



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως  
διδασκαλίας και μάθησης  
Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

«Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-φιλολόγων στο πλαίσιο της εξ  
αποστάσεως εκπαίδευσης: νέες πρακτικές και προοπτικές»

Μαρία Ορφανού-Λελοβίτου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γεωργία Ρογάρη

Πάτρα, Φεβρουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-φιλολόγων στο πλαίσιο της εξ  
αποστάσεως εκπαίδευσης: νέες πρακτικές και προοπτικές»

Μαρία Ορφανού-Λελοβίτου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΡΟΓΑΡΗ Γεωργία

Επιβλέπουσα Α΄ - ΣΕΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

ΤΡΑΝΤΑΣ Πέτρος

Επιβλέπων Β΄ - ΣΕΠ

Πάτρα, Φεβρουάριος 2025

## Περίληψη

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως εναλλακτική μέθοδος εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης, χρησιμοποιεί καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία και νέες τεχνικές οργάνωσης της διδασκαλίας, με σκοπό την επεξεργασία και τη διάδοση της πληροφορίας, χωρίς περιορισμούς στον χρόνο και τον χώρο. Η εκπαιδευτική διαδικασία, σύγχρονη, ασύγχρονη και συνδυαστική, σχεδιάζεται πάνω σε κατάλληλες μεθόδους και με τη συνδρομή της τεχνολογίας, ενώ η συνεχής ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων και η εξέλιξη της γνώσης επιβάλλουν την αδιάκοπη αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, των μεθόδων διδασκαλίας και του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων. Έτσι, σταδιακά, οι Τ.Π.Ε. αναδείχθηκαν ως η αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΕξαΣΕ, επομένως, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και απόκτησης των τεχνολογικών δεξιοτήτων αποδείχτηκε ζωτικής σημασίας. Σε αυτή τη συνθήκη, η επιμόρφωση των φιλολόγων είναι απαιτητική διαδικασία, αφού η ανάγκη προσέγγισης πολλών διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων επιβάλλει την άμεση κινητοποίηση και την εξάσκησή τους σε πολλές διαφορετικές ψηφιακές εφαρμογές και εργαλεία.

Μέσω της παρούσας εργασίας, με αφορμή τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις πάνω στα ψηφιακά εργαλεία, συμπεραίνεται η ύψιστη αξία της συνεχούς επιμόρφωσης των καθηγητών, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πάνω στις Τ.Π.Ε., και ειδικά των φιλολόγων, η ειδικότητα των οποίων απαιτεί στο εξής μια γρήγορη προσαρμογή στη νέα ψηφιακή εποχή. Ακόμα, τονίζεται η μέγιστη σημασία της υποστήριξης των επιμορφωτών για την ευόδωση της επιμόρφωσης καθώς και οι νέες πρακτικές που χρησιμοποιούνται κατά την επιμόρφωση και οι προοπτικές της. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σημασία της διδακτικής προετοιμασίας των φιλολόγων με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων, διερευνάται η επίδραση της διδασκαλίας με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους στην εξΑΕ. Τέλος, παρουσιάζονται τα διδακτικά αντικείμενα στα οποία εφαρμόζονται οι τεχνολογικές γνώσεις των διδασκόντων και αναδεικνύονται οι αντιδράσεις των μαθητών κατά τη νέα διδακτική διαδικασία.

## Λέξεις – Κλειδιά

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αξιολόγηση, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), επιμόρφωση φιλολόγων

## «The professional development of teachers-philologists in the context of Distance Education: new practices and prospects»

ORFANOU-LELOVITOU Maria

### **Abstract**

Distance education in contemporary reality, as an alternative method of education, training, and professional development, utilizes innovative digital tools and new techniques for organizing teaching. Its goal is the processing and dissemination of information without limitations of time and space. The educational process—whether synchronous, asynchronous, or blended—is designed based on appropriate methods and supported by technology. The continuous development of technological means and the evolution of knowledge necessitate the ongoing adaptation of educational materials, teaching methods, and student evaluation processes. Thus, Information and Communication Technologies (ICT) have gradually emerged as a necessary condition for the effective implementation of distance education. Consequently, the need for teacher training and the acquisition of technological skills has proven to be of vital importance.

Within this context, the professional development of philologists has been a demanding process, as the requirement to address multiple and diverse teaching subjects necessitated their immediate engagement with and practice in numerous digital applications.

This study, inspired by distance training programs on digital tools, highlights the value of continuous teacher training within the framework of distance education, particularly in the use of ICT. Special emphasis is placed on philologists, whose profession now requires rapid adaptation to the new digital era. Additionally, the study underscores the importance of support provided by trainers in ensuring the success of professional development, as well as the practices employed during training and their future potential.

Moreover, the study examines the characteristics of philologists' teaching preparation with the help of technological tools, the impact of ICT-assisted teaching on the learning process, and the challenges arising from their application in the context of distance education. Finally, it explores the teaching subjects in which the technological knowledge of educators is applied and discusses the possible reactions of students to the new teaching approaches.

### **Keywords**

Distance Education, Assessment, Information and Communication Technology (ICT), professional development of philologists.

## Ευχαριστίες

*Η παρούσα διπλωματική εργασία αφιερώνεται στον σύζυγό μου Δημήτρη, ο οποίος με ιώβεια υπομονή και κατανόηση μου συμπαράσταθηκε και με ώθησε να προχωρήσω, ώστε να πραγματοποιήσω το μακρινό όνειρο της παρακολούθησης του μεταπτυχιακού. Ακόμα, αφιερώνω αυτή την εργασία στην πολυαγαπημένη, μεγάλη μου κόρη Νικολέτα, το καμάρι μου, την «εικόνα και ομοίωσή μου», με την οποία συμπορευόμασταν σε αυτή τη διαδικασία και δίναμε κουράγιο η μία στην άλλη κατά τη διάρκεια της εκπόνησης των μεταπτυχιακών μας. Επίσης, την αφιερώνω στον γιο μου Νικόλα, το στερνοπαίδι μου, το στολίδι της ζωής μου, ο οποίος από τη βρεφική του ηλικία έβλεπε τη μανούλα του να στέκεται μπροστά στον υπολογιστή και πίσω από ατελείωτες στοίβες βιβλίων και σημειώσεων και με ακολουθούσε, ξεφυλλίζοντας και διαβάζοντας τα δικά του παραμυθάκια. Δεν πρέπει να ξεχάσω την αγαπημένη μου Σοφία, την κουμπάρα μου, που, ως μαχήτρια ζωής, μου μίλησε για πρώτη φορά για το Ε.Α.Π. και μου μετέδωσε τη “σπίθα” του μεταπτυχιακού. Αναμφισβήτητα, δεν θα ήθελα να παραλείψω την αγαπημένη μου καθηγήτρια και επιβλέπουσα της εργασίας μου, την κ. Γεωργία Ρογάρη, που στάθηκε στο πλευρό μου με υπομονή και συμπαράσταση και με καθοδήγησε με αμείωτη προθυμία και αστείρευτο χαμόγελο στο δύσκολο αυτό εγχείρημα, που αποτελεί και την αρχή της μελλοντικής μας συνεργασίας. Ταυτόχρονα, νιώθω μεγάλη ευγνωμοσύνη για τους συναδέλφους και συνεργάτες μου στην πρώτη μου δημοσίευση, τους καθηγητές Γιάννη Τρυφιάτη και Αγγελική Σαμαντά, που μου καλλιέργησαν τον σπόρο της συγγραφής. Τέλος, θα αφιερώσω αυτή την εργασία στη μητέρα μου, που σίγουρα με βλέπει από ψηλά και περήφανη με καμαρώνει, στην αδελφούλα μου Σωτηρία, που πάντα στεκόταν δίπλα μου και άκουγε τον πόνο μου και στον πατέρα μου Νίκο, το πρότυπό μου, ο οποίος, δάσκαλός μου και πατέρας ταυτόχρονα, μου δίδαξε την αξία των γραμμάτων και με παρακινούσε συνεχώς να ξεκινήσω το μεταπτυχιακό, ώστε να πραγματοποιήσω το όνειρο που είχε για μένα, αυτό που μου άξιζε, όπως πάντα έλεγε...*

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	ii
v	
Abstract .....	v
Ευχαριστίες.....	vv
iii	
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος Εικόνων .....	x
Κατάλογος	
Πινάκων.....	xii
Συντομογραφίες &	
Ακρωνύμια.....	xiii
Εισαγωγή.....	xiv
<b>Θεωρητικό πλαίσιο και Επισκόπηση ερευνών.....</b>	<b>xvii</b>
1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	1
1.1 Ορισμοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	1
1.2 Ιστορική αναδρομή της εξΑΕ .....	2
1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	5
1.4 Η σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την Ανοιχτή εκπαίδευση.....	7
1.5 Μεθοδολογία και αρχές της εξΑΕ.....	7
1.6 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: σύντομη ιστορική αναδρομή.....	10
1.6.1 Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	11
1.7 Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	13
1.7.1 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	14
1.7.2 Η αξιολόγηση και η ταξινομία του Bloom.....	15
1.7.3 Η αυθεντική εξ αποστάσεως αξιολόγηση.....	19
2. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	20
2.1 Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτι- κών.....	20
2.2 Ιστορική αναδρομή ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	25
2.3 Θεωρίες μάθησης και Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας.....	26



2.4 Μοντέλα ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	28
2.5 Οφέλη και προκλήσεις από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.....	29
3. Επισκόπηση ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την αποτελεσματικότητα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. ....	38
4. Οφέλη και προκλήσεις στην ΕξΑ επιμόρφωση των φιλολόγων.....	48
4.1 Ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της αναλυτικής ικανότητας στο σύγχρονο σχολείο.....	48
4.2 Βελτίωση της έκφρασης.....	52
<b>Ερευνητικό μέρος.....</b>	<b>57</b>
5. Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	58
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας-τα ερευνητικά ερωτήματα.....	58
5.2 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	59
5.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	61
5.4 Δεοντολογία της έρευνας.....	63
5.5 Ερευνητική διαδικασία- Δείγμα και δειγματοληψία.....	63
5.5.1 Η συνέντευξη.....	63
5.7.2 Το ερωτηματολόγιο.....	66
6. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων.....	69
6.1 Η συνέντευξη.....	69
6.2 Επεξεργασία ευρημάτων συνέντευξης.....	70
6.3 Ανάλυση ευρημάτων ερωτηματολογίου.....	81
7. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	93
8. Περιορισμοί της έρευνας.....	110
9. Προτάσεις για στοχευμένες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις και μελλοντική έρευνα....	111
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>119</b>
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο, φόρμα συγκατάθεσης για το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη και ερωτήσεις συνέντευξης.....	139
Παράρτημα Β: Ομαδοποίηση απαντήσεων συνεντευξιαζόμενων.....	149
Παράρτημα Γ: Πίνακες επεξεργασίας αποτελεσμάτων με στατιστικό πακέτο SPSS (εκδ. 29).....	155



## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Διάγραμμα από <a href="https://www.psia-nw.org/newsletter-articles/blooms-taxonomy-levels-of-understanding/">https://www.psia-nw.org/newsletter-articles/blooms-taxonomy-levels-of-understanding/</a> .....	17
Εικόνα 2: Kharbach Med (2022). Bloom’s Taxonomy Wheel Featuring Educational Web Tools.....	19

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Anderson & Dron (2014, σελ. 92) «Σύνοψη παιδαγωγικών φάσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (ελληνική απόδοση).....	28
Πίνακας 2: Ταυτότητα συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το πλήθος των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων.....	70
Πίνακας 3: Συχνότητες και ποσοστά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/χουσών.....	155
Πίνακας 4: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων/χουσών...	155
Πίνακας 5: Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων /χουσών.....	155
Πίνακας 6: Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές ως αντικείμενο επιμόρφωσης.....	155
Πίνακας 7: Συχνότητες και ποσοστά ως προς τις εφαρμογές για αναζήτηση πηγών και πληροφοριών.....	156
Πίνακας 8: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την αξία των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων.....	157
Πίνακας 9: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την παραγωγικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.....	158
Πίνακας 10: Συχνότητες και ποσοστά ως προς τον βαθμό εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων.....	158
Πίνακας 11: Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα διδακτικά αντικείμενα και την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων.....	158
Πίνακας 12: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων μετά την επιμόρφωση.....	159
Πίνακας 13: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την υποστήριξη κατά την εφαρμογή.....	160
Πίνακας 14: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ενίσχυση της έκφρασης και της κριτικής σκέψης.....	161
Πίνακας 15: Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα εμπόδια κατά την εφαρμογή των γνώσεων.....	162
Πίνακας 16: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού.....	163
Πίνακας 17: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων και την ενδυνάμωση μαθητή-καθηγητή.....	163

Πίνακας 18: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την επίδραση των Τ.Π.Ε. στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	163
---	-----

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Δ.Ε.	Διπλωματική Εργασία
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
εξΑΕ	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
εξΑΣΕ	Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση
L.M.S.	Learning Management System
Π.Ε.	Πεδίο Ειδικότητας
Σ.Δ.Μ.	Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα απαραίτητο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μπορεί να προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιμόρφωση αποτελεί μια αναπόδραστη ανάγκη για το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις συνθήκες της ταχύτατης εξέλιξης. Ειδικότερα, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποκτά μια προστιθεμένη αξία, αφού εμφανίζεται δυναμική, εύκολα προσβάσιμη, διαδραστική και ευέλικτη. Οι εκπαιδευτικοί, που στην ουσία υπηρετούν τον σύγχρονο ψηφιακό γραμματισμό, επιμορφώνονται διαρκώς, προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, αξιοποιώντας τα πολυμορφικά τεχνολογικά εργαλεία.

Τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι θετικά και εμφανίζουν πολυδιάστατο χαρακτήρα. Από τη μία μεριά, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εύκολη πρόσβαση σε επιμορφωτικά προγράμματα και διαδικτυακά μαθήματα, μέσω εργαλείων και εφαρμογών, επωφελούμενοι από μια μορφή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, χωρίς να απομακρύνονται από την κύρια εργασία και να αποσπώνται από την καθημερινότητά τους. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές επωφελούνται από μια εκσυγχρονισμένη διδακτική προσέγγιση, προσεγγίζοντας με πιο άμεσο και διαδραστικό τρόπο το αντικείμενο διδασκαλίας, τεχνολογικά εμπλουτισμένο και καλύτερα προσαρμοσμένο στις προσωπικές τους ανάγκες.

Η ευρεία χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων αποδεικνύεται χρόνο με τον χρόνο ιδιαίτερα επωφελής για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως για παράδειγμα του iPad, αναδεικνύει τις διαδραστικές του δυνατότητες, όπως την πρόσβαση σε πολυμορφικά κείμενα, ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές, ψηφιακά βιβλία και διαδραστικές ασκήσεις, που καλλιεργούν το έδαφος για τη δημιουργική αφομοίωση της γνώσης και ενισχύουν την ενεργητική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με τις πληροφορίες που ανακαλύπτουν και να συνεργάζονται εξ αποστάσεως με τους συμμαθητές τους για την εκπόνηση εργασιών. Επιπλέον, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού ο καθηγητής μπορεί να προσαρμόσει το μάθημα

στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή, ενισχύοντας την αυτονομία του στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, ο σκοπός της ερευνήτριας είναι να διερευνήσει το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών-φιλολόγων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της δυνατότητας για ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της έκφρασης με τη συνδρομή των ψηφιακών εργαλείων, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών-φιλολόγων, παρουσιάζοντας και τις νέες πρακτικές και προοπτικές. Η εργασία αυτή εκπονήθηκε κατά το χρονικό διάστημα, όπου η ερευνήτρια, ως ενεργό μέλος της διδακτικής, φιλολογικής ομάδας του σχολείου της, παρακολουθούσε μια εξ αποστάσεως επιμόρφωση για τους φιλολόγους της συγκεκριμένης Σχολής. Αυτή η πολύ σημαντική επιμόρφωση στάθηκε η αφορμή, για να εκπονηθεί μια έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας εκτίθενται στο τέλος της παρούσας εργασίας, όμως οι βαθύτερες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα και οι εν γένει συνέπειες από αυτή την πρακτική, σε επίπεδο μαθητών και καθηγητών, θα μελετηθούν σε βάθος χρόνου. Σε πρώτο επίπεδο, η ερευνήτρια ασχολήθηκε με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και επιχείρησε να προσδιορίσει το περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της Ανοιχτής εκπαίδευσης, της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της αξιολόγησης, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατάλληλες εννοιολογικές συνθήκες, ώστε να προσεγγιστεί η έννοια της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και των φιλολόγων πάνω στις ψηφιακές τεχνολογίες. Με μία σύντομη ιστορική αναδρομή της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, μία προσέγγιση των θεωριών μάθησης και των μοντέλων ένταξης των Τ.Π.Ε. στα εκπαιδευτικά πράγματα, η ερευνήτρια επιχείρησε να αναδείξει τα θετικά και τα αρνητικά σημεία από τη χρήση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, να παρουσιάσει μια σύντομη επισκόπηση ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα από την επιμόρφωση πάνω στα ψηφιακά εργαλεία καθώς και να επισημάνει τις πρακτικές και τις προοπτικές στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των φιλολόγων. Ένα πολύ σημαντικό θέμα που απασχόλησε την ερευνήτρια αποτελεί η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της αναλυτικής ικανότητας στο σύγχρονο σχολείο, αφού η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας αποτελεί σημαντικό ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή της διαδικτυακής πολυφωνίας και του άκρατου πλουραλισμού των πληροφοριών σε πλαίσιο εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Για αυτόν τον λόγο, η ερευνήτρια πραγματοποίησε μια έρευνα ποσοτική, με εργαλείο το ερωτηματολόγιο και με τη συνδρομή της συνέντευξης ως τεχνικής συλλογής δεδομένων, με στόχο να συλλέξει τα απαραίτητα



στοιχεία και να διεξαγάγει χρήσιμα συμπεράσματα, με απώτερο σκοπό να αναδείξει τη σημασία της υπόθεσής της, ότι τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να προσφέρουν σημαντικά οφέλη στον ψηφιακό γραμματισμό των καθηγητών και στη διεκπεραίωση του μαθήματος με έναν καινοτόμο και ευέλικτο τρόπο, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των φιλολόγων.

Εν κατακλείδι, η πρακτική αξία της έρευνας συνίσταται στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και της αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων, που συνιστούν μια αναγκαία προσέγγιση για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την προώθηση της μάθησης στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Μέσω της ενσωμάτωσης αυτών των εργαλείων στην καθημερινότητά τους, είτε σε πλαίσιο εξ αποστάσεως είτε διά ζώσης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί-φιλολόγοι μπορούν να αναπτύξουν νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, απαραίτητων στον σύγχρονο κόσμο της τεχνολογικής έκρηξης.

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

### **Επισκόπηση ερευνών**

## **1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

### **1.1 Ορισμοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης, του οποίου η ιστορία τοποθετείται τον τελευταίο ενάμιση αιώνα, με αφετηρία την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης. Οι ταχείες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις απαίτησαν μια νέα μορφή εκπαίδευσης, η οποία υλοποιήθηκε, εκτός από τη χρήση έντυπου υλικού, και με τη συμβολή των ηλεκτρονικών και τεχνολογικών μέσων. Κύριο γνώρισμά της αποτελεί η απόσταση μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, ενώ συμπεριλαμβάνει την εξ αποστάσεως διδασκαλία, με πρωταγωνιστή τον διδασκόμενο, και την εξ αποστάσεως μάθηση, με πρωταγωνιστή τον εκπαιδευόμενο (Keegan, 2001). Η έννοια, λοιπόν, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πολύπλοκη, για να μπορεί να διατυπωθεί ένας κοινός ορισμός, και γι' αυτό έχει διατυπωθεί ένα πλήθος ορισμών από τους ερευνητές, προσπαθώντας να καλύψουν όλες τις εκφάνσεις της.

Ο Dohmen (1967) διατύπωσε έναν από τους παλαιότερους ορισμούς της έννοιας. Κατά αυτόν, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας οργανωμένος τύπος αυτομόρφωσης, στον οποίο οι καθηγητές υποστηρίζουν εκπαιδευτικά και συμβουλευτικά τους φοιτητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού, και επιβλέπουν συστηματικά την πρόοδό τους, ώστε να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος εκπαιδευτικός στόχος. Ο Holmberg (1977) υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα από εκπαιδευτικό οργανισμό, με βασική αρχή την καθοδήγηση και την οργάνωση και χωρίς τη διαρκή επίβλεψη των διδασκόντων.

Κατά τον Rudolf Manfred Dellling (1986), «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα που αφορά στην επιλογή, στην προετοιμασία και στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων» (Μουζάκης, 2006). Ο Peters (1974) θεωρεί την εξΑΕ ως μια βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης, με την έννοια ότι μεταδίδει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσω των μεθόδων οργάνωσης και κατάτμησης της εργασίας σε πληθώρα εκπαιδευομένων και από απόσταση.

Η Perraton (1988) ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «τη διδασκαλία από κάποιον εκπαιδευτή που βρίσκεται μακριά από τον εκπαιδευόμενο τόσο σε φυσική απόσταση όσο και σε χρόνο», ενώ η Παπαδημητρίου (2018) ως τη μορφή εκπαίδευσης που δίνει την

ευκαιρία στον διδασκόμενο να μελετά ατομικά και μακριά από τον διδάσκοντα σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο αλλά και να καθορίζει ο ίδιος τον ρυθμό μελέτης του, ώστε να κατακτήσει επαρκή γνώση, όπως αναφέρει και ο Ματραλής (1998). Κατά τον Λιοναράκη (2001), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μορφή εκπαίδευσης, όπου ο διδάσκων και ο διδασκόμενος βρίσκονται γεωγραφικά σε φυσική απόσταση και, επομένως, η διδασκαλία και η επικοινωνία των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία εδράζεται σε έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό. Γι' αυτό και η εξΑΕ, με βάση την παιδαγωγική της διάσταση, ορίζεται ως «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2005).

Κατά την εγκυκλοπαίδεια Britannica, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση οργανώνεται και διαδραματίζεται υπό την επίβλεψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενώ οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνδέονται μεταξύ τους μέσω της πλατφόρμας του πανεπιστημίου ή με τη βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, δημιουργώντας έτσι μια κοινότητα μάθησης και ευρύτερης επικοινωνίας. Η Unesco (2020) υπογραμμίζει ότι πολλές φορές η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ταυτίζεται με τους όρους τηλεεκπαίδευση, διαδικτυακή μάθηση, εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας και μαζικά ανοιχτά διαδικτυακά μαθήματα, αφού βασικό χαρακτηριστικό όλων των παραπάνω μορφών είναι η απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο και τα πολυμέσα που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Στη σύγχρονη εποχή, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκει εφαρμογή ως μέθοδος εκπαίδευσης, ευρύτερης κατάρτισης και επιμόρφωσης, χρησιμοποιώντας χρήσιμα και καινοτόμα εργαλεία με σκοπό τη διάδοση και την επεξεργασία της πληροφορίας, ενισχύοντας τις διαφορετικές μορφές διδασκαλίας και προωθώντας τις σύγχρονες τεχνικές οργάνωσης της διδακτικής πράξης (Bates, 2000). Συμπερασματικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά μιας εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας και μάθησης, η οποία δε διαθέτει περιορισμούς στον χρόνο και τον χώρο και δημιουργεί ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση σε άτομα που αδυνατούν, για οποιονδήποτε λόγο, να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε ανήλικους αλλά και σε ενήλικες που επιδιώκουν την ανανέωση των γνώσεών τους (Κελενίδου κ.α., 2017).

## **1.1 Ιστορική αναδρομή της εξΑΕ και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας**

Η ταχύτατη ανάπτυξη των τεχνολογιών που αφορούν την πληροφορία και την επικοινωνία επέφερε σημαντικές αλλαγές στην πρακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα παραδοσιακά μέσα που διευκόλυναν αρχικά την επικοινωνία και τη διδασκαλία από απόσταση, δηλαδή η τηλεόραση, το βίντεο και το ραδιόφωνο αντικαταστάθηκαν. Η διεύρυνση της επικοινωνίας μέσω των υπολογιστών και, πιο συγκεκριμένα, μέσω του παγκόσμιου ιστού, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των εφαρμογών της τηλεδιάσκεψης διαμόρφωσε νέα δεδομένα στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τοποθετείται χρονικά στα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε το 1970 και έγινε πια επίσημος όρος, όταν η «εκπαίδευση δια αλληλογραφίας» μετονομάστηκε σε «εκπαίδευση από απόσταση» (Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η εξέλιξη της τεχνολογίας, των μεταφορικών μέσων και των τηλεπικοινωνιών συνέβαλαν στη διάδοση της γνώσης, (Παρασκευάς, 2008), ενώ η βιομηχανική επανάσταση πρόβαλε την επιτακτική ανάγκη για ταχεία επιμόρφωση του εργατικού προσωπικού (Βαλασίδου, 2005). Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, κατά τον Nipper (1989), ακολούθησε μία εξέλιξη τριών σταδίων, καθώς εξυπηρετούσε κάθε φορά συγκεκριμένες ανάγκες. Υιοθετήθηκε, λοιπόν, ως νέα μορφή γρήγορης διάδοσης της γνώσης διάδοσης, παίρνοντας τις εξής μορφές: εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας, εκπαίδευση με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και εκπαίδευση με τη χρήση των Τεχνολογικών μέσων Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Μουζάκης, 2006).

Κατά την πρώτη φάση, η ενίσχυση των σιδηροδρομικών δικτύων συνέβαλε στη διάδοση του έντυπου υλικού, το οποίο μπορούσε πλέον να μεταφερθεί πιο εύκολα και γρήγορα σε απομακρυσμένες περιοχές. Επιπλέον, δημιουργήθηκε η ανάγκη ίδρυσης ενός φορέα εκπαίδευσης, όπου διδάσκων και διδασκόμενος θα βρίσκονταν σε απόσταση. Επομένως, για την προώθηση των σπουδών δι' αλληλογραφίας, το 1874, ιδρύεται το Illinois State University και το 1891 το University of Chicago (Παρασκευάς, 2008), ένα πανεπιστήμιο που στήριζε με τον πιο άρτιο τρόπο τις σπουδές δι' αλληλογραφίας.

Στη συνέχεια, ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» διατυπώθηκε στη δεκαετία του 1970 από το Ηνωμένο Βασίλειο (Holmberg, 2002), με την ίδρυση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (British Open University), συγκεκριμένα το 1969. Η διάδοση αυτής της καινοτομίας ήταν ταχύτατη και είχε τέτοια απήχηση στο κοινό, ώστε, τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του, το British Open University έφτασε τις 25.000 εγγεγραμμένους φοιτητές, δηλαδή ποσοστό 20% του συνόλου των φοιτητών εκείνη τη χρονιά (Keegan, 2001). Σε

αυτή τη φάση, τα οπτικοακουστικά μέσα, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση, διαδραματίζει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ τα πρώτα ακαδημαϊκά περιοδικά με θέμα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάνουν την εμφάνισή τους (Simpson & Anderson, 2012). Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση επισημοποιήθηκε το 1982, όταν «το Διεθνές Συμβούλιο Εκπαίδευσης Διά Αλληλογραφίας» πήρε το όνομα «Διεθνές Συμβούλιο Εκπαίδευσης Εξ Αποστάσεως» (Holmberg, 2002).

Ακολούθως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύχθηκε ραγδαία χάρη στην εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Ο όρος Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ένταξη και ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών και, πιο συγκεκριμένα, σύγχρονων εργαλείων και στρατηγικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ross et al., 2010), με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τον εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών και την εμπέδωση της γνώσης. Σύμφωνα με τον Fu (2013), οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν την αυτορρυθμιζόμενη και συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη και, συνολικά, τον μετασχηματισμό της γνώσης. Χάρη στην ευρεία χρήση των υπολογιστών και τη διάδοση της πληροφορικής και του διαδικτύου, η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, που οδηγούν στην ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι εκπαιδευτικές ιστοσελίδες διευκολύνουν τη γρήγορη διάδοση της γνώσης, η οποία, σύγχρονα και ασύγχρονα, δίνει τη δυνατότητα στον διδασκόμενο να μαθαίνει σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες, σε δικό του χρόνο και χώρο (Μουζάκης, 2006).

Στην Ελλάδα το 1998, η ίδρυση του «Εθνικού Δικτύου Έρευνας και Τεχνολογίας», συνέβαλε στη δημιουργία ενός υπολογιστικού νέφους και πληροφορικής σε ερευνητικά και ακαδημαϊκά ιδρύματα και, επομένως τη διασύνδεση μεταξύ αυτών, με αποτέλεσμα την ευρεία υποστήριξη και προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Βαλασίδου, 2005). Επιπλέον, με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που ξεκίνησε να λειτουργεί την περίοδο 1996-2000 και δέχτηκε τους 5000 πρώτους φοιτητές του, καλύφθηκαν δύο κρίσιμα κενά, η παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η ισότιμη πρόσβαση σε σπουδές για όλους και, κυρίως, για τους ενήλικες που εργάζονται. Έτσι διαμορφώθηκαν οι όροι για την ανάπτυξη μιας πολυμορφικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006), που στηρίζεται σε δημοκρατικό και ευέλικτο, πλέον, πλαίσιο και μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Μπιγαλάκη, 2009). Επιπλέον στη χώρα μας, το πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (2014-2020) στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του

εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των ψηφιακών εφαρμογών, των διαδραστικών βιβλίων, του αποθετηρίου μαθησιακών αντικειμένων, της επέκτασης του ψηφιακού περιεχομένου των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' Λυκείου και, φυσικά, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στα προγράμματα Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε.

Στη σύγχρονη πλέον μορφή της, για τον Desmond Keegan (1986) η εξΑΕ εμφανίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Τη γεωγραφική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα-διδασκόμενου, σε αντίθεση με τη face to face εκπαίδευση
- Τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού και την διανομή του από συγκεκριμένες υπηρεσίες υποστήριξης όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Τη χρήση τεχνολογικών μέσων (εντύπων, οπτικοακουστικών), υπολογιστών και του Διαδικτύου, για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό
- Τη χρήση του γόνιμου διαλόγου και της εποικοδομητικής ανταλλαγής των απόψεων, με στόχο την ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας
- Τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας, αφενός, με την κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και, αφ' ετέρου, με τις ομαδικές συναντήσεις για διδακτικούς και αλληλεπιδραστικούς στόχους.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον Ματραλή (1999), η εκπαίδευση από απόσταση μπορεί σήμερα να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια εκπαίδευσης, με κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου ο διδασκόμενος, αν και βρίσκεται σε απόσταση από τον διδάσκοντα, να ενισχύεται συστηματικά από αυτόν στην εκπαιδευτική πορεία, μέσω των σύγχρονων τεχνολογιών.

### 1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Keegan (1986), η εξΑΕ εμφανίζει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις:

1. Όσον αφορά στη θεωρία της αυτόνομης μάθησης (Moore, 1993), η εκπαιδευτική διαδικασία και η μελέτη του κατάλληλου υλικού διαδραματίζεται στον χρόνο και τον χώρο που επιλέγει ο εκπαιδευόμενος, σε συνεννόηση με τον διδάσκοντα. Ειδικότερα, ο ίδιος ορίζει τους μαθησιακούς του στόχους καθώς και τον τρόπο μελέτης του, ενώ ξεχωρίζει τη μέθοδο αξιολόγησης που ταιριάζει στην



προσωπικότητά του. Επιπλέον, ο Moore υπογραμμίζει την αμφίδρομη επικοινωνία, που στοχεύει στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία, με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του διδασκόμενου. Συνολικά, σε αυτή την περίπτωση τονίζεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της εξΑΕ.

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο Wedemeyer (1977) αναφέρει την ύπαρξη συγκεκριμένων γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν τις αυτόνομες σπουδές. Πρώτα από όλα, ο διδάσκων και ο διδασκόμενος δε βρίσκονται στο ίδιο μέρος, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται στον προσωπικό χώρο του εκπαιδευόμενου, μέσω έντυπου υλικού ή με τη βοήθεια άλλου μέσου, και εναρμονίζεται με τις προσωπικές του ανάγκες. Επιπλέον, ο διδασκόμενος ορίζει ο ίδιος την ένταση και τον ρυθμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή αυτορυθμίζεται, οπότε η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξατομικευμένη.

2. Σύμφωνα με τη θεωρία της βιομηχανοποιημένης μάθησης (Peters, 1994), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να διέπεται από χαρακτηριστικά, όπως κατάλληλη προετοιμασία και σχεδιασμό, συστηματική οργάνωση, ακριβή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων και των προϋποθέσεων της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Peters επισημαίνει ότι η διαδικασία της μάθησης στην εξΑΕ εμφανίζει ομοιότητες με τη βιομηχανοποιημένη παραγωγή των προϊόντων, αφού και στις δύο διαδικασίες εφαρμόζονται ομοίως κάποιες τεχνικές, όπως ο καταμερισμός των εργασιών, η τυποποίηση και η παραγωγή των αγαθών. Την ίδια περίοδο εμφανίζεται η εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας (Σοφός & Παράσχου, 2015).
3. Κατά τη θεωρία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης (Holmberg, 1995), η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και το συναίσθημα επιδρούν αποτελεσματικά στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συμβάλλουν σε μια ανακαλυπτική πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης. Ο Holmberg υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηρίζονται από τους διδάσκοντες σε σταθερή βάση, ενώ μεταξύ τους πρέπει να καλλιεργείται ένα κλίμα στενής προσωπικής επαφής και φιλικής σχέσης. Επιπλέον, ο ίδιος υπογραμμίζει την ανάγκη δημιουργίας περιβάλλοντος, όπου η διδασκαλία και η μάθηση πραγματοποιείται με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, δεδομένης της ύπαρξης εποικοδομητικού διαλόγου, στο πλαίσιο μιας κατευθυνόμενης συζήτησης.



Συμπερασματικά, οι παραπάνω θεωρίες αποτελούν απόπειρες μιας προσέγγισης της θεωρητικής απόδοσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με σκοπό να διαχωριστεί από άλλες μορφές εκπαίδευσης. Εντούτοις, η οριοθέτηση κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, αφού βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και έχει επιδράσεις στην οικονομική διάσταση της κοινωνίας (Μαυροειδής κ.ά., 2014).

#### **1.4 Η σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την Ανοικτή εκπαίδευση**

Αν και οι όροι εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Ανοικτή Εκπαίδευση έχουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο, συχνά χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η Ανοικτή Εκπαίδευση αποτελεί μια φιλοσοφία, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μια μέθοδο. Ειδικότερα, η Ανοικτή Εκπαίδευση είναι αυτή που προσφέρεται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους μέσω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιμορφωτικών προγραμμάτων (Λιοναράκης, 2001), βασιζόμενη σε στοχευμένες αρχές μάθησης των ενηλίκων (Τζωτζου, 2014). Κατά τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998), «η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να μπορούν να την απολαμβάνουν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους». Από την άλλη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρεται από απόσταση και, ενώ ο εκπαιδευτικός δε βρίσκεται σε συγκεκριμένη σχολική αίθουσα, αλλά κάνει το μάθημα με διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης, 2001), ειδικά σχεδιασμένο (Hodges et al., 2020). Σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, η έμφαση δίνεται στη πραγματοποίηση της μάθησης των εκπαιδευόμενων με βάση καινούριους κανόνες, νέους κώδικες και μετρήσιμους στόχους (Λιοναράκης, 2006). Επομένως, κατά τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998) «η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτή που χαρακτηρίζει πρωτίστως τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και τα διαφοροποιεί από τα παραδοσιακά. Η μεθοδολογία αυτή παρέχει τη δυνατότητα στον φοιτητή να χρησιμοποιεί την κατοικία του ως κύριο χώρο μάθησης και να επιλέγει ο ίδιος τον χρόνο μελέτης και τον ρυθμό στον οποίο μαθαίνει».

#### **1.5 Μεθοδολογία και μορφές της εξΑΕ**

Η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, για να έχει ευεργετικά αποτελέσματα, οφείλει να ακολουθεί κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους (Lockwood, 1995), οι οποίες σχετίζονται με την παιδαγωγική, την τεχνολογία και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο Rumble (1989) διακρίνει τέσσερα επίπεδα:

- Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τον διδάσκοντα, τον/τους εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενους, το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο και ένα είδος συμβολαίου που καταρτίζεται μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων.
- Το δεύτερο επίπεδο αφορά την απόσταση ανάμεσα στον διδασκόμενο και το εκπαιδευτικό ίδρυμα που οργανώνει το μάθημα.
- Το τρίτο μέρος συνίσταται στην κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας για ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα.
- Το τέταρτο στάδιο αφορά την αξιολόγηση, διαφορετικής φιλοσοφίας από αυτή που πραγματοποιείται στη συμβατική εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τον χρόνο κατά τον οποίο εκτελείται, διακρίνεται σε τρία είδη: τη σύγχρονη, την ασύγχρονη και τη συνδυαστική μορφή (Moore & Kearsley, 2012).

Κατά τη σύγχρονη, ο διδάσκων και ο διδασκόμενος συνδέονται μέσω υπολογιστή και αλληλεπιδρούν. Σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η σύγχρονη εκπαίδευση ή τηλεεκπαίδευση είναι «η απευθείας διδασκαλία και μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από εκπαιδευτικό, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, σε μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές, που παρακολουθούν μέσω υπολογιστή, κινητού ή tablet. Στην πλατφόρμα μπορεί κανείς να συνδεθεί και διαδικτυακά και τηλεφωνικά». Σε αυτή τη μορφή, επιδιώκεται η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών, αφού υπάρχει η δυνατότητα να εργαστούν σε ομάδες και να ανταλλάξουν αρχεία. Δημοφιλείς πλατφόρμες επικοινωνίας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το Microsoft Teams και το Webex, οι οποίες εκλαϊκεύτηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον την περίοδο της καραντίνας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η τηλεδιάσκεψη και η συζήτηση μέσω υπολογιστή μεταξύ των διδασκομένων αλλά και με τον διδάσκοντα ενισχύουν ταυτόχρονα τη μονόδρομη και την αμφίδρομη επικοινωνία και τροφοδοτούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η ασύγχρονη είναι μια διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος συνεργάζονται σε διαφορετική διάσταση χώρου και χρόνου. Ο εκπαιδευόμενος μελετά το μαθησιακό υλικό που έχει προετοιμάσει ο διδάσκων και, ακολουθώντας ένα προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα, αναπτύσσει τον δικό του ρυθμό μάθησης (Αναστασιάδης, 2008). Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης

είναι τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι πλατφόρμες για τη μάθηση (Δημητρακοπούλου, 1999), όπως τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (L.M.S., δηλαδή Learning Management Systems), για παράδειγμα το Google Classroom, που εξασφαλίζουν ένα άρτιο μαθησιακό περιβάλλον εξατομικευμένης μάθησης και βοηθούν στην παρακολούθηση και την παροχή των εκπαιδευτικών μαθημάτων (Moodle) και τα Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου, για τη συγγραφή, αποθήκευση και δημοσίευση του υλικού καθώς και για την ανάπτυξη ενός προγραμματισμού στη μελέτη (Brauning & Lowndes, 2001), όπως το Joomla. Ποικίλες υπηρεσίες, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, forum για ομάδες συζήτησης και πίνακες ανακοινώσεων λειτουργούν ενισχυτικά στην ασύγχρονη επικοινωνία, ενώ διάφορα εργαλεία αξιολόγησης της προόδου του διδασκόμενου και βοηθητικές υπηρεσίες τύπου «help desk» υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2008), η Συνδυαστική Μάθηση είναι πολύ δημοφιλής, καθώς συνδυάζει τις διαφορετικές μορφές που μπορεί να λάβει η μάθηση. Ειδικότερα, εξασφαλίζει τη δυνατότητα συνδυασμού σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής διδασκαλίας, για τη διασφάλιση ενός καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος. Ακόμα, μπορεί να συνδυάζει διαφορετικά παιδαγωγικά ρεύματα, όπως τον εποικοδομισμό, τον συμπεριφορισμό ή τον κονεκτιβισμό, για να είναι αποτελεσματική η μάθηση σε όλους τους τύπους μαθητών. Επιπλέον, έχει την ευκαιρία να συνενώνει τη χρήση της τεχνολογίας, που χαρακτηρίζεται ως δυναμική, με τη face to face διδασκαλία, που είναι περισσότερο διαπροσωπική. Γενικά, η συνδυαστική μάθηση βασίζεται στην πολύ καλή προετοιμασία από την πλευρά του διδάσκοντα, την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτή με τους διδασκόμενους, την ικανοποιητική γνώση της διδακτικής τεχνολογίας και την ανάπτυξη σχεδίου τελικής αξιολόγησης, ώστε να αποβεί αποτελεσματική (Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004).

Ο Hrastinski (2008), μέσα από έρευνα, υποστήριξε ότι η σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, αφού οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνεργαστούν με τους διδάσκοντες, σε πρώτο στάδιο, με τη γνωριμία τους, έπειτα με την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών μέσω τηλεδιάσκεψης και, φυσικά, με την ανάθεση και τον προγραμματισμό των απαραίτητων εργασιών. Ταυτόχρονα, η ασύγχρονη επικοινωνία μέσω email και ο σχολιασμός μέσω του forum μπορούν να συντελέσουν στην επίτευξη της αυτόνομης μάθησης. Άρα, ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής διδασκαλίας έχει ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Hrastinski, 2008).

## **1.6 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: σύντομη ιστορική αναδρομή**

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή εξέλιξης της παραδοσιακής διδασκαλίας από απόσταση και εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Electronic learning», «Homeschooling», «Distance learning», «Hybrid learning», «Virtual schools» (Barbour, M. & Reeves, 2009). Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), πρόκειται για την εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας της γνώσης, για να εξυπηρετήσει ποικίλες ανάγκες των παιδιών και των εφήβων. Επιπλέον, εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε άτομα που αδυνατούν να παρευρεθούν στον σχολικό χώρο, εξαιτίας κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών αιτιών (Τζέμου & Σοφός, 2013).

Το 1922, στη Νέα Ζηλανδία λειτούργησε για πρώτη φορά το «The Correspondence School», για να παράσχει τη δυνατότητα στους μαθητές όλης της χώρας να παρακολουθούν μαθήματα από απόσταση, καθώς, λόγω της μορφολογίας του εδάφους, δεν είχαν εύκολη πρόσβαση στα σχολεία (Barbour, 2011). Η τηλεόραση και το ραδιόφωνο διευκόλυναν αυτή τη διαδικασία, ενώ, από το 1993 και εξής, το διαδίκτυο εξυπηρέτησε αυτή την ανάγκη με πιο αποτελεσματικό και διαδραστικό τρόπο (Davis, 2010). Η πρακτική αυτή χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες χώρες με την ίδια γεωγραφική σύνθεση, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς και η Αυστραλία, ενώ σε περισσότερες χώρες άρχισε να εφαρμόζεται η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονα και ασύγχρονα, για να παρέχεται απρόσκοπτα η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων σε περιπτώσεις απομακρυσμένων και παραμεθόριων περιοχών. Ακόμα, ιδανική είναι αυτή η εφαρμογή σε παιδιά των οποίων οι γονείς μετακινούνται διαρκώς για λόγους εργασίας, σε παιδιά με κινητικά προβλήματα ή ασθενή που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο ή στο σπίτι και σε άλλα πάσχοντα από ψυχολογικά προβλήματα ή και χαρισματικά παιδιά (Βασάλα, 2005).

Στη σύγχρονη εποχή της κυριαρχίας της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των ανθρώπων, η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να επηρεάζεται από αυτή τη συνθήκη, επομένως, σύμφωνα με τις Μίμινου και Σπανακά (2013), η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λάβει τις εξής μορφές:

- Αυτοδύναμη μορφή εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στη χρήση του διαδικτύου και σε ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και λειτουργεί σύγχρονα ή ασύγχρονα με τη μορφή τηλεδιάσκεψης. Διαθέτει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μαθημάτων, εναρμονισμένο με τη συμβατική εκπαίδευση.

- Συμπληρωματική μορφή εκπαίδευσης, που λειτουργεί παράλληλα με τη κλασσική μορφή εκπαίδευσης αλλά και ενισχυτικά, για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες ανάγκες, όπως την παράδοση συμπληρωματικών μαθημάτων, τη συνεργασία μαθητών διαφόρων σχολείων για την εκπόνηση μιας δράσης ή την ενίσχυση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο.
- Μεικτή ή συνδυαστική μορφή εκπαίδευσης, όπου συνδυάζεται η παραδοσιακή και η διαδικτυακή μορφή διδασκαλίας και μάθησης, προκειμένου να εναρμονιστεί με τις κοινωνικές απαιτήσεις και τις τεχνολογικές εξελίξεις. Με αυτό τον τρόπο, μειώνεται η απόσταση και αναπτύσσεται ένα ευέλικτο δίκτυο επικοινωνίας που περιλαμβάνει όλους τους χρήστες και τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν δημιουργικά. Βασικός στόχος αυτού του μοντέλου αποτελεί η ευέλικτη και εξατομικευμένη μάθηση.

#### **1.6.1 Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας**

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση πριν την πανδημία χρησιμοποιήθηκε για την παροχή εκπαίδευσης σε δυσπρόσιτες γεωμορφολογικά περιοχές, όπως για παράδειγμα το νησί της Ψέριμου, όπου λειτούργησε πειραματικά το 2010-2011 για μαθητές Γυμνασίου (Παπαδημητρίου, 2018). Σε αυτή την περίπτωση της αυτοδύναμης σχολικής εξασΕ, καθηγητές από το νησί της Καλύμνου παρέδιδαν μαθήματα on line στα παιδιά της Ψέριμου, τα οποία θα έπαιρναν το χαρτί αποφοίτησης από το Γυμνάσιο της Καλύμνου (Παπαδημητρίου, 2018).

Ως προς τη συμπληρωματική εξασΕ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η Παπαδημητρίου (2018) αναφέρει ότι σχετικά προγράμματα έχουν εφαρμοστεί, όπως το πρόγραμμα «ΟΙΚΑΔΕ», το οποίο προωθούσε την ανάπτυξη και διάδοση των πολιτιστικών και πνευματικών δεσμών μεταξύ των μαθητών από ελληνικά σχολεία, σχολεία της Κύπρου και του απόδημου Ελληνισμού. Ακόμα, ένα άλλο πρόγραμμα, το «e-omogeneia», δημιουργήθηκε, προκειμένου να φέρει σε επαφή εκπαιδευτικούς από κοινότητες ομογενών του εξωτερικού με σχολεία από όλη την Ελλάδα. Ακόμα, το πρόγραμμα «ΟΙΚΑΔΕ» προωθούσε τη δημιουργία πολιτιστικών επαφών και την ανταλλαγή ιδεών των μαθητών από σχολεία της Ελλάδας, της Κύπρου και πολλών άλλων χωρών. Όπως αναφέρει και η Papadimitriou (2020), διάφορα άλλα προγράμματα εξ αποστάσεως έχουν πραγματοποιηθεί, όπως αυτά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης «Αλέξανδρος» και «Σωκράτης». Επίσης

σημαντικό είναι και το πρόγραμμα «Οδυσσέας» και «Τηλέμαχος» (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2019), για τα παιδιά των προσφύγων που φιλοξενούνται στην Ελλάδα και το πρόγραμμα «e-Twinning», μια πρωτόγνωρη συνένωση σχολείων από πολλές χώρες της Ευρώπης, με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε., που αφορά κοινά θέματα επιλογής τους για ευρύτερη εποικοδομητική συνεργασία. Όλα τα παραπάνω προγράμματα αποτελούν αξιοσημείωτες προσπάθειες για την πραγματοποίηση σχολικών δικτύων. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξασΕ, το 2012, στο Δημοτικό σχολείο της Σούδας και στη Λεόντειο Σχολή της Αθήνας οργανώθηκαν μαθήματα εξ αποστάσεως για την ενίσχυση των μαθητών (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε μια εκπαιδευτική πλατφόρμα που περιλαμβάνει ψηφιακή βιβλιοθήκη, διαδραστικά σχολικά βιβλία, βίντεο, διδακτικά σενάρια και ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους, το <https://dschool.edu.gr/>, προκειμένου να γίνει ευρεία χρήση των τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Αδάμ, 2021). Τέλος, μια σημαντική ενέργεια, που έγινε από το Υπουργείο το 2010, αποτελεί και ο ιστότοπος Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα, το <http://www.study4exams.gr/>, ο οποίος περιλαμβάνει βοηθητικά ψηφιοποιημένα βιβλία με θεωρία, ασκήσεις και διαγωνίσματα για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα (Ναστούλη, 2021).

Στην Ελλάδα, όταν ξεκίνησε η πανδημία και τα σχολεία έπαψαν να λειτουργούν δια ζώσης στις 11 Μαρτίου του 2020, ήρθαν στην επιφάνεια διάφορα προβλήματα, όπως η ελλιπής γνώση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, η αδυναμία πρόσβασης από πολλούς μαθητές λόγω έλλειψης των κατάλληλων μέσων και η ελλιπής οικονομική στήριξη από την πλευρά της πολιτείας (Αναστασιάδης, 2020). Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εφαρμόσουν άμεσα και στην πράξη, πλέον, την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (Ευαγγέλου, 2021) και, ταυτόχρονα, έπρεπε το ενδιαφέρον περισσότερο να στραφεί προς την αντιμετώπιση του προβλήματος της φυσικής απόστασης και όχι στην παιδαγωγική διάσταση του όρου της εξασΕ και προς τη μεθοδολογία που έπρεπε να υιοθετηθεί (Λιοναράκης, Μανούσου, & Χαρτοφύλακα, 2020).

Αρχικά, στο πλαίσιο της κατεπείγουσας εξασΕ, η εκπαιδευτική τηλεόραση και το τηλεοπτικό πρόγραμμα «Μαθαίνουμε στο σπίτι» εξυπηρέτησε την παρακολούθηση κάποιων μαθησιακών αντικειμένων από το σπίτι. Το «Φωτόδεντρο» συνέδραμε σημαντικά τους εκπαιδευτικούς που το χρησιμοποίησαν ως αποθετήριο του ψηφιακού υλικού που δημιουργούσαν για τις ανάγκες του μαθήματος και ως πλατφόρμα όπου οι μαθητές μπορούσαν να κατεβάσουν διάφορα εκπαιδευτικά διαδραστικά βοηθήματα, ενώ τα



Διδακτικά Σενάρια «Αίσωπος» έδωσαν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αποσπάσουν χρήσιμο διδακτικό υλικό. Παράλληλα, η πλατφόρμα e-me (<https://auth.e-me.edu.gr/>), για ασύγχρονη χρήση, διευκόλυνε τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή διαφόρων εγγράφων, δημιουργία υλικού για μελέτη, ανάθεση εργασιών και παρακολούθηση των καθηκόντων. Ακόμα, η πλατφόρμα e-class, που δημιουργήθηκε για ασύγχρονη λειτουργία, περιλαμβάνει διάφορα χρήσιμα έγγραφα, ηλεκτρονικά βιβλία, συνδέσμους, βιντεοσκοπημένα μαθήματα και άλλα, ποικίλα εργαλεία για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων.

Στο πλαίσιο της ασύγχρονης διδασκαλίας και με στόχο τη μετάδοση εικόνας και ήχου, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις πλατφόρμες επικοινωνίας Webex Meetings, Microsoft Teams και Zoom, με τη βοήθεια των οποίων πραγματοποιούνταν το μάθημα καθημερινά όπως και ο διαμοιρασμός εγγράφων και βίντεο, δίνοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα για διατύπωση αποριών και αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

## **1.7 Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η αξιολόγηση κάθε εκπαιδευόμενου λαμβάνει ποικίλες μορφές, καθώς στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αποτελεί αποκλειστική διαδικασία εξέτασης του διδασκόμενου, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η σχέση της αξιολόγησης με τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αναμφισβήτητη, αφού οι εκπαιδευόμενοι συνήθως διαμορφώνουν τη διαδικασία μελέτης τους με βάση της αξιολόγηση που θα ακολουθήσει, ενώ, ταυτόχρονα, η αξιολόγηση τους δημιουργεί αισθήματα άγχους και ανασφάλειας, προκειμένου να αποδώσουν τα μέγιστα (Conrad & Oropo, 2018). Η συνεχής ανάπτυξη και εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων επιβάλλει και την αναπροσαρμογή των μεθόδων, του εκπαιδευτικού υλικού και της αξιολόγησης, ώστε να προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις. Οι νέες εξελίξεις επέφεραν προβληματισμούς για τη λειτουργία της αξιολόγησης στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού οι ήδη υπάρχουσες μορφές αξιολόγησης δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν να αποτυπώσουν την νέα πραγματικότητα. Άρα, η προσαρμογή της αξιολόγησης στις καινούριες απαιτήσεις ήταν αδιαμφισβήτητη (Γιαννούλας, 2023).

Σύμφωνα με τους Ιωακειμίδου και Λιοναράκη (2017), η αξιολόγηση αποτελεί το κυριότερο μέσο που προωθεί τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ειδικά στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των μαθητών κρίνεται ύψιστης σημασίας

δραστηριότητα, λόγω της απόστασης, όσον αφορά τον χώρο και τον χρόνο (Bates, 2019).

Κατά τον Ματραλή (1998), οι μορφές που μπορεί να λάβει η αξιολόγηση είναι οι εξής:

- Η αυτοαξιολόγηση, που λαμβάνει χώρα μέσω των ασκήσεων που λειτουργούν συνοδευτικά με το εκπαιδευτικό υλικό. Αυτές οι δοκιμασίες δίνουν την ευκαιρία στον εξ αποστάσεως διδασκόμενο να εφαρμόζει τις θεωρητικές του γνώσεις και, παράλληλα, να αξιολογεί ο ίδιος την πρόοδό του. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση ενισχύεται με την ανατροφοδότηση που παραθέτει ο διδάσκων, την οποία ο διδασκόμενος συμβουλευεται και έτσι αναπτύσσει αισθήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης (Conrad & Openo (2018).
- Η διαρκής αξιολόγηση πραγματοποιείται τακτικά μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σύντομης και εκτενούς ανάπτυξης, ανοιχτού ή κλειστού τύπου, πρακτικές ασκήσεις και αντικειμενικά τεστ, δοκιμασίες που ανατίθενται από τον διδάσκοντα σε καθορισμένη ύλη και με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Ακόμα, ένα ημερολόγιο που αναρτάται διαδικτυακά, οι εργασίες που ανατίθενται σε μικρές ομάδες, η ανάρτηση των απόψεων σε forum και το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αποτελούν παραδείγματα της εξ αποστάσεως αξιολόγησης των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Conrad & Openo (2018), η αξιολόγηση, για να αποβαίνει αποτελεσματική, πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη ενεργών και ενημερωμένων ανθρώπων, να στοχεύει στην προσωπική εξέλιξή τους, μέσω της απόκτησης γνώσεων, αλλά και στην ευημερία της ευρύτερης κοινωνίας. Ακόμα, κατά τους Thomas Angelo & Patricia Cross (1993), η αξιολόγηση πρέπει να θέτει ως βασικό της στόχο τη βελτίωση της μάθησης, επομένως, είναι αναγκαίο ο διδάσκων να μελετά και να προσαρμόζει συνεχώς την αξιολόγηση στα νέα δεδομένα κάθε μαθησιακής δραστηριότητας, αφού οι έννοιες διδασκαλία και μάθηση συνδέονται στενά. Κατά κύριο λόγο, πρέπει να επιδιώκεται η ενεργή συμμετοχή κάθε μαθητή, οπότε και η αξιολόγηση προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις κάθε τάξης ή ακόμα και μαθητή. Τέλος, με την αξιολόγηση ο διδάσκων αναπροσαρμόζει και βελτιώνει τις πρακτικές του, οπότε, αναπόφευκτα, γίνεται καλύτερος δάσκαλος (Thomas Angelo & Patricia Cross, 1993).

### 1.7.1 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ο Κασσωτάκης (2009) διευκρινίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαχωρίζεται σε συγκεκριμένα είδη, ανάλογα με τα μέσα που αξιοποιεί, τον χρόνο στον οποίο επιτελείται



και τον ρόλο που υπηρετεί. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες, τη διαγνωστική ή αρχική (diagnostic), τη διαμορφωτική ή συνεχή (formative) και την αθροιστική ή τελική (summative).

- Ειδικότερα, η διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα πριν τη διδασκαλία, με κύριο στόχο τη συγκέντρωση χρήσιμων στοιχείων που αφορούν την προγενέστερη γνώση και τις ιδιαίτερες ικανότητες του διδασκόμενου. Αυτή η διαδικασία αποσκοπεί στον προσδιορισμό του γνωστικού επιπέδου του μαθητή, προκειμένου ο διδάσκων να προσαρμόσει το μάθημά του στις ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευόμενου.
- Ως προς τη διαμορφωτική ή συνεχή αξιολόγηση, ο διδάσκων βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία παρακολούθησης της διδακτικής πορείας, για να εντοπίσει τυχόν παραλείψεις, να προχωρήσει σε διορθώσεις της αρχικής σύλληψης του μαθήματος και να ανατροφοδοτήσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτή η πρακτική αυτορρύθμισης διαδραματίζει ευεργετικό ρόλο στο μαθησιακό αποτέλεσμα.
- Στο τέλος της διδακτικής πορείας, η αθροιστική αξιολόγηση οδηγεί σε μια συνολική αποτίμηση των πρακτικών του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στη διαμόρφωση της τελικής αξιολόγησης και βαθμολόγησης του εκπαιδευόμενου. Με αυτό τον τρόπο, το αποτέλεσμα της μάθησης μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί αποτελεσματικά, με στόχο μελλοντικές βελτιώσεις και παρεμβάσεις.

### **1.7.2 Η αξιολόγηση και η ταξινομία του Bloom**

Ο Benjamin Bloom εισηγήθηκε το 1956 ένα σύστημα ιεραρχικής κατάταξης των στόχων καθώς και μια μέθοδο οργάνωσης της διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση της γνώσης. Πρόκειται για ένα ευρέως αποδεκτό μοντέλο διαβάθμισης των σταδίων της γνώσης, που κατηγοριοποιεί τα γνωστικά επίπεδα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας της γνώσης. Ειδικότερα, η διαβάθμιση των σταδίων ξεκινά από τη Γνώση και την Κατανόηση, για να προχωρήσει στην Εφαρμογή και την Ανάλυση, με τελικό σκοπό τη Σύνθεση και, φυσικά, την Αξιολόγηση. Με τη συγκεκριμένη δομή της γνώσης, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατηγοριοποιήσει τις δραστηριότητες, με στόχο να προσεγγίσει όλα τα επίπεδα γνώσης και να ενθαρρύνει όσο το δυνατόν περισσότερες δεξιότητες των μαθητών του (Darwazeh & Branch, 2018). Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι με αυτή την ταξινομία

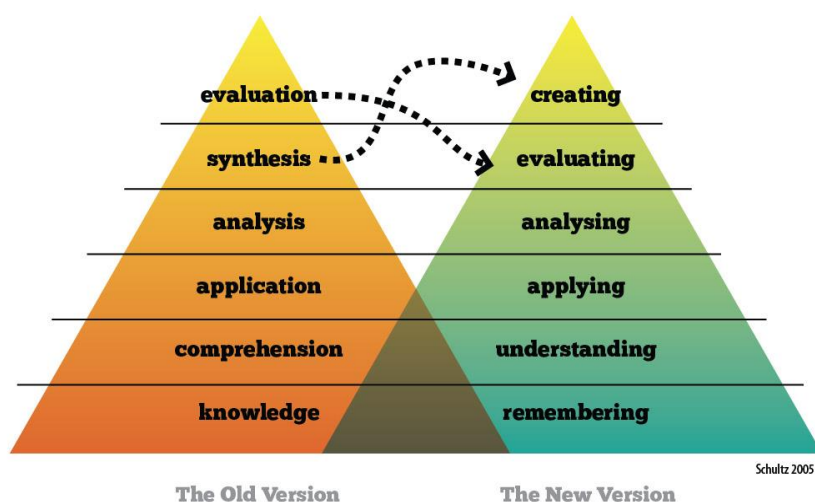
γίνεται προσπάθεια για πρώτη φορά να μετατοπιστεί το κέντρο βάρους από τη στείρα διδασκαλία στην ουσιαστική μάθηση ((Munzenmaier & Rubin, 2013).

Η ταξινόμηση του Bloom προτείνει μια ιεράρχηση στόχων, σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνουν το μάθημά τους, ώστε να πετυχαίνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι στόχοι χωρίζονται σε τρία επίπεδα: το νοητικό (cognitive), το συναισθηματικό (affective) και το ψυχοκινητικό (psychomotor). Προκειμένου να κατακτηθεί η γνώση από τους εκπαιδευόμενους, η διαδικασία σχεδιασμού των δραστηριοτήτων και, γενικά, του εκπαιδευτικού περιεχομένου πρέπει να είναι απόλυτα στοχευμένη (Bloom et al., 1956). Όσον αφορά την ταξινόμηση των στόχων, οι νοητικοί σχετίζονται με τις διαδικασίες εκείνες που στοχεύουν στην κατάκτηση της γνώσης, οι συναισθηματικοί με τις στάσεις του ατόμου καθώς και τη συμπεριφορά του, ενώ οι ψυχοκινητικοί αφορούν στην καλλιέργεια των αισθητικών και κινητικών δεξιοτήτων. Τα επίπεδα αυτής της ταξινόμησης παρουσιάζονται ως εξής:

- Γνώση (ανάκληση και αναγνώριση πληροφοριών και γνώσεων)
- Κατανόηση (ερμηνεία προβλημάτων, συμπερασματολογία)
- Εφαρμογή (πρακτική εφαρμογή της γνώσης σε νέες ή άγνωστες γνωστικές περιοχές)
- Ανάλυση (ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου σε δομικά μέρη)
- Σύνθεση (κατασκευή και σύνθεση ενός νέου σχήματος από τον συνδυασμό προϋπαρχόντων)
- Αξιολόγηση (εκτίμηση, κριτική και αξιολόγηση του αποτελέσματος)

Αναφορικά με την αξιολόγηση, αυτή αποτελεί το τελικό στάδιο στην ταξινομία του Bloom και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού σε αυτό ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να κρίνει και να αξιολογεί αντικειμενικά την ποιότητα των ενεργειών του. Σύμφωνα με τον Bloom, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, η αξιολόγηση ορίζεται ως η διατύπωση κρίσεων για την αξία των μεθόδων διδασκαλίας, των εργασιών που συντελέστηκαν και του υλικού που χρησιμοποιήθηκε για την εκτέλεση του διδακτικού εγχειρήματος, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σκοπού. Τα κριτήρια για την εφαρμογή της αξιολόγησης μπορεί να χωριστούν σε γνωστικά και συναισθηματικά και οι κρίσεις που διατυπώνονται μπορεί να έχουν ποιοτική και ποσοτική διάσταση. Αν και η αξιολόγηση βρίσκεται κανονικά στο τέλος της παραπάνω ταξινόμησης, όπως απεικονίζεται και στην Εικόνα 1, είναι πιθανόν αυτή να πραγματοποιείται και στα ενδιάμεσα στάδια, αφού, όπως αναφέρουν οι Bloom και Krathwohl (1969), «μπορεί η αξιολόγηση να αποτελεί προελόντιο για νέες γνώσεις και νέες

προσπάθειες κατανόησης και ανάλυσης». Όταν ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, η γνώση που θα παραχθεί θα είναι πιο εμπειρισματομένη και η κατανόηση, αν όχι πλήρης, θα προσεγγίσει το αρχικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., 2001). Επιπλέον, στο πλαίσιο της αξιολόγησης, επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, μέσω της οποίας το άτομο έχει τη δυνατότητα να κρίνει μονομερώς ή ολόπλευρα ένα θέμα, να εκφράζει με σαφήνεια τις απόψεις του και να συγκρίνει δύο ή περισσότερες έννοιες, για να καταλήξει σε μια αξιολογική κρίση.

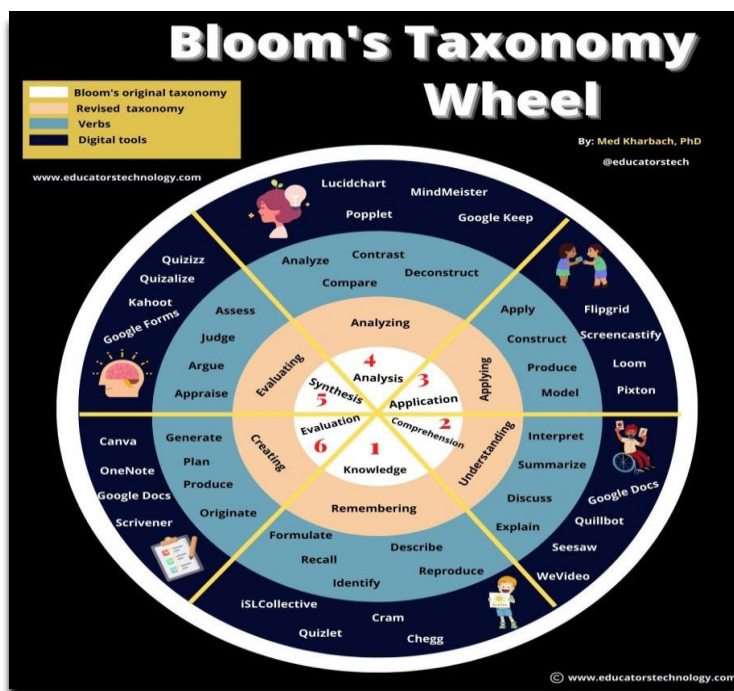


**Εικόνα 1:** Διάγραμμα από <https://www.psia-nw.org/newsletter-articles/blooms-taxonomy-levels-of-understanding/>

Οι Anderson et al. (2001) προχώρησαν σε αναθεώρηση της αρχικής διατύπωσης, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, με κύριο στόχο την επικέντρωση στη σημασία της αυτενέργειας και γενικά της δράσης. Πιο συγκεκριμένα, τα ουσιαστικά που απέδιδαν τις προτεινόμενες ενέργειες αντικαταστάθηκαν από ρήματα, για να τονιστεί η έννοια της δράσης και η αξία της δυναμικής μάθησης και της δημιουργικότητας έναντι της απλής κριτικής αξιολόγησης. Έπειτα, η αναθεωρημένη μορφή αναδεικνύει τη σαφή ταξινόμηση και ιεραρχία των επιμέρους σταδίων ως απαραίτητο στοιχείο για την ολοκλήρωση του αρχικού εκπαιδευτικού στόχου. Επίσης, η αναθεωρημένη μορφή καθιστά την ταξινομία πιο ευέλικτη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στη δημιουργικότητα ως βασικό στόχο της μάθησης. Όσον αφορά στο πέμπτο στάδιο, αυτό της αξιολόγησης το οποίο μελετάμε, οι Anderson et al. προτάσσουν την ανάγκη καλλιέργειας

της ικανότητας για διατύπωση κρίσεων, εκ μέρους του μαθητή, με στόχο τον έλεγχο, την οργάνωση και την εφαρμογή των γνώσεων, στο πλαίσιο της διαδικασίας για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι, η αξιολόγηση περιλαμβάνει, σε πρώτο στάδιο, την επαλήθευση της διαδικασίας και, σε δεύτερη φάση, τη διατύπωση κρίσης, ώστε να προκύψει μια εμπειριστατωμένη απόφαση.

Ο Churches (2009) εισήγαγε μια αναθεώρηση του έργου του Bloom, προτείνοντας την ψηφιακή ταξινομία, προκειμένου να εντάξει τις τεχνολογικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα στα επίπεδα του Bloom. Ειδικότερα, οι Munzenmairer & Rubin (2013) διατύπωσαν την άποψη ότι είναι επιτακτική ανάγκη να ενταχθούν τα ψηφιακά εργαλεία στην εκπαίδευση, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά προς την οικοδόμηση της γνώσης σε κάθε γνωστικό στάδιο της ταξινομίας του Bloom. Όσον αφορά στην αξιολόγηση, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το forum και το blog μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα για την έκφραση της γνώμης των εκπαιδευόμενων, της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ τους και τη διατύπωση αξιολόγησης για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή τη συνολική διδακτική πορεία. Όπως αναφέρουν οι Troussas et al. (2021), τα ψηφιακά εργαλεία, όπως εμφανίζονται και στην Εικόνα 2, μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που ενισχύεται με τη συμβολή της αξιολόγησης. Επομένως, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων ενδείκνυται πλέον για την κατάκτηση και την αξιολόγηση της κατακτημένης γνώσης (Munzenmairer & Rubin, 2013).



**Εικόνα 2:** Kharbach Med (2022). Bloom's Taxonomy Wheel Featuring Educational Web Tools

### 1.7.3 Η αυθεντική εξ αποστάσεως αξιολόγηση

Η αυθεντική εξ αποστάσεως αξιολόγηση αποτελείται από ενέργειες που αξιολογούν τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες των μαθητευόμενων σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα. Υιοθετώντας τις πρακτικές του κονστρουκτιβισμού, η αυθεντική αξιολόγηση επικεντρώνεται στην κατάκτηση των προσωπικών εμπειριών από την πλευρά του ατόμου, με στόχο την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και την κατάκτηση της βαθύτερης γνώσης. Ειδικότερα, μέσω της εφαρμογής της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ συμμαθητών, το άτομο προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα και υποθετικές καταστάσεις, με στόχο να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ρεαλιστικές μελλοντικές καταστάσεις (Moon et al., 2005). Έτσι, προετοιμάζεται με κατάλληλο τρόπο, για να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της ψηφιακής μεταρρύθμισης και του τεχνολογικού μετασχηματισμού της κοινωνίας και για να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα για την πρόσληψη της διά βίου μάθησης (Conrad & Openo, 2018).

Επιπλέον, η θεωρία της αυθεντικής εξ αποστάσεως αξιολόγησης σχετίζεται με τις κατάλληλες περιστάσεις, κάτω από τις οποίες ο άνθρωπος μπορεί να αφομοιώσει καλύτερα τη γνώση, σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης και τις έρευνες του κονστρουκτιβισμού

(Conrad & Oopeno, 2018). Έτσι, καθώς η μάθηση είναι μια εξελισσόμενη και ενεργητική διαδικασία, το άτομο πρέπει να ερευνά συνεχώς και να προσεγγίζει τη νέα γνώση, για να ανανεώσει την ήδη αποκτηθείσα. Επιπλέον, η κοινωνική διάσταση της μάθησης σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, ανταλλάσσοντας απόψεις και δοκιμάζοντας νέες όψεις της ευρύτερης γνώσης, σε συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης. Τέλος, όσον αφορά στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως μάθησης, αποδεικνύεται χρήσιμο να μοιάζει με το πραγματικό περιβάλλον μάθησης, για να γίνεται πιο προσιτή η πρόσληψη της νέας γνώσης, ενώ η ανατροφοδότηση έχει ουσιαστικό, καθοδηγητικό ρόλο και συμβάλλει στην αυτοβελτίωση του ατόμου. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Conrad & Oopeno (2018), με τη συμβολή της πολυμορφικής διάστασης της μάθησης, ο μαθητευόμενος είναι σε θέση να κατακτήσει τη νέα γνώση με επιτυχία σε εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα.

## **Κεφάλαιο 2**

### **Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

#### **2.1 Εξ αποστάσεως επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες λειτουργίες και εξέλιξης κάθε πολιτισμένης κοινωνίας, αποτελεί αντικείμενο συνεχούς μελέτης και στήριξης από την πλευρά των επίσημων φορέων, με κύριο στόχο να εναρμονίζεται συνεχώς με τα νέα δεδομένα. Ο εκσυγχρονισμός των Web εργαλείων δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη όχι μόνο να χρησιμοποιεί τα εργαλεία για αποθήκευση και ανάκτηση πληροφοριών αλλά και για δημιουργία εκπαιδευτικού περιεχομένου (Anastasiades & Kotsidis, 2013). Στο πλαίσιο αυτής της αδιάλειπτης προόδου των εκπαιδευτικών συστημάτων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται μια ρύθμιση «εκ των ων ουκ άνευ», ώστε να μπορέσουν οι ίδιοι να προσαρμοστούν στη σύγχρονη εκδοχή της γνώσης και να την αξιοποιήσουν δημιουργικά, για να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας τους και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εξελισσόμενου κόσμου (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002). Με αυτή την πρακτική αναμένεται η βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν επιδιώκει μόνο την προσωπική ανάδειξη και ανέλιξη σε υψηλές διοικητικές θέσεις, αλλά, ταυτόχρονα, υιοθετεί κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης (Hawley & Valli, 1999).



Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασίζεται στις αρχές της διά βίου μάθησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και αφορά την απόκτηση και τη διεύρυνση των δεξιοτήτων, η οποία πραγματοποιείται διά βίου. Κατά τον Κόκκο (1996), η διά βίου μάθηση συμβάλλει αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου και, κατά συνέπεια, στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδος, η διά βίου μάθηση ορίζεται ως «όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

Παράλληλα, όσον αφορά στη θεωρία της ανδραγωγικής, που αποτελεί μια προσέγγιση στις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης των ενηλίκων, όπως την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την εμπειρία, τη συνεχή ετοιμότητα και τα κίνητρα για διαρκή μάθηση των ενηλίκων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι ενήλικοι, αν και διαθέτουν πληθώρα εμπειριών, επιδιώκουν συνεχώς να αυτοκαθορίζονται και να αυτοβελτιώνονται, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αυτομάθησης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων σχετίζεται με την επιδίωξη της αυτοδυναμίας τους και στοχεύει σε μια διαδικασία αέναης κατάκτησης της γνώσης (Knowles, 1998). Αυτή η κατάκτηση διευκολύνεται από την ωριμότητα του ενήλικα καθώς και την πλήρη συνειδητοποίηση των στόχων του, όμως η πληθώρα των υποχρεώσεών του και η κοπιαστική καθημερινότητα αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την επίτευξη της επιμόρφωσης (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Ακόμα, ο Κόκκος (2007) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Knowles (1978), οι ενήλικες διαθέτουν ποικίλες επαγγελματικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να επιζητούν και να απαιτούν συγκεκριμένες πρακτικές, που θα είναι ωφέλιμες, για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές δυσκολίες.

Σύμφωνα με την UNESCO, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται «κάθε εκπαιδευτική διεργασία,[...], μέσω της οποίας άτομα [...] αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Έτσι επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης [...]» (Unesco, 1970, σε Rogers, 2002).

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο Shulman (1987) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι, προκειμένου να είναι επαρκείς, οφείλουν να επιμορφώνονται ως προς τις γενικές τους γνώσεις και την παιδαγωγική οπτική που υπηρετούν, το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν, το εύρος της επιστήμης τους, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα κινηθούν, για να εκπληρώσουν τη στοχοθεσία που θέτουν κάθε φορά.

Προσπαθώντας να προσεγγίσει την έννοια της επιμόρφωσης, ο Rogers (1995) διαπιστώνει ότι αυτή αποτελεί ένα είδος μάθησης με προκαθορισμένο στόχο και σαφές αποτέλεσμα, ενώ, κατά τους Αθανασίου κ.α. (1993), η επιμόρφωση συνίσταται στη διεύρυνση των παιδαγωγικών και, γενικότερα, των επιστημονικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, με κύριο στόχο τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους. Ο Μπαγάκης (2012) θεωρεί ότι η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς συμβάλλει αποτελεσματικά στην αναθεώρηση της σχέσης μεταξύ των δασκάλων και του λειτουργήματός τους. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) προσεγγίζει τον όρο επιμόρφωση ως μια οργανωμένη πρακτική ανάπτυξης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, με την οποία στοχεύουν να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, και, επομένως, να εξελιχθούν επαγγελματικά. Ταυτόχρονα, αυτή η αυτοβελτίωση τροφοδοτεί την ατομική και επαγγελματική τους εξέλιξη και συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, εφόσον περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2015), όπως η υιοθέτηση του προσωπικού τους ρυθμού μάθησης και της ευκαιρίας για αλληλεπίδραση (Holmberg, 1995).

Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη & Μανούσου (2017), η επιμόρφωση έχει ως βασικό στόχο την αναβάθμιση και τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και αποτελεί αποτέλεσμα του συνδυασμού των γνώσεων που κατακτώνται με τον χρόνο, των εμπειριών και των καινοτόμων κοινωνικών συνθηκών. Έτσι, τα προγράμματα επιμόρφωσης έρχονται, για να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται λόγω της συνεχούς εξέλιξης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Day, 2006).

Κατά τον Perraton (1982), η διάδοση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στο έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρειάζεται να εναρμονιστούν στις νέες προκλήσεις, ενώ οι Nielsen et al. (1991) διευκρινίζουν ότι είναι αναγκαίο τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα να γίνουν γνωστά στους εκπαιδευτικούς, μέσω της εξ αποστάσεως



εκπαίδευσης, με στόχο την κατάρτισή τους πάνω στα εκπαιδευτικές καινοτομίες. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου (2022), η επιμόρφωση και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να εξελίσσονται παράλληλα, για να συμβαδίσουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά δεδομένα είναι πλέον μια αναγκαία συνθήκη. Οι Jimoyannis και Kommis (2006) αναφέρουν ότι στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται η καθοριστική σημασία των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Κυνηγό και Κουτλή (2002), υπάρχουν βασικοί λόγοι για τους οποίους η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στα τεχνολογικά δεδομένα και η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη. Πρώτα απ' όλα, η χρήση των νέων τεχνολογιών διευκολύνουν τη μάθηση, οπότε εξυπηρετούν μαθησιακούς στόχους. Έπειτα, η εκτεταμένη πλέον χρήση των συστημάτων πληροφορικής έχει προωθήσει την έρευνα που αφορά καινοτόμες πρακτικές και δραστηριότητες στον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος, λόγω της διεύρυνσης της τεχνολογίας στη καθημερινότητα των ανθρώπων, καθίσταται πλέον επιτακτική η ανάγκη για τον τεχνολογικό εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Αναστασιάδης (2006) υποστηρίζει ότι η αδιάκοπη τεχνολογική ανάπτυξη και η ιλιγγιώδης ταχύτητα με την οποία μεταβάλλεται η γνώση καθιστούν την επιμόρφωση μια αναγκαία συνθήκη, στο πλαίσιο των πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων. Ο εκπαιδευτικός μέσα σε αυτό το περιβάλλον πρέπει όχι μόνο να προσαρμοστεί, αλλά να επιμορφωθεί με ευέλικτο τρόπο, αποκτώντας νέες δεξιότητες και γνώσεις συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά (Αναστασιάδης, 2008).

Εντούτοις, σύμφωνα με τον Ευθυμίου (2007), για να καταστεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσματική, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Αρχικά, είναι αναγκαίο τα θέματα της επιμόρφωσης να ανταποκρίνονται στις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα η διδακτέα ύλη και η στοχοθεσία να είναι πλήρως κατανοητή στους επιμορφούμενους, χωρίς να απαιτείται η απομνημόνευση από την πλευρά των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999), η επιμόρφωση πρέπει να παρακολουθείται ανελλιπώς από τους επιμορφούμενους και ο επιμορφωτής να διέπεται από ικανότητες οργάνωσης και επικοινωνίας, από πνεύμα συνεργασίας και παρακίνησης, ώστε η επιμόρφωση να αποβαίνει δημιουργική. Παράλληλα, το περιβάλλον της επιμόρφωσης πρέπει να είναι φιλικό και να κυριαρχεί συνεργατικό κλίμα και πνεύμα ενσυναίσθησης μεταξύ των επιμορφούμενων (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί δείγμα της ποιοτικής εκπαίδευσης, είναι συχνό το φαινόμενο της αδυναμίας εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Αρχικά, σύμφωνα με τους Mirzajani et al. (2016), οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια για τη χρήση τους λόγω της περιορισμένης εμπειρίας τους, της έλλειψης κατάλληλων υλικοτεχνικών μέσων στα σχολεία και της εμπεριστατωμένης ενημέρωσης για τις θετικές επιδράσεις των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, η επιμόρφωση μπορεί να συναντά σημαντικές δυσκολίες στην υλοποίησή της, όπως ο χρόνος και το ωράριο υλοποίησης της, εφόσον αυτά συγκρούονται με τις πολλαπλές υποχρεώσεις, οικογενειακές και επαγγελματικές, των ενηλίκων. Επιπλέον, το κόστος της επιμόρφωσης συχνά αποτρέπει τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα, ενώ οι απαιτήσεις τους και οι πρότερες εμπειρίες και αξίες τους καθορίζουν και τη στάση τους απέναντι σε αυτά, η οποία συχνά διέπεται από αυστηρή κριτική (Ευθυμίου, 2007). Ο Rogers (1999), ακόμα, αναφέρει ότι οι ενήλικες συνήθως εκδηλώνουν άγχος για την πιθανότητα μη ανταπόκρισής τους στις ανάγκες και τις δυσκολίες της επιμόρφωσης, ειδικά όταν έχουν περάσει πολλά χρόνια από τις σπουδές τους. Οι προκαταλήψεις τους δεν τους επιτρέπουν να ανοιχτούν προς νέες κατευθύνσεις λόγω αβεβαιότητας και αμφιβολίας απέναντι στο νέο. Κατά τον Ευθυμίου (2007), η συνήθεια εγκλωβίζει τους εκπαιδευτικούς σε μια κατάσταση δοκιμασμένης σιγουριάς, που προσδίδει ασφάλεια για το μαθησιακό αποτέλεσμα. Άλλωστε, συχνά, η παλιά, καθιερωμένη γνώση ανταγωνίζεται τη νέα γνώση, που παρουσιάζεται ως αβέβαιης αποτελεσματικότητας. Δεν είναι λίγες, επίσης, οι περιπτώσεις όπου οι επιμορφωτές δεν εμπνέουν τους επιμορφούμενους, καθώς προέρχονται από θέσεις ανώτερης ιεραρχίας και κρατούν μια απόμακρη και αδιάφορη στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς (Ευθυμίου, 2007). Σε αυτή την περίπτωση, σύμφωνα με τους Hiemstra & Sisco (1990), οι επιμορφούμενοι διακόπτουν εύκολα την παρακολούθηση, ειδικά αν αισθανθούν ότι δεν υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον και αν δεν εφαρμόζονται πρακτικά όσα διδάσκονται. Ο Καραλής (2013), επιπλέον, υπογραμμίζει τη συνήθη, πρακτική δυσκολία της φυσικής παρουσίας των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις και αυτός είναι και ο βασικός λόγος της προτίμησής τους για εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης. Όπως αναφέρει ο ίδιος, σύμφωνα με τους Rubenson & Desjardins (2009), τα άτομα δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις ημέρες και ώρες των επιμορφώσεων, στο κόστος συμμετοχής, όταν τα προγράμματα δεν προσφέρονται δωρεάν, και τη συχνά μεγάλη διάρκεια του σεμιναρίου, που αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα.

## **2.2 Ιστορική αναδρομή ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η σταδιακή ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ριζικά μεταβάλει τον προσανατολισμό, τους στόχους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη διεκπεραίωση του μαθήματος. Η εισαγωγή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα σχολεία έχει περάσει από τέσσερα διαφορετικά στάδια, ξεκινώντας από την περίοδο μέχρι το 1970, όπου εμφανίζεται το ρεύμα της προγραμματισμένης διδασκαλίας που εισάγει ο Skinner και ο Growder. Αρχικά, σύμφωνα με τον Κόλλια (1993), οι τεχνολογίες αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους μέσω των προγραμματισμένων διδακτικών βιβλίων και των διδακτικών μηχανών, κατά τα πρότυπα των αρχών του συμπεριφορισμού. Με αυτό τον τρόπο ανατρέπεται η μέχρι τότε εκπαιδευτική διαδικασία και κυριαρχεί η αντίληψη ότι πρέπει τα πάντα να προγραμματίζονται και να εκτελούνται με τη βοήθεια των υπολογιστών, με τον χωρισμό της ύλης σε ενότητες και τον καθηγητή να συντονίζει τη διαδικασία (Κόμης και Μικρόπουλος, 2001). Ταυτόχρονα, μέσω των διδακτικών μηχανών, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέγει ο ίδιος το στάδιο της μάθησης με τη μέθοδο των πολλαπλών απαντήσεων. Με αυτή τη μέθοδο ενισχύεται η συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, γίνεται πιο ενεργητική και προσέγγιση την γνώσης και επιτυγχάνεται η εμπέδωση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Λούμος, 2017).

Στο επόμενο στάδιο, αυτό της πληροφορικής εξέλιξης στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, γίνεται μια σημαντική προσπάθεια ένταξης της πληροφορικής στον τομέα της εκπαίδευσης, με έμφαση στην εξάσκηση και την εφαρμογή των γνώσεων πάνω στους υπολογιστές. Εντούτοις, επειδή τα σχολεία δε διαθέτουν ακόμα το απαιτούμενο εκπαιδευτικό λογισμικό, η επέκταση της πληροφορικής περιορίζεται σε προγράμματα με ρωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πρακτικής άσκησης πάνω στη θεωρία και στα αλληλεπιδραστικά βιβλία που κάνουν την εμφάνισή τους για πρώτη φορά σε ηλεκτρονική μορφή (Κεκές, 2011). Αυτή η πολύ σημαντική φάση ανάπτυξης της πληροφορικής ολοκληρώνεται με την εφαρμογή της γλώσσας προγραμματισμού Logo σε σχολεία σε όλο τον κόσμο (Λούμος, 2017).

Κατά την τρίτη φάση, δηλαδή κατά τη δεκαετία του 1980, οι υπολογιστές έχουν πλέον ενεργή παρουσία στα σχολεία, αφού η πληροφορική εντάσσεται στην καθημερινότητα της ζωής πολλών ανθρώπων αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως των ανεπτυγμένων χωρών, και ως μάθημα και ως μέσο διδασκαλίας (Κόμης, 2004). Οι αντιδράσεις από το συγκεκριμένο ρεύμα διάδοσης των υπολογιστών είναι θετικές, όμως σημειώθηκαν και

αρνητικές λόγω των αμφιβολιών που επικράτησαν, που βασίζονταν στην άγνοια των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών σχεδίων.

Η τέταρτη φάση, που ξεκινά τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα, αφορά την αλματώδη διάδοση της πληροφορικής στην εκπαίδευση. Μάλιστα, από το 2021 ως το 2027 έχει καταρτιστεί για δεύτερη φορά από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ένα πρόγραμμα δράσης (το πρώτο αφορούσε την περίοδο 2018-2020), το οποίο περιλαμβάνει την ένταξη της ψηφιακής εκπαίδευσης στα σχολεία, υπό αυστηρές προϋποθέσεις. Αυτές αφορούν την προώθηση της ανάπτυξης ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος υψηλών επιδόσεων και την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών με στόχο την ψηφιακό μετασχηματισμό.

Κατά τον Σοφό (2018), τα ψηφιακά μέσα και η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διανύουν συγκεκριμένα τέσσερις φάσεις:

- Στην πρώτη φάση, η χρήση των ψηφιακών μέσων εντάσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών, ώστε να έχει νομική υπόσταση.
- Στη συνέχεια, η δεύτερη φάση του δημόσιου μιντιακού γραμματισμού περιλαμβάνει τις απαραίτητες ζυμώσεις, προκειμένου η κοινωνία να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις και τις θέσεις της περί της ομαλής ένταξης των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στην καθημερινή πρακτική.
- Το επόμενο στάδιο του γραμματισμού των σχολείων σχετίζεται με τη μεταβολή της αντίληψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών ως ομάδας, με στόχο τη συνειδητοποίηση της ανάγκης ένταξης των μονάδων και επιμόρφωσης των δασκάλων και καθηγητών πάνω στα ψηφιακά εργαλεία.
- Η τελευταία φάση ένταξης αφορά την αναγνώριση της ανάγκης, σε προσωπικό πλέον επίπεδο, για επιμόρφωση και ανανέωση των ψηφιακών του δεξιοτήτων, ως αποτέλεσμα της αναγκαιότητας για εκσυγχρονισμό και περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη.

Από τα παραπάνω, γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή η αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες, που απαιτούν τη συνεχή εξέλιξη και προσαρμογή των γνώσεων και των εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα.

## 2.3 Θεωρίες μάθησης και Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας

Η μάθηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που στοχεύει στη μεταβολή και βελτίωση στοιχείων της προσωπικότητας του ανθρώπου και βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, την προσωπικότητά του και το μαθησιακό προφίλ του. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Gagné (1975), η μάθηση συμβάλλει στη μεταβολή στοιχείων της συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου με τρόπο, ώστε να διατηρείται αυτή η μεταβολή στον χρόνο, ενώ κατά τον Maslow (1943) η μάθηση επιτυγχάνεται με την πρόσληψη και την ερμηνεία κάθε ατόμου πάνω σε μια νεοεισερχόμενη πληροφορία. Ο Jarvis (2004) αναφέρει: «Μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα». Ο Kolb (1984) εισήγαγε τη θεωρία του περί «κύκλου της μάθησης», σύμφωνα με την οποία η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από μια διαδικασία συσσώρευσης εμπειριών. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει, η μάθηση αποτελεί το αποτέλεσμα συγκρούσεων διάφορων αντίθετων στοιχείων που οδηγούν στη γνώση, με βασική προϋπόθεση την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Anderson & Dron (2011), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύναται να συνδεθεί με τρεις παιδαγωγικές θεωρίες, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές εποχές και αντιλήψεις και διαμορφώθηκαν παράλληλα με την εξέλιξη της τεχνολογίας (Πίνακας 1).

- Η γνωστική-συμπεριφοριστική θεωρία, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος αποκτά τη γνώση, επηρεαζόμενος από τις μεταβολές και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Σε αυτή τη συνθήκη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μεταδίδει τις γνώσεις, ενισχύει την επιθυμητή αντίδραση των εκπαιδευόμενων και υποστηρίζει τους διδακτικούς στόχους του αντικειμένου. Ταυτόχρονα, φροντίζει, ώστε να μετασχηματιστεί το περιβάλλον όπου θα παραχθεί η γνώση και θα αναπτυχθούν οι ενδεδειγμένες δεξιότητες (Παπαδήμα, 2017), ενώ το εκπαιδευτικό υλικό οργανώνεται γραμμικά και με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν και ανατροφοδότηση.
- Ο κοινωνικός εποικοδομισμός βασίζεται στην επικοινωνία και την μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και την κατάκτηση της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με την Murphy (1977), ο εποικοδομισμός σχετίζεται με τη μαιευτική μέθοδο που εφάρμοζε ο Σωκράτης, σύμφωνα με την οποία η γνώση παράγεται μέσα από την κριτική θεώρηση των δεδομένων, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας σχηματισμού και κατασκευής τους (Schunk, 1996). Παράλληλα, ο Sener (1997) επισημαίνει ότι η οικοδόμηση της γνώσης γίνεται από τους ίδιους τους

διδασκόμενους, όταν αυτοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, συνδυάζοντας την καινούρια πληροφορία με τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες.

- Ο κονεκτιβισμός βασίζεται στη μάθηση που κατακτάται μέσω της χρήσης των κοινωνικών δικτύων και της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της χρήσης αυτών των εφαρμογών. Κατά τον Siemens (2004), η γνώση προϋπάρχει στα δίκτυα και οι σύνδεσμοι αποτελούν την αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ το άτομο, για να κατακτήσει τη γνώση, πρέπει να είναι σε θέση να ξεχωρίζει τις συνδέσεις μεταξύ εννοιών και εμπειριών. Ο Downes (2007), λοιπόν, τονίζει ότι οι δραστηριότητες που αποσκοπούν στη μάθηση ενισχύουν το προσωπικό δίκτυο πληροφοριών που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος.

ΓΕΝΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΜΑΚΑ	ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΡΟΛΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ	ΕΠΕΚΤΑΣΙ- ΜΟΤΗΤΑ
Γνωστική θεωρία- συμπεριφορι- σμός	MME: Έντυπα, Τηλεόραση, Ραδιόφωνο, Επικοινωνία έναν-προς-έναν	Ανάγνωση και παρακολούθηση	Άτομο	Εκλεπτυσμένο : αναλυτικό και σχεδιασμένο εκ θεμελίων	Ανάκληση	Δημιουργός περιεχομένου, βρίσκεται στο επίκεντρο	Υψηλή
Εποικοδομισμός	Τηλεδιάσκεψη (με ήχο, με βίντεο, μέσω διαδικτύου), επικοινωνία πολλοί-προς- πολλούς	Συζήτηση, δημιουργία, οικοδόμηση	Ομάδα	Ενδιάμεσο: μαθησιακή υποστήριξη (scaffolding) και διάταξη, εκπορευόμενο από τον διδάσκοντα	Σύνθεση: γραπτές εργασίες	Συζήτηση, ηγεσία, πλάγια καθοδήγηση	Χαμηλή
Κονεκτιβισμός	Ιστός 2.0: Κοινωνικά δίκτυα, σύνθεση & συνιστώμενα συστήματα	Διερεύνηση, διασύνδεση, δημιουργία, αξιολόγηση	Δίκτυο	Τραχύ: κυρίως σε επίπεδο αντικειμένου και ατόμου, αυτοδημιουργητο	Δημιουργία τεχνουργη- μάτων	Κριτικός φίλος, συνοδοιπόρος	Μεσαία

**Πίνακας 1:** Anderson & Dron (2014, σελ. 92) «Σύνοψη παιδαγωγικών φάσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (ελληνική απόδοση)

## 2.4 Μοντέλα ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία



Σύμφωνα με τον Κόμη (2004), η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται σταδιακά πραγματικότητα μέσα από τρεις διαφορετικές οπτικές: την τεχνοκρατική, την πραγματολογική και την ολοκληρωμένη προσέγγιση. Ειδικότερα:

- Κατά την τεχνοκρατική προσέγγιση, οι Τ.Π.Ε. διδάσκονται ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο, με έμφαση στην εξειδικευμένη γνώση πάνω στα πληροφοριακά συστήματα και με στόχο τον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό των εκπαιδευόμενων. Αυτή η φάση αποτελεί την πρώτη προσέγγιση της γνώσης της πληροφορικής και σημειώθηκε χρονικά από το 1970 και μετά.
- Όσον αφορά την ολιστική προσέγγιση, οι Τ.Π.Ε. διδάσκονται και γίνονται αντικείμενο χρήσης μέσα από όλα τα διδακτικά πεδία, με συνέπεια η γνώση να προσεγγίζεται διαθεματικά. Στην περίπτωση αυτή, οι Τ.Π.Ε. προσεγγίζονται και ως εργαλείο για την αποτελεσματική μάθηση αλλά και ως μέσο για τη διεκπεραίωση εποικοδομητικών και διερευνητικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσω της έρευνας και της συνεργασίας (Jang, S.J., & Tsai, M.F., 2013).
- Η πραγματολογική οπτική αποτελεί τον συγκερασμό των δύο παραπάνω προσεγγίσεων. Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν αντικείμενο μελέτης και ως αυτόνομο μάθημα αλλά και ως βοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία και την εμβάθυνση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αφού τα πλεονεκτήματά αυτής της προσέγγισης από παιδαγωγικής άποψης είναι αξιοσημείωτα.

## 2.5 Οφέλη και προκλήσεις από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Τα τεχνολογικά μέσα μπαίνουν δυναμικά στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πλέον ονομάζονται Τ.Π.Ε., δηλαδή Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

Με τον όρο Τ.Π.Ε. ορίζονται ως ο συνδυασμός της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας με τις τεχνολογίες, δηλαδή το σύνολο τεχνολογικών εργαλείων και πόρων, που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών. Σύμφωνα με τους Michiels & Van Crowder (2001), οι Τ.Π.Ε. ορίζονται ως οι «τεχνολογίες που διευκολύνουν, με ηλεκτρονικά μέσα, την απόκτηση, αποθήκευση, επεξεργασία, διαβίβαση, ανταλλαγή και διάδοση των πληροφοριών σε όλες τις μορφές, συμπεριλαμβανομένης της φωνής, του κειμένου, των δεδομένων, των γραφικών και του βίντεο». Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν τους υπολογιστές, το Διαδίκτυο (δηλαδή τα ιστολόγια, τους δικτυακούς τόπους και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο), τις τεχνολογίες που μεταδίδουν ζωντανά τις πληροφορίες

(τηλεόραση, ραδιόφωνο και διαδίκτυο), τις τεχνολογίες που μεταδίδουν τηλεοπτικά τις πληροφορίες, όπως οι συσκευές παραγωγής και αποθήκευσης εικόνας και ήχου και το podcasting) και, τέλος, τη μετάδοση ήχου από απόσταση (όπως το τηλέφωνο, σταθερό και κινητό, τηλεδιάσκεψη). Οι Τ.Π.Ε. είναι, επομένως, ψηφιακές εφαρμογές που επιτρέπουν στον χρήστη να αναζητήσει πληροφορίες, να τις επεξεργαστεί και να τις κωδικοποιήσει, να τις αποθηκεύσει και να τις ανακαλέσει όποτε θελήσει και, τέλος, να τις μεταδώσει μέσω υπολογιστή και με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων.

Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2019), οι Τ.Π.Ε. μπορούν να διακριθούν σε κατηγορίες, όσον αφορά τα παιδαγωγικά τους γνωρίσματα. Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία αφορά τα διδακτικά εργαλεία, όπως, για παράδειγμα, τα λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας και τα συστήματα που χρησιμοποιούνται για την διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως δεύτερη κατηγορία αναφέρονται τα εργαλεία έκφρασης και δημιουργίας, δηλαδή τα υπολογιστικά φύλλα, τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται για γράψιμο κειμένων, για παρουσιάσεις, για σχεδίαση και τα λογισμικά που κάνουν χρήση της εικόνας, του ήχου και του βίντεο. Στη συνέχεια, τα εύχρηστα εργαλεία για έρευνα και επεξεργασία πληροφοριών, όπως οι φυλλομετρητές και οι μηχανές αναζήτησης, βοηθούν στην αναζήτηση, τη λήψη και τη μετατροπή των δεδομένων καθώς και την επεξεργασία στατιστικών στοιχείων. Επιπροσθέτως, τα εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας που διευκολύνουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία είναι τα εργαλεία Web 2.0, το email, οι εφαρμογές για τηλεδιάσκεψη και chat, τα συνεργατικά εργαλεία (π.χ. Google docs), οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης και διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Τέλος, τα εργαλεία επίλυσης προβλημάτων περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά παιχνίδια για εξάσκηση αυτής της δεξιότητας, εφαρμογές για επαφή με προσομοιώσεις και την εικονική πραγματικότητα και εφαρμογές για εννοιολογική αναπαράσταση.

Με τον όρο τεχνολογικά εκπαιδευτικά εργαλεία νοούνται οι ψηφιακές εφαρμογές και πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για ποικίλες χρήσεις, όπως διαμοιρασμό αρχείων, δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και ηλεκτρονικού βιβλίου, επικοινωνία εξ αποστάσεως μεταξύ καθηγητή και μαθητών, πραγματοποίηση ασκήσεων για εμπέδωση της ύλης, συμμετοχή σε εκπαιδευτικούς ιστότοπους, δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο, ψηφιακών αφηγήσεων και γενικά εκπαιδευτικού περιεχομένου για κοινή χρήση, ανάπτυξη εικονικού περιβάλλοντος για την επαφή των μαθητών με τον πραγματικό κόσμο, συμμετοχή σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες.



Ως προς τα εκπαιδευτικά ψηφιακά εργαλεία, μία πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα διεξήχθη το 2022 από τον Καραγεωργάκη, η οποία αφορούσε στα ψηφιακά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν οι καθηγητές στην τάξη τους, προκειμένου να εκσυγχρονίσουν το μάθημά τους. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με ερωτηματολόγιο και όπου 182 καθηγητές σε Ελλάδα και Κύπρο, ανάμεσά τους και αρκετοί φιλόλογοι, ψήφισαν για τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους πρακτική. Τα αποτελέσματα αυτής της ψηφοφορίας ανέδειξαν έναν κατάλογο αυτών των εργαλείων, πολύ χρήσιμο για να τον συμβουλευτούν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, ως προς τη δημιουργία παρουσιάσεων για την παράδοση του μαθήματος, οι καθηγητές χρησιμοποιούν σε μεγάλο ποσοστό το Power Point, το Google slides, το Prezi, το Nearpod και το Slideshare. Στη συνέχεια, ως προς τη δημιουργία βίντεο, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι είναι ιδιαίτερα δημιουργικοί και εφευρετικοί, αφού πρότειναν πολλά και αξιόλογα εύχρηστα εργαλεία, όπως το Openshot, το Adobe Premiere, το Panopto, το Vegas pro και το Biteable.. Ως προς το συγκεκριμένο είδος, δηλαδή τη δημιουργία βίντεο, η έρευνα κατέδειξε και άλλες χρήσιμες εφαρμογές για την ανάπτυξη βίντεο κινουμένων σχεδίων, καθώς φαίνεται ότι αυτές οι εφαρμογές κερδίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Τέτοιες εφαρμογές είναι το Powtoon, το Animoto, το δημοφιλές CreateStudio, το Tooly και το Vyond. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τις εφαρμογές που χρησιμοποιούν για τη δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου, πολύ χρήσιμου για την παρουσίαση του μαθήματος και με δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο της παρουσίασης εν ώρα μαθήματος. Μερικές από αυτές είναι το Wordwall, το Canvas, το Genial.ly, το H5P και το ThingLink. Όσον αφορά τη δυνατότητα των καθηγητών να διαμοιράσουν βίντεο στους μαθητές ή να τα προβάλλουν στην τάξη τους, οι περισσότεροι ανέδειξαν το YouTube ως το πιο χρήσιμο εργαλείο αλλά και το Vimeo και το TEDed. Οι εφαρμογές για την εκπόνηση δημοσκοπήσεων ήταν το επόμενο θέμα, για το οποίο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κάνουν ευρεία χρήση του Google Forms, του Mentimeter, του Poll Everywhere, του Microsoft Forms και του Surveymonkey. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η ανταπόκριση των καθηγητών στην ερώτηση περί των παιχνιδοποιημένων συστημάτων απόκρισης, με τα οποία μπορούν να καταστήσουν το μάθημα πιο παραστατικό και ενδιαφέρον. Σε αυτή τη κατηγορία, το Quizizz κατέλαβε την πρώτη θέση στις προτιμήσεις, έπειτα το Kahoot!, το Quizlet και, τέλος, το Quizalize. Για τη δημιουργία κόμικς, οι καθηγητές δήλωσαν ότι επιλέγουν το Pixton, το Storyboard That και το Panel Jam. Ως προς την καλλιέργεια στους μαθητές της κοινωνικής μάθησης, το μεγαλύτερο ποσοστό έδειξε

την προτίμησή του στο Padlet, το Wakelet, το Flip, το Jamboard και το Lino. Η διαχείριση της τάξης είναι ένα θέμα που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα κατά την περίοδο της καραντίνας, όπου έπρεπε τα μαθήματα να πραγματοποιούνται διαδικτυακά. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το Moodle κατέλαβε την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των καθηγητών, το Google Classroom, το Class Dojo, το Edmodo και το Microsoft Teams, ενώ για τις τηλεδιασκέψεις το Zoom, το Cisco Webex, το Google Meet και, φυσικά, το Skype. Όσον αφορά στη δυνατότητα αναζήτησης πηγών, χρήσιμων για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι προτιμούν το Google Scholar, τη Wikipedia, το Academia και το Research Gate. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι, ως προς την δυνατότητα επεξεργασίας κειμένου, κάνουν ευρεία χρήση του Microsoft Word, του Google docs, του Writer-LibreOffice και του Pages MacOS. Επιπροσθέτως, στην ερώτηση για τη προτίμησή τους σχετικά με τη διαχείριση και αποθήκευση αρχείων, οι καθηγητές απάντησαν ότι προτιμούν το Google Drive, το Dropbox και το Microsoft OneDrive. Ενδιαφέρουσα ήταν η ανταπόκριση των καθηγητών στην ερώτηση για τις εφαρμογές που δίνουν τη δυνατότητα για καταγραφή της οθόνης. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το Screencast-O-matic, το Camtasia, το Loom, το Snagit και το OBS. Όσον αφορά στη χρήση των φυλλομετρητών (Browser), οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προτίμηση στο Google Chrome, το Mozilla Firefox και το Opera. Ακόμα, πολύ χρήσιμες εφαρμογές για τη άμεση επικοινωνία με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους αλλά και την ανταλλαγή μηνυμάτων εκτός της διά ζώσης διδασκαλίας αναδείχθηκαν από την έρευνα το Viber, το Facebook Messenger, το Remind, το Whatsapp και το Discord. Τέλος, όσον αφορά στην επιμόρφωση και τη δυνατότητα για διά βίου μάθηση, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το Linkedin Learning, το Coursera, το edX, το FutureLearn και, τέλος, το e-Twinning. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον ερευνητή, στη σύγχρονη εποχή της ευρείας χρήσης των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτείται ο συνδυασμός της άριστης γνώσης του καθηγητή πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας του, της επιλογής των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για κάθε μάθημα ξεχωριστά αλλά και των ενδεδειγμένων τεχνολογικών εργαλείων, για να υποστηρίξουν τη διδακτική διαδικασία, σύμφωνα με το μοντέλο TPACK.

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τον ρόλο και την επίδραση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία (Qasem, Viswanathappa, 2016, Comi, Argentin, Gui, Origo & Pagani, 2017). Ο ρόλος που διαδραματίζουν στο σύγχρονο σχολείο είναι καθοριστικός, καθώς ενσωματώνονται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική πράξη και δεν αποτελούν μόνο απλά μέσα, αλλά

αντικείμενα μάθησης, προσφέροντας ευεργετικά αποτελέσματα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Voogt, Knezek, Cox, Knezek & ten Brummelhuis, 2011). Σύμφωνα με τους Πόλκα και Τολούμη (2012), μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. η διδασκαλία μετασχηματίζεται και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο.

Ειδικότερα:

- Οι Τ.Π.Ε. δίνουν τη δυνατότητα για άμεση πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πόρων και υλικού, τα οποία εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και καθιστούν το μάθημα πιο διαδραστικό και ελκυστικό (Mikre, 2011). Μέσω του ήχου και της εικόνας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις έννοιες με μεγαλύτερη ευκολία και να προσεγγίσουν δυσνόητα νοήματα.
- Οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν το διδακτικό τους υλικό στα ενδιαφέροντα και τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, ανάλογα με το επίπεδο και την επίδοση του καθενός ξεχωριστά. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται πλέον η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης, αφού τοποθετείται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας ο μαθητής (Tondeur, van Braak, Ertmer & Ottenbreit- Leftwich, 2017).
- Οι μαθητές αναπτύσσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν πλέον ένα απαραίτητο προσόν για την επαγγελματική τους εξέλιξη και την ενεργή συμμετοχή τους στην ψηφιακή κοινωνία (Mikre, 2011). Ο ψηφιακός γραμματισμός, απαραίτητη δεξιότητα της σύγχρονης εποχής, ενισχύεται και με τη χρήση συνεργατικών διαδικτυακών εγγράφων και ιστοσελίδων, διαδραστικών ασκήσεων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών, ψηφιακών εργαλείων για ανάπτυξη της δημιουργικότητας, με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά λογισμικά και πλατφόρμες επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και με τη χρήση εργαλείων επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν δημιουργικά, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, να ανταλλάξουν ιδέες και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, μέσω διαφόρων εργαλείων συνεργασίας, κοινοτήτων μάθησης και εκπαιδευτικών φόρουμ (Comi et al., 2017, Κοταρίδου, 2020, Γερούκη, 2014). Στην καλλιέργεια αυτού του είδους της αλληλεπίδρασης συμβάλλουν ιδιαίτερα η επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού

- ταχυδρομείου. Ταυτόχρονα, μέσω αυτών των εργαλείων οι χρήστες μπορούν να ψυχαγωγηθούν, αφού αυτά καθιστούν το κλίμα της μάθησης πιο προσιτό (Κόμης, 2004).
- Οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην εισαγωγή και χρήση νέων διδακτικών μεθόδων μέσω υπολογιστή, όπως η μικτή μάθηση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ανεστραμμένη τάξη καθώς και πολλών άλλων εκπαιδευτικών βοηθημάτων και προσομοιώσεων, που χρησιμοποιούνται για την παράδοση και εμπέδωση του μαθήματος με επαναστατικό αλλά και ιδιαίτερα προσιτό τρόπο (Salehi & Salehi, 2012). Έτσι συχνά οι μαθητές αντιμετωπίζουν το μάθημα περισσότερο σαν παιχνίδι και όχι ως μια κουραστική και βαρετή διαδικασία. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην ενίσχυση όχι μόνο της τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης, αφού δίνεται η δυνατότητα για τον εμπλουτισμό του μαθήματος μέσω των εικονικών περιηγήσεων σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία και βιβλιοθήκες ή παρακολούθηση παιδαγωγικών εκδηλώσεων από απόσταση (Κουτσογιάννης, 2014).
  - Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν ανατροφοδότηση, μέσω των εφαρμογών που δίνουν τις σωστές απαντήσεις στις δραστηριότητες, και, με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργούν και προάγουν τις διανοητικές τους ικανότητες και την κριτική τους σκέψη. Επιπλέον, ασκούν τη διερευνητική τους ικανότητα, αφού είναι σε θέση να ερευνήσουν τη γνώση από πολλές πηγές, να εμβαθύνουν σε έναν τομέα γνώσης, εξετάζοντας το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να αναλύουν και συνθέτουν διαφορετικά δεδομένα και, έτσι, συνειδητοποιούν ότι είναι απαραίτητη μια ολιστική θεώρηση των πραγμάτων (Γερούκη, 2014). Ακόμα, πραγματοποιείται εμπλουτισμός του διδακτικού αντικειμένου μέσω της χρήσης πολυτροπικών και διαδραστικών κειμένων, καθιστώντας έτσι τη διδασκαλία πολύ ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.
  - Μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. ενισχύεται η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αφού καλλιεργείται η πρακτική προσωπικής διερεύνησης της γνώσης μέσω διαφόρων εφαρμογών, η εύρεση και διασταύρωση των πηγών και η αποφυγή παραπληροφόρησης. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η διερευνητική διαδικασία της μάθησης, η αυτονομία, η καινοτομία και η δημιουργικότητα (Çelik & Aytin, 2014).

Τα ψηφιακά εργαλεία βοηθούν στην πραγματοποίηση και παρουσίαση ερευνητικών εργασιών, οι οποίες ασκούν την διερευνητική και κριτική ικανότητα των παιδιών.

- Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και με περισσότερο ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία, αφού αισθάνονται ότι αποτελούν σημαντικό μέρος του μαθήματος, ενώ ο δάσκαλος δεν έχει τον απόλυτο έλεγχο και δε μιλάει πια από καθέδρας (Μάτος, 2013). Ταυτόχρονα, προσεγγίζουν το μάθημα με μεγαλύτερη αφοσίωση, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ενδεχομένως λιγότερο άγχος και αγωνία για τις δοκιμασίες, τα διαγωνίσματα και τις τελικές εξετάσεις. Επιπλέον, είναι σε θέση να προσεγγίζουν και να κατακτούν τη γνώση μέσω των διαθεματικών εργασιών σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, συνδυάζοντας τις γνώσεις τους πάνω σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και κατανοώντας την πιθανή σχέση μεταξύ τους.

Σε επιστημονικό άρθρο του ο Mikre (2011) διατυπώνει την άποψη ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει:

- στην ενεργό μάθηση: μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για ενδεδειγμένη έρευνα των πληροφοριών, ανάλυση και κατασκευή νέων γνώσεων. Οι μαθητές επεξεργάζονται προβλήματα της αληθινής ζωής, αφού η μάθηση αφορά πραγματικές καταστάσεις και έτσι οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, η μάθηση με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε. αφορά αυτό που θέλουν να μάθουν τα παιδιά τη δεδομένη στιγμή, αφού μπορούν να επιλέξουν τι χρειάζονται κάθε φορά να εξετάσουν.
- στη συνεργατική μάθηση: ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών, είτε βρίσκονται στον ίδιο χώρο είτε εξ αποστάσεως. Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν με άτομα από άλλες χώρες και, μέσω αυτής της δημιουργικής επαφής, να διαμορφώσουν μια παγκόσμια συνείδηση.
- στη δημιουργική μάθηση: οι μαθητές λαμβάνουν τη γνώση μετά από έρευνα και έτσι τη διαχειρίζονται δημιουργικά, αφομοιώνοντάς την με τον καλύτερο τρόπο.
- στην ολοκληρωμένη μάθηση: οι Τ.Π.Ε. προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αφού οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή ταυτόχρονα με διάφορα επιστημονικά πεδία και να εντοπίσουν, με κριτική εμβάθυνση, τη βαθιά σχέση μεταξύ τους.

- στην αξιολογική μάθηση: ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εξερευνήσει τα γνωστικά πεδία και να ανακαλύψει μόνος του αυτό που χρειάζεται κάθε φορά, όχι μηχανιστικά, αλλά με τη συνδρομή της κριτικής του και της ανακαλυπτικής του διάθεσης.

Ειδικότερα για τους καθηγητές, σύμφωνα με την Unesco (2018), οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν τη δυνατότητα για χρήση και ενσωμάτωση στο μάθημα των νέων διδακτικών διαδραστικών εργαλείων, με στόχο την εις βάθος κατανόηση του ρόλου αυτών των βοηθημάτων και για χρήση όπως: την αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθητών μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, την άμεση ανατροφοδότηση, την καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων, την οργάνωση και διοίκηση και την επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες, επικοινωνώντας με συναδέλφους μέσω κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και κοινών ψηφιακών πόρων. Ακόμα, τους δίνεται η δυνατότητα για συνεχή εξ αποστάσεως επιμόρφωση και για συμμετοχή σε φόρουμ και διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενημερώνονται διαρκώς πάνω στις ψηφιακές καινοτομίες. Έτσι, η ποιότητα της εκπαίδευσης ενισχύεται και η διδασκαλία γίνεται πιο ελκυστική, ευέλικτη και αποτελεσματική.

Όπως υποστηρίζει ο Διαμαντής (2019), η χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί διευκολυντικό παράγοντα σε πολλούς τομείς:

- ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, αφού τους παρέχουν εργαλεία υποστήριξης, τους προτείνουν καινούριες πρακτικές, εκπαιδευτικές τεχνικές και συνεργατικές μεθόδους, με στόχο την καλύτερη πραγματοποίηση του μαθήματος
- ως προς την πρόσβαση στις πληροφορίες, αφού τους δίνουν τη δυνατότητα διεξόδου στον τεράστιο όγκο πληροφοριών του διαδικτύου με ταχύτητα και ευκολία
- ως προς τις μεθόδους οργάνωσης του μαθήματος και της διδασκαλίας, μέσω σχεδίων διδασκαλίας και εφαρμογών, όπως οι γραμμές χρόνου, η ιδεοθύελλα, οι εννοιολογικοί χάρτες και τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια
- ως προς τη δυνατότητα απρόσκοπτης επικοινωνίας, εξ αποστάσεως, σύγχρονης και ασύγχρονης, χωρίς περιορισμούς



- ως προς το προφίλ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού δεν υπάρχει περιορισμός αριθμού συμμετεχόντων και εμπόδια χώρου και χρόνου. Ενισχύεται έτσι η ανομοιογένεια των συνεργαζόμενων και η εξατομικευμένη μάθηση.

Συμπερασματικά, οι Τ.Π.Ε. δεν αποτελούν πια μόνο το μέσο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ένα πολυδιάστατο εργαλείο, έναν καθοριστικό παράγοντα αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και, γενικά, της φύσης της εκπαίδευσης (Κόμης, 2004). Είναι, λοιπόν, γεγονός, ότι η επίδραση των Τ.Π.Ε. είναι καθοριστικής σημασίας και για τα μαθησιακά αποτελέσματα και για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεπώς, πρέπει να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των καθηγητών-φιλολόγων, η οποία πρέπει να γίνεται συστηματικά και στοχευμένα, ώστε να ενισχυθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και η διδασκαλία να γίνει πιο ευέλικτη στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πιο ελκυστική για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και, κατ'επέκταση, πιο αποτελεσματική.

## Κεφάλαιο 3

### **Επισκόπηση ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την αποτελεσματικότητα από τη χρήση των Τ.Π.Ε.**

Οι Τ.Π.Ε. αντιμετωπίζονται γενικά από τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα από τους φιλόλογους με θετική στάση αλλά και συχνά με προβληματισμό (Γερούκη, 2014), όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, με στόχο τον εντοπισμό των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στο παρελθόν πολλές έρευνες καταδείκνυαν τον προβληματισμό των διδασκόντων σχετικά με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006), καθώς θεωρούσαν ότι η συγκεκριμένη πρακτική δεν είναι τόσο αποδοτική και δεν εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους, ενώ σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα μόνο για προσωπική ωφέλεια (Πλεύρης, 2007).

Εντούτοις, πολλές σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων στη διδακτική διαδικασία ενισχύει την προσπάθεια των διδασκόντων να μεταδώσουν ευκολότερα και πιο αποδοτικά τη γνώση στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα να καλλιεργούν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ όλων συμμετεχόντων (Γερούκη, 2014). Ακόμα, η έρευνα που πραγματοποίησε ο Μάτος (2013) σε φιλόλογους σχετικά με τα αποτελέσματα από τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων έδειξε ότι αυτά λειτουργούν και ως μηχανισμός «προσέλκυσης» των μαθητών, ενώ η χρήση τους θεωρείται επιβεβλημένη στο πλαίσιο του τεχνολογικού γραμματισμού των καθηγητών. Στην ίδια έρευνα υπογραμμίζεται η δεινή, πλέον, θέση του καθηγητή που δεν κάνει χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, αφού φαίνεται ότι κάνει μόνο μια «βαρετή» διάλεξη, επομένως δε φαίνεται να πετυχαίνει ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα, επίσης, ενδιαφέρουσα αποτελεί η παρατήρηση ότι η εκτεταμένη χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη τοποθετεί τον καθηγητή σε «δεύτερο πλάνο», ενώ, ταυτόχρονα, κινητοποιεί τους μαθητές για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα, αφού αισθάνονται ότι μπορούν να αυτενεργήσουν. Τελικά, κατά τον ερευνητή, ο καθηγητής φαίνεται ότι, παράλληλα με τη χρήση των Τ.Π.Ε., ο καθηγητής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, προκειμένου να βάλει το προσωπικό του στίγμα στο τέλος της διαδικασίας.



Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Λούμος (2017) σε φιλόλογους, στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής, επισημαίνεται ότι οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται εκτεταμένα από τους καθηγητές, αφού αυτοί εκδηλώνουν θετική στάση απέναντι σε αυτή την πρακτική. Ακόμα, υπογραμμίζεται ότι οι φιλόλογοι όλο και περισσότερο επωφελούνται από την ευκολία που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. ως προς την προετοιμασία της παράδοσης του μαθήματος στην τάξη. Εντούτοις, ένα σημαντικό ποσοστό φιλόλογων εκφράζει την άποψη ότι οι καθηγητές νιώθουν πως χρειάζονται μεγαλύτερη εξοικείωση πάνω στα ψηφιακά εργαλεία, η οποία θα προκύψει μετά από συνεχείς και στοχευμένες επιμορφώσεις πάνω στα φιλολογικά μαθήματα. Ειδικά στο θέμα των επιμορφώσεων, οι καθηγητές φαίνεται ότι θεωρούν τη συνεχή κατάρτιση απαραίτητη, ούτως ώστε να είναι οι ίδιοι σε θέση να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. Ακόμα, στην ίδια έρευνα καταδείχτηκε ότι οι φιλόλογοι παρακινούνται από τα ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές, προκειμένου να ερευνήσουν περισσότερο το αντικείμενο διδασκαλίας τους και να γίνουν πιο παραγωγικοί και εφευρετικοί, αφού διαβλέπουν στη χρήση τους τη δυνατότητα πραγματοποίησης των διδακτικών τους στόχων - γνωστικών (καλλιέργεια προφορικού λόγου και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων), συναισθηματικών (ψυχαγωγία και επικοινωνία μεταξύ συμμετεχόντων) και ψυχοκινητικών (δεξιότητες για τον σωστό χειρισμό των εργαλείων) κατά τον Bloom - με μεγαλύτερη επιτυχία (Μάλλιαρη και Τζιμογιάννης, 2020). Ταυτόχρονα, οι καθηγητές θεωρούν ότι η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών πάνω στις νέες τεχνολογίες είναι σημαντική, αφού θα καταπολεμήσει τον ανταγωνισμό που παρατηρείται χωρίς λόγο μεταξύ τους. Αξίζει, ακόμα, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως, για να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί ο σύνθετος ρόλος του καθηγητή, είναι απαραίτητη η εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σε κάθε σχολείο αλλά και σε κάθε τάξη ξεχωριστά, ώστε οι φιλόλογοι να έχουν τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε.. Στην εν λόγω έρευνα, επίσης, αρκετοί φιλόλογοι εξέφρασαν την αντίληψη ότι η εισβολή της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία δεν εξασφαλίζει απαραίτητα και την επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία, αν η χρήση τους γίνεται με καθαρά μηχανιστικό τρόπο. Τέλος, πολλοί φιλόλογοι εκδήλωσαν τις επιφυλάξεις τους και τον φόβο ότι η εκτεταμένη χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να υποβιβάσει τον παιδαγωγικό ρόλο του καθηγητή και να του καλλιεργήσει φόβο και άγχος για την ολοκλήρωση της ύλης αλλά και για την μελλοντική αξιολόγηση του καθηγητή από ανώτερους φορείς.

Μία ενδιαφέρουσα έρευνα πραγματοποίησαν η Καρατράντου και Παναγιωτακόπουλος (2013) με αντικείμενο την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εφαρμογή των θεωριών οικοδόμησης της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, εκ των οποίων αρκετοί ήταν και φιλόλογοι και είχαν ήδη λάβει επιμόρφωση με πιστοποίηση επιπέδου Π1 ή Π1 και Π2, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν συχνά τα ψηφιακά εργαλεία, για να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν το υλικό τους στην τάξη μέσω του διαδραστικού πίνακα, θεωρώντας ότι με τη χρήση τους οι μαθητές προσεγγίζουν ευκολότερα και καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές συχνά ενθαρρύνονται να ερευνήσουν και οι ίδιοι, από διάφορες πηγές και τον προσωπικό τους υπολογιστή, το θέμα διαπραγμάτευσης του μαθήματος και, ταυτόχρονα, αρκετοί προβληματίζονται για τις επιπτώσεις από τη συχνή και αλόγιστη χρήση των υπολογιστών. Επιπλέον, όπως αναδεικνύεται στην έρευνα, οι μαθητές δείχνουν μεγάλη προθυμία να προετοιμάσουν και να οργανώσουν την εργασία που τους ανατίθεται από τους διδάσκοντες με τη χρήση διάφορων εκπαιδευτικών εργαλείων και μάλιστα εμφανίζονται πολύ δημιουργικοί σε αυτή τη διαδικασία. Ταυτόχρονα, μέσω αυτής της πρακτικής, φαίνεται ότι προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ οι καθηγητές επωφελούνται, καθώς παρακινούνται να ετοιμάσουν εξατομικευμένα σχέδια μαθήματος, για να καλύψουν διαφορετικά κενά και ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Ιδιαίτερη, όμως, έμφαση δόθηκε από τους ερωτηθέντες στην ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης τους ως προς τη χρήση των εργαλείων, αφού η επιμόρφωση αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, προκειμένου να ενσωματώσουν στην καθημερινότητά τους τα τεχνολογικά μέσα. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αναδείχθηκαν και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι καθηγητές για τη προετοιμασία του μαθήματος, την παράδοση στην τάξη και την εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους μαθητές: τα video, τα blogs, το e-mail, τα εργαλεία της Google, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις πλατφόρμες ηλεκτρονικών μαθημάτων, για ανέμβαση υλικού και ανάθεση εργασιών. Ως συμπέρασμα από την παραπάνω έρευνα προκύπτει ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από τις γνώσεις τους και την επιμόρφωσή τους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο πάνω στο αντικείμενο, από τη σιγουρά που αισθάνονται κατά την εφαρμογή τους αλλά και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου όπου υπηρετούν. Τέλος, προτείνουν την ουσιαστική αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ενσωματωθούν τα τεχνολογικά μέσα στη διδασκαλία και στη σχολική καθημερινότητα.

Οι Σταματοπούλου, Μπαλιάμης και Παπαδοπούλου (2017), σε μία έρευνα που διεξήχθη σε φιλολόγους, προσπάθησαν να ανιχνεύσουν τον βαθμό στον οποίο οι συγκεκριμένοι καθηγητές επιμορφώθηκαν με σεμινάρια πάνω στις Τ.Π.Ε., κατά πόσο κάνουν χρήση των τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία τους και αν οι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και το επίπεδο γνώσης καθορίζουν το επίπεδο χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα, συμμετείχαν 91 φιλόλογοι, οι περισσότερες γυναίκες, που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μεσσηνία, εκ των οποίων άλλοι είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις Α΄ και Β΄ επιπέδου και άλλοι, λιγότεροι σε αριθμό, δεν είχαν καθόλου επιμορφωθεί, αλλά εφαρμόζαν τις γνώσεις τους πάνω στους υπολογιστές στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι φιλόλογοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, ως προς τον τεχνολογικό γραμματισμό, πολλοί από τους καθηγητές έκαναν χρήση αρκετών ψηφιακών εφαρμογών που σχετίζονται με την προετοιμασία, την παράδοση των φιλολογικών μαθημάτων και την επικοινωνία με τους μαθητές, όπως το Word, το Power Point και το email. Εντούτοις, οι περισσότεροι δεν χρησιμοποιούσαν ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, τον διαδραστικό πίνακα και το Excel στη διδακτική πρακτική. Όσον αφορά τις διαδικτυακές εφαρμογές, οι φιλόλογοι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών και εφαρμογών για κατασκευή ασκήσεων, τις ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, τα αποθετήρια συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού και τα ηλεκτρονικά λεξικά, που τους βοηθούν στην αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών και πηγών. Όμως, οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι δεν κάνουν χρήση των εξειδικευμένων εργαλείων Web 2.0, καθώς δεν κατέχουν ικανοποιητική γνώση αυτών. Ως προς τις Συνθετικές Γνώσεις, δηλαδή τον συνδυασμό τεχνολογικής και παιδαγωγικής γνώσης, οι περισσότεροι φιλόλογοι δήλωσαν ότι αισθάνονται να κατέχουν τεχνολογικές γνώσεις, αλλά δεν μπορούν να συνδυάσουν διαφορετικές τεχνολογικές εφαρμογές, για να πετύχουν ένα ικανοποιητικό παιδαγωγικό αποτέλεσμα, με μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές. Συνολικά, η έρευνα κατέδειξε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. κυρίως ως εποπτικά μέσα, για την προετοιμασία της παράδοσης του μαθήματος, για την παράδοση εργασιών στα παιδιά, για αναζήτηση ποικίλων πληροφοριών και για διάφορες γραφειοκρατικές εργασίες, λιγότερο όμως για τη δημιουργία wiki με διδακτικό σκοπό ή τη δημιουργία και τον χειρισμό μιας σχολικής ιστοσελίδας. Συμπερασματικά, η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα ήταν αποτελεσματικά για τους φιλολόγους ως προς την απόκτηση γενικών τεχνολογικών

γνώσεων, όχι όμως και για πιο εξειδικευμένη γνώση πάνω στις εφαρμογές Web 2.0 και τα εκπαιδευτικά λογισμικά που είναι χρήσιμα στη διδακτική διαδικασία, όπως επεσήμανε στην έρευνα της και η Γερούκη (2014). Απαιτείται, λοιπόν, όπως φαίνεται, μια πιο οργανωμένη προσπάθεια, με στόχο τον τεχνολογικό γραμματισμό και τη διά βίου επιμόρφωση πάνω σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα (Μπέλλου, 2010).

Η Ντογραματζή (2019) ερεύνει τις απόψεις των φιλόλογων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διά ζώσης και εξ αποστάσεως, με τη συνδρομή των ψηφιακών εργαλείων, στο πλαίσιο της αυτοδύναμης ή της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 17 φιλόλογοι, συγκεκριμένα 8 που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε Γ.Ε.Λ. και 9 σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, συνολικά 10 γυναίκες και 7 άνδρες. Κατά την ημιδομημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε διά ζώσης, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είναι γενικά εξοικειωμένοι με την ψηφιακή εκπαιδευτική τεχνολογία στη διά ζώσης διδασκαλία, εντούτοις, όσον αφορά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, οι μισοί νιώθουν ότι δεν έχουν ικανοποιητική εξοικείωση με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων. Ειδικότερα, τα μέσα που χρησιμοποιούν για επικοινωνία με τους μαθητές τους είναι το Skype, το email, η e-class και το Messenger, ενώ διάφορα λογισμικά των οποίων έχουν κάνει χρήση είναι το Viber, το Edmodo, το Zoom, το Blackboard, το Kahoot και το Google blog. Όσον αφορά στη χρήση του διαδικτύου κατά την προετοιμασία της παράδοσης, πολλοί καθηγητές δήλωσαν ότι αναζητούν από το διαδίκτυο εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να συμπληρώσουν τις προσωπικές τους σημειώσεις. Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι επεσήμαναν ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού δεν επιτυγχάνονται απλώς με τη διά ζώσης διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά απαιτείται να αξιοποιηθούν ταυτόχρονα και διάφορες ψηφιακές εφαρμογές, κατάλληλες για αυτό τον σκοπό. Μέσω του ψηφιακού γραμματισμού, ενισχύεται η αυτενέργεια και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι κινητοποιούνται, προκειμένου να παρακολουθήσουν τη ροή του ψηφιακού υλικού, ενώ η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αναμένεται να βελτιωθεί, εφόσον το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και την κατάκτηση των γνώσεων παραμένει ενεργό. Για το συγκεκριμένο μάθημα των Νέων Ελληνικών, οι καθηγητές ανέφεραν ότι αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από την Ελληνική Πύλη και το Study for exams του Υπουργείου Παιδείας. Αναφορικά με τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν το Edmodo, το Google Forms, το Zoom, το Kahoot και το Blackboard learn plus, εφαρμογές με τη βοήθεια των οποίων προετοιμάζαν σχεδιαγράμματα για τη διδασκαλία της θεωρίας, ασκήσεις και κριτήρια αξιολόγησης για εξάσκηση, οπτικοακουστικό υλικό για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και, συγχρόνως, ανέβαζαν το υλικό για τις εργασίες στο σπίτι. Σημαντική βοήθεια για τους συγκεκριμένους καθηγητές αποτέλεσαν τα κριτήρια αξιολόγησης που πραγματοποιούνται on line με διαδικτυακά κουίζ, τα οποία διαθέτουν αυτοματοποιημένες απαντήσεις για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων. Όταν ερωτήθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα για τα θετικά που εντοπίζουν στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι οι μαθητές αποδέχονται με θετική στάση αυτή την πρακτική, δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα και εκδηλώνουν το κίνητρό τους για την απόκτηση γνώσης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται, καθώς δεν υπάρχουν οι περιορισμοί χώρου και χρόνου, ενώ εξασφαλίζεται η εξοικονόμηση χρόνου και η επικοινωνία μαθητή και καθηγητή χωρίς περιορισμούς. Η πλειοψηφία των καθηγητών δήλωσε ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων τους φαίνεται απλή υπόθεση και θεωρούν ότι αυτές οι εφαρμογές είναι εύχρηστες και ευέλικτες, όμως λίγοι καθηγητές εξέφρασαν την ανησυχία τους για την έλλειψη του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα σχολεία και στα σπίτια και για τα συνήθη τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται, όπως η σύνδεση στο διαδίκτυο και η διακοπή ρεύματος. Επιπλέον, υπογράμμισαν ότι συχνά οι μαθητές δείχνουν αδιαφορία για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ψηφιακών εφαρμογών, γεγονός που οδηγεί σε προστριβές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπροσθέτως, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διευκολύνεται η διαδικασία αξιολόγησης, καθώς μέσω των ψηφιακών εκπαιδευτικών εφαρμογών δίνεται η δυνατότητα για εξέταση με τεστ ή κουίζ, τα οποία περιέχουν αυτοματοποιημένες απαντήσεις. Τέλος, οι συνεντευξιζόμενοι επεσήμαναν την ανάγκη επιμόρφωσης των καθηγητών πάνω στα ψηφιακά εργαλεία, με παρακολούθηση κατάλληλων σεμιναρίων είτε διά ζώσης είτε διαδικτυακά, με σκοπό να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια και να «εξοπλιστούν» τεχνολογικά, για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής.

Οι Μπεκιάρη και Ξέστερνου (2021) πραγματοποίησαν μια έρευνα, που αφορά τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και, πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία διεξήχθη σε Πειραματικό σχολείο της Αθήνας, συμμετείχαν πέντε φιλόλογοι που



δίδασκαν σε μαθητές της Β΄ Λυκείου το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, την Αντιγόνη του Σοφοκλή. Οι συνεντεύξεις έγιναν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και τηλεσυνάντησης και οι φιλόλογοι ρωτήθηκαν σχετικά με τον διδακτικό σχεδιασμό στο συγκεκριμένο μάθημα και τη συμβολή των ψηφιακών εφαρμογών όπως και τα μαθησιακά αποτελέσματα που περίμεναν ότι θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη πρακτική, δηλαδή τη χρήση του Perseus Digital Library, της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα και του Voyant Tools. Το συμπέρασμα που προέκυψε από τη έρευνα είναι ότι οι φιλόλογοι σε γενικές γραμμές κάνουν χρήση ψηφιακών εφαρμογών, προκειμένου να προετοιμάσουν το μάθημα στο σπίτι, να το παρουσιάσουν διαδραστικά και να αναθέσουν στους μαθητές εργασίες για το σπίτι. Όταν ρωτήθηκαν για τις εφαρμογές που έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν και που θεωρούν ότι οδηγούν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι οι εφαρμογές της Google, τα wikis, το Pinterest, το Thinglink και η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη «Περσέας» αποτελούν για αυτούς βοηθητικά εργαλεία, ιδιαίτερα σημαντικά για τη διδακτική πράξη. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων ώθησε τους μαθητές να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για το μάθημα, να συμμετάσχουν πιο ενεργά, να υιοθετήσουν καινοτόμες ιδέες και πρακτικές, να αυτενεργήσουν και, επομένως, τα ψηφιακά εργαλεία τους βοήθησαν να εμπεδώσουν καλύτερα τις γνώσεις. Τόνισαν, όμως, ότι βασική προϋπόθεση είναι να δοθεί έμφαση στον παιδαγωγικό σχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να διαφέρει από τμήμα σε τμήμα, από άποψη επιπέδου γνώσεων και διάθεσης πρόσληψης της γνώσης. Ταυτόχρονα, η έρευνα ανέδειξε και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως την έλλειψη τεχνικού εξοπλισμού στα σχολεία και διάφορα τεχνικά προβλήματα, όπως τη δυσκολία σύνδεσης στο διαδίκτυο. Ως συμπέρασμα, η συγκεκριμένη έρευνα είναι ιδιαίτερη χρήσιμη, καθώς αναδεικνύει τη δυνατότητα μετατροπής ενός γενικά «βαρετού» μαθήματος για τους μαθητές σε ένα πεδίο καινοτομίας δράσης και ανάπτυξης της εφευρετικότητας και του καθηγητή αλλά και του μαθητή.

Η Διαμαντοπούλου (2021) πραγματοποίησε μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πολλών ειδικοτήτων, ανάμεσά τους και 35 φιλόλογοι, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της Αχαΐας και Κορινθίας και είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση B2 επιπέδου. Στη συγκεκριμένη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε ως επί το πλείστον με ερωτηματολόγιο και συνδυάστηκε και με τη συνέντευξη τεσσάρων καθηγητών, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το περιεχόμενο, την ποιότητα και τη μέθοδο υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος

που παρακολούθησαν καθώς και τις επιδράσεις που είχε στη διδασκαλία τους το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό πάνω στο οποίο επιμορφώθηκαν. Αρχικά, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν και πριν την επιμόρφωση τα τεχνολογικά εργαλεία και, συγκεκριμένα, το διαδίκτυο, το YouTube, τις εφαρμογές του ψηφιακού σχολείου, όπως το Φωτόδεντρο, τα κοινωνικά δίκτυα, τις πλατφόρμες επικοινωνίας, όπως το Skype, και διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Στη συνέχεια, στην ερώτηση αν η επιμόρφωση ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ήταν αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ λιγότεροι έδειξαν ότι ήταν πάρα πολύ ευχαριστημένοι. Επιπλέον, λίγοι από αυτούς δήλωσαν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα αποδείχτηκε σύμφωνο με τα ενδιαφέροντα τους και ελάχιστοι ότι η επιμόρφωση ανταποκρινόταν στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά ή τον διαθέσιμο χρόνο τους. Εντούτοις, πολλοί συμμετέχοντες παραδέχτηκαν την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους σχετικά με τις ενεργητικές ψηφιακές τεχνικές, αν και δεν υπήρχαν αρκετά εποπτικά μέσα κατά την επιμόρφωση και ο χρόνος που αφιερώθηκε δεν ήταν επαρκής ή δεν έγινε σωστά η διαχείρισή του ή δεν πραγματοποιήθηκε παρέμβαση των επιμορφωτών σε ατομικό επίπεδο. Ακόμα, οι επιμορφωτές κρίθηκαν αρκετά υποστηρικτικοί, αφού ο ρόλος τους ήταν κατευθυντικός και διευκολυντικός. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα ανέδειξε τη σοβαρή προσπάθεια των επιμορφωτών για δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και στενής συνεργασίας με τους καθηγητές, αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία αυτού του ρόλου. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό κρίθηκε από τους επιμορφούμενους κατάλληλο και σύμφωνο με τις ιδιαίτερες επαγγελματικές τους ανάγκες και μάλιστα οι μισοί εξέφρασαν την ικανοποίησή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του υλικού κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, αφού είχε ποικίλες μορφές (έντυπο, πολυμεσικό και ηλεκτρονικό). Τέλος, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να προβούν σε αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ σχετικά λίγοι παραδέχτηκαν ότι κατέκτησαν σημαντικές γνώσεις και στάσεις σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και αναστοχάστηκαν σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, οι μισοί περίπου ανέφεραν ότι υποστηρίχτηκαν επαγγελματικά με την εν λόγω επιμόρφωση. Συμπερασματικά, οι επιμορφούμενοι πρότειναν την εφαρμογή πιο συχνών και στοχευμένων επιμορφώσεων και, πολύ σημαντική παρέμβαση, τον εκσυγχρονισμό του υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα σχολεία και τον εμπλουτισμό των τεχνικών και εφαρμογών για την πρακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι Διαμαντής και Μπίκος (2021) πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά από την επιμόρφωση του Β' επιπέδου που παρακολούθησαν. Στη συγκεκριμένη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν και φιλόλογοι, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αίσθησή τους για την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη, τις γνώσεις και την αυτοπεποίθηση που αισθάνονται ότι έχουν και αν αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και τις ιδιαίτερες συνθήκες σε καθένα από τα σχολεία τους και, τέλος, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα, προκειμένου να αποβεί αποτελεσματική η κατάρτισή τους στα ψηφιακά μέσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert, ανέδειξαν την ανάγκη για τον άρτιο ψηφιακό εξοπλισμό των σχολείων, προκειμένου να εφαρμοστούν με επιτυχία οι γνώσεις που κατακτήθηκαν με την επιμόρφωση. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτή η έλλειψη αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή των ψηφιακών τους δεξιοτήτων, ενώ ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν προβληματίζονται σχετικά με τον αυξημένο απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας τους για την παράδοση του μαθήματος στην τάξη. Επιπλέον, μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι η έλλειψη παρακίνησης και ενθάρρυνσης από τη διεύθυνση του σχολείου αποτελεί για αυτούς ανασταλτικό παράγοντα για την αξιοποίηση των ψηφιακών εφαρμογών. Σε γενικές γραμμές, οι ανασταλτικοί παράγοντες που αναδείχτηκαν από την εν λόγω έρευνα είναι: η πίεση του χρόνου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών ή το ξεπερασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό σε κάθε αίθουσα, το πλήθος των μαθητών σε κάθε τάξη, η έλλειψη κουλτούρας στα σχολεία της Ελλάδας και τις ελληνικές οικογένειες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο αυξημένος χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία του μαθήματος και για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων που καθυστερούν την εκπαιδευτική διαδικασία, η έλλειψη στήριξης από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου και, τέλος, η απουσία της επιμόρφωσης πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα κατά τη χρήση των τεχνολογικών μέσων. Ως συμπέρασμα αναδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση των ψηφιακών μέσων στα σχολεία και για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ η παιδαγωγική αξιοποίηση τους αποτελεί μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία, αφού βασικοί παράγοντες για την ευόδωση του ψηφιακού



μετασχηματισμού είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, η επιμέρους σχολική μονάδα και συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Γκιρτζή, Μπουντίδου και Παπαδοπούλου (2021) πραγματοποίησαν μία πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα, που αφορούσε τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Το Όραμα του Μουράτ Β΄ για τη Θεσσαλονίκη», στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας και με αποδέκτες μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε, με στόχο να πραγματοποιηθεί η ιστορική μελέτη συγκεκριμένων οθωμανικών μνημείων που σώζονται μέχρι τις μέρες μας στη Θεσσαλονίκη από την εποχή της Τουρκοκρατούμενης πόλης. Έτσι, με βάση ένα ιστορικό σενάριο, πραγματοποιήθηκε μια εξ αποστάσεως «εικονική» ξενάγηση και παρουσίαση με ελκυστικό τρόπο των συγκεκριμένων μνημείων, στην οποία οι μαθητές ανέλαβαν ένα παιχνίδι ρόλων με τη βοήθεια τηλεδιάσκεψης, αφού η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιήθηκε την εποχή της καραντίνας λόγω του Covid-19, με τα σχολεία να λειτουργούν διαδικτυακά. Τα αποτελέσματα αυτής της δράσης ήταν εντυπωσιακά, αφού οι μαθητές, μέσω εφαρμογών Web 2.0 και ψηφιακών εργαλείων, προσέγγισαν ένα ιστορικό μνημείο μεγάλης σημασίας με τρόπο διαδραστικό και με ποικιλία εικόνων και χρωμάτων, ανέπτυξαν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους και ανέλαβαν ρόλους, μιλώντας με μικρόφωνα και ξεναγώντας τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπλέον, καλλιέργησαν τον λόγο τους, κατανόησαν πλήρως το αντικείμενο μελέτης και εξέφρασαν τις απόψεις τους, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη. Στη συνέχεια, χρησιμοποίησαν πολλές εφαρμογές, όπως το Wordwall, το Quizizz και το LearningApps, προκειμένου να απαντήσουν ομαδικά σε φύλλα εργασίας, να συμμετάσχουν σε πρωτότυπα παιχνίδια και να μάθουν, με τη βοήθεια διαδραστικών ασκήσεων. Το συμπέρασμα από την εν λόγω καινοτομική δράση στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας είναι ότι, σε μια πολύ δύσκολη εποχή εγκλεισμού και με ένα μάθημα που εμφανίζεται ιδιαίτερα βαρετό στους μαθητές, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να διαμορφώσουν ένα διασκεδαστικό σκηνικό και να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητες, με στόχο την αυτενέργεια και την καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών.

## **Κεφάλαιο 4**

### **Οφέλη και προκλήσεις στην εξΑΕ επιμόρφωση των φιλολόγων**

#### **4.1 Ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της αναλυτικής ικανότητας στο σύγχρονο σχολείο**

Στη σύγχρονη εποχή της ταχύτατης διάδοσης της πληροφορίας και της επικράτησης του πλουραλισμού, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών είναι ένα ζητούμενο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η κριτική σκέψη, σύμφωνα με τον Lipman (1995), είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αναλύει τους προβληματισμούς με τους οποίους έρχεται σε επαφή, να μελετάει τα δεδομένα και να οδηγείται στη διατύπωση συμπερασμάτων, μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων. Επιπλέον, η κατάκτηση της κριτικής σκέψης προϋποθέτει τη διάθεση για αυτοδιόρθωση και την προσαρμογή του ατόμου στις επιταγές της λογικής. Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997) ονομάζει την κριτική σκέψη και ορθολογική, ενώ ο Μатσαγγούρας (2005), ως νοητική και συναισθηματική δεξιότητα, την ταυτίζει με τη στοχαστική-κριτική σκέψη, υπό την έννοια να είναι ο άνθρωπος σε θέση να κρίνει αντικειμενικά συγκεκριμένες ενέργειες και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους, προκειμένου να επιλύει τα προβλήματα που συναντά. Παράλληλα με την κριτική σκέψη, συχνά καλλιεργείται και η δημιουργική σκέψη, η οποία, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2004), συμβαδίζει με την αποκλίνουσα σκέψη, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να προτείνει εναλλακτικές θέσεις μέσω της φαντασίας του και της δημιουργικότητάς του, ενώ η κριτική σκέψη σχετίζεται με την συγκλίνουσα σκέψη.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές την ικανότητα να μπορούν να διαχειρίζονται κριτικά το μέγεθος της πληροφορίας που λαμβάνουν, να αναπτύσσουν δημιουργική σκέψη και, τελικά «να μάθουν πώς να μαθαίνουν», κριτικά και όχι μηχανιστικά. Ο βασικός στόχος, πλέον, της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να μπορεί ο μαθητής να διαχειρίζεται τη νέα πληροφορία και να συμμετέχει στην επεξεργασία της γνώσης που λαμβάνει με τρόπο ενεργό, ώστε να καταλήγει στην κατάκτησή της. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο διδασκόμενος, με τη συνδρομή των τεχνολογικών μέσων, κινητοποιείται και προσπαθεί να αντιληφθεί τις πληροφορίες που λαμβάνει, να τις αξιολογήσει και να τις εμπλουτίσει με τις δικές του προσλαμβάνουσες (Kraidy, 2002). Ακόμα, σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2001), οι μαθητές δύνανται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν την έρευνα και την ανάλυση πληροφοριών προερχόμενων από το διαδίκτυο και, στη συνέχεια, ωθούνται να συνεργάζονται με άλλους,

προκειμένου να σχολιάζουν κριτικά και να διατυπώνουν ανοιχτά τις απόψεις τους. Παράλληλα, κατά τους Kron και Σοφό (2007), οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διαδικασίες διερεύνησης πάνω στο αντικείμενο μάθησης, με στόχο να το διαμορφώσουν και να το προσαρμόσουν στο δικό τους γνωστικό περιβάλλον ή στόχο. Από την άλλη, με τη βοήθεια των πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές δέχονται ποικίλα ερεθίσματα, τα οποία αξιοποιούν για εξέταση, ανάλυση, εμβάθυνση και διαπραγμάτευση (Χατζησαββίδης, 2007).

Διάφοροι ερευνητές διαπίστωσαν, μετά από σχετικές έρευνες, ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να συνδράμουν αποφασιστικά στο έργο της διδασκαλίας της Γλώσσας, με την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες, με τις οποίες αυτοί καλούνται να σχολιάζουν και παραγάγουν κείμενα, ώστε να αναπτύξουν ικανότητες αυτο-αξιολόγησης (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012) και να είναι σε θέση να διορθώσουν μόνοι τους τα σφάλματα, μετά από αρνητική κριτική των άλλων ή αυτοκριτική (Κουτσογιάννης, 2018). Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν την ικανότητα εύρεσης και χαρτογράφησης επιχειρημάτων, μελετώντας πληθώρα κειμένων και διαχωρίζοντας, με τη βοήθεια ειδικών ψηφιακών εργαλείων, το σημαντικό από το επουσιώδες (Evagorou & Anraamidou, 2008). Ταυτόχρονα, η δυνατότητα, που παρέχουν οι εφαρμογές, παρουσίασης του μαθήματος μέσω πολυτροπικών κειμένων προωθεί τη μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, μια ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα στη σύγχρονη εποχή, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να διερευνούν την πληροφορία με ενεργή συμμετοχή και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Biró, 2011).

Μια διαφορετική μορφή διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη, το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, ως μια μορφή της μικτής μάθησης, βασίζεται σε δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, οι διδασκόμενοι εισπράττουν με δική τους πρωτοβουλία τη γνώση στο σπίτι, μελετώντας το διδακτικό υλικό που έχει αναρτήσει ο δάσκαλος και αφορά σε βίντεο, ψηφιακά αρχεία, Power Point και διάφορα άλλα ψηφιακά εργαλεία. Με αυτή τη μέθοδο διευκολύνεται η μάθηση και ασκείται η κριτική σκέψη των παιδιών, αφού μπαίνουν με εύκολο τρόπο στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες, μελετούν το υλικό, διερευνούν το αντικείμενο μάθησης, ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών και, εφόσον απαιτείται, απαντούν και σε δραστηριότητες αξιολόγησης και αναστοχασμού αυτής της διαδικασίας. Έτσι προωθείται η αυτενέργεια, η κριτική ικανότητα και η πρωτοβουλία των μαθητών,

μαθησιακά αποτελέσματα ιδιαίτερα σημαντικά στην ψηφιακή εποχή (Nederveld & Berge, 2015).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή επιδιώκεται με ποικίλες μεθόδους και τεχνικές, όπως οι δραστηριότητες που μπορούν να ζητήσουν από τον μαθητή να μελετήσει ένα κεφάλαιο, να συνοψίσει τα σημαντικά στοιχεία και να καταλήξει σε ένα προσωπικό συμπέρασμα, το οποίο μπορεί να ελέγξει και να αξιολογήσει μέσω της ανατροφοδότησης. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής καθοδηγεί ο ίδιος την προόδό του και την πορεία της εξέλιξής του, ενώ αναπτύσσει της αυτοαξιολόγηση και τη δημιουργική του αντίληψη, αρετές που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ευόδωση της προόδου του (Λιοναράκης, 2001). Ποικίλες έρευνες έχουν δείξει ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία καλλιεργεί στους διδασκόμενους την κριτική σκέψη και ενισχύει την ικανότητα λήψης σωστών αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, αφού ενδυναμώνει τον αυτοέλεγχο και στηρίζει την αυτονομία (Dwyer & Walsh, 2020).

Ο Ennis (2015) εκφράζει την άποψη ότι η κριτική σκέψη προκειμένου να καλλιεργηθεί, προϋποθέτει δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως ανάλυση, αξιολόγηση, εξαγωγή συμπερασμάτων, στοχαστική κρίση, αυτορρύθμιση και λήψη αποφάσεων, οι οποίες μπορούν να επιδιωχθούν με ανάλογες δραστηριότητες. Επιπλέον, συστατικό της κριτικής σκέψης είναι τα κίνητρα και η θέληση του κάθε ατόμου να εμπλακεί σε δραστηριότητες που μπορούν να τον παρακινήσουν να αυτορρυθμιστεί. Τέτοιες διαθέσεις, σύμφωνα με τον Facione (1990), είναι η αναλυτικότητα, η ωριμότητα σκέψης, η περιέργεια, η συστηματικότητα και η αυτοπεποίθηση, οι οποίες μπορούν να καθοδηγήσουν το άτομο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τέλος, το τρίτο απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η γνώση, δηλαδή οι εμπειρίες ζωής που μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να δημιουργήσει τη γνώση και να καλλιεργήσει την πνευματική του εξέλιξη.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Mwalongo (2018), αναδείχτηκε η σημασία της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω μελέτης κειμένων, ψηφιακών αρχείων, χαρτών, φωτογραφιών και βίντεο, που ευνοούν την κριτική προσέγγιση των μαθητών. Ειδικότερα, η δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευόμενους για ενίσχυση της ερευνητικής διαδικασίας πάνω σε ποικίλα θέματα και της κριτικής προσέγγισης των κειμένων ή του οπτικοακουστικού υλικού προωθεί την ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης και εξαγωγής συμπερασμάτων, δεξιοτήτων, δηλαδή, που ενισχύουν την κριτική σκέψη. Έτσι, οι μαθητές καταλήγουν να

επιλύουν προβλήματα και να εξαγάγουν συμπεράσματα, αξιολογώντας, παράλληλα, και τις δυνατότητές τους, με στόχο την προσωπική αυτοβελτίωση.

Οι Lumney et al. (2008) προτείνουν δέκα στρατηγικές για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης στα εξ αποστάσεως μαθήματα. Ειδικότερα, συνιστούν στον εκπαιδευτικό να θέτει ερωτήσεις στους μαθητές του και να τους κινητοποιεί, ώστε να διατυπώνουν τις απαντήσεις με τα δικά τους λόγια, στο πλαίσιο ομαδικών συζητήσεων σε forum και με κίνητρο την αξιολόγησή τους ανάλογα με τη συμμετοχή τους. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός, αφού παρέχει μελέτες περίπτωσης για την εφαρμογή των εννοιών και των θεωριών, στη συνέχεια, πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να δίνουν παραδείγματα των εννοιών για την εφαρμογή τους και να τους παρακινεί να διατυπώνουν ερωτήσεις μεταξύ τους, ώστε να προβληματίζονται όλοι. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προωθεί συζητήσεις μεταξύ των παιδιών γύρω από αμφιλεγόμενα θέματα, ώστε να ενισχυθεί η κριτική τους σκέψη, ενώ, παράλληλα, να τους ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους με θετική κριτική. Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναθέτει ως εργασία τη συγγραφή ημερολογίου, σχετικού με το μάθημα και το συγκεκριμένο θέμα, για την ενίσχυση του αναστοχασμού.

Μια άλλη τεχνική, αυτή της ανατροφοδότησης, μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη του μαθητή, καθώς με αυτή ο εκπαιδευόμενος μπορεί να κατανοήσει σε βάθος το εξεταζόμενο θέμα και με αυτόν τον τρόπο να αναβαθμίσει την απόδοσή του στο μάθημα, αφού έχει τη δυνατότητα να αυτορρυθμιστεί και να αξιολογήσει το εαυτό του (Gibbs & Simpson, 2005).

Ποικίλα εργαλεία, όπως τα webcasts και τα Wikis μπορεί να λειτουργήσουν ευεργετικά προς την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των παιδιών. Σύμφωνα με την Οικονόμου (2017), τα webcasts μπορεί να αξιοποιηθούν ως μέσα για την προβολή διαλέξεων σε συνδυασμό με διαφάνειες, με στόχο την ενεργοποίηση των παιδιών σε περιβάλλον εξ αποστάσεως, τη δημιουργική μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης. Πράγματι, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν από το σπίτι το προβαλλόμενο βίντεο, να εστιάσουν στα σημεία που θεωρούν σημαντικά, να επαναλάβουν την προβολή όσες φορές επιθυμούν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους έχουν σταλεί, για να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές παραμένουν ενεργοί στη μαθησιακή διαδικασία, διερευνούν το αντικείμενο μάθησης, βρίσκονται σε συνεχή ετοιμότητα και παρακολουθούν το αντικείμενο μάθησης με στοχαστική διάθεση, επομένως, μπορούν να βελτιώσουν την κριτική τους ικανότητα. Από την άλλη, τα εργαλεία Wikis, όπως τα chats και τα fora μπορούν να ωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, αφού, με τον

κατάλληλο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την ανάρτηση κειμένων με υπερσυνδέσμους και ασκήσεων με δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να ανταλλάξουν απόψεις, να μιμηθούν λέξεις και εκφράσεις άλλων παιδιών, βελτιώνοντας έτσι την εκφραστική τους ικανότητα, και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν σε βάθος τις αναρτημένες θέσεις, ώστε να σχολιάσουν με κριτικό πνεύμα. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Burgess (2009), τα παιδιά σε πλαίσιο διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας, όπως το forum, και σε διάστημα τεσσάρων μηνών παρακολούθησης με μικτή μέθοδο έρευνας, απέκτησαν ισχυρά κίνητρα για ανάγνωση των αναρτήσεων των συμμαθητών τους, άρχισαν να παρεμβαίνουν στα λεγόμενα των άλλων με προσπάθεια να βελτιώσουν το λεξιλόγιο τους και να ασκήσουν την κριτική και αναλυτική τους σκέψη με την αλληλεπίδραση και με τον κριτικό σχολιασμό των άλλων αναρτήσεων.

Συμπερασματικά, από τα προαναφερθέντα αποδεικνύεται ότι τα ψηφιακά εργαλεία και δραστηριότητες που προωθούνται μέσω αυτών, όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι συνεργατική γραφή, η ελεύθερη έκφραση των απόψεων και ο σχολιασμός των θέσεων των άλλων συμμετεχόντων μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά προς τη βελτίωση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, σε περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

## **4.2 Βελτίωση της έκφρασης**

Στη σύγχρονη εποχή του πλουραλισμού και της διάδοσης των τεχνολογικών μέσων, η εκφραστική ικανότητα των μαθητών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στο σύγχρονο σχολείο. Με την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται κινητοποίηση της κριτικής σκέψης και βελτίωση της έκφρασης των μαθητών, αφού σύμφωνα με έρευνες, οι διδασκόμενοι συνηθίζουν να διαχειρίζονται τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν καθημερινά από διαφορετικές πηγές, να τις αξιολογούν και να διατυπώνουν ελεύθερα την προσωπική τους θέση, μετά από κριτική προσέγγιση (Kollias et al., 2005). Επιπλέον, οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν την προσέγγιση της νέας γνώσης με βιωματικό τρόπο, καθώς καλλιεργείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η αναζήτηση της πληροφορίας μέσω του διαλόγου, μιας τεχνικής που οδηγεί στη βελτίωση της έκφρασης των συμμετεχόντων (Rashid & Asghar, 2016). Έτσι η γνώση που κατακτάται δε χαρακτηρίζεται ως μονόπλευρη και στεία, αλλά σφαιρική, που προάγει την ανοιχτότητα, την εμβάθυνση και τη σύνθεση διαφορετικών



οπτικών στη μαθησιακή πράξη (Salehi & Salehi, 2012). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δραστηριότητα δημιουργίας κόμικς (Bitz, 2008) και η ανάθεση ανάρτησης σχολίων στην εφαρμογή Padlet, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών, σε πλαίσιο εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή των μαθητών σε on line κοινότητες, όπου μπορούν να ενταχθούν και να συμμετάσχουν σε ομαδικές συζητήσεις, ώστε να ανταλλάξουν σκέψεις και ιδέες και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ενισχύει τη διαμαθητική συνεργασία και συντελεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων έκφρασης και ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Ματσαγγούρας 1995).

Σύμφωνα με τη Γαβριηλίδου (2024), το ChatGPT δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες, με την αναζήτηση της ανατροφοδότησης πάνω σε ένα θέμα ανάπτυξης, να συνομιλήσουν με άλλους χρήστες πάνω στο υπό συζήτηση θεματικό πεδίο και έτσι να διευρύνουν τους εκφραστικούς και γλωσσικούς τους ορίζοντες, σε εξ αποστάσεως περιβάλλον εκπαίδευσης. Με την ίδια ψηφιακή εφαρμογή, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν τη σημασία μιας λέξης που δεν γνωρίζουν ή άλλες, συνώνυμες λέξεις, τοποθετημένες μέσα σε γλωσσικό περιβάλλον, ώστε να ενημερωθούν για τη χρήση τους σε συγκεκριμένα γλωσσικά σύνολα. Τέλος, μέσω του ChatGPT, οι διδασκόμενοι μπορούν να αναζητήσουν επιπρόσθετα επιχειρήματα πάνω σε ένα θέμα ανάπτυξης, τα οποία παρουσιάζονται οργανωμένα σε λογική σειρά και με άρτιο λεξιλόγιο, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εργασίες που σχετίζονται με προβληματισμό και έκθεση απόψεων. Αυτή η διαδικασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως εποικοδομητική, εφόσον ο χρήστης δεν αντιγράφει απλώς τα στοιχεία που βρίσκει, αλλά προσπαθεί να τα εντάξει δημιουργικά και κριτικά μέσα στο κείμενό του. Ως αποτέλεσμα, η βελτίωση της έκφρασης θα επέλθει με την προσπάθεια του μαθητή να οργανώσει όλες τις ιδέες που θα βρει στην εφαρμογή και να προσπαθήσει να της βάλει σε λογική σειρά, ώστε να παραγάγει ένα επιχειρηματολογικό κείμενο και να εκφραστεί με πλούσιο και βελτιωμένο λεξιλόγιο.

Διάφορα ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές, σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2019), μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά με στόχο τη συνεργασία και τη δυνατότητα ελεύθερης και βελτιωμένης έκφρασης της άποψης των μαθητών. Ειδικότερα, οι εφαρμογές chat και forum, που διευκολύνουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία καθώς και τα εργαλεία συνεργατικής γραφής, όπως το Podcast, τα wikis, τα e-portfolios και τα ιστολόγια, δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να αναπτύξουν τις ιδέες τους πάνω σε οποιοδήποτε θέμα, να

ανταλλάξουν δεδομένα και να συνοικοδομήσουν τη γνώση, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο και την προσωπική έκφρασή τους (Τζιμογιάννης, 2019). Επιπλέον, ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ότι η δημιουργία των ανοικτών και δημιουργικών τάξεων, δηλαδή περιβαλλόντων μάθησης που βασίζονται σε Τ.Π.Ε., λειτουργούν ενισχυτικά προς την επικοινωνία των συμμετεχόντων, τη βελτίωση της έκφρασης και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της διερεύνησης των προβλημάτων, με στόχο την επίλυσή τους, μετά από τον διαμοιρασμό των διαφορετικών ιδεών και απόψεων και τη γόνιμη συνεργασία, σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ένα ακόμα ψηφιακό εργαλείο και, συγκεκριμένα, αυτό της εννοιολογικής χαρτογράφησης, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για την καλλιέργεια της προσωπικής έκφρασης αλλά και της κριτικής σκέψης, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ειδικότερα, η εννοιολογική χαρτογράφηση, η οποία πραγματοποιείται με ποικίλες εφαρμογές, όπως το Google draw και το Mindomo, βασίζεται στις προαποκτηθείσες γνώσεις του μαθητή και του προσφέρει τη δυνατότητα να ερευνήσει νέα αντικείμενα και έννοιες, προκειμένου να σχηματίσει έναν μαθησιακό χάρτη και να τοποθετήσει εκεί τα στοιχεία της έννοιας που αναλύει. Με αυτή τη μέθοδο, ο μαθητής διερευνά και συνθέτει τις προσλαμβανόμενες γνώσεις και, ταυτόχρονα, ενισχύει τη δημιουργική του σκέψη, προσπαθώντας να συνδέσει τις έννοιες και να εμπλουτίσει με νέα στοιχεία τον χάρτη του. Ως αποτέλεσμα, ασκεί την εκφραστική αλλά και την κριτική του ικανότητα, αφού μπαίνει στη διαδικασία να ανακαλέσει γνώσεις και να διαπραγματευτεί τις ιδέες του, να τις επικοινωνήσει με άλλους μαθητές που συνεργάζεται και να εμβαθύνει στο γνωστικό αντικείμενο (Τζιμογιάννης, 2019). Συμπερασματικά, με τη συγκεκριμένη εφαρμογή, ο διδασκόμενος αναπτύσσει δεξιότητες έκφρασης, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, σε εξ αποστάσεως περιβάλλον εκπαίδευσης.

Σε μία έρευνα που δημοσιεύτηκε από τους Awaludin et al. (2017), αναφέρεται ότι η χρήση του Padlet έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της έκφρασης των μαθητών, καθώς αυτοί τη θεωρούν μια πολύ προσιτή, διασκεδαστική και εύκολη στη χρήση εφαρμογή για την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους. Στην έρευνα αναδεικνύεται η προσπάθεια των μαθητών να εκφραστούν με πλούσιο λεξιλόγιο, η δυνατότητα ανάγνωσης των αναρτήσεων των άλλων παιδιών και η επιμονή τους να εξωτερικεύσουν τις ιδέες τους με τρόπο που να ξεχωρίζει από τις άλλες αναρτήσεις, λεξιλογικά, γραμματικά και συντακτικά. Σε αυτή τη διαδικασία προστίθεται και η δυνατότητα για αναστοχασμό από την πλευρά και των καθηγητών αλλά και των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να επανέλθουν στο συγκεκριμένο



πίνακα που δημιουργείται και να επανεξετάσουν τα γραφόμενα, προσπαθώντας να αξιολογήσουν αυτά που έχουν αναρτηθεί, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν. Σε παρόμοια έρευνα του Algraini (2014), επισημάνθηκε ότι η χρήση του Padlet από μαθητές τους έδωσε τη δυνατότητα να βελτιώσουν την έκφραση και, γενικότερα, τον τρόπο γραφής τους. Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές βελτίωσαν την ποιότητα έκφρασης, καθώς πρόσεχαν ιδιαίτερα τα κείμενα που αναρτούν και, ταυτόχρονα, διδάσκονταν από το πλούσιο λεξιλόγιο των άλλων αναρτήσεων, προσπαθώντας να μιμηθούν το ύφος των άλλων παιδιών. Έτσι κατάφεραν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, στην προσπάθειά τους να εντυπωσιάσουν με τα γραφόμενά τους, είτε επρόκειτο για μικρές προτάσεις είτε για μεγαλύτερες παραγράφους. Σε μία ακόμα έρευνα των Jabar & Ali (2016), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές, επισημάνθηκε η προσπάθεια των συμμετεχόντων να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους, καθώς οι αναρτήσεις τους ήταν διακριτές από τους συμμαθητές τους. Έτσι βελτίωσαν την εκφραστική τους ικανότητα και εμπλούτισαν το επίπεδο γραφής τους, επειδή αναπτύχθηκε σε αυτούς το κίνητρο να ξεχωρίσουν σε μια πιθανή αξιολόγηση των γραφόμενών τους από τον καθηγητή ή τους συμμαθητές τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Felten (2008), η δυνατότητα του μαθητή να παρατηρεί τα γραφόμενα των άλλων δεν αποτελεί μια παθητική διαδικασία, αλλά ενεργητική και διαδραστική επιλογή για τη βελτίωση της έκφρασης. Συμπερασματικά, το Padlet αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει την επινοητικότητα και την εκφραστική δυνατότητα των παιδιών μέσω της ανταλλαγής ιδεών και της δυνατότητας για αναστοχασμό των γραφομένων.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα βιωματική προσέγγιση της γνώσης αποτελούν τα παιχνίδια ρόλων (edu-larps) που παρουσιάζονται και προτείνονται από ερευνητές, οι οποίοι εστιάζουν στην ανάγκη σύνδεσης της παραδεδομένης γνώσης με τον ρεαλιστικό κόσμο (Daniau, 2016, Schmit et al. 2009). Η σύνθεση και η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης σχετίζεται με τα τέσσερα επίπεδα του κύκλου μάθησης του Kolb. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ερευνητή, για να επιτευχθεί η βιωματική μάθηση, πρέπει το άτομο να περάσει πρώτα από το στάδιο μιας εμπειρίας, έπειτα να παρατηρήσει και να αναστοχαστεί, στη συνέχεια να συλλάβει σε θεωρητικό επίπεδο μια έννοια και, τέλος, να πειραματιστεί, ώστε να εφαρμόσει πρακτικά αυτή τη θεωρητική έννοια. Ομοίως, σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι ρόλων, οργανώνεται ένα δρώμενο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μοιράζει τους ρόλους στα παιδιά που τους ενσαρκώνουν όσο πιο παραστατικά μπορούν, ενώ, ταυτόχρονα, παρατηρούν προσεκτικά τις αντιδράσεις των άλλων, σχολιάζουν και ασκούν ανοιχτά την κριτική τους

για τη συμπεριφορά τους. Με αυτό τον τρόπο, δεν ασκούν μόνο την κριτική τους ικανότητα, αλλά και την εκφραστική τους δεινότητα, αφού μοιράζονται τις σκέψεις τους με τα άλλα παιδιά και τον καθηγητή τους, αναστοχάζονται και εκφράζουν ελεύθερα τις θέσεις τους. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, τα παιδιά βιώνουν καταστάσεις πρωτόγνωρες, συναισθήματα και εμπειρίες πρωτοφανέστες, που μπορεί να τους οδηγήσουν σε αναστοχασμό των προηγούμενων εμπειριών τους και κριτική θεώρηση των πραγμάτων. Στο τέλος αυτού του ταξιδιού, οι μαθητές επανέρχονται στην αρχική τους κατάσταση, αποφορτίζονται, ανταλλάσσουν απόψεις με τους συμμαθητές τους και καταλήγουν στις προσωπικές τους θέσεις, μετά από ζωντανό διάλογο. Αυτό αποτελεί μια ευκαιρία για ανάπτυξη του λεξιλογικού τους πλούτου και της άρτιας χρήσης της γλώσσας, επειδή τα παιδιά εκτίθενται μπροστά σε κόσμο και προσπαθούν να εκφραστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Geneuss et al. (2020), η οποία παρουσίασε τα αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του παιχνιδιού σε μαθητές Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κατάφεραν να βελτιώσουν την εκφραστική τους δεινότητα, αφού προσπάθησαν και κατάφεραν να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα μπροστά σε κοινό, χωρίς να έχουν προετοιμαστεί ιδιαίτερα, αλλά με οδηγό τη φαντασία τους. Συμπερασματικά, αυτό το παιχνίδι θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε φιλολογικά μαθήματα, όπως τα Αρχαία από μετάφραση του Γυμνασίου και τα Αρχαία της Α΄ και Β΄ Λυκείου, όπου παρουσιάζονται διάφοροι χαρακτήρες που συγκρούονται με άλλους, αναδεικνύονται οι θέσεις, τα συναισθήματα και, γενικότερα, η προσωπικότητά τους μέσω των εσωτερικών συγκρούσεων, των διαφωνιών με άλλους ήρωες ή του έντονου διαλόγου μεταξύ τους και, στο τέλος, δικαιώνονται ή αδικούνται στα μάτια των αναγνωστών του έργου.

Όλες οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν τη δυνατότητα που προκύπτει από την εκλογικευμένη και στοχευμένη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών, πολλές από τις οποίες εστιάζουν στην προσπάθεια για την καλλιέργεια του άρτιου και καλοδουλεμένου λόγου, για εμπλουτισμού του λεξιλογίου και, γενικότερα, για τη βελτίωση της εκφραστικής δυνατότητας των μαθητών, σε πλαίσιο εξ αποστάσεως αλλά και διά ζώσης εκπαίδευσης.

## **Ερευνητικό μέρος**

## Κεφάλαιο 5

### Μεθοδολογικό πλαίσιο

#### 5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας-τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών-φιλολόγων, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και της δυνατότητας για ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της έκφρασης με τη συνδρομή των ψηφιακών εργαλείων, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών-φιλολόγων, παρουσιάζοντας και τις νέες πρακτικές και προοπτικές. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να εστιάσει στον βαθμό που η εξ αποστάσεως επιμόρφωση διευκολύνει τη χρήση των ψηφιακών διδακτικών εργαλείων και να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των τεχνολογικών εργαλείων στη διδακτική πράξη των φιλολόγων, μέσα από τις απόψεις τους, που προκύπτουν από τη χρήση των εργαλείων, σε εξ αποστάσεως περιβάλλον εκπαίδευσης. Επιπλέον, στοχεύει στην ανάδειξη της αξίας της χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως προς την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και την ενίσχυση της έκφρασής τους, πράγμα που αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή της ταχύτατης διάδοσης της πληροφορίας από τα ψηφιακά μέσα και του βομβαρδισμού των μαθητών από ποικίλες πηγές ενημέρωσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Σε ποιο βαθμό οι μαθητές των εξ αποστάσεως επιμορφούμενων φιλολόγων επωφελήθηκαν κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
- 2) Πώς οι εξ αποστάσεως επιμορφώσεις των τελευταίων χρόνων βοήθησαν τους επιμορφούμενους φιλολόγους στη διδακτική τους πράξη και ποια εμπόδια συνάντησαν;
- 3) Πώς η επιμόρφωση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβάλλει στην προώθηση της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων;
- 4) Ποια τεχνολογικά εκπαιδευτικά εργαλεία και ποιες πλατφόρμες επικοινωνίας με τους μαθητές τους θεωρούν πιο αποτελεσματικά οι επιμορφούμενοι φιλολόγοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

5) Με ποιον τρόπο η γνώση και εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων βοηθάει τον καθηγητή-φιλολόγο να προωθήσει την κριτική σκέψη των μαθητών και να ενισχύσει την έκφρασή τους, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

## 5.2 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Η ερευνήτρια εκδήλωσε το προσωπικό ενδιαφέρον της για το συγκεκριμένο αντικείμενο έρευνας με αφορμή την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των φιλολόγων, σχετικά με τη χρήση του iPad στην καθημερινή διδασκαλία, που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο όπου εργάζεται τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ειδικότερα, την τελευταία δεκαετία πραγματοποιούνταν διάφορες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις στο σχολείο είτε με ιδιωτική πρωτοβουλία είτε στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας και της ενημέρωσης πάνω στις νέες οδηγίες διδασκαλίας και τα νέα προγράμματα σπουδών, από την πλευρά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξάλλου, η αυξημένη ανάγκη για επιμόρφωση πάνω στα τεχνολογικά εργαλεία και τις ψηφιακές εφαρμογές προέκυψε από τη συγκυρία της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που έπρεπε να πραγματοποιηθεί την επόμενη κιόλας μέρα από το κλείσιμο των σχολείων λόγω κορονοϊού. Σε αυτό το σημείο, δε θα πρέπει να παραλειφθεί το ενδιαφέρον που καλλιεργήθηκε στην ερευνήτρια από τη μελέτη της Θεματικής Ενότητας ΕΤΑ 60 του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος, όπου ο καθηγητής της κ. Αθανάσιος Τζιμογιάννης τής ενέπνευσε τον ζήλο για την έρευνα πάνω στα ψηφιακά εργαλεία και την ευεργετική τους επίδραση στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, ένα διδακτικό αντικείμενο, σε γενικές γραμμές, συντηρητικής προσέγγισης από την πλευρά μεγάλου μέρους φιλολόγων. Η ερευνήτρια μελέτησε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το υλικό της ενότητας και τα βιβλία του συγκεκριμένου καθηγητή και, πιο συγκεκριμένα, τις «Ψηφιακές Τεχνολογίες και μάθηση του 21<sup>ου</sup> αιώνα» και την «Ηλεκτρονική μάθηση-Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί», που σχετίζονται με τα ψηφιακά εργαλεία και την πρακτική εφαρμογή τους, ερευνώντας προτεινόμενα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, με βάση τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Επιπλέον, στη διαδικασία της αναζήτησης βιβλιογραφίας σχετικά με τα ψηφιακά εργαλεία και την πρακτική εφαρμογή τους στα φιλολογικά μαθήματα, η ερευνήτρια βρήκε ένα πολύ ενδιαφέρον βιβλίο της Ζωής Γαβριηλίδου, «Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT». Είναι μια πολύ καινοτόμα προσέγγιση των φιλολογικών μαθημάτων, καθώς προτείνονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για την ενίσχυση του λεξιλογίου, της

κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου και εκμάθησης της γλώσσας. Έτσι, η ερευνήτρια παρακινήθηκε να εφαρμόσει μερικές από αυτές τις προτάσεις και να ερευνήσει τα αποτελέσματά τους, σε μελλοντικό χρόνο.

Στη σύγχρονη εποχή της εισαγωγής της ψηφιακής τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά πράγματα και στο πλαίσιο των νέων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία προτείνουν και, συχνά, επιβάλλουν τον συνδυασμό της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας με μια πιο εκσυγχρονισμένη προσέγγιση της γνώσης, η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη, με τη βοήθεια της οποίας μπορούν να αναδειχθούν οι πρακτικές και οι θετικές προοπτικές της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης πάνω στα τεχνολογικά εργαλεία και, φυσικά, τα προβλήματα που προκύπτουν από την ένταξη των τεχνολογικών εργαλείων στη σχολική πραγματικότητα, σε περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Έτσι η φιλολογική επιστήμη μπορεί να εμπλουτιστεί με την εμπειρία από τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, με την αναθεώρηση των αντιλήψεων περί ψηφιακών εργαλείων και με τις νέες παιδαγωγικές εφαρμογές που προτείνονται, σε συνδυασμό με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Τέλος, τα αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη έρευνα θα αναδείξουν τη σημασία αυτής της νέας πρακτικής που εφαρμόζεται πλέον στο σχολείο, όπου εργάζεται η ερευνήτρια, δηλαδή τη χρήση των εργαλείων σε εξ αποστάσεως περιβάλλον, καθώς και τις προοπτικές, θετικές και αρνητικές, που θα προκύψουν: ως προς το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, ως προς τη διευκόλυνση των καθηγητών που το χρησιμοποιούν και ως προς τη σχέση μεταξύ καθηγητών-μαθητών, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την αναγκαιότητα και με βάση όλα τα παραπάνω, η ερευνήτρια έκρινε σημαντικό να ερευνήσει την επίδραση της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων από καθηγητές-φιλολόγους, σε πλαίσιο εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς μια τέτοια προσέγγιση δεν έχει επαρκώς αναλυθεί σε προηγούμενες ερευνητικές εργασίες. Υπό αυτό το πρίσμα, λόγω της ύπαρξης ερευνητικού κενού, η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να θεωρηθεί ενδιαφέρουσα και, άρα, να εξυπηρετεί την αναγκαιότητα. Επιπλέον, η περιορισμένη βιβλιογραφία και οι λιγοστές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στις επιδράσεις των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων κατέστησαν την ανάγκη για έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα πολύ σημαντική.

Αναφορικά με τη σπουδαιότητα της έρευνας, η προσφορά της συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η διδασκαλία με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και με τη βοήθεια των ψηφιακών εφαρμογών μπορεί να έχει άριστη πρακτική

εφαρμογή στην καθημερινότητα των μαθητών και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται πλέον όχι μόνο σε κατάσταση ανάγκης και μπορεί να εξυπηρετήσει πολλούς επιμέρους διδακτικούς στόχους. Η πρακτική σημασία, λοιπόν, αυτής της εφαρμογής, μπορεί να εξυπηρετήσει το πρόγραμμα των καθηγητών, να διευκολύνει το ωράριο του σχολείου και, επομένως, την καθημερινότητα μαθητών και καθηγητών, ενώ προάγει την εκπαιδευτική πολιτική, αφού την εκσυγχρονίζει και της δίνει το έναυσμα να προχωρήσει και σε επόμενες καινοτόμες ψηφιακές παρεμβάσεις. Απώτερος στόχος είναι η αναβάθμιση της διδασκαλίας και της προσαρμογής της στα νέα ψηφιακά δεδομένα, μέσω των εξ αποστάσεων επιμορφώσεων. Με αυτό τον τρόπο, η ερευνήτρια θα μπορούσε να εξελίξει την έρευνα, σε μελλοντικό χρόνο, και να απευθυνθεί και σε εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, προκειμένου να εξεταστεί η χρησιμότητα της εφαρμογής των ψηφιακών εργαλείων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και, άρα, η σημασία των εξ αποστάσεων επιμορφώσεων, που δημιουργούν νέες προοπτικές και θέτουν τις βάσεις για νέες πρακτικές.

### **5.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Η έρευνα που πραγματοποίησε η ερευνήτρια μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποσοτική, με τη συμπλήρωση σημαντικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις. Η επιλογή αυτής της μεθόδου δικαιολογείται, καθώς με την εφαρμογή της επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση, δηλαδή η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων αλλά και η συμπληρωματικότητα, αφού τα αποτελέσματα της μίας προσέγγισης εμπλουτίζονται με τα αποτελέσματα της άλλης (Greene et al. 1997).

Όσον αφορά την εγκυρότητα, η ερευνήτρια προσπάθησε να αποδώσει με ακρίβεια τα αποτελέσματα της συνέντευξης από τους συναδέλφους της, τα οποία απομαγνητοφώνησε με προσοχή και κράτησε προσεχτικά τις σημειώσεις τους. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι η ερευνήτρια δε μίλαγε πολύ κατά τη συνέντευξη, αλλά περισσότερο άκουγε με προσοχή και κατέγραφε λεπτομερώς τις απαντήσεις, μέθοδος που ενισχύει την εγκυρότητα (Mills et al. 2017). Έπειτα, το δείγμα που επέλεξε για να υπηρετήσει τον ερευνητικό της πλάνο δεν ήταν πολύ μεγάλο, αλλά θεώρησε ότι ήταν αρκετά αντιπροσωπευτικό, καθώς το σύνολο αποτελούνταν από φιλολόγους διαφόρων ηλικιών, και των δύο φύλων και με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας. Οι εν λόγω φιλολόγοι δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία την πρόταση να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς ενδιέφερε και τους



ίδιους το αποτέλεσμα της έρευνας και, κυρίως, η αξιολόγησή της. Στη συνέχεια, για να επιτευχθεί μεγαλύτερη εγκυρότητα, η συνέντευξη συμπληρώθηκε και από ερωτηματολόγιο, εύκολο και γρήγορο στη χρήση από τους συμμετέχοντες, από τους οποίους η ερευνήτρια ζήτησε ειλικρινείς και φυσικές απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από μεγαλύτερο αριθμό φιλολόγων σε σχέση με τη συνέντευξη, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου. Τέλος, η ερευνήτρια παρουσίασε τα αποτελέσματα της έρευνας στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της εργασίας με αντικειμενικό τρόπο, χωρίς να εκφράσει την προσωπική της θέση και χωρίς, ωστόσο, να επηρεάσει με τη στάση της τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Η αξιοπιστία είναι, σύμφωνα με τους Mills et al. (2017), μια πολύ σημαντική παράμετρος της έρευνας, καθώς με αυτή διασφαλίζεται η πιστότητα, η φερεγγυότητα, η μεταδοτικότητα και η επιβεβαιωσιμότητα. Ειδικότερα, ως προς την πιστότητα, η ερευνήτρια προσπάθησε με επίμονη παρατήρηση, παρατεταμένη στο πεδίο συμμετοχής, να συγκεντρώσει στοιχεία χρήσιμα για τη διερεύνηση του θέματος. Ακόμα, συγκέντρωσε δεδομένα και συμπεράσματα από προηγούμενες έρευνες, κάνοντας μια βιβλιογραφική επισκόπηση και ερευνώντας το συγκεκριμένο θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες. Επιπλέον, εφάρμοσε την ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, σε συνδυασμό με τη συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων, προκειμένου να διεξαχθεί πληρέστερα η έρευνα και να σημειωθούν εγκυρότερα αποτελέσματα, μέσω της τριγωνοποίησης. Ως προς τη μεταδοτικότητα, η ερευνήτρια περιέγραψε με λεπτομέρεια τα ευρήματα της συνέντευξης μετά από μια ακριβή απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των απαντήσεων. Η φερεγγυότητα, εξάλλου, προσεγγίστηκε με την προσπάθεια να διασταυρωθούν και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα της συνέντευξης με αυτά του ερωτηματολογίου, ενώ, τέλος, η αξία της επιβεβαιωσιμότητας έγινε αντιληπτή από την ερευνήτρια, καθώς προσπάθησε να μην επηρεαστεί από την προσωπική της άποψη κατά την καταγραφή και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παράλληλα, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το στατιστικό πακέτο SPSS-Statistical Package for the Social Sciences (έκδοση 29.0), με τη βοήθεια του οποίου επεξεργάστηκε, κωδικοποίησε, τοποθέτησε σε πίνακες, συνέθεσε, ανέλυσε και ερμήνευσε τα δεδομένα του ερωτηματολογίου. Τέλος, η αξιοπιστία ενισχύεται και από τη χρήση του δείκτη αξιοπιστίας Alpha του Cronbach, ο οποίος αξιολογεί την εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων του τεστ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το αποτέλεσμα από τη μέτρηση ήταν 0.943, που θεωρείται πολύ καλό.

## **5.4 Δεοντολογία της έρευνας**

Σύμφωνα με τους Mills et al. (2017), μια έρευνα οφείλει να λειτουργεί με τρόπο τέτοιο, ώστε να ωφελεί και να μην βλάπτει ηθικά ούτε τον ερευνητή ούτε τους συμμετέχοντες στην έρευνα σε επίπεδο ατομικό, κοινωνικό ή πνευματικό. Ειδικότερα, οι βασικοί ηθικοί κανόνες που οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του και να ακολουθήσει ο ερευνητής είναι η έγγραφη συγκατάθεση και ελεύθερη βούληση των συμμετεχόντων στην έρευνα, η οποία όμως μπορεί να μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της έρευνας για οποιονδήποτε λόγο. Ακόμα, σημαντική είναι η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και η αποφυγή οποιασδήποτε μορφής διάκρισης, εξαπάτησης ή βλάβης των ερωτηθέντων. Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω επισημάνσεις, η ερευνήτρια σεβάστηκε τις παραμέτρους ηθικής και γι' αυτό τον λόγο έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παραχωρήσουν γραπτά τη συγκατάθεσή τους, προκειμένου οι απαντήσεις τους να χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Αυτή η συναίνεση εξασφαλίστηκε, με το σχετικό έντυπο που υπάρχει στο Παράρτημα Α, και διαβεβαιώνει τους συμμετέχοντες για την εχεμύθεια των προσωπικών στοιχείων τους. Αυτό το έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα μοιράστηκε στους φιλολόγους, το οποίο εξασφάλιζε τη συμφωνία τους, διευκρίνιζε τον ακριβή στόχο της έρευνας και εξασφάλιζε την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους. Επιπλέον, η ερευνήτρια ενημέρωσε εκ των προτέρων τους συμμετέχοντες για την ακριβή χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας, εγγυήθηκε για την ανωνυμία τους και υποσχέθηκε ότι δε θα εισχωρήσει και δε θα αποκαλύψει προσωπικά δεδομένα που ενδέχεται να τους στιγματίσουν ή να αποδείξουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων.

## **5.5. Ερευνητική διαδικασία-Δείγμα και δειγματοληψία**

### **5.5.1 Η συνέντευξη**

Η συνέντευξη επιλέχτηκε από την ερευνήτρια ως τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Κατά την Ιωαννίδη-Καπόλου (2010), πρόκειται για μια τεχνική που οργανώνει την προφορική επικοινωνία ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο, με στόχο ο πρώτος να συλλέξει πληροφορίες από τον δεύτερο πάνω σε συγκεκριμένο θέμα. Είναι, λοιπόν, ένα είδος κοινωνικής συναναστροφής που διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση και αντικατοπτρίζει τις ειδικές συνθήκες και τον χαρακτήρα των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2002).

Ειδικότερα, ως τεχνική συλλογής δεδομένων μιας έρευνας, η συνέντευξη μπορεί να είναι δομημένη, μη δομημένη, εστιασμένη και μη-κατευθυντική (Κωνσταντοπούλου, 2010). Η συγκεκριμένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε ήταν ημι-δομημένη, αφού αποτελούσε συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων, της δομημένης και της μη δομημένης. Σε αυτή την περίπτωση, το περιεχόμενο της συνέντευξης και η κατεύθυνση των ερωτήσεων είχαν οργανωθεί από πριν, για να υπηρετούν την αρχική στοχοθεσία, όμως υπήρχε και η δυνατότητα μικρής παρέκκλισης και μετατροπής σε συζήτηση, εφόσον η ερευνήτρια προσπαθούσε να αντλήσει πληροφορίες από τις εμπειρίες των συνεντευξιζόμενων.

Το πρώτο στάδιο στον σχεδιασμό μιας δειγματοληπτικής έρευνας αποτελεί ο ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού που ερευνάται, εφόσον σε αυτά συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από τη μελέτη που έχει σχεδιαστεί καθώς και τα ερευνητικά της ερωτήματα (Creswell, 2012). Ειδικότερα, ο πληθυσμός στον οποίο αναφέρεται η παρούσα μελέτη είναι οι εκπαιδευτικοί και, συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι που υπηρετούν στο σχολείο όπου εργάζεται η ερευνήτρια, δηλαδή η Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών (Γυμνάσιο-Λύκειο). Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος, το οποίο τοποθετείται στο πλαίσιο μιας ομογενούς δειγματοληψίας, προκύπτει, καθώς το δείγμα έχει παρόμοια εμπειρία, αλλά σκοπιμότητας, αφού το δείγμα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν την εν λόγω έρευνα (Mills et al. 2012). Οι φιλόλογοι της Σχολής, στους οποίους συγκαταλέγεται και η ερευνήτρια, έχουν παρακολουθήσει τα τελευταία χρόνια 10 χρόνια αρκετές εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, πάνω στα ψηφιακά εργαλεία, είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε οργανωμένα από την ίδια τη Σχολή που υπηρετούν, προκειμένου να προωθηθεί η χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Πιο συγκεκριμένα, τον Ιούνιο του 2024, οργανώθηκε από την Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών μία διαδικτυακή επιμόρφωση για τους φιλόλογους πάνω στη χρήση του iPad, στο πλαίσιο της δια ζώσης ή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Με αφορμή, λοιπόν, αυτή τη νέα τεχνολογική συνθήκη, οι συγκεκριμένοι φιλόλογοι επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια, προκειμένου να αποτελέσουν το δείγμα για την παρούσα έρευνα. Τα συγκεκριμένα άτομα, μετά από προφορική συνεννόηση, συμφώνησαν να συμμετάσχουν εθελοντικά και, στη συνέχεια, έδωσαν γραπτά τη συγκατάθεσή τους, προκειμένου οι απαντήσεις τους να χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Αυτή η συναίνεση εξασφαλίστηκε, με το σχετικό έντυπο που υπάρχει στο Παράρτημα Α, και διαβεβαιώνει τους συμμετέχοντες για την εχεμύθεια των προσωπικών στοιχείων τους.

Το δείγμα της παρούσας μελέτης για τη συνέντευξη αποτελείται από 15 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν στο συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, με ειδικότητα Π.Ε. 02, 13 γυναίκες και 2 άνδρες. Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχτηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας, αφού οι παραπάνω εκπαιδευτικοί είναι συνάδελφοι της ερευνήτριας και, επομένως, δεν ενισχύουν την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού, όπως αναφέρεται από τον Creswell (2012). Σημαντικό, επίσης, στοιχείο, αποτελεί το γεγονός ότι το εν λόγω δείγμα δεν εξασφαλίζει τον αριθμό των ατόμων που ενδείκνυται για μια άρτια σχεδιασμένη ποιοτική μελέτη (Robson, 2010). Συνεπώς, η εγκυρότητά της δεν είναι εξωτερική, άρα η ενδεδειγμένη, αφού τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, αλλά περιγράφουν μόνο τις απόψεις και τις κρίσεις της ομάδας των φιλόλογων που απάντησαν στις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Εντούτοις, η χρήση των μη τυχαίων δειγμάτων έχει πρακτική εφαρμογή, καθώς δεν είναι πάντα δυνατή η πρόσβαση σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς στον χώρο του σχολείου, με τους οποίους συνεννοήθηκε, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη κάτω από ιδανικές συνθήκες. Δεν μπορούμε, επομένως, να αναφερθούμε απόλυτα σε γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων και σε αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, όμως είναι δυνατόν τα αποτελέσματα της έρευνας να γενικευτούν σε πληθυσμούς που διαθέτουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του εν λόγω δείγματος.

Το έντυπο της συνέντευξης που οργανώθηκε από την ερευνήτρια περιλάμβανε δύο μέρη, αρχικά τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, τα έτη προϋπηρεσίας και τα στοιχεία που αφορούσαν τη μόρφωση του συνεντευξιζόμενου, και στη συνέχεια τις δώδεκα αποκλίνουσες ερωτήσεις, δηλαδή ανοιχτού τύπου, στις οποίες μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα (Creswell, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν δώδεκα και αφορούσαν τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις πάνω στα τεχνολογικά εργαλεία που έλαβαν οι φιλόλογοι τα τελευταία χρόνια και, ειδικότερα στην αξία τους (στις τρεις πρώτες ερωτήσεις, που αντιστοιχούν στα δυο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα). Έπειτα, η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την εφαρμογή τους, ζητούμενο που αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια, η πέμπτη και η έκτη ερώτηση σχετιζόταν με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και ο σχολιασμός τους αναφορικά με την υποστήριξη που έλαβαν από τους επιμορφωτές (σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Ακολούθως, η έβδομη, η

όγδοη, η ένατη και η ενδέκατη ερώτηση αφορούσε τη θετική επίδραση της επιμόρφωσης στους καθηγητές και τις πιθανές αντιδράσεις των μαθητών με την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω των ψηφιακών εργαλείων, που αποτέλεσε αντικείμενο της τελευταίας εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Η δέκατη ερώτηση σχετιζόταν με τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είτε για την προετοιμασία τους στο σπίτι είτε για την παράδοση του μαθήματος (σχετίζεται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος, η δωδέκατη ερώτηση αφορά τα προβλήματα που θεωρούν οι φιλόλογοι ότι θα αντιμετωπίσουν κατά τη χρήση του iPad στην εκπαιδευτική διαδικασία, ερώτηση που σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Ως προς τη γλώσσα των ερωτήσεων, αυτή χαρακτηρίζεται απλή και κατανοητή, ενώ η σειρά, η οποία προκαθορίστηκε από την ερευνήτρια, ήταν συγκεκριμένη, ώστε να απαντηθούν όλα τα ζητούμενα διαδοχικά και με ευκολία. Την προηγούμενη μέρα από αυτή που είχε οριστεί για τη συνέντευξη, έγινε ένας πιλοτικός έλεγχος των ερωτήσεων σε δύο φιλόλογους, φιλικά διακείμενους και με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά των υπό μελέτη ερωτώμενων, ώστε να διασφαλιστεί η σαφήνεια και η ακρίβεια των ερωτήσεων. Ακόμα, την ίδια ημέρα, μοιράστηκε στους φιλόλογους ένα έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, το οποίο εξασφάλιζε τη συμφωνία τους, διευκρίνιζε τον ακριβή στόχο της έρευνας και εξασφάλιζε την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους.

Την επόμενη μέρα, η ερευνήτρια συναντήθηκε προσωπικά με τους συνεντευξιαζόμενους στο σχολείο όπου υπηρετούν και ξεκίνησε η διαδικασία των συνεντεύξεων. Η ερευνήτρια κρατούσε προσεκτικά σημειώσεις και έδινε τις απαραίτητες διευκρινίσεις, για να διασφαλιστεί η λογική διαδοχή των ερωτήσεων και η ακρίβεια των απαντήσεων. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν συνεργάσιμοι και όλοι διακρίνονταν από φιλική διάθεση, γεγονός που ενίσχυσε το θετικό κλίμα της συνέντευξης. Οι πληροφορίες που αντλήθηκαν ήταν επαρκείς, με αποτέλεσμα να εξαχθούν ακριβή συμπεράσματα γύρω από το προς διερεύνηση θέμα. Τέλος, η ερευνήτρια ευχαρίστησε θερμά τον κάθε συνεντευξιαζόμενο για την άποψη συνεργασία και για την προθυμία να συμμετάσχουν στην παραπάνω διαδικασία, η οποία ολοκληρώθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

### **5.5.2 Το ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο είναι μια διαδοσμένη και αποτελεσματική μέθοδος συλλογής δεδομένων, που δίνεται σε άτομα που έχουν επιλεγεί από τον ερευνητή, προκειμένου να

απαντηθεί με εύκολο και σύντομο τρόπο (Creswell, 2020). Η χρήση του ενδείκνυται για τη συγκέντρωση πολλών δεδομένων σε σύντομο χρόνο, με στόχο τη συγκέντρωση συγκρίσιμων και αξιόπιστων δεδομένων. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο διευκολύνει τον ερευνητή, καθώς επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων με ευέλικτο και ανέξοδο τρόπο, καταργώντας τους γεωγραφικούς περιορισμούς και εξασφαλίζοντας αντικειμενικότητα από ευρύ δείγμα πληθυσμού και αξιοπιστία στα αποτελέσματα (Mills et al. 2017). Μπορεί να περιλαμβάνει ποικιλία ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, με συνέπεια ο ερευνητής να συλλέγει πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα. Ακόμα, το ερωτηματολόγιο ελαχιστοποιεί την εμπλοκή του μεροληπτικού στοιχείου στη συλλογή των δεδομένων, καθώς ο ερευνητής δεν επηρεάζει τους συμμετέχοντες, ενδεχομένως με την παρουσία του. Τέλος, η συλλογή των απαντήσεων γίνεται με τυποποιημένη διαδικασία, δηλαδή με συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων και με εργαλείο το ερωτηματολόγιο, συμβάλλοντας, σε μεγάλο ποσοστό, στην αμεροληψία των συμπερασμάτων.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, επιλέχτηκε από την ερευνήτρια το ερωτηματολόγιο, ως κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη επίτευξη των στόχων της έρευνας. Όσον αφορά στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, τον πληθυσμό αναφοράς αποτελούν 15 εκπαιδευτικοί-φιλολόγοι από το την Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών, το σχολείο όπου υπηρετεί η ερευνήτρια, και 20 φιλολόγοι από το Κολλέγιο Ψυχικού, οι οποίοι προσφέρθηκαν με μεγάλη προθυμία να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε με email στους εκπαιδευτικούς, συνοδευόμενο από ένα ενημερωτικό σημείωμα, στο οποίο εξηγούνταν το πλαίσιο, στο οποίο διεξαγόταν η εν λόγω έρευνα και τον σκοπό για τον οποίο η ερευνήτρια ζητούσε τις συγκεκριμένες πληροφορίες. Παράλληλα, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε γραπτώς τους εκπαιδευτικούς ότι θα διασφάλιζε την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους, καθώς αρκετές από αυτές ζητούσαν προσωπικά στοιχεία.

Το επόμενο στάδιο της έρευνας ήταν η χορήγηση του ερωτηματολογίου και, συγκεκριμένα, του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου Google Forms, που διατίθεται από τη Google Doc, προκειμένου να διευκολυνθεί η ερευνήτρια από άποψη χρόνου και κόστους. Επιπλέον, με αυτό οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να το συμπληρώσουν σε όποιο χρόνο επιθυμούν και στον προσωπικό τους χώρο, οπότε οι απαντήσεις μπορεί να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και ευστοχία. Ακόμα, στο ερωτηματολόγιο οι ερωτώμενοι θα απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις και με την ίδια σειρά, οπότε με αυτή τη μέθοδο η αξιοπιστία της έρευνας είναι προσεγγίσιμη. Οι ερωτήσεις είναι, ακόμα, διατυπωμένες με



απλά και ξεκάθαρα λόγια, ώστε να είναι εύκολα κατανοήσιμες και να μην κουράσουν τους συμμετέχοντες, οι οποίοι προσφέρονται να το συμπληρώσουν. Με αυτόν τον τρόπο, το ποσοστό επιστροφής των απαντήσεων λογικά αυξάνεται (Robson, 2010).

Το ερωτηματολόγιο ανέβηκε στο διαδίκτυο στις 30/6/2024 στον ακόλουθο σύνδεσμο:

<https://docs.google.com/forms/d/1JCNx7grei0OgvfcG7vrWpKNrlnGuunGHpXV68jG1QNA/edit>

Το χρονικό περιθώριο που δόθηκε για τη συμπλήρωσή του ήταν το διάστημα των 10 ημερών και ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση ήταν 10 λεπτά. Οι ερωτηθέντες καλούνταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ατομικά και σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του εμπειρίες και πρακτικές. Πριν το συμπληρώσουν, οι εκπαιδευτικοί διάβαζαν ένα εισαγωγικό έγγραφο, όπου αναφέρονταν οι οδηγίες για το περιεχόμενο, τον τρόπο συμπλήρωσης και τη χρήση του ερωτηματολογίου στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας (Creswell, 2012). Ειδικότερα, στο εισαγωγικό έγγραφο αναφέρονταν ο σκοπός της παρούσας μελέτης, η δυνατότητα που είχαν οι φιλόλογοι να συμμετάσχουν εθελοντικά καθώς και η ευκολία του γρήγορου τρόπου συμπλήρωσής του. Επιπλέον, δινόταν διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα και τον σεβασμό από μέρους της ερευνήτριας καθώς και τη διατήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεων και των πληροφοριών που παρέχονταν μέσω του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Α). Στο τέλος, το συνοδευτικό έγγραφο του ερωτηματολογίου έκλεινε με τις ευχαριστίες της ερευνήτριας προς τους συμμετέχοντες και με την ενημέρωση για τον τρόπο χρήσης των συμπερασμάτων του ερωτηματολογίου.

Ως προς το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, οι τρεις πρώτες ερωτήσεις του αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και, συγκεκριμένα, το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Στη συνέχεια, οι δύο επόμενες αφορούσαν το αντικείμενο της επιμόρφωσης και, συγκεκριμένα, τα τεχνολογικά εργαλεία και τις διαδικτυακές εφαρμογές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν εξ αποστάσεως (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα). Έπειτα, άλλες πέντε ερωτήσεις σχετίζονταν με την αξία των επιμορφώσεων (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) καθώς και τα θετικά αποτελέσματα και την επίδραση της χρήσης των Τ.Π.Ε. (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) ως προς την ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και την ενίσχυση της έκφρασης και της κριτικής ικανότητας των μαθητών (πέμπτο ερευνητικό ερώτημα). Ακολούθως, τρεις ερωτήσεις αφορούσαν την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων σε



συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα), την επενέργεια των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία (τρίτο ερευνητικό ερώτημα) και τον σκοπό εφαρμογής αυτών των ειδικών γνώσεων, ενώ, παράλληλα, μία ερώτηση διερευνούσε τα εμπόδια κατά την εφαρμογή των νέων, τεχνολογικών γνώσεων (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος, δύο ερωτήσεις σχετίζονταν με την υποστήριξη που βρήκαν οι επιμορφούμενοι φιλόλογοι κατά τη διαδικασία της επιμόρφωσης αλλά και κατά την εφαρμογή των νέων τεχνολογικών γνώσεων και εφαρμογών.

## **Κεφάλαιο 6. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων**

### **6.1 Η συνέντευξη**

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των φιλολόγων σχετικά με την αξιολόγηση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων, την επίδραση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων στη διδακτική διαδικασία, τις αντιδράσεις των μαθητών καθώς και οι δυσκολίες από την εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων και, τέλος, τη θετική επενέργεια της χρήσης των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων αλλά και τα χαρακτηριστικά, θετικά και αρνητικά, της προετοιμασίας των φιλολογικών μαθημάτων με τεχνολογική υποστήριξη.

Η συνέντευξη επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί μια διαδικασία για τη διερεύνηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων και, συγκεκριμένα, μία έρευνα με στόχο την κατανόηση των αντιλήψεων και των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με πράξεις ή καταστάσεις που έχουν βιώσει. Με αυτή την έρευνα διερευνώνται φαινόμενα και απαντώνται το «πώς» και το «γιατί», ενώ ο ερευνητής εστιάζει στις απόψεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων και όχι σε στατιστικά δεδομένα. Επιπλέον, η ερευνήτρια επέλεξε τη συνέντευξη, καθώς αυτή απαιτεί μικρό αριθμό συμμετεχόντων, οι οποίοι εξετάζονται σε οικείο περιβάλλον, προσωπικό ή επαγγελματικό, δηλαδή σε πραγματικές συνθήκες. Τέλος, η συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων είναι ευέλικτη και αναπροσαρμόζεται, σύμφωνα με τη ροή των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

### **6.2 Επεξεργασία ευρημάτων συνέντευξης**

Ως προς την επεξεργασία των ευρημάτων, η ερευνήτρια προχώρησε στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τη λεπτομερειακή καταγραφή των πληροφοριών και, στη συνέχεια, την ανάλυση των δεδομένων. Το πρώτο μέρος αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων φιλολόγων και, πιο συγκεκριμένα, το φύλο τους, την ηλικία τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και το πλήθος των επιμορφώσεων που έχουν παρακολουθήσει εξ αποστάσεως. Στον παρακάτω Πίνακα 2, απεικονίζεται το προφίλ των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, τα άτομα-φιλολόγοι συμβολίζονται με το γράμμα Ε (ερωτηθείς) στην πρώτη στήλη, στη δεύτερη στήλη εμφανίζονται τα έτη προϋπηρεσίας και στην τρίτη στήλη το πλήθος των επιμορφώσεων εξ αποστάσεως που έχουν παρακολουθήσει οι ερωτηθέντες.

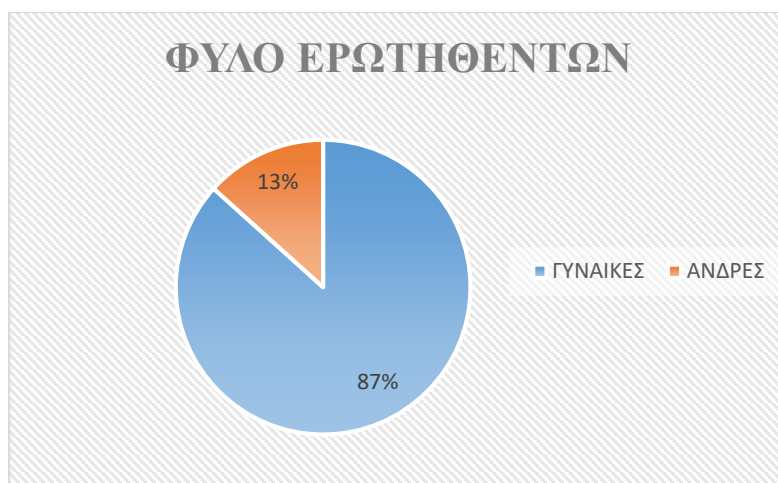
**Πίνακας 2:** Ταυτότητα συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το πλήθος των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων

	ΦΥΛΟ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
E1	Γυναίκα	33	5
E2	Γυναίκα	32	5
E3	Γυναίκα	29	5
E4	Άνδρας	26	5
E5	Γυναίκα	24	4
E6	Γυναίκα	16	4
E7	Γυναίκα	15	3
E8	Γυναίκα	14	5
E9	Γυναίκα	12	4
E10	Άνδρας	11	5
E11	Γυναίκα	10	5
E12	Γυναίκα	9	4
E13	Γυναίκα	7	5
E14	Γυναίκα	6	5
E15	Γυναίκα	2	6

Από τον παραπάνω Πίνακα διαπιστώνεται ότι τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν πάντα με το πλήθος των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων που παρακολούθησαν,

αφού τα παλαιότερα χρόνια οι επιμορφώσεις δεν πραγματοποιούνταν εξ αποστάσεως, αλλά ως επί το πλείστον διά ζώσης.

Ως προς το φύλο των ερωτηθέντων, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 1, από τους 15 φιλολόγους οι δύο μόνο είναι άνδρες.



**Γράφημα 1:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/χουσών

Μετά από σχετική επεξεργασία των απαντήσεων, η ερευνήτρια κατέληξε σε 8 βασικά ζητήματα-προσεγγίσεις.

Ως προς το πρώτο ζήτημα, που αφορούσε τα θετικά αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη σχολική τάξη, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 2, ο Ε1, Ε3, Ε7 και Ε11 απάντησαν ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του γνωστικού αντικειμένου και, ταυτόχρονα, βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Οι Ε2, Ε4, Ε8 και Ε11 επεσήμαναν ότι αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές που θεωρούν ανιαρό το παραδοσιακό σχολείο, ενώ παράλληλα η πρακτική αυτή της χρήσης των Τ.Π.Ε. βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, Μάλιστα ο Ε8 τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν πάθος και ζήλο, ενώ ο Ε11 μίλησε για το μεράκι και την εκδήλωση της φαντασίας που εμφανίζεται στους καθηγητές που δουλεύουν με τις τεχνολογικές εφαρμογές. Οι Ε5, Ε6, Ε7 και Ε9 τόνισαν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. αποτελεί προσαρμογή στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και με αυτή την πρακτική οι καθηγητές μοιράζονται κοινές σκέψεις και προβληματισμούς. Ειδικότερα, ο Ε6 μίλησε για ευκαιρίες εντοπισμού επικαιροποιημένων πηγών διδακτικού υλικού, αφού με τη χρήση των Τ.Π.Ε. το διδακτικό υλικό διαρκώς ανανεώνεται. Οι Ε2, Ε12 και Ε15 σχολίασαν το γεγονός ότι οι

Τ.Π.Ε. αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αφού εφαρμόζονται αποτελεσματικές τεχνικές διαδραστικής διδασκαλίας. Ο Ε14 χαρακτήρισε τη χρήση των Τ.Π.Ε. ως ευκαιρία για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, ενώ οι Ε10, Ε13 και Ε15 τόνισαν ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται εκλογικευμένη χρήση των Τ.Π.Ε. και, ειδικότερα, η χρήση να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κάθε σχολικής βαθμίδας αλλά και του εκάστοτε μαθήματος.



**Γράφημα 2:** Θετικά αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Αναφορικά με το δεύτερο ζήτημα, που αφορούσε τη θετική επίδραση των διαδικτυακών επιμορφώσεων και απεικονίζεται στο Γράφημα 3, όλοι σχεδόν οι ερωτηθέντες ανέφεραν την ευκολία παρακολούθησης, αφού γίνεται οικονομία χρόνου και χρημάτων λόγω έλλειψης μετακινήσεων. Οι Ε1, Ε2, Ε5, Ε8, Ε10 και Ε14 τόνισαν τη δυνατότητα συμμετοχής σε κοινότητες και συνεργασίας με πολλούς εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας. Μάλιστα, ο Ε2 μίλησε για ευκαιρία σύσφιξης σχέσεων. Οι Ε2, Ε3, Ε6, Ε12 και Ε15 σχολίασαν θετικά την ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, ενώ οι Ε3, Ε4, Ε9, Ε12 και Ε14 θεώρησαν ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποτελεί μια

σημαντική αφορμή για διεύρυνση των οριζόντων τους και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Οι Ε4, Ε13 και Ε15 επεσήμαναν τη σημασία της παρακολούθησης των επιμορφώσεων με στόχο την επικαιροποίηση των τεχνολογικών γνώσεών τους και την επαγγελματική εξέλιξή τους ως καθηγητών. Οι Ε6, Ε9 και Ε10 μίλησαν για το πλεονέκτημα απόκτησης γνώσεων σε μικρό χρονικό διάστημα και με πολύ πρακτικό τρόπο, χάρη στην ευελιξία του χώρου αλλά και οι Ε2, Ε8 και Ε12 θεώρησαν πολύ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες, που μεταβάλλονται με πολύ γρήγορο ρυθμό. Σε αυτή την περίπτωση, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση θεωρείται πιο ευέλικτη και άμεση. Ακόμα, ο Ε5 εξέφρασε την άποψή του σχετικά με τη δυνατότητα καλύτερης επικοινωνίας με μαθητές, καθώς η επιμόρφωση φέρνει τον καθηγητή πιο κοντά στις εξελίξεις, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται πιο ενδιαφέρον. Βέβαια, εκφράστηκαν και οι αντίθετες απόψεις όσον αφορά τη θετική επίδραση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων, αφού οι Ε3 και Ε15 τόνισαν ότι οι διά ζώσης επιμορφώσεις είναι πιο ανθρώπινες και αποτελεσματικές, επειδή παρατηρείται αμεσότητα στην επαφή με συναδέλφους και επιμορφωτές. Επίσης, ο Ε11 διατύπωσε την άποψη ότι στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις δε λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, ενώ στις διά ζώσης γίνεται προσομοίωση του μαθήματος και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν πιο άμεσα τις απόψεις τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διαδικασία της επιμόρφωσης να αποβαίνει πιο δημιουργική. Τέλος, οι Ε8 και Ε12 θεώρησαν ότι ο συνδυασμός των εξ αποστάσεως και των διά ζώσης επιμορφώσεων είναι πολύ πετυχημένος, αφού εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες και εξασφαλίζει την αλληλοσυμπλήρωση των θετικών επιδράσεων.



**Γράφημα 3:** Θετική επίδραση των διαδικτυακών επιμορφώσεων

Όσον αφορά το τρίτο ζήτημα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προετοιμασίας των φιλολογικών μαθημάτων με τεχνολογική υποστήριξη, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πολλοί ερωτηθέντες παρουσίασαν μια θετική στάση. Ειδικότερα, οι E2, E4, E5, E6, E9, E13, E14 και E15 θεώρησαν ότι είναι μια ευχάριστη διαδικασία, εφόσον ο καθηγητής είναι καταρτισμένος στον χειρισμό των τεχνολογικών εφαρμογών. Επιπλέον, οι E1 και E10 επεσήμαναν ότι η αναζήτηση διαφόρων πηγών, ο εντοπισμός χρήσιμων για το μάθημα στοιχείων, η συρραφή αυτών και παρουσίαση στην τάξη με τεχνολογικές εφαρμογές αποτελεί μια διαδικασία ελκυστική, κυρίως για τους μαθητές αλλά και πολύ ενδιαφέρουσα για τους καθηγητές. Μάλιστα, ο E10 μίλησε για τη θετική επενέργεια του ήχου, των χρωμάτων και της εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, οι E3 και E7 θεώρησαν ότι είναι μια χρονοβόρα και απαιτητική προσέγγιση, αφού απαιτεί πολύ καλή γνώση των εφαρμογών και πολύ χρόνο, για να προετοιμαστεί το μάθημα, ώστε να γίνει ελκυστικό. Ακόμα, ο E8 δήλωσε ότι η παραπάνω διαδικασία απαιτεί τη συνεχή εγρήγορση του καθηγητή, εφόσον τα βιβλία και η διδακτέα ύλη αλλάζουν κατά καιρούς, οπότε απαιτείται προσαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, ο E8 υποστήριξε ότι ο χρόνος για την αποτελεσματική εφαρμογή των τεχνολογικών μέσων στη διδακτική διαδικασία δεν είναι

επαρκής, ενώ οι E11 και E12 τόνισαν ότι η προετοιμασία με τη βοήθεια των τεχνολογίας πρέπει να είναι ιδιαίτερα στοχευμένη, διαφορετικά μπορεί να αποτελέσει χάσιμο πολύτιμου χρόνου, που στο πλαίσιο των σχολικών απαιτήσεων θεωρείται πολυτέλεια. Όλα τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται στο Γράφημα 4.



**Γράφημα 4:** Χαρακτηριστικά προετοιμασίας μαθήματος με τεχνολογικά μέσα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ως προς το τέταρτο ζήτημα, τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως προς την εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη, οι απόψεις ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και απεικονίζονται στο Γράφημα 5. Αρχικά, οι E2 και E6 υποστήριξαν ότι οι μαθητές δεν θα παρακολουθούν στην τάξη με την ίδια προσοχή και δεν θα κρατούν σημειώσεις όσο πριν, αφού θα γνωρίζουν ότι στο τέλος του μαθήματος η διδαχθείσα ύλη θα ανεβαίνει στην πλατφόρμα Teams και τα παιδιά θα μπορούν να τη μελετούν τότε. Ειδικότερα, ο E1 μίλησε για την έλλειψη δραστηριοποίησης της λειτουργίας της μνήμης. Ακόμα, όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τον κίνδυνο διακοπής της σύνδεσης με το Internet αλλά και άλλων τεχνικών προβλημάτων, όπως την αδυναμία σύνδεσης του iPad με τον διαδραστικό πίνακα στον χρόνο της παράδοσης, ενώ οι E3 και E14 ανέφεραν



ότι το εξετασιοκεντρικό σύστημα, ιδιαίτερα στο Λύκειο, δεν επιτρέπει καθυστερήσεις και δοκιμές λόγω έλλειψης χρόνου και λόγω της επιτακτικής ανάγκης κάλυψης της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Ε2 και Ε8, η πιθανότητα παρεμβολής των μαθητών με τα κινητά τους στη διαδικασία παρουσίασης του μαθήματος είναι πολύ πιθανή αλλά και η απόσπαση προσοχής κάποιων μαθητών λόγω εντυπωσιασμού μπορεί να αποτελέσει σοβαρό πρόβλημα στη διδακτική διαδικασία, όπως υποστήριξαν οι Ε11 και Ε13. Ο Ε15 μίλησε για το ενδεχόμενο της ψηφιακής κόπωσης που ενδεχομένως θα παρουσιάσουν οι μαθητές από την παρατεταμένη χρήση της οθόνης και, παράλληλα, σχολίασε την πιθανότητα της μείωσης της κριτικής σκέψης των μαθητών, αφού θα εξαρτώνται σε υπερβολικό βαθμό από την τεχνολογία, η οποία τους δίνει «έτοιμες» απαντήσεις. Επιπλέον, ο Ε10 υποστήριξε ότι το πλήθος των φυσικώς αδυνάτων μαθητών και με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες τον προβληματίζει, καθώς γι' αυτούς απαιτείται διαφοροποιημένη διδασκαλία και όχι μια διεκπεραιωτική προσέγγιση της διδασκαλίας. Ο Ε6 ανέφερε και ως βασική δυσκολία την ανεπαρκή εξοικείωση ορισμένων εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες και θεώρησε ότι τα οφέλη για τους μαθητές για την ουσιαστική εμπέδωση της διδακτέας ύλης δεν θα είναι σημαντικά. Επιπλέον, ο Ε2 αναρωτήθηκε αν αυτά που προτείνονται για τη διδασκαλία, δηλαδή οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές και τα ψηφιακά εργαλεία είναι όντως εφαρμόσιμα και εύκολα στη χρήση, ενώ μίλησε για την ανάγκη διατήρησης μέτρου και ισορροπίας σε όλη τη διδακτική διαδικασία αλλά και της στάσης εγρήγορης λόγω των ραγδαίων αλλαγών. Ο Ε13 πρόσθεσε ότι γενικά οι επιμορφώσεις είναι ελάχιστες, έχουν κυρίως θεωρητικό χαρακτήρα και ότι δε λαμβάνονται υπόψη οι ρεαλιστικές συνθήκες της σχολικής αίθουσας, οπότε όλες οι προτεινόμενες εφαρμογές είναι δύσκολο να εφαρμοστούν. Ακόμα, ο Ε3 θεώρησε πολύ σοβαρό τον κίνδυνο αποχής των μαθητών από τις δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, σκέψης και έκφρασης λόγω της παρατεταμένης χρήσης της τεχνολογίας και μίλησε για την ανάγκη της καλλιέργειας του γράφειν και του ομιλείν ορθά. Ο Ε11 επεσήμανε και το πρόβλημα διαχείρισης της τάξης, αφού η επικέντρωση του καθηγητή στην άρτια λειτουργία των τεχνολογικών εφαρμογών μπορεί να δώσει περιθώρια στους μαθητές για πρόκληση φασαρίας. Γι' αυτόν τον λόγο, υπογράμμισε την ανάγκη συνεχούς εξάσκησης του καθηγητή για την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων με άνεση και ταχύτητα. Τέλος, ο Ε2 πρότεινε την παράλληλη εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών, πέρα από τη χρήση της οθόνης, προκειμένου να κρατηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών ενεργό με στόχο την καλύτερη απόδοσή τους στα μαθήματα και την ουσιαστική εμπέδωση της διδακτέας ύλης.



**Γράφημα 5:** Προβλήματα κατά την εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Αναφορικά με το πέμπτο ζήτημα, δηλαδή τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά την επιμόρφωση ή μετά τη διεκπεραίωσή της, το κλίμα ήταν σε γενικές γραμμές ιδιαίτερα θετικό. Πιο συγκεκριμένα, οι E1 και E4 εξέφρασαν την ιδιαίτερη χαρά και την ευχαρίστησή τους για τη διαδικασία και μάλιστα οι E5, E7 και E9 τόνισαν την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους που θα συμβάλει θετικά στη διαδικασία παράδοσης του μαθήματος. Παράλληλα, οι E3 και E10 έδειξαν θετική διάθεση και εμπιστοσύνη προς τη νέα τεχνολογία, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει στην καλύτερη παράδοση του μαθήματος. Οι E6 και E11 παρουσίασαν θετική στάση και ένιωσαν εμπιστοσύνη για τον εαυτό τους και τις τεχνολογικές τους δεξιότητες και ο E15 τόνισε την πιθανότητα για τη γοητεία που πιστεύει ότι θα ασκήσει η χρήση της τεχνολογίας προς τους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι E2 και E14 εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για την εφαρμογή των νέων τεχνολογικών τους γνώσεων και μίλησαν για την ανάγκη άμεσης πρακτικής εφαρμογής με παραδείγματα, ώστε να προωθηθεί το πρακτικό μέρος. Εντούτοις, ο E13, αν και παρουσίασε ζωνρό ενδιαφέρον για την επιμόρφωση, επεσήμανε την αβεβαιότητά του για τη συχνότητα εφαρμογής της διαδικασίας λόγω έλλειψης χρόνου. Οι E2 και E8 εκδήλωσαν άγχος και αγωνία μετά τη διαδικασία της επιμόρφωσης και ο E9 έδειξε τη δυσπιστία του και το

δισταγμό του για τα τεχνολογικά εργαλεία. Τέλος, ο Ε12 είπε ότι αισθάνεται έντονη περιέργεια για την αντίδραση των μαθητών και, συνάμα, επιφυλακτικότητα για το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Όλα τα παραπάνω στοιχεία φαίνονται στο Γράφημα 6.



**Γράφημα 6:** Αντιδράσεις εκπαιδευτικών κατά ή μετά την επιμόρφωση

Ως προς την υποστήριξη των επιμορφωτών, δηλαδή το έκτο ζήτημα, όπως φαίνεται στο Γράφημα 7, όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ήταν απόλυτα επαρκής. Ειδικότερα, οι Ε2, Ε4, Ε5, Ε8 και Ε11 υποστήριξαν ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ήταν άριστα οργανωμένη και ότι οι επιμορφωτές υπήρξαν ιδιαίτερα πρόθυμοι να στηρίξουν τους επιμορφούμενους. Επιπλέον, οι Ε1, Ε9 και Ε12 μίλησαν για τη βοηθητική καθοδήγηση των επιμορφωτών καθώς και για τη διαθεσιμότητά τους να λύνουν τις διάφορες απορίες καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Ακόμα, οι Ε3 και Ε13 είπαν ότι οι επιμορφωτές ήταν πολύ ενθαρρυντικοί, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των επιμορφούμενων που απογοητεύονταν από τη δυσκολία εφαρμογής των γνώσεων. Επίσης πολύ βοηθητική, σύμφωνα με τους Ε1, Ε4, Ε6, Ε8, Ε14 και Ε15, ήταν η υποστήριξη των επιμορφωτών με την ανάρτηση του υλικού που ανέβηκε στο Microsoft Teams μετά την επιμόρφωση, ώστε να μπορούν οι επιμορφούμενοι να επανέλθουν στις νέες πληροφορίες, όταν δυσκολευτούν. Τέλος, οι Ε7 και Ε10 υπογράμμισαν τη θερμή υποστήριξη των επιμορφωτών, όμως θεώρησαν ότι θα

έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι και, παράλληλα, οι καθηγητές να χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες ατόμων, για να λύνονται πιο γρήγορα και αποτελεσματικά οι απορίες.



**Γράφημα 7:** Υποστήριξη των επιμορφωτών

Για το επόμενο ζήτημα, το έβδομο, δηλαδή τις πιθανές αντιδράσεις των μαθητών από τη χρήση του iPad σε εξ αποστάσεως πλαίσιο εκπαίδευσης και κατά την παράδοση του μαθήματος στην τάξη, οι απόψεις που εκφράστηκαν είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτυπώνονται στο Γράφημα 8. Αρχικά, οι E1 και E8 ήταν αισιόδοξοι ότι οι μαθητές θα ενθουσιαστούν και θα υποδεχτούν με χαρά τη νέα πρακτική παράδοσης του μαθήματος στην τάξη. Οι E2 και E5 θεώρησαν ότι η σχέση τους με τα παιδιά θα βελτιωθεί, καθώς θα υπάρχει καλύτερη επικοινωνία, οπότε θα συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα. Ο E3 θεώρησε ότι τα παιδιά θα χαρούν ιδιαίτερα, αφού θα αισθάνονται ότι θα έχουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας με τους καθηγητές τους. Παράλληλα, οι E10 και E13 υποστήριξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές θα ενθουσιαστούν, γιατί δε θα κρατούν σημειώσεις στην τάξη, οπότε και η σχέση και η συνεργασία με τους καθηγητές τους θα βελτιωθεί. Ακόμα, ο E12 θεώρησε ότι οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ενισχύσουν την αυτονομία τους και την κριτική τους ικανότητα, αφού θα πρέπει να εργαστούν στο σπίτι με το υλικό που θα έχει ανέβει στην πλατφόρμα, για να κατανοήσουν πλήρως αυτά που παρέδωσε ο καθηγητής. Ο E15 υποστήριξε ότι η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη θα είναι καθολική, αφού θα

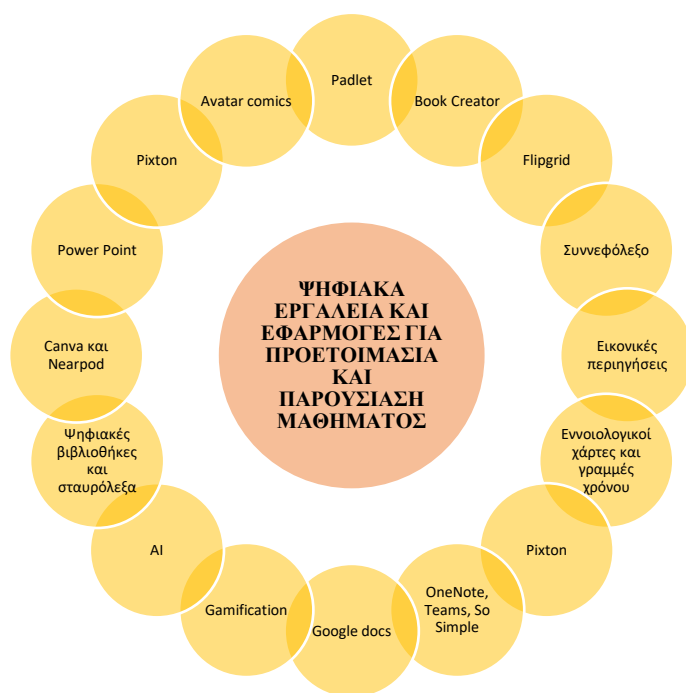
χαρούν με τη νέα πρακτική της χρήσης του iPad. Επιπλέον, οι E9 και E11 μίλησαν για το ενδιαφέρον που πιθανόν να παρουσιάσουν αρχικά οι μαθητές, επειδή, όμως, είναι ήδη εξοικειωμένα με την τεχνολογία, δεν θα τους κάνει ιδιαίτερη εντύπωση αυτή η αλλαγή. Ακόμα, ο E14 είπε ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ θα ενθουσιαστούν, καθώς θα επικρατεί η προβολή της εικόνας και όχι η προφορική παράδοση του μαθήματος, οπότε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα θα ενισχυθεί. Τέλος, οι E4, E6, E7 και E10 υποστήριξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, οπότε η αντίδρασή τους εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας και από το πόσο θα προσεγγίσει ο καθηγητής τον μαθητή, για να του τραβήξει το ενδιαφέρον.



**Γράφημα 8:** Πιθανές αντιδράσεις μαθητών από τη χρήση του iPad στην παράδοση σε εξ αποστάσεως πλαίσιο εκπαίδευσης

Αναφορικά με το όγδοο ζήτημα, τα ψηφιακά εργαλεία και τις ψηφιακές εφαρμογές που χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε για την προετοιμασία του μαθήματος είτε για την παρουσίασή του, αυτά είναι ποικίλα. Ειδικότερα, οι E1, E2, E3 και E9 κάνουν χρήση του Padlet, του Book creator, του Flipgrid και του Συννεφόμενου. Οι E2, E10 και E14 χρησιμοποιούν τις εικονικές περιηγήσεις στα μουσεία, τους εννοιολογικούς χάρτες, τις γραμμές χρόνου και το Pixton για τη δημιουργία comics. Οι E4 και E13 κάνουν συχνή χρήση του OneNote, του Google Docs και του

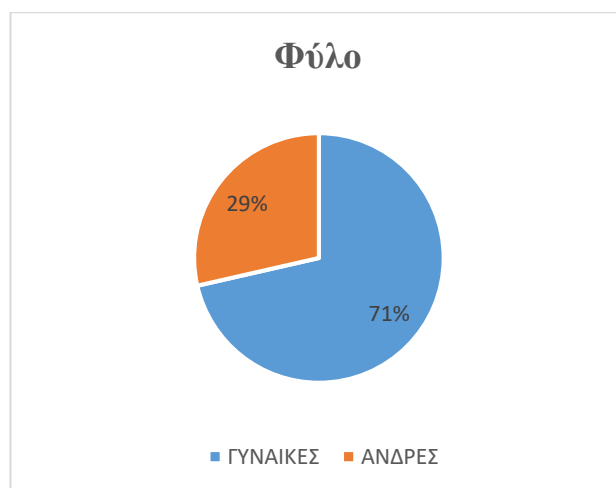
Microsoft Teams ή του So Simple, προκειμένου να παρουσιάζουν το μάθημα και να το ανεβάζουν στην πλατφόρμα, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν εφαρμογές gamification, όπως το Kahoot, για να κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό. Οι E2, E3, E4, E5, E6, E8, E10 και E15 δήλωσαν ότι το AI τους έχει διευκολύνει πολύ στη διαδικασία της προετοιμασίας του μαθήματος και πολύ συχνά κάνουν χρήση των εφαρμογών με ψηφιακές βιβλιοθήκες και με ψηφιακά σταυρόλεξα, όπως το Canva και το Nearpod, ενώ το Power Point χρησιμοποιείται από όλους τους εκπαιδευτικούς για την παρουσίαση του μαθήματος, προκειμένου να γίνει πιο ενδιαφέρον. Τέλος, οι E7, E11, E12 και E15 ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά learning apps και ότι το Pixton είναι μια εφαρμογή που προτιμούν, για να δημιουργούν Avatar και comics και να παρουσιάζουν το μάθημα με περισσότερο ελκυστικό τρόπο. Αυτά τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Γράφημα 9.



**Γράφημα 9:** Ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές για προετοιμασία και παρουσίαση του μαθήματος στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

### 5.3. Ανάλυση ευρημάτων ερωτηματολογίου

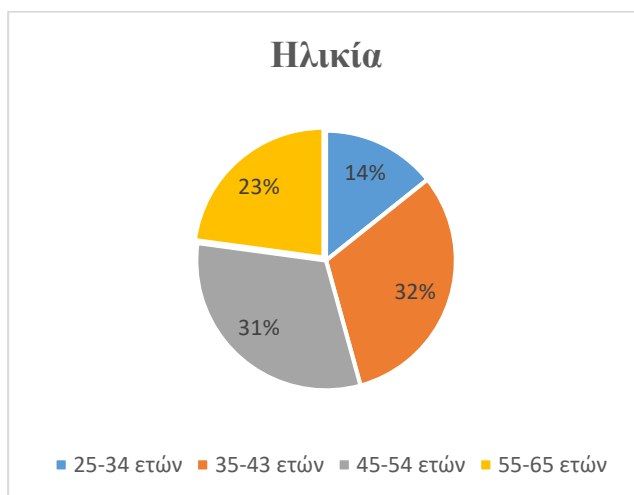
Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται ανάλυση περιγραφικής στατιστικής. Στην παρούσα έρευνα, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας του στατιστικού πακέτου SPSS (έκδοση 29), τα γραφήματα των οποίων βρίσκονται στο Παράρτημα Γ. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 35 εκπαιδευτικοί-φιλολόγοι, που υπηρετούν σε δύο ιδιωτικά σχολεία, συγκεκριμένα 25 γυναίκες (ποσοστό 71%) και 10 άνδρες (ποσοστό 29%), όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 10 και Πίνακα 3, που βρίσκεται στο Παράρτημα Γ, όπως και όλοι Πίνακες που απεικονίζουν τα αποτελέσματα επεξεργασίας του στατιστικού πακέτου SPSS.



**Γράφημα 10:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/χουσών

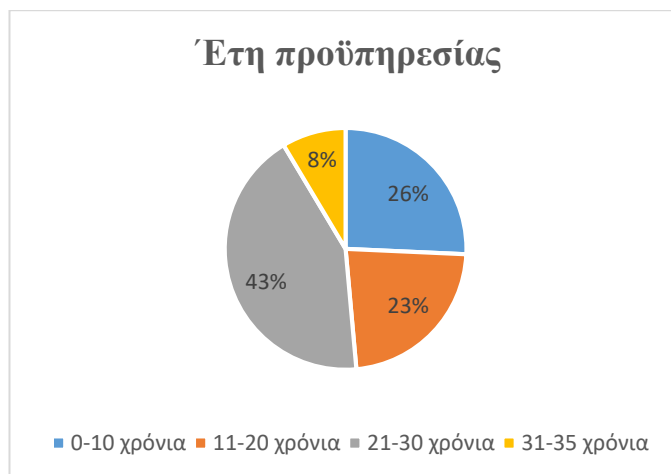
Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, 14% των ερωτηθέντων ήταν ηλικίας 25-34 ετών, το 31 ήταν ηλικίας 35-44 ετών, το 32 ήταν ηλικίας 45-54 ετών και το 23% ήταν 55-65 ετών (Γράφημα 11 και Πίνακας 4).





**Γράφημα 11:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων/χουσών

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων, το 25% έχει προϋπηρεσία μέχρι 10 χρόνια, το 23% έχει προϋπηρεσία από 11 μέχρι 20 χρόνια, το 43% έχει προϋπηρεσία από 21 μέχρι 30 χρόνια και το 8,6% έχει προϋπηρεσία από 31 μέχρι 35 χρόνια (Γράφημα 12 και Πίνακας 5).



**Γράφημα 12:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/χουσών

Ως προς τα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές στις οποίες οι συγκεκριμένοι φιλόλογοι έχουν επιμορφωθεί εξ αποστάσεως, 9 από αυτούς (25%) επιμορφώθηκαν στο Word, 3 (8,6%) στο Excel, 14 (40%) στον διαδραστικό πίνακα, 9 (25%) στο Power Point, 30 (85,7%) στο Microsoft Teams, 1 (2,9%) στο OneNote, το Outlook, σε εφαρμογές του iPad, στο Book Creator και σε συννεφολέξα, 1(2,9%) στο OneNote, 1(2,9%) στο e-class και το e-me, 1

(2,9%) στο So Simple, το Google Forms, το Google docs και στα blogs, 1 (2,9%) σε άλλα εργαλεία στο πλαίσιο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε ξένο πανεπιστήμιο και, τέλος, 1 (2,9%) σε κανένα από τα παραπάνω εργαλεία και εφαρμογές (Γράφημα 13 και Πίνακας 6).



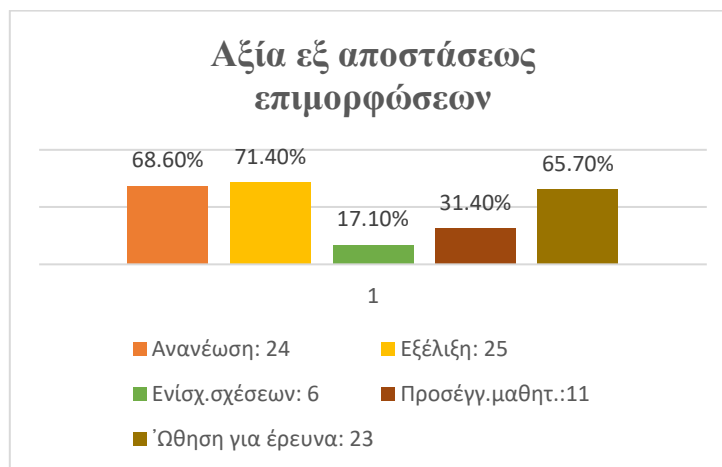
**Γράφημα 13:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές ως αντικείμενο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Όσον αφορά τον τρόπο αναζήτησης πληροφοριών και πηγών χρήσιμων για τα φιλολογικά μαθήματα και στα οποία οι φιλόλογοι επιμορφώθηκαν εξ αποστάσεως, 23(65,7%) επιμορφώθηκαν πάνω στα αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, 13(37,1) πάνω σε εφαρμογές του Web 2.0 (social media, wiki, blog και YouTube), 19 (54,3%) στις ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, 18 (51,4) στα ηλεκτρονικά λεξικά, 19 (54,3%) σε εφαρμογές αναζήτησης στο διαδίκτυο, 1 (2,9 %) στις εφαρμογές ChatGPT, Claude και Gemini, 1 (2,9%) στην εφαρμογή Microsoft Forms, 1 (2,9%) στα Podcast και, τέλος, 1 (2,9%) σε κανένα από τα παραπάνω (Γράφημα 14 και Πίνακας 7).



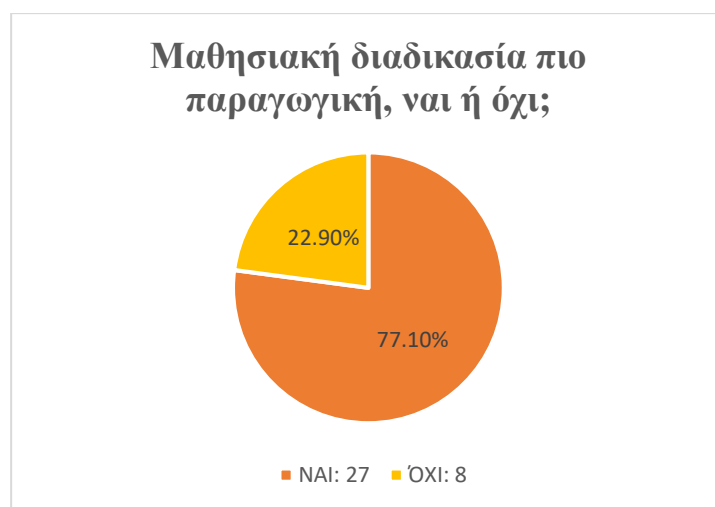
**Γράφημα 14:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τις εφαρμογές για αναζήτηση πηγών και πληροφοριών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με την αξία των επιμορφώσεων που παρακολούθησαν εξ αποστάσεως. Ειδικότερα, 24 από αυτούς (68,6%) δήλωσαν ότι οι επιμορφώσεις ανανέωσαν τις γνώσεις τους πάνω στη διδακτική διαδικασία, ενώ 25 (71,4%) ανέφεραν ότι τους βοήθησαν να εξελιχθούν τεχνολογικά. Έπειτα, 6 ερωτηθέντες (17,1%) είπαν οι επιμορφώσεις ενίσχυαν τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, 11 (31,4%) ότι τους έφεραν πιο κοντά στους μαθητές τους και, τέλος, 23 (65,7%) επισήμαναν ότι οι επιμορφώσεις τους ώθησαν να ερευνήσουν περαιτέρω τις εκπαιδευτικές εφαρμογές, προκειμένου να κάνουν το μάθημά τους πιο ενδιαφέρον (Γράφημα 15 και Πίνακας 8).



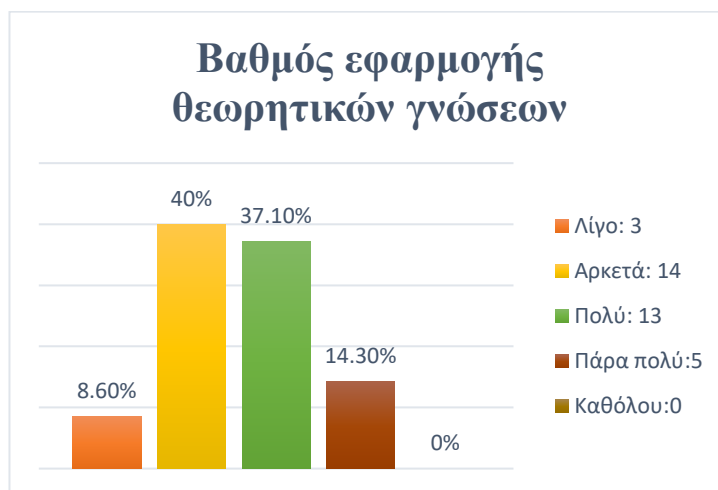
**Γράφημα 15:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την αξία των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων

Επιπροσθέτως, οι φιλόλογοι ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. θα καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία πιο παραγωγική. Οι περισσότεροι από αυτούς, σε ποσοστό 77,1%, απάντησαν ότι σίγουρα θα γίνει πιο παραγωγική, ενώ σε ποσοστό 22,9% απάντησαν ότι δεν είναι απαραίτητο (Γράφημα 16 και Πίνακας 9).



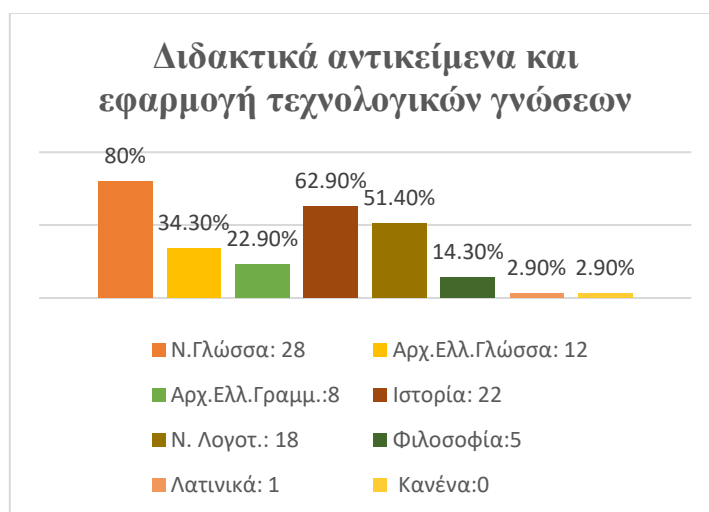
**Γράφημα 16:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την παραγωγικότητα της μαθησιακής διαδικασίας

Έπειτα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν σε ποιο βαθμό εφάρμοσαν πρακτικά τις θεωρητικές γνώσεις που κατέκτησαν με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. 14 από αυτούς (40%) δήλωσαν ότι τις εφάρμοσαν αρκετά, 13 (37,1%) είπαν ότι τις εφάρμοσαν πολύ, 5 (14,3%) ανέφεραν ότι έθεσαν σε εφαρμογή τις γνώσεις σε πολύ μεγάλο βαθμό, 3 (8,65) κατέθεσαν ότι τις εφάρμοσαν ελάχιστα και, τέλος, κανένας δεν βρέθηκε που να αναφέρει ότι δεν τις εφάρμοσε καθόλου (Γράφημα 17 και Πίνακας 10).



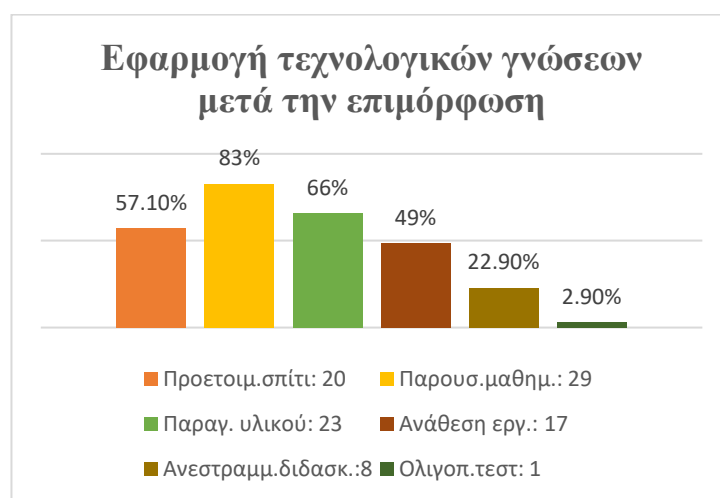
**Γράφημα 17:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τον βαθμό εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων

Επιπροσθέτως, οι φιλόλογοι ρωτήθηκαν σχετικά με ποιο ή ποια διδακτικά αντικείμενα εφάρμοσαν τις τεχνολογικές τους γνώσεις που κατέκτησαν με τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις. Συγκεκριμένα, 28 φιλόλογοι (80%) απάντησαν ότι εφάρμοσαν τις τεχνολογικές γνώσεις τους στη Νεοελληνική Γλώσσα, 12 (34,3%) στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, 8 (22,9) στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, 22 (62,9%) στην Ιστορία, 18 (51,4%) στη Νεοελληνική Λογοτεχνία, 5 (14,3%) στη Φιλοσοφία, 1 μόνο (2,9%) στα Λατινικά και 1(2,9%) δήλωσε ότι δεν εφάρμοσε ακόμα τις τεχνολογικές του γνώσεις σε κανένα αντικείμενο (Γράφημα 18 και Πίνακας 11).



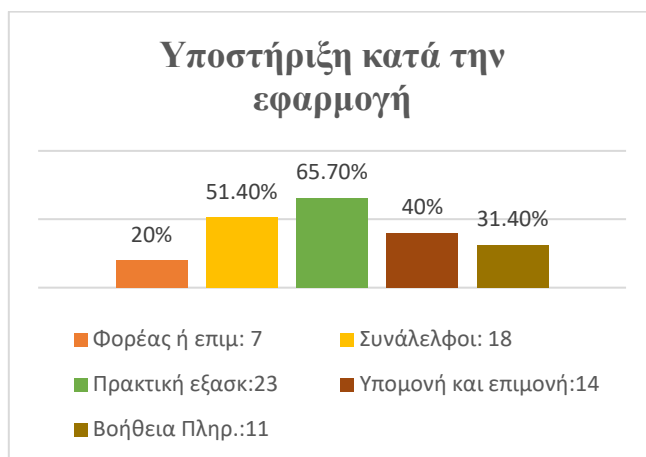
**Γράφημα 18:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα διδακτικά αντικείμενα και την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων

Στην επόμενη ερώτηση, που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι φιλόλογοι εφάρμοσαν τις γνώσεις που απόκτησαν από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, οι 20 από αυτούς (57,1%) δήλωσαν ότι τις εφάρμοσαν, για να προετοιμάσουν το μάθημά τους στο σπίτι. Έπειτα, 29 (82,9%) ανέφεραν ότι ο σκοπός τους ήταν να παρουσιάσουν το μάθημά τους στην τάξη κατά τη διδακτική ώρα, 23 (65,7%) για να παραγάγουν υλικό προς διδασκαλία, 17 (48,6%) για να αναθέσουν εργασίες για το σπίτι στους μαθητές, 8 (22,9%) για να εφαρμόσουν την ανεστραμμένη διδασκαλία και 1 (2,9%) για να προετοιμάσει ένα ολιγόλεπτο τεστ για τους μαθητές (Γράφημα 19 και Πίνακας 12).



**Γράφημα 19:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων μετά την επιμόρφωση

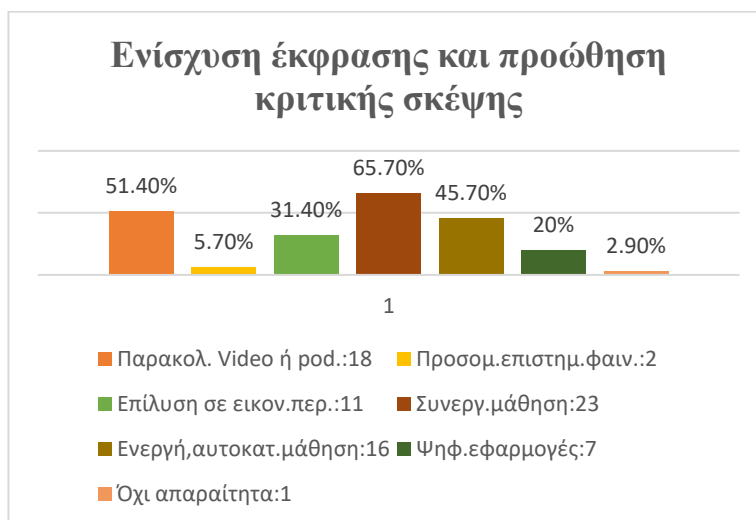
Ακολούθως, οι φιλόλογοι ρωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο βρήκαν υποστήριξη κατά την εφαρμογή των γνώσεων που έλαβαν στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, όπως φαίνεται στο Γράφημα 20 και τον Πίνακα 13. Οι 7 από αυτούς (20%) ανέφεραν ότι απευθύνθηκαν στον φορέα επιμόρφωσης ή, πιο συγκεκριμένα, στον επιμορφωτή, οι 18 από αυτούς (51,4%) δήλωσαν ότι τους βοήθησαν οι συνάδελφοι, 23 (65,7%) είπαν ότι τα κατάφεραν μόνοι τους μετά από πρακτική εξάσκηση, 14 (40%) υποστήριξαν ότι βρήκαν τις απαντήσεις στις απορίες τους με υπομονή και επιμονή στον στόχο τους και, τέλος, 11 (31,4%) είπαν ότι τους βοήθησε ο καθηγητής της Πληροφορικής του σχολείου όπου υπηρετούν.



**Γράφημα 20:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την υποστήριξη κατά την εφαρμογή των γνώσεων μετά από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση

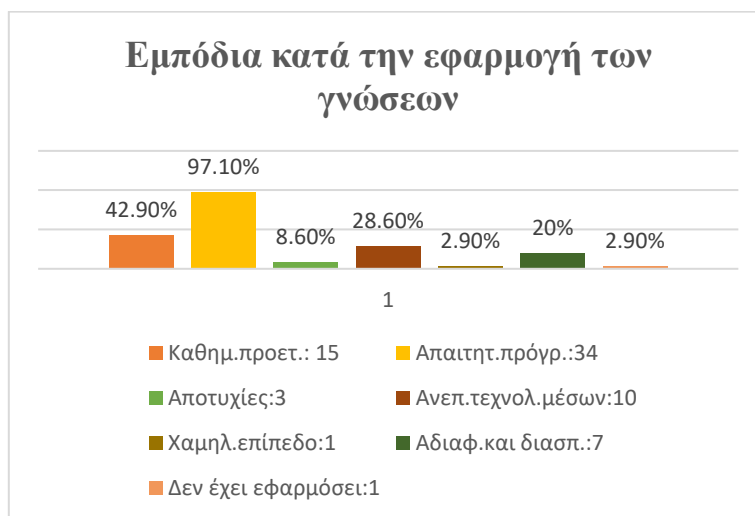
Η επόμενη ερώτηση ζητούσε τη γνώμη των φιλολόγων σχετικά με τη συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην ενίσχυση της έκφρασης των μαθητών και την προώθηση της κριτικής τους ικανότητας, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, 18 από αυτούς (51,4%) είπαν ότι η έκφραση και κριτική ικανότητα των μαθητών θα προωθηθεί μέσω της παρακολούθησης και του σχολιασμού ενός εκπαιδευτικού βίντεο ή Podcast, 2 (5,7%) κατέδειξαν ως πολύ χρήσιμη τη δυνατότητα προσομοίωσης ενός επιστημονικού φαινομένου με τη βοήθεια του υπολογιστή και 11 (31,4%) ανέφεραν ότι οι μαθητές θα μπορούν να σχολιάσουν και να εκφράσουν τη γνώμη τους γύρω από ένα επιστημονικό φαινόμενο ή πρόβλημα σε εικονικό περιβάλλον, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να επιλύσουν το αντίστοιχο πρόβλημα στον πραγματικό κόσμο. Ακόμα, 23 (65,7%) είπαν ότι τα ψηφιακά μέσα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη συνεργατική μάθηση, άρα και να εκφράζονται και να καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα. Επιπλέον, 16 (45,7%) υποστήριξαν ότι οι ψηφιακές εφαρμογές ενισχύουν την ενεργή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ενώ 7 (20%) ανέφεραν ότι ορισμένες ψηφιακές εφαρμογές απαιτούν τη χρήση της κριτικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων. Τέλος, 1 (2,9%) δήλωσε ότι δεν είναι απαραίτητο τα ψηφιακά μέσα να συμβάλουν στη ενίσχυση της έκφρασης και της κριτικής σκέψης των μαθητών (Γράφημα 21 και Πίνακας 14).





**Γράφημα 21:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ενίσχυση της έκφρασης και της κριτικής σκέψης

Έπειτα, οι φιλόλογοι ρωτήθηκαν σχετικά με τα εμπόδια που τυχόν συνάντησαν κατά την εφαρμογή των γνώσεων που έλαβαν κατά την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, 15 από αυτούς (42,9%) δήλωσαν ότι δυσκολεύονται εξαιτίας της ανάγκης για καθημερινή προετοιμασία, προκειμένου να εφαρμόσουν τις νέες τεχνολογικές γνώσεις. Ακόμα, 34 από αυτούς, δηλαδή σχεδόν όλοι (97,1%), ανέφεραν την έλλειψη χρόνου λόγω του καθημερινού απαιτητικού προγράμματος και λόγω της ανάγκης για κάλυψη της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, 3 (8,6%) είπαν ότι βασικό εμπόδιο για αυτούς αποτελούν οι συνεχείς αποτυχημένες προσπάθειες για εφαρμογή των γνώσεων πάνω στα νέα ψηφιακά εργαλεία, ενώ 10 (28,6%) θεωρούν ότι η ανεπάρκεια των αναγκαίων τεχνολογικών μέσων στο σχολείο καθώς και η αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο, φαινόμενο αρκετά συχνό, εμποδίζει την εφαρμογή των νέων γνώσεων. Ένας καθηγητής (2,9%) επεσήμανε το χαμηλό επίπεδο των μαθητών που συχνά χαρακτηρίζει μία τάξη, το οποίο απαιτεί ίσως την παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος. Επίσης, 7 (20%) μίλησαν για την αδιαφορία ή τη διάσπαση προσοχής των μαθητών την ώρα που ο καθηγητής προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τα τεχνολογικά εργαλεία, για να καταστήσει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Τέλος, 1 (2,9%) ανέφερε ότι δεν έχει εφαρμόσει ακόμα στην τάξη τις γνώσεις που έλαβε κατά την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, οι οποίες αφορούσαν στα τεχνολογικά εργαλεία (Γράφημα 22 και Πίνακας 15).



**Γράφημα 22:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα εμπόδια κατά την εφαρμογή των γνώσεων

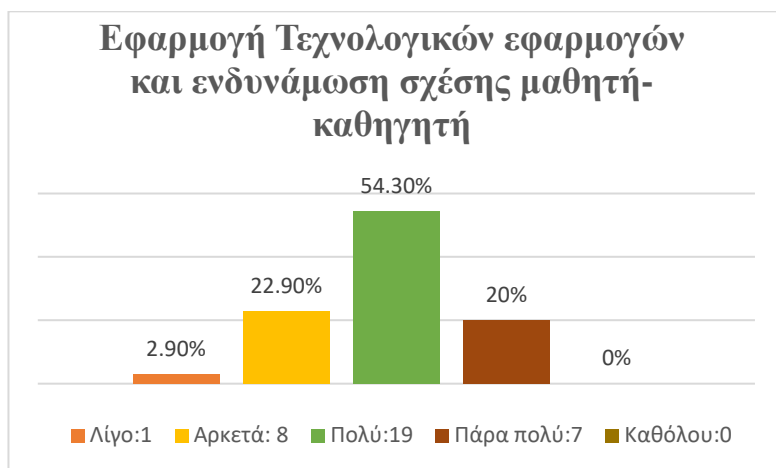
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη θέση των φιλολόγων για το αν η επιμόρφωση που έλαβαν τους ώθησε να ανανεώσουν τον τεχνολογικό εξοπλισμό τους ή όχι. Συγκεκριμένα, 20 από αυτούς (57,1) δήλωσαν ότι σίγουρα η επιμόρφωση αποτέλεσε μια ώθηση για την ανανέωση του τεχνολογικού τους εξοπλισμού και 15 (42,9%) είπαν ότι αυτή η ανανέωση δεν προέκυψε απαραίτητα μετά την επιμόρφωση (Γράφημα 23 και Πίνακας 16).



**Γράφημα 23:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού

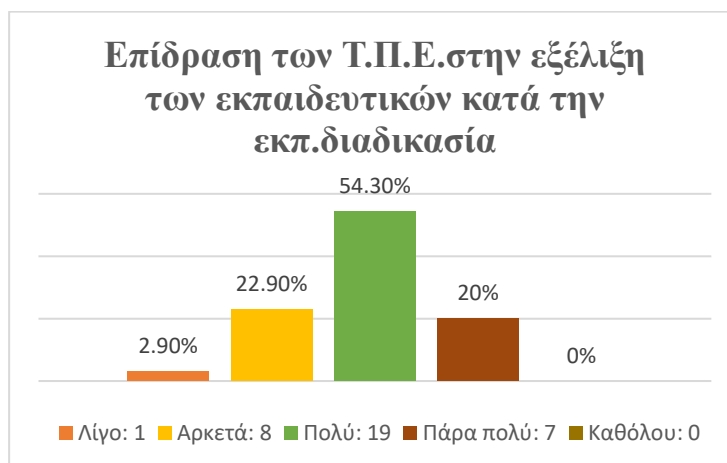
Η προτελευταία ερώτηση αφορούσε την άποψη των καθηγητών σχετικά με το αν η εφαρμογή των τεχνολογικών εφαρμογών στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία

ενδυναμώνει τη σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή. Ειδικότερα, 2 (5,7%) από τους φιλολόγους είπαν ότι συμβαίνει σε μικρό βαθμό (λίγο), 14 (40%) είπαν ότι παρατηρείται αρκετά αυτό το φαινόμενο (αρκετά), 14 (40%) ότι είναι πολύ συχνό (πολύ), 3 (8,6%) ότι συμβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό (πάρα πολύ) και 2 (5,7%) δήλωσαν ότι δε συμβαίνει αυτό (καθόλου), όπως φαίνονται στο Γράφημα 24 και τον Πίνακα 17.



**Γράφημα 24:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων και την ενδυνάμωση μαθητή-καθηγητή

Όσον αφορά στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους φιλολόγους να πουν αν πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως αυτομόρφωση πάνω στις Τ.Π.Ε. θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή τους όσον αφορά τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, 1 καθηγητής (2,9%) απάντησε ότι αυτή η αυτομόρφωση θα παίζει μικρό λόγο στην εξέλιξή του (λίγο), 8 (22,9%) είπαν ότι θα επιδράσει αρκετά, 19 (54,3%) δήλωσαν ότι θα διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή τους, 7 (20%) ανέφεραν ότι αυτή η διαδικασία θα έχει πολύ σημαντικό ρόλο και θα τους βοηθήσει στην εξέλιξή τους και, τέλος, κανείς από τους φιλολόγους δεν δήλωσε ότι δεν θα τους βοηθήσει καθόλου (0%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 25 και Πίνακα 18.



**Γράφημα 25:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την επίδραση των Τ.Π.Ε. στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

## Κεφάλαιο 7

### Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη, αρχικά, έγινε μια απόπειρα να προσδιοριστεί το περιβάλλον της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης καθώς και ο βαθμός επίδρασης της χρήσης των Τ.Π.Ε. από καθηγητές φιλολόγους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί αυτή η προσέγγιση, πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με τα αποτελέσματα των επιμορφώσεων που έγιναν εξ αποστάσεως και αφορούσαν τα νέα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές που αναδιαμόρφωσαν τη φύση της εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα το διάστημα από το 2013 έως το 2022, αποτέλεσαν αντικείμενο σύγκρισης με τα αποτελέσματα της συνέντευξης και κυρίως του ερωτηματολογίου, εργαλείου που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια, προκειμένου να ερευνήσει εις βάθος το θέμα.

Ειδικότερα, η ερευνήτρια, μέσω της συνέντευξης, αρχικά επιδίωξε την καταγραφή σκέψεων και εμπειριών που προήλθαν από τη χρήση των Τ.Π.Ε., στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μετά την επιμόρφωση, στοιχεία που συνδέονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Ως προς την αποτελεσματικότητά τους, οι Τ.Π.Ε. φαίνεται ότι αποτέλεσαν παράγοντα προώθησης και βελτίωσης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, σύμφωνα και με την έρευνα της Καρατράντου και Παναγιωτακόπουλου (2013), αφού οι εκπαιδευτικοί

μοιράστηκαν τις σκέψεις τους και συνεργάστηκαν, όπως αποδείχτηκε στην έρευνα της Γερούκη (2014). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν το γνωστικό τους αντικείμενο, προσαρμοζόμενοι στις ανάγκες της εποχής τους, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Λούμου (2017). Επιπλέον, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποτέλεσε για αυτούς το κίνητρο, για να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να εξελιχθούν επαγγελματικά, να επικαιροποιήσουν το διδακτικό υλικό τους, να συμπληρώσουν τις σημειώσεις τους και να καταστήσουν τη διδασκαλία τους πιο διαδραστική, καινοτόμα και ποιοτική, αποτελέσματα που σημειώθηκαν και στις έρευνες του Λούμου (2017) του Μάτου (2013), της Ντογραματζή (2019), της Διαμαντοπούλου και των Μπεκιάρη και Ξέστερνου (2021). Ειδικά στις περιπτώσεις των αδύναμων μαθητών και αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι καθηγητές φάνηκε ότι αντιμετώπισαν με ζήλο αυτή τη συνθήκη και καταφέρναι να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, σύμφωνα και με την έρευνα της Μαλλιάρη και Τζιμογιάννη (2020). Από την πλευρά των μαθητών, σημειώθηκε ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. αποτελεί κίνητρο για μάθηση, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού το μάθημα γίνεται με πιο διαδραστικό και ενδιαφέροντα τρόπο, όπως υποστηρίχτηκε και στην έρευνα του Μάτου (2013), της Καρατράντου και Παναγιωτακόπουλου (2013) και των Μπεκιάρη και Ξέστερνου (2021). Διευκρινίστηκε, επιπλέον, ότι βελτιώθηκε η αυτενέργεια και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ενώ βελτιώθηκε και η σχέση μεταξύ αυτών και των καθηγητών τους, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της ενίσχυσης του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και του κινήτρου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσης, όπως και στην έρευνα της Ντογραματζή (2019) και των Μπεκιάρη και Ξέστερνου (2021). Τα ευρήματα αυτά απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Ως δεύτερη προσέγγιση επιλέχτηκε η επίδραση των διαδικτυακών επιμορφώσεων στους καθηγητές και αξιολογήθηκαν τα θετικά αποτελέσματά τους, η οποία συνδέεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα, τονίστηκε η δυνατότητα που προσφέρουν οι διαδικτυακές επιμορφώσεις για έλλειψη μετακινήσεων, για εξοικονόμηση χώρου και χρόνου και για απόκτηση γνώσεων σε ελάχιστο χρονικό διάστημα και με πολύ πρακτικό τρόπο. Επιπλέον, στην έρευνα διαπιστώθηκε η δυνατότητα παρουσίας του καθηγητή πιο κοντά στις εξελίξεις, η μετατροπή του μαθήματός του σε ένα πιο ενδιαφέρον και προσιτό μαθησιακό αντικείμενο και η διεύρυνση των γνώσεών του, στοιχείο που αναφέρθηκε στην έρευνα των Σταματοπούλου, Μπαλιάμη και Παπαδοπούλου (2017), άρα και η επικαιροποίηση των τεχνολογικών του γνώσεων, η γρήγορη προσαρμογή του στις νέες

εκπαιδευτικές συνθήκες, η ευελιξία και η αμεσότητα ανταπόκρισης στα νέα δεδομένα και η επαγγελματική του εξέλιξη, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα του Λούμου (2017). Ως επακόλουθο, επισημάνθηκε η σύσφιξη των σχέσεων του καθηγητή με τους μαθητές, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ίδιου, όπως αποδείχτηκε και στην έρευνα της Καρατράντου και Παναγιωτακόπουλου (2013) και, συγχρόνως, η δυνατότητά του να συμμετάσχει σε κοινότητες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, διατυπώθηκε και η άποψη ότι, στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, δε λαμβάνονται υπόψη οι ρεαλιστικές συνθήκες διδασκαλίας, γι' αυτό και απαιτείται και η διά ζώσης προσέγγιση, δηλαδή ο συνδυασμός των δύο μορφών επιμόρφωσης, ώστε οι επιμορφούμενοι να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν απόψεις και να έρθουν σε άμεση επαφή με τον επιμορφωτή. Τέλος, δόθηκε έμφαση στη σημασία του συνδυασμού της εξ αποστάσεως και διά ζώσης επιμόρφωσης, καθώς θεωρήθηκε πιο πετυχημένος και αποτελεσματικός για τη διά βίου επιμόρφωση και τον τεχνολογικό γραμματισμό των καθηγητών, στοιχείο που αναφέρθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας των Σταματοπούλου, Μπαλιάμη και Παπαδοπούλου (2017). Στη συνέχεια, το θέμα που ερευνήθηκε ήταν τα χαρακτηριστικά της προετοιμασίας του διδασκόμενου μαθήματος με τεχνολογικά μέσα. Σε αυτό το πεδίο εκφράστηκε η άποψη ότι ο χειρισμός των τεχνολογικών εφαρμογών αποτελεί μια ευχάριστη και παραγωγική διαδικασία και ότι η χρήση των εικόνων, των χρωμάτων και του ήχου αποτελούν ευεργετικές τεχνικές. Πράγματι, σύμφωνα και με την έρευνα της Διαμαντοπούλου (2021), το υλικό που προετοιμάζεται από τους διδάσκοντες με τη βοήθεια ψηφιακών εφαρμογών μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, έντυπο, πολυμεσικό και ηλεκτρονικό. Εντούτοις, οι προϋποθέσεις για την ευόδωση των θετικών επενεργειών είναι αρκετές. Ειδικότερα, συζητήθηκε ότι είναι απαραίτητη η αδιάκοπη εγρήγορση του καθηγητή και η συνεχής κατάρτιση για τον αποτελεσματικό χειρισμό των εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως αναδεικνύεται και στις συστάσεις της Unesco (1976) αλλά και από την έρευνα του Μάτου (2013) και Λούμου (2017), ενώ ο διαθέσιμος χρόνος δεν είναι ποτέ επαρκής, επομένως είναι απαραίτητη η στοχευμένη προετοιμασία από την πλευρά του καθηγητή. Ακόμα, απαιτείται η συνεχής αναζήτηση πηγών και μεθόδων, ώστε το μάθημα να γίνεται ελκυστικό, με τη συρραφή των κατάλληλων στοιχείων και με ελκυστική την παρουσίαση των αποτελεσμάτων διερεύνησης, στοιχείο που συμφωνεί και με την έρευνα της Ντογραματζή (2019). Σε αυτό το σημείο, η έρευνα της Καρατράντου και Παναγιωτακόπουλου (2013) ανέδειξε πολλά τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να λειτουργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση, όπως τα video, τα blogs, το e-mail, τα εργαλεία της Google, τα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης και οι πλατφόρμες ηλεκτρονικών μαθημάτων. Ομοίως, και στις έρευνες που έχουν αναφερθεί παραπάνω διατυπώθηκε το συμπέρασμα ότι διάφορες εφαρμογές και εργαλεία, όπως το Word, το Power Point, το e-mail, οι ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, τα αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού και τα ηλεκτρονικά λεξικά σχετίζονται με την αποτελεσματική προετοιμασία της παράδοσης των φιλολογικών μαθημάτων όπως και οι διαδικτυακές εφαρμογές Google Forms, το Zoom, το Kahoot και το Blackboard learn plus, που διευκολύνουν τους φιλόλογους, ώστε να προετοιμάσουν ασκήσεις, κριτήρια αξιολόγησης για εμπέδωση θεωρίας και οπτικοακουστικό υλικό, που μπορεί να παρουσιαστεί διαδραστικά.

Ως προς το ίδιο ζήτημα, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας που δόθηκε στους φιλόλογους ανέδειξε ως κυριότερη εφαρμογή των κατακτηθέντων γνώσεων την παρουσίαση του μαθήματος, την προετοιμασία του στο σπίτι και την παραγωγή υλικού. Μικρότερη ανταπόκριση έδειξαν οι καθηγητές στην ανάθεση εργασιών στο σπίτι, στην εφαρμογή της ανεστραμμένης διδασκαλίας και στην προετοιμασία των ολιγόλεπτων τεστ. Τα συγκεκριμένα ευρήματα, που σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, συμφωνούν με τις παραπάνω έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των Τ.Π.Ε. ως προς την εφαρμογή τους στα διδακτικά αντικείμενα.

Ένα καίριο ζήτημα που εξετάστηκε από την ερευνήτρια και το οποίο, κατά την άποψή της, θεωρείται ύψιστης σημασίας, είναι τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη. Αυτό συνδέεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και, ειδικότερα, με τα εμπόδια που συνάντησαν οι φιλόλογοι. Αρχικά, μερικά από τα κυριότερα είναι τα πολύ συχνά τεχνικά προβλήματα εν ώρα παράδοσης, η προβληματική σύνδεση στο διαδίκτυο και οι καθυστερήσεις του καθηγητή λόγω δυσκολιών κατά την εφαρμογή των εργαλείων. Ακόμα, όπως επισημάνθηκε στην έρευνα, η χρήση των εργαλείων ενέχει και τον κίνδυνο της απόσπασης της προσοχής των μαθητών λόγω εντυπωσιασμού, της ψηφιακής κόπωσης εξαιτίας της πολύωρης παρακολούθησης της εικόνας, της διάσπασης προσοχής παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και γενικά της ελλιπούς παρακολούθησης των διδασκόμενων στην τάξη. Ιδιαίτερα, μια πολύ σημαντική επίπτωση που εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα είναι η πιθανότητα για την εκδήλωση αδυναμίας ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών καθώς και η αποχή τους από δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και διατύπωσης της προσωπικής σκέψης και άποψης. Αλλά και από την πλευρά των καθηγητών, η έρευνα εντόπισε και τον κίνδυνο της ανεπαρκούς εξοικείωσης των καθηγητών με τις ψηφιακές εφαρμογές καθώς και της ελλιπούς



επιμόρφωσής τους πάνω σε τεχνολογικά εργαλεία, τα οποία, όμως, μπορεί να μην είναι πάντα τόσο εύχρηστα και εφαρμόσιμα στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, ένα πολύ συχνό πρόβλημα που επισημάνθηκε ήταν η διαχείριση της τάξης την ώρα που ο καθηγητής ασχολείται στην αίθουσα με τον υπολογιστή, προκειμένου να προβάλλει το υλικό που έχει προετοιμάσει στο σπίτι.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση, με ποικίλες προεκτάσεις, που αποτέλεσε αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά ή μετά την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ευρήματα που συνδέονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, τα θετικά σημεία ήταν η χαρά και η ευχαρίστηση που ένιωσαν οι επιμορφούμενοι για τη συγκεκριμένη διαδικασία, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους, όπως επεσήμανε και η έρευνα της Διαμαντοπούλου, η θετική διάθεση και η εμπιστοσύνη που εκδήλωσαν στον εαυτό τους για τις τεχνολογικές τους δεξιότητες, κατά την επαφή με τα τεχνολογικά μέσα και, επίσης, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, όταν αντιλαμβάνονταν ότι είναι ικανοί να αξιοποιήσουν τις συγκεκριμένες γνώσεις που κατέκτησαν κατά την επιμόρφωση. Επιπλέον, ένα καίριο σημείο που ανέδειξε η επιμόρφωση είναι η ανάγκη για άμεση πρακτική εφαρμογή των κατεκτημένων γνώσεων, ώστε να υπάρχει απευθείας σύνδεση με την πράξη στην εκπαιδευτική διαδικασία, και για υλικοτεχνικό εκσυγχρονισμό, ώστε να εφαρμοστούν άμεσα οι κατακτημένες γνώσεις. Ακόμα, οι περισσότεροι επιμορφούμενοι εξέφρασαν την περιέργεια, το άγχος και την αγωνία τους σχετικά με την αντίδραση των μαθητών κατά την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων, ειδικά με τη χρήση του iPad, που πρόκειται να εφαρμοστεί από τη νέα σχολική χρονιά. Αυτή η νέα τεχνολογική συνθήκη, σύμφωνα με την έρευνα του Λούμου (2017), θα ενισχύσει τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ θα καταπολεμήσει τον αδικαιολόγητο ανταγωνισμό μεταξύ τους και θα τονώσει τον ρόλο τους, αναφορικά με τις επιλογές τους στα τεχνολογικά εργαλεία. Συν τοις άλλοις, στην έρευνα του Διαμαντή και Μπίκου (2021), κρίθηκε σημαντική η ενθάρρυνση από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου, όσον αφορά την εκτεταμένη χρήση των εργαλείων αλλά και την ταχύτητα του τεχνολογικού εκσυγχρονισμού. Από την άλλη, όσον αφορά την αντίδραση των μαθητών, η έρευνα του Μάτου έδειξε ότι οι καθηγητές που δε χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα στη διδασκαλία τους θεωρούνται πλέον «βαρετοί», αφού υποστηρίχτηκε ότι ο καθηγητής τοποθετείται σε δεύτερο πλάνο, ενώ οι μαθητές προτιμούν την τεχνολογία, καθώς καλούνται να αυτενεργήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα, το οποίο καθίσταται πεδίο καινοτόμων δράσεων (Μπεκιάρη και Ξέστερνου, 2021). Άλλοι

ερωτηθέντες, όμως, στην έρευνά μας, μίλησαν με δυσπιστία και δισταγμό για τα νέα τεχνολογικά εργαλεία, όπως ανέδειξε και η έρευνα του Τζιμογιάννη και Κόμη (2006), καθώς δεν γνώριζαν την αντίδραση των μαθητών κατά την εφαρμογή τους. Επιπλέον, στην έρευνα των Σταματοπούλου, Μπαλιάμη και Παπαδοπούλου (2017), τονίστηκε η θέση των ερωτηθέντων ότι οι γνώση που προκύπτει από τις επιμορφώσεις περιορίζεται στις γενικές τεχνολογικές πληροφορίες και όχι σε εξειδικευμένες πληροφορίες πάνω σε εκπαιδευτικά λογισμικά, σύμφωνα και με τη Γερούκη (2014). Τέλος, ο Λούμος με την έρευνά του εξέφρασε τον φόβο των καθηγητών για υποβιβασμό του παιδαγωγικού ρόλου τους από την πλευρά των μαθητών αλλά και τον δισταγμού που αισθάνονται για την ολοκλήρωση της ύλης. Συμπερασματικά, οι αντιδράσεις των καθηγητών-φιλολόγων υπήρξε ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα για διερεύνηση, καθώς από τη διάθεση των εκπαιδευτικών εξαρτάται η ευόδωση του εγχειρήματος, δηλαδή της χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων.

Πολύ σημαντικό, επίσης, στοιχείο αποτέλεσε η συνειδητοποίηση της ανάγκης οργανωμένου, στοχευμένου (Διαμαντοπούλου, 2021) και συνεχόμενου τεχνολογικού γραμματισμού, μέσω της διά βίου επιμόρφωσης (Μπέλλου, 2010), με σεμινάρια διά ζώσης είτε διαδικτυακά (Ντογραματζή, 2019), κυρίως πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση των εφαρμογών (Διαμαντής & Μπίκος, 2021). Πρέπει να συμπληρώσουμε όμως και τις απόψεις των ερωτηθέντων στην έρευνα της Διαμαντοπούλου, ότι η επιμόρφωση ήταν σύντομης διάρκειας, άρα ανεπαρκής, ενώ κρίθηκε απαραίτητη η στόχευση σε συγκεκριμένες ενέργειες, όπως ο εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής και η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το επόμενο ζήτημα που ερευνήθηκε είναι η υποστήριξη που έδωσαν οι επιμορφωτές στους φιλολόγους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Ειδικότερα, οι επιμορφούμενοι φαίνεται ότι ικανοποιήθηκαν από τη διαδικασία και την άριστη οργάνωση, αφού οι επιμορφωτές εκδήλωσαν προθυμία να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν με θέρμη τη διαδικασία. Αυτό το αποτέλεσμα εντοπίστηκε και στην έρευνα της Διαμαντοπούλου (2021), όπου επισημάνθηκε ότι ο ρόλος των επιμορφωτών ήταν κατευθυντικός και διευκολυντικός, αφού φρόντισαν να δημιουργήσουν κλίμα στενής συνεργασίας και στενής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, στην έρευνά μας σημειώθηκε ότι οι επιμορφωτές ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες σε περίπτωση δυσκολιών και τους καθοδηγούσαν, βρισκόμενοι όλη την ώρα σε διαθεσιμότητα. Ωστόσο, οι καθηγητές παρατήρησαν ότι προέκυψε η ανάγκη για χωρισμό των επιμορφούμενων καθηγητών σε μικρότερες ομάδες, ώστε να εκφραστούν και να απαντηθούν γρηγορότερα οι απορίες αλλά

και για ανάρτηση βοηθητικού υλικού στο Microsoft Teams, προκειμένου να παρουσιαστεί σχεδιαγραμματικά το υλικό επιμόρφωσης. Επιπροσθέτως, σε έρευνα του Ευθυμίου (2007) επισημάνθηκε ότι ενίοτε οι επιμορφωτές δεν εμπνέουν εμπιστοσύνη στους καθηγητές και εκδηλώνουν συχνά αδιαφορία, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από θέσεις ανώτερης ιεραρχίας. Ως σχετικό και ευρύτερο στοιχείο σε σχέση με το παραπάνω, το αντικείμενο που ερευνήθηκε με το ερωτηματολόγιο ήταν η υποστήριξη που βρήκαν οι φιλόλογοι κατά την εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων. Σε αυτό, η πιο δημοφιλής απάντηση ήταν η πρακτική εξάσκησή τους και η βοήθεια που εισέπραξαν από την πλευρά των συναδέλφων τους. Πράγματι, η αλληλεπίδραση σε συνδυασμό με την προσωπική ενασχόληση του κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει στην εμπέδωση και την επιτυχημένη εφαρμογή των γνώσεων που κατακτήθηκαν. Τέλος, σημαντικός παράμετρος φαίνεται ότι είναι και η υπομονή και επιμονή του φιλόλογου και, φυσικά, η βοήθεια που λαμβάνει από τον καθηγητή της Πληροφορικής κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου.

Ακολούθως, η ερευνήτρια εξέτασε τις πιθανές αντιδράσεις των μαθητών από τη χρήση του iPad κατά την παράδοση του μαθήματος στην τάξη, στοιχείο που συνδέεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Τα αποτελέσματα ήταν πραγματικά πολύ ενθαρρυντικά, αφού οι εκπαιδευτικοί αναμένουν χαρά και ενθουσιασμό από τα παιδιά καθώς και επικράτηση κλίματος ενθουσιασμού, λόγω της προαιρετικής διατήρησης σημειώσεων στην τάξη. Η λειτουργία του iPad θα διευκολύνει τους μαθητές, αφού θα μπορούν να μελετούν στο σπίτι τις σημειώσεις που θα ανεβαίνουν από την παράδοση, οπότε θα καλλιεργήσει ένα καλύτερο κλίμα επικοινωνίας στην τάξη και τη δυνατότητα αυτονομίας και ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των μαθητών στο σπίτι, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα παιδιά αναμένεται να είναι επικεντρωμένα στο μάθημα, να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία και, κυρίως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, χάρη στην προβολή εικόνων και σχεδιαγραμμάτων. Ακόμα, εκφράστηκε η πιθανότητα βελτίωσης της επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών, αφού η διδασκαλία μέσω του iPad θα δημιουργήσει έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ τους. Εντούτοις, η έρευνα κατέδειξε και την πιθανότητα να μην ενθουσιαστούν σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές, αν το επίπεδο της διδασκαλίας δεν προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και αν η προσέγγιση του καθηγητή δεν τροποποιηθεί. Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν έχουν μέτρο σύγκρισης με προηγούμενη έρευνα, αφού η ερευνήτρια δεν βρήκε παρόμοια έρευνα, που να έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα ή το εξωτερικό και να αφορά τα αποτελέσματα από τη χρήση του iPad στη σχολική τάξη.

Στην τελευταία και ιδιαίτερη ενδιαφέρουσα ερώτηση που συνδέεται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και που υπέβαλε η ερευνήτρια στους επιμορφούμενους, αναδείχθηκαν τα ψηφιακά εργαλεία και οι ψηφιακές εφαρμογές που χρησιμοποιούν σε αυτή τη χρονική φάση ή και από το παρελθόν, προκειμένου να καταστήσουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Τα καινοτόμα εργαλεία που παρουσιάστηκαν ως πιο δημοφιλή ήταν το AI, όπως για παράδειγμα το ChatGPT που χρησιμοποιείται για ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες, όπως για την προετοιμασία του μαθήματος και τον σχηματισμό πρωτότυπων ασκήσεων, άποψη που εκφράζει και η Γαβριηλίδου (2024). Ακόμα, γίνεται ευρεία χρήση του Power Point, συνολικά από όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προετοιμάσουν την παρουσίαση του μαθήματος, ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρουσα. Αυτή η χρήση έχει υποστηριχτεί και από τον Τζιμογιάννη (2019), ο οποίος ανέδειξε τη χρήση της εφαρμογής ως διευκολυντικής για τη μάθηση, την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά και στην έρευνα του Καραγεωργάκη (2022) και των Σταματοπούλου, Μπαλιάμη και Παπαδοπούλου (2017), που τόνισαν την ευκολία χρήσης του Power Point για παρουσίαση περιεχομένου και, γενικά, παράδοση μαθήματος. Ταυτόχρονα, η έρευνά μας ανέδειξε και τη χρήση άλλων εφαρμογών, όπως το OneNote, το Google docs, το Microsoft Teams, που ξεκίνησε να χρησιμοποιείται ευρέως την περίοδο της πανδημίας και που σύμφωνα με την έρευνα του Καραγεωργάκη (2022) αποτελεί ένα πολύ δημοφιλές εργαλείο για τα εξ αποστάσεως μαθήματα, και το So Simple, χρήσιμων για τη δημιουργική παρουσίαση του μαθήματος και για την ανάρτηση των καθηκόντων στην πλατφόρμα του σχολείου, ώστε να επικοινωνείται πιο εύκολα και με ευχάριστο τρόπο στους μαθητές. Παράλληλα, οι φιλόλογοι επεσήμαναν ότι χρησιμοποιούν τις εφαρμογές Gamification, για να κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό και για να παρουσιάζουν την πραγματικότητα σε μια πιο απλοποιημένη εκδοχή (Kapp, 2012). Ομοίως, στην έρευνα του Καραγεωργάκη (2022), διάφορες εφαρμογές Gamification αναδείχθηκαν ως αποτελεσματικές, όπως το Quizizz, που βρέθηκε πρώτο στις προτιμήσεις, το Kahoot! και το Quizalize. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι και άλλες εφαρμογές χρησιμοποιούνται ευρέως από φιλόλογους, όπως το Padlet, που και κατά τον Καραγεωργάκη μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική μάθηση και την ελεύθερη έκφραση, το Book creator, το Flipgrid και το Συννεφόλεξο, στα οποία μπορούν οι μαθητές να επεξεργαστούν έννοιες, να αναρτήσουν σχόλια και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, προσπαθώντας να κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων. Η έρευνα έφερε στην επιφάνεια και ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των νέων, τη δημιουργικότητα, η οποία αναπτύσσεται με διάφορες εφαρμογές, όπως οι εικονικές

περιηγήσεις, οι εννοιολογικοί χάρτες, το Canva και το Nearpod, με τα οποία φτιάχνουν παρουσιάσεις και, τέλος, το Pixton, με το οποίο φτιάχνουν comics, για να παρουσιάζουν το μάθημα μέσω δημιουργίας Avatar και με περισσότερο ελκυστικό τρόπο.

Η επεξεργασία του ερωτηματολογίου αποδείχτηκε για την ερευνήτρια μια πολύ ενδιαφέρουσα και διαδραστική διαδικασία, από την οποία μπόρεσε να κατανοήσει τις απόψεις των ερωτηθέντων φιλολόγων, να συλλέξει γρήγορα και με εύκολο τρόπο σημαντικά δεδομένα και με τρόπο γενικά αντικειμενικό και, τέλος, να συγκρίνει τα δεδομένα και να τα αναλύσει, ώστε να εξαγάγει πολύτιμα συμπεράσματα. Αρχικά, ως προς την τέταρτη ερώτηση που αφορούσε τα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές στις οποίες επιμορφώθηκαν, το Microsoft Teams κατέλαβε το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό, καθώς αποτέλεσε το κύριο εργαλείο για τα εξ αποστάσεως μαθήματα από την περίοδο της καραντίνας και εξής, σύμφωνα και με τον Καραγεωργάκη (2022). Έπειτα, άλλες εφαρμογές, όπως το Word, το Excel και το Power Point και εργαλεία, όπως ο διαδραστικός πίνακας, φαίνεται ότι αποτέλεσαν αντικείμενο επιμόρφωσης ως πιο δημοφιλή, σύμφωνα και με τις έρευνες του Τζιμογιάννη, του Καραγεωργάκη και των Σταματοπούλου, Μπαλιάμη και Παπαδοπούλου. Τέλος, άλλα λιγότερο δημοφιλή εργαλεία, όπως το e-class και e-me, το OneNote και το So Simple φαίνεται ότι δεν αποτέλεσαν αντικείμενο επιμόρφωσης από τους ερωτηθέντες, καθώς, αφενός, όλοι διδάσκουν σε ιδιωτικά σχολεία, όπου δεν χρησιμοποιείται το e-class και, αφ' ετέρου, την εποχή που διεξαγόταν η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ακόμη ξεκινήσει να χρησιμοποιούν το OneNote, εφαρμογή που την παρούσα στιγμή χρησιμοποιείται καθημερινά.

Αναφορικά με τις εφαρμογές για αναζήτηση πληροφοριών, στις οποίες επιμορφώθηκαν, ιδιαίτερα δημοφιλείς ήταν τα αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, οι εφαρμογές Web 2.0, οι ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και τα ψηφιακά λεξικά, ενώ φαίνεται ότι επιμορφώθηκαν λιγότερο σε εφαρμογές, όπως το Podcast, το Microsoft Forms και το ChatGPT. Αυτή η προτίμηση μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι πρώτες εφαρμογές είναι περισσότερο δημοφιλείς, οπότε η επιμόρφωση ήταν λογικό επόμενο, ενώ σε εφαρμογές, όπως το ChatGPT, η επιμόρφωση τώρα ξεκίνησε οργανωμένα και από πλευράς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η ανάδειξη της αξίας των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων επεσήμανε την εξέλιξη και την ανανέωση των τεχνολογικών γνώσεων, άρα και την ενίσχυση της αίσθησης σιγουριάς, όσον αφορά την τεχνολογική τους επάρκεια, όπως εντοπίστηκε και στη έρευνα των Διαμαντή και Μπίκου

(2021). Ακόμα, σημαντικό ποσοστό των φιλολόγων απάντησε ότι επωφελήθηκαν ως προς την ώθηση που τους καλλιέργησε η επιμόρφωση για έρευνα και επικέντρωση πάνω στη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και εφαρμογών, όπως επιβεβαίωσε και η έρευνα της Διαμαντοπούλου. Επίσης, μεγάλο ποσοστό καθηγητών θεώρησε ότι ευνοήθηκε η προσέγγισή τους προς τους μαθητές τους, αποτέλεσμα που εντοπίστηκε και στην έρευνα των Μπεκιάρη και Ξέστερνου και σε αυτή της Ντογραματζή. Τέλος, μικρότερο ποσοστό υποστήριξε ότι ενίσχυσε τις σχέσεις τους με τους μαθητές, όπως επιβεβαιώνει η έρευνα του Λούμου (2017), στην οποία εκφράστηκε ο φόβος του υποβιβασμού του παιδαγωγικού ρόλου του καθηγητή. Τα ευρήματα της ερευνήτριας συνδέονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε τη μαθησιακή διαδικασία και τον βαθμό που η χρήση των Τ.Π.Ε. θα την καταστήσει πιο παραγωγική, οι περισσότεροι φιλόλογοι απάντησαν ότι σίγουρα θα είναι πιο παραγωγική, καθώς οι μαθητές κινητοποιούνται και εκδηλώνουν ενεργητικότητα την ώρα του μαθήματος, ενώ λιγότεροι ότι δεν είναι απαραίτητο να γίνει παραγωγική, αφού δεν εξασφαλίζεται η επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα του Λούμου (2017). Και τα δύο αυτά ευρήματα, που σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Ντογραματζή (2019) και των Καρατράντου και Παναγιωτακόπουλου (2013).

Ως προς τον βαθμό εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων που κατακτήθηκαν από τις επιμορφώσεις, από την έρευνα φαίνεται ότι υπήρξε σε μεγάλο βαθμό ανταπόκριση από την πλευρά των φιλολόγων, οι οποίοι δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τις γνώσεις τους στη διδασκαλία και την προετοιμασία των μαθημάτων τους στο σπίτι. Όσον αφορά τα διδακτικά αντικείμενα, η έρευνα κατέδειξε ότι οι περισσότεροι φιλόλογοι εφάρμοσαν τις γνώσεις που κατέκτησαν στη Νεοελληνική Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και την Ιστορία, μαθήματα με ευρύ πεδίο γνώσεων και υλικού για αξιοποίηση, ενώ λιγότεροι στα υπόλοιπα μαθήματα, όπως στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, τα Λατινικά και τη Φιλοσοφία. Όσον αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, στην έρευνά της η Ντογραματζή (2019) υποστηρίζει ότι το συγκεκριμένο μάθημα ενδείκνυται για τη χρήση των Τ.Π.Ε., οι οποίες δύνανται να παρακινήσουν τους μαθητές να ασχοληθούν ενεργά και να αναπτύξουν δημιουργικά την έκφρασή τους και την κριτική τους ικανότητα. Επίσης, όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας, η έρευνα των Γκιρτζή, Μπουντίδου και Παπαδοπούλου (2021) απέδειξε ότι το μάθημα ενδείκνυται για καινοτόμες προσεγγίσεις με τη συμβολή των ψηφιακών εφαρμογών. Από την άλλη, τα Λατινικά και η Αρχαία Ελληνική



Γραμματεία θεωρήθηκε ότι ίσως έχουν πιο περιορισμένο πεδίο εκπαιδευτικής δράσης και καινοτομίας σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα και ενδεχομένως για αυτόν τον λόγο δεν εφάρμοσαν νέες πρακτικές. Ωστόσο, στην έρευνα των Μπεκιάρη και Ξέστερνου (2021), επισημάνθηκε η δυνατότητα εφαρμογής των τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, που καθιστούν το μάθημα πιο διαδραστικό και ενδιαφέρον. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των κατακτημένων γνώσεων μετά από επιμορφώσεις μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, πρακτική που εναπόκειται στην προσωπική διερεύνηση και διάθεση των διδασκόντων. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Στο πολύ σπουδαίο ζήτημα μιας σημαντικής διερεύνησης, δηλαδή αν η χρήση των Τ.Π.Ε., στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συμβάλλει στην ενίσχυση της έκφρασης και την προώθηση της κριτικής σκέψης και με ποιον τρόπο, ζήτημα που συνδέεται με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, οι φιλόλογοι υποστήριξαν ότι επιτυγχάνεται με τη συνεργατική μάθηση, όπως υποστήριξε και μετά από έρευνες ο Fu (2013), ο Καραγεωργάκης (2022), ο Τζιμογιάννης (2001) και οι Rashid & Asghar. Στην έρευνα των τελευταίων διατυπώθηκε ότι η βιωματική προσέγγιση μέσω των Τ.Π.Ε. και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που προωθούν τον διάλογο μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωση της έκφρασης. Ακόμα η έρευνά μας κατέδειξε την παρακολούθηση βίντεο ή Podcast και την ενεργή ή αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, σύμφωνα και με την έρευνα των Τζιμογιάννη (2019), Evagorou & Avramidou (2008) και Biró (2011) ως μέσα για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και έκφρασης. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας συμφωνεί και με την έρευνα των Kollias et al., (2005), όπου αποδείχτηκε η βελτίωση της έκφρασης των μαθητών μετά από τη κριτική διαχείριση των πληροφοριών, την αξιολόγηση και την ελεύθερη διατύπωση προσωπικής άποψης. Ακόμα, στην παρούσα έρευνα επεσήμαναν ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω διάφορων ψηφιακών εφαρμογών, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα των ερευνών του Τζιμογιάννη (2019), μέσω εικονικών περιβαλλόντων και προσομοίωσης επιστημονικών φαινομένων. Σε αυτό το σημείο, τα ευρήματά μας συμφωνούν και με την έρευνα της Γαβριηλίδου (2024), η οποία ερευνήσε τα αποτελέσματα από τη χρήση της εφαρμογής ChatGPT και διαπίστωσε τη δυνατότητα ανάπτυξης της γλωσσικής έκφρασης και της κριτικής ικανότητας, μέσω στοχευμένης χρήσης και ειδικά διαμορφωμένων δραστηριοτήτων μέσω του ψηφιακού εργαλείου. Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια διατυπώθηκε και η άποψη ότι η υπερβολική χρήση της εικόνας και η αποχή από δραστηριότητες ανάγνωσης και



σχολιασμού κειμένων μπορεί να οδηγήσει και σε αδυναμία διατύπωσης της προσωπικής σκέψης και κρίσης του μαθητή. Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε συνδυασμό με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό μας, ότι τα ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές δύνανται, με την εκλογικευμένη χρήση, να προαγάγουν την κριτική σκέψη και τη διατύπωση της έκφρασης των μαθητών.

Στο ζήτημα των εμποδίων που συνάντησαν οι φιλόλογοι κατά την εφαρμογή των γνώσεων, η έρευνά μας έδειξε ότι σχεδόν όλοι επεσήμαναν ως βασικό πρόβλημα το απαιτητικό σχολικό πρόγραμμα, το οποίο δεν αφήνει πολλά περιθώρια για τον εμπλουτισμό του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με το αντίστοιχο στοιχείο της έρευνας του Λούμου (2017). Ακόμα, πολλοί κατέδειξαν ως εμπόδιο την καθημερινή προετοιμασία και την ανεπάρκεια των τεχνολογικών μέσων, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο, στοιχεία που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Μπεκιάρη και Ξέστερνου (2021), των Διαμαντή και Μπίκου (2021) και της Ντογραματζή (2019). Επιπροσθέτως, υπογραμμίστηκε το εμπόδιο που προκύπτει από τις αποτυχίες στην προσπάθεια χρήσης των τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών, στοιχείο που αναδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης, σύμφωνα και με την έρευνα του Λούμου (2017), της Διαμαντοπούλου (2021), των Σταματοπούλου, Μπαλιάμη και Παπαδοπούλου (2017), της Ντογραματζή (2019), των Μπεκιάρη και Ξέστερνου (2021), των Διαμαντή και Μπίκου (2021) και της Καρατράντου και Παναγιωτακόπουλου (2013). Μία ακόμα σημαντική δυσκολία που ανέδειξε η παρούσα έρευνα είναι η αδιαφορία των μαθητών, η οποία συχνά εκδηλώνεται με πρόκληση φασαρίας ή ενοχλητικές ομιλίες μεταξύ τους. Επιπλέον, ως σημαντική δυσκολία αναδείχτηκε η διάσπαση προσοχής των μαθητών, οι οποίοι συχνά παρασύρονται από την προβολή της εικόνας και μπορεί να μην παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα, αλλά να σχολιάζουν άσχετα με το μάθημα θέματα. Σε αυτή την περίπτωση, αδυνατούν να συγκεντρωθούν, εκδηλώνουν ανησυχία και χάνουν τη ροή του μαθήματος, αφού δεν προσηλώνονται σε αυτό. Επίσης, το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο, διότι σε αυτή την περίπτωση ίσως θα ήταν απαραίτητη η εξατομικευμένη διδασκαλία, προκειμένου να διευκρινιστούν απορίες. Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνονται και από τη μελέτη της έρευνας της Ντογραματζή (2019). Γενικά, λοιπόν, η έρευνά μας ανέδειξε σημαντικά εμπόδια για την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων μετά από τις επιμορφώσεις, τα οποία μπορούν να ξεπεραστούν με την πρακτική εξάσκηση, με υπομονή και επιμονή και, κυρίως, με τη βοήθεια των συναδέλφων και του

καθηγητή της πληροφορικής, όπως ειπώθηκε παραπάνω. Αυτά τα ευρήματα σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Στη συνέχεια, ως προς την ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού ως επακόλουθου της επιμόρφωσης, οι περισσότεροι φιλόλογοι-συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν έκριναν απαραίτητη αυτή την ενέργεια και λιγότεροι είπαν ότι σίγουρα οδηγήθηκαν σε αυτή την ενέργεια. Αυτά τα ευρήματα δεν επιβεβαιώθηκαν από κάποια έρευνα, οπότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ανανέωση ίσως εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως η οικονομική δυνατότητα των επιμορφούμενων καθηγητών και ο ζήλος από τον οποίο διακατέχονται για την εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων όσο πιο άμεσα μπορούν.

Το επόμενο ερώτημα ερευνούσε τη σύνδεση της εφαρμογής των τεχνολογικών γνώσεων με την ενδυνάμωση της σχέσης καθηγητή και μαθητή. Οι περισσότεροι φιλόλογοι είπαν ότι οι σχέσεις βελτιώθηκαν πολύ ή και πάρα πολύ, λιγότεροι υποστήριξαν ότι η βελτίωση της σχέσης ήταν αρκετή και ένας μόνο είπε ότι η σχέση δεν βελτιώθηκε καθόλου. Σύμφωνα και με τον Garba (2014), η σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου βελτιώνεται, καθώς ο καθηγητής προσεγγίζει τις ανάγκες των μαθητών και προσαρμόζει το μάθημά του ανάλογα, με τη βοήθεια διαδραστικών μέσων και ψηφιακών εφαρμογών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το αντίστοιχο της συνέντευξης, καθώς και εκεί κάποιοι υποστήριξαν ότι τα αποτελέσματα από τη χρήση του iPad θα είναι ευεργετικά για τη σχέση μαθητών-καθηγητών. Αυτό το εύρημα σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Το τελευταίο ερώτημα αφορούσε την επίδραση των Τ.Π.Ε. στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Και σε αυτό οι περισσότεροι φιλόλογοι δήλωσαν ότι η επίδραση είναι πολύ σημαντική στην επαγγελματική τους εξέλιξη, λιγότεροι είπαν ότι η επίδραση είναι αρκετή και μόνο ένας είπε ότι η επίδραση είναι πολύ μικρή. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα της συνέντευξης, στην οποία οι φιλόλογοι δήλωσαν ότι η επιμόρφωση συντελεί στην επαγγελματική εξέλιξη όπως και η συστηματική χρήση των Τ.Π.Ε.. Σύμφωνα και με τον Σοφό (2018), η τέταρτη φάση ένταξης των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνειδητοποίηση της ανάγκης του εκπαιδευτικού για επιμόρφωση, η οποία τον οδηγεί σε επαγγελματική πρόοδο και εξέλιξη. Επομένως, στην παρούσα διπλωματική εργασία, έγινε απόπειρα να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών-φιλολόγων πάνω στα τεχνολογικά εργαλεία καθώς και η επίδραση που αυτά ασκούν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία διαφέρει και πλεονεκτεί σε πολλά επίπεδα από την παραδοσιακή προσέγγιση.

Αρχικά, αφού διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο και με τη συνδρομή της συνέντευξης ως τεχνικής συλλογής δεδομένων των απόψεων των συναδέλφων-φιλολόγων, η ερευνήτρια ανέλυσε τα ενδιαφέροντα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, για να διερευνήσει το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών-φιλολόγων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών-φιλολόγων, παρουσιάζοντας και τις νέες πρακτικές και προοπτικές. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια εξέτασε τον βαθμό που η εξ αποστάσεως επιμόρφωση συμβάλλει στην προώθηση των ψηφιακών διδακτικών εργαλείων και αν οι ψηφιακές εφαρμογές και τα τεχνολογικά εργαλεία, που έχουν κάνει την εμφάνισή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορούν να διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία των φιλολόγων, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να φέρουν τον μαθητή πιο κοντά στον διδάσκοντα αλλά και το αντικείμενο μάθησης και να ωθήσουν τους καθηγητές να επιδιώξουν περαιτέρω επιμόρφωση, αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα αυτής της πρακτικής για την ευόδωση του μαθήματος και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις προοπτικές ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και βελτίωσης της έκφρασης των μαθητών ως απόρροιας της νέας μορφής διδασκαλίας, που πραγματοποιείται πλέον με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων, σε πλαίσιο εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Με αφορμή την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των φιλολόγων στο σχολείο όπου υπηρετεί η ερευνήτρια, μελετήθηκε η γνώμη των καθηγητών σχετικά με τις πιθανές αντιδράσεις των μαθητών από τη χρήση του iPad ως ψηφιακού εργαλείου. Ειδικότερα, οι επιμορφούμενοι καθηγητές δήλωσαν πως θεωρούν ότι τα παιδιά αντιδρούν με χαρά και ενθουσιασμό, αφού αισθάνονται ότι συνδέονται με τον καθηγητή με κοινό κώδικα επικοινωνίας. Επιπλέον, πιστεύουν ότι συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα, ότι ενθουσιάζονται λόγω της προαιρετικής διατήρησης σημειώσεων στην τάξη και, για αυτόν τον λόγο, θα ενισχυθεί η πιθανότητα συμμετοχής τους στο μάθημα. Σημαντική είναι η πιθανότητα για ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και της κριτικής τους ικανότητας, με την ευκαιρία που θα τους δοθεί να συμμετάσχουν σε διαδραστικές δραστηριότητες, σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Βέβαια, υπάρχουν και καθηγητές που διατύπωσαν ενδοιασμούς σχετικά με τις πιθανές θετικές αντιδράσεις των μαθητών και υποστήριξαν ότι δεν θα εντυπωσιαστούν και ότι η αντίδραση τους εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας και την προσέγγιση του καθηγητή.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποδείχτηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, αφού ανέδειξαν την αναγκαιότητα χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών. Ειδικότερα,

για τους εκπαιδευτικούς, η χρήση των εφαρμογών και των εργαλείων αποτελεί μία ευχάριστη διαδικασία, καθώς η θετική επενέργεια του ήχου, των χρωμάτων και της εικόνας τους ελκύει το ενδιαφέρον. Επίσης, τους βοηθά να αναπτύξουν το γνωστικό αντικείμενό τους μέσω της διαρκούς αναζήτησης για μάθηση, του εντοπισμού επικαιροποιημένων πηγών διδακτικού υλικού, της δημιουργίας κοινής τράπεζας υλικού για δυνατότητα προσωπικής πρόσβασης και της προσέγγισης σε τεχνικές διαδραστικής διδασκαλίας, με μεράκι και ανάπτυξη της φαντασίας τους. Η παραπάνω διαδικασία σχολιάστηκε ως άκρως ελκυστική για τους καθηγητές. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φιλόλογοι εξελίσσονται επαγγελματικά, αφού καταφέρνουν να συνδυάσουν το παραδοσιακό με το καινοτόμο μοντέλο διδασκαλίας, να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και να μοιραστούν σκέψεις και προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίσουν πιθανές δυσκολίες, χειριζόμενοι τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινότητά τους και με συστηματικό τρόπο, σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, οι επιμορφούμενοι σχολίασαν ότι η ποιότητα της διδασκαλίας τους θα είναι βελτιωμένη και η μαθησιακή διαδικασία πιο παραγωγική, αφού οι μαθητές θα έχουν κίνητρο για ενεργή παρακολούθηση. Όσον αφορά τα διδακτικά αντικείμενα, στα οποία οι φιλόλογοι εφάρμοσαν ή αναμένεται να εφαρμόσουν τις τεχνολογικές τους γνώσεις, αυτά που θεωρήθηκαν πιο κατάλληλα ήταν η Νεοελληνική Γλώσσα, η Ιστορία και η Λογοτεχνία. Ακόμα, αναφέρθηκαν τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο και από μετάφραση, η Φιλοσοφία και, τέλος, σε πολύ μικρό ποσοστό, τα Λατινικά.

Στο θέμα της υποστήριξης των επιμορφωτών κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης χρήσης του iPad, οι φιλόλογοι εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για την άριστη οργάνωση, την επάρκεια πληροφοριών και οδηγιών, την προθυμία και τη θερμή υποστήριξη και τη διαθεσιμότητα που έδειξαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και, τέλος, την ενθάρρυνση και βοηθητική καθοδήγηση που εκδήλωσαν σε περιπτώσεις δυσκολίας εμπέδωσης των νέων γνώσεων. Ειδικότερα, οι επιμορφωτές ανάρτησαν σχετικό υλικό στο Teams, προκειμένου να λυθούν πιθανές απορίες των καθηγητών και να υπάρχει δυνατότητα επίσκεψης στο υλικό, σε περίπτωση δυσκολίας. Ωστόσο, προτάθηκε να υπάρχει η δυνατότητα χωρισμού σε μικρότερες ομάδες ατόμων, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ώστε να λύνονται οι απορίες με πιο ταχύ ρυθμό.

Όσον αφορά την αξία των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων, οι φιλόλογοι δήλωσαν, αρχικά, ότι συμβάλλουν στην οικονομία χρόνου, χρημάτων και μετακινήσεων και χαρακτηρίζονται από ευελιξία και αμεσότητα, αφού αποκτούν σημαντικές γνώσεις σε ελάχιστο χρονικό

διάστημα και με πρακτικό τρόπο. Επιπλέον, επεσήμαναν ότι οι καθηγητές έρχονται πιο κοντά στα παιδιά, εξελίσσονται και προσαρμόζονται επαγγελματικά στα νέα δεδομένα, διευρύνουν και επικαιροποιούν τις τεχνολογικές τους γνώσεις και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, αφού το μάθημά τους γίνεται πιο ενδιαφέρον. Ακόμα, επωφελούνται από τη δυνατότητα που τους δίνεται να συμμετάσχουν σε κοινότητες συνεργασίας εκπαιδευτικών, οπότε επέρχεται η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους και έτσι καλλιεργείται η αλληλεπίδραση. Επίσης, οι φιλόλογοι παραδέχτηκαν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν τους βοήθησαν να εξελιχθούν τεχνολογικά, ανανέωσαν τις γνώσεις τους πάνω στη διδακτική διαδικασία, ενίσχυσαν τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους έφεραν πιο κοντά στους μαθητές τους και, τελικά, τους ώθησαν να ερευνήσουν περαιτέρω τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Ως προς τον βαθμό που εφάρμοσαν τις θεωρητικές τους γνώσεις, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό, σε αρκετά μεγάλο και άλλοι σε μεγάλο βαθμό τις εφάρμοσαν.

Εντούτοις, η έρευνα ανέδειξε και σημαντικά αρνητικά σημεία και εμπόδια κατά την εφαρμογή των νέων πρακτικών, όπως το απαιτητικό σχολικό πρόγραμμα, ειδικά αυτό της προετοιμασίας των πανελλαδικών εξετάσεων, την πολύωρη και απαιτητική καθημερινή προετοιμασία των καθηγητών, την ανάγκη για συνεχή εγρήγορση και προσαρμογή λόγω αλλαγής βιβλίων και διδακτέας ύλης, την έλλειψη χρόνου για την αποτελεσματική εφαρμογή των γνώσεων, την ανεπάρκεια των τεχνολογικών μέσων στο σπίτι ή το σχολείο, τις ανεπιτυχείς προσπάθειες εφαρμογής των νέων τεχνολογικών γνώσεων, τις καθυστερήσεις και τις δυσκολίες του καθηγητή ή την αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο, προβλήματα που απογοητεύουν τους καθηγητές. Έπειτα, η έλλειψη ουσιαστικής παρακολούθησης και εξάσκησης της μνήμης από την πλευρά των μαθητών, αφού θα ανεβαίνει στην πλατφόρμα η παράδοση, αποτελεί σημαντική δυσκολία, γιατί οι μαθητές πιθανόν δε θα είναι δραστήριοι και ενεργοί. Παρόμοιο πρόβλημα μπορεί να αποτελέσει και η αποχή των μαθητών από τις ασκήσεις ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και κριτικής σκέψης. Επίσης, σημαντική δυσκολία μπορεί να αποτελεί και η διαχείριση της τάξης, καθώς ο καθηγητής επικεντρώνεται στον υπολογιστή όπως και η ψηφιακή κόπωση που μπορεί να επέλθει με την παρατεταμένη χρήση των ψηφιακών μέσων.

Όπως διατυπώθηκε, όλες αυτές οι δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν με συνεχείς επιμορφώσεις και, μάλιστα, με τον συνδυασμό των εξ αποστάσεως και δια ζώσης επιμορφώσεων, με στοχευμένη προετοιμασία, με διαρκή εξάσκηση και εγρήγορση του καθηγητή, παρατεταμένη πρακτική εξάσκηση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης, με

υπομονή και επιμονή και με τη συμπαράσταση και την ενεργή βοήθεια των συναδέλφων και του καθηγητή πληροφορικής του σχολείου, ώστε να εφαρμοστούν οι γνώσεις με άνεση και ταχύτητα. Σημαντική κρίθηκε και η βοήθεια των επιμορφωτών ή γενικότερα του φορέα επιμόρφωσης. Επίσης, προτάθηκε η διατήρηση μέτρου και ισορροπίας και η εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στην τάξη, προκειμένου να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η αξία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, που αποτελεί το κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας, εξετάστηκε ως προς τις αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν από την πλευρά των καθηγητών, είτε κατά τη διάρκεια ή μετά την επιμόρφωση. Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι οι επιμορφούμενοι φιλόλογοι εκδήλωσαν θετική διάθεση και εμπιστοσύνη στα τεχνολογικά μέσα, χαρά και ευχαρίστηση για την όλη διαδικασία και αυτοπεποίθηση στον εαυτό τους για τις τεχνολογικές τους δεξιότητες. Επίσης, περίπου οι μισοί επιμορφούμενοι ανέφεραν ότι η επιμόρφωση στάθηκε η αφορμή για ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Επιπλέον, οι φιλόλογοι τόνισαν την ανάγκη για την άμεση πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που κατέκτησαν καθώς και το άγχος και την αγωνία τους για την εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών, σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακόμα, εξέφρασαν την επιφυλακτικότητα και την περιέργειά τους για την αντίδραση των μαθητών κατά την εφαρμογή των τεχνολογικών εργαλείων καθώς και τον προβληματισμό τους για τη διαδικασία λόγω έλλειψης χρόνου. Τέλος, έγινε φανερό και ένα αίσθημα δυσπιστίας και δισταγμού για τα τεχνολογικά μέσα.

Σημαντική διαπίστωση της έρευνας αποτέλεσαν τα ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας. Ειδικότερα, οι επιμορφούμενοι φιλόλογοι δήλωσαν ότι επιμορφώθηκαν σε εργαλεία έκφρασης και δημιουργίας (Word, Google Forms, Excel, Power Point, Podcast), εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας (Microsoft Teams, Padlet, So simple, OneNote, Outlook, email, e-class, e-me και άλλες εφαρμογές Web 2.0), εργαλεία για έρευνα και επεξεργασία πληροφοριών (Google, Pixton, αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, ηλεκτρονικά λεξικά, ψηφιακά σταυρόλεξα -Canva και Nearpod- ChatGPT, Claude, Gemini, gamification). Οι καθηγητές εφάρμοσαν τις νέες γνώσεις τους, για να προετοιμάσουν την παράδοση του μαθήματος τους στο σπίτι, για να το παρουσιάσουν στην τάξη, για να παραγάγουν νέο υλικό, ώστε να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους και να την ανανεώσουν, για να αναθέσουν καθήκοντα στους μαθητές για το σπίτι ή να προετοιμάσουν ένα ολιγόλεπτο και πρωτότυπο τεστ, σε περιβάλλον εξ



αποστάσεως διδασκαλίας. Τέλος, μια πολύ ενδιαφέρουσα εφαρμογή της χρήσης των ψηφιακών εφαρμογών είναι η χρήση της ανεστραμμένης διδασκαλίας. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δηλώθηκαν και στο ερωτηματολόγιο και στη συνέντευξη.

Ιδιαίτερης αξίας κρίθηκε η διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή αν η επιμόρφωση πάνω στα τεχνολογικά εργαλεία θα βοηθήσει τους καθηγητές να ενισχύσουν την έκφραση και να προωθήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Οι καθηγητές υποστήριξαν ότι αυτός ο στόχος θα επιτευχθεί μέσω της συνεργατικής μάθησης, της ενεργής παρακολούθησης των βίντεο ή των Podcast, της ενεργής και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, της προσπάθειας επίλυσης προβλημάτων σε εικονικό περιβάλλον, με τη βοήθεια των ψηφιακών εφαρμογών που καλλιεργούν την κριτική ικανότητα και, τέλος, με την δυνατότητα προσομοίωσης των επιστημονικών φαινομένων. Επιπλέον, η χρήση του ψηφιακού εργαλείου την τάξη και στην παράδοση του μαθήματος αναμένεται ευεργετική για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, καθώς οι μαθητές θα ξεφύγουν από την παραδοσιακή παρακολούθηση του μαθήματος και θα αντιμετωπίσουν το μάθημα πιο διαδραστικά.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της έρευνας θεωρούμε ότι τονίζουν την αξία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που στοχεύει στον ψηφιακό γραμματισμό των φιλολόγων και προτείνει πρακτικές για την ευόδωση του απαιτητικού, αλλά ουσιώδους και ύψιστης σημασίας εγχειρήματος.

## **Κεφάλαιο 8**

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Σε κάθε προσπάθεια ερευνητικής προσέγγισης, εντοπίζονται συγκεκριμένοι περιορισμοί, οι οποίοι πρέπει να εξετάζονται και να συζητούνται. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η δειγματοληψία ήταν σκοπιμότητας, που σημαίνει ότι το δείγμα δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Cresswell, 2012). Άρα, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να μη είναι δυνατόν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό των καθηγητών-φιλολόγων, καθώς αυτά ανταποκρίνονται μόνο στις θέσεις και κρίσεις των φιλολόγων που απάντησαν στις ερωτήσεις της συνέντευξης και, επομένως, τα αποτελέσματα μπορεί να χαρακτηριστούν και ως μεροληπτικά. Εντούτοις, όταν δεν είναι δυνατή η πρόσβαση σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, τότε επιλέγεται ένα δείγμα που θεωρείται αντιπροσωπευτικό, δηλαδή χαρακτηρίζεται από στοιχεία και γνώρισμα που συναντώνται



στην πλειοψηφία των ατόμων της ίδιας ειδικότητας, στην προκειμένη περίπτωση των φιλολόγων, άρα τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας δύνανται να γενικευτούν. Άρα, οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν δεν μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού οι απόψεις των φιλολόγων σχετικά με την αξία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης πάνω στα ψηφιακά εργαλεία, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και οι προτάσεις που διατυπώνονται σχετικά με την ευεργετική χρήση των εφαρμογών έχουν μεγάλη σημασία για τη βελτίωση του επιπέδου των επιμορφώσεων και υπογραμμίζουν τη σημασία τους για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, ως αποτέλεσμα της έρευνας, υπογραμμίζονται οι θετικές επιδράσεις των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **Κεφάλαιο 9**

### **Προτάσεις για στοχευμένες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις και μελλοντική έρευνα**

Η παραπάνω διπλωματική εργασία εκπονήθηκε με στόχο να εξετάσει σημαντικές παραμέτρους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των φιλολόγων, μιας ειδικότητας που χαρακτηρίζεται από τον κόσμο για συντηρητισμό απόψεων και για δυσκολία προσαρμογής στις νέες τεχνολογικές συνθήκες και στον αναγκαίο ψηφιακό γραμματισμό που επιβάλλει η σύγχρονη πραγματικότητα. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, θα ήταν πολύ χρήσιμο να επιχειρηθεί μια θεωρητική, τουλάχιστον, προσέγγιση της στοχευμένης επιμόρφωσης, που θα έπρεπε να ακολουθήσουν οι φιλολόγοι, ώστε να εναρμονιστούν με τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Πιο συγκεκριμένα, μια στοχευμένη επιμόρφωση πρέπει να σχεδιαστεί με γνώμονα τον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος θα επιτευχθεί με την επικέντρωση σε εργαλεία που διευκολύνουν τη μελέτη, την επεξεργασία και την ανάλυση κειμένων, όπως τα ψηφιακά περιβάλλοντα για σημειώσεις. Η πλατφόρμα Moodle ή το Google Classroom είναι εργαλεία που μπορούν να διαχειριστούν και να διανείμουν το ψηφιακό υλικό, διευκολύνοντας την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους καθηγητές. Στη συνέχεια, η επιμόρφωση πρέπει να εστιάσει σε εργαλεία παρουσίασης, όπως το Canva και το Power Point, τα οποία μπορούν να οπτικοποιούν τις γλωσσικές έννοιες και τις λογοτεχνικές προσεγγίσεις. Σημαντική συμβολή της επιμόρφωσης θα μπορούσε να αποτελεί και η

ενημέρωση των φιλολόγων πάνω στις εφαρμογές αξιολόγησης, τα ηλεκτρονικά κουίζ και τεστ, όπως το Google και Microsoft Forms, το Kahoot, το Quizizz, το Quizlet και το Socrative, που βοηθούν τους καθηγητές να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν με πολύ εύκολο, γρήγορο και διασκεδαστικό τρόπο την πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, η επιμόρφωση μπορεί να υλοποιηθεί στους φιλολόγους σε εργαστήρια, όπου εξετάζονται ρεαλιστικά εκπαιδευτικά σενάρια. Έτσι, σε προσομοίωση πραγματικών συνθηκών διδασκαλίας, οι καθηγητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία, προκειμένου να καταστήσουν αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία. Μια ακόμα πρόταση θα μπορούσε να είναι η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής εφαρμογής, όπου οι φιλόλογοι μπορούν να συμμετάσχουν και να μοιραστούν με άλλους φιλολόγους καλές πρακτικές, να ανταλλάξουν καινοτόμες ιδέες και χρήσιμες συμβουλές για τη στοχευμένη χρήση των εργαλείων στα θεωρητικά τους μαθήματα. Σε αυτή τη λογική μπορούν να ενταχθούν οι σύντομης διάρκειας και στοχευμένου περιεχομένου επιμορφώσεις, όπου μέσα σε λίγα μαθήματα θα μπορούν να ενημερώνονται γύρω από συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία, χρήσιμα για φιλολογική διδακτική πρακτική. Επιπροσθέτως, οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να σχηματίζουν ομάδες, όπου θα συζητούν συγκεκριμένα παραδείγματα διδασκαλίας (case studies) από άλλους καθηγητές που έχουν ήδη δοκιμάσει τη χρήση κάποιου εργαλείου και μπορεί να το συστήσει και σε άλλους. Ενδιαφέρουσα μπορεί να ακουστεί και η πρόταση για τους φιλολόγους να μάθουν να σχεδιάζουν με ψηφιακά μέσα θεματικές δραστηριότητες, που αφορούν διαφορετικά μαθήματα, όπως τον συνδυασμό λογοτεχνίας, ιστορίας και γεωγραφίας, με στόχο τη συμβολή και τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων για την καλύτερη κατανόηση όλων των παραμέτρων ενός θέματος. Τέλος, πολύ πρωτότυπη θα ήταν και η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού φακέλου (e-portfolio) επιμόρφωσης για κάθε φιλόλογο, όπου θα εντάσσονται οι παρακολουθήσεις και επιμορφώσεις πάνω στις ψηφιακές εφαρμογές καθώς και οι αξιολογήσεις πρακτικών και εφαρμογών. Με αυτό τον τρόπο, θα παρακολουθείται η πρόοδος του καθηγητή και από τον ίδιο αλλά και από συναδέλφους με στόχο τη συνεχή βελτίωση των μεθόδων εφαρμογής των τεχνολογικών γνώσεων.

Αυτή η στοχευμένη επιμόρφωση μπορεί να οργανωθεί και να βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, όπως τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, την ενίσχυση του ρόλου του διδάσκοντα και τον ψηφιακό γραμματισμό των παιδιών. Ειδικότερα, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών κρίνεται απαραίτητη, καθώς η απλή και αλόγιστη χρήση μπορεί να καταλήξει ανιαρή και επιβλαβής. Επομένως, οι φιλόλογοι

πρέπει να επιμορφωθούν, ώστε να σχεδιάζουν διαδραστικές δραστηριότητες, προκειμένου να παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετάσχουν πιο ενεργά στο μάθημα. Ακόμα, η στόχευση πρέπει να λειτουργήσει προς την ανάδειξη της συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης, δύο σημαντικών δεξιοτήτων που μόνο τα τεχνολογικά μέσα και οι ψηφιακές εφαρμογές μπορούν να στηρίξουν με βέβαια αποτελέσματα, που θα επιδιώκουν την ελκυστική διαδικασία της μάθησης.

Επιπλέον, η ενίσχυση του ρόλου του διδάσκοντα κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς δεν αποτελεί μόνο τον φορέα της γνώσης αλλά και τον καθοδηγητή της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο φιλόλογος μπορεί, μέσω της στοχευμένης επιμόρφωσης, να ξεδιπλώσει το ταλέντο του και τη φαντασία του στον σχεδιασμό και τη διαχείριση των ψηφιακών εφαρμογών, με απώτερο σκοπό να εστιάσουν στον στόχο της εξατομικευμένης μάθησης, ώστε να κινητοποιήσουν όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι ο ρόλος του θα μετατραπεί σε καθοδηγητικό της μάθησης, διευκολυντικό για την κατανόηση των ψηφιακών δεδομένων, διαχειριστικό των ψηφιακών εργαλείων, ερευνητικό πάνω στις νέες εξελίξεις, συμβουλευτικό για τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς των παιδιών και αξιολογητικό της όλης προσπάθειας, ώστε να βελτιώνεται το επίπεδο του μαθήματός του.

Μια ακόμα σημαντική παράμετρος της στόχευσης αποτελεί η επιδίωξη του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών, οι οποίοι χρησιμοποιούν τις ψηφιακές εφαρμογές με μοναδικό στόχο την επικοινωνία και την αναζήτηση πληροφοριών για τη δημιουργία παρουσιάσεων των εργασιών τους. Οι φιλόλογοι, λοιπόν, οφείλουν να εκπαιδευτούν, ώστε να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην υπεύθυνη χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών, την κριτική αποτίμηση των πληροφοριών και την εκλογικευμένη διαχείριση του ψηφιακού περιεχομένου, με στόχο να προετοιμαστούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στην αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών μέσω συγκεκριμένων εργαλείων, όπως το Wikipedia και το Google Scholar, με σκοπό όχι μόνο την εύρεση της πληροφορίας αλλά και τη σύγκριση μεταξύ των πηγών, τον έλεγχο της ποιότητας και εγκυρότητας των δεδομένων, την έρευνα για την αξιοπιστία των πηγών. Με αυτόν τον τρόπο θα καταστούν κριτικοί χρήστες των διαδικτυακών πληροφοριών. Έπειτα, πρέπει να προωθηθεί η εκμάθηση των ψηφιακών εργαλείων γραφής και συνεργασίας, όπως το Google Docs και το Microsoft OneNote, για την ανάπτυξη κειμένων και τη συνεργασία μεταξύ ομάδων εξ αποστάσεως, με την ανταλλαγή σχολίων και την επεξεργασία των κειμένων των άλλων μαθητών. Παράλληλα

με αυτή τη δυνατότητα, οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε ψηφιακές συζητήσεις μέσω των forum και με συγκεκριμένες εφαρμογές, όπως το Padlet και το Flipgrid, με στόχο να ασκηθούν στην έκφραση και την επιχειρηματολογία και με σημαντικό όφελος την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ψηφιακής αλληλεπίδρασης και του σεβασμού στη διαφορετική άποψη. Ως προς την δημιουργική εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα, οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να τους διδάξουν πώς να δημιουργούν πρωτότυπο οπτικό περιεχόμενο με εφαρμογές όπως το Canva, το Adobe Spark για την αφήγηση ιστοριών και το Pixton για τη δημιουργία κόμικς. Ακόμα, με συγκεκριμένα εργαλεία, όπως το Edpuzzle μπορούν να παρακολουθούν βίντεο και να αναλύουν πολυτροπικά κείμενα, προσθέτοντας προσωπικές κρίσεις και ερωτήσεις για τους συμμαθητές τους., Έτσι οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν στην κρίση, τη δημιουργική έκφραση και την επικοινωνία. Τέλος, οι καθηγητές μπορούν να οργανώσουν με τους μαθητές τους το ηλεκτρονικό τους χαρτοφυλάκιο με τη βοήθεια σημαντικών για την ψηφιακή εποχή εργαλείων, όπως το Google Sites, ώστε να μάθουν να αποθηκεύουν και να διαχειρίζονται τις γνώσεις τους, ώστε να μπορούν να αυτοπαρουσιαστούν σε μελλοντικό χρόνο. Με όλες τις παραπάνω τεχνικές, οι φιλόλογοι μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές τους να ερευνούν τη γνώση, να τη διαχειρίζονται με άρτιο τρόπο και να την ελέγχουν με κριτικό πνεύμα και υπεύθυνη στάση.

Οι παραπάνω προτάσεις σχετίζονται με τη στοχευμένη επιμόρφωση των φιλολόγων και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα ήταν, επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμο αν προσπαθούσαμε να προσεγγίσουμε τον στόχο της καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας, μέσω των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών. Ο στόχος αυτός θα μπορούσε να επιτευχθεί αρχικά με τη χρήση εργαλείων ανάλυσης κειμένων σε όλα τα φιλολογικά μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμογές όπως το Voyant Tools, δίνουν τη ευκαιρία στους μαθητές να εντοπίζουν άγνωστες λέξεις ή έννοιες λέξεων, να χωρίζουν σε θεματικές ενότητες και να ερμηνεύουν σημασίες που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές. Ακόμα, με εργαλεία σύγκρισης πηγών και διαφόρων κειμένων, όπως το Google Scholar, οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν την προέλευση των πηγών και να διερευνήσουν ένα θέμα μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, η δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών χαρτών εννοιών με εφαρμογές, όπως το Coggle, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν χάρτες εννοιών και θεμάτων, μελετώντας διάφορους τύπου κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη συνδέοντας με κατάλληλο τρόπο διαφορετικές προσεγγίσεις εννοιών. Επιπροσθέτως, μέσω πολυμεσικών εργαλείων, όπως το Canva, μπορούν να δημιουργήσουν παρουσιάσεις για λογοτεχνικά βιβλία, άρθρα και

άλλα κείμενα, με τον συνδυασμό εικόνων, κειμένων και βίντεο. Τέλος, η κριτική τους ικανότητα μπορεί να ασκηθεί με τη συμμετοχή σε διαδικτυακές συζητήσεις μεταξύ συμμαθητών ή άλλων μαθητών και με την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων. Έτσι θα μπορέσουν να διευρύνουν τους ορίζοντες τους και να εκφραστούν ελεύθερα και με εύστοχη επιχειρηματολογία, για να γίνουν πειστικοί και να υποστηρίξουν τις θέσεις τους.

Η ενίσχυση της έκφρασης και του λόγου των μαθητών, προφορικού και γραπτού, αποτελεί βασικό ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και κάθε διδακτικής προσέγγισης. Τα ψηφιακά εργαλεία θεωρούμε ότι μπορούν να υπηρετήσουν αυτόν τον στόχο, αρχικά, με τη χρήση εργαλείων δημιουργίας προσωπικών ιστολογίων. Διάφορες εφαρμογές, όπως το WordPress και το Blogger, μπορούν αν δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γράψουν άρθρα και να τα δημοσιεύσουν, εξασκώντας με αυτόν τον τρόπο την εκφραστική τους δυνατότητα, αναπτύσσοντας το προσωπικό τους ύφος και ανταλλάσσοντας ιδέες με άλλους μαθητές, αξιολογώντας τις και καταλήγοντας σε λογικά συμπεράσματα. Επιπλέον, με τη βοήθεια των εργαλείων συνεργατικής γραφής, όπως το OneNote και το Google Docs, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται χωρισμένοι σε ομάδες, να ανταλλάσσουν ιδέες και να αξιολογούν τα κείμενα, μετά από διαδικασία διαλόγου και έκφρασης επιχειρηματολογίας. Ακόμα, διάφορα ψηφιακά εργαλεία, όπως το Storybird, βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις, συνδυασμένες με ήχο και εικόνα, αναπτύσσοντας έτσι τις δημιουργικές τους δεξιότητες και τη δυνατότητα πρωτότυπης αφήγησης. Η δημιουργία, επίσης, βίντεο και Podcast θεωρείται μια πολύ καλή ευκαιρία για εξάσκηση, στα οποία οι μαθητές εκφράζουν απόψεις, αναλύουν ένα θέμα και ανταλλάσσουν ιδέες με άλλους μαθητές, ασκούμενοι στην ικανότητα της έκφρασης των απόψεων και τη επιχειρηματολογία. Η εξάσκηση του λόγου, εντούτοις, μπορεί να επιτευχθεί και με πιο παιγνιώδη τρόπο, μέσω εφαρμογών όπως το Wordwall και το Quizlet, με τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν παιχνίδια λέξεων και να συμμετάσχουν σε ήδη υπάρχοντα, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν πιο σπάνιες λέξεις, ώστε να ξεχωρίσουν και να «κερδίσουν». Τέλος, οι γνωστές σε όλους διαδικτυακές πλατφόρμες για ανταλλαγή απόψεων και αγώνες λόγων, όπως το Padlet, δίνουν την ευκαιρία για on line συζητήσεις, στις οποίες όλοι μπορούν να εκφραστούν πάνω σε ποικίλα θέματα, να προωθήσουν τις θέσεις τους και να αναπτύξουν μια διαλεκτική προσέγγιση των κοινωνικών ζητημάτων.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, στο μάθημα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας αλλά και της Ιστορίας, είναι η

χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Flipgrid. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πλατφόρμα, στην οποία συμμετέχουν καθηγητές και μαθητές σε εξ αποστάσεως περιβάλλον, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μέσω βίντεο. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές μπορούν να θέσουν ερωτήματα και προβληματισμούς γύρω από ένα θέμα και να τα ανεβάσουν στην πλατφόρμα Teams, Google Classroom ή άλλο Σ.Δ.Μ. με τη μορφή βίντεο. Τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν το βίντεο, να συλλογιστούν πάνω στις απόψεις που άκουσαν, να σχολιάσουν και να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις με άλλο βίντεο, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού διαλόγου. Μέσω αυτής της ψηφιακής εφαρμογής, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα πάνω σε ένα θέμα, να αναπτύξουν την έκφρασή τους με τη διατύπωση κατάλληλης επιχειρηματολογίας, να δώσουν έμφαση στην πειστικότητα και τη καθαρότητα στην έκφραση των απόψεων, να καλλιεργήσουν την αξιολόγηση διαφορετικών θέσεων, να συγκρίνουν απόψεις και να καταλήξουν στον αναστοχασμό, την αυτοκριτική και την ανάπτυξη σύνθετων ιδεών. Επιπλέον, επειδή αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται εξ αποστάσεως, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν πριν απαντήσουν, να προετοιμαστούν κατάλληλα και να μην αγχώνονται, όπως αν συμμετείχαν σε μία διά ζώσης συζήτηση. Αυτό μπορεί να παρακινήσει ακόμα και τους πιο ντροπαλούς εσωστρεφείς μαθητές να εκφραστούν, αφού δεν θα φοβούνται την έκθεσή τους σε μία «ζωντανή» τάξη. Τέλος, η χρήση αυτής της εφαρμογής μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση των μαθητών, που μπορούν να αξιολογήσουν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και έκφρασής τους.

Ένα ακόμα καινοτόμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην εκπαίδευση αποτελεί το Podcast, μια ψηφιακή εφαρμογή που προωθεί τη δημιουργία ηχητικού μηνύματος από κάποιον μαθητή ή καθηγητή και την ακρόασή του από άλλους μαθητές, σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, στο πλαίσιο μαθημάτων, όπως Γλώσσα και Λογοτεχνία ή Αρχαία από μετάφραση, να ασκούνται στην ακρόαση και την προσοχή σε κάποιο ηχητικό μήνυμα, που αφορά την έκφραση απόψεων άλλων πάνω σε συγκεκριμένο θέμα το οποίο ορίζεται από τον καθηγητή. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τις θέσεις, να αναλύουν τα θέματα και να εκφράζουν την προσωπική τους άποψη, μέσα από debates, ενδυναμώνοντας τον προφορικό τους λόγο. Με αυτή τη μέθοδο εξασκούν την κριτική του ικανότητα, αφού προσεγγίζουν το θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες και διατυπώνουν την προσωπική τους θέση, με αντίστοιχο ηχητικό μήνυμα. Πριν τη δημιουργία ενός Podcast, οι



μαθητές πρέπει να προετοιμαστούν με εμπειρισταωμένη μελέτη πάνω στο ζητούμενο θέμα, να δοκιμάσουν την έκφρασή τους και να κάνουν πρόβα του μηνύματος που θα ηχογραφήσουν, καλλιεργώντας έτσι τη δημιουργική τους σκέψη και εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και το λεξιλόγιό τους, για να γίνουν κατανοητοί. Παράλληλα, ασκείται στα παιδιά η ενεργητική ακρόαση, η οποία οδηγεί σε κριτική σκέψη και βαθιά γνώση του εξεταζόμενου θέματος, μέσω της δυνατότητας για αναστοχασμό, ενώ αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, όταν αντιλαμβάνονται ότι τα καταφέρνουν. Επιπλέον, αναπτύσσεται το συνεργατικό πνεύμα και η ομαδικότητα, αφού συνηθίζουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων, ενώ δίνεται η δυνατότητα για έκφραση καλλιτεχνικής δημιουργίας, με την προσθήκη κατάλληλης μουσικής υπόκρουσης ή δημιουργίας σεναρίου για την παρουσίαση μιας ιδέας με ζωντανό τρόπο. Τέλος, με το Podcast παρέχεται η ευκαιρία στα παιδιά να ηχογραφήσουν κάποια συνέντευξη με συγγραφέα ή άλλον καλλιτέχνη, στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι ιδέες του και προσιτές στα παιδιά με πιο ζωντανή προσέγγιση.

Μια ακόμα πρόταση θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μαθητές Λυκείου, στο μάθημα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, με τη μέθοδο του World Café, που αποτελεί έναν τύπο διαλόγου κατά ομάδες με διαφορετική σύνθεση ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ειδικότερα, η μέθοδος αυτή ξεκίνησε με συζητήσεις μεταξύ συμμετεχόντων σε μικρές ομάδες, οι οποίοι κατέγραφαν τις ιδέες τους πάνω σε τραπεζομάντηλα, μετακινούμενοι στα διάφορα τραπέζια συζητήσεων. Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτή η μέθοδος σε ομάδες μαθητών, οι οποίοι μπορούν να συζητούν και εκφράζουν ανοιχτά τις απόψεις τους πάνω σε ένα θέμα σε μικρές ομάδες 5-6 ατόμων, είτε διά ζώσης είτε εξ αποστάσεως, η σύνθεση των οποίων θα αλλάζει ανά μικρά χρονικά διαστήματα, συνθέτοντας διαφορετικές ομάδες και, άρα, θέσεις και προτάσεις. Με αυτή την πρακτική, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με διαφορετικές συνθέσεις ομάδων, να ανταλλάσσουν τις ιδέες τους μέσω της ιδεοθέλλας και να τις εμπλουτίζουν με άλλες, καλλιεργώντας έτσι τη συλλογική σκέψη και τη δημιουργική σύνθεση ποικίλων απόψεων. Λογική συνέπεια αυτής της πρωτότυπης πρακτικής θα είναι η επαφή των παιδιών με ποικίλα ερεθίσματα, η εποικοδομητική συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της επιχειρηματολογίας, η ανάπτυξη της έκφρασης και της κριτικής ικανότητας των παιδιών καθώς και ο εμπλουτισμός της επιχειρηματολογίας τους, στο πλαίσιο της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών μεταξύ τους. Στο τέλος αυτής της γόνιμης διαδικασίας, τα παιδιά μπορούν να επιστρέφουν στην αρχική σύνθεση των ομάδων, στις



οποίες θα ανακοινώνουν τα αποτελέσματα αυτής της περιήγησης, ενώ ο καθηγητής μπορεί να ακούει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αυτής της γόνιμης περιήγησης και να σχολιάζει τα αποτελέσματα αυτής, που μόνο ευεργετικά μπορεί να προκύψουν για όλους τους συμμετέχοντες. Ιδιαίτερα θετική επένεργεια της παραπάνω πρακτικής είναι η συμμετοχή εσωστρεφών ατόμων ή παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή γενικά με προβλήματα έκφρασης, αφού το περιβάλλον που δημιουργείται είναι χαλαρό και διευκολύνει την κοινωνικοποίηση, την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων και την εξωστρέφεια ιδεών.

Οι παραπάνω προτάσεις χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών θα αποτελέσουν με βεβαιότητα το αντικείμενο περαιτέρω έρευνας που έχω σκοπό να ακολουθήσω, για να εμβαθύνω στον συγκεκριμένο, πολύ ενδιαφέροντα τομέα, να βελτιώσω το επίπεδο διδασκαλίας μου και να το εκσυγχρονίσω με καινοτόμες εκπαιδευτικές προτάσεις και προοπτικές.

**Εις το επανεξετάζουν!**

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., Παναούρα, Ρ., Παναγίδης, Ο., Ροδοσθένους Ειρ. & Χατζηγεωργίου, Ε. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick, Λευκωσία.
- Awaludin, F.A., Karim, R. & Mohd Saad, N. (2017). Padlet: A digital Collaborative Tool For Academic Writing. *Journal of Education and Social Sciences*, 8, pp179-184. [http://jesoc.com/wp-content/uploads/2017/12/KC8\\_84.pdf](http://jesoc.com/wp-content/uploads/2017/12/KC8_84.pdf)
- Algraini, F.N.A. (2014). The Effect of Using Padlet on Enhancing EFL Writing Performance. *Mathesis*, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Αναστασιάδης, Π. (2004). Διδακτική Ενότητα 3: Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Βασικές Αρχές. Ανακτήθηκε στις 05/03/24 από: <http://www.edc.uoc.gr/~panas/UoCrete/VC%20Dimotiko%20Sxoleio/Notes%20Vc/Master%20D L3.doc>
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής – Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο- Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2017). Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ανάπτυξης και οργάνωσης. Στο Α, Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάτη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 182-190). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.1084>

- Anastasiades, P. S., & Kotsidis, K. (2013). *The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 8(4), 19-33.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., et al (2001) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Βαλασίδου, Α. (2005). Παράγοντες Επιτυχίας Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Νέες Τεχνολογίες (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Barbour, M. & Reeves, Th. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education* Vol. 54 (2), 402-416.
- Barbour, M. K. (2011). *Primary and secondary e-learning: Examining the process of achieving maturity*. Christchurch, New Zealand: Distance Education Association of New Zealand. Retrieved from [http://www.vln.school.nz/mod/file/download.php?file\\_guid=114023](http://www.vln.school.nz/mod/file/download.php?file_guid=114023)
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σ. 53-80). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bates, A. (2000). *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*. Jossey Bass.
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age* (2<sup>nd</sup> ed.). Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ., (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Α. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. <https://doi.org/10.12681/sas.871>

- Biró, P. (2011). Students and the Interactive Whiteboard. *Acta Didactica Napocensia*, 4, 2-3.  
[https://www.researchgate.net/publication/279955708\\_STUDENTS\\_AND\\_THE\\_INTERACTIVE\\_WHITEBOARD](https://www.researchgate.net/publication/279955708_STUDENTS_AND_THE_INTERACTIVE_WHITEBOARD)
- Bitz, M. (2008). A rare bridge: The Comic Book Project connects learning with life. *Teachers & Writers*, 39(4), 3-10. <https://teachersandwritersmagazine.org/wp-content/uploads/2023/02/A-Rare-Bridge.pdf>
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2012). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*: (5<sup>th</sup>ed.). Pearson.
- Burgess, M. L. (2009). Using WebCT as a Supplemental Tool to Enhance Critical Thinking and Engagement among Development Reading Students. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 9-33. Texas State University San Marcos. Department of Curriculum and Instruction, 601 University Drive, San Marcos.
- Çelik, S., & Aydin, K. (2014). Teachers' Views on Digital Educational Tools in English Language Learning: Benefits and Challenges in the Turkish Context. *Tesl- Ej*, 18(2), n2.
- Comi, S.L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39.  
<https://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=http%3A%2F%2Fwww.sciencedirect.com%2Fscience%2Farticle%2Fpii%2FS0272775715302776;h=repec:eee:ecoed%3A%2Fv56%3Ay2017%3Ai%3A%2Fp24-39>
- Conrad, D., & Openo, J. (2018). *Assessment strategies for online learning: Engagement and authenticity (issues in distance education)*. Athabasca University Press.  
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781771992329.01>

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson (4th edition).
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετ., Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Γαβρηλίδου, Ζ. (2024). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT*. Κριτική.
- Γερούκη, Μ. (2014) Εκπαιδευτικοί και Τεχνολογία: Η χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: Π., Αναστασιάδης, Ν., Ζαράνης, Β., Οικονομίδης, Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 3-5 Οκτωβρίου 2014, 526-533. Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Γεωργίου Σταματοπούλου, Μ., Ευαγγέλου Μπαλιάμης Π., Παπαδοπούλου, Β. (2017). Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας. *Πρακτικά Εισηγήσεων 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 191-204). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.1086>
- Γκιρτζή, Μ., Μπουντίδου, Α., Παπαδοπούλου, Ν. (2021). Επανασχεδιάζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το όραμα του Μουράτ Β΄ για τη Θεσσαλονίκη», στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στις συνθήκες της πανδημίας COVID-19. *Πρακτικά Εισηγήσεων 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σσ. 21-28). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.3294>
- Darwazeh, A. N., & Branch, R. M. (2018). A revision to the revised Bloom's taxonomy. 38<sup>th</sup> annual proceedings, 220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570118.pdf#page=29>

- Davis, N. (2010). CINZS Goes Into Virtual Schooling. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Teaching, Technology*, 22(2).  
<https://www.otago.ac.nz/cdelt/otago064500.pdf>
- Day, C. (2006). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of Inservice Education*, 23 (1), 39-54.
- Δημητρακοπούλου, Α. (1999). Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: Πώς πότε και γιατί; *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1), 131-145.  
<http://ltee.aegean.gr/adimitr/wp-content/uploads/sites/8/2020/01/adimitr-Journal-GR-Glossikos-Ypologistis-1999.pdf>
- Διαμαντής, Κ. (2019). *Επιμόρφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα: δυνατότητες και προκλήσεις*. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE.  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/304304?In=el>
- Διαμαντής, Κ. & Μπίκος, Κ. (2021). Απόφοιτοι του Β' Επιπέδου Επιμόρφωσης στις ΤΠΕ: αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα στην εκπαιδευτική πράξη;. Στο: Θαρρενός Μπράτιτσης (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*, 252 – 260.  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3782/3577>
- Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P. (2004). Blended Learning. *ECAR Research Bulletin*, 7 (1), 2-12. [https://www.researchgate.net/publication/284024298\\_Blended\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/284024298_Blended_learning)
- Dohmen, G., (1967). *Das Femstudium*°. Ein neues padagogisches Forschungs und Arbeitsfeld. Tubingen: DIFF. Στο Δ. Κακαβάκης (2005), *Ανοιχτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αρχές μάθησης ενηλίκων, η βάση για μι αποτελεσματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, 3<sup>ο</sup> Συνέδριο στη Σύρο, Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*, 423-429. <https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe937.pdf>
- Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2020). *An exploratory quantitative case study of critical*

thinking. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09659-2>

Ellis, R. (2009). *A field guide to learning management systems*. USA: American Society of Training and Development (ASTD).

[https://home.csulb.edu/~arezaei/ETEC551/web/LMS\\_fieldguide\\_20091.pdf](https://home.csulb.edu/~arezaei/ETEC551/web/LMS_fieldguide_20091.pdf)

Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception, In M. Davies & R. Barnett (Eds), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp.31-47). New York, US: Palgrave Macmillan.

Ευθυμίου Σ., (2007). *Εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.  
<http://www.fa3.gr/arthra/26-empodia-epimorfosi-athmia.htm>

European Commission on Education and Training (2007). *What is Lifelong learning?*  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/what\\_islil\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/what_islil_en.html).

Evagorou, M., Avraamidou, L. (2008). Technology in support of argument construction in school science. *Educational Media International*, 45(1), 33-45.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09523980701847156>

Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40/6: 60-64.

Fu, J. S. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDIT)*, 9(1), 112-125.

Gagne, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Dryden

Garba, S.A. (2014). Towards the effective integration of ICT in educational practices; a review of the situation in Nigeria. *American Journal of Science and Technology*, 1(3), 116-121

Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.



- Hawley, Willis D. & Valli, Linda (1999). The essentials of effective professional development. A new consensus. In Linda Darling-Hammond & Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*, (pp. 127-150). Jossey-Bass.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction: Making learning personal, empowering, and successful*. Jossey-Bass, 1990.  
<http://roghiemstra.com/iiindex.html>
- Holmberg, B., (1977). *Distance education. A survey and bibliography*. Kogan Page, London.
- Holmberg, B., (1995). *Theory and Practice of distance education* (2<sup>nd</sup> Ed). Routledge Studies in Distance Education.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of Distance Education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47–53.  
<https://doi.org/10.1080/0268051950100207>
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. ΕΛΛΗΝ.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, Vol 31 (No 4), pp.51-55. Ανακτήθηκε στις 16/3/2024 από: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0848.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ*

*Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139.

Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου, 2024 από [doi:http://dx.doi.org/10.12681/jode.15541](http://dx.doi.org/10.12681/jode.15541)

Ιωαννίδη – Καπόλου, Ε. (2010). *Κοινωνιολογική Έρευνα: Μέθοδοι και τεχνικές*. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας.

Jang, S.J., & Tsai, M.F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualised TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 566- 580.

Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, Μεταίχμιο.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). *Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education*, *Themes in Education* 7:2, 181-204, ELLINIKA GRAMMATA.

Kapp, K. M. (2012) *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Karageorgakis, T. (2022). *Τα 100 πιο χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία για την τάξη*. <https://educraft.tech/el/100-edtech-tools/>

Καραλής, Α. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2013). Αλληλεπιδράσεις των ΤΠΕ, της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και των Θεωριών Οικοδόμησης της Γνώσης: Μία μελέτη περίπτωσης.. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Κεκές, Ι. (2011). *Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών- Φιλοσοφικές - Κοινωνικές προεκτάσεις*. Ατραπός.

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.

Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ο σχεδιασμός της μάθησης, 23-26 Νοεμβρίου 2017, 9(2Α)*, 168-184. Ανακτήθηκε 02/04/24 από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1141>

Keegan, D. (1986). *The foundation of distance education*. Croom Helm.

Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μεταίχμιο.

Knowles, M. (1978). *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Το πεδίο, Οι Αρχές μάθησης, Οι συντελεστές* (τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων : Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

Kolb, D. A., (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Κόλλιας, Α. (1993). *Οι Υπολογιστές στη Διδασκαλία και τη Μάθηση*. Εκδόσεις Έλλην.

Kollias, V., Mamalougos, N., Vamvakoussi, X., Lakkala, M., & Vosniadou, S. (2005). Teachers' attitudes to and beliefs about web-based collaborative learning environments in the context of an international implementation. *Computers & Education*, 45(3), 295-315. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.012>

Κόμης, Β., Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Νέες Τεχνολογίες.

- Κοταρίδου, Κ. (2020). *Διδασκαλία ιστορικών και γεωγραφικών δεδομένων μέσω κατασκευής ψηφιακού διαδικτυακού διαδραστικού χάρτη*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική πράξη. Ειδική θεματική ενότητα: Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση. *5ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας: Τόμος Α΄*. Θεσσαλονίκη 27-29 Απριλίου 2018. (Επιμ.) Κολτσάκης Π. Ε. & Σαλονικίδης Μ. Ι..  
<https://5syn-thess2018.ekped.gr/praktika2018/a-224-028-036.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες*. Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη. [http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital\\_school/melete\\_gia\\_ta\\_diathematika\\_senaria\\_koutsogiannes-paulidou.pdf](http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf)
- Kraidy, U. (2002). Digital Media and Education: Cognitive impact of information visualization. *Journal of Educational Media*, 27 (3), 95-106.
- Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων: Νέα Μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών* (μτφρ. Ε. Νούσια & Ε. Γεμενετζή). Gutenberg.
- Κυνηγός, Χ., & Κουτλής, Μ. (2002). Λογισμικό υπό συνθήκες. *RAM*, 155 (2): 94-114.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντοπούλου, Γ. (2010). *Η συμβολή της μετασχηματίζουσας και της τοποθετημένης μάθησης στην ιατρική εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Latchem, C. (2002). ICT-based Learning Networks and Communities of Practice, *Media and Education*, 8, National Institute of Multimedia Education (NIME), 1-13
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σελ.13-38). Πάτρα: ΕΑΠ
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Προπομπός, 7-41.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Προς μία θεωρία της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης-η εξέλιξη της πολυπλοκότητας της. Ανακτήθηκε στις 02/04/2024 από <http://newtutor.pbworks.com/f/προς+μία+θεωρία+της+εξΑΕ.pdf>
- Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α. (1998). Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος Α΄, σελ. 19-35). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Γκ. , Χαρτοφύλακα, Α. , Παπαδημητρίου, Σ. & Ιωακειμίδου, Σ. (2021). Editorial 2021. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 17(1), 4-5. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.23741>

- Lipman, M. (1995). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge. University Press.
- Lockwood, F. (1995). *Open and distance learning today*. London: Kogan Page.
- Λούμος, Η. (2017). *Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση: στάσεις και αντιλήψεις φιλολόγων*. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. ΕΑΔΔ.  
<https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=41408#p=40>
- Lumney, M., Frederickson, K., Spark, A., McDuffie, G. (2008). *Facilitating critical thinking in online courses*. <https://www.researchgate.net/publication/313814665>  
[Facilitating critical thinking in online courses](https://www.researchgate.net/publication/313814665)
- Maslow, Abraham H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4). Retrieved 14-3-2024 from <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Μάτος, Α. (2013). *Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών ως πλαισίου διδασκαλίας επιμέρους γνωστικών αντικειμένων: Αναλύοντας τις εμπειρίες φιλολόγων και μαθηματικών και τους τρόπους ανασυγκρότησης των ταυτοτήτων τους* (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/31790>
- Ματραλής, Χ., (1998). Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, Στο Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ., (Επιμ), *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμ, Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματραλής, Χ. (1999). Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Θεσμοί και λειτουργίες* (Α, 41-97). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Τόμος Β' Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Gutenberg.
- Μαυροειδής, Η., Γκικόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9814>
- Michiels, S.I, Van crowder, L. (2001). *Discovering the "Magic Box": Local appropriation of information and communication technologies (ICTS)*. Sustainable development department, food and agriculture organization of the united nations (SDRE, FAO), Rome, 2003.
- Mwalongo, A. (2018). Student teachers' and tutors' perceptions of the use of online resources for promoting critical thinking. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 14(3), 193-208.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα: Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι - Ανάλυση και εφαρμογές* (Α. Βλάχου, Μ. Κουτσούμπα, Δ. Παπαδημητρίου, Α. Δανιά, Φ. Βενετσάνου, Α. Φύσσα, Μ. Νικολαΐδου, Χ. Τσορδιά, Μετ.). Εκδόσεις Προπομπός.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W (2012), *Educational Research, Competencies for Analysis and Applications*, 10th Edition, Pearson.
- Mirzajani, Hassan & Mahmud, Rosnaini & Mohd Ayub, Ahmad fauzi & Wong, Su. (2016). *Teachers' acceptance of ICT and its integration in the classroom*. Quality Assurance in Education. [https://www.researchgate.net/profile/Hassan-Mirzajani/publication/290629989\\_Teachers'\\_acceptance\\_of\\_ICT\\_and\\_its\\_integration\\_in\\_the\\_classroom/links/5793199b08aed51475badccf/Teachers-acceptance-of-ICT-and-its-integration-in-the-classroom.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hassan-Mirzajani/publication/290629989_Teachers'_acceptance_of_ICT_and_its_integration_in_the_classroom/links/5793199b08aed51475badccf/Teachers-acceptance-of-ICT-and-its-integration-in-the-classroom.pdf)



- Μίμινου, Α., Σπανακά, Α. (2016). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σσ. 78-90). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.580>
- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 119-133. <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-477>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012) *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων*. ΙΔΕΚΕ.
- Μπεκιάρη, Ε. & Ξέστερνου, Μ. (2021). Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες: μελέτη περίπτωσης στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 505-512. Ανακτήθηκε 23 Αυγούστου, 2024, από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3786/3581>
- Μπιγιάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. In A. Lionarakis (ed.), *5th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens, 27- 29 November 2009.
- Munzenmaier, C., & Rubin, N. (2013). Bloom's Taxonomy: What's Old Is New Again. Perspectives. Santa Rosa: Thw eLearning Guild. Retrieved from [http://www.elearningguild.com/research/archives/index.cfm?id=164&action=view\\_only&utm\\_campaign=research-blm13&utm\\_medium=email&utm\\_source=elg-insider](http://www.elearningguild.com/research/archives/index.cfm?id=164&action=view_only&utm_campaign=research-blm13&utm_medium=email&utm_source=elg-insider)

- Ναστούλη, Β. (2021). *Η Ανταπόκριση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Σχέση με την Εφαρμογή Σύγχρονης και Ασύγχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε Περιόδους Κρίσεων με Κριτήριο τον Βαθμό Επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ*. [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154712>
- Nederveld, A., & Berge, Z.L. (2015). Flipped learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 27(2), 162-172.
- Nielsen, D., Tatto, T. M., Djalil, A., & Kularatne, N. (1991). The Cost Effectiveness of Distance Education for Teacher Training. *BRIDGES Research Report Series, No. 9*, Cambridge MA: Harvard University.
- Nipper, S., (1989). Third generation distance learning and computer conferencing, In Mason, R., & Kaye, A., (Eds.). *Mindware: Communication, Computers and Distance Education*, Oxford: Pergamon.
- Οικονόμου, Χ. (2017). Η αυτοδύναμη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στη Γερμανία. Μελέτη περίπτωσης τεσσάρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαδήμα, Γ. (2017). *Η σημασία αναγνώρισης και αξιοποίησης των φιλοσοφιών στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτες περίπτωσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*, Γ' τόμος, 85-98. Ανακτήθηκε 23/11/2022 από <https://www.academia.edu/44365731/>
- Papadimitriou, S. (2020). Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(2), 49– 66. <https://doi.org/10.12681/jode.24560>

- Παρασκευάς, Α. (2008). Μελέτη της εφαρμογής διαδικτυακής εικονικής τάξης στην εξ Αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αυτοέκδοση.
- Perraton, H.(1981). *A theory for distance education*, Prospects, XI, 1, reprinted in Stewart, Keegan& Holmberg. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000044460>
- Perraton, H. (ed.) (1982). *Alternative Routes to Formal Education-Distance Teaching for School Equivalency*. Baltimore: The World Bank-The John Hopkins University Press.  
<http://documents.worldbank.org/curated/en/509691468741330388/Alternative-routes-to-formal-education-distance-teaching-for-school-equivalency>
- Peters, O. (1994). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline (1967). Στο D. Keegan (Ed.), *The industrialization of teaching and learning*. Routledge.
- Πλεύρης, Γ. (2007). Γλωσσικά μαθήματα, διδακτική πράξη και ΤΠΕ. Φιλολογοί μετεξεταστέοι στις ΤΠΕ. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση», 19-21 Οκτωβρίου 2007. Ιωάννινα.  
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/11NeesTehnologies/plevis/plevis.pdf>
- Pozo, J-I, Pérez Echeverría, M-P, Cabellos, B, & Sánchez, D-L. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Front. Psychol.* 12:656776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Πόλκας, Α. & Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη, και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

- Qasem, A. A. A., & Viswanathappa, G. (2016). Teacher perceptions towards ICT integration: professional development through blended learning. *journal of information technology education: research*, 15, 561-575. <http://www.informingscience.org/publications/3562>
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>
- Ρήγα, Α., Ιωαννίδη, Β. & Περικλειδάκης, Γ. (2021) Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεωρητική διερεύνηση του ρόλου της και της απήχησης της στους/στις μαθητές/τριες. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων 11<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές (σσ. 29-36). <https://doi.org/10.12681/icodl.3295>
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Gutenberg.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Ross, S. M., Morrison, G. R., & Lowther, D. L. (2010). Educational Technology Research Past and Present: Balancing: Rigor and Relevance to Impact School Learning. *Contemporary Educational Technology*, 1(1). Retrieved from <http://cedtech.net/articles/11/112.pdf>.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in adult Education: A Bounded Agency Model, *Adult Education Quarterly*, 59/3, 187-207.
- Rumble, G. (1989). *On-line Costs: Interactivity at a price*. Mindwave: Communication, Computers and Distance Education, Pergamon.
- Salehi, H., & Salehi, Z. (2012). Integration of ICT in language teaching: Challenges and barriers. *3rd International Conference on e-Education, e-Business, e- Management and e-Learning (IC4E, 2012)*, IPEDR, 27, 215-219.

[https://www.academia.edu/74046512/Challenges\\_for\\_Using\\_ICT\\_in\\_Education\\_Teachers\\_Insights](https://www.academia.edu/74046512/Challenges_for_Using_ICT_in_Education_Teachers_Insights)

Sener, J. (1997) Constructivism: Asynchronous Learning Networks. *ALN Magazine*, 1(1).

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22.  
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.  
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Simpson, M. & Anderson, B. (2012). History and heritage in open, flexible and distance education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(2), 1-10. Distance Education Association of New Zealand. <https://www.learntechlib.org/p/147885/>

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., (2015). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.  
<http://hdl.handle.net/11419/182>

Σοφός, Α. (2018). Νέα Μέσα, κλασικά παιδαγωγικά ζητήματα: η θεώρηση της μάθησης από την προοπτική των μαθησιακών σχηματισμών και της νευροβιολογίας. Στο: Α. Σοφός, Γ. Λιαράκου, Π. Καραμούζης, Καζούλη, & Α. Κώστας (Επιμ.), *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών. Νέα Μέσα – Νέα Μάθηση*; (σελ. 15-39). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, (σσ. 333-342). Μεταίχμιο.

Τζέμου, Χ., & Σοφός, Α. (2013). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.),

*Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση. Μεθοδολογίες μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (Section A, σσ. 158-171). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. [10.12681/icodl.614](https://doi.org/10.12681/icodl.614)*

- Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και προοπτικές. Στο *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*. Σύρος (1-3/5/2001), 29-40.
- Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Μάθηση του 21ου Αιώνα*. Κριτική.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (Τόμος Α')*, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004 (σσ. 165-176). Αθήνα. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου, 2024 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe14.pdf>
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2006). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Β. Δαγδιλέλης & Δ. Ψύλλος (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, 5-8 Οκτωβρίου 2006 (σσ. 829-836). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2024 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1172.pdf>
- Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2019). Η διδακτική των Μαθηματικών μέσω της Τέχνης με την Αξιοποίηση Ψηφιακών Τεχνολογιών: Μία Έρευνα-Δράση στο πεδίο της Συμπληρωματικής Σχολικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 136-159. [http://dx.doi.org/10.12681/jode.19823](https://doi.org/10.12681/jode.19823)
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). *Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence*. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.

- Troussas, C., Krouska, A. & Sgouropoulou, C., (2021). Impact of social networking for advancing learners' knowledge in E-learning environments. *Educ Inf Technol.* <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10483-6>
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης, *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης–Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. 97-125. <https://www.researchgate.net/publication/329363823>
- UNESCO (1976). *Nairobi: Recommendations on the development of adult education. Declaration of Nairobi Conference*. Paris: UNESCO.
- Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D. & ten Brummelhuis, A. (2011). *Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A Call to Action*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 4-14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00453.x>
- Wedemeyer, C.A. (1977). 'Independent study', in A.S. Knowles (ed.). *The International Encyclopedia of Higher Education*, Boston: Northeastern University.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.



## Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο, συνέντευξη και φόρμες συγκατάθεσης



### Φόρμα συγκατάθεσης για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Αγαπητέ/ή συνάδελφε και συναδέλφισσα,

Σας προσκαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, με τίτλο «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση φιλολόγων αναφορικά με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών», που θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, με τίτλο «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-φιλολόγων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: νέες πρακτικές και προοπτικές», στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και θα παραμείνει ανώνυμη.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα διαρκέσει περίπου δέκα λεπτά. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση, αλλά μόνο η προσωπική σας άποψη. Οι απαντήσεις που θα μου δώσετε θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς μου σκοπούς.

Η συμβολή σας για την ολοκλήρωση της έρευνας είναι πολύτιμη και θέλω να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων.

Μαρία Ορφανού-Λελοβίτου

Φιλόλογος-Συντονίστρια κλάδου φιλολογικών μαθημάτων  
Ελληνογαλλικής Σχολής Ουρσουλινών

## ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Τ.Π.Ε.)

\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

1. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου \*

---

2. Παρακαλώ, δηλώστε το φύλο σας. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

3. Παρακαλώ, δηλώστε την ηλικία σας. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ 25-34 ετών

☐ 35-44 ετών

☐ 45-54 ετών

☐ 55-65 ετών

4. Παρακαλώ, δηλώστε τα έτη προϋπηρεσίας σας στην εκπαίδευση. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 0-10 έτη  
☐ 11-20 έτη  
☐ 21-30 έτη  
☐ 31-35 έτη

5. Σε ποιο ή ποια από τα παρακάτω τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές επιμορφωθήκατε εξ αποστάσεως ως φιλόλογοι; \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Word  
☐ Excel  
☐ Χρήση διαδραστικού πίνακα  
☐ Power Point  
☐ Microsoft Teams  
☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

6. Προκειμένου να αναζητάτε πληροφορίες και πηγές χρήσιμες για το μάθημά σας, πάνω σε ποια ή ποιες διαδικτυακές εφαρμογές επιμορφωθήκατε ως φιλόλογοι; \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού  
☐ Web 2.0 (social media, wiki, blog, youtube)  
☐ Ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες  
☐ Ηλεκτρονικά Λεξικά  
☐ Αναζήτηση στο διαδίκτυο  
☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

7. Ποια θεωρείτε ότι είναι η αξία των επιμορφώσεων που παρακολουθήσατε εξ αποστάσεως; \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Ανανέωσαν τις γνώσεις μου πάνω στη διδακτική διαδικασία.  
☐ Με βοήθησαν να εξελιχθώ τεχνολογικά.  
☐ Ενίσχυσαν τις σχέσεις με τους συναδέλφους μου.  
☐ Με έφεραν πιο κοντά στους μαθητές μου.  
☐ Με ώθησαν να ερευνήσω περαιτέρω τις εκπαιδευτικές εφαρμογές.  
☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

8. Θεωρείτε ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. θα καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία πιο παραγωγική;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Ναι σίγουρα  
☐ Όχι απαραίτητα

9. Μετά την επιμόρφωση, σε ποιο βαθμό ως φιλόλογοι εφαρμόσατε πρακτικά τις θεωρητικές γνώσεις που κατακτήσατε; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1    2    3    4    5

Ελάχ: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ

10. Πάνω σε ποιο ή ποια διδακτικά αντικείμενα (φιλολογικά μαθήματα) εφαρμόσατε κυρίως τις τεχνολογικές σας γνώσεις;

\*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Νεοελληνική γλώσσα
- ☐ Αρχαία Ελληνική Γλώσσα από το πρωτότυπο
- ☐ Αρχαία Ελληνική Γλώσσα από μετάφραση
- ☐ Ιστορία
- ☐ Νεοελληνική Λογοτεχία
- ☐ Φιλοσοφία
- ☐ Λατινικά
- ☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

11. Πώς εφαρμόσατε ως φιλόλογοι τις γνώσεις που αποκτήσατε κατά την επιμόρφωση;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Για να προετοιμάσετε το μάθημά σας στο σπίτι.
- ☐ Για να παρουσιάσετε το μάθημά σας στην τάξη.
- ☐ Για να παραγάγετε υλικό προς διδασκαλία.
- ☐ Αναθέτοντας εργασίες στους μαθητές για το σπίτι
- ☐ Για εφαρμογή της ανεστραμμένης διδασκαλίας
- ☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

12. Πώς βρήκατε υποστήριξη ως φιλόλογοι κατά την εφαρμογή των γνώσεων που λάβατε στην επιμόρφωση;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Απευθυνθήκατε στον φορέα επιμόρφωσης ή τον επιμορφωτή.
- ☐ Σας βοήθησαν οι συνάδελφοι.
- ☐ Τα καταφέρατε μόνοι σας με την πρακτική εξάσκηση.
- ☐ Με υπομονή και επιμονή βρήκατε απαντήσεις στις απορίες σας.
- ☐ Σας βοήθησε ο καθηγητής Πληροφορικής του σχολείου όπου υπηρετείτε.
- ☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

13. Θεωρείτε ότι η γνώση των ψηφιακών εργαλείων θα σας βοηθήσει να ενισχύσετε την έκφραση και να προωθήσετε την κριτική σκέψη των μαθητών;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Φυσικά, μέσω της παρακολούθησης και του σχολιασμού ενός εκπαιδευτικού βίντεο ή podcast
- ☐ Μέσω της δυνατότητας προσομοίωσης ενός επιστημονικού φαινομένου από τον υπολογιστή
- ☐ Μέσω της δυνατότητας έκφρασης της προσωπικής γνώμης των μαθητών σε ένα εικονικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να προετοιμάζεται να επιλύσει το πρόβλημα στον πραγματικό κόσμο.
- ☐ Με τη δυνατότητα που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα για ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης και για προβολή της προσωπικής γνώμης προς όφελος της ομάδας.
- ☐ Οι ψηφιακές εφαρμογές ενισχύουν την ενεργή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.
- ☐ Μέσω εφαρμογών που απαιτούν τη χρήση κριτικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων.
- ☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

14. Ποια εμπόδια συναντήσατε ως φιλόλογοι κατά την εφαρμογή των γνώσεων που λάβατε στην επιμόρφωση;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Την καθημερινή προετοιμασία που πρέπει να κάνετε στο σπίτι, για να εφαρμόσετε τις τεχνολογικές γνώσεις.
- ☐ Την έλλειψη χρόνου λόγω του απαιτητικού προγράμματος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης
- ☐ Τις αποτυχημένες προσπάθειες κατά την εφαρμογή των γνώσεων πάνω στα νέα ψηφιακά εργαλεία
- ☐ Την ανεπάρκεια των τεχνολογικών μέσων στο σχολείο ή τη δυσκολία σύνδεσης στο Internet
- ☐ Το χαμηλό επίπεδο των μαθητών, που απαιτούσε την κλασική εκπαιδευτική προσέγγιση.
- ☐ Την αδιαφορία ή τη διάσπαση προσοχής των μαθητών που σας απογοήτευε.
- ☐ Άλλο: \_\_\_\_\_

15. Η επιμόρφωση που λάβατε σας ώθησε να προχωρήσετε σε ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Ναι σίγουρα  
☐ Όχι απαραίτητα

16. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή των Τεχνολογικών Εφαρμογών στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία ενδυναμώνει τη σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Ελάχ: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ

17. Πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως αυτομόρφωση πάνω στις Τ.Π.Ε. θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή σας όσον αφορά τη χρήση τους στη διδακτική διαδικασία;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Ελάχ: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ

---

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες



## Φόρμα συγκατάθεσης συμμετοχής σε συνέντευξη

Αγαπητέ/ή συνάδελφε και συναδέλφισσα,

Σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στη συνέντευξη που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, με τίτλο «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-φιλολόγων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: νέες πρακτικές και προοπτικές», στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και θα παραμείνει ανώνυμη.

Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί τηλεφωνικά, με σύγχρονη μέθοδο και θα διαρκέσει περίπου πέντε-επτά λεπτά. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, θα κρατήσω χειρόγραφες σημειώσεις και θα ηχογραφήσω τη συνομιλία μας, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη σας. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση, αλλά μόνο η προσωπική σας άποψη. Αν θελήσετε να διακόψετε τη συνέντευξη, μπορείτε οποιαδήποτε στιγμή να μου ζητήσετε να διακόψουμε την όλη διαδικασία. Οι απαντήσεις που θα μου δώσετε θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς μου σκοπούς. Τα δεδομένα της ηχογράφησης θα διαγραφούν μετά την ανάλυση που θα πραγματοποιήσω.

Η συμβολή σας για την ολοκλήρωση της έρευνας είναι πολύτιμη και θέλω να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων.

Μαρία Ορφανού-Λελοβίτου

Φιλολόγος-Συντονίστρια κλάδου φιλολογικών μαθημάτων  
Ελληνογαλλικής Σχολής Ουρσουλινών

## Ερωτήσεις για τη συνέντευξη των καθηγητών-φιλολόγων

1. Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί επαρκώς τις ΤΠΕ, προκειμένου να αναπτύσσεται πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο, εντοπίζοντας επικαιροποιημένες πηγές υλικού και συνεργαζόμενος με άλλους εκπαιδευτικούς πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους;
2. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται και να παρακολουθεί διά ζώσης ή διαδικτυακά επιμορφωτικά προγράμματα ή να παίρνει μέρος σε κοινότητες με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη; Οι διά ζώσης επιμορφώσεις είναι πιο προσιτές σε σας;
3. Θεωρείτε ότι η προετοιμασία ενός μαθήματος με τεχνολογική υποστήριξη είναι πιο απαιτητική και χρονοβόρα από ένα αυτή ενός παραδοσιακού μαθήματος;
4. Μετά από μια εξ αποστάσεως επιμόρφωση που παρακολουθήσατε πρόσφατα, ποια προβλήματα αντιμετωπίσατε στην εφαρμογή των νέων γνώσεων στη διδακτική πράξη;
5. Ποιες αντιδράσεις αντιληφθήκατε από την πλευρά των εκπαιδευτικών-συναδέλφων κατά την επιμόρφωση σχετικά με τη νέα πραγματικότητα της χρήσης του iPad στο σχολείο μας;
6. Η υποστήριξη από τους επιμορφωτές κατά τη διάρκεια της πρόσφατης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης ήταν επαρκής;
7. Πιστεύετε ότι η τελευταία επιμόρφωση θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή σας και την εμπιστοσύνη σας για τις τεχνολογικές σας δεξιότητες;
8. Μετά από την πρόσφατη επιμόρφωση και όταν εφαρμόσετε πλέον τη νέα γνώση, ποια πιστεύετε ότι θα είναι η αντίδραση των μαθητών, όταν αντιληφθούν ότι το μάθημα πλέον θα γίνεται με iPad ή με άλλο τεχνολογικό μέσο;
9. Θεωρείτε ότι η χρήση του iPad θα βελτιώσει την επικοινωνία σας και τη συνεργασία σας με τους μαθητές σας μέσα και έξω από την τάξη;
10. Ποια άλλα ψηφιακά εργαλεία θα χρησιμοποιήσετε στη σχολική τάξη ή κατά την προετοιμασία των μαθημάτων σας στο σπίτι;
11. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία σας με τους μαθητές και η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους θα είναι καλύτερη;

12. Ποια προβλήματα θεωρείτε ότι θα αντιμετωπίσετε κατά την εφαρμογή των νέων τεχνολογικών γνώσεων (π.χ. τη χρήση του iPad) κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη σχολική τάξη;

## Παράρτημα Β:

### Ομαδοποίηση απαντήσεων συνεντευξιαζόμενων

#### ΘΕΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΧΡΗΣΗΣ Τ.Π.Ε. για τους εκπαιδευτικούς-φιλολόγους μετά την εξ αποστάσεως επιμόρφωση (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

- Ανάπτυξη γνωστικού αντικειμένου
- Εντοπισμός επικαιροποιημένων πηγών υλικού
- Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη
- Προσαρμογή στις τεχνολογικές ανάγκες που επιτάσσει η εποχή, διαρκής αναζήτηση για μάθηση
- Βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας
- Συνεργασία με εκπαιδευτικούς πάνω σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους
- Δημιουργία κοινής τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού για πρόσβαση ανάλογα με τις ανάγκες
- Μοίρασμα κοινών σκέψεων και προβληματισμών μεταξύ εκπαιδευτικών
- Εκδήλωση συναισθημάτων ικανοποίησης (ζήλος, μεράκι και πάθος)
- Ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών για διαδραστική διδασκαλία
- Χρήσιμο εργαλείο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- Εργαλείο για μαθητές που βρίσκουν ανιαρό το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας
- Δυνατότητα συνδυασμού παραδοσιακού και σύγχρονου μοντέλου διδασκαλίας ανάλογα με τις απαιτήσεις (σχολική βαθμίδα, μάθημα)

#### ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ

- Δεν απαιτούνται μετακινήσεις
- Λιγότερο δαπανηρές
- Ευελξία χώρου και χρόνου
- Δυνατότητα συμμετοχής σε κοινότητες εκπαιδευτικών, εποικοδομητική συνεργασία
- Απόκτηση γνώσεων σε μικρό χρονικό διάστημα και με εύκολο τρόπο

#### ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ

- Αποτελεσματική και άμεση

- Ζωντάνια
- Με χαρακτηριστικά πιο ανθρώπινα
- Πιο πρακτικές
- Ανταλλαγή απόψεων και ιδεών πάνω στο αντικείμενο επιμόρφωσης
- Προσέγγιση στις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας

### **ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

- Πετυχημένος ο συνδυασμός των διά ζώσης και διαδικτυακών επιμορφώσεων
- Συμμετοχή σε κοινότητες εκπαιδευτικών για έμπνευση από νέες πρακτικές και προτάσεις
- Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη
- Επικαιροποίηση γνώσεων
- Προσαρμογή σε νέες τεχνολογικές εξελίξεις και εκπαιδευτικές απαιτήσεις
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης για τις νέες τεχνολογίες
- Διεύρυνση οριζόντων
- Ευκαιρία για εποικοδομητικό διάλογο, συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών, ανησυχιών και ιδεών για μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία
- Αφορμή για καινοτομίες
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων

### **ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ**

- Απαιτητική
- Χρονοβόρα διαδικασία
- Αποτελεσματική μετά από εξοικείωση
- Απαραίτητη, απαίτηση άριστων γνώσεων υπολογιστή
- Επιβεβλημένη η συνεχής εγρήγορση λόγω συνεχών αλλαγών ύλης, βιβλίων και συστήματος διδασκαλίας
- Υπερβολική η απαίτηση προσαρμογής στα νέα δεδομένα λόγω μη επαρκούς διδακτικού χρόνου για αποτελεσματική εφαρμογή
- Όχι απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία αν υπάρχει κατάρτιση γνώσεων στον χειρισμό των νέων τεχνολογιών
- Πιο στοχευμένη η προετοιμασία και η διδασκαλία με τεχνολογικά μέσα
- Η συνεχής ενασχόληση και η προετοιμασία μια δεξαμενής παρουσιάσεων και φύλλων

- εργασίας θα καταστήσει τη προετοιμασία λιγότερο χρονοβόρα
- Εύκολη διαδικασία λόγω γρήγορης αναζήτησης πηγών στο διαδίκτυο, κατάλληλη επιλογή και συρραφή στοιχείων
- Παρουσίαση μαθήματος με χρώμα, ήχο και εικόνα: ελκυστική προσέγγιση

## ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

### (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

- πιθανότητα διακοπής σύνδεσης στο διαδίκτυο (και άλλα τεχνικά προβλήματα)
- Έλλειψη χρόνου λόγω εξετασιοκεντρικού συστήματος (κυρίως στο λύκειο)
- Ανευθυνότητα μαθητών να παρακολουθήσουν με συνέπεια
- Απόσπαση προσοχής λόγω εντυπωσιασμού
- Ανάγκη για συνεχή εγρήγορση και εξάσκηση λόγω συνεχών αλλαγών
- Απαραίτητη η χρήση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών για τη διατήρηση ενδιαφέροντος των μαθητών
- Αδυναμία εμπέδωσης των νέων τεχνολογικών εργαλείων λόγω των ελάχιστων επιμορφώσεων και της έλλειψης χρόνου των εκπαιδευτικών
- Αδρανοποίηση των μαθητών λόγω προβλημάτων δυσγραφίας και δυσαναγνωσίας (Φ.Α.)
- Αδρανοποίηση μαθητών λόγω απαθούς στάσης στο μάθημα και μη εξάσκησης της γραφής (δεν θα κρατούν σημειώσεις)
- Μη δραστηριοποίηση λειτουργίας μνήμης
- Έλλειψη ενδιαφέροντος μαθητών λόγω ανάρτησης σημειώσεων της παράδοσης στην πλατφόρμα
- Διακοπή προβολής-μετάδοσης του μαθήματος από μαθητές με τη χρήση κινητού
- Ψηφιακή κόπωση λόγω παρατεταμένης χρήσης της οθόνης
- Αδρανοποίηση κριτικής σκέψης
- Διάσπαση προσοχής μαθητών
- Ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Ανεπαρκής εξοικείωση εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες
- Περιορισμένος διδακτικός χρόνος λόγω ανάγκης κάλυψης της ύλης
- Όχι σημαντικά οφέλη για ουσιαστική εμπέδωση της διδακτέας ύλης
- Αδυναμία εφαρμογής αυτών που προτείνονται (θεωρητικός χαρακτήρας επιμορφώσεων)
- Ανάγκη για τήρηση μέτρου και ισορροπίας, ανάγκη τήρησης της επαφής με γραφή, κριτική σκέψη και προφορική έκφραση

- Συχνά διεκπεραιωτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Διαχείριση τάξης
- Έλλειψη άνεσης και αυτοπεποίθησης
- Ανάγκη συνεχούς εξάσκησης από την πλευρά του καθηγητή για εφαρμογή γνώσεων με άνεση και ταχύτητα

## **ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

### **(3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

- Χαρά και ευχαρίστηση από την επαφή με νέα εργαλεία
- Άγχος για την εφαρμογή
- Αγωνία για την εξέλιξη
- Προβληματισμός για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης
- Εμπιστοσύνη στη νέα τεχνολογία
- Θετική διάθεση και ανταπόκριση
- Αυτοπεποίθηση
- Εμπιστοσύνη στις τεχνολογικές δεξιότητες
- Επιφυλακτικότητα
- Θετικές αντιδράσεις για τη γοητεία που θα ασκήσει η τεχνολογία στους μαθητές
- Αβεβαιότητα και προβληματισμός για τη δυνατότητα εφαρμογής σε καθημερινή βάση
- Δυσπιστία και δισταγμό για την επιτυχία της εφαρμογής
- Ζωηρό ενδιαφέρον
- Αισιοδοξία ότι η πρακτική εφαρμογή θα αποβεί ωφέλιμη
- Περιέργεια για την εξέλιξη και την εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Αισιοδοξία ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι πιο εξατομικευμένη

## **ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ**

- Απόλυτα επαρκής
- Άριστη
- Πρόθυμη υποστήριξη
- βοηθητική καθοδήγηση
- Υποστήριξη



- Διαθεσιμότητα για επίλυση αποριών
- Ενθάρρυνση
- Επαρκής υποστήριξη με υλικό που αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Teams
- Ανεπαρκής υποστήριξη λόγω έλλειψης πολλών επιμορφωτών για επεξήγηση την ώρα της εφαρμογής
- Καλύτερη εφαρμογή και εξάσκηση αν είχαν σχηματιστεί ομάδες 10-15 ατόμων
- Ανάπτυξη κινήτρου για περαιτέρω διερεύνηση των τεχνολογικών ευκαιριών και δυνατοτήτων

### **ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

- Εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας
- Δεν αναμένεται ιδιαίτερη εντύπωση λόγω εξοικείωσης με τεχνολογίες
- Χαρά, ικανοποίηση και ενθουσιασμός
- Καλύτερη επικοινωνία με καθηγητή
- Καλύτερη συνεργασία καθηγητή και μαθητή με προϋποθέσεις
- Ενθουσιασμός μαθητών γιατί δεν θα κρατούν σημειώσεις στην τάξη
- Περίεργεια
- Επιφανειακό ενδιαφέρον
- Δεκτικότητα
- Ενίσχυση εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο του καθηγητή και γενικότερα το σχολείο
- Μαθητές με ΔΕΠΥ: ενθουσιασμός
- Ενισχυμένο ενδιαφέρον για παρακολούθηση του μαθήματος
- Έλλειψη υπευθυνότητας λόγω διευκόλυνσης μέσω της τεχνολογίας
- Αναμένεται καθολική συμμετοχή των μαθητών
- Ενίσχυση αυτονομίας και κριτικής ικανότητας των μαθητών
- Αίσθηση μαθητών ανάπτυξης κοινού κώδικα με καθηγητές

### **ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ (4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Padlet, Book creator, Συννεφόμελο, Εικονικές περιηγήσεις σε μουσεία, AI, OneNote, Teams, So Simple, PPT, Prezi, Εννοιολογικοί χάρτες, Γραμμές χρόνου, Pixton, Google docs, Quiz, Kahoot, Εργαλεία δημιουργίας Παρουσιάσεων, Nearpod, Canva, Pixton, Learning apps, Ψηφιακά σταυρόλεξα, Gamification, Flipgrid, Ψηφιακές Βιβλιοθήκες, Διαδραστικός πίνακας



## Παράρτημα Γ: Πίνακες επεξεργασίας αποτελεσμάτων με στατιστικό πακέτο SPSS (εκδ. 29)

**Πίνακας 3:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/χουσών

	Συχνότητα	Φύλο		
		Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
άνδρας	10	28.6	28.6	28.6
γυναίκα	25	71.4	71.4	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 4:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων/χουσών

	Συχνότητα	Ηλικία		
		Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
25-34	5	14.3	14.3	14.3
35-43	11	31.4	31.4	45.7
45-54	11	31.4	31.4	77.1
55-65	8	22.9	22.9	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 5:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/χουσών

	Συχνότητα	Έτη προϋπηρεσίας		
		Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0-10	9	25.7	25.7	25.7
11-20	8	22.9	22.9	48.6
21-30	15	42.9	42.9	91.4
31-35	3	8.6	8.6	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 6:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές ως αντικείμενο επιμόρφωσης

**Επιμορφωθήκατε εξ αποστάσεως στα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Word	Ναι	5	14.3	14.3	14.3
	Όχι	30	85.7	85.7	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Διαδραστικός πίνακας	Ναι	14	40.0	40.0	40.0
	Όχι	21	60.0	60.0	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Microsoft Teams	Ναι	29	82.9	82.9	82.9
	Όχι	6	17.1	17.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Excel	Ναι	3	8.6	8.6	8.6
	Όχι	32	91.4	91.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Power Point	Ναι	9	25.7	25.7	25.7
	Όχι	26	74.3	74.3	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
One Note	Ναι	1	2.9	2.9	2.9
	Όχι	34	97.1	97.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 7:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τις εφαρμογές για αναζήτηση πηγών και πληροφοριών

**Επιμορφωθήκατε σε εφαρμογές για αναζήτηση πηγών και πληροφοριών στο μάθημά σας**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αποθετήριο εκπ. υλικού	Ναι	22	62.9	62.9	62.9
	Όχι	13	37.1	37.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Web 2.0	Ναι	12	34.3	34.3	34.3
	Όχι	23	65.7	65.7	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Ψηφιακές	Ναι	18	51.4	51.4	51.4
	Όχι	17	48.6	48.6	100.0

εγκυ- κλοπαί- δειες	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Ηλεκ- τρονικά λεξικά	Ναι	17	48.6	48.6	48.6
	Όχι	18	51.4	51.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Αναζή- τηση στο διαδί- κτυο	Ναι	17	48.6	48.6	48.6
	Όχι	18	51.4	51.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Micro- soft Forms	Ναι	1	2.9	2.9	2.9
	Όχι	34	97.1	97.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Chat GPT, Claude και Gemini	Ναι	1	2.9	2.9	2.9
	Όχι	34	97.1	97.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Podcast	Όχι	35	100.0	100.0	100.0
Οποιαδή- ποτε εφαρμογή	Όχι	1	2.9	2.9	2.9
	Ναι	34	97.1	97.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 8:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την αξία των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων  
(2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Αξία εξ αποστάσεως επιμορφώσεων					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανανέ- ωση γνώσε- ων	Ναι	24	68.6	68.6	68.6
	Όχι	11	31.4	31.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Ενίσχυση σχέσεων	Ναι	6	17.1	17.1	17.1
	Όχι	29	82.9	82.9	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Ωθηση για διερεύ- νηση	Ναι	24	68.6	68.6	68.6
	Όχι	11	31.4	31.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	

Τεχνολο- γική εξέλιξη	Ναι	25	71.4	71.4	71.4
	Όχι	10	28.6	28.6	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Πλησί- ασμα στους μαθητές	Ναι	12	34.3	34.3	34.3
	Όχι	23	65.7	65.7	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 9:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την παραγωγικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Μαθησιακή διαδικασία, παραγωγική ή όχι**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	28	80.0	80.0	80.0
Όχι	7	20.0	20.0	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 10:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τον βαθμό εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Βαθμός εφαρμογής θεωρητικών γνώσεων**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	3	8.6	8.6	8.6
Αρκετά	14	40.0	40.0	48.6
Πολύ	13	37.1	37.1	85.7
Πάρα Πολύ	5	14.3	14.3	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 11:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα διδακτικά αντικείμενα και την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων

**Διδακτικά αντικείμενα και εφαρμογή τεχνολογικών γνώσεων**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Νεοελ. Γλώσσα	Ναι	28	80.0	80.0
	Όχι	7	20.0	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	
Αρχ. Ελλ.	Ναι	12	34.3	34.3

Γλώσσα	Όχι	23	65.7	65.7	100.0
(πρωτ.)	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Αρχ. Ελλ.	Ναι	8	22.9	22.9	22.9
Γλώσσα	Όχι	27	77.1	77.1	100.0
(μτφ.)	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Ιστορία	Ναι	20	57.1	57.1	57.1
	Όχι	15	42.9	42.9	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Νεοελλ.	Ναι	17	48.6	48.6	48.6
Λογοτε- χνία	Όχι	18	51.4	51.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Φιλο- σοφία	Ναι	5	14.3	14.3	14.3
	Όχι	30	85.7	85.7	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Λατινικά	Ναι	1	2.9	2.9	2.9
	Όχι	34	97.1	97.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Εφαρμογ ή σε	Όχι	1	2.9	2.9	2.9
	Ναι	34	97.1	97.1	100.0
διδακτι- κό αντικεί- μενο	Σύνολο	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 12:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων μετά την επιμόρφωση (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Εφαρμογή τεχνολογικών γνώσεων μετά την επιμόρφωση**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Προε- τοι- μασία	Ναι	22	62.9	62.9	62.9
	Όχι	13	37.1	37.1	100.0
μαθή- ματος	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Παρου- σίαση	Ναι	27	77.1	77.1	77.1
	Όχι	8	22.9	22.9	100.0
μαθή- ματος	Σύνολο	35	100.0	100.0	



Παρα- γωγή υλικού	Ναι	22	62.9	62.9	62.9
	Όχι	13	37.1	37.1	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Ανάθε- ση εργασι- ών στο σπίτι	Ναι	17	48.6	48.6	48.6
	Όχι	18	51.4	51.4	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Εφαρμο- γή ανε- στραμ- μένης διδα- σκαλίας	Ναι	8	22.9	22.9	22.9
	Όχι	27	77.1	77.1	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Προε- τοι- μασία τεστ	Ναι	1	2.9	2.9	2.9
	Όχι	34	97.1	97.1	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 13:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την υποστήριξη κατά την εφαρμογή

Υποστήριξη κατά την εφαρμογή					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Φορέας επιμόρ- φωσης ή επιμορ- φωτής	Ναι	7	20.0	20.0	20.0
	Όχι	28	80.0	80.0	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Βοήθεια συνα- δέλφων	Ναι	18	51.4	51.4	51.4
	Όχι	17	48.6	48.6	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Πρακτι- κή εξάσκη- ση	Ναι	23	65.7	65.7	65.7
	Όχι	12	34.3	34.3	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Υπομο- νή και επιμονή	Ναι	14	40.0	40.0	40.0
	Όχι	21	60.0	60.0	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

Βοήθεια καθηγη- τή Πληρο- φορικής	Ναι	11	31.4	31.4	31.4
	Όχι	24	68.6	68.6	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 14:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ενίσχυση της έκφρασης και της κριτικής σκέψης (5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Η ενίσχυση της έκφρασης και της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσω εφαρμογών**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Βίντεο ή Podcast	Ναι	18	51.4	51.4	51.4
	Όχι	17	48.6	48.6	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Προσο- μοίωση φαινο- μένων	Ναι	3	8.6	8.6	8.6
	Όχι	32	91.4	91.4	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Έκφρα- ση σε εικονικό περι- βάλλον	Ναι	10	28.6	28.6	28.6
	Όχι	25	71.4	71.4	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Συνεργα- τική μάθηση και προσω- πική γνώμη	Ναι	23	65.7	65.7	65.7
	Όχι	12	34.3	34.3	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Ενεργή και αυτοκα- τευθυ- νόμενη μάθηση	Ναι	16	45.7	45.7	45.7
	Όχι	19	54.3	54.3	100.0
	<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	
Επίλυ- ση	Ναι	7	20.0	20.0	20.0
	Όχι	28	80.0	80.0	100.0

προβλη- μάτων	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Ψηφια- κά εργα- λεία	Ναι	1	2.9	2.9	2.9
	Όχι	34	97.1	97.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 15:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα εμπόδια κατά την εφαρμογή των γνώσεων (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Εμπόδια κατά την εφαρμογή των γνώσεων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθημε- ρινή προετοι- μασία	Ναι	15	42.9	42.9	42.9
	Όχι	20	57.1	57.1	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Έλλει- ψη χρόνου και απαιτη- τικό πρό- γραμμα	Ναι	33	94.3	94.3	94.3
	Όχι	2	5.7	5.7	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Αποτυ- χημένες προσπά- θειες	Ναι	3	8.6	8.6	8.6
	Όχι	32	91.4	91.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Ανεπάρ- κεια τεχνολο- γικών μέσων	Ναι	10	28.6	28.6	28.6
	Όχι	25	71.4	71.4	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Χαμηλό επίπεδο μαθητών	Ναι	2	5.7	5.7	5.7
	Όχι	33	94.3	94.3	100.0
	Σύνολο	35	100.0	100.0	
Αδιαφο- ρία ή	Ναι	5	14.3	14.3	14.3
	Όχι	30	85.7	85.7	100.0

διάστα- ση προ- σοχής μαθη- τών	Σύνολο	35	100.0	100.0	
---	--------	----	-------	-------	--

**Πίνακας 16:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Η επιμόρφωση σας έδωσε ώθηση για ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι σίγουρα	20	57.1	57.1	57.1
Όχι απαραίτητα	15	42.9	42.9	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 17:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την εφαρμογή των τεχνολογικών γνώσεων και την ενδυνάμωση μαθητή-καθηγητή (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Σύνδεση εφαρμογής τεχνολογικών γνώσεων και ενδυνάμωσης σχέσης μαθητή-καθηγητή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	5.7	5.7	5.7
Λίγο	2	5.7	5.7	11.4
Αρκετά	13	37.1	37.1	48.6
Πολύ	15	42.9	42.9	91.4
Πάρα Πολύ	3	8.6	8.6	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

**Πίνακας 18:** Συχνότητες και ποσοστά ως προς την επίδραση των Τ.Π.Ε. στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

**Επίδραση Τ.Π.Ε. στην εξέλιξη εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση τους στη διδακτική διαδικασία**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	1	2.9	2.9	2.9
Αρκετά	8	22.9	22.9	25.7

Πολύ	19	54.3	54.3	80.0
Πάρα Πολύ	7	20.0	20.0	100.0
<b>Σύνολο</b>	35	100.0	100.0	

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.