



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΪΑΤΡΙΚΗ

**Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία την εποχή του
κορονοϊού**

Βικτωρία Τσίκνα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων

Καθ. Παντελής Μπάγκος

Λαμία, Ιανουάριος 2023



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

The contribution of ICT as regards teaching process during covid-19 pandemic

VictoriaTsikna

Master thesis

Prof. PantelisBagos

Lamia, January 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΪΑΤΡΙΚΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ
«ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

**Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία την εποχή του
κορονοϊού**

Βικτώρια Τσίκνα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων

Καθ. Παντελής Μπάγκος

Λαμία, Ιανουάριος 2023

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«τίτλος εργασίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ημερομηνία

Υπογραφή

Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία την εποχή του κορονοϊού

Βικτώρια Τσίκνα

Τριμελής Επιτροπή:

Ονοματεπώνυμο: Καθ. Παντελής Μπάγκος (επιβλέπων)

Ονοματεπώνυμο: Επικ. Καθ. Παναγιώτα Κοντού

Ονοματεπώνυμο: Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια

Επιστημονική Σύμβουλος:

Ονοματεπώνυμο: Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να ερευνήσουμε τον βαθμό εξοικείωσης εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων, με τις Τ.Π.Ε., πριν την εμφάνιση του κορονοϊού και κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, καθώς και το κατά πόσο επηρεάστηκε η αποδοτικότητα των μαθητριών/ών την ίδια περίοδο, -σύμφωνα με την άποψη τους. Για να το επιτύχουμε αυτό διενεργήσαμε ημι-δομημένες σύγχρονες διαδικτυακές συνεντεύξεις, μέσω Skype, τις οποίες αναλύσαμε προκειμένου να καταλήξουμε στα συμπεράσματα της έρευνάς μας. Θέτοντας τέσσερα (4) ερωτήματα συμπεράναμε ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι/οι με την τεχνολογία και πως η αποδοτικότητα των μαθητριών/ών επηρεάστηκε με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο.

2.4. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	38
2.5. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ.....	39
2.6. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ – ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	40
2.7. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ	41
Εγκυρότητα	41
Αξιοπιστία.....	42
2.8. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	44
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	44
Πρώτο ερώτημα: Χρησιμοποιούσατε Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία σας πριν τον κορονοϊό;	48
Δεύτερο ερώτημα: Πώς αισθανθήκατε όταν χρειάστηκε να ανταποκριθείτε στην τηλεεκπαίδευση;	49
Τρίτο Ερώτημα: Εξοικειωθήκατε γρήγορα με το λογισμικό που κληθήκατε να χρησιμοποιήσετε;	51
Τέταρτο Ερώτημα: Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητριών/ών σε αυτήν την πρωτόγνωρη μαθησιακή διαδικασία ;	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	55
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66

Abstract

In this work, we attempted to investigate the degree of teachers' –teaching in all grades- familiarity with ICT, before the appearance of the coronavirus and during distance education (which was a consequence regarding education), as well as to what extent students' efficiency was affected during the same period, -according to teachers' opinion. To achieve this we conducted semi-structured online interviews, via Skype, which we analyzed in order to reach our conclusions. By asking four (4) questions we concluded that to a large extent teachers were not particularly familiar with technology students' efficiency was affected by each teaching module and its scientific subject.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ιδιαιτέρως, τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, διότι χωρίς τη δική τους συνδρομή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνά μας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους Καθηγητές μου κ.Μπάγκο Παντελή, Καθηγητή του τμήματος Πληροφορικής με εφαρμογές στη Βιοϊατρική, την Καθηγήτριά μου κα Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ευφροσύνη-Άλκηστη και την Καθηγήτριά μου κα Κοντού Παναγιώτα, για τη στήριξη που μου παρείχαν προκειμένου να ολοκληρωθεί η μεταπτυχιακή διατριβή μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την οικογένεια μου, που ήταν δίπλα μου και με στήριζε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	19
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	19
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ	19
1.1. Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών).....	19
1.2. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	21
1.3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	21
1.4. ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	24
1.4.1. Η ΑΥΤΟΜΑΘΗΣΗ	24
1.4.2. Η ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	24
1.4.3. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	25
1.5. Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΤΟΥ ΚΟΡΟΝΟΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	25
1.5.1. ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	29
1.5.2. ΈΛΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	30
1.6. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ.....	31
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Α' ΕΠΙΠΕΔΟΥ	31
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	34
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	34
2.1. ΕΡΕΥΝΑ (κάποιοι ορισμοί)	34
2.2. ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	35
2.3. Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	36

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 2020 ο πλανήτης συγκλονίστηκε από την εμφάνιση του νέου κορονοϊού COVID-19. Η ζωή των ανθρώπων, παγκοσμίως, επηρεάστηκε και όλοι κληθήκαμε να προσαρμόσουμε την καθημερινότητά μας στα μέτρα προστασίας. Στο πλαίσιο αυτών των μέτρων, η εκπαιδευτική κοινότητα αναγκάστηκε να συνεχίσει το έργο της χρησιμοποιώντας τις Τ.Π.Ε. ,τόσο μέσω της ασύγχρονης , όσο και μέσω της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης.

Τα νέα αυτά δεδομένα στην εκπαίδευση μας ώθησαν να διεξάγουμε τη συγκεκριμένη έρευνα, προκειμένου να μελετήσουμε τη συμβολή των Τ.Π.Ε .στη διδακτική διαδικασία την εποχή του κορονοϊού.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι :

Πόσο εξοικειωμένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί με τις Τ.Π.Ε. πριν την αναγκαστική μετάβαση στην τηλεεκπαίδευση;

Πώς επηρέασαν οι Τ.Π.Ε., κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία την αποδοτικότητα των μαθητριών/ών ;

Για να καταφέρουμε να απαντήσουμε τα ερωτήματα μας αυτά επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα χρησιμοποιήσαμε ημι-δομημένες σύγχρονες ηλεκτρονικές συνεντεύξεις μέσω Skype με σαράντα (40) εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες (Προσχολική, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) και τις ειδικότητες Νηπιαγωγών, Δασκάλων, Φιλολόγων, Μαθηματικών, Χημικών, Φυσικών, Αγγλικής και Γαλλικής Φιλολογίας, Θεολόγων και Φυσικής Αγωγής.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, όπως αυτές προσεγγίζονται στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια επιχειρούμε μία παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο έχουν ενταχθεί οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, καθώς και τα συγκεκριμένα μοντέλα ένταξής τους. Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας είναι η

Μεθοδολογία. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μία προσπάθεια να αποσαφηνίσουμε τον όρο «έρευνα», παρουσιάζουμε την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα καθώς και στις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Επιπλέον αναφερόμαστε στο είδος που επιλέξαμε εμείς, αλλά και στους λόγους που μας οδήγησαν σε αυτή την επιλογή. Τέλος, γίνεται αναφορά στους τρόπους διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνάς μας. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας παραθέτουμε τον κύριο κορμό της έρευνάς μας και εν συνεχεία στο τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε. Η εργασία μας ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1 Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών)

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών αναφέρονται σε όλες εκείνες τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για τη διαδικασία παροχής πληροφοριών και επικοινωνίας. Ο όρος περιλαμβάνει υπολογιστές, το διαδίκτυο και ηλεκτρονικά συστήματα *μεταφοράς*, όπως ραδιόφωνα, τηλεοράσεις και διάφορα άλλα προτζεκτ και χρησιμοποιείται ευρέως στο εκπαιδευτικό πεδίο (Fu, 2013). Ο όρος προέρχεται από τον αγγλικό όρο «Information and Communication Technologies» και αναφέρεται αφενός στις συσκευές και στις εφαρμογές που συμβάλλουν στην επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών και αφετέρου στις υπηρεσίες που προσφέρονται (Kumar, 2008) .

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου: «Υφίστανται πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις για τη θέση που πρέπει να κατέχουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Κόμης, 2005, στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Μιχαλακόπουλος, Κοντού, & Βογιατζόγλου, 2019). Οι Τ.Π.Ε. περιλαμβάνουν υλικό και προσωπικές ψηφιακές συσκευές, λογισμικό και συστήματα που διαχειρίζονται, αποθηκεύουν, επεξεργάζονται, δημιουργούν, παράγουν και μεταδίδουν πληροφορίες. Η ικανότητα που προσδίδουν οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών είναι μία από τις γενικές δυνατότητες εντός των προγραμμάτων σπουδών της Αρχής Εκπαιδευτικών Προτύπων της NewSouthWales (NESA), για παράδειγμα, «όπου οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ αποτελεσματικά και κατάλληλα όταν ερευνούν, δημιουργούν και μεταδίδουν ιδέες και πληροφορίες» (NESA 2021, σ. 11). Ένας άλλος ορισμός υποστηρίζει ότι

οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών είναι εκείνες «οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων» (Κόμης, shorturl.at/grwxz, 18.07.2022) .¹

Αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι οι Τ.Π.Ε. προϋποθέτουν την ύπαρξη ανθρώπων που θα θέσουν σε λειτουργική διαδικασία τις τεχνολογίες και τα μέσα μετάδοσης της πληροφορίας, καθορίζοντας τους σκοπούς και τρόπους χρήσης τους. Πρόκειται ουσιαστικά για μια «σύνθετη και ολοκληρωμένη διαδικασία» που διερευνά τα προβλήματα τα οποία σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία η οποία υλοποιεί γόνιμα και δημιουργικά την τεχνολογία (Μικρόπουλος, 2006) .

¹ Θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι σε πολλά σημεία της εργασίας μας στηριχθήκαμε (και εμπνευστήκαμε από) στην εργασία του Μιχαλακόπουλου Χρήστου-Απόστολου. Μιχαλακόπουλος, Χρ.-Α. (2021). *Οι απόψεις καθηγητριών/ών Πληροφορικής για το μάθημα της Πληροφορικής στην Ελλάδα: ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιφερειακών ενότητων (Π.Ε.)* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Θετικών Επιστημών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πληροφορική και Υπολογιστική Βιοϊατρική», Λαμία.

1.2 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ηλεκτρονική εκπαίδευση αποτελεί γενικό όρο που αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης που προσφέρονται από αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς. Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με τη χρήση της τεχνολογίας και των σύγχρονων μέσων των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Η ηλεκτρονική μάθηση στηρίζεται κατά κύριο λόγο, λοιπόν, στις Τ.Π.Ε., στο διαδίκτυο και στα πολυμέσα και αποσκοπεί κατά βάση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Chen et al., 2022). Η μάθηση που επισυμβαίνει στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης ονομάζεται ηλεκτρονική μάθηση. Η ηλεκτρονική μάθηση είναι μέρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (-κατά την οποία όλη η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματώνεται μέσα από τη χρήση των σύγχρονων ηλεκτρονικών τεχνολογιών) (βλ. και Rossi, 2009) . Μια ενδιαφέρουσα οπτική για την ηλεκτρονική μάθηση είναι ότι σχετίζεται με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών που αποσκοπεί στην εύρεση πρόσβασης σε διαδικτυακούς πόρους (Arkoful & Abaidoo, 2015).

1.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που έχει γνωρίσει η ανθρωπότητα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας άσκησαν τεράστια επίδραση στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά συστήματα πρόκυψε ως άμεσο επακόλουθο των σύγχρονων εξελίξεων (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Η εισαγωγή αυτή μπορεί να διακριθεί σε 4 φάσεις εισαγωγής :

- α) η περίοδος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των διδακτικών μηχανών (πριν το 1970).
- β) η πληροφορική προσέγγιση (1970-1980).
- γ) η Πληροφορική ως μέσο και ως αντικείμενο εκπαίδευσης (1980-1989).

δ) οι τεχνολογίες της Πληροφορικής και των επικοινωνιών ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης (μετά το 1990) (Κόμης, 2004).

Στην Ελλάδα, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Μικρόπουλος και συν., 2011).

Υπάρχουν τρία (3) μοντέλα ένταξης των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο :

Α. το τεχνοκεντρικό/τεχνοκρατικό μοντέλο (απομονωμένη/τεχνική/κάθετη προσέγγιση): η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής (και των Τεχνολογιών) αποτελεί γνωστικό αντικείμενο το οποίο αυτόνομα μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών και σχετίζεται κυρίως με τη μάθηση για τους υπολογιστές, παρά με τη μάθηση μέσω των υπολογιστών (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001. Μακράκης, 2005. Μιχαηλίδης, 1989). Στη διεθνή βιβλιογραφία το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται και ως απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη προσέγγιση (Μακράκης, 2005).

Β. το ολοκληρωμένο/ολιστικό μοντέλο (διαθεματική/οριζόντια προσέγγιση): προσδιορίζει μια ολιστική - διαθεματική προσέγγιση της μάθησης αξιοποιώντας την Πληροφορική (και τις Τεχνολογίες) σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα ως εργαλείο έρευνας, μάθησης και γνώσης (Σολομωνίδου, 2007): οι γνώσεις και οι δεξιότητες των Τεχνολογιών καλλιεργούνται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (Μικρόπουλος, 2006. Μπίκος, 2012).

Γ. το πραγματολογικό μοντέλο (εφικτή/μικτή προσέγγιση) (Κόμης, 2004): συνδυασμός των δύο προηγούμενων μοντέλων, το οποίο δίνει ιδιαίτερη βάση τόσο στις γνωστικές όσο και στις κοινωνικές διαστάσεις της Πληροφορικής όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο (Μπίκος, 2012). Πρόκειται στην προκειμένη περίπτωση για ένα καθαρό μάθημα που θα περιλαμβάνει γενικές γνώσεις σχετικά με την Πληροφορική και θα προχωράει σταδιακά στην ένταξη και

ενσωμάτωση της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. και Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

Οι Τ.Π.Ε. διαδραματίζουν καίριο ρόλο σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας τόσο σε κοινωνικο-οικονομικό όσο και σε πολιτιστικό επίπεδο (Σολομωνίδου, 2009). Αποτέλεσμα αυτού είναι η ύπαρξη μιας νέας πραγματικότητας, της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» και η οποία αποσκοπεί στη λειτουργική και αποτελεσματική ένταξη και χρήση των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Μπίκος, 2012). Η νέα αυτή πραγματικότητα είναι φυσικό να ασκεί τεράστια επίδραση και στον εκπαιδευτικό τομέα, δημιουργώντας καινούριες απαιτήσεις και νέες προκλήσεις (Μακράκης, 2000).

Η σπουδαιότητα των νέων τεχνολογιών διαφαίνεται κατά κύριο λόγο και στις απόπειρές των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα νέα αυτά δεδομένα και να εντάξουν με απόλυτη επιτυχία τις Τ.Π.Ε. σε όλα τα εκπαιδευτικά πεδία. Από το 1990 ενέσκηψε η αναγνώριση της αναγκαιότητας αυτής της ενσωμάτωσης ώστε η πλειονότητα των πολιτών να αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στον χειρισμό των Η/Υ (βλ. και Jimoyiannis, 2009. Μπίκος, 2012). Δημιουργήθηκε, λοιπόν, μια νέα πραγματικότητα όσον αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας μέσα από την ανανέωσή της. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αντικαθίσταται κατ' επέκτασιν από εποικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας που προσφέρουν ευκαιρίες για συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2006. Μπίκος, 2012. Χατζηγεωργίου, 2001).

Τα παραπάνω συνεπάγονται εν πολλοίς το εξής: τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών προσαρμόζουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ώστε να πληρούν τις προδιαγραφές στα νέα δεδομένα που επήλθαν με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Buabeng-Andoh, 2012).

1.4 ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για να προσδιοριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδασκαλίας και μάθησης θα αναφερθούμε στη διάκριση των μορφών που μπορεί να λάβει:

1.4.1 Η ΑΥΤΟΜΑΘΗΣΗ

Η πρώτη μορφή είναι η τηλεεκπαίδευση με εξατομικευμένο ρυθμό ή αλλιώς αυτομάθηση. Σε αυτή τη μορφή παρέχεται σε κάθε εκπαιδευόμενο μέλος πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή (βιβλία, μαγνητοσκοπημένα μαθήματα, διάφορες σημειώσεις, προγράμματα εκμάθησης τα οποία στηρίζονται στον υπολογιστή κ.α.). Κάθε εκπαιδευόμενος έχει την ευχέρεια να αξιοποιήσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό με τον τρόπο και τον ρυθμό που επιθυμεί. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει σημαντική επικοινωνία με διδάσκοντα ή με άλλους εκπαιδευόμενους (Βερβέρης, 2020).

1.4.2 Η ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η δεύτερη μορφή είναι η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση (asynchronous e-learning). Η παρούσα μορφή παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την αυτομάθηση. Και αυτή παρέχει στις/στους εκπαιδευόμενες/ους τη δυνατότητα να μελετήσουν το διδακτικό-μαθησιακό υλικό όποτε και οπουδήποτε μπορούν. Η διαφορά της έγκειται στο γεγονός ότι η/ο εκπαιδευόμενος έχει την ευχέρεια της επικοινωνίας με τις/τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενες/ους και με την/τον εκπαιδευτή/τη σε ασύγχρονο χρόνο. Το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να διανεμηθεί ανά τακτά διαστήματα ή εφάπαξ από την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρυθμός της συγκεκριμένης μελέτης και εργασιών ορίζεται από την/τον εκάστοτε εκπαιδευτή/τη σε συνεργασία με τις/τους εκπαιδευόμενους (Βερβέρης, 2020).

1.4.3 Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η τελευταία μορφή είναι η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση (synchronous e-learning). Στην προκειμένη περίπτωση το μάθημα διεξάγεται σε κανονικό χρόνο μέσω συγκεκριμένων τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης και τη δημιουργία μιας εικονικής αίθουσας διδασκαλίας. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας είναι δομημένος με τέτοιο τρόπο ώστε να προσομοιάζει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Βερβέρης , 2020).

1.5Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΤΟΥ ΚΟΡΟΝΟΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η νέα αυτή κατάσταση - πραγματικότητα (πανδημία) έχει ασκήσει τεράστια επίδραση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και στον ψυχικό μας κόσμο. Είναι φυσικό και επόμενο να μην αντιμετωπίζουν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο τις καταστάσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε όλα τα επίπεδα (Zourna, Papavassiliou, Koutsoupias, & Papakota, 2021).

Τα νέα μέτρα που επιβλήθηκαν για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού οδήγησαν και στην παύση λειτουργίας των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων. Είναι γεγονός ότι δεν ήμασταν έτοιμες/οι για τέτοια μετάβαση και κατεβλήθη μεγάλη προσπάθεια από τις τεχνικές υπηρεσίες και από τις/τους διδάσκουσες/οντες να ανταπεξέλθουμε στις επείγουσες ανάγκες μας σαν κοινωνία (Zourna, Papavassiliou, Koutsoupias, & Papakota, 2021. Sahu, 2020).

Ιστορικά μιλώντας, προκειμένου να γίνει αντιληπτό πώς οδηγηθήκαμε στο ‘σήμερα’, η πανδημία ξεκίνησε την ‘πορεία’ της στη Γιουχάν της Κίνας τον Δεκέμβριο του 2019. Από εκεί εξαπλώθηκε με γοργούς ρυθμούς σε όλον τον κόσμο. Τον Μάρτιο του 2020 ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας δεν άργησε να ανακοινώσει την εξάπλωση του νέου αυτού κορονοϊού ως

πανδημία και να τονίσει την κατάσταση έκτακτης ανάγκης που είχε δημιουργηθεί. Έκτοτε κινητοποιήθηκαν όλα τα συστήματα υγείας, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση αυτή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Reeves et al., 2020).

Η επικινδυνότητα και η σοβαρότητα αυτής της κατάστασης έκρινε επιτακτική την ανάγκη της λήψης συγκεκριμένων μέτρων προκειμένου να αναχαιτιστεί η εξάπλωση, να περιοριστεί η μετάδοση και να επέλθει μια σημαντική εξομάλυνση του ρυθμού μετάδοσης της νόσου. Στα μέτρα περιελήφθησαν η ακύρωση των ταξιδιών και η αναβολή των μετακινήσεων σε άλλες χώρες, η εφαρμογή της τηλεργασίας σε επαγγέλματα που μπορούσε αυτή να εφαρμοστεί, η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και το προσωρινό κλείσιμο των εμπορικών καταστημάτων (Adelaja et al., 2020). Αξιοποιήθηκαν στην προκειμένη περίπτωση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι δυνατότητες του διαδικτύου και των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών (Priyadarshini & Bhaumik, 2020). Τα παιδιά συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους από το σπίτι με τη χρήση των εργαλείων της τεχνολογίας (Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, τάμπλετ, λάπτοπ, smartphones), χωρίς φυσική παρουσία και επικοινωνία κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Harris, 2020).

Πολλές είναι οι επιπτώσεις από την παρατεταμένη αναστολή της λειτουργίας των σχολείων. Εκτός του ότι τα παιδιά υστερούν κατά πολύ όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, τεράστιος είναι και ο αντίκτυπος στην ψυχοσύνθεσή τους καθώς η μακρά απουσία από το σχολικό περιβάλλον ασκεί τεράστια επίδραση στην ψυχολογία τους. Οι μακροπρόθεσμες δε απώλειες σε ανθρώπινο κεφάλαιο και οικονομικές ζημιές είναι ορατές και ευδιάκριτες. Αυτό που είναι σίγουρο και δεδομένο είναι ότι η λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνέβαλε αποφασιστικά στη συνέχιση του εκπαιδευτικού προγράμματος όμως δεν ήταν όλες οι βαθμίδες έτοιμες για αυτήν την ξαφνική και απότομη αλλαγή (Koutsoupas & Papacostas, 2021).

Η αλλαγή των συνθηκών στον εκπαιδευτικό τομέα μετά τη έλευση του κορονοϊού ήταν ριζική. Αυτά που μπόρεσαν να ανταποκριθούν στην παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν τα φροντιστήρια. Είχαν ήδη έτοιμες ψηφιακές πλατφόρμες ή μπήκαν άμεσα στη διαδικασία της δημιουργίας τέτοιων. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν και τα δωρεάν φροντιστηριακά μαθήματα μέσω της κρατικής τηλεόρασης για μαθήτριες/ητές της Γ Λυκείου που θα έδιναν πανελλαδικές εξετάσεις.

Παράλληλα είχαν ήδη ξεκινήσει και οι επίσημες ανακοινώσεις του Υπουργείου παιδείας για τη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, αλλά αυτό το εγχείρημα γέννησε πολλές δυσκολίες όσον αφορά το θέμα της εφαρμογής. Δεν προϋπήρχε κανένας σχεδιασμός, καμία προετοιμασία για τη μετάβαση αυτή, ούτε η ανάλογη επιμόρφωση και εκπαίδευση στις/στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να προβούν στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, ειδικά διαμορφωμένου για τέτοιου είδους διδασκαλία. Οι δε μαθήτριες και μαθητές δεν γνώριζαν σε μεγάλο βαθμό τι σημαίνει σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και οι τεχνολογικές υποδομές δεν υπήρχαν σε όλα τα σχολεία. Η αμεριμνησία των αρμόδιων εκπαιδευτικών και κρατικών φορέων για εξεύρεση και διάθεση πόρων διαφάνηκε στην προκειμένη περίπτωση (Τσιόκας, 2018).

Το πρόγραμμα άρχισε να λειτουργεί πειραματικά σε περιφερειακές ενότητες που επλήγησαν πρώτες από τον κορονοϊό (Ηλείας, Αχαΐας και Ζακύνθου) και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλη τη χώρα. Το εθνικό δίκτυο του Υπουργείου παιδείας ανταποκρίθηκε άμεσα για τη δημιουργία και την άρτια διαμόρφωση της τηλεεκπαίδευσης. Ύστερα από την πιστοποίηση των στοιχείων τέθηκε αμέσως σε λειτουργία η απόδοση προσωπικών λογαριασμών σε μαθήτριες και μαθητές, προσφέροντας τους ασφαλείς υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι αρμόδιοι φορείς του Υπουργείου παιδείας θεώρησαν την πανδημία ως μια ευκαιρία να εισέλθει η ψηφιακή εκπαίδευση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, το

ενδιαφέρον των μαθητριών/ών σε όλες τις βαθμίδες ήταν εντυπωσιακό. Ο αριθμός των μαθητικών λογαριασμών που δημιουργήθηκαν στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο από την αρχή της επιδημίας του κορονοϊού ως τις 24/3/2020, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία ανήλθε σε 631.269 (kathimerini.gr/society/1070782/me-argo-rythmo-oi-mathites-stis-psifiakes-taxeis/, 05.11.22).

Το Υπουργείο παιδείας επέλεξε ως επίσημη πλατφόρμα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια την πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης της Cisco, η Cisco Webex Meetings. Από εκείνη τη στιγμή ξεκίνησε η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τη λειτουργία του. Παράλληλα ακολούθησε και εκπαίδευση κάποιων ομάδων υποστήριξης των σχολείων με σύμπραξη της SpaceHellas, και πραγματοποιήθηκαν πειραματικές τηλεδιασκέψεις και σεμινάρια εκπαίδευσης.

Επιπλέον, για την τεχνική υποστήριξη του προγράμματος, λειτούργησε helpdesk (Κεντρικός Μηχανισμός Υποστήριξης δευτέρου επιπέδου), όπου εξειδικευμένα στελέχη παρείχαν συμβουλευτικές υπηρεσίες στις ομάδες υποστήριξης (https://www.minedu.gov.gr/%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82.pdf , 15.11.22). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να διαμορφώνουν στην πλατφόρμα την προσωπική τους ψηφιακή τάξη και τηλε-μαθήματα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους. Για τις ελάχιστες περιπτώσεις μαθητριών/ών που δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο δόθηκε η δυνατότητα σύνδεσης με κινητό ή σταθερό τηλέφωνο, χωρίς χρέωση. Παράλληλα με την εξ αποστάσεως διδασκαλία τέθηκε σε εφαρμογή και λειτουργία η εκπαιδευτική τηλεόραση λειτουργώντας συμπληρωματικά με την τηλεεκπαίδευση.

1.5.1. ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η ξαφνική μετάβαση βρήκε τη πλειονότητα των εκπαιδευτικών απροετοίμαστη για το νέο εγχείρημα. Η ασφάλεια και η επιφυλακτικότητα απέναντι σε αυτό το νέο δεδομένο που ήρθε να ανατρέψει τα μέχρι τώρα δεδομένα στην εκπαίδευση ήταν –ίσως- φυσικό επόμενο. Παρατηρήθηκε τάση προς τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και άρνηση να δεχτούν τον νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η ανεπαρκής –έως και ανύπαρκτη- επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτών. Η ανεπάρκεια των γνώσεων οδήγησε σε αυτή την ανασφάλεια και στη μη θετική αποδοχή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμογιάννης, 2019).

Όσον αφορά το παιδαγωγικό επίπεδο η ήδη διαμορφωμένη και παγιωμένη σχολική κουλτούρα η οποία διατηρεί το αίσθημα της ασφάλειας σχετικά με την παραδοσιακή διδασκαλία και την ασφάλεια που προσφέρει αυτή τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους. Ο ασαφής ρόλος των Τ.Π.Ε. και η δυσκολία προσαρμογής των τεχνολογιών αυτών στα υπάρχοντα μοντέλα μάθησης. Από τη μια στιγμή στην άλλη οι εκπαιδευτικοί φορείς βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα την οποία έπρεπε με ταχείς ρυθμούς να διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Τζιμογιάννης, 2019). Το ίδιο το σχολικό σύστημα και το κατεστημένο, έχοντας εδραιώσει κάποιες εκπαιδευτικές πολιτικές ακολουθώντας τον κλασικό και παραδοσιακό τρόπο αρνείται να δεχτεί τη καινοτόμα δράση που προσφέρουν τα Τ.Π.Ε. Οι φορείς και οι εκπαιδευτικοί μένουν σταθεροί και ακλόνητοι στο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αυτή η επιμονή φάνηκε έντονα κατά την διάρκεια της επιδημικής κρίσης, καθώς η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτική αντέδρασε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και δυσκολεύτηκε πάρα πολύ να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που η κρίση του κορονοϊού επέφερε. Κυριαρχούσε η άποψη ότι με αυτόν τον τρόπο επέρχεται η

απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από την ουσία του έργου του αλλά και η πλήρης καθοδήγηση στο τι πρέπει να κάνει και σε πόσο χρόνο (Ντρενογιάννης, 2019) .

1.5.2. ΈΛΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Η έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση ήταν ένας ακόμα παράγοντας που έδρασε ανασταλτικά στο θέμα αυτό, καθώς δεν ήταν όλες/οι οι εκπαιδευτικοί εξοικειωμένες/οι με την τεχνολογία και τα τεχνολογικά μέσα .Υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα και δεν τα έχουν χρησιμοποιήσει καθόλου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας. Αυτό είναι εύλογο και επόμενο να επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία ένταξης των Τ.Π.Ε. Το γεγονός ότι έπρεπε να δοθεί μια αμεσότητα λύση στο εκπαιδευτικό ζήτημα που είχε προκύψει με την πανδημία δεν άφησε κανένα περιθώριο για έγκαιρη προετοιμασία στο θέμα της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Τσιοκας, 2018).

Ακόμα και τα σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία είχαν μπει στη διαδικασία να παρακολουθήσουν θεωρήθηκαν ως «αποτυχημένα» καθώς στέκονταν κατά κύριο λόγο σε τεχνικά ζητήματα χωρίς να αναφέρουν τις παιδαγωγικές διαστάσεις αυτού του επιχειρήματος .Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν την απαιτούμενη ικανότητα να προωθούν με ποιοτικές διαδικασίες τόσο τη μάθηση αλλά και τις απαραίτητες κοινωνικές αλλά και τεχνολογικές δεξιότητες (Nagar & Firstater, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων επιμένουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και η άρνηση τους να εντάξουν στην παιδαγωγική τους τις νέες τεχνολογίες και να καταδείξουν με αυτόν τον τρόπο την αναγκαιότητα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Nagar & Firstater, 2019).

1.6. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ

Η προσπάθεια επιμόρφωσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων όσον αφορά τη χρήση των νέων τεχνολογιών κατέστη επιτακτική. Η εισαγωγή των σύγχρονων καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και η ανάπτυξη και τόνωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών δομών και διαδικασιών έπαιξε σημαίνοντα ρόλο στο θέμα αυτό (Ράπτης & Ράπτη, 2014).

Το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε την υλοποίηση δύο προγραμμάτων επιμόρφωσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στο σχολικό περιβάλλον (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Α ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Το «Επιμόρφωση Α επιπέδου στις Τ.Π.Ε.» ήταν ένα πρόγραμμα το οποίο υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένα και αναγνωρισμένα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) τα οποία διέθεταν απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και χώρο. Σε αυτό μπορούσαν να λάβουν μέρος μόνο εκπαιδευτικοί που ήταν διορισμένες/οι και υπηρετούσαν σε δημόσιες σχολικές δομές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Γενικής και της Ειδικής αγωγής. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα οι συμμετέχουσες/οντες εκπαιδευτικοί θα βοηθούνταν όσον αφορά στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε. (επεξεργαστής κειμένου, υπολογιστικά φύλλα, λογισμικά παρουσίασης και διαδίκτυο) και στη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013).

Η επιμόρφωση του Α επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες δεν σχεδιάστηκε βασιζόμενη σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην συνδυάζονται κατά τη μάθηση η παιδαγωγική και η τεχνολογική διάσταση των Τεχνολογιών. Στην ουσία επρόκειτο για μια επιμόρφωση συμβατικού τύπου που στόχευε στην απόκτηση δεξιοτήτων στη χρήση λογισμικών και όχι στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (Τζιμογιάννης, 2010).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Β ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως στόχο όλες/οι οι συμμετέχουσες/οντες εκπαιδευτικοί να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν με παιδαγωγικό τρόπο τις νέες τεχνολογίες στα σχολικά περιβάλλοντα (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013).

Η επιμόρφωση του Β επιπέδου υλοποιήθηκε σε εγκεκριμένα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) από εξειδικευμένες/ους εκπαιδευτριες/ευτές. Οι κλάδοι των εκπαιδευτικών που μπορούσαν να λάβουν μέρος στην επιμόρφωση ήταν οι εξής: Φιλολόγοι, Μαθηματικοί, εκπαιδευτικοί Φυσικών Επιστημών, Πληροφορικής, Δασκάλες και Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί. Στο παρόν πρόγραμμα μπορούσαν να λάβουν μέρος μόνο όσοι είχαν λάβει την πιστοποίηση του Α επιπέδου και να είναι εν ενεργεία μόνιμες/οι εκπαιδευτικοί δημοσίων ή ιδιωτικών σχολείων.

Σκοπός της επιμόρφωσης του Β επιπέδου ήταν να αξιοποιηθούν οι Νέες Τεχνολογίες σε συνδυασμό με διάφορες καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να αποκτηθούν οι κατάλληλες δεξιότητες ώστε να αξιοποιηθούν τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά λογισμικά ανάλογα με την ειδικότητα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης να εξοικειωθούν με εργαλεία γενικής χρήσης και διαδικτύου (υπηρεσίες Web 2.0) (βλ. και Ζαγούρα, 2006).

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται και καθορίζεται από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Απαραίτητη κρίνεται η ενεργός συμμετοχή διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών όσο και των μαθητριών/ών. Οι εκπαιδευτικοί, που υποχρεώθηκαν να μεταβούν σε έναν πρωτόγνωρο τρόπο διδασκαλίας στην αρχή ήταν διστακτικές/οί, καθώς δεν ήταν σίγουρες/οι για την έκβαση αυτού του εγχειρήματος. Δεν ήταν και λίγες/οι αυτές/οί που δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένες/οι με τα ψηφιακά και τεχνολογικά

μέσα. Ακόμα και η μερίδα των εκπαιδευτικών που δεν είχε ούτε τις στοιχειώδεις γνώσεις σχετικά με αυτό έλαβε υποστήριξη και καθοδήγηση από τις διευθύντριες και τους διευθυντές. Μια πάρα πολύ μικρή μερίδα εκπαιδευτικών απείχε από όλο αυτό καθώς ήταν αρνητική σε αυτού του είδους την εκπαίδευση. Είναι αναγκαίο, η/ο εκπαιδευτικός να επιμορφωθεί σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και να αλλάξει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο διδασκαλίας της/του, έτσι ώστε να αποδειχθεί κατάλληλη/ος για τον ρόλο που έχει κληθεί να αναλάβει (Τζάρτζας, Σβολόπουλος, Βερέβη, Πατούνα, Θωμαδάκη, 2002). Το πλέον σίγουρο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πάντοτε να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες αλλάζοντας όχι μόνο τον τρόπο διδασκαλίας τους αλλά και την αντίληψή τους για την εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο του την αποσαφήνιση εννοιών σχετιζόμενων με την έρευνά μας. Σκοπός του είναι να παρουσιάσει στις/στους αναγνώστριες/ες τον λόγο, για τον οποίο επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση, καθώς και να ομαλοποιήσει τη μετάβαση των αναγνωστριών/ών στο επερχόμενο κεφάλαιο, όπου καταγράφονται και επεξηγούνται τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη.

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία την εποχή του κορονοϊού και σκοπός της είναι η διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης των διδασκουσών/όντων με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, αλλά και η επιρροή που είχε η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην αποδοτικότητα των μαθητριών/ών.

2.1. Έρευνα (κάποιοι ορισμοί)

Ως ορισμός η «έρευνα», αναφέρεται σε μία διαδικασία, κατά την οποία η/ο ερευνήτρια/ητής έχει τη δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες για μεγαλύτερη κατανόηση ενός υπό εξέταση θέματος (Creswell, 2011). Αποτελεί το επιστημονικό μέσο, που συντελεί μακροπρόθεσμα στην επέκταση των επιστημονικών οριζόντων (Λαγουμιντζής, 2015).

«Συνεπώς, έρευνα ονομάζεται το σύνολο των ενεργειών που αποσκοπεί στη συστηματική διεύρυνση της γνώσης και εξελίσσει την επιστήμη» (Λαγουμιντζής, 2015). Έτσι λοιπόν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τελικά «η έρευνα είναι οι απαντήσεις σε ερωτήματα της/του ερευνήτριας/ητή» (Bruce, Tuckman, & Harper, 2012, σ. 75), αλλά και πως, ταυτόχρονα, «η έρευνα εξελίσσει την επιστήμη και αποτελεί σημαντικό και γνωστικό εργαλείο» (Λαγουμιτζής και συν., 2015, σ. 88).

Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής έρευνας (Λαγουμιτζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015 , σ. 14-15):

- μελετά την πραγματικότητα και είναι συστηματική
- δεν ασχολείται με μελέτες που έχουν ήδη αποδειχθεί
- συλλέγει δεδομένα με συγκεκριμένο τρόπο
- χαρακτηριστικό της είναι η αντικειμενικότητα
- στοχεύει στη διατύπωση και γενίκευση θεωριών

Για τη διεξαγωγή μιας έρευνας η/ο ερευνήτρια/ητής στηρίζεται σχεδόν πάντα στον προβληματισμό της/του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Εν κατακλείδι, επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα γιατί θέλαμε να συλλέξουμε στοιχεία, πληροφορίες και δεδομένα που σχετίζονται με την καθημερινότητα των ερωτηθεισών/έντων και παράλληλα να εντοπίσουμε και να αναδείξουμε πιθανούς προβληματισμούς που εγείρονται στα υποκείμενα της έρευνάς μας. Θεωρήσαμε ότι το ποιοτικό παράδειγμα θα ήταν ο πλέον κατάλληλος δρόμος.

2.2 Είδη ερευνών

Υπάρχει κάποια ασάφεια στη βιβλιογραφία γύρω από τη χρήση των λέξεων «μέθοδος» και «μεθοδολογία». Αυτές οι φράσεις χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, αν και έχουν διακριτές σημασίες. Τις περισσότερες φορές, και κυρίως στην Ελλάδα, οι ερευνήτριες/ητές αναφέρονται στις διαδικασίες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή, τη στατιστική επεξεργασία και τη γενίκευση των ποσοτικών δεδομένων όταν χρησιμοποιούν τη λέξη «μέθοδος έρευνας» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 14-15. Kuhn, 1981).

Η λέξη «μεθοδολογία» χρησιμοποιείται από μερικούς για να αναφερθούν στα πολλά στάδια ή στις φάσεις της μελέτης. Η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται σε μια συνεχή και μεταβαλλόμενη φιλοσοφία ερευνητικής στρατηγικής και τακτικής (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που διεξάγεται χωρίς τη χρήση αριθμητικών δεδομένων ή ποσοτικών υπολογισμών. Σε αντίθεση με την πειραματικά ελεγχόμενη έρευνα, η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται στην πραγματική ζωή. Γενικά, η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί αναλυτική επαγωγή και έχει ποικίλους ορισμούς (Mason, 2002). Στην ποιοτική έρευνα η/ο ερευνήτρια/ητής επικεντρώνεται στη δυναμική που αποπνέει ο κόσμος (Τσιώλης, 2014).

Η ποσοτική έρευνα από την άλλη πλευρά, επικεντρώνεται κυρίως στη χρήση αριθμητικών δεδομένων και ονομάζεται και «εμπειρική ή νομοθετική (γιατί αφορά την ανακάλυψη και θέσπιση γενικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο)» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 27) -η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί λεκτικά και τεκμηριωμένα δεδομένα και θεωρείται ιδιοσυγκρασιακή. Στην ποσοτική έρευνα τα ερωτήματα που θέτει η/ο ερευνήτρια/ητής σχετίζονται με μετρήσιμα χαρακτηριστικά και αναλύονται κατά κύριο λόγο στατιστικά (Creswell, 2011).

Η μικτή έρευνα συνήθως αναφέρεται στον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Romeike, 2007). Για παράδειγμα, όταν ένα ερώτημα ή ένα φαινόμενο που ερευνάται από την/τον ερευνήτρια/ητή, αρχικά προσεγγίζεται με τη μέθοδο της ποσοτικής έρευνας και έπειτα, αφού συλλέξει τα επιθυμητά για εκείνη/ον δεδομένα, εφαρμόζει ποιοτική ανάλυση για βαθύτερη και πιο πλήρη κατανόηση των συνθηκών.

2.3. Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος

Όπως γράφουν οι Denzin και Lincoln (2008), «Η ποιοτική μεθοδολογία σχετίζεται με το σύνολο υλικών και ερμηνευτικών αγαθών και τοποθετεί την/τον ερευνήτρια/ητή μέσα στο υπό

εξέταση φαινόμενο ως παρατηρήτρια/ητή». Επιπλέον, σχετίζεται με το είδος και τον χαρακτήρα του υπό εξέταση φαινομένου (Hammarberg, Kirkman, & De Lacey, 2016. Yilmaz, 2013). Οι ερευνήτριες/ητές που ασχολούνται με ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούν ως μέσο την προβολή της πραγματικότητας που σχετίζεται με τα υποκείμενα που παίρνουν μέρος στην έρευνα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Παρ' όλο που η κάθε έρευνα που διεξάγεται αποτελεί προσωπική «ματιά» της/του ερευνήτριας/ητή, ωστόσο επιβάλλεται να είναι ανάλογη με τους κανόνες στους οποίους βασίζεται η μεθοδολογία της έρευνας που επέλεξε η/ο ερευνήτρια/ητής (Flick, VonKardorff, & Steinke, 2004).

Η/Ο ερευνήτρια/ητής κατά τη διερεύνηση ενός φαινομένου: (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008. Anderson, 1990)

- χρησιμοποιεί τις αισθήσεις της/του και καταγράφει συγκεκριμένα στοιχεία που σχετίζονται με το φαινόμενο
- πραγματοποιεί συνεντεύξεις σχετικά με το φαινόμενο
- αναλύει περισσότερο τα ερευνητικά της/του δεδομένα και αποτελέσματα με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του θέματος από τις/τους αναγνώστριες/στες
- καταγράφει σημαντικά σημεία των παρατηρήσεων της/του
- εμβαθύνει στο θέμα περιγράφοντας η/ο ίδια/ιος το φαινόμενο, βάσει των περιγραφών των συνεντευξιζόμενων
- καλείται να περιγράψει την πραγματική εικόνα του φαινομένου.

«Οι μεθοδολογίες ποιοτικής έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση θεμάτων που η/ο ερευνήτρια/ητής αντιμετωπίζει για πρώτη φορά» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 38) . Οι περισσότερες ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι (π.χ. θεμελιωμένη θεωρία, εθνογραφική προσέγγιση, έρευνα πεδίου, φαινομενολογική προσέγγιση) επιτρέπουν στις/στους

ερευνήτριες/ητές να προσεγγίσουν ένα θέμα χωρίς προκαταλήψεις ώστε να μπορέσουν να οδηγηθούν στη δημιουργία μιας θεωρίας που θα ερμηνεύει τα δεδομένα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Εν κατακλείδι, μία/ένας ερευνήτρια/ητής που υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση συνδέει λογικά δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις που έχει μελετήσει και τα καταγράφει, για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική έρευνα δεν είναι αυτοματοποιημένη διαδικασία. Η/ο ερευνήτρια/ητής θα κοπιάσει όσον αφορά την ανάλυση των συγκεντρωμένων δεδομένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Μία ποιοτική έρευνα διενεργείται –όπως οι περισσότερες έρευνες- βάσει υποκειμενικότητας, χωρίς να αναιρεί την επιβεβαίωση της αντικειμενικής πλευράς (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

2.4. Συλλογή δεδομένων με τη χρήση των συνεντεύξεων

Η/Ο κάθε ερευνήτρια/ητής στις έρευνες της/του χρησιμοποιεί διάφορα ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να συλλέξει τα απαιτούμενα και επιθυμητά δεδομένα (Λαγουμιτζής και συν., 2015).

Σύμφωνα με τον Creswell (2002) μερικά από τα ερευνητικά εργαλεία που θα μπορούσε η/ο ερευνήτρια/ητής να χρησιμοποιήσει για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας είναι η παρατήρηση του φαινομένου και η συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018) και τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) η συλλογή δεδομένων γίνεται με την παρατήρηση και με τη συμμετοχική διαδικασία. Οι Ζαφρανάς, Ψαλτόπουλος και Καμίνης (2015) υποστηρίζουν τη μελέτη περίπτωσης ως ερευνητικό εργαλείο, αντιστοίχως. Να σημειωθεί ότι καμιά και κανείς από τις/τους προαναφερθείσες/έντες ερευνήτριες/ητές δεν σημαίνει ότι έχει λάθος άποψη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η χρήση των συνεντεύξεων γίνεται κυρίως για την εν τω βάθει διερεύνηση του φαινομένου, των απόψεων, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των κινήτρων και των πεποιθήσεων για συγκεκριμένα ζητήματα (Γαλάνης, 2008).

Οι συνεντεύξεις ταξινομούνται κυρίως σε δομημένες, ημι-δομημένες ή μη, ανάλογα με το επίπεδο τυποποίησής τους (Χτούρης & Ζήση, 2022). Στη μη δομημένη συνέντευξη οι ερωτηθείσες/έντες καλούνται να παρουσιάσουν στον ελεύθερο χρόνο τους και με τους δικούς τους όρους, χωρίς προκαθορισμένες ερωτήσεις. Στην ημι-δομημένη υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, των οποίων όμως η σειρά μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες της/του ερευνήτριας/ητή (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2020). Η πλήρως δομημένη συνέντευξη, που βασίζεται σε επακριβώς καθορισμένα ερωτήματα και δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων με κανέναν άλλο τρόπο εκτός από τον τρόπο που έχει προκαθοριστεί, χρησιμοποιείται σπάνια στην ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Ο οδηγός της συνέντευξης της παρούσας έρευνας περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν: τη χρήση των Τ.Π.Ε. από τις/τους ερωτώμενες/ους πριν την εμφάνιση του κορονοϊού, τα συναισθήματα που βίωσαν όταν κλήθηκαν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης (χρήση της πλατφόρμας webex), το ρυθμό αλλά και το βαθμό εξοικείωσής τους με την πλατφόρμα, και τέλος την ανταπόκριση των μαθητριών/ών στη νέα αυτή διδακτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικά, ας αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι εύκολα διακρίνονται διάφοροι τύποι συνεντεύξεων από πολλές και πολλούς ερευνήτριες και ερευνητές. Τρεις από τους τύπους είναι, επί παραδείγματι, οι: αφηγηματικές, δομημένες και ημιδομημένες (Stuckey, 2013) ή οι κατευθυνόμενες, οι ημι κατευθυνόμενες και οι ελεύθερες συνεντεύξεις, όπως τις αναφέρει ο Λαγουμιτζής και οι συνεργάτες του (2015).

2.5. Διαδικτυακές Συνεντεύξεις

Στην παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήσαμε ημι-δομημένες σύγχρονες ηλεκτρονικές συνεντεύξεις μέσω skype, με τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (βλ. και Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020).

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιούνται μέσω διαδικτύου διακρίνονται σε σύγχρονες και ασύγχρονες (James & Busher, 2016. Creswell, 2002). Οι σύγχρονες συνεντεύξεις διενεργούνται με απευθείας σύνδεση μέσω κατάλληλων εφαρμογών (όπως Skype, viber etc) και οι ασύγχρονες συνεντεύξεις γίνονται με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) σε χρόνο που διαθέτουν οι συνεντευξιζόμενες/όμενοι (James & Busher, 2016).

Έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεράναμε ότι η μέθοδος των ηλεκτρονικών μηνυμάτων φαίνεται να αποδίδει με επιτυχία, καθώς η/ο ερευνήτρια/ητής έχει πρόσβαση στις γραπτές και πραγματικές αντιλήψεις των ερωτώμενων (Braun, Clarke, & Gray, 2017) καθώς και σε παγκόσμια δείγματα που σχετίζονται με το φαινόμενο που επέλεξε (Lolacono, Symonds, & Brown, 2016). Η/Ο ερευνήτρια/ητής στην προκειμένη περίπτωση έχει μηδενικά έξοδα (James, 2016) και συνομιλεί με διάφορα πρόσωπα που δεν επιθυμούν ή δεν μπορούν να ολοκληρώσουν την συνέντευξη δια ζώσης (Hershberger & Kavanaugh, 2017).

2.6. Δειγματοληψία-Σύλλογή Δεδομένων

Στην ποιοτική προσέγγιση είναι πολύ σημαντική η επιλογή του δείγματος καθώς μέσα από αυτό η/ο αναγνώστρια/στης εμβαθύνει και κατανοεί καλύτερα το θέμα (Creswell, 2011. Δαρβίρη, 2009). Στη συγκεκριμένη μελέτη, αρχικά επιχειρήσαμε να συγκεντρώσουμε το απαιτούμενο δείγμα με τυχαία δειγματοληψία. Η μέθοδος αυτή δεν όμως δεν μας βοήθησε να προχωρήσουμε την έρευνά μας και γι' αυτό αποφασίσαμε να ακολουθήσουμε τη δειγματοληπτική τεχνική-μέθοδο της χιονοστιβάδας.

Στην παρούσα εργασία για τη συγκέντρωση του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές σύγχρονες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες/οι διδάσκουν σε σχολεία της περιφερειακής ενότητας Στερεάς Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα μας στηρίχθηκε στη μέθοδο των σύγχρονων διαδικτυακών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν από τις 28 Μαΐου 2021 έως και τις 6 Ιουλίου 2021 και περιλαμβάνει 40 συνεντεύξεις, οι οποίες είναι ισόποσα μοιρασμένες σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Ειδικότερα:

10 έγιναν με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 10 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας,

10 πραγματοποιήθηκαν με καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου,

10 συνεντεύξεις έγιναν με καθηγήτριες/ητές Λυκείου.

2.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Εγκυρότητα

Η ικανότητα της/του ερευνήτριας/ητή να φτάσει στα σωστά αποτελέσματα εξαρτάται από την εγκυρότητα της έρευνας. Η εγκυρότητα, από την άλλη πλευρά, συνδέεται με την αξιοπιστία, η οποία, όμως, αν δεν αποδειχθεί ταυτόχρονα, καθιστά την ιδέα της εγκυρότητας χωρίς νόημα (Robson, 2010).

Η εγκυρότητα σε μια έρευνα στηρίζεται στα αληθή και ακριβή επιστημονικά ευρήματα της/του ερευνήτριας/ητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μια μελέτη για να θεωρηθεί έγκυρη πρέπει να αποδείξει ότι καταρχάς το μέσο μελέτης/εξέτασης που χρησιμοποιεί είναι πραγματικά έγκυρο.

Για την απόδειξη της εγκυρότητας προτείνονται δύο τρόποι (Mason, 2007):

1. Η εγκυρότητα της μεθόδου για τη διεξαγωγή δεδομένων. Η/Ο ερευνήτρια/ητής στην περίπτωση αυτή πρέπει να πείσει τον ίδιο της/του τον εαυτό και τους γύρω της/του για την εγκυρότητα της μεθόδου που επέλεξε,

2. Η εγκυρότητα της ερμηνείας. Ο τρόπος αυτός αναφέρεται στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα μπορεί να εφαρμοστεί η ερευνητική στρατηγική της τριγωνοποίησης της/του παρατηρήτριας/ητή (ή «τριγωνοποίηση ερευνητών»), σύμφωνα με την οποία η εγκυρότητα ελέγχεται από άλλες/ους ερευνήτριες/ητές, οι οποίες/οι δεν συμμετείχαν στην αρχική διεξαγωγή συλλογής των δεδομένων (Burnard, Gill, Stewart, Treasure, &Chawick, 2008).

Η εγκυρότητα της δικής μας μελέτης βασίζεται πρωτίστως στην επάρκεια της επιλεγμένης προσέγγισης -της ποιοτικής- που περιλαμβάνει σαν ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη μέσω διαδικτύου. Αυτή η μέθοδος συλλογής στοιχείων μας επιτρέπει να εξετάσουμε τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την περίοδο που κλήθηκαν να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας του Covid-19. Διερευνώνται, δηλαδή μέσω μιας ποιοτικής μεθόδου, οι απόψεις εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές αλλαγές στο σύστημα διδασκαλίας, από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως, καθώς και το πόσο δυσκολεύτηκαν ή πόσο ήταν εξοικειωμένοι/οι με τις Τ.Π.Ε.. Για να επιτευχθεί αυτό θέσαμε προσχεδιασμένες ερωτήσεις στις/στους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν εξ αποστάσεως μέσω πληροφοριακών συστημάτων.

Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα δείχνει πόσο κατανοητή είναι η έρευνα, ενώ στην ποσοτική έρευνα εξηγεί κάποια σημεία της (Δαρβίρη, 2009. Stenbacka, 2001). Οι έννοιες της αξιοπιστίας και της ερευνητικής συνέπειας φαίνεται να είναι σχετικές. Θυμίζουμε ότι οι ερευνήτριες/ητές που ακολουθούν την ποιοτική προσέγγιση αναγνωρίζουν τη σημασία του κοινωνικό-

πολιτισμικού περιβάλλοντος στην έρευνά τους, επιδιώκοντας να συγκεντρώσουν δεδομένα στο πεδίο, στις πραγματικές συνθήκες ζωής των ερωτώμενων, για να εγγυηθούν την αξιοπιστία (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τους εστάλησαν έπειτα από τη συνέντευξη και γραπτά, προκειμένου να αξιολογήσουν εάν συμφωνούν οι απομαγνητοφωνήσεις με τους πραγματικούς ρόλους τους αλλά και την ακρίβεια με την οποία παρουσιάστηκαν οι πληροφορίες από την πλευρά μας.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η διαχείριση της έρευνας εξαρτάται από την αξιοπιστία της. Η φύση των αποτελεσμάτων της ίδιας της μελέτης τονίζει την ανάγκη αξιοπιστίας (Robson, 2010). Κατά συνέπεια, τα ευρήματα θεωρούνται αξιόπιστα καθώς είναι συμβατά με τον αρχικό στόχο της μελέτης, με τα ερευνητικά ερωτήματα και με τα ερωτήματα της συνέντευξης.

2.8. Προβληματισμοί και προβλήματα

Στην προσπάθειά μας να διεξάγουμε την παρούσα έρευνα, αντιμετωπίσαμε αρκετά προβλήματα. Αρχικά, συναντήσαμε δυσκολία όσον αφορά τη συγκέντρωση του δείγματος. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μέσω διαδικτυακών συνεντεύξεων με δασκάλους/ους και καθηγήτριες/ητές, που διδάσκουν στην περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας. Ξεκινώντας τη διενέργεια τυχαίας δειγματοληψίας, η ανταπόκριση του κοινού ήταν εμφανώς μικρή, για τον λόγο αυτό επέλεξα την τεχνική της χιονοστιβάδας. Βάσει αυτής της μεθόδου το ένα υποκείμενο με συστήνει στο επόμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο προσεγγίσαμε μια εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής και αυτή με την σειρά της μας σύστησε σε κάποια συνάδελφο και ούτω καθεξής.

Μέσα από την προσωπική μας βιβλιογραφική περιήγηση καταλήξαμε ότι σε γενικές γραμμές ως προς το μέγεθος του δείγματος δεν υπάρχει κάποιος περιοριστικός παράγοντας (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Ιωσηφίδης, 2008). Μικρό σχετικό, όμως, δείγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις ποιοτικές έρευνες, όταν ο χρόνος που χρειάζεται για την ανάλυση και τη

συλλογή δεδομένων μικρός (Creswell, 2016. Mason, 2012). Παρ' όλα αυτά η/ο ερευνήτρια/τής πρέπει να φροντίζει ώστε οι ερωτώμενες/οι να είναι αντιπροσωπευτικές πληθυσμιακές ομάδες (Κεδράκα, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο της ερευνητικής προσέγγισης μέσω διαδικτυακών συνεντεύξεων σε διδάσκουσες/οντες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διερεύνηση της συμβολής των Τ.Π.Ε στη διδακτική διαδικασία την εποχή του κορονοϊού, ερωτήθηκαν δέκα (10) Νηπιαγωγοί, δέκα (10) δασκάλες/οι Δημοτικού, δέκα (10) καθηγήτριες/ητές διάφορων ειδικοτήτων Γυμνασίου—μία/ένας (1) Φυσικός, δύο (2) Μαθηματικοί, τρεις (3) Φιλολογοί, μία/ένας (1) Θεολόγος, μία/ένας (1) Αγγλικής Φιλολογίας, μία/ένας (1) Χημικός, μία/ένας (1) Φυσικής Αγωγής)-και δέκα (10) καθηγήτριες/ητές διάφορων ειδικοτήτων Λυκείου-(τέσσερεις (4) Φιλολογοί, μία/ένας (1) Γαλλικής Φιλολογίας, μία/ένας (1) Φυσικής Αγωγής, μία/ένας (1) Μαθηματικός, δύο (2) Φυσικοί, μία/ένας (1) Χημικός). Παρακάτω παρατίθεται το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων:

Συνέντευξη 1: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Ι Βρεφονηπιοκόμων, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 17 έτη.

Συνέντευξη 2: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Ι Βρεφονηπιοκόμων, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 10 έτη.

Συνέντευξη 3: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Ι Βρεφονηπιοκόμων και κάτοχος Μεταπτυχιακού Ειδικής αγωγής, με διδακτική εμπειρία σε νηπιαγωγεία 15 έτη.

Συνέντευξη 4: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Ι Βρεφονηπιοκόμων, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 4 μήνες.

Συνέντευξη 5: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Φ.Π.Ψ. και κάτοχος Μεταπτυχιακού Ειδικής αγωγής, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 3 έτη.

Συνέντευξη 6: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Ι Βρεφονηπιοκόμων και κάτοχος Μεταπτυχιακού Ειδικής αγωγής, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 15 έτη .

Συνέντευξη 7: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Λ ως Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 20 έτη.

Συνέντευξη 8: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Ι. Πληροφορικής, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 5 έτη.

Συνέντευξη 9: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Ι. Βρεφονηπιοκόμων, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 10 έτη.

Συνέντευξη 10: Γυναίκα Νηπιαγωγός, απόφοιτη Τ.Ε.Λ. ως Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου, με διδακτική εμπειρία σε Νηπιαγωγεία 7 έτη.

Συνέντευξη 11: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε., με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 2 έτη.

Συνέντευξη 12: Δάσκαλος Δημοτικού, απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε., με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 20 έτη.

Συνέντευξη 13: Δάσκαλος Δημοτικού, απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε., με Μεταπτυχιακό στη Γεωγραφία, με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 23 έτη.

Συνέντευξη 14: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Φ.Π.Ψ. Ε.Κ.Π.Α., με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 7 έτη.

Συνέντευξη 15: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Ε.Κ.Π.Α., Τμήματος Φιλολογίας, με μεταπτυχιακό στα Παιδαγωγικά, με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 25 έτη.

Συνέντευξη 16: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Φ.Π.Ψ. Ε.Κ.Π.Α., με μεταπτυχιακό στην Ιστορία, με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 10 έτη.

Συνέντευξη 17: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε., με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 7 έτη.

Συνέντευξη 18: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας με Μεταπτυχιακό στα Παιδαγωγικά, με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 17 έτη.

Συνέντευξη 19: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Φ.Π.Ψ. Ε.Κ.Π.Α., με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 9 έτη.

Συνέντευξη 20: Δασκάλα Δημοτικού, απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε., με διδακτική εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία 10 έτη.

Συνέντευξη 21: Καθηγητής Γυμνασίου, απόφοιτος Ε.Κ.Π.Α., Τμήμα Φυσικής, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 10 έτη.

Συνέντευξη 22: Καθηγητής Γυμνασίου, απόφοιτος Ε.Κ.Π.Α., Τμήματος Μαθηματικών, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 13 έτη.

Συνέντευξη 23: Καθηγητής Γυμνασίου, απόφοιτος Ε.Κ.Π.Α., Τμήμα Φιλολογίας με μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 8 έτη.

Συνέντευξη 24: Καθηγητής Γυμνασίου, Θεολόγος, απόφοιτος Ε.Κ.Π.Α., Θεολογικής Σχολής, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 30 έτη.

Συνέντευξη 25: Καθηγήτρια Γυμνασίου, Φιλολόγος, απόφοιτη Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών, με Μεταπτυχιακό στην Ιστορία, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 20 έτη.

Συνέντευξη 26: Καθηγήτρια Γυμνασίου, Αγγλικής Φιλολογίας, απόφοιτη Ε.Κ.Π.Α., Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας, με Μεταπτυχιακό στα Παιδαγωγικά, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 7 έτη.

Συνέντευξη 27: Καθηγήτρια Γυμνασίου, Φιλολόγος, απόφοιτη Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 12 έτη.

Συνέντευξη 28: Καθηγήτρια Γυμνασίου, Μαθηματικός, απόφοιτη Μαθηματικού Πανεπιστημίου Πατρών, με Μεταπτυχιακό στην Πληροφορική, με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 15 έτη.

Συνέντευξη 29: Καθηγήτρια Γυμνασίου, Χημικός, απόφοιτη Τμήματος Χημείας του Α.Π.Θ., με διδακτική εμπειρία σε Γυμνάσια 8 έτη.

Συνέντευξη 30: Καθηγητής Γυμνασίου, Φυσικής αγωγής, απόφοιτος Ε.Κ.Π.Α., Τ.Ε.Φ.Α.Α., με διδακτική εμπειρία σε γυμνάσια 10 έτη.

Συνέντευξη 31: Καθηγήτρια Λυκείου, Φιλόλογος, απόφοιτη Φ.Π.Ψ του Α.Π.Θ., με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 3 έτη.

Συνέντευξη 32: Καθηγήτρια Λυκείου, Φιλόλογος, απόφοιτη Ε.Κ.Π.Α., Τμήματος Φιλολογίας, με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 7 έτη.

Συνέντευξη 33: Καθηγήτρια Λυκείου, απόφοιτη Ε.Κ.Π.Α., Τμήματος Γαλλικής Φιλολογίας , με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 2 έτη.

Συνέντευξη 34: Καθηγήτρια Λυκείου, Φιλόλογος, απόφοιτη Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ., με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 2 χρόνια.

Συνέντευξη 35: Καθηγήτρια Λυκείου, Φυσικής Αγωγής, απόφοιτη Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Α.Π.Θ, με διδακτική εμπειρία σε Λύκειο 10 έτη.

Συνέντευξη 36: Καθηγητής Λυκείου, Μαθηματικός, απόφοιτος Μαθηματικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών, με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 15 έτη.

Συνέντευξη 37: Καθηγητής Λυκείου, Φυσικός, απόφοιτος Α.Π.Θ. Τμήματος Φυσικής με Μεταπτυχιακό στα Μαθηματικά, με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 11 έτη.

Συνέντευξη 38: Καθηγητής Λυκείου, Φιλόλογος, απόφοιτος Α.Π.Θ. Τμήματος Φιλολογίας, με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 16 έτη.

Συνέντευξη 39: Καθηγητής Λυκείου, Φυσικός, απόφοιτος Α.Π.Θ. Τμήματος Φυσικής, κάτοικος Νομού Βοιωτίας, με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 15 έτη.

Συνέντευξη 40: Καθηγητής Λυκείου, Χημικός, απόφοιτος Τμήματος Χημείας Πανεπιστημίου Κρήτης, με διδακτική εμπειρία σε Λύκεια 26 έτη.

Εφεξής στο κείμενο θα κωδικοποιήσουμε τις/τους εκπαιδευτικούς ως εξής: Νηπιαγωγούς με Ν1 έως Ν10, Δασκάλες και Δασκάλους με Δ1 έως Δ10, Καθηγήτριες και Καθηγητές Γυμνασίου με Κ.Γ.1 έως Κ.Γ.10 και Καθηγήτριες και Καθηγητές Λυκείου με Κ.Λ.1 έως Κ.Λ.10.

Πρώτο ερώτημα: Χρησιμοποιούσατε Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία σας πριν τον κορονοϊό;

Νηπιαγωγοί και Δασκάλες/Δάσκαλοι

Από τις δέκα νηπιαγωγούς, οι έξι (6) (N1, N2, N5, N8, N9, N10) είχαν κάνει χρήση Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Από τις/τους δέκα (10) δασκάλες/ους, οι πέντε (5) (Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8) απάντησαν πως είχαν χρησιμοποιήσει Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους πριν το ξέσπασμα του κορονοϊού.

Καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου και Καθηγήτριες/ητές Λυκείου

Από τις/τους δέκα (10) καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου που ερωτήθηκαν εάν έχουν κάνει χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους πριν την πανδημία, οι οκτώ (8) (Κ.Γ.1, Κ.Γ.2, Κ.Γ.3, Κ.Γ.4, Κ.Γ.5, Κ.Γ.6, Κ.Γ.7, Κ.Γ.9) απάντησαν θετικά ενώ οι καθηγήτριες/ητές Λυκείου που απάντησαν θετικά στην ίδια ερώτηση ήταν έξι (6) (Κ.Λ1, Κ.Λ.3, Κ.Λ.4, Κ.Λ.7, Κ.Λ.8, Κ.Λ9). Οι περισσότερες/οι μάλιστα εκ των ερωτηθεισών/έντων πιστεύουν ότι η χρήση Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία και συγκεκριμένα η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, συμβάλλει στο να κατανοήσουν τα παιδιά καλύτερα το αντίστοιχο μάθημα, ειδικά σε θεωρητικά μαθήματα. Για παράδειγμα η Κ.Γ.3 είπε: *«Χρησιμοποιούσα πολλές φορές διάφορα οπτικοακουστικά μέσα προκειμένου να κάνω πιο ευχάριστο και εποικοδομητικό το μάθημα και ιδιαίτερα στη διδασκαλία της ιστορίας»* και η Κ.Λ.4 ανέφερε: *«Τα οπτικοακουστικά μέσα ήταν η πρώτη μου επιλογή σε περιπτώσεις μαθημάτων που ήθελα να επιτύχω τον διδακτικό στόχο σε πιο γρήγορο χρόνο»*. Τέλος, παρατηρείται ότι οι καθηγήτριες/ητές, οι οποίες/οι δεν έκαναν χρήση Τ.Π.Ε. κατά τη διδακτική διαδικασία ανήκουν στην πλειοψηφία τους σε ειδικότητες θετικών μαθημάτων (3 Μαθηματικοί, 1 Φυσικός, Κ.Γ.2, Κ.Γ.8, Κ.Λ.6, Κ.Λ.7) .

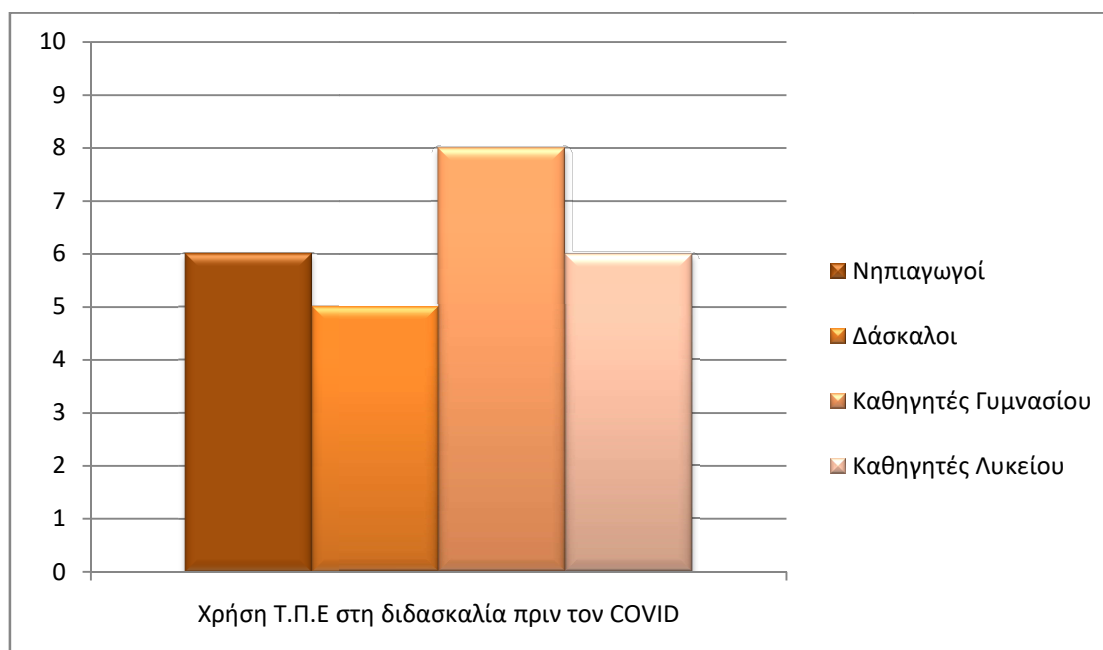
1^ο Ερώτημα

Χρησιμοποιούσατε Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία σας πριν τον COVID;

Είχαν κάνει χρήση Τ.Π.Ε. :

- 6/10 Νηπιαγωγοί
- 5/10 Δασκάλες/Δάσκαλοι
- 8/10 Καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου

- 6/10 Καθηγήτριες/ητές Λυκείου



Δεύτερο ερώτημα: Πώς αισθανθήκατε όταν χρειάστηκε να ανταποκριθείτε στην τηλεεκπαίδευση;

Νηπιαγωγοί

Η πλειονότητα των Νηπιαγωγών (7/10, ειδικότερα οι Ν1, Ν3, Ν4, Ν5, Ν6, Ν7 και Ν10) αλλά και των Δασκάλων Δημοτικού (6/10, συγκεκριμένα οι Δ2, Δ3, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10) που κλήθηκαν να περιγράψουν πώς αισθάνθηκαν όταν τους ανακοινώθηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα πραγματοποιείται μέσω τηλεεκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας, ανέφερε συναισθήματα άγχους και πανικού (βλ. και Duran, 2021. Duraku & Hoxha, 2020), καθώς αυτή η διαδικασία εκπαίδευσης ήταν πρωτόγνωρη για τις/τους περισσότερες/ους. Το άγχος που αισθάνθηκαν οφείλεται στο γεγονός της ελλιπούς έως και ανύπαρκτης εξοικείωσης με αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας (βλ. και Paraskevoudoulou-Kollia, Podkovyroff, & Michalakopoulos, 2021. Nicolau, Henter, Roman, Neculau, & Miclaus, 2020) (Ν3: «Όταν ενημερωθήκαμε για την τηλεεκπαίδευση πανικοβλήθηκα, καθώς οι τεχνολογικές μου γνώσεις ήταν ιδιαίτερα περιορισμένες», Ν9 : «...αισθάνθηκα αμηχανία καθώς δεν ήμουν σίγουρη για το διδακτικό

αποτέλεσμα που θα μπορούσα να επιτύχω με τις λιγοστές γνώσεις που κατέχω»). Οι Νηπιαγωγοί έπειτα από το δυσάρεστο συναίσθημα του άγχους ένιωσαν ενθουσιασμό έχοντας προθυμία να προσαρμοστούν σε αυτή τη νέα μέθοδο (N1: «Στην αρχή με τρόμαξε η ιδέα, αλλά με την πάροδο του χρόνου άρχισε να με ενθουσιάζει», N2: «Όταν χρειάστηκε να μπούμε στη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης ενθουσιάστηκα καθώς ήταν μια μέθοδο διδασκαλίας που μου είχε τραβήξει την προσοχή πολύ πριν την πανδημική κρίση»).

Δασκάλες/Δάσκαλοι

Οι Δασκάλες/Δάσκαλοι Δημοτικού ήταν πιο ανήσυχες/οι κυρίως σχετικά με το αν θα καταφέρουν να εξοικειωθούν με αυτή τη μέθοδο (Δ2: «Όταν ανακοινώθηκε ότι η τηλεεκπαίδευση θα αντικαταστήσει την δια ζώσης διδασκαλία ανησύχησα αρκετά, καθώς δεν ήξερα πώς θα λειτουργήσει το όλο θέμα και τι δυσκολίες θα συναντήσω κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της, καθώς ο μεγάλος αριθμός των μαθητών θα δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τη διαδικασία αυτή», Δ3: «Παράλληλα όμως αισθάνθηκα και ανασφάλεια για το αν θα καταφέρω να ανταπεξέλθω στην όλη διαδικασία»).

Καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου

Από τις/τους δέκα (10) καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου οι επτά (7) (Κ.Γ.2, Κ.Γ.4, Κ.Γ.6, Κ.Γ.7, Κ.Γ.8, Κ.Γ.9, Κ.Γ.10) βίωσαν συναισθήματα άγχους και πανικού, ενώ δύο (2) ένιωσαν θετικά συναισθήματα στο άκουσμα της εισαγωγής αυτής της μεθόδου, αλλά προβληματίστηκαν για την ανταπόκριση των μαθητριών/ών σε αυτήν (βλ. και Niemi & Kousa, 2020. Flack, Walker, Bickerstaff, & Margetts, 2020) (Κ.Γ.3, Κ.Γ.5). Οι οκτώ (8) από τις/τους δέκα (10) (Κ.Γ.2, Κ.Γ.3, Κ.Γ.4, Κ.Γ.6, Κ.Γ.7, Κ.Γ.8, Κ.Γ.9, Κ.Γ.10) ερωτώμενες/μενους προβληματίστηκαν διότι δεν ήταν κατάλληλα καταρτισμένες/οι στη χρήση τέτοιων τεχνολογιών (απομακρυσμένης εκπαίδευσης) (βλ. και Παρασκευοπούλου-Κόλλια,

Podkovyroff, & Μιχαλακόπουλος. Andarwulan, Fajri & Damayanti, 2021) καθώς δεν είχαν γνώση της πλατφόρμας, όπως και κάποιες/οι εκπαιδευτικοί από τις άλλες βαθμίδες.

Καθηγήτριες/ητές Λυκείου

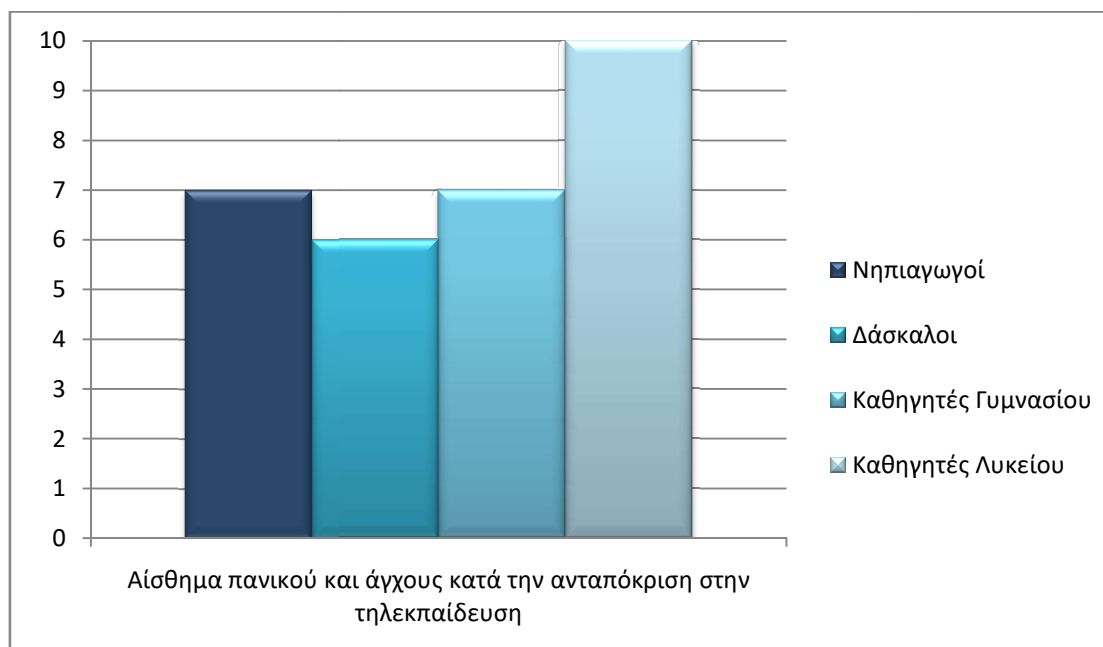
Οι καθηγήτριες/ητές Λυκείου αισθάνθηκαν στο σύνολό τους άγχος και ανασφάλεια, αλλά για διαφορετικούς λόγους. Κάποιες/οι από αυτές/ούς προβληματίστηκαν για το αν θα κατάφερναν να ανταποκριθούν στην όλη διαδικασία (Κ.Λ.2 :*«Δεν ήξερα αν θα μπορέσω να ανταποκριθώ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην όλη διαδικασία»*) και κάποιες/οι άλλες/οι θεώρησαν ότι θα αντιμετώπιζαν πρόβλημα λόγω της ειδικότητάς τους (Κ.Λ.5-Φυσικής Αγωγής: *«Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής με άγχωσε καθώς είναι δύσκολο να παρακολουθήσεις τις γυμναστικές ασκήσεις των παιδιών διαδικτυακά»*). Η πλειοψηφία όμως και στη βαθμίδα αυτή (6/10, αναλυτικότερα Κ.Λ.2, Κ.Λ.3, Κ.Λ.5, Κ.Λ.6, Κ.Λ.8, Κ.Λ.9) δήλωσε ότι αισθάνθηκε ανασφάλεια και άγχος λόγω έλλειψης τεχνικών γνώσεων στον χειρισμό της πλατφόρμας που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν (Huck & Zhang, 2021. Serhan, 2020) (Κ.Λ.3: *«Η ανακοίνωση της τηλεεκπαίδευσης μου προξένησε μεγάλη αμηχανία. Οι γνώσεις μου γύρω από πλατφόρμες τηλεεκπαίδευση ήταν μηδαμινές»*, Κ.Λ.2: *«... καθώς γνώριζα ελάχιστα πράγματα σχετικά με την τηλεεκπαίδευση»*). Τέλος, υπήρξε και ένα μικρό μέρος του δείγματος που κι εκείνο υποστήριξε πως βίωσε άγχος και ανασφάλεια σχετικά με την ανταπόκριση των παιδιών, αλλά και την ποιότητα των γνώσεων που θα μπορέσουν να αφομοιώσουν από αυτή τη μέθοδο (βλ. και Σφακιωτάκη, 2021. Gadzaova, Goverdovskaya, Tatarintseva, & Kapiyeva, 2021. Ammirato, Linzalone, & Felicetti, 2021) (Κ.Λ.4: *«...όμως με προβλημάτισε ιδιαίτερα η αποδοχή και η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτού του είδους τη διδασκαλία...»*, Κ.Λ.10 :*«...κυρίως όμως αγχώθηκα για το πώς θα κατάφερναν οι μαθητές μου να αφομοιώσουν την οποιαδήποτε γνώση μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία»*).

2^ο Ερώτημα

Πώς αισθανθήκατε όταν χρειάστηκε να ανταποκριθείτε στην τηλεεκπαίδευση;

Πανικό και άγχος :

- 7/10 Νηπιαγωγοί
- 6/10 Δασκάλες/Δάσκαλοι
- 7/10 Καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου
- 10/10 Καθηγήτριες/ητές Λυκείου



Τρίτο Ερώτημα: Εξοικειωθήκατε γρήγορα με το λογισμικό που κληθήκατε να χρησιμοποιήσετε;

Νηπιαγωγοί και Δασκάλες/Δάσκαλοι

Οι εκπαιδευτικοί σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά και συγκεκριμένα το 60% από αυτούς (12/20, ειδικότερα οι N1, N2, N4, N5, N8, N9, N10 και Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ9) χαρακτήρισαν εύκολη τη διαδικασία εξοικείωσης με το λογισμικό που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν, αλλά αντιμετώπισαν δυσκολίες αναφορικά με τεχνικά προβλήματα όπως η σύνδεση. Η N10 αναφέρει : «Το μόνο πρόβλημα ήταν το γεγονός ότι το σύστημα «κόλλαγε» συνεχώς, είχαμε προβλήματα με τον ήχο και πολλές φορές η σύνδεση ήταν ασθενής», και η Δ1 είπε : «Αυτό που ήταν μεγάλο εμπόδιο για μένα ήταν η κακή συνδεσιμότητα που υπήρχε ανά τακτά χρονικά διαστήματα». Από τις είκοσι (20) Νηπιαγωγούς και Δασκάλες/λούς, οι υπόλοιποι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην

εξοικειώσή τους με το λογισμικό που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν, κυρίως λόγω περιορισμένης κατάρτισης.

Καθηγήτριες/ητές σε Γυμνάσιο και Λύκειο

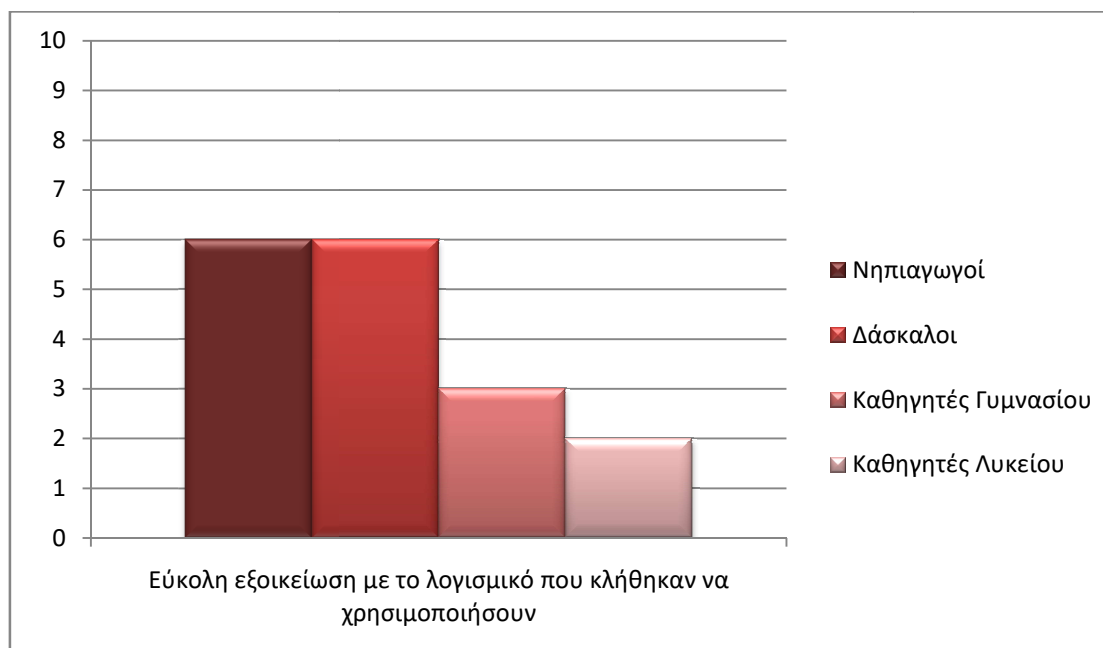
Από τις/τους καθηγήτριες/ητές που διδάσκουν σε Γυμνάσια και Λύκεια, χαρακτηρίστηκε ως αρκετά δύσκολη η εξοικειώσή τους με το λογισμικό που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν. Συγκεκριμένα 7/10 καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου (Κ.Γ.2, Κ.Γ.4, Κ.Γ.6, Κ.Γ.7, Κ.Γ.8, Κ.Γ.9, Κ.Γ.10) δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες μέχρι να καταφέρουν να χρησιμοποιήσουν με άνεση το λογισμικό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως δύο (2) από αυτές/αυτούς (Κ.Γ.6 και Κ.Γ.7) δήλωσαν πως κατάφεραν τελικά να εξοικειωθούν με την όλη διαδικασία, έπειτα από τη βοήθεια και την καθοδήγηση συναδέλφων (βλ. και Lillge, 2021. Paray, Taylor, Tyler, & Laski, 2020). Από τις/τους δέκα(10) καθηγήτριες/ητές Λυκείου, οι οκτώ (8) χαρακτήρισαν ως αρκετά δύσκολη την εξοικειώσή τους, η οποία σε συνδυασμό με τα τεχνικά προβλήματα που λάμβαναν χώρα ανά τακτά χρονικά διαστήματα έκαναν ακόμη πιο δύσκολο τον χειρισμό του λογισμικού. Κι εδώ όμως έχουμε δύο (2) καθηγήτριες/ητές που αναφέρουν πως βοηθήθηκαν από συναδέλφους (Κ.Λ.8, Κ.Λ.9). Μάλιστα ο Κ.Λ.8 απάντησε : «Το ευχάριστο ήταν πως κάποιοι συνάδελφοι ήταν καταρτισμένοι και με βοήθησαν πάρα πολύ». Οι υπόλοιπες/ποι τρεις (3) καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου και οι δύο (2) Λυκείου εξοικειώθηκαν με μεγάλη ευκολία στο λογισμικό, διότι είτε είχαν προϋπάρχουσα γνώση είτε κατάλληλο υπόβαθρο λόγω της ηλικίας αλλά και της ειδικότητάς τους.

3^ο Ερώτημα

Εξοικειωθήκατε γρήγορα με το λογισμικό που κληθήκατε να χρησιμοποιήσετε;

Εύκολη εξοικείωση :

- 6/10 Νηπιαγωγοί
- 6/10 Δασκάλες/Δάσκαλοι
- 3/10 Καθηγήτριες/ητές Γυμνασίου
- 2/10 Καθηγήτριες/ητές Λυκείου



Τέταρτο Ερώτημα: Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητριών/ών σε αυτήν την πρωτόγνωρη μαθησιακή διαδικασία;

Η τηλεκπαίδευση φάνηκε να ενθουσιάζει στην αρχή τα **παιδιά προσχολικής ηλικίας**, ενώ στη συνέχεια οι Νηπιαγωγοί παρατήρησαν τη δυσaréσκειά τους λόγω της δυσκολίας προσήλωσης στην οθόνη για τόσες ώρες συνεχόμενα. Η Ν4 είπε συγκεκριμένα: «Θεωρώ ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο, επειδή ήταν κάτι πρωτόγνωρο, όμως μετά από κάποια ώρα δεν μπορούσαν να μείνουν προσηλωμένα στην οθόνη». Επιπλέον η Ν5 ανέφερε: «Τα παιδιά στην αρχή ήταν ενθουσιασμένα γιατί ήταν κάτι πρωτόγνωρο για αυτά, όμως όσο περνούσαν οι μέρες είχαν χάσει τον αρχικό ενθουσιασμό και έδειχναν με κάθε τρόπο τη δυσaréσκεια τους». Από τις δέκα (10) Νηπιαγωγούς που ερωτήθηκαν οι δύο (2) παρατήρησαν πως κάποια παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και θετικά με την τηλεδιδασκαλία ενώ κάποια άλλα όχι (Ν5: «Η ανταπόκριση των παιδιών στη νέα αυτή εκπαίδευση δεν ήταν ίδια από όλα. Κάποια ενθουσιάστηκαν και κάποια άλλα δυσανασχέτησαν με την όλη κατάσταση, καθώς δεν είχαν άμεση επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά»). Από το σύνολο των ερωτηθεισών μόνο μια (1) Νηπιαγωγός φαίνεται να παρατήρησε τη συνολική δυσaréσκεια του τμήματος (Ν9 : «Πίστευα ότι όντας παιδιά της τεχνολογίας θα ενθουσιάζονταν με αυτή την διαδικτυακή διαδικασία αλλά το αντίθετο.

Ήταν ιδιαίτερα αρνητικά καθώς τους έλειπε η φυσική παρουσία της δασκάλας και η επαφή με τον υπόλοιπο μαθητικό περίγυρο») (βλ. και Epps, Brown, Nijjar, &Hyland, 2021. Belgica, Calugan, Dumo, & Simber, 2020. Alawamleh, Al-Twait, &Al-Saht, 2020).

Αναφορικά με τα παιδιά **Δημοτικού**, από τα δέκα (10) τμήματα, στα οποία διδάσκουν οι δέκα (10) δασκάλες/οι, το ένα (1) φαίνεται να παρουσίασε θετική ανταπόκριση στην τηλεδιδασκαλία (Δ9), ενώ η πλειοψηφία (6/10) παρότι στην αρχή αντιμετώπισαν την νέα κατάσταση με ενθουσιασμό, έπειτα έχασαν το ενδιαφέρον τους, είτε λόγω προβλημάτων συνδεσιμότητας (Δ2, Δ3, Δ5), είτε λόγω δυσκολίας συγκέντρωσης στην οθόνη (Δ1, Δ8, Δ10).Οι Δ4, Δ6 και Δ7 ανέφεραν την πλήρη δυσαρέσκεια των τμημάτων όπου διδάσκουν, τονίζοντας την δυσκολία συγκέντρωσης των παιδιών λόγω του ότι βρίσκονταν σε διαφορετικό χώρο και όχι στο σχολείο (Δ6 : «Το γεγονός ότι βρίσκονταν στο σπίτι και έκαναν μάθημα, τα αποσυντόνιζε σε μεγάλο βαθμό»). Στις/στους μαθήτριες/ητές Γυμνασίου από την άλλη, παρατηρείται ,στο μεγαλύτερο ποσοστό, ικανοποιητική ανταπόκριση στην όλη διαδικασία.

Οι καθηγήτριες/ητές στο Γυμνάσιο χαρακτήρισαν την ανταπόκριση των μαθητριών/ών ως προς την τηλεδιδασκαλία θετική (Κ.Γ.1, Κ.Γ.2, Κ.Γ.3, Κ.Γ.5, Κ.Γ.6, Κ.Γ.8, Κ.Γ.10) και στη συνέχεια των αποκρίσεών τους εντοπίζεται από κάποιες/ους (Κ.Γ.3, Κ.Γ.5, Κ.Γ.6, Κ.Γ.10) σχετική μεταβολή στην ανταπόκριση των μαθητριών/ών. Η μεταβολή αυτή, σύμφωνα με τις ερωτώμενες/μενους, οφείλεται στα τεχνικά προβλήματα που προέκυπταν, κυρίως στη σύνδεση, με αποτέλεσμα τη διακοπή των μαθημάτων για να επιτευχθεί επανασύνδεση (Κ.Γ.3: «...στην πορεία ο ενθουσιασμός μετατράπηκε σε αγανάκτηση στην αρχή και στη συνέχεια σε αδιαφορία, κυρίως εξαιτίας των προβλημάτων στη συνδεσιμότητα»).

Η πλειοψηφία των καθηγητριών/ών Λυκείου (9/10) ανέφερε θετικές αντιδράσεις των παιδιών στη διαδικασία της τηλεδιδασκαλίας (Κ.Λ.1, Κ.Λ.2, Κ.Λ.3,Κ.Λ.4, Κ.Λ.6, Κ.Λ.7, Κ.Λ.8, Κ.Λ.9, Κ.Λ.10), καθώς τα παιδιά συμμετείχαν ακόμα και στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων που προέκυπταν με όρεξη και προθυμία (Κ.Λ.7: «...προσπαθούσαν με κάθε τρόπο

να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία και πολλές φορές μου πρόσφεραν και τις γνώσεις τους γύρω από τεχνικά θέματα», Κ.Λ.3 : «...και ήταν δεκτικά στο να βοηθήσουν ώστε τα τεχνικά προβλήματα να ξεπεραστούν»). Στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Κ.Λ.5) όμως, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών, παρατηρήθηκε δυσανεμία και αγανάκτηση των μαθητριών/ών καθώς η δυσκολία του να κάνουν πρακτικές ασκήσεις στο σπίτι ήταν αντικειμενική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα συνοψίσουμε τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε μέσα από την έρευνά μας. Θα παρουσιάσουμε όλα όσα εισπράξαμε από τις/ τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια), που συμμετείχαν στις διαδικτυακές συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε.

Ο τίτλος της έρευνάς μας είναι ‘Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία την εποχή του κορονοϊού’. Κύριος σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσουμε (όσο φυσικά αυτό ήταν εφικτό) τον ουσιαστικό βαθμό εξοικείωσης των διδασκουσών/όντων με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Παράλληλα, επιχειρήσαμε να εκμαιεύσουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την επιρροή που είχε η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην αποδοτικότητα των μαθητριών/ών από τη σκοπιά και άποψη των εκπαιδευτικών τους.

Αναμφίβολα ο νέος κορωνοϊός COVID-19 έκανε απροσδόκητη εισβολή στις ζωές όλων των ανθρώπων παγκοσμίως (Adalja, et. al. 2020. Bhaumiket. Al., 2020. Morris, et. al. 2021. Wotto, 2020). Όλες/οι ανεξαιρέτως κληθήκαμε να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα που επέβαλε η πανδημία στην καθημερινότητά μας (Adalja, et. al., 2020, Bhaumiket. Al., 2020, Morris, et. al. 2021, Wotto, 2020). Η αναγκαστική αυτή προσαρμογή για τις/τους εκπαιδευτικούς συμπεριελάμβανε και τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους. Αυτή τη νέα «πρόκληση» για την εκπαιδευτική κοινότητα τη διαχειρίστηκε με διαφορετικό τρόπο η/ο κάθε διδάσκουσα/ων. Ο τρόπος και ο βαθμός επιτυχίας της διαχείρισης από την/τον κάθε εκπαιδευτικό καθορίστηκε ουσιαστικά από την προσωπική διάθεση του κάθε ατόμου και από τις πρωτοβουλίες που ήταν πρόθυμη/ος να πάρει, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτή τη νέα κατάσταση, όπως διαπιστώσαμε και από τις συνεντεύξεις που πήραμε.

Προκειμένου να εξασφαλίσουμε ικανοποιητικό επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας για την έρευνά μας συγκεντρώσαμε συνολικά απαντήσεις από σαράντα (40) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία όλων των βαθμίδων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια) της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι ερωτώμενες/οι κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις (4) ερωτήσεις, οι οποίες θεωρήσαμε ότι μπορούν να οδηγήσουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, στην εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων.

Συνολικά, λοιπόν, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως από τις/τους σαράντα (40) εκπαιδευτικούς οι είκοσι πέντε (25) από αυτές/ούς (N1, N2, N5, N8, N9, N10, Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Κ.Γ.1, Κ.Γ. 2, Κ.Γ.3, Κ.Γ.4, Κ.Γ. 5, Κ.Γ. 6, Κ.Γ. 7, Κ.Γ. 9, Κ.Λ. 1, Κ.Λ. 3, Κ.Λ. 4, Κ.Λ. 7, Κ.Λ. 8, Κ.Λ. 9) διέθεταν μια σχετική εξοικείωση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας.

Περνώντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την επιρροή που είχε η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην αποδοτικότητα των μαθητριών/ών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την προσωπική και άρα υποκειμενική άποψη της/του κάθε εκπαιδευτικού (βλ. και DeCoito & Estaiteyeh, 2022. Allen, Jerrim, & Sims, 2020), συμπεράναμε πως η απόδοση των μαθητριών/ών επηρεάστηκε διαφορετικά σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Ειδικότερα, οι Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανέφεραν πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία δυσκόλεψε τις ίδιες αλλά και τις/τους μικρές/ούς μαθήτριες/ητές. Συγκεκριμένα αντιμετώπισαν δυσκολίες κυρίως στην απορρόφηση των ουσιαστικών στοιχείων της κάθε θεματικής ενότητας, καθώς τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που λάμβαναν τα νήπια, μέσω της τηλεεκπαίδευσης, ήταν τόσο δελεαστικά (βλ. και Jia & Jingyao, 2022. Kim, 2020) που τις περισσότερες φορές δυσκόλευε την ουσιαστική συγκέντρωσή τους. Η N.10 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Είναι δύσκολο να κρατήσεις τα πιτσιρίκια συγκεντρωμένα μέσα στην

αίθουσα του σχολείου, που είναι ένα περιβάλλον το οποίο έχουν συνηθίσει. Στην τηλεκπαίδευση, που το καθένα έβλεπε ταυτόχρονα πέντε (5) ή έξι (6) συμμαθήτριες/ητές του με διαφορετικό φόντο πίσω το καθένα (π.χ. παιδικό δωμάτιο ή χώρος σπιτιού) αυτό γινόταν ακόμη πιο δύσκολο». Βέβαια κοινή παραδοχή και των δέκα (10) εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας ήταν πως, ακόμη και υπό αυτές τις συνθήκες, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. συνέβαλε στη διατήρηση της επικοινωνίας ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και στις/στους μαθήτριες/ητές, αλλά και στη διατήρηση, από την πλευρά των μαθητριών/ών, της μαθητικής τους ιδιότητας (βλ. και Maatuk, Elberkawi, Aljawarneh, Rashaideh, & Alharbi, 2022. Li, Gillies, He, Wu, Liu, Gong, & Sun, 2021. Sharma, Deo, Timalina, Joshi, Shrestha, & Neupane, 2020). Η Ν8 ανέφερε: «Από το να ήταν τα παιδιά στο σπίτι και να μην έχουν καμία επαφή με το σχολείο, έστω κι έτσι κάτι μάθαιναν».

Στο ίδιο συμπέρασμα μας οδήγησαν και οι απαντήσεις από τις/τους δέκα (10) δασκάλες/ους. Στην περίπτωση των μαθητριών/ών του Δημοτικού, η αποδοτικότητα τους επηρεάστηκε διαφορετικά αναφορικά με το κάθε γνωστικό αντικείμενο. Με βάση πάντα τις απαντήσεις των υποκειμένων, συμπεράναμε πως η αποδοτικότητα των μαθητριών/ών όσον αφορά τις δεξιότητες της ανάγνωσης αυξήθηκε, διότι έβρισκαν πολύ ευχάριστο το να κάνουν ανάγνωση μέσα σε αυτό το πρωτόγνωρο «τεχνολογικό περιβάλλον», στο οποίο βρέθηκαν εν ώρα μαθήματος. Από την άλλη όμως, καθ' ομολογίαν όλων των ερωτηθεισών/έντων, η ικανότητα των παιδιών στη γραφή μειώθηκε, διότι δεν υπήρχε τρόπος για ολοκληρωμένο έλεγχο των γραπτών. Ενδιαφέρον έχει η αναφορά του υποκειμένου Δ2 πάνω σε αυτό το ζήτημα: «Τα παιδιά ήξεραν πως δεν θα μπορέσουμε, ακόμα κι όταν θα γυρνούσαμε στις σχολικές αίθουσες να κάνουμε έλεγχο σε όλα τα τετράδια και γι' αυτό ό,τι μπορούσαν να αποφύγουν όσον αφορά τη γραφή, το απέφευγαν».

Τέλος, οι απαντήσεις που λάβαμε από τις/τους είκοσι (20) καθηγήτριες/ητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν ανομοιομόρφη εικόνα ως προς την αποδοτικότητα

των μαθητριών/ών Γυμνασίου και Λυκείου. Από τις/τους επτά (7) καθηγήτριες/ητές θετικών μαθημάτων (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία) (Κ.Γ. 1, Κ.Γ. 2, Κ.Γ. 8, Κ.Γ. 9, Κ.Λ. 6, Κ.Λ. 7, Κ.Λ.9) οι δυο (2) (Κ.Γ. 1, Κ.Γ.9) δήλωσαν πως η αποδοτικότητα των μαθητριών/ών παρουσίασε πτώση, ενώ οι πέντε από αυτές/ούς μας είπαν πως η χρήση των Τ.Π.Ε. έκανε πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα για τις/τους μαθήτριες/ητές, με αποτέλεσμα να παρουσιάσουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα αυτά. Οι υπόλοιπες/οι δεκαέξι (16) καθηγήτριες/ητές θεωρητικών μαθημάτων μας οδήγησαν στο συμπέρασμα πως η αποδοτικότητα των μαθητριών/ών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία παρουσίασε αύξηση, το ενδιαφέρον ήταν υψηλό και οι μαθήτριες/ητές ειδικά του Λυκείου συνέβαλλαν ακόμα και στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Κ.Λ. 3: «Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση και ήταν δεκτικά στο να βοηθήσουν ώστε τα τεχνικά προβλήματα να ξεπεραστούν»).

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι των συμπερασμάτων μας, θεωρούμε πως θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην αναφέρουμε και τα συναισθήματα των ερωτηθεισών/έντων. Έτσι, οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως στις περισσότερες περιπτώσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας, το άγχος των ερωτώμενων λόγω της ελλιπούς γνώσης σχετικά με τις Τ.Π.Ε. ήταν ευδιάκριτο (Κ.Γ. 4: «Όταν μου ανακοινώθηκε ότι θα χρειαστεί να εφαρμοστεί η τηλεκπαίδευση πανικοβλήθηκα, καθώς δεν είχα ιδιαίτερες γνώσεις στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των σχετικών λογισμικών», Κ.Γ. 6: «Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στην αρχή μου προκάλεσε ανασφάλεια και άγχος, γιατί δεν γνώριζα καθόλου την πλατφόρμα», Κ.Γ.8: «Στο άκουσμα της τηλεκπαίδευσης ένιωσα έντονη δυσαρέσκεια καθώς η φύση του μαθήματος της ειδικότητάς μου θα δυσκόλευε ακόμα περισσότερο την κατάσταση. Η απειρία μου ακόμα στη χρήση της τεχνολογίας θα ήταν ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας», Κ.Λ.3: «Η ανακοίνωση της τηλεκπαίδευσης μου προκάλεσε μεγάλη αμηχανία. Οι γνώσεις μου γύρω από πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης ήταν μηδαμινές»). Τέλος οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αντιμετώπισαν

σοβαρά προβλήματα κυρίως με τη συνδεσιμότητα (N1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ9, Κ.Γ 1, Κ.Γ. 2, Κ.Γ. 4, Κ.Λ 3, Κ.Λ. 5) (βλ. και Λάσκαρη & Σκιαδά, 2022. Γκελαμέρης, 2015).

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Γρηγορόπουλος, H. N., &Καραοτζάδη, Γ. (2020). Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 6-23.

Αποστολάκης, Α. (2009). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε από https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/PGRAD_OMM107/Lecture%209%20RM_MB%20%282019%20-%2010%29.pdf. Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.

Βερβέρης, Α. (2020). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά σχολεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19. Περιοδικό «*Νέος παιδαγωγός*», τεύχος 19ο, 191-201. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2022 από https://www.researchgate.net/publication/348339263_E_ex_apostaseos_didaskalia_organon_stam_Mousika_Scholeia_kata_te_diarkeia_tes_karantinas_tou_COVID-19.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

Βούλτσιου, Ε. (2007). Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μέση εκπαίδευση: διαδικασίες, προβλήματα, επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γαλάνης, Π. (2018). *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα*. ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ, 35(2), 268-277.

Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 51-71.

Ζαγούρας, Χ. (2016). *Η επιμόρφωση Β επιπέδου Τ.Π.Ε.* Παρουσιάστηκε στο 4^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 3 Οκτωβρίου

2022 από <https://e-pimorfosi.eti.gr/component/phocadownload/category/2-2016-03-09-11-10-55?download=147:presentation-thesniki-042016>.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ.: Χατζηπαντελή, Π. Επιμ.: . Τουτουδάκη, Α. Αθήνα: Πατάκης.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2022 από <http://hdl.handle.net/11419/5826>.

Κάκαρη, Ν., & Κατσαντώνη, Μ. (2011). *Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί ως προς την εκπόνηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών*. Research Papers in Language Teaching and Learning, 2, 127-144.

Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 671-705). Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2022 από https://www.researchgate.net/profile/Vasileios-Oikonomidis/publication/331482125_Oikonomides_B_D_Epimeleia_2011_Ekpaideuse_kai_Epimorphose_Ekpaideutikon_Theoretikes_kai_Empeirikes_Prosengiseis_Athena_Pedio/links/5c7c3e0e299b1268d3646b4/Oikonomides-B-D-Epimeleia-2011-Ekpaideuse-kai-Epimorphose-Ekpaideutikon-Theoretikes-kai-Empeirikes-Prosengiseis-Athena-Pedio.pdf.

Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*, τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κυνηγός, Χ., Γαβρίλης, Κ., Κεϊσογλου, Στ. & Ψυχάρης, Γ. (2009). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διδακτική των Μαθηματικών με τη βοήθεια εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας*. Παρουσιάστηκε στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος 8 – 10 Μαΐου 2009.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2022 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5356>.

Λάσκαρη, Γ., & Σκιαδά, Σ. (2022). TeachersForEurope: Διδάσκοντας εξ αποστάσεως δημοκρατικές αξίες στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(6Α), 60-74.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί Α.Ε.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος, Χρ.-Α. (2021). *Οι απόψεις καθηγητριών/ών Πληροφορικής για το μάθημα της Πληροφορικής στην Ελλάδα: ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιφερειακών ενοτήτων (Π.Ε.)* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Θετικών Επιστημών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πληροφορική και Υπολογιστική Βιοϊατρική», Λαμία.

Μιχάλης, Ι., Τσαλίκη, Χ., & Χατζηβασιλείου, Ε. (2009). *Τεχνολογικός γραμματισμός εκπαιδευτικών*. Παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2020 από <https://bit.ly/2weoEGM> .

Μουζάκης, Χ. (2006). *Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2022, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2534/785.pdf> .

Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ντρενογιάννη, Ε. (2010), *Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*. Στο Τζιμογιάννης, Α. (Επιμ.) *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 593- 600). Κόρινθος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α΄ (σσ. 112-128). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου από <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/genikomer/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf> .

Παπαβασιλείου, Ι. , Κουτσουπιάς, Ν., Παπακότα, Αι., & Ζουρνά, Χ. (2021). *Change in a chaotic era: Multivariate mixed-methods approach to undergraduate students' experiences of Higher Education COVID-19 changes*. Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου από https://www.researchgate.net/publication/350240722_Change_in_a_chaotic_era_Multivariate_mixed-methods_approach_to_undergraduate_students'_experiences_of_Higher_Education_COVID-19_changes.

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2022 από sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2020). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου*. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 15(2), 24-37.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4(1), 72-81. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9726> .

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2015). ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ, ΤΠΕ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 22-37.

Ράπτης, Α. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (2014). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σέργης, Σ., & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), 67-84.

Σολομωνίδου, Χ. (2007). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα : Κώδικας.

Σφακιωτάκη, Κ. Κ. (2021). Η εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας: Διεθνείς πρακτικές. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 451-461.

Τζάρτζας, Γ., Σβολόπουλος, Β., Βερέβη, Α., Πατούνα, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2002). *Η Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη*. Παρουσιάστηκε στο 3^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 07 Οκτωβρίου 2022 από <https://www.etpe.gr/conferences/3o-synedrio-etpe/>.

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Μάθηση του 21ου Αιώνα*. Αθήνα : Κριτική.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση"*, Τόμος Α, 165-176.

Τσιόκας, Θ., Τζιμογιάννης, Α., & Τσιωτάκης, Π. (2017), *Εκπαιδευτική ηγεσία και ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης*. Παρουσιάστηκε στο 11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», ΑΠΘ – ΠΑΜΑΚ, 19-21 Οκτωβρίου 2018, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2022 από http://hcicte2018.csd.auth.gr/docs/proceedings_HCICTE2018_final.pdf.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου', στο Β. Οικονομίδης, επιμ., *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Φαχαντίδης, Ν., Χριστοφόρου, Β., & Πνευματικός, Α. (2004). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μετά τη βασική τεχνολογική εκπαίδευση. Στο Μ., Γρηγοριάδου, Α., Ράπτης, Σ., Βοσνιάδου & Χ., Κυνηγός (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου, ΕΤΠΕ*, 327-335.

Χατζηγεωργίου, Γ., & Τζωρτζακάκης, Γ. (2021). Από την πληροφορία στη Γνώση (και πιθανόν στη Σοφία). Διαθέσιμο: <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/94.pdf> Προσπέλαση, 12(05).

Χτούρης, Σ., & Ζήση, Α. (2022). *Κλινική Κοινωνιολογία-Θέματα και πεδία εφαρμογής*. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου από <https://scholar.google.com>

Χουρδάκης, Α. (2020). *Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του*

Πανεπιστημίου Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου από
<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/783>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adalja, A. A., Toner, E., &Inglesby, T. V. (2020). Priorities for the US health community responding to COVID-19. *Jama*, 323(14), 1343-13.

Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., & Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*.

Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO) Working Paper, 1*, 20-15.

Ammirato, S., Linzalone, R., &Felicetti, A. M. (2021). Knowledge management in pandemics. A critical literature review. *Knowledge Management Research & Practice*, 19(4), 415-426.

Andarwulan, T., Fajri, T. A. A., &Damayanti, G. (2021). Elementary Teachers' Readiness toward the Online Learning Policy in the New Normal Era during COVID-19. *International Journal of Instruction*, 14(3), 771-786.

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., &Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.

Arkorful, V., &Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International journal of instructionaltechnology and distancelearning*, 12(1), 29-42.

Asmara, R. (2020). Teaching english in a virtual classroom using whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.

Azlan, C. A., Wong, J. H. D., Tan, L. K., Huri, M. S. N. A., Ung, N. M., Pallath, V., [HongYeong, Ch., Kwan HoongNg](#), & Ng, K. H. (2020). Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic—A case study from Malaysia. *Physica Medica*, 80, 10-16.

Belgica, C., Calugan, J. A., Dumo, J. U., & Simber, L. (2020, December). Online distance learning: Thematic study on the challenges faced by Educare College Inc. primary pupils. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Advanced Research in Education, Teaching & Learning, Oxford, UK* (pp. 18-20).

Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (Eds.). (2017). *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press.

Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1).

Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British dental journal*, 204(8), 429-432.

Centre for Education Statistics and Evaluation (2021), Use of information and communications technology (ICT) in the teaching and learning of writing, NSW Department of Education, education.nsw.gov.au/cese.

Chen, L., Chen, H., & Wang, N. (2009). Distance education in China: the current state of e-learning. *Campus-Wide Information Systems*, 82-89.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.

Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367.

Creswell, J. W. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μεταφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

DeCoito, I., &Estateyeh, M. (2022). Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic: An exploration of STEM teachers' views, successes, and challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 31(3), 340-356.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research.

Drakopoulos, S., Gkotsis, G., &Grimani, A. (2016). METHODOLOGY OF SOCIAL AND ECONOMIC SCIENCES.

Duraku, Z. H., &Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. *Manuscript submitted for publication*. Faculty of Philosophy, University of Prishtina.

Duran, M. (2021). The Effects of COVID-19 Pandemic on Preschool Education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260.

Epps, A., Brown, M., Nijjar, B., & Hyland, L. (2021). Paradigms lost and gained: Stakeholder experiences of crisis distance learning during the Covid-19 pandemic. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(3), 167-182.

Finlay, L., & Gough, B. (Eds.). (2008). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. John Wiley & Sons.

Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., & Margetts, C. (2020). Socioeconomic disparities in Australian schooling during the COVID-19 pandemic. *Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning*, 13, 319-340.

Flick, U. (2017). Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of education and Development using ICT*, 9(1), 112-125.

Gadzaova, L. P., Goverdovskaya, E. V., Tatarintseva, E. A., & Kapieva, K. R. (2021). Organization of the educational process in the university during the pandemic. *Propósitos y representaciones*, 9(1), 23.

Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501.

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6), 695-718.

Huck, C., & Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 Pandemic on K-12 Education: A Systematic Literature Review. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 24(1), 53-84.

Ioannou, I., & Angeli, C. (2013, November). Teaching computer science in secondary education: A technological pedagogical content knowledge perspective. In *Proceedings of the 8th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp. 1-7).

James, N., & Busher, H. (2016). Online interviewing. *Qualitative research*, 4, 245-259.

James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: Creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150-163.

Jia, T., & Jingyao, S. (2022). Research on the strategies of screen reading to improve the early literacy ability of preschool children in the transition stage of kindergarten. *Advances in Educational Technology and Psychology* (2022), Vol. 6 Num. 4

Jimoyiannis, A. (2009). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In *Encyclopedia of information communication technology* (pp. 321-334). IGI Global.

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.

Kozma, R. B. (2005). National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. *Human Technology: An interdisciplinary journal on humans in ICT environments*.

Kumar, R. (2008). Convergence of ICT and Education. *International Journal of Information and Communication Engineering*, 2(4), 300-303.

Kvale, S. (1996). Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.

Lillge, D. (2021). Facilitation Literacy: Circulating Power in Professional Learning Conversations With Teacher Colleagues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(4), 399-407.

Li, W., Gillies, R., He, M., Wu, C., Liu, S., Gong, Z., & Sun, H. (2021). Barriers and facilitators to online medical and nursing education during the COVID-19 pandemic: Perspectives from international students from low-and middle-income countries and their teaching staff. *Human Resources for Health*, 19(1), 1-14.

Livingstone, K. M., & Srivastava, S. (2012). Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46(5), 504-516.

Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological research online*, 21(2), 103-117.

Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132. doi: 10.1080/00313830500048790

Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 21-38.

Magen-Nagar, N., & Firstater, E. (2019). The obstacles to ICT implementation in the kindergarten environment: Kindergarten teachers' beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 165-179.

Mak, I. W. C., Chu, C. M., Pan, P. C., Yiu, M. G. C., & Chan, V. L. (2009). Long-term psychiatric morbidities among SARS survivors. *General hospital psychiatry*, 31(4), 318-326.

Mason, j. (2002). *Qualitative Researching*, English Language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore. Μετάφραση (2011): *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Εκδόσεις Πεδίο.

Maphosa, V. (2021). Teachers' perspectives on remote-based teaching and learning in the COVID-19 era: Rethinking technology availability and suitability in Zimbabwe. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 2(1), e02105.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS (Vol. 2)*. London: Sage Publications.

Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International journal of technology in education and science*.

Nikolau, C., Henter, R., Roman, N., Neculau, A., & Miclaus, R. (2020). Tele-education under the COVID-19 Crisis: Asymmetries in Romanian education. *Symmetry*, 12(9), 1502.

Palgi, Y., Shrira, A., Ring, L., Bodner, E., Avidor, S., Bergman, Y., ... & Hoffman, Y. (2020). The loneliness pandemic: Loneliness and other concomitants of depression, anxiety and their comorbidity during the COVID-19 outbreak. *Journal of affective disorders*, 275, 109.

Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Laski, M. E. (2020). Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(1), 359-88.

Paraskevopoulou-Kollia, E.-A., Podkovyoff, N., & Michalakopoulos, Ch.-A. (2021). Teachers' daily routine in the mist of the pandemic: attempting a comparison between Greece and Ukraine. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 17, Number 2, 2021 Section two © Open Education

Priyadarshini, A., & Bhaumik, R. (2020). E-readiness of senior school learners to online learning transition amid COVID-19 lockdown. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 244-256.

Qureshi, A. A. (2013). Impact of leadership on meaningful use of ICT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1744-1748.

Reeves, J. J., Hollandsworth, H. M., Torriani, F. J., Taplitz, R., Abeles, S., Tai-Seale, M., ... & Longhurst, C. A. (2020). Rapid response to COVID-19: health informatics support for outbreak management in an academic health system. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(6), 853-859.

Romeike, R. (2007). *Applying creativity in CS high school education: criteria, teaching example and evaluation*. Paper presented at the Proceedings of the Seventh Baltic Sea Conference on Computing Education Research-Volume 88.

Rossi, P. (2009). Learning environment with elements of artificial intelligence. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 5(1), 67-75.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: SAGE publications.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4).
- Serhan, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning: Students' Attitudes and Perceptions of Using Zoom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342.
- Sharma, K., Deo, G., Timalina, S., Joshi, A., Shrestha, N., & Neupane, H. C. (2020). Online learning in the face of COVID-19 pandemic: Assessment of students' satisfaction at Chitwan medical college of Nepal. *Kathmandu University Medical Journal*, 18(2), 40-47.
- Stuckey, H. (2013). *Three types of interviews: Qualitative research methods in social health*. *Journal of Social Health and Diabetes*, 1(2), 56-56.
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- van Staden, C. (2020). COVID-19 and the crisis of national development. *Nature human behaviour*, 4(5), 443-444.
- Wotto, M. (2020). The future high education distance learning in Canada, the United States, and France: Insights from before COVID-19 secondary data analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 262-281.
- Yilmaz, K. (2013). *Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences*. *European journal of education*, 48(2), 311-325.