



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

«Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη δια ζώσης διδασκαλία και το διδακτικό έργο μετά τη πανδημία »

Ρόζα Μακρή
Α.Μ. 129450

Αθήνα, Μάιος 2024

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επιδράσεις που είχε η έκτακτη εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, και στο ευρύτερο διδακτικό έργο, αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όταν προσπαθούν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στα διαζώσης μαθήματα. Η έρευνα που εκπονήθηκε για την εξυπηρέτηση του στόχου αυτού βασίστηκε στην ποιοτική προσέγγιση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών συλλέχθηκαν μέσω της πραγματοποίησης ημιδομημένων συνεντεύξεων με 13 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Νομού Αττικής. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετά τη πανδημία χρησιμοποιούν περισσότερα ψηφιακά μέσα και με μεγαλύτερη συχνότητα μέσα στην τάξη. Παράλληλα, μικρές βελτιωτικές τροποποιήσεις διαπιστώνονται σε σχέση με την συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα που αξιοποιούνται οι ΤΠΕ. Οι μαθητές έχουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο και, σε περιστάσεις, η διδασκαλία έχει ομαδοσυνεργατικά χαρακτηριστικά. Οι χρήσεις των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο έχουν διευρυνθεί. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αυτές τις αλλαγές τόσο στην αυξημένη εξοικείωση των μαθητών, οι οποίοι έχουν πλέον διαθέσιμους ποικίλους ψηφιακούς πόρους και εργαλεία, όσο και στην βελτιωμένη εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εξοικείωσή τους με τα ψηφιακά μέσα. Ωστόσο πάγια εμπόδια που αφορούν στην έλλειψη χρόνου, την ποσότητα της διδακτέας ύλης και την ανάγκη για περισσότερο εξοπλισμό φαίνεται να παραμένουν αμετάβλητα.

Λέξεις Κλειδιά

χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία, επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract

This research examines how technology affects primary education after the pandemic period. The main objective was to examine primary teachers' views on the challenges they face when trying to integrate ICT into face-to-face lessons, the impact of emergency distance learning on their use of ICT in the classroom and the scope of their teaching work. The research used a qualitative approach to the data extracted from the teachers' interviews.

The study focused on the qualitative and technical perspectives of primary school teachers on the use of ICT. Most teachers used digital media in the classroom after the pandemic. Regarding students, the post-pandemic period revealed more collaborative and team-based teaching. Instead of passively watching, students started to participate in the classroom. Teachers attribute this both to the increased comfort of students who now have a variety of digital resources and tools, and to the improved experience of the teachers themselves in terms of familiarity with digital media.

Keywords

Use of ICT in teaching and learning, emergency remote teaching, primary education, teacher views, digital educational technologies

Ευχαριστίες

Στο πλαίσιο της επίπονης και μακράς πορείας μου όσον αφορά στη συγγραφή της παρούσας εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Ελένη Ντρενογιάννη την οποίας η Ιώβειος Υπομονή υπήρξε παροιμιώδης και υποστηρικτική σε όλα τα επίπεδα.

Περιεχόμενα	
Περίληψη	2
Abstract	3
Εισαγωγή	6
1. Θεωρητικό πλαίσιο	9
1.1. Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών»	9
1.2. Η ένταξη – ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	10
1.3. Μοντέλα Ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	10
1.4. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο	12
1.5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ	14
1.6. Εμπόδια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο	15
1.7. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε έκτακτες συνθήκες	17
1.8. Ο όρος «σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και οι μορφές της	18
1.9. Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία	20
1.10. Η εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην Ελλάδα	22
2.Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	24
2.1. Απόψεις Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Διδασκαλία πριν την Πανδημία	24
2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ	30
2.2.1. Εσωτερικά εμπόδια	30
2.2.2. Εξωτερικά εμπόδια	31
2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας	34
3.Κριτική αποτίμηση	40
4. Ερευνητικός Στόχος και Ερευνητικά ερωτήματα	43
4.1.Εννοιολογικοί ορισμοί	43
5. Μεθοδολογία έρευνας	46
5.1.Ερευνητική στρατηγική	46
5.2. Πληθυσμός – Δείγμα – Δειγματοληψία	46
5.3.Ερευνητική Διαδικασία	49
5.4.Εργαλείο συλλογής δεδομένων	49
5.5.Εγκυρότητα και Αξιοπιστία μετρήσεων και ερευνητικής διαδικασίας	52
5.6.Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	53
6.Τα αποτελέσματα της έρευνας	56
6.1.Συχνότητα χρήσης και είδη ΤΠΕ που αξιοποιούνται μετά την πανδημία – Επιδράσεις της επείγουσας ΕΞΑε	56
6.2.Τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ μετά την πανδημία – Επιδράσεις της ΕΞΑε	61
6.3.Εμπόδια χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία - Η επίδραση της ΕΞΑε	68
6.4. Επιδράσεις της επείγουσας ΕΞΑε στο ευρύτερο διδακτικό έργο	75

7.Συζήτηση και Συμπεράσματα	78
8. Περιορισμοί της Έρευνας	82
9. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες	83
Βιβλιογραφία	84
Παράρτημα I	96
Επιστολή ενημέρωσης και έντυπο συναίνεσης	96
Παράρτημα II	97
Πρωτόκολλο ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς	97
Παράρτημα III Συνέντευξη Συν 12	103
Παράρτημα III	119
Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα	119

Εισαγωγή

Το κεντρικό και θεμελιώδες ζήτημα με το οποίο καταπιάνεται η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά στην επίδραση της υλοποίησης της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο διδακτικό έργο στην μετά την πανδημία εποχή. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση των ΤΠΕ στο διδακτικό-μαθησιακό έργο (Abid Haleem, 2022, Ghavifekr, 2014, Johnson, 2016). Τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών σκιαγραφούν μία εικόνα μετριοπαθούς χρήσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιοποιούν τις ΤΠΕ ευκαιριακά και σε μέτριο βαθμό κυρίως για να προβάλλουν ή να παρουσιάσουν πληροφορίες στους μαθητές (Ghavifekr, 2014). Η χρήση τους εστιάζει κυρίως στο επίπεδο της προετοιμασίας της διδασκαλίας και λιγότερο στη φάση της υλοποίησης της διδασκαλίας. Παράλληλα, πολλά είναι τα εμπόδια που έχουν εντοπισθεί στο παρελθόν σχετικά με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο διδακτικό έργο (Johnson, 2016).

Ωστόσο η περίοδος της πανδημίας και η υλοποίηση της διδασκαλίας με μέσα και εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έδωσε την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αξιοποιήσουν ποικιλία ψηφιακών τεχνολογιών στο διδακτικό έργο. Παρότι η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε κατά την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων είχε τα χαρακτηριστικά της απλής μεταφοράς της συμβατικής διδασκαλίας στο περιβάλλον της εξ αποστάσεως για λόγους έκτακτης ανάγκης, η εμπειρία που αποκτήθηκε κατά την έμπρακτη εφαρμογή της δεν μπορεί να θεωρηθεί αμελητέα.

Όπως επισημαίνεται (Spatioti, 2022), οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με ψηφιακά περιβάλλοντα, εργαλεία και υπηρεσίες που δεν γνώριζαν στο παρελθόν και βελτίωσαν τις τεχνολογικές γνώσεις, τις ψηφιακές ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Ορισμένοι ανέπτυξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχεδόν όλοι πειραματίστηκαν με στοιχεία του διδακτικού σχεδιασμού και δοκίμασαν διάφορα μέσα, υλικά, πρακτικές και προσεγγίσεις (Spatioti, 2022). Στο πλαίσιο αυτό

κάποια από τα καταγεγραμμένα εμπόδια του παρελθόντος αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο ενδέχεται να έχουν ξεπεραστεί. Παράλληλα πιθανολογείται ότι η εμπειρία που αποκτήθηκε κατά την περίοδο εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ενδέχεται να επηρέασε τόσο τα χαρακτηριστικά αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών στο διδακτικό έργο, όσο και άλλες διαστάσεις της διδακτικό-μαθησιακής διαδικασίας στο διαζώσης περιβάλλον.

Με γνώμονα αυτή την υπόθεση εργασίας, είναι σημαντικό και αναγκαίο να διερευνηθούν οι όποιες επιδράσεις είχε η εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και στο ευρύτερο διδακτικό έργο. Κατά συνέπεια, η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας θεμελιώνεται στην προσπάθεια αποτύπωσης της φύσης και του βαθμού της εμπλοκής - ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας και στους τρόπους με τους οποίους αυτή η εμπλοκή επηρέασε τη χρήση των ψηφιακών μέσων στην διδασκαλία αλλά και τη διδασκαλία καθαυτή στην μετά την πανδημία εποχή.

Δεδομένης της αναμφισβήτητης σημαντικότητας που αποδίδεται από διεθνείς, ευρωπαϊκούς και εθνικούς οργανισμούς στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, η παρακολούθηση της προόδου και των χαρακτηριστικών χρήσης των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο μέσω της πραγματοποίησης ερευνών συνιστά πάγια πρακτική, η οποία συμβάλλει πολλαπλά στην επικαιροποίηση της κερκτημένης γνώσης και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τις ΤΠΕ (DG Communications Network, 2019). Υπό το πρίσμα αυτό και με δεδομένη την πλούσια εμπειρία που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών κατά την περίοδο εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας και η οποία καταγράφεται σε σειρά μελετών μικρής ή μεγαλύτερης κλίμακας, η παρούσα προτεινόμενη μελέτη επιχειρεί να συμβάλλει στη διαθέσιμη επιστημονική παραγωγή με δύο κυρίως τρόπους: (α) Τα αποτελέσματά της ενδέχεται να προσφέρουν ενημέρωση και γνώση αναφορικά με αλλαγές που πιθανόν πραγματοποιήθηκαν στη συχνότητα και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά χρήσης των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο, αλλά και τους παράγοντες εμποδίων που αντιμετωπίστηκαν σε σχέση με τις ΤΠΕ μετά την πανδημία. (β) Τα αποτελέσματα της έρευνας ενδέχεται να αναδείξουν πλευρές των επιδράσεων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι οποίες δεν σχετίζονται άμεσα με τις ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά με χαρακτηριστικά της

σχεδίασης, υλοποίησης και αξιολόγησης της δια ζώσης διδασκαλίας, τα οποία υιοθετήθηκαν κατά τις δοκιμές και τους πειραματισμούς των εκπαιδευτικών με το περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εφαρμόζονται τώρα στη περίοδο μετά την πανδημία.

Στο πλαίσιο της παραπάνω συλλογιστικής, στόχος της έρευνας που περιγράφεται στην παρούσα διπλωματική εργασία είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις επιδράσεις που είχε η έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην χρήση των ΤΠΕ στη δια ζώσης διδασκαλία, στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ και στο ευρύτερο διδακτικό έργο.

Η διάρθρωση των κεφαλαίων της διπλωματικής εργασίας είναι τυπική και ξεκινά με την θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας που εκπονήθηκε και η οποία παρουσιάζεται στο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου. Στο εν λόγω κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός των κυρίαρχων όρων και εννοιών που υποβαστάζουν τον ερευνητικό στόχο της μελέτης. Παράλληλα, στην ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιγράφονται συνοπτικά τα αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών. Το κεφάλαιο καταλήγει με κριτική αποτίμηση της συναφούς βιβλιογραφίας και την καταγραφή ερευνητικού στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας επιχειρείται η τεκμηρίωση της ερευνητικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε κατά την εκπόνηση της μελέτης. Ακόμη περιγράφονται στοιχεία που αφορούν στο προφίλ των συμμετεχόντων, τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που εφαρμόστηκαν κατά την συγκέντρωση και επεξεργασία του εμπειρικού υλικού.

Το κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της μελέτης διαρθρώνεται με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η περιγραφή των αποτελεσμάτων εστιάζει στα θέματα που αναδείχθηκαν κατά την ανάλυση του εμπειρικού υλικού και το κείμενο περιγραφής έχει εμπλουτισθεί με εκτενή αποσπάσματα από τις συζητήσεις που διενεργήθηκαν με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, το κεφάλαιο της συζήτησης και των συμπερασμάτων επιχειρεί να συζητήσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό, σύγκριση και αντιπαραβολή με τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών στο πεδίο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με καταγραφή των κυριότερων μεθοδολογικών περιορισμών της μελέτης και την παρουσίαση προτάσεων για μελλοντική έρευνα στο πεδίο.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών»

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (στο εξής ΤΠΕ) διαπερνούν κάθε πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι επιπτώσεις των σημερινών μέσων επικοινωνίας στην κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό αποτελούν κοινό επίκεντρο της έρευνας στις ΤΠΕ. Οι τρόποι με τους οποίους πορευόμαστε στην καθημερινή μας ζωή έχουν επηρεαστεί βαθύτατα από την ανάπτυξη, την εξέλιξη και την ευρεία υιοθέτηση των ΤΠΕ στη σημερινή κοινωνία. Τί εννοούμε όμως όταν αναφερόμαστε στον όρο ΤΠΕ;

Ο όρος "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αναφέρεται σε μια ευρεία συλλογή συσκευών και υπηρεσιών που επιτρέπουν την ηλεκτρονική καταγραφή, επεξεργασία, προβολή και μετάδοση πληροφοριών (Marougkas, 2023). Η φράση "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών" (ΤΠΕ) συνιστά μετάφραση του όρου "Information & Communication Technologies" και περιγράφει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων και προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την επεξεργασία της πληροφορίας.

Σύμφωνα με τον Διαμαντή (2009), ο όρος περιλαμβάνει όλες τις μεθόδους αποθήκευσης, ανάκτησης και μετάδοσης δεδομένων. Ο ίδιος μελετητής τονίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης διαφόρων μορφών τεχνολογίας στην σχολική τάξη, κατά την οποία ένα τεχνολογικό εργαλείο ή εργαλεία χρησιμοποιείται προκειμένου να επιτευχθεί ένας παιδαγωγικός στόχος. Ο Κόμης (2004) από την άλλη ορίζει τις ΤΠΕ ως έναν όρο-ομπρέλα που περιλαμβάνει όχι μόνο τις συσκευές και τις εφαρμογές που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (ραδιόφωνο, τηλεόραση, κινητά τηλέφωνα κ.λπ.), αλλά και τις πολλές υπηρεσίες που περιστρέφονται γύρω από αυτές τις τεχνολογίες.

Συμπερασματικά και σε ότι αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, οι ΤΠΕ αναφέρονται σε ένα σύνολο τεχνολογικών συσκευών, υπηρεσιών, ψηφιακών εφαρμογών και

περιεχομένων, των οποίων η χρήση στην εκπαίδευση συμβάλλει στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία (Γιαβρίμης κ.συν., 2010).

1.2. Η ένταξη - ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Ο όρος "ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση" αναφέρεται στη διαδικασία αξιοποίησης ψηφιακών τεχνολογικών εργαλείων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας σημαίνει γνώση του πότε, πώς και γιατί η χρήση συγκεκριμένων εργαλείων μπορεί να διευκολύνει συνολικά τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης.

Πολλοί ερευνητές (Haldane, 2007; Jimoyiannis, 2007; Lee, 2009) συμφωνούν ότι η χρήση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων μπορεί και πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μάθηση με και για την τεχνολογία είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να λειτουργούν αποτελεσματικά στη σύγχρονη κοινωνία. Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την ανάπτυξη των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, δεδομένου ότι είναι εγγενώς ελκυστική για πολλούς μαθητές και μπορεί να προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Η χρήση της τεχνολογίας στην τάξη λέγεται ότι είναι "ενσωματωμένη" όταν μπορεί να ενταχθεί απρόσκοπτα στο πρόγραμμα σπουδών και στην διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, είναι φανερό ότι οι ΤΠΕ παρέχουν πολλές δυνατότητες επέκτασης της διδασκαλίας και της μάθησης και μπορούν να συμβάλουν στην διεύρυνση των παραδοσιακών περιορισμών του χώρου και του χρόνου καθώς και των ορίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (OECD, 2020). Στην τάξη, με την κατάλληλη επίβλεψη του εκπαιδευτικού, οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης που προάγει την περιέργεια, την πρωτοβουλία, την πρωτοτυπία και την ομαδική εργασία των μαθητών, όπως υποστηρίζει ο Κακλαμάνης (2005).

1.3. Μοντέλα Ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αναφέρεται στην πρακτική της συστηματικής χρήσης των ψηφιακών μέσων στην τάξη με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Ο όρος "βελτίωση της

ποιότητας" χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία βελτίωσης του επιπέδου των δραστηριοτήτων και της ικανότητας των μαθητών να μαθαίνουν από αυτές τις δραστηριότητες. Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας αναφέρεται στην απόδοση και αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων αλλά και συγκεκριμένων συνόλων νοητικών ικανοτήτων (Maroukias, 2023).

Στην βιβλιογραφική παραγωγή της Ελλάδας έχουν κατ' επανάληψη καταγραφεί τρεις προσεγγίσεις ή μοντέλα σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόμης, 2005; Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995; Κορδάκη, 2000):

1) Η τεχνοκρατική ή τεχνοκεντρική προσέγγιση, αναφέρεται στην εισαγωγή αυτόνομων και διακριτών μαθημάτων Πληροφορικής στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και αποδίδει έμφαση στην ανάπτυξη τεχνολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών. Η πληροφορική και η ενσωμάτωσή της όσον αφορά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πληροφορικής αποτελεί τη βάση αυτού του μοντέλου. Ομοίως περιλαμβάνει την εκμάθηση πολύ συγκεκριμένων τεχνικών πληροφοριών και πρόκειται για μοντέλο το οποίο χρησιμοποιήθηκε ευρέως από τη δεκαετία του 1970 και μετά.

2) Το ολοκληρωμένο ή ολιστικό ή οριζόντιο μοντέλο υιοθετεί μια οριζόντια προσέγγιση ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών. Οι ΤΠΕ δεν θεωρούνται ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο αλλά ως ένα μέσο – εργαλείο μέσω του οποίου μπορεί να προωθηθεί ο πληροφορικός γραμματισμός σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και να αξιοποιηθεί η χρήση τους στη διδασκαλία και τη μάθηση όλων των σχολικών αντικειμένων. Ως αποτέλεσμα, το μοντέλο αυτό απαιτεί αλλαγή στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και βελτιώσεις στις οργανωτικές δομές των σχολείων. Απαιτεί δηλαδή αλλαγή σχεδιασμού διαδικασιών και κουλτούρας στην περιοχή της εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία όλων των επιστημονικών κλάδων, το ολιστικό ή ολοκληρωμένο μοντέλο αναφέρεται στην υιοθέτηση μιας διεπιστημονικής στρατηγικής για την εκπαίδευση.

3) Το πραγματολογικό ή μεικτό μοντέλο, ενσωματώνει τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις και δίνει έμφαση στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Το μοντέλο αυτό, που απέκτησε δημοφιλία από τη δεκαετία του 1990 και μετά, περιλαμβάνει τόσο την εισαγωγή αυτόνομων μαθημάτων Πληροφορικής σε όλες τις

βαθμίδες της εκπαίδευσης, όσο και την οριζόντια χρήση των ΤΠΕ ως εργαλείων υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλα τα επιμέρους αντικείμενα του σχολικού προγράμματος σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.4. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο

Ο όρος "αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο" αναφέρεται στην χρήση διαφόρων ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία, στις συγκεκριμένες εφαρμογές των ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται και στη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται. Ο πρωταρχικός στόχος της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι η βελτίωση της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2002), στις ΤΠΕ περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως εκπαιδευτικό λογισμικό, προσομοιώσεις, ανοικτές πηγές ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, εφαρμογές εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, κινητές συσκευές, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εικονικοί κόσμοι, συστήματα διαχείρισης μάθησης, συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία, περιβάλλοντα Web 2.0 και άλλες αναδυόμενες τεχνολογίες. Ο Τζιμογιάννης (Jimoyiannis, 2019) ταξινομεί τις ΤΠΕ στις ακόλουθες κατηγορίες με βάση τις παιδαγωγικές τους λειτουργίες:

- Διδακτικά εργαλεία: Το λογισμικό πρακτικής εξάσκησης, οι εφαρμογές καθοδηγούμενης διδασκαλίας και τα συστήματα διαχείρισης της μάθησης αποτελούν παραδείγματα εργαλείων αυτής της κατηγορίας.
- Εργαλεία δημιουργίας και έκφρασης: Τα λογισμικά παρουσιάσεων, τα λογιστικά φύλλα, οι βάσεις δεδομένων, τα λογισμικά σχεδίασης, οι επεξεργαστές κειμένου, οι εφαρμογές διαχείρισης και δημιουργίας πολυμέσων ανήκουν στην κατηγορία των "δημιουργικών και εκφραστικών εργαλείων".
- Εργαλεία για έρευνα, αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών: περιλαμβάνουν προγράμματα περιήγησης στον παγκόσμιο ιστό, μηχανές αναζήτησης και σουίτες στατιστικής επεξεργασίας.
- Εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας: Τα εργαλεία Web 2.0 (ιστολόγια, wikis, διαμοιρασμός περιεχομένου κ.λπ.), τα εργαλεία συνεργασίας (έγγραφα Google), τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης

(eClass, e-me) κ.λπ. αποτελούν παραδείγματα εργαλείων επικοινωνίας και συνεργασίας.

- Εργαλεία επίλυσης προβλημάτων: Το λογισμικό εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας (VR), τα εργαλεία χαρτογράφησης εννοιών, τα λογιστικά φύλλα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και οι προσομοιώσεις αποτελούν παραδείγματα εφαρμογών επίλυσης προβλημάτων.

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται στο παιδαγωγικό έργο είναι πιο κρίσιμος από το ίδιο το μέσο (Buckingham, 2007). Προσαρμοζόμενες στις δομές και τα χαρακτηριστικά του συστήματος στο οποίο ενσωματώνονται και, κατ' επέκταση, αξιοποιούνται, οι ΤΠΕ είναι ιδιαίτερα δυναμικά μέσα που μπορούν να υποστηρίξουν ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, από τις πιο πρωτοποριακές έως τις πιο συντηρητικές. Γνωρίζουμε σήμερα ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία υποστηρίζει νέους τρόπους επεξεργασίας του διδακτικού περιεχομένου, καθώς συνεισφέρει στην ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνει τη συνεργασία, κινητοποιεί τους μαθητές και βοηθά στην καλλιέργεια ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να συμβούν όλα αυτά είναι η ενσωμάτωση της χρήσης τους σε πρακτικές με ενεργητικά, ανακαλυπτικά και μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά. Στην σχετική βιβλιογραφική παραγωγή θα συναντήσουμε δύο επίπεδα χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Donnelly, 2011; Tondeur, van Braak, Ertmer και Ottenbreit-Leftwich, 2016). Πρώτα, και πιο ιδανικά, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε μαθητοκεντρικές μαθησιακές δραστηριότητες που προωθούν γνωστικές διαδικασίες ανώτερης τάξης και την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων μέσω της ομαδικής εργασίας και της δημιουργικής έκφρασης. Σε αυτό το μοντέλο, ο διδάσκων λειτουργεί ως βοηθός και οδηγός για τους μαθητές, καθώς κατασκευάζουν τη δική τους γνώση με τη βοήθεια των ΤΠΕ (Κουλαϊδής, 2007). Το δεύτερο επίπεδο βασίζεται στο δασκαλοκεντρικό πρότυπο, στο οποίο οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό για να τον βοηθήσουν στην προετοιμασία των μαθημάτων, στην παρουσίαση του υλικού στην τάξη και στην αξιολόγηση της πορείας προόδου των μαθητών. Αυτό είναι ένα παράδειγμα ενός προφανώς υποδεέστερου ή πρωτόλειου σταδίου ενσωμάτωσης της τεχνολογίας, παρά τη χρησιμότητά της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013β).

1.5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ

Πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η βελτίωση της συνολικής ποιότητας της μάθησης. Από την άλλη μεριά, η τεχνολογία δεν αλλάζει μόνο τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν (Norum, 1999). Ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η τεχνολογία ενθαρρύνει την εφαρμογή πρακτικών που εστιάζουν περισσότερο στον μαθητή, είναι πιθανό ότι τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών μεταβάλλονται ριζικά (Kook, 1997). Ο Kook (1997) εξήγησε ότι τεχνολογίες όπως οι υπολογιστές μετασχηματίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και συνεπώς μετασχηματίζουν και τον ρόλο των εκπαιδευτικών.

Ορισμένοι από τους παράγοντες που είναι κρίσιμοι για την επιτυχή ενσωμάτωση της τεχνολογίας αναφέρονται στην παρουσία ή την απουσία κατάλληλης κατάρτισης, τεχνικής υποστήριξης, διοικητικής υποστήριξης, θεσμικής υποδομής, συστημικών κινήτρων και περιορισμών που οφείλονται σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές αντιλήψεις και αντιδράσεις στην αλλαγή (Zhao, 2001). Όπως τονίζεται (Zhao, 2001), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υψηλό βαθμό πρωτοτυπίας και να έχουν κίνητρο για να επενδύσουν στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Τα εμπόδια στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας μπορεί να προέρχονται είτε από εσωτερικές είτε από εξωτερικές πηγές (Rogers, 1995). Οι "στάσεις των εκπαιδευτικών" και οι "αντιλήψεις" τους για την τεχνολογία αποτελούν παραδείγματα εσωτερικών εμποδίων, που επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται στις τάξεις (Pettenati, 2001). Οι πεποισιές και οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις νέες τεχνολογίες έχουν καθοριστικό αντίκτυπο στο κατά πόσο θα γίνει αποδεκτή ή όχι η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό έργο. Παρόλο που οι τελευταίοι έχουν ευνοϊκή στάση απέναντί τους (Τζιμογιάννης, 2019), υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο βαθμό αποδοχής και, κατά συνέπεια, στον τρόπο αξιοποίησής τους. Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα μαθήματά τους επηρεάζεται έντονα από τις απόψεις που έχουν σχετικά με τις τεχνολογίες αυτές (Paraskeva, 2008). Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί στην χρήση των ΤΠΕ έχει αντίκτυπο στις ψηφιακές ικανότητες των μαθητών.

Ωστόσο, καθώς εισερχόμαστε στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που αμφισβητούν τη χρησιμότητα και τα παιδαγωγικά οφέλη της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδακτική πράξη (Depover, 2010). Σύμφωνα με τον Δημητρακάκη (2011), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν πεισθεί για την πρόσθετη αξία που μπορεί να προκύψει από την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και για το πώς αυτές επηρεάζουν το εύρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Από την άλλη όμως μεριά, η αποδοτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προκαλεί μετατόπιση της παραδοσιακής λειτουργίας του εκπαιδευτικού (Λιοναράκης, 2002). Η ευρεία εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει θέσει τις βάσεις για μια βαθιά αλλαγή στη φύση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Μια ευρεία αλλαγή στις ιδέες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη μια στιγμή στην άλλη- αντίθετα, απαιτεί χρόνο. Απαιτεί όχι μόνο μια αλλαγή στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τεχνολογία, αλλά και μια επέκταση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους (Guzey, 2012). Η κριτική οπτική και το χαμηλό επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα που δημιουργεί μια στάση σκεπτικισμού απέναντι σε κάθε πιθανότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Jimoyiannis & Komis, 2007). Αυτή η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε μια στάση αντίστασης και αντίθεσης στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη.

1.6. Εμπόδια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο

Οι παράγοντες που εμποδίζουν, αποθαρρύνουν ή περιορίζουν τη χρήση των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς είναι γνωστοί ως "εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ" (Agyei, 2014). Η Ertmer (1999) ταξινομεί τα εμπόδια αυτά σε εσωτερικά και εξωτερικά. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν παραμέτρους οι οποίες αναφέρονται στη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τον χρόνο που διατίθεται για τη χρήση των ΤΠΕ, την ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τη διαθεσιμότητα επαρκούς τεχνικής υποστήριξης εντός της σχολικής μονάδας. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο μάθησης των μαθητών και οι εκτιμήσεις τους για τις νέες τεχνολογίες και τη σημασία της ενσωμάτωσής τους στη διδασκαλία αποτελούν παραδείγματα

εσωτερικών παραγόντων (Ertmer, 1999). Ο Drent και οι συνεργάτες του (2008) κάνουν μια παρόμοια διάκριση μεταξύ εξωγενών και ενδογενών εμποδίων που εμποδίζουν την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Pelgum (2001), η έλλειψη ψηφιακής υποδομής και λογισμικού, οι περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους και η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης είναι παράγοντες που λειτουργούν ενάντια στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσωπικότητα, οι επαγγελματικές γνώσεις, η διδακτική εμπειρία και το περιβάλλον του ίδιου του εκπαιδευτικού παίζουν ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία στην τάξη (Koehler, 2006).

Η ευρεία χρήση των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παρεμποδίζεται από διάφορους περιορισμούς, τόσο υλικούς όσο και άυλους (Warner, 2001), όπως η απουσία συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο, η ανεπαρκής πρόσβαση σε υπολογιστές και άλλες συσκευές, η περιορισμένη επιλογή εκπαιδευτικού λογισμικού, η έλλειψη εμπειρίας στο αντικείμενο που έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί, καθώς και η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας και πόρων. Σύμφωνα με τη Βρετανική Αρχή Επικοινωνιών και Τεχνολογίας (Becta, 2006a), δύο από τα πιο συνηθισμένα εμπόδια είναι ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Όσον αφορά το πρώτο, υφίστανται θέματα όπως η ανεπαρκής αυτοπεποίθηση, οι αρνητικές στάσεις, η αντίσταση στην αλλαγή, η έλλειψη χρόνου, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και η αδυναμία να δουν τα οφέλη της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ. Όσον αφορά τους δεύτερους, υφίστανται θέματα όπως η πίεση του χρόνου, οι περιορισμένοι πόροι, το ακατάλληλο λογισμικό και οι τεχνικές δυσκολίες, καθώς και η έλλειψη αποτελεσματικής κατάρτισης.

Η Βεκίρη (2010) υποστηρίζει ότι τα σχολεία δεν αξιοποιούν επαρκώς την τεχνολογία και τους υπολογιστές που έχουν στη διάθεσή τους. Αυτό αφορά τόσο την συχνότητα όσο και την ποιότητα της εφαρμογής τους. Σύμφωνα με μία κατηγοριοποίηση (Βραχνός, 2009), υπάρχουν τέσσερις τύποι παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή ή μη επιτυχή χρήση των νέων τεχνολογιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Πρώτον, υπάρχουν οι ανθρώπινοι παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών καθώς και τις ιδέες και τις επιλογές τους σχετικά με τον τρόπο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην τάξη. Η ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο, η εξειδίκευση, τα χρόνια εμπειρίας και η άνεση με την τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία είναι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Το δεύτερο είδος παραγόντων είναι εκείνοι που αφορούν τεχνικές δυσκολίες. Τόσο η δυνατότητα της πρόσβασης στις συσκευές και εφαρμογές των ΤΠΕ όσο και η ποιότητα τους υπόκεινται σε αυτές τις προϋποθέσεις. Η προσπάθεια να ξεπεραστούν οι τεχνολογικές δυσκολίες περιπλέκεται από την έλλειψη της απαραίτητης οργάνωσης και τη μη διαθεσιμότητα του απαραίτητου εξοπλισμού. Ως πρόσθετος παράγοντας, το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα του διαθέσιμου σήμερα λογισμικού είναι ασύμβατη με το πρόγραμμα σπουδών, τους στόχους ή τις κατευθυντήριες αρχές του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού στα σχολεία. Στους περιορισμούς περιλαμβάνονται η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης και ο ανεπαρκής χρόνος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης που βασίζονται στις ΤΠΕ.

Τα αυστηρά εκπαιδευτικά πλαίσια τα οποία αφορούν την νομοθετημένη χρήση των ΤΠΕ εντός του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν την πρωταρχική έμφαση της τρίτης ομάδας εμποδίων. Τα πλαίσια αυτά περιλαμβάνουν τις κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν τη χρήση των ΤΠΕ εντός του ιδρύματος, το διαμέτρημα των πόρων του και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά. Η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ εξαρτάται και από άλλα στοιχεία, όπως η συνεργασία των εκπαιδευτικών, το άνοιγμα στις αναδυόμενες τεχνολογίες και οι παιδαγωγικές πρακτικές ή η σταθερή προσήλωση σε δοκιμασμένες προσεγγίσεις. Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μην χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες επειδή εκτιμούν περισσότερο άλλες πτυχές της δουλειάς τους, όπως η επαρκής προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις ή οι επαναληπτικές δραστηριότητες ως προς τη διδακτέα ύλη.

1.7. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε έκτακτες συνθήκες

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Κεντρικά χαρακτηριστικά

Οι μέθοδοι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλείς τα τελευταία χρόνια και το ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αυξηθεί σημαντικά, κυρίως λόγω της αξιοποίησής της σε ευρύτατη κλίμακα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Σύμφωνα με τον Holmberg (1989), η "εξ αποστάσεως εκπαίδευση" περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και λειτουργιών. Η

φράση "εξ αποστάσεως εκπαίδευση" κατά τον Rowntree (1994) χρησιμοποιείται για να περιγράψει *"τη μάθηση που λαμβάνει χώρα όταν δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε απόσταση, συνήθως με τη βοήθεια ειδικού διδακτικού υλικού"*. Άλλοι ορίζουν ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση *«κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός και ένας μαθητής χωρίζονται από φυσική απόσταση και χρησιμοποιούν κατάλληλα τεχνολογικά μέσα για να δημιουργήσουν ένα κανάλι επικοινωνίας προκειμένου να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό»* (Simonson, 2015). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως ορίζεται από τον Keegan (1996), χαρακτηρίζεται από εξατομικευμένη διδασκαλία, την παρουσία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, τον διαχωρισμό του εκπαιδευτικού από το μαθητή, τη χρήση αμφίδρομης επικοινωνίας και την ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων για την πραγματοποίηση της εκπαίδευσης. Στην πράξη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να διεξαχθεί σε ποικίλα πλαίσια και με ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών και μαθησιακών στρατηγικών (Berge, 2000), σε ποικίλα επίπεδα (κατάρτιση, δια βίου μάθηση) και η επιτυχία της εξαρτάται από δύο παράγοντες: το καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό και τη διαθεσιμότητα κατάλληλων ψηφιακών τεχνολογιών (Roosij, 2016).

Στην τρέχουσα μορφή της, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιεί τηλεδιασκέψεις και άλλα ψηφιακά εργαλεία. Οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να επικοινωνούν μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο και δεν εμποδίζονται από διαφορές ζώνης ώρας ή άλλα υλικοτεχνικά εμπόδια λόγω της διαδικτυακής φύσης της. Ορισμένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται από τον Keegan (1996) είναι τα εξής:

- Η απουσία φυσικής εγγύτητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.
- Η διαμεσολάβηση τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιείται για τη διάδοση του διδακτικού υλικού και την επικοινωνία των συμμετεχόντων.
- Η ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης
- Η δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών.

Σε αντίθεση με τη συμβατική δια ζώσης διδασκαλία ο εκπαιδευτής, ο μαθητής, το περιεχόμενο και ως επί το πλείστο το μέσο παίζουν όλα καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εξ αποστάσεως μάθησης (Papadakis, 2018).

1.8. Ο όρος «σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και οι μορφές της

Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, υπήρξε μια παγκόσμια κίνηση προς την κατεύθυνση της παροχής βασικής εκπαίδευσης σε παιδιά που ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές, όπου η φοίτηση σε ένα συμβατικό σχολείο θα ήταν δύσκολη ή και αδύνατη (Kirby, 2007). Έκτοτε, ο τομέας της σχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχει εξελιχθεί ανταποκρινόμενος στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις που προκαλούνται από την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών. Παιδιά με αναπηρίες ή χρόνιες παθήσεις και προβλήματα υγείας, παιδιά που είναι χαρισματικά, μαθητές των οποίων οι οικογένειες πρέπει να μεταναστεύσουν για εργασία και μαθητές που απλώς επιθυμούν να σπουδάσουν οτιδήποτε εκτός του κανόνα εξυπηρετούνται σήμερα από τα προγράμματα σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Κελενίδου, 2017).

Η ηλεκτρονική μάθηση έχει μακρά ιστορία στην εκπαίδευση. Στο παρελθόν ήταν δυνατή μόνο μέσω της χρήσης έντυπου υλικού και της γραπτής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Σήμερα, ωστόσο, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ψηφιακά εργαλεία για τη συλλογή, τη δημιουργία και τη μετάδοση πληροφοριών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει ευελιξία τόσο ως προς τον χρόνο όσο και ως προς τον τόπο, αλλά αυτό ισχύει μόνο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Απαιτεί εκτεταμένη προεργασία, οργάνωση και προετοιμασία, στέρεες βάσεις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, πλούτο κατάλληλου και ελκυστικού περιεχομένου, ασφαλές, σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον, εξειδικευμένο υλικό και λογισμικό, αυξημένη οργανωτική και ελεγκτική ικανότητα, σημαντική οικονομική δέσμευση σε βάθος χρόνου και πολλά άλλα (Bell, 2002).

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις τύπους: (α) την αυτόνομη, (β) τη συμπληρωματική και (γ) τη μικτή ή πολυτροπική (Μιμίνου, 2013). Η δημιουργία και υλοποίηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που οδηγούν στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών που είναι συγκρίσιμος με αυτόν που αποκτάται μέσω της τυπικής διαζώσης σχολικής εκπαίδευσης είναι ευθύνη των ιδρυμάτων που λειτουργούν σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο και συνιστά την αυτόνομη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όμως, η σχολική εξΑε μπορεί να περιλαμβάνει τα τυπικά σχολικά μαθήματα και να λειτουργεί ως μια μορφή ενισχυτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά που δυσκολεύονται

ακαδημαϊκά ή που επιθυμούν να προχωρήσουν πέρα από όσα είναι διαθέσιμα στο τυπικό περιβάλλον της τάξης. Όχι μόνο παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν για θέματα που δεν καλύπτονται στην τάξη, αλλά παρέχει επίσης δυνατότητες συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες που δεν καλύπτονται στο συμβατικό σχολικό περιβάλλον. Σε αυτού του είδους τις λειτουργίες αναφέρεται η συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (Βασάλα, 2005). Τέλος, πέραν των αυτόνομων και των συμπληρωματικών προγραμμάτων σχολικής εξΑε, στη βιβλιογραφία θα συναντήσουμε και την υβριδική – μικτή προσέγγιση, κατά την οποία η παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση στην τάξη συνδυάζεται με τη διαδικτυακή εξ αποστάσεως μάθηση (Μίμινου, 2013). Σε αυτό το σενάριο, τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συμπληρώνονται με διαδικτυακές ευκαιρίες μάθησης (Αναστασιάδης, 2017).

Η σχολική τηλεεκπαίδευση εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες σε όλες τις ηπείρους, όπως η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, η Αλάσκα, οι παγωμένες περιοχές της Σκανδιναβίας και οι πιο απομακρυσμένες περιοχές της Γαλλίας, της Μεγάλης Βρετανίας και του Καναδά (Μίμινου, 2013).

1.9. Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης (Emergency Remote Teaching) βασίζεται στις ίδιες αρχές με άλλες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο πρωταρχικός της όμως στόχος είναι διαφορετικός. Ο όρος επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (εΕΞΑΔ)¹ χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση στην οποία η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη αναστέλλεται προσωρινά λόγω έκτακτης ανάγκης (Mukhtar, 2020)

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, τα σχολεία σε όλο τον κόσμο αναγκάστηκαν να κλείσουν, καθιστώντας αδύνατη την παροχή άμεσης δια ζώσης διδασκαλίας στους μαθητές (Ferri, 2020). Ως αποτέλεσμα, εφαρμόστηκε μια διαφορετική μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτή της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

¹ Οι όροι “ απομακρυσμένη εξ αποστάσεως διδασκαλία”, “εξ αποστάσεως διδασκαλία σε έκτακτες συνθήκες”, “επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση”, και άλλοι έχουν αξιοποιηθεί τα τελευταία χρόνια από διάφορους ερευνητές για να αναφερθούν σε αυτή την ειδική μορφή εξΑε, η οποία εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στην παρούσα εργασία, ο όρος επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία θεωρείται συνώνυμος με όλους τους άλλους όρους.

Οι φιλοσοφίες όμως που διέπουν την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι θεμελιωδώς διαφορετικές, όπως και τα πλαίσια στα οποία εφαρμόζονται. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης παρέχει προσωρινή υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Hodges, 2020), ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μια προγραμματισμένη και οργανωμένη προσέγγιση.

Η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι μια προσωρινή προσπάθεια συνέχισης της διδασκαλίας με εναλλακτικούς τρόπους, ενώ η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό προϊόν που προωθεί τη μάθηση, σύμφωνα με την Μπαλωμένου (2021). Τα εκπαιδευτικά μοντέλα έκτακτης ανάγκης δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την επίσημη εκπαίδευση. Ο Λιοναράκης (2005) αναφέρει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα επανασχεδιάζονται ταχύτατα κατά τη διάρκεια κρίσεων για να καλύψουν άμεσες ανάγκες. Αυτό το κάνουν καθ' όλη τη διάρκεια της κρίσης.

Η κύρια διάκριση μεταξύ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης και της κανονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορά στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά μοντέλα που σχετίζονται με την αντιμετώπιση μιας κρίσης έχουν βραχυπρόθεσμο, συμπληρωματικό χαρακτήρα και δεν προορίζονται να αποτελέσουν μόνιμη αντικατάσταση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών συστημάτων (Λιοναράκης, 2005). Η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και εκτέλεση. Για το έργο αυτό απαιτείται σχεδιασμός, καθορισμός διδακτικών και μαθησιακών στόχων, συγκέντρωση μαθησιακού υλικού, καθορισμός επικοινωνιακών και μαθησιακών στόχων και προσδιορισμός των αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης δεν ακολουθεί ένα προκαθορισμένο ή προσεκτικά επεξεργασμένο πρόγραμμα σπουδών. Αντίθετα, δίνει προτεραιότητα στην αντιμετώπιση κρίσεων με τη γρήγορη χρήση όλων των πόρων. Οι έκτακτες συνθήκες καθιστούν αδύνατη τη δημιουργία και εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος κατάρτισης (Λιοναράκης, 2020)

Αυτή η διάκριση είναι σημαντικό να τονιστεί επειδή ο όρος "εξ αποστάσεως εκπαίδευση" χρησιμοποιήθηκε με μεγάλη ευχέρεια κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Είναι κατανοητό ότι οι άνθρωποι μπορεί να συγχέουν τους δύο όρους, αλλά κάτι τέτοιο θα ήταν άδικο για την εκτεταμένη έρευνα που έχουν κάνει οι μελετητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όλα αυτά τα χρόνια (Bozkurt, 2019). Δεδομένου ότι ο

βαθμός εμπιστοσύνης που έχουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι μετά την πανδημία έχει εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από την αποσαφήνιση και τη σωστή εφαρμογή των όρων αυτών, είναι ζωτικής σημασίας η διάκριση μεταξύ της επείγουσας ηλεκτρονικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1.10. Η εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην Ελλάδα

Κατά την περίοδο της πανδημίας (2019-2020 και 2020-2021) σημειώθηκαν αλλαγές στις συνθήκες υπό τις οποίες χρησιμοποιήθηκε η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα αυτής της αλλαγής ήταν δραματικά. Στις 11 Μαρτίου 2020, τα μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες διακόπηκαν, ενώ ελήφθησαν μέτρα για να βρεθεί τρόπος να συνεχιστούν. Η απόφαση της Ελληνικής Κυβερνήσεως να σταματήσει η δια ζώσης διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν ανάλογη με εκείνη άλλων χωρών. Από τον Απρίλιο του 2020, το 91,3% των μαθητών και φοιτητών στον κόσμο δεν συμμετείχαν πλέον στην συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που συγκέντρωσε η Διεθνής Εταιρεία για την Επιστήμη και την Ανάπτυξη της UNESCO. Αυτό συνέβη επειδή 188 χώρες αποφάσισαν να αναστείλουν τις σχολικές δραστηριότητες, ώστε να μην εκτεθούν οι μαθητές στον ιό. Την επόμενη σχολική χρονιά (2020-2021), σε μια προσπάθεια να περιοριστεί η εξάπλωση του ιού, τα σχολεία στην Ελλάδα έκλεισαν για δύο ακόμη μεγάλες περιόδους: από τον Νοέμβριο του 2020 έως τον Ιανουάριο του 2021 και ξανά από τον Μάρτιο του 2021 έως τον Μάιο του 2021. .

Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων επισήμανε την περίοδο αυτή ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα εφαρμοστεί σε όλη τη χώρα, ώστε να διασφαλιστεί η συνεχής παροχή διδασκαλίας, διακηρύσσοντας «*την 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*» (39354/Δ4/19-03-2020/ΥΠΙΑΙΘ).

Η παραπάνω οδηγία αποσαφηνίζει τον τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος ήταν η διδασκαλία και ψηφιακή υλοποίηση ενός μαθήματος μέσω του διαδικτύου, τον χρόνο διδασκαλίας, ο οποίος ήταν είτε ασύγχρονος είτε σε πραγματικό χρόνο, και το μέσο

σύνδεσης, το οποίο θα μπορούσε να είναι ένας επιτραπέζιος υπολογιστής, ένας φορητός υπολογιστής, ένα έξυπνο κινητό τηλέφωνο ή μία ταμπλέτα. Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές αιφνιδιάστηκαν από αυτές τις εξαγγελίες, καθώς δεν είχε προβλεφθεί καμία προετοιμασία ή κατάρτιση για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε έλλειψη ψηφιακών πόρων και επαγγελματικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τις φράσεις σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και ένα σημαντικό ποσοστό δεν διέθετε τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό (Κατσιάπη, 2021)

Παρόλα αυτά η συμμετοχή των μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΔΣ), το οποίο θα διαχειριζόταν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ήταν αξιοσημείωτη ειδικά στα πρώτα στάδια. Στις 30 Νοεμβρίου 2020, 151.639 από τους 180.000 διδάσκοντες, δηλαδή το 85%, είχαν εγγραφεί στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, ενώ 1.022.864 από τους 1.448.916 μαθητές, δηλαδή το 70,5%, είχαν εγγραφεί στον μαθητικό πληθυσμό. Είναι αξιοσημείωτο ότι 3.220 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου της Αττικής εγγράφηκαν στο ΠΔΣ στις πρώτες 15 ώρες λειτουργίας του. Ο συνολικός αριθμός των εγγραφών αυξήθηκε δραματικά τις ημέρες που ακολούθησαν (Λιοναράκης, 2020).

Οι περιοχές που επλήγησαν καταρχήν περισσότερο από τον κορονοϊό ήταν η Ηλεία, η Αχαΐα και η Ζάκυνθος, οπότε εκεί εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μέθοδος εφαρμόστηκε αμέσως μετά σε όλες τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας, με τα δημοτικά σχολεία να λαμβάνουν επίσης υποστήριξη, παρότι ιδιαίτερη έμφαση αποδόθηκε καταρχήν στα λύκεια και τα γυμνάσια. Η σύγχρονη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης Webex Meetings της Cisco, ενώ η ασύγχρονη διδασκαλία μέσω των ψηφιακών πλατφορμών E-class και E-me. Η διαδικτυακή μάθηση, τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εκδοχή της, εφαρμόστηκε και στις τάξεις του δημοτικού σχολείου και στην αρχή ήταν κυρίως στο χέρι του μαθητή να αποφασίσει αν ήθελε να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω σύγχρονου ή ασύγχρονου περιβάλλοντος (Αθανάτου, 2021).

Υπήρξε ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων σε αυτή την τροπή των γεγονότων στην εκπαίδευση. Ορισμένοι είδαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα "κακό επικοινωνιακό τέχνασμα", επειδή δεν είχαν ληφθεί όλα τα απαραίτητα μέτρα πριν από την εφαρμογή της (Κατσιάπη, 2021). Για τη λήψη της απόφασης δεν

χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την επιστημονική και την εκπαιδευτική κοινότητα και δεν ελήφθησαν μέτρα που να εγγυώνται ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε κατάλληλα τεχνολογικά μέσα. Επιπλέον, δεν είχαν όλοι οι μαθητές το ίδιο επίπεδο ευκολίας πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που οδήγησε σε επικριτικά σχόλια σχετικά με την προχειρότητα του έργου και την άνιση πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, άλλοι είδαν την επιδημία ως μια χρυσή ευκαιρία για την προώθηση της ψηφιακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας (Κατσιάπη, 2021).

Η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η κόπωση των μαθητών από την διαρκή χρήση οθονών, η έλλειψη οργάνωσης των διαδικασιών, η μη ασφαλής τεχνολογία και το αργό διαδίκτυο συνέβαλαν στις αρνητικές εκτιμήσεις για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μουζάκης, 2021).

2.Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρεί να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν και υλοποιούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην σχολική τάξη, αποδίδοντας έμφαση σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κυρίως μετά το 2010. Πιο συγκεκριμένα, η ανασκόπηση μελετά τις απόψεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ΤΠΕ χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση πριν και κατά την πανδημία, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ δύο συγκεκριμένων περιόδων αναφοράς. Έτσι, κατά την περίοδο προ πανδημίας, οι μελέτες που παρουσιάζονται εξετάζουν τις απόψεις και θεωρήσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση πριν την έκτακτη εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας του Μαρτίου 2020. Κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο (2020-2021), παρουσιάζονται και περιγράφονται τα αποτελέσματα ερευνών, τα οποία αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

2.1. Απόψεις Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Διδασκαλία πριν την Πανδημία

Στην Ελλάδα έχει διεξαχθεί ικανός αριθμός ερευνών που παρέχουν πληροφορίες για τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην σχολική τάξη (Πολίτης, 2004). Στην πλειονότητά τους, τα ευρήματα των σχετικών μελετών εστιάζουν σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, όπως σε ζητήματα γενικών θεωρήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε θέματα που σχετίζονται με τις συσκευές και τις εφαρμογές που αξιοποιούνται στη σχολική τάξη, στη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται αυτές οι συσκευές και εφαρμογές και σε ζητήματα που αφορούν ποιοτικά χαρακτηριστικά χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών.

Ευρήματα σε σχέση με τις γενικές στάσεις και θεωρήσεις των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετική εντύπωση για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο εκπαιδευτικό έργο και εμφανίζονται πρόθυμοι να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (Δημητρίου, 2016; Μπίκος, 2011; Γεωργούλη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί όλων των γνωστικών αντικειμένων έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη (Μάτος, 2013) και αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές ωφελούνται από τη χρήση τους, επειδή οι τελευταίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και διευκολύνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, όταν αξιοποιούνται με δημιουργικό και προοδευτικό τρόπο (Μάτος, 2013). Ακόμη γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η εφαρμογή τους στις διδακτικές και εκπαιδευτικές τους προσπάθειες (Μαχαιρίδου, 2018) και θεωρούν ότι η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην τάξη σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη αυξημένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους μαθητές (Γαρμπή, 2022). Ωστόσο, υπάρχει και ένας αριθμός μελετών στις οποίες διαπιστώνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν αντίθετη άποψη ή εκφράζουν μετριοπαθείς απόψεις. Για ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, η εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία στην τάξη δεν αποτελεί προτεραιότητα και δεν μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη καθότι η χρήση και μόνον σύγχρονων ψηφιακών μέσων και εργαλείων δεν αρκεί για να εξασφαλίσει ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα στην

απόκτηση και επεξεργασία των νέων γνώσεων (Παπανικολάου, 2019; Voet, 2016). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις ΤΠΕ ως χρήσιμα εργαλεία βοηθητικά ως προς τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και κατανοούν ότι τα ψηφιακά εργαλεία δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τη διαζώσης διδασκαλία (Μάτος, 2013; Cárdenas-Claros, 2015). Η ετοιμότητα άλλωστε ενός εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει τις θετικές πτυχές της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στο διδακτικό του έργο και να επανασχεδιάσει τη μεθοδολογία του καθορίζεται από την εκπαιδευτική κουλτούρα από την οποία προέρχεται, καθώς και από το "μαθησιακό στυλ" που επιλέγει να υιοθετήσει (Roussinos, 2019).

Ευρήματα σχετικά με τη χρήση συσκευών και εφαρμογών ΤΠΕ στη σχολική τάξη

Παρά το γεγονός ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός των περισσότερων ελληνικών σχολείων δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2013; 2011), φαίνεται ότι η σχολική δικτύωση προχωρά με σταθερά βήματα και στην Ελλάδα όσον αφορά τις ψηφιακές σχολικές υποδομές. Με βάση τα αποτελέσματα συναφών ερευνών, ο επιτραπέζιος ηλεκτρονικός υπολογιστής και ο βιντεοπροβολέας συνιστούν τις πιο συχνά αξιοποιούμενες συσκευές εντός της σχολικής τάξης, ενώ η χρήση διαδραστικών πινάκων είναι μάλλον περιορισμένη (Αθανασίου, 2018; Ζδράβου, 2019; Διαμαντής 2019; Παπαντωνίου, 2019). Υπάρχουν ακόμη ενδείξεις για τη χρήση φορητών υπολογιστών, ταμπλετών και έξυπνων κινητών τηλεφώνων εκτός από τους επιτραπέζιους προσωπικούς υπολογιστές (Διαμαντής, 2019). Η αξιοποίηση των εργαστηρίων ηλεκτρονικών υπολογιστών στην διδασκαλία έχει καταγραφεί μόνο σε μία μελέτη (Τσακίριδου, 2016). Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα εργαστήρια υπολογιστών δεν αξιοποιούνται πολύ συχνά σε μαθήματα που δεν σχετίζονται με την Πληροφορική, λόγω έλλειψης διαθεσιμότητας.

Αναφορικά με την αξιοποίηση συγκεκριμένων εφαρμογών, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αξιοποιεί πόρους του διαδικτύου αλλά και την επεξεργασία κειμένου στο εκπαιδευτικό έργο (Γαρμπή, 2022). Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, η διεξαγωγή έρευνας στο διαδίκτυο και η χρήση της σουίτας εφαρμογών Microsoft Office (Word, Excel και PowerPoint) επιλέγονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς προς χρήση στο πλαίσιο της τάξης (Αθανασίου, 2018; Cárdenas-Claros, 2015). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι μόνο το 2,4% των

εκπαιδευτικών δημιουργούν πραγματικά τα δικά τους μαθήματα χρησιμοποιώντας σύγχρονο λογισμικό (Cárdenas-Claros, 2015). Επιπλέον, οι μαθητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο μόνο για προς πλοήγηση σε εκπαιδευτικούς ιστότοπους, προβολή βίντεο, ακρόαση ηχητικών μηνυμάτων, συμμετοχή σε διαδικτυακές συζητήσεις και ολοκλήρωση εργασιών. Ο Faizi (2017) υποστηρίζει ότι η πλειονηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, το Twitter και το Instagram τόσο για επαγγελματικούς όσο και για προσωπικούς σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επίσης συχνά άλλες ψηφιακές πλατφόρμες όπως ιστολόγια, wikis και φόρα για να μοιράζονται ιδέες και πόρους μεταξύ τους. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν επαρκείς αναφορές σχετικά με την αξιοποίηση συγκεκριμένων εργαλείων του Web 2.0, (Τσακιρίδου, 2016), η έρευνα που διεξήγαγε ο Διαμαντής (2019) αποκαλύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών διαβεβαιώνει ότι γνωρίζει καλά, διατηρεί ενεργά προσωπικά προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και διαθέτει προσωπικές ιστοσελίδες. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διανέμουν εκπαιδευτικές εφαρμογές και ψηφιακό υλικό μέσω της χρήσης συσκευών CD/DVD (Ζδραβού, 2017). Μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών φαίνεται να βεβαιώνει τη χρήση εξειδικευμένου εκπαιδευτικού λογισμικού. Οι Αθανασίου (2018) και Λούμος (2017) επισημαίνουν ότι η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικού λογισμικού που να είναι προσβάσιμο και κατάλληλο για όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμη πλήρως εξοικειωμένοι με τη χρήση των διαδραστικών πινάκων, και αυτός είναι πιθανώς ο λόγος για τον οποίο δεν αξιοποιούνται στις σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με την Παπαντωνίου (2019), η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα φαίνεται να περιορίζεται αποκλειστικά σε παρουσιάσεις, γεγονός που εξυπηρετεί την ενίσχυση της παραδοσιακής διδασκαλίας..

Η μελέτη της Τεγκελίδου (2018) είναι η μόνη έρευνα προ πανδημίας, που ασχολείται ειδικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μελέτη αυτή επικεντρώνεται αποκλειστικά στη χρήση της ασύγχρονης πλατφόρμας, e-class. Η πλατφόρμα e-class έχει σημαντικούς περιορισμούς, τόσο ως προς τη συχνότητα με την οποία τη χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης όσο και ως προς τη λειτουργικότητά της. Αξίζει να σημειωθεί ότι περίπου το 50% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν δεν γνώριζαν την ύπαρξη της εν

λόγω εκπαιδευτικής πλατφόρμας. Ωστόσο, θεωρούσαν ότι οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης είναι ένα συμπληρωματικό εργαλείο που έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει τη διαδικασία μάθησης με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Ευρήματα αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο

Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στη σχολική τάξη, οι μελέτες που περιλαμβάνονται στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση προσφέρουν περιορισμένες και γενικές πληροφορίες. Τα ευρήματα φαίνεται να διαπιστώνουν ότι η χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων δεν είναι καθημερινή υπόθεση. Οι ΤΠΕ αξιοποιούνται άλλοτε σπάνια (Βαζούρα, 2015) ή σε μηνιαία βάση (Λεγόντης, 2015). Ο Παπαδόπουλος (2020) περιγράφει την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη ως σποραδική, ευκαιριακή, περιορισμένη και μηχανιστική. Ο ίδιος ορίζει ότι αυτή η αξιοποίηση πραγματοποιείται λίγες φορές στη διάρκεια ενός διδακτικού έτους. Η αξιοποίηση των υπολογιστών με σκοπό τη διεξαγωγή έρευνας στο διαδίκτυο για την άντληση πληροφοριών είναι η πιο συνηθισμένη μορφή χρήσης των ΤΠΕ και φαίνεται να πραγματοποιείται περισσότερο από μερικές φορές το μήνα. Ακολουθεί με μικρή διαφορά η αξιοποίηση εφαρμογών για επεξεργασία κειμένου, η παραγωγή παρουσιάσεων και η πρόσβαση σε ψηφιακά σχολικά βιβλία (Λεγόντης, 2015). Παράλληλα και σε ότι αφορά στους εκπαιδευτικούς, αξίζει να σημειωθεί ότι αφιερώνουν σε καθημερινή βάση στο σπίτι τους αρκετό χρόνο στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους (Τζιμογιάννης, 2017; Παπαδόπουλος, 2020). Επιπρόσθετα, οι ΤΠΕ φαίνεται να χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου καθώς και στο ολοήμερο (Γεωργούλη, 2011). Αξιοποιούνται κυρίως για την υποστήριξη αντικειμένων, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά ενώ με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα λογισμικού του Υπουργείου Παιδείας δεν αξιοποιούνται επαρκώς (Γεωργούλη, 2011).

Ευρήματα αναφορικά με τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη

Αρκετές είναι οι μελέτες προ πανδημίας που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα του τρόπου αξιοποίησης των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο. Ωστόσο οι περισσότερες από αυτές έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ κατά κύριο λόγο

για το σχεδιασμό του μαθήματος και όχι για την συστηματική ενσωμάτωσή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη (Λιοναράκης, 2020; Λεγοντής, 2015; Παπαδόπουλος 2020). Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες ως πηγή πληροφοριών για την καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων τους και για τη δημιουργία διαγωνισμάτων ή άλλων δοκιμασιών αξιολόγησης των μαθητών τους (Πεσματζόγλου, 2013). Με άλλα λόγια η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία καθεαυτή παραμένει σε χαμηλά επίπεδα, ενώ το βάρος της χρήσης τοποθετείται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας εκτός της σχολικής τάξης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να αντλήσουν πληροφορίες, δεδομένα και υλικό, αναζητώντας και αποθηκεύοντας άρθρα, φύλλα εργασίας, ασκήσεις, έτοιμες παρουσιάσεις και βίντεο από το διαδίκτυο. Τις πληροφορίες αυτές και το υλικό τα αξιοποιούν μετέπειτα στη σχολική τάξη για να υποστηρίξουν τη συμβατική διδασκαλία τους (Παπαδόπουλος, 2020; Σαμαντά, 2016; Λεγοντής, 2015), ακολουθώντας μία παραδοσιακή προσέγγιση (Μάτος 2013), στην οποία ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία, και όχι με τη σύγχρονη μαθητο-κεντρική προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στην ενεργοποίηση των μαθητών, τη συνεργασία και την ανάληψη πρωτοβουλιών με την καθοδήγηση και την υποστήριξη του δασκάλου (Καρούσης, 2011). Φαίνεται μάλιστα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουν την ψηφιακή τεχνολογία ως ένα επιπλέον βοηθητικό μέσο της παραδοσιακής διδασκαλίας (Μάτος, 2013). Στη διαδικασία ενίσχυσης των πρακτικών που επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς, οι ΤΠΕ θεωρείται ότι διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο (Αθανασίου, 2018). Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των ΤΠΕ προκειμένου να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών, να προβάλλουν δυναμικές εικόνες και βίντεο (Αθανασίου, 2018), να αναπτύξουν διδακτικά σενάρια, να παρουσιάσουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο με τη μορφή παρουσιάσεων και να πραγματοποιήσουν αναζητήσεις πληροφοριών στο διαδίκτυο (Παπαδόπουλος, 2020). Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων από τους ίδιους τους μαθητές εξακολουθεί να είναι σε σημαντικό βαθμό περιορισμένη, καθώς μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί αυτή τη διδακτική στρατηγική (Παπαδόπουλος, 2020). Τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε ο Διαμαντής (2019) συνάδουν με το συμπέρασμα ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν διαθέτει ολοκληρωμένες παιδαγωγικές γνώσεις στην αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία, γεγονός που οδηγεί σε

περιορισμένη υιοθέτηση μαθητοκεντρικών πρακτικών. Ταυτόχρονα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών συνεχίζει να υποστηρίζει την αξιοποίηση της τεχνολογίας με τρόπο δασκαλοκεντρικό, ακόμη και μετά την επιμόρφωση επιπέδου Β' στις ΤΠΕ. Σύμφωνα με τη Σαμαντά (2016), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας είναι αυτό με το οποίο αισθάνονται πιο άνετα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ομαδο-συνεργατική προσέγγιση δεν μπορεί να ενσωματωθεί στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σήμερα στην τάξη (Βαζούρα, 2015). Αυτό οφείλεται στην επικρατούσα κουλτούρα των προγραμμάτων σπουδών αλλά και στην άκαμπτη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιστέκονται σε οποιαδήποτε απόκλιση από τις οικείες πρακτικές. Είναι επίσης σημαντικό να επισημανθεί ότι υπάρχουν μελέτες που έχουν διεξαχθεί στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών δεν έχει σημαντικό αντίκτυπο στη διδασκαλία. Η χρήση των ΤΠΕ θεωρείται χρήσιμη αλλά όχι απαραίτητη για την αποτελεσματική μάθηση (Λούμος, 2017). Πιστεύουν ότι οι τεχνολογίες συνιστούν ωφέλιμα εποπτικά εργαλεία, αλλά δεν έχουν την ικανότητα να βελτιώσουν από μόνα τους την μάθηση. Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζουν τα οφέλη της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών για την ενίσχυση του επιπέδου κινητοποίησης των μαθητών και την κάλυψη των κενών γνώσεων που υπάρχουν στις συμβατικές τάξεις. Παρόμοια άποψη παρουσιάζεται στην έρευνα που διεξήγαγε ο Παπαδόπουλος (2020), η οποία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη δεν προσφέρει σημαντικά οφέλη, καθώς η εφαρμογή αυτών των καινοτόμων πρακτικών παρεμποδίζεται από την ιεραρχική οργάνωση των σχολείων, καθώς και από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα τους (Μαχαιρίδου, 2018).

2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ

Στις έρευνες που επεξεργαστήκαμε για τις ανάγκες εκπόνησης της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης επισημαίνονταν σειρά προβλημάτων και εμποδίων σχετικών με την ενσωμάτωση της χρήσης των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο. Τα εμπόδια αυτά αναφέρονταν σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η απουσία κατάλληλου λογισμικού, η πίεση λόγω χρόνου, αλλά και

εσωτερικούς, όπως η έλλειψη δεξιοτήτων, η ανάγκη επιμόρφωσης και τα αισθήματα άγχους και ανασφάλειας.

2.2.1. Εσωτερικά εμπόδια

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών της ανασκόπησης, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα μείγμα ανασφάλειας, φόβου και άγχους όταν επιχειρούν να κάνουν χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (Αθανασίου, 2018; Βαζούρα, 2015; Τεγκελίδου, 2018). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αισθάνονται άγχος, το οποίο αποδίδουν άμεσα στις εξωτερικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το άγχος τους σε διάφορους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν την αδυναμία τους να χειριστούν πιθανά τεχνικά ζητήματα κατά τη διδασκαλία, την ανεπαρκή τεχνολογική τους κατάρτιση και την απουσία κατάλληλης υποστήριξης σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (Λούμος, 2017). Τόσο η απουσία τεχνικής βοήθειας όσο και οι πιθανές αντιδράσεις των μαθητών όταν ανακαλύπτουν ότι κάτι δεν λειτουργεί σωστά αποτελούν πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Βαζούρα, 2015; Παντελίδης, 2018). Σύμφωνα με την Τεγκελίδου (2018), η ανεπαρκής κατάρτιση συνδέεται με τη χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία, γεγονός που οδηγεί ορισμένους να αποφεύγουν τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη. Υπάρχουν επίσης αναφορές για αγχωτικές καταστάσεις που έχουν προκύψει ως αποτέλεσμα της έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες τεχνολογίες (Αθανασίου, 2018).

Παράλληλα, φαίνεται από την βιβλιογραφία ότι οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν σημαντική προσωπική προσπάθεια προκειμένου να συμβαδίσουν με το πρόγραμμα σπουδών. Υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ απαιτεί σημαντικό διδακτικό χρόνο, ο οποίος δεν διατίθεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Αθανασίου, 2018).

Η έλλειψη ηθικής υποστήριξης, κινήτρων και κοινής πολιτικής είναι παράγοντες που ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη άγχους (Βαζούρα, 2015). Όταν έρχονται αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώνουν συναισθήματα ανασφάλειας, (Παπαφιλίππου κ. συν., 2016).

2.2.2. Εξωτερικά εμπόδια

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν προσπαθούν να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική, έχουν καταγραφεί σε αρκετές σχετικές μελέτες. Τα ευρήματα επικεντρώνονται κυρίως σε τρεις πρωταρχικούς τομείς: (α) ελλείψεις στην απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, (β) ελλείψεις στην κατάρτιση σε θέματα τεχνολογίας και (γ) δυσκολίες που προκύπτουν από τη δομή, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του σχολικού προγράμματος σπουδών, τα οποία κατά συνέπεια επηρεάζουν τον χρόνο που είναι διαθέσιμος για την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Με βάση την πλειονότητα των μελετών που περιλαμβάνονται στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, το κύριο εμπόδιο για την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη είναι η ανεπαρκής υποδομή ΤΠΕ στα σχολεία (Αθανασίου, 2018; Βαζούρα, 2015; Λούμος, 2017; Παπαδόπουλος, 2020; Σαμαντά, 2016). Έχει αναφερθεί από τον Αθανασίου (2018) ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι είναι υποχρεωμένοι να κάνουν χρήση των δικών τους προσωπικών υπολογιστών προκειμένου να ενσωματώσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες στη διδασκαλία τους. Γίνεται ακόμη αναφορά σε απαρχαιωμένους προσωπικούς υπολογιστές που δεν μπορούν να υποστηρίξουν σύγχρονο εκπαιδευτικό λογισμικό (Ιωσηφίδης, 2015). Επιπλέον, υπήρξαν περιπτώσεις εξαιρετικά αργών ταχυτήτων σύνδεσης στο διαδίκτυο, γεγονός που δυσκόλεψε τη χρήση του. Η έλλειψη συνδεσιμότητας μεταξύ όλων των υπολογιστών του σχολείου δυσχεραίνει τη μεταφορά αρχείων μεταξύ τους. Επιπλέον, δεν υπάρχει δυνατότητα σύνδεσης των υπολογιστών αυτών με την κεντρική γραμμή διαδικτύου της σχολικής μονάδας (Αθανασίου, 2018; Παντελίδης, 2018). Υπάρχει επίσης σημαντική έλλειψη εργαστηρίων πληροφορικής. Τα εργαστήρια αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για μαθήματα του προγράμματος σπουδών που δεν σχετίζονται με την πληροφορική. Οι Αθανασίου (2018) και Ιωσηφίδης (2015) αναφέρουν ότι αυτά τα εργαστήρια είτε δεν υπάρχουν, είτε είναι αποκλειστικά αφιερωμένα στο μάθημα της πληροφορικής, είτε διαθέτουν περιορισμένο αριθμό προσωπικών υπολογιστών, γεγονός που έχει σημαντικό αντίκτυπο στον χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ παρεμποδίζεται από την απουσία συνεπούς τεχνικής υποστήριξης και συντήρησης των υποδομών στα σχολεία. Αυτό είναι απαραίτητο προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τόσο οι

εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν αδιάλειπτη πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους (Παντελίδης, 2018). Η συμβολή των εκπαιδευτικών πληροφορικής από κάθε επιμέρους σχολική μονάδα είναι απαραίτητη στον τομέα αυτό (Γώγος, 2018). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν επίσης την έλλειψη κατάλληλου, εύχρηστου και σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο είναι ειδικά σχεδιασμένο για τα διάφορα μαθήματα του σχολικού προγράμματος σπουδών και ενσωματώνει αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στις μεθόδους διδασκαλίας (Διαμαντής, 2019).

Από την άλλη η απουσία υποστήριξης και ενθουσιασμού από τη διοίκηση του σχολείου είναι ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία (Αθανασίου, 2018; Βαζούρα, 2015; Γώγος, 2018). Πρόσθετο σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη αποτελεσματικής και συστηματικής κατάρτισης για τον τρόπο που θα γίνει αυτό, που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα άγχους (Αθανασίου, 2018; Βαζούρα, 2015; Λούμος, 2017). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα υπάρχοντα προγράμματα κατάρτισης δεν επαρκούν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών. Εξαιτίας αυτού, θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία με τις ΤΠΕ. Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα κατάρτισης δεν έχουν σύνδεση με την πρακτική εφαρμογή των τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα δεν παρέχουν καμία πρακτική καθοδήγηση ή ρεαλιστική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν μαθητοκεντρικά (Λούμος, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Βαζούρα (2015) και Γώγος (2018), συμφωνούν ότι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών συνιστά ένα σημαντικό εμπόδιο στο έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί, επειδή δεν υποστηρίζει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης. Λόγω του περιορισμένου χρόνου που διατίθεται για την κάλυψη της διδακτέας ύλης στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι εφικτό να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες σε ένα συνεργατικό πλαίσιο. Η κάλυψη της διδακτέας ύλης είναι η πρωταρχική εστίαση και δεν υπάρχει περιθώριο για απόκλιση από το πρόγραμμα σπουδών. Στις έρευνες που διεξήγαγαν οι Λεγόντης (2015) και Διαμαντής (2019), διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές λυκείου πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποδίδει σημαντική έμφαση στις εξετάσεις, εμποδίζει την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν

τις ΤΠΕ με δημιουργικό τρόπο στην τάξη. Όπως επισημαίνεται, η υψηλή αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, σε συνδυασμό με την πρόκληση του περιορισμένου χρόνου, αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην αποτελεσματική διαχείριση και αξιοποίηση σύγχρονων ψηφιακών μέσων (Βαζούρα, 2015; Γώγος, 2018; Διαμαντής, 2019).

2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφικής παραγωγής που σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας επικεντρώνεται στα εμπόδια, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν εκπαιδευτικοί και μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Αυτό ήταν ως έναν βαθμό αναμενόμενο διότι η μορφή εξ αποστάσεως διδασκαλίας που εφαρμόστηκε αναφέρονταν στην αντιμετώπιση έκτακτων συνθηκών και δεν υιοθετούσε πολλά από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες που διέπουν την συστηματική και οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2020). Σε μεγάλο βαθμό η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε κατά τις περιόδους αναστολής λειτουργίας των σχολείων συνιστούσε απλή μεταφορά της συμβατικής διδασκαλίας και των μεθόδων της στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και κατ' αυτό αναπαρήγαγε σε μεγάλο βαθμό τα στοιχεία δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και παθητικότητας των μαθητών που συχνά εφαρμόζονται στο σχολείο (Αγγελάκος, 2020). Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα ενότητα επιχειρεί να παρουσιάσει συνθετικά τα αποτελέσματα ερευνών που περιγράφουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την χρήση των ΤΠΕ κατά τις περιόδους εφαρμογής της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τα εμπόδια που συνάντησαν αλλά και τα οφέλη που αποκόμισαν.

Η χρήση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο κατά την περίοδο της πανδημίας

Στην πλειονότητά τους οι μελέτες που αναφέρονται στην χρήση ΤΠΕ κατά την περίοδο της πανδημίας επιβεβαιώνουν την αξιοποίηση των πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020. Βαλσαμάκη, 2021. Γιασιράνης & Σοφός, 2021. Ξέστερνου, 2021. Παναγιώτου, 2021. Παράσχου κ.συν., 2021. Σταχτέας & Σταχτέας, 2020. Τάχα, 2020. Τσίκη, 2021. Τσουρέκας, 2020. Ψύρρας, 2021; Γαλανοπούλου, 2021). Οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης,

γνωστές ως e-class και e-me, χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κυρίως με σκοπό την ανταλλαγή αρχείων που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών και την ανάθεση εργασιών (Βαλσαμάκη, 2021). Η ασύγχρονη πλατφόρμα e-class χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς σημαντικά πιο λίγο από την πλατφόρμα σύγχρονης επικοινωνίας Webex (Μάλαμας, 2021). Σε όσες περιπτώσεις αξιοποιήθηκε η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, αυτή είχε τη μορφή απόθεσης υλικού, ενώ πολλά από τα εργαλεία επικοινωνίας, διδασκαλίας και αξιολόγησης των πλατφορμών δεν αξιοποιήθηκαν (Γαλανοπούλου, 2021; Γιασιράνης & Σοφός, 2020). Παράλληλα, σε ότι αφορά στην πλατφόρμα Webex οι λειτουργίες που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο για την πραγματοποίηση των τηλεμαθημάτων ήταν η διαμοίραση οθόνης, η δυνατότητα ανταλλαγής μηνυμάτων μέσω του chat, και η χρήση του μικροφώνου, το οποίο αποτέλεσε το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Βαλσαμάκη, 2021; Τσουρέκας, 2020; Ψύρρας, 2021).

Όσον αφορά τα εργαλεία ΤΠΕ που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη χρήση προσωπικών υπολογιστών (H/Y), εκπαιδευτικού λογισμικού, αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, διαδικτυακού πολυμεσικού υλικού και τη χρήση της σουίτας εφαρμογών γραφείου Microsoft Office αντίστοιχα. Επιπλέον, φαίνεται ότι έκαναν χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, και αποθετηρίων εκπαιδευτικού υλικού όπως το Φωτόδενδρο, οι Ψηφίδες, το GeoGebra, καθώς και αποθετηρίων που περιλάμβαναν περιεχόμενο εικόνας, βίντεο και ήχου, όπως αυτό που βρίσκεται στο Flickr και το YouTube (Πλατής, 2021; Αναστασιάδης, 2020. Βαλσαμάκη, 2021. Γιασιράνης & Σοφός, 2021. Καραπανάγου, 2021. Λάιος, 2021. Παναγιώτου, 2021. Σταχτέας & Σταχτέας, 2020. Ψύρρας, 2021). Το ποσοστό αξιοποίησης εφαρμογών και εργαλείων Web 2.0 (συμπεριλαμβανομένων των Wikis και των ιστολογίων, για παράδειγμα) μεταξύ των εκπαιδευτικών φέρεται να είναι αρκετά χαμηλό, όπως αναφέρει η Βαλσαμάκη (2021). Το κύριο είδος υλικού που αξιοποιήθηκε για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης περιοριζόταν στην χρήση των σχολικών εγχειριδίων σε ψηφιακή μορφή, ενώ πολλά από τα βοηθητικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονταν αυτούσια από πόρους του διαδικτύου (Γαλανοπούλου, 2021).

Αναφορικά με τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ελάχιστες είναι οι σχετικές μελέτες που περιγράφουν με αναλυτικό τρόπο την διαδικασία πραγματοποίησης των τηλεμαθημάτων. Τα σχετικά ευρήματα δείχνουν ότι η δομή και

διάρθρωση των τηλεμαθημάτων δεν διέφερε από τη δομή ενός παραδοσιακού διαζώσης μαθήματος και η επεξεργασία της διδακτέας ύλης κατά τις σύγχρονες τηλεδιασκέψεις βασιζόνταν στον μονόλογο του εκπαιδευτικού (Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021; Κορρές & Σοφός, 2020). Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εξαιρετικά περιορισμένη και βασιζόνταν κυρίως στις ερωταποκρίσεις από οθόνη. Οι μαθητές εμπλέκονταν ελάχιστα σε ενεργητικές δραστηριότητες και οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ήταν σπάνιες (Γαλανοπούλου, 2021; Γιασιράνης & Σοφός, 2020; Τσουρέκας, 2020; Ψύρρας, 2021).

Εμπόδια αξιοποίησης των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Εσωτερικά εμπόδια: Είναι γεγονός ότι η πίεση που αισθάνθηκαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές κατά την περίοδο αναστολής της διαζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν αξιοσημείωτη. Τα επίπεδα ψυχικής και σωματικής πίεσης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών καταγράφονται σε σχετικές μελέτες οι οποίες επισημαίνουν αισθήματα όπως το άγχος, η σύγχυση, η ανασφάλεια, ο φόβος, η αμηχανία, η αβεβαιότητα, η απογοήτευση και η εξουθένωση (Ξεστέρνου, 2021; Γαλανοπούλου, 2021; Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Τα συναισθήματα αυτά συνδέονται με την έλλειψη ετοιμότητάς τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που συνδέονται με την τηλεκπαίδευση και να διαχειριστούν την ψηφιακή τεχνολογία που ήταν απαραίτητη για την διαχείριση της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Είναι σύνηθες για τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν συναισθήματα άγχους, σύγχυσης και δυσφορίας όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μια εκπαιδευτική κρίση χωρίς προηγούμενη προετοιμασία, χωρίς επαρκή και υπεύθυνη ενημέρωση και κυρίως κάτω από συνθήκες πίεσης χρόνου και αυξημένου φόρτου εργασίας (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020; Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021; ΟΛΜΕ, 2021)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης ότι αισθάνονταν κουρασμένοι μετά από μεγάλες χρονικές περιόδους μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή και εκφράζουν αισθήματα απομόνωσης και απομάκρυνσης από τους μαθητές τους ως αποτέλεσμα της εκτεταμένης χρήσης των ΤΠΕ στις μεθόδους διδασκαλίας τους (ΟΛΜΕ, 2021; Ψύρρας, 2021; Γαλανοπούλου, 2021). Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προσπάθειά τους να ενεργοποιήσουν τους μαθητές, να αυξήσουν τη συμμετοχή στο μάθημα, να διαχειριστούν τον λιγοστό διαδικτυακό χρόνο και να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα, τους κούρασε και τους εξουθένωσε ψυχικά και σωματικά

(Atmojo & Nugroho, 2020; Mukhtar, 2020; Cardullo et al, 2021; Γαλανοπούλου, 2021)

Εξωτερικά εμπόδια: Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σημαντικό αριθμό δυσκολιών σε σχέση με την ψηφιακή υποδομή που είχαν στη διάθεσή τους. Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετώπιζαν ήταν η περιορισμένη διαθεσιμότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο αλλά και η έλλειψη κατάλληλων τεχνολογικών συσκευών για όλους τους μαθητές. Αυτό δυσχέρανε τη συμμετοχή στα τηλεμαθήματα (Mouchantaf, 2020; Ferri et al, 2020). Επίσης η συμφόρηση στο δίκτυο ήταν ένα πρόβλημα που αντιμετώπιζαν μαθητές και εκπαιδευτικοί ακόμη και όταν είχαν μια αξιόπιστη σύνδεση και τις συσκευές που απαιτούνταν για την πρόσβαση στα τηλεμαθήματα (Ferri et al, 2020; Lapada et al, 2020). Η διαδικτυακή τάξη ταλαιπωρούνταν από τεχνικά προβλήματα που είχαν ως αποτέλεσμα καθυστερήσεις ή και αποτυχίες σύνδεσης. Κατ' αναλογία, οι έρευνες στην Ελλάδα κατέγραψαν και αυτές σημαντικές ελλείψεις σε προσωπικούς υπολογιστές (H/Y), καθώς και σοβαρά προβλήματα με τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένων αργών ταχυτήτων ή πλήρους αδυναμίας σύνδεσης στο διαδίκτυο (Βαλσαμάκη, 2021; Βαζούρα, 2015; Γαλανοπούλου, 2021; Πλατής, 2022; ΟΛΜΕ, 2021; Γιασιράνης & Σοφός, 2020).

Κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν κινητή τηλεφωνία αντιμετώπιζαν πρόσθετες προκλήσεις λόγω της ασταθούς κάλυψης σήματος και της συχνής έλλειψης συνδεσιμότητας (Hashemi, 2021). Παράλληλα, σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είχαν πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους, γεγονός που τους δυσκόλευε να παρακολουθήσουν μακροσκελή τηλεμαθήματα στη μικρή οθόνη των κινητών τους συσκευών. Δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν πιο εξελιγμένο εξοπλισμό, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της συμμετοχής (Ferri et al, 2020). Ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική εμπειρία ήταν γενικά δύσκολη. Τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές χρειάστηκε να απενεργοποιούν τις κάμερες ή ακόμη και να αποσυνδέονται από τα μαθήματα, ενώ χαρακτηριστική ήταν η έλλειψη επαρκούς τεχνικής υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαλσαμάκη, 2021). Δεν υπήρχε αξιόπιστη και αποδοτική βοήθεια από τη διεύθυνση των σχολείων (Βαλσαμάκη, 2021; ΟΛΜΕ, 2021).

Δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν και ως αποτέλεσμα της έλλειψης ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων, οι οποίοι δεν ήταν διαθέσιμοι για όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Ως συνέπεια αυτού, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναπτύξουν αυτούς τους πόρους από την αρχή με ότι αυτό συνεπάγονταν στη διαχείριση και οργάνωση του διδακτικού χρόνου (ΟΛΜΕ, 2021). Η σχεδίαση και η δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού καθώς και η αναζήτηση πρόσφορου εκπαιδευτικού υλικού στο διαδίκτυο ήταν εξαιρετικά χρονοβόρες διαδικασίες (Ferri et al, 2020; Γαλανοπούλου, 2021; Alvarez, 2020; Μουρατίδου, 2020; Μαραγκάκη, 2021). Πολλοί μάλιστα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτούνταν ώστε να δημιουργήσουν ηλεκτρονικές παρουσιάσεις, κουίζ και ψηφιακά φύλλα εργασίας με τα οποία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη διαδικτυακή διδασκαλία (Mukhtar et al., 2020). Παράλληλα, οι πολλές και διαφορετικές λειτουργίες και δυνατότητες των πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης τους προκαλούσαν σύγχυση και χρειάστηκαν πάρα πολύ χρόνο για να εξοικειωθούν μαζί τους και να μπορέσουν να τις αξιοποιήσουν στα τηλεμαθήματα (Γαλανοπούλου, 2021; Trust & Whalen, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν την έλλειψη ικανών ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Hashemi, 2021; Atmojo & Nugroho, 2020). Ένα πρόσθετο επομένως σημαντικό εμπόδιο που εντοπίζεται αναφέρεται στην ανεπαρκή κατάρτιση και την ανυπαρξία προετοιμασίας που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων τηλεκπαίδευσης αλλά και τις παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο αγώνας τους να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις ποικίλες δυνατότητες που παρείχαν οι ψηφιακές πλατφόρμες για σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τεκμηριωμένος (Αναστασιάδης, 2020; Βαλσαμάκη, 2021; Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Όπως ανέφεραν, δεν υπήρχε καμία προγενέστερη προετοιμασία εκ μέρους των αρμόδιων φορέων του Υπουργείου Παιδείας σε σχέση με την αξιοποίηση σύγχρονων ψηφιακών μέσων στο διαδικτυακό περιβάλλον (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020; ΟΛΜΕ, 2021).

Τα οφέλη από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Πέρα όμως από τα εμπόδια, τις δυσκολίες και την ψυχική και σωματική εξουθένωση είναι γεγονός ότι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της

πανδημίας είχε και θετικές πλευρές. Κύρια, σημαντικότερη και συνομολογούμενη από όλους τους εμπλεκόμενους ήταν η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021). Χάρη στην αξιοποίηση των πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης εκπαιδευτικοί και μαθητές διατήρησαν την επαφή μεταξύ τους παρά τις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες. Το γεγονός αυτό αύξησε την αυτοπεποίθηση και την ικανοποίηση όλων (Γιασιράνης & Σοφός, 2020; Mukhtar et al., 2020). Επιπρόσθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να εξοικειωθούν και να χρησιμοποιήσουν εργαλεία, μέσα, μεθόδους και τεχνολογίες που δεν είχαν αξιοποιήσει στο παρελθόν (Πλατής, 2022; Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021; Sundarwati & Pahlevi, 2020; Tabassum et al., 2020). Γνώρισαν εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και ηλεκτρονικής μάθησης, μέσα και εφαρμογές δημιουργίας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, αποθετήρια δραστηριοτήτων και υλικού και εξοικειώθηκαν με τις δυνατότητές τους. Ως αποτέλεσμα, το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε, πολλές νέες ψηφιακές ικανότητες αποκτήθηκαν και τεχνολογικές δεξιότητες βελτιώθηκαν σε σημαντικό βαθμό (Πλατής, 2022; Tabassum et al., 2020; Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021; Μουρατίδου, 2020; Μαραγκάκη, 2020). Παράλληλα και εξαιτίας της ανάγκης αναζήτησης και εύρεσης ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού αλλά και της ανάγκης σχεδίασης και δημιουργίας κατάλληλων ψηφιακών πόρων για την υποστήριξη της διαδικτυακής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αναβάθμισαν το ρεπερτόριο των ικανοτήτων αξιοποίησης σύγχρονων μέσων και εργαλείων στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία (Shamir-Inbal & Blau, 2021; Πλατής, 2022; Talington 2020). Αυτή η διαδικασία υποστηρίχθηκε σημαντικά και από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, άτυπες μορφές κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης που υλοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας κυρίως από οργανώσεις και δίκτυα εκπαιδευτικών (Mukhtar et al., 2020; Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021; Sundarwati & Pahlevi, 2020). Έτσι η περίοδος της πανδημίας αποτέλεσε μία περίοδο αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεδομένης της έλλειψης προγραμμάτων έγκαιρης και συστηματικής επιμόρφωσης εκ μέρους των αρμόδιων κυβερνητικών φορέων (Πλατής, 2022; Σταχτέας & Σταχτέας, 2020; Ψύρρας, 2021). Τέλος, ένα από τα θετικά στοιχεία της εμπειρίας εφαρμογής της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - πέρα από την βελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την τόνωση της

αυτοπεποίθησής τους σε ότι αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο – ήταν η αναβάθμιση των τεχνολογικών υποδομών των σχολείων και ο εμπλουτισμός του διαθέσιμου εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού και λογισμικού (Πλατής, 2022).

Ως συνέπεια όλων των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εκφράζουν θετικές απόψεις για την συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020; Γαλανοπούλου, 2021; Γιασιράνης & Σοφός, 2020). Είναι πιθανό ότι η εμπειρία που αποκτήθηκε από την αξιοποίηση των σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων τηλεκπαίδευσης να οδήγησε αρκετούς εκπαιδευτικούς στο να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την συμπληρωματική και υποστηρικτική χρησιμοποίησή τους και σε συνθήκες δια ζώσης διδασκαλίας. Παρότι οι περισσότεροι αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν συγκρίνεται ποιοτικά με την συμβατική δια ζώσης διδασκαλία, ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών δημοτικού σχολείου (Misisli & Ergulec, 2021; Talington, 2020; Zhang, 2021; Γαλανοπούλου, 2021; Πλατής, 2022), από την άλλη μεριά η αξιοποίηση συγκεκριμένων δυνατοτήτων των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης και των ψηφιακών μέσων και εργαλείων ΤΠΕ μπορεί να υποστηρίξει με αποδοτικό τρόπο τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κορρές & Σοφός, 2020; Γαλανοπούλου, 2021).

3.Κριτική αποτίμηση

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να περιγραφούν οι επιδράσεις της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας στη δια ζώσης διδασκαλία με αφορμή την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην περίοδο της πανδημίας ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι όποιες μεταβολές που επήλθαν επηρέασαν το τρόπο διδασκαλίας μετά τη πανδημία. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτό μια σύντομη ανασκόπηση των ερευνών που εκπονήθηκαν τόσο προ πανδημίας με αντικείμενο την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, όσο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας με στόχο την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τη χρήση των ΤΠΕ στα διαδικτυακά μαθήματα.

Πρόσφατες μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως επί το πλείστον στο σχεδιασμό του μαθήματος και όχι στην ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία. (Λιοναράκης, 2020; Λεγοντής, 2015; Παπαδόπουλος 2020). Αυτό σημαίνει πολλά κατά τη γνώμη μας. Σημαίνει κατά κύριο λόγο ότι μέχρι σήμερα δεν κατέστη δυνατόν να ενσωματωθεί με αποδοτικούς τρόπους η ψηφιακή τεχνολογία μέσα στη τάξη. Στη πραγματικότητα η ενσωμάτωση

αφορά το πριν και το μετά της μάθησης, όχι τον πυρήνα της. Δεν έχει επηρεαστεί όπως είδαμε στην ανασκόπηση η ουσία της διαδικασίας της διδασκαλίας μέσα στη τάξη. Οι ΤΠΕ μόνο βοηθητικό ρόλο έπαιξαν. Ο δασκαλοκεντρικός τύπος εκπαίδευσης δεν μεταβλήθηκε από την εισαγωγή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ούτε και κατά την περίοδο της πανδημίας δεν εισήλθαμε σε μια περίοδο μαθητοκεντρικής διάστασης της διδασκαλίας η οποία θα μπορούσε να υποστηριχθεί από τις ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όπως είδαμε στην ανασκόπηση μας – εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων – εφάρμοσαν μια άνευρη και συντηρητική ηλεκτρονική διδασκαλία χωρίς παιδαγωγική φαντασία και χωρίς την εισαγωγή καινοτομιών. Αυτό οφειλόταν τόσο σε εξωτερικούς παράγοντες, υλικοτεχνικής υποδομής, νομοθεσίας, όσο και σε εσωτερικούς παράγοντες, προσωπικών πεποιθήσεων και στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021; Κορρές & Σοφός, 2020)

Για το λόγο αυτό, κατά τη γνώμη μας, ο στόχος της παρούσας εργασίας αφορά την αποτύπωση και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κεντρικοί δρώντες – πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε στην περίοδο προ της πανδημίας είτε κατά τη περίοδο της πανδημίας. Όλες οι αδυναμίες και οι δυσκολίες – εμπόδια που δεν επέτρεψαν – η επέτρεψαν οριακά – την επιτυχία εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, φάνηκαν και διερευνήθηκαν από προηγούμενες σχετικές έρευνες. Εγγενείς αδυναμίες που υποστασιοποιούνται στην ανεπαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών, στην κόπωση των μαθητών, στην έλλειψη οργάνωσης των διαδικασιών, στην ανεπάρκεια της παραμετροποίησης των ΤΠΕ στην διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και άλλες πάγιες και διαρκείς αδυναμίες όπως ο υλοκεντρικός – γνωσιοκεντρικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη φύση και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών του σχολείου καταγράφονται ως σημαντικές αρνητικές παράμετροι που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο τόσο πριν, όσο και μετά την πανδημία. (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020; Γαλανοπούλου, 2021; Ψύρρας, 2021; ΟΛΜΕ, 2021)

Από την άλλη μεριά όμως στην βιβλιογραφία καταγράφονται και μικρές βελτιωτικές μετατοπίσεις. Η αναγκαστική λόγω έκτακτων συνθηκών αξιοποίηση της

εκπαίδευσης από απόσταση αποτέλεσε την αφορμή για την βελτίωση και αναβάθμιση των τεχνολογικών και δικτυακών υποδομών των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν, εξοικειώθηκαν και χρησιμοποίησαν εργαλεία, εφαρμογές, είδη υλικών και μέσων που δεν είχαν αξιοποιήσει ποτέ στο παρελθόν. Αποκόμισαν οφέλη από την διαδικασία ανασχεδιασμού, δημιουργίας και κατασκευής ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού που ήταν αναγκαία για την υποστήριξη των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Πειραματίστηκαν με τις αρχές και τις διαδικασίες διδακτικού σχεδιασμού, δοκίμασαν λειτουργίες και περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης και ενεπλάκησαν σε διαδικασίες άτυπης κατάρτισης και αυτομόρφωσης προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Κατά συνέπεια απέκτησαν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και εξοικείωση με διδακτικές τεχνικές, μορφές και μεθόδους υποστήριξης του διδακτικού έργου.

Στο πλαίσιο αυτό, όπως άλλωστε αναδεικνύουν και τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών της επισκόπησης, η εμπειρία και τα οφέλη που αποκτήθηκαν οδήγησαν αρκετούς εκπαιδευτικούς στην καταγραφή θετικών αντιλήψεων για τον υποστηρικτικό και βοηθητικό χαρακτήρα των ΤΠΕ και των εργαλείων συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ενδέχεται επομένως, η εμπειρία αυτή αλλά και οι όποιες θετικές αντιλήψεις αποκτήθηκαν να έχουν επιδράσεις τόσο στα χαρακτηριστικά της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη συμβατική διαζώσης διδασκαλία, όσο και στη διδασκαλία καθεαυτή. Το ζητούμενο λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι στην ουσία εάν η χρήση των ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάλιστα στην έκτακτη εκδοχή της κατά τη περίοδο της πανδημίας επηρέασε και κατά πόσον τη διδασκαλία μετά την περίοδο της πανδημίας, εάν δηλαδή συνεχίστηκε η υιοθέτηση κάποιων αρχών, μορφών και τεχνικών μετά τη πανδημία, μέσα στη τάξη αλλά και έξω από αυτή.

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης αφορά την ίδια την εξέταση της υπόθεσης εργασίας. Με γνώμονα αυτή την υπόθεση εργασίας, είναι σημαντικό και αναγκαίο να διερευνηθούν οι τρέχουσες απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ, για τα είδη των ΤΠΕ που αξιοποιούνται, για τα χαρακτηριστικά χρήσης των ΤΠΕ και τέλος για τα εμπόδια της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διαζώσης διδασκαλία στη περίοδο μετά την πανδημία. Κατά πόσον δηλαδή οι όποιες αλλαγές και μετατοπίσεις οι οποίες εντοπίστηκαν στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

επηρέασαν τον τρόπο και τις μορφές της διδασκαλίας στη περίοδο μετά το τέλος της πανδημίας. Συνεχίστηκαν οι αλλαγές αυτές, μετέβαλλαν διαστάσεις και πτυχές της διαζώσης διδασκαλίας; Αυξήθηκε, μεταβλήθηκε, τροποποιήθηκε ο τρόπος και τα χαρακτηριστικά χρήσης των ΤΠΕ; Οι αρνητικές παράμετροι και τα εμπόδια του παρελθόντος παραμένουν αμετάβλητα ή έχουν τροποποιηθεί;

4. Ερευνητικός Στόχος και Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παραπάνω συλλογιστικής, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά στην χρήση των ΤΠΕ στη διαζώσης διδασκαλία, στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ και στο ευρύτερο διδακτικό έργο μετά τη πανδημία . Ο ερευνητικός αυτός στόχος θα μπορούσε να αναλυθεί στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ και τα είδη των ΤΠΕ που αξιοποιούνται στη διαζώσης διδασκαλία μετά την περίοδο της πανδημίας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χρήσης των ΤΠΕ στη διαζώσης διδασκαλία μετά την περίοδο της πανδημίας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαζώσης διδασκαλίας μετά την περίοδο της πανδημίας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά σχεδίασης, υλοποίησης και αξιολόγησης της διαζώσης διδασκαλίας;

4.1.Εννοιολογικοί ορισμοί

Ο όρος "*Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*" (Κόμης, 2004) αναφέρεται σε μια μεγάλη ποικιλία τεχνολογικών συσκευών και υπηρεσιών που χρησιμοποιούνται για σκοπούς επικοινωνίας, επεξεργασίας πληροφοριών και μεταφοράς δεδομένων. Επιπλέον, περιλαμβάνει τις ψηφιακές εφαρμογές και το

περιεχόμενο που τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν στο περιβάλλον της τάξης.

Σύμφωνα με τους Newby et al (2000), ο όρος "*αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο*" αναφέρεται στη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών στη διαδικασία της διδασκαλίας μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Η εννοιολόγηση του όρου καθορίζεται από τα είδη συσκευών και εφαρμογών που αξιοποιούνται, τη συχνότητα με την οποία αξιοποιούνται και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνονται στις διδακτικές πρακτικές εντός της τάξης. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, οι ΤΠΕ αναφέρονται σε μια μεγάλη ποικιλία ψηφιακών συσκευών, εφαρμογών, περιβαλλόντων και εργαλείων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς (Τζιμογιάννης, 2019).

Ο όρος "*συχνότητα χρήσης*" αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και στην κανονικότητα με την οποία το κάνουν, για παράδειγμα, σε καθημερινή, εβδομαδιαία, μηνιαία ή ετήσια βάση.

Τέλος, ο όρος "*τρόπος χρήσης*" αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εμπλέκονται με τις νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τους Agyei & Voogt (2014), ο όρος "*εμπόδια*" στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ αναφέρεται στους παράγοντες που δυσκολεύουν, παρεμποδίζουν ή περιορίζουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική. Τα εμπόδια αυτά μπορούν να χωριστούν σε δύο διακριτές ομάδες: σε εκείνα που είναι εσωτερικά και σε εκείνα που είναι εξωτερικά. Τα εσωτερικά εμπόδια στην παρούσα μελέτη αφορούν τους ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και τη στάση τους απέναντι στις προκλήσεις της τεχνολογίας (Ertmer, 1999).

Τα εξωτερικά εμπόδια αφορούν σε προβλήματα σχετικά με τη θεσμική και τεχνολογική υποστήριξη, καθώς και δυσκολίες σχετικές με την απόκτηση και τη συντήρηση τεχνολογικού εξοπλισμού και υποδομών. Επιπλέον, αναδεικνύεται ως σημαντικό πρόβλημα η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην χρήση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, εξετάζονται προβληματισμοί σχετικά με την επάρκεια των τεχνολογικών υποδομών και των υπηρεσιών τεχνολογίας στα σχολεία, τις ικανότητες, τις γνώσεις και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη

διδασκαλία, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τη διαθεσιμότητα διδακτικού χρόνου για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αξιοποιούν τις ΤΠΕ στην τάξη και τους προβληματισμούς της διοίκησης των σχολείων.

Ο όρος "επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία" αναφέρεται στη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αξιοποιήθηκε τη χρονική περίοδο κατά τη διάρκεια της πανδημίας κατά την οποία τα σχολεία ήταν κλειστά. Περιγράφει μια προσωρινή κατάσταση (Hodges, 2020), κατά την οποία η διδασκαλία και η μάθηση πραγματοποιήθηκαν με εναλλακτικές μεθόδους, συγκεκριμένα με την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, κάθε συζήτηση για τη μετά-πανδημική περίοδο αναφέρεται συγκεκριμένα στο ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 και έπειτα, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ευρεία επανέναρξη της διαζώσης εκπαίδευσης και την επιστροφή των μαθητών στις φυσικές αίθουσες διδασκαλίας.

Με τον όρο «απόψεις» νοούνται οι αντιλήψεις και οι γνώμες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι οποίες αποτελούν κύριο αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Τα νοητικά πλαίσια που κατασκευάζουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαμορφώσουν τις στάσεις τους απέναντι σε ποικίλα εκπαιδευτικά και μαθησιακά ζητήματα αναφέρονται ως απόψεις (Plomp, 2007).

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1.Ερευνητική στρατηγική

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την εμπειρική επιδίωξη του ερευνητικού στόχου της διπλωματικής εργασίας είναι η ποιοτική. Παρότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν με θέμα την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο είναι πολλές, καθιστώντας εφικτή και δόκιμη την υιοθέτηση της ποσοτικής προσέγγισης, ο στόχος της παρούσας μελέτης έχει κατεξοχήν διερευνητικά χαρακτηριστικά.

Καθότι το κεντρικό ζητούμενο της μελέτης εστιάζει σε εξερευνητικού χαρακτήρα θεματολογία, η οποία αναφέρεται στην περιγραφή και επεξεργασία των επιδράσεων που είχε η προγενέστερη εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην τρέχουσα συνθήκη της διαζώσης διδασκαλίας και την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε αυτήν, θεωρήθηκε ότι η ποιοτική ερευνητική στρατηγική ήταν καταλληλότερη. Αυτό συνέβη διότι η ποιοτική προσέγγιση ακολουθεί μία λιγότερο δομημένη προσέγγιση από την ποσοτική και επομένως θα μπορούσε να προσφέρει πλούσια δεδομένα και περισσότερες δυνατότητες στο να *«αναδυθούν μέσα από τη συλλογή δεδομένων οι σημασίες και οι έννοιες των δρώντων υποκειμένων»* (Bryman, 2016, σελ.436).

Στο πλαίσιο αυτό η συλλογή δεδομένων αφηγηματικού τύπου και η καταγραφή εκτενών περιγραφών εκ μέρους των εκπαιδευτικών μοιάζει προτιμότερη και καταλληλότερη στο επίπεδο της εξυπηρέτησης των αναγκών του στόχου. Συνεπώς, προτάχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική στρατηγική, η οποία στηρίζεται στις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, με στόχο να διερευνηθεί σε βάθος το κεντρικό ερευνητικό πρόβλημα.

Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο καθώς η φύση της έρευνας μας αφορά στη διεξαγωγή της σε δεδομένη χρονική στιγμή η οποία είναι ένα μεταίχμιο στο χρόνο. Η επιλογή του συγχρονικού ερευνητικού σχεδίου θεμελιώνεται τόσο στη διαθεσιμότητα των δεδομένων όσο και στην επιλογή του χρόνου κατά τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις.

5.2. Πληθυσμός - Δείγμα - Δειγματοληψία

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης αναφέρονται σε απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια και έχοντας κατά νου ότι ως πληθυσμός μιας έρευνας ορίζεται *«το σύνολο των μονάδων από το οποίο επιλέγεται το δείγμα»* (Bryman, 2016, σελ. 206), ο πληθυσμός των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της ειδικότητας ΠΕ70, οι οποίοι δίδασκαν κατά το τρέχον έτος (2023-2024) με ανάθεση τμήματος τάξης δημοτικού σχολείου στην ελληνική επικράτεια. Ωστόσο, ο πληθυσμός – στόχος της παρούσας μελέτης, δηλαδή η ομάδα του πληθυσμού από την οποία προήλθαν εν τέλει οι συμμετέχοντες και την οποία μπορούσε να προσεγγίσει και να μελετήσει η ερευνήτρια (Creswell, 2011), αναφέρονταν σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία του Νομού Αττικής, καθώς η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να συνεργασθεί μόνο με συναδέλφους που βρίσκονταν εγγύτερα στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί. Οι συμμετέχοντες είχαν τουλάχιστον 5ετή συνεχόμενη διδακτική εμπειρία και κατά συνέπεια είχαν διδάξει τμήματα τάξεων τους δημοτικού σχολείου, πριν την πανδημία, κατά τη διάρκεια της πανδημίας και μετά τη λήξη της περιόδου της πανδημίας και την επιστροφή στη διαζώσης διδασκαλία.

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων, η αρχική σκέψη ήταν αυτό δεν θα μπορούσε να προκαθορισθεί, δεδομένου και του ποιοτικού προσανατολισμού της έρευνας. Επίσης δεν θα μπορούσε να είναι ούτε τόσο μικρό ώστε να μην μπορεί να επέλθει ο κορεσμός δεδομένων, αλλά ούτε και τόσο μεγάλο ώστε να καθιστά μη λειτουργική την ανάλυση δεδομένων (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Στο πλαίσιο των διαπιστώσεων και θεωρήσεων αυτών, η αρχική πρόβλεψη ήταν ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα θα αποφασίζονταν με βάση το κριτήριο του κορεσμού δεδομένων, δηλαδή του αριθμού συνεντεύξεων *«που χρειάζονται προκειμένου να υπάρχει μια αξιόπιστη αίσθηση θεματικής εξάντλησης και διαφοροποίησης στο σύνολο των δεδομένων»* (Guest et al, 2006, 65)

Ωστόσο, οι αρχικές αυτές προβλέψεις δεν επιβεβαιώθηκαν στον βαθμό που αναμένονταν. Σημαντικές ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν στην εύρεση επαρκούς αριθμού διαθέσιμων και κατάλληλων εκπαιδευτικών. Παρότι καταβλήθηκε ικανή προσπάθεια για την απόκτηση πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς που να

παρουσιάζουν ποικιλία και διακύμανση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους, λίγοι ήταν εκείνοι και εκείνες που αποδέχονταν να συμμετάσχουν σε μία συνέντευξη 40 τουλάχιστον λεπτών με αντικείμενο τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Οι περισσότεροι πρόβαλαν εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου, αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή στην έρευνα. Στο πλαίσιο αυτό ο αριθμός των συμμετεχόντων τελικά ανέρχονταν σε 13 άτομα και η ανταπόκριση στο κριτήριο του κορεσμού δεδομένων θα μπορούσε να θεωρηθεί σχετική. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν προέρχονταν από δημοτικά σχολεία διαφόρων περιοχών της Αθήνας και της Αττικής. Η διδακτική εμπειρία των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν πλούσια και πολύπλευρη. Οι μισοί και πλέον από αυτούς διέθεταν πάνω από 20 χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση παιδιών δημοτικού σχολείου. Ο μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας ανέρχονταν στα 21 περίπου έτη. Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες θα μπορούσαν να θεωρηθούν σχετικά νέοι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 8 έτη υπηρεσίας, ενώ άλλοι τρεις είχαν εκπαιδευτική υπηρεσία που κυμαίνονταν στα 14 και 15 έτη. Σχεδόν όλοι και όλες υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία, με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος εργαζόταν σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο. Η αναλογία μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών ήταν κατά προσέγγιση αντίστοιχη με αυτήν του γενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, με τις γυναίκες να συνιστούν το 69,3% του δείγματος και τους άνδρες το υπόλοιπο 30,7%.

Αναφορικά με το επίπεδο των σπουδών τους, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν σπουδάσει σε πανεπιστημιακά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης και διέθεταν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών (8 εκπαιδευτικοί) στην ειδική αγωγή, τη διοίκηση σχολικών μονάδων και ανθρώπινου δυναμικού, τις επιστήμες της αγωγής και τον Ελληνικό πολιτισμό. Ορισμένοι ήταν πτυχιούχοι και άλλων τμημάτων (3 εκπαιδευτικοί), και διέθεταν διπλώματα γνώσης ξένων γλωσσών και μετεκπαίδευσης Διδασκαλείων της χώρας (3 εκπαιδευτικοί). Τρεις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν και τα περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, είχαν αποφοιτήσει από τις παλαιές παιδαγωγικές ακαδημίες, αλλά είχαν εξομοιώσει το πτυχίο τους με αυτό των ΑΕΙ συμμετέχοντας σε σχετικά προγράμματα Εξομοίωσης. Τέλος, δεδομένης της αυξημένης εκπαιδευτικής υπηρεσίας των περισσότερων, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι όλοι και όλες οι συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια και επιμορφώσεις στο παρελθόν σχετικές με τον χειρισμό και τη χρήση των ΤΠΕ, τόσο προ πανδημίας, όσο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

5.3.Ερευνητική Διαδικασία

Η ερευνήτρια αναζήτησε τους εκπαιδευτικούς μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους Διευθυντές των Σχολείων, όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί. Κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του Σχολείου απέστειλε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) την επιστολή ενημέρωσης και το έντυπο συναίνεσης (Παράρτημα Ι) ώστε να συν-αποφασισθεί η ημέρα και η ώρα της συνέντευξης .

Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της προσωπικής – άμεσης επικοινωνίας μεταξύ της ερευνήτριας και του συμμετέχοντα εκπαιδευτικού, στον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή στο σχολείο. Η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν μεταξύ των μηνών Μαρτίου και Μαΐου του 2024. Οι συνομιλίες καταγράφηκαν μέσω του κινητού τηλεφώνου της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατούσε και χειρόγραφες σημειώσεις.

5.4.Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων στην οποία θεμελιώθηκε η παρούσα έρευνα ήταν η συνέντευξη. Η ερευνητική συνέντευξη συνιστά μία εξέχουσας σημασίας μέθοδο, από τις πιο συχνά και ευρύτερα χρησιμοποιούμενες στην κοινωνική έρευνα, λόγω της ευελιξίας της.

Στην βασική ή τυπική μορφή της συνέντευξης ο ερευνητής - συνεντευκτής υποβάλλει μια σειρά ερωτήσεων σε έναν ερωτώμενο – συνεντευξιαζόμενο και καταγράφει τις απαντήσεις του (Bryman, 2016). Στην ερευνητική βιβλιογραφία θα συναντήσει κανείς πολλούς και διαφορετικούς τύπους συνέντευξης, άλλοι κατάλληλοι για την διενέργεια επισκοπήσεων ποσοτικής προσέγγισης και άλλοι για την πραγματοποίηση εθνογραφιών και μελετών περίπτωσης. Στο πλαίσιο, ωστόσο, της ποιοτικής έρευνας, οι κύριοι τύποι συνέντευξης είναι η μη δομημένη συνέντευξη και η ημιδομημένη συνέντευξη (Bryman, 2016).

Η μη δομημένη συνέντευξη μοιάζει με ελεύθερη συνομιλία γύρω από ένα γενικό φάσμα θεμάτων και ο συνεντευξιαζόμενος απαντά ελεύθερα καθώς η έμφαση αποδίδεται στις απόψεις, τις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τις οπτικές και τις αντιλήψεις του

(Burgess, 1984; Robson, 2007). Η ημιδομημένη συνέντευξη από την άλλη πλευρά προϋποθέτει μεγαλύτερο και ενίοτε αυξημένο βαθμό δόμησης (Cohen & Manion, 2008), υποστηρίζεται από λίστα ερωτήσεων ή συγκεκριμένων και προαποφασισμένων θεμάτων συζήτησης που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε έρευνας. Συχνά η διαδικασία της συζήτησης βασίζεται στη χρήση ενός οδηγού συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που προβλέπεται να υποβληθούν στον συμμετέχοντα. Παράλληλα όμως, στην ημιδομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αλλάξει ή/και να τροποποιήσει κατά βούληση τις ερωτήσεις ή τα θέματα συζήτησης του οδηγού συνέντευξης, ενώ ο συνεντευξιαζόμενος έχει την ελευθερία να εκφραστεί και να απαντήσει με τον τρόπο που κρίνει κατάλληλο (Bryman, 2016).

Με δεδομένο τον ποιοτικό προσανατολισμό της παρούσας έρευνας από την άποψη της ερευνητικής στρατηγικής της, αλλά ταυτόχρονα και τα χαρακτηριστικά του στόχου και των ερωτημάτων της, τα οποία έχουν σαφή εστίαση γύρω από συγκεκριμένα και ξεκάθαρα προσδιορισμένα θέματα συζήτησης, ο τύπος συνέντευξης που θεωρήθηκε καταλληλότερος ήταν αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης. Πέρα από την εξυπηρέτηση των αναγκών της μελέτης σε επίπεδο στόχου και ερωτημάτων, η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε διότι έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ταυτόχρονα έναν βαθμό δόμησης αλλά και αυξημένο βαθμό ευελιξίας από την πλευρά τόσο της ερευνήτριας, όσο και των συμμετεχόντων. Εκτός της αναδιάταξης και της τροποποίησης των ερωτήσεων, το πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη για πρόσθετες ερωτήσεις ή θέματα που αναδεικνύονται κατά τη συνομιλία, για την παροχή αποσαφηνίσεων ή επεξηγήσεων εκ μέρους των μετεχόντων, αλλά και την ανάδειξη ή αποκάλυψη νέων ζητημάτων ή θεμάτων που δεν είχαν γίνει πρωτύτερα αντιληπτά (Bryman, 2016).

Αναφορικά με το ζήτημα των ερωτήσεων μιας ημιδομημένης συνέντευξης και τη διατύπωσή τους, είναι σημαντικό και πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές μπορεί να είναι πολλών και διαφορετικών ειδών, αλλά είναι σε κάθε περίπτωση ανοιχτές. Επιτρέπουν στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει τις απόψεις, τις κρίσεις και τις πεποιθήσεις του με τον τρόπο που επιθυμεί (Σαραφίδου, 2011). Παράλληλα, οι ερωτήσεις μπορεί να συγκεντρώνουν πληροφορίες για ποικιλία ζητημάτων, όπως τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις σχέσεις, τις συμπεριφορές, τους ρόλους ή τα συναισθήματα του

συνεντευξιαζόμενου ή τρίτων προσώπων (Bryman, 2016). Ως προς την τυπολογία τους μπορούν να χαρακτηρισθούν εισαγωγικές, άμεσες ή έμμεσες, διευκρινιστικές, συμπληρωματικές, προσδιοριστικές ή ερμηνευτικές ανάλογα με τον στόχο τους (Kvale, 2006, όπ. αναφ. στον Bryman, 2016).

Με γνώμονα τις παραπάνω διαπιστώσεις και έχοντας ως θεμέλιο τον ερευνητικό στόχο της μελέτης σχεδιάστηκε ο οδηγός συνέντευξης, ο οποίος θα υποστήριζε την ερευνητική διαδικασία με συστηματικό και συνεκτικό τρόπο (Σαραφίδου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, και με βάση τις οδηγίες της σχετικής βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 2008; Bryman, 2016) η πορεία του σχεδιασμού του είχε ως αφετηρία τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, από τα οποία εξήχθησαν συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες ερωτήσεων. Στη συνέχεια κάθε άξονας εμπλουτίστηκε με κατάλληλες ανοικτές ερωτήσεις διαφορετικών ειδών. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν μέσω αυτής της διαδικασίας ήταν οι ακόλουθοι πέντε:

Άξονας 1 – Προφίλ εκπαιδευτικών: Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται ερωτήσεις οι οποίες συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες δημογραφικού και υπηρεσιακού χαρακτήρα για το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τέτοιου τύπου στοιχεία είναι το φύλο, οι σπουδές, η εκπαιδευτική και διδακτική προϋπηρεσία, η τρέχουσα τάξη διδασκαλίας, οι προγενέστερες επιμορφώσεις που έχουν συνάφεια με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η αυτοαξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού πριν και μετά την εμπειρία της εξΑε.

Άξονας 2 – Συχνότητα χρήσης και εργαλεία ΤΠΕ που αξιοποιούνται στη διδασκαλία μετά την εξΑε: Στην κατηγορία αυτή συλλέγονται πληροφορίες σχετικές με την τρέχουσα συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο, τις συσκευές και τις εφαρμογές ΤΠΕ που αξιοποιούνται. Παράλληλα ζητούνται πληροφορίες σχετικές με τις ενδεχόμενες αλλαγές που επέφερε η εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη συχνότητα χρήσης και τα αξιοποιούμενα εργαλεία ΤΠΕ.

Άξονας 3 – Ποιοτικά χαρακτηριστικά της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά την εξΑε: Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο τρόπος χρήσης των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Οι σχετικές ερωτήσεις έχουν ως στόχο τη συγκέντρωση αναλυτικών περιγραφών σχετικών με τις φάσεις της διδασκαλίας στις οποίες ενσωματώνεται η χρήση των ΤΠΕ, τον τρόπο αξιοποίησης διαφόρων ψηφιακών εργαλείων, και τους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικού κατά τη χρήση των ΤΠΕ.

Παράλληλα επιδιώκεται η συγκριτική περιγραφή του τρόπου χρήσης των ΤΠΕ πριν και μετά την εμπειρία της εξΑε.

Άξονας 4 – Εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά την εξΑε: Ο θεματικός αυτός άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που επιδρούν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία κάποια από τα οποία σχετίζονται με τις γνώσεις και ικανότητες χρήσης ψηφιακών εργαλείων και αντιμετώπισης απλών τεχνικών προβλημάτων, την αυτοπεποίθηση και την εξοικείωση με διάφορα τεχνολογικά μέσα, την υλικοτεχνική υποδομή, τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη, και τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο των ερωτήσεων ζητείται από τους συμμετέχοντες να συγκρίνουν τους παράγοντες εμποδίων στη χρήση των ΤΠΕ πριν και μετά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Άξονας 5 – Αλλαγές στα χαρακτηριστικά της διαζώσης διδασκαλίας μετά την εφαρμογή της εξΑε: Οι ερωτήσεις του θεματικού άξονα αναφέρονται σε ενδεχόμενες αλλαγές ή μετατροπές που μπορεί να προέκυψαν στη σχεδίαση, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και των μαθητών ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκτήθηκε από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι αλλαγές αυτές δεν σχετίζονται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, εργαλείων ή περιβαλλόντων, αλλά αναφέρονται στην αρχιτεκτονική της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας και αφορούν σε μορφές, μεθόδους και μέσα που δοκιμάστηκαν κατά την υλοποίηση της εξΑε και συνεχίζουν να εφαρμόζονται και σήμερα στο πλαίσιο της διαζώσης διδασκαλίας.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει τη συνοδευτική επιστολή η οποία στο παρόν κείμενο έχει καταχωρηθεί στο παράρτημα (Παράρτημα Ι, σελίδα 97) όπως και το έντυπο συναίνεσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα.

5.5.Εγκυρότητα και Αξιοπιστία μετρήσεων και ερευνητικής διαδικασίας

Όταν πρόκειται για εμπειρικούς υπολογισμούς εγκυρότητας, οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι είναι εγγενώς καταλληλότερες από τις ποσοτικές. Ο στόχος της ερευνήτριας στην παρούσα έρευνα ήταν να επιτύχει συγκρίσιμους στόχους μέσω της αξιοποίησης εναλλακτικών μεθοδολογιών που είναι καταλληλότερες για τη διερεύνηση στάσεων ανθρώπινων υποκειμένων

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για την διασφάλιση των ζητημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και της ερευνητικής διαδικασίας. Αυτές είναι οι ακόλουθες :

(α) τήρηση ημερολογίου ερευνήτριας για την καταγραφή δεδομένων, εντυπώσεων και πυκνών περιγραφών σχετικών με τις συζητήσεις που διενεργήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς

(β) πίνακας αντιστοίχισης ερευνητικών ερωτημάτων και αξόνων ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας ποιοτικής έρευνας, η ερευνήτρια κατείχε το ρόλο του πρωταρχικού οργάνου για τη συλλογή δεδομένων. Ως αποτέλεσμα, τα προβλήματα που αφορούν στην προκατάληψη της και στην επάρκεια της μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αξιοπιστία των δεδομένων, εάν δεν αντιμετωπιστούν. Η απλή παρουσία του ερευνητή έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την ακρίβεια και την αξιοπιστία των δεδομένων που παρέχονται από τα υποκείμενα.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία συλλογής δεδομένων, η ερευνήτρια ενστερνίστηκε πλήρως την υπό διερεύνηση κατάσταση. Σύμφωνα με τους Field και Morse (1985), Le Compte και Goetz (1992) και Miles και Huberman (1984), ο ερευνητής θα αποκτήσει αυξημένη επίγνωση και κατανόηση της κατάστασης, ενώ τα υποκείμενα θα έχουν την ευκαιρία να συνηθίσουν την παρουσία του ερευνητή.

Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας – έρευνας η ερευνήτρια ήταν συνάδελφος με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στην μελέτη. Το γεγονός αυτό προσέδωσε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να διαβλέψει πίσω από τα λεγόμενα των συναδέλφων της τις πραγματικές στάσεις και απόψεις περί των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο οδηγός συνέντευξης συντάχθηκε υπό την εποπτεία της επιβλέπουσας καθηγήτριας και εφαρμόσθηκε κατ' αντιστοιχία στα ερευνητικά ερωτήματα.

5.6.Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της πραγματοποίησης των ημιδομημένων συνεντεύξεων ήταν ποιοτικά και βασίζονταν στον πεζό λόγο. Για την ανάλυσή τους επιλέχθηκε μία από τις πιο συνηθισμένες προσεγγίσεις, στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, η οποία διακρίνεται για την ευελιξία της (Braun & Clarke, 2006), η θεματική ανάλυση. Δεδομένου ότι η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων βασίσθηκε

σε συγκεκριμένο και αναλυτικό οδηγό συνέντευξης, ο οποίος είχε σχεδιαστεί με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας (Braun και Clarke 2012), η υιοθέτηση της θεματικής ανάλυσης θεωρήθηκε προσφορότερη και καταλληλότερη.

Παρότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των διαφόρων ερευνητών σχετικά με τα στάδια της θεματικής ανάλυσης και τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται (Bryman, 2017), στην περίπτωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε η πρόταση του Τσιώλη (2018), διότι θεωρήθηκε λειτουργική, κατανοητή και εφαρμόσιμη. Κατά συνέπεια η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε με την μετατροπή των ηχητικών συζητήσεων της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς σε γραπτό κείμενο (Στάδιο 1: Μεταγραφή της συνέντευξης). Στη συνέχεια το εμπειρικό υλικό διαβάστηκε και μελετήθηκε προκειμένου η ερευνήτρια να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο των συζητήσεων σε ένα γενικό και συνολικό επίπεδο. Μετά την αρχική αυτή ανάγνωση, εντοπίστηκαν σε κάθε απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη εκείνα τα αποσπάσματα λόγου που αντιστοιχούσαν σε κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκαν τέσσερα διαφορετικά αρχεία κειμένου, ένα για κάθε ερευνητικό ερώτημα με αποσπάσματα λόγου όλων των εκπαιδευτικών, τα οποία θεωρήθηκαν συναφή με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά εκάστου ερευνητικού ερωτήματος (Στάδιο2: Εξοικείωση με δεδομένα – συγκέντρωση ανά ερευνητικό ερώτημα). Ακολουθώντας τα αρχεία αποσπασμάτων διαβάστηκαν με εστίαση στο νόημα και το περιεχόμενο των λόγων κάθε συμμετέχοντος εκπαιδευτικού. Η διαδικασία συνεχίστηκε με την απόδοση περιγραφικών κωδικών σε τμήματα ή περιόδους λόγου που σχετίζονταν με έννοιες, διαστάσεις ή κατηγορίες, οι οποίες είχαν άμεση συσχέτιση με τη βιβλιογραφική επισκόπηση και ήταν συναφείς με το περιεχόμενο κάθε ερευνητικού ερωτήματος (Στάδιο 3: Κωδικοποίηση). Στο τελευταίο στάδιο (Στάδιο 4: Μετάβαση από κωδικούς σε θέματα) όλα τα τμήματα, τα αποσπάσματα και οι περίοδοι λόγου στους οποίους είχε αποδοθεί ο ίδιος κωδικός συγκεντρώθηκαν σε ένα νέο αρχείο με γνώμονα τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων. Από τη σύγκριση και τη συγχώνευση των διαφόρων κωδικών που αποδόθηκαν στα αποσπάσματα λόγου ανά ερευνητικό ερώτημα προέκυψαν τα θέματα, δηλαδή πιο γενικές κατηγορίες νοήματος, οι οποίες λειτουργούν και ως εκδοχές απάντησης στο εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2018). Μετά και τον εντοπισμό των θεματικών

μοτίβων ακολούθησε η περιγραφή των αποτελεσμάτων, η οποία παρουσιάζεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

6.Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που εκπονήθηκε. Η παρουσίαση αυτή διαρθρώνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και κατ' επέκταση τους άξονες ερωτήσεων που περιλήφθηκαν στον οδηγό συνέντευξης. Στην αρχή της εργασίας μας παρουσιάσαμε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναφέρονται στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ μετά τη πανδημία, τους τρόπους αξιοποίησης των συσκευών και εφαρμογών των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις της ΕξΑε στα χαρακτηριστικά σχεδίασης, υλοποίησης και αξιολόγησης της διαζώσης διδασκαλίας και στην επιρροή της ΕξΑε στις μεθόδους διδασκαλίας μετά τη πανδημία. Στο πλαίσιο αυτό, το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων διαρθρώθηκε σύμφωνα με την εξαγωγή θεματικών ενοτήτων θεμελιωμένων τόσο στον οδηγό συνέντευξης όσο και στη κωδικοποίηση των συνεντεύξεων. Συντάχθηκε λοιπόν σε τέσσερις ενότητες και κατέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

6.1.Συχνότητα χρήσης και είδη ΤΠΕ που αξιοποιούνται μετά την πανδημία - Επιδράσεις της επείγουσας ΕξΑε

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ποσοτικά και τεχνικά χαρακτηριστικά της χρήσης ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο προέρχονταν κυρίως από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του άξονα 2 του οδηγού συνέντευξης. Στις εν λόγω ερωτήσεις ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τη συχνότητα με την οποία αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες τόσο κατά την προετοιμασία, όσο και κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας και να σχολιάσουν τυχόν διαφορές σε αυτή τη συχνότητα συγκριτικά με την περίοδο πριν την πανδημία και την υλοποίηση της επείγουσας ΕξΑε. Επιπρόσθετα, τους ζητήθηκε να περιγράψουν τις συσκευές και τις εφαρμογές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους συγκρίνοντάς τις με αυτές που αξιοποιούσαν στο παρελθόν. Από τη θεματική ανάλυση των αποσπασμάτων λόγου των εκπαιδευτικών προέκυψαν δύο θέματα, το πρώτο σχετικό με διαφορές στη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ και το δεύτερο συναφές με διαφοροποιήσεις στις συσκευές και εφαρμογές ΤΠΕ που αξιοποιούνται.

Διαφορές στη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ

Κατά την έναρξη των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς, σχεδόν όλοι περιέγραψαν τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης. Η ακούσια όμως μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο εξ αποστάσεως περιβάλλον γέννησε την ανάγκη να εξοικειωθούν τόσο οι ίδιοι, όσο και οι μαθητές τους, με μέσα, εργαλεία και υλικά που δεν είχαν αξιοποιήσει ποτέ στο παρελθόν ή γνώριζαν αλλά χρησιμοποιούσαν ελάχιστα. Η εξοικείωση αυτή δεν έμεινε ανεκμετάλλευτη μετά τη λήξη της πανδημίας. Αντίθετα επηρέασε την χρήση ψηφιακών μέσων, εργαλείων και υλικού στο διαζώσης περιβάλλον. Η χρήση των ΤΠΕ προσέδωσε στους εκπαιδευτικούς ένα βοήθημα υποστηρικτικό της διδασκαλίας τους. Ειδικά μετά τη πανδημία συνέχισαν τη χρήση τους καθώς αντιλήφθηκαν ότι είναι ένα πολύτιμο μέσο διδασκαλίας.

«...εμείς οι εκπαιδευτικοί μπήκαμε σε μια διαδικασία να επανεκπαιδευτούμε μόνοι μας γιατί φυσικά δεν υπήρξε οργανωμένη εκπαίδευση από καμία κρατική δομή, κανένα υπουργείο και ακόμα και άνθρωποι οι οποίοι ήταν μεγαλύτερης ηλικίας αποφάσισαν να ασχοληθούν λίγο πιο σοβαρά, με αποτέλεσμα, αυτή η γνώση που απέκτησαν τον καιρό της πανδημίας να τους οδήγησε στο να είναι εξοικειωμένοι ακόμη και σήμερα με τα τεχνολογικά μέσα και σε μεγάλο βαθμό να συνεχίσουν να τα αξιοποιούν» (Συν.6)

Στο πλαίσιο αυτό όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι κατά την τρέχουσα περίοδο αξιοποιούν τις ΤΠΕ σε καθημερινή ή σχεδόν καθημερινή βάση. Παράλληλα, επισήμαναν ότι η συχνότητα με την οποία αξιοποιούν σήμερα ψηφιακές τεχνολογικές εφαρμογές και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό έχει αυξηθεί συγκριτικά με την περίοδο προ πανδημίας και εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης.

«Έρευν: Συγκριτικά με την περίοδο πριν την πανδημία, πόσο πιο συχνά τα χρησιμοποιείτε τώρα όλα αυτά τα ψηφιακά μέσα;

Εκπαιδ.: Με τη διπλάσια συχνότητα, δηλαδή αν τότε ήμουνά μέρα παρά μέρα να ψάζω, να βρω, να αξιοποιήσω, τώρα είμαι στο κάθε μέρα, αλλά δεν ξέρω πραγματικά αν αυτό είναι απόρροια της πανδημίας. Ήταν απόρροια του ότι αρχίζεις και συσσωρεύεις στο μυαλό σου γνώσεις και εμπειρίες και μπορείς μετά να έρχονται πιο γρήγορα για την αξιοποίηση. Δεν είμαι και πολύ σίγουρη, αλλά νομίζω αυτό κατά το 1/3 ναι, οφείλεται και στην έρευνα της πανδημίας στις ώρες (που αφιερώσαμε), στο υλικό (που κατασκευάσαμε)» (Συν.9)

«Μπορώ να πω ότι τα χρησιμοποιώ σχεδόν κάθε μέρα. Όλο το σύνολο αυτών των τεχνολογικών μέσων κάθε μέρα. Δηλαδή κάθε μέρα, θα χρειαστεί να προετοιμάσω κάτι για την επόμενη μέρα και στο σχολείο, όπως είπα και πριν, σχεδόν κάθε μέρα θα χρειαστεί να αξιοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες. Πριν την πανδημία θα μπορούσα να πω ότι γινόταν με μια συχνότητα της τάξης των 2-3 φορές την εβδομάδα. Δηλαδή έχουμε σίγουρα μια αύξηση 100% στη χρήση» (Συν. 7)

Παρότι η αύξηση στη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ δεν ήταν κατακόρυφη για όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ακόμη και οι 2-3 εκπαιδευτικοί που

αξιοποιούσαν σε τακτική βάση ψηφιακές τεχνολογίες και εφαρμογές και πριν την πανδημία, διαπιστώνουν μικρές αυξητικές μεταβολές στον ρυθμό χρήσης, μεγαλύτερη άνεση κατά την χρήση και διευρυμένο ρεπερτόριο χρήσεων των ΤΠΕ. Οι διαφοροποιήσεις που επισημάνθηκαν αναφέρονταν σε μία μετατόπιση του «βάρους» της χρήσης από τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας, στην υλοποίησή της. Με βάση τις απόψεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι συχνή τόσο σε επίπεδο προετοιμασίας, όσο και σε επίπεδο διεξαγωγής της διδασκαλίας, αλλά η αύξηση στη συχνότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ οφείλεται κυρίως στην διαρκή και καθημερινή χρήση τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

«Χρησιμοποιώ καθημερινά (τις ΤΠΕ) και για την προετοιμασία και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όλη τη μέρα. Δηλαδή είναι πια απαραίτητο εργαλείο και η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύομαι να περάσω τη μέρα χωρίς καθόλου να χρησιμοποιήσω υπολογιστή, διαδραστικό και τα λοιπά. Δηλαδή όταν έχει συμβεί να μην έχουμε Ίντερνετ ή κάποιο τεχνικό πρόβλημα, η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύομαι. Οπότε ναι είναι καμία σχέση με την περίοδο πριν την πανδημία» (Συν. 11)

«Για να προετοιμαστώ για τη διδασκαλία δεν τα χρησιμοποιώ πολύ. Απλώς έρευνα στο διαδίκτυο, η οποία βέβαια παίρνει πολλές ώρες, αλλά δεν είναι κάτι κύριο. Αλλά κάνω έρευνα στο διαδίκτυο για διάφορους τρόπους διδασκαλίας μέσα στην τάξη, λόγω και του διαδραστικού πίνακα που μας ήρθε φέτος. Τα χρησιμοποιούμε αρκετά σε διάφορες εφαρμογές, σε διάφορα κομμάτια, σε διάφορα...περισσότερο προτιμώ τη διδασκαλία όχι με τα βίντεο. Το κομμάτι διδασκαλία με εφαρμογές διαδραστικές με τα παιδιά» (Συν.2)

Επιπρόσθετα η διαπίστωση της αύξησης της συχνότητας χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά την πανδημία, οφείλεται κατά ένα μέρος και στην αύξηση του αριθμού και του εύρους των μαθημάτων στα οποία αυτές αξιοποιούνται. Η χρήση των ψηφιακών εφαρμογών διαχέεται στο μεγαλύτερο φάσμα των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων του δημοτικού σχολείου. Όταν για παράδειγμα υπάρχει η δυνατότητα στο μάθημα της γλώσσας, στα μαθηματικά, στα εργαστήρια δεξιοτήτων ή στο μάθημα της ιστορίας ή ακόμη στη μελέτη περιβάλλοντος και τη γεωγραφία, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν ανάλογα με τις ανάγκες να εμπλουτίσουν όσο το δυνατόν τη διδασκαλία τους με προβολές και ψηφιακού τύπου υλικό, ώστε να γίνεται πιο ελκυστική.

«Εκπαιδ.: Δεν χρησιμοποιούσα, δεν πρόβαλα τα βιβλία στον πίνακα επειδή δεν το έκανα πριν την πανδημία. Αλλά είδα ότι αυτό εξυπηρετεί καλύτερα και το χρησιμοποίησα.

Ερευν.: Με τη συχνότητα τα κάνετε όλα αυτά;

Εκπαιδ.: Σας είπα τα βιβλία τα έχω σε καθημερινή βάση τον πίνακα, και τις παρουσιάσεις στην ιστορία και αυτά κάθε φορά που έχουμε ιστορία. Εννοείται, χρησιμοποιώ τον υπολογιστή σε καθημερινή βάση, για την ιστορία δυό φορές την εβδομάδα, και τρεις για τη φυσική και στην ώρα της γεωγραφίας που είναι μονόωρη στην Ε'. Σε όλα αυτά τα μαθήματα χρησιμοποιώ τον υπολογιστή» (Συν. 13)

Όπως επισημάνθηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης η αξιοποίηση των ψηφιακών εφαρμογών και υπηρεσιών επεκτάθηκε σε όλα σχεδόν τα μαθήματα το προγράμματος σπουδών του δημοτικού σχολείου αλλά και σε άλλες εκπαιδευτικές και ενημερωτικές δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Βέβαια, η συχνότητα χρήσης ανά μάθημα ή ανά δραστηριότητα δεν είναι ενιαία και καθολική. Εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με τις τεχνολογικές δεξιότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού, την διαθέσιμη σχολική υλικοτεχνική υποδομή, τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών, αλλά και την διαθεσιμότητα κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Διαφορές στις συσκευές και εφαρμογές ΤΠΕ

Η καθημερινή ή σχεδόν καθημερινή χρήση των ΤΠΕ είναι έμμεσα δηλωτική της αξιοποίησης συγκεκριμένων συσκευών και εφαρμογών ΤΠΕ. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας αλλά και μετά από τη λήξη εφαρμογής της επείγουσας ΕξΑε, αρκετές σχολικές μονάδες βελτίωσαν τον εξοπλισμό τους, αγοράζοντας φορητούς ή/και σταθερούς υπολογιστές, ταμπλέτες, βιντεοπροβολείς και διαδραστικούς πίνακες. Η αύξηση ή βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής σε συνδυασμό με την αύξηση, επικαιροποίηση ή βελτίωση του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διάρκεια της πανδημίας (πχ. αύξηση μαθησιακών αντικειμένων Φωτόδεντρου, βίντεο εκπαιδευτικής τηλεόρασης) είχε επίδραση στα είδη ΤΠΕ που φαίνεται να αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά την τρέχουσα χρονική περίοδο. Με βάση τις αναφορές του συνόλου των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη, οι συσκευές που αξιοποιούνται κυριότερα στην διδασκαλία σήμερα είναι ο συνδυασμός υπολογιστή και βιντεοπροβολέα και, στις τάξεις που υπάρχει, ο διαδραστικός πίνακας. Παράλληλα, η πλειονότητα αναφέρεται και στη χρήση ταμπλετών από τους εκπαιδευτικούς και ειδικά τους μαθητές. Περιστασιακές και ευκαιριακές είναι οι αναφορές στη χρήση γραφίδων.

«Όταν είναι η ημέρα του υπολογιστή, τα παιδιά ένα διδακτικό δίωρο το καθένα, είτε παίρνει το δικό του λάπτοπ, είτε το δικό του τάμπλετ, όταν είναι όλα διαθέσιμα και μέσω δραστηριοτήτων κάνουμε μια επανάληψη σύμφωνα με όσα έχουμε διδαχθεί όλη την εβδομάδα, από Δευτέρα έως και Πέμπτη (Συν.1)

«Όπως σας είπα στην τάξη έχουμε έναν υπολογιστή. Άρα τον χρησιμοποιούμε καθημερινά, διαδραστικό πίνακα που τον έχουμε συνδεδεμένα με τον υπολογιστή, και διαθέτουμε και μια σειρά από τάμπλετ που μας τα έχει παραχωρήσει στο σχολείο, τα οποία τα χρησιμοποιούμε κυρίως σε ομαδικές δραστηριότητες με τα παιδιά» (Συν.6)

«Έχουμε σίγουρα τον υπολογιστή της τάξης...Υπάρχει δυνατότητα για κάποιες γραφίδες κάποιες φορές, αλλά κυρίως στον υπολογιστή. Τίποτα άλλο» (Συν. 7)

«Πλέον πιο πολύ πιο πολύ χρησιμοποιούμε υπολογιστή, βιντεοπροβολέα και κάποιες φορές τα παιδιά μπορούν να πάρουν και τάμπλετ για να συμμετέχουν και τα ίδια πιο ενεργά» (Συν. 8)

Οι «νέες» συσκευές που φαίνεται να έχουν προστεθεί στην εξοπλιστική φαρέτρα των εκπαιδευτικών μετά την πανδημία, και οι οποίες φαίνεται να ενισχύουν νέους τρόπους χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη, όπως θα περιγράψουμε σε άλλη ενότητα, είναι ο διαδραστικός πίνακας και οι σχολικές ταμπλέτες για τους μαθητές. Διεύρυνση, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται και στην ποσότητα ή το εύρος των εφαρμογών, των εργαλείων, των περιβαλλόντων και κυρίως των μορφών ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιούνται. Στο πλαίσιο αυτό, καθολική είναι η χρήση των διαδραστικών σχολικών βιβλίων, η αξιοποίηση ηλεκτρονικών παρουσιάσεων και εκπαιδευτικών βίντεο, η οποία αναφέρεται από όλους ανεξαιρέτως τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Διαρκείς και συνεχείς είναι ακόμη οι αναφορές των περισσότερων εκπαιδευτικών στη χρήση: (α) εργαλείων αναζήτησης και περιήγησης σε πηγές του Παγκόσμιου Ιστού, (β) αποθετηρίων βίντεο, ψηφιακού υλικού και μαθησιακών αντικειμένων, όπως το Φωτόδεντρο, το YouTube και η εκπαιδευτική τηλεόραση, (γ) πλατφορμών διαμοιρασμού αρχείων, όπως το Google Drive, (δ) εφαρμογών δημιουργίας και διαχείρισης διαδραστικών ασκήσεων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών, όπως το Kahoot ή το Wordwall, (ε) εργαλείων γενικής χρήσης, όπως οι επεξεργαστές κειμένου, οι εφαρμογές διαχείρισης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τα λογιστικά φύλλα, (στ) περιβαλλόντων ψηφιακής χαρτογράφησης, όπως το Google Maps, αλλά και (ζ) πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και εκπαίδευσης, όπως το zoom, το Microsoft Teams, η eclass και η e-me. Περιστασιακές ωστόσο και μάλλον ευκαιριακές είναι οι αναφορές στην αξιοποίηση προσομοιώσεων και μικροεφαρμογών διαδραστικής διδασκαλίας, εκπαιδευτικών λογισμικών, όπως το geogebra, και πλατφορμών γραφικού σχεδιασμού, όπως το Canva.

«Αυτά τώρα που σας είπα τα σημερινά καθημερινά και κάθε ώρα. Το βιβλίο της τάξης είναι πάντα ανοιγμένο στο διαδραστικό πίνακα. Το μάθημα που βρισκόμαστε είναι πάντα σε ένα διαδραστικό πίνακα» (Συν 4)

«...έχω χρησιμοποιήσει διαδραστικά σχολικά βιβλία ιστοσελίδες με πληροφορίες, εκπαιδευτικά βίντεο, εκπαιδευτική τηλεόραση όπου έχουμε προβάλει διάφορα ντοκιμαντέρ ειδικά για την ιστορία. Παρουσιάσεις powerpoint κούιζ από το Διαδίκτυο» (Συν 8)

«...εκπαιδευτικές ιστοσελίδες με υλικό κυρίως εκπαιδευτικά βίντεο, εκπαιδευτική τηλεόραση, διάφορες προσομοιώσεις και μικρό-εφαρμογές.» (Συν 6)

«Διαδραστικά σχολικά βιβλία.. Ιστοσελίδες με πληροφορίες από το διαδίκτυο βέβαια για προετοιμασία στο σπίτι. Εκπαιδευτικά βίντεο που δείχνω στην τάξη. Εκπαιδευτικά παιχνίδια και κούιζ. Πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα το eclass .

Περιβάλλοντα σύγχρονης επικοινωνίας όπως zoom για να μιλήσουμε με σχολεία του εξωτερικού» (Συν. 3)

«Έχω χρησιμοποιήσει πολύ το powerpoint , χρησιμοποιώ πολύ το canvas, τα words πάρα πολύ. Και σελίδες έτσι πολλές, δηλαδή θα μπούμε σε όλες τις σελίδες, τις εκπαιδευτικές και από το αναλυτικό πρόγραμμα και από το Υπουργείο Παιδείας, δηλαδή μπαίνουμε. Και διάφορες άλλες εφαρμογές που έχω εγώ με εκπαιδευτικά παιχνίδια που κάνουν και με παιδιά με πιο μικρές ηλικίες... Την e-me. ναι, τη χρησιμοποιώ καθημερινά ανεβάζω τα καθήκοντα και για τα παιδιά που λείπουν ή κάποια χρήσιμη πληροφορία, κάποια παρουσίαση που έκανα στην τάξη και θέλω να την ξαναδοούν στο σπίτι προτεινόμενα παιχνίδια, φύλλα εργασίας.

Ερευν.: Υπάρχουν κάποιες εφαρμογές που δεν χρησιμοποιούσατε πριν την πανδημία;

Εκπαιδ.: Ναι, πριν την πανδημία δεν αξιοποιούσα τίποτε» (Συν. 11)

Συμπερασματικά και με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων το εύρος των συσκευών, των εφαρμογών και υλικών που αξιοποιούνται στη σχολική τάξη μετά την πανδημία έχει αυξηθεί. Παρότι ο βαθμός ποσοτικής αύξησης ή ποιοτικής μεταβολής των αξιοποιούμενων συσκευών και εφαρμογών δεν είναι ίδιος για κάθε εκπαιδευτικό, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συζητήσεις μαζί τους φανερώνουν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις με την περίοδο προ πανδημίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι άλλοτε μεγάλες και θεαματικές, ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που ήταν παλαιότερα περιστασιακοί χρήστες των ΤΠΕ και άλλοτε μικρότερου εύρους αλλά ποιοτικά σημαντικές, κυρίως στην περίπτωση των ικανών και ωριμότερων χρηστών.

6.2. Τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ μετά την πανδημία – Επιδράσεις της ΕξΑε

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο προέρχονταν κυρίως από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του άξονα 3 του οδηγού συνέντευξης. Ο άξονας αυτός αφορούσε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά την υλοποίηση της ΕξΑε. Στη συγκεκριμένη ενότητα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις διαφορές στο τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ πριν και μετά τη πανδημία ως προς τις δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται στην προετοιμασία της διδασκαλίας και στη διάρκεια της διδασκαλίας, τις δραστηριότητες για την επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς, τους χώρους στους οποίους αυτές οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται, για το ρόλο των μαθητών κατά την χρήση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο.

Διαφορές ως προς την προετοιμασία της διδασκαλίας

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δήλωσαν ότι κατά την τρέχουσα περίοδο η χρήση των ΤΠΕ κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας είναι αναμφισβήτητη. Όλοι και όλες ανατρέχουν σε πόρους του διαδικτύου για να αντλήσουν υλικό, ιδέες και προτάσεις και να ενημερωθούν σε σχέση με το περιεχόμενο κάποιας διδακτικής ενότητας.

«Όλο το σύνολο αυτών των τεχνολογικών μέσων το χρησιμοποιώ κάθε μέρα, θα χρειαστεί να προετοιμάσω κάτι για την επόμενη μέρα και στο σχολείο, όπως είπα και πριν, σχεδόν κάθε μέρα θα χρειαστεί να αξιοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες.» (Συν 6).

«Την επόμενη μέρα θα μπω σε διάφορα sites να δω κάποιες ασκήσεις, να συμβουλευτώ κάποιες απορίες που έχω και ενδεχόμενα να έχουν και τα παιδιά την επόμενη μέρα και στη διάρκεια του μαθήματος το χρησιμοποιώ» (Συν 13).

«Στην προετοιμασία μου στο σπίτι χρησιμοποιώ τον υπολογιστή γιατί θα πάρω περισσότερες πληροφορίες για τα μαθήματα που θέλω να διδάξω, την επόμενη μέρα θα μπω σε διάφορα sites να δω κάποιες ασκήσεις, να συμβουλευτώ κάποιες απορίες που έχω και ενδεχόμενα να έχουν και τα παιδιά την επόμενη μέρα (Συν.8)

Ωστόσο οι αναφορές τους στην προετοιμασία της διδασκαλίας είναι σε γενικές γραμμές φειδωλές και μικρής έκτασης, δεν υπερθεματίζουν σε σχέση με το ζήτημα αυτό. Με γνώμονα τους ισχυρισμούς τους οι διαφορές σε επίπεδο προετοιμασίας της διδασκαλίας σε σχέση με την περίοδο προ πανδημίας είναι ελάχιστες, αλλά η πανδημία και η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχουν διαδραματίσει εδώ έναν σημαντικό ρόλο σε σχέση με την αναζήτηση και δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

«Επίσης, έχεις ένα έτοιμο υλικό, δηλαδή αν επειδή έχω πάρει και παρόμοιες τάξεις με αυτές που είχα στην τηλεκπαίδευση, έχω ένα υλικό έτοιμο για να διδάξω μια νέα διδακτική ενότητα χωρίς να χρειάζεται να γράφω στον πίνακα, δηλαδή απλα ανοίγω τον υπολογιστή προβάλω την παρουσίαση και διδάσκω τη διδακτική ενότητα. Έχω έτοιμα τα ακούει στις σελίδες στα βίντεο που είχα δείξει τότε τα επαναλαμβάνω» (Συν. 10)

«Εμ το μόνο θετικό, το οποίο βλέπω ως σε αυτή την περίοδο ήταν ότι μπορέσαμε και κάναμε κάποιο υλικό, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί. Δηλαδή οι παρουσιάσεις που τότε ετοιμάζαμε ή το υλικό το οποίο χρησιμοποιήσαμε τότε και γενικά το ψάξιμο με τις εφαρμογές και αυτά μάθαμε ίσως και μπορέσαμε λίγο να γνωρίσουμε περισσότερο την τεχνολογία και να δούμε κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί» (Συν. 5)

«Ότι έμεινε, το υλικό, το οποίο μας έχει μείνει τώρα για να μπορέσουμε να το αξιοποιήσουμε αντίστοιχα στις ίδιες τάξεις» (Συν.7)

Κατά την περίοδο εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να βρουν έτοιμο υλικό, ή να βρουν και να τροποποιήσουν υλικό ή/και να κατασκευάσουν από την αρχή δικό τους ψηφιακό υλικό, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας και να υποστηρίξουν το έργο τους. Ως συνέπεια, μετά την πανδημία, βρέθηκαν με ικανές ποσότητες ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο χρησιμοποιούν πλέον στην διαζώσης διδασκαλία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ανέφεραν ότι δεν ψάχνουν διαρκώς για υλικό, θεωρώντας ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική

προετοιμασία δεν είναι κύρια δραστηριότητα, ή τουλάχιστον δεν είναι τόσο κύρια όσο η αξιοποίησή τους στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Διαφορές ως προς την υλοποίηση της διδασκαλίας

Κύριο διαφοροποιητικό στοιχείο της τρέχουσας περιόδου χρήσης των ΤΠΕ στις σχολικές τάξεις σε σύγκριση με την περίοδο πριν την τηλεεκπαίδευση είναι η εκτεταμένη χρήση διαφόρων ψηφιακών μέσων και υλικών κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες με τις ΤΠΕ στις οποίες αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούνται κυρίως εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Η αξιοποίηση των σχολικών εργαστηρίων Η/Υ παραμένει μετριοπαθής και περιστασιακή. Τα είδη ή οι μορφές χρήσης που φαίνεται να αξιοποιούνται κυριότερα με βάση και την θεματική ανάλυση φαίνεται να μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κύριους άξονες ή θέματα, τα οποία συζητούνται ακολούθως.

Προβολή και επεξεργασία υλικού και σχολικών βιβλίων: Η σημαντικότερη και συχνότερη δραστηριότητα με τις ΤΠΕ στην οποία αναφέρθηκαν όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες ήταν η προβολή των διαδραστικών σχολικών βιβλίων είτε στον διαδραστικό πίνακα, είτε σε συμβατικό πίνακα με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα και η επεξεργασία του περιεχομένου τους με το σύνολο των μαθητών της εκάστοτε τάξης σε μετωπική διάταξη.

«Σίγουρα χρησιμοποιούμε διαδραστικά βιβλία τα οποία προβάλλουμε στον προτζέκτορα τα οποία βοηθούν τα παιδιά να έχουν περισσότερο εστιασμένη την προσοχή τους από το κλασικό τυπικό βιβλίο» (Συν. 6)

«Το βιβλίο της τάξης είναι πάντα ανοιγμένο στο διαδραστικό πίνακα. Το μάθημα που βρισκόμαστε πάντα σε ένα διαδραστικό πίνακα» (Συν. 4)

«Το λιγότερο που κάνουμε, το λιγότερο είναι να έχουμε το βιβλίο να φαίνεται κι αυτό είναι το λιγότερο και από κει και πέρα, εναλλάσσουμε πάλι που σου είπα με βίντεο και παρουσιάσεις» (Συν. 12)

Συχνότατα, η προβολή και επεξεργασία των σχολικών βιβλίων συνοδεύεται και από την προβολή και επεξεργασία ψηφιακών παρουσιάσεων, οπτικοακουστικού υλικού σε μορφή βίντεο ή ιστοσελίδων με πληροφορίες και πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό. Κατά τη διάρκεια αυτών των παρουσιάσεων οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να είναι οργανωμένοι μετωπικά και να συμμετέχουν συζητώντας τα όσα προβάλλονται. Η συμμετοχή τους μοιάζει ενεργητικότερη όταν αυτό που η τάξη καλείται να επεξεργαστεί είναι κάποια άσκηση, ένα πρόβλημα, ένα κουίζ ή ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι. Στις περιστάσεις αυτές ένας ή περισσότεροι μαθητές σηκώνονται στον πίνακα και προσπαθούν να λύσουν την άσκηση ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις και

προβλήματα. Οι υπόλοιποι μαθητές άλλοτε απλά παρακολουθούν, άλλοτε όμως συμμετέχουν λύνοντας αντίστοιχα τις ίδιες ασκήσεις και προβλήματα σε έντυπη μορφή ή στις ταμπλέτες τους, όταν αυτές είναι διαθέσιμες.

«Λοιπόν, καταρχάς μας αφορά η προβολή μιας διδακτικής ενότητας, είτε είναι μαθηματικά είτε είναι η ιστορία γίνεται συνήθως με την προβολή της αντίστοιχης παρουσίασης. Εκεί θα σηκωθούμε στον πίνακα να κάνουμε, να συμπληρώσουμε και να παίζουμε παιχνίδια, να λύσουμε ασκήσεις πολλές φορές, δηλαδή γίνεται πάνω στην παρουσίαση, υπάρχουν έτοιμες πράξεις να λυθούν, για παράδειγμα ή προβλήματα. Παίζουμε πάρα πολλά παιχνίδια εκπαιδευτικά, πολλά κουίζ, προβάλλονται βίντεο της ιστορίας από την κάθε ενότητα» (Συν. 11)

«Όσον αφορά στα επαναληπτικά τεστ στο μάθημα της ιστορίας πλέον δεν γίνονται γραπτά, γίνονται καθαρά μέσω των τάπλετ και τα παιδιά έτσι μπορούν να βλέπουν και το ποσοστό των προηγούμενων διαγωνισμάτων που έχουν γράψει, μπορούν τα ίδια να βλέπουν κατά πόσο έχουν πετύχει τους στόχους τους ή όχι, και αυτό γίνεται μέσω του kahoot και των quizzes...Υπάρχουν διάφορα βιντεάκια διαδραστικά, διαθεματικά, τα οποία πρώτα προβάλλεται το βίντεο και στη συνέχεια παρουσιάζεται το πρόβλημα και έτσι τα παιδιά μπορούν με πολύ πιο εύκολο τρόπο και παραστατικό να εμπεδώσουν τις έννοιες τις οποίες δεν μπορούν αλλιώς» (Συν. 1)

«Ωραία, προβάλλω τα ψηφιακά βιβλία, βίντεο, παρουσιάσεις, προβάλλοντας κουίζ ή ασκήσεις στην οθόνη του πίνακα. Και κάποιες φορές δημιουργώ ασκήσεις για αξιολόγηση. Ασκήσεις αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, όπου ζητάω από τα παιδιά να αλληλεπιδρούν ψηφιακά, με χρήση tablet στο μάθημα» (Συν. 3)

«Σήμερα στη τάξη χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για να προβάλλω τα βιβλία του σχολείου, για περισσότερη ευκολία για να μη γράφουμε στον πίνακα να δούμε πού είμαστε και τις ασκήσεις που κάνουμε. Τον χρησιμοποιώ για να δείξω κάποιες περισσότερες πληροφορίες σε κάποια μαθήματα, ιστορία, γεωγραφία, να παρουσιάσω τα μαθήματα με σχεδιαγράμματα και λοιπά, να δούμε κάποιες άλλες πληροφορίες που ίσως τα παιδιά έχουν κάποιες απορίες και αναζητάμε εκείνη την ώρα στον υπολογιστή να βρούμε τι σημαίνουν κάποια πράγματα που δεν ξέρουν...Στη γεωγραφία που έχεις πάρα πολλά πράγματα να πεις και είναι καλύτερο. Τα παιδιά τα καταλαβαίνουν καλύτερα μέσα από την εικόνα. Στη φυσική που κάποια πειράματα δεν μπορούμε να τα κάνουμε στην τάξη θα τα δείξουμε στον υπολογιστή» (Συν. 13)

Με βάση τις περιγραφές των εκπαιδευτικών τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία φαίνεται να αξιοποιούνται κυρίως στο επίπεδο της προσφοράς ή/και επεξεργασίας της διδακτέας ύλης μέσω της πραγματοποίησης παρουσιάσεων, προβολών και επιδείξεων, αλλά και στις φάσεις της εφαρμογής των νέων γνώσεων και διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών κουίζ, ασκήσεων, επαναληπτικών τεστ, διαγωνισμάτων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Όπως επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες οι χρήσεις αυτές ή κάποιες από τις χρήσεις αυτές, ήταν γνωστές και προ πανδημίας αλλά είχαν περιστασιακό και ευκαιριακό χαρακτήρα. Η διαφορά με το παρελθόν είναι η καθολικότητα αξιοποίησής τους. Η προβολή βιβλίων και υλικού, και η πραγματοποίηση ηλεκτρονικών ασκήσεων γίνονταν και πριν την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, όχι όμως από όλους

και όλες, όχι με αυτή τη συχνότητα, όχι με τον ίδιο ρυθμό και όχι στον ίδιο βαθμό. Η δημιουργία περισσότερου και πλουσιότερου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διάρκεια της πανδημίας και η αξιοποίησή του στα τηλεμαθήματα, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητές του.

«Η προσέγγισή τους είναι πάρα πολύ θετική. Και πάρα πολύ ενθουσιώδης. Τους αρέσει δηλαδή και ελκύει τα παιδιά ένα μάθημα με σύγχρονες τεχνολογίες. Γιατί και η προσοχή τους είναι στραμμένη προς αυτό το αντικείμενο, αλλά και είναι πιο ευχάριστο. Δεν νιώθουν ότι κάνουν μάθημα» (Συν. 7)

«Σε πάρα πολλούς αρέσει, θέλουν πώς και πώς να σηκωθούν, να γράψουνε. Εν τω μεταξύ υπάρχει μια συνοχή γιατί λέμε τελειώσατε σελίδα πάμε στην επόμενη. Υπάρχει ένας χρόνος που πρέπει να πάμε στην επόμενη σελίδα, οπότε και αυτά συντονίζονται» (Συν. 4)

Όπως ισχυρίστηκαν η χρήση αυτού του υλικού βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας, την εμπέδωση και την εφαρμογή της νέας γνώσης. Ακόμη, εξυπηρετεί τον συντονισμό των ενεργειών όλης της τάξης, έλκει τους μαθητές και τις μαθήτριες, συγκρατεί την προσοχή τους και προωθεί την συμμετοχή τους στο μάθημα.

Χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές/τριες: Ο ρόλος των μαθητών στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη με την χρήση ΤΠΕ έχει κυρίαρχα μετωπικά και ακροαματικά χαρακτηριστικά. Όπως προειπώθηκε, σχεδόν όλες οι μορφές δραστηριοτήτων με τις ΤΠΕ, πραγματοποιούνται εντός της σχολικής αίθουσας με την ολομέλεια των μαθητών/τριών. Στις προβολές και παρουσιάσεις εκπαιδευτικού υλικού οι μαθητές συμμετέχουν παρακολουθώντας, σχολιάζοντας τα προβαλλόμενα ή απαντώντας σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Λιγότερο παθητική φαίνεται να είναι η συμμετοχή τους στην περίπτωση χρήσεων όπως η πραγματοποίηση κουίζ και επαναληπτικών ή εμπεδωτικών ασκήσεων και παιχνιδιών στη σχολική τάξη, οι οποίες όμως υποστηρίζονται ταυτόχρονα από την αξιοποίηση διαδραστικού πίνακα και ταμπλετών σε ατομικό επίπεδο ή σε ομάδες μαθητών/τριών.

«Ερευν.: Όλες αυτές οι δραστηριότητες που πραγματοποιείτε φέτος, σε ποιο χώρο γίνονται;

Εκπαιδ.: Μόνο μέσα στην σχολική τάξη» (Συν. 9)

«Λοιπόν οι μαθητές θα συμμετέχουν κανονικότερα, όπως θα συμμετείχαν και χωρίς αυτό, δηλαδή άλλοι θα σηκωθούν στον πίνακα, άλλοι πάλι θα σηκώσουν χέρι να πουν τη γνώμη τους. Πολλές φορές πηγαίνουν εκεί τα ίδια τα παιδιά στον υπολογιστή και πατάνε τα κουμπιά και λύνουν μόνοι τους ένα τεστ ή ένα κουίζ ή παίζουν ένα παιχνίδι για να γίνεται έτσι πιο διαδραστική μάθηση. Οπότε έχουμε πλήρη συμμετοχή» (Συν. 11)

«Όταν έχουν ρόλο παρουσιαστή είναι στον διαδραστικό πίνακα. Χειρίζονται μόνον τότε τον διαδραστικό. Εγώ δεν μετέχω καθόλου σε αυτό. Απλά παρατηρώ και εγώ όπως τα

υπόλοιπα παιδιά αυτό που μας παρουσιάζουν όταν παίζουμε, ας πούμε το παιχνίδι αυτό τον εκατομμυριούχο σηκώνονται εναλλάξ και πατάνε τη σωστή επιλογή κάνουν τη σωστή επιλογή ας πούμε» (Συν. 10)

«Οι μαθητές μετέχουν πολύ ενεργά γενικά όταν βλέπουν ένα βίντεο. Γενικά η οθόνη τους τραβάει πάρα πολύ. Το ενδιαφέρον. Είναι πάρα πολύ εξοικειωμένα με την τεχνολογία και γενικά προσπαθώ όλα αυτά τα κουίζ που υπάρχουν, έχουν διάφορες ερωτήσεις, οπότε απαιτείται μετά τα παιδιά να μας απαντήσουν από κάτω και μετά εμείς θα δούμε τη σωστή απάντηση. Είναι σωστό λάθος; Είναι πολύ ενεργή η συμμετοχή τους, ενθουσιάζονται, με φωνάζουν, θέλω να τα λένε όλα, είναι πολύ ενεργή συμμετοχή» (Συν. 2)

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στις χρήσεις αυτές ο ρόλος των μαθητών είναι ενεργητικότερος, αυτή η εντύπωση φαίνεται να δημιουργείται εξαιτίας του παιγνιώδους χαρακτήρα του υλικού και την επακόλουθη αύξηση του ενδιαφέροντος και του ενθουσιασμού για τα διενεργούμενα στην τάξη. Κατά τα άλλα όμως οι ενέργειες των μαθητών/τριών δεν διαφοροποιούνται από αυτές που θα γίνονταν και χωρίς την χρήση των ΤΠΕ. Φαίνεται να έχουν τυπικά παραδοσιακό χαρακτήρα, καθώς περιορίζονται στην ανταπόκριση σε νύξεις, ερωτήσεις και προτροπές είτε του εκπαιδευτικού, είτε του ίδιου του ψηφιακού υλικού. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι μερικοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς περιέγραψαν και δραστηριότητες που πραγματοποιούνται είτε στο σχολικό εργαστήριο Η/Υ, είτε στο σπίτι των παιδιών και στις οποίες οι μαθητές/τριες έχουν πιο δημιουργικό και ενεργητικό ρόλο.

«Οι μαθητές ψάχνουν στο Διαδίκτυο πληροφορίες τις επεξεργάζονται είτε στο σπίτι τους είτε στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου» (Συν. 8)

«Ε και από τη μεριά των παιδιών και μετά γιατί έκαναν παρουσιάσεις και εκείνα, και είναι κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ, γιατί μελετούσαν το μάθημα σε βάθος για να μπορέσουν να το παρουσιάσουν. Οπότε ναι είναι κάτι αυτό, είναι κάτι που δεν το χρησιμοποιούσα τόσο πολύ πριν τη πανδημία» (Συν. 12)

«Λοιπόν τα παιδιά, πρώτον, προετοιμάζουν κάποιες παρουσιάσεις για διάφορα θέματα. Μπορεί να έχει σχέση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων με τα περιβαλλοντικά ζητήματα με τα ζώα, με οτιδήποτε, ζητήματα κυκλοφοριακής αγωγής που έχουμε δουλέψει. Άρα λοιπόν μόνα τους τα παιδιά, ετοιμάζουν κάποια την παρουσίαση των θεμάτων τους ή συγκεντρώνουν πληροφορίες. Και από κει και πέρα και κατά την παρουσίαση μπορεί να γίνει χρήση των εργαλείων, αλλά και κατά την επεξεργασία μπορούν να χρησιμοποιήσουν όταν δουλεύουμε ομαδο-συνεργατικά, δουλεύοντας ανά ομάδες σε υπολογιστές» (Συν. 7)

Με βάση τα δεδομένα των συζητήσεων, ορισμένοι συμμετέχοντες αναθέτουν δημιουργικότερες δραστηριότητες στους μαθητές τους, με μαθητοκεντρικότερα χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες φαίνεται να εμπλέκονται ενεργά στην αναζήτηση, την οργάνωση και την παρουσίαση πληροφοριών για ένα θέμα ή ζήτημα που αφορά στη διδακτέα ύλη, την κατασκευή ηλεκτρονικών παρουσιάσεων και την παραγωγή υλικού. Όπως μάλιστα επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες, αυτού του είδους οι δραστηριότητες έγιναν εφικτές και μπόρεσαν να

πραγματοποιηθούν μετά την πανδημία και την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης, καθότι στο παρελθόν οι μαθητές/τριες δεν είχαν ούτε τα μέσα, ούτε και την εξοικείωση που απαιτούνταν ώστε να εμπλακούν στην παραγωγή ηλεκτρονικών παρουσιάσεων και την αναζήτηση και επεξεργασία υλικού από τον Ιστό. Κατά την τρέχουσα περίοδο, τα παιδιά μπορούν με περισσότερη άνεση και ευχέρεια να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες και στο σχολείο και στο σπίτι, ενώ η προμήθεια σχολικών ταμπλετών έδωσε τη δυνατότητα να υλοποιούνται πολλές περισσότερες δραστηριότητες από τους ίδιους τους μαθητές εντός τους σχολείου.

Διαφορές ως προς την οργάνωση & διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μία από τις χρήσεις των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο, η οποία αναφέρεται από τους μισούς σχεδόν εκ των συμμετεχόντων, αφορά στην αξιοποίηση διαφόρων πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας για ανατροφοδότηση, ανάρτηση καθηκόντων, ψηφιακού υλικού και δραστηριοτήτων για το σπίτι. Με βάση τις δηλώσεις ορισμένων εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, πολλοί και πολλές γνώρισαν και εξοικειώθηκαν με τον χειρισμό των εργαλείων ποικίλων περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης, όπως η eclass και η e-me. Μετά τη επάνοδο στην διαζώσης διδακτική συνθήκη, αρκετοί και αρκετές θεώρησαν ότι η αξιοποίηση των υπηρεσιών και των εργαλείων αυτών των περιβαλλόντων θα μπορούσε να συνεχιστεί με συμπληρωματικό και υποστηρικτικό τρόπο. Κατά συνέπεια ένας αριθμός συμμετεχόντων δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τώρα τις εν λόγω πλατφόρμες για την ανάρτηση πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού και την εκπόνηση κατ' οίκον εργασιών, ασκήσεων, κουίζ και δραστηριοτήτων.

«Εμείς αναρτούμε εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου τα παιδιά να εκπονήσουν διάφορες εργασίες. Ναι, μπορούν να εκπονήσουν εργασία πάνω στην ιστορία, ένα κουίζάκι να απαντήσουν σε κάποιες ερωτησούλες, να συμπληρώσουν και να, διάφορα τέτοια.» (Συν. 8)

«Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο εργαστήριο, τους δίνω ασκήσεις να δούνε σε διάφορες πλατφόρμες ώστε να λύσουν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο και τους αναρτώ ασκήσεις για το σπίτι. Παρακολουθούν μέσω των μέσων που τους δίνω εγώ.» (Συν. 2)

«τώρα ...με τους μαθητές επικοινωνούμε επίσης καθημερινά. Ανεβάζουμε στο κομμάτι της ενημέρωσης των μαθημάτων. Μέσα από το Teams υπάρχουν κανάλια στα οποία ανεβάζουμε τα μαθήματα, υλικό και λοιπά.» (Συν. 7)

«Ναι, μέσω του eclass καθημερινά αναρτώ ότι έχει παραδοθεί στην τάξη αλλά και ότι έχουν ως καθήκον για το σπίτι και οτιδήποτε θέλουν οι γονείς να με ρωτήσουν έχουμε και προσωπική επικοινωνία.» (Συν. 1)

Παράλληλα, οι πλατφόρμες και τα εργαλεία τους φαίνεται να εξυπηρετούν και πρόσθετες ανάγκες, όπως η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, η ανάρτηση των εκπαιδευτικών υλικών που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ημερήσιας

διδασκαλίας, η ανάρτηση των καθηκόντων και των εργασιών για τους μαθητές και τις μαθήτριες που απουσίαζαν, αλλά και η ανάρτηση σχολίων ανατροφοδότησης προς τους μαθητές/τριες και τους γονείς.

«Εκπαιδ.: Στο το eclass ανεβάζω τα καθήκοντα των μαθητών που λείπουν.

Ερευν.: Προσφέρετε ανατροφοδότηση σε γονείς και μαθητές μέσω πλατφορμών;

Εκπαιδ.: Ανατροφοδότηση προσφέρω μέσω του Google Drive» (Συν. 3)

«Αλλά μέσω του ClassDojo, οι γονείς μπορούν ανά πάσα ώρα και στιγμή και να βλέπουν την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και να επικοινωνούν και με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στέλνοντας απευθείας μήνυμα... Τα αποτελέσματα της καθημερινότητας αναρτούνται σε αυτή την εφαρμογή, δηλαδή κάθε γονιός μπορεί να βλέπει κάθε μέρα το παιδί του πώς πήγε... Άρα κάθε μέρα έχει εικόνα του παιδιού του κάθε γονιός» (Συν. 6)

«Στην πλατφόρμα κλείνονται ραντεβού και έχει πάνω σε αυτήν, έχει ενσωματωθεί το Microsoft Teams. Και εκεί κλείνουν ραντεβού οι γονείς και αξιοποιώντας το Microsoft Teams, εμείς μπορούμε να επικοινωνούμε διαδικτυακά με τους γονείς (Συν. 7)

«Ναι, χρησιμοποιώ κυρίως ασύγχρονη επικοινωνία μέσω e class, δηλαδή μπορώ να ενημερώσω τους μαθητές μου και μέσω των emails τους για τα καθήκοντα που έχουμε» (Συν. 9)

Ακόμη, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες, και την χρήση περιβαλλόντων σύγχρονης επικοινωνίας, όπως το webex, το zoom και το Microsoft Teams. Αν και τόσο οι τρόποι αξιοποίησης, όσο και η συχνότητα αξιοποίησης των πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας διαφέρουν μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, είναι γεγονός, και το επισημαίνουν και οι ίδιοι, ότι τα περιβάλλοντα αυτά ήταν κατά βάση άγνωστα ή μη γνώριμα προ πανδημίας. Γνώρισαν τις λειτουργίες και τη χρήση τους με πολύ προσωπικό κόπο και κάτω από έκτακτες συνθήκες, αλλά εκτίμησαν τις δυνατότητες και την ευκολία που προσφέρουν στην διαχείριση και οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με γονείς και μαθητές και γι' αυτό συνεχίζουν να τις αξιοποιούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και κατ' αναλογία με τις ανάγκες τους.

6.3.Εμπόδια χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία - Η επίδραση της ΕΞΑε

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή προέρχονται από τις ερωτήσεις του άξονα 4 του οδηγού συνέντευξης και αφορούν σε απόψεις για τις δυσκολίες και τα προβλήματα, εσωτερικού και εξωτερικού τύπου, που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία στη περίοδο μετά τη πανδημία. Εστιάζουν στις διαφοροποιήσεις που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το

παρελθόν ως προς το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, την υλικοτεχνική υποδομή και το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και τα ζητήματα της έλλειψης χρόνου και της αυξημένης ποσότητας της διδακτέας ύλης.

Διαφορές στις υποδομές και το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό

Στη συντριπτική τους πλειονότητα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα προβλήματα ή οι ελλείψεις που σχετίζονταν με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μειώθηκαν μετά την πανδημία ή/και εξαιτίας της πανδημίας. Με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι δεν υπήρξε καμία απολύτως βελτίωση μετά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης, όλοι οι υπόλοιποι συμφώνησαν ότι ο εξοπλισμός των αιθουσών διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού αυξήθηκε και βελτιώθηκε. Αγοράστηκαν νέοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και πολλές τάξεις απέκτησαν βιντεοπροβολείς και διαδραστικούς πίνακες είτε με κρατική χρηματοδότηση, είτε μέσω δωρεών, είτε μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Παράλληλα, οι συνδέσεις στο διαδίκτυο έγιναν καλύτερες και ταχύτερες σε αρκετά σχολεία, αν και για ορισμένους εκπαιδευτικούς η ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο εξακολουθεί να είναι προβληματική.

«Η υλικοτεχνική υποδομή βελτιώθηκε πάρα πολύ στη διάρκεια της πανδημίας. Αγοράστηκαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ήρθαν φορητοί υπολογιστές, ήρθαν ταμπλέτες για όλους, ήρθαν διαδραστικοί πίνακες. Δηλαδή βλέπω πολύ μεγάλη βελτίωση στην υποδομή των ΤΠΕ. Πραγματικά μεγάλη» (Συν. 5)

«Σίγουρα τα εμπόδια είναι λιγότερα πλέον κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών γιατί πλέον και το σχολείο είναι πιο εξοικειωμένο με αυτή τη χρήση και έχουν αυξηθεί έστω και λίγο οι υλικές υποδομές» (Συν. 6)

«Σίγουρα δεν είναι τα ίδια προβλήματα και δεν είναι τόσο μεγάλα, ωστόσο συναντάμε προβλήματα στη σύνδεση στο διαδίκτυο... Θα ήθελα να γίνουν κάποιες αλλαγές στην υλικοτεχνική υποδομή που έχουμε στο σχολείο. Θα πρέπει όλα αυτά να τα αποκρίνονται και στον αριθμό των παιδιών σε ένα σχολείο. Δεν μπορεί δηλαδή, ένα σχολείο 300 παιδιών και 40 εκπαιδευτικών να έχει μόνο 30 διαθέσιμα tablets» (Συν. 10)

«Η υλικοτεχνική υποδομή σίγουρα είναι πολύ καλύτερη σε σχέση με πριν. Ήταν ικανοποιητική στο σχολείο που είμαι σε σχέση με άλλα σχολεία που ήμουν παλιότερα, αλλά σίγουρα βελτιώθηκε» (Συν. 12)

Από την άλλη όμως μεριά όπως παρατήρησαν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί τα περιθώρια βελτίωσης σε σχέση με τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι αρκετά μεγάλα. Οι αίθουσες καλό θα ήταν να εξοπλιστούν με καλύτερους και ταχύτερους Η/Υ και ίσως να αποκτήσουν και έναν δεύτερο υπολογιστή. Σημαντικός ακόμη είναι ο εξοπλισμός όλων, και όχι κάποιων αιθουσών με βιντεοπροβολείς και διαδραστικούς πίνακες, η αγορά περισσότερων ταμπλετών ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών του εκάστοτε σχολείου, αλλά

και η ύπαρξη ενός δεύτερου σχολικού εργαστηρίου Η/Υ. Ειδικά σε σχέση με τις αίθουσες Η/Υ, μερικοί εκπαιδευτικοί παραπονέθηκαν για τη μειωμένη διαθεσιμότητά τους, καθότι αξιοποιούνται σχεδόν εξ ολοκλήρου για την εξυπηρέτηση των μαθημάτων Πληροφορικής. Παράπονα επίσης διατυπώθηκαν και σε σχέση με την μειωμένη κρατική χρηματοδότηση για τον εξοπλισμό των ιδίων των εκπαιδευτικών, η οποία δεν ήταν επαρκής για την αγορά ενός κατάλληλου υπολογιστή για σχολική χρήση και με το γεγονός ότι πολλές φορές έχουν αναγκαστεί να προμηθευτούν με ίδια μέσα εξοπλισμό και εργαλεία που είναι απαραίτητα για την εργασία με τις ΤΠΕ στο σχολείο.

«Είναι πάρα πολύ δύσκολο να κάνεις μάθημα πλέον με το παραδοσιακό τρόπο και θα ήθελα να υπάρχουν τοποθετημένοι μόνιμα βιντεοπροβολείς στις τάξεις» (Συν. 1)

«Θα ήθελα να έχω έναν καλό υπολογιστή στην τάξη. Γιατί και λέω καλό γιατί αυτό που μας έδωσε το κράτος με τα 200€ πήραμε έναν που δεν τον βλέπουμε. Είναι αδύνατον να εργαστούμε σε αυτό είναι. Είναι απάνθρωπο που μας πλήρωσε το κράτος μας έδωσε 200€. Ναι, είναι απάνθρωπο να εργαστείς πάνω σε αυτό τον υπολογιστή» (Συν. 4)

«Σίγουρα έχει βελτιωθεί, αλλά το επίπεδο είναι ακόμα χαμηλό, δηλαδή ακόμα η υλικοτεχνική υποδομή στηρίζεται σε ίδια μέσα των δασκάλων (Συν. 6)

«Αναγκαστικά πρέπει να εξοπλιστούμε περισσότερο με προσωπικό κόστος. Πάντα εντάζει, νομίζω ότι και ένα βοήθημα που είχανε δώσει ένα διάστημα νομίζω 200€ για τους υπολογιστές δεν έφτανε σαφώς» (Συν. 7)

«Παρόμοια, πριν την πανδημία δεν είχαμε σχεδόν ούτε καν τα βασικά, δηλαδή εγώ στην πανδημία αναγκάστηκα και είχα υπολογιστή. Δεν είχα πάρει λάπτοπ» (Συν 5).

Αναφορικά με τη ποσότητα και την ποιότητα του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού, λογισμικού και εργαλείων, όλοι χωρίς εξαίρεση παρατήρησαν ότι έχει αυξηθεί ποσοτικά σε μεγάλο βαθμό. Λόγω των αναγκών που δημιουργήθηκαν με την έναρξη της τηλεεκπαίδευσης, η παραγωγή και διάθεση ψηφιακού υλικού, πόρων και εφαρμογών αυξήθηκε σημαντικά τόσο από την πλευρά της πολιτείας, όσο και από ιδιωτικές πηγές, ενώ αρκετό ήταν το υλικό που παράχθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, με βάση τις επισημάνσεις τους αρκετό από αυτό το υλικό χρειάζεται να βελτιωθεί ποιοτικά, να οργανωθεί καλύτερα και με πιο συστηματικό τρόπο, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί γρήγορα και εύκολα να βρίσκει κατάλληλες και σχετικές πηγές και πόρους. Παράλληλα, πολλοί δήλωσαν ότι το υλικό που είναι διαθέσιμο στην Ελλάδα δεν είναι το ίδιο κατάλληλο, ενδιαφέρον και ελκυστικό συγκριτικά με το ξενόγλωσσο και ότι το καλό ψηφιακό υλικό και τα καλά ψηφιακά εργαλεία δεν είναι ελεύθερης πρόσβασης.

«Η νύχτα με τη μέρα. Μετά την πανδημία υπάρχει πολύ, πολύ, πολύ ψηφιακό υλικό διαθέσιμο για τον εκπαιδευτικό που το αναζητά σε σχέση με πριν, είναι πολύ περισσότερο καμία σχέση» (Συν. 12)

«Υπάρχουν πάρα πολλές, πάρα πολλές ψηφιακές εφαρμογές και μάλιστα στα αγγλικά. Είναι τεράστιος όγκος. Τώρα τα ψηφιακά βιβλία και όλα αυτά τα βρίσκω ικανοποιητικά.

Πολύ καλά. Ο όγκος αυξήθηκε πάρα πολύ του υλικού που είναι διαθέσιμο κατά τη διάρκεια της πανδημίας και μετά» (Συν. 3)

«Η γνώμη μου για το διαθέσιμο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό είναι ότι βοηθάει πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό. Θα ήθελα όμως να υπάρχει περισσότερη διάθεση με την έννοια ότι δεν είναι ελεύθερες όλες αυτές οι εφαρμογές, δεν είναι όλες στη διάθεση του εκπαιδευτικού» (Συν. 8)

«Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό πριν και μετά την πανδημία βρίσκω ότι είναι λίγο παλιό σε πολλά σημεία το βρίσκω λίγο πεπαλαιωμένο, ωστόσο είναι επαρκές. Νομίζω όμως ότι οι μαθητές μας το βρίσκουν λίγο παλιό και αδιάφορο. Το εγκεκριμένο υλικό» (Συν. 9)

«Εντάξει, πριν την πανδημία ήταν ελάχιστο το υλικό που υπήρχε. Και μάλιστα με πολλά προβλήματα και πολύ δεν ήταν ευχάριστο. Πλέον υπάρχουν αρκετά και σελίδες με ψηφιακό υλικό. Θεωρώ βέβαια ότι και πάλι σε σχέση με τα του εξωτερικού δηλαδή που πολλές φορές θα χρησιμοποιήσω, ας πούμε, δείτε όπου είναι στα αγγλικά. Και θα τα μεταφράσω για να τα εξηγήσω στα παιδιά, διότι δεν υπάρχουν αντίστοιχα στην Ελλάδα, οπότε θεωρώ ότι εκεί πέρα έχουμε περιθώρια πολλά βελτίωσης» (Συν. 11)

Χαρακτηριστικό επίσης ήταν το γεγονός ότι όλες αυτές οι ανάγκες τόσο σε εξοπλισμό, όσο και σε εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές δεν γίνονταν αντιληπτές στον ίδιο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, προ πανδημίας και υλοποίησης της τηλεεκπαίδευσης. Όπως παρατηρούν ορισμένοι από τους συμμετέχοντες, η ανάγκη αξιοποίησης ποικίλων μέσων και υλικών κατά την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία προώθησε την βελτίωση υποδομών και υλικού και τη χρήση τους στο διδακτικό έργο. Η χρήση αυτή έφερε την εξοικείωση και την συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ. Και τα δύο αυτά οδήγησαν με τη σειρά τους στην μεταφορά χρήσιμων και ωφέλιμων πρακτικών με τις ΤΠΕ στο περιβάλλον της δια ζώσης διδασκαλίας. Οι πρακτικές αυτές συνεχίζουν να εξελίσσονται και γεννούν περισσότερες και πιο συγκεκριμένες ανάγκες για καλύτερο εξοπλισμό, δυναμικότερη υποδομή και ποιοτικότερο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό.

«Ερευν.: Πριν την πανδημία νιώθατε τέτοια ανάγκη;

Εκπαιδ.: Όχι γιατί τότε και εγώ δεν χρησιμοποιούσα τόσο συχνά αυτά τα μέσα» (Συν. 10)

«Πριν την πανδημία υπήρχαν πολύ μεγαλύτερα εμπόδια, διότι δεν θεωρούνταν και τόσο σημαντικός ο υπολογιστής και το Ιντερνέτ όποτε και να έπεφτε το Ιντερνέτ δεν έτρεχαν κατευθείαν να λύσουν το τεχνικό πρόβλημα, ενώ σήμερα τουλάχιστον έχουν καταλάβει και στα σχολεία ότι είναι απαραίτητο εργαλείο, οπότε πάντα έχουμε καλό Ιντερνέτ... Ναι, νομίζω ότι όλοι είχαμε στο μυαλό μας ότι θα θέλαμε καλύτερες υλικοτεχνικές υποδομές από τους υπολογιστές, αλλά δεν νομίζω ότι τα θεωρούσαμε τόσο σημαντικά, οπότε δεν πιέζαμε και ποτέ να αλλάζουν αυτά τα πράγματα; Τα θεωρούσαμε λίγο εντάξει, λέγαμε ας πούμε, δεν έχει σήμερα ίντερνετ, δεν πειράζει, δεν θα μπορούμε ... δεν τα θεωρούσαμε τόσο απαραίτητα στην καθημερινότητα» (Συν. 11)

Διαφορές σε τεχνολογικές γνώσεις, δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η περίοδος εφαρμογής της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας αποτέλεσε το έναυσμα για την απόκτηση εξοικείωσης με διάφορα εργαλεία, μέσα και υλικά. Όπως επισημαίνεται στα σχόλια του συνόλου των

συμμετεχόντων όλοι και όλες απέκτησαν τεχνολογικές γνώσεις και νέες δεξιότητες στον χειρισμό και τη χρήση ποικίλων ψηφιακών τεχνολογιών. Η ποσότητα και τα χαρακτηριστικά των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν διαφέρουν μεταξύ τους καθώς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από αυτά που ήδη γνώριζαν και αξιοποιούσαν πριν την πανδημία. Σε κάθε όμως περίπτωση όλοι σε κάτι ωφελήθηκαν.

«Ίσως απέκτησα έτσι περισσότερες γνώσεις και έπρεπε να τριφτώ περισσότερο με τους υπολογιστές με εφαρμογές και με αυτά. Νιώθω ότι είμαι, είμαι πιο άνετη και ίσως είμαι και σε επίπεδο που θα μπορέσω να βοηθήσω και κάποιον συνάδελφό μου αν χρειαστεί κάτι. Αμα αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα στη χρήση του προτζέκτορα ή κάποιου άλλου μέσου που μπορεί να διαθέτουμε» (Συν. 1)

«Οι δεξιότητες και γνώσεις πάνω στις ΤΠΕ έχουν βελτιωθεί από την πανδημία και μετά. Νομίζω και οι περισσότεροι συνάδελφοι με την πανδημία αυξήθηκε πάρα πολύ το επίπεδο των γνώσεων από τους υπολογιστές, δηλαδή και από συναδέλφους που ξέρω ότι δεν ασχολούνταν πριν την πανδημία και μετά την πανδημία αναγκάστηκαν να γίνουν στους υπολογιστές πολύ καλοί γνώστες...Σπαταλάω λιγότερο χρόνο για να φτιάξω εργασίες σε ΤΠΕ. Αυτό είναι βασικό» (Συν. 3)

«Με ωφέλησε τουλάχιστον εμένα προσωπικά στο σημείο το ότι έμαθα να χειρίζομαι καλύτερα τον υπολογιστή. Και να βρίσκω διάφορες εφαρμογές τις οποίες μάλιστα δεν χρησιμοποιούσα και δεν τις γνώριζα...Να φτιάχνω καλύτερα τα φυλλάδια με εικόνες, με παιχνίδια με σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα ηλεκτρονικά κλπ Αυτό δεν το ξέραμε καν, εγώ προσωπικά δεν ήξερα τίποτε από όλα αυτά. Με την τριβή Έμαθα. (Συν. 5)

«Δεν είχα έρθει καθόλου σε επαφή με τις παρουσιάσεις, με το να διδάξω κάτι μέσω παρουσίασης. Αυτό νομίζω είναι το πιο βασικό. Και γενικότερα όλα αυτά τα κουίζ τα παιχνίδια. Όλες οι δραστηριότητες.Που παίζουμε όλοι.Ή τα βίντεο. Όλα αυτά ήταν πιο περιορισμένα. Νομίζω ότι τα διαχειριζόμουν και εγώ πιο φειδωλά με περισσότερο φόβο» (Συν. 11)

«Μάθαμε πολύ περισσότερα πράγματα να τα εφαρμόζουμε. Σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, καμία σχέση με πριν και τα παιδιά έμαθαν πράγματα εκτός από το να παίζουν παιχνίδια. Έμαθαν πώς λειτουργεί ο χρήστης; Ουσιαστικά δηλαδή πως ανοίγω ένα word, πώς κάνω μια παρουσίαση, πράγματα που πριν δεν τα ξέρανε εκ των πραγμάτων δεν τα ξέρανε. (Συν. 12)

Τα οφέλη που διατυπώνονται άλλοτε αφορούν σε τεχνικές γνώσεις και σε αύξηση του βαθμού και της ευχέρειας χειρισμού διαφόρων εφαρμογών και συσκευών. Άλλοτε πάλι μπορεί να σχετίζονται με την διεύρυνση του ρεπερτορίου χρήσης εφαρμογών, εργαλείων και λογισμικού ή/και την παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Σε άλλες περιπτώσεις αναφέρονται στην απόκτηση άνεσης και την αύξηση της ικανότητας οργάνωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Σημαντικές τέλος είναι και οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην βελτίωση του επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Με βάση τις παρατηρήσεις τους πέρα από την αύξηση των γνώσεων και την βελτίωση των δεξιοτήτων των ίδιων, η περίοδος της τηλεεκπαίδευσης έδωσε και στους μαθητές τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν μέσα, εργαλεία και εφαρμογές που δεν είχαν

χρησιμοποιήσει στο παρελθόν και κατ' αυτό να αναβαθμίσουν τις ψηφιακές τους ικανότητες.

Οι αλλαγές αυτές στα επίπεδα τεχνολογικού γραμματισμού εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν άφησαν ανεπηρέαστες τις αντιλήψεις τους για την επιμόρφωση. Η περίοδος της πανδημίας με βάση τις καταγεγραμμένες απόψεις των συμμετεχόντων είχε επίδραση και έφερε διαφοροποιήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών τους αναγκών. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτές τις ανάγκες ήταν εξαιρετικά διαφορετικές μεταξύ τους. Παρότι όλοι και όλες συμφώνησαν ότι οι ανάγκες σε επιμόρφωση έχουν διαφοροποιηθεί μετά την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης, οι απόψεις που διατύπωσαν σχετικά με τους στόχους και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν στο μέλλον ήταν σε μεγάλο βαθμό προσωποποιημένες και ατομικές. Οι μισοί σχεδόν από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν προτάσεις σχετικές με την επέκταση των τεχνολογικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους είτε στις ίδιες τις ΤΠΕ, είτε στην αξιοποίησή τους στο διδακτικό έργο.

«Εκπαιδ.:Θα ήθελα να μάθω να φτιάχνω βίντεο. Μικρά βίντεο για την τάξη να κόβω, να ράβω θα ήθελα να το μάθω αυτό, αλλά ακόμη δεν έχει βρεθεί κάποιο σεμινάριο να το κάνω.

Ερευν.:Αυτές οι ανάγκες που έχετε σήμερα είναι διαφορετικές με αυτές που είχατε πριν την πανδημία;

Εκπαιδ.:Ούτε που τα φανταζόμουν τότε. Τότε δηλαδή θα φτιάχναμε σε χαρτιά σε χαρτόνια, αλλά τα βίντεο δεν υπήρχαν τότε δεν μπορούσα να φανταστώ ότι θα φτιάξω ένα βίντεο» (Συν. 4)

«Οι ανάγκες είναι διαφορετικές αυτή την εποχή. Η ανάγκη για επιμόρφωση πιστεύω ότι χρειάζεται ίσως στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης, όπου εκεί υπάρχει μια μεγάλη συζήτηση» (Συν. 3)

«Θέλω να επιμορφωθώ στο τομέα του προγραμματισμού και όχι στη χρήση των ΤΠΕ, άρα δεν είναι ίδιες αυτές οι ανάγκες» (Συν. 2)

«Είναι μεγαλύτερες, νομίζω οι ανάγκες. Χωρίς ωστόσο να υπάρχουν αυτή τη στιγμή διαθέσιμα πολλά σωστά επιμορφωτικά προγράμματα πιστεύω. Ιδανικά θα ήθελα να υπάρχουν ολοκληρωμένα σχέδια μαθήματος που να μπορείς να τα προβάλλεις στην τάξη σου και να μπορείς να τα ακολουθήσεις και αν όχι σε όλα τα μαθήματα έστω στο εργαστήρι δεξιοτήτων. Θα 'θελα πολύ να γίνει κάτι τέτοιο και να επιμορφωθώ πάνω σε αυτό» (Συν. 11)

Άλλοι πάλι σχολίασαν με γενικόλογό τρόπο την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα των επιμορφώσεων, αλλά επισήμαναν ότι σε σχέση τουλάχιστον με την αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν αντιμετωπίζουν αυτή τη στιγμή κάποια επιμορφωτική ανάγκη. Αισθάνονται ότι έχουν καλυφθεί από τα επιμορφωτικά προγράμματά που έχουν ήδη παρακολουθήσει αλλά και την πρακτική εφαρμογή πολλών χρήσεων των ΤΠΕ στη σχολική τάξη στη διάρκεια και μετά την πανδημία. Αντίθετα προσανατόλισαν τις ανάγκες σε επιμόρφωση προς κατευθύνσεις απομακρυσμένες από τις ΤΠΕ και τις

συσχέτισαν με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την αποδοτική επικοινωνία με τους μαθητές.

«Όμως, ταυτόχρονα υπάρχουν και άλλα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν (οι μαθητές) και γι' αυτό αισθάνομαι λίγο τις ΤΠΕ σαν μπάλωμα. Εγώ θα ήθελα επιμόρφωση πιο πολύ ως προς αυτό να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε για να αντιμετωπίσουμε κάποια έτσι θέματα που έχει αφήσει η πανδημία στα παιδιά. Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ τους.

Τέτοια πράγματα συναισθηματικά, κοινωνικο-συναισθηματικά» (Συν. 12)

«Αυτό είναι ένας τομέας που θα με ενδιέφερε πολύ, έτσι στο κομμάτι όπως σας είπα της επικοινωνίας, της διάχυσης των γνώσεων, της πιο ανοιχτής έτσι τάξης απέναντι στον κόσμο και στην πραγματικότητα. Εκεί θα χρειαζόμουν περισσότερο και είναι ένα θέμα που με ενδιαφέρει και με και με ελκύει, θα έλεγα. Η αλήθεια δεν την ένιωθα (αυτή την ανάγκη) πριν την πανδημία. Νομίζω αν κάτι μας έδειξε ο εγκλεισμός ήταν η ανάγκη να έρθουμε ο ένας πιο κοντά στον άλλο και πιο ουσιαστικά στον άλλον να ακούσουμε περισσότερο τις ανάγκες του» (Συν. 7)

Διαφορές στα ζητήματα χρόνου και διδακτέας ύλης

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι η αυξημένη διδακτέα ύλη έχει συνέπειες στη διαθεσιμότητα του διδακτικού χρόνου και κατ' επέκταση στην δυνατότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης δραστηριοτήτων με τις ΤΠΕ. Όπως επισημάνθηκε από την πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν υπάρχουν διαφορές στην ποσότητα της διδακτέας ύλης πριν και μετά την πανδημία. Η διδακτέα ύλη παρέμεινε ίδια. Κατ' αυτό δεν υπάρχουν διαφορές σε σχέση με την διαθεσιμότητα του διδακτικού χρόνου. Και οι δύο αυτοί παράγοντες συνιστούν εμπόδια για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο.

«Όχι, όχι δεν υπήρχε βελτιωτική αλλαγή. Η ύλη είναι πάρα πολλή. Εγώ θα ήθελα να χρησιμοποιήσω περισσότερες φορές τον υπολογιστή, να μείνω σε κάποια πράγματα, να δείξω κι άλλα πράγματα. Δεν έχω τη δυνατότητα, γιατί δεν φτάνει ο χρόνος» (Συν. 13)

«Είναι τόσο μεγάλη σαν να μη θέλουν να μάθουν τα παιδιά τίποτα. Με τόση ύλη είναι αδύνατον να εμπεδωθεί η δουλειά, ειδικά στην δευτέρα. Δεν είναι εύκολο για τους μαθητές» (Συν. 4)

«Η αλήθεια είναι ότι εντάζει οι απαιτήσεις στην ύλη δεν άλλαξαν ιδιαίτερα πέρα από κάποιες οδηγίες που δόθηκαν για περιορισμό. Επί της ουσίας δεν έχει αλλάξει κάτι. Ίσα ίσα έρχονται να προστεθούν και νέες τεχνολογίες που πάνε να καλύψουν μια πληθώρα ύλης, μια πληθώρα έτσι στόχων και σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο που υπάρχει και με τις αντοχές και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών» (Συν. 7)

«Αυτό το μεγαλύτερο και το νούμερο ένα εμπόδιο είναι ότι δεν θα βρω εύκολα το χρόνο και δεν θα χωρέσει να αξιοποιήσω τις ΤΠΕ στην ώρα του παραδοσιακού μαθήματος. Θα πιεστώ και μπορεί να το αφήσω πίσω. Θα αξιοποιήσω κάτι που ξέρω ότι ταιριάζει μέσα στο μάθημά μου. Θεωρώ ότι σημαντικό είναι το πρόβλημα της ύλης, η κάλυψη της οποίας παραμένει η ίδια. Δεν αισθάνθηκα ότι υπήρξε κάποια μεταβολή. Αισθάνομαι το ίδιο εμπόδιο, την ύλη να είναι μπροστά και να με κυνηγάει όπως και πριν (Συν. 9)

«Μιλάμε για δημόσιους φορείς, δεν έγινε απολύτως τίποτα. Στο κομμάτι τώρα ατομικά ο καθένας. Σίγουρα η εμπειρία του και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες τον βοήθησε στην καθημερινότητά του να το εντάξει και να το προσαρμόσει. Όσον αφορά τους δημόσιους φορείς και τους εκπαιδευτικούς φορείς. Δεν έχει γίνει απολύτως τίποτα» (Συν. 6)

«Καμία αλλαγή δεν πραγματοποιήθηκε και είναι πολύ, είναι πολύ μεγάλη, δηλαδή θα μπορούσαμε να κάνουμε πολύ περισσότερα πράγματα. Αν η ύλη ήταν περιορισμένη και γινόταν στόχευση στα ουσιαστικά θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε πολλές μεθόδους, Ας πούμε, θα ήθελα να χρησιμοποιήσω την ανεστραμμένη τάξη. Είναι κάτι όμως που θέλει χρόνο για να το για να το δοκιμάσω» (Συν. 12)

Με γνώμονα τις θεωρήσεις των εκπαιδευτικών, η ποσότητα και απαιτητικότητα των γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να διδαχθούν σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου έχουν συνέπειες σε όλα τα επίπεδα του διδακτικού έργου, συμπεριλαμβανομένων και των χρήσεων των ΤΠΕ. Επηρεάζουν την κατανόηση της ύλης εκ μέρους των παιδιών, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για πειραματισμούς και δοκιμές νέων μέσων, μεθόδων, προσεγγίσεων και μορφών διδασκαλίας στη σχολική τάξη και καθηλώνουν τον εκπαιδευτικό στην αξιοποίηση γρήγορων, εύχρηστων και ήδη δοκιμασμένων πρακτικών και υλικών. Μία άλλη παράμετρος που εντοπίστηκε από τους συμμετέχοντες αναφερόταν στην εξοικείωση και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Και τα δύο αυτά στοιχεία έχουν βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν καλύτερα τον διαθέσιμο χρόνο και να ενσωματώσουν περισσότερες δραστηριότητες με τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Ωστόσο, η διάθεσή τους να υλοποιήσουν περισσότερα με τις ψηφιακές τεχνολογίες και να δοκιμάσουν νέα υλικά και δυνατότητες εξακολουθεί να ανακόπτεται από τις απαιτήσεις σε χρόνο και κάλυψη της διδακτέας ύλης.

6.4. Επιδράσεις της επείγουσας ΕΞΑε στο ευρύτερο διδακτικό έργο

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για την εύρεση απαντήσεων σχετικά με τους ενδεχόμενους τρόπους με τους οποίους η υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης επηρέασε δομικά και μορφολογικά στοιχεία της διαζώσης διδασκαλίας προέρχονταν κυρίως από τις ερωτήσεις του άξονα 5 του οδηγού συνέντευξης. Η θεματολογία των ερωτήσεων αυτών περιστρέφονταν γύρω από τις πιθανές ή ενδεχόμενες αλλαγές σε μορφές και μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, αλλά και σε αλλαγές σχετικές με τα αξιοποιούμενα διδακτικά μέσα και υλικά μάθησης. Από τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν και την ανάλυση των θεωρήσεων και σχολιασμών των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι καταρχήν η εμπειρία της πανδημίας ήταν δύσκολη, αγχωτική και γεμάτη σκοπέλους ή τουλάχιστον έτσι φαίνεται να βιώθηκε από τους συμμετέχοντες. Η υλοποίηση της έκτακτης ΕΞΑε έφερε τους περισσότερους και τις περισσότερες αντιμέτωπους με πρωτόγνωρες

προκλήσεις στο επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό χρειάστηκε να αναζητήσουν, να βρουν και να δοκιμάσουν νέους τρόπους κινητοποίησης των μαθητών και διατήρησης της προσοχής τους, νέους τρόπους δυναμικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και νέες προσεγγίσεις στην επεξεργασία του περιεχομένου διδασκαλίας. Οι αναζητήσεις και οι πειραματισμοί τους οδήγησαν στην αξιοποίηση πλούσιου οπτικοακουστικού ψηφιακού υλικού, με ενίοτε διαδραστικά και αλληλεπιδραστικά χαρακτηριστικά. Το υλικό αυτό, αλλά και τις μορφές διδασκαλίας που αυτό υποβασάζει, συνέχισαν να τα αξιοποιούν μετά την πανδημία και στο περιβάλλον της διαζώσης διδασκαλίας, καθότι διαπίστωσαν ότι η διαδραστικότητα, η αύξηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με το υλικό διδασκαλίας και η ενεργητικότερη συμμετοχή συνιστούν σημαντικές παραμέτρους βελτίωσης της διδασκαλίας.

«Προσπαθούμε να φτάσουμε σε αυτό που θέλουν τα παιδιά, γιατί τα παιδιά θέλουν ταχύτητα. Τα παιδιά θέλουν ερεθίσματα. Τέτοια που παλιά δεν τα χρειάζονταν ίσως τόσο πολύ και τώρα με τις οθόνες. Αυτή η ανάγκη για εικόνα και για ήχο και για ταχύτητα και για εναλλαγή είναι πιο έντονη. Μετά την πανδημία αυτό το έχουμε παρατηρήσει όλοι» (Συν. 12)

«Σίγουρα δηλαδή με την προβολή του μαθήματος και αυτά που άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερο, τότε είναι που άρχισα να ψάχνω με εφαρμογές και με παιχνίδια, δηλαδή αυτά άρχισα να χρησιμοποιώ πιο πολύ και κονίζ αυτοαξιολόγησης. Τώρα δηλαδή θα προσπαθήσω να επιδιώξω να τα χρησιμοποιήσω για να τραβήξω περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών» (Συν. 1)

«Και βίντεο αρκετά βίντεο ή ταινιούλες μικρού μήκους, και αποφόρτιση των παιδιών και τραγουδάκια, τα οποία όταν τα βλέπουμε είναι αρκετά ενδιαφέροντα. Τους αρέσει γιατί είναι σε μια μεγάλη οθόνη, έχουν έντονα χρώματα, έχουν ζωνρή μουσική και σίγουρα τους αρέσουν περισσότερο από μια στείρα διδασκαλία, αφήγηση του εκπαιδευτικού» (Συν. 5)

«Εκπαιδ.: Εκείνη την περίοδο παίζαμε με τα παιδιά διάφορα παιχνίδια, παρουσιάζαμε powerpoint στα μαθήματα, κάναμε συζητήσεις, προσομοιώσεις πειραμάτων και διάφορα άλλα.

Ερευν.: Αυτές τις μεθόδους που πειραματιστήκατε τις χρησιμοποιείτε σήμερα;

Εκπαιδ.: Ναι, τις αξιοποιώ και σήμερα, θεωρώ ότι βοηθούν αρκετά στην μαθησιακή διαδικασία. Θεωρώ πως κάθε δυσκολία βοηθάει σίγουρα αναλόγως πως θα την εκμεταλλευτεί ο καθένας και μέσα από τη δυσκολία αυτή μάθαμε πράγματα σίγουρα και γίναμε εξελιχθήκαμε, αντιληφθήκαμε τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση» (Συν. 9)

Ως αποτέλεσμα αυτών των διαπιστώσεων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μετέφεραν στη διαζώσης διδασκαλία όλες εκείνες τις πρακτικές που θεωρήθηκαν κινητοποιητικές, ευχάριστες, ελκυστικές και ενεργητικότερες για τους μαθητές, όπως την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων εφαρμογής και διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της χρήσης διαδραστικών κονίζ και παιχνιδιών, ή τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων προσφοράς της διδακτέας ύλης με ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα και ηλεκτρονικές παρουσιάσεις. Κατ' αυτό πολλοί και πολλές εκπαιδευτικοί

θεώρησαν ότι η διδασκαλία τους εκσυγχρονίστηκε, ότι οι ψηφιακές ικανότητές τους και η αυτοπεποίθησή τους βελτιώθηκαν, ότι οι διδακτικές πρακτικές τους μετακινήθηκαν προς το προοδευτικότερο και ότι οι αντιλήψεις τους για τις δυνατότητες της χρήσης των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο μεταστράφηκαν προς το θετικότερο.

«Θα έλεγα η εφευρετικότητα μου, δηλαδή πλέον βρίσκω νέους τρόπους και νέες μεθόδους, για να φεύγουμε από την στείρα απομνημόνευση, από το βιβλίο το οποίο σίγουρα είναι απαραίτητο, αλλά κάποιες φορές μπορούμε και να το αποφύγουμε και από τις διαθεματικές δραστηριότητες τις οποίες πλέον κάνω πάρα πολύ» (Συν. 10)

«Ότι μας οδήγησε σε μια μεταστροφή της άποψης μας για τις νέες τεχνολογίες. Ήσαν και λίγο ταμπού παλιά. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη πλέον θεωρείται αρκετά δεδομένη, καθώς πλέον έχω χρησιμοποιήσει έστω έναν υπολογιστή στην τάξη μου, έστω ένα διαδραστικό πίνακα για να κάνω μια βιντεοπροβολή, μια παρουσίαση σε κάτι άλλο. Η σημαντική συμβολή που θεωρώ ότι μπορούμε να πάρουμε από την πανδημία» (Συν. 6)

Παράλληλα, για μία μικρότερη ομάδα συμμετεχόντων, οι οποίοι θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν και προ πανδημίας εμπειρότεροι τεχνολογικά, η περίοδος εφαρμογής της ΕξΑε ανέδειξε την μοναδικότητα και πολυπλοκότητα της διαζώσης διδασκαλίας και την σημαντικότητα της φυσικής επαφής και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Οδήγησε σε θεωρήσεις για τις ΤΠΕ, οι οποίες τις προσγειώνουν στο επίπεδο των δυναμικών, βοηθητικών και συμπληρωματικών μέσων, και ισχυροποίησε την ανάγκη απόδοσης έμφασης σε διδακτικούς στόχους που απομακρύνονται από την γνωστική καλλιέργεια, αλλά σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

«Γνωρίσαμε καλύτερα τα εργαλεία, αλλά εκεί που κατέληξα εγώ προσωπικά είναι στο ότι τελικά αυτά τα εργαλεία δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τη διάζώσης διδασκαλία, τη διάζώσης μάθηση, αυτό που βιώνεις με τα παιδιά είναι κάτι μοναδικό. Είναι κάτι που δεν περιγράφεται. Είναι κάτι που δεν αξιολογείται... Νομίζω αν κάτι μας έδειξε ο εγκλεισμός ήταν η αξία της ανθρώπινης επαφής... Η ανθρώπινη επικοινωνία διάζώσης είναι αναντικατάστατη και είναι πάρα πολύ σημαντική φυσικά για την ανάπτυξη των παιδιών και φυσικά για την ψυχική υγεία όλων των ανθρώπων» (Συν. 7)

7.Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις επιδράσεις που είχε η έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην χρήση των ΤΠΕ στη διαζώσης διδασκαλία, στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ και στο ευρύτερο διδακτικό έργο.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την εμπειρική επιδίωξη του ερευνητικού στόχου της διπλωματικής εργασίας ήταν η ποιοτική και το ερευνητικό σχέδιο που υιοθετήθηκε ήταν το συγχρονικό. Η συλλογή των δεδομένων βασίσθηκε στην πραγματοποίηση 13 ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία του Ν. Αττικής. Η διαδικασία πραγματοποίησης των συνεντεύξεων βασίσθηκε σε προκατασκευασμένο οδηγό συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε ερωτήσεις καταναμημένες σε 5 διαφορετικούς άξονες των οποίων η θεματολογία θεμελιώθηκε πάνω στα ευρήματα προγενέστερων συναφών ερευνών και τη σύνταξη των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των διενεργούμενων συνεντεύξεων μεταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν σε άξονες συναφείς με τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύθηκαν θεματικά. Στη βάση αυτής της διαδικασίας ανάλυσης εξήχθησαν τα αποτελέσματα της έρευνας μας.

Τα θεμελιώδη ευρήματα της παρούσας εργασίας αφορούν τη χρήση των ΤΠΕ από τη πλευρά των εκπαιδευτικών τόσο στη προετοιμασία όσο και στη διδασκαλία.

Τα αποτελέσματα των ερευνών τη προηγούμενη περίοδο (πριν τη πανδημία) είχαν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν πολύ περισσότερο χρόνο στη προετοιμασία των μαθημάτων μέσω της χρήσης των ΤΠΕ παρά στη διδασκαλία (Τζιμογιάννης, 2017, Παπαδόπουλος, 2020). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι υπάρχει μια ίση κατανομή της χρήσης των ΤΠΕ, τόσο στη προετοιμασία όσο και στη διδασκαλία των μαθημάτων. Αυτό συνέβη λόγω της αύξησης της εξοικείωσης και της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών μετά τη πανδημία. Η συχνότητα πλέον της χρήσης των ΤΠΕ είναι μεγαλύτερη στη περίοδο μετά τη πανδημία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων δεν ήταν συνήθης πρακτική από τους εκπαιδευτικούς. Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται μία φορά το μήνα (Λεγόντης, 2015) ή και λιγότερο συχνά (Βαζούρα, 2015). Ο Παπαδόπουλος (2020) περιγράφει τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη ως περιορισμένη, σποραδική, μηχανιστική και περιστασιακή. Σε αντίθεση με αυτές τις μελέτες, η παρούσα ποιοτική έρευνα διαπίστωσε ότι η χρήση υπολογιστών για έρευνα στο διαδίκτυο, επεξεργασία κειμένου, παραγωγή παρουσιάσεων και πρόσβαση σε ψηφιακά σχολικά βιβλία έχει γίνει μια κανονική καθημερινή ρουτίνα μετά την πανδημία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν σημαντικό χρόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι κυριότερες χρήσεις των ΤΠΕ αναφέρονται στα ψηφιακά βιβλία και την αξιοποίηση του βίντεοπροβολέα μέσα στη τάξη, καθώς επίσης και τα κουίζ. Πριν τη πανδημία, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν ψηφιακά μέσα όπως το Φωτόδενδρο ή τα εκπαιδευτικά βίντεο. Μετά τη πανδημία οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν πλέον υλικό καθημερινά στη τάξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί πριν τη πανδημία δεν χρησιμοποιούσαν πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας, όπως η eclass και η eme ενώ τώρα τις αξιοποιούν σε αρκετά σημαντικό βαθμό.

Ένα άλλο στοιχείο αφορά τη χρήση των tablets από τα παιδιά, κάτι που επιτρέπει μια αυξημένη και ενεργητικότερη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της μετωπικής διδασκαλίας ο ρόλος των μαθητών καθίσταται μετά τη πανδημία περισσότερο ενεργητικός. Η εξοικείωση των παιδιών βοήθησε επίσης σε αυτή την διαδικασία μετάβασης σε μια αυξημένη και ανεπτυγμένη χρήση των ΤΠΕ στη μάθηση στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τώρα στα εμπόδια εσωτερικά και εξωτερικά για τη χρήση των ΤΠΕ, η παρούσα έρευνα κατέδειξε σημαντικά ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τη περίοδο πριν τη πανδημία αναφορικά με τη δυνατότητα χρήσης των συσκευών και εφαρμογών των ΤΠΕ. Όσον αφορά στα εξωτερικά εμπόδια, πολλοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι η διαχείριση του χρόνου και το πρόγραμμα σπουδών έμειναν αναλλοίωτα, δεν υφίσταται καμία διαφοροποίηση σε σχέση με την περίοδο πριν τη

πανδημία. Παρόλο που η υλικοτεχνική υποδομή βελτιώθηκε δεν παρουσιάστηκαν σοβαρές διαφορές σε σχέση με την πριν τη πανδημία περίοδο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν το ψηφιακό υλικό του Υπουργείου καθώς είναι δύσχρηστο, και χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία του ελεύθερου εμπορίου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται πλέον τη διδασκαλία και την προετοιμασία τους για τη διδασκαλία στις ΤΠΕ, παρά το γεγονός ότι οι ΤΠΕ θεωρούνταν προηγουμένως ότι παίζουν δευτερεύοντα ρόλο στη διαδικασία βελτίωσης των δασκαλοκεντρικών πρακτικών (Αθανασίου, 2018).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να ενισχύσουν τη δέσμευση των μαθητών, να βελτιώσουν το επίπεδο της διδασκαλίας συνολικά, να προβάλλουν δυναμικές εικόνες και βίντεο (Αθανασίου, 2018), να δημιουργούν σχέδια μαθήματος, να παραδίδουν διδακτικό περιεχόμενο μέσω παρουσιάσεων και να πραγματοποιούν διαδικτυακές αναζητήσεις (Παπαδόπουλος, 2020). Όλες αυτές οι δραστηριότητες εξακολουθούν να υφίστανται μέχρι σήμερα. Πριν από την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί όλων των γνωστικών αντικειμένων είχαν θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη (Μάτος, 2013). Αναγνώριζαν επίσης ότι οι μαθητές ωφελούνταν από τη χρήση αυτών των εργαλείων διότι, όταν χρησιμοποιούνται δημιουργικά και σταδιακά, διεγείρουν την περιέργεια των παιδιών και τα βοηθούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης.

Το ίδιο συμβαίνει και στη περίοδο μετά τη πανδημία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ήδη πριν τη πανδημία τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η εφαρμογή των ΤΠΕ στις διδακτικές και εκπαιδευτικές τους προσπάθειες (Μαχαιρίδου, 2018) κάτι που και σήμερα μετά τη πανδημία παραδέχονται καθώς θεωρούν ότι η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην τάξη σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη αυξημένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους μαθητές (Γαρμπή, 2022).

Όσον αφορά στη παρούσα εκπονηθείσα έρευνα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούσαν καταρχάς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ποιοτικά και τεχνικά χαρακτηριστικά της χρήσης ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο της έρευνας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τη συχνότητα με την οποία αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες τόσο κατά την προετοιμασία, όσο και κατά την

υλοποίηση της διδασκαλίας και να σχολιάσουν τυχόν διαφορές σε αυτή τη συχνότητα συγκριτικά με την περίοδο πριν την πανδημία και την υλοποίηση της επείγουσας ΕξΑε

Συλλέχθηκαν επίσης δεδομένα στο πλαίσιο της έρευνας αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο σχετικά αυτή τη φορά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά την εμπειρία της Εξ Αε. Σαν γενικότερο συμπέρασμα εξάγομε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε επίπεδο προετοιμασίας καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διαθέτουν ήδη δικό τους ψηφιακό υλικό το οποίο χρησιμοποιούν στη διδασκαλία. Όσον αφορά το ρόλο των μαθητών αναφέρθηκε ότι η διδασκαλία έγινε περισσότερο ομαδο-συνεργατική σε σχέση με πριν τη πανδημία. Οι μαθητές από απλοί θεατές και ακροατές της διδασκαλίας απόκτησαν ενεργό ρόλο. Αυτό όπως λένε οι εκπαιδευτικοί οφείλεται στο γεγονός ότι πέρα από τους ίδιους εξοικειώθηκαν και τα παιδιά με διάφορα ψηφιακά υλικά και εφαρμογές. Όσον αφορά στις διαφορές σε επίπεδο διδασκαλίας σε σχέση πριν και μετά τη πανδημία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν καθημερινά σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες τις ΤΠΕ.

Όσον αφορά τώρα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ΕξΑε ως προς τα εμπόδια που συναντούν στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία στη περίοδο μετά τη πανδημία, ως γενικότερο συμπέρασμα εξάγεται από τη παρούσα έρευνα ότι κατά την τρέχουσα περίοδο αρκετά από τα προγενέστερα εμπόδια στην χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία ξεπεράστηκαν λόγω της λειτουργίας δύο παραγόντων: α) της συσσωρευμένης εμπειρίας τους κατά τη περίοδο της πανδημίας και β) της αναβάθμισης της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων.

Η περίοδος μετά τη πανδημία έχει καταδείξει αλλαγές στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του μαθήματος όσο και της αξιολόγησης των μαθητών. Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται με πιο διαδραστικούς τρόπους μέσω της αξιοποίησης εκπαιδευτικών παιχνιδιών και ηλεκτρονικών κουίζ. Αντίστοιχα η διαδικασία προσφοράς και επεξεργασίας της διδακτέας ύλης έχει εμπλουτισθεί μέσω της αξιοποίησης πολλών οπτικοακουστικών μέσων.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εξάγονται μικρές βελτιωτικές τροποποιήσεις σε όλα τα επίπεδα, τη συχνότητα, τα εργαλεία, τις χρήσεις, τα εμπόδια. Ωστόσο τίθεται το ερώτημα εάν πράγματι αυτές οι τροποποιήσεις αναδιαμορφώνουν εν τέλει τις διδακτικές συνθήκες

Κατά τη γνώμη της ερευνήτριας οι προαναφερθείσες βελτιωτικές τροποποιήσεις δεν αναδιαμορφώνουν ριζικά τις διδακτικές συνθήκες. Μπορούν να οδηγήσουν ενδεχόμενα στο μέλλον σε ουσιαστικότερες αλλαγές στις διδακτικές και κοινωνικές μορφές της διδασκαλίας υπό την προϋπόθεση μιας συνολικής πολιτικής αλλαγών οι οποίες θα αγκαλιάζουν το σύνολο της κουλτούρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την προαγωγή ενός μαθητο-κεντρικού συστήματος διδασκαλίας που θα προωθεί και θα καλλιεργεί την αυτενέργεια των μαθητών και όχι μερικώς την απλή ψηφιοποίηση των εργαλείων των υφισταμένων ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Τα κεντρικά προβληματικά στοιχεία που εμποδίζουν τη μετατόπιση προς προοδευτικότερες και μαθητο-κεντρικότερες αλλαγές είναι η απουσία πολιτικής βούλησης όσον αφορά στο κεντρικό σχεδιασμό ριζικών αλλαγών για την πλήρη μεν, κριτική δε ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Τα κυρίαρχα εμπόδια που δεν έχουν αντιμετωπιστεί μέχρι σήμερα αφορούν τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διάρθρωση του όσο και την εκπαίδευση των δασκάλων στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι δεν άλλαξε η κουλτούρα της εκπαίδευσης ούτε οι διαδικασίες λόγω της χρήσης των ψηφιακών μέσων των ΤΠΕ μετά τη πανδημία. Παρόλες τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και την εδραίωση του αισθήματος ασφάλειας απέναντι στις ΤΠΕ, δεν μεταβλήθηκε η κουλτούρα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση παρέμεινε μετωπική παρ' όλο που οι μαθητές απέκτησαν ένα ενεργητικότερο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

8. Περιορισμοί της Έρευνας

Είναι γεγονός ότι στη παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν ήταν αυτοί με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και οι έχοντες το μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας αναφορικά με την χρήση των ΤΠΕ στη τάξη καθώς δέχτηκαν να

συμμετέχουν ακριβώς επειδή ήταν γνώστες της εφαρμογής των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και είχαν τη δυνατότητα να ενημερώσουν την ερευνήτρια για το ρόλο τους στη τάξη.

Αυτό όμως σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες δεν αντικατοπτρίζουν την συνολική εικόνα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ αλλά δείχνουν μόνο ένα μέρος του πληθυσμού το οποίο είναι ήδη εξειδικευμένο και έχει κάποια εμπειρία στη χρήση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Από την άλλη, οι συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν στις καλύτερες δυνατές συνθήκες καθώς λήφθηκαν στα διαλείμματα του σχολικού ωραρίου, με ότι συνέπειες μπορεί να είχε αυτό το γεγονός στην ερευνητική διαδικασία και κατ' επέκταση στην ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Παράλληλα, οι συνεντεύξεις θα μπορούσαν να είναι περισσότερες και σε πιο στοχευμένο δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε τα συλλεχθέντα δεδομένα να απηχούν με πληρέστερο και πιο ολοκληρωμένο τρόπο τις απόψεις περισσότερων εκπαιδευτικών. Επίσης η έρευνα περιορίζεται και από τις δυνατότητες της ερευνήτριας να αφουγκρασθεί τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

9. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Αναφερόμενοι σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα, θα μπορούσαμε να προτείνουμε την επανάληψη της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο και σκόπιμο δείγμα εκπαιδευτικών με ταυτόχρονο εμπλουτισμό των μεθόδων συλλογής δεδομένων. Θα είχε, για παράδειγμα, ενδιαφέρον να αξιοποιηθεί η μέθοδος της παρατήρησης, έτσι ώστε ο ερευνητής να αποκτήσει ρεαλιστικότερη εικόνα της χρήσης των ΤΠΕ στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και να μπορέσει να μελετήσει με αποδοτικότερο τρόπο τις αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις ψηφιακές τεχνολογίες.

Μια άλλη πρόταση για μελλοντική έρευνα αφορά την έρευνα για τη διαχείριση του χρόνου και του προγράμματος σπουδών. Το θέμα της διαχείρισης του χρόνου εν συνόλω στην εσωτερική διαδικασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι συστημικό θέμα και αφορά πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν πολλαπλά όχι μόνο το επίπεδο χρήσης των ΤΠΕ στο διδακτικό έργο αλλά κυρίως την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας συνολικά.

Μια άλλη πρόταση για μελλοντική έρευνα αφορά στις αλλαγές γενικής χρήσης των ΤΠΕ από συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών των οποίων η διάκριση θα θεμελιώνεται στο κριτήριο της εμπειρίας στη χρήση των ΤΠΕ.

Βιβλιογραφία

- Agyei, D. &. (2014). *Examining factors affecting beginning teachers' transfer of learning of ICT-enhanced learning activities in their teaching practice. Australasian Journal of Educational Technology*, σ. 30(1). .
- Alessi, S. M. (2000). *Multimedia for learning: Methods and development* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Anderson, J. V. (2002). *Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programme of teacher development*. Paris: UNESCO.
- Andreas Maroukias, ,. T. (2023). Virtual Reality in Education: A Review of Learning Theories, Approaches and Methodologies for the Last Decade. *Electronics* , σσ. 12(13), 2832.
- Atar, H. B. (2023). Analysing academics' views regarding distance education. *Education and Information Technologies*.
- Atenas, J. &. (2013a). A vision of quality in repositories of open educational resources. *Open Education 2030*, σσ. 54-59.
- Atmojo, A. E. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, σσ. 13(1), 49-76.
- Abid Haleem, M. J. (2022, May 23). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, σσ. 275-285.
- Adelsberger, H. C. (2002). *Handbook of Information Technologies for Education and Training*. Springer.
- Atar, H. B. (2023). Analysing academics' views regarding distance education. *Education and Information Technologies*.
- Agyei, D. D. (2014). Examining factors affecting beginning teachers' transfer of learning of ICT-enhanced learning activities in their teaching practice. doi: 10.14742/ajet.499. *Australas. J. Educ. Technol.* , σσ. 30, 92–105.
- Belanger, F. &. (2000). *Evaluation and Implementation of Distance Learning: Technologies, Tools, and Techniques*. PA: Idea Group.
- Belkonen S. Hopkins Verbal Learning Test : Kreutzer JS, D. J. (2011). *Encyclopedia of clinical neuropsychology*. New York, NY: Springer New York.
- Bozkurt, A. &. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, σσ. 15(1), i–vi.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, σσ. 252-273.
- Betancourt, v. (2004). La cumbre mundial sobre la sociedad de la información (CMSI). *Proceosy temas debatidos*,. https://www.apc.org/es/system/files/wsis_process_ES.pdf.

- Buckingham, D. ((2007)). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of theInternet. *Research in Comparative and International Education*, σσ. 2(1), 43–55.
- Becta. (2006a). *Survey of LAN Infrastructure and ICT Equipment in Schools*.
- Blau, I. &.-I. (2016). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, σσ. 1-19.
- Berge, Z. &. (2000). Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education*, , σσ. 21(1), 81–100.
- Bozkurt, A. &. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, σσ. 15(1), i–vi.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, σσ. 252-273.
- Cardullo, V. W. (2021). K-12 teachers’ remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, σσ. 14(1), 32-45.
- Cárdenas-Claros, M. &. (2015, 1). Teachers' implicit theories and use of ICTs in the language classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, σσ. 207–225.
- Cohen, L. M. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). . Αθήνα: Ίων.
- Chatti, M. A. (2012). A reference model for learning analytics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, σσ. 4(5-6), 318-331.
- Cox, M. P. (1999a). What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms? *British Educational Research Association Annual Conference*.
- Drent, M, &. M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? . *Computers and Education* , σσ. 187-199.
- DG Communications Networks, C. &. (2019). *2nd Survey of Schools:ICT in Education*. Luxembourg: European Union.
- Donnelly, D. M. (2011). A framework for teachers’ integration of ICT into theirclassroom practice. *Computers and Education*, σσ. 57, 1469–1483.
- Duffy, T. &. (2004). *Learner-centered theory and practices in distance education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DG Communications Networks, C. &. (2019). *2nd Survey of Schools:ICT in Education*. Luxembourg: European Union.
- Depover, C. K. (2010). *Διδασκαλία με τη Χρήση της Τεχνολογίας. Προώθηση της Μάθησης στην Ανάπτυξη Ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Donnelly, D. M. (2011). A framework for teachers’ integration of ICT into theirclassroom practice. *Computers and Education*, σσ. 57, 1469–1483.
- Drent, M. &. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovaΘvely? *Computers & Education*, σσ. vol. 51, pp. 187-199.
- Duffy, T. &. (2004). *Learner-centered theory and practices in distance education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duncan, G. J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, σσ. 43(6), 1428-1446.

- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration . *Educational Technology Research and Development*, σσ. 47(4), 47-61.
- Espuny, J. G. (2015). *TEACHING AND LEARNING*. Ed.: Gisbert & Bullen.
- ECLAC-UNESCO. (2020). *Unesco Digital Library* . από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075_eng
- Fernandes, g., Goncalves, P., & Amorim, A. (2016). Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, . v. 24, n. 93.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher's beliefs and practices. . *Educational research*, σ. 38.
- Faizi, R. (2017, 10). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, σσ. 1219–1230.
- Ferri, F. G. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching. . *Societies*, σσ. 10(4), 86.
- Grabinski, K. K. (2020). Embedding E-Learning in Accounting Modules. *Education Science*, σσ. 10 (4), 97.
- G, S. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Ανάκτηση από http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Ghavifekr, S. (2014). ICT Integration In Education:Incorporation for Teaching & Learning. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*.
- Guzey, S. S. (2012). Integrating Educational Technology into the Secondary Science Teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, σσ. 12(2), σ. 162-183.
- Hashemi, A. (2021). Online teaching experiences in higher education institutions of Afghanistan during the COVID-19 outbreak. *Cogent Arts & Humanities*, σσ. 8(1), 1947008.
- Hazaea, A. B.-H. (2021). Emergency remote English language teaching in the Arab league countries. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, σσ. 22(1), 201-222.
- Hodges, C. M. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning . *Educational Review*, σσ. 27, 1-12.
- Haldane, M. (2007). Interactivity and the digital whiteboard: Weaving the fabric of learning. *Learning,Media and Technology*, σσ. 32(3), 257-270.
- Haleem, A. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, σ. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>.
- Hebebei, M. T. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) . *International Journal of Technology in Education and Science*, σσ. 4(4), 267-282.
- Hodges, C. M. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*.
- Iiyoshi, T. H. ((2005). Cognitive tools and student-centered learning: Rethinking tools, functions and applications. *Educational Media International*., σσ. 42(4), 281–296.
- Ihmeideh, F. M. (2009). Barriers to the Use of Technology in Jordanian Pre-School Settings. *Technology, Pedagogy and Education*, σσ. 325-341

- Jain, S. L. (2021). Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on *School Education*. *Contemporary Education Dialogue*, σσ. 18(1), 58–89.
- Jimoyiannis, A. & Komisb V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, σσ. 11(2), 149-173.
- Jimoyiannis, A. (2019). MOOCS for teacher professional development: exploring teachers' perceptions and achievements. *Interactive Technology and Smart Education*, σ. 16(1).
- Johnson, A. M. (2016). *Challenges and solutions when using technologies in the classroom*. Arizona State University : S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.) Adaptive educational.
- Kirby, D. S. (2007). *Student perceptions and preferences fortertiary online course: Does prior high school distance learning make a difference?* . Proceedings of Annual Conference on European Open and Distance Learning.
- Knezek, G. &. (2002). Impact of new information technologies on teachers and students. *Education and Information Technologies* , σσ. 7:4, 369–376.
- Kook, K. (1997). Computers and communication networks in educational setting in the twentyfirst century: Preparation for educator's new roles. *Educational Technology*, σσ. 37:2, 56-60.
- Koehler, P. M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, σσ. 108:1017-1054.
- Karavakou, V. N. (2018). Factors Influencing the Use of ICT in Greek Primary Education. *OPEN JOURNAL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (OJER)*, σσ. 2(2), 73-88 .
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Lee, M. &. (2009). *The use of instructional technology in schools*. Melbourne: ACER.
- Lapada, A. F. (2020). Teacher's Covid-19 Awareness Distance Learning Educational Experiences and Perceptions toward Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning*, σσ. 19(6), 127-144.
- Lee, M. &. (2009). *The use of instructional technology in schools*. Melbourne: ACER.
- M. D. Roblyer, A. H. (2012). *Integrating Educational Technology into Teaching*. (6th Edition ed.) Allyn & Bacon.
- Meelissen, M. R. (2008). Gender differences in computer attitude: does the school matter? *Computers in Human Behaviour*, σσ. 24(3), 969-985.
- Mike Moore, B. L. (2002). Measuring Success: Evaluation Strategies for Distance Education. *Education Quarterly* , σσ. 20–26.
- Mseleku, Z. (2020). *A literature review of e-learning and e-teaching in the era of Covid-19 pandemic*. SAGE, σσ. 57(52), 588–597.
- Mouchantaf, M. (2020). The COVID-19 pandemic : challenges faced and lessons learned regarding distance learning in Lebanese higher education institutions. *Theory and Practice in Language Studies*, σσ. 1259–1266.
- Mukhtar, K. J. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, σ. 36.
- Newby, T. S. (2000). *Educational Technology for Teaching and Learning* (2nd ed.). NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Nikolopoulou, K. &. (2015). ICT and play in preschool: early childhood teachers' beliefs and confidence. *International Journal of Early Years Education*, σσ. 23(4), 409-425

- Norum, K. G. (1999). Healing the universe is an inside job: Teachers' view on integrating technology. *Technology and Teacher Education*, σσ. 7:3, 187-203
- OECD. (2020). *Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis*. OECD.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research,. *Review of Educational Research*, σσ. 62(3), (pp.307-332).
- Papanikolaou, K. A. (n.d.). Constructing interpretative views of learners' interaction behavior in an open learner model. *Learning Technologies, IEEE Transactions*, σσ. 8(2), 201-214.
- Paraskeva, F. B. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. . *Computers and Education*, σσ. 50(3), 1084-1091.
- Papadakis, S. K. (2018). The effectiveness of computer and tablet assisted intervention in early childhood students' understanding of numbers. An empirical study conducted in Greece. . *Education and Information Technologies*,, σσ. 23(5), 1849-1871.
- Peterson, R., & Pennington, B. L. (2012). *Developmental dyslexia*.
- Patru, M. (2002). *Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development*. UNESCO.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the Integration ICT in Education . *Computers and Education*, σσ. 163-178
- Pettenati, M. (2001). 'Information technology and staff development: Issues and problems related to new skills and competence acquisition. *Technology and Teacher Education*, σσ. 9:2, 153- 169.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, σσ. 9(5), 1-6.
- Plomp, T. P. (2007). International comparative survey of pedagogical practices and ICT in education . *Education & Information Technologies*, σσ. 12, 83-92.
- R, D.-S. S. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, σσ. 46:4, 586-595.
- Ritchie, J. &. (2003). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Rao, B., & Polepeddi, J. (2019). Neurodiverse workforce: Inclusive employment as an HR strategy. *Strateg. . HR Rev.*, σσ. 18, 204–209.
- Rooij, S. W. (2016). Balancing pedagogy, student readiness and accessibility: A case study in collaborative online course development. *Internet and Higher Education*, σσ. 28, 1-7.
- Rowntree, D. (1994). *Preparing materials for open, distance and flexible learning: an action guide*.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. . Αθήνα: Gutenberg.
- Roussinos, D. &. (2019). Examining primary education teachers' perceptions of TPACK and the related educational context factors. *Journal of Research on Technology in Education*, σσ. 377–397.
- Shamir-Inbal, T. &. (2021). Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments during COVID-19 Pandemic. *Journal of Educational Computing Research*, σσ. 59 (7), 1243-1271.

- Sundarwati, E. &. (2021). EFL Teachers' Challenges and Opportunities of Emergency Remote Teaching During The Covid-19 Pandemic. *Language and Education Journal Undiksha*, σσ. 4 (2), 74-85.
- Semenov, A. (2005). *Information and communication technologies in schools: a handbook for teachers, or how ICT can create new, open learning environments*. UNESCO.
- Sosa, O. G. (2019). *Models for the pedagogical integration of information and communication technologies: a literature review*. Fundação CESGRANRIO, σσ. 129-156.
- Spatioti, A. G. (2022,). *A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education*. *Information*, σσ. 13(9), 402.
- Taylor, K. M. (2000). *Developing Adult Learners: Strategies for Teachers and Trainers*. . San Francisco: Jossey-Bass.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. . *European Journal of Teacher Education*., σσ. 34(4), 483-499.
- Trucano, M. (2016). *SABER-ICT Framework Paper for Policy Analysis: Documenting national educational technology policies around the world and their evolution over time* . World Bank Education, Technology & Innovation.
- Tabassum, F. R. (2020). R S S Exploring Digital Pedagogical Challenges Faced by Educators in Higher Education Institutes of Pakistan during COVID-19 Pandemic. *International Review of Social Sciences*, σ. 8 (12).
- Trust, T. &. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, σσ. 189-199.
- Union, I. T. (2005). World Summit on the World Summit on the Information Society . Ανάκτηση από <https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet.pdf>
- Vekiri, I. (2010). Socioeconomic differences in elementary students' ICT beliefs and out-of-school experiences. *Computers & Education*, σσ. 54, 941-950.
- Venter, A. B. (2014). Strategies for information management in education: Some international experience. *SA Journal of Information Management*, σσ. 16(1), Art. #596, 11 pages.
- Vieluf, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher Educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher education*, σσ. 21(1), 15-31.
- Vekiri, I. (2010). Socioeconomic differences in elementary students' ICT beliefs and out-of-school experiences. *Computers & Education*, σσ. 54, 941-950.
- von Schrader, S., Malzer, V., & Bruyère, S. (2014,). Perspectives on Disability Disclosure: The Importance of Employer Practices and Workplace Climate. *J. Empl. Responsib. Rights*, σσ. 26, 237–255.
- Voet, M. &. (2016, 7). Towards a differentiated and domain-specific view of educational technology: An exploratory study of history teachers' technology use. *British Journal of Educational Technology*, σσ. 1402–1413.
- Volery, T. &. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, σσ. 14(5), 216–223.
- White, C. P. (2010). Simultaneous delivery of a face-to-face course to on-campus and remote off-campus students. *TechTrends*, 54(4), σσ. 34-40.

- Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L., & Hudson, J. (2022,). "You Don't Look Dyslexic": Using the Job Demands-Resource Model of Burnout to Explore Employment Experiences of Australian Adults with Dyslexia. . *Int. J. Environ. Res. Public Health*, σσ. 19, 10719.
- Zhao, Y. &. (2001). 'Teacher adoption of technology: A perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education*, σσ. 9:1, 5- 30.
- Αθανασίου, Α. (2018). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, (σσ. 8-20).
- Αθανάτου, Μ. &. (2021). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/issue/view/132>
- Απιδοπούλου, Σ. Γ. (2015). *Διδακτικό Σενάριο με τη Χρήση των ΤΠΕ. Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*. Β.Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ.Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.).
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, σσ. 16 (2), 20-48.
- Αρμακόλας, Σ. Π. (2017). *Ψηφιακά Αποθετήρια ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων: Μελέτη, κατηγοριοποίηση και αξιολόγηση*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ένταξης και Χρήσης των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, σσ. 298-309.
- Αναστασιάδης, Π. (2017). Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, σσ. 13(1), 88-128.
- Α., Τ. (2007). *Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο*.
- Βαζούρα, Κ. (2015). *Αξιολόγηση του βαθμού χρήσης των Τ.Π.Ε. από επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Γ' Αθήνας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου και προσδιορισμός παραγόντων που ευνοούν και εμποδίζουν τη χρήση τους*. ΕΑΠ.
- Βαλσαμάκη, Α. (2021). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων πριν και κατά την 2η περίοδο της πανδημίας του Covid-19*. ΕΑΠ.
- Βασάλα, Π. (2005). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές. Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση Θεσμοί και λειτουργίες*, σσ. 53-78.
- Βρύζας, Κ. &. (n.d.). *Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση*. . Πρακτικά 3ου Συνεδρίου. Κόρινθος.
- Γιαβρίμης, Π. (10-12 Μαΐου 2013). *Νοηματοδοτήσεις Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης στην Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Πράξη*. Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).

- Γιαβρίμης, Π. Π. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. . Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση» (σσ. 23-26/9). Κόρινθος: Α. Τζιμογιάννης (επιμ.).
- Γαρμπή, Γ. ((2022). Αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδακτική πράξη. Θεσσαλονίκη.
- Γεωργούλη, Κ. Θ. (2011). *Η διείσδυση των Νέων Τεχνολογιών στα Δημοτικά Σχολεία του Ν. Μαγνησίας*. Πρακτικά Εισηγήσεων Πανεπιστήμιο Πειραιώς (σσ. 124-133). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων τεχνολογιών.
- Γκάκου, Β. &. (2018). Διερεύνηση Απόψεων Δασκάλων Τμημάτων Ένταξης για Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός», σσ. 587-594
- Γιασιράνης Σ., &. Σ. (2020). *Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές*. Ρόδος.
- Γώγος, Ι. &. (2018). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Περιφερειακών Ενοτήτων Φθιώτιδος και Φωκίδος*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δημητρίου, Δ. &. (2016). Διερεύνηση της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές πρακτικές της τάξης. Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education
- Διαμαντής, Κ. (2019). *Επιμορφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μεσών στην Ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα: δυνατοτητες και προκλήσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δουκάκης, Σ. &. (2016). Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση*.
- Δημητρακάκης, Κ. &. (2011). Web 2.0: Εργαλεία και εφαρμογές – Εκπαιδευτική αξιοποίησή τους – Ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις εμπειρίες των χρηστών. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου «Το ψηφιακό σχολείο». ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ.
- Διαμαντής, Κ. Γ. (2019). *Επιμορφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μεσών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα*.
- Ε. Πεσματζίγγου, Α. Π. (2013). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία:Ερευνητικά δεδομένα. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Πειραιάς.
- Επιτροπή, Ε. (2011). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκμάθησης και Καινοτομίας μέσα από τις ΤΠΕ στα Σχολεία στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: EACEAR.
- Επιτροπή, Ε. (2013β). *Έρευνα στα σχολεία: ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Συγκριτική αξιολόγηση της πρόσβασης, της χρήσης και των αντιλήψεων σε σχέση με την τεχνολογία στα σχολεία της Ευρώπης*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ζδράβου, Π. (2019). *Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Εργαλείων Web 2.0 στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζώρζος, Μ. Μ. (2021). Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην νέα πραγματικότητα: Χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, σσ. 268-276.

- Θεσσαλίας Πανεπιστήμιο. (2023). *Τα διαδραστικά σχολικά βιβλία*. Ανάκτηση από https://thess.pde.sch.gr/jn/attachments/article/1107/diadrastika_sxolika_vivlia_ws_ergaleia.pdf
- Ιωσηφίδης, Γ. (2015). *Διερεύνηση των αποψεων των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καβαλας για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία*. ΕΑΠ.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουρτέλης, Α. (2021). *Η διδακτική και επιμορφωτική εμπειρία Φιλολόγων του Γενικού Λυκείου στην Επείγουσα Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία λόγω της πανδημίας COVID-19 ως παράγοντας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης*. ΕΑΠ .
- Καρούσης, Γ. Μ. (2011). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου*. Αλεξανδρούπολη.
- Κυρίδης, Α. Δ. (2003). *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες; Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή της πληροφοριακής επικοινωνιακής τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραπάναντος, Μ. (2021). *Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για την χρήση των Επιστημών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην περιβαλλοντική εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς) .
- Καρασαββίδης, Η. &. (2012). *Η ένταξη και η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στους διδακτικούς σχεδιασμούς εκπαιδευόμενων στο ΠΑΚΕ Θεσσαλίας : μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.
- Καρυπίδης, Ν. &. (2015). *Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Στο Α. Λ. Β. Δαγδιλέλης, Βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση .
- Κατερίνα Τσιότσια, Α. Κ. (2021, Νοέμβριος). *Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας για την Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία την Περίοδο της Πανδημίας*. 11th International Conference in Open & Distance Learning .
- Κατσιάπη, Χ. &. (2021). *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού*. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, σσ. 176-193 .
- Κελενίδου, Π. Α. (2017). *Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, σσ. 9(2Α), 168-184.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις* . ΟΕΠΕΚ.
- Λεγόντης, Α. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λιακοπούλου, Ε. (2010). *Η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Εμπόδια και προτάσεις αντιμετώπισης. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, σσ. 659-663.
- Λύμπου, Β. (2018). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β1 στις ΤΠΕ*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Λιοναράκης, Α. (2020). *Φιλοσοφία, αρχές και μέθοδοι της εξΑΕ*. Πάτρα: Πρακτικά Περιλήψεων Επιστημονικής Τηλεδημερίδας για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση.

- Λιοναράκης, Α. Μ. (2020). *Ψηφιακά περιβάλλοντα (πλατφόρμες) εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης*.
- Λούμος, Η. (2017). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών* (από μετάφραση). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεμονιάς, Μ. (2021). *Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη χρήση των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19*. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. &. (2002). Συγκριτική μελέτη ανοικτής, εξ αποστάσεως και συμβατικής εκπαίδευσης: προκαταρκτικά δεδομένα της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. . Στο Α. &. Λιοναράκης, *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Δημητρακοπούλου, Α. (Επιμ.) .
- Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. . Στο *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Α. Λιοναράκης.
- Μανούσου, Γ. (2013). *Σχεδιασμός και Δημιουργία Παιδαγωγικού Υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Διαδραστικές Τηλεδιασκέψεις*. Π. Πολίτης Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Μανούσου, Ε. (. (2021). . *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, Ζητήματα Σχεδιασμού & Οργάνωσης*.
- Μανούσου, Ε. (2021). *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, Ζητήματα Σχεδιασμού & Οργάνωσης*,. Αθήνα : Εκδόσεις Φυλάτος.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάλαμα, Σ. (2021). *Η αποτίμηση της διδασκαλίας στην πανδημία Covid-19 ως αφορμή αναστοχασμού αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της τάξης του 21ου αιώνα*. ΕΑΠ.
- Μαχαιρίδου, Α. Α. (2018). Εφαρμογή προγράμματος αγωγής υγείας για πρόληψη μυοσκελετικών παθήσεων σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου με συμπληρωματική εξ αποστάσεως διδασκαλία βασισμένη σε Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας. *Ελληνικό Περιοδικό Νοσηλευτικής Επιστήμης*, σσ. 11(4): 27-37.
- Μικρόπουλος, Α. Κ. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό* (τομ. Α, σελ. 112-129) . Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μακράκης, Β. (2004). *Διδακτική της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας*. Αθήνα: ΕΕΤΠΕ.
- Μάνεση, Σ. (2016). *‘Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. ΕΡΚΥΝΑ, σσ. 5-18.
- Μάτος, Α. (2013). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Μπερδέκλης, Φ. Κ. (2019). Διερεύνηση της Χρήσης και της Παιδαγωγικής Αξιοποίησης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου από τους Εκπαιδευτικούς (ΠΕ70) της Δωδεκανήσου. Πρακτικά Εργασιών 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», σσ. 306-317.
- Μπίκος, Κ. &. ((2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία".
- Μελίδου, Ε. &. (2013). Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία. Πρακτικά Εισηγήσεων του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, σσ. 126-141.
- Μικρόπουλος, Τ. &. (2010). *Σενάρια Διδασκαλίας με Υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μίμινου, Α. &. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση « Μεθοδολογίες μάθησης», σσ. 78-90.
- Μουζάκης, Χ. Κ. (2021). *Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας: Πεποιθήσεις και Εμπειρίες Εκπαιδευτικών*. Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», σσ. 108-115.
- Μπαλωμένου, Α. (2021). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Ιστοσεμιναρίου για Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Εποχή Covid19*. Πρακτικά 1 Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις- Αντιλήψεις, σσ. 268-276.
- Ντρενογιάννη, Ε. &. (2011). Ψηφιακά Σενάρια Διδασκαλίας για το Δημοτικό Σχολείο. . *Θέματα Επιστημών & Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, σσ. 1 (2) , 27-59.
- ΟΛΜΕ. (2021). *Όψεις της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας*. Κέντρο Μελετών Και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.
- Παντελίδης, Ι. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη*. ΕΑΠ.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2020). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Μαθηματικά και τη διδακτική τους, με τη βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης .
- Παπαναστασίου, Κ. &. (2005). *Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers.
- Παπανικολάου, Κ. &. (2019). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, σσ. 15(1), 184-201.
- Παπαντωνίου, Ε. (2019). Η αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια πρώτη αποτίμηση σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, σσ. 12(1), 45-56.
- Παπαφιλίππου, Ν. Τ. (2016). Διερεύνηση συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενισχυτικής

διδασκαλίας μαθηματικών με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, σσ. 73-89.

- Παπακωνσταντίνου, Α. &. (2018). *Μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη», σσ. 346-360.
- Παράσχου, Β. Κ. (2021). *Σύγχρονη & Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την 1η φάση της Πανδημίας λόγω COVID-19*. Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», σσ. 42-57.
- Πεσματζόγλου, Ε. &. (2013). *Η πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία*. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία».
- Πολίτης, Π. (2004). *Διδακτική της πληροφορικής*. Βόλος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ράπτης, Α. &. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Σαμαντά, Α. (2016). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων : Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταχτέας, Χ. &. (2020). *Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας*. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, σσ. 17(2), 173-194.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σοφός, Α. &. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων: από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζιμογιάννης, Α. &. ((2005a).). *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Μάθηση του 21ου Αιώνα*. Αθήνα : Κριτική.
- Τζιμογιάννης, Α. &. (2019). *Παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Διδακτική της Εκπαίδευσης . Α. Κατσίκης, Κ. Κώτσης, Α. Μικρόπουλος, & Γ. Τσαπαρλής .
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των ΤΠΕ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σσ. , 122, 55-65.
- Τζιμογιάννης, Α. Τ. (2011). *Παρακινώντας τους μαθητές με εργαλεία web2.0: Μια εφαρμογή στην Α' θμια εκπαίδευση*.
- Τεγκελίδου, Ι. (2018). *Η χρήση της υπηρεσίας Ηλεκτρονική Σχολική τάξη (η-τάξη) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), οι δυνατότητες που προσφέρει και η παιδαγωγική της αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών*. ΕΑΠ.

- Τζιμογιάννης, Α. Κ. (2004). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, (σσ. 165-176).
- Τζιμογιάννης, Α. &. (2006). *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση : Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, σσ. 829-636.
- Τζιμογιάννης, Α. &. (2007). *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Θεσσαλονίκη: Ψύλλος, Δ. & Δαγδιλέλης, Β. (Επιμ.).
- Τσακνρίδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Φαχαντίδης, Ν. Χ. (2004). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μετά η βασική τεχνολογική εκπαίδευση*. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου, ΕΤΠΕ, (σσ. 327-335).
- Χρονάκη, Α. (2011). *Ο Υπολογιστής στην Τάξη. Μαθητές και Εκπαιδευτικοί σε Νέους ρόλους. Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Ι Κεκές (επιμ.).

Παράρτημα Ι

Επιστολή ενημέρωσης και έντυπο συναίνεσης

Αγαπητέ συνάδελφε εκπαιδευτικέ,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Π.Μ.Σ. του ΕΑΠ και εκπονώ την διπλωματική μου εργασία, η οποία έχει ως θέμα : *«Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδράσεις της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαζώσης διδασκαλία και το διδακτικό έργο»*. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία μετά την εμπειρία εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Απαντώντας στις ερωτήσεις της συνέντευξης, δίνετε τη συγκατάθεσή σας να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της διατριβής μου. Δεν θα χρησιμοποιηθούν σε καμία άλλη θέση. Επιπλέον, θέλω να εγγυηθώ ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων και ότι όλα τα δεδομένα που θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποκαλύψουν την ταυτότητά σας θα παραμείνουν εμπιστευτικά και απόρρητα. Η προσωπική συνέντευξη θα ηχογραφηθεί για να διασφαλιστεί η ακρίβεια

των δεδομένων. Οι προτάσεις που ζητήσατε δεν θα αξιοποιηθούν και θα αφαιρεθούν από όλα τα σχετικά αρχεία.

Εάν τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιοποιηθούν ή μοιραστούν σε συνέδρια, δεν θα αποκαλυφθεί καμία προσωπική πληροφορία. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι απολύτως προαιρετική και έχετε την ελευθερία να αποσυρθείτε από τη διαδικασία σε οποιοδήποτε σημείο, εάν το επιθυμείτε.

Η διάρκεια της συζήτησής μας δεν θα υπερβαίνει τα 30-40 λεπτά. Επιπλέον, εάν μοιράζεστε το ίδιο επίπεδο ενδιαφέροντος για τα αποτελέσματα της έρευνάς μου με εμένα, θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι μπορώ να σας στείλω αντίγραφο της εργασίας μου μόλις ολοκληρωθεί σε οποιαδήποτε διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δηλώσετε. Εκτιμούμε ιδιαίτερα τη συμμετοχή σας και τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε.

Τα προσωπικά μου στοιχεία επικοινωνίας είναι:

Μακρή Ρόζα

Ρωμανού Μελωδού 16 Ηράκλειο Αττικής Αθήνα 14122

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6947445664, email: rozamk66@gmail.com

Παράρτημα II

Πρωτόκολλο ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς

ΑΞΟΝΑΣ 1 : Προφίλ εκπαιδευτικού

Στην αρχή των συνεντεύξεων, συζητούνται στοιχεία που αφορούν το υπηρεσιακό και δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

A1. Φύλο: _____ (Ανδρας) _____ (Γυναίκα)

A2. Θα ήθελα να μου πείτε λίγα λόγια για τις σπουδές σας;

A3. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

A4. Διδάσκετε σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο;

A5. Σε ποια τάξη διδάσκετε φέτος;

A6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία; Αν ναι, πείτε μου ορισμένα στοιχεία γι' αυτά (πχ. θέμα, πότε πραγματοποιήθηκε, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, ποια η γενική εκτίμηση της ποιότητάς του, κλπ)

A7. Έχετε πρόσβαση σε κάποια συσκευή Η/Υ στο σπίτι σας; Αυτή η συσκευή συνδέεται στο διαδίκτυο; Για ποιους λόγους τη χρησιμοποιείτε; Τί κάνετε με την συσκευή αυτή;

ΑΞΟΝΑΣ 2: Συχνότητα χρήσης και εργαλεία ΤΠΕ που αξιοποιούνται στη διδασκαλία μετά την εμπειρία της εξΑε

B1. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά πόσο συχνά αξιοποιείτε κάποιο ψηφιακό μέσο ή εργαλείο για την προετοιμασία της διδασκαλίας σας;

- *Σχεδόν καθόλου, μερικές φορές από τον Σεπτέμβρη, μερικές φορές την εβδομάδα, σχεδόν καθημερινά*

B2. Κατά την τρέχουσα χρονιά πόσο συχνά χρησιμοποιείτε ψηφιακά μέσα, εργαλεία και εφαρμογές στη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

- *Σχεδόν καθόλου, μερικές φορές από τον Σεπτέμβρη, μερικές φορές την εβδομάδα, σχεδόν καθημερινά*
- *Τον τελευταίο μήνα πόσες περίπου φορές αξιοποιήσατε κάποιο ψηφιακό εργαλείο στο μάθημά σας;*

B3. Η συχνότητα με την οποία αξιοποιείτε τις ΤΠΕ στη διάρκεια της διδασκαλίας σας σήμερα έχει αυξηθεί, έχει μειωθεί ή έχει παραμείνει ίδια με τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ πριν την περίοδο της πανδημίας;

B4. Στο τρέχον σχολικό έτος ποιες συσκευές ΤΠΕ έχετε αξιοποιήσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

- *Φορητό ΗΥ, σταθερό επιτραπέζιο ΗΥ, ταμπλέτα, κινητό τηλέφωνο, διαδραστικό πίνακα, βιντεοπροβολέα, έξυπνη τηλεόραση, ψηφιακή γραφίδα, κλπ*

B5. Υπάρχουν συσκευές που δεν χρησιμοποιούσατε καθόλου στο παρελθόν (πριν την πανδημία) αλλά τις χρησιμοποιείτε σήμερα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

B6. Κατά το τρέχον σχολικό έτος ποιες ψηφιακές εφαρμογές έχετε χρησιμοποιήσει για να υποστηρίξετε τη διδασκαλία σας;

- Διαδραστικά σχολικά βιβλία, ιστοσελίδες με πληροφορίες από το διαδίκτυο, εκπαιδευτικά βίντεο, εκπαιδευτική τηλεόραση, λογισμικό γενικής χρήσης (επεξεργαστές κειμένου, παρουσιάσεις, λογιστικά φύλλα), εκπαιδευτικά παιχνίδια και κοινότητες από το διαδίκτυο, προσομοιώσεις και μικροεφαρμογές μοντελοποίησης από το διαδίκτυο, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό λογισμικό, πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (e-me, e-class, moodle, edmondo, edupuzzle, κλπ), περιβάλλοντα σύγχρονης επικοινωνίας (webex, zoom, skype, messenger, viber, κλπ), πλατφόρμες διαμοιρασμού αρχείων (πχ. dropbox, onedrive, google drive, κλπ)

B7. Από αυτές τις εφαρμογές και τα υλικά που μου αναφέρατε, ποιες δεν χρησιμοποιούσατε στο παρελθόν – δηλαδή πριν την πανδημία – αλλά τις αξιοποιείτε σήμερα στη διδασκαλία σας; Υπάρχει κάποια ή κάποιες; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

ΑΞΟΝΑΣ 3: Ποιοτικά χαρακτηριστικά της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά την εμπειρία της εξΑε

Γ1. Με ποιους τρόπους αξιοποιείτε σήμερα τις ΤΠΕ στη διδασκαλία σας; Μπορείτε να μου περιγράψετε διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιήσατε κατά το τρέχον έτος με τη βοήθεια των ΤΠΕ;

- Προβάλλετε υλικό, τα σχολικά βιβλία, βίντεο και παρουσιάσεις σε όλη την τάξη
- Αξιοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό λογισμικό για την επεξεργασία εννοιών, φαινομένων ή διαδικασιών (πχ. προσομοιώσεις)
- Πραγματοποιείτε κοινότητες και ηλεκτρονικές ασκήσεις με όλους τους μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας
- Αξιολογείτε τους μαθητές με τη βοήθεια των ΤΠΕ;
- Οι μαθητές δημιουργούν παρουσιάσεις στο εργαστήριο ΗΥ του σχολείου
- Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες και τις επεξεργάζονται στο εργαστήριο ΗΥ του σχολείου
- Οι μαθητές εκπονούν ασκήσεις, δραστηριότητες και κοινότητες στο εργαστήριο ΗΥ του σχολείου
- Αναρτάτε εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες για το σπίτι αξιοποιώντας τις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης
- Αναρτάτε τα καθήκοντα των μαθητών για το σπίτι σε πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης

- *Επικοινωνείτε με τους μαθητές και τους γονείς αξιοποιώντας τις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης*
- *Προσφέρετε ανατροφοδότηση σε μαθητές και γονείς αξιοποιώντας τις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας*

Γ2. Σε ποιον χώρο πραγματοποιούνται οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που μου περιγράψατε και οι οποίες αξιοποιούν τις ΤΠΕ; Στην τυπική αίθουσα; Στο εργαστήριο ΗΥ του σχολείου; Στο σπίτι; Σε ΗΥ που έχετε στην αίθουσα;

Γ3. Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στις οποίες αξιοποιούνται οι ΤΠΕ; Κυρίως παρακολουθούν; Κυρίως οι ίδιοι αξιοποιούν τις ΤΠΕ; Κυρίως κάνουν εργασίες για το σπίτι;

Γ4. Σε σχέση με την περίοδο πριν την πανδημία, άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείτε τις ΤΠΕ; Για παράδειγμα υπάρχουν δραστηριότητες που δεν κάνατε πιο πριν με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων, αλλά σήμερα τις πραγματοποιείτε; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

ΑΞΟΝΑΣ 4 : Εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μετά την εμπειρία της εξΑε

Δ1. Κατά τη γνώμη σας πόσο καλά νομίζετε ότι μπορείτε σήμερα να χειριστείτε έναν Η/Υ (πχ. να γράψετε ένα κείμενο στον Η/Υ, να φτιάξετε μία παρουσίαση, να πλοηγηθείτε στο διαδίκτυο και να βρείτε πληροφορίες που σας ενδιαφέρουν, να στείλετε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα; κλπ)

– Με άριστα το 10 τί βαθμό θα βάζατε σήμερα στον εαυτό σας;

Δ2. Με βάση την εκτίμησή σας, το επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων σας στον χειρισμό διαφόρων ψηφιακών συσκευών και εφαρμογών είναι καλύτερο μετά την εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας ή παρέμεινε το ίδιο;

- Αν είναι καλύτερο, μπορείτε να μου περιγράψετε τί περισσότερο αποκτήθηκε εξαιτίας αυτής της εμπειρίας; (πχ. τι δεν μπορούσατε να κάνετε με τις ψηφιακές

συσκευές και τις εφαρμογές Η/Υ πριν την πανδημία, ενώ τώρα το γνωρίζετε και το μπορείτε;)

Δ3. Κατά την κρίση σας, η αυτοπεποίθηση που νιώθετε σήμερα ως προς την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία έχει αυξηθεί συγκριτικά με τον βαθμό αυτοπεποίθησής σας προ πανδημίας ή είναι παρόμοια; Τί γνώμη έχετε; (πχ. νιώθετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίσετε καλύτερα τεχνικές δυσκολίες ή ότι έχετε καλύτερο έλεγχο της χρήσης των ΤΠΕ;)

Δ4. Η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός που έχετε σήμερα στη διάθεσή σας και μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στη διδασκαλία σας έχει βελτιωθεί ή αυξηθεί σε σύγκριση με αυτά που είχατε διαθέσιμα προ πανδημίας; (πχ. Αποκτήθηκε νέος εξοπλισμός κατά τη διάρκεια ή μετά την πανδημία; Αντικαταστάθηκαν παλαιά υλικά και εξοπλισμός; Βελτιώθηκε η σύνδεση στο διαδίκτυο; Στην αίθουσα υπάρχει βιντεοπροβολέας ή/και διαδραστικός πίνακας ενώ πριν δεν υπήρχαν; Υπάρχει εργαστήριο ΗΥ που μπορείτε να αξιοποιήσετε;)

Δ5. Αναφορικά με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές εφαρμογές υπήρξαν αλλαγές σε σχέση με την περίοδο πριν την πανδημία ή όχι; Ποια η γνώμη σας; (πχ. αγοράστηκαν ή δημιουργήθηκαν νέες εκπαιδευτικές εφαρμογές που δεν υπήρχαν πιο πριν; Αποκτήθηκε πρόσβαση σε υλικά που δεν είχατε προωτέρα; Διατέθηκε προς χρήση νέο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό;)

Δ6. Αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, την ποσότητα της διδακτέας ύλης και την έλλειψη χρόνου που αποτελούν πάγια εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ, υπήρξε κάποια βελτιωτική αλλαγή μετά την εμπειρία της πανδημίας ή μήπως δεν πραγματοποιήθηκε κάποια μεταβολή; Ποια η άποψή σας;

Δ7. Σήμερα ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες που αντιμετωπίζετε σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία; Υπάρχουν ανάγκες που νομίζετε ότι θα θέλατε να καλύψετε ή όχι; Αυτές οι ανάγκες που νιώθετε ότι έχετε σήμερα είναι διαφορετικές από αυτές που είχατε την περίοδο πριν την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή παραμένουν οι ίδιες;

ΑΞΟΝΑΣ 5: Άξονας 5 – Αλλαγές στα χαρακτηριστικά της διαζώσης διδασκαλίας μετά την εφαρμογή της εξΑε

E1. Η εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας υπήρξε μία δύσκολη αλλά και ταυτόχρονα δημιουργική περίοδος για πολλούς εκπαιδευτικούς. Τα διδάγματα αυτής της εμπειρίας φαίνεται να είναι αρκετά. Κατά την προσωπική σας άποψη, και ανεξάρτητα από τη χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων, η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είχε κάποια επίδραση στις πρακτικές που αξιοποιείτε σήμερα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, ποια είναι η επίδραση αυτή;

E2. Υπάρχουν μορφές και μέθοδοι της διδασκαλίας με τις οποίες πειραματιστήκατε κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις οποίες συνεχίσατε να αξιοποιείτε και σήμερα στη διαζώσης ή όχι; (πχ. ομαδικές εργασίες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, ερωταποκρίσεις, συζητήσεις, κατασκευές, λύση προβλήματος, προσομοιώσεις πειραμάτων, φροντιστηριακή διδασκαλία, περιγραφικές ανατροφοδοτήσεις, κλπ)

E3. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρξαν μέσα και εκπαιδευτικά υλικά που αξιοποιήσατε και τα οποία συνεχίζετε να αξιοποιείτε και σήμερα ή όχι; (πχ. φύλλα εργασίας, κινείζ, σημειώσεις και παρουσιάσεις, κλπ)

E4. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης, αξιοποιήσατε μήπως διαφορετικές μορφές και μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, τις οποίες συνεχίζετε να αξιοποιείτε και σήμερα στη συμβατική – διαζώσης διδασκαλία;

Παράρτημα III Συνέντευξη Συν 12

Ομιλητής 1

Πείτε μου λίγα λόγια για σας;

Ομιλητής 2

Είμαι 37 χρονών και εργάζομαι ως δασκάλα σε δημοτικό σχολείο. Φέτος έχω την έκτη δημοτικού.

Ομιλητής 2

Έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό Πάτρας έχω κάνει μεταπτυχιακό Σουηδία με τίτλο Child Status τώρα τελειώνω μια επιμόρφωση για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη ξένη ή ξένη γλώσσα.

Ομιλητής 2

Ξέρω 2 γλώσσες, αγγλικά, γαλλικά.

Ομιλητής 2

Αυτά.

Ομιλητής 1

Δουλεύετε σε δημόσιο ή ιδιωτικό;

Ομιλητής 2

Δημόσιο.

Ομιλητής 1

Για να μιλήσουμε λίγο για την περίοδο της πανδημίας και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εμπειρία πώς σας φάνηκε τι εμπόδια συναντήσατε και αν ήσασταν προετοιμασμένη για μια τέτοια κατάσταση; Δηλαδή αν είχατε κάνει κάποια παλιά επιμόρφωση τους υπολογιστές;

Ομιλητής 2

Λοιπόν, αρχικά είχαν κάνει επιμόρφωσή στον πρώτο χρόνο που δούλεψα, οπότε είχα πάρει στις ΤΠΕ το Α 1 επίπεδο εκτός αυτού όμως η σχέση με τους υπολογιστές ήταν ανέκαθεν πάρα πολύ καλή, οπότε δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία ιδιαίτερη.

Στις απαιτήσεις ας πούμε, που έπρεπε να ανταποκριθώ.

Απλά το μόνο ας πούμε που ένα μικρό εμπόδιο ήταν ότι έπρεπε να μάθω μια νέα πλατφόρμα που ήταν το WEBEX, όχι κάτι άλλο.

Ομιλητής 1

Σας δυσκόλεψε κάτι δηλαδή σε όλα αυτά;

Ομιλητής 2

Όχι, όχι τίποτα. Μόνο ο χειρισμός πλατφόρμας να γίνει έτσι αυτοματοποιημένος τίποτα.

Ομιλητής 1

Ποιες μορφές και μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε την περίοδο εκείνη και αν πειραματιστήκατε με κάποιες;

Ομιλητής 2

Αυτό που έκανα ήταν ότι στην ας πούμε να περιγράψω ένα τυπικό μάθημα συνδεόμασταν με τους μαθητές μου και τις μαθήτρίες μου χαιρετιόμαστε, λέγαμε λίγο τα νέα μας, μετά θα ξεκινούσαμε να δουλεύουμε τα βιβλία μας τα οποία εμφάνιζαν μέσω των διαδραστικών βιβλίων. Χρησιμοποιούσα πάρα πολύ τα διαδραστικά βιβλία που ήταν η βάση μου.

Είχα μελετήσει από πριν εφαρμογές που έχουν μέσα τα διαδραστικά βιβλία για να τους δείξω και συχνά βίντεο έκανα παρουσιάσεις που είχα ετοιμάσει μέσω PowerPoint. Γενικά έκανα πολλές εναλλαγές υλικού, διαδραστικά βιβλία βίντεο που σου είπα και τους χώριζα σε δωμάτια για να κάνουν κάποιες, ας πούμε να συνεννοούνται για να κάνουν μια ασκησούλα, όπως αντίστοιχα θα την κάναν στην τάξη.

Ανά 2 ή 3 άτομα.

Γιατί τότε είχα και είχα τρίτη δημοτικού, οπότε τα έκανα μικρές ομάδες.

Ομιλητής 2

Αυτά έκανα κυρίως.

Ομιλητής 2

Και διάφορα λογισμικά είχα χρησιμοποιήσει.

Ομιλητής 1

Αυτά στις μορφές και διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα που μου είπατε παραπάνω. Τα χρησιμοποιείτε στη σημερινή εποχή;

Ομιλητής 2

Τα περισσότερα ναι, γιατί έχω την τύχη να είμαι σε ένα σχολείο που έχει διαδραστικούς πίνακες, οπότε κάθε μέρα είμαστε στον διαδραστικό. Κάνουμε πράγματα. Το μάθημά μας δηλαδή βασίζεται στο διαδραστικό για να έχει ποικιλία.

Ομιλητής 2

Το λιγότερο που κάνουμε το λιγότερο είναι να έχουμε το βιβλίο να φαίνεται κι αυτό είναι το λιγότερο και από κει και πέρα, εναλλάσσουμε πάλι που σου είπα με βίντεο παρουσιάσεις.

Ομιλητής 2

Και κάτι που έμεινε από την περίοδο της πανδημίας ήταν η επικοινωνία που χρησιμοποίησα και με τους γονείς και με τα παιδιά με τους γονείς μέσω email και με τα παιδιά μέσω της eclass.

Ομιλητής 2

Οπότε αυτό το κράτησα και μετά ήταν κάτι που δεν έκανα ή δεν είχα κάνει ποτέ, ενώ ας πούμε διαδραστικό πίνακα είχα χρησιμοποιήσει σε προηγούμενο σχολείο.

Ομιλητής 2

Με την επικοινωνία αυτή μέσω μέλη και μέσω της πλατφόρμας Eclass την χρησιμοποίησα πρώτη φορά την περίοδο της πανδημίας και την κρατούσα γιατί έτσι πολύ.

Την περίοδο εκείνη, πώς θα αξιολογούσατε τους μαθητές σας;

Ομιλητής 1

Και άμα αξιοποιήσετε κάποιες δικές σας μορφές και μεθόδους αξιολόγησης.

Ομιλητής 2

Αξιολόγηση δεν επέμεινα πάρα πολύ.

Ομιλητής 2

Το μόνο που έκανα ήταν να δίνω κάποιες εργασιούλες, ευχάριστες δηλαδή για το σπίτι. Όταν κάναμε από το βιβλίο κάναμε μόνο μεταξύ μας. Δεν έδινα εργασίες του βιβλίου στο σπίτι, γιατί ήθελα επειδή ήταν περίεργο το κλίμα εκείνη την εποχή ήθελαν να ασχολούνται με κάτι ευχάριστο και δημιουργικό, οπότε θα έδινα κάτι να αναζητήσουν. Ας πούμε κάποιες πληροφορίες για ένα θέμα και να μας το παρουσιάσουν και να το παρουσιάσουν στην Ολομέλεια.

Ομιλητής 2

Και κάποια ζώα έτσι ζωγραφιές που μπορεί να χρησιμοποιούσαν όμως και.

Γλώσσα, μαθηματικά γιατί ήταν και μικρή τάξη.

Του δημοτικού, όπως το είπα.

Τις οποίες μου στέλνανε μέσω mail ή τις παρουσιάζαμε έκανα κοινοποίηση της οθόνης τους έκανα πως τους λένε presenters και τις παρουσίασαν στην Ολομέλεια.

Αυτά κάναμε. Δεν έβαζα δηλαδή τεστ να κάνουμε ορθογραφία κάτι τέτοιο.

Και οι ερωτήσεις βέβαια που κάναμε κατά τη διάρκεια που έκανα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όποιος ήθελε με απαντούσε και εκεί καταλάβαιναν πώς πάει το πράγμα. Αν γνώριζαν, αν δεν γνώριζαν αυτό που είχα πει. Επαναλαμβάνουμε πολλές φορές, μου ζητούσαν να ξαναπούμε κάτι που είχαμε εξηγήσει να ξανά εξηγήσουμε κάτι για να το καταλάβουν καλύτερα. Έτσι γινότανε αξιόλογος.

Ομιλητής 1

Ε σήμερα προφανώς αξιοποιείτε τις ίδιες μεθόδους.

Ομιλητής 2

Αξιολόγηση σίγουρα μέσα στην τάξη ή έχω αναλαμβάνουν, κάνουν δηλαδή τέτοιες εργασίες; Όντως με ρωτάνε πάντα όταν έχουν απορίες

Αλλά εντάξει στην τάξη γίνεται η διδασκαλία με την πιο ας πούμε, παραδοσιακή τεχνική όσον αφορά την αξιολόγηση. Δηλαδή θα γράψουν τεστ κανονικά όταν τελειώνει ενότητα σε μικρότερες τάξεις, γιατί όπως είπα τώρα έχω έκτη, θα γράψουν κανονικά την ορθογραφία τους

Ίσως απλά κάτι που έμεινε σαν μεθοδολογία από την πανδημία που τους άρεσε πολύ είναι ότι την ορθογραφία δεν την κάναμε με τη μορφή που την κάναμε προηγουμένως. Δηλαδή δεν τους έλεγα την ορθογραφία, τη γράφαν στα τετράδια και μου τα έδιναν ώστε να τα ελέγχω εγώ μετά μόνη μου.

Ομιλητής 2

Την κάναμε στον πίνακα, δηλαδή σηκωνόταν ένας μαθητής μαθήτρια που ήθελε θέλαν όλοι, οπότε κάναμε κλήρο σηκωνόταν στον πίνακα κάναμε έλεγα εγώ την ορθογραφία

Κατά κάποιο τρόπο άγνωστη γιατί είχαν κάποιες λέξεις στάνταρ που πρέπει να ξέρουν τις έβαζα εγώ σε ένα δικό μου κείμενο για να ελέγχω και προηγούμενες γνώσεις, τις έγραφε μαθητής που ήταν στον πίνακα την έγραφε την ορθογραφία . Σηκώνονταν γύρω στα 3 4 παιδιά, δηλαδή ο καθένας από μια πρόταση και μετά όλοι μαζί ελέγχαμε τα λάθη με τρόπο όμως ουσιαστικό, δηλαδή προσπαθούσαμε να πούμε να θυμηθούμε τον κανόνα και το παιδί που είχε γράψει το αντίστοιχο κομμάτι στον πίνακα. Να του υπενθυμίσει κάποιος συμμαθητής του, τον κανόνα και το παιδί που θα στον πίνακα να σηκωθεί, να σκεφτεί τον κανόνα και να τον εφαρμόσουν και να βρει μόνος του το λάθος του.

Ομιλητής 1

Το κάνετε και σήμερα.

Ομιλητής 2

Αυτό ήταν κάτι που έμεινε από την πανδημία πολύ θετικό αυτό.

Ομιλητής 1

Οπότε δηλαδή σήμερα πως τη γράφετε την ορθογραφία με τον ίδιο τρόπο στην τάξη;

Ομιλητής 2

Δεν γραφούμε, αλλά στις προηγούμενες τάξεις που είχα τη κάναμε με αυτό τον τρόπο και είχε πολύ καλά αποτελέσματα.

Είχαμε δουλέψει το κλίμα της τάξης από πριν, οπότε δεν υπήρχε ότι να δείξω ας πούμε το λάθος, να κοροϊδέψει κάποιος κάποιον και αυτό ήταν μια συλλογική διαδικασία που μαθαίναμε όλοι από αυτήν γιατί διόρθωναν ταυτόχρονα το γραπτό τους, τα παιδιά που ήταν κάτω και γιατί ξέρανε ότι εγώ δεν θα το δω οπότε είχαν την ελευθερία να διορθώσουν το λάθος τους δεν κρίνονταν για τα λάθη τους

Εκεί έμαθαν δηλαδή να μην φοβούνται κιόλας να κάνουν λάθος, γιατί ήξεραν ότι απλώς θα γίνει μια υπενθύμιση και ότι θα μάθουμε όλοι από αυτό.

Ομιλητής 1

Μάλιστα, την περίοδο εκείνη έγινε κάποια επιμόρφωση σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;

Ομιλητής 2

Έγινε αλλά έγινε αργά, όταν δηλαδή πλέον ας πάμε καλά, είχαμε επιστρέψει στο σχολείο ή την περίοδο που τη χρειαζόμασταν περισσότερο και κυρίως όχι τόσο εγώ γιατί εγώ βοήθησα συναδέλφους άλλους να ανταποκριθούν;

Αυτό τον ρόλο που είχαν αναλάβει ειδικά έτσι μεγαλύτερους σε ηλικία που δεν ήταν τόσο οι κατά κανόνα, ας πούμε, εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες.

Ομιλητής 2

Αυτοί οι συνάδελφοι ας πούμε, δεν βοηθήθηκαν πολύ από τις επιμορφώσεις γιατί άργησαν πολύ να γίνουν, οπότε μεταξύ μας μάθαμε.

Ομιλητής 2

Να το πω έτσι.

Ομιλητής 1

Νιώθατε πως αυτή η περίοδος ωφέλησε σε κάπου;

Ομιλητής 2

Πάρα πολύ, αναπτύχθηκε μια πολύ ιδιαίτερη σχέση με τα παιδιά. Είχαμε ανάγκη αυτή την επικοινωνία, αυτό, το να μοιραστούμε πράγματα.

Μάθαμε πολύ περισσότερα πράγματα να τα εφαρμόζουμε, γιατί μπορεί κάποιοι από μας να τα ξέραμε, αλλά ειδικά όσοι δεν είχαμε και διαδραστικούς πίνακες στα σχολεία τους και επειδή έχω συζητήσει με συναδέλφους που έχω βρεθεί σε επιμορφώσεις ΤΠΕ που έχουν γίνει μάθανε να χειρίζονται τον υπολογιστή και όλα αυτά που τις δυνατότητες που προσφέρει.

Σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, καμία σχέση με πριν και τα παιδιά έμαθαν πράγματα εκτός από το να παίζουν παιχνίδια. Έμαθαν πώς λειτουργεί ο χρήστης; Ουσιαστικά

δηλαδή πως ανοίγω ένα word. Οπως κανω μια παρουσιαση, πράγματα που πριν δεν τα ξέρανε εκ των πραγμάτων δεν τα ξέρανε.

Ομιλητής 1

Τώρα ερχόμαστε στη Φετινή χρονιά ωραία τα θυμηθήκαμε όλα αυτά.

Με ποια συχνότητα αξιοποιείτε και χρησιμοποιείτε τα ψηφιακά μέσα ή εργαλεία τόσο για την προετοιμασία της διδασκαλίας σας όσο και στη διδασκαλία σας συγκριτικά με την περίοδο πριν την πανδημία και κατά τη διάρκεια της και πριν την πανδημία, δηλαδή συγκριτικά.

Ομιλητής 2

Το χρησιμοποιούσα και πριν την πανδημία κάθε μέρα. Γιατί ας πούμε τα φυλλάδιά μου όλα τα έχω στον υπολογιστή, πάντα τα ότι ήθελα να δείξω το προετοιμάζα από πριν στον υπολογιστή. Γιατί να είμαι στο σχολείο με διαδραστικό ήμουν τυχερή σε αυτό, δηλαδή να έχουν τύχη.

Ομιλητής 2

3 4 χρονιές από τα 15 χρόνια που δούλευα που να μην έχω την τεχνολογία έτσι με το μέρος μου να μην είναι στην τάξη μου όποτε ήμουν συνηθισμένη σε αυτό.

Σίγουρα όμως η διαφορά η μεγάλη είναι ότι στην καθημερινή πρακτική χειρίζομαι με τις νέες τεχνολογίες, τις χειρίζομαι με άλλη ή είναι πιο οικείες και στα παιδιά να πω αρχικά και κατα δευτερον και εγώ έχω μεγαλύτερη άνεση να τις εφαρμόσω στο μάθημα, γιατί μπορεί πριν να είχα πιο πολύ χρόνο. Η διασύνδεση του χρόνου άλλαξε, το έλεγα πολύ.

Ομιλητής 1

Ναι, ποιες είναι συσκευές χρησιμοποιείτε πλέον πιο πολύ;

Ομιλητής 2

Ο διαδραστικός πίνακας

Ομιλητής 1

Φέτος, ποιες ψηφιακές εφαρμογές έχετε χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία σας;

Ομιλητής 2

Κατά κόρον χρησιμοποιώ το youtube ηρεμεί πολύ τα παιδιά όταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ακούμε μουσική και μαθαίνουν και διάφορα είδη μουσικής, δηλαδή έχουμε ακούσει τζαζ, έχουμε ακούσει κλασική μουσική.

ακούμε τέτοια κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χρησιμοποιώ πολύ το youtube για να δείξω Φυσική

Στη γεωγραφία πολύ το youtube για να δουν διαφορά έτσι μέρη του κόσμου και όλα αυτά που λέμε θεωρητικά λίμνες ποτάμια, ας πούμε που κάνουμε φέτος γεωγραφία της έκτης και έχει βοηθήσει πάρα πολύ.

Τους χάρτες κατά κόρον φέτος κιόλας. Γι αυτό ότι και να πούμε και στην ιστορία, το Google Maps είναι πάντα ανοιχτό για να δείξουμε πού βρισκόμαστε. Πού πάμε, αποστάσεις στα μαθηματικά.

Αυτό με το Google Maps, να πω έχω χρησιμοποιήσει το Solar Systems Code που είναι ένα λογισμικό με τους πλανήτες, με το ηλιακό σύστημα το χρησιμοποίησα πάρα πολύ για να όταν κάναμε στη γεωγραφία, το ηλιακό σύστημα.

Για να δουν αποστάσεις πλανητών την τροχιά τους γύρω από την από τον ήλιο , rhet colorado, για τα μαθηματικά και τη φυσική, αλλά κυρίως μαθηματικά.

Και τα παιδιά κάνουν παρουσιάσεις, φτιάχνουν, είναι να παρουσιάσω κάτι στα πλαίσια του μαθήματος. Εγώ φτιάχνω για να τους παρουσιάσω πράγματα.

Αυτά είναι έτσι κάποια που μου έρχονται φέτος.

Τις παρουσιάσεις.

Ομιλητής 2

Ήταν κάτι που χρήσιμα σε πωλήσεις πανδημίας.

Ομιλητής 2

Το καταλαβαίνω.

Ομιλητής 1

πριν την πανδημία;

Ομιλητής 2

Ε και από τη μεριά των παιδιών και μετά γιατί έκαναν παρουσιάσεις και εκείνα για παρουσίαση και είναι κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ, γιατί μελετούσαν το μάθημα σε βάθος για να μπορέσουν να το παρουσιάσουν. Οπότε ναι είναι κάτι αυτό είναι κάτι που δεν το χρησιμοποιούσα τόσο πολύ πριν τη πανδημία

Ομιλητής 1

Για περιγράψτε με περιγράψτε μου ποιες δραστηριότητες πραγματοποιήσατε με τη βοήθεια των του που εφέτος;

Ομιλητής 1

Με τους μαθητές σας.

Ομιλητής 2

Μία μία ωραία είναι ότι κάναμε επανάληψη στην ενότητα που τελείωνε σε κάθε μάθημα μέσω ενός παιχνιδιού. Το ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος;

Ομιλητής 1

Μάλιστα.

Ομιλητής 1

Αυτό σε ποιο μάθημα το κάνατε;

Ομιλητής 2

Και στη φυσική, στη γεωγραφία.

Ομιλητής 2

Αυτά.

Ομιλητής 2

Μου έρχονται τώρα έτσι πρόχειρα.

Ομιλητής 1

Πείτε μου τώρα για τους μαθητές σας πώς συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες και με ποιο τρόπο; Ποιος είναι ο ρόλος τους;

Κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων ρόλος των μαθητών.

Ομιλητής 2

Όταν έχουν ρόλο παρουσιαστή είναι στον διαδραστικό πίνακα. Χειρίζονται μόνον τότε τον διαδραστικό. Εγώ δεν μετέχω καθόλου σε αυτό. Απλά παρατηρώ και εγώ όπως τα υπόλοιπα παιδιά αυτό που μας παρουσιάζουν όταν παίζουμε, ας πούμε το παιχνίδι αυτό τον εκατομμυριούχο σηκώνονται εναλλάξ και πατάνε τη σωστή επιλογή κάνουν τη σωστή επιλογή ας πούμε.

Για τη σωστή απάντηση μόνα τους, έχω έναν υπεύθυνο ο οποίος εναλλάσσονται ανά μήνα που χειρίζεται το διαδραστικό πίνακα καθώς φέτος είναι και ταυτόχρονα και υπολογιστής, οπότε έχουμε πληκτρολόγιο και ποντίκι και control και βάζω έναν μαθητή υπεύθυνο για αυτό τον εξοπλισμό, ο οποίος κάθε μέρα ανοίγει το δραστικό, ανοίγει τα όλα του και τα σύνεργά στο θρανία του και είναι υπεύθυνος για αυτό

Ομιλητής 1

Ωραία μου είχατε πει πριν ότι που επικοινωνείτε τώρα πια με τους γονείς μέσω email Μήπως έχετε αξιοποιήσει κάποια άλλη πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης; Εκτός από το email επικοινωνίας με τους γονείς και μαθητές;

Ομιλητής 2

Ναι.

Ομιλητής 2

Με γονείς μόνο με email γιατί βλέπουν άμεσα τα μηνύματα και εγώ βλέπω άμεσα τα μηνύματά τους. Δεν χρειάζεται να μπούμε σε κάποια άλλη πλατφόρμα επειδή το συνδέουμε με τον κύριο πάροχο email που χρησιμοποιούμε όποτε μας βολεύει πολύ στην επικοινωνία.

Και οι γονείς νιώθουν μια έτσι ασφάλεια ότι μπορούν να με βρουν χωρίς να σημαίνει αυτό βέβαια ότι καταχρούνται τον προσωπικό μου χρόνο, τον σέβονται απόλυτα, όπως και εγώ τον δικό τους.

Απλά είναι πιο άμεση επικοινωνία και δεν χρειάζεται να με βρουν στο τηλέφωνο σχολείου ή να τους βρω εγώ ή κανονίζουμε πιο εύκολα τις συναντήσεις μας.

Ομιλητής 2

Δεν έχουμε κάποια στάνταρ, ας πούμε, έχουμε κάποια στάνταρ μέρα που έρχονται οι γονείς που θέλουν ενημέρωση . Η ενημέρωση γονέων που γίνεται στα πλαίσια του σχολείου αλλά τους έχω αφήσει στο περιθώριο τους έχω δώσει μια μερα ας πουμε και τους λέω ότι αν θέλετε τη Δευτέρα ας πούμε μια οποιαδήποτε Δευτέρα να μου στείλετε μήνυμα.

Συνέχισα λίγο, τον κράτησα λίγο για να τους στέλνω τα μαθήματα γιατί εγώ τους τα στέλνω όταν λείπουν, αλλά δεν με βόλεψε πολύ στην πορεία και αυτό που έκανα ήταν τελικά να φέτος. Δηλαδή άρχισα να εφαρμόζω την e class και όταν θέλω να στείλω τα μαθήματα όταν λείπουν βγάζω φωτογραφίες της ότι έχουμε γράψει από έναν μαθητή που έχω υπεύθυνο για αυτό

Ότι έχουμε να κάνουμε το βγάζω φωτογραφίες τις επισυνάπτω και τις στέλνουν στους γονείς. Απλά έχω και τα mails των παιδιών.

Είναι και μεγάλα παιδιά που έχουν τα μέλη τους στα προσωπικά και όταν στέλνω το mail το στέλνω και στο γονιό και στο παιδί.

Ομιλητής 1

Ωραία για το καθηκοντολόγιο, δηλαδή ενημερώνετε γονείς και μαθητές.

Ομιλητής 2

Όταν λείπουν ναι, όταν δεν λείπουν όχι.

Ομιλητής 1

Προσφέρετε ανατροφοδότηση σε γονείς και μαθητές, αξιοποιώντας κάποιες πλατφόρμες σύγχρονης ή ασύγχρονης;

Ομιλητής 2

Το mail έχει τύχει να χρησιμοποιήσω για ανατροφοδότηση μόνο.

00:24:12Ομιλητής 1

Ωραία.

Ομιλητής 1

Όλες οι δραστηριότητες που κάνετε με τους μαθητές σας σε ποιο χώρο πραγματοποιούνται, σε ποιο χώρο του σχολείου;

Ομιλητής 2

Στην τάξη μας μπορεί να βγούμε και στην αυλή.

Ομιλητής 2

Αν θέλουμε να κάνουμε έτσι, κάτι που είναι πιο κινητικό, ας πούμε, όταν κάναμε για το ηλιακό σύστημα, κατεβήκαμε στην αυλή το κάναμε προσομοίωση, ας πούμε, κάποιος έχει κάνει τον ήλιο. Κάποιος κάνει τον ερμή και τους υπόλοιπους πλανήτες κάνουν το γύρω της να δείξουν πως γίνεται η τροχιά της απόστασης, λίγο και χρησιμοποιούμε και την αυλή.

Ομιλητής 2

Ή την αίθουσα εκδηλώσεων για να κάνουμε τις γιορτές μας

Ομιλητής 1

Τους χορούς όλες τις δραστηριότητες που μου αναφέρατε που τους πραγματοποιούσατε με τους μαθητές σας;

Γίνονταν πριν την πανδημία με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων.

Ομιλητής 2

Αμέ ναι, αλλά τότε είχα διαδραστικό πίνακα στη διάθεσή μου. Γίνονταν και της και αυτά τα 3 4 χρόνια που είπα πριν που δεν είχε το σχολείο διαδραστικό.

Αρκετές φορές χρησιμοποιούσα τον υπολογιστή μου και για παράδειγμα όταν είχα μια τρίτη τάξη και κάναμε μυθολογία στο σχολείο επειδή δεν υπήρχε διαδραστικός εφερνα τον υπολογιστή μου εκείνες τις μέρες να τους δείξω κάποια video.

Ομιλητής 1

Ωραία οι υπόλοιπες δραστηριότητες που κάνετε με ποια συχνότητα γίνονται;

Ομιλητής 2

Γίνονται συχνά, ας πούμε, το να παρουσιάσουν τα παιδιά μέσω παρουσιάσεων. Μια εργασία τους γίνεται συχνά. Όταν μάθαμε για κάποιους ποιητές, ο καθένας ανέλαβε από έναν ποιητή.

Ομιλητής 2

Να παρουσιάσει στη γεωγραφία όταν ανέλαβαν να παρουσιάσω, να διαλέξουν μια χώρα να διαλέξουν μια ήπειρο. Η κάθε ομάδα διάλεξε μια ήπειρο και να παρουσιάσει μια αλμυρή και μια γλυκιά συνταγή,

Τέτοια πράγματα κάνουμε.

Και 2 φορές το μήνα.

Ομιλητής 1

Σήμερα τι εμπόδια συναντάτε για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία σας; Μάλλον δεν συναντάτε από ότι μου λέτε.

Ομιλητής 2

Αλλά από απ'όπου κι αν κάνουν τα παιδιά για τα παιδιά τα έχω σε σχήμα Π και δεν φαίνεται καλά. Έχουμε και είμαστε σε μια τάξη και με πολύ ήλιο πρέπει να κλείνουν τις κουρτίνες. Έχουμε τέτοια προβλήματα πρακτικής φύσης, γενικά όμως εμπόδια; Όχι δεν συναντώ.

Αυτό που θέλει προσοχή και το κατάλαβα μετά την πανδημία από την πανδημία και μετά, είναι ο Χρόνος η διαχείριση του χρόνου δηλαδή πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένος ο χρόνος όταν ασχοληθείς γιατί μπορεί να παρασυρθείς, οπότε εμείς κάτι που κάνουμε και βοηθάει πολύ είναι ότι βάζουμε χρόνο όταν ας πούμε έχουν να παρουσιάσουν κάτι τα παιδιά ως συγκεκριμένο χρόνο στη διάθεσή του, όταν είναι να κάνουμε έτσι τα βίντεο είναι ούτως ή άλλως συγκεκριμένου χρόνου.

Όλα τα παιδιά σου θέλεις να ασχολούνται ενεργά, όλα θέλουν να δοκιμάσουν, οπότε εκεί θέλει πολύ προσοχή. Αυτή είναι μια δυσκολία που αντιμετωπίζω, ο χρόνος.

Ομιλητής 1

Ωραία ναι, το επίπεδο των γνώσεών σας, το δεξιοτήτων και ικανοτήτων σας ικανοποιεί και είναι ίδιο με αυτό που ήταν πριν την πανδημία;

Ομιλητής 2

Όχι, δεν είναι ίδιο γιατί μετά την πανδημία έκανα και ολοκλήρωσα το επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες που παρέχει το κράτος.

Σίγουρα βελτιώθηκα, έχω ακόμα όμως περιθώρια βελτίωσης γιατί όλα αυτά είναι δυναμικά. Η τεχνολογία είναι δυναμική, οπότε πάντα πρέπει να ψάχνεσαι και να βλέπεις τι καινούργιο υπάρχει και τι άλλο μπορείς να χρησιμοποιήσεις.

Ομιλητής 1

Υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός συγκριτικά με πριν την πανδημία. Πώς σας φαίνεται και τι αλλαγές θα θέλατε;

Ομιλητής 2

Θεωρώ ότι έγινε καλύτερος στα σχολεία. Για παράδειγμα, εμείς είχαμε ήμουν σε μια αίθουσα που είχαμε απλά προτζέκτορα και πήγαμε σε μια αίθουσα. Τώρα που εξοπλίστηκε το σχολείο με διαδραστικό

Η Υλικοτεχνική υποδομή σίγουρα είναι πολύ καλύτερη σε σχέση με πριν. Ήταν υπήρχε πάλι ήτανε. Ήταν ικανοποιητική σχολείο που είμαι σε σχέση με άλλα σχολεία που ήμουν παλιότερα, αλλά σίγουρα βελτιώθηκε.

Ομιλητής 2

Εκεί βέβαια περιθώρια βελτίωσης γιατί κάποιες τάξεις, ας πούμε, δεν έχουν τέτοιον πίνακα που έχει η δική μου, οπότε σίγουρα υπάρχουν βελτιώσεις.

Ομιλητής 1

Πριν την πανδημία τη νιώθετε αυτή την ανάγκη για κάποια υλικά που θα θέλατε να βελτιωθούν όπως μου είπατε τώρα την αισθανόσασταν αυτή την ανάγκη πριν την πανδημία;

Ομιλητής 2

Ναι, γιατί ήταν πάντα κάτι που χρησιμοποιούσα δηλαδή από τον δεύτερο χρόνο που δούλεψα. Είχα διαδραστικό πίνακα ήμουν τυχερή το σχολείο που δούλεψα είχε διαδραστικό και από τότε άρχισα να πειραματίζομαι και να το δουλεύω.

Ομιλητής 2

Οπότε τι με ρωτήσατε τώρα έχασα την ερώτηση συγγνώμη.

Ομιλητής 1

Ναι πριν την πανδημία νιώθετε αυτή την ανάγκη για την βελτίωση των υλικών;

Ομιλητής 2

Ναι, γενικά ένιωσα μια ανάγκη για πλήθος των υλικών. Ας πούμε, οι υπολογιστές ήταν παλιοί

Και ακόμα είναι θέλουν και αυτοί να οπωσδήποτε να εκσυγχρονιστούν, γιατί πάνε αργά και τα παιδιά δεν έχουν υπομονή έχουν συνηθίσει σε μεγάλες ταχύτητες. Αυτό ήταν εμπόδιο στην διαχείριση του χρόνου ειδικά.

Ομιλητής 1

Σωστά

Ομιλητής 1

Ποια η γνώμη σας για το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές εφαρμογές; Πριν την πανδημία και μετά από αυτή;

Ομιλητής 2

Η νύχτα με τη μέρα.

Ομιλητής 1

Δηλαδή ούτε ένας.

Ομιλητής 2

Ότι μετά την πανδημία υπάρχει πολύ, πολύ, πολύ ψηφιακό υλικό διαθέσιμο για τον εκπαιδευτικό που το αναζητά σε σχέση με πριν, είναι πολύ περισσότερο καμία σχέση.

Ομιλητής 1

Σας καλύπτει αυτό το υλικό απόλυτα.

Ομιλητής 2

Μετά με τις απαιτήσεις που έχω στο επίπεδο που βρίσκομαι, όπως είπα.

Επιδιώκω να βελτιώνομαι και σίγουρα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης με καλύπτει.

Ναι, δεν έχει τύχει να αναζητήσω κάτι και να μην το βρω και να πας, αλλά να υπάρχει αυτό ότι θέλω να το βρεις.

Ομιλητής 1

Και μια και πριν είπαμε και για το χρόνο θα σας κάνω τώρα μια ερώτηση αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, την ποσότητα της διδακτέας ύλης και την έλλειψη χρόνου που αποτελούν πάγια εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ. Υπήρξε κάποια βελτιωτική αλλαγή μετά την εμπειρία της πανδημίας; Ή μήπως δεν πραγματοποιήθηκε κάποια αλλαγή και ποια είναι η άποψή σας;

Ομιλητής 2

Ε καμία αλλαγή δεν πραγματοποιήθηκε η ίδια και είναι πολύ, είναι πολύ μεγάλη, δηλαδή θα μπορούσαμε να κάνουμε πολύ περισσότερα πράγματα. Αν ύλη ήταν περιορισμένη και πιο να γινόταν δηλαδή στόχευση στα ουσιαστικά που πρέπει να μάθουν τα παιδιά φεύγοντας από την εκάστοτε τάξη και να χρησιμοποιήσουμε πολλές μεθόδους για αυτό, ας πούμε, θα ήθελα να χρησιμοποιήσω την ανεστραμμενη ταξη Είναι κάτι όμως που.

Θέλει χρόνο για να το για να το δοκιμάσω.Οπότε θέλει χρόνο και ειδικά στις μεγάλες τάξεις. Πέμπτη έκτη δεν υπάρχει αυτός ο χρόνος αυτό βλέπω. Δεν υπάρχει μετά.

Αυτά και οι απαιτήσεις που υπάρχουν.

Γιατί είναι πάρα πολύ μεγάλες και ας πούμε, θα ήθελα να εκμεταλλευτώ τις νέες τεχνολογίες για να μπορέσω να κάνω άλλη προετοιμασία για τη γιορτή που είχαμε αναλάβει τις 25 Μαρτίου, που είναι κάτι που τα παιδιά θέλουν πάρα πολύ. Τους

αρέσει να προετοιμάζουν γιορτή, αλλά δεν είχαμε το χρόνο. Ίσως να την δουλεύουμε και λίγο μαζί να μελετήσουμε λίγο υλικό μαζί να κάνουμε μια εργασία πριν να με βάση πάλι τις ΤΠΕ . Υπάρχουν πολύ ενδιαφέροντα εργαλεία που έχουν δραστηριότητες για τέτοια θέματα και δεν είχαν χρόνο να το κάνουμε. Μπήκαμε κατευθείαν στις πρόβες για τη γιορτή, γιατί και αυτές έπρεπε να είναι περιορισμένες.

Ομιλητής 2

Γιατί δεν προλαβαίνουμε τείνει γενικά να γίνονται λίγο βιαστικά;

Ομιλητής 1

Σωστά;

Ομιλητής 2

Και αυτό επηρεάζει πολύτιμα σε διαδικασία γιατί τα παιδιά έχουν ανάγκη από ποιο έτσι αργούς ρυθμός και πιο ουσιαστικά, δηλαδή όταν παρουσιάζουν ας πούμε και εγώ τους βαζω χρόνο νιώθω ότι τα περιορίζω γιατί και οι συμμαθητές τους θέλουν να κάνουν ερωτήσεις πιο πολλές τα παιδιά έχουν την ανάγκη να δείξουν κιόλας αυτά που έμαθαν καλύτερα να απαντήσουν να έχουν το χρόνο τους. Δεν έχουμε τέτοιο χρόνο.

Ομιλητής 1

Αγχώνονται όταν τους περιορίζετε αγχώνονται οι μαθητές σας.

Ομιλητής 2

Δεν αγχώνονται, αλλά αισθάνομαι ότι δεν το χαίρονται τόσο πολύ, ξέρουν ότι για όλα υπάρχει ένα deadline

Ομιλητής 1

Μου είπατε και πριν ότι οι μορφωτικές ανάγκες φυσικά και δεν σταματάνε γιατί εξελίσσεται και η τεχνολογία. Αυτές οι ανάγκες που έχετε σήμερα είναι ίδιες με αυτές που είχατε πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφορετικές και ποιες για σας είναι επιμορφωτικές σας ανάγκες που αντιμετωπίζετε σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;

Ομιλητής

Και.

Ομιλητής 2

Ναι.

Ομιλητής 2

Νομίζω ότι το Β 2 επίπεδο υπολογιστών με κάλυψε απόλυτα σ αυτό γιατί κάναμε σενάριο διδασκαλίας και τα σενάρια βοηθούν πάρα πολύ να βάλεις έτσι όλα αυτά που θες να δείξεις, να κοιτάξεις να τα βάλεις σε μια σειρά. Γιατί σίγουρα ο χρόνος δεν είναι ποτέ ατελείωτος, οπότε πρέπει και εμείς εκπαιδευτικοί να μάθουμε να τον διαχειριζόμαστε και είναι κάτι που με βοήθησε πάρα πολύ στο Β 2 επίπεδο.

Είχαμε και πολύ καλή καθηγήτρια, οπότε νιώθω ότι σαν επιμόρφωση έτσι σε τέτοιο πλαίσιο δεν νιώθω ότι χρειάζομαι. Πιο πολλή επιμόρφωση. χρειαζόμαστε Θεωρώ όσον αφορά στις ανάγκες των παιδιών και πώς εμείς μπορούμε να τις καλύψουμε πλέον γιατί είναι παρωχημένο το εκπαιδευτικό σύστημα και.

Νιώθω λίγο ότι τις ΤΠΕ τις αισθάνομαι πολλές φορές σαν μάλωμα.

Προσπαθούμε να φτάσουμε το τι θέλουν τα παιδιά, γιατί τα παιδιά τους θέλουν ταχύτητας. Τα παιδιά θέλουν ερεθίσματα. Τέτοια που παλιά δεν τα χρειαζόνταν ίσως τόσο πολύ και τώρα με τις οθόνες. Αυτή η ανάγκη για εικόνα και για ήχο και για ταχύτητα και για εναλλαγή είναι πιο έντονη. Μετά την πανδημία αυτό το έχουμε παρατηρήσει όλοι.

Ομιλητής 1

Ναι.

Ομιλητής 2

Όμως, ταυτόχρονα υπάρχουν και άλλα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν και γι αυτό αισθάνομαι λίγο τους Τούρκους σαν μάλωμα. Εγώ θα θέλω επιμόρφωση πιο πολύ ως προς αυτό να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε για να αντιμετωπίσουμε κάποια έτσι θέματα που έχει αφήσει η πανδημία στα παιδιά.

Ομιλητής 2

Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ τους.

Τέτοια πράγματα συναισθηματικά, κοινωνικο-συναισθηματικά.

Ομιλητής 1

Μάλιστα αυτές οι ανάγκες όσον αφορά δηλαδή την αξιοποίηση του ΠΟΕ που έχετε τώρα είναι ίδιες με πριν την πανδημία;

Ομιλητής 2

Οι ανάγκες που έχω για τη μόρφωση αφορούν μετά την επιμόρφωση την επιδιώξω να ολοκληρώσουμε τον κύκλο των επιμορφώσεων στις ΤΠΕ.

Ομιλητής 1

Ωραία κυρία Σοφία, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη σας. Καλή συνέχεια να έχετε και σας εύχομαι ότι καλύτερο.

Παράρτημα III

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.

