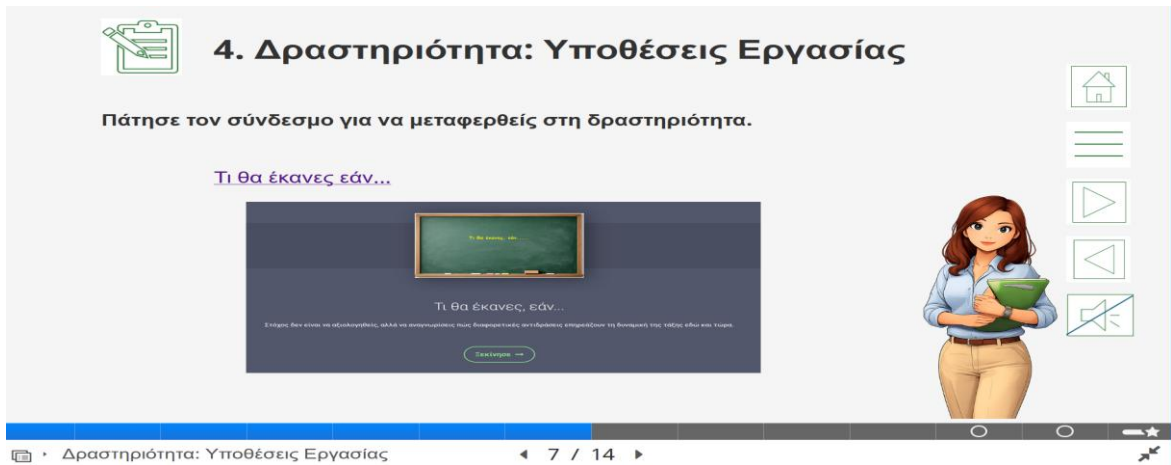
αποκλιμάκωση έντασης

Submit Answers

Εικόνα 35: Δραστηριότητα με σκανάρισμα

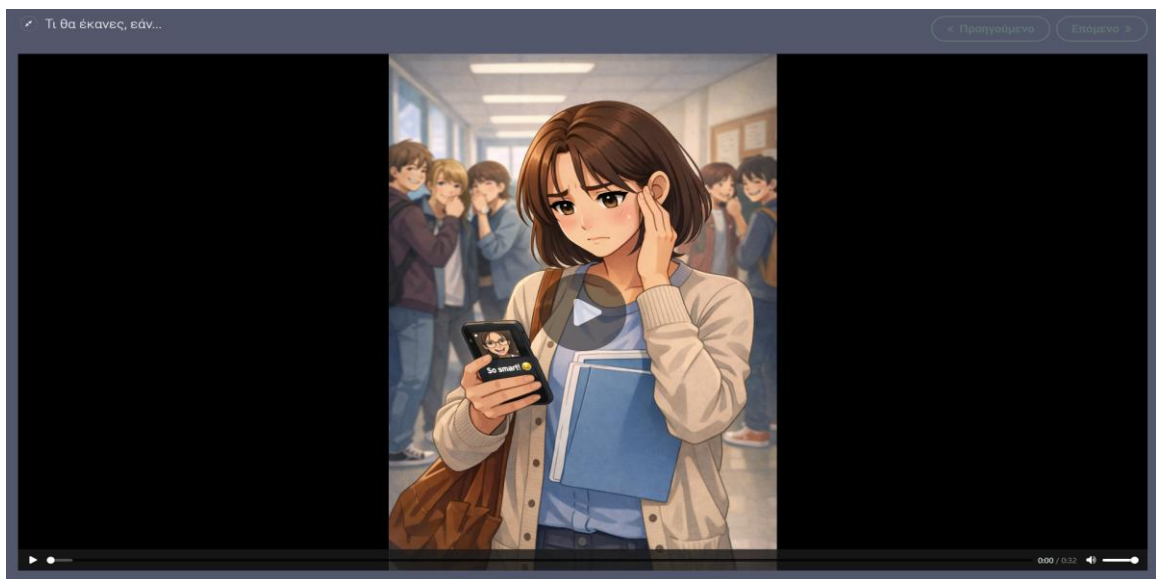
Επιπλέον περιλαμβάνεται δραστηριότητα, η οποία έχει σχεδιαστεί ως διαδραστικό σενάριο, επιτρέποντας στον εκπαιδευόμενο να παρακολουθεί την εξέλιξη της ιστορίας σύμφωνα με τις επιλογές που ο ίδιος πραγματοποιεί (εικόνα 36). Ο υπερσύνδεσμος οδηγεί στο παράρτημα της ενότητας.

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



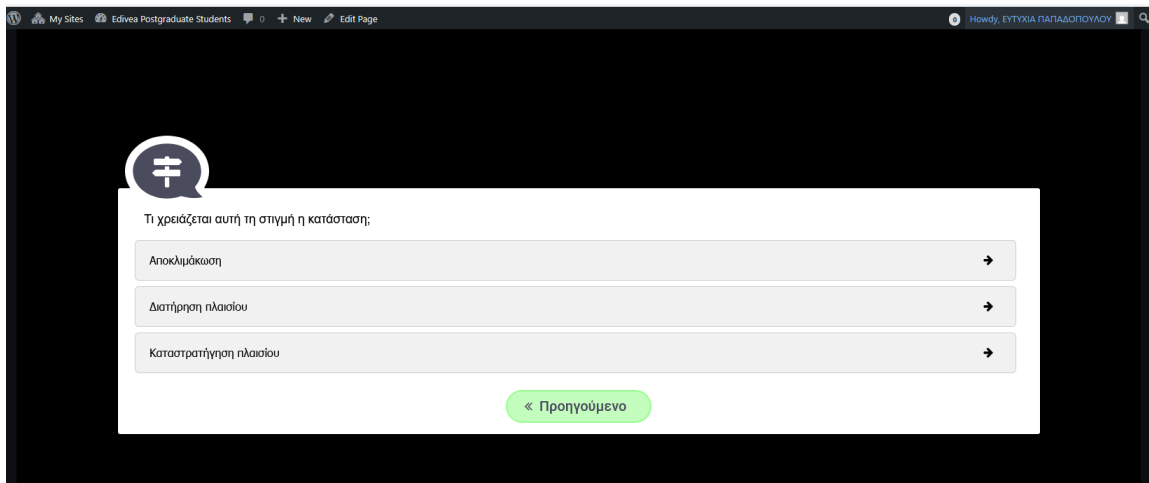
Εικόνα 36: Εξώφυλλο διαδραστικού σεναρίου

Ο εκπαιδευόμενος παρακολουθεί αρχικά το βίντεο εισαγωγής (εικόνα 37) και στη συνέχεια καλείται να επιλέξει την επιθυμητή εξέλιξη της ιστορίας (εικόνες 38 & 39), διατηρώντας τη δυνατότητα να επιστρέψει και να τροποποιήσει την επιλογή του όποτε το κρίνει απαραίτητο.

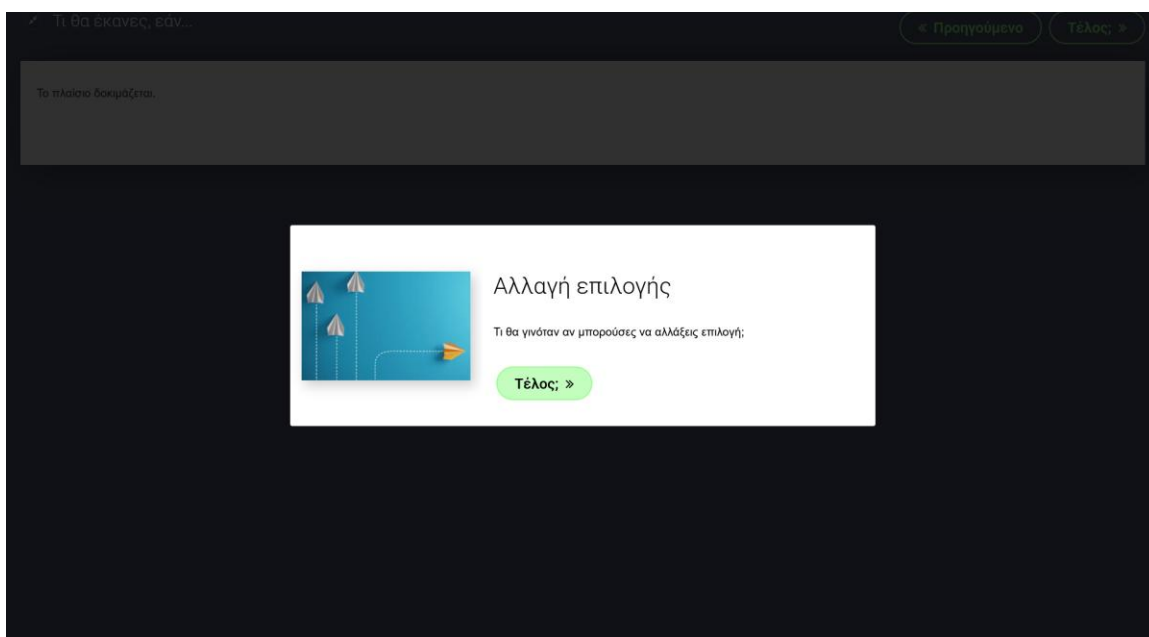


Εικόνα 37: Βίντεο αφόρμησης

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



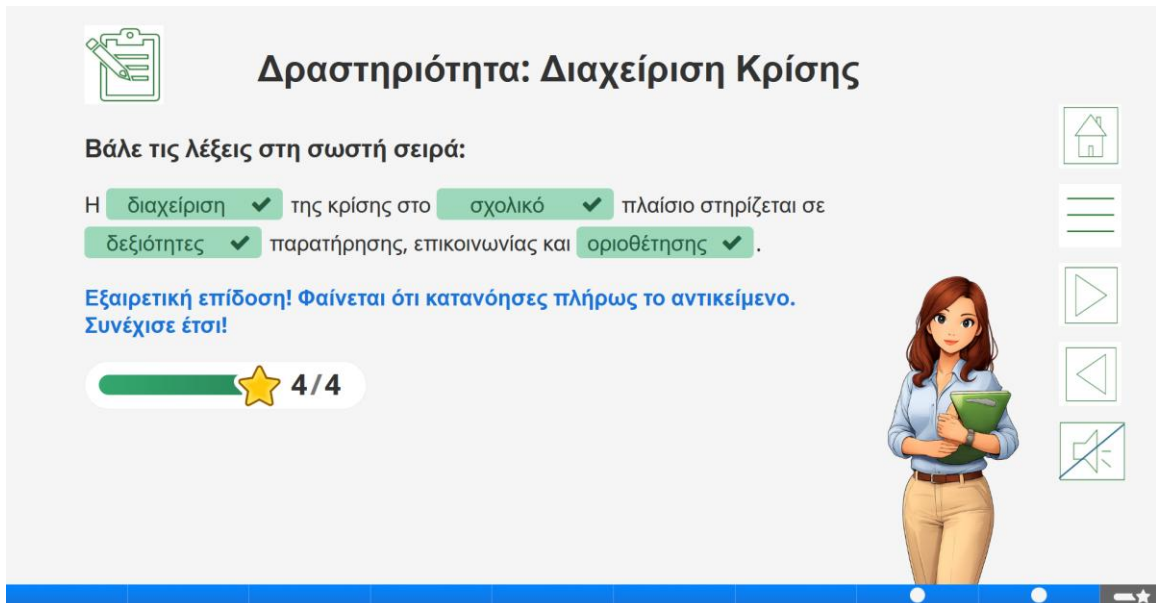
Εικόνα 38: Επιλογή πορείας (Α)



Εικόνα 39: Επιλογή πορείας (Β)

Στην συγκεκριμένη παρουσίαση σε αντίθεση με εκείνη της δεύτερης ενότητας, περιλαμβάνονται δραστηριότητες αξιολόγησης γνώσεων (εικόνα 40), ενώ σημειώνεται η απουσία επιλόγου ή βιβλιογραφικών αναφορών.

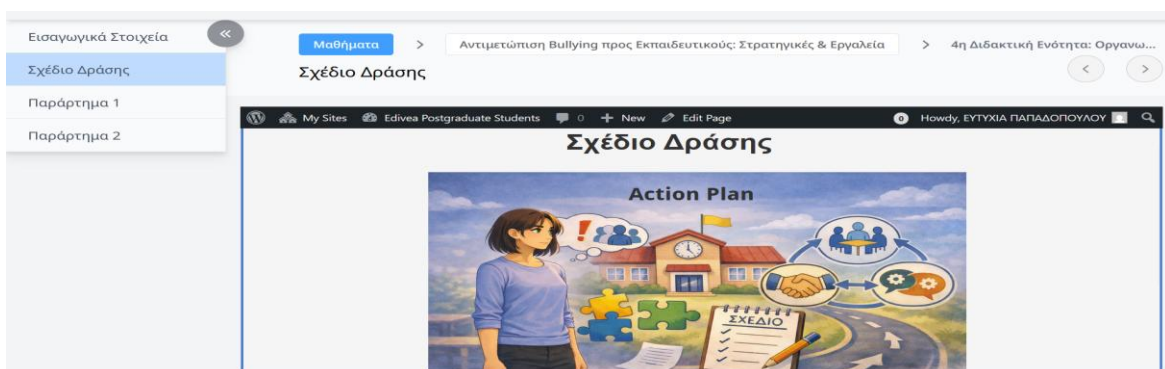
Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



Εικόνα 40: Δραστηριότητα με αξιολόγηση

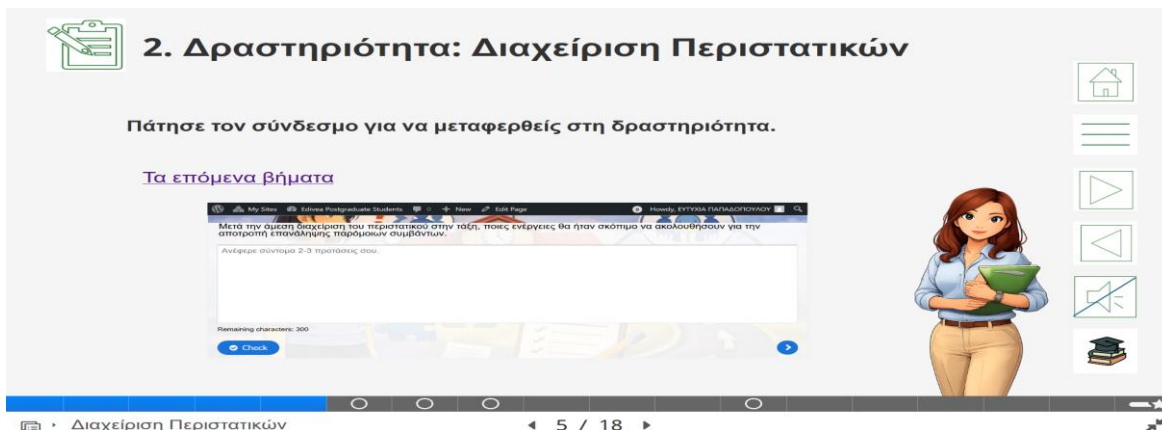
- Δ) 4η Διδακτική Ενότητα: Οργανωμένος Σχεδιασμός Δράσης

Στην τέταρτη ενότητα, οι εκπαιδευόμενοι εξοπλίζονται με το κατάλληλο πλαίσιο για τη συστηματική οργάνωση, υλοποίηση και παρακολούθηση ενός σχολικά εφαρμόσιμου σχεδίου δράσης για την πρόληψη και διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού μαθητών προς εκπαιδευτικούς. Η ενότητα έχει δομηθεί σύμφωνα με τα πρότυπα που εφαρμόστηκαν στις τρεις προηγούμενες ενότητες, περιλαμβάνοντας εισαγωγικές πληροφορίες, την διαδραστική παρουσίαση και το παράρτημα (εικόνα 41). Στην διαδραστική παρουσίαση εμπεριέχονται δραστηριότητες αφόρμησης (εικόνα 42) και εμπέδωσης γνώσης (εικόνα 43) αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο του σχεδίου δράσης που προτείνεται ως λύση (εικόνα 44).



Εικόνα 41: Δομή ενότητας

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»



2. Δραστηριότητα: Διαχείριση Περιστατικών

Πάτησε τον σύνδεσμο για να μεταφερθείς στη δραστηριότητα.

Τα επόμενα βήματα

Μετά την άμεση διαχείριση του περιστατικού στην τάξη, ποιος ενέργειας θα ήταν σκόπιμο να ακολουθήσουν για την αποτροπή επανάληψης παρόμοιων συμβάντων;

Ανέφερε στονομα 2-3 προτάσεις σου.

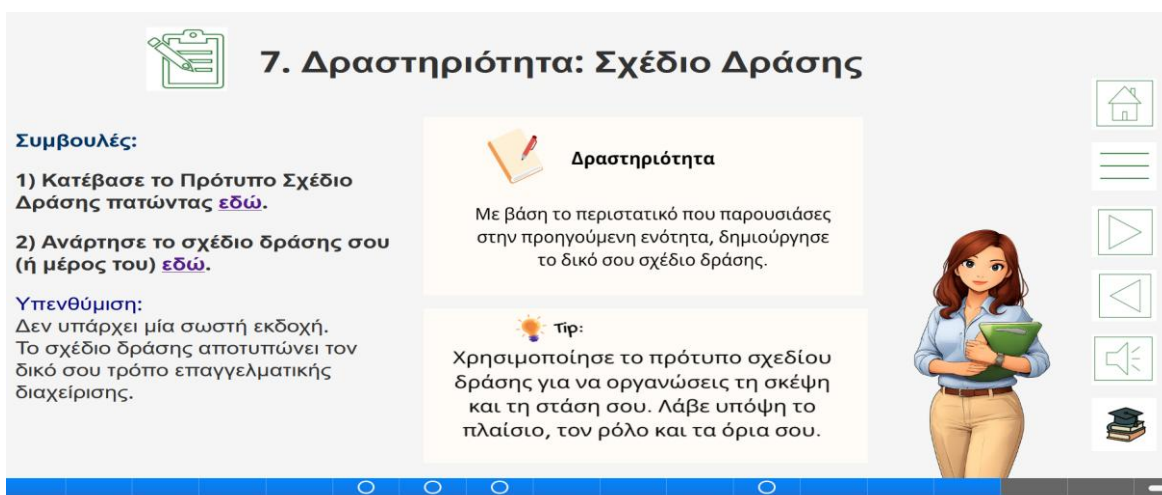
Remaining characters: 200

Check

Διαχείριση Περιστατικών

5 / 18

Εικόνα 42: Δραστηριότητα αφόρμησης



7. Δραστηριότητα: Σχέδιο Δράσης

Συμβουλές:

- 1) Κατέβασε το Πρότυπο Σχέδιο Δράσης πατώντας [εδω](#).
- 2) Ανάρτησε το σχέδιο δράσης σου (ή μέρος του) [εδω](#).

Υπενθύμιση:
Δεν υπάρχει μία σωστή εκδοχή. Το σχέδιο δράσης αποτυπώνει τον δικό σου τρόπο επαγγελματικής διαχείρισης.

Δραστηριότητα

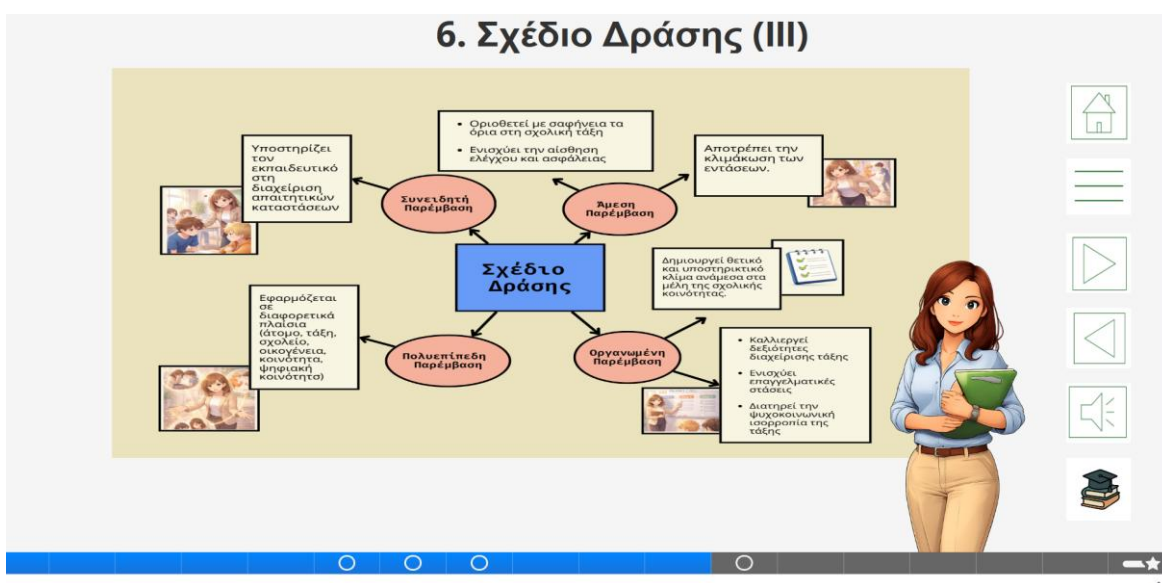
Με βάση το περιστατικό που παρουσιάσες στην προηγούμενη ενότητα, δημιούργησε το δικό σου σχέδιο δράσης.

Tip:
Χρησιμοποίησε το πρότυπο σχεδίου δράσης για να οργανώσεις τη σκέψη και τη στάση σου. Λάβε υπόψη το πλαίσιο, τον ρόλο και τα όρια σου.

Δραστηριότητα: Σχέδιο Δράσης

15 / 18

Εικόνα 43: Δραστηριότητα εμπέδωσης γνώσης



6. Σχέδιο Δράσης (III)

Σχέδιο Δράσης

- Συνεχιζόμενη Παρέμβαση**
 - Υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση απαιτητικών καταστάσεων
 - Εφαρμόζεται σε διαφορετικά πλαίσια (άτομο, τάξη, σχολείο, οικογένεια, κοινότητα, ψηφιακή κοινότητα)
- Άμεση Παρέμβαση**
 - Οριοθετεί με σαφήνεια τα όρια στη σχολική τάξη
 - Ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και ασφάλειας
 - Αποτρέπει την κλιμάκωση των εντάσεων.
- Πολυεπίπεδη Παρέμβαση**
 - Δημιουργεί θετικό και υποστηρικτικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
 - Καλλιεργεί δεξιότητες διαχείρισης τάξης
 - Ενισχύει επαγγελματικές στάσεις
 - Διατηρεί την ψυχοκοινωνική ισορροπία της τάξης
- Οργανωμένη Παρέμβαση**
 - Δημιουργεί θετικό και υποστηρικτικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
 - Καλλιεργεί δεξιότητες διαχείρισης τάξης
 - Ενισχύει επαγγελματικές στάσεις
 - Διατηρεί την ψυχοκοινωνική ισορροπία της τάξης

Σχέδιο Δράσης

14 / 18

Εικόνα 44: Θεωρητικό πλαίσιο

5.4 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού της τρέχουσας εργασίας, με στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ μαθητών. Ο σχεδιασμός στηρίχθηκε στη συνδυασμένη αξιοποίηση θεωρητικών πλαισίων και πρακτικών εφαρμογών, εφαρμόζοντας σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και εργαλεία εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Αρχικά παρουσιάστηκαν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του προγράμματος δράσης και τα θεωρητικά μοντέλα που αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό του. Στη συνέχεια έγινε αναλυτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο διαρθρώθηκε σε ξεχωριστές διδακτικές ενότητες με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, καθώς και στην αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων που προάγουν τη διαδραστικότητα, την πολυτροπικότητα και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε ώστε να υποστηρίζει σταδιακή ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, καθοδηγώντας τους εκπαιδευόμενους προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται η αξία του συστηματικού και παιδαγωγικά τεκμηριωμένου σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού ως βασικό στοιχείο για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το πλαίσιο, προβάλλει ως απαραίτητη η συστηματική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού, η οποία αποτελεί τη βάση της μεθοδολογικής προσέγγισης που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.

6. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με στόχο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του εξ αποστάσεως μαθήματος, το οποίο απευθύνεται στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών από μαθητές. Η μελέτη αποτελείται από δύο διακριτά μέρη: αρχικά την αξιολόγηση του υλικού από ειδικούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στη συνέχεια την αξιολόγησή του από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν βιώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η φύση της μελέτης, το χρονικό διάστημα διεξαγωγής, η διαδικασία δειγματοληψίας και το δείγμα, η χρησιμοποιούμενη μέθοδος ανάλυσης, τα εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, καθώς επίσης οι περιορισμοί και οι βασικές δεοντολογικές αρχές που ακολουθούνται.

6.1 Στόχος της έρευνας

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η αποτίμηση του ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω της μεθόδου της ΕξΑΕ, με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης και πρόληψης περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές. Η ενσωμάτωση διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας θεωρείται αναγκαία, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη δημιουργία ενός ασφαλέστερου σχολικού περιβάλλοντος, προσβλέποντας στην συστηματικότερη και πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση της παιδαγωγικής αξίας και της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού.

6.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση των θεμελιωδών εννοιών και χαρακτηριστικών του φαινομένου του εκφοβισμού.
- Η αξιολόγηση της καταλληλότητας και της σαφήνειας του εκπαιδευτικού υλικού με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

- Η ανάλυση των επιπτώσεων του φαινομένου τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο σχολικό περιβάλλον.
- Η ανάδειξη της αναγκαιότητας πρόληψης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης του εκφοβισμού.
- Η προαγωγή δεξιοτήτων και στάσεων που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

6.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

- Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό αποσαφηνίζει τις βασικές έννοιες του εκφοβισμού που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους;
- Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό είναι συναφές με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων αναγνώρισης, διαχείρισης και πρόληψης περιστατικών εκφοβισμού;
- Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίνεται στις αρχές και στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης;

6.4 Το είδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με κυρίαρχο ποσοτικό προσανατολισμό και υποστηρικτικά ποιοτικά στοιχεία. Κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος καθώς η ποσοτική διάστασή της επιτρέπει τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση των αντιλήψεων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ μαθητών, ενώ η ποιοτική διάσταση λειτουργεί συμπληρωματικά, συμβάλλοντας στην ερμηνευτική αποτίμηση και στην πληρέστερη κατανόηση των ευρημάτων. Επιτρέπει δηλαδή τόσο τη μέτρηση τάσεων και τη στατιστική αποτύπωση μεταβλητών όσο και την ερμηνευτική εμβάθυνση στο υπό διερεύνηση φαινόμενο (Creswell, 2014; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Ταυτόχρονα, ενισχύει την εγκυρότητα της μελέτης μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων, καθώς η

σύγκλιση διαφορετικών τύπων πληροφοριών επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη και πολυεπίπεδη αποτίμηση του υπό εξέταση ζητήματος (Denzin, 2012).

6.5 Δεοντολογικές αρχές της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τηρώντας τις θεμελιώδεις αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον σεβασμό των δικαιωμάτων, της ιδιωτικότητας και της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2018; BERA, 2018). Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν διεξοδικά για τον σκοπό και τη φύση της μελέτης, καθώς και για τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων.

Η συμμετοχή ήταν πλήρως εθελοντική και ανώνυμη, ενώ οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα χωρίς καμία συνέπεια (Robson & McCartan, 2016). Οι διαδικασίες συλλογής και αποθήκευσης δεδομένων σχεδιάστηκαν ώστε να διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η προστασία των προσωπικών πληροφοριών, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία για την προστασία δεδομένων (European Union, 2016).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά και ανώνυμα, με αποκλειστική χρήση τους για ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς τη δυνατότητα ταυτοποίησης των συμμετεχόντων (Creswell, 2014).

6.6 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας συναποτελείται από δύο διακριτές ομάδες. Η πρώτη αφορά εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν καταγράψει εμπειρίες εκφοβιστικής ή παρενοχλητικής συμπεριφοράς από μαθητές κατά την επαγγελματική τους πορεία. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τελειοφοίτους του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ», οι οποίοι αξιολόγησαν το εκπαιδευτικό υλικό βάσει εξειδικευμένης γνώσης.

Η επιλογή των συμμετεχόντων και στις δύο περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας, ενισχυμένης από τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, καθώς η μελέτη απευθύνεται σε συγκεκριμένο πληθυσμό εκπαιδευτικών με κοινά βιώματα. Η σκόπιμη δειγματοληψία είναι ενδεδειγμένη όταν ο ερευνητής επιδιώκει τη συμπερίληψη ατόμων με

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Patton, 2015; Cohen et al., 2018). Επιπρόσθετα, η επιλογή των ειδικών χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας, δεδομένου ότι βασίστηκε στην ευκολία πρόσβασης και διαθεσιμότητας τους. Η δειγματοληψία ευκολίας αποτελεί μορφή μη πιθανολογικής δειγματοληψίας, όπου οι συμμετέχοντες επιλέγονται λόγω εγγύτητας και άμεσης προσβασιμότητας προς τον ερευνητή (Robson & McCartan, 2016). Παρά τη δυνητική εμφάνιση μεροληψίας, η προσέγγιση θεωρείται κατάλληλη για ποιοτικές διερευνητικές μελέτες που αποσκοπούν στη λεπτομερή ανάλυση σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων (Patton, 2015).

Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε με βάση τους στόχους της έρευνας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διερευνούμενου πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Κεντρικός στόχος ήταν η συγκέντρωση τουλάχιστον 50 έως 80 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ώστε να επιτευχθεί αξιόπιστη περιγραφική και συγκριτική ανάλυση των δεδομένων. Παρ' όλα αυτά, λόγω χρονικών περιορισμών και κριτηρίων συμμετοχής, το τελικό δείγμα ανήλθε σε 36 άτομα. Περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, ετών υπηρεσίας και φύλου, με σκοπό την ολοκληρωμένη καταγραφή της πολυπλοκότητας του υπό εξέταση φαινομένου.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων στην ομάδα των ειδικών περιορίζεται σε τρία άτομα, ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού μέσω συλλογής εξειδικευμένων σχολίων, παρατηρήσεων και προτάσεων βελτίωσης, σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Creswell, 2014).

6.7 Τρόπος συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο ενσωμάτωνε δηλώσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Τα ερωτηματολόγια αποτελούν ένα αναγνωρισμένο εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα, διασφαλίζοντας αξιόπιστη και συγκρίσιμη συλλογή στοιχείων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (Robson & McCartan, 2016; Cohen et al., 2018). Η χρήση της κλίμακας Likert επιτρέπει την ακριβή καταγραφή στάσεων, αντιλήψεων και βαθμού συμφωνίας των εμπλεκόμενων (Boone & Boone, 2012; Cohen et al., 2018). Επιπλέον, για τη συλλογή των δεδομένων από τους ειδικούς χρησιμοποιήθηκε το δομημένο

ερωτηματολόγιο που έχει σχεδιαστεί από την ερευνητική ομάδα του Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α., το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

Και στις δύο περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία καθώς και την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τις διαδικασίες διασφάλισης της εμπιστευτικότητας και τη δυνατότητα ελεύθερης αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο. Επιπλέον, η διαδικτυακή διανομή του ερωτηματολογίου διευκόλυνε την προσέγγιση ευρύτερου δείγματος εκπαιδευτικών σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές (Creswell, 2014).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Φεβρουάριο 2026.

6.8 Κωδικοποίηση δεδομένων

Κατά την ερευνητική διαδικασία, απαραίτητο βήμα πριν τη στατιστική και ερμηνευτική επεξεργασία των δεδομένων θεωρείται η συστηματική κωδικοποίηση τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία αποσκοπεί στη μετατροπή των απαντήσεων σε μορφή κατάλληλη για ανάλυση.

Οι απαντήσεις των κλειστού τύπου ερωτήσεων, που συλλέχθηκαν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert, κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα ή 1= Καθόλου έως 5= Πάρα πολύ). Κάθε ερώτηση αντιστοιχίστηκε σε διακριτή μεταβλητή στο λογισμικό IBM SPSS Statistics 20.0, με σαφή ονομασία, ετικέτα μεταβλητής και καθορισμό επιπέδου μέτρησης. Ακολούθησε έλεγχος πληρότητας και συνέπειας των δεδομένων, ενώ ερωτηματολόγια με σημαντικές ελλείψεις αποκλείστηκαν από την ανάλυση, διασφαλίζοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές μέσω υπολογισμού του μέσου όρου των επιμέρους δηλώσεων. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση των μεταβλητών αυτών, προκειμένου να αποτυπωθεί τόσο η κεντρική τάση όσο και η διασπορά των απαντήσεων (Field, 2018).

Όσον αφορά το ποιοτικό σκέλος, τα σχόλια των ειδικών υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου. Οι απαντήσεις αναγνώστηκαν επανειλημμένα, εντοπίστηκαν νοηματικά μοτίβα και οργανώθηκαν σε θεματικές κατηγορίες βάσει σημασιολογικής συνάφειας. Ωστόσο, διαπιστώθηκε περιορισμένη έκταση ελεύθερων σχολίων, καθώς οι ειδικοί

επέλεξαν κυρίως να αξιολογήσουν το υλικό μέσω της κλίμακας και λιγότερο μέσω εκτενούς γραπτής τεκμηρίωσης. Κατά συνέπεια, η ποιοτική κωδικοποίηση βασίστηκε σε περιορισμένο αριθμό αναφορών, οι οποίες αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά και ερμηνευτικά.

Η συνδυαστική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επέτρεψε την οργανωμένη και διαφανή διαχείριση του ερευνητικού υλικού και ενίσχυσε την εγκυρότητα των ευρημάτων μέσω μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

6.9 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics 20.0. Δημιουργήθηκε ένα αρχείο για την ενσωμάτωση των δεδομένων από την έρευνα των εκπαιδευτικών, στο οποίο ορίστηκαν οι μεταβλητές με τις οποίες ποσοτικοποιήθηκαν τα δεδομένα και τέλος καταχωρήθηκαν τα δεδομένα.

Για την σωστή διαχείριση των ερωτήσεων θεωρήσαμε ότι πρόκειται για τακτικές μεταβλητές οπότε και τις ποσοτικοποιήσαμε σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ, 2=Μάλλον Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ/ 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Ουδέτερα, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ). Δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές ανά θεματικό άξονα μέσω υπολογισμού του μέσου όρου των επιμέρους δηλώσεων. Οι μεταβλητές αυτές χρησιμοποιήθηκαν για την περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, με υπολογισμό μέσων όρων (Μ.Ο.) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) για κάθε θεματικό άξονα, προκειμένου να αποτυπωθεί η κεντρική τάση και η διασπορά των απαντήσεων.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των επιμέρους θεματικών αξόνων μέσω του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson (r), με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού και της κατεύθυνσης της γραμμικής σχέσης μεταξύ των διαστάσεων αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, καταλήξαμε ότι η μηδενική υπόθεση H_0 είναι η εξής: «Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων αξιολόγησης» ($r = 0$) (με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\geq 0,05$). Αν η στατιστική σημαντικότητα (Sig) σε κάθε ερώτηση είναι μικρότερη ή ίση του 0,05 τότε υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών και μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχτούμε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία

ορίζεται ως εξής: «Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων αξιολόγησης» ($r \neq 0$).

Όσον αφορά τα δεδομένα των ειδικών, λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων ($N=3$), η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε σε περιγραφικό επίπεδο και δεν υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση μέσω SPSS. Οι ποσοτικές αξιολογήσεις αποτυπώθηκαν συγκριτικά, ενώ τα ελεύθερα σχόλια αναλύθηκαν με θεματική προσέγγιση, μέσω ανοικτής κωδικοποίησης και ομαδοποίησης σε θεματικές κατηγορίες βάσει σημασιολογικής συνάφειας (Braun & Clarke, 2006). Τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν διαμορφωτικά και ερμηνευτικά, συμπληρωματικά προς τα ποσοτικά ευρήματα.

6.9.1 Έρευνα ειδικών ΕΞΑΕ

Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν μια «έρευνα απόψεων» με τη χρήση ερωτηματολογίου. Αφού δόθηκε στους ερωτώμενους ηλεκτρονικός σύνδεσμος πρόσβασης στην πλατφόρμα τους ζητήθηκε να καταθέσουν τις απόψεις τους στο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό από το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Αρχικά κλήθηκαν να απαντήσουν σε επτά ερωτήσεις, κλειστού τύπου, για τα δημογραφικά στοιχεία και το προφίλ τους. Έπειτα τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε πενήντα έξι ερωτήσεις, ανοικτού τύπου, για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες είναι αρθρωμένες σε 9 άξονες που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη διερεύνηση των δυο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, προσδιορίστηκαν αντίστοιχα επιμέρους ερευνητικοί άξονες. Η διερεύνηση κάθε ερευνητικού άξονα πραγματοποιήθηκε μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 1: Ερευνητικά ερωτήματα (4 & 5)

Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης;

Πίνακας 2: Άξονες ερευνητικών ερωτημάτων 4 & 5

1 ^{ος} Άξονας: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση του ΕΥ

2 ^{ος} Άξονας: Συμβολή του ΕΥ στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου
3 ^{ος} Άξονας: Ευχρηστία του ΕΥ
4 ^{ος} Άξονας: Υποστήριξη του ΕΥ - Καθοδήγηση εκπαιδευόμενου στη μελέτη του
5 ^{ος} Άξονας: Υποστήριξη του ΕΥ στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του
6 ^{ος} Άξονας: Παροχή δυνατότητας Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο
7 ^{ος} Άξονας: Σκοπός/ Προσδοκώμενα Αποτελέσματα
8 ^{ος} Άξονας: Δημιουργία του ΕΥ σύμφωνα με τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης
9 ^{ος} Άξονας: Γενικές Επισημάνσεις

Πίνακας 3: Ερωτήσεις ανά άξονα ερευνητικών ερωτημάτων 4 & 5

1^{ος} Άξονας: Α. Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση του ΕΥ
A.1. Παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση
A.2. Αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).
A.3. Συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.
A.4. Εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.
A.5. Παροχή δυνατότητας στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.
2^{ος} Άξονας: Β. Συμβολή του ΕΥ στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου
B.1. Το ύφος γραφής του ΕΥ είναι φιλικό για τον αναγνώστη.
B.2. Χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών στο ΕΥ
B.3. Χρήση κατά το δυνατόν της καθομιλούμενης γλώσσας στο ΕΥ
B.4. Η γραφή του ΕΥ είναι ευανάγνωστη.
B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του ΕΥ είναι ικανοποιητική.
B.6. Παρουσίαση του ΕΥ τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.
B.7. Παροχή μόνο κειμένου στο ΕΥ

B.8. Παροχή κειμένου και εικόνων στο ΕΥ
B.9. Παροχή κειμένου, εικόνων και βίντεο στο ΕΥ
B.10. Συμβολή των χρωματικών συνθέσεων του ΕΥ στην άνετη αλληλεπίδραση.
3^{ος} Άξονας: Γ. Ευχρηστία του ΕΥ
Γ.1. Τα κουμπιά του ΕΥ που χρησιμοποιήθηκαν (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.
Γ.2. Τα εικονίδια του ΕΥ που χρησιμοποιήθηκαν (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.
Γ.3. Η πλοήγηση του ΕΥ είναι εύκολη.
Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.
4^{ος} Άξονας: Δ. Υποστήριξη του ΕΥ - Καθοδήγηση εκπαιδευόμενου στη μελέτη του
Δ.1. Παροχή συμβουλών για το πώς να μελετηθεί το ΕΥ
Δ.2. Υποστήριξη εκπαιδευόμενου προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).
Δ.3. Ύπαρξη επεξηγηματικών σχολίων τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.
5^{ος} Άξονας: Ε. Υποστήριξη του ΕΥ στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του
Ε.1. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.
Ε.2. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.
Ε.3. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.
Ε.4. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.
Ε.5. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

E.6. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.
6^{ος} Άξονας: ΣΤ. Παροχή δυνατότητας Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο
Στ.1. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.
Στ.2. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.
Στ.3. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.
Στ.4. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα
Στ.5. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα
7^{ος} Άξονας: Ζ. Σκοπός/ Προσδοκώμενα Αποτελέσματα
Z.1. Σαφής διατύπωση του σκοπού της κάθε διδακτικής ενότητας
Z.2. Σαφής διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε κάθε διδακτική ενότητα
Z.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων
Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.
Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.
Z.6. Έλεγχος της πρόοδού του εκπαιδευόμενου με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
8^{ος} Άξονας: Η. Δημιουργία του ΕΥ σύμφωνα με τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης
H.1. Ύπαρξη συνδυασμού κείμενου και εικόνας στο ΕΥ για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Πολυμεσική Αρχή)

H.2. Η χρήση των εικόνων στο ΕΥ βοηθάει στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. (Πολυμεσική Αρχή)
H.3. Ύπαρξη στοιχείων αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.) στο ΕΥ (Αρχή της Τροπικότητας)
H.4. Συμπερίληψη μη σχετικών πληροφοριών (λέξεις, εικόνες, ήχοι) στο ΕΥ με το γνωστικό αντικείμενο. (Αρχή της Συνοχής)
H.5. Χρήση φιλικής γλώσσας στο ΕΥ. (Αρχή της Προσωποποίησης)
H.6. Χρήση δεύτερου προσώπου στο ΕΥ. (Αρχή της Προσωποποίησης)
H.7. Ύπαρξη ηχητικής παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου στο ΕΥ. (Αρχή της Προσωποποίησης)
H.8. Το ύφος της ηχητικής παρουσίασης στο ΕΥ είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. (Αρχή της Φωνής)
H.9. Εμφάνιση φιλικού χαρακτήρα (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. (Αρχή της Εικόνας)
H.10. Η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά στο ΕΥ. (Αρχή της Κατάτμησης)
H.11. Ύπαρξη διαδραστικών δραστηριοτήτων στο ΕΥ που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. (Αρχή της Προσωποποίησης)
H.12. Ύπαρξη μακροσκελών κειμένων στο ΕΥ για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Κατάτμησης)
H.13. Παροχή σαφή οδηγιών στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. (Αρχή της Σηματοδότησης)
H.14. Ύπαρξη στοιχείων επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.) στο ΕΥ. (Αρχή της Σηματοδότησης)
H.15. Ύπαρξη εισαγωγικών δραστηριοτήτων στο ΕΥ που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Προπαίδευσης)
9^{ος} Αξονας: Θ. Γενικές Επισημάνσεις
Θ1. Καταγράψτε τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού.
Θ2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

6.9.2 Έρευνα εκπαιδευτικών

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη ως μελέτη απόψεων μέσω ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έλαβαν ηλεκτρονικό σύνδεσμο που τους παρείχε πρόσβαση τόσο στην πλατφόρμα του εκπαιδευτικού υλικού όσο και στο ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, όπου είχαν τη δυνατότητα να καταχωρίσουν τις αξιολογήσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια για τον συγκεκριμένο σκοπό και περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, αποτελούταν αρχικά από οκτώ ερωτήσεις που κάλυπταν τα δημογραφικά στοιχεία και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς και 14 επιπλέον ερωτήσεις, οι οποίες οργανώθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες αναφορικά με το υπό εξέταση εκπαιδευτικό υλικό. Η ανάλυση κάθε ερευνητικού άξονα πραγματοποιήθηκε μέσω αντίστοιχων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 4: Ερευνητικά ερωτήματα (1,2 & 3)

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό αποσαφηνίζει τις βασικές έννοιες του εκφοβισμού που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους;
Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό είναι συναφές με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;
Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων αναγνώρισης, διαχείρισης και πρόληψης περιστατικών εκφοβισμού;

Πίνακας 5: Άξονες ερευνητικών ερωτημάτων 1, 2, 3

1 ^{ος} Άξονας: Σαφήνεια, κατανόηση και επιστημονική τεκμηρίωση του ΕΥ
2 ^{ος} Άξονας: Συνάφεια, ρεαλιστικότητα και πρακτική εφαρμοσιμότητα του ΕΥ
3 ^{ος} Άξονας: Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού
4 ^{ος} Άξονας: Αναστοχασμός, επίλυση προβλημάτων και στρατηγική αντιμετώπιση περιστατικών

Πίνακας 6: Ερωτήσεις ανά άξονα ερευνητικών ερωτημάτων 1, 2, 3

1 ^{ος} Άξονας: Σαφήνεια, κατανόηση και επιστημονική τεκμηρίωση του ΕΥ
--

A1. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω την έννοια του εκφοβισμού και τις κατηγορίες του.
A2. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τον εκφοβισμό στον χώρο εργασίας.
A3. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τον εκφοβισμό από μαθητές προς εκπαιδευτικούς.
A4. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εκφοβίζονται.
A5. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εκφοβίζουν.
2^{ος} Άξονας: Συνάφεια, ρεαλιστικότητα και πρακτική εφαρμογή του ΕΥ
B1. Το εκπαιδευτικό υλικό συνδέεται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.
B2. Τα παρουσιαζόμενα σενάρια είναι ρεαλιστικά.
B3. Οι προτεινόμενες στρατηγικές είναι χρήσιμες για την εργασία μου.
B4. Οι προτεινόμενες στρατηγικές είναι άμεσα εφαρμόσιμες στην τάξη.
3^{ος} Άξονας: Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού
Γ1. Μπορώ να αναγνωρίζω πιο εύκολα περιστατικά εκφοβισμού.
Γ2. Έχω βελτιώσει τις δεξιότητες επικοινωνίας και οριοθέτησης με τους μαθητές.
Γ3. Μπορώ να διαχειρίζομαι πιο αποτελεσματικά δύσκολα περιστατικά.
Γ4. Μπορώ να εφαρμόζω πρακτικές πρόληψης στην τάξη μου.
4^{ος} Άξονας: Αναστοχασμός, επίλυση προβλημάτων και στρατηγική αντιμετώπιση περιστατικών
Δ1. Μπορώ να αναλύω αποτελεσματικά περιστατικά εκφοβισμού.
Δ2. Μπορώ να λαμβάνω κατάλληλες αποφάσεις σε δύσκολες καταστάσεις.
Δ3. Μπορώ να επιλέγω τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης.
Δ4. Μπορώ να διαχειρίζομαι εναλλακτικά σενάρια αντιμετώπισης.
Δ5. Μπορώ να επιλύω συγκρούσεις με τρόπο παιδαγωγικά κατάλληλο.

6.10 Ζητήματα δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, όπως περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Creswell & Creswell, 2018). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των ειδικών ήταν εθελοντική και βασίστηκε στην αρχή της ενημερωμένης συγκατάθεσης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης, τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν οποτεδήποτε χωρίς συνέπειες (Bryman, 2016).

Διασφαλίστηκαν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, καθώς δεν συλλέχθηκαν στοιχεία ταυτοποίησης. Η διαχείριση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR – Κανονισμός ΕΕ 2016/679), με ασφαλή αποθήκευση και χρήση αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Η διατύπωση των ερωτήσεων σχεδιάστηκε ώστε να αποφεύγεται οποιαδήποτε μορφή ψυχολογικής επιβάρυνσης, τηρώντας την αρχή της μη πρόκλησης βλάβης και του σεβασμού προς τους συμμετέχοντες (Cohen et al., 2018). Η τήρηση των παραπάνω αρχών διασφάλισε την ηθική ακεραιότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

6.11 Περιορισμοί έρευνας

Παρά τη συστηματική οργάνωσή της, η παρούσα μελέτη ενέχει ορισμένους περιορισμούς που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Πρώτον, εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς η έρευνα επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένη εμπειρία εκφοβισμού από μαθητές. Η επιλογή αυτή θεωρείται μεθοδολογικά κατάλληλη για τη διερεύνηση εξειδικευμένων φαινομένων σε προσδιορισμένες ομάδες πληθυσμού, ωστόσο περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε ευρύτερους ή διαφορετικούς πληθυσμούς εκπαιδευτικών (Patton, 2015; Cohen et al., 2018). Επιπλέον, το μικρό μέγεθος δείγματος ($N = 36$) ενισχύει τον περιγραφικό χαρακτήρα των συμπερασμάτων (Creswell & Creswell, 2018). Η συλλογή δεδομένων μέσω αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων δύναται επίσης να επηρεαστεί από υποκειμενικές αξιολογήσεις ή κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Bryman, 2016). Τέλος, ο περιορισμένος αριθμός ειδικών ($N = 3$) παρέχει κυρίως διαμορφωτική και ερμηνευτική

συμβολή στην αξιολόγηση του υλικού, χωρίς να επιτρέπει στατιστική γενίκευση (Creswell & Plano Clark, 2018).

6.12 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εκτέθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, με στόχο τη συστηματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Αναλύθηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επικεντρώνονται στην τεκμηριωμένη αποτίμηση της επιστημονικής εγκυρότητας, της παιδαγωγικής καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού.

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, ώστε να επιτευχθεί σφαιρική και τεκμηριωμένη αξιολόγηση. Το δείγμα αποτέλεσαν ειδικοί στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία εκφοβισμού από τους μαθητές τους, διασφαλίζοντας την ενσωμάτωση πολλαπλών προοπτικών κατά την αποτίμηση του υλικού.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δομημένων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert, καθώς και ερωτήσεων ανοικτού τύπου προς τους ειδικούς. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διεξήχθη με εφαρμογή περιγραφικών στατιστικών τεχνικών και ελέγχων συσχέτισης, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αξιολογήθηκαν μέσω ανάλυσης περιεχομένου. Παράλληλα, τηρήθηκαν οι βασικές αρχές δεοντολογίας και επισημάνθηκαν οι περιορισμοί της έρευνας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, στο κεφάλαιο αναδείχθηκε η μεθοδική οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και τις πρακτικές που εξασφάλισαν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα εξεταστούν τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της θεματικής ταξινόμησης των ευρημάτων και της συσχέτισής τους με τους βασικούς ερευνητικούς άξονες της μελέτης.

7. Παρουσίαση- Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται σε δύο διακριτά στάδια, αντίστοιχα με τα στάδια της διεξαχθείσας έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται τα ευρήματα από την έρευνα που διενεργήθηκε μεταξύ ειδικών, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται τα δεδομένα από την έρευνα που αφορά στους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οργανώνεται θεματικά, ανά άξονα.

7.1 Έρευνα ειδικών

Δημογραφικά στοιχεία

Η ομάδα των ειδικών απαρτιζόταν από τρεις γυναίκες εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι δύο ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 41–50 ετών και η τρίτη ήταν κάτω των 30 ετών. Δύο από τα μέλη διέθεταν προϋπηρεσία άνω της δεκαετίας, ενώ η νεότερη δεν είχε σημαντική επαγγελματική εμπειρία. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλό επίπεδο εξοικείωσης με τις ΤΠΕ, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και εμπειρία στη μελέτη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά ενισχύουν την αξιοπιστία των αξιολογήσεων που παρασχέθηκαν, καθώς βασίζονται σε τεκμηριωμένο επιστημονικό και τεχνολογικό υπόβαθρο.

Πίνακας 7: Φύλο ειδικών

Φύλο	Συχνότητα
Γυναίκα	3
Άνδρας	0

Γράφημα 1: Φύλο ειδικών

1. Φύλο Εκπαιδευτικών

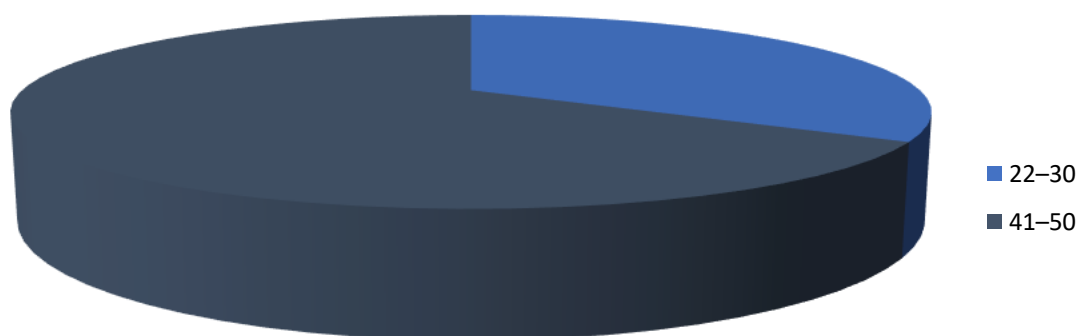


Πίνακας 8: Ηλικία ειδικών

Ηλικιακή Ομάδα	Συχνότητα
22–30	1
41–50	2

Γράφημα 2: Ηλικία ειδικών

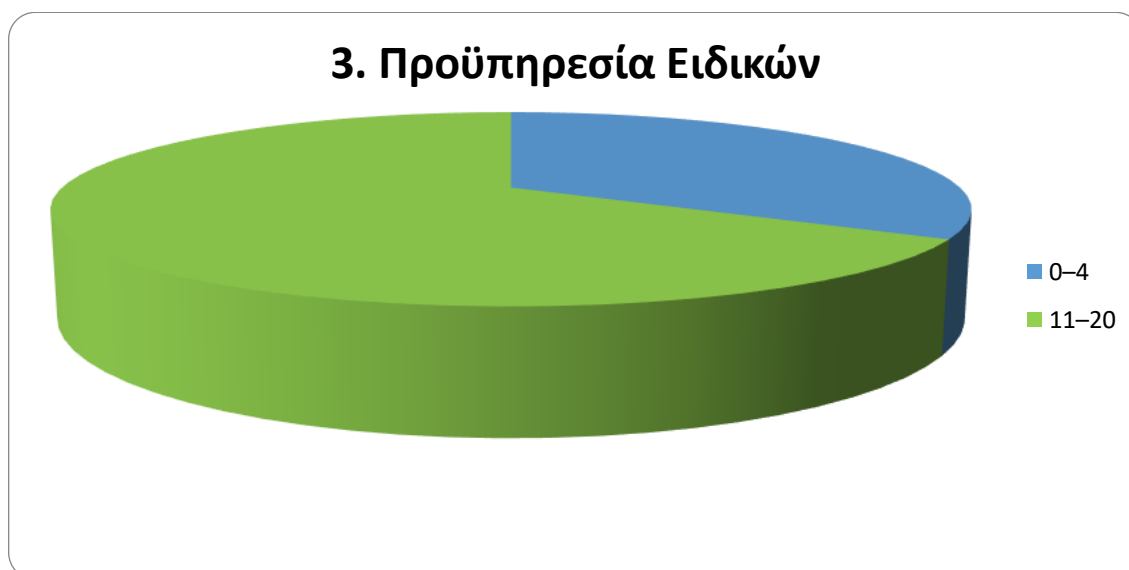
2. Ηλικία Εκπαιδευτικών



Πίνακας 9: Προϋπηρεσία ειδικών

Προϋπηρεσία	Συχνότητα
0–4	1
11–20	2

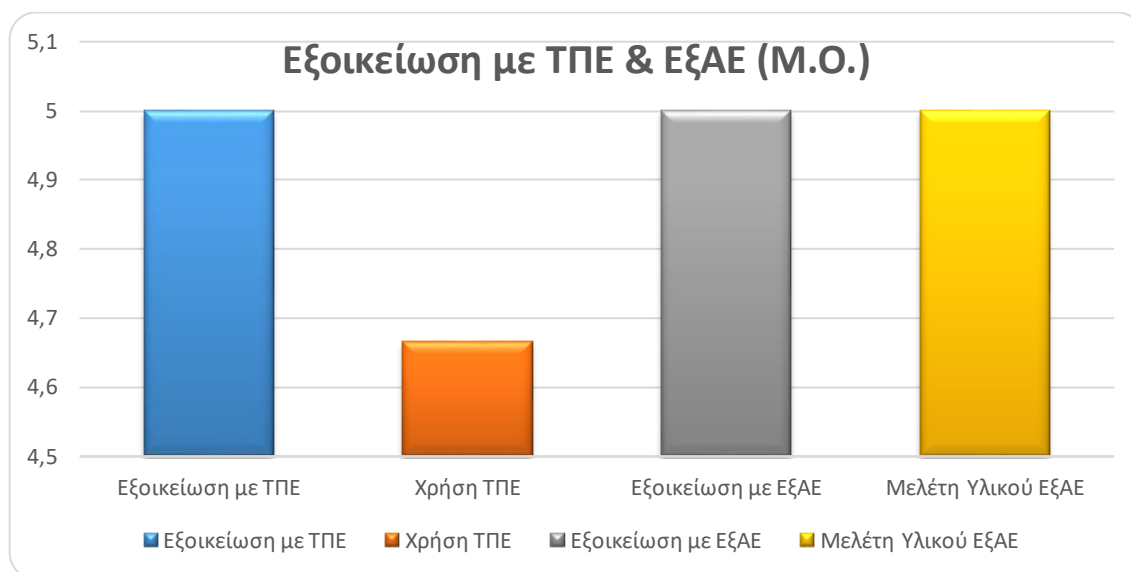
Γράφημα 3: Προϋπηρεσία ειδικών



Πίνακας 10: Εξοικείωση με ΤΠΕ και ΕΞΑΕ

Μεταβλητή	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μ.Ο.
Εξοικείωση με ΤΠΕ	5	5	5	5
Χρήση ΤΠΕ	5	5	4	4,666666667
Εξοικείωση με ΕΞΑΕ	5	5	5	5
Μελέτη Υλικού ΕΞΑΕ	5	5	5	5

Γράφημα 4: Εξοικείωση με ΤΠΕ και ΕΞΑΕ



1ος Ερευνητικός άξονας: Επιστημονική συνοχή / τεκμηρίωση

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας που αφορούσε την επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού υλικού, αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους ειδικούς. Η αξιολόγηση των πέντε δεικτών του εκπαιδευτικού υλικού καταδεικνύει ότι η βιβλιογραφική τεκμηρίωση (Α1) είναι επαρκής και παρουσιάζει υψηλό μέσο όρο, με δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης σε επιλεγμένα σημεία. Η ποικιλία των πηγών (Α2) βαθμολογήθηκε άριστα, γεγονός που ενισχύει την επιστημονική εγκυρότητα του υλικού. Η συγκριτική ανάλυση (Α3) εφαρμόζεται ικανοποιητικά, αν και δύναται να εξελιχθεί περισσότερο. Η κριτική ερμηνεία του περιεχομένου (Α4) και η δυνατότητα περαιτέρω μελέτης (Α5) αξιολογούνται θετικά, επιβεβαιώνοντας ότι το υλικό προάγει τον αναστοχασμό και ενθαρρύνει την αυτοδύναμη μάθηση. Συνολικά, το εκπαιδευτικό υλικό διακρίνεται για την υψηλή επιστημονική εγκυρότητα, τη πολυδιάστατη τεκμηρίωση και την παροχή κινήτρων για κριτική σκέψη και περαιτέρω έρευνα. Διαπιστώνεται, ωστόσο, περιθώριο βελτίωσης κυρίως στη βιβλιογραφική τεκμηρίωση και στη συγκριτική ανάλυση, ώστε να ενισχυθεί περαιτέρω η ποιότητα του υλικού.

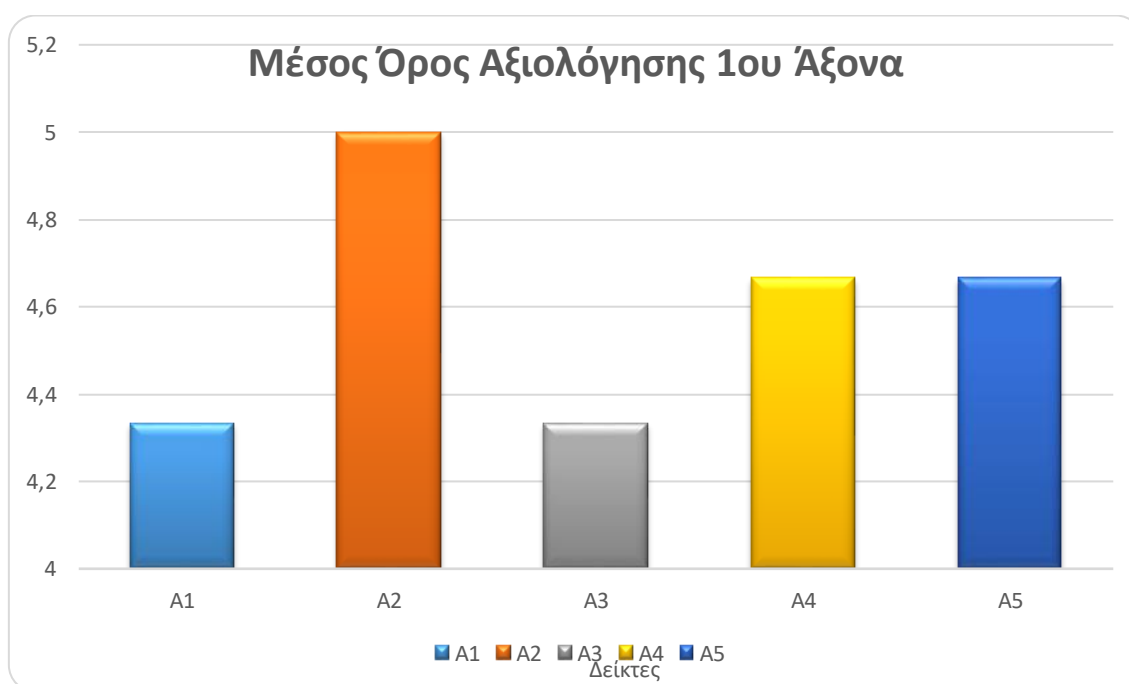
Πίνακας 11: Μέσος όρος αξιολόγησης 1^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

A1	5	4	4	4,33333333 3
A2	5	5	5	5
A3	4	4	5	4,33333333 3
A4	5	5	4	4,66666666 7
A5	5	5	4	4,66666666 7

Γράφημα 5: Μέσος όρος αξιολόγησης 1^{ου} άξονα



2ος Άξονας: Συμβολή του Ε.Υ. στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

Ο δεύτερος τομέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού εστίασε στην απλή, κατανοητή και πολυτροπική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. Οι ειδικοί αξιολογητές ανέπτυξαν υψηλή βαθμολογική απόδοση στους περισσότερους δείκτες, γεγονός που αποδεικνύει ότι το υλικό χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, ευανάγνωστη διατύπωση και

λειτουργικότητα, σε πλήρη συμμόρφωση με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σημαντική παρατήρηση αποτελεί η χαμηλή βαθμολογία στον δείκτη B7 («*Το ΕΥ περιέχει μόνο κείμενο*»), επιβεβαιώνοντας τη χρήση πολλαπλών μορφών μέσων (κείμενο, εικόνες, βίντεο) για την ουσιαστική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Η συμφωνία των ειδικών στις περισσότερες ερωτήσεις αποτελεί ένδειξη υψηλής ποιότητας της παρουσίασης και ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία. Ωστόσο, οι σχετικά χαμηλότερες βαθμολογίες σε συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως ο δείκτης B5 («*Η πυκνότητα των πληροφοριών του ΕΥ είναι ικανοποιητική*»), υπαινίσσονται περιορισμένα περιθώρια περαιτέρω βελτίωσης ως προς την πληροφοριακή πυκνότητα, χωρίς να επηρεάζουν τη συνολική θετική αξιολόγηση του υλικού.

Στοιχεία που έτυχαν ιδιαίτερα θετικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν το φιλικό ύφος γραφής, τη ρεαλιστική παρουσίαση σεναρίων, τη χρηστικότητα των στρατηγικών, τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής, την τμηματική διάρθρωση του περιεχομένου και τη συστηματική αξιοποίηση πολυμεσικού υλικού. Η χρωματική σύνθεση συνέβαλε επίσης στη δημιουργία άνετης και ευχάριστης αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό.

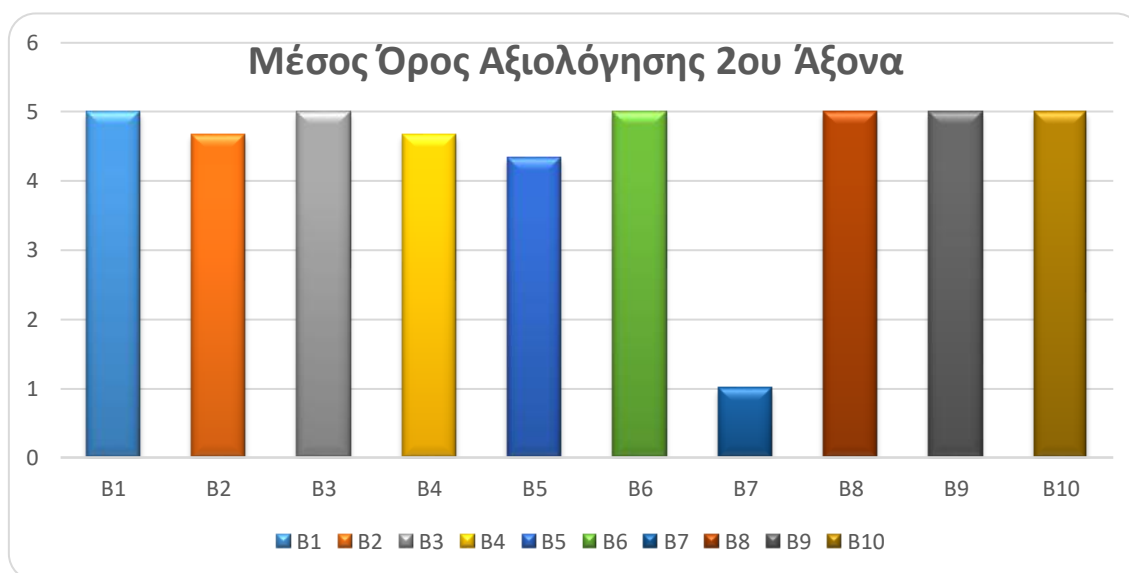
Συνολικά, η αξιολόγηση του δεύτερου άξονα καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι σαφές, προσβάσιμο, πολυτροπικό και παιδαγωγικά κατάλληλο, με τη δομή και τη λειτουργικότητά του να προάγουν αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η ομοφωνία των ειδικών επιβεβαιώνει την ποιότητα και τη χρηστικότητα της παρουσίασης.

Πίνακας 12: Μέσος όρος αξιολόγησης 2^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος
B1	5	5	5	5
B2	5	4	5	4,666666667
B3	5	5	5	5
B4	5	5	4	4,666666667
B5	4	4	5	4,333333333
B6	5	5	5	5
B7	1	1	1	1
B8	5	5	5	5
B9	5	5	5	5

B10	5	5	5	5
-----	---	---	---	---

Γράφημα 6: Μέσος όρος αξιολόγησης 2^{ου} άξονα



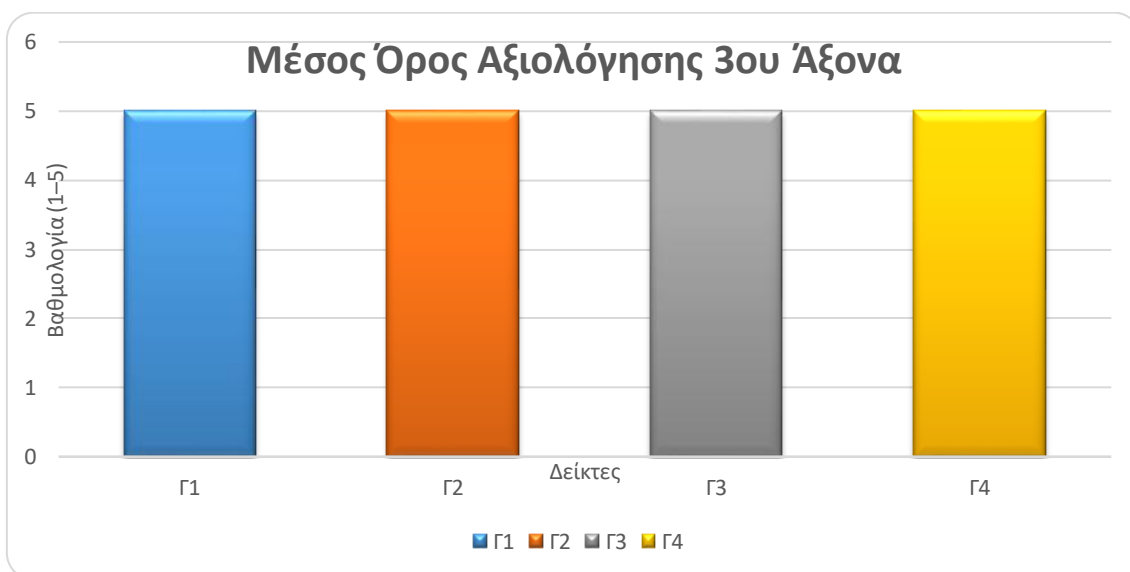
3ος Άξονας: Ευχρηστία του ΕΥ

Ο τρίτος άξονας, ο οποίος αφορά την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού, αξιολογήθηκε από τους ειδικούς με τη μέγιστη βαθμολογία, καταγράφοντας μέσο όρο 5,00 σε κάθε δείκτη. Το αποτέλεσμα αυτό υπογραμμίζει την υψηλή ποιότητα της διεπαφής και της πλοήγησης, επιβεβαιώνοντας ότι το υλικό είναι λειτουργικό, φιλικό προς τον χρήστη και σχεδιασμένο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πλήρης συμφωνία των ειδικών στους δείκτες τεκμηριώνει το υψηλό επίπεδο εργονομίας και συνέπειας λειτουργίας του υλικού. Η σαφής και εύχρηστη πλοήγηση, καθώς και η προσεκτική διάταξη των στοιχείων της διεπαφής, περιορίζουν το γνωστικό φορτίο των εκπαιδευόμενων και διευκολύνουν την εστίασή τους στο μαθησιακό αντικείμενο. Συμπερασματικά, η αυξημένη ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μάθησης, συμβάλλοντας στη μείωση τεχνικών εμποδίων και στην ενίσχυση της αυτονομίας και της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευόμενων.

Πίνακας 13: Μέσος όρος αξιολόγησης 3^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος
Γ1	5	5	5	5
Γ2	5	5	5	5
Γ3	5	5	5	5
Γ4	5	5	5	5

Γράφημα 7: Μέσος όρος αξιολόγησης 3^{ου} άξονα



4ος Άξονας: Υποστήριξη του Ε.Υ. – Καθοδήγηση εκπαιδευόμενου στη μελέτη του

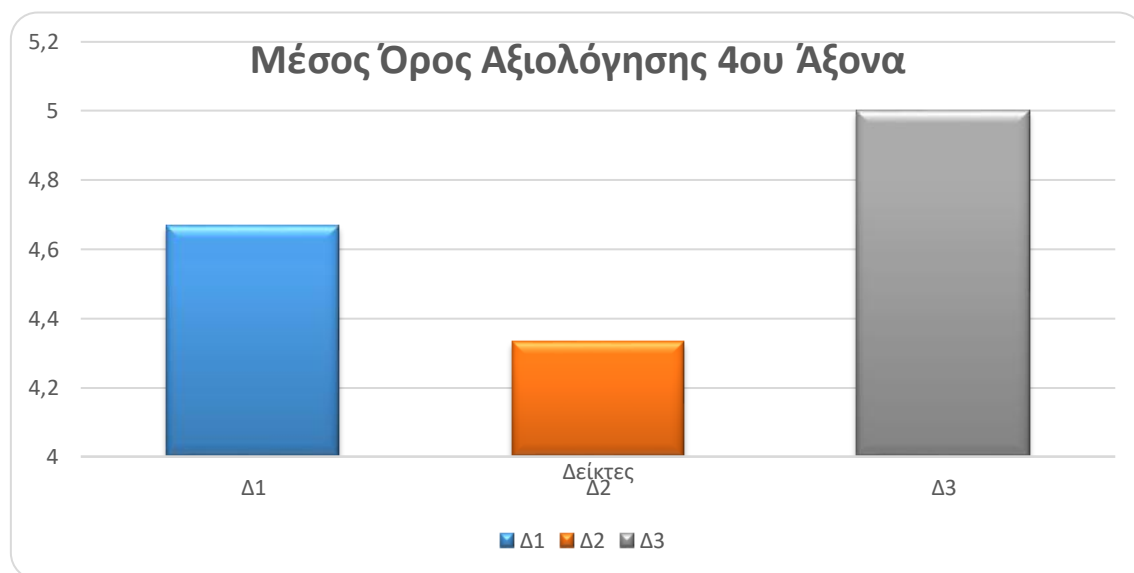
Ο τέταρτος άξονας, ο οποίος εστιάζει στην υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου, έλαβε ιδιαίτερα θετική αξιολόγηση από τους ειδικούς. Οι σχετικοί δείκτες εμφάνισαν υψηλούς μέσους όρους, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό διαθέτει σαφείς οδηγίες, επεξηγήσεις και επισήμανση βασικών σημείων με τρόπο που ενισχύει τόσο την αυτονομία όσο και την αποτελεσματικότητα της μάθησης, μειώνοντας την αβεβαιότητα. Η προσφορά δομημένων οδηγιών και διευκρινίσεων συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση του περιεχομένου και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, η ελαφρώς χαμηλότερη επίδοση στον δείκτη Δ2 («Δ.2. Υποστήριξη εκπαιδευόμενου προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες)»)

υποδεικνύει ότι η περαιτέρω ενίσχυση της οπτικής ή δομικής σήμανσης θα μπορούσε να βελτιώσει ακόμη περισσότερο τη μαθησιακή εμπειρία.

Πίνακας 14: Μέσος όρος αξιολόγησης 4^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος
Δ1	5	4	5	4,666666667
Δ2	4	4	5	4,333333333
Δ3	5	5	5	5

Γράφημα 8: Μέσος όρος αξιολόγησης 4^{ου} άξονα



5ος Άξονας: Υποστήριξη του Ε.Υ στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

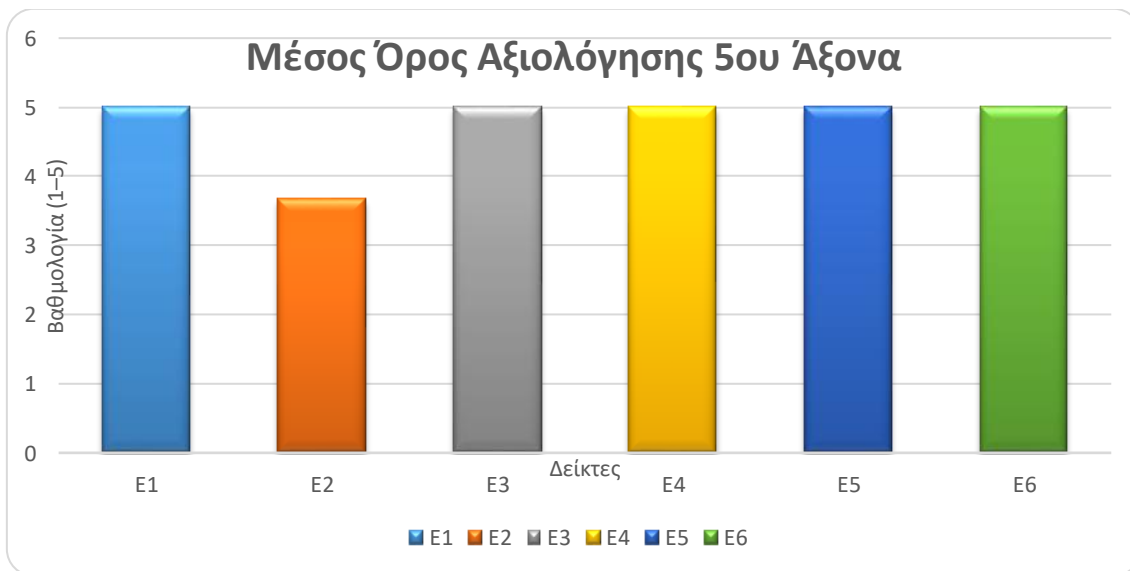
Ο πέμπτος άξονας, ο οποίος επικεντρώνεται στην υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της μελέτης του, αξιολογήθηκε πολύ θετικά από τους ειδικούς. Η πλειονότητα των δεικτών σημείωσε μέσο όρο 5,00, γεγονός που αποδεικνύει την αποτελεσματική και λειτουργική ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων στο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο, ο δείκτης Ε2 («Ε.2. Ύπαρξη δραστηριοτήτων οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα») συγκέντρωσε χαμηλότερη βαθμολογία, υποδεικνύοντας την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης συγκεκριμένων μορφών αλληλεπίδρασης. Ο Ειδικός 1 επεσήμανε ότι, «παρά την

ύπαρξη δραστηριοτήτων αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, το εκπαιδευτικό υλικό δεν ενσωματώνει δραστηριότητες που να προωθούν τη ρητή διατύπωση ερωτημάτων από τους εκπαιδευόμενους». Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 15: Μέσος όρος αξιολόγησης 5^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος
E1	5	5	5	5
E2	3	4	4	3,666666667
E3	5	5	5	5
E4	5	5	5	5
E5	5	5	5	5
E6	5	5	5	5

Γράφημα 9: Μέσος όρος αξιολόγησης 5^{ου} άξονα



6ος Άξονας: ΣΤ. Παροχή δυνατότητας Αναστοχασμού – Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

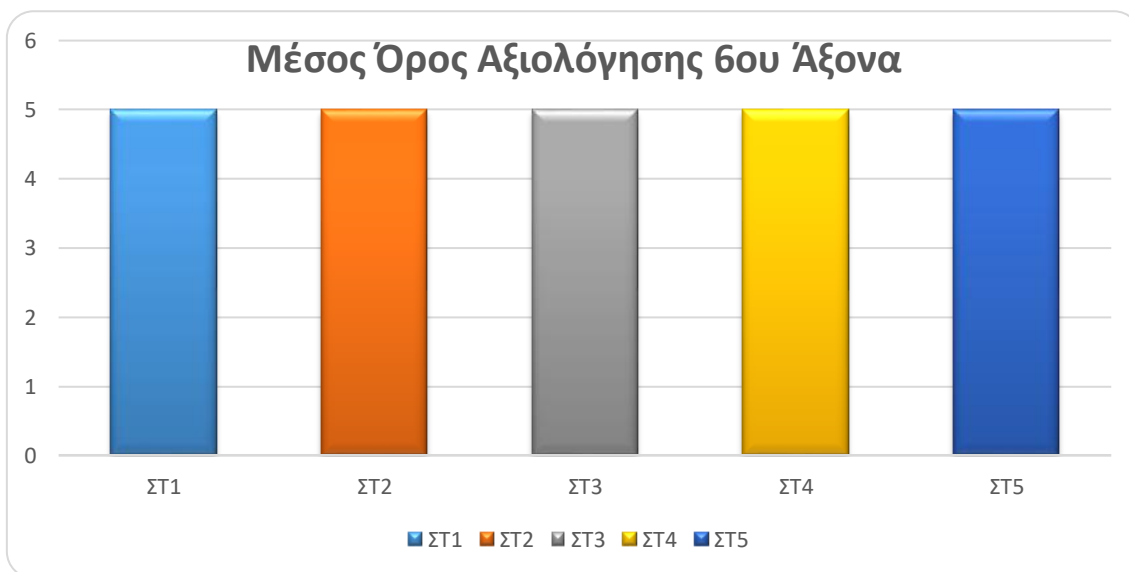
Ο έκτος άξονας, ο οποίος αφορά την παροχή δυνατοτήτων για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, έλαβε τη μέγιστη βαθμολογία από όλους τους ειδικούς αξιολογητές. Οι δείκτες αποτίμησης παρουσίασαν μέσο όρο 5,00, υποδηλώνοντας επάρκεια στις

δραστηριότητες που ενισχύουν τη μεταγνωστική επίγνωση και την αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ύπαρξη οργανωμένων ερωτημάτων αναστοχασμού, εργαλείων αυτοαξιολόγησης και προσωπικών σχεδίων δράσης συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, προάγοντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 16: Μέσος όρος αξιολόγησης 6^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος
ΣΤ1	5	5	5	5
ΣΤ2	5	5	5	5
ΣΤ3	5	5	5	5
ΣΤ4	5	5	5	5
ΣΤ5	5	5	5	5

Γράφημα 10: Μέσος όρος αξιολόγησης 6^{ου} άξονα



7ος Άξονας: Ζ. Σκοπός/ Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

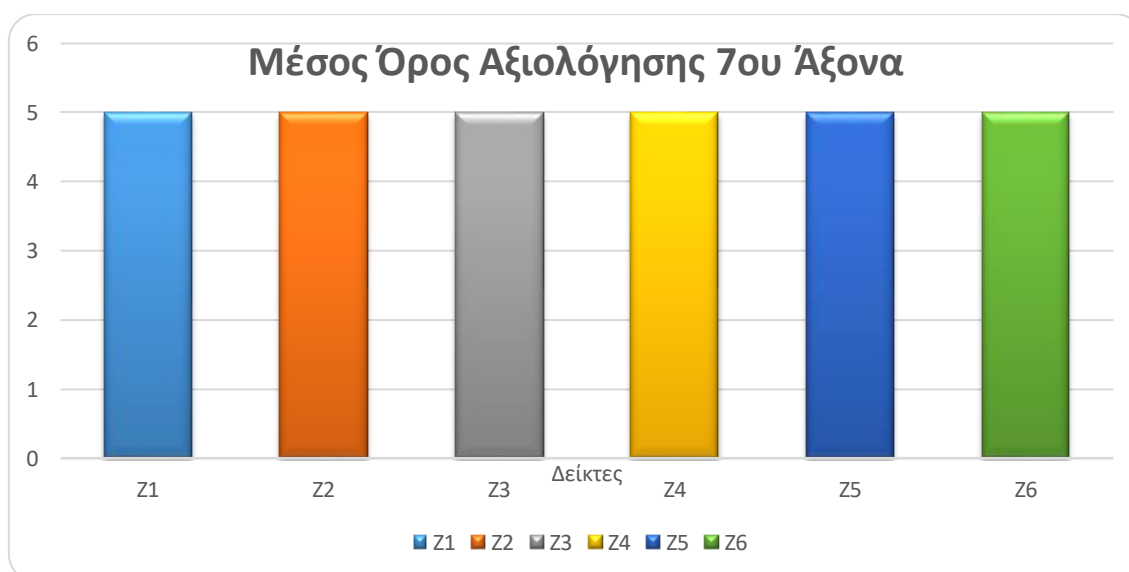
Ο έβδομος άξονας, που σχετίζεται με τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, αξιολογήθηκε άριστα από όλους τους ειδικούς, με μέσο όρο 5,00. Επισημάνθηκαν η σαφήνεια, η συνάφεια και η παιδαγωγική καταλληλότητα των στόχων, ενώ διαπιστώθηκε ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται κατανοητά και ευθυγραμμίζονται με

το πρόγραμμα. Η συνολική εκτίμηση ήταν ιδιαίτερα θετική, επιβεβαιώνοντας πως οι στόχοι του υλικού είναι σαφείς και παιδαγωγικά τεκμηριωμένοι.

Πίνακας 17: Μέσος όρος αξιολόγησης 7^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος
Z1	5	5	5	5
Z2	5	5	5	5
Z3	5	5	5	5
Z4	5	5	5	5
Z5	5	5	5	5
Z6	5	5	5	5

Γράφημα 11: Μέσος όρος αξιολόγησης 7^{ου} άξονα



8ος Άξονας: Η Δημιουργία του ΕΥ σύμφωνα με τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

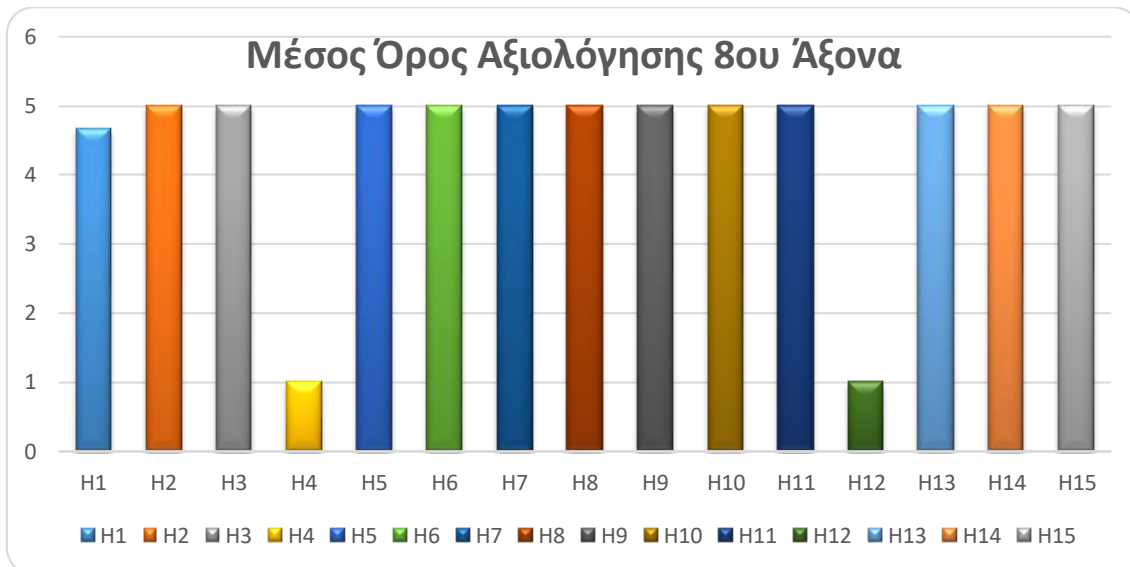
Ο όγδοος άξονας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, ο οποίος αφορά τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης, συγκέντρωσε ιδιαίτερα θετικές αξιολογήσεις από τους ειδικούς. Η πλειονότητα των δεικτών παρουσίασε υψηλές βαθμολογίες, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματική συνδυαστική χρήση κειμένου και εικόνας, καθώς και τη σαφήνεια στη δομή του περιεχομένου. Οι δείκτες Η4 («Η.4. Συμπερίληψη μη σχετικών πληροφοριών (λέξεις, εικόνες, ήχοι) στο Ε.Υ. με το γνωστικό αντικείμενο. (Αρχή της Συνοχής)») και Η12 («Η.12. Ύπαρξη μακροσκελών κειμένων στο ΕΥ για την παρουσίαση του γνωστικού

αντικειμένου. (Αρχή της Κατάτμησης)»), οι οποίοι έλαβαν τη χαμηλότερη δυνατή τιμή, υπογραμμίζουν την απουσία στοιχείων που ενδεχομένως θα μπορούσαν να προκαλέσουν γνωστική υπερφόρτωση ή αποπροσανατολισμό των εκπαιδευομένων, λειτουργώντας ενισχυτικά ως προς τη θετική αποτίμηση του υλικού. Εντούτοις, ο δείκτης H1 («H.I. Υπαρξη συνδυασμού κείμενου και εικόνας στο ΕΥ για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Πολυμεσική Αρχή)»), με ελαφρώς μειωμένη βαθμολογία, υποδηλώνει ότι υπάρχουν πεδία περαιτέρω βελτίωσης για την πολυμεσική παρουσίαση.

Πίνακας 18: Μέσος όρος αξιολόγησης 8^{ου} άξονα

Δείκτης	Ειδικός 1	Ειδικός 2	Ειδικός 3	Μέσος Όρος
H1	5	4	5	4,666666667
H2	5	5	5	5
H3	5	5	5	5
H4	1	1	1	1
H5	5	5	5	5
H6	5	5	5	5
H7	5	5	5	5
H8	5	5	5	5
H9	5	5	5	5
H10	5	5	5	5
H11	5	5	5	5
H12	1	1	1	1
H13	5	5	5	5
H14	5	5	5	5
H15	5	5	5	5

Γράφημα 12: Μέσος όρος αξιολόγησης 8^{ου} άξονα



9^{ος} Άξονας: Γενικές Επισημάνσεις

Ο ένατος άξονας επικεντρώνεται στις γενικές παρατηρήσεις των ειδικών και εξετάζεται ποιοτικά. Στόχος της ενότητας είναι η ανάδειξη των ισχυρών πτυχών του εκπαιδευτικού υλικού (Θ1), καθώς και η διατύπωση προτάσεων για την περαιτέρω βελτίωσή του (Θ2).

Ως προς το πρώτο υποερώτημα, μετά την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, οι ειδικοί αξιολόγησαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής ποιότητας και λειτουργικότητας. Παρέχει τεκμηριωμένη επιστημονική βάση και συνδυάζει βιωματικά και αναστοχαστικά στοιχεία, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ΕΞΑΕ, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη σύνδεση θεωρίας με πρακτικές εφαρμογές μέσω ρεαλιστικών δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν έντονο το στοιχείο της πολυτροπικότητας. Επιπλέον, επισημαίνεται η πρωτοτυπία του θεματικού περιεχομένου του υλικού.

(E1): έχει σωστή θεωρητική και επιστημονική τεκμηρίωση...

(E1):Η βιωματική και αναστοχαστική διάσταση...

(E2): ... έχει έντονο το στοιχείο του αναστοχασμού και προωθεί τη βιωματική μάθηση...

(E3): ... καλλιεργεί την κριτική σκέψη...

(E2): ... Η επιλογή ενός πρωτότυπου θέματος...

(E2): ... Οι ρεαλιστικές στρατηγικές παρέμβασης...

(E3): ... Συνδέει τη θεωρία με την πράξη...

Οι προτάσεις βελτίωσης εστιάζουν στην αναβάθμιση του οπτικοακουστικού υλικού μέσω εμπλουτισμένων διαδραστικών σεναρίων. Επιπλέον, επισημαίνεται η σημασία της σύστασης διαδραστικών κοινοτήτων με στόχο την αμοιβαία υποστήριξη των συμμετεχόντων. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη δημιουργία δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να διατυπώνουν ερωτήματα, συμβάλλοντας έτσι στην εις βάθος κατανόηση των θεμάτων που τους απασχολούν. Τέλος, προτείνεται η ενίσχυση του ρόλου του ψηφιακού avatar, γεγονός που θα μπορούσε να προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική στην ψηφιακή αφήγηση.

(E1) ... *Η χρήση περισσότερων βίντεο...*

(E3) ... *Θα μπορούσαν να προστεθούν περισσότερα βίντεο...*

(E3) ...*να ενσωματωθούν διαδραστικά σενάρια...*

(E1) ...*δραστηριότητες που θα επέτρεπαν τη διατύπωση ερωτημάτων...*

(E2) ...*να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορύθμισης...*

(E1) ...*ομαδικών διαδικτυακών συζητήσεων...*

(E2) ... *Η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής...*

(E2) ... *Ένα πιο διαδραστικό avatar ...*

7.2 Έρευνα εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 36 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όλοι οι συμμετέχοντες (100%) δήλωσαν ότι έχουν βιώσει περιστατικά εκφοβισμού από μαθητές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, γεγονός που καταδεικνύει ότι το δείγμα αποτελείται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς με άμεση εμπειρία του υπό μελέτη φαινομένου και ενισχύει τη συνάφεια της έρευνας με το αντικείμενό της.

Ως προς το φύλο, το 61,1% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 36,1% άνδρες, ενώ ποσοστό 2,8% επέλεξε να μην δηλώσει το φύλο του. Η κατανομή αυτή αντανακλά τη γενικότερη σύνθεση του εκπαιδευτικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε σχέση με την ηλικιακή κατανομή, το 50,0% των εκπαιδευτικών ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41–50 ετών, ενώ το 22,2% ήταν άνω των 50 ετών. Επιπλέον, το 19,4% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31–40 ετών και το 8,3% ήταν κάτω των 30 ετών. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν

ότι η πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς μέσης και ανώτερης ηλικίας, με αυξημένη επαγγελματική ωριμότητα.

Αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία, το 44,4% των συμμετεχόντων διέθετε προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 22,2% είχε 6–10 έτη υπηρεσίας, το 22,2% 11–20 έτη, ενώ το 11,1% είχε περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας. Η κατανομή αυτή καταδεικνύει την παρουσία τόσο νεότερων όσο και έμπειρων εκπαιδευτικών στο δείγμα.

Σε ό,τι αφορά τον τύπο σχολικής μονάδας, το 50,0% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε Γυμνάσια, το 30,6% σε Επαγγελματικά Λύκεια, το 11,1% σε Γενικά Λύκεια και το 8,3% σε άλλους τύπους σχολείων. Η ποικιλομορφία αυτή εξασφαλίζει την εκπροσώπηση διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράλληλα, καταγράφηκε συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικούς κλάδους, γεγονός που προσδίδει στο δείγμα διεπιστημονικό χαρακτήρα και ενισχύει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Ως προς το ψηφιακό τους προφίλ, το 36,1% των συμμετεχόντων δήλωσε υψηλό επίπεδο εξοικείωσης με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, το 25,0% πολύ υψηλό, το 30,6% μέτριο, ενώ μόλις το 8,3% δήλωσε χαμηλό επίπεδο εξοικείωσης. Αντίστοιχα, ως προς την εξοικείωση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 38,9% ανέφερε υψηλό επίπεδο, το 33,3% πολύ υψηλό, το 25,0% μέτριο και το 2,8% χαμηλό.

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων διαθέτει επαρκές έως υψηλό ψηφιακό υπόβαθρο, γεγονός που διευκολύνει την αποτελεσματική αξιοποίηση του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Συνολικά, το δείγμα χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο σχετικής εμπειρίας με το φαινόμενο του εκφοβισμού, επαγγελματική ωριμότητα, ποικιλομορφία ειδικοτήτων και επαρκή ψηφιακή επάρκεια, στοιχεία που ενισχύουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Πίνακας 19: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Κατηγορία	N	%
Εμπειρία Εκφοβισμού	Ναι	36	100
Φύλο	Γυναίκα	22	61,1

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

	Άνδρας	13	36,1
	Δεν απαντώ	1	2,8
Ηλικία	41–50	18	50
	>50	8	22,2
	31–40	7	19,4
	<30	3	8,3
Έτη Υπηρεσίας	0–5	16	44,4
	6–10	8	22,2
	11–20	8	22,2
	>20	4	11,1
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	18	50
	ΕΠΑΛ	11	30,6
	ΓΕΛ	4	11,1
	Άλλο	3	8,3
Κλάδος	ΠΕ02	5	13,9
	ΠΕ04.01	3	8,3
	ΠΕ06	3	8,3
	ΠΕ86	3	8,3
	ΠΕ03	3	8,3
	ΠΕ01	3	8,3
	ΠΕ80	2	5,6
	ΠΕ04.02	2	5,6
	ΠΕ83	2	5,6
	ΠΕ05	2	5,6
	ΠΕ79.01	1	2,8
	ΠΕ11	1	2,8
	ΠΕ04.04	1	2,8
	ΠΕ88.01	1	2,8
	ΠΕ82	1	2,8
	ΠΕ87.09	1	2,8

Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

	ΠΕ08	1	2,8
	ΠΕ87.03	1	2,8

Πίνακας 20: Ψηφιακό Προφίλ Εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Κατηγορία	N	%
Εξοικείωση με ΤΠΕ	Πολύ	13	36,1
	Μέτρια	11	30,6
	Πάρα πολύ	9	25
	Λίγο	3	8,3
Εξοικείωση με ΕΞΑΕ	Πολύ	14	38,9
	Πάρα πολύ	12	33,3
	Μέτρια	9	25
	Λίγο	1	2,8

1^{ος} Άξονας: Σαφήνεια, κατανόηση και επιστημονική τεκμηρίωση του ΕΥ

Κατά τον πρώτο άξονα διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο το εκπαιδευτικό υλικό συνέβαλε στην κατανόηση της έννοιας του εκφοβισμού και των επιμέρους διαστάσεών του. Ο συνολικός μέσος όρος διαμορφώθηκε σε Μ.Ο.= 4,74 και η τυπική απόκλιση σε 0,26, γεγονός που υποδηλώνει ιδιαίτερα υψηλή αξιολόγηση της συμβολής του υλικού στην ενίσχυση της γνωστικής κατανόησης των συμμετεχόντων.

Σε επίπεδο επιμέρους δηλώσεων, οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν από 4,67 έως 4,83. Η υψηλότερη τιμή καταγράφηκε στη δήλωση που αφορά την κατανόηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που εκφοβίζονται (Μ.Ο.= 4,83 & Τ.Α.= 0,38), ενώ εξίσου υψηλή ήταν και η τιμή για την κατανόηση των χαρακτηριστικών των μαθητών που εκφοβίζουν (Μ.Ο.= 4,81 & Τ.Α.= 0,40). Οι δηλώσεις που αφορούσαν την κατανόηση του εκφοβισμού στον χώρο εργασίας και από μαθητές προς εκπαιδευτικούς παρουσίασαν επίσης υψηλές τιμές (Μ.Ο.= 4,67 & Τ.Α.= 0,48).

Η χαμηλή συνολική τυπική απόκλιση υποδηλώνει περιορισμένη διασπορά στις απαντήσεις και σχετική ομοιογένεια στις κρίσεις των συμμετεχόντων, γεγονός που ενισχύει την ένδειξη ότι το εκπαιδευτικό υλικό συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόηση του φαινομένου.

Πίνακας 21: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 1^{ου} άξονα

Ερώτηση	M.O.	T.A.
A1. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω την έννοια του εκφοβισμού και τις κατηγορίες του.	4,75	0,5
A2. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τον εκφοβισμό στον χώρο εργασίας.	4,67	0,48
A3. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τον εκφοβισμό από μαθητές προς εκπαιδευτικούς.	4,67	0,48
A4. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εκφοβίζονται.	4,83	0,38
A5. Το εκπαιδευτικό υλικό με βοήθησε να κατανοήσω τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εκφοβίζουν.	4,81	0,4
Σύνολο	4,74	0,26

2^{ος} Άξονας: Συνάφεια, ρεαλιστικότητα και πρακτική εφαρμογή του ΕΥ

Ο δεύτερος άξονας διερεύνησε τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό υλικό συνδέεται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και κατά πόσο οι προτεινόμενες στρατηγικές κρίνονται ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες. Ο συνολικός μέσος όρος του άξονα διαμορφώθηκε σε M.O.= 4,67 & T.A.= 0,29 γεγονός που υποδηλώνει ιδιαίτερα θετική αποτίμηση.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ιδιαίτερα θετικά τη ρεαλιστικότητα των παρουσιαζόμενων σεναρίων (M.O.= 4,81 & T.A.= 0,40), καθώς και τη χρησιμότητα των προτεινόμενων στρατηγικών για την επαγγελματική τους πρακτική (M.O.= 4,75 & T.A.= 0,44). Ελαφρώς χαμηλότερες, αλλά εξίσου υψηλές, ήταν οι τιμές για τη σύνδεση του υλικού με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα (M.O.= 4,53 & T.A.= 0,61) και την άμεση εφαρμογή των στρατηγικών στην τάξη (M.O.= 4,58 & T.A.= 0,55).

Συνολικά, οι υψηλές τιμές και η σχετικά χαμηλή διασπορά απαντήσεων καταδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται ουσιαστικά συνδεδεμένο με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και πρακτικά αξιοποιήσιμο.

Πίνακας 22: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 2^{ου} άξονα

Ερώτηση	M.O.	T.A.
B1. Το εκπαιδευτικό υλικό συνδέεται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.	4,53	0,61
B2. Τα παρουσιαζόμενα σενάρια είναι ρεαλιστικά.	4,81	0,4
B3. Οι προτεινόμενες στρατηγικές είναι χρήσιμες για την εργασία μου.	4,75	0,44
B4. Οι προτεινόμενες στρατηγικές είναι άμεσα εφαρμόσιμες στην τάξη.	4,58	0,55
Σύνολο	4,67	0,29

3^{ος} Άξονας: Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού

Ο τρίτος άξονας εξέτασε τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό υλικό συνέβαλε στην ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ο συνολικός μέσος όρος διαμορφώθηκε σε M.O.= 4,67 και η τυπική απόκλιση σε T.A.= 0,34, γεγονός που καταδεικνύει ιδιαίτερα θετική αξιολόγηση της συμβολής του προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μπορούν να αναγνωρίζουν πιο εύκολα περιστατικά εκφοβισμού (M.O.= 4,69 & T.A.= 0,47) και να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα δύσκολες καταστάσεις (M.O.= 4,69 & T.A. = 0,47). Αντίστοιχα υψηλές τιμές καταγράφηκαν για τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και οριοθέτησης (M.O.= 4,64 & T.A.= 0,54) καθώς και για την εφαρμογή πρακτικών πρόληψης στην τάξη (M.O. = 4,64 & T.A.= 0,49).

Οι υψηλοί μέσοι όροι και η σχετικά περιορισμένη διασπορά απαντήσεων υποδηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενίσχυσε ουσιαστικά τις δεξιότητες των συμμετεχόντων σε επίπεδο αναγνώρισης, διαχείρισης και πρόληψης περιστατικών εκφοβισμού.

Πίνακας 23: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 3^{ου} άξονα

Ερώτηση	M.O.	T.A.
Γ1. Μπορώ να αναγνωρίζω πιο εύκολα περιστατικά εκφοβισμού.	4,69	0,47
Γ2. Έχω βελτιώσει τις δεξιότητες επικοινωνίας και οριοθέτησης με τους μαθητές.	4,64	0,54
Γ3. Μπορώ να διαχειρίζομαι πιο αποτελεσματικά δύσκολα περιστατικά.	4,69	0,47
Γ4. Μπορώ να εφαρμόζω πρακτικές πρόληψης στην τάξη μου.	4,64	0,49
Σύνολο	4,67	0,34

4^{ος} Άξονας: Αναστοχασμός, επίλυση προβλημάτων και στρατηγική αντιμετώπιση περιστατικών

Ο τέταρτος άξονας κατέγραψε ιδιαίτερα υψηλό συνολικό μέσο όρο (M.O.= 4,79) και μικρή τυπική απόκλιση (T.A.= 0,19) γεγονός που καταδεικνύει εξαιρετικά θετική αποτίμηση της συμβολής του εκπαιδευτικού υλικού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.

Οι επιμέρους δηλώσεις συγκέντρωσαν ιδιαίτερα υψηλές τιμές, με τους μέσους όρους να κυμαίνονται από 4,78 έως 4,83. Η υψηλότερη τιμή καταγράφηκε στη δήλωση που αφορά τη διαχείριση εναλλακτικών σεναρίων αντιμετώπισης (M.O.= 4,83 & T.A.= 0,38), ενώ εξίσου υψηλές τιμές εμφανίζονται στις δηλώσεις που σχετίζονται με την ανάλυση περιστατικών, την επιλογή στρατηγικών και την παιδαγωγικά κατάλληλη επίλυση συγκρούσεων.

Η ιδιαίτερα χαμηλή τυπική απόκλιση (T.A.= 0,19) υποδηλώνει μεγάλη ομοιογένεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και ενισχύει την ένδειξη ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης συνέβαλε ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση σύνθετων περιστατικών.

Πίνακας 24: Μέσος όρος & Τυπική απόκλιση 4^{ου} άξονα

Ερώτηση	M.O.	T.A.
Δ1. Μπορώ να αναλύω αποτελεσματικά περιστατικά εκφοβισμού.	4,78	0,42
Δ2. Μπορώ να λαμβάνω κατάλληλες αποφάσεις σε δύσκολες καταστάσεις.	4,81	0,4
Δ3. Μπορώ να επιλέγω τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης.	4,78	0,42
Δ4. Μπορώ να διαχειρίζομαι εναλλακτικά σενάρια αντιμετώπισης.	4,83	0,38
Δ5. Μπορώ να επιλύω συγκρούσεις με τρόπο παιδαγωγικά κατάλληλο.	4,78	0,42
Σύνολο	4,79	0,19

Συνολικά, οι τέσσερις θεματικοί άξονες κατέγραψαν ιδιαίτερα υψηλούς μέσους όρους (M.O.= 4,67- 4,79), γεγονός που υποδηλώνει θετική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους συμμετέχοντες. Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα (T.A.= 0,19 - 0,34), στοιχείο που καταδεικνύει περιορισμένη διασπορά απαντήσεων και σχετική ομοιογένεια στις κρίσεις των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά αποτυπώνουν σταθερά υψηλό επίπεδο αποδοχής και αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε όλους τους εξεταζόμενους άξονες.

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των τεσσάρων θεματικών αξόνων πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης Pearson. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r). Πιο συγκεκριμένα οι συσχετίσεις κυμάνθηκαν σε ασθενή έως μέτρια επίπεδα ($r = 0,069-0,361$), υποδηλώνοντας ότι οι άξονες, αν και σχετίζονται θετικά, παραμένουν εννοιολογικά διακριτοί. Ιδιαίτερα, παρατηρήθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συνάφειας και εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού και της ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων ($r = 0,361$), καθώς και μεταξύ της ανάπτυξης δεξιοτήτων και του αναστοχασμού και στρατηγικής αντιμετώπισης ($r = 0,329$). Αντίθετα, οι συσχετίσεις του πρώτου άξονα με τους υπόλοιπους ήταν ασθενείς, γεγονός που υποδηλώνει ότι η

γνωστική κατανόηση του φαινομένου δεν συνεπάγεται αυτόματα ενίσχυση δεξιοτήτων ή στρατηγικής ικανότητας.

Πίνακας 25: Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r)

	1 ^{ος} Άξονας	2 ^{ος} Άξονας	3 ^{ος} Άξονας	4 ^{ος} Άξονας
1 ^{ος} Άξονας	1	0,105	0,138	0,2
2 ^{ος} Άξονας	0,105	1	0,361	0,069
3 ^{ος} Άξονας	0,138	0,361	1	0,329
4 ^{ος} Άξονας	0,2	0,069	0,329	1

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες συσχετίσεις ήταν ασθενείς και δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα ($p > 0,05$), εντοπίστηκαν δύο μέτριες θετικές συσχετίσεις με στατιστική σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, η πρώτη αφορά την συσχέτιση μεταξύ του 2^{ου} Άξονα (Συνάφεια, ρεαλιστικότητα και πρακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού) και του 3^{ου} Άξονα (Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού), $r = 0,361$, $p = 0,0306$. Το εύρημα αυτό τονίζει ότι όσο περισσότερο το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται ρεαλιστικό και εφαρμόσιμο, τόσο περισσότερο συνδέεται με την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Και η δεύτερη μεταξύ του 3^{ου} Άξονα και του 4^{ου} Άξονα (Αναστοχασμός, επίλυση προβλημάτων και στρατηγική αντιμετώπιση περιστατικών), $r = 0,329$, $p = 0,0498$. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης περιστατικών συνδέεται με την ικανότητα αναστοχασμού και στρατηγικής αντιμετώπισης.

Αντίθετα, οι συσχετίσεις του 1^{ου} Άξονα (Σαφήνεια και επιστημονική τεκμηρίωση) με τους υπόλοιπους άξονες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, γεγονός που υποδηλώνει ότι η γνωστική κατανόηση του περιεχομένου δεν συνδέεται απαραίτητα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή στρατηγικής ικανότητας.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι μόνο δύο από τις εξεταζόμενες συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $\alpha = 0,05$. Συγκεκριμένα, η συνάφεια και πρακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού σχετίζεται με την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, ενώ η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνδέεται με τον αναστοχασμό και τη στρατηγική αντιμετώπιση περιστατικών. Οι υπόλοιπες συσχετίσεις δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Η μηδενική υπόθεση (H_0), σύμφωνα με την οποία δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων, απορρίπτεται μερικώς, καθώς διαπιστώθηκαν δύο στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε επίπεδο $\alpha = 0,05$. Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται.

Πίνακας 26: Στατιστικής σημαντικότητας (Sig.)

p-values	1 ^{ος} Άξονας	2 ^{ος} Άξονας	3 ^{ος} Άξονας	4 ^{ος} Άξονας
1 ^{ος} Άξονας	0	0,544	0,4206	0,2415
2 ^{ος} Άξονας	0,544	0	0,0306	0,6886
3 ^{ος} Άξονας	0,4206	0,0306	0	0,0498
4 ^{ος} Άξονας	0,2415	0,6886	0,0498	0

7.3 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, οργανωμένα ανά ερευνητικό άξονα βάσει της ανάλυσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Τα ευρήματα, όπως προκύπτουν από τόσο από τους ειδικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς, συνολικά αξιολογούν σε υψηλά επίπεδα το εκπαιδευτικό υλικό.

Το υλικό κρίθηκε θετικά ως προς τη σαφήνεια, την επιστημονική τεκμηρίωση και τη συνάφειά του με τη σχολική πραγματικότητα, ενώ υπογραμμίστηκε η πρακτική αξία των προτεινόμενων στρατηγικών. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ουσιαστική συμβολή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού και στην ενίσχυση του αναστοχασμού. Επιβεβαιώθηκε επίσης η συμβατότητα του υλικού με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πολυμεσικής μάθησης, ενώ η ανάλυση των συσχετίσεων ανέδειξε τη σχέση μεταξύ πρακτικής συνάφειας, ανάπτυξης δεξιοτήτων και στρατηγικής αντιμετώπισης.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί μία αποτελεσματική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη παρέμβαση.

Στο πλαίσιο αυτό, στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται η συνολική αποτίμηση και ερμηνεία των ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, καθώς και η ανάδειξη της συμβολής της παρούσας εργασίας στην επιστημονική κοινότητα.

8. Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο έχει ως στόχο τη συνολική αξιολόγηση των ερευνητικών ευρημάτων και την ερμηνεία τους εντός του θεωρητικού και παιδαγωγικού πλαισίου που αποτέλεσε βάση για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού. Κατόπιν της λεπτομερούς ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων, καθίσταται απαραίτητη η ολοκληρωμένη αποτίμηση των αποτελεσμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τα διατυπωθέντα ερευνητικά ερωτήματα.

Η διάρθρωση του κεφαλαίου ακολουθεί την οργάνωση των πέντε βασικών ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης, τα οποία επικεντρώνονται στην αποσαφήνιση των θεμελιωδών εννοιών του φαινομένου εκφοβισμού εκπαιδευτικών από μαθητές, στην αξιολόγηση της συνάφειας και εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού, στη συμβολή του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, διαχείρισης και πρόληψης περιστατικών, καθώς και στον βαθμό προσαρμογής του στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πολυμεσικής μάθησης.

Εκτός από την τεκμηριωμένη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, το κεφάλαιο στοχεύει στην ανάδειξη της θεωρητικής και παιδαγωγικής προσφοράς της παρούσας εργασίας, όπως και στη διατύπωση έγκυρων προτάσεων για περαιτέρω βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού υλικού. Με αυτόν τον τρόπο, ολοκληρώνεται η ερευνητική διαδικασία μέσω της ουσιαστικής σύνδεσης εμπειρικών δεδομένων, θεωρητικών αρχών και αναστοχαστικής αξιολόγησης της επιτευχθείσας παρέμβασης.

8.1 Απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό ερώτημα 1:

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό αποσαφηνίζει τις βασικές έννοιες του εκφοβισμού που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές;

Η ανάλυση των δεδομένων του πρώτου θεματικού άξονα δείχνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει σημαντικά στην αποσαφήνιση των βασικών εννοιών του εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι υψηλοί μέσοι όροι, σε συνδυασμό με τη χαμηλή διασπορά στις απαντήσεις, καταδεικνύουν σαφή και ομοιογενή αντίληψη των συμμετεχόντων σχετικά με την κατανόηση του φαινομένου, γεγονός που ενισχύει την ερμηνευτική αξιοπιστία των ευρημάτων.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση ευθυγραμμίζεται με τη θεωρητική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τον εκφοβισμό των εκπαιδευτικών ως ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό κοινωνικο-οργανωσιακό φαινόμενο, το οποίο απαιτεί πολυδιάστατη ανάλυση και σαφή εννοιολογική περιγραφή. Για την ερμηνεία του είναι απαραίτητη η διερεύνηση τόσο των ατομικών, όσο και των διαπροσωπικών και θεσμικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή του (Jacobs & de Wet, 2018; Κδίν, 2020). Όπως έχει παρουσιαστεί στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο εκφοβισμός εις βάρος των εκπαιδευτικών από μαθητές εντάσσεται σε ένα δυναμικό δίκτυο σχέσεων, όπου αλληλεπιδρούν τα προσωπικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών, οι συμπεριφορές των μαθητών, οι πτυχές της σχολικής κουλτούρας καθώς και οι οργανωσιακές δομές του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό, η ενσωμάτωση δομημένων θεωρητικών μοντέλων στο εκπαιδευτικό υλικό, όπως το PRECEDE-PROCEED, το μοντέλο ABC και τα πολυεπίπεδα πλαίσια MTSS/PBIS, ενισχύει τη συστηματική και ιεραρχημένη παρουσίαση των αιτιολογικών, συμπεριφορικών και οργανωσιακών παραγόντων του φαινομένου. Τα μοντέλα αυτά δεν λειτουργούν απλώς ως θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά ως εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, διευκολύνοντας τη δομημένη κατανόηση των μηχανισμών που οδηγούν στην εμφάνιση, διατήρηση και ενδεχόμενη κλιμάκωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Μέσω αυτής της συστημικής οργάνωσης, η γνώση αποκτά συνοχή και εσωτερική λογική, επιτρέποντας την αναγνώριση σχέσεων αίτιου–αποτελέσματος και τη διάκριση επιπέδων παρέμβασης.

Κατά συνέπεια, η αποσαφήνιση των εννοιών δεν περιορίζεται σε ορισμούς ή περιγραφικές αναφορές, αλλά αποκτά συστηματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο χαρακτήρα, όπως επιβεβαιώνεται και από τα υψηλά ποσοτικά ευρήματα του πρώτου άξονα. Το εκπαιδευτικό υλικό προσφέρει ένα οργανωμένο θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης, αποσαφηνίζοντας έννοιες, ρόλους και μηχανισμούς που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού εκπαιδευτικών. Συνεπώς, με βάση τα εμπειρικά δεδομένα και τη θεωρητική τους ερμηνεία, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται ότι η αποσαφήνιση των βασικών εννοιών του εκφοβισμού επιτυγχάνεται σε πολύ υψηλό βαθμό.

8.2 Απάντηση στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό ερώτημα 2:

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό είναι συναφές με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;

Η ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος κατέδειξε ότι το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογείται ως ιδιαίτερα συναφές, ρεαλιστικό και πρακτικά εφαρμόσιμο σε σχέση με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που έχουν βιώσει περιστατικά εκφοβισμού από μαθητές. Στον θεματικό άξονα «Συνάφεια, ρεαλιστικότητα και πρακτική εφαρμογή του ΕΥ», οι υψηλοί μέσοι όροι των σχετικών δηλώσεων υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν στο υλικό στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τόσο τον ρεαλισμό των σεναρίων όσο και τη χρησιμότητα των προτεινόμενων στρατηγικών. Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά μεταφράζει τη γνώση σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις δράσης, προσαρμοσμένες στο σχολικό περιβάλλον. Δεδομένου ότι το σύνολο του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς με προσωπική εμπειρία εκφοβισμού, η θετική αποτίμηση αποκτά αυξημένη βαρύτητα, καθώς προέρχεται από επαγγελματίες με άμεση βιωματική σχέση με το φαινόμενο. Παράλληλα, τα ποιοτικά σχόλια των ειδικών επιβεβαιώνουν τη συνάφεια, την εναρμόνιση θεωρίας και πράξης και τον ρεαλισμό των παρεμβατικών προσεγγίσεων, ενισχύοντας την ερμηνευτική αξιοπιστία των συμπερασμάτων μέσω μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Creswell, 2014).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η υψηλή συνάφεια του εκπαιδευτικού υλικού ερμηνεύεται υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τις αρχές της ανδραγωγικής, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα όταν το μαθησιακό περιεχόμενο συνδέεται άμεσα με αυθεντικά επαγγελματικά προβλήματα και προσφέρει δυνατότητα άμεσης εφαρμογής στην πράξη (Merriam & Bierema, 2014; Knowles et al., 2015). Επιπλέον, η έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και στη στρατηγική διαχείριση σύνθετων καταστάσεων συνάδει με την αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης ως δυναμικής και διαρκούς διαδικασίας βελτίωσης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας. Η σύνδεση του περιεχομένου με ρεαλιστικά περιστατικά σχολικής ζωής ενισχύει τον μηχανισμό νοηματοδότησης και διευκολύνει τη μεταφορά της γνώσης στο εργασιακό πεδίο.

Βάσει των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας και της αντίστοιχης θεωρητικής ερμηνείας, το εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζει άμεση σύνδεση με τη σχολική πραγματικότητα, προσφέρει ρεαλιστικές στρατηγικές και συμβάλλει ουσιαστικά στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης.

8.3 Απάντηση στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό ερώτημα 3

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων αναγνώρισης, διαχείρισης και πρόληψης περιστατικών εκφοβισμού;

Η ανάλυση των δεδομένων του τρίτου θεματικού άξονα καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση δεξιοτήτων αναγνώρισης, διαχείρισης και πρόληψης περιστατικών εκφοβισμού που σημειώνονται από μαθητές προς εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι, μετά την ολοκλήρωση της μελέτης του υλικού, είναι πλέον σε θέση να εντοπίζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, να θέτουν σαφή παιδαγωγικά όρια, να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης και να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά σε απαιτητικές καταστάσεις της σχολικής ζωής.

Το συγκεκριμένο εύρημα αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που υφίστανται εκφοβισμό συχνά παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας και μειωμένη αίσθηση ελέγχου της τάξης (Κοϊν, 2016; Uz & Bayraktar, 2019). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα, φανερώνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό λειτουργεί ως μέσο επαγγελματικής ενδυνάμωσης και συμβάλλει στη σταδιακή αποκατάσταση της αίσθησης επάρκειας και σταθερότητας στον παιδαγωγικό ρόλο.

Η ανάλυση αυτή μπορεί να υποστηριχθεί θεωρητικά μέσω της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας. Όπως αναφέρει ο Bandura (1997), η αντίληψη του ατόμου σχετικά με την ικανότητα διαχείρισης απαιτητικών καταστάσεων επηρεάζει ουσιαστικά την επιλογή στρατηγικών, την επιμονή και την ενεργοποίηση δράσης. Η απόκτηση ενός σαφούς πλαισίου κατανόησης του φαινομένου του ΤΤΒ, καθώς και η εξοικείωση με συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης, αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα συστηματικής και στρατηγικής

αντιμετώπισης περιστατικών, μειώνοντας τον κίνδυνο υιοθέτησης παθητικών ή αντιδραστικών στάσεων.

Δεδομένου ότι ο εκφοβισμός εκπαιδευτικών αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο με κοινωνικο-οικολογική διάσταση (Κδίν, 2020), η καλλιέργεια δεξιοτήτων πρόληψης δεν περιορίζεται στη διαχείριση μεμονωμένων περιστατικών, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στην οργανωμένη υλοποίηση παρεμβάσεων σε επίπεδο τάξης. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τα πολυεπίπεδα μοντέλα σχολικής στήριξης που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, επισημαίνοντας ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η λήψη αποφάσεων βάσει τεκμηριωμένων δεδομένων είναι κρίσιμες παράμετροι για τη διατήρηση ενός συνεκτικού και υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Sugai & Horner, 2020).

Συνοψίζοντας, τα εμπειρικά ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιορίζεται στη μεταφορά θεωρητικών γνώσεων στους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση λειτουργικών και στρατηγικών δεξιοτήτων, προάγει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και ενδυναμώνει τις δυνατότητές τους για αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

8.4 Απάντηση στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό ερώτημα 4

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Η ανάλυση των σχετικών δεικτών επιβεβαιώνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά ως προς την συμμόρφωση με τις βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι υψηλοί μέσοι όροι στις μεταβλητές που αφορούν τη σαφήνεια στόχων, τη λογική δομή των ενοτήτων, την ορθολογική ανάπτυξη του περιεχομένου και την παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης υποδεικνύουν πως οι συμμετέχοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το υλικό παρουσιάζει παιδαγωγική οργάνωση και λειτουργικότητα.

Στο θεωρητικό πλαίσιο της ΕΞΑΕ έχει ήδη αναδειχθεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν αποτελεί απλώς φορέα πληροφορίας, αλλά βασικό μέσο διδακτικής καθοδήγησης, καθώς αναλαμβάνει κρίσιμες λειτουργίες οργάνωσης, υποστήριξης και ενεργοποίησης της

μάθησης (Moore & Kearsley, 2012). Σε ασύγχρονα περιβάλλοντα, η παιδαγωγική πρόθεση πρέπει να είναι ενσωματωμένη στη δομή του υλικού, μέσω σαφούς στοχοθεσίας, προβλέψιμης ακολουθίας και ενσωματωμένων μηχανισμών ανατροφοδότησης.

Παράλληλα, σύμφωνα με την προσέγγιση των West & Lionarakis (1996) για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να διαθέτει εσωτερική συνοχή, καθοδηγητικό λόγο και σαφή αρχιτεκτονική διάρθρωση, ώστε να υποστηρίξει τον εκπαιδευόμενο στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης. Η οργάνωση των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων, η ιεραρχημένη ανάπτυξη από την εννοιολογική αποσαφήνιση στη διαχείριση περιστατικών και τελικά στη διαμόρφωση σχεδίου δράσης, καθώς και η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, συνιστούν στοιχεία που αντανakλούν συνειδητό παιδαγωγικό σχεδιασμό στο πλαίσιο αυτό.

Η σαφής διατύπωση μαθησιακών αποτελεσμάτων και η συνοχή μεταξύ στόχων, περιεχομένου και δραστηριοτήτων ενισχύουν την εσωτερική λογική του εκπαιδευτικού υλικού. Η συνεκτική αυτή οργάνωση διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή του πορεία ως προοδευτική και δομημένη διαδικασία, στοιχείο που θεωρείται κρίσιμο σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης, όπου η αυτορρύθμιση και η ενεργητική εμπλοκή αποτελούν βασικούς παράγοντες επιτυχίας.

Επιπλέον, η πρόβλεψη ενδιάμεσων ελέγχων κατανόησης και ανατροφοδότησης λειτουργεί ως μηχανισμός υποστήριξης της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, ενισχύοντας την αίσθηση προόδου και τη μαθησιακή ασφάλεια των συμμετεχόντων. Η ενσωμάτωση των στοιχείων αυτών καταδεικνύει ότι το υλικό δεν είναι απλώς οργανωμένο θεματικά, αλλά σχεδιασμένο με παιδαγωγική πρόθεση, σύμφωνη με τις αρχές της ΕΞΑΕ.

Συνεπώς, με βάση τόσο τα ποσοτικά ευρήματα όσο και τη θεωρητική τους ερμηνεία, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται ότι το εκπαιδευτικό υλικό έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πολύ υψηλό βαθμό, καθώς ενσωματώνει δομημένη αρχιτεκτονική, καθοδηγητική λειτουργία, σαφή στοχοθεσία και μηχανισμούς υποστήριξης της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

8.5 Απάντηση στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό ερώτημα 5

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης;

Η ανάλυση των δεδομένων του σχετικού θεματικού άξονα καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογείται σε πολύ υψηλό βαθμό ως προς τη συμμόρφωσή του με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι η παρουσίαση του περιεχομένου μέσω συνδυασμού κειμένου, εικόνας, οπτικών στοιχείων και διαδραστικών δραστηριοτήτων διευκολύνει την κατανόηση και διατηρεί το ενδιαφέρον.

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας έχει ήδη αναπτυχθεί η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2021), σύμφωνα με την οποία η μάθηση ενισχύεται όταν οι πληροφορίες οργανώνονται σε πολλαπλά αλλά συντονισμένα κανάλια επεξεργασίας (οπτικό και λεκτικό), με τρόπο που μειώνει το περιττό γνωστικό φορτίο και διευκολύνει τη νοητική οργάνωση της γνώσης. Η αποτελεσματικότητα του πολυμεσικού σχεδιασμού δεν έγκειται στην απλή προσθήκη εικόνων ή διαδραστικών στοιχείων, αλλά στη στοχευμένη και λειτουργική τους ένταξη στο μαθησιακό περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, η θετική αξιολόγηση ως προς την κατανόηση σύνθετων εννοιών υποδηλώνει ότι η συνδυαστική παρουσίαση λεκτικών και οπτικών στοιχείων λειτουργήσει ενισχυτικά (*Πολυμεσική Αρχή*), επιτρέποντας τη διπλή κωδικοποίηση της πληροφορίας. Παράλληλα, το γεγονός ότι δεν καταγράφηκαν ενδείξεις γνωστικής επιβάρυνσης συνδέεται με την εφαρμογή της *Αρχής της Συνοχής*, καθώς το υλικό απέφυγε μη συναφείς πληροφορίες και διακοσμητικά στοιχεία.

Η υψηλή αξιολόγηση της δομημένης και ευανάγνωστης παρουσίασης συνάδει με την *Αρχή της Σηματοδότησης*, καθώς οι επικεφαλίδες, οι διακριτές ενότητες και τα οπτικά σημεία έμφασης φαίνεται να καθοδήγησαν αποτελεσματικά την προσοχή των εκπαιδευόμενων. Η χωρική οργάνωση κειμένου και γραφικών στοιχείων, όπως επιβεβαιώνεται από την αίσθηση «ευκολίας παρακολούθησης» που καταγράφεται στα δεδομένα, αντανακλά εφαρμογή της *Αρχής της Χωρικής Συνάφειας*.

Επιπλέον, η σταδιακή ανάπτυξη του περιεχομένου και η διαίρεσή του σε μικρές, ελέγξιμες ενότητες συνδέεται με την *Αρχή της Κατάτμησης*, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να ρυθμίζουν τον ρυθμό μελέτης τους. Η θετική αποτίμηση της «λογικής ροής» και της προοδευτικής εμβάθυνσης υποδηλώνει επίσης εφαρμογή της *Αρχής της Προπαίδευσης*, καθώς βασικές έννοιες εισάγονται πριν από τη διαχείριση πιο σύνθετων καταστάσεων.

Σε ό,τι αφορά την *Τροπικότητα* και τον *Πλεονασμό*, τα δεδομένα δεν καταδεικνύουν σύγχυση ή υπερφόρτωση λόγω επανάληψης πληροφορίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η χρήση προφορικών και γραπτών στοιχείων έγινε με ισορροπημένο τρόπο, χωρίς άσκοπη ταυτόχρονη επανάληψη της ίδιας πληροφορίας.

Η χρήση άμεσης και προσωποποιημένης γλώσσας, στοιχείο που αξιολογήθηκε θετικά από τους συμμετέχοντες, αντανakλά εφαρμογή της *Αρχής της Προσωποποίησης*, ενισχύοντας την αίσθηση διαλόγου και ενεργητικής εμπλοκής. Παράλληλα, όπου χρησιμοποιήθηκε αφήγηση, η φυσική απόδοση της φωνής φαίνεται να λειτουργήσει υποστηρικτικά (*Αρχή της Φωνής*), χωρίς να καταγράφονται αρνητικά σχόλια.

Τέλος, η αποφυγή εμφάνισης πραγματικού διδάσκοντα και η διακριτική αξιοποίηση παιδαγωγικού άβαταρ ως στοιχείου καθοδήγησης συμβαδίζει με την *Αρχή της Εικόνας*, καθώς περιορίζεται η περιττή οπτική επιβάρυνση που δεν προσδίδει ουσιαστική μαθησιακή αξία (Mayer, 2021).

Συνολικά, η θετική σύγκλιση των ποσοτικών ευρημάτων καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό υλικό όχι μόνο ενσωματώνει πολυτροπικά στοιχεία, αλλά εφαρμόζει συστηματικά τις θεμελιώδεις αρχές της πολυμεσικής μάθησης με αποτελεσματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο. Συνεπώς, το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται με σαφήνεια: η ευθυγράμμιση με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης πραγματοποιείται σε ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο, όπως επιβεβαιώνεται από τη συμφωνία μεταξύ θεωρίας και εμπειρικών δεδομένων.

8.6 Εκτιμώμενη θεωρητική και παιδαγωγική συμβολή της διπλωματικής εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία παρέχει σημαντική συνεισφορά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, διερευνώντας ένα ζήτημα που, παρά τη διεθνή ερευνητική του κάλυψη, παραμένει σχετικά ανεξερεύνητο στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο: τον εκφοβισμό εκπαιδευτικών από μαθητές (TTB). Η εννοιολογική και ερμηνευτική ανάλυση του TTB βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τις διαφορές του φαινομένου από άλλες μορφές σχολικού εκφοβισμού (Kauppi & Pörhölä, 2012; Moon & McCluskey, 2016; Kδίν, 2020). Επιπλέον, η συγκεκριμένη εργασία προχωρά πέραν της απλής περιγραφής, εντάσσοντας το φαινόμενο σε ένα πολυπαραγοντικό

και συστημικό πλαίσιο, όπου ατομικοί, διαπροσωπικοί και οργανωσιακοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση και στη διατήρησή του.

Η θεωρητική συμβολή της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στη συνδυαστική αξιοποίηση πολλαπλών μοντέλων ανάλυσης και παρέμβασης, τα οποία παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό σκέλος και ενσωματώθηκαν στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού. Το μοντέλο PRECEDE-PROCEED (Green & Kreuter, 1999) χρησιμοποιήθηκε ως πλαίσιο συστηματικής ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού παρέμβασης, ενώ το μοντέλο ABC (Cooper, Heron & Heward, 2020) συνέβαλε σε μία λειτουργική προσέγγιση περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς, μέσω της ανάλυσης της σχέσης ερεθίσματος–συμπεριφοράς–συνεπειών. Επιπλέον, η εφαρμογή των πολυεπίπεδων πλαισίων MTSS και PBIS (Stoiber & Gettinger, 2015; Pullen & Kennedy, 2019) ενίσχυσε τη συστημική διάσταση της παρέμβασης, υπογραμμίζοντας την αξία κλιμακούμενων στρατηγικών πρόληψης και υποστήριξης. Μέσω αυτής της σύνθεσης, καταδεικνύεται ότι η θεωρία μπορεί να λειτουργήσει ως βασικό εργαλείο σχεδιασμού επιμορφωτικών παρεμβάσεων, πέρα από τον παραδοσιακό ερμηνευτικό της ρόλο.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός δομημένου προγράμματος επιμόρφωσης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όπως τεκμηριώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο, στο πλαίσιο της ΕΞΑΕ, το εκπαιδευτικό υλικό διαδραματίζει διευρυμένο διδακτικό ρόλο και απαιτείται να είναι αυτοδύναμο, πλήρως οργανωμένο και καθοδηγητικό (Moore & Kearsley, 2012). Παράλληλα, το μοντέλο των West-Λιοναράκη (1996) αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό υλικό ως ένα ενοποιημένο διδακτικό σύστημα που ενσωματώνει παιδαγωγικό σχεδιασμό, καθοδήγηση και υποστήριξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η συστηματική δομή του περιεχομένου, η σταδιακή εξέλιξη της γνώσης και η εφαρμογή αναστοχαστικών καθώς και διαδραστικών δραστηριοτήτων συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποτελεσματική κατανόηση και τη μεταφορά της μάθησης στο σχολικό πλαίσιο.

Επιπλέον, η λειτουργική αξιοποίηση αρχών πολυμεσικής μάθησης, όπως αναπτύχθηκαν από τον Mayer (2001, 2005, 2017), ενισχύει την παιδαγωγική αξία του υλικού, καθώς τεκμηριώνει ότι η πολυτροπική παρουσίαση της πληροφορίας, όταν σχεδιάζεται με γνώμονα τη μείωση του γνωστικού φορτίου και την ενεργητική επεξεργασία, μπορεί να

συμβάλει ουσιαστικά στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Η εμπειρική αποτίμηση του υλικού καταδεικνύει ότι οι αρχές αυτές ενσωματώθηκαν με τρόπο λειτουργικό και όχι διακοσμητικό, στοιχείο που ενισχύει τη θεωρητική εγκυρότητα της παρέμβασης.

Η επιλογή της συνδυαστικής αξιοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων διευκολύνει την τριγωνοποίηση των ευρημάτων και ενισχύει την εγκυρότητα της αξιολόγησης (Creswell, 2014), ενισχύοντας έτσι τη συνολική αξιοπιστία στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού.

Η παρούσα εργασία τεκμηριώνει συστηματικά ότι η σύνδεση ενός θεωρητικού πλαισίου για τον εκφοβισμό εκπαιδευτικών με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία επιμορφωτικού υλικού υψηλής ποιότητας και πρακτικής αξίας. Κατ' επέκταση, τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν τόσο στην περαιτέρω θεωρητική κατανόηση του φαινομένου του ΤΤΒ όσο και στην ανάπτυξη εφαρμόσιμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

8.7 Προτάσεις βελτίωσης και περαιτέρω ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού

Παρά την ευνοϊκή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν συγκεκριμένους τομείς στους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η λειτουργικότητα του. Η διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω ανάπτυξη δεν μειώνει τη συνολική θετική αποτίμηση της παρέμβασης, αλλά αντανακλά τη διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Πρώτον, η ενσωμάτωση αυθεντικών περιστατικών από τη σχολική πραγματικότητα θα μπορούσε να ενισχυθεί μέσω της περαιτέρω ανάπτυξης των σεναρίων προσομοίωσης. Η δημιουργία διακλαδωμένων (branching) σεναρίων θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και παρατήρησης των συνεπειών τους, γεγονός που προάγει τη βιωματική μάθηση και τη μεταφορά δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εναρμονίζεται με τη λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς (Cooper, Heron & Heward, 2020) και μπορεί να διευκολύνει περαιτέρω τη σύνδεση θεωρίας και εφαρμογής.

Επιπλέον, παρότι το εκπαιδευτικό υλικό οργανώνεται με βάση αρχές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα ήταν σκόπιμο να ενισχυθεί η διάσταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένων μέσω της δημιουργίας προαιρετικών χώρων ανταλλαγής εμπειριών ή κοινοτήτων πρακτικής. Η ανάπτυξη τέτοιων δομών συνάδει με τη φιλοσοφία της υποστηρικτικής παιδαγωγικής αρχιτεκτονικής της ΕξΑΕ (West–Λιοναράκη, 1996; Moore & Kearsley, 2012) και συμβάλλει στη συλλογική επεξεργασία εμπειριών που αφορούν το ΤΤΒ.

Σε επίπεδο περιεχομένου, κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω εξειδίκευση των στρατηγικών διαχείρισης βάσει βαθμίδας εκπαίδευσης ή τύπου σχολικής μονάδας, καθώς το φαινόμενο του εκφοβισμού εκπαιδευτικών διαφέρει ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο (Kauppi & Rörhölä, 2012; Κόιν, 2020). Μια τέτοια προσέγγιση θα ενίσχυε την προσαρμοστικότητα του προγράμματος και θα βελτίωνε τη στοχευμένη υλοποίησή του.

Επιπλέον, είναι εφικτή η ενδυνάμωση της αυτοαξιολόγησης μέσω ανάπτυξης πρόσθετων εργαλείων αναστοχασμού, όπως δομημένα ερωτηματολόγια αυτοαποτελεσματικότητας που θα εφαρμόζονται πριν και μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης. Η ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων θα διευκόλυνε την πιο συστηματική παρακολούθηση της αντιλαμβανόμενης επαγγελματικής ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων.

Τέλος, ως προς τον πολυμεσικό σχεδιασμό, παρά το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό υλικό ευθυγραμμίζεται με καθιερωμένες αρχές πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2001, 2005, 2017), δύναται να εξεταστεί η περαιτέρω αξιοποίηση σύντομων επεξηγηματικών βίντεο μικρής διάρκειας (microlearning) για την ενίσχυση της επαναληπτικής διαδικασίας και της συγκράτησης βασικών εννοιών, χωρίς επιπρόσθετο γνωστικό φορτίο.

Συνολικά, οι παρατηρήσεις αυτές δεν καταδεικνύουν ελλείψεις του υλικού, αλλά επισημαίνουν δυναμικές προοπτικές εξέλιξης, εναρμονισμένες με τη φιλοσοφία της διαρκούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η περαιτέρω επέκταση του προγράμματος αναμένεται να ενισχύσει σημαντικά τη βιωσιμότητα, την ευελιξία και την πρακτική αξιοποίηση στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο.

8.8 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται συνολική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Τα

ευρήματα υποδηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει σημαντικά στην αποσαφήνιση των βασικών εννοιών του εκφοβισμού που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και επαγγελματικές απαιτήσεις τους. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται η ουσιαστική στήριξη του υλικού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναγνώριση, διαχείριση και πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού, καθώς και στην ενίσχυση του αναστοχασμού, της λήψης αποφάσεων και της στρατηγικής αντιμετώπισης σύνθετων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, επιβεβαιώνεται η συμβατότητα του σχεδιασμού με τις βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πολυμεσικής μάθησης, γεγονός που τεκμηριώνει την παιδαγωγική και λειτουργική του αρτιότητα.

Το παρόν κεφάλαιο ανέλυσε τη θεωρητική και παιδαγωγική αξία της συγκεκριμένης μελέτης, επισημαίνοντας ότι το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό ενοποιεί το θεωρητικό πλαίσιο του φαινομένου του εκφοβισμού με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό ενός σύγχρονου προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Συνεπώς, η εργασία συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του εκφοβισμού εκπαιδευτικών από μαθητές και στην ανάπτυξη πρακτικών επιμορφωτικών παρεμβάσεων για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, διατυπώθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης και περαιτέρω ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, όπως η ενίσχυση των διαδραστικών σεναρίων, η αξιοποίηση αυθεντικών περιστατικών σχολικής ζωής, η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και η περαιτέρω εξειδίκευση του περιεχομένου ανά εκπαιδευτική βαθμίδα ή σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, υπογραμμίστηκαν οι μελλοντικές προοπτικές για την εξέλιξη της έρευνας και των επιμορφωτικών παρεμβάσεων, με στόχο τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, της προσαρμοστικότητας και της βιωσιμότητας του προγράμματος.

Συνοψίζοντας, το κεφάλαιο επιβεβαιώνει ότι η ενσωμάτωση θεωρητικής τεκμηρίωσης, παιδαγωγικού σχεδιασμού και ερευνητικής αξιολόγησης συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού και επιστημονικά τεκμηριωμένου πλαισίου επιμόρφωσης για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση του φαινομένου του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- AERA. (2011). *Code of ethics*. American Educational Research Association.
- Ajani, O. A. (2024). Teacher professional well-being and learner misconduct. *Journal of Education*, 204(2), 155–170.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Author.
- American Psychological Association. (2024). *Violence against educators: Resources and research summaries*. Author.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). AU Press.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97.
- Antiri, K. O. (2016). Teacher-targeted bullying: Causes and coping strategies. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 120–134.
- Aquino, K., & Lamertz, K. (2004). A relational model of workplace victimization. *Academy of Management Review*, 29(1), 102–118.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the CoI framework. *The Internet and Higher Education*, 11(3–4), 133–136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>
- Ashley, M., & Tuten, T. (2015). Bullying and social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 1–20.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling bullying. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Beran, T., & Shapiro, B. (2005). Student harassment of teachers. *Journal of Educational Research*, 98(6), 327–336.

- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between school climate and student outcomes. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–459.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Open University Press.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73–87.
- Branch, S., Ramsay, S., & Barker, M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment. *International Journal of Management Reviews*, 15(3), 280–299.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide PBIS on student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68–76.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. R. P., Harrison, R. V., & Pinneau, S. R. (1975). *Job demands and worker health*. U.S. Government Printing Office.
- Chan, H. C. O., & Wong, D. S. W. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 59(1), 1–19.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction (4th ed.)*. Wiley.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. Routledge.
- Cortina, L. M. (2008). Unseen injustice: Incivility as modern discrimination in organizations. *Academy of Management Review*, 33(1), 55–75.
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground. *Child Development*, 71(5), 1206–1221.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cross, D., et al. (2011). Longitudinal impact of the Friendly Schools program. *Journal of School Psychology*, 49(6), 747–762.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- De Wet, C., & Jacobs, L. (2006). Educator-targeted bullying: A qualitative study. *Acta Criminologica*, 19(3), 1–15.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying. *South African Journal of Education*, 30(2), 189–201.
- De Wet, C. (2012). Risk factors for educator-targeted bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Psychology in Africa*, 22(2), 239–243. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10820523>
- Dinakar, K., Jones, B., Havasi, C., Lieberman, H., & Picard, R. (2012). Common sense reasoning for detection of cyberbullying. In *Proceedings of ICWSM* (pp. 1–4). AAAI.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *American Journal of Community Psychology*, 45(1–2), 71–85. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9301-4>
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182–188.
- Dorval, M., & Pepin, J. (2017). Cyberbullying in adolescence: A review. *Children and Youth Services Review*, 73, 123–134.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 16–27.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (Eds.). (2011). *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.). CRC Press.
- Englander, E., & Muldowney, A. M. (2007). Just turn the darn thing off. *Journal of School Violence*, 6(2), 1–19.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2010). *Bullying in North American schools* (2nd ed.). Routledge.
- Espelage, D. L., Low, S., & Jimerson, S. R. (2014). Understanding school bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools* (pp. 3–15). Routledge.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. Oxford University Press.
- Finkelhor, D., Turner, H., Hamby, S., & Ormrod, R. (2011). Polyvictimization. *Child Abuse & Neglect*, 35(1), 7–19.
- Finne, L. B., Knardahl, S., & Lau, B. (2011). Workplace bullying and mental distress. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 37(4), 276–287.
- Jacobs, L., & De Wet, C. (2018). The complexity of teacher-targeted workplace bullying: An analysis for policy. *Journal for Juridical Science*, 43(2), 53–78. <https://doi.org/10.18820/24150517/JJS43.i2.3>
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century* (3rd ed.). Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
- Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.). (2015). *Health behavior: Theory, research, and practice* (5th ed.). Jossey-Bass.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.

- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (1999). The PRECEDE–PROCEED model: An integrated model for health promotion planning. *Health Promotion Planning Quarterly*, 14(2), 117–131.
- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (2005). *Health program planning: An educational and ecological approach* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools. *Journal of School Health*, 76(9), 410–413.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Hall, W. J. (2017). Teacher responses to bullying. *Educational Psychology Review*, 29(1), 41–58.
- Hanewald, R. (2013). Bullying and cyberbullying in schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 1–16.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Accelerated Development.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin.
- Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). Workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace* (pp. 3–40). CRC Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14.
- Huang, F. L., Cornell, D. G., Konold, T. R., & Shukla, K. (2015). School climate and teacher victimization. *Educational Researcher*, 44(6), 1–11.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- James, D., Lawlor, M., & De Vries, R. (2008). Students' perceptions of teacher bullying. *Educational Psychology*, 28(5), 557–571.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Routledge.



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, S. L. (2009). International perspectives on workplace bullying. *International Journal of Management Reviews*, 11(4), 505–522.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! *Business Horizons*, 53(1), 59–68.
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students. *Violence and Victims*, 27(3), 396–413.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). Routledge.
- Kivimäki, M., Virtanen, M., Vartia, M., Elovainio, M., Vahtera, J., & Keltikangas-Järvinen, L. (2003). Workplace bullying and the risk of cardiovascular disease. *Occupational and Environmental Medicine*, 60(10), 779–783.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner* (8th ed.). Routledge.
- Koiv, K. (2016). Teachers as victims of pupil bullying. *Social Psychology of Education*, 19(2), 347–364.
- Kõiv, K. (2020). Description of teachers' experiences on being bullied by students. *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology (EpICEEPSY)* (pp. 43–53). <https://doi.org/10.15405/epiceepsy.20111.4>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Kreuter, M. W., & De Rosa, C. (2004). Understanding school health promotion planning. *Health Education Research*, 19(1), 1–10.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119–126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184.
<https://doi.org/10.1080/13594329608414853>
- Lionarakis, A. (2009). The dialogic model of distance education: Principles and implementation. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 5(1), 5–22.
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1234.
- Maeda, J., & Wong, W. (2019). Teacher victimization and school climate. *Teaching and Teacher Education*, 78, 144–152.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 1, 31–48.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D. L., Rose, C. A., Reddy, L. A., & Anderman, E. M. (2024). Student aggression toward teachers. *American Psychologist*, 79(1), 23–38.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: Effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240–253.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Misawa, M. (2015). The color of the rainbow path: An examination of the intersection of racist and homophobic bullying in U.S. higher education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 173, 94–112.

- Mitchell, B. S., Stormont, M., & Gage, N. A. (2017). The effectiveness of school-wide PBIS: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 309–344. <https://doi.org/10.3102/0034654316671410>
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1340–1361. <https://doi.org/10.1177/0886260514564156>
- Montgomery, C. (2019). Teacher-targeted bullying: A review. *Educational Review*, 71(3), 389–407.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical Principles of Distance Education*, 1, 22–38.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.
- Namie, G., & Namie, R. (2009). *The bully at work* (2nd ed.). Sourcebooks.
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2018). Workplace bullying outcomes. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71–83.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Teachers' well-being: Evidence from international surveys*. OECD Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Pörhölä, M., Almonkari, M., & Kunttu, K. (2019). Bullying and teacher well-being. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 1–17.
- Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J., & McMahon, S. D. (2023). Student aggression toward teachers: A systematic review. *School Psychology Review*, 52(4), 421–439.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying*. Blackwell.
- Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 307–326.



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (2009). Preventing problem behavior through multi-tiered systems of support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(4), 197–214. <https://doi.org/10.1177/1098300709332167>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). Routledge.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying. *American Psychologist*, 70(4), 344–353.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Sage.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- UNESCO. (2015). *Recommendation on adult learning and education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNICEF. (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. UNICEF.



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

- Uz, R., & Bayraktar, F. (2019). Teacher victimization. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1233–1244.
- Van den Brande, W., Baillien, E., De Witte, H., Elst, T. V., & Godderis, L. (2016). Work stressors and workplace bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(6), 900–918.
- Weist, M. D., Lever, N. A., Bradshaw, C. P., & Owens, J. S. (2012). Further advancing the field of school mental health: MTSS integration. *School Mental Health*, 4(3), 157–170. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-2>
- West, R. E., & Lionarakis, A. (2004). *Theoretical foundations of distance education: Dialogic and interactional perspectives*. Hellenic Open University Press.
- Αναστασιάδης, Π. Σ. (2011). *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές εφαρμογές συνεργατικής μάθησης από απόσταση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Αναστασιάδης, Π. Σ. (Επιμ.). (2016). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-learning): Από τη θεωρία στην πράξη*. Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. Γ., & Μαρταλής, Χ. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Τόμος Α' – Θεσμοί και λειτουργίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βλάχου, Μ. (2018). *Πρόληψη αναδυόμενου σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγικό υλικό και δραστηριότητες*. Ρώμη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Γρηγόρης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Οδηγός πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικής βίας και εκφοβισμού*. Author.
- Καλλιατάκη, Ε. (2020). *Εργασιακός εκφοβισμός στην εκπαίδευση: Παράγοντες κινδύνου και επιπτώσεις στην επαγγελματική εξουθένωση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καλλιατάκη, Ε., & Γεράκη, Α. (2022). Εργασιακός εκφοβισμός στην εκπαίδευση: Αντιληπτό ή μη υπαρκτό φαινόμενο; *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 55–74.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Ελληνικά Γράμματα.



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

- Καψάλης, Α. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία*. Κυριακίδης.
- Κουλαϊδή, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσελίνη, Μ. (2011). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Κοινωνική έρευνα: Η κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Σ. Π. (2007). Θυματοποίηση (bullying) στη σχολική πραγματικότητα: Παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 1–12).
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2021). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Ελληνικά Γράμματα.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Θεωρητικές προσεγγίσεις της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education – Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 1(1), 7–20.
- Λιοναράκης, Α. (2003). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Προπομπός.
- Μακράκης, Β. (2006). *Παιδαγωγική των ΤΠΕ*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η διδακτική ως επιστήμη*. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Διαχείριση τάξης και παιδαγωγική ηγεσία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 23–40.
- Ντόλκερα, Α. (2017). *Εργασιακή παρενόχληση και σχολικός εκφοβισμός στην κοινότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Συσχετίσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παντελιάδου, Σ. (2010). Σχολική προσαρμογή και συναισθηματική ανάπτυξη. *Ψυχολογία*, 17(2), 115–130.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαναστασίου, Ε. (2018). Η εμπειρία του εκφοβισμού εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 66, 89–104.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2009). *Ψυχολογία της μάθησης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2010). Σχολικό κλίμα και επιθετικότητα. *Ψυχολογία*, 17(1), 35–52.
- Προπομπός, Κ.-Α. (2002). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Προπομπός.
- Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός – BULLYING: Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας – Τρόποι αντιμετώπισης (Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς)*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συμβουλευτική στην εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.
- Σολωμού, Ι. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνία*. Μεταίχμιο.
- Στασινός, Δ. (2013). *Ειδική αγωγή και ένταξη*. Gutenberg.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Τυπωθήτω.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Εθνική στρατηγική για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού*. Author.
- Φλουρής, Γ. (2001). *Δια βίου μάθηση και κοινωνία της γνώσης*. Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). *Παιδαγωγική επιστήμη*. Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2005). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2013). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2014). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2018). *Σχολική ψυχολογία και παρέμβαση: Προαγωγή ψυχικής υγείας, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Gutenberg.
- Χρυσafiδης, Κ. (2000). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg.



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο Ειδικών

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)».



«Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας»

Επιβλέπων: Κωτσίδης Κωνσταντίνος

Υπεύθυνος Έρευνας: Παπαδοπούλου Ευτυχία

Οδηγίες

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεών σας σχετικά με το Εκπαιδευτικό Υλικό (Ε.Υ.) που μελετήσατε.

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι διττός. Αφενός διερευνάται εάν το υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου αν το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, είναι αναγκαία η αντικειμενική προσέγγιση των ερωτήσεων.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου, το οποίο προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση, θα είναι σεβαστό το απόρρητο των απαντήσεών σας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας κοινοποιηθούν αμέσως μετά το τέλος της στατιστικής επεξεργασίας.

Υπογραφή

Δημογραφικά στοιχεία

(Ζητείται η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων)

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------|---------|-------|-----|
| 1. Φύλλο (Κυκλώστε) | Άντρας | Γυναίκα | | |
| 2. Ηλικία (Κυκλώστε) | 22-30 | 31-40 | 41-50 | >51 |
| 3. Χρόνια Προϋπηρεσίας (Κυκλώστε) | 0-4 | 5-10 | 11-20 | >20 |

4. Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6. Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7. Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

A. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

B.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.

Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε. Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.6. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Ζ.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

(Για να θυμηθείτε τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης δείτε εδώ:

<https://www.edivea.org/mayer.html>)

A.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. (Πολυμεσική Αρχή)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. (Πολυμεσική Αρχή)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.). [\(Αρχή της Τροπικότητας\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. [\(Αρχή της Συνοχής\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. [\(Αρχή της Φωνής\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. [\(Αρχή της Εικόνας\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά.

(Αρχή της Κατάτμησης)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. (Αρχή της Προσωποποίησης)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. (Αρχή της Κατάτμησης)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. (Αρχή της Σηματοδότησης)



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). [\(Αρχή της Σηματοδότησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου. [\(Αρχή της Προπαίδευσης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γενικές Επισημάνσεις

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;



Παπαδοπούλου Ευτυχία, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, τον οποίο δέχονται από τους μαθητές τους»

2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας