



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η Μικτή Μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά την
αναγκαστική εξ αποστάσεως διδασκαλία: Η σκοπιά των
εκπαιδευτικών*

Τσιανάκα Ευδοξία (Α.Μ. 0119241)

Επιβλέποντες Καθηγητές:

Κόλλιας Βασίλειος

Πολίτης Παναγιώτης

Βόλος, 09/2022

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος της πτυχιακής μου εργασίας με τίτλο «Η Μικτή Μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά την αναγκαστική εξ αποστάσεως διδασκαλία: Η σκοπιά των εκπαιδευτικών», θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές για τη στήριξη, την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές, που συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και αφιέρωσαν χρόνο, παραχωρώντας συνεντεύξεις με σημαντικές προσωπικές τους απόψεις, σκέψεις και εμπειρίες.

Περίληψη

Η μικτή μάθηση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό την εκπαιδευτική κοινότητα. Πολλοί εκπαιδευτικοί επιχειρούν να την εφαρμόσουν, ιδιαίτερα τον τελευταίο χρόνο μετά την εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μικτή μάθηση μετά την αναγκαστική εξ αποστάσεως διδασκαλία. Για την πραγματοποίησή της επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας 10 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία σε 4 διαφορετικούς νομούς της χώρας. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, εργαλείο της οποίας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τέσσερα και αφορούν στο εάν είναι ελκυστική η μικτή μάθηση, αν υπάρχει κάτι που προβληματίζει και απωθεί τους δασκάλους από αυτή, ποιοι είναι οι παράγοντες που τους επηρεάζουν και αν υπάρχουν άλλες καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας τις οποίες θεωρούν ανταγωνιστικές προς αυτή. Για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έγινε θεματική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν πως η μικτή μάθηση είναι πολύ ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται από την απουσία αρκετών προϋποθέσεων, τις μεγάλες χρονικές απαιτήσεις της διαδικασίας και την εμπλοκή των γονέων των μαθητών σε αυτή. Η στάση των δασκάλων είναι κυρίως θετική, αλλά με κάποια αρνητικά στοιχεία. Οι παράμετροι που επηρεάζουν τη στάση τους θετικά είναι η ανταπόκριση των μαθητών τους και τα οφέλη που αυτοί έχουν από τη συγκεκριμένη μέθοδο, η ύπαρξη κάποιων απαραίτητων προϋποθέσεων και κάποιοι άλλοι προσωπικοί παράγοντες. Αρνητικά επηρεάζονται από κάποιες ιδιαιτερότητες της διαδικασίας, τη συμμετοχή των γονέων, τις ισχύουσες συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας και από τη μη επάρκεια του αναγκαίου εξοπλισμού. Τέλος, προέκυψαν κάποιες άλλες μέθοδοι διδασκαλίας που να είναι ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε θα διέκοπταν τη χρήση της μικτής μάθησης, αλλά θα προσπαθούσαν να συνδυάσουν τις μεθόδους.

Λέξεις – κλειδιά: μικτή μάθηση, Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας, Τ.Π.Ε., Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, blended learning

Summary

Blended learning is a method of teaching that seems to be of particular concern to the educational community lately. Many teachers are trying to implement it, especially in the last year after their experience in distance education. The purpose of this research is to investigate the assessments of primary school teachers on blended learning after compulsory distance learning. For its implementation, a convenience sample of 10 teachers teaching in Greek public primary schools in 4 different prefectures of the country was selected. It is a qualitative research, the tool of which was the semi-structured interview. The research questions are four and they concern whether blended learning is attractive, whether there is something that worries and repels teachers from it, what the factors that influence them are and whether there are other innovative teaching methods that they consider competitive to it. A thematic analysis was made for the collected data.

The results of the study show that blended learning is very appealing to the teachers in our sample. However, teachers are troubled with the absence of sufficient specifications, the long-time requirements of the process and the involvement of the students' parents in it. The teachers' attitude is mostly positive, but with some negative elements. The parameters that influence their attitude positively are the response of their students and the benefits they have from the specific method, the existence of some necessary conditions and some other personal factors. They are negatively affected by some particularities of the process, the participation of parents, the prevailing conditions of everyday school life and the inadequacy of the necessary equipment. Finally, some other teaching methods emerged that are competitive to blended learning, however teachers of the sample would not stop using blended learning, but would try to combine the methods.

Keywords: blended learning, Information & Communication Technology, ICT, Primary Education, teachers' evaluations

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Summary	3
Εισαγωγή.....	6
1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	8
1.1. Συμβατική εκπαίδευση	8
1.2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	9
1.3. Μικτή μάθηση	12
1.3.1. Μοντέλα μικτής μάθησης.....	13
1.3.2. Προσεγγίσεις σχεδιασμού	14
1.3.3. Πλεονεκτήματα μικτής μάθησης.....	16
1.3.4. Προκλήσεις μικτής μάθησης	17
2. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	19
2.1. Σύνοψη ανασκόπησης.....	26
3. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	28
3.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	28
3.2. Ερευνητικό παράδειγμα - Μέθοδος συλλογής δεδομένων	29
3.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	30
3.4. Δείγμα – συμμετέχοντες	30
3.5. Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων	31
3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	32
3.7. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας	33
4. Τα Δεδομένα και η Ανάλυσή τους	34
4.1. Παρουσίαση των δεδομένων.....	34
4.1.1. 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα - Τι βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί ελκυστικό στο να εντάξουν στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημά τους;.....	36
4.1.2. 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα - Τι προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή της μικτής μάθησης;	52
4.1.3. 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα - Ποιες παράμετροι επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη μικτή μάθηση;.....	62
4.1.4. 4 ^ο ερευνητικό ερώτημα - Υπάρχουν πιθανές εναλλακτικές καινοτόμες προσεγγίσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ανταγωνιστικές;	78
4.2. Επιπρόσθετα δεδομένα	81
5. Συζήτηση.....	83

6. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη	88
7. Συμπεράσματα.....	89
Βιβλιογραφικές Αναφορές	92
Ελληνική βιβλιογραφία	92
Ξένη βιβλιογραφία.....	96
Παράρτημα.....	100

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη της τεχνολογίας είναι ραγδαία και αυτό έχει επηρεάσει σαφώς και τον τομέα της εκπαίδευσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να κερδίζει συνεχώς έδαφος. Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, όπως και στον υπόλοιπο κόσμο, έδωσαν μεγάλη ώθηση προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την υλοποίηση, την εφαρμογή, καθώς και την αποτελεσματικότητά της. Τα τελευταία χρόνια όμως εμφανίστηκαν κάποια υβριδικά μοντέλα μάθησης, τα οποία φαίνεται να ελκύουν το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η μικτή μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει την τυπική δια ζώσης με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αποτελεί μια καινοτομία, προσφέροντας με έναν νέο και ενδιαφέρον τρόπο τη μάθηση και βελτιώνοντας την ποιότητά της. Η εφαρμογή της μικτής μάθησης επιφέρει αλλαγές στη διδακτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στα μέσα, στο διδακτικό υλικό, στις διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές, στον ρόλο του δασκάλου και του μαθητή. Ταυτόχρονα όμως δύναται να προσφέρει και πολλά οφέλη στους μαθητές.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να γίνει μία σε βάθος διερεύνηση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μικτή μάθηση. Η εργασία απαρτίζεται από συνολικά έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τη μικτή μάθηση, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο τι είναι, ποια μοντέλα και προσεγγίσεις σχεδιασμού υπάρχουν, τα πλεονεκτήματα, αλλά τις προκλήσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο συναντάται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα αναζητήθηκαν και καταγράφηκαν έρευνες με τα αποτελέσματά τους και από την Ελλάδα και από το εξωτερικό σχετικές με τη μικτή μάθηση στο δημοτικό σχολείο. Επιπρόσθετα έγινε και μία απλή αναφορά κάποιων ερευνών που έγιναν σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και το δείγμα της έρευνας, αναλύεται η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, καθώς επίσης συζητούνται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η ηθική και δεοντολογία της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η θεματική ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζονται οι αντίστοιχες απεικονίσεις. Τέλος, στα τρία επόμενα κεφάλαια καταγράφονται τα συμπεράσματα, γίνεται μια σύντομη συζήτηση και προτείνονται θέματα για περαιτέρω μελέτη.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Συμβατική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, που σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να καταφέρουν να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά, διεξάγεται με ένα τυποποιημένο σύστημα. Για την τέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη του προαναφερθέντος γενικού σκοπού απαιτούνται κάποιοι βασικοί συντελεστές.

Πιο συγκεκριμένα, προβλέπονται καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία και άλλα διδακτικά μέσα, κατάλληλες προϋποθέσεις για ομαλή λειτουργία, καθώς και ανάπτυξη παιδαγωγικού κλίματος και διαπροσωπικών σχέσεων που διέπονται από αρμονία (Ν. 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Όλα αυτά συντελούνται σε συγκεκριμένο χώρο, τη σχολική αίθουσα, κατά τον ίδιο χρόνο και με ταυτόχρονη φυσική παρουσία διδάσκοντος και διδασκομένων (Καρατζά, Πιερράκου, Τζικόπουλος & Αποστολάκης, 2005). Στα βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος εντάσσεται και η συνεχής αξιολόγηση για τους μαθητές, που αποβλέπει στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων (Φωτοπούλου, 2008).

Στη συμβατική εκπαίδευση βασικός δρών είναι ο εκπαιδευτικός που, πέραν της παιδαγωγικής του κατάρτισης, κατέχει έναν πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος συνοψίζει την καθοδηγητική, οργανωτική, εμπνευστική, ερευνητική και φιλική προσέγγιση (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004). Σύμφωνα με τους Κόκκο & Λιοναράκη (1998), ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και την έννοια της συνεργασίας με τους μαθητές του.

Οι Κιουλάνης, Παναγιωτίδου και Βαλκάνης (2016 όπ. αναφ. στο Μπατζάνη, 2021) τονίζουν τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τον διδάσκοντα από την πρώτη επαφή τους, κατά κύριο λόγο μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα στη σχολική αίθουσα και έτσι σταθεροποιούνται οι

συμπεριφορές και διαμορφώνεται ένας ιδιαίτερος κώδικας επικοινωνίας (Ραυτοπούλου, 2018).

1.2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) δεν αποτελεί καινοτομία στις μέρες μας, μιας και η ιστορία της ξεκινά τον 18^ο αιώνα, σίγουρα όμως τα τελευταία χρόνια εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών (Kentnor, 2015). Πρόκειται για μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς με έναν μόνο συγκεκριμένο ορισμό. Έτσι, με την πάροδο του χρόνου και τη συνεχή συμπερίληψη νέων δεδομένων, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, οι οποίοι σαφώς παρουσιάζουν και κοινά στοιχεία. Παρακάτω δίνονται, όχι ορισμοί, αλλά τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως έχουν συνοψιστεί από διάφορους ερευνητές.

Ως κύριο χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο συντελείται, δηλαδή εκπαιδευτικός και μαθητής βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο (Keegan, 1993· Roffe, 2004). Αυτό οδηγεί στην ανάγκη για υιοθέτηση ενός διαύλου επικοινωνίας μεταξύ τους, ώστε να πραγματοποιηθεί η μάθηση (Moore & Anderson, 2003 όπ. αναφ. στο Farajollahi & Zarifsanaee, 2012). Οι τρεις βασικοί δίαυλοι που δύνανται να αξιοποιηθούν, σύμφωνα με τους Roffe (2004) και Kentnor (2015), είναι το ραδιόφωνο (ήχος), η τηλεόραση (οθόνη), ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο. Οι δίαυλοι αυτοί καθιστούν εύκολα κατανοητή την επίδραση που ασκήθηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Ο Keegan (2001) χρησιμοποίησε πέντε χαρακτηριστικά για να προσδιορίσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

- Τη γεωγραφική απόσταση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο.
- Την ανάγκη για δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και την παροχή υποστήριξης των εκπαιδευομένων.
- Τη χρήση πολυμεσικού υλικού και της τεχνολογίας.

- Τη δυνατότητα και των δύο πλευρών για μεταξύ τους επικοινωνία.
- Την υλοποίηση της μάθησης σε ατομικό επίπεδο με ευκαιριακές ομαδικές συναντήσεις.

Ο Garrison (2003), σε συνέχεια των παραπάνω, έθεσε τρία χαρακτηριστικά, τη μη συνεχόμενη επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή, την αμφίδρομη μεταξύ τους επικοινωνία με σκοπό τη διευκόλυνση και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη χρήση της τεχνολογίας, για να προσδιορίσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σήμερα, που η ανάπτυξη στον τομέα της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι ραγδαία, δίαυλο επικοινωνίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν σχεδόν αποκλειστικά ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο. Συνεπώς υπάρχει η τάση ο όρος αυτός να ταυτίζεται και με άλλους, όπως ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή (computer assisted learning), μάθηση μέσω διαδικτύου (online learning), διαδικτυακή εκπαίδευση (online education) και εκπαίδευση βασισμένη στο διαδίκτυο (web-based education) και ο διαχωρισμός τους να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος (Σκαμπαρδώνη, 2021). Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει λάβει δύο μορφές, τη σύγχρονη, κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα από φυσική απόσταση αλλά στον ίδιο χρόνο και την ασύγχρονη, κατά την οποία δάσκαλος και μαθητής έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον χρόνο που θα εκτελέσουν τις δράσεις τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα δύο αυτά είδη μπορούν να λειτουργούν και συνδυαστικά, με σκοπό την αξιοποίηση των θετικών τους στοιχείων και τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (Σκαμπαρδώνη, 2021).

Οι Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος και Μασσαρά (2015) τονίζουν τη σπουδαιότητα μιας άλλης διάστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της αυτορρύθμισης. Επισημαίνουν πως η επίτευξη της μάθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος καλείται να διαχειριστεί τη μαθησιακή διαδικασία, να θέσει στόχους και να υιοθετήσει πρακτικές και στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην επίτευξή τους. Κάνουν λόγο για έναν συνδυασμό θέλησης και δεξιοτήτων των μαθητευόμενων, με μία σειρά δράσεων, όπως σχεδιασμό, εκτέλεση, έλεγχο, αξιολόγηση και αναθεώρηση.

Επακόλουθο όλων των παραπάνω εξελίξεων είναι σίγουρα και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του δασκάλου. Πολλές φορές η αλληλεπίδραση

καθίσταται πιο δύσκολη εξ αιτίας της απουσίας λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Ωστόσο, η ανάπτυξη της τεχνολογίας δίνει ολοένα και περισσότερες δυνατότητες προς αυτή την κατεύθυνση (Λιοναράκης, 2005). Σύμφωνα με έρευνα του Williams (2003), ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να σχεδιάζει και να οργανώνει το εκπαιδευτικό υλικό και τις δραστηριότητες, καθώς επίσης και να καθορίζει το πλαίσιο της αξιολόγησης. Απαιτούνται, λοιπόν, εξειδικευμένες δεξιότητες στη χρήση προγραμμάτων, πλατφορμών και όλων των εφαρμογών των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου, όπως επίσης δεξιότητες παρουσίασης και ανάλυσης δεδομένων. Σε όλα αυτά ο Λιοναράκης (2009) προσθέτει τον ρόλο του εμπνευστή και καθοδηγητή, που θα στρέψει τον μαθητή στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της αυτορρύθμισης που αναφέρθηκε και παραπάνω.

Μέχρι πριν από λίγα χρόνια η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν σχεδόν άγνωστη σε πρακτικό επίπεδο, ακολουθούνταν πιστά η συμβατική μέθοδος εκπαίδευσης, χωρίς δυνατότητες ευελιξίας (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Ωστόσο στις μέρες μας, και έπειτα από το αναγκαστικό και βίαιο πέρασμα στη σχολική εξ αποστάσεως διδασκαλία εξαιτίας της πανδημίας και της αδυναμίας παρουσίας στον χώρο του σχολείου, η σχολική πραγματικότητα έχει αλλάξει άρδην. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι υπάρχουν τρεις μορφές της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μιμίνου & Σπανακά, 2013):

- Η Αυτοδύναμη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου από απόσταση, είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα, και το πρόγραμμα σπουδών της είναι ισοδύναμο με αυτό της συμβατικής εκπαίδευσης.
- Η Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία ακολουθεί τη συμβατική και λειτουργεί συμπληρωματικά και παράλληλα, είτε σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, σε κάποιο πιλοτικό πρόγραμμα, είτε για συνεργασία με άλλα σχολεία στα πλαίσια κάποιας δράσης.
- Η Μικτή/ Πολυμορφική/ Συνδυαστική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται σε μία ένωση της συμβατικής και της εξ αποστάσεως με σκοπό την επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων.

1.3. Μικτή μάθηση

Οι παραπάνω μορφές μάθησης, η συμβατική δια ζώσης και η εξ αποστάσεως που στις μέρες μας επιτυγχάνεται μέσω των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και συγκεντρώνουν πλεονεκτήματα, καθώς και μειονεκτήματα. Σε μία προσπάθεια ενσωμάτωσης των δυνατοτήτων και εξάλειψης των μειονεκτημάτων, αναπτύχθηκε η Μικτή Μάθηση (Blended Learning). Ωστόσο, κατά τον Clark (2003) είναι επικίνδυνο να θεωρείται η μικτή μάθηση ως μία απλή μέθοδος που συνδυάζει τη διδασκαλία στην τάξη και τη διαδικτυακή μάθηση.

Οι Staker και Horn (2012) ορίζουν τη μικτή μάθηση ως ένα επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κατά το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν τουλάχιστον εν μέρει μέσω διαδικτυακού περιεχομένου και διδασκαλίας, κατέχοντας τη δυνατότητα ελέγχου του χρόνου, του τόπου, της διαδικασίας και του ρυθμού και τουλάχιστον εν μέρει σε έναν εποπτευόμενο φυσικό χώρο εκτός σπιτιού. Τονίζουν πως η μίξη εμπειριών των δύο προαναφερθέντων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί ένα αλληλοϋποστηριζόμενο σύστημα που στοχεύει σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.

Σύμφωνα με τους Dziuban, Hartman και Moskal (2004), η μικτή μάθηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία παιδαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει την αποτελεσματικότητα και τις ευκαιρίες κοινωνικοποίησης της σχολικής τάξης, δηλαδή της συμβατικής εκπαίδευσης, με τις δυνατότητες της τεχνολογικά ανεπτυγμένης ενεργητικής μάθησης του διαδικτυακού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια να προσεγγίζεται ως ένα καθοδηγητικό μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρική διδασκαλία και στο πρόσωπο με πρόσωπο μάθημα, αύξηση της διάδρασης μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού, μαθητών – μαθητών και μαθητών – υλικού, καθώς και από ολοκληρωμένους μηχανισμούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Μια άλλη θεώρηση που εκφράζεται από τους Garrison και Kanuka (2004) για τη μικτή μάθηση είναι ότι χαρακτηρίζεται από απλότητα και πολυπλοκότητα. Όσον αφορά την απλή της μορφή, η μικτή μάθηση είναι η ενσωμάτωση εμπειριών συμβατικής και διαδικτυακής μάθησης, ενώ η πολυπλοκότητα εντοπίζεται στην υλοποίησή της, αφού υπάρχουν απεριόριστες δυνατότητες σχεδιασμού και εφαρμογής

σε πολλά περιβάλλοντα. Επιπρόσθετα, επισημαίνουν ότι η μικτή μάθηση αντιπροσωπεύει μια θεμελιώδη επανασύνδεση και αναδιοργάνωση της δυναμικής διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό είναι και το βασικό σημείο που την ωθεί στον χαρακτηρισμό «σύνθετη».

1.3.1. Μοντέλα μικτής μάθησης

Σύμφωνα με τους Bryan και Volchenkova (2016), οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται τα δύο στοιχεία της μικτής μάθησης – η πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακή -, οι σκοποί, αλλά και η ισορροπία μεταξύ τους, έχουν επιτρέψει την κατασκευή περισσότερων του ενός μοντέλων μικτής μάθησης από αρκετούς ερευνητές. Όλα τα μοντέλα, ανάλογα με τους εκάστοτε επιδιωκόμενους στόχους, μπορούν να είναι χρήσιμα. Ωστόσο, τα περισσότερα δέχτηκαν αρκετές κριτικές, με δύο από αυτά να παρουσιάζονται ως πιο «ισχυρά».

Το μοντέλο των Garrison και Vaughan είναι ένα πλαίσιο βασισμένο στην έρευνα. Οραματίζεται τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως συμμετέχοντες σε μία Κοινότητας Έρευνας, όπου μέσω της συλλογικότητας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών κατασκευάζεται η γνώση (Bryan & Volchenkova, 2016). Ο ρόλος της τεχνολογίας είναι να ενεργοποιήσει τρεις βασικούς άξονες: τον γνωστικό (ανταλλαγή πληροφοριών, δημιουργία και δοκιμή εννοιών), τον διδακτικό (παροχή δομής και κατεύθυνσης) και τον κοινωνικό (ομαδικότητα και συνεργασία). Η υλοποίηση, όμως, του μοντέλου αυτού απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια (Bryan & Volchenkova, 2016).

Μία προσέγγιση με μεγαλύτερη επιρροή που αποτελεί παράδειγμα είναι η τυπολογία των Staker και Horn (Bryan & Volchenkova, 2016). Οι Staker και Horn (2012) προτείνουν τέσσερα μοντέλα μικτής μάθησης, στα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν τα περισσότερα από τα προγράμματα μικτής μάθησης που πραγματοποιούνται σήμερα, ως ακολούθως:

1. Το μοντέλο εναλλαγής (Rotation Model), κατά το οποίο οι μαθητές εναλλάσσονται μεταξύ των τρόπων διδασκαλίας, σύμφωνα με ένα σταθερό χρονοδιάγραμμα ή κατά την κρίση του δασκάλου, εργαζόμενοι ομαδικά, σε ολομέλεια ή ατομικά. Εφαρμογές αυτού του μοντέλου αποτελούν η εναλλαγή

- σταθμών (Station Rotation), η εναλλαγή εργαστηρίων (Lab Rotation), η ανεστραμμένη τάξη (Flipped Classroom) και ατομική εναλλαγή (Individual Rotation). Από αυτές, ευρύτερα γνωστή είναι η ανεστραμμένη τάξη.
2. Το ευέλικτο μοντέλο (Flex Model), όπου η διδασκαλία παρέχεται κυρίως διαδικτυακά και εξατομικευμένα, με κάποιες υποστηρικτικές συναντήσεις. Η ευελιξία συναντάται σε παραμέτρους, όπως το μέγεθος της υποστήριξης, η υλοποίηση των δραστηριοτήτων (σε μικρές ομάδες, ομαδικά έργα, ατομικά), καθώς και τον συνδυασμό εκπαιδευτικών.
 3. Το μοντέλο αυτομίξης (Self- Blend model). Σε αυτό οι μαθητές που επιθυμούν, επιλέγουν να παρακολουθήσουν εξ ολοκλήρου διαδικτυακά ένα ή περισσότερα μαθήματα, πέραν του σταθερού τους προγράμματος. Πρόκειται για μία εφαρμογή της μικτής μάθησης, όπου δε συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.
 4. Το εμπλουτισμένο εικονικό μοντέλο (Enriched – Virtual model), κατά το οποίο όλοι οι μαθητές για ένα μάθημα μοιράζουν τον χρόνο τους μεταξύ της παρακολούθησης μέσα στη σχολική αίθουσα και της εξ αποστάσεως μάθησης, χρησιμοποιώντας διαδικτυακή παράδοση περιεχομένου και διδασκαλίας.

1.3.2. Προσεγγίσεις σχεδιασμού

Ο ορισμός που έδωσαν οι Garrison και Kanuka (2004) για τη μικτή μάθηση αναφέρεται σε στοχαστική ενσωμάτωση των στοιχείων πρόσωπο με πρόσωπο και του διαδικτύου. Κατά συνέπεια κρίνεται αναγκαίο για τον σχεδιασμό διδασκαλίας μικτής μάθησης πολύ καλή μελέτη, οργάνωση και σχεδιασμός. Με αυτό ως δεδομένο και εξετάζοντας διαφορετικές διαδικασίες σχεδιασμού μαθημάτων, οι Alammary, Sheard και Carbone (2014) εντόπισαν τρεις διακριτές προσεγγίσεις σχεδιασμού.

- Μίξη χαμηλού αντίκτυπου (Low-impact blend): προσθήκη επιπλέον δραστηριοτήτων σε ένα υπάρχον μάθημα.
- Μίξη μεσαίου αντίκτυπου (Medium-impact blend): αντικατάσταση δραστηριοτήτων σε ένα υπάρχον μάθημα.
- Μίξη υψηλού αντίκτυπο (High- impact blend): σχεδιασμός του μαθήματος από την αρχή.

Μίξη χαμηλού αντίκτυπου: στην προσέγγιση αυτή ο εκπαιδευτικός προσθέτει επιπλέον διαδικτυακές δραστηριότητες στο παραδοσιακό πρόσωπο με πρόσωπο μάθημα (Alammary, Sheard, & Carbone, 2014). Σύμφωνα με μελέτη των Kaleta, Skibba & Joosten (2007, όπ. αναφ. στο Alammary, Sheard, & Carbone, 2014), οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν διαδικτυακά στοιχεία στο μάθημα χωρίς να εξαλείφουν κάποια από τις δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν να επωφεληθούν από τη μικτή μάθηση, χωρίς ωστόσο να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια και χωρίς να επανεξετάσουν τους στόχους τους. Στα οφέλη της προσέγγισης αυτής αναφέρονται η ευκολία και η ταχύτητα με την οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί, ο χαμηλός κίνδυνος αστοχίας, καθώς και το γεγονός ότι ακόμη και η μικρή εμπειρία σε διδασκαλία παραδοσιακού μαθήματος είναι αρκετή για να σχεδιαστεί μικτό μάθημα. Αντίθετα, στις προκλήσεις και τις δυσκολίες για τον εκπαιδευτικό συγκαταλέγονται η ύπαρξη κάποιων τεχνολογικών γνώσεων απαραίτητων για την εφαρμογή, ο υψηλός κίνδυνος να παραχθούν τελικά δύο ξεχωριστά μαθήματα και τέλος ο φόρτος εργασίας και για τους μαθητές και για τον εκπαιδευτικό, που αυξάνεται με τις επιπλέον δραστηριότητες (Alammary, Sheard, & Carbone, 2014).

Μίξη μεσαίου αντίκτυπου: η προσέγγιση αυτή βασίζεται στη θεωρία ότι ορισμένα μέρη του μαθήματος θα ήταν πιο αποτελεσματικά ως διαδικτυακές δραστηριότητες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που την επιλέγουν επανασχεδιάζουν το υπάρχον μάθημα, αντικαθιστώντας κάποιες από τις παραδοσιακές δραστηριότητες με νέες διαδικτυακές (Alammary, Sheard, & Carbone, 2014). Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ξεκινούν απλά και σταδιακά να εφαρμόζουν και με τον τρόπο αυτό να χτίζεται η εμπιστοσύνη τους σε αυτή τη μέθοδο μάθησης. Επιπρόσθετα, έχουν αρκετές ευκαιρίες να πειραματιστούν με διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και δεν διακινδυνεύουν να κάνουν σημαντικές αλλαγές στο μάθημά τους. Από την άλλη πλευρά, για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια τέτοιου τύπου διδασκαλία, θα πρέπει να έχουν καλές τεχνολογικές γνώσεις, αυτοπεποίθηση και τον απαραίτητο χρόνο που απαιτείται, μιας και δεν υπάρχουν καθορισμένα πρότυπα, από τα οποία θα μπορούσαν να καθοδηγηθούν. Θα πρέπει επίσης να έχουν την ικανότητα να διαχωρίσουν τα μέρη της παραδοσιακής διδασκαλίας που δεν είναι αποτελεσματικά, ώστε να σχεδιάσουν αντίστοιχα κατάλληλα διαδικτυακά. Τέλος, απαιτείται εντατικός σχεδιασμός, συνεχής

παρατήρηση και αξιολόγηση του μαθήματος, ώστε να υπάρχει επιτυχής εφαρμογή και επίτευξη των στόχων (Alammary, Sheard, & Carbone, 2014).

Μίξη υψηλού αντίκτυπου: πρόκειται για μία προσέγγιση κατά την οποία γίνεται ολικός επανασχεδιασμός του μαθήματος. Ο Harriman (2004 όπ. αναφ. στο Alammary, Sheard, & Carbone, 2014) και ο Hofmann (2006 όπ. αναφ. στο Alammary, Sheard, & Carbone, 2014), προκειμένου να μπορέσουν οι δάσκαλοι να αποκτήσουν τον πιο αποτελεσματικό συνδυασμό τεχνολογιών και να παράγουν ένα καλύτερο πρόγραμμα σπουδών, συνέστησαν να εξετάζουν μεμονωμένα κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα και όχι ολόκληρο το μάθημα. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να οδηγεί σε καλύτερη ισορροπία των δύο στοιχείων διδασκαλίας και τελικά στην αποκόμιση των μέγιστων οφελών από τη μικτή μάθηση. Παρά τα πολλά οφέλη όμως, υπάρχουν και προκλήσεις, όπως η αναγκαιότητα υψηλού επιπέδου τεχνολογικών γνώσεων, ο μεγάλος κίνδυνος αποτυχίας, η απαιτούμενη εμπειρία στον σχεδιασμό και τέλος, ο επιπλέον απαιτούμενος χρόνος (Alammary, Sheard, & Carbone, 2014).

1.3.3. Πλεονεκτήματα μικτής μάθησης

Τα πλεονεκτήματα της μικτής μάθησης είναι πολλά και ευρέως αποδεκτά. Σύμφωνα με την Pape (2010), μέσω αυτής καλλιεργούνται πολλές δεξιότητες και ικανότητες στους μαθητές, όπως αυτοκατευθυνόμενη και ανεξάρτητη μάθηση, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, συνεργασία και παγκόσμια συνειδητοποίηση. Οι Dziuban, Hartman και Moskal (2004) επισημαίνουν πως τέτοιου είδους δεξιότητες και ικανότητες ωφελούν τους μαθητές σε όλη την ακαδημαϊκή, αλλά και εργασιακή τους πορεία. Επιπλέον, έρευνες έδειξαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και μεγαλύτερη ικανοποίηση και για μαθητές, αλλά και για εκπαιδευτικούς. Η Pape (2010) αναφέρει ακόμα δύο πλεονεκτήματα που αφορούν τους μαθητές. Το πρώτο είναι η δυνατότητα για συνέχιση της μάθησης ακόμα και όταν τα σχολεία για οποιονδήποτε λόγο είναι κλειστά ή προκύπτουν προβλήματα υγείας, μακροχρόνιες ασθένειες ή συμμετοχή σε προγράμματα που απαιτούν απουσία από τον σχολικό χώρο. Το δεύτερο αφορά στη δέσμευση και αφοσίωση των μαθητών στη μάθηση και την ενεργοποίηση θετικής στάσης απέναντι σε αυτή, μιας και το περιβάλλον και η νέου τύπου επικοινωνία είναι πιο ελκυστικά και προσιτά σε αυτούς.

Τα οφέλη όμως επεκτείνονται και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Κατά τον Nuguzzaman (2016), με την υλοποίηση μικτής μάθησης είναι εφικτή η μείωση του αριθμού μαθητών στις σχολικές αίθουσες. Με τον τρόπο αυτό οι αίθουσες θα μπορούν να χρησιμοποιούνται σε ουσιαστικές δραστηριότητες που επωφελούνται από την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού. Τέλος, υπάρχουν και οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από τη μείωση των φωτοτυπιών, αφού οι μαθητές μπορούν να βρίσκουν διαδικτυακά ό, τι χρειάζονται. Γενικά οι Dziuban, Hartman και Moskal (2004) αναφέρουν ότι μπορεί να υπάρξει μείωση του οικονομικού κόστους κατά 25%-50%.

1.3.4. Προκλήσεις μικτής μάθησης

Στον αντίποδα των πλεονεκτημάτων της μικτής μάθησης δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία μειονεκτήματα, αλλά προκλήσεις και παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίησή της. Αρχικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά επιπρόσθετες διαστάσεις, νέες απαιτήσεις και αρμοδιότητες. Για τη σχεδίαση και την υλοποίηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων μικτής μάθησης είναι αναγκαίο να αφιερώσει πολύ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια (Garnham & Kaleta, 2002). Η Pape (2010) τόνισε την απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτές τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τα εργαλεία που καλούνται να χρησιμοποιήσουν. Συνεπώς, βασική προϋπόθεση αποτελεί η αντίστοιχη παιδαγωγική και τεχνολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015).

Κάτι που αφορά όλες τις εμπλεκόμενες στη μαθησιακή διαδικασία πλευρές, δηλαδή εκπαιδευτικούς, μαθητές και σχολείο, είναι ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Πηγές και μέσα όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο βιντεοπροβολέας και η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι αναγκαία, τα σχολεία θα πρέπει να είναι πλήρως εξοπλισμένα (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004), ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις η πραγματικότητα απέχει από όλες αυτές τις απαιτήσεις σε τεχνικούς πόρους.

Μιλώντας για τους μαθητές, ο Nuruzzaman (2016), επισημαίνει τη σπουδαιότητα των συναισθηματικών καταστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν άγχος και έντονα αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας των νέων δεδομένων, μιας και δεν είναι όλοι το ίδιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και τους καινούριους αυτούς τρόπους επικοινωνίας. Τέλος, αναφέρει ότι και οι ίδιοι οι μαθητές, από τη στιγμή που καλούνται να εργαστούν περισσότερο ατομικά και με δική τους ευθύνη, θα πρέπει να αναπτύξουν αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης χρόνου.

2. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιχειρήθηκε η αναζήτηση, συγκέντρωση και μελέτη όσο το δυνατόν περισσότερων άρθρων και ερευνών, τόσο ελληνόγλωσσων όσο και ξενόγλωσσων σχετικά με το θέμα της μικτής μάθησης. Κύριες πηγές αποτέλεσαν περιοδικά διαδικτυακής πρόσβασης, ηλεκτρονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και μεταπτυχιακές εργασίες. Το βασικό εργαλείο αναζήτησης ήταν το Google Scholar.

Η ανασκόπηση επικεντρώθηκε στην ανάλυση πηγών που αφορούν αποκλειστικά στη μικτή μάθηση και περιορίστηκε σε δεδομένα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μιας και αυτό είναι το προς μελέτη θέμα της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, στο τέλος αναφέρονται συνοπτικά και κάποιες πηγές που αφορούν και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με σκοπό μια πιο πλήρη και σφαιρική εικόνα και μια συνοπτική σύγκριση.

Οι Rombot, Boeriswati και Suparman (2020) δημοσίευσαν έρευνα, κατά την οποία επιχειρήθηκε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών δημοτικού σχολείου μέσω μικτής μάθησης. Η έρευνα διεξήχθη στην Ινδονησία και αφορούσε σε 20 αλλοδαπούς μαθητές της Ε' τάξης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τεστ, πριν και μετά τη διαδικασία εκμάθησης και η παρατήρηση. Όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν και το αποτέλεσμα ήταν θετικό, αφού όλοι οι μαθητές σημείωσαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στο τεστ μετά το πέρας του προγράμματος μικτής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκε αύξηση 28 μονάδων κατά μέσο όρο στην επίδοση του τεστ. Πέραν της βελτίωσης των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης, όμως, η παρατήρηση οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές φαίνονταν ενθουσιασμένοι και χαρούμενοι για την εκμάθηση της ινδονησιακής γλώσσας, βρήκαν διασκεδαστικό το νέο μαθησιακό περιβάλλον και ενδιαφέρουσα αυτή τη μέθοδο μάθησης. Οι ερευνητές κατέληξαν πως η μικτή μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος που ταιριάζει στα χαρακτηριστικά των μαθητών του 21^{ου} αιώνα.

Οι Schechter, Macaruso, Kazakoff και Brooke (2015) διερεύνησαν τα πιθανά οφέλη της προσέγγισης της μικτής μάθησης στις δεξιότητες ανάγνωσης μαθητών χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο τμήματα 1^{ης} και δύο 2^{ης} τάξης του δημοτικού σχολείου. Από την κάθε τάξη, το ένα τμήμα

δέχτηκε τη συμβατική διδασκαλία (ομάδα ελέγχου) και το άλλο διδασκαλία μικτής προσέγγισης (πειραματική ομάδα).

Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τεστ πριν και μετά τη διδασκαλία – παρέμβαση. Τα αποτελέσματα που σημείωσαν οι μαθητές που ανήκαν στην πειραματική ομάδα ήταν πολύ καλύτερα από αυτά της ομάδας ελέγχου. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να αξιοποιήσει τον χρόνο των δασκάλων, επιτρέποντάς τους να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν εξατομικευμένα σημεία στα οποία οι μαθητές χρειάζονται βελτίωση.

Στις νοτιοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, λίγα χρόνια αργότερα, οι Macaruso, Wilkes και Prescott (2020) χρησιμοποίησαν επίσης τη μικτή μάθηση σαν έναν τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Πιο αναλυτικά επιχείρησαν να εκτιμήσουν την επίδραση της μικτής μάθησης σε μαθητές από το νηπιαγωγείο ως και την πέμπτη τάξη σε ένα δίκτυο έξι ημι-ιδιωτικών σχολείων. Το δείγμα αποτέλεσαν 2.217 μαθητές τριών σχολείων ως πειραματική ομάδα και 1.504 των υπόλοιπων τριών σχολείων ως ομάδα ελέγχου. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την πειραματική ομάδα ήταν το Core5. Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ πριν και μετά την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να υποστηρίξει την αναγνωστική ικανότητα μαθητών του δημοτικού σχολείου σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Τα οφέλη ήταν σημαντικά, αφού καταγράφηκαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου μετά από την πραγματοποίηση της μικτής μάθησης. Όσον αφορά στους δασκάλους, αποδείχθηκε ότι ήταν πιο πρόθυμοι και έδειχναν μεγαλύτερη σιγουριά, ώστε να παρακολουθούν την καθημερινή πρόοδο των μαθητών τους, γεγονός το οποίο οδηγεί στον εντοπισμό των ιδιαίτερων αναγκών του καθενός ξεχωριστά.

Οι Seage και Turegun (2020) πραγματοποίησαν μία μελέτη σε μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου 3^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} τάξης του Δημοτικού στη Νότια Φλόριντα, με σκοπό να ελέγξουν και να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας STEM και αντίστοιχης με μικτή μάθηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 129 μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν σαφές προβάδισμα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα της ομάδας των μαθητών που συμμετείχε στο μικτό

μοντέλο μάθησης έναντι της ομάδας που παρακολούθησε τη συμβατική διδασκαλία. Πέραν αυτού, οι ερευνητές συνόψισαν τα κυριότερα οφέλη της μικτής μάθησης για τους μαθητές, τα οποία είναι ο ενεργός τους ρόλος στη μάθηση, η ανεξαρτησία και τα κίνητρα που αποκτούν, η άμεση επαφή τους με το περιεχόμενο, καθώς και η οικειοποίηση της μάθησής τους.

Οι Kundu, Bej και Dey (2021) πραγματοποίησαν μία έρευνα διάρκειας 10 εβδομάδων με 50 μαθητές της 5^{ης} τάξης ενός Δημοτικού σχολείου στην Ινδία και 3 δασκάλους. Σκοποί της έρευνας ήταν αφενός να μελετηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει η μικτή μάθηση και αφετέρου να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο αντισυμβατικό μικτό μοντέλο διδασκαλίας. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, ελέγχου και πειραματική, διδάχθηκαν μαθηματικά και γραμματισμό με τους δύο διαφορετικούς τρόπους και αξιολογήθηκαν με τεστ.

Οι βαθμολογίες των τεστ αποδεικνύουν τη θετική επίδραση του μοντέλου της μικτής μάθησης στους μαθητές της α/θμιας εκπαίδευσης, μιας και η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγαλύτερους βαθμούς και στα δύο μαθήματα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου που δέχτηκε την παραδοσιακή διδασκαλία και γενικά βελτιωμένες επιδόσεις. Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μέσω μικτής μάθησης και αρχικά ένιωθαν αγχωμένοι και φοβισμένοι, τελικά ενθουσιάστηκαν γνωρίζοντας και εφαρμόζοντας τις νέες στρατηγικές. Ομόφωνα ανέφεραν ότι απόλαυσαν τη διαδικασία και οι σκέψεις τους για μελλοντική εφαρμογή χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία.

Οι Turner, Young-Lowe και Newton (2018) προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, για τα οφέλη της μικτής μάθησης όσον αφορά και στη διδακτική παράδοση από την πλευρά τους, αλλά και στις επιδόσεις των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν 460 εκπαιδευτικοί συνολικά από όλες τις βαθμίδες δημόσιων σχολείων στην κεντρική Αλαμπάμα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξήχθησαν συγκεκριμένα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου είχαν πιο θετικές αντιλήψεις και χρησιμοποιούσαν περισσότερο τη μικτή προσέγγιση στη διδασκαλία τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γυμνασίου και λυκείου. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι όσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τα οφέλη της

μικτής μάθησης και όσο μεγαλύτερα ήταν αυτά, τόσο περισσότερο ενέτασαν το μοντέλο της μικτής μάθησης στη διδασκαλία τους.

Η Ναυπλιώτη (2016) πραγματοποίησε μία μελέτη περίπτωσης σε δείγμα 17 μαθητών της ΣΤ' τάξης δημοτικού, εφαρμόζοντας το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της Γεωγραφίας. Η διδασκαλία διήρκεσε 7 εβδομάδες και περιελάμβανε 15 κεφάλαια της Γεωγραφίας. Χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα Edmodo, φύλλα εργασίας με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας σε αντιστοιχία με τα επίπεδα της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom και ένα ερωτηματολόγιο μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών βαθμιαία κατάφερε να αποδεχτεί και να υιοθετήσει τον νέο τρόπο διδασκαλίας, αναπτύχθηκαν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες και σημειώθηκαν πολύ καλά αποτελέσματα στα φύλλα εργασίας. Αποδείχθηκε επίσης ότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας στάθηκε αφορμή να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και η οικογένεια των μαθητών. Με βάση αυτήν την εμπειρία τους, οι μαθητές δήλωσαν πως βρήκαν πιο ενδιαφέρον τον νέο τρόπο μάθησης συγκριτικά με τον συμβατικό και θα ήθελαν να υλοποιηθούν έτσι και μαθήματα όπως η Ιστορία και τα Φυσικά. Συμμετείχαν ενεργά, με αμείωτο ενδιαφέρον και κατάφεραν να κατανοήσουν δυσνόητες έννοιες. Η προτίμησή τους στη μικτή μάθηση ήταν σαφής από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Το γενικό συμπέρασμα της ερευνήτριας ήταν ότι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης χρησιμοποίησαν και οι Μακροδήμος, Παπαδάκης και Κουτσούμπα (2017) σε μια μελέτη περίπτωσης για τα Μαθηματικά της Ε' τάξης κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Στην έρευνα δείγμα αποτέλεσαν δύο τμήματα, το πειραματικό, στο οποίο η διδασκαλία των 3 πιο δύσκολων κεφαλαίων (σύμφωνα με 29 εκπαιδευτικούς Ε' τάξης) έγινε με μικτό τρόπο μέσω των Edmodo, YouTube editor και Edpuzzle και το τμήμα ελέγχου, το οποίο δέχτηκε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Μετά το πέρας των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκαν τεστ, ώστε να αξιολογηθούν και να συγκριθούν οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαίωσαν τη διεθνή βιβλιογραφία για σημαντικά οφέλη της μικτής μάθησης. Πιο αναλυτικά, καταγράφηκαν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού η βαθμολογία των μαθητών του πειραματικού τμήματος στα τεστ ήταν μεγαλύτερη από των μαθητών του τμήματος ελέγχου και η

κατανόηση της θεωρίας ήταν βαθιά. Επίσης, παρατηρήθηκε αυξημένη συμμετοχή και κοινωνικοποίηση των μαθητών, ενώ οι ίδιοι δήλωσαν πως ήταν ευχαριστημένοι από τον τρόπο αυτό μάθησης και θα ήθελαν να συνεχιστεί και να επεκταθεί και σε άλλα μαθήματα.

Στο διδακτικό αντικείμενο των μαθηματικών και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα των κλασμάτων της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου, οι Μουζάκης, Κουτρομάνος, Ζερβός, Σουδίας και Κατσαγιάννη (2017) πραγματοποίησαν έρευνα δράσης με σκοπό την καταγραφή των εμπειριών όλων των εμπλεκομένων, καθώς και την ανάδειξη των απαραίτητων για την αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης παιδαγωγικών προϋποθέσεων, οργανωτικών επιλογών και τεχνολογικών προδιαγραφών.

Τα περισσότερα από τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά των προηγούμενων, καταγράφηκε ωστόσο και κάτι διαφορετικό. Αρχικά υπήρξε θετική αποδοχή του μοντέλου από τους μαθητές, το μαθησιακό τους ενδιαφέρον κινητοποιήθηκε και έτσι έδειχναν θετικά προδιατεθειμένοι προς τις δραστηριότητες. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ενεργή και καταγράφηκε σχετική αυτονομία, η οποία αμφισβητήθηκε περισσότερο για μικρότερες ηλικίες παιδιών. Το διαφορετικό αποτέλεσμα που προέκυψε και δεν είναι θετικό είναι ότι η μαθησιακή αυτή διαδικασία δεν κάλυψε στον ίδιο βαθμό τις ανάγκες όλων των μαθητών, αφού προσήλθαν στην τάξη έπειτα από το εξ αποστάσεως μέρος της διδασκαλίας με διαφορετικά επίπεδα κατανόησης.

Όσον αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι ο ρόλος τους ήταν κυρίως καθοδηγητικός και είχαν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τον διδακτικό χρόνο στην τάξη, επιλύοντας ασκήσεις και προβλήματα με σκοπό την καλύτερη κατανόηση. Από την άλλη πλευρά, αναδύθηκε μέσα από την έρευνα η απαιτητικότητα σε χρόνο του σχεδιασμού του ψηφιακού υλικού και της ύπαρξης κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, καθιστώντας τη διαδικασία αυτή «παιδαγωγικά τεκμηριωμένη» και «τεχνολογικά εξειδικευμένη».

Σε παρόμοια με τα παραπάνω αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Σιαντίκου (2019), η οποία πραγματοποίησε μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας της Δ' τάξης του δημοτικού με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης τάξης. Στη μελέτη, η οποία έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2018-2019, συμμετείχαν 20 μαθητές από δημόσιο ελληνικό σχολείο και χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική πλατφόρμα Edmodo. Η προσέγγιση της έρευνας ήταν ποιοτική και εργαλεία αποτέλεσαν η

παρατήρηση, η ημιδομημένη συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια για μαθητές και γονείς.

Εξήχθησαν συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες, αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, οι επιδόσεις των μαθητών ήταν καλύτερες και η συμμετοχή τους μεγαλύτερη σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας. Μέσα στην τάξη ο διδακτικός χρόνος μπορούσε να αξιοποιηθεί καλύτερα και αποτελεσματικότερα, μιας και οι μαθητές είχαν κάνει ήδη την πρώτη τους επαφή με το υπό μελέτη θέμα. Τέλος, αναδείχθηκε και από την πλευρά των γονέων θετική στάση απέναντι στο μοντέλο αυτό της μικτής μάθησης.

Στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας η Μουρατίδου (2020) πραγματοποίησε μία έρευνα δράσης με συμμετοχή 38 μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού και τριών εκπαιδευτικών. Μέσω μικτής μάθησης και χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα e-me διέθεσαν για το β' τρίμηνο του διδακτικού έτους 2019-2020 εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Γεωγραφίας. Η προσέγγιση της έρευνας ήταν μικτή και αξιολογήθηκε η χρήση της προαναφερθείσας πλατφόρμας και το μοντέλο της αυτομίξης και από την πλευρά των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια γενική ικανοποίηση και των μαθητών και των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα. Η συμμετοχή των μαθητών κρίθηκε ως ικανοποιητική με παρότρυνση καθ' όλη τη διάρκεια από τους δασκάλους τους, όπως οι ίδιοι ανέφεραν. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούν τον νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης και επιθυμούν τη συνέχισή του, αλλά και την επέκταση σε άλλα μαθήματα. Οφέλη που αποτυπώθηκαν για τους μαθητές αποτελούν η μαθητοκεντρική προσέγγιση, η βελτίωση της συνεργασίας με τους συμμαθητές και η απόκτηση νέων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η επιτυχία του προγράμματος κρίθηκε από το πολυμορφικό και κατανοητό υλικό με ευχάριστες δραστηριότητες και σαφείς οδηγίες, που προσέλκυσε και διατήρησε το ενδιαφέρον των μαθητών, τους βοήθησε να εμπεδώσουν καλύτερα έννοιες και τους πρόσφερε αυτοέλεγχο και άμεση ανατροφοδότηση. Τέλος, από την πλευρά τους οι δάσκαλοι τόνισαν επίσης τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει το υλικό και η επικοινωνία. Ωστόσο, επεσήμαναν πως κρίνουν απαραίτητες τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, που θα τους επιτρέπουν να αντεπεξέρχονται στα νέα δεδομένα και την παροχή κινήτρων.

Μία ακόμη έρευνα δράσης για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υλοποιήθηκε από την Ψυχή (2021). Σχεδιάστηκε πρόγραμμα παροχής πρώτων βοηθειών για ένα τμήμα της Β' τάξης, το οποίο διήρκεσε για μία ολόκληρη σχεδόν σχολική χρονιά, έλαβε χώρα στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης με διάχυση και σε άλλα μαθήματα.

Η έρευνα αυτή οδήγησε στην καταγραφή πολλών πλεονεκτημάτων του μοντέλου διδασκαλίας, όπως καλά μαθησιακά αποτελέσματα, ενδιαφέρον των παιδιών για το υλικό και τον νέο τρόπο μάθησης, αυτονομία και ανεξαρτησία τους κατά τη μελέτη. Η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε σαφή προτίμηση στη διδασκαλία μέσω της ανεστραμμένης τάξης έναντι της παραδοσιακής και εκδήλωσαν την επιθυμία τους να επεκταθεί η εφαρμογή της χρονικά, αλλά και σε άλλα μαθήματα. Ωστόσο, σημειώθηκαν και μειονεκτήματα κατά την εφαρμογή, όπως τα τεχνικά προβλήματα και η ψυχολογική επιβάρυνση του καινούριου.

Σε ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα οδηγήθηκαν οι Κοτρέτσου και Μπουρδανιώτης (2018), οι οποίοι εφάρμοσαν με τη βοήθεια της μικτής μάθησης σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και του Γυμνασίου ένα πρόγραμμα που αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της ηθικότητας των μαθητών μέσω της Φυσικής Αγωγής. Χρησιμοποιήθηκε ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, βιωματικότητα και το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης «Edmodo». Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος έδειξαν ότι επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος που είχε τεθεί και αποτυπώθηκε η πρόβλεψη των ερευνητών για βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Τονίστηκε όμως ιδιαίτερα η καθοριστική συμβολή της καλά και προσεκτικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Λάζος (2022) διερεύνησε, μεταξύ άλλων, τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το εάν είναι εφικτή η μετάβαση προς ένα υβριδικό μοντέλο μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδωσαν σαφή απάντηση, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα κρίσιμο σημείο καμπής. Αυτό σχετίζεται με την απόφαση που πρέπει να πάρουν για την υιοθέτηση ή την απόρριψη του νέου αυτού μοντέλου διδασκαλίας.

2.1. Σύνοψη ανασκόπησης

Κάνοντας την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται πως τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση των ερευνητών προς μελέτες που αφορούν στη μικτή μάθηση και πιστοποιείται έτσι ότι πρόκειται για μια προσέγγιση διδασκαλίας, η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος. Το πεδίο των ερευνών δεν είναι ιδιαίτερα εκτεταμένο, παρουσιάζονται ωστόσο αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς τα οφέλη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της, καθώς και ως προς τις δυσκολίες και τα εμπόδια στην εφαρμογή της.

Με βάση τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, είναι φανερό πως πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου και στα περισσότερα από τα διδακτικά αντικείμενα που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Εξαίρεση αποτελούν κάποια, όπως οι Πρώτες Βοήθειες και η ηθικότητα, η οποία ενισχύθηκε μεν μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ανήκει δε στις αξίες των ανθρώπων.

Προχωρώντας σε μία σύνοψη των οφελών της μικτής μάθησης, δεν μπορούν να αμφισβητηθούν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα που σημειώνουν οι μαθητές μετά από διδασκαλία μέσω του νέου μοντέλου. Αυτό αποτελεί και το κυριότερο εύρημα και συναντάται σε όλες τις μελέτες. Επιπλέον θετικά σημεία αποτελούν το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών, ο ενεργός ρόλος στη μάθηση, η μεγάλη συμμετοχή, η αυτονομία και ανεξαρτησία που αποκτούν κατά τη μελέτη, η άμεση επαφή με το περιεχόμενο, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργατικότητας. Η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στις έρευνες έδειξαν ξεκάθαρα την προτίμησή τους στο νέο μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης, δήλωσαν πως επιθυμούν συνέχιση και επέκταση και σε άλλα μαθήματα, πέραν αυτών που έγιναν για την εκάστοτε έρευνα, και φαίνονταν ενθουσιασμένοι και χαρούμενοι.

Όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία, επισημάνθηκε σε αρκετές έρευνες ότι η μέθοδος αυτή επιτρέπει να αξιοποιηθεί περισσότερος χρόνος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να υλοποιηθούν περισσότερες ασκήσεις εμπέδωσης και εμπάθυνσης. Επίσης, δίνεται στους δασκάλους η δυνατότητα να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν σημεία στα οποία κάθε μαθητής εξατομικευμένα, όσο αυτό είναι δυνατό, χρειάζεται βοήθεια. Για τους εκπαιδευτικούς γενικά, τις απόψεις, τις

αντιλήψεις, τις εκτιμήσεις και τα συναισθήματά τους δεν υπάρχει ικανός αριθμός ερευνών, ώστε να εξαχθούν και τα αντίστοιχα συμπεράσματα. Σε ελάχιστες από τις παραπάνω μελέτες εντοπίστηκαν συναισθήματα άγχους, φόβου, αλλά και ενθουσιασμού και θετικής στάσης. Από την άλλη πλευρά, αντιμετωπίζουν και δυσκολίες, όπως ιδιαίτερες απαιτήσεις σε χρόνο και δεξιότητες.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει όμως μια σύντομη αναφορά και σε αντίστοιχες έρευνες στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό κυρίως για να τονιστεί ότι τα οφέλη δεν εξαρτώνται από την ηλικία, μιας και ακριβώς τα ίδια αποτυπώνονται και στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες της Αντζουλάτου (2019) με τίτλο «Μελέτη της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Έρευνα-δράση στην Ιστορία Γ' Γυμνασίου» και των Lin, Tseng και Chiang (2017) με τίτλο «The Effect of Blended Learning in Mathematics Course» για το Γυμνάσιο. Για το Λύκειο αναφέρονται οι έρευνες των Παπαϊωάννου, Κουτρομάνου, Κωτσίδα και Αναστασιάδη (2022) με τίτλο «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ για το μάθημα 'Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία' της Γ' Λυκείου» και των Kazu και Demirkol (2014) με τίτλο «Effect of blended learning environment model on high school students' academic achievement». Τέλος, για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οι έρευνες της Πλώτα (2019) με τίτλο «Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός μαθήματος ανεστραμμένης τάξης σε πανεπιστημιακό τμήμα εκπαίδευσης» και των Wei και Chang (2018) με τίτλο «Comparing Learning Outcomes of Blended Learning and Traditional Face-to-Face Learning of University Students in ESL Courses».

Διαφαίνεται από όλα όσα αναφέρθηκαν ως εδώ ότι η πλειοψηφία των ερευνών στόχευε σε συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητα της μικτής μάθησης, ενώ υπάρχει ένα κενό στη βιβλιογραφία αναφορικά με τις απόψεις και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το νέο αυτό μικτό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης. Έχοντας ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι από τα βασικότερα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κρίνεται βοηθητικό, ωφέλιμο, αλλά και απαραίτητο να μελετηθούν και οι δικές τους εκτιμήσεις. Στην παρούσα έρευνα εστιάζουμε στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη μικτή μάθηση μετά την αναγκαστική εξ αποστάσεως διδασκαλία και την εφαρμογή της σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση των παραγόντων που καθιστούν ελκυστική την ένταξη στοιχείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημά τους.
- Η διερεύνηση των παραγόντων που τους προβληματίζουν ως προς την εφαρμογή της μικτής μάθησης.
- Η ανίχνευση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη μικτή μάθηση.
- Η ανάδειξη τυχόν εναλλακτικών καινοτόμων προσεγγίσεων που είναι ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους στόχους είναι τα ακόλουθα:

- Ποια στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί ελκυστικά, ώστε να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους;
- Τι προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή της μικτής μάθησης;
- Ποιες παράμετροι επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μικτή μάθηση;
- Υπάρχουν πιθανές εναλλακτικές καινοτόμες προσεγγίσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση;

3.2. Ερευνητικό παράδειγμα - Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το ερμηνευτικό / κονστρουκτιβιστικό ερευνητικό παράδειγμα, το οποίο υιοθετείται και στην παρούσα μελέτη, υποστηρίζει την ερμηνεία / κατανόηση ενός γενικότερου νοήματος και υποδηλώνει την προσπάθεια του / της ερευνητή / -τριας να ανιχνεύσει το νόημα των δεδομένων από μία συγκεκριμένη σκοπιά ή κατάσταση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Βάσει αυτού του παραδείγματος, η γνώση αφορά σε κοινωνική κατασκευή προερχόμενη από τους ενεργά συμμετέχοντες και οι ερευνητές επιχειρούν να κατανοήσουν τον πολύπλοκο κόσμο μέσα από τη ματιά των πρώτων. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), και η Mertens τάσσεται υπέρ του ερμηνευτικού / κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος, γιατί αντικατοπτρίζει την αρχή των «πολλαπλών πραγματικοτήτων», με την έννοια ότι δεν υπάρχει μία μοναδική πραγματικότητα, αλλά πολλές υποκειμενικές, με βάση τα διαφορετικά βιώματα, τις αρχές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Κάτι που επισημαίνει ο Schwandt (1998) και αξίζει να αποσαφηνιστεί είναι ότι η υιοθέτηση του ερμηνευτικού / κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος δεν αποτελεί την αποκλειστική χρήση της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, αλλά την αποδοχή ύπαρξης πληθώρας φιλοσοφικών θέσεων.

Όσον αφορά στη μέθοδο συλλογής δεδομένων, πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, αφού στοχεύει στην περιγραφή και εξήγηση της πραγματικότητας. Επιχειρείται συλλογή λέξεων και όχι αριθμητικών δεδομένων, με σκοπό την σε βάθος διερεύνηση του φαινομένου που μελετάται από μία συγκεκριμένη σκοπιά και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών.

Συμπεραίνεται από όλα τα παραπάνω ότι το ερμηνευτικό/ κονστρουκτιβιστικό ερευνητικό παράδειγμα και η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Και αυτό γιατί το παράδειγμα καθοδηγεί τους ερευνητές σε όλη τη διαδικασία, από τη σύλληψη της ιδέας μέχρι ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνουν, ενώ η ποιοτική προσέγγιση αναφέρεται αποκλειστικά στη συλλογή των δεδομένων (Harding, 1987). Έτσι, στην παρούσα μελέτη υιοθετείται το ερμηνευτικό / κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα και επιχειρείται η ποιοτική προσέγγιση συλλογής δεδομένων.

3.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως μοναδικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ξεκινούν με λίγες ερωτήσεις, οι οποίες στη συνέχεια αντιπαρατίθενται με επακόλουθες ερωτήσεις (Aborisade, 2013) και επιτρέπουν στον συνεντευξιαζόμενο ευελιξία στις απαντήσεις (Robson, 2010). Σύμφωνα με τον Robson (2010), η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αλλάξει τη διάταξη, τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων, ανάλογα με τον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο και να δώσει, αλλά και να ζητήσει εξηγήσεις και διευκρινίσεις. Επίσης, ενώ οι συνεντεύξεις μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε ατομικά είτε ομαδικά, επιλέχθηκε η ατομική συνέντευξη. Μέσω αυτής δύναται να διερευνηθούν λεπτομερώς προσωπικές εμπειρίες και επιλογές και να αποκαλυφθούν σημαντικά ζητήματα. Γενικά, αναφέρεται ότι οι ατομικές συνεντεύξεις έχουν εγγενή πλεονεκτήματα όσον αφορά την ποιότητα του αποτελέσματος (Aborisade, 2013).

3.4. Δείγμα – συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling). Πρόκειται για μία μέθοδο δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, η οποία συγκεντρώνει πλεονεκτήματα, όπως απλότητα, ταχύτητα, ευκολία, μικρό κόστος και ο/ η ερευνητής/ -τρια μπορεί να συλλέξει δεδομένα από ανθρώπους, τους οποίους μπορεί εύκολα να προσεγγίσει (Galanis, 2017· Simkus, 2022).

Πιο αναλυτικά, συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προερχόμενοι από τέσσερις διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας, Αττικής, Τρικάλων Θεσσαλίας, Καρδίτσας και Πέλλας, οι οποίοι εργάζονται είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές σε δημόσια σχολεία της χώρας. Πρόκειται για άτομα από 30 – 55 ετών, των οποίων τα έτη προϋπηρεσίας σαφώς διαφέρουν αρκετά και κυμαίνονται από 5 – 33 αποκλειστικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα.

3.5. Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων

Πριν ξεκινήσουν οι συνεντεύξεις με τους δέκα συμμετέχοντες, η ερευνήτρια πραγματοποίησε μία δοκιμαστική συνέντευξη με μία φίλη της, επίσης εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να ελεγχθεί εάν οι ερωτήσεις είναι σαφείς και κατανοητές και να γίνει μία εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου. Οι δέκα συνεντεύξεις έγιναν μέσα στον Ιούλιο και η διάρκεια τους ήταν 17 – 45 λεπτά. Όσον αφορά στον τρόπο, χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Skype για τους συμμετέχοντες που βρίσκονταν σε αρκετά μεγάλη χιλιομετρική απόσταση από την ερευνήτρια, ενώ οι υπόλοιπες έγιναν δια ζώσης. Η εφαρμογή Skype προτιμήθηκε συγκριτικά με το τηλέφωνο, επειδή η χρήση της κάμερας επιτρέπει μια πιο ζωντανή συνομιλία, που προσεγγίζει περισσότερο τη δια ζώσης. Επίσης, θεωρήθηκε σημαντικό από την ερευνήτρια να μπορεί να λάβει μέσα από τη ζωντανή εικόνα και τα μηνύματα που περνά η μη λεκτική επικοινωνία.

Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν τον σκοπό της έρευνας και συναίνεσαν για την ηχογράφηση της συνέντευξης. Η ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε ότι θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία και οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ενημερώθηκαν ότι οποιαδήποτε στιγμή και για οποιονδήποτε λόγο μπορούν να διακόψουν τη διαδικασία.

Ο χρόνος, και ο τόπος για τις εκ του σύνεγγυς συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν επιλέχθηκε από τους συμμετέχοντες, ώστε να έχουν άνεση χρόνου και να μην αγχώνονται για κάτι άλλο, να νιώθουν άνετα και βολικά και έτσι να μπορούν να αποδώσουν όσο το δυνατόν πιστότερα τον εαυτό τους σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας, να συμμετέχουν με ευχαρίστηση και να μοιραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, πέρα από την ηχογράφηση, κρατήθηκαν συνοπτικές σημειώσεις σε πρωτόκολλο συνέντευξης κωδικοποιημένα και με οτιδήποτε άλλο κρίθηκε εκείνη τη στιγμή αναγκαίο, όπως για παράδειγμα εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος, έκφραση κάποιου συναισθήματος. Σε γενικές γραμμές ακολουθήθηκαν οι ερωτήσεις που είχαν καθοριστεί εξ αρχής, στην πορεία όμως της εκάστοτε συνέντευξης, προστέθηκαν και άλλες ή έγιναν μικρές τροποποιήσεις και αλλαγές. Από την πλευρά της ερευνήτριας απουσίαζαν σχόλια, είτε θετικά είτε

αρνητικά, με σκοπό να μην επηρεαστεί η ψυχολογία των συμμετεχόντων και οι απαντήσεις τους.

3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στις ποιοτικές έρευνες έχουν κριθεί κατά καιρούς πολύ αυστηρά. Η εγκυρότητα, απαραίτητη προϋπόθεση για μία ποιοτική ερευνητική μελέτη, μπορεί να διασφαλιστεί μέσω διαφόρων παραγόντων, όπως η ειλικρίνεια, το βάθος, ο πλούτος και το περιεχόμενο των δεδομένων που συλλέγονται, οι συμμετέχοντες, καθώς και η ανιδιοτέλεια του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στα δεδομένα που συγκεντρώνονται από μία ποιοτική έρευνα πρωταρχικό ρόλο κατέχει η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων, αφού ζητούνται και διερευνώνται οι προσωπικές σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες τους. Προκύπτει έτσι η πιστότητα, η οποία απαιτείται από τον ερευνητή, ώστε να μεταφερθούν αληθώς και αντικειμενικά όλα αυτά τα στοιχεία και δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Αναφορικά με την παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να συντελούν όλοι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι συνεντεύξεις να είναι ηχογραφημένες, με σκοπό να μπορούν να μελετηθούν σε βάθος και να γίνει από την ερευνήτρια καθαρή, λεπτομερής και εις βάθος περιγραφή και ανάλυση, παραθέτοντας παράλληλα τα αντίστοιχα μέρη της συνέντευξης.

Η αξιοπιστία αφορά στη σταθερότητα των δεδομένων σε περίπτωση επαναλαμβανόμενης χορήγησης του ίδιου εργαλείου. Είναι κατανοητό πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να είναι πραγματικό στην περίπτωση μιας ποιοτικής έρευνας με χρήση συνέντευξης, κατά την οποία αντλούνται προσωπικά βιώματα και απόψεις σε μία δεδομένη χρονική στιγμή και αυτό, όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2007), αποτελεί στην ουσία το πλεονέκτημα αυτών των ερευνών και όχι το αδύνατο σημείο τους.

Επιχειρείται εδώ οι ερωτήσεις της συνέντευξης να είναι σαφείς, να απουσιάζει η μεροληψία και από μέρους της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων και να εξαχθούν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, τα οποία θα δώσουν επιπρόσθετες

πληροφορίες στο θέμα που αφορά στην εφαρμογή της μικτής μάθησης. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται δεν μπορούν να γενικευθούν, παρουσιάζονται ωστόσο με σαφήνεια, πληρότητα και αντικειμενικότητα, ώστε ο εκάστοτε αναγνώστης να μπορεί να εξάγει συμπεράσματα.

3.7. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, δηλαδή οι δέκα εκπαιδευτικοί, έλαβαν μέρος εθελοντικά και ενημερώθηκαν ότι θα μπορούσαν να διακόψουν και να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή. Γνωστοποιήθηκε σε όλους ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος με τον οποίο επρόκειτο να διεξαχθεί, η εκτιμώμενη διάρκεια της συνέντευξης και η ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους και οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

4. Τα Δεδομένα και η Ανάλυσή τους

Στην παρούσα εργασία και με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν σε πέντε βήματα, όπως αυτά παρουσιάζονται από τον Τσιώλη (2018).

Αρχικά, έγινε η μετεγγραφή των αρχείων ήχου σε αρχεία κειμένου. Τα λόγια αποδόθηκαν με ακρίβεια και καταγράφηκαν, πέρα από αυτά και παραγλωσσικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα το γέλιο, καθώς και σημάδια μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως οι εκφράσεις του προσώπου και ο τόνος της φωνής. Σε δεύτερο επίπεδο πραγματοποιήθηκε ανάγνωση και εξοικείωση με τα κείμενα και εντοπισμός των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Αφού η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη και πήρε τη μορφή συζήτησης, οι απαντήσεις δε βρέθηκαν μόνο σε συγκεκριμένα σημεία, δηλαδή κάτω από την ερώτηση, αλλά αντλήθηκαν και από άλλα σημεία της συζήτησης, μιας και αρκετές φορές οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί θέλησαν να προσθέσουν κάτι που ξέχασαν ή δεν είχαν σκεφτεί. Μετά από προσεκτική ανάγνωση του υλικού, συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις που αντιστοιχούσαν στο εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα και απομονώθηκαν, ώστε να προχωρήσει η διαδικασία.

Στο τρίτο βήμα επιχειρήθηκε η κατανόηση του νοήματος των δεδομένων και η ερμηνεία αυτών. Πραγματοποιήθηκε έτσι η διαδικασία που λέγεται κωδικοποίηση και δόθηκαν οι κωδικοί, δηλαδή οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί. Ακολούθως, στο τέταρτο βήμα έγινε η μετάβαση στο επίπεδο των θεμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι κωδικοί του προηγούμενου βήματος συγκρίθηκαν, συγχωνεύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν, όπου ήταν δυνατό, ώστε να αποδοθούν τα νοήματα και οι απαντήσεις που δόθηκαν. Επίσης, επιχειρήθηκε σχηματική απεικόνιση των παραπάνω (θέματα και κωδικοί). Τέλος, στο πέμπτο βήμα συναντάμε την έκθεση των ευρημάτων.

4.1. Παρουσίαση των δεδομένων

Οι πρώτες ερωτήσεις που έγιναν στους συμμετέχοντες αφορούσαν σε δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

A	B	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Z	H	Θ
Σ1	Αντρας	44	8	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι
Σ2	Γυναίκα	55	33	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
Σ3	Γυναίκα	35	13	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι
Σ4	Γυναίκα	52	24	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
Σ5	Γυναίκα	37	8	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
Σ6	Γυναίκα	53	25	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι
Σ7	Γυναίκα	39	5	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι
Σ8	Γυναίκα	32	8	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι
Σ9	Γυναίκα	53	29	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι
Σ10	Αντρας	30	4	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι

A: Συμμετέχοντες

B: Φύλο

Γ: Ηλικία

Δ: Χρόνια υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ε: Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.

ΣΤ: Επιμόρφωση στην εξΑΕ

Z: Εμπειρία στη μικτή μάθηση ως επιμορφούμενος

H: Εμπειρία στη μικτή μάθηση ως εκπαιδευτικός

Θ: Εμπειρία στη μικτή μάθηση πριν την επείγουσα εξΑΕ

Όπως φαίνεται, οι 8 από τους 10 συμμετέχοντες είναι γυναίκες και μόνο οι 2 είναι άντρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τα 30 έως τα 55 έτη, ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 43 έτη, η διάμεσος 41,5 έτη και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κυμαίνονται από 4 έως και 33. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, δηλαδή οι 8, έχουν κάποια επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., ενώ λίγο πάνω από τους μισούς, οι 6, έχουν επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η επιμόρφωση αυτή κατά κύριο λόγο έγινε από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας και διενεργήθηκε εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως και για σύντομο χρονικό διάστημα. Αναφορικά με την εμπειρία τους στη μικτή μάθηση, μόνο μία από τους συμμετέχοντες είχε εμπειρία ως επιμορφούμενη, ενώ αντίθετα μόνο μία δεν έχει εμπειρία ως δασκάλα στη μικτή μάθηση. Παρόλα αυτά γνωρίζει ακριβώς τι είναι, έχει ασχοληθεί με το να αναζητά πληροφορίες και να μελετά για τη μικτή μάθηση και συνειδητά δεν την εφαρμόζει. Έτσι, συμμετείχε κανονικά στην έρευνα.

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, και πιο συγκεκριμένα 6 από τους συμμετέχοντες, απέκτησαν την εμπειρία της μικτής μάθησης μετά την επείγουσα υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας.

4.1.1. 1^ο ερευνητικό ερώτημα - Τι βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί ελκυστικό στο να εντάξουν στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημά τους;

- *Από την προσωπική σας εμπειρία ή όσα έχετε πληροφορηθεί σχετικά με τη μικτή μάθηση, θεωρείτε πως αποτελεί μια ελκυστική μέθοδο διδασκαλίας για έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό; Γιατί;*

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στον αν οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μικτή μάθηση είναι μια ελκυστική μέθοδος διδασκαλίας για έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό και γιατί. Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες τη θεωρούν ελκυστική με βάση την εμπειρία τους ή τις πληροφορίες που έχουν για αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, ανεξάρτητα από το αν έχουν οι ίδιοι κάποια εμπειρία ως επιμορφούμενοι και ανεξάρτητα από το αν την έχουν εφαρμόσει ή όχι. Από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και τους κωδικούς που δόθηκαν ως προς το γιατί θεωρούν ελκυστική τη μικτή μάθηση, εξήχθησαν έξι θέματα:

- Ευκαιρίες και δυνατότητες για εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Επικοινωνία
- Θετικά συναισθήματα
- Πρόκληση για τον εκπαιδευτικό
- Δημιουργικότητα
- Ανάπτυξη στενότερων σχέσεων με γονείς

Ευκαιρίες και δυνατότητες για εκπαιδευτικούς και μαθητές

Το πρώτο θέμα το οποίο προέκυψε είναι η διαπίστωση πολλών ευκαιριών που προσφέρει η μικτή μάθηση. Οι ευκαιρίες αυτές αφορούν και τις δύο πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Όσον

αφορά στους μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια που τους ελκύουν και δύνανται να συμμετέχουν και να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, επισημάνθηκε η δυνατότητα που τους δίνεται να έχουν ανά πάσα στιγμή πρόσβαση στο διδακτικό υλικό, καθώς και να το μελετούν σε χρόνο που εκείνοι επιθυμούν.

Σ5: «Η μικτή μάθηση έχει πολλές δυνατότητες όσον αφορά τους μαθητές. Μπορούν να έχουν ανά πάσα στιγμή πρόσβαση στο υλικό, κάτι το οποίο μπορεί να ειπωθεί μέσα στην τάξη ή μπορεί να μην δώσουν τόσο σημασία τα παιδιά ή μπορεί να μην καταλάβουν εκείνη τη στιγμή, μπορούν να το μελετήσουν στο σπίτι, ανεβάζοντας το αντίστοιχο υλικό, για να το μελετήσουν σε οποιοδήποτε χρόνο αυτοί επιθυμούν και διάφορες οδηγίες...».

Αναφορικά με τις δυνατότητες που απολαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας αυτό το υβριδικό μοντέλο διδασκαλίας, αναφέρθηκαν ακόμη περισσότερες. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τη μικτή μάθηση ευέλικτη και αποτελεσματική

Σ6: «Θεωρώ ότι δεν είναι απλώς μόνο ελκυστική. Κατ' αρχάς εγώ θα τη χαρακτήριζα ευέλικτη και αποτελεσματική μέθοδο».

Κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν καινοτόμες προσεγγίσεις και διδακτικές τεχνικές, καθώς και ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης

Σ7:«...να χρησιμοποιώ καινούριες καινοτόμες προσεγγίσεις ως προς τις διδακτικές τεχνικές και γενικά είναι πάρα πολύ ελκυστικός ο τρόπος χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και για την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και την εμπλοκή τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία».

Επιπρόσθετα θεωρείται ελκυστική η μικτή μάθηση, επειδή δίνει τη δυνατότητα να **τροποποιηθεί η διδασκαλία**, να ξεφύγουν από τα βιβλία και να εντοπίσουν και να χρησιμοποιήσουν νέο, διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό. Άλλες δυνατότητες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς μέσω της μικτής μάθησης είναι η **εξατομίκευση της διδασκαλίας** τους, η δημιουργία ίσων ευκαιριών για τους μαθητές τους και η κατάλληλη διαχείρισή τους, καθώς και η ευκολότερη και καλύτερη προσέλκυση των μαθητών στη μάθηση και η αύξηση του ενδιαφέροντός τους για αυτήν

Σ6: «... θεωρώ ότι **δημιουργούμε ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές**, γιατί οι μαθητές μας προέρχονται που διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα έτσι και μπορούμε με αυτόν τον τρόπο, **ας πούμε να τους διαχειριστούμε όπως εμείς θέλουμε**. Δηλαδή να τους προσελκύσουμε στη μάθηση και να αυξήσουμε το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση».

Τέλος, αναφέρθηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι αποτελεί ένα **βοηθητικό εργαλείο στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη**, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναρτά ασκήσεις που έχει ξεχάσει ή δεν πρόλαβε ή ακόμη και να εκμεταλλεύεται τον χρόνο αυτό, κάνοντας κάτι άλλο μέσα στην τάξη και αναρτώντας τα καθήκοντα στην ηλεκτρονική τάξη

Σ1: «*Σου λύνει τα χέρια, γιατί π.χ. μπορείς να ανεβάσεις μια άσκηση εκ των υστέρων που δεν πρόλαβες να την κάνεις μέσα στην τάξη*».

Επικοινωνία

Το επόμενο θέμα που διακρίθηκε έντονα ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και το οποίο τους ελκύει στη μέθοδο της μικτής μάθησης είναι η επικοινωνία. Αναλυτικότερα βρίσκουν ελκυστικό το γεγονός ότι μπορούν να επικοινωνούν με τους μαθητές τους εξ αποστάσεως με έναν νέο διαφορετικό τρόπο με τη χρήση της τεχνολογίας και μάλιστα εκτός του σχολικού ωραρίου. Τόνισαν επίσης ότι αυτή η επικοινωνία είναι σημαντική για τη μαθησιακή διαδικασία, αφού βοηθά στην επίλυση αποριών των μαθητών σχετικά με το υλικό που μελετούν

Σ1: «...και φυσικά η **επικοινωνία μαζί τους για κάποιες απορίες** και για να εξηγήσω κάτι το οποίο τους μπερδεύει».

Τέλος, επισημάνθηκε η επίδραση της μικτής μεθόδου στην **αλληλεπίδραση** και επικοινωνία των παιδιών **με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους**.

Θετικά συναισθήματα

Ένα ακόμη θέμα που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις αρκετών εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που κάνουν τη μικτή διδασκαλία να φαίνεται ελκυστική σε αυτούς είναι τα θετικά συναισθήματα. Όπως και η παροχή δυνατοτήτων, έτσι και τα θετικά συναισθήματα αφορούν και τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ξεκινώντας από τους μαθητές, επισημάνθηκε η **χαρά** που νιώθουν βιώνοντας αυτή την αλλαγή, τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και μελέτης από αυτόν που είχαν

συνηθίσει, με την ενασχόλησή τους σαφώς με τα τεχνολογικά μέσα. Επιπρόσθετα στη χαρά, κάποιιοι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι οι μαθητές νιώθουν **αυτοπεποίθηση και ασφάλεια**, συναισθήματα τα οποία πηγάζουν από το γεγονός ότι αισθάνονται πως ο δάσκαλος είναι πάντα εκεί για εκείνους, τους στηρίζει σε οποιοδήποτε βήμα και δυσκολία και αυτό αποτελεί κίνητρο για να συνεχίζουν την προσπάθεια και να μην παραιτούνται

Σ5: *«φαίνεται ότι ο δάσκαλος είναι πάντα εκεί για το μαθητή και δεν δείχνεις αδιαφορία για τους μαθητές σου ότι είσαι εκεί να το στηρίζεις σε οποιοδήποτε βήμα τους και σε οποιαδήποτε δυσκολία τους».*

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί νιώθουν **ασφάλεια**, γνωρίζοντας ότι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο διδακτικό υλικό και ενημέρωση για τα καθήκοντά τους στην καθημερινότητα, ενώ αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση, επειδή προσφέρουν ακόμη περισσότερα πράγματα στους μαθητές τους

Σ9: *«Είναι, είναι **χαρά** για, για εμένα τουλάχιστον, νιώθω **ικανοποίηση**».*

Πρόκληση για τον εκπαιδευτικό

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ελκυστική τη μικτή μάθηση και για έναν ακόμη λόγο, το ότι αποτελεί για εκείνους πρόκληση και αυτό είναι ένα άλλο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων. Στηριζόμενοι στη φράση «σύγχρονος εκπαιδευτικός» από την ερώτηση που τους έγινε, απάντησαν πως για να είναι ένας **εκπαιδευτικός σύγχρονος, θα πρέπει να βλέπει σαν πρόκληση καινοτόμες μεθόδους** διδασκαλίας, όπως είναι η μικτή μάθηση. Επίσης, τονίστηκε ότι για έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό αποτελεί πρόκληση, επειδή απαιτεί πολλές νέες προϋποθέσεις

Σ2: *«Ναι, είναι πάρα πολύ ελκυστική μέθοδος και όπως το είπες πολύ σωστά για έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό, γιατί **προϋποθέτει φυσικά επιμόρφωση, επιμόρφωση πλήρη και ολιστική** πάνω στη μικτή μάθηση, δεν είναι απλό».*

Κάτι ακόμη που φαίνεται ελκυστικό και ταυτόχρονα προκλητικό είναι η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπου από επίκεντρο γίνεται το υλικό ο μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Σ7: *«Και αποτελεί και ταυτόχρονα και μια πρόκληση για μένα ως εκπαιδευτικός, γιατί είναι ένας διαφορετικός ρόλος, δεν είμαι πια ότι το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά πλέον είναι το υλικό ο **μοχλός** της της εκπαιδευτικής διαδικασίας».*

Δημιουργικότητα

Το πέμπτο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι η δημιουργικότητα. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν γενικά την εφαρμογή της μικτής μάθησης μια **δημιουργική διαδικασία** για τους ίδιους. Όπως επίσης ειπώθηκε, νιώθουν δημιουργικοί στο κομμάτι του εκπαιδευτικού υλικού, μιας και φτιάχνουν το δικό τους, με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον βρίσκουν ελκυστικό το γεγονός ότι μπορούν πλέον να αναδείξουν τη δημιουργικότητά τους με νέους διαφορετικούς τρόπους

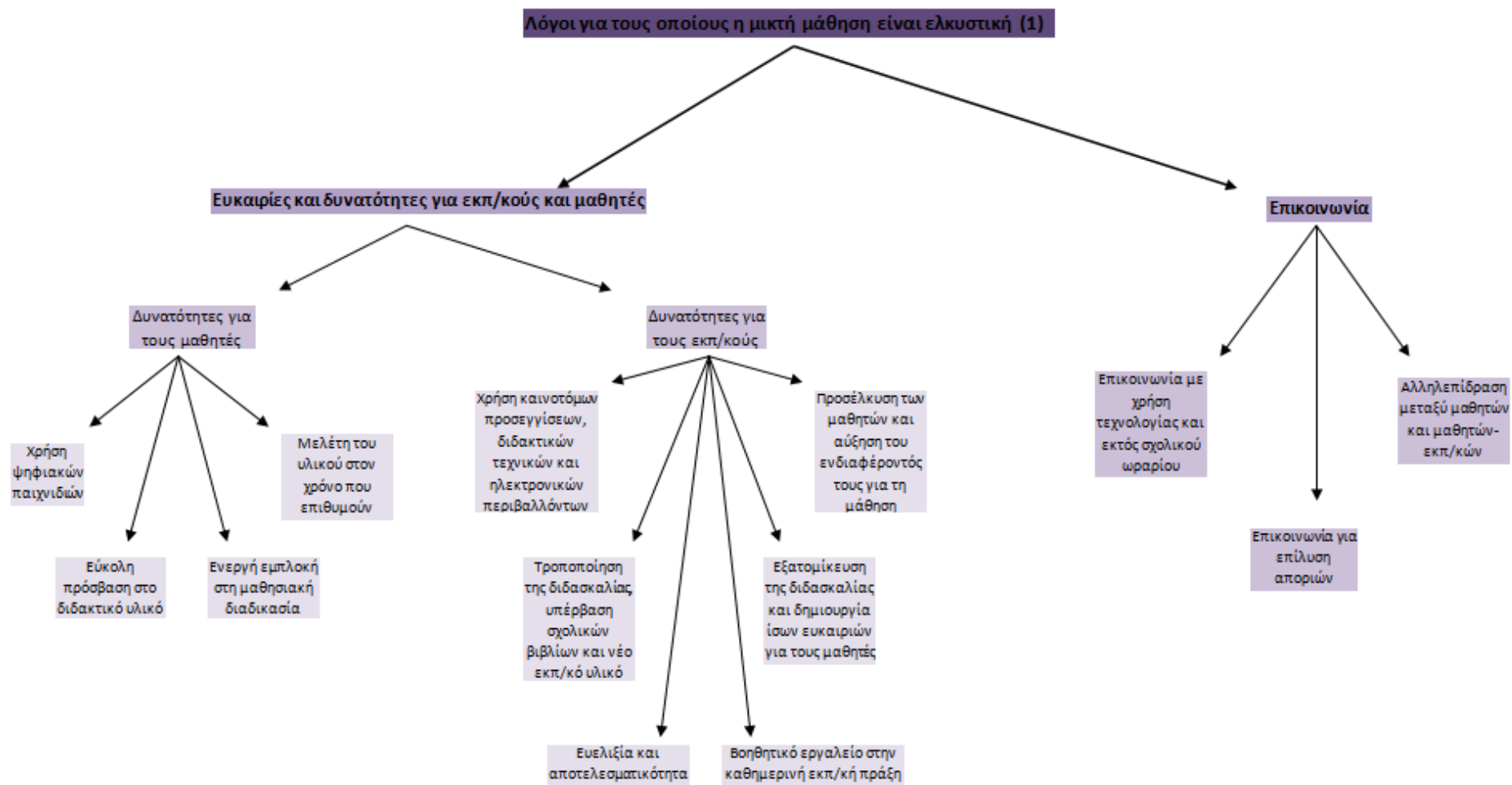
Σ10: «Και νομίζω ότι είναι και ένας τρόπος να αναδείξουμε και τη δική μας δημιουργικότητα, έτσι; Από τη δική μας την πλευρά ως δάσκαλοι, να δείξουμε δηλαδή ότι πέραν των σχολικών εγχειριδίων ότι είμαστε και εμείς σε θέση να είμαστε δημιουργικοί, να αναζητούμε υλικό, σε δεύτερη φάση να δημιουργούμε και εμείς οι ίδιοι πρόσθετο υλικό».

Ανάπτυξη στενότερων σχέσεων με γονείς

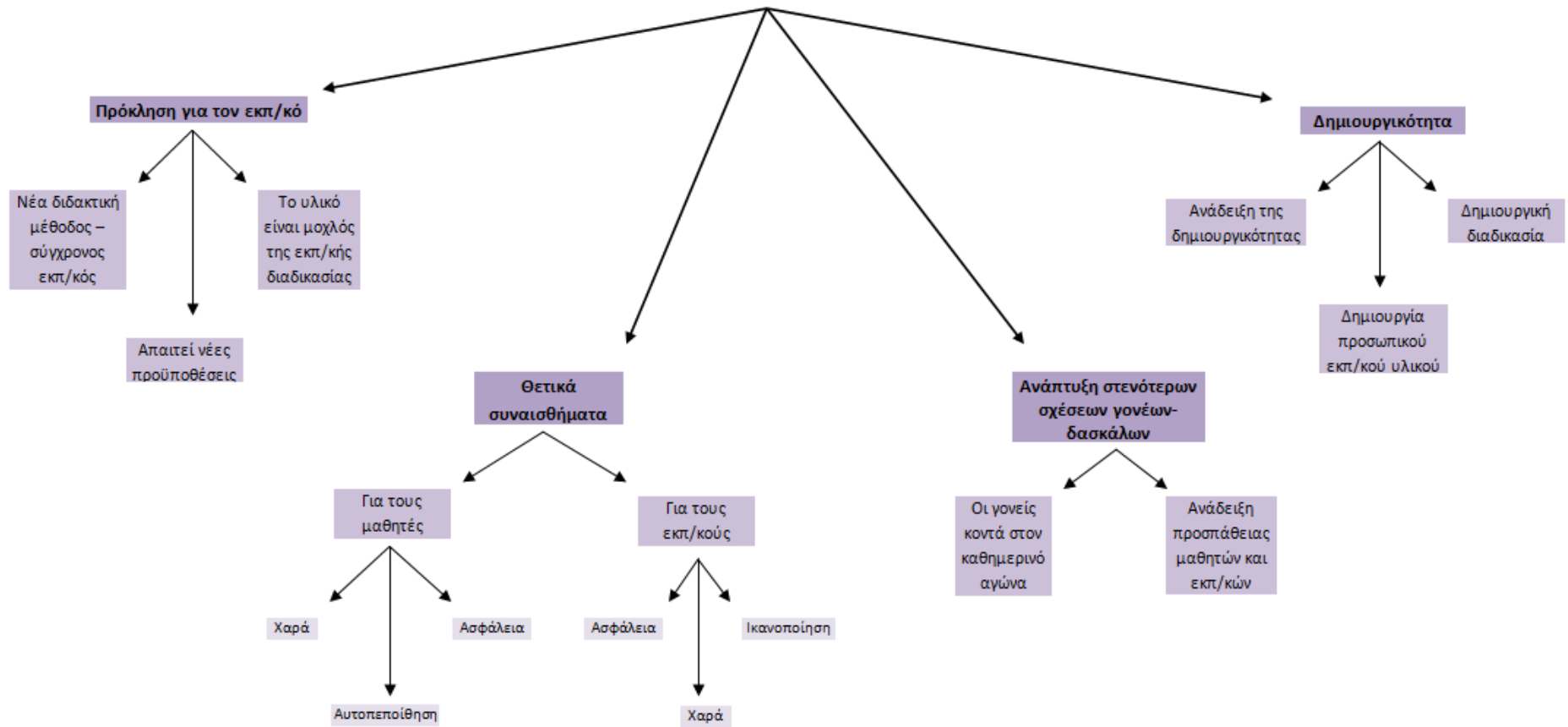
Ως τελευταίο θέμα αναφέρεται κάτι που αφορά τους γονείς των μαθητών. Μέσω της χρήσης και εξ αποστάσεως στοιχείων, πολλοί από τους συμμετέχοντες **ανέπτυξαν πιο στενές σχέσεις με τους γονείς** των μαθητών τους και αυτό, όπως οι ίδιοι επεσήμαναν, τους άρεσε πολύ. Τέλος, το νέο αυτό μικτό μοντέλο κατάφερε να φέρει τους περισσότερους γονείς πιο κοντά στον αγώνα που γίνεται καθημερινά και δίνει τη δυνατότητα να αναδεικνύεται η προσπάθεια και η δουλειά και των εκπαιδευτικών, καθώς και των μαθητών

Σ3: «...φέρει τους γονείς πιο κοντά σε αυτό τον αγώνα που κάνουμε καθημερινά και δείχνει και τη δικιά μας δουλειά, αλλά και τη δουλειά των παιδιών».

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση των ευρημάτων που αφορούν στην πρώτη ερώτηση:



Λόγοι για τους οποίους η μικτή μάθηση είναι ελκυστική (2)



- *Τι είναι αυτό που σας ελκύει στο να εντάξετε κάποια στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία σας και ποια στοιχεία είναι αυτά;*

Προχωρώντας στο δεύτερο ερώτημα, σκοπός ήταν να εξαχθούν και να εξεταστούν τα στοιχεία εκείνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία ελκύουν τους εκπαιδευτικούς να τα εντάξουν στην τυπική διδασκαλία τους και να παρέχουν με αυτόν τον τρόπο στους μαθητές τους μια μικτού τύπου διδασκαλία. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν και προέκυψαν δύο θέματα:

- Αξιοποίηση και εκμετάλλευση της τεχνολογίας
- Αναπαράσταση της γνώσης με διαφορετικό τρόπο

Αξιοποίηση και εκμετάλλευση της τεχνολογίας

Με δεδομένο ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διενεργείται μέσω των νέων τεχνολογικών εργαλείων, με τα οποία οι μαθητές χαίρονται να ασχολούνται, σκέφτηκε μεγάλο μέρος του δείγματος ότι αυτό είναι μια πολύ καλή αφορμή να εκμεταλλευτούν όσο μπορούν τις νέες τεχνολογίες. Αρχικά, αρκετοί από τους συμμετέχοντες βρίσκουν ελκυστικό το να κάνουν χρήση πολλών, όσο το δυνατόν περισσότερων ψηφιακών εργαλείων με εναλλαγές κάθε μέρα

Σ9: «...είναι **πολλά τα ψηφιακά εργαλεία** όσο το δυνατόν περισσότερο.

Φυσικά με εναλλαγές δεν θα βάλουμε κάθε μέρα τα ίδια».

Τα εργαλεία που τους ελκύουν και οι περισσότεροι εντάσσουν στη διδασκαλία τους είναι οι παρουσιάσεις **PowerPoint**, για να τους παρουσιάσουν τη νέα γνώση ή για να κάνουν την επανάληψη του μαθήματος που διδάχθηκαν στο σχολείο, **βίντεο** ποικίλου περιεχομένου, **διαδραστικά παιχνίδια** και διάφορες εφαρμογές με διαδικτυακές ασκήσεις, κουίζ και ερωτηματολόγια. Αξίζει να σημειωθεί ότι προτιμώνται οι διαδικτυακές ασκήσεις οι οποίες δίνουν άμεση ανατροφοδότηση στο παιδί και στην οποία όμως μπορεί να έχει πρόσβαση και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, με σκοπό να παρακολουθεί την πορεία των μαθητών

Σ4: «*Επίσης, ανεβάζω κουίζ και διάφορες άλλες ασκήσεις που γίνονται όμως online και παίρνουν οι μαθητές αυτόματα την ανατροφοδότηση*»

Σ7: «...είναι **πάρα πολύ σημαντική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η αυτόματη ανατροφοδότηση**».

Κάτι ακόμη που σχετίζεται με την αξιοποίηση της τεχνολογίας και τόνισαν κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν η **βελτίωση της ποιότητας της μάθησης**. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα και η ένταξή τους σε αυτό με την εξ αποστάσεως μέθοδο προσφέρουν μια δυνατότητα εξέλιξης και γνωριμίας και των μαθητών και των δασκάλων με νέα πράγματα. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε

Σ1: *«πηγαίνουμε ένα βήμα παραπέρα»*

Σ8: *«Χμμμ η τεχνολογία σήμερα μας δίνει πάρα πολλές δυνατότητες και να εξελιχθούμε και να δούμε νέα πράγματα. Οπότε αυτό που θα μπορούσα να βρω πολύ ελκυστικό είναι ότι μπορείς να εντάξεις στη διδασκαλία σου πράγματα διαφορετικά και πράγματα τα οποία δεν έχεις τον χρόνο και την πολυτέλεια να τα εφαρμόσεις στην διά ζώσης εκπαίδευση, μέσα στην τάξη».*

Ακόμη, **το μάθημα εμπλουτίζεται**, η μεγάλη προτίμηση που δείχνουν οι μαθητές στην ενασχόληση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ωθεί σε μια επιπλέον **ενίσχυση της μάθησης**. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα περιθώριο μεγαλύτερου και πιο **σωστού προγραμματισμού του μαθήματος**, αφού πρέπει να προγραμματίσουν το κάθε βήμα και δίνεται επιπλέον η δυνατότητα για **επίτευξη διαφορετικών αποτελεσμάτων** από αυτά της αποκλειστικά δια ζώσης διδασκαλίας.

Στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης μπορούμε να προσθέσουμε και την άποψη ορισμένων ότι η ένταξη εξ αποστάσεως στοιχείων στη διδασκαλία δύναται να ευνοήσει ιδιαίτερα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των επιπλέον δυνατοτήτων που τους προσφέρονται, καθώς και παιδιά με πιο εσωστρεφή συμπεριφορά, όσον αφορά στο κομμάτι της επικοινωνίας και της συνεργασίας

Σ2: *«Η εξ αποστάσεως επίσης κατάλαβα ότι βοηθάει τα παιδιά να βγούνε λίγο ίσως από κάποιες συμπεριφορές πιο εσωστρεφείς που είχαν και μπορούν να αποδώσουν καλύτερα. Επίσης, είναι μια καλή προσέγγιση για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες»*

Σ3: *«Στο γνωστικό θεωρώ ότι μπορεί να είναι πάρα πολύ βοηθητική αρχικά σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Που έχουν αυτή την άρνηση στο να πιάσω το μολύβι, στο να σημειώσω, οπότε ας πούμε το να φτιάξω μία άσκηση πολλαπλής εφαρμογής ή συμπλήρωσης κενών ηλεκτρονικά σε ένα παιδί που δυσκολεύεται ας πούμε στη γραφή του, κερδίζω κάτι, που μαθαίνω έναν κανόνα, μπορεί να μάθει έτσι κάτι».*

Ωστόσο, για τους μαθητές αυτούς αναφέρθηκε και η **αντίθετη άποψη** από μία εκπαιδευτικό, **ότι χρειάζονται πιο έντονα την παρουσία του δασκάλου και την πιο στενή επαφή μαζί του**, γιατί έτσι νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αποδίδουν καλύτερα.

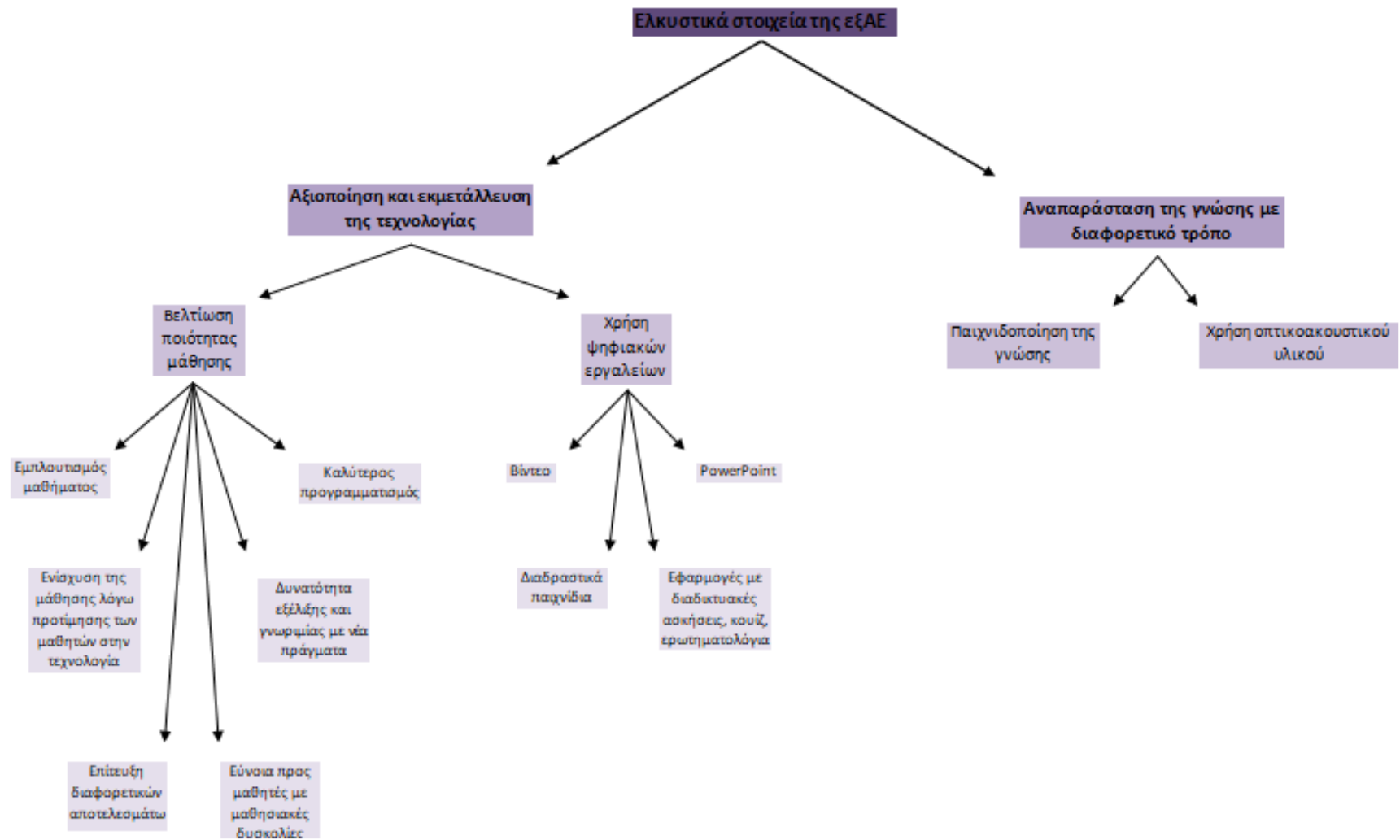
Αναπαράσταση της γνώσης με διαφορετικό τρόπο

Το δεύτερο θέμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αφορά στο ότι τους ελκύει ιδιαίτερα το ότι μπορούν να αναπαραστήσουν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο. Ο τρόπος αυτός είναι πιο παιγνιώδης από τον συνηθισμένο και προσελκύει τους μαθητές

Σ7: «Ναι και ειδικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, γιατί σου δίνουν τη δυνατότητα τα ψηφιακά μέσα να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους και να πετύχουμε διαφορετικά αποτελέσματα. Αναπαριστούν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τα οποία τα περισσότερα παιδιά είναι εξοικειωμένα πλέον. Από εκεί θα μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να κάνουν εργασίες με παιχνιδοποίηση που είναι πολύ ελκυστικά για τα παιδιά και έτσι εμπλέκονται ενεργά...».

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να **χρησιμοποιούν πολύ οπτικοακουστικό υλικό**. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι ίδιοι να μην είναι το επίκεντρο, βρίσκουν ότι έχει μεγάλο βαθμό μεταδοτικότητας και αποφορτίζει συναισθηματικά τους μαθητές, τους δημιουργεί πιο θετική διάθεση.

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:



- *Πιστεύετε πως η μικτή μάθηση είναι μία μέθοδος ελκυστική για τους μαθητές και γιατί;*

Στην τρίτη ερώτηση ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών, από την εμπειρία τους ή τα όσα έχουν ακούσει, σχετικά με το εάν η μικτή μάθηση αποτελεί μία ελκυστική μέθοδο για τους μαθητές και ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν σε αυτό. Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση και αιτιολόγησαν την απάντησή τους, ώστε να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι. Οι περισσότερες απαντήσεις σχετίζονται με την προσωπική τους εμπειρία και τα όσα έχουν ήδη βιώσει με τους μαθητές τους, ενώ άλλες αφορούσαν στη μελέτη που έχουν κάνει ή σε εικασίες τους. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, εξήχθησαν τρία θέματα:

- Συμβολή στη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία
- Βελτίωση της διάθεσης
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Συμβολή στη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία

Ως πρώτο θέμα συναντάμε τη συμβολή της μικτής μάθησης στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα τόνισαν ιδιαίτερα πως το γεγονός ότι πρόκειται για ένα νέο και διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον ενθουσιάζει τους μαθητές και έτσι δείχνουν μεγαλύτερη θέληση για να συμμετέχουν στο μάθημα. Όπως δήλωσαν, ο νέος αυτός τρόπος διδασκαλίας τους τραβάει το ενδιαφέρον, μιας και τους κάνει να ξεφεύγουν από το τυπικό μάθημα, κατά το οποίο συχνά δείχνουν να βαριούνται, και να δοκιμάζουν νέα πράγματα

*Σ2: «Ε για τους μαθητές είναι περισσότερο ελκυστική πιστεύω, διότι τα παιδιά έτσι κι αλλιώς **βρίσκουν ελκυστικό το περιβάλλον το τεχνολογικό, το περιβάλλον του υπολογιστή, οπότε βλέπω ότι περνάνε αρκετές ώρες ήδη μπροστά σε υπολογιστές παίζοντας παιχνίδια όμως. Άρα, ο υπολογιστής από μόνος του είναι ένα πεδίο πολύ ελκυστικό για τα παιδιά, για τους μαθητές, οπότε αν συνδυαστεί αυτή η επιθυμία τους να βρίσκονται στο***

περιβάλλον του υπολογιστή με τη μάθηση, φαντάζομαι ότι είναι εξαιρετικά ελκυστικό για τα παιδιά, τους μαθητές»

Σ3: «...τους ήτανε πάρα πολύ ελκυστικό, το να ξεφεύγουμε από την παραδοσιακή μάθηση και να κάνουμε και κάτι άλλο που έχει να κάνει με νέες τεχνολογίες».

Το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματά τους γίνεται ακόμη πιο έντονο, όχι απλά επειδή αποτελεί η μικτή μάθηση κάτι καινούριο, αλλά λόγω της χρήσης των νέων τεχνολογικών μέσων και κυρίως του υπολογιστή. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως ο ήχος, η εικόνα, τα βίντεο, τα παιχνίδια και τα διαδραστικά παιχνίδια προσελκύουν πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών και έτσι τους ωθούν σε μεγαλύτερη ενασχόληση με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο

Σ4: «Για τα παιδιά ελκυστικά είναι έτσι κι αλλιώς τα τεχνολογικά μέσα. Επομένως ελκυστικό είναι και ό,τι τους δίνεται μέσα από αυτά. Αυξάνει το ενδιαφέρον τους συγκριτικά με το να τους πεις «πηγαίνετε στη σελίδα τάδε και κάντε την άσκηση». Η εικόνα και ο ήχος νομίζω βοηθούν πολύ».

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί και μία άλλη άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, βάσει της οποίας όλα αυτά, ακριβώς για να παραμένουν ελκυστικά για τους μαθητές, θα πρέπει να παρέχονται με μέτρο και να λειτουργούν ενισχυτικά στην τυπική δια ζώσης διδασκαλία. Σε αντίθετη περίπτωση, πιθανόν να έχει και τα αντίθετα αποτελέσματα. Δηλαδή, θα πάψουν πια οι μαθητές να τα βλέπουν σαν κάτι διαφορετικό και θα χάσουν το ενδιαφέρον τους

Σ3: «...θεωρώ ότι όσο έχει αυτή τη μορφή είναι ελκυστικό, όσο γίνεται δεδομένο και ρουτίνα, χάνουν σιγά σιγά το ενδιαφέρον τους και τον ενθουσιασμό τους», «τελικά με τα χρόνια έχω εκτιμήσει και έχω στο μυαλό μου ότι είναι ωραίο οι νέες τεχνολογίες να λειτουργούν ενισχυτικά, αλλά πάντα σε μικρότερο ποσοστό από την παραδοσιακή διδασκαλία».

Βελτίωση της διάθεσης των μαθητών

Ένα ακόμη θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ψυχολογίας των μαθητών που διδάσκονται μέσω του νέου μικτού μοντέλου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε **μείωση του άγχους** των παιδιών που σχετιζόταν με τα μαθήματα. Επιπρόσθετα σε αυτό, που αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα, η βελτιωμένη ψυχολογία των παιδιών είχε να

κάνει και με το γεγονός ότι η μελέτη, οι εργασίες και οτιδήποτε άλλο, όπως σημειώσεις κ.ά., μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στο σπίτι **χωρίς πίεση χρόνου** όπως συμβαίνει συνήθως στο σχολείο, αλλά με χαλαρό ρυθμό.

Αναφορικά με την ψυχολογία των μαθητών, διατυπώθηκε ακόμη ότι έχουν το αίσθημα της χαράς από τη διάδραση, που πέρα από τις διαφορετικές ασκήσεις, τα παιχνίδια και τα βίντεο, αφορά και στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και των μαθητών με τους δασκάλους

*Σ9: «Νομίζω ότι χαίρονται, **χαίρονται αυτή τη διάδραση** που υπάρχει. Έτσι κι αλλιώς υπάρχει ο υπολογιστής, η τεχνολογία στη ζωή τους. Τώρα καταφέρνουν να μάθουν μέσα από αυτό ή ακόμη ένα βιντεάκι, κάποιες εικόνες, ένα παιχνιδάκι, οτιδήποτε θα κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, οπότε το χαίρονται. Αυτό πιστεύω».*

Τέλος, ενισχυτικά στη διάθεση των μαθητών λειτουργεί το γεγονός ότι **θεωρούν τη μάθηση ως ψυχαγωγία**, ως διασκέδαση με τον νέο τρόπο που γίνεται. Από κάποιον εκπαιδευτικό βέβαια αυτό σημειώθηκε και με μία αρνητική χροιά. Σκεπτόμενος τα πρώτα του βήματα στην εφαρμογή της μικτής μάθησης, παρατήρησε πως από τη μία όντως το έβλεπαν οι μαθητές σαν ψυχαγωγία και βελτιωνόταν η ψυχολογία τους, από την άλλη πλευρά όμως δεν το θεωρούσαν απαραίτητο, αλλά προαιρετικό, κάτι το οποίο στην πορεία μεταβλήθηκε

*Σ10: «**Τους ήταν ελκυστικό, αλλά το θεωρούσαν κάτι περιττό. Το θεωρούσαν κάτι πρόσθετο.** Ότι ακόμη και αν το παραλείψουμε αυτό, δεν θα έχει επίπτωση στην δική μας πρόοδο ή αυτό δεν θα έχει επιπτώσεις στην διαδικασία της μάθησης».*

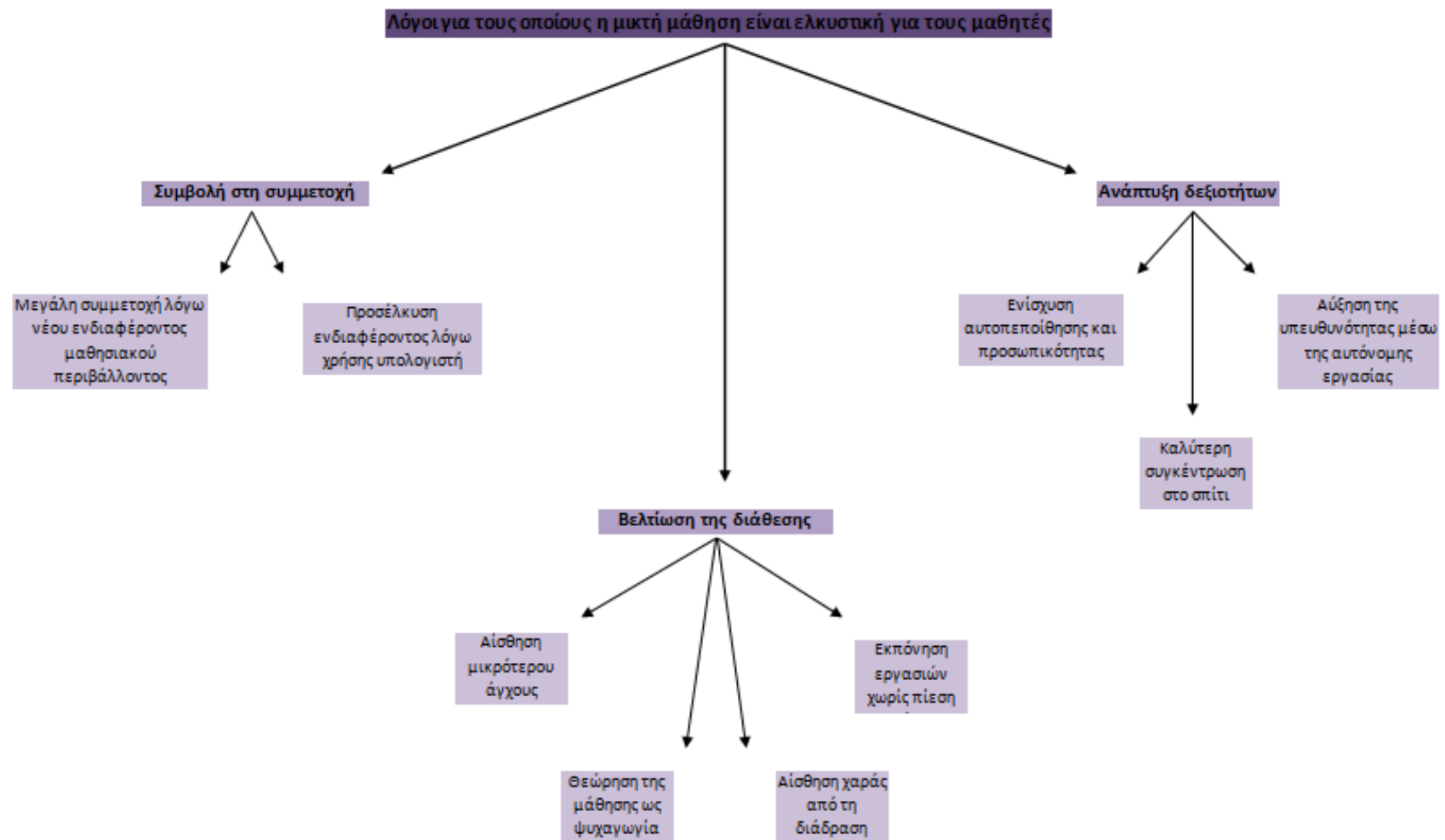
Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Το τρίτο και τελευταίο θέμα που διακρίθηκε μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορά στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων των μαθητών. Αρχικά, **ενισχύθηκε η συγκέντρωση των μαθητών** κάνοντας κάποια πράγματα στο σπίτι. Το περιβάλλον του σπιτιού θεωρήθηκε καταλληλότερο για αυτόν τον σκοπό, μιας και στις περισσότερες σχολικές τάξεις ο αριθμός των μαθητών είναι αρκετά μεγάλος (25 μαθητές) και η προσοχή διασπάται εύκολα. Επίσης, το γεγονός ότι οι μαθητές στο σπίτι δουλεύουν πάνω σε περισσότερα αντικείμενα πιο αυτόνομα, τους οδηγεί στο να αυξάνουν την υπευθυνότητά τους

Σ6: *«Βοηθάει πάρα πολύ τους μαθητές, τους βοηθάει πρώτα από όλα στο να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να βρουν έτσι κάποιες συμπεριφορές καλύτερες, να δημιουργήσουν θετική στάση έτσι να αναπτύξουν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ναι, θεωρώ ότι τους κάνει πιο υπεύθυνους ανθρώπους, αναλαμβάνουν έτσι ευθύνες».*

Τέλος, η μικτή μάθηση και οι τρόποι με τους οποίους συντελείται, βοηθά τους μαθητές να χτίσουν μια πιο **ισχυρή προσωπικότητα** και ενισχύεται έτσι και η **αυτοπεποίθησή** τους.

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:



4.1.2. 2^ο ερευνητικό ερώτημα - Τι προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή της μικτής μάθησης;

- *Από την προσωπική σας εμπειρία ή όσα έχετε πληροφορηθεί σχετικά με τη μικτή μάθηση, τι είναι αυτό που σας προβληματίζει και τελικά πιθανόν να σας αποτρέπει να εφαρμόσετε μικτή μάθηση ή να διευρύνετε την εφαρμογή της;*

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σκοπό είχε να εξετάσει τους προβληματισμούς που πιθανόν να έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη μικτή μάθηση, την προετοιμασία ή την εφαρμογή της και γενικά τους παράγοντες που τους απωθούν, τους αποτρέπουν. Παρά το γεγονός ότι όλοι δήλωσαν πως τη θεωρούν ελκυστική μέθοδο διδασκαλίας, καταγράφηκαν μέσω των συνεντεύξεων και πολλοί προβληματισμοί, οι οποίοι είτε τους απωθούν τελείως και δεν την εφαρμόζουν, είτε τους αποτρέπει από την ευρύτερη εφαρμογή της, είτε τους έχουν επηρεάσει λίγο. Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, προέκυψαν τρία θέματα:

- Απουσία απαραίτητων για την εφαρμογή προϋποθέσεων
- Μεγάλες χρονικές απαιτήσεις
- Αρνητική στάση γονέων και δυσκολίες στην επικοινωνία

Απουσία απαραίτητων για την εφαρμογή προϋποθέσεων

Το πρώτο θέμα που προέκυψε αφορά στην απουσία κάποιων προϋποθέσεων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητες για να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν τη μικτή μάθηση. Αρχικά, τόνισαν πως τους **λείπουν οι γνώσεις** για όλο αυτό το νέο εγχείρημα. Προσπαθούν μόνοι τους, κυρίως μέσω του διαδικτύου, αλλά και με βοήθεια από συναδέλφους που πιθανώς γνωρίζουν περισσότερα πράγματα. Σε αυτό βοηθάει πλέον και η εμπειρία που είχαν όλοι στην αναγκαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε τα προηγούμενα χρόνια, δεν τους είναι ωστόσο αρκετά αυτά που ήδη ξέρουν. Έτσι, λοιπόν, θεωρούν πως **λείπει μια οργανωμένη και ολοκληρωμένη επιμόρφωση** πάνω στη νέα αυτή μέθοδο διδασκαλίας, η οποία θα τους καταστήσει ικανούς να ανταποκριθούν με επιτυχία στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Μια **επιμόρφωση ουσιαστική** και όχι ευκαιριακή και με αποσπασματικές γνώσεις

Σ6: «Επίσης, δεν υπάρχει η επιμόρφωση που πρέπει να υπάρχει προς εκπαιδευτικούς για τέτοιες νέες καινοτόμες μεθόδους»

Σ4: «Τώρα γίνεται κάπως ευκαιριακά, αλλά για να γίνει πιο συντονισμένα, θέλει οργάνωση, θέλει γνώσεις...».

Μία ακόμη βασική **έλλειψη** είναι αυτή του **υλικοτεχνικού εξοπλισμού**. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως έχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και τα τεχνολογικά μέσα για να μπορούν να εφαρμόσουν το μικτό μοντέλο μάθησης, άλλοι όμως δήλωσαν ακόμη και αδυναμία να τα αποκτήσουν. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που είναι πλήρως εξοπλισμένοι επιβεβαίωσαν αυτή την έλλειψη, μιλώντας για συναδέλφους τους

Σ8: «Υπάρχει, βέβαια. Υπάρχει ο εξοπλισμός που δεν έχουμε σαν δάσκαλοι, ενώ καλούμαστε να κάνουμε αυτό το έργο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ουσιαστικά καλούμαστε με ό, τι έχει ο καθένας. Κάποιοι συναδέλφοι μπορεί να μην έχουν και τίποτα».

Το τελευταίο που αναφέρθηκε αναφορικά με το θέμα των προϋποθέσεων είναι το γεγονός ότι παρατηρήθηκαν **ανισότητες πρόσβασης και συμμετοχής των μαθητών**. Αυτό συμβαίνει, γιατί αφενός υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και στις οικογένειες των μαθητών κι έτσι δεν μπορούν να συμμετέχουν στις εξ αποστάσεως δραστηριότητες, καθώς και έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων

Σ1: «... είναι ότι κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να έχουν είτε το υλικό μέρος, δηλαδή τους υπολογιστές ή τα τάμπλετ για να δουλέψουνε ή τη σύνδεση στο Διαδίκτυο».

Παρόλο που βλέπουμε τα παιδιά συχνά να ασχολούνται με κινητά τηλέφωνα, τάμπλετ και υπολογιστές, ωστόσο δείχνουν αδυναμία να χειριστούν κάποιες εφαρμογές ή πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς λόγους και σκοπούς.

Μεγάλες χρονικές απαιτήσεις

Αυτό, το οποίο υπερτονίστηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς, ήταν το δεύτερο θέμα των χρονικών απαιτήσεων. Όλοι όσοι το έχουν επιχειρήσει ή και αυτοί που έχουν απλά την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ανέφεραν πως πρόκειται για μία **διαδικασία** εξαιρετικά απαιτητική, αλλά και **χρονοβόρα**. Επεσήμαναν πως ο χρόνος για να προετοιμάσουν, αλλά και να εφαρμόσουν μικτή διδασκαλία είναι πολλαπλάσιος συγκριτικά με την τυπική δια ζώσης και **το**

εργασιακό τους ωράριο δεν αρκεί. Έτσι, όσοι ασχολούνται, αφιερώνουν αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο

Σ2: *«Νομίζω ένα βασικό, όχι εμπόδιο, να πω είναι ένας παράγοντας που σίγουρα είναι ανασταλτικός ως προς τη συχνότερη εφαρμογή της μικτής μάθησης είναι ο πάρα πολύς χρόνος που χρειάζεται να αφιερωθεί για την προετοιμασία, για τη στοχοθεσία, για το αποτέλεσμα που θέλω, για να συνδυάσεις το δια ζώσης μάθημα με αυτά που θέλεις να πετύχεις με τη μικτή δηλαδή, είναι πολύ χρονοβόρα η προετοιμασία. Και αυτό νομίζω είναι ένας από τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες, ένα εμπόδιο δηλαδή σε εισαγωγικά».*

Στις χρονικές απαιτήσεις συμπεριέλαβαν ακόμα και τον χρόνο για να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις. Παρά λοιπόν το γεγονός ότι τους λείπει η επιμόρφωση και θα την ήθελαν, προβληματίζονται για τον χρόνο που αυτή θα απαιτούσε στην καθημερινότητά τους. Συμπληρωματικά σε όλα αυτά και σχετικά με τις χρονικές απαιτήσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως υπάρχει **σύγκρουση με τους υπόλοιπους κοινωνικούς ρόλους** τους

Σ6: *«Πάρα πολύς χρόνος, πάρα πολύς χρόνος. Είναι προσωπικός χρόνος και να σου πω την αλήθεια, αυτά όλα που γίνανε δεν γίνανε στη διάρκεια του σχολικού έτους, δηλαδή το χειμώνα που έχουμε τα μαθήματα. Όλη αυτή η προετοιμασία έγινε το καλοκαίρι, για να μπορέσει να λειτουργήσει από τον Σεπτέμβριο όλο αυτό. Γιατί κι εμείς είμαστε οικογενειάρχες, έχουμε τις δικές μας υποχρεώσεις συν όλα τα υπόλοιπα που έχουμε και δεν υπήρχε τρόπος να βρεθεί χρόνος για να ετοιμαστεί όλο αυτό το εγχείρημα, αφιερώθηκε πολύς χρόνος το καλοκαίρι».*

Αρνητική στάση γονέων και δυσκολίες στην επικοινωνία

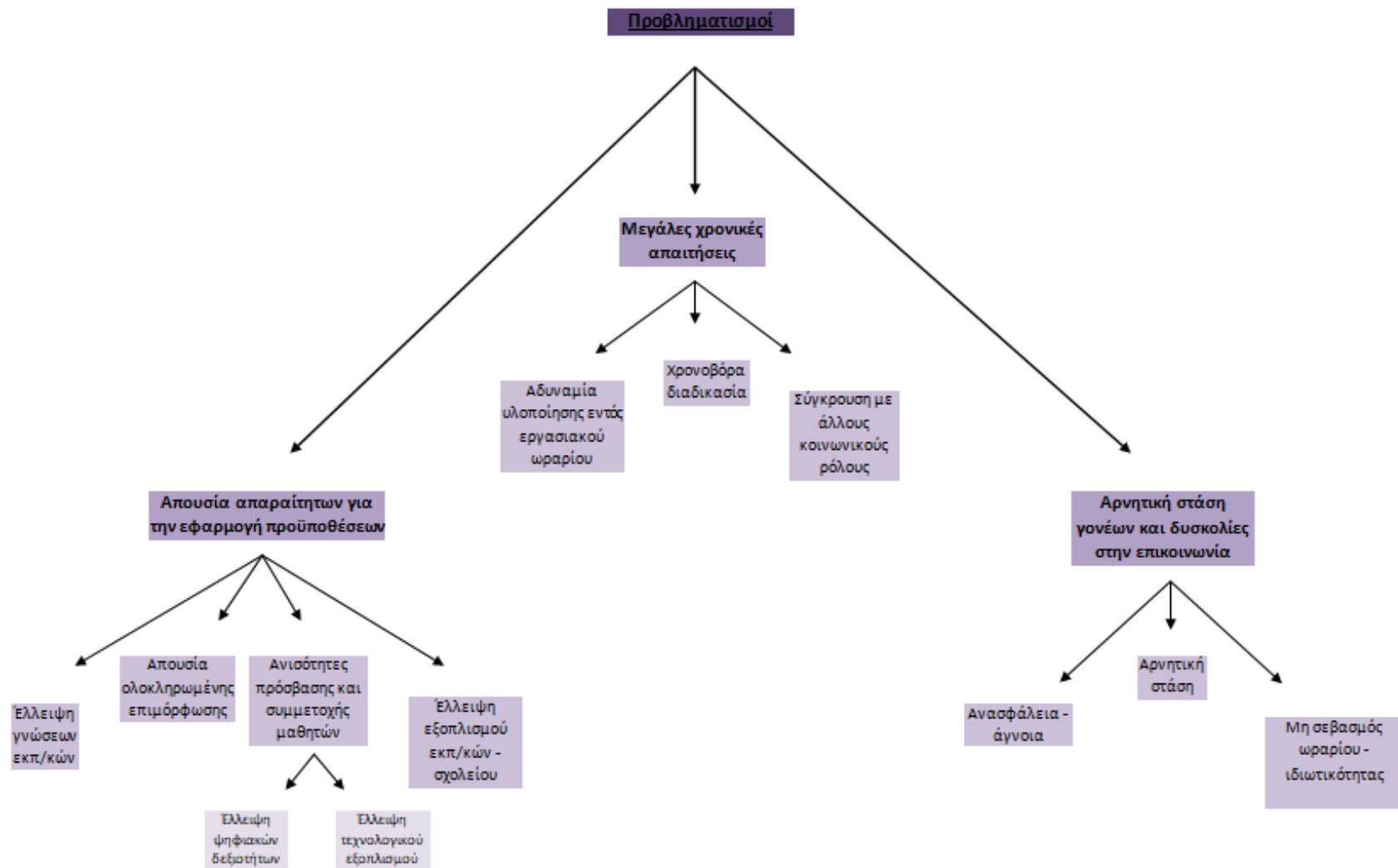
Το τρίτο και τελευταίο θέμα που προέκυψε από τις απαντήσεις στην ερώτηση αυτή αφορά τη συμμετοχή – εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με **αρνητική στάση των γονέων** των μαθητών τους απέναντι στην προσπάθειά τους να εκσυγχρονίσουν το μάθημα, εντάσσοντας σιγά σιγά στοιχεία εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Δεν ήταν καθόλου διατεθειμένοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι και το εκλάμβαναν ως δικό τους προσωπικό κόπο. Επιπρόσθετα, θεωρούσαν πως ήταν μία μέθοδος χωρίς θετικά αποτελέσματα, η οποία θα οδηγούσε τα παιδιά τους στην εξάρτηση από τον υπολογιστή. Αυτό έδειχνε

πως είχαν μεγάλη ανασφάλεια και πλήρη άγνοια και επιβάρυνε ακόμα περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έπρεπε να βρουν τον τρόπο και τον χρόνο να τους εξηγήσουν και τους κατευθύνουν. Τέλος, κάποιιοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως με την ένταξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας **χάθηκε κάθε όριο και κάθε ιδιωτικότητα στη ζωή τους**. Δεν υπήρχε από την πλευρά των γονέων κανένας σεβασμός του ωραρίου τους, μιας και επικοινωνούσαν μαζί τους ακόμα και αργά το βράδυ

Σ3: «Βέβαια πάντα κάθε προσπάθεια και κάθε ιδέα έχει και τα αρνητικά της αποτελέσματα, γιατί υπήρχαν πάρα πολλές φορές και περιπτώσεις που είχαμε να κάνουμε γονείς που δεν είναι οριοθετημένοι ή έχουν πάρα πολύ μεγάλη ανασφάλεια, οπότε υπήρξαν οι γονείς που μπορεί να με κατηγορήσαν ότι θα εθίσω τα παιδιά τους στη χρήση του tablet και του υπολογιστή, υπήρξαν άλλοι γονείς που δεν σεβόντουσαν το εργασιακό μου ωράριο και μπορεί να είχαν δεδομένο ότι θα μου στείλουν κάποιο μήνυμα και θα επικοινωνήσουμε ό, τι ώρα εξυπηρετεί εκείνους και εγώ θα πάμε μόνιμα συνδεδεμένη σε αυτό για να τους απαντάω».

Ωστόσο, κατέβαλλαν προσπάθειες ώστε να ξεπεραστούν όσες δυσκολίες γινόταν και να συνεχίσουν αυτό που θεωρούσαν πως ήταν για το καλό των μαθητών τους.

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:



- *Υπάρχει κάτι που σας αγχώνει ή σας προκαλεί άλλα αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την εφαρμογή της μικτής μάθησης;*

Μετά τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μικτή μάθηση, ακολούθησε ερώτηση που αφορούσε σε αρνητικά συναισθήματα που πιθανόν ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την προετοιμασία ή την εφαρμογή της. Από τα περιστατικά που αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εξήχθησαν τρία αρνητικά συναισθήματα, δηλαδή τρία θέματα:

- Άγχος
- Ανασφάλεια / αμφιβολίες
- Ενοχές

Άγχος

Το πρώτο θέμα, το άγχος, αφορούσε σε πάρα πολλά από τα περιστατικά και τα παραδείγματα που διηγήθηκαν οι συμμετέχοντες. Ως **μεγαλύτερη πηγή άγχους** αποδείχθηκε για τους εκπαιδευτικούς **ο χρόνος** που χρειάζονται για να προετοιμάσουν τα όσα απαιτούνται για τη μικτή διδασκαλία, καθώς και για την υλοποίησή της. Δήλωσαν πως πρόκειται για μία ιδιαιτέρως χρονοβόρα διαδικασία και ειδικά όταν πρόκειται για καθημερινή χρήση της μεθόδου αυτής, οπότε θα πρέπει με το πέρας του σχολικού ωρολογίου προγράμματος να ασχοληθούν με το να αναρτήσουν το απαραίτητο υλικό στην ηλεκτρονική τους τάξη, μιας και μαθητές και γονείς το περιμένουν, ώστε να ασχοληθούν κι εκείνοι στο σπίτι. Αυτό αναφέρθηκε και ως **αίσθηση καθημερινής επιπλέον υποχρέωσης** που προκαλεί άγχος

Σ3: «Δηλαδή ας πούμε της τη χρονιά που δούλευα το Class dojo περνούσα τεράστιο άγχος να προλάβω μέχρι τις 3 το μεσημέρι να έχω ανεβάσει το υλικό μου, γιατί ήξερα ότι κάποιοι περιμένουν τα μαθήματα και έχουν επαναπαυθεί σε αυτό ότι θα πάρουν τα μαθήματα από το Class dojo και περνούσα πολύ μεγάλο άγχος, γιατί άνθρωποι είμαστε, μπορεί να είχα κανονίσει έναν γιατρό, μπορεί κάτι άλλο να μου συνέβαινε, οπότε ήταν πειστικό στο να σκέφτομαι ότι ‘πω πω πρέπει να γίνει αυτό’»

Σ3: «Ο χρόνος και η υποχρέωση, η υποχρέωση ότι κάποιος το περιμένει αυτό. Ότι πρέπει κάθε μέρα να έχεις το χρόνο να ανεβάσεις στην ιστοσελίδα, πρέπει κάθε μέρα να στείλεις μάθημα, πρέπει κάθε μέρα να ανεβάσεις την άσκηση, να στείλουν μήνυμα και να απαντήσεις οπωσδήποτε. Οπότε όλο αυτό είναι μια παραπάνω υποχρέωση και ένα άγχος το να ανταπεξέλθεις».

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως η προετοιμασία δεν αγχώνει όλους τους εκπαιδευτικούς, μιας και αναφέρθηκε και ως μια δημιουργική διαδικασία.

Άγχος, επίσης, προκαλούν στους εκπαιδευτικούς οι **προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες όσον αφορά στη χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων**, αλλά και των πολλών διαδικτυακών εφαρμογών που χρησιμοποιούν ή επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν. Ο αποτελεσματικός χειρισμός των νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της μικτής μάθησης, με συνέπεια πολλοί εκπαιδευτικοί να νιώθουν αγχωμένοι για το εάν θα τα καταφέρουν

Σ8: «*άγχος για το αν το έχω προετοιμάσει εγώ σωστά μέσω.. με τα μέσα, με τις εφαρμογές, αν τις είχα χρησιμοποιήσει σωστά*».

Επιπρόσθετα σε αυτά, **αγχωτική είναι και η απαίτηση για συνεχή αυτό-επιμόρφωση**. Σε μία εποχή όπου όλα εξελίσσονται με ταχύτατους ρυθμούς και νέες διδακτικές μέθοδοι κάνουν την εμφάνισή τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αγχωμένοι ως προς το γεγονός ότι πρέπει να επιμορφώνονται για όλα αυτά και μάλιστα μόνοι τους.

Ως τελευταίος αγχωτικός παράγοντας αναφέρθηκε **η αντιμετώπιση των αποδεκτών της μικτής μάθησης**, δηλαδή των μαθητών και κατ' επέκταση των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είχαν άγχος, κυρίως στην αρχή της προσπάθειάς τους, για το πώς θα αποδέχονταν οι μαθητές τους και οι γονείς το νέο αυτό εγχείρημα. Επίσης, κάτι που αφορά τους γονείς και προκαλεί αυτό το αρνητικό συναίσθημα είναι η συμβολή των γονέων, αν έχουν τον χρόνο, τη διάθεση, τον απαραίτητο εξοπλισμό και τις γνώσεις να βοηθήσουν τα παιδιά τους

Σ2: «*...με άγχωσε το γεγονός ότι, επειδή σίγουρα θα χρειαζόταν η συμβολή των γονέων, με άγχωσε το γεγονός ότι ίσως να μην είχαν τον χρόνο, τη διάθεση, τον εξοπλισμό αν θέλεις, τη γνώση να βοηθήσουν σε εισαγωγικά τα παιδιά να φέρουν εις πέρας αυτό που τους είχε ανατεθεί*».

Ανασφάλεια - αμφιβολίες

Το δεύτερο θέμα που προέκυψε αφορά στα συναισθήματα ανασφάλειας και αμφιβολιών ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της μικτής μάθησης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια για την **καταλληλότητα των μέσων και εφαρμογών** που χρησιμοποιούν, **τον τρόπο υλοποίησης**, καθώς και για **το πόσο αποτελεσματική θα είναι η μικτή μάθηση** με τον τρόπο που την εφαρμόζουν. Παρά τις αναζητήσεις που ανέφεραν πως κάνουν για τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και τη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν ώστε να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα και τις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, φάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις πως συνεχώς αμφιβάλλουν για το εάν είναι σωστά, χρήσιμα και σκόπιμα όλα όσα κάνουν. Δε νιώθουν καν σίγουροι για το αν αυτό που κάνουν είναι μικτή μάθηση ή απλά έχουν εντάξει «σκόρπια» κάποια στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία τους

Σ4: «Έχω εντάξει στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πρόγραμμά μου. Είναι όμως αυτό μικτή μάθηση; Είναι κάτι ολοκληρωμένο; Είναι σωστό; Έτσι όπως το κάνω, είναι όντως οι μαθητές μου αποδέκτες όλων αυτών των οφελών; Αυτό που κάνω, αυτό είναι μικτή μάθηση;».

Ενοχές

Το τελευταίο αρνητικό συναίσθημα που αναφέρθηκε από ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων ήταν αυτό των ενοχών. Καταγράφηκαν περιστατικά όπου **κάποιοι γονείς επιθυμούσαν να επικοινωνήσουν** με τη δασκάλα του παιδιού τους **οποιαδήποτε χρονική στιγμή μέσα στην ημέρα**, ακόμη και αργά το βράδυ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν στη θέση να παρακολουθούν συνεχώς το κινητό τους και να ελέγχουν το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο

Σ3: «Με επηρέασε όταν ας πούμε εγώ ήμουν έξω και είχα την προσωπική μου ζωή και λάμβανα κάποιο μήνυμα στις 09:00 το βράδυ και έμπαινα σε αυτό το δίλημμα ότι «αχ και αν δεν απαντήσω και περιμένουν να απαντήσω και τι θα γίνει» και κάποια στιγμή συνειδητοποίησα ότι είχα συνέχεια μια ενοχή να είμαι μόνιμα να κοιτάω το κινητό μου και ότι κάποιος είχε την απαίτηση να του απαντήσω, και μετά έχει να κάνει με μένα, με το πώς θα το αντιμετωπίζα».

Ωσπου αποφάσισαν ότι αυτό δε θα μπορούσε να συνεχιστεί, αλλά ένιωθαν ενοχές που τελικά δεν απαντούσαν σε κάποια μηνύματα. Θεώρησαν όμως πολύ σημαντικό τον σεβασμό στην προσωπική τους ζωή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν κάποια επιπλέον στοιχεία που συλλέχθηκαν από αυτή την ερώτηση κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Αρχικά, διατυπώθηκε και η εμπειρία απουσίας οποιουδήποτε αρνητικού συναισθήματος και αυτό οφειλόταν στα πρώτα κιόλας ενθαρρυντικά αποτελέσματα

Σ1: «Προσωπικά εμένα όχι και πιστεύω ότι έτσι όπως τα δούλεψα και έτσι όπως απέδωσαν τα παιδιά ίσα ίσα με βοήθησε να το εφαρμόσω και στη συνέχεια».

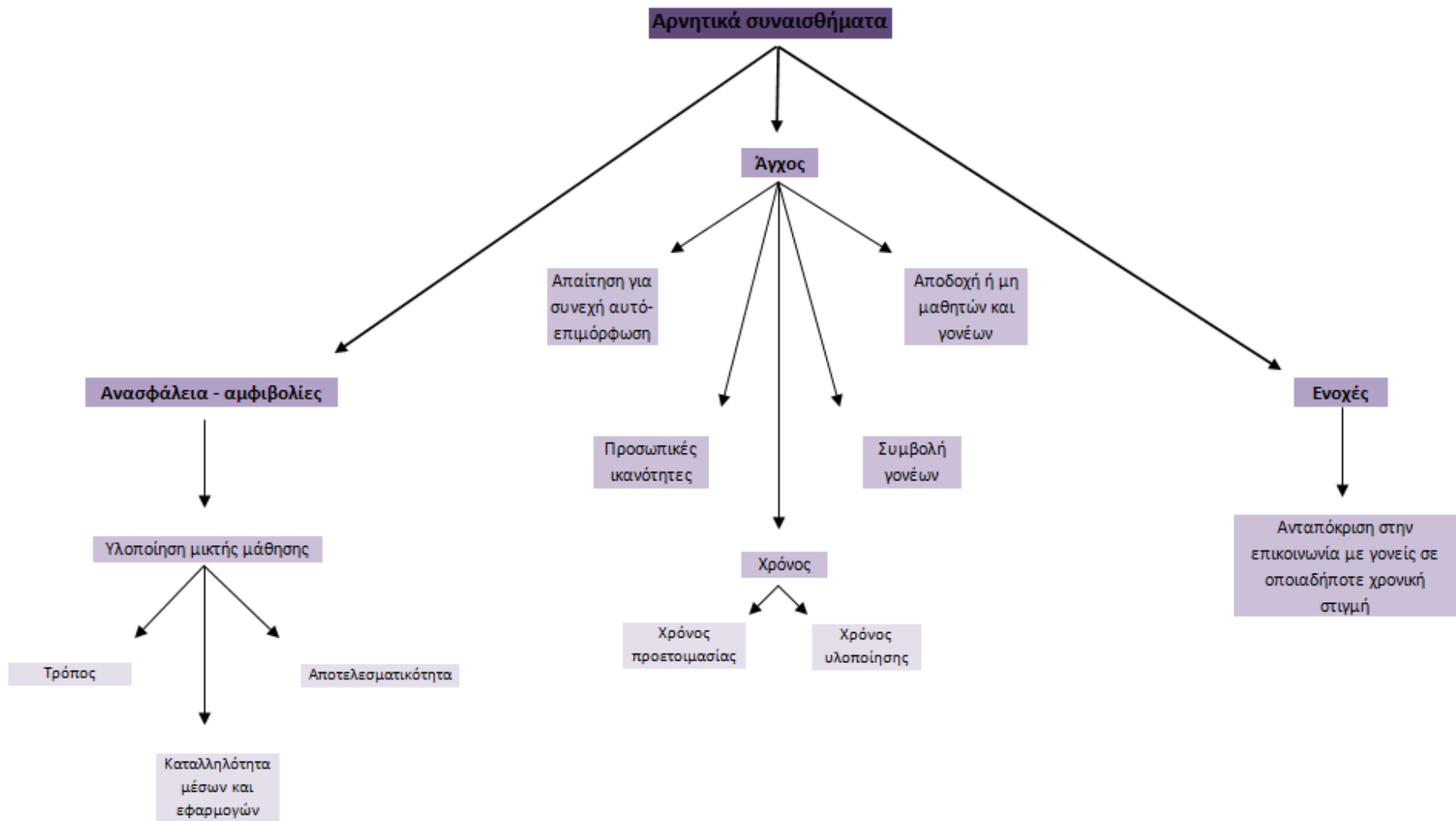
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι τα αρνητικά συναισθήματα ήταν εμφανή και έντονα κυρίως στην αρχή της προσπάθειάς τους για εφαρμογή της μικτής μάθησης. Επίσης, για κάποιους το άγχος λειτούργησε εξ αρχής δημιουργικά και έτσι δεν αποτυπώθηκε ως κάτι αρνητικό

Σ10: «Ίσως στα πρώτα 2 χρόνια της εμπειρίας μου να είχα ένα άγχος, αλλά θα έλεγα ότι περισσότερο αυτό ήταν δημιουργικό άγχος. Ένα άγχος δηλαδή που με καθοδηγούσε να δω το κατά πόσο αυτό έχει ανταπόκριση στους μαθητές μου, το κατά πόσον αυτό αρέσει. Και το κατά πόσον αυτός ο τρόπος διδασκαλίας είναι πραγματικά ωφέλιμος για τα παιδιά. Οπότε δεν θα το παρουσίαζα ακριβώς σαν άγχος. Εεε περισσότερο σαν να σαν πρόκληση, σαν μια δοκιμασία για τον εαυτό μου».

Τέλος, φάνηκε να διαδραματίζουν κάποιον ρόλο για τα αρνητικά συναισθήματα παράγοντες, όπως ο τόπος κατοικίας και εργασίας, η προσωπική κατάσταση και οι υποχρεώσεις, καθώς και οι προϋπάρχουσες γνώσεις και στη χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σ3: «...όταν το ξεκίνησα ακόμα ζούσα σε μια επαρχιακή πόλη και συγκεκριμένα τη συγκεκριμένη χρονιά ήμουν σε ένα χωριό, και συνειδητοποίησα πόσο πιο ευχάριστο μου ήτανε τότε και πόσο δύσκολο μου είναι τώρα που ζω στην Αθήνα, που οι ρυθμοί είναι πολύ πιο απαιτητικοί, όπως και οι υποχρεώσεις μου και ενώ από τη μία το αγαπώ και με βγάζει από τη ρουτίνα, παράλληλα απαιτεί πολύ χρόνο που δεν τον διαθέτω πια».

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:



4.1.3. 3^ο ερευνητικό ερώτημα - Ποιες παράμετροι επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη μικτή μάθηση;

- *Πώς θα χαρακτηρίζατε και θα περιγράφατε τη στάση που έχετε αυτή τη στιγμή για τη μικτή μάθηση;*

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα σκοπός ήταν να εντοπιστούν και να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη μικτή μάθηση. Πριν από αυτό όμως, τους ζητήθηκε να περιγράψουν σύντομα, με λίγα λόγια τη στάση τους. Είναι κατανοητό πως από αυτή την ερώτηση δεν προέκυψαν θέματα και κωδικοί, αφού δεν ήταν μια τόσο ανοιχτή ερώτηση. Μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν έχουν θετική στάση απέναντι στη μικτή μάθηση, ωστόσο η φράση «**θετική στάση**» **συνοδεύεται και από άλλες που έδιναν αρνητική χροιά**, όπως

Σ3: «*θετική και παράλληλα οριοθετημένη*»

Σ6: «*θετική με προϋποθέσεις*»

Σ4: «*τη βλέπω με θετική ματιά θεωρητικά, όμως πρακτικά έχω μέτρια σχέση*»

Σ8: «*και θετική και αρνητική, ουδέτερη θα έλεγα*»

Σ7: «*έχω θετική στάση θεωρητικά, στην πράξη τελείως αρνητική*»

Συλλέγοντας αυτά τα στοιχεία για τη στάση τους, η συνέντευξη συνεχίστηκε με τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

- *Ποιοι παράγοντες που αφορούν εσάς επηρεάζουν τη στάση που έχετε απέναντι στη μικτή μάθηση;*

Σε συνέχεια των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες εκείνους που αφορούν τον εαυτό τους και τους ωθούν στο να χαρακτηρίσουν τη στάση τους. Δεδομένου ότι οι χαρακτηρισμοί ήταν και θετικοί και αρνητικοί ή μεταξύ αυτών, ζητήθηκε να καθορίσουν και τις θετικές, αλλά και τις αρνητικές παραμέτρους. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και

αναλύθηκαν προέκυψαν συνολικά πέντε θέματα, τρία που αφορούν στη θετική στάση και τρία στην αρνητική:

Θετική στάση

- Συνειδητοποίηση οφελών για τους εκπαιδευτικούς
- Ύπαρξη απαραίτητων για την εφαρμογή προϋποθέσεων
- Ύπαρξη προσωπικών παραγόντων

Αρνητική στάση

- Ιδιαιτερότητες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία
- Ισχύουσες συνθήκες σχολικής καθημερινότητας

Συνειδητοποίηση οφελών για τους εκπαιδευτικούς

Ξεκινώντας την ανάλυση από τους παράγοντες που προκαλούν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μικτή μάθηση, το πρώτο θέμα που εξήχθη αφορά στη συνειδητοποίηση των οφελών της για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ένας σημαντικός παράγοντας της θετικής τους στάσης είναι η **παροχή επιπλέον δυνατοτήτων στη διδασκαλία** τους, γεγονός που τους παρακινεί και τους βοηθάει να επιτύχουν τους στόχους τους. Επιπλέον, η ενασχόλησή τους με αυτό, τους ωθεί σε μία **προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη**, αλλά και σε **ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους**

«λοιπόν στα θετικά θα βάλω πρώτα πρώτα τη δημιουργικότητα που για μένα είναι πολύ σημαντικό να νιώθω πως κάνω κάτι δημιουργικό».

Μέσα από τη διαδικασία αυτή, επίσης, αναπτύσσονται για τους εκπαιδευτικούς **θετικά συναισθήματα** και αυτό σίγουρα αποτελεί σημαντική παράμετρο

Σ9: *«είναι οι στιγμές χαράς, ικανοποίησης...».*

Ύπαρξη απαραίτητων για την εφαρμογή προϋποθέσεων

Το δεύτερο θέμα που προέκυψε και προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς είναι η ύπαρξη των απαραίτητων προϋποθέσεων για να εφαρμόσουν μικτού τύπου διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα έχουν **εμπιστοσύνη στον εαυτό τους**, στην επιμόρφωση που κατάφεραν μόνοι τους να κάνουν, στις γνώσεις που απέκτησαν αναζητώντας διάφορες πληροφορίες για το θέμα ή από την εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα βοηθητική είναι για αυτούς η **κατοχή γνώσεων χειρισμού Η/Υ**, καθώς και η οικοδόμηση καλής σχέσης με την

τεχνολογία γενικά. Τέλος, η θετική στάση ενισχύεται για κάποιους και από την **κατοχή των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων**

Σ4: *«Κοίταξε, εγώ έχω καλή σχέση με τον υπολογιστή. Αρχικά έχω όλα τα τεχνολογικά μέσα που χρειάζομαι... και έχω καλές γνώσεις χειρισμού. Νιώθω αρκετά σίγουρη ως προς αυτό το κομμάτι, ακόμα και με μια νέα εφαρμογή να ασχοληθώ, θα τα καταφέρω.»*

Ύπαρξη προσωπικών παραγόντων

Ως τελευταίο θέμα συναντάμε την ύπαρξη κάποιων άλλων προσωπικών παραγόντων. Αυτό που φαίνεται να ωθεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς είναι το μεγάλο **προσωπικό τους ενδιαφέρον** για τις νέες τεχνολογίες και για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να τις εντάξουν πιο αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους. Το ενδιαφέρον τους αυτό τους οδήγησε και στην αναζήτηση και απόκτηση γνώσεων που αναφέρθηκε παραπάνω. Ένας ακόμη προσωπικός παράγοντας που αναφέρθηκε είναι η **όρεξη και η διάθεση** των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν και να παρέχουν στους μαθητές τους καλύτερη ποιότητα διδασκαλίας. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι από τους νεαρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς αυτό αναφέρθηκε ως απόρροια της ηλικίας τους

Σ10: *«Έχει να κάνει και με το δικό μου ενδιαφέρον απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Έχει να κάνει και με το γεγονός ότι είμαι ένας καινούριος εκπαιδευτικός, ένας νέος εκπαιδευτικός, ο οποίος πραγματικά έχει την όρεξη και τη διάθεση να προσφέρει.»*

Ωστόσο, διαπιστώθηκε σε αυτήν την έρευνα ότι και μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν δείξει μέχρι τώρα πολύ θετική διάθεση και μεγάλο ζήλο, όπως επίσης και το αντίθετο, κάποιοι νεαρότεροι να μην ασχολούνται ιδιαίτερα.

Ιδιαιτερότητες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία

Αναλύοντας στη συνέχεια τους παράγοντες που ενισχύουν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μικτή μάθηση, ως πρώτο θέμα εντοπίζονται οι ιδιαιτερότητες της διαδικασίας υλοποίησής της. Αυτό που τονίστηκε είναι ότι αποτελεί μια ιδιαίτερος **χρονοβόρα διαδικασία**, για την οποία δεν αρκεί το εργασιακό ωράριο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώσουν από τον προσωπικό τους χρόνο, αλλά αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, δεδομένου ότι έχουν κι άλλες υποχρεώσεις

Σ4: «Κάτι άλλο πολύ σημαντικό είναι ο χρόνος. Το εργασιακό ωράριο δεν αρκεί σε καμία περίπτωση. Επομένως, αν θέλεις να το κάνεις, πρέπει να αφιερώσεις προσωπικό σου χρόνο. Καταλαβαίνεις ότι αυτό δεν είναι εύκολο για όλους αυτό. Οι περισσότεροι έχουμε οικογένεια και πάρα πολλές υποχρεώσεις. Εεε χωρίς βέβαια να εννοώ ότι όσοι δεν έχουν οικογένεια πρέπει να ασχολούνται και όσοι έχουν ότι δεν πρέπει. Τον ελεύθερό του χρόνο ο καθένας τον αξιοποιεί όπως εκείνος θεωρεί σωστό και θέλει.».

Μία ακόμη ιδιαιτερότητα είναι η μεγάλη **ανάγκη για επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών πάνω στη μικτή μάθηση. Όπως ανέφεραν το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει παράσχει μέχρι στιγμής κάτι τέτοιο, έχουν γίνει μόνο σπασμωδικές και όχι οργανωμένες και αποτελεσματικές προσπάθειες και ό, τι έχουν καταφέρει οι εκπαιδευτικοί το έχουν καλύψει οικονομικά μόνοι τους

Σ6: «Εμείς ξέρεις, πήραμε ένα πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας πριν από 30 χρόνια. Έτσι, η μαθησιακή διαδικασία όμως δεν έμεινε σε αυτά που μάθαμε πριν από 30 χρόνια. Δεν έχουμε λοιπόν την... Όσες κινήσεις γίνονται είναι σπασμωδικές από την υπηρεσία μας για επιμόρφωση και στο τέλος δεν έχουν και αποτελέσματα.... και ό, τι επιμόρφωση θέλουμε να κάνουμε, καλούμαστε πρώτα απ όλα να την πληρώσουμε από την τσέπη μας».

Αναφέρθηκε, επίσης, ως κάτι αρνητικό η **απουσία ουσιαστικής βοήθειας**

Σ6: «Δεν έχουμε ουσιαστική βοήθεια από κανέναν δυστυχώς».

Γενικά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων φάνηκε έντονα η επιθυμία και η ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί να βοηθηθούν από κάποιον και να μη νιώθουν μόνοι στις προσπάθειες που κάνουν. Τέλος, υπάρχουν ακόμη κάποιοι εκπαιδευτικοί που **δεν έχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό** ή τον χώρο και την ηρεμία στο σπίτι τους, ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε οικογένειας, ώστε να ασχολούνται

Σ8: «Και αρνητική επίσης να σου πω ότι ήταν γιατί δεν είχα τον κατάλληλο χώρο στο στο σπίτι μου με την οικογένειά μου για να μπορέσω να εφαρμόσω ακριβώς ό, τι ήθελα. Αλλιώς είναι να είσαι στο σχολείο αλλιώς είναι να είσαι στο σπίτι σου.».

Ισχύουσες συνθήκες σχολικής καθημερινότητας

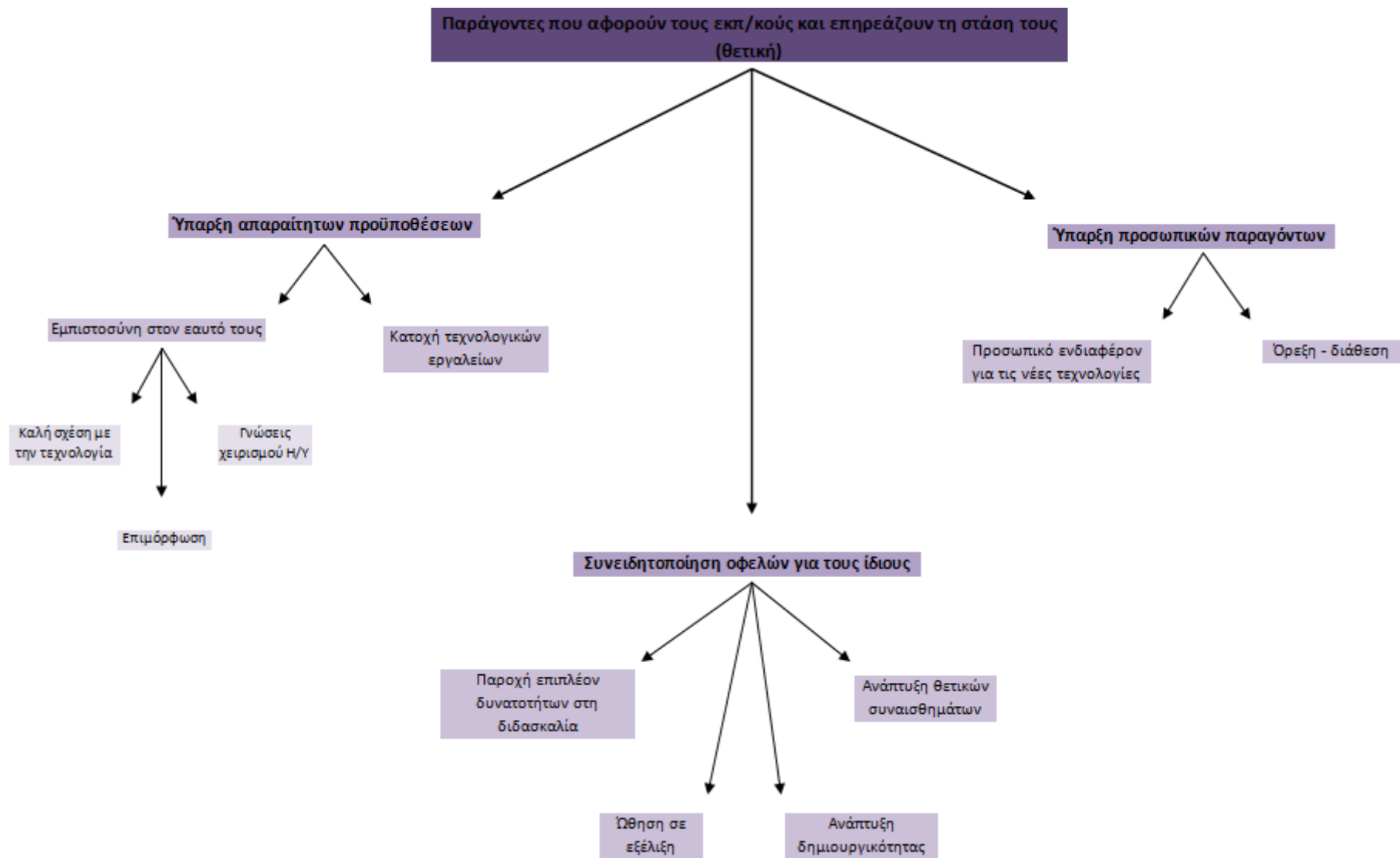
Το τελευταίο θέμα που εντοπίστηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και τονίστηκε ιδιαίτερα, αφορά στις ισχύουσες συνθήκες της σχολικής

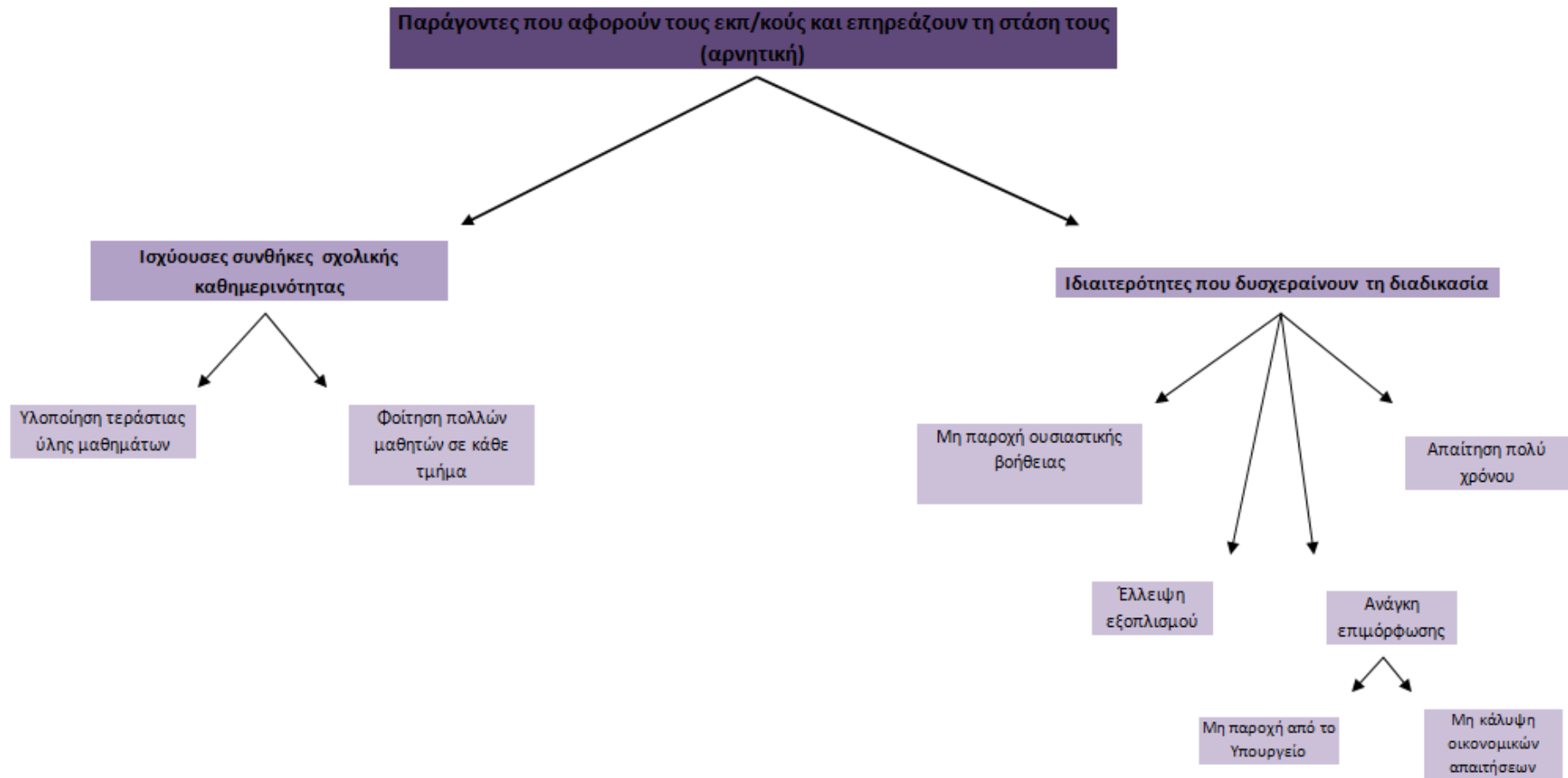
καθημερινότητας. Ειδικότερα αυτό που ενισχύει την αρνητική τους στάση είναι η **φοίτηση πολλών μαθητών σε κάθε τμήμα**

Σ7: «αυτή τη στιγμή είναι τα πολλά παιδιά στην τάξη, είναι πάρα πολλά 25 παιδιά σε μια τάξη με έναν εκπαιδευτικό»,

καθώς και η **τεράστια ύλη**, όπως αναφέρθηκε, η οποία θα πρέπει να υλοποιηθεί. Οι δύο αυτοί παράγοντες σε συνδυασμό με όσους αναφέρθηκαν παραπάνω, έκαναν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ένα βάρος για να καταφέρουν να τα φέρουν όλα εις πέρας.

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:





- Ποιοι παράγοντες που αφορούν τους μαθητές επηρεάζουν τη στάση που έχετε απέναντι στη μικτή μάθηση;

Σε αυτή την ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν παράγοντες που αφορούν τους μαθητές τους και έχουν βοηθήσει ώστε να διαμορφώσουν τη στάση που έχουν απέναντι στη μικτή μάθηση. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψαν συνολικά τέσσερα θέματα:

Θετική στάση

- Θετική ανταπόκριση μαθητών
- Συνειδητοποίηση οφελών για τους μαθητές

Αρνητική στάση

- Δυσκολίες από τη συμμετοχή των γονέων
- Αντιμετώπιση δυσκολιών με τον εξοπλισμό

Ανταπόκριση μαθητών

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αυθόρμητα απάντησαν έχοντας ως γνώμονα τους μαθητές τους και πώς εκείνοι εξέλαβαν από την αρχή τον νέο τρόπο μάθησης. Φάνηκε να τους ενδιαφέρει αν αρέσει στα παιδιά αν το απολαμβάνουν και αν το προτιμούν. Έτσι λοιπόν, η **θετική ανταπόκριση των μαθητών** τους είναι με βεβαιότητα κάτι που ωθεί και τους ίδιους να έχουν θετική ματιά

Σ10: «Όταν βλέπω ότι οι μαθητές μου ανταποκρίνονται και εκείνοι θετικά απέναντι σε αυτό τον τρόπο διδασκαλίας, σίγουρα μου δίνει τη θέληση και την όρεξη να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο αντικείμενο.».

Επίσης, βλέπουν **τα παιδιά να αντλούν χαρά** από αυτό που κάνουν. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν το επιβεβαιώνουν,

Σ8: «Τη δική μου στάση θετικά την επηρεάζει σίγουρα η χαρά που έχουν οι μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η όρεξη που έχουν και όλο αυτό το ενδιαφέρον τέλος πάντων που μπορούν να δείξουν.»

Σ9: «Και στο σπίτι μετά όταν ασχοληθούνε ξανά, χαίρονται περισσότερο, έρχονται και χαρούμενα την άλλη μέρα και μου λένε ‘κυρία πότε θα ξανακάνουμε;’ Ναι, δηλαδή και καθημερινά ακόμη ναι ή αν τους δείξω κάτι στην τάξη, θυμάμαι χαρακτηριστικά παιδάκια που μου λέγανε ‘Θα το βάλετε στο ιστολόγιο να το κάνουμε και στο σπίτι;’».

Συνειδητοποίηση οφελών για τους μαθητές

Ως συνέχεια των παραπάνω, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως κάνοντάς το πράξη συνειδητοποίησαν τα οφέλη της μικτής διδασκαλίας για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα παρατήρησαν ότι **οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν** και συμμετείχαν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμη και κάποιοι που για διάφορους λόγους δίσταζαν. Με αυτόν τον τρόπο εξαλείφθηκαν **και οι όποιες διαχωριστικές γραμμές** μπορεί να υπήρχαν μεταξύ μαθητών μέσα σε μία τάξη

Σ6: «Το βασικό για μένα είναι ότι οι μαθητές έχουν ενεργοποιηθεί, δηλαδή μαθητές οι οποίοι προέρχονται από έτσι να το πω μεσαία και κάτω κοινωνικά οικονομικά στρώματα, ακόμα και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι ξέρεις, είναι πιο συνεσταλμένοι μέσα στη σχολική τάξη τους έχει ενεργοποιήσει. Έχουμε έρθει σε ένα επίπεδο χωρίς να υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές μέσα στην τάξη. Αυτό για μένα και μόνο φτάνει.»

Ακόμη, μέσω του νέου τρόπου διδασκαλίας, εντόπισαν στους μαθητές **ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων.**

Δυσκολίες από τη συμμετοχή γονέων

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και παράγοντες που ενίσχυσαν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας είναι η συμμετοχή των γονέων. Αρχικά, οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την **παραβίαση της ιδιωτικότητας της ζωής** τους, όπως αναφέρθηκε και σε άλλη ερώτηση παραπάνω. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με γονείς, οι οποίοι **αρνούνταν να βοηθήσουν τα παιδιά** τους,

«δεν ήθελαν να μπουν στον κόπο να ασχοληθούν με το να βοηθήσουν το παιδί να μπει στο ιστολόγιο και να βρει το αναρτημένο υλικό».

Ωστόσο, συνάντησαν και γονείς οι οποίοι, ενώ έδειχναν θέληση, **δεν ήταν οι ίδιοι εξοικειωμένοι** με τα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή είχαν άγνοια χρήσης των τεχνολογικών μέσων και της μικτής μάθησης.

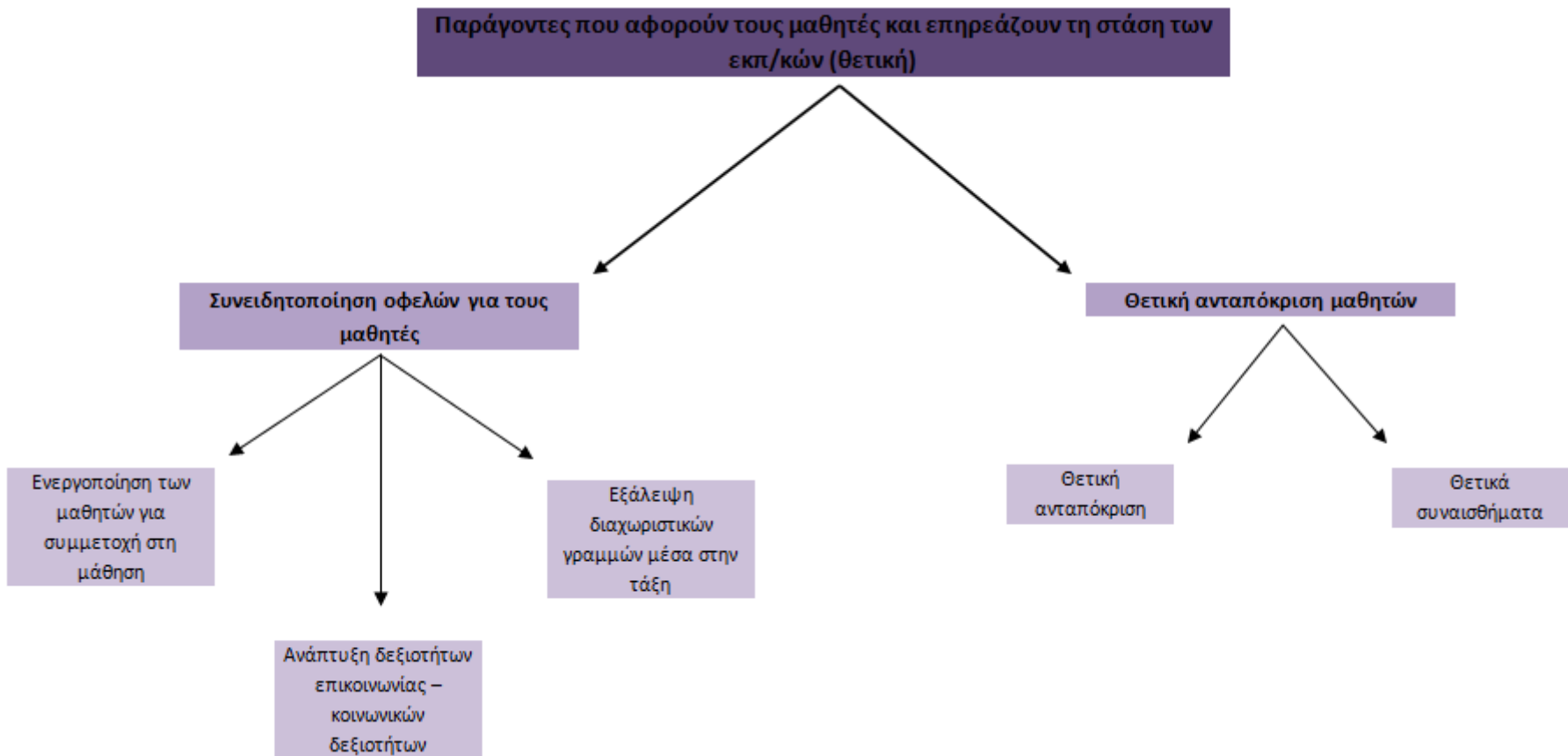
Αντιμετώπιση δυσκολιών με τον εξοπλισμό

Τέλος, αρνητικά εισέπραξαν και το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τον απαραίτητο για τη μικτή μάθηση εξοπλισμό. Επιστημάνθησαν και περιστατικά που αφορούσαν σε οικογένειες με πολλά παιδιά, με

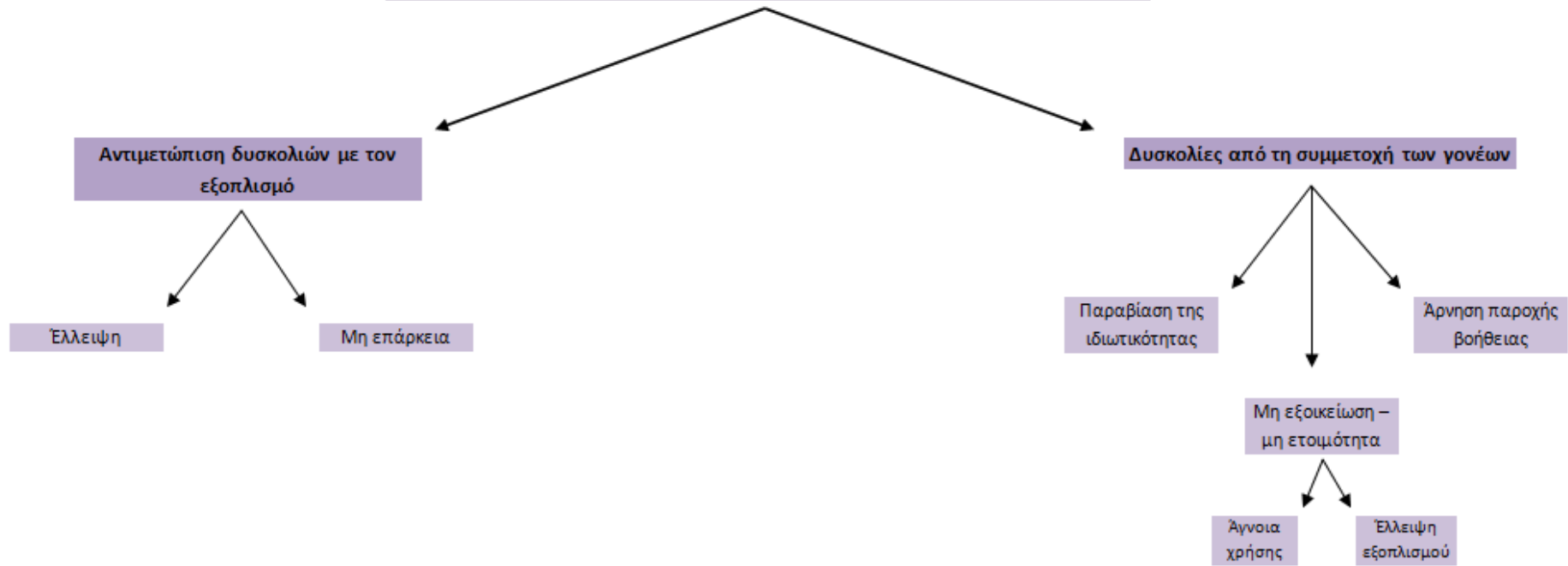
αποτέλεσμα να μην μπορούν να καλύψουν όλες τις ανάγκες. Ένα τέτοιο παράδειγμα διηγήθηκε μία δασκάλα

Σ4: «Φυσικά τα πράγματα δυσκολεύουν όταν υπάρχουν πολλά παιδιά στο σπίτι ... και μάλιστα αισθάνθηκα και άσχημα, γιατί ήρθε η μαμά μιας μαθήτριάς μου στο σχολείο και μου έκανε παράπονα. Πραγματικά αισθάνθηκα άσχημα, δεν έφταιγε εκείνη, αλλά ούτε κι εγώ. Σύντομα βέβαια λύθηκε το θέμα αυτό.»

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:



Παράγοντες που αφορούν τους μαθητές και επηρεάζουν τη στάση των εκπ/κών (αρνητική)



- Μέσω της εμπειρίας σας ή σκέψεων που έχετε κάνει, υπάρχει κάτι που θα προτεινάτε και το οποίο πιστεύετε ότι μπορεί δημιουργήσει ή να ενισχύσει θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μικτή μάθηση και να αλλάξει την αρνητική στάση;

Τέλος, θεωρήθηκε σημαντικό για τη δημιουργία μιας όσο το δυνατόν πληρέστερης εικόνας για τις απόψεις και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για τη μικτή μάθηση, να καταθέσουν οι ίδιοι, με βάση την εμπειρία τους και τις γνώσεις τους, προτάσεις για ενίσχυση της θετικής στάσης και για βελτίωση της ποιότητάς της. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε να γνωρίζουν ακριβώς τι θα ήθελαν οι ίδιοι να συμβεί ως προς αυτή την κατεύθυνση. Από την ανάλυση των δεδομένων εξήχθησαν τέσσερα θέματα:

- Ενημέρωση εκπαιδευτικών
- Οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων
- Παροχή κινήτρων
- Ανάπτυξη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς

Ενημέρωση εκπαιδευτικών

Αρχικά, οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν την πεποίθηση ότι υπάρχουν πολλοί συνάδελφοί τους που δε γνωρίζουν καν τι είναι η μικτή μάθηση, έχουν άγνοια και κατά συνέπεια επιδεικνύουν άρνηση. Για να εξαλειφθεί λοιπόν αυτή, **θα πρέπει να ενημερωθούν για τα οφέλη και της δυνατότητες**

Σ2: «Ξεκινώντας ότι έχουμε αρνητική άποψη για κάτι που έχουμε άγνοια συνήθως, δηλαδή σίγουρα αυτοί που έχουν αρνητική άποψη θεωρώ ότι μάλλον δε γνωρίζουν ακριβώς πώς μπορεί να λειτουργήσει. Άρα θα τους προέτρεπα να ασχοληθούν λίγο, να μελετήσουν, να διαβάσουν τι σημαίνει μικτή μάθηση, τι μπορεί να προσφέρει, ποιες είναι οι δυνατότητές της και νομίζω ότι αυτό που μόνο του θα τους άλλαζε τη γνώμη, τουλάχιστον θα τους προβληματίζε αρκετά.»

Οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων

Αυτό που κυρίως τονίστηκε ως ιδιαίτερα σπουδαίο είναι η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων από το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για

επιμορφώσεις οι οποίες θα διέπονται από προϋποθέσεις, όπως να είναι **συντονισμένες**, πολύ καλά **οργανωμένες** και να έχουν **πρακτικό χαρακτήρα**

Σ3: «Λοιπόν, αρχικά είναι πάρα πολύ σημαντικό στο να οργανωθούν επιμορφώσεις που δεν θα είναι όμως οι επιμορφώσεις να γίνουν για να πούμε ότι έγιναν και να μη μένουν σε ένα θεωρητικό περιβάλλον, ..., βλέπω μία τάση να λέμε ότι απλά οργανώσαμε ένα σεμινάριο, να μένουμε στη θεωρία, να παίρνουμε ένα χαρτί, αλλά πρακτικά να μην είμαστε σωστά επιμορφωμένοι».

Επίσης, θεωρούν σημαντικό οι επιμορφώσεις αυτές να είναι **δωρεάν**, γιατί ήδη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να καλύπτουν όλα τα έξοδα των εξειδικεύσεων και των επιμορφωτικών σεμιναρίων μόνοι τους, να συμμετέχουν όλοι οι συνάδελφοί τους και να έχουν διάρκεια, με στόχο πάντα την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος και τα καλύτερα αποτελέσματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες πρότειναν να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Κάποια από τα κίνητρα που αναφέρθηκαν σχετίζονται με τον χρόνο. Όπως κατέστη σαφές και παραπάνω, πρόκειται για μία ιδιαιτέρως χρονοβόρα διαδικασία. Έτσι, προτάσεις αποτελούν η **μείωση του διδακτικού ωραρίου**, ώστε να καθίσταται ευκολότερη η οργάνωση και η προετοιμασία της μικτής μάθησης, αλλά και η **δυνατότητα εκπαιδευτικών αδειών**, με σκοπό να μπορούν να επιμορφωθούν κατάλληλα. Ενδεικτικά αποσπάσματα από συνεντεύξεις

Σ3: «Να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να τις κάνουν, όπως για παράδειγμα τότε που υπήρχανε οι εκπαιδευτικές άδειες που πλέον έχουν καταργηθεί. Είναι πολύ σεβαστό ένας άνθρωπος, ειδικά όταν έχει οικογένεια, να μην έχει το χρόνο και τη δυνατότητα να κάνει κάποιο μεταπτυχιακό στις νέες τεχνολογίες ή κάποια επιμόρφωση. Άρα λοιπόν, οι εκπαιδευτικές άδειες θα ήταν ένα κίνητρο στο να στραφούν ξανά οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφώσεις.»

Σ6: «Ένα σοβαρό κίνητρο θα μπορούσε να ήταν η μείωση του ωραρίου τους. 2-3 ώρες την εβδομάδα. Θα μπορούσε να δοθεί μείωση του ωραρίου τους ώστε να μπορούν να ασχοληθούν για με αυτή τη μέθοδο. Να μπορέσουν να λειτουργήσουν.»

Ακόμη, εξέφρασαν την ανάγκη τους για **υποστήριξη από ανθρώπινο δυναμικό**, τόσο με τη μορφή συνεργασίας με συναδέλφους που θα διευκόλυνε την οργάνωση του νέου τρόπου διδασκαλίας, όσο και με τη μορφή βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο και την τάξη, το οποίο θα αφαιρούσε από τον φόρτο εργασίας και θα επέτρεπε την καλύτερη υλοποίηση της μικτής μάθησης

Σ3: *«Επίσης, σίγουρα θα ήταν πάρα πολύ βοηθητικό, τουλάχιστον εγώ σκεφτόμουν κάθε σχολείο να έχει 2-3 άτομα σαν βοηθητικό προσωπικό που θα μπορεί να στηρίζει γενικά τα projects που κάνουνε οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να τους γλυτώνουν λίγο χρονικά από τη διαδικασία».*

Τέλος, όσον αφορά στα κίνητρα, αποτυπώθηκαν επίσης οι απόψεις για **μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα**, αλλά και την **παροχή οικονομικών κινήτρων**.

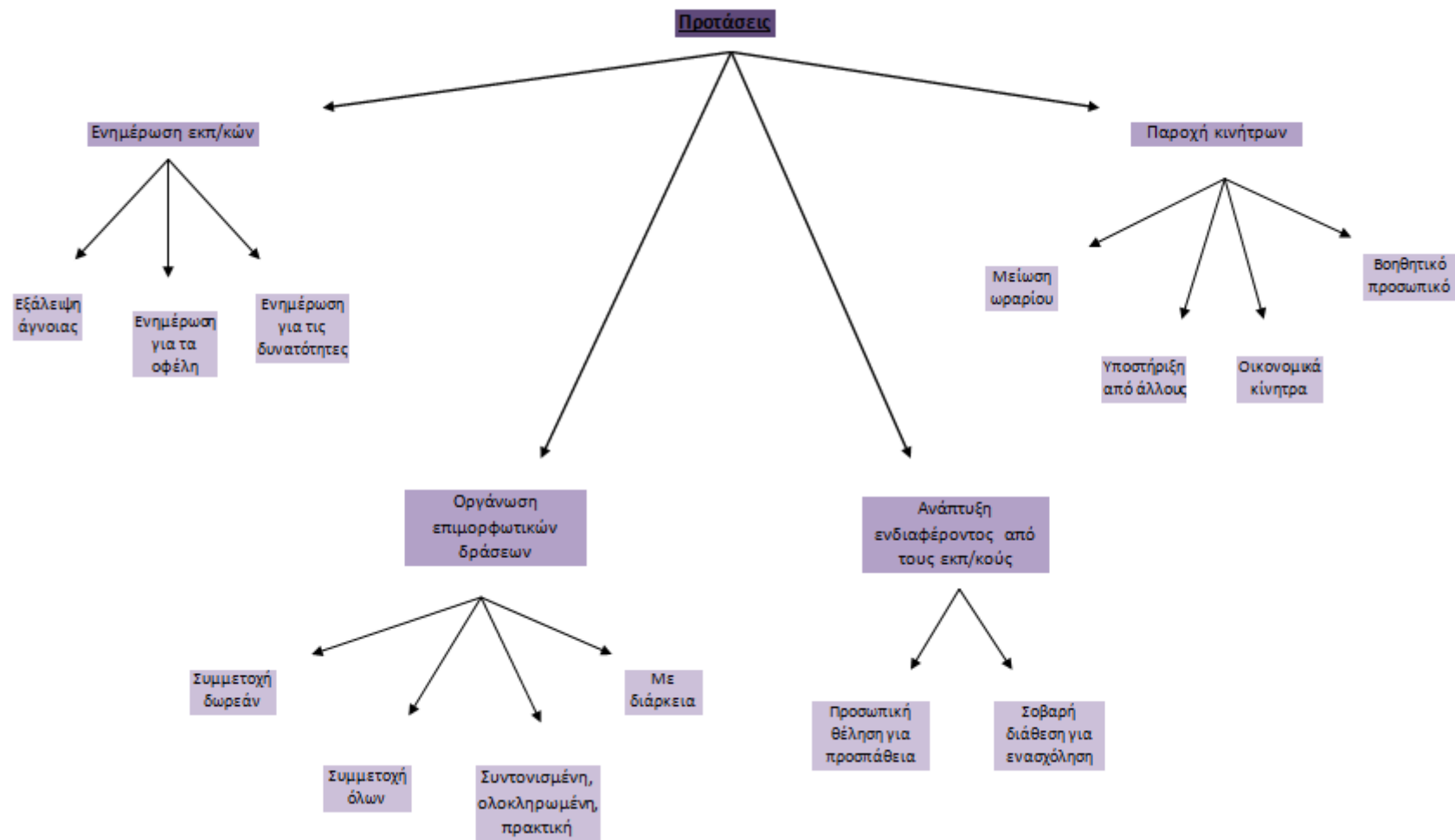
Ανάπτυξη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς

Η τελευταία πρόταση που κατατέθηκε από κάποιους συμμετέχοντες είχε να κάνει με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τι οι ίδιοι μπορούν να κάνουν από τη δική τους πλευρά. Δήλωσαν, λοιπόν, πως και οι ίδιοι θα πρέπει να έχουν **προσωπική θέληση** να προσπαθήσουν και **σοβαρή διάθεση** να ασχοληθούν με τη μικτή μάθηση

Σ9: *«Για μένα το πρώτο που λείπει είναι κυρίως.. το κίνητρο πρέπει να είναι η θέλησή μας. Θέληση εμείς οι ίδιοι να γίνουμε καλύτεροι και μετά θα έρθει η επιμόρφωση και μετά θα έρθει το υλικό, ο εξοπλισμός. Πάνω από όλα χρειάζεται εμείς οι ίδιοι να μην αρκούμαστε σ' ό,τι έχουμε, να φροντίζουμε και για την επιμόρφωσή μας...».*

Σ4: *«Και επειδή δε θέλω να είμαι άδικη και να μιλάω μόνο από τη μία πλευρά, θα πω ότι και οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους μεριά θα πρέπει να δείξουν την αντίστοιχη διάθεση και να δουν σοβαρά το θέμα».*

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:



4.1.4. 4^ο ερευνητικό ερώτημα - Υπάρχουν πιθανές εναλλακτικές καινοτόμες προσεγγίσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ανταγωνιστικές;

- Έχετε αναζητήσει ή χρησιμοποιήσει άλλες καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας;
- Αν ναι, θεωρείτε πως είναι ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση και γιατί;

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης σκοπό είχε να ανακαλυφθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει ή ακούσει για άλλες καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και αν τις θεωρούν ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση. Σε περίπτωση που η απάντησή τους ήταν αρνητική, το ερώτημα άλλαξε μορφή και θέτονταν ως εξής: *θεωρείτε πως η μικτή μάθηση είναι μια ανταγωνιστή διδακτική προσέγγιση της σημερινής εποχής;*

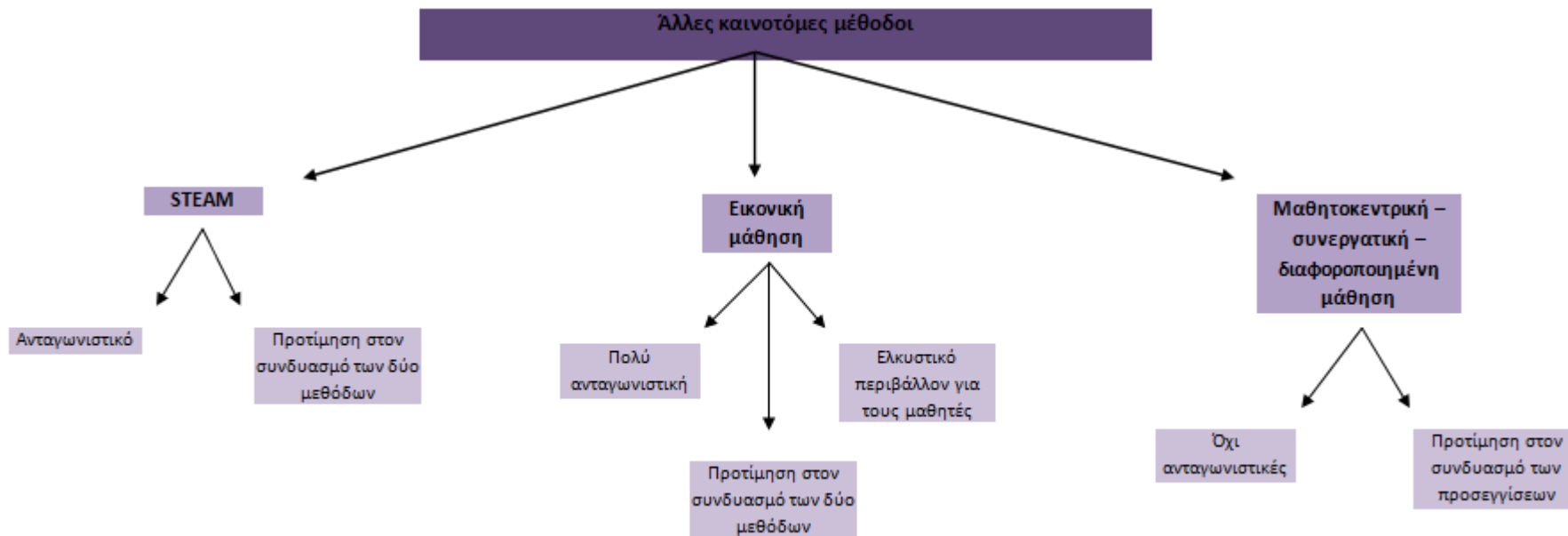
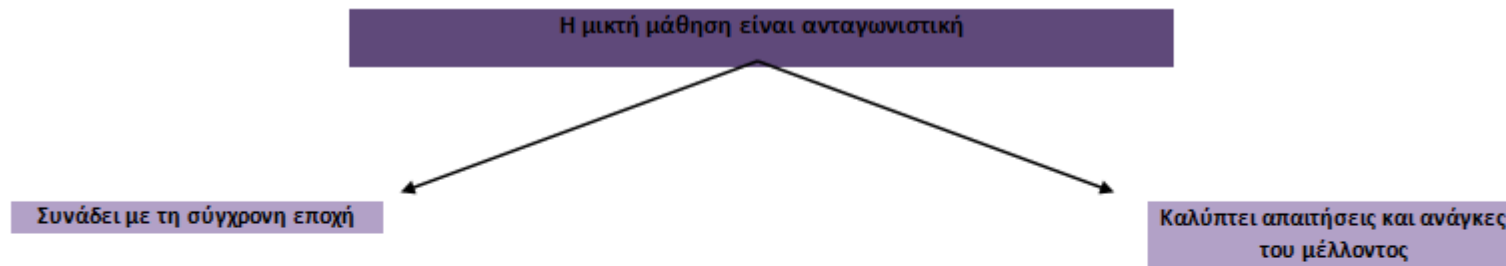
Ξεκινώντας, λοιπόν, από τις αρνητικές απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν, χωρίς βέβαια να μπορούν να συγκρίνουν, αν βρίσκουν ανταγωνιστική διδακτική προσέγγιση τη μικτή μάθηση. Απάντησαν πως τη βρίσκουν αρκετά **ανταγωνιστική** και αυτό επειδή **συνάδει με τη σύγχρονη εποχή** και συνδυάζει τη μάθηση με την τεχνολογία. Επίσης, θεωρούν πως είναι μία μέθοδος ικανή να **καλύψει απαιτήσεις και ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας του μέλλοντος**.

Ως άλλες καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας αναφέρθηκαν το **STEAM**, η **Εικονική Μάθηση** και οι **μαθητοκεντρική, συνεργατική και διαφοροποιημένη** διδασκαλία. Όσον αφορά στο STEAM, οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν μία αρκετά ανταγωνιστική προς τη μικτή μάθηση προσέγγιση. Είναι επίσης κάτι νέο που μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον και των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Η Εικονική Μάθηση, η οποία αποτελεί μια πολύ καινοτόμα προσέγγιση διδασκαλίας, φαίνεται να είναι πολύ ανταγωνιστική σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, γιατί πρόκειται και για ένα πολύ ελκυστικό περιβάλλον για τα παιδιά, το οποίο μοιάζει περισσότερο με παιχνίδι και αναμένεται να κερδίσει τις εντυπώσεις. Τέλος, οι άλλες τρεις προσεγγίσεις διδασκαλίας, εκτός του ότι δεν είναι τόσο καινοτόμες όσο η μικτή μάθηση, αποτελούν κάτι τελείως διαφορετικό και όχι συγκρίσιμο με τη μικτή μάθηση και έτσι δεν αναφέρθηκαν ως ανταγωνιστικές.

Θα πρέπει να σημειωθεί και μία ακόμη άποψη που διατυπώθηκε ως προς το πόσο ανταγωνιστική μπορεί να είναι μία μέθοδος διδασκαλίας. Επισημάνθηκε ότι αυτό μπορεί να υποκειμενικό και να μεταβάλλεται ανάλογα με την ομάδα μαθητών που έχει κάθε χρόνο ένας εκπαιδευτικός. Με γνώμονα πάντα τον μαθητικό πληθυσμό επιλέγει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και τη μέθοδο, στην οποία θα ανταποκριθούν οι μαθητές και η οποία δύναται να πετύχει τους μαθησιακούς στόχους

Σ3: «Πάντα τον βασικό ρόλο τον έχει ο μαθητής και από κει και πέρα να δοκιμάσεις τι είναι αυτό στο οποίο θα αποκριθούν περισσότερο, ώστε να συνεχίσεις και εσύ κατ' αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία σου. Για μένα, δηλαδή πάντα οδηγός είναι οι μαθητές. Το αν θα είναι ανταγωνιστικό ή όχι, νομίζω ότι είναι κάτι υποκειμενικό τελικά, γιατί όταν μιλάμε για ανθρώπους δεν μπορούμε να βγάζουμε τέτοια συμπεράσματα».

Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:



4.2. Επιπρόσθετα δεδομένα

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προέκυψαν κάποια ακόμα στοιχεία, τα οποία δεν απαντούν ακριβώς στα ερευνητικά ερωτήματα που σχεδιάστηκαν εξ αρχής, είναι ωστόσο άξια αναφοράς και δίνουν επιπλέον πληροφορίες για τις απόψεις, τις σκέψεις και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μικτή μάθηση.

Αρχικά η ερευνήτρια, με αφορμή την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ανέφερε τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών που έγιναν στην Ελλάδα και το εξωτερικό και ρώτησε τους συμμετέχοντες εάν αυτά ελκύουν τους ίδιους ή αν τα θεωρούν ικανά να προσελκύσουν στη μικτή μάθηση εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν ασχοληθεί καθόλου με αυτή. Τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν ήταν η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών που βίωσαν την εμπειρία της διδασκαλίας μέσω μικτής μάθησης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συνεργατικότητας και η αύξηση του ενδιαφέροντος για το μάθημα από την πλευρά των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο άκουσμα αυτών αρχικά τα επιβεβαίωσαν, δηλαδή απάντησαν πως αυτά τα οφέλη τα έχουν παρατηρήσει και οι ίδιοι στους δικούς τους μαθητές, εντάσσοντας στη διδασκαλία τους στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, σημειώθηκε και η αντίδραση μιας συμμετέχουσας αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, λέγοντας

Σ8: «Στις κοινωνικές δεξιότητες όχι, δεν θεωρώ ότι μπορούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το λέει και η ίδια η λέξη 'εξ αποστάσεως'. Δεν γίνεται δηλαδή να μην είμαστε μαζί, αλλά να έχουμε κοινωνικές δεξιότητες. Νομίζω ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αναπτύσσονται καθαρά και μόνο μέσα στην τάξη, γιατί μέσα στην τάξη θα μπορούν να κάτσουν παρέα, να μιλήσουν, να ζωγραφίσουν μαζί, να ανταλλάξουν απόψεις, να ολοκληρώσουν μια άσκηση, να κάνουν κάτι μαζί, ακόμα και να ζωγραφίσουν».

Στη συνέχεια, απάντησαν πως είναι σίγουρα ελκυστικά για αυτούς αυτά τα αποτελέσματα και θεωρούν πως θα ήταν ικανά να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και άλλων συναδέλφων τους που δε γνωρίζουν ή δεν έχουν δοκιμάσει ποτέ να εφαρμόσουν κάποιου τύπου μικτό μάθημα. Πιστεύουν όμως πως διαδραματίζει

σπουδαίο ρόλο το πώς θα φτάσουν στο σημείο να ενημερωθούν για όλα αυτά, αν δεν το κάνουν από μόνοι τους. Τόνισαν πως είναι σημαντικό πληροφορίες όπως αυτές που είναι ικανές να βελτιώσουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και τα αποτελέσματά της να διαχέονται με κάποιον τρόπο σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και πως οι συνάδελφοί τους θα έδειχναν το αντίστοιχο ενδιαφέρον.

Όταν οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την εφαρμογή της μικτής μάθησης και αφηγήθηκαν και συγκεκριμένα περιστατικά που αντιμετώπισαν, ρωτήθηκαν εάν θα συνέχιζαν να απωθούνται, σε περίπτωση που όλα αυτά τα εμπόδια εξαφανίζονταν. Όλες οι απαντήσεις ήταν αρνητικές, με την έννοια ότι θα έμενε οτιδήποτε θετικό και σίγουρα θα εφαρμόζαν μικτή μάθηση

Σ7: «Ε, όχι, αν επιλύονταν όλοι αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες ... θεωρώ ότι είναι πολύ ελκυστική σαν μέθοδος...»

Σ6: «Όχι, δεν θα υπήρχε κάτι άλλο που θα με φόβιζε και θα με έκανε πίσω»

Σ4: «Αν τα βγάλω όλα όλα αυτά από το μυαλό μου, όχι. Γιατί να προβληματίζομαι; Θα το έβλεπα πιο θετικά το να εντάξω τη μικτή μάθηση πιο οργανωμένα. Μου λείπουν όμως πράγματα, γνώσεις... γενικά πρέπει να συντελούν πολλά ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί όλο αυτό».

5. Συζήτηση

Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να περιγραφεί η μορφή που θα μπορούσε να έχει η μικτή μάθηση, ώστε να είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και να αναδειχθούν οι προϋποθέσεις που θα ήθελαν να ικανοποιούνται προκειμένου να την υλοποιήσουν. Η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε βοήθησε να διερευνηθούν προσωπικές εμπειρίες, απόψεις και επιλογές και να αποκαλυφθούν σημαντικά ζητήματα, άξια να συζητηθούν, για το θέμα που μελετάται.

Η μικτή μάθηση για τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες είναι μία μέθοδος διδασκαλίας, την οποία ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν μετά την εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας. Την περίοδο εκείνη εξοικειώθηκαν με μία άλλη πλευρά των τεχνολογικών εργαλείων και γνώρισαν νέες τεχνικές και νέα μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση. Έτσι, μετά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία, κάποια στοιχεία από αυτά τα διατήρησαν και μετέτρεψαν τη διδασκαλία τους σε μία νέου μικτού τύπου διδασκαλία. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της έρευνας των Γιασιράνη και Σοφού (2021), όπου μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματός τους, ενώ πριν την αναγκαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν χρησιμοποιούσαν κανένα στοιχείο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, μετά από την πρώτη εμπειρία τους σε αυτή δήλωσαν προθυμία να συνεχίσουν να αξιοποιούν κάποια στοιχεία σε συνδυασμό με τη δια ζώσης τυπική διδασκαλία.

Από τις περιγραφές του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες υλοποιούν τη μικτή μάθηση προέκυψε το στοιχείο ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που επιλέγουν πραγματοποιείται μόνο ασύγχρονα, με κυριότερα στοιχεία τη χρήση e-class και ιστολογίου και την ανάρτηση σε αυτά των καθηκόντων των μαθητών, διάφορων ασκήσεων και online ασκήσεων. Ακολουθείται, λοιπόν, ένα συγκεκριμένο μοντέλο από όλους όσους εφαρμόζουν τη μικτή μάθηση. Το μοντέλο αυτό συνθέτει η δια ζώσης διδασκαλία στον φυσικό χώρο του σχολείου και η ασύγχρονη εξ αποστάσεως μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Είναι δεδομένο ότι το πρώτο μέρος δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί με απόφαση του εκπαιδευτικού, είναι ωστόσο και άξιο προβληματισμού το γεγονός ότι, παρά την εμπειρία όλων των συμμετεχόντων στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κανείς δεν την έχει επιλέξει –μέχρι στιγμής τουλάχιστον- ή δεν την ανέφερε σε πιθανά σχέδιά του. Δόθηκε έτσι η εντύπωση ότι

δεν υπάρχει καν στο μυαλό των εκπαιδευτικών μια τέτοια προοπτική με τις υπάρχουσες συνθήκες.

Αξια αναφοράς, όμως, είναι και η άποψη και στάση μίας εκπαιδευτικού εκ των συμμετεχόντων, η οποία αρνείται να εφαρμόσει μικτή μάθηση. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι η άρνηση αυτή δεν προέρχεται από άγνοια, το αντίθετο, είναι συνειδητή και πηγάζει από τις γνώσεις που έχει αποκτήσει για τη μικτή μάθηση μέσω ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, το οποίο παρακολουθεί. Η στάση της στηρίζεται στο γεγονός ότι βρίσκει δύσκολο με τις ισχύουσες συνθήκες στην εκπαίδευση και στη σχολική τάξη να εφαρμόσει ολοκληρωμένη και οργανωμένη μικτή μάθηση. Και στην έρευνα των Γιασιράνη και Σοφού (2021) ένα αντίστοιχο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε άρνηση στο να εντάξει εξ αποστάσεως στοιχεία στη διδασκαλία του μετά την επιστροφή στην τυπική δια ζώσης διδασκαλία.

Οι συμμετέχοντες, με εξαίρεση την προαναφερθείσα εκπαιδευτικό, αν και δε ρωτήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δε φάνηκε να γνωρίζουν τα βασικά θεωρητικά μέρη αυτού που αποκαλείται μικτή μάθηση. Δεν ανέφεραν σε κανένα σημείο της συζήτησης για τα μοντέλα ή τις προσεγγίσεις σχεδιασμού που υπάρχουν και στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας. Από αυτό δύναται να υποθέσει κανείς ότι υλοποιείται μεν αυτή η μίξη δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς όμως συγκεκριμένο πλάνο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει από τη μία επειδή δεν υπάρχει οργανωμένα και επίσημα από τους φορείς και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με βάση τις προτιμήσεις και τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού και με βάση τι μπορούν πραγματικά να υλοποιήσουν βάσει των συνθηκών. Πρόκειται για ένα θέμα το οποίο πιθανόν να μην προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση για όσους εκπαιδευτικούς ασχολήθηκαν την περασμένη σχολική χρονιά με τη μικτή μάθηση, αν σκεφτεί κανείς πόσο καινούριο είναι αυτό το εγχείρημα. Αντίθετα, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούσαν και πριν την εποχή της πανδημίας, τίθεται ένα ερώτημα του πώς και πόσο έχουν ψάξει για τη μικτή μάθηση.

Αξίζει να συζητηθεί ακόμη το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ βλέπουν θετικά την ένταξη στοιχείων την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πιστεύουν πως αυτά θα πρέπει να λειτουργούν επικουρικά και βοηθητικά. Δείχνουν πεπεισμένοι πλέον, και μετά από την εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως, πως τίποτα δεν είναι ικανό να αντικαταστήσει την τυπική δια ζώσης διδασκαλία. Η μικτή μάθηση μπορεί σαφώς να λειτουργήσει βοηθητικά και να

βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης, ωστόσο η αναλογία των δύο στοιχείων θα πρέπει σίγουρα να είναι υπέρ του δια ζώσης μαθήματος στον φυσικό χώρο της σχολικής τάξης. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξαν και οι έρευνες του Ευαγγέλου (2021) και των Γιασιράνη και Σοφού (2021), όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστήριξε, αφού είχε ήδη αποκτήσει εμπειρία κατά τη διάρκεια αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την τυπική δια ζώσης εκπαίδευση. Επομένως είναι μία άποψη αναμενόμενη και δεν προκαλεί εντύπωση.

Προέκυψε μέσα από τις απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών και το θέμα της ηλικίας. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υπήρξε η τάση από κάποιους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να δηλώνουν πως οι μεγαλύτεροι συνάδελφοί τους δεν μπορούν να προσφέρουν το ίδιο ή δεν έχουν τη διάθεση, την όρεξη ή την απαραίτητη εξοικείωση με τα τεχνολογικά μέσα. Αντίθετα, φάνηκε ότι κάποιοι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες είχαν ξεκινήσει την προσπάθεια να εντάξουν στοιχεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πολύ νωρίτερα χρονικά από νεότερους και ακόμα δείχνουν μεγάλο ζήλο, προσπαθούν να επιμορφωθούν με όποιο μέσο διαθέτουν ή μπορούν να αναζητήσουν και έχουν πολύ θετική στάση απέναντι σε όλο αυτό το εγχείρημα. Στον αντίποδα αυτής της προσπάθειας, κάποιοι νεότεροι τη βλέπουν πιο ουδέτερα εξαιτίας των προβλημάτων και των εμποδίων. Δεν μπορεί, επομένως, να θεωρηθεί καταλυτικός παράγοντας η ηλικία για τη στάση απέναντι στη μικτή μάθηση. Πρόκειται για ένα απρόσμενο αποτέλεσμα, μιας και στη βιβλιογραφία δεν καταγράφηκε κάτι αντίστοιχο. Αποτελεί, ωστόσο, θέμα για σκέψη η άποψη αυτή κάποιων εκπαιδευτικών.

Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν και αρκετές προκλήσεις της εκπαίδευσης. Μία από τις κυριότερες είναι η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω στη μικτή μάθηση, η οποία όμως δε θα είναι περιστασιακή και ευκαιριακή, αλλά ολοκληρωμένη, δομημένη και πολύ καλά οργανωμένη από το Υπουργείο Παιδείας. Η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων επισημάνθηκε ως σημαντική και από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα του Αντωνόπουλου (2022). Παρά τις δικές τους προσωπικές προσπάθειες για αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων, έδειχναν μη ικανοποιημένοι και ένιωθαν ανασφάλεια. Η πηγή της ανασφάλειας και της τόσο έντονης ανάγκης που εξέφρασαν για μια τέτοιου τύπου επιμόρφωση σίγουρα αποτελεί ζήτημα, το οποίο χρήζει συζήτησης και διερεύνησης.

Κάτι ακόμη που μπορεί να αποτελέσει προβληματισμό είναι η μη αναφορά των εκπαιδευτικών σε μεταξύ τους συνεργασία και παροχή αλληλοβοήθειας. Από την άλλη πλευρά, κάποιιοι δήλωσαν ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί, να βοηθήσει και να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα. Παρατηρείται μία αντίφαση που δείχνει ότι, ενώ υπήρχε αυτή η σκέψη από κάποιους, σε καμία περίπτωση και σε καμία συνέντευξη δε φάνηκε να έγινε κάποια τέτοια προσπάθεια. Εγείρεται λοιπόν ένα ερώτημα, το οποίο, με αφορμή την έρευνα για τη μικτή μάθηση, αφορά σε μια γενικότερη κουλτούρα περί συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Εντύπωση προκαλεί και το γεγονός ότι αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς έλλειψη ή μη επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού, ακόμη και σήμερα. Έπειτα και από προσπάθειες του κράτους να εξοπλιστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τα απαραίτητα μέσα, φαίνεται πως υπάρχουν κάποιιοι, οι οποίοι δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένοι ώστε να εφαρμόζουν και να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως διδασκαλία. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, το οποίο θα πρέπει να κριθεί και να επιλυθεί, ώστε όλοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Η έλλειψη αυτή καταγράφηκε και στην έρευνα της Τσάνη (2021), η οποία διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της αναγκαστικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ένα άλλο ζήτημα που αναδείχθηκε είναι η διάσταση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους. Από τη μία πλευρά, αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι η ένταξη των εξ αποστάσεως στοιχείων έφερε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο, στους εκπαιδευτικούς και στο έργο μαθητών και εκπαιδευτικών, από την άλλη πλευρά όμως διατυπώθηκαν και κάποια προβλήματα, κυρίως στην επικοινωνία και στην αρνητική στάση κάποιων από αυτούς προς την προσπάθεια υλοποίησης της μικτής μάθησης. Στην καταγραφή θετικών και αρνητικών απόψεων για την επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου και των γονέων στο εξ αποστάσεως κομμάτι της διδασκαλίας οδηγήθηκαν και οι Karakaya, Adiguzel, Ucuncu, Cimen και Yilmaz (2021) σε αντίστοιχη έρευνα στην Τουρκία. Είναι πολύ σημαντικό οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας να είναι τουλάχιστον καλές και μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι φανερό ότι σε αρκετές περιπτώσεις αυτό δεν επιτυγχάνεται. Οι λόγοι δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης, τονίζεται όμως ως σημαντικό ζήτημα προς προβληματισμό.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικά, διότι δίνουν τη δυνατότητα μιας βαθιάς κατανόησης των εκτιμήσεων, των σκέψεων, των προβληματισμών και της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μικτή μάθηση. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα να αναδειχθούν σημαντικές προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης μετά τις μεγάλες αλλαγές που επέφερε η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία.

6. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Όσον αφορά στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επιχειρήθηκε η αναζήτηση και αξιοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων πηγών και από τον ελληνικό, καθώς και από τον ξένο εκπαιδευτικό χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν περιλαμβάνονται όλες οι μελέτες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, γιατί η πρόσβαση σε κάποιες από αυτές ήταν αδύνατη. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και έτσι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επίσης, μιας και πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, δεν μπορεί να υπάρχει επαναληψιμότητα. Τέλος, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν από την ερευνήτρια, επομένως υπάρχει και κάποιος βαθμός υποκειμενικότητας.

Ενώ έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με σκοπό τον εντοπισμό των οφελών της μικτής αυτής μεθόδου διδασκαλίας για τους μαθητές και της αποτελεσματικότητάς της, δε βρέθηκαν έρευνες που να επιχειρούν να αναλύσουν την πλευρά των δασκάλων. Έτσι, αυτή η έρευνα θα μπορούσε να δώσει αρκετά στοιχεία και να αποτελέσει την αρχή διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών σε αυτό το ενδιαφέρον μοντέλο μάθησης και τις προϋποθέσεις που θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι θα έπρεπε να υπάρχουν για μια πιο αποτελεσματική χρήση της.

Μέσα από την παρούσα έρευνα παρουσιάζονται στοιχεία που δημιουργούν νέους προβληματισμούς και μπορούν να δώσουν ώθηση σε μελέτες που θα διερευνούν τις προοπτικές ένταξης σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία που διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για βελτίωση των σχέσεων και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους, με σκοπό την καλύτερη εφαρμογή της μικτής μάθησης και τέλος, τις προοπτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τη μικτή μάθηση

7. Συμπεράσματα

Μέσα από τις συνεντεύξεις κατέστη σαφές ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν με τη μικτή μάθηση και με επιμόρφωσή τους μέσω σεμιναρίων ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στις νέες τεχνολογίες και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αφορμή την υποχρεωτική επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα τελευταία χρόνια. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μία μέθοδο διδασκαλίας η οποία μετρά αρκετά χρόνια, μόνο λίγοι από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε πως είχαν εντάξει και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη διδασκαλία τους πριν γίνει υποχρεωτική για συγκεκριμένους λόγους. Μετά από αυτή την ιδιαίτερη συνθήκη όμως, κράτησαν αρκετά στοιχεία που ωφελούν τους μαθητές τους ή διευκολύνουν τους ίδιους και προσπαθούν συνεχώς να εξελίσσονται.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα στην ερώτηση αν βρίσκουν ελκυστική οι εκπαιδευτικοί τη μικτή μάθηση, καταγράφηκαν θετικές απαντήσεις από όλους τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να τονιστεί πως σχεδόν όλοι, ενώ τη βρίσκουν ελκυστική ως νέα μέθοδο διδασκαλίας, έχουν καταφέρει να εντοπίσουν πολλά εμπόδια σχετικά με την προετοιμασία και την εφαρμογή της. Επομένως, ενώ είναι κάτι με το οποίο ενδιαφέρονται να ασχοληθούν, θεωρούν απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις που δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, ώστε να το εφαρμόσουν οργανωμένα και ολοκληρωμένα.

Αυτό γίνεται εμφανές και από τις απαντήσεις που έδωσαν σε επόμενες ερωτήσεις σχετικά με τους προβληματισμούς και τη στάση που έχουν οι ίδιοι απέναντι στη μικτή μάθηση. Η στάση των εκπαιδευτικών δεν ήταν ξεκάθαρη ή ήταν ξεκάθαρη σε θεωρητικό επίπεδο. Κυρίως αποτελείτο από δύο πλευρές, η μία είναι αυτή που τους ελκύει και έχουν τη διάθεση να προσπαθήσουν και η αντίθετη, τα εμπόδια που τους δυσκολεύουν. Αυτό έρχεται σε συμφωνία και με την έρευνα του Λάζου (2022), όπου φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε ένα σημείο καμπής, σε έναν προβληματισμό για την υιοθέτηση ή μη του υβριδικού μοντέλου μάθησης.

Αναφορικά με τα στοιχεία που ελκύουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, σαφές προβάδισμα έχει η αξιοποίηση της τεχνολογίας. Σκεπτόμενοι την εξέλιξη στον τομέα αυτό, το γεγονός ότι η τεχνολογία κατακλύζει την καθημερινότητα όλων των ανθρώπων, αλλά και την προτίμηση που δείχνουν οι μικροί μαθητές στην

ενασχόληση με αυτήν, οι δάσκαλοι βρίσκουν πολύ καλή την ιδέα να εξελίξουν τη διδασκαλία τους προς αυτή την κατεύθυνση. Γνώμονα πάντα αποτελούν οι μαθητές και η θέλησή τους να τους βοηθήσουν όσο περισσότερο μπορούν. Φάνηκε να τους απασχολεί ιδιαίτερα η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, αλλά βρίσκουν ελκυστική και τη δυνατότητα που τους δίνεται να αναπαριστούν τη γνώση με έναν νέο διαφορετικό τρόπο.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ελκυστική βρίσκουν και οι μαθητές τη μικτή μάθηση. Ο νέος αυτός τρόπος διδασκαλίας, το νέο μαθησιακό περιβάλλον, ο ήχος και η εικόνα ωθούν τα παιδιά σε μεγαλύτερη συμμετοχή. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με αυτά των ερευνών των Rombot, Boeriswati και Suparman (2020) και της Ναυπλιώτη (2016), όπου αναφέρθηκε ότι οι μαθητές βρήκαν ενδιαφέρον τον νέο τρόπο διδασκαλίας και διασκεδαστικό το νέο μαθησιακό περιβάλλον. Η μάθηση προσεγγίζει το παιχνίδι και ελκύει τους μαθητές χωρίς άγχος και πίεση, αλλά δημιουργώντας θετικά συναισθήματα. Αποκτούν ακόμη νέες δεξιότητες, δουλεύοντας μόνοι τους κάποιες φορές στο σπίτι.

Όσο για το εάν υπάρχουν παράγοντες που προβληματίζουν και απωθούν τους εκπαιδευτικούς από τη χρήση της μικτής μάθησης, αναφέρθηκαν πολλοί. Ως σπουδαιότερα εμπόδια, βέβαια, αναδείχθηκαν ο χρόνος και η επιμόρφωση. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως πρόκειται για μια ιδιαίτερος χρονοβόρα διαδικασία, στην οποία πολλές φορές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν και δεν μπορούν να τη συνδυάσουν εύκολα με όλες τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους, με αποτέλεσμα να αγχώνονται πολύ και να αφιερώνουν τον προσωπικό τους χρόνο. Οι μεγάλες απαιτήσεις σε χρόνο για τον σχεδιασμό του ψηφιακού υλικού επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Μουζάκη, Κουτρομάνου, Ζερβού, Σουδία και Κατσαγιάννη (2017). Επιπρόσθετα, φάνηκε πολύ έντονα μέσα από τα λεγόμενά τους η ανάγκη που έχουν για μια ολοκληρωμένη επιμόρφωση, ώστε να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν καλύτερα. Στην αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατέληξε και η έρευνα της Μουρατίδου (2020).

Οι προτάσεις που έκαναν για μια πιο θετική στάση και για βελτίωση της μικτής μάθησης είχαν να κάνουν και με παροχή κινήτρων, με οργάνωση επιμορφώσεων, αλλά και με την προσωπική διάθεση και θέληση των ίδιων. Οι ενεργειακοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά τη σχολική καθημερινότητα και τις συνθήκες που επικρατούν, τις ανάγκες των ίδιων και των

μαθητών τους και οι απόψεις τους για ποιοτική βελτίωση θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

Στο τέλος και με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με άλλες καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και πόσο ανταγωνιστικές τις θεωρούν απέναντι στη μικτή μάθηση, το αποτέλεσμα ήταν πολύ θετικό για την τελευταία. Αρχικά, οι περισσότεροι δεν έχουν ακούσει ή αναζητήσει άλλες μεθόδους τον τελευταίο καιρό και βρίσκουν τη μικτή μάθηση αρκετά ανταγωνιστική και αυτό κυρίως επειδή πρόκειται για μια σύγχρονη μέθοδο που κάνει χρήση της τεχνολογίας. Αλλά ακόμη και οι δάσκαλοι που γνωρίζουν κάποιες άλλες, δεν τις θεωρούν ανταγωνιστικές και σε καμία περίπτωση δε θα άφηναν τη μικτή μάθηση στην παρούσα χρονική στιγμή, για να την αντικαταστήσουν με κάποια άλλη προσέγγιση. Προτιμούν να κάνουν έναν συνδυασμό μεθόδων, γιατί κρίνουν πως η μικτή μάθηση τους δίνει αυτή τη δυνατότητα, παρά ασυλλόγιστα και εύκολα να αφήσουν πίσω τους όλο τον κόπο που έχουν κάνει.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στην παρούσα χρονική στιγμή οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στέκονται με μία θετική ματιά απέναντι στη μικτή μάθηση και κάνουν ατομικές προσπάθειες, ώστε να την εφαρμόζουν όσο καλύτερα μπορούν, σύμφωνα με τη δική τους κρίση. Ωστόσο, θεωρούν πως υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις που θα ήθελαν να υπάρχουν προκειμένου να την υλοποιούν καλύτερα, εκτενέστερα και νιώθοντας ασφάλεια και σιγουριά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αντζουλάτου, Ε. (2019). *Μελέτη της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Έρευνα-δράση στην Ιστορία Γ' Γυμνασίου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αντωνόπουλος, Δ. (2022). *Εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκτάκτως κατά την περίοδο της πανδημίας. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Β' Αθήνας για την αξιοποίησή της μετά την πανδημία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ, & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Καινοτομία και Έρευνα'*, 7 - 8 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 102 -113). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1^ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου 2020 (σσ. 136-144). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Δερμιτζάκης, Μ. & Ιωαννίδη, Β. (2004). Ο Σύγχρονος Ρόλος του Εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση Αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Στο: Ε. Ανευλαβής, Α. Γερμενής, (Επιμ.). *Τμητικός τόμος*

- Ομ. Καθηγ. Λουκά Σπάρου (σσ. 329 - 339). Τμήμα Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ. Αθήνα: Εκδόσεις Δ. Ζήκας.
- Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης –εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17 (2), 23-40. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2022, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25427/22044>
- Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. 8^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Καινοτομία και Έρευνα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*, 7 - 8 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 168 - 182). Αθήνα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρατζά, Μ., Πιερράκου, Χ., Τζικόπουλος, Α. & Αποστολάκης, Ι. (2005). Οι αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τη χρήση τους. 3^ο Συνέδριο «Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση», 13-15 Μαΐου 2005 (σσ. 616 - 625). Σύρος Εκπαιδευτική Πύλη Νοτίου Αιγαίου.
- Κιουλάνης, Σ., Παναγιωτίδου, Α., & Βαλκάνος, Ε. (2016). Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης μέσω εικονικών συμμετεχόντων. Στο Αναστασιάδης (Επιμ.) *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου*, σελ. 213 - 240. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης Α., (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων*, τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 53 – 102.
- Κοτρέτσου, Π. & Μπουρδανιώτης, Π. (2018). «Εύαθλον»: Αναπτύσσοντας την ηθικότητα των μαθητών μέσω της Φυσικής Αγωγής στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, με εργαλεία μικτής μάθησης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14 (1), 131 - 143. Doi: 10.12681/jode.17429

- Λάζος, Α. (2022). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια εφαρμογής της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι εφικτή η μετάβαση προς ένα οργανωμένο πλαίσιο διαδικτυακής μάθησης που θα υποστηρίζει τη διδασκαλία στην τάξη;* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13 - 38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2009). *Η Εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτικής) των Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/30253445-I-ekponisi-methodologikis-proseggisis-didaktiki-ton-programmaton-dia-vioy-ekpaideysis-apo-apostasi.html>
- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε΄ Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13 (1), σσ. 26 - 37. Doi: 10.12681/jode.13975
- Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης'*, 8 - 10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 78 - 90). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μουζάκης, Χ., Κουτρομάνος, Γ., Ζερβός, Γ., Σουδίας, Ι., & Κατσιαγιάννη, Β. (2017). Εμπειρίες από την Αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, Α. Αποστολίδου (Επιμ.). *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 23 - 26 Νοεμβρίου 2017 (σσ. 164 - 178). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μουρατίδου, Ν. (2020). *Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα δράσης σε μαθητές Ε΄ δημοτικού με τη*

- χρήση της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας *e-me* (Μεταπτυχιακή εργασία).
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μπατζάνη, Δ. (2021). *Η αλληλεπίδραση διδάσκοντος-διδασκομένων κατά τη διάρκεια σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε περίοδο πανδημίας COVID-19* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ναυπλιώτη, Κ. (2016). *Εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στο Δημοτικό Σχολείο: Μία Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα Γεωγραφίας της τάξης ΣΤ'* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
- Παπαϊωάννου, Π., Κουτρομάνος, Γ., Κωτσίδης, Κ. & Αναστασιάδης, Π. (2022). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Γ' Λυκείου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *11^ο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*, 26 - 28 Νοεμβρίου 2021 (σσ. 82 - 97). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πλώτα, Δ. (2019). *Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός μαθήματος ανεστραμμένης τάξης σε πανεπιστημιακό τμήμα εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ραυτοπούλου, Ε.Μ. (2018). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Σιαντίκου, Α. (2019). *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για το μάθημα της Ιστορίας Δ' δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σκαμπαρδώνη, Α. (2021). *Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση ψηφιακής αφήγησης: διερεύνηση καλών πρακτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Τσάνη, Α. (2021). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Φωτοπούλου-Γεωργίου, Κ. (2008). *Σύγκριση συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τις αντιλήψεις φοιτητών, που βίωσαν και τα δύο συστήματα (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ψυχή, Μ. (2021). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση του Μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης στη Β' Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ξένη βιβλιογραφία

- Aborisade, O.P. (2013). Data Collection and New Technology. *International Journal of Engineering and Technology*, 8(2), pp. 48-52. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v8i2.2157>
- Alammary, A., Sheard, J. & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Education Technology*, 30 (4), pp. 440 - 454.
- Bryan, A. & Volchenkova, K. N. (2016). Blended Learning: Definitions, Models, Implication for Higher Education. *Bulletin of the South Ural State University. Ser, Education. Education Sciences*, 8, 2, pp. 24 - 30. Doi: 10.14529/ped160204
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *Educause Center for Applied Research*, 2004, 7.

- Farajollahi, M., & Zarifsanaye, N. (2012). Distance Teaching and Learning in Higher Education: A Conceptual Model. In J. Moore (Eds.). *International Perspectives of Distance Learning in Higher Education* (pp. 13 - 32). IntechOpen . doi: 10.5772/2404
- Galanis, P. (2017). Fundamental principles of qualitative research in the health sciences. *Archives of Hellenic Medicine*, 34 (6), 834 – 840. Retrieved from <https://www.mednet.gr/archives/2017-6/pdf/834.pdf>
- Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8 (6). Retrieved June 7, 2022, from <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm>
- Garrison, D. R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. *Elements of quality online education: Practice and direction*, 4 (1), 47 - 58.
- Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, pp. 95 - 105. doi:10.1016/j.iheduc.2004.02.001
- Harding, S. (1987). *The Method Question*. *Hypatia*, 2(3), 19–35. doi:10.1111/j.1527-2001.1987.tb01339.x
- Harriman, G. (2004). Blended learning. Retrieved from http://www.grayharriman.com/blended_learning.htm#1
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning hasn't (yet) fulfilled its promises. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 27 - 40). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
- Kaleta, R., Skibba, K. & Joosten, T. (2007). Discovering, designing, and delivering hybrid courses. In A. G. Picciano & C. D. Dziuban (Eds.), *Blended learning research perspectives* (pp. 111 - 143). Needham, MA: Sloan-C.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2021). Teachers' Views towards the Effects of Covid-19 Pandemic in the Education Process in Turkey. *Participatory Educational Research (PER)*, 8 (2), 17-30. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.27.8.2>
- Kazu, I.Y., & Dermikol, M. (2014). Effect of blended learning environment model on high school students' academic achievement. *TOJET: The Turkish Online*

- Journal of Educational Technology*, 13 (1), 78 - 87. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018177.pdf>
- Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. Routledge studies in Distance Education.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kentnor, H. (2015). *Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States*. University of Denver.
- Lin, Y., Tseng, C. & Chiang, P. (2017). The Effect of Blended Learning in Mathematics Course. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13 (3), 741 - 770. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00641a
- Macaruso, P., Wilkes, S., & Prescott, J.E. (2020). An investigation of blended learning to support reading instruction in elementary schools. *Educational Technology Research and Development*, 68, pp. 2839 - 2852. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09785-2>
- Moore, M.G. & Anderson, W.G. (2003). *Handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuruzzaman, A. (2016). The Pedagogy of Blended Learning: A Brief Review. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies* (ISSN 2455 - 2526), 4 (1). Doi: <https://dx.doi.org/10.21013/jems.v4.n1.p14>
- Pape, L. (2010). *Blended Teaching and Learning*. Published by the American Association of School Administrators. Retrieved June 1, 2022, from <file:///C:/Users/user/Downloads/Blended%20Teaching%20and%20Learning.pdf>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Roffe, I. (2004). *Innovation and e-learning: E-business for an educational enterprise*. Cardiff, UK: University of Wales Press.
- Rombot, O., Boeriswati, E., & Suparman, M.A. (2020). Improving Reading Comprehension Skills of International Elementary School Students through Blended Learning. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 7 (1), pp. 56 - 68. Doi: 10.24235/al.ibtida.snj.v7i1.6045
- Schechter, R., Macaruso, P, Kazakoff, E.R., & Brooke, E. (2015). Exploration of a Blended Learning Approach to Reading Instruction for Low SES Students in

- Early Elementary Grades. Computers in the Schools. *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 32, 183 - 200. Doi: 10.1080/07380569.2015.1100652
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, (pp. 221 – 259). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Seage, S.J., & Türegün, M. (2020). The effects of blended learning on STEM achievement of elementary school students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6 (1), 133 - 140.
- Simkus, J. (2022). *Convenience Sampling: Definition, Method and Examples*. Retrieved June 28, 2022, from <https://www.simplypsychology.org/convenience-sampling.html>
- Staker, H. & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- Staker, H., & Horn, M.B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. Innosite Institute. Ανακτήθηκε από chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf
- Turner, J., Joung-Lowe, W., & Newton, J. (2018). Teachers' Perceptions of the Use of Blended Learning for Instructional Delivery and Student Production in K-12 Classrooms. *International Journal of Learning and Development*, 8 (2), 18 - 26. Doi: 10.5296/ijld.v8i2.12863
- Wei, Z., & Chang, Z. (2018). Comparing Learning Outcomes of Blended Learning and Traditional Face-to-Face Learning of University Students in ESL Courses. *International Journal on E-Learning*, 13 (2), 251 - 273. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175017>
- Williams, E. P. (2003). Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17 (1), 45 - 57. doi: 10.1207/S15389286AJDE1701_4
- Kundu, A., Bej, T., & Nath Dey, K. (2021). Time to Achieve: Implementing Blended Learning Routines in an Indian Elementary Classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 49 (4), 405 – 431. doi:10.1177/0047239520984406

Παράρτημα

Ερωτήσεις συνέντευξης

Γενικές ερωτήσεις

- Πόσα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας έχετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Διδάξατε κατά τη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στις ΤΠΕ και/ ή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Είχατε μέχρι τώρα κάποια εμπειρία μικτής μάθησης είτε ως επιμορφούμενος/-η είτε ως εκπαιδευτής – δάσκαλος;

1^ο ερευνητικό ερώτημα – Ποια στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί ελκυστικά, ώστε να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους;

- Από την προσωπική σας εμπειρία ή όσα έχετε πληροφορηθεί σχετικά με τη μικτή μάθηση, θεωρείτε πως αποτελεί μια ελκυστική μέθοδο διδασκαλίας για έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό; Γιατί;
- Τι είναι αυτό που σας ελκύει στο να εντάξετε κάποια στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία σας και ποια στοιχεία είναι αυτά;
- Πιστεύετε πως η μικτή μάθηση είναι μία μέθοδος ελκυστική για τους μαθητές και γιατί;

2^ο ερευνητικό ερώτημα - Τι προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή της μικτής μάθησης;

- Από την προσωπική σας εμπειρία ή όσα έχετε πληροφορηθεί σχετικά με τη μικτή μάθηση, τι είναι αυτό που σας προβληματίζει και τελικά πιθανόν να σας αποτρέψει να εφαρμόσετε μικτή μάθηση ή να διευρύνετε την εφαρμογή της;
- Υπάρχει κάτι που σας αγχώνει ή σας προκαλεί άλλα αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την εφαρμογή της μικτής μάθησης;

3^ο ερευνητικό ερώτημα - Ποιες παράμετροι επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μικτή μάθηση;

- Πώς θα χαρακτηρίζατε και θα περιγράφατε τη στάση που έχετε αυτή τη στιγμή για τη μικτή μάθηση;
- Ποιοι παράγοντες που αφορούν εσάς (π.χ. επιμόρφωση, προσωπική εμπειρία, μάθημα διδασκαλίας, προσωπικός χρόνος, υποχρεώσεις, οικογένεια, εξοπλισμός) επηρεάζουν τη στάση που έχετε;
- Ποιοι παράγοντες που αφορούν τους μαθητές (π.χ. ηλικία, χρόνος, εξοπλισμός, γονείς) επηρεάζουν τη στάση που έχετε;
- Μέσω της εμπειρίας σας ή σκέψεων που έχετε κάνει, υπάρχει κάτι που θα προτείνατε και το οποίο πιστεύετε ότι μπορεί δημιουργήσει ή να ενισχύσει θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μικτή μάθηση και να αλλάξει την αρνητική στάση;

4^ο ερευνητικό ερώτημα - Υπάρχουν πιθανές εναλλακτικές καινοτόμες προσεγγίσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση;

- Έχετε αναζητήσει ή χρησιμοποιήσει άλλες καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας;
- Αν ναι, θεωρείτε πως είναι ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση και γιατί;

ή

- Έχετε ενημερωθεί με κάποιον τρόπο για άλλες καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας;
- Από τις πληροφορίες που έχετε, θεωρείτε πως είναι ανταγωνιστικές προς τη μικτή μάθηση και γιατί;