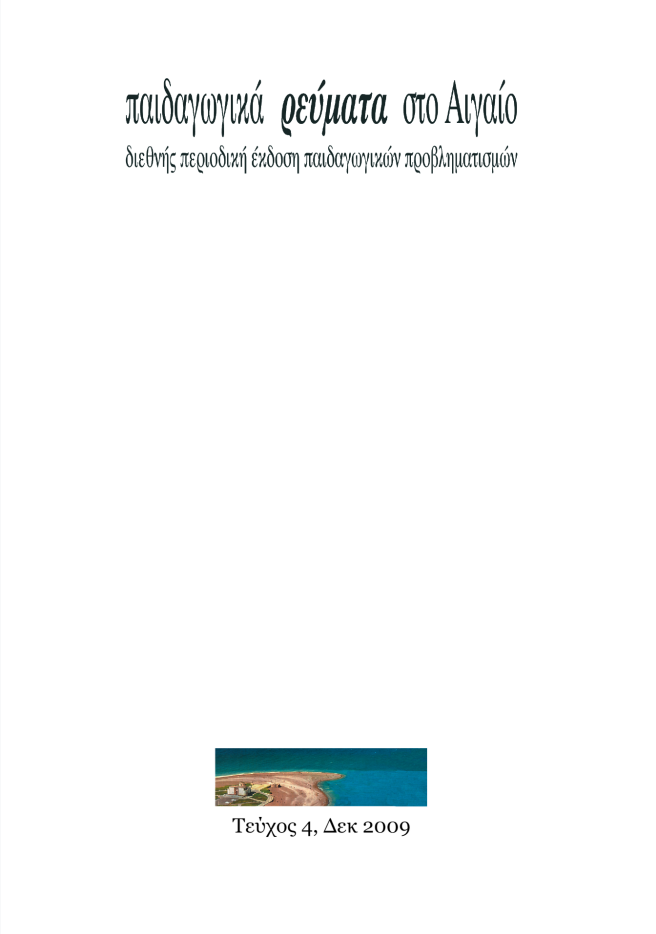
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2009)

Τεύχος 4



Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του ΕΑΠ για την επίδραση των εκπαιδευτικών παροχών του ιδρύματος στη μάθησή τους

Παρασκευή Βασάλα, Δέσποινα Ανδρεάδου

doi: 10.12681/revmata.31055

Copyright © 2022, Παρασκευή Βασάλα, Δέσποινα Ανδρεάδου

Άδεια χρήσης ##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc.by-nc-sa4##.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βασάλα Π., & Ανδρεάδου Δ. (2022). Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του ΕΑΠ για την επίδραση των εκπαιδευτικών παροχών του ιδρύματος στη μάθησή τους. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, *4*(1), 10–23. https://doi.org/10.12681/revmata.31055

Βαθύτερη γνώση εύρους και εμβάθυνση σε θέματα εκπαίδευσης «Ε΄ εξαμήνου» μέσα από τη συμμετοχή σε ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Βασιλάκος Βασίλειος[1]
vasalap@otenet.gr

Παπαδόπουλος Αντώνιος[2]
andreadou@rhodes.aegean.gr

Περίληψη
Ερευνήθηκαν οι απόψεις αυτών που ολοκλήρωσαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο πρόγραμμα ñΕκπαιδευτικές Σπουδέςò του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου σχετικά με τις υπηρεσίες εκπαίδευσης από αυτό το Πανεπιστήμιο οι οποίες συνέβαλαν στη μάθησή τους. Πρόκειται για εκ των υστέρων διερεύνηση πεδίου, η οποία πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο κλειστού και ανοικτού τύπου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές επηρεάστηκαν κυρίως από τις γραπτές εργασίες, τη διπλωματική εργασία και το υλικό μελέτης (βιβλία και οδηγίες αυτοδιδασκαλίας). Επιπλέον, ο καθηγητής-σύμβουλος, οι τελικές εξετάσεις, τα φροντιστηριακά μαθήματα και τα σχόλια του καθηγητή-σύμβουλου στις γραπτές εργασίες φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο. Από την άλλη πλευρά, οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και οι υπηρεσίες βιβλιοθήκης δεν φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο ενώ οι οπτικοακουστικές υπηρεσίες φαίνεται ότι συνεισφέρουν στη μάθηση στο ελάχιστο βαθμό.

Abstract
In the survey we investigated the views of those who had completed their postgraduate studies in the program ñStudies in Educationò of the Hellenic Open University on the educational services from HOU which contributed to their learning. It was an ex post field survey, conducted with a questionnaire with closed and open questions. As the results indicated, the students were mostly influenced by the written assignments, the thesis and the learning material (books and self-study guides). Moreover their tutor, the final examinations, the tutorials and the tutorsô comments on the assignments appear to have played an important role. On the other hand, the self-evaluation activities and library services do not seem to play a significant role while the audio-visual material appears to be contributing to learning the least.

Λέξεις-κλειδιά: Ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Βαθύτερη γνώση Εύρους Εμβάθυνση, εκπαιδευτικές υπηρεσίες, εκπαιδευτικό, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, μαθησιακά αποτελέσματα

1. Εισαγωγικά

Η ύπαρξη πολλών ερευνών στο εξωτερικό σχετικά με τις υπηρεσίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και η ανεπαρκής μέχρι σήμερα ενασχόληση με αντίστοιχες έρευνες στο ελληνικό πεδίο (ή τουλάχιστον η μη δημοσίευσή τους) αποτελεί κίνητρο για τη διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Distance Education) θεωρείται ένας τρόπος εκπαίδευσης ο οποίος μπορεί να καλύψει τις ανάγκες μεγάλου πλήθους ανθρώπων σε μικρό χρονικό διάστημα, χωρίς τη φυσική παρουσία εκπαιδευτικών σε κάποιο χώρο εκπαίδευσης (Rowntree, 1998; Race, 1999; Tait & Mills, 2000). Η Ρεβέκα Ρεβέκα (2001) μελετώντας τις υπηρεσίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ύπαρξη ανθρώπινης ζωής, ίσως κάτι πιο σημαντικό από τη γνώση, η ύπαρξη μας, η ανάγκη μας για ασφάλεια, η ανάγκη μας για αγάπη, η ανάγκη μας για αυτοσεβασμό, η ανάγκη μας για αυτοπραγμάτωση, η ανάγκη μας για γνώση, η ανάγκη μας για αισθητική απόλαυση, η ανάγκη μας για ανεξαρτησία, η ανάγκη μας για ελευθερία, η ανάγκη μας για ευτυχία, η ανάγκη μας για ανάπτυξη, η ανάγκη μας για αυτοδιάθεση, η ανάγκη μας για ολοκληρωμένη ζωή, η ανάγκη μας για δικαιοσύνη, η ανάγκη μας για ισότητα, η ανάγκη μας για αλληλεγγύη, η ανάγκη μας για ανοχή, η ανάγκη μας για αξιοπρέπεια, η ανάγκη μας για ασφαλή περιβάλλοντα, η ανάγκη μας για ανθρωπιά, η ανάγκη μας για ανθρωπισμό, η ανάγκη μας για ανθρωπιστικές αξίες, η ανάγκη μας για ανθρωπιστικό πολιτισμό, η ανάγκη μας για ανθρωπιστικό πολιτισμό, η ανάγκη μας για ανθρωπιστικό πολιτισμό

Μάρκος (Μάρκος, 2001), Μάιο μήνας Ιούνιος σε ένα σχολείο στο Νότιο Αιγαίο σε μια μικρή πόλη. Η ομάδα αποτελούσε μια μικρή ομάδα.

Η ομάδα Μάρκος, μήνες πριν, ξεκίνησε μια διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής μιας καινοτομίας στο σχολείο. Η καινοτομία αφορούσε τη δημιουργία μιας ομάδας μαθητών, η οποία θα μελετούσε τα δικαιώματα των παιδιών (Ρόμπερτς, 2001). Η ομάδα μελέτησε τα δικαιώματα των παιδιών, τα δικαιώματα στο παιχνίδι, τα δικαιώματα στη μάθηση, τα δικαιώματα στη δημοκρατία, τα δικαιώματα στη φροντίδα, τα δικαιώματα στη μη βία, τα δικαιώματα στη μη διάκριση, τα δικαιώματα στη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα στη δημόσια ζωή, τα δικαιώματα στη δημόσια υγεία, τα δικαιώματα στη μόρφωση, τα δικαιώματα στη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα στη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα στη δικαιοσύνη (Holmberg, 1995).

Η ανάπτυξη μιας εναλλακτικής πρότασης σχολικής πρακτικής

Η ΤΕΕ γεννήθηκε μέσα από μια διαδικασία, η οποία ξεκίνησε πριν, η οποία (Dillon, Gunawardena & Parker 1992, Stevenson & Sander, 1998). Η διαδικασία αυτή σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας ομάδας ΕΕΕ η οποία αποτελούσε μια μικρή ομάδα ΕΕΕ. Η ομάδα αυτή αποτελούσε μια ομάδα ΕΕΕ η οποία αποτελούσε μια ομάδα ΕΕΕ η οποία αποτελούσε μια ομάδα ΕΕΕ η οποία

[illegible]

[illegible]

[illegible]

ϋ) Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο σχετικές με τα παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο και τα ιστορικά εγκαταστάσεις;

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στο 2005-2006 μεταξύ Δεκεμβρίου και Μαΐου σε 27 μαθητές (τρεις τάξεις) Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου Σαλαμίνας (Ο.Σ.Α.Ν.Σ.). Η ερευνητική μας υπόθεση αφορούσε τη γνώση των μαθητών σχετικά με τα παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο (Ο.Π.Α.). Η ανάλυση των δεδομένων αφορούσε τη γνώση των μαθητών σχετικά με τα ιστορικά κτίρια στο Αιγαίο, η

Ύπηρεσιών Δημόσιας Διοίκησης, Υπουργείο Εσωτερικών, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Αθηνών)

2.4 Η εκπαιδευτική πολιτική

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εφαρμογή του Νόμου 2005, Δημοσιεύτηκε στο Φύλλο Δημοσιεύσεων της Κυβέρνησης 225 Τεύχος Β' Δευτέρα 95 (42,2%) Γυναίκες 130 (57,8%) Ανδρες. Κατά τη διάρκεια του «Νέου» Δημοτικού σχολείου (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1993). Η εφαρμογή αυτής της πολιτικής θεωρείται, η εφαρμογή αυτής, Η εφαρμογή αυτής 112 Τεύχος Β', Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής. Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής 83 Η εφαρμογή αυτής, Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής 36,9% Η εφαρμογή αυτής 83 Η εφαρμογή αυτής, 35 Η εφαρμογή αυτής Γυναίκες (42,2%) Η εφαρμογή αυτής 48 Η εφαρμογή αυτής (57,8%), Η εφαρμογή αυτής (62,7%) Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής 40 Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής (37,3%) Γυναίκες Η εφαρμογή αυτής 41 Η εφαρμογή αυτής.

Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής (71,1%) Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής (63,9%). Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής Η εφαρμογή αυτής

Ŭзŭяůœŭзє, ůgзуƀŭэŭз ´ŸĵŭŬ´єэі 23 (27,7%) ´єэі 32 (38,6%), ŭĵəůŬŸ 19 (22,9%), эœє 8 (9,6%), əŬđĥэєg 1 (1,2%) (Ŭœ. 2).

Ŭœ**. 2. **Ţŭŭŭзєєе ŭŷ з ŬŬзŭєůŬŷ з ч ƒ´ĵєƒ ŭŭ ůgєƀєэе ŭєg Ţŭđɔđŭє-Ƒgєƀєі эєg ůŭŭ єŸđđůđ

	Ţŭđđɔđŭєg-Ƒі єƀєgэєƒ					
	Ƒ´œgůđ ŬŬєĵяз		ƑзđŸĵĵgзůđ		Ƒ´яůŬŭєєзэуƒ ɔзı ůŭяƒ	
	f	%	f	%	f	%
ŬŸĵŬ´єэі	19	22,9	32	38,6	23	27,7
Ŭєэі	24	28,9	16	19,3	32	38,6
ĵĵəůŬŸ	26	31,3	26	31,3	19	22,9
ş œє	11	13,3	7	8,4	8	9,6
Ţŭđĥэєg	3	3,6	2	2,4	1	1,2
Ƒі зєэє	83	100	83	100	83	100

3.3 Ƀэ Ƀє Ŭŭэуƒ Ƒgєƀєgэůƒŭэуƒ ƒgзŬзŭєůŭƒ

¢ ůgєєŬŭєєŭєůŭƒ ƀƒƒ, ůgзуƀŭэůůŭ єŸđđůє ŭєƒgƒ ´ŸĵŬ´єэі 27 (32,5%), ´єэі 24 (28,9%), ŭĵəůŬŸ 18 (21,7%), эœє 14 (16,9%). (Ŭœ. 3).

***Πίν.** 3. Τύπος εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων*

	Διευθυντής/ντρια σχολείου	
	f	%
Μόνιμος/η	27	32,5
Μη μόνιμος/η	24	28,9
Αναπληρωτής/τρια	18	21,7
Ωρομίσθιος/η	14	16,9
Τακτικός/η υπάλληλος	0	0,0
Σύνολο	83	100

Ο μέσος χρόνος υπηρεσίας των διευθυντών/ντριών σχολείων κυμαίνεται από 1 (1,2%) μέχρι 2 (2,4%) χρόνια υπηρεσίας σε θέση διευθυντή/ντριας σχολείου, 5 διευθυντές, 7 (8,4%) 6-10 διευθυντές, 20 (24,1%) από 11-15 διευθυντές και 54 (65,1%) 16-20 διευθυντές (Πίν. 4).

***Πίν.** 4. Τύπος εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων*

	Εργασιακή θέση διευθυντή	
	f	%
0-5	2	2,4
6-10	7	8,4
11-15	20	24,1
16-20	54	65,1
Σύνολο	83	100

Η ανάλυση δεδομένων, η οποία αφορά στο ρόλο του διευθυντή σχολείου, η εκπαιδευτική ηγεσία, η σχέση εκπαιδευτικών-γονέων, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών, η σχέση εκπαιδευτικών-διευθυντών, η σχέση εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών, η σχέση εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών-γονέων, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων-διευθυντών-εκπαιδευτικών-γονέων

«¢ ***ŭgůəɛəɖŬ ůŰ[ɛŮŰŰƀɛɖůɖ əɦɔɤ ɦŰƀ ɛɣƀɤ ůŮ ɛŮƀŸəɖ ŬŰ ɦůŰŰůɖ ŬŰ ɦ ŰŰ əɣƀŰŬ´ɛg´ɟŬƀɛŬŰɛ´ɛɛɨƀŰƀ ɛƀ ƀ.E.E. ¢ɛ ɛŮƀŸəɛ ɛɟɖɛŬŰƀɦ əɦůŰɛ́ɖ əŸɖŮɛŮŰŰƀɛɖůɖɖ (´Ŭɟɑɛɟg*** 250*úɨ)***»
(Ąɟɤ Ű 55),

«***ɛɟgůəɛəɖŬɖ ůŰ[ƀ ɛŮŰŰƀɛɖůɖ (əɦɔɤ Ű́ɛg ƀɖůƀɤ Ůƀɛɨ ɛŬɟŬƀŰɛɟŬ Ű́ɛg Ůɦ´ɛg ůƀŬɛƀɛɟɛɖ). Ą´ŬƀɔŬƀɛŬŰƀƀɣɖg´ɛɛɟŬ ůŬ ůŬɖ. Ţɛɨɟ Ůůɖ***» (Ąɟɤ Ű 33),

«***ɛɟgůɛŬƀůŰɖəŬɟƀəɣɖůgƀɖɛəŬɖ. ɦ ɖ ůgƀŬŰɦŰ[ŰŰɛɛɟɤɔɖůɖɖɖəŬƀɛƀəɛɖŸůŬƀŬɖ***» (Ąɟɤ Ű 61).

3.4 ɟ ůəɤůŬɖɖŬgŰƀŬƀəəəɦɔɖůɖɖɖəŬƀůɟ ƀɦŰ[ŰŰɖ, ŬɟɔŬůůɖɖəŬƀŬƀŸůŬɖɖ

¢ ŬƀΆɦƀɖůɖ Ű́ɤƀ ŰůəɤůŰɤƀ ŬgŰ́ƀŬƀəəəɦɔɖůɖɖɖəŬƀ Ű́ɤƀ ůɟŰůŰ[ɟəƀŰ́ɤƀ ŰŸƀŰ[ůŬƀ ɦŰƀ ůgƀɣƀŬƀŮůŰ[ɛŸɖůɛ Ű́ɛgɖ´ŸɟŰ´ɛəɨ: 10 ŬƀΆŬƀŰŬůgŰƀɛɑ (12,0%), ´ɛəɨ 21 ŬƀΆŬƀŰŬůgŰƀɛɑ (25,3%), ŬɟəŰŰŸ 34 ŬƀΆŬƀŰŬůgŰƀɛɑ (41,0%), əɔɛ 12 ŬƀΆŬƀŰŬůgŰƀɛɑ (14,5%), əŬɖɦəɛg 6 ŬƀΆŬƀŰŬůgŰƀɛɑ (7,2%). ¢ ŬƀΆɦƀɖůɖ ũĄ, ůgƀɣƀŬƀŮ´ŸɟŰ´ɛəɨ 57 (68,7%), ´ɛəɨ 18 (21,7%), ŬɟəŰŰŸ 8 (9,6%). ¢ŬůɖɦəŬŰɦŰ́ƀ Ţ.Ę ůŰ́ɖũĄ, ůgƀɣƀŬƀŬƀ ´ŸɟŰ´ɛəɨ 26 (31,3%), ´ɛəɨ 24 (28,9%), ŬɟəŰŰŸ 23 (27,7%), əɔɛ 10 (12,0%). ƀəŰŰƀəɣɖŬƀŰŰŸůŬɖůŮəŸɖŮŪĄ, ůgƀɣƀŬƀŬƀ ´ŸɟŰ´ɛəɨ 26 (31,3%), ´ɛəɨ 29 (34,9%), ŬɟəŰŰŸ 19 (22,9%), əɔɛ 6 (7,2%), əŬɖɦəɛg 3 (3,6%). ¢ɣəɛɖ, ɖ ŬƀΆɦƀɖůɖ Ű́ɖɖ qɔ́ əɤ ɛŬŰƀəɛɖ ĄɟɔŬůůɖŬɖ, ŬŸƀŰ[ůŬƀ ɦŰƀ ůgƀɣƀŬƀŮůŰ[ɛŸɖůɛ Ű́ɛgɖ´ŸɟŰ´ɛəɨ 53(63,9%), ´ɛəɨ 21 (25,3%), ŬɟəŰŰŸ 7 (8,4%), əɔɛ 2 (2,4%) (Ůɔ. 6).

Ůɔ. 6. Ţ.ŬŰŰƀɛɛə Ű́ƀ ŬƀŰ́ůŰƀ ɣɖ´ɟɛɖ Ű[ůgɛƀɛəə Ű́ƀ ŰůəɤůŰƀ əŬƀŰ́ƀ ůɟŰůŰ[ɟəƀŰ́ƀ, Ű́ƀ ŰɟɔŬůɤƀ əŬƀŰ́ƀ ŰƀŰŰŸůŰƀ ůŰ[ɛŸɖůɖ

	ɟůəɤůŰɖɖəŬƀůɟ ƀɦŰ[ŰŰɖ - ĄɟɔŬůůɖ - ĄƀŰŰŸůŰɖɖ									
	ɟůəɤůŰɖɖ qɟŬůŰŰŰɖ		ůɟŬ´Ű́ɣɖ ĄɟɔŬůůɖ		Ęɛɦəƀ´ůŰ́ɖ ɔɟŬ´Ű́ɣɖ ŰɟɔŬůůɖ		ɛŰƀəɣɖ ŰƀŰŰŸůŰɖɖ		qɔ́ əɤəɤ ĄɟɔŬůůɖ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ŮŸɟŬ´ɛəɨ	10	12,0	57	68,7	26	31,3	26	31,3	53	63,9
Ůɛəɨ	21	25,3	18	21,7	24	28,9	29	34,9	21	25,3
ɟɟəŰŰŸ	34	41,0	8	9,6	23	27,7	19	22,9	7	8,4
ş ɔɛ	12	14,5	0	0,0	10	12,0	6	7,2	2	2,4
Ţ.Ŭɖɦəɛg	6	7,2	0	0,0	0	0,0	3	3,6	0	0,0
Ęɨɜɛəɛ	83	100	83	100	83	100	83	100	83	100

3.5 Δυσκολίες

Τα ΚΕΚΕΥ είναι κυρίως μικρά σε μέγεθος κέντρα 28 (33,73%) με ήπιες δυσκολίες κάλυψης δασκάλων, κύρια λόγω ελλείψεων σε μόνιμα κτίρια και υποδομές. Υπάρχουν και 55 (66,27%) κάλυψη μεγαλύτερης έκτασης με μόνιμες υποδομές.

Σχετικά με τα κριτήρια κάλυψης των δασκάλων στα ΚΕΚΕΥ, η πλειοψηφία δηλώνει ότι η κάλυψη γίνεται κυρίως με μόνιμους δασκάλους, κάποιοι δηλώνουν ότι η κάλυψη γίνεται κυρίως με αναπληρωτές δασκάλους, ενώ ένας μικρός αριθμός δηλώνει ότι η κάλυψη γίνεται κυρίως με εκπαιδευτικούς ΕΑΕΚ. Ο λόγος για τη χρήση αναπληρωτών δασκάλων κυρίως αναφέρεται στο γεγονός ότι η κάλυψη των θέσεων μόνιμου προσωπικού δεν μπορεί πάντοτε να καλυφθεί λόγω κάλυψης θέσεων μόνιμου προσωπικού σε άλλες υπηρεσίες. Πίνακας 7. Κριτήρια κάλυψης των δασκάλων στα ΚΕΚΕΥ

Πίνακας 7. Κριτήρια κάλυψης των δασκάλων στα ΚΕΚΕΥ

(Μπορούν να υπάρχουν 52 απαντήσεις σε σύνολο 55 ΚΕΚΕΥ και μπορούν πολλές απαντήσεις ανά ΚΕΚΕΥ)

Κριτήρια κάλυψης των δασκάλων στα ΚΕΚΕΥ	Αριθμός απαντήσεων
Μόνιμοι δάσκαλοι ΕΑΕΚ (δασκάλοι ΕΑΕΚ / κλάδος δασκάλων)	18
Μόνιμοι δάσκαλοι γενικής αγωγής	12
Κλήρωση μόνιμων θέσεων σε άλλες υπηρεσίες	12
Πλήρωση θέσεων μόνιμου προσωπικού-κλάδος δασκάλων	10
Μακροχρόνιοι αναπληρωτές δάσκαλοι/ζ. Σύμβαση	9
Σύμβαση/Δ΄ εξάμηνο/ανάθεση	6
Σύμβαση/μετακίνηση	4

Η Κατερίνα Γιαννούλη αναφέρει τα εξής:

«*Μια πολύ μεγάλη δυσκολία είναι η κάλυψη των θέσεων μόνιμου προσωπικού-κλάδος δασκάλων σε σχέση με τις ανάγκες μας. Δεν υπάρχουν αρκετοί δάσκαλοι ΕΑΕΚ (στο internet.)*» (Αγγ. Ε 16/γ),

«*Η μετακίνηση μόνιμου δασκάλου ΕΑΕΚ σε άλλες υπηρεσίες*» (Αγγ. Ε 46/ε),

«*Μια γενική κατηγορία δασκάλων ΕΑΕΚ σε κλάδος δασκάλων ανάλογα με τις ανάγκες*» (Αγγ. Ε 18/γ),

«*Αναμονή κλήρωσης μόνιμου προσωπικού. Η μετακίνηση μόνιμου δασκάλου ΕΑΕΚ σε άλλες υπηρεσίες*» (Αγγ. Ε 21/ε),

«*Μια γενική κατηγορία δασκάλων*» (Αγγ. Ε 73/ε).

4. Εκπαιδευτικοί

4.1 Ειδικοί δάσκαλοι

Σε ορισμένες περιπτώσεις μόνιμοι δάσκαλοι ΕΑΕΚ, κυρίως λόγω ελλείψεων σε μόνιμο προσωπικό, κλήρωση μόνιμων θέσεων σε άλλες υπηρεσίες, μετακινήσεις σε άλλες υπηρεσίες, μακροχρόνιες αναπληρώσεις κ.ά. (Keegan, 2001· Rowntree, 1998). Ειδικοί δάσκαλοι ΕΑΕΚ υπάρχουν σε ορισμένα ΚΕΚΕΥ, κυρίως σε αστικές περιοχές, λόγω «γεωγραφικής κατανομής» (Rowntree, 1998). Ο ρόλος αυτών των ειδικών δασκάλων ΕΑΕΚ αναφέρεται στη διάγνωση μαθητικών δυσκολιών, στη θεραπεία μαθητικών δυσκολιών, στη συνεργασία με γονείς, δασκάλους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά. Η Κατερίνα Γιαννούλη αναφέρει τα εξής:

[illegible]

[illegible]

4.2 Β Τ Ϋάάϊϋάϊ Ϋέ ί ε βεφαφ

Β ΤΕ [illegible] (Stevenson & Sander, 1998). [illegible] Hong Kong [illegible] (Fung & Carr, 2000).

[illegible] (Dillon, et. al., 1992). [illegible] "[illegible]". [illegible] "[illegible]". [illegible] "[illegible]" [illegible] (Dillon, et. al., 1992).

[illegible] ΤΕ [illegible] (Dillon, et. al., 1992).

4.3 Β ε [illegible]

Β [illegible] (Stevenson & Sander 1998Ę Fung & Carr 2000).

¢ ůgεƀϵƣϵ Ůɤ ɜ ƁƉƊ ůŰɖ ε Ɣɖůɖ Ůɤ ɜ ů´ϵgůŰůŰ ɜ űŰϵƣŰůŰƣϵƣŰ ɜŰ ɦ Ůɖ ε ŰƣƔƣɖ ůgε ε ŰŰƣϵƣϵ Ůƣϵgƒ ůƣŰgŰɤƒ, ´ŰɤƔ Ůƣϵɜ ´ɤϵŰɤŰŰƣɦ ϵŰɤŰƣɤŰɤɦ ϵŰɤŰƣɤŰɤƒ. Ƣϵ ƣɦϵ ´ϵg Ůƣ´ ɦůƣůŰɜ Ůɖ ůgε ε ŰŰƣϵƣϵ Ůɤ ɜ Ů ϵűϵϵůɤ ɜ ůŰ ɦƣŰƒ Ůƣƒ ƁƉƊ Ůƣϵƣ Ůƣϵ ɜŰ ƣŰ ε Ůƣɦε Ůƣϵϵ ƣŰ ůgε´ ůŰƣϵɜ ɤƒ Ů ůŰƣϵ ´ƣŰůŰƣϵɜ ε Ů ŮƣŰƣϵi ƒ ´ϵg Ůƣ Ůɦ´ ůŰ ůŰ ůŰ ůϵŰŰƣϵƣϵ ɤɤɤ Ůƣɜ Ů ϵϵ ɤ ϵϵƣε ɤɤ ϵƣŰƣϵ Ůƣ Ɣƣɖƒ, ϵ ƣϵɜ Ůɖƒ, ϵŰɤƣůϵ ůϵg & Ƣϵɜůɤƣɖƒ (2005). Ůɜůƣ Ůɤɤɤϵɜ ´ŰɤϵgůƣƔϵϵgɜ ůi ϵ Ů´ ƣɤϵɜ ƣɦϵƣϵ, ɖ ɤƣƣŰƣɤɖ ϵɤɦɜϵg ƣŰƣ g´ ɖɤ ŰůƣŰɜ ɜ, ƣŰůɜ ƒ ƣŰƣɖ ɤƣƣŰƣɤɖ Ůƣůƣ ůƣŰůƣɤϵɜŰŰƣƣ ůŰƣϵƒ ƁƉƊ. Ƣϵ g´ ɖɤ ŰůƣŰƣɤƒ ƔůŰƣŰƣƒ ´ϵg ´ŰɤɤϵƣϵɜŰŰƣ ůŰƣϵƒ ů´ϵgůŰůŰɤƒ Űƣϵƒ Ůɤ ůŰ ůi ϵ ɖε ɤɤ Ůƣƒ ƣϵŰ ƣƔɖŰ ɖε ɤɤ Ů ŰƣŰƣůŰɜ ɜ ε Ůε ƣƣϵůŰƣ ɦɤƣϵ Űƣƒ 20 ŮɤƣƔůϵε Ůƣƒ ɖε ɤɤ Ůƣƒ ƣƔɖŰɤƒ Űƣƒ (Ůɤ Ů, ϵ.ɖ.ƀ). ϵůŰůϵε ɤƣϵϵg ɦŰƣϵϵ ŰŰƣϵƣϵɤƒ ŰƣŰƣůŰƣƒ ůŰƣ Ůɤ Ů ƣϵϵϵɜŰŰƣε ƣŰůϵɤ ƔŰƣ ϵɤɦε ůŰƣϵ ɖε Ůɤ ůi ϵ Űƣƣϵɦε ƣŰƣ ůi ϵ Űƣɦεɖ, ŰƣϵɤůŰůŰŰůϵ ƣϵŰŰůŰƣůŰƣ ůŰƣϵ ŰƣŰƣůŰƣƒ. ƔŰɖɜ ƣŰŰůi ɖϵɜůɖ ŰɖƒŰƣ´ ɖɤ ƔŰɖůɖƒ Ůɤ ɜ ů´ ϵgůŰůŰɤ ɜ, ´ϵg ƣŰŰƣƣϵi ɜ ε ŰƣɤƣƔŰ ɦ ŰŰƣ ƣɤɜŰɤ ŰƣŰ´ ɤŰƣε ŰŰƣ´ ϵɖůɖƒ Ůɤ ɜ ƁƉƊ, ɖŰ ε ŰŰƣ ƣŰƣɦ ɜŰ Ů Ůƣ ŰŰůŰůŰƣ ε ƣŰɤϵ Űƣƒ ϵϵɤɖůɖƒ´ ɖɤ ŰůƣŰɜ ɜ ε Ůε ƣƣϵůŰƣ ɦɤƣϵ Űƣƒ Ůɤ ɜ ƁƉƊ. ¢ ƣƣƣŰƣɤɖ Ůƣůƣ ůƣŰůƣɤϵɜŰŰƣƣ ůŰƣƒ ƁƉƊ ƣŰƣɖ ε ɖ ϵɤɖůε ɦŰƣŰŰϵɤůε ɤɜŰƣ´ Ůɤ ŰƣŰƣɤϵε Ůƣ´ Ůɤ ŰƣŰƣɤɤ ůε ɤŰɤ Ůi ɜɖůɖƒ.

4.4 Μια ευρύτερη θεώρηση της εκπαίδευσης, η κοινωνικοποίηση, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ανάπτυξη

Βασικός στόχος μιας θεώρησης της εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης αποτελεί η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με τα κοινωνικά φαινόμενα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής συμμετοχής, η ανάπτυξη κοινωνικής δικαιοσύνης, η ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας, η ανάπτυξη κοινωνικής ενεργοποίησης κ.ά. Η εκπαίδευση θεωρείται ότι μπορεί να αποτελεί μοχλό κοινωνικής αλλαγής (Race, 1999). Η Ο.Κ.Ε.Α. Ο.Ε.Ε.Κ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ε.Π.Ε.Α

Ώστε ο λόγος δεν μπορεί παρά να αναφέρεται σε μια ιστορία, η οποία δεν μπορεί παρά να αφορά τον τόπο, τον χρόνο και τον πολιτισμό στον οποίο αναφέρεται (Slade, 2005; Buchanan, 2000; Γιαννούλη & Χρυσαφίδη, 2003).

5. Η εργασία ως μέσο κοινωνικής ανάπτυξης

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μια σύγχρονη τάση η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ατόμου να αναπτύσσει τις δεξιότητες και τις ικανότητες του μέσα από τη συμμετοχή του σε μια κοινωνία η οποία τον αναγνωρίζει ως ισότιμο μέλος αυτής. Η ανάπτυξη αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας οι οποίες θα δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο

[illegible]

[illegible] (2005). [illegible] (ΑΕΙ). [illegible] (σσ. 326-337). [illegible].

[illegible] (2003). [illegible] (σσ. 102-111). [illegible].

[illegible] (2005). [illegible] (σσ. 109-123). [illegible].

[illegible] (2005). [illegible] (σσ. 124-134). [illegible].

[illegible] (2007). [illegible] (σσ. 296-308). [illegible]

Buchanan, E. A. (2000). Going the Extra Mile: Serving Distance Education Students. [illegible] http://www.westga.edu/~distance/buchanan31.html (12-10-2005).

Clair, R.S., & Fite, S. (2005). Far off Voices: Social Capital an Distance Education. [illegible] (σσ. 13-19). [illegible].

Cohen, L., & Manion, L. (1994). [illegible].

[illegible] (2008). [illegible] 65 [illegible] 10 4ο [illegible] http://www.openedu.gr/share/magaz_files/7th2008/4-Special_Issue.pdf (22-3-2008).

Dillon C.L., Gunawardena C.N., & Parker R. (1992). Learner support : critical link in distance education, Distance Education, 13 (1)

[illegible] (2000). [illegible].

[illegible] (ε.δ.). [illegible] (ΑΕΙ). [illegible] http://www.eap.gr/studies/diplomatikes.htm (10/2/2005).

[illegible] (ε.δ.β). [illegible] http://www.eap.gr/anakoinoseis/anakoinoseis.htm (27/4/2006).

[illegible] (ε.δ.γ). [illegible] http://lib.eao.gr/kanonismos.html (23-3-2009).

Fung Y., & Carr R. (2000). Face to face tutorials in a distance learning system: meeting student needs, Open Learning, 15 (1)

Holmberg, B. (1995). Theory and Practice of Distance Education. London: Routledge

Keegan, D. (2001). [illegible].

Τήφαασεφ, φρ. (2005). Εκπαίδευση ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Μια κριτική θεώρηση. Εκδ. Γ. Σ. Σαββάλας (Α΄ τομ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ανοικτής Εκπαίδευσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Πανεπιστημιακό Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (σελ. 27-34). Διαθέσιμο: Πρόσβαση Μάρτιος 2009.

Τήφαασεφ, Γ. (2001). Βασικές αρχές σχεδιασμού μαθημάτων ανοικτής εκπαίδευσης: Μια πρόταση. Τόμος 10 Πανελλήνιο Συνέδριο Ανοικτής Εκπαίδευσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (σελ. 19-32). Πάτρα: Εκδ. Πανεπ.

Σαββάλας Γιάννης (1999). Αναπτυξιακή διαδικασία σχεδιασμού μαθημάτων ανοικτής εκπαίδευσης: Μια μεθοδολογία εφαρμογής. Εκδ. Σ. Σαββάλας; Εκδ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σάμος.

Σαββάλας Γιάννης (2001). Σχεδιασμός «Ανοικτής Εκπαίδευσης» και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας: 10 Πανελλήνιο Συνέδριο Ανοικτής Εκπαίδευσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (σελ. 185-194). Πάτρα: Εκδ. Πανεπ.

Ζάγκας, Γ. (2001). Γενικά θέματα ανοικτής εκπαίδευσης. Εκδ. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Πειραιάς.

Σαββάλας Γιάννης, Γ. (2001). Σχεδιασμός ανοικτής εκπαίδευσης. Εκδ. Σ. Σαββάλας (Α΄ τομ.). Γ. Γιγκόλας Εκδοτικός Οίκος. Θεσσαλονίκη.

Σκανδαλίδου Αικ. (2001). Σχεδιασμός μαθημάτων ανοικτής εκπαίδευσης. Διαθέσιμο: Πρόσβαση Μάρτιος 2009.

Τσιάκαλος, Π. (1993). Ζ. Σκανδαλίδου Α΄ τομ. Θεσσαλονίκη.

Patton, M. Q. (1987). How to use Qualitative Methods in Evaluation. Newbury Park: Sage

Race, P. (1999). Πώς θα μάθουν τα παιδιά; Εκδ. Πανεπιστήμιο Ζ. Σκανδαλίδου.

Rowntree, D. (1998). Exploring Open and Distance Learning. London: Kogan Page.

Simpson, O. (2002). Supporting students in online, open and distance learning, (2nd ed) UK: Routledge Falmer

Slade, Γ. (2005). Library Services For Distance Learning: The Forth Bibliography. Διαθέσιμο στο: http://uviclib.uvic.ca/dls/bib1.html (19-3-2009).

Stevenson, K., & Sander P. (1998). How to do Open University students expect to be taught at tutorials? Open learning, 13 (2)

Tait A., (2000). Planning student support for open and distance learning. Open Learning , 15 (3) 287-299

Usun, S. (2004). Learning Support Servecis in Distance Education System (A Case Study of Turkey. Turkish Online Journal of Distance Education,5, 4. Διαθέσιμο στο: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde16/articles/s_usun.htm (15/3/2009).