



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

**Η χρήση των Τ.Π.Ε. ως βασικό εργαλείο στη διδασκαλία ξένων γλωσσών
στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση**

ΤΩΡΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΜ: 00413

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων καθηγητής

ΜΠΑΓΚΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΩΡΑ

Λαμία, 2019



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

**THE USE OF ICT AS A BASIC TOOL IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES IN PUBLIC AND PRIVATE EDUCATION**

TOROU VASILIKI

Master of Thesis

Name of Supervisor

BAGOS PANTELIS

PAPADOPOULOU DORA

Lamia, 2019



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΤΡΙΚΗ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

**«ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Τ.Π.Ε.)
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**Η χρήση των Τ.Π.Ε. ως βασικό εργαλείο στη διδασκαλία ξένων
γλωσσών στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση**

ΤΩΡΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΜ: 00413

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων καθηγητής

ΜΠΑΓΚΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΩΡΑ

Λαμία, 2019

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

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

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ημερομηνία

Υπογραφή

**Η χρήση των Τ.Π.Ε. ως βασικό εργαλείο στη διδασκαλία ξένων
γλωσσών στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση**

ΤΩΡΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Τριμελής Επιτροπή:

Μπάγκος Παντελεήμων (Επιβλέπων καθηγητής)

Παπαδοπούλου Θεοδώρα (Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια)

Δελήμπασης Κωνσταντίνος

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Παπαδοπούλου Δώρα, αρχικά για την ευκαιρία που μας πρόσφερε να εκπονήσουμε την παρούσα εργασία μαζί της, καθώς και για την σημαντική του καθοδήγηση, με σχόλια και παρατηρήσεις, χωρίς τα οποία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με επιτυχία η συγγραφή της εργασίας αυτής. Επίσης, ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και ιδιαίτερα τη μητέρα μου για την υπομονή και την αμέριστη συμπαράσταση που επέδειξε κατά την διάρκεια της εργασίας αυτής όσο και καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	6
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	11
1^ο Κεφάλαιο «Η Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών».....	14
1.1 Η διδακτική της Ξένης Γλώσσας στα Σχολεία της Ευρώπης	14
1.2 Οι Ξένες Γλώσσες στην Δημόσια Εκπαίδευση της Ελλάδας	16
1.3 Οι Ξένες γλώσσες στην ιδιωτική εκπαίδευση της Ελλάδας.....	20
2^ο Κεφάλαιο «Προϋποθέσεις για Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία».....	25
2.1 Ιστορική Αναδρομή στα διδακτικά μέσα.....	25
2.2 Επικοινωνία στο Διαδίκτυο.....	27
2.3 Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση.....	29
2.3.1 Η διδασκαλία της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση	31
2.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την χρήση των νέων τεχνολογιών	33
2.4.1 Οι Υπολογιστές και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού κατά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα	36
2.4.2 Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	40
3^ο Κεφάλαιο «Διδασκαλία και Μάθηση».....	43
3.1 Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ξενόγλωσση τάξη	43
3.2 Πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.....	46
3.2.1 Τ.Π.Ε και εκμάθηση ξένων γλωσσών σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες	49
3.3 Μειονεκτήματα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.....	52
3.4 Η χρήση των σχολικών υποδομών προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.....	55
4^ο Κεφάλαιο «Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης & Νέες Τεχνικές Μάθησης και Διδασκαλίας»	58
4.1 Τι είναι Ηλεκτρονική Μάθηση	58
4.1.1 Εκπαίδευση από απόσταση (e-learning).....	61
4.2 Εικονικά Περιβάλλοντα και Συνεργατική Μάθηση	64
4.2.1 Προσωπικά Περιβάλλοντα Μάθησης (PLEs)	66
5^ο Κεφάλαιο «Μεθοδολογία της έρευνας»	68

5.1 Εισαγωγή	68
5.2 Ερευνητικοί στόχοι	68
5.3 Το ερευνητικό εργαλείο & η διεξαγωγή της έρευνας	69
5.4 Το δείγμα.....	71
5.5 Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας	72
6ο Κεφάλαιο «Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας»	73
6. 1 Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας	73
6.2 Συμπεράσματα της έρευνας	114
Προτάσεις	118
Επίλογος	121
Βιβλιογραφικές Αναφορές	123
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	123
Ξένη Βιβλιογραφία.....	136
Διαδικτυακές πηγές	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	144

Περίληψη

Η σημερινή εποχή κατακλύζεται από τις σύγχρονες νέες τεχνολογίες, με σημαντικότερες τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο. Οι υπολογιστές αποτελούν το πιο σπουδαίο σημείο αναφοράς των περισσότερων λειτουργιών του κόσμου, εξαιτίας των δυνατοτήτων που έχουν σε όλα τα επίπεδα των κοινωνιών των αναπτυγμένων χωρών. Οι καινούριοι τρόποι λειτουργίας έχουν φέρει πολύ μεγάλες αλλαγές στην επικοινωνία, στις σχέσεις, στον τρόπο ζωής καθώς επίσης και στον τομέα της Εκπαίδευσης. Αποτελεί πραγματικότητα πως η ταχύτατη διείσδυση των νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση άλλαξε καθοριστικά μια για πάντα την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και προσέφερε νέες καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την επιρροή που ασκούν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στην ξενόγλωσση δημόσια και ιδιωτική Εκπαίδευση της Ελλάδας. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε συσχέτιση με τις Τ.Π.Ε άρχισε να απασχολεί έντονα την τελευταία δεκαπενταετία τους ερευνητές, ενώ με βάση την έως τώρα έρευνα οι ερευνητές έκαναν λόγο μόνο για τη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Δικός μας στόχος είναι να δώσουμε έμφαση και στις δυο μορφές εκπαίδευσης και παράλληλα να αναδείξουμε την θέση που λαμβάνουν οι Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα και να προβάλλουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σχετικά με την θετική επίδραση των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά

Εκπαιδευτικό Σύστημα, Δημόσια Εκπαίδευση, Ιδιωτική Εκπαίδευση, Ξένη Γλώσσα, Τ.Π.Ε.

Abstract

Today's era is overwhelmed by modern new technologies, with major PCs. Computers are the most important point of reference for most of the world's operations, due to the capabilities they have at all levels of the developed countries' societies. New ways of working have brought about great changes in communication, relationships and lifestyle as well as in the field of Education. It is true that the rapid penetration of new Information and Communication Technologies in Education has dramatically changed once and for all the traditional method of teaching foreign languages and offered new innovative educational approaches and practices. In this paper we will deal with the influence of Information and Communication Technologies (ICTs) on the public and private education of Greece. The teaching of foreign languages in relation to ICTs has started to be of great interest to researchers over the last fifteen years, and based on research so far the researchers have referred only to the use of new technologies in the public education system. Our aim is to emphasize both forms of education while highlighting the position of ICTs in foreign language teaching and highlighting the views of foreign language teachers on the positive impact of digital media on the educational process.

Keywords

Educational System, Public Education, Private Education, Foreign Language, ICT.

Εισαγωγή

Τα τελευταία έτη οι Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) έχουν διεισδύσει σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Στις μέρες μας, λίγοι είναι εκείνοι, οι οποίοι μπορούν να ισχυριστούν ότι γνωρίζουν τις δυνατότητες, τις μεθόδους αξιοποίησης καθώς επίσης και τις ευκαιρίες που παρέχουν στον άνθρωπο.

Διακρίνονται νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση οι οποίες φαίνεται να οδηγούν σε μια νέα αντίληψη για τη διδακτική. Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση γίνεται παντού και η κοινωνική αλληλεπίδραση στηρίζει τις ομαδικές δραστηριότητες και τη συνεργατική μάθηση. Επιπρόσθετα, η τεχνολογία εκλαμβάνεται ως κάτι απολύτως φυσικό από τους ψηφιακούς αυτόχθονες καθώς επίσης η εκμάθηση μπορεί να συμβαίνει χωρίς αλληλουχία. Κάθε μαθησιακό στοιχείο επιτρέπει στους μαθητές να προχωρούν με καθορισμένη σειρά ή με ευέλικτο τρόπο.

Όπως σημειώνει ο Albirini (2006), η εκπαίδευση έχει εισέλθει σε μια νέα εποχή της ψηφιακής διασύνδεσης. Στην ψηφιακή εποχή δεν παίζει ρόλο που βρίσκεται η πληροφορία, που βρίσκεται ο μαθητής και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό που μετρά είναι οι αξίες που πηγάζουν από τις συνδέσεις.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως συντηρητικός τομέας της κοινωνίας, ακολουθήσε τις εξελίξεις με καθυστέρηση. Άργησε να κατανοήσει τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) καθώς και να τις υιοθετήσει στη μαθησιακή και στη διδακτική πρακτική. Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα, οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης τόσο ως μέσο για την διδασκαλία άλλων μαθημάτων του εκπαιδευτικού σχολικού προγράμματος όσο και ως μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο (το μάθημα της Πληροφορικής). Προσωπικός μας στόχος είναι να επικεντρωθούμε στην χρήση των Τ.Π.Ε στην ξενόγλωσση εκπαίδευση της Ελλάδας και να αναδείξουμε τις στάσεις και τις απόψεις των καθηγητών ξένων γλωσσών που υπηρετούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Πιο συγκεκριμένα, το 1^ο Κεφάλαιο πραγματεύεται την διδακτική των ξένων γλωσσών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Συγκεκριμένα, μέσα από πρόσφατες έρευνες θα ερευνήσουμε αν διδάσκονται οι ξένες γλώσσες στα σχολεία της Ευρώπης και ποιες ξένες γλώσσες επιλέγουν να διδαχθούν οι ευρωπαίοι μαθητές. Στη συνέχεια θα

μιλήσουμε εκτενώς για τη θέση των ξένων γλωσσών στο δημόσιο και ιδιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, θα αναφέρουμε πότε εισήχθη η διδασκαλία ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση, ποιες ξένες γλώσσες περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ποια είναι η στάση και οι ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας απέναντι στη γλωσσομάθεια. Σε ορισμένα σημεία θα επισημάνουμε τις κακές πρακτικές του ΥΠΕΠΘ, οι οποίες παρεμποδίζουν την ομαλή διδασκαλία ξένων γλωσσών. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στην ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Θα αναφέρουμε ποιους φορείς περιλαμβάνει και πως συμβάλλει καθοριστικά στη συντέλεση της γλωσσομάθειας στη χώρα μας.

Στο 2^ο Κεφάλαιο υπογραμμίζονται οι προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στα διδακτικά μέσα ανά τους αιώνες. Επίσης, γίνεται λόγος για την επικοινωνία στο διαδίκτυο, καθώς και για τις νέες τεχνολογίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε αυτό το κεφάλαιο θα μιλήσουμε για την Πληροφορική όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και για τον πολυδιάστατο ρόλο που διαδραματίζει μέσα στην σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, θα αναδείξουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως εμφανίζονται από την πρόσφατη βιβλιογραφική έρευνα, και θα αναφέρουμε πως αυτές μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, θα παρουσιάσουμε το νέο ρόλο, που καλείται να βγάλει εις πέρας ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα θα αναφερθούμε στη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δημοσίου τομέα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού.

Στο 3^ο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην διδασκαλία και μάθηση μέσω των νέων τεχνολογιών. Θα επικεντρωθούμε στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ταυτόχρονα, θα επισημάνουμε τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την χρήση των Τ.Π.Ε ενώ παράλληλα θα καταπιαστούμε με τα οφέλη που προσδίδουν οι Τ.Π.Ε στην διδασκαλία που εμπλέκονται άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, αξίζει να καταγράψουμε και την αρνητική πλευρά που παρουσιάζουν οι Τ.Π.Ε και η οποία λειτουργεί αποτρεπτικά για την εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων στην ξενόγλωσση τάξη. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου θα μιλήσουμε για την καταλληλότητα των σχολικών υποδομών και την επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Στο 4^ο Κεφάλαιο, θα μιλήσουμε για την ηλεκτρονική μάθηση και την εκπαίδευση από απόσταση (e-learning), ενώ θα περιγράψουμε νέες τεχνικές μάθησης και διδασκαλίας ξένων γλωσσών μέσα από εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν τη συνεργατική μάθηση. Επίσης, θα καταγράψουμε τις δυνατότητες που προσφέρονται μέσω των προσωπικών περιβάλλοντων μάθησης.

Το Κεφάλαιο 5^ο ουσιαστικά αποτελεί την έναρξη του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας. Θα καταγράψουμε τους κυρίους και επιμέρους ερευνητικούς μας στόχους και θα αναλύσουμε την μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την διεξαγωγή της έρευνας μας. Σημαντικό είναι να αναφερθούμε στο ερευνητικό μας εργαλείο και στα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Παράλληλα θα καταγράψουμε τυχόν δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετωπίσαμε κατά την εκπόνηση της έρευνας.

Στη συνέχεια, στο 6^ο Κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε με τη βοήθεια διαγραμμάτων και συγκεντρωτικών πινάκων τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα μας. Εν συνεχεία, θα συγκεντρώσουμε και θα καταγράψουμε τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν από την έρευνά μας, ενώ θα προτείνουμε τρόπους που θα συμβάλλουν μελλοντικά στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να εστιάσει το ενδιαφέρον στο γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών στην δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση της Ελλάδας, καθώς επίσης και στις δυνατότητες ένταξης των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

1^ο Κεφάλαιο «Η Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών»

1.1 Η διδακτική της Ξένης Γλώσσας στα Σχολεία της Ευρώπης

Καθώς διανύουμε τον 21^ο αιώνα αντιλαμβανόμαστε πως οι σύγχρονες κοινωνίες είναι γλωσσικά πολύμορφες και πως η πολυγλωσσία καθίσταται πλέον ως επιτακτική ανάγκη. Η πολυγλωσσία ορίζεται ως η ικανότητα ενός ανθρώπου να επικοινωνεί σε διάφορες γλώσσες. Αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας για τους ευρωπαίους πολίτες καθώς η Ευρώπη είναι μια πολυγλωσση ήπειρος που ομιλούνται συνολικά 24 επίσημες διαφορετικές γλώσσες. Κύριος στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι κάθε ευρωπαίος πολίτης να μιλάει τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες. Για να επιτύχει αυτό τον στόχο υποστηρίζει την συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών, εστιάζοντας στην προώθηση της καινοτομίας στη διδασκαλία γλωσσών, προάγει την επικοινωνία μεταξύ κρατών-μελών, οργανώνει δράσεις προώθησης της πολυγλωσσίας, παίρνει πρωτοβουλίες σύνδεσης γλωσσικών μαθημάτων, δοκιμασιών και εξετάσεων με το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς (<https://ec.europa.eu>).

Σύμφωνα με έκθεση που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή η διδασκαλία ξένων γλωσσών ξεκινάει όλο και πιο νωρίς στην Ευρώπη καθώς την τελευταία δεκαπενταετία πολλά κράτη μείωσαν την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκμάθησης ξένων γλωσσών, ενώ σε ορισμένα κράτη η διδασκαλία ξένων γλωσσών ξεκινάει ήδη από την προσχολική ηλικία. Σπουδαίο παράδειγμα είναι το Βέλγιο και η Ισπανία, χώρες που προάγουν τη γλωσσομάθεια από την ηλικία των 3 ετών και συνεχίζεται στις υπόλοιπες βαθμίδες του σχολείου.

Μέσω της έκθεσης διεξάγεται το συμπέρασμα πως όλο και περισσότεροι ευρωπαίοι μαθητές μαθαίνουν πλέον δύο γλώσσες τουλάχιστον για ένα έτος κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Συγκεκριμένα το σχολικό έτος 2009-2010, το 60,8% της χαμηλότερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάχθηκε δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες – ποσοστό που σημείωσε αύξηση ύψους 14,1% έναντι της προηγούμενης περιόδου 2004-2005. Παράλληλα άξιο λόγου είναι πως το 21,8% του συνόλου των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν

διδάχθηκε καμία ξένη γλώσσα. Το ποσοστό αυτό μειώθηκε συγκριτικά με την προηγούμενη περίοδο καταμέτρησης.

Ταυτόχρονα, παρατηρείται τάση επικράτησης των αγγλικών ως ξένη γλώσσα στην Ευρώπη, ενώ ακολουθούν τα γαλλικά, τα ισπανικά, τα γερμανικά και τα ρωσικά. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχει καταγραφεί πως τα γαλλικά, που στα τέλη του περασμένου αιώνα ήταν αναμφισβήτητα η δεύτερη ξένη γλώσσας εκμάθησης, έχουν χάσει αρκετό έδαφος, ενώ η ζήτηση της γερμανικής γλώσσας συνεχώς αυξάνεται.

Παρακάτω θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνα που διεξήγαγε η Eurostat, τα οποία δημοσιεύτηκαν το 2018 σε πολλές ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου και πραγματεύονται την γλωσσομάθεια στις χώρες της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι ευρωπαίοι μαθητές είναι ιδιαίτερα γλωσσομαθείς καθώς το 92% του συνόλου των μαθητών διδάσκονται τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα. Γίνεται αντιληπτό πως οι ξένες γλώσσες αποτελούν μέρος του ωρολόγιου προγράμματος σπουδών των ευρωπαϊκών χωρών και επιπλέον πως η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι υποχρεωτική για τουλάχιστον ένα έτος σε περισσότερες από 20 ευρωπαϊκές χώρες και Ευρώπης. Όπως γίνεται ευρέως γνωστό από μελέτη του Ερευνητικού Κέντρου Pew, σε όλη την Ευρώπη, οι μαθητές αρχίζουν συνήθως να διδάσκονται την πρώτη ξένη γλώσσα τους, ως υποχρεωτικό μάθημα στο σχολείο, μεταξύ 6 και 9 ετών.

Γενικότερα παρατηρείται πως τα ποσοστά γλωσσομάθειας των μαθητών της Ευρώπης κινούνται σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά (από 80% έως 90%) ενώ στις τρεις ευρωπαϊκές χώρες με τον μικρότερο πληθυσμό (Λουξεμβούργο, Μάλτα, Λιχτενστάιν) τα ποσοστά αυτά αγγίζουν το 100%. Το ποσοστό της Ελλάδας ανέρχεται στο 87%, ενώ σύμφωνα με δημοσκόπηση που πραγματοποίησε το Ευρωβαρόμετρο οι Έλληνες μαθητές καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών με ποσοστό 92%, έναντι των Ιταλών με ποσοστό 74%.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί πως σε ορισμένες χώρες τα σχολεία λειτουργούν αυτόνομα, δηλαδή έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν μία υποχρεωτική ξένη γλώσσα στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους και πέρα από αυτές που διδάσκονται από την εφαρμογή ενός κεντρικού σχεδιασμού. Στην χώρα μας δεν

ισχύει κάτι αντίστοιχο λόγω της απουσίας του λεγόμενου «ελαστικού προγράμματος διδασκαλίας» από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γρούιος, 2007).

Στις περισσότερες χώρες, οι μαθητές μπορούν και αποκτούν πιστοποίηση επάρκειας μιας ξένης γλώσσας μέχρι την ολοκλήρωση της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Η πιστοποίηση αυτή σε πολλές χώρες συνδέεται με τη διαβάθμιση επάρκειας της γνώσης μιας ξένης γλώσσας του CEFR - Common European Framework of Reference Languages και αντίστοιχα στοιχεία ισχύουν και στην Ελλάδα.

Επιπλέον, ιδιαίτερης σημασίας είναι πως η διδασκαλία ξένων γλωσσών έγκειται στην αρμοδιότητα του δασκάλου, ο οποίος οφείλει να διδάσκει σχεδόν το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Αυτό συμβαίνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Η κατάσταση διαφοροποιείται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η διδασκαλία συντελείται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, όπως στην Ισπανία, Ιταλία, Βουλγαρία κ.ά (Saunders et all, (2005).

Εφόσον είδαμε πως συντελείται η διδασκαλία ξένων γλωσσών στα σχολεία της Ευρώπης και ποιες είναι οι πιο διαδεδομένες γλώσσες που επιλέγουν να μάθουν οι ευρωπαίοι μαθητές, παρακάτω θα κάνουμε λόγο για τη θέση των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

1.2 Οι Ξένες Γλώσσες στην Δημόσια Εκπαίδευση της Ελλάδας

Προηγουμένως κάναμε μια αναφορά για την παρουσία των ξένων γλωσσών ως γνωστικό αντικείμενο στη δημοσία εκπαίδευση των Ευρωπαϊκών και Βαλκανικών χωρών. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα μιλήσουμε αναλυτικά για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας και όπου είναι επιτρεπτό θα επισημάνουμε λανθασμένες πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας, που παρακωλύουν την δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Όλοι γνώριζαν πως μέχρι πριν μερικά χρόνια, η γλώσσα η οποία θεωρούνταν υποχρεωτική στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν τα αγγλικά. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτική καθιερώθηκε το 1987 στα δημοσιά σχολεία της Ελλάδας στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, ενώ το 2003 η διδασκαλία των αγγλικών εισάγεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα και της τρίτης τάξης του δημοτικού. Το σχολικό έτος 2010-2011 το Υπουργείο Παιδείας εφάρμοσε σε 800 δημοτικά σχολεία της χώρας πιλοτικά προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού με δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Σήμερα τα αγγλικά διδάσκονται υποχρεωτικά με παιγνιώδη μεθοδολογική προσέγγιση από την πρώτη τάξη του Δημοτικού, ενώ σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού αυξήθηκαν (Mattheoudakis and Alexiou, 2013). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας συνεχίζεται σε όλες τις βαθμίδες της δημοσίας εκπαίδευσης. Οι μαθητές της Α' τάξης του Γυμνασίου κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς συμμετέχουν σε μια ειδικά σχεδιασμένη διαγνωστική διαδικασία με στόχο την κατάταξη τους σε τμήματά αρχάριων ή προχωρημένων. Στα τμήματα των αρχαρίων κατατάσσονται μαθητές με μηδενικές γνώσεις, οι οποίοι δεν έχουν διδαχθεί τη γλώσσα στο Δημοτικό. Συνήθως οι μαθητές αυτοί προέρχονται από μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια Δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με την εγκεκριμένη λίστα του Υπουργείου Παιδείας, οι μαθητές της α' τάξης παρακολουθούν δίωρα μαθήματα, ενώ στην Β' και Γ' τάξη οι διδακτικές ώρες αυξάνονται κατά μια ώρα παραπάνω. Στο Λύκειο οι ώρες διδασκαλίας αγγλικής γλώσσας για την α' τάξη είναι 3 εβδομαδιαίως ενώ στις επόμενες τάξεις οι ώρες μειώνονται κατά μια διδακτική ώρα. Σε αυτό το σημείο, θέλουμε να τονίσουμε, πως παρόλο που κάνουμε λόγο για τη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση, οι μαθητές του Λυκείου επιβαρύνονται το οικονομικό κόστος της αγοράς της διδακτικής σειράς που θα επιλέξει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ενώ οι μαθητές χαμηλότερων βαθμίδων προμηθεύονται δωρεάν τα διδακτικά βιβλία. Δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε πως αυτή η πρακτική δυσχεραίνει ιδιαίτερα τις οικογένειες των μαθητών. Πολλοί μαθητές αδυνατούν να καλύψουν το οικονομικό κόστος των διδακτικών βιβλίων και αναγκάζονται να παρακολουθούν το μάθημα χωρίς διδακτικό μέσο, κάτι που δυσχεραίνει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναμφισβήτητα η κύρια ξένη γλώσσα, που διδάσκεται στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση είναι η αγγλική, όπως είδαμε και παραπάνω. Το Υπουργείο Παιδείας

όμως πραγματοποίησε την εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας, Γαλλικής ή Γερμανικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ιδιωτικά και στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα τα τελευταία 15 χρόνια. Η ενέργεια αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο των δράσεων της Ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, που αφορούν στην προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας, της πολυ-πολιτισμικότητας καθώς και στην εκμάθηση των γλωσσών ως προϋπόθεση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και κατ' επέκταση στην κοινωνική εξέλιξη κάθε πολίτη (Φραγκουδάκη, 1995).

Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνέβαλε στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, στο δημόσιο σχολείο, οριοθετώντας κάποιες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η επιλογή της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας, έγινε με σημείο αναφοράς το γεγονός ότι οι δύο αυτές ξένες γλώσσες, συνιστούν τις πλέον διδασκόμενες και ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας ευρύτερης ευρωπαϊκής κουλτούρας στα κράτη-μέλη (Φραγκουδάκη, 1995 & Ε. Δημητρόπουλος, Χ.Πατούνα, 1998).

Η διδασκαλία της Γαλλικής και Γερμανικής, ως δεύτερης ξένης γλώσσας στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν δημιουργικά την εξοικείωσή τους με το νέο γλωσσικό και πολιτισμικό κώδικα, ώστε θεμελιώνοντας σταδιακά σε κάθε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, τις γνώσεις που αποκόμισαν από την προηγούμενη. Με άλλα λόγια, να έχουν αποκτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας με την αποφοίτησή τους από το Δημοτικό Σχολείο (Ε. Δημητρόπουλος, Χ.Πατούνα, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, από το σχολικό έτος 2005-2006 εφαρμόστηκε η πιλοτική μορφή της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας στις Ε' και Στ' τάξεις σε 219 Δημοτικά σχολεία της χώρας. Το σύνολο των μαθητών που παρακολούθησαν τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, ανέρχεται σε 3.926 και το αντίστοιχο που παρακολούθησαν τη γαλλική γλώσσα, σε 3.516. Το σύνολο των ωρομισθίων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, που δίδαξαν στα πιλοτικά Δημοτικά σχολεία, είναι 478. Από το σχολικό έτος 2006-2007, έγινε υποχρεωτική επέκταση της διδασκαλίας της 2ης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια

και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και από το σχολικό έτος 2007-2008, στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού σχολείου σε όλα τα πολυθέσια, από 6/θέσια και άνω Δημοτικά σχολεία και για δύο ώρες την εβδομάδα. Με αλλά λογία, οι μαθητές της Δ΄ τάξης δημοτικού στο τέλος της σχολικής χρονιάς καλούνται να επιλέξουν, ποια γλώσσα θέλουν να διδαχθούν στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού. Συνήθως αυτή η απόφαση τους ακολουθεί και στις τάξεις του Γυμνασίου. Όπως ήταν φυσικό οι ξένες γλώσσες έγιναν δεκτές με ενθουσιασμό τόσο από τους μικρούς μαθητές όσο και από τους γονείς τους. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσίευσε η Eurostat, τα οποία παραθέτονται στον ιστότοπο xenesglosses.eu παρατηρήθηκε μεταξύ 2005 και 2012 μειώθηκε σημαντικά στην Ελλάδα η εκμάθηση των γαλλικών από 59% σε 49% αντιστοίχως, ενώ αυξήθηκε η εκμάθηση των γερμανικών από 36% το 2005 σε 44% το 2012 (Ντούνη, Τυρολόγου, 2014). Τα στοιχεία αυτά δημοσίευσε και το Υπουργείο Παιδείας τονίζοντας, πως με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα σημειώθηκε στροφή των μαθητών προς την γερμανική γλώσσα και αύξηση της ζήτησης της κατά 9%.

Παράλληλα, πέραν από τα Γαλλικά και τα Γερμανικά το σχολικό έτος 2005-2006 πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή της ιταλικής γλώσσας και της ισπανικής ως αντικείμενο διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου και το 2008 στο Λύκειο. Μέχρι τότε η ιταλική και ισπανική γλώσσα διδάσκονταν μόνο μέσω πιλοτικών προγραμμάτων και πειραματικών εφαρμογών. Το Υπουργείο Παιδείας διαπίστωσε πως υπήρξε μεγάλη απήχηση και ζήτηση των δυο αυτών γλωσσών και έκανε ενέργειες να εισάγει την ιταλική και ισπανική γλώσσα ως γλώσσες επιλογής για τους μαθητές των Δημοτικών σχολείων. Παρόλα αυτά στις αρχές του 2011 η υπουργική απόφαση κατήργησε την ιταλική και ισπανική γλώσσα και τις εκτόπισε από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Το 2016 το θέμα της επανένταξης των δυο αυτών γλωσσών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συζητήθηκε εκ νέου, παρόλα αυτά χωρίς αποτέλεσμα, καθώς ο τότε Υπουργός Παιδείας δήλωσε πως το θέμα θα επανεξεταστεί μελλοντικά. Χρήσιμο είναι να αναφερθεί πως στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος σε ορισμένα σχολεία της Θράκης, ως δεύτερη γλώσσα στο Γυμνάσιο διδάσκεται η τουρκική (Γρούιος, 2007).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, πως η ελληνική κοινωνία αποδέχεται θετικά και επικροτεί τις όποιες ενέργειες κάνει το Υπουργείο Παιδείας για την ένταξη των ξένων γλωσσών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Το 2016 όμως, η νέα εγκύκλιος του

Υπουργείου για αλλαγές στην επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας, έφερε θύελλα αντιδράσεων από τις οικογένειες των μαθητών του Δημοτικού, καθώς πρότεινε η δεύτερη ξένη γλώσσα να επιλέγεται από την πλειοψηφία των μαθητών, και όχι ατομικά όπως γίνονται μέχρι πρότινος. Συνεπώς, πολλές φορές οι μαθητές τυγχάνουν να διδάσκονται άλλη ξένη γλώσσα από εκείνη που αρχικά επέλεξαν. Σύμφωνα με την άποψη μας, αυτή η όχι και τόσο δημοκρατική απόφαση του ΥΠΕΠΘ καταπατά την προσωπική βούληση και επιθυμία του ατόμου, στρέφει τον μαθητή στην ιδιωτική εκπαίδευση και δημιουργεί εντόνους προβληματισμούς για τις μελλοντικές προοπτικές των ξένων γλωσσών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα .

Παραβλέποντας τα κακώς κείμενα, σε ένα γενικότερο πλαίσιο, παρατηρούμε πως οι ξένες γλώσσες αποτελούν μέρος της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και ότι το Υπουργείο Παιδείας κάνει συνέχεις ενέργειες αναβάθμισης και προώθησής τους. Γι' αυτό το λόγο, το Υπουργείο Παιδείας το 2002 με στόχο την πιστοποίηση γνώσεων ξένης γλώσσας δημιούργησε ένα κρατικό σύστημα εξετάσεων, το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Οι πρώτες εξετάσεις που διεξήχθησαν το 2003 αφορούσαν μόνο το επίπεδο B2 για την αγγλική, γερμανική, γαλλική και ισπανική γλώσσα. Σταδιακά όμως με την πάροδο των χρόνων εντάχθηκαν και άλλες ξένες γλώσσες όπως τα Ιταλικά και τα Τουρκικά. Σήμερα, πραγματοποιούνται εξετάσεις όλων των επιπέδων για τις παραπάνω γλώσσες και δικαίωμα συμμετοχής έχουν όλοι οι Έλληνες πολίτες ή αλλοδαποί που ζουν, εργάζονται ή σπουδάζουν στην Ελλάδα. Αρμόδιοι για τις εξετάσεις του Κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας είναι τα ξενόγλωσσα τμήματα του Αριστοτελείου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης, τα οποία ταυτόχρονα εξετάζουν την ένταξη και άλλων ξένων γλωσσών στο κρατικό σύστημα εξετάσεων (https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_about.htm).

Πέρα από τη δημόσια εκπαίδευση σημαντικό είναι να πληροφορηθούμε ποια είναι η θέση των ξένων γλωσσών και στην ιδιωτική εκπαίδευση της Ελλάδας.

1.3 Οι Ξένες γλώσσες στην ιδιωτική εκπαίδευση της Ελλάδας

Παραπάνω αναλύσαμε εκτενώς όλα όσα συμβαίνουν στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη εκμάθηση των ξένων

γλωσσών. Είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να ανιχνεύσουμε τη θέση των ξένων γλωσσών στην ιδιωτική εκπαίδευση της Ελλάδας.

Τι είναι όμως η ιδιωτική εκπαίδευση και ποιους φορείς περιλαμβάνει; Ως *ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα νοείται το σύνολο των εκπαιδευτηρίων όλων των βαθμίδων και των τύπων που ιδρύονται από φυσικά ή νομικά πρόσωπα* (Παπαευαγγέλου, 2015, σελ 21).

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΟΑΣΑ για το έτος 2003 σχετικά με την κατανομή των Ελλήνων μαθητών στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση παρουσιάζεται πως η πρωταρχική επιλογή των ελληνικών οικογενειών για την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι η δημόσια πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό το 94,5%. Παρόλα αυτά το 5,5% των Ελλήνων επιλέγουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα που εδρεύουν στη χώρα μας, καθώς υπάρχει η άποψη ότι τα ιδιωτικά σχολεία προσφέρουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης έναντι των δημοσίων (Κουρεμένου, 2008).

Στην Ελλάδα λειτουργούν ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιωτικά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης (ΠΕΚ), καθώς και κολλέγια που προσφέρουν σπουδές σε συνεργασία με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού. Στην κατηγορία της ιδιωτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται επίσης τα Κέντρα Ξένων Γλωσσών και τα ιδιωτικά Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που προαναφέραμε είναι ότι όλα συμπεριλαμβάνουν τις ξένες γλώσσες ως γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών τους.

Τα ιδιωτικά σχολεία υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο μέσω περιφερειακών οργάνων οφείλει να τα ελέγχει και να τα εποπτεύει ανά τακτά χρονικά διαστήματα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα δημόσια σχολεία. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε, πως η οργάνωση ενός ιδιωτικού σχολείου δεν διαφέρει ιδιαίτερα από ένα δημόσιο καθώς ακολουθείται κατά βάση το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει και στην δημόσια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά υπάρχει η δυνατότητα μικρών παρεκκλίσεων όσων αφορά το πρόγραμμα σπουδών και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-33_el).

Αναφορικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών η κατάσταση δεν διαφέρει ιδιαίτερα από την δημοσία εκπαίδευση. Τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να διδαχθούν υποχρεωτικά την αγγλική γλώσσα ως πρώτη ξένη γλώσσα και έπειτα οι μαθητές έχουν το δικαίωμα της επιλογής αναμεσά στην γαλλική και γερμανική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Σύμφωνα όμως με το νομοσχέδιο του 2018 σχετικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στα ξένα ιδιωτικά σχολεία που βασίζονται σε ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, προβλέπεται να διδάσκουν ως πρώτη ξένη γλώσσα την επίσημη γλώσσα του κράτους, που εδρεύει το νομικό πρόσωπο που διευθύνει το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι πολλές φορές η αγγλική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Η κατάσταση όμως διαφοροποιείται αρκετά στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και παιδικοί σταθμοί έχουν εισάγει στο πρόγραμμα σπουδών τους την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με παιγνιώδη τρόπο, κάτι που δεν ισχύει στην δημόσια εκπαίδευση. Συνεπώς ένας μαθητής που ξεκινά την εκπαίδευση του σε ένα ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με μια ξένη γλώσσα μόλις από την ηλικία των 4 ετών. Παρόλο που η ελληνική κοινωνία τείνει να αποδεχτεί την ένταξη της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο νηπιαγωγείο, παράγοντες όπως οι ανεπαρκείς υποδομές του ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου και η ελλιπής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού αναστέλλουν αυτό το εγχείρημα (Δαδάνη & Σιώζου, 2019).

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στα Κέντρα Ξένων Γλωσσών που είναι άρρηκτα συνυφασμένα με την εκμάθηση ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Τα Κέντρα Ξένων Γλωσσών είναι ιδιωτικοί φορείς εκπαίδευσης, που προσφέρουν εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα λειτουργούν πάνω από 7.350 Κέντρα Ξένων Γλωσσών και η συνολική δαπάνη για την εκμάθηση ξένων γλωσσών ανέρχεται στα 440 εκατομμύρια ευρώ ετησίως. Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των ξένων γλωσσών που μπορούν να διδαχθούν σε ένα Κέντρο Ξένων Γλωσσών, ούτε σχετίζονται απολυτά με τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται υποχρεωτικά στη δημόσια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, ο διδασκόμενος μπορεί να επιλέξει αυτόνομα οποιαδήποτε ξένη γλώσσα με βάση την προσωπική του βούληση και επιθυμία. Έχει τη δυνατότητα ακόμα να διδαχθεί

περισσότερες από μια ξένες γλώσσες, καταβάλλοντας μηνιαία ή ετήσια δίδακτρα. Οι φορείς αυτοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ξενόγλωσση εκπαίδευση του συγχρόνου Έλληνα, καθώς η γλωσσομάθεια ενισχύεται κατά βάση από αυτά. Δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε πως στην ελληνική κοινωνία επικρατεί η άποψη πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο είναι ανεπαρκής και αναποτελεσματική (Κοιλιάρη, Αγοραστός, Περπερίδης, 2019). Αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2014 από τον διδάκτορα του ΑΠΘ Αντώνη Παπαοικονόμου, ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα πως το 90% των ελληνόπουλων διδάσκονται ξένες γλώσσες παρακολουθώντας μαθήματα σε φροντιστηριακές μονάδες, παρόλο που ταυτόχρονα διδάσκονται ξένες γλώσσες και στο σχολείο. Ένα τεράστιο ποσοστό που μας δίνει κίνητρα και τροφή για μελλοντική έρευνα και επιπλέον σχολιασμό. Από την έρευνα αυτή εξάγεται επιπλέον το συμπέρασμα, ότι οι σχολικές τάξεις των ιδιωτικών ιδρυμάτων υπερέχουν έναντι των τάξεων των δημοσίων σχολείων καθώς η εκμάθηση ξένων γλωσσών συντελείται μέσω της χρήσης νέων τεχνολογικών και οπτικοακουστικών μέσων. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε είναι ένας καθοριστικός παράγοντας ιδιαίτερα για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Το 1996 εμφανίστηκαν στην ιδιωτική εκπαίδευση τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, τα οποία ορίζονται ως μονάδες στις οποίες ασχολούνται δημιουργικά, παιδιά και έφηβοι από την ηλικία των 5 έως 12 ετών. Πολλά από τα ΚΔΑΠ που λειτουργούν στη χώρα μας, πέραν των δημιουργικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων παρέχουν επίσης στους μαθητές τους τα πρώτα ερεθίσματα στην αγγλική γλώσσα, με στόχο την παρακίνηση στη μάθηση (Τακτικού, 2017). Πολλά από αυτά τα κέντρα έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους και άλλες ξένες γλώσσες πέραν της αγγλικής.

Τέλος, τα ιδιωτικά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης (ΠΕΚ) σύμφωνα με τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π είναι φορείς που παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση σε απόφοιτους δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς ηλικιακό όριο. Οι ξένες γλώσσες περιλαμβάνονται ως γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών συγκεκριμένων ειδικοτήτων που σχετίζονται κυρίως με τουριστικά επαγγέλματα, μαγειρικής τέχνης κ.ά.

Παρατηρούμε λοιπόν, πως οι ξένες γλώσσες κατέχουν καταλυτικό ρόλο στην ελληνική ιδιωτική εκπαίδευση. Αντιλαμβανόμαστε, πως η γλωσσομάθεια στην χώρα μας συντελείται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιωτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα από τα Κέντρα Ξένων Γλωσσών, όπως είδαμε και παραπάνω. Στην ιδιωτική εκπαίδευση οι ξένες γλώσσες δεν είναι παραγκωνισμένες και αντιμετωπίζονται ως γνωστικά αντικείμενα ίσης σημασίας με τα υπόλοιπα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε περισσότερο με τις νέες τεχνολογίες και ποιες προϋποθέσεις είναι απαραίτητο να υπάρχουν για την ομαλή ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2^ο Κεφάλαιο «Προϋποθέσεις για Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

2.1 Ιστορική Αναδρομή στα διδακτικά μέσα

Το κεφάλαιο αυτό είναι ουσιαστικά μια σύντομη ιστορική περιήγηση ανά τους αιώνες σε συσχέτιση με τη ύπαρξη και την αξιοποίηση διδακτικών μέσων κατά τη διδασκαλία. Η διδασκαλία ορίζεται ως η μεταλαμπάδευση γνώσεων του δάσκαλου στον μαθητή, με σκοπό την αφομοίωση γνώσεων, δηλαδή τη μάθηση (Κέλμαλη, 2015). Αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας είναι η χρήση διδακτικών μέσων. Τα μέσα αυτά διευκολύνουν τη μάθηση και βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει, να προετοιμάσει και να διεκπεραιώσει με τον βέλτιστο τρόπο την διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, ο Mager τόνισε την σπουδαιότητα των μέσων διδασκαλίας, καθώς υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό στην ανεύρεση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Mager, 1985).

Παρά την άποψη του Αριστοτέλη, «Ουδέν εν τώ νώ, ό μη πρότερον έν τη αίσθήσει», για μεγάλο χρονικό διάστημα το σπουδαιότερο μέσο διδασκαλίας ήταν ο λόγος του δασκάλου και το βιβλίο. Η διδασκαλία αυτή δεν έδινε την δυνατότητα στο μαθητή να έχει άμεση επαφή με τα πράγματα (Γιαννούλη, 1980).

Ο πρώτος παιδαγωγός που έδειξε την αντίθεση του σε αυτή την διδασκαλία και τόνισε την πολύ μεγάλη αξία της εποπτείας ήταν ο J.A. Comenius (1592-1670). Στο έργο του, Μεγάλη Διδακτική τονίζει: «ως χρυσό κανόνα για όλους τους διδάσκοντες την παρουσία των πραγμάτων σε όλες τις αισθήσεις. Και πιστεύει ότι, οτιδήποτε μπορεί να γίνει φανερό με άλλες αισθήσεις, τότε πρέπει να προβάλλεται». Το 1658 εκδίδεται το βιβλίο του Comenius «Ο κόσμος οι εικόνες», το οποίο ήταν το πρώτο βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία της λατινικής γλώσσας. Επειδή το βιβλίο του επηρέασε θετικά τη διδασκαλία θεωρείται ο πατέρας της εποπτικής διδασκαλίας.

Τον 17^ο αιώνα ο Pestalozzi αναφέρει ότι σημαντική αρχή της διδασκαλίας είναι «η εποπτεία και όπου απουσιάζει αυτή, η γλώσσα γίνεται άψυχη και άδεια.

Η δύναμη της γνώσης χάνεται και δε γίνονται κατανοητές οι έννοιες» (Pestalozzi, 1976). Την αρχή της εποπτείας την υποστήριξαν με ζήλο ο Rousseau (1712-1778), ο Hearbart (1776-1841) και ο Frobel (1782-1852). Με απλά λόγια, η εποπτεία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια βιωματική διδασκαλία που επικεντρώνεται στις δεξιότητες του κατέχει ο επόπτης, με στόχο ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει με την σειρά του εποπτικές δεξιότητες.

Από το 1910-1930 εκτός από την «αρχή της εποπτείας» τονίζεται από τους εκπροσώπους του «Σχολείου Εργασίας», της «Προοδευτικής Αγωγής» και της «Νέας Αγωγής» και «η αρχή της αυτενέργειας» (Γιαννούλη, 1980).

Η Μ. Montessori για να κινητοποιήσει τους μαθητές της θεωρεί ότι βασική προϋπόθεση για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών είναι τα διδακτικά μέσα και υλικά τα οποία χρησιμοποιούσε στο «σπίτι του παιδιού». Μέχρι και το 1950 τα μέσα που χρησιμοποιούνταν για την διδασκαλία με την αρχή της «εποπτείας» ονομάζονταν «εποπτικά μέσα διδασκαλίας». Τα σπουδαιότερα μέσα ήταν τα πραγματικά αντικείμενα, όπως οι εικόνες, οι χάρτες, τα βιβλία κ.ά. Θεωρούσαν πως με αυτά η διδασκαλία γινόταν πιο αποτελεσματική και ο μαθητής προόδευε στη μάθηση (Γιαννούλη, 1980). Τα μέσα αυτά στόχο είχαν την ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διδασκαλίας και την επίτευξη των προκαθορισμένων διδακτικών στόχων.

Μεταξύ 1950-1960, όπου είχαμε τη διάδοση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, όπως του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης, η Παιδαγωγική δεν ενδιαφέρεται για τα μέσα αυτά. Οι εκπαιδευτικοί δεν έβρισκαν κανέναν τρόπο αξιοποίησης των καινούριων αυτών μέσων στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία. Αντίθετα θεωρούσαν πως η χαμηλή επίδοση των παιδιών οφειλόταν στην πολύωρη παρακολούθηση της τηλεόρασης (Πέτκου, Χαϊντούτη, 2014).

Με το θέμα της τηλεόρασης, ασχολήθηκαν επιστήμονες διάφορων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικοί και γονείς. Δυστυχώς οι γνώμες και οι κριτικές ήταν διαφορετικές και δε μπορούσαν να αποφασίσουν αν και σε ποιο βαθμό έχει υποχρέωση το σχολείο να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές στη σωστή χρήση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Εκείνο, που είχε περισσότερη βαρύτητα ήταν η Παιδαγωγική και όχι τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και μάλιστα αρχίζει να υποχωρεί ο ενθουσιασμός για την βοήθεια «των διδακτικών μηχανών» στην εκπαίδευση (Γιαννούλη, 1980).

Αυτή την εποχή παρουσιάζονται δυο κατευθύνσεις που αφορούν τη Διδακτική των μέσων. Η μια στηρίζεται στο κυβερνητικό μοντέλο και αφορά τη βελτίωση των στρατηγικών διδασκαλίας, όπως τα εργαστήρια διδασκαλίας γλωσσών, ενώ η άλλη κατεύθυνση στηρίζεται στην Ψυχολογία της συμπεριφοράς, η οποία αναφέρεται στις θετικές και αρνητικές επιδράσεις των νέων τεχνολογιών στους μαθητές. Στις αρχές του 1960 γίνεται προσπάθεια για τη σωστή επιλογή των μέσων, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους (KronF, 2007).

Σήμερα, επικρατεί παιδαγωγική πολυφωνία στο πως αντιμετωπίζονται τα μέσα στη διδασκαλία. Τα μέσα επικοινωνίας και διδασκαλίας αξιοποιούνται με βάση συγκεκριμένα διδακτικά μοντέλα. Τα διδακτικά μέσα που αξιοποιούνται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρουν ερεθίσματα που εγείρουν όλες τις αισθήσεις του διδασκόμενου. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μετατρέψει οποιοδήποτε ερέθισμα σε διδακτικό μέσο για να επιτύχει τους διδακτικούς τους στόχους. Τα διδακτικά μέσα μπορεί να είναι ποικιλόμορφα, δηλαδή να έχουν οποιαδήποτε μορφή, να διακριθούν σε έντυπα, ψηφιακά, οπτικά ή ηχητικά. Ένα εικονογραφημένο σχολικό εγχειρίδιο, ένα ηχογραφημένο μήνυμα, ένα βίντεο με κινούμενα σχέδια, ένας διαδραστικός πίνακας, ένα ψηφιακό βιβλίο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση πολλαπλών μέσων με χρώμα, ήχο, εικόνα και βίντεο επιδρούν σαν ψυχολογικές παγίδες για προσέλκυση και αύξηση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευόμενου (Κανελλόπουλος, 2018).

Αναμφίβολα η εξέλιξη των διδακτικών μέσων ήταν αλματώδης και ειδικά η εφεύρεση του Διαδικτύου επηρέασε δραστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτό το θέμα θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

2.2 Επικοινωνία στο Διαδίκτυο

Όπως είδαμε και παραπάνω με την πάροδο των χρονών η διδασκαλία άλλαξε, τα διδακτικά μέσα εξελίχθηκαν και ειδικά στη σύγχρονη εποχή οι αλλαγές αυτές ήταν ραγδαίες λόγω της εφεύρεσης του διαδικτύου. Με τις τεχνολογίες της πληροφορίας,

το διαδίκτυο και οι τεχνολογίες των επικοινωνιών εισχωρούν ολοένα και περισσότερο στην καθημερινότητα μας, πολλαπλασιάζονται οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες για τους πολίτες, αλλά ταυτόχρονα και οι κίνδυνοι εμφάνισης διαφόρων εγκληματικών δραστηριοτήτων (Γουλτίδης, 2014)

Το διαδίκτυο, ως παγκόσμιο δίκτυο εξαπλώθηκε πολύ γρήγορα σε όλο τον κόσμο, επηρέασε πολλές κοινωνίες και έφερε κοντά ανθρώπους από διαφορετικούς τόπους και πολιτισμούς. Μέσα από αυτό, ο κόσμος φαίνεται γεωγραφικά πολύ μικρότερος, ενώ οι υποανάπτυκτες χώρες έχουν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης στο διαδίκτυο, όπως και οι αναπτυγμένες. Το διαδίκτυο καταργεί τα οικονομικά, πολιτισμικά και γεωγραφικά σύνορα και συντελεί στο να επικοινωνούν οι άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα (Ramo, 1996).

Το διαδίκτυο χρησιμοποιείται για διαφορετικούς σκοπούς, εμπορικούς, ψυχαγωγικούς, επικοινωνιακούς, εκπαιδευτικούς και συνεδριακούς. Στην εκπαίδευση βοηθάει στην παγκόσμια επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι είναι εκπρόσωποι της χώρας και του πολιτισμού τους (Καπατζιά, 2008). Η ανταλλαγή πληροφοριών παγκοσμίως βοηθάει στην ελευθερία της σκέψης και την κοινωνική και πολιτική ελευθερία, γιατί οι άνθρωποι έχουν ανάγκη διαλόγου και επικοινωνίας.. Ορισμένοι άνθρωποι αρέσκονται σε αυτό το νέο τρόπο διαλόγου και συζήτησης, παρά με τον διάλογο έξω στον πραγματικό κόσμο (Αδάμ, 2015). Πολλοί φοβούνται βέβαια ότι το διαδίκτυο θα αλλοιώσει την επικοινωνία του προσώπου με το πρόσωπο, η οποία γίνεται σε δυο επίπεδα, στην ανταλλαγή πληροφοριών και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Wellman, 2002).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της διαδικτυακής επικοινωνίας παραμένει μόνο στο πρώτο επίπεδο, που όμως, δυσκολεύει μία πραγματικά βαθύτερη σχέση και επικοινωνία. Ένα χαρακτηριστικό του διαδικτύου, εκτός, του ότι συνδέθηκε άρρηκτα με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων είναι, όπως έδειξαν οι έρευνες, ότι δεν έχει επηρεαστεί το ποσοστό της προσωπικής τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους άλλους, αλλά απλώς προστέθηκε στις επικοινωνίες που προϋπήρχαν (Wellman, 2002).

Το διαδίκτυο λοιπόν, έγινε αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας του ανθρώπου, καθώς η εποχή στην οποία ζούμε βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην τεχνολογία. Όπως ήταν αναμενόμενο αυτό το εργαλείο εξαπλώθηκε και στους τομείς της εκπαίδευσης και επέδρασε καταλυτικά στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία, θέμα το οποίο προσέλυσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Πλέον το διαδίκτυο

και τα νέα τεχνολογικά μέσα λειτουργούν ως βασικό εργαλείο στα χεριά του συγχρόνου εκπαιδευτικού και τον διευκολύνουν να επιτύχει πιο ευκολά, γρηγορά και αποτελεσματικά τους διδακτικούς στόχους, που έχει θέσει (Σχορετσανίτου, Βεκύρη, 2010).

Παρακάτω θα δούμε την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία και τις δραστικές επιρροές που άσκησε σε αυτή.

2.3 Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας σήμερα, μπορούν να προσφέρουν δυνατότητες που ήταν ανύπαρκτες μέχρι τώρα. Οι τεράστιες αλλαγές στη τεχνολογία και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές επηρέασαν τους διάφορους τομείς της γνώσης και της επιστήμης και οδήγησαν στην αλλαγή της κοινωνίας από τη βιομηχανική στην τεχνολογική κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Η σπουδαιότητα της πληροφορικής στην εκπαίδευση φαίνεται μέσα από την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών τεχνικών (Παναγιωτακόπουλος, 2002).

Το 1965 οι τεχνολόγοι της εποχής προέβλεψαν το θρανίο του μαθητή του 2000.



Το θρανίο του μαθητή για το 2000 όπως το πρόβλεψαν οι τεχνολόγοι το 1965

Εικόνα 1: Το θρανίου του μαθητή του 2000

(Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Κόμης Βασίλης, 2015)

Όπως παρατηρούμε και από την εικόνα, το θρανίο του συγχρόνου μαθητή είναι πλήρως εξοπλισμένο με τεχνολογικά μέσα κάθε λογής. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως απεικονίζονται τεχνολογικά μέσα όπως τηλεόραση, ακουστικά, μαγνητόφωνο και πετάλια εντολών κ.α. Σύμφωνα με την πρόβλεψη των τεχνολόγων της εποχής πιθανολογούμε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ανύπαρκτος και πως ο κάθε μαθητής εργάζεται και μαθαίνει ατομικά. Συνεπώς μπορούμε να πούμε με σιγουριά πως η πρόβλεψη αυτή ήταν ατυχής και ουδεμιά σχέση έχει με την σημερινή πραγματικότητα.

Όλα ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν πολλές χώρες αρχίσαν να εξοπλίζονται με νέα τεχνολογικά μέσα, κυρίως ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ο προκαθορισμένος στόχος τότε ήταν να επιτευχθεί ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός των διδασκόμενων μέσω του μαθήματος της Πληροφορικής και όχι η ενσωμάτωση της Πληροφορικής στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό όμως με την πάροδο των χρόνων αμφισβητήθηκε από πολλούς και άρχισε να αναδεικνύεται η άποψη πως η χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού έπρεπε να εφαρμοστεί και στα υπόλοιπα μαθήματα (Κουτσογιάννης, 2007).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, δυο είναι οι δρόμοι της πληροφορικής: α) υπάρχει ως γνωστικό αντικείμενο και β) λειτουργεί και ως διδακτική τεχνική. Ο πρώτος έχει σχέση με την εκπαίδευση και αναφέρεται σε όλους τους τομείς της πληροφορικής, ενώ ο δεύτερος έχει την πληροφορική ως όργανο γνώσης και μάθησης (Σφακιανάκη & Φλώρου, 2012). Οι δυο αυτοί δρόμοι χρησιμοποιούν οπτικοακουστικά μέσα και βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μετάδοσης των πληροφοριών, απαντούν σε ερωτήσεις και αναζητούν συνεχώς καινούρια στοιχεία, χωρίς να φαίνονται οι γνώσεις των μαθητών όπως γίνεται στις αίθουσες διδασκαλίας (Σφακιανάκης, 2007).

Ο υπολογιστής, ως μέσο προσομοίωσης, φέρνει το μαθητή σε καινούριους κόσμους, επειδή μπορεί να προσομοιώνει φαινόμενα και καταστάσεις. Ο χρήστης δίνει εντολές, ελέγχει και προσπαθεί να λύσει κάθε είδους προβλήματα (Μικρόπουλος & Κόμης, 2002).

Η εκπαιδευτική τεχνολογία βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης, σχηματίζει νέες συνθήκες μέσα στις τάξεις, ένα περιβάλλον που ερευνούν οι μαθητές, πειραματίζονται, ανακαλύπτουν, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να θέτουν επιχειρήματα, να σκέφτονται και

να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να χρησιμοποιούν τις κλίσεις και τα ταλέντα. Ο εκπαιδευτικός αλλάζει στη σημερινή εποχή και διευκολύνει τη μαθησιακή διδασκαλία, διαμορφώνοντας καινούρια περιβάλλοντα μάθησης. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της διδασκαλίας αλλά τους δίνει τον χρόνο να σκεφτούν, να κρίνουν και να εφαρμόσουν (Παναγιωτακόπουλος 2002).

Όλα όσα αναφέραμε, μέχρι στιγμής ισχύουν για κάθε μορφή διδασκαλίας οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου. Όσον αφορά το δικό μας γνωστικό αντικείμενο όμως, οφείλουμε να πούμε πως, η αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων και μεθόδων στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα από τα βασικά ερευνητικά πεδία των ειδικών της γλωσσοδιδασκτικής (Παναγιωτίδης, 2006).

Στη συνέχεια θα μιλήσουμε για τη διδασκαλία της Πληροφορικής ως γνωστικό αντικείμενο στην εκπαίδευση και την πολύπλευρη λειτουργία της μέσα στη σχολική μονάδα.

2.3.1 Η διδασκαλία της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πότε εισήχθη η Πληροφορική στην ελληνική εκπαίδευση και ποιες προεκτάσεις λαμβάνει μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η εισαγωγή της Πληροφορικής ως γνωστικό αντικείμενο στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, άρχισε πρώτα από τα Τεχνικά – Επαγγελματικά και Πολυκλαδικά Λύκεια μεταξύ του 1983 -1985. Το 1992 εισήχθη στα Γυμνάσια και το 1998 στα Γενικά Λύκεια. Τα τελευταία χρόνια και τα δημοτικά σχολεία προμηθεύτηκαν ηλεκτρονικούς υπολογιστές στα πλαίσια ενός ενδεικτικού προγράμματος (Μπράτιτσης , 2013).

Μέχρι και το 1997 σε επίπεδο γυμνασίου επικρατούσε πληροφορικός αναλφαβητισμός και το μοντέλο που χρησιμοποιούνταν ήταν το τεχνοκρατικό. Από το 1997 και ύστερα άρχισε το πιλοτικό πρόγραμμα «Οδύσσεια», το οποίο είχε ως σκοπό να ενταχθούν οι νέες τεχνολογίες σε όλη την ελληνική εκπαίδευση . Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτείται από το ΥΠΕΠΘ. και από την Ευρωπαϊκή Ένωση

και περιλαμβάνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δικτυακή υποδομή στα σχολεία και ανάπτυξη ψηφιακού υλικού.

Το Υπουργείο Παιδείας στην προσπάθεια του να μετατρέψει το δημόσιο σχολείο σε νέο ψηφιακό σχολείο, που οφείλει να συμβαδίζει με τις σύγχρονες τάσεις της εποχής, μετονόμασε το σχολικό έτος 20016-2017 το μάθημα της Πληροφορικής σε «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Αντωνιάδου, 2016). Σήμερα εν είτε 2019 οι Τ.Π.Ε διδάσκονται ως γνωστικό αντικείμενο σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, ο ρόλος της Πληροφορικής είναι πολύπλευρος και μπορούμε να δούμε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση αφορά την Πληροφορική ως γνωστικό αντικείμενο, που εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών και διδάσκεται σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η δεύτερη χαρακτηρίζει την Πληροφορική ως εργαλείο έρευνας, γνώσης και μάθησης και η τρίτη παρουσιάζει την Πληροφορική ως κοινωνικό φαινόμενο.

Η πρώτη προσέγγιση είναι η τεχνοκρατική, όπου οι νέες τεχνολογίες και η Πληροφορική διδάσκονται σαν αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και έχουν σκοπό την απόκτηση γνώσεων πάνω στη λειτουργία και στον προγραμματισμό του υπολογιστή. Εφόσον ένα νεοεισερχόμενο μάθημα καθιερώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εύλογα τίθενται και τα επακόλουθα ερωτήματα που αφορούν το περιεχόμενό του, τη στοχοθεσία του, και συνεπώς τη συγκρότηση μιας διδακτικής του προσέγγισης. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από τεχνοκρατικό ντετερμινισμό (Μακράκης, 2000) και ο βασικός του σκοπός αφορά την απόκτηση γνώσεων πάνω στη λειτουργία των υπολογιστών και την εισαγωγή στις γλώσσες προγραμματισμού τους. Στο πλαίσιο αυτό, η πληροφορική προσλαμβάνεται ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο, και στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη προσέγγιση (Κουτσογιάννης, 2014).

Η δεύτερη προσέγγιση, ονομάζεται ολοκληρωμένη, γιατί οι νέες τεχνολογίες διδάσκονται σε όλα τα μαθήματα, σαν ένα είδος διαθεματικής προσέγγισης και δεν αποτελούν ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η προσέγγιση πρέπει να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ επειδή οι διδακτικές αντιλήψεις είναι διαφορετικές, διαφορετική θα είναι και η επιλογή της γνώσης και η διδακτική πρακτική. Οι υποστηρικτές αυτής

της προσέγγισης, θεωρούν πως η χρησιμοποίηση της Πληροφορικής σε όλο το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κοτοπούλης, 2012). Ο Μικρόπουλος (2006) επαυξάνει λέγοντας, πως οι νέες τεχνολογίες δεν αποτελούν μόνο ένα γνωστικό αντικείμενο που είναι σημαντικό για τον τεχνολογικό αναλφαβητισμό των μαθητών, αλλά ένα πρωτόγνωρο εποπτικό «πολυ-μέσο» και εργαλείο για όλα τα μαθήματα.

Η τρίτη προσέγγιση είναι συνδυασμός των δύο προηγούμενων και ονομάζεται πραγματολογική. Αφορά από τη μία τη διδασκαλία της Πληροφορικής και από την άλλη την ένταξη της χρήσης της Πληροφορικής και των Νέων Τεχνολογιών ως εργαλείο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας για όλα τα μαθήματα. Η παιδαγωγική χρήση των νέων τεχνολογιών είναι μια καινοτόμος παιδαγωγική μεθοδολογία, η οποία αλλάζει τη μορφή διδασκαλίας και εντάσσει καινούριες παιδαγωγικές αρχές που μέχρι τώρα δεν εφαρμοζόταν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η νέα τεχνολογία έχει ως στόχο να χρησιμοποιείται καθημερινά από τους διδάσκοντες στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, από τη διοίκηση των σχολείων και από τις εκδηλώσεις και δράσεις του σχολείου (Κόμης, 2004).

Στη συνέχεια, θα μιλήσουμε για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την ομαλή εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, θα δούμε, πως αυτές μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

2.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την χρήση των νέων τεχνολογιών

Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του 1980 από τους ερευνητές και αποτελεί τεχνικό όρο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη Λευκή Βίβλο. Καθιερώθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, όταν ο Dennis Stevenson χρησιμοποίησε τον όρο σε έκθεσή του προς την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου (1997).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και την Ανασυγκρότηση (ΟΟΣΑ) οι Τ.Π.Ε προσεγγίζονται εννοιολογικά ως «...ο

συνδυασμός της βιομηχανίας κατασκευής υλικού (σημ. hardware) και της βιομηχανίας παροχής υπηρεσιών που έχει ως σκοπό τη συλλογή, μετάδοση και προβολή δεδομένων και πληροφοριών ηλεκτρονικά...» (OECD, 2002, σ. 81).

Συνειδητοποιώντας ότι η τεχνολογία ενισχύει τα επιτεύγματα των μαθητών και η διάχυση της τεχνολογίας στις δημόσιες σχολικές τάξεις έχει εντατικοποιηθεί, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν τα νέα τεχνολογικά εργαλεία με μεγαλύτερη συνέπεια, μεταφέροντάς τα στη διαδικασία της διδασκαλίας, αν και ένα σημαντικό ποσοστό δεν έχει ακόμη υιοθετήσει πλήρως τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας (Levin & Wadmany, 2008). Ενώ η τεχνολογική κατάρτιση έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν την διαθέσιμη νέα τεχνολογία, δεν διασφαλίζεται ότι θα είναι πρόθυμοι να την αξιοποιήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Zhao & Bryant, 2006).

Πολλοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση της τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς είναι οι στάσεις που αναπτύσσουν και εκδηλώνουν. Ένας από τους παράγοντες αυτούς, είναι η προθυμία των εκπαιδευτικών να αφιερώνουν επιπλέον χρόνο πέρα από αυτό που απαιτείται, καθώς και η γενικότερη νοοτροπία υιοθέτησης αλλαγών κατά τη διδασκαλία (Vannatta & Fordham, 2004). Επισημαίνονται, όμως, και εμπόδια, όπως η διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου, η ελλιπής διοικητική και τεχνολογική υποστήριξη και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Τ.Π.Ε (Pelgrum, 2001).

Οι Russell et al. (2007) υποστήριξαν ότι η πολύχρονη επαγγελματική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στην προθυμία του δασκάλου να αξιοποιήσει τις νέες τεχνολογίες. Τα ευρήματά τους υποδεικνύουν ότι όσο περισσότερα έτη διδασκαλίας έχει διανύσει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερο χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. Επίσης, ισχυρίζονται, γενικά, ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι νεοεισερχόμενοι σε ένα σχολικό περιβάλλον, χρησιμοποιούν λιγότερο τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε σχολική μονάδα μεταξύ 3 και 10 χρόνων. Έτσι, ο χρόνος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο σχολικό χώρο, φαίνεται να είναι ένας ισχυρός δείκτης χρήσης της τεχνολογίας (Russell et al., 2007).

Εκτός από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της διάρκειας του χρόνου απασχόλησης σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να έχουν

αναπτύξει ανησυχίες για την ορθή χρήση της νέας τεχνολογίας, που δύναται να επηρεάσει την προθυμία τους να συμμετάσχουν στα σύγχρονα περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Μια σημαντική ανησυχία των εκπαιδευτικών αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η νέα τεχνολογία θα τους επηρεάσει προσωπικά καθώς και στο πώς μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά ως προς τις εκπλήρωση των μαθητικών αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να αλλάξουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ειδικά όταν αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με τη νέα τεχνολογία και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί στις διδακτικές πρακτικές τους (Donavan, Hartley, & Strudler, 2007).

Η στάση απέναντι στη χρήση Τ.Π.Ε μπορεί να επηρεαστεί από τις προκατειλημμένες αρνητικές αντιλήψεις και παρανοήσεις που φέρουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης και η ανάγκη διαχείρισης αυτής της στάσης, επισημαίνεται συχνά ως μία σημαντική πρόκληση. Παράγοντες, όπως η αντιληπτή χρησιμότητα των ΤΠΕ, η ευκολία χρήσης, υποκειμενικές συνθήκες, (δηλαδή η πίεση από τους συμμαθητές) και οι διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές αποτελούν συχνά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε προγενέστερο στάδιο των προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Teo, 2009).

Ωστόσο, ενώ αποτελεί πραγματικότητα ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να διαφοροποιήσουν τη στάση τους απέναντι στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους και να ενσωματώνουν την αναδυόμενη τεχνολογία, σχετικές μελέτες αναφέρουν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να ανατραπεί εάν αποδειχθεί ότι η νέα τεχνολογία θα είναι εύχρηστη και χρήσιμη στη διδασκαλία τους (Kumar, Rose & D'Silva, 2008). Οι Kumar, Rose και D'Silva (2008) αναφέρουν ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τα νέα τεχνολογικά μέσα, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για να εξασφαλιστεί η θετική στάση και προθυμία να τους ως προς την αποδοχή της νέας τεχνολογίας.

Η λαϊκή ελληνική θυμοσοφία μέσω του παρακάτω γνωμικού εκφράζει μια διαχρονική αλήθεια «Κάθε αρχή και δύσκολη». Ό,τι είναι νέο, καινοτόμο και πρωτοπόρο, ταραάζει τα λιμνάζοντα νερά και αντιμετωπίζεται αρνητικά από το κοινωνικό σύνολο. Ακριβώς η ίδια ταραγμένη κατάσταση επικρατεί και στους κόλπους της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή των Τ.Π.Ε είναι πράγματι μια δύσκολη και

περίπλοκη διαδικασία και στην αρχή αντιμετωπίστηκε με φόβο και επιφύλαξη από τους εκπαιδευτικούς. Κανείς όμως δεν επιτρέπεται να παραβλέψει τις θετικές επιρροές που ασκούν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρακάτω, θα κάνουμε λόγο για τον ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός στη νέα μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται στην εφαρμογή των Τ.Π.Ε.

2.4.1 Οι Υπολογιστές και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού κατά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επισημάνουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε συσχέτιση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στις Τ.Π.Ε και θα τονίσουμε τις αλλαγές που καταγράφονται στο νέο μαθησιακό περιβάλλον..

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδιαμορφώνεται: Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στο σχολείο γίνεται σιγά σιγά πραγματικότητα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής επηρεάζει τη μέθοδο και τη μορφή διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πως ο ρόλος του αλλάζει και το μεγαλύτερο ρόλο τον έχει πλέον ο υπολογιστής, ενώ εκείνος μεταβάλλεται σε κάποιον που θα προσπαθήσει να ενσωματώσει τον υπολογιστή στη σχολική τάξη (Αλιμήσης, 2002). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, κάτω από την επίδραση των νέων τεχνολογιών, μέσα στην τάξη, έχει σημαντική αξία, γιατί η προσωπική του άποψη για τις νέες τεχνολογίες μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία μάθησης (Γιαγκόγλου, 2002).

Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει, να συμβουλεύει, να βοηθάει όποτε τον χρειάζονται και να παροτρύνει, ώστε να θέτουν στόχους. Οφείλει να παρεμβαίνει, όταν χάσουν την κατεύθυνσή τους και να τους λέει μια καινούρια πληροφορία ή μια άλλη στρατηγική για να φθάσουν στη λύση. Ο ρόλος του στη συνέχεια, μετατρέπεται από καθοδηγητικός σε καθαρά συντονιστικός, γιατί οι μαθητές έχοντας αυτοπεποίθηση και χειριζόμενοι καλύτερα τον υπολογιστή, βασίζονται στον εαυτό τους (Adam, 1997 & Kumar, Rose & D'Silva, 2008). Σύμφωνα με το άρθρο του National Council of Accreditation of

Teacher Education (NCATE), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν νέα στάση, νέα προσέγγιση και νέο ρόλο. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις αλλαγές αυτές, πρέπει να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό και γνώριμο τρόπο διδασκαλίας με τη μετάδοση πληροφοριών και να οδηγήσει τους μαθητές του στον ενεργητικό ρόλο. Απαραίτητο είναι να διαθέτει, όχι μόνο ικανότητες, αλλά και όρεξη να γνωρίσει το καινούριο (Μητροπούλου, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθάει και να κατευθύνει τους μαθητές του, με βάση βέβαια πάντα, πως ο ίδιος κατέχει και ξέρει να χειρίζεται καλά τις νέες τεχνολογίες. Τους μαθαίνει να χρησιμοποιούν την εκπαιδευτική τεχνολογία για να πάρουν πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν. Να προσπαθούν να λύνουν προβλήματα και να αναζητούν καινούριες στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τους δείξει «να μάθουν πώς να μαθαίνουν», γιατί η μάθηση είναι ωφελιμότερη, όταν οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν και να ερευνήσουν μόνοι τους. Στο νέο μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία και μπορούν να πάρουν πληροφορίες από το λογισμικό ή το διαδίκτυο. Οι καινούριες αυτές μέθοδοι τους ενεργοποιούν και τους προσανατολίζουν στην ενεργητική και εποικοδομητική μάθηση (Waeytens, 2002 ; Μυρσέλη, 2015).

Αναθεωρούνται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές: Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τους υπολογιστές, αναθεωρεί τις στρατηγικές που είχε για τη διδασκαλία και τη μάθηση, δίνει περισσότερες ευκαιρίες στην ομαδική εργασία αισθάνεται πως οι μαθητές έχουν περισσότερες προσδοκίες από εκείνον (Kumar, Rose & D'Silva, 2008).

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στο μάθημά του τρεις μεθόδους προσέγγισης. Στην πρώτη μέθοδο ο υπολογιστής είναι σαν ένας εκπαιδευτής, που θέλοντας να ανταμείψει τους μαθητές για την καλή τους συμπεριφορά τους δίνει την άδεια να ασχοληθούν μαζί του. Στη δεύτερη λαμβάνει υπ' όψιν του τους επεξεργαστές κειμένου, για να στηρίξει τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, ενώ στην τρίτη σκέφτεται καινούριες ασκήσεις και εργασίες που η υλοποίησή τους γίνεται πιο εύκολα με τον υπολογιστή (Kumar, Rose & D'Silva, 2008).

Νέες κατευθύνσεις στο μάθημα: Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ελέγξει, αλλά και ούτε να περιορίσει τη συγκέντρωση πληροφοριών, με αποτέλεσμα η έρευνα να οδηγείται πολλές φορές σε καινούριες κατευθύνσεις. Ο εκπαιδευτικός είναι συνεχώς έτοιμος να δώσει νέες πληροφορίες να συνδέσει με το προηγούμενο μάθημα ή να προσφέρει λύσεις, όταν ο μαθητής φθάνει σε αδιέξοδο. Και οι δύο συνεργάζονται στη

μάθηση, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή για να γνωρίσουν νέες γνωστικές περιοχές (Ράπτης, 1999).

Ο μαθητής στο επίκεντρο: Η διδασκαλία μετατρέπεται από δασκαλοκεντρική διαδικασία σε μαθητοκεντρική. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός καλείται να εναρμονιστεί με τα νέα δεδομένα και να καλύψει τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Οι μαθητές, που χωρίζονται σε μικρές ομάδες για να εργαστούν, συνεργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα και στηρίζονται στην εμπειρία και στη γνώση που έχει αποκτήσει ο καθένας από την εξάσκησή του. Όσο προσπαθεί να εξηγήσει και να μεταφέρει τις γνώσεις του ο μαθητής στους συμμαθητές του, τόσο πιο εύκολα κατανοεί αυτό που αφηγείται και δείχνει. Ο εκπαιδευτικός για να χωρίσει την τάξη του σε ομάδες πρέπει να σκεφτεί τις ικανότητες του κάθε παιδιού, το φύλο και το πολιτιστικό του υπόβαθρο. Μάλιστα, για να αποδώσουν οι μαθητές στην εργασία μέσω του υπολογιστή, δεν πρέπει η ομάδα να έχει πάνω από τρεις. Εάν είναι δύο, μπορεί ο ένας να θέλει να επιβληθεί του άλλου, ενώ εάν είναι περισσότεροι μπορεί να μην συμμετέχουν όλοι. Εάν όμως τα ζευγάρια συνεργάζονται καλά μεταξύ τους και οι δυνατότητες τους ταιριάζουν τα αποτελέσματα της άσκησης είναι πολύ καλύτερα. Μπορούν να κάνουν λάθη, να τα διορθώνουν και να μαθαίνουν από αυτά. Άλλες πάλι φορές, όταν συνεργάζονται ομαδικά, μπορεί τα αποτελέσματα να είναι ατομικά (Κοτοπούλης, 2012).

Τα τεχνολογικά μέσα ως μέσα διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του και να καθοδηγήσει τους μαθητές στη λύση των προβλημάτων και να τους βοηθήσει να οργανώσουν και να αποθηκεύσουν τις σκέψεις τους. Έχοντας προαποφασίσει με ποιο θέμα θα ασχοληθεί μέσω του υπολογιστή, χρησιμοποιεί εκείνο το λογισμικό, που θεωρεί το καταλληλότερο. Έπειτα, παρουσιάζει το υλικό με τη χρήση του λογισμικού και θέτει ερωτήσεις, οι οποίες είναι έτοιμες μέσω του λογισμικού ή τις προετοιμάζει ο ίδιος και τις αποθηκεύει στο πρόγραμμα. Την ώρα του μαθήματος, όταν βλέπει πως οι μαθητές έχουν δυσκολίες να είναι κοντά τους και να τους διευκολύνει ή να προσπαθεί να τους εξοικειώσει με το λογισμικό (Φραγκουδάκη, 2008).

Η επαρκής τεχνολογική κατάρτιση του εκπαιδευτικού: Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θέλουν να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους και να πειραματιστούν, θα πρέπει να γνωρίζουν και τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν. Μπορεί να βρεθούν εκπαιδευτικοί που θα μπορούσαν εύκολα να

μπουν στη διαδικασία να μάθουν τις καινούριες στρατηγικές διδασκαλίας και παράλληλα να τις προσαρμόσουν στο δικό τους χαρακτήρα και προσωπικότητα (Μητροπούλου, 2008). Βέβαια, όσο και καταρτισμένος και να είναι ο εκπαιδευτικός πάνω στο θέμα που θα παρουσιάσει, οφείλει να προετοιμαστεί πολύ σοβαρά για την παρουσίασή του, γιατί πολλές φορές δυστυχώς προκύπτουν διάφορα τεχνικά προβλήματα. Θα πρέπει να έχει πειραματιστεί με τη νέα τεχνολογία και να ξέρει πολύ καλά τις δραστηριότητες που θα παρουσιάσει στους μαθητές. Αν δεν έχει, θα πρέπει να σκεφτεί ο ίδιος, να γράψει σημειώσεις που θα έχουν οδηγίες, να προβλέψει ίσως κάποιες από τις ερωτήσεις των μαθητών και να ετοιμάσει θέματα που μπορεί να συζητηθούν ή να προβληματίσουν τους μαθητές. Οι δραστηριότητες φυσικά, χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο και ταυτόχρονα δεν θα πρέπει να ξεχνά κάθε φορά το διαφορετικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε οι δραστηριότητες να είναι και τελείως διαφορετικές από τμήμα σε τμήμα της ίδιας τάξης. Ακόμα για την επεξεργασία των δραστηριοτήτων, θα πρέπει να προγραμματίσει την μέρα, αλλά και την ώρα που θα γίνει η παρουσίαση, ώστε να έχει τα καλύτερα θετικά αποτελέσματα (Σέρργης & Κουτρομάνος, 2013).

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε, πως επικρατεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θα παραμεριστεί από τις νέες τεχνολογίες και ίσως αντικατασταθεί από τις μηχανές. Αυτό έχει ως επακόλουθο ίσως ένα μικρό ανταγωνισμό μεταξύ εκπαιδευτικών και υπολογιστών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί όμως δε θεωρούν πως θα αντικατασταθούν από τον υπολογιστή. Δεν φοβούνται πως οποιοδήποτε τεχνολογικό εργαλείο μπορεί να αντικαταστήσει τη φιγούρα του δασκάλου ή του καθηγητή στην τάξη και πολύ περισσότερο τις προσωπικές σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών (Jimoyiannis, 2008; Σχορτσιανίτου, 2010).

Είναι σαφές λοιπόν, πως πλέον ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος και πολυδιάστατος. Δεν αποτελεί πλέον το κέντρο του μαθήματος, γι' αυτό χρειάζεται επαρκή κατάρτιση και διαρκή επιμόρφωση για να μάθει να ανταπεξέρχεται επιτυχώς στα νέα του καθήκοντα. Με αυτό το ζητούμενο, θα ασχοληθούμε παρακάτω.

2.4.2 Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Κανείς δεν αμφισβητεί, πως η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία. Για να ενισχυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να επιτευχθεί αποτελεσματικά η χρήση των συγχρόνων τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των γνωστικών αντικειμένων στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ορίζει την επιμόρφωση ως *μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης, συμπλήρωσης και αναβάθμισης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων για την συνέχιση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την ενεργό προσαρμογή τους στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον* (https://www.uoa.gr/spoydes/epimorfosi_kai_dia_bioy_mathisi/).

Η επιμόρφωση στη χώρα μας ξεκίνησε το χρονικό διάστημα 2000-2004, όταν η ανάγκη για αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε ήταν μεγάλη (Συμεωνίδης, Γκούμας, Σαββίδου, 2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημοσιά πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης διάρκειας τουλάχιστον 100 διδακτικών ωρών για λάβουν την αντίστοιχη πιστοποίηση. Τα προγράμματα επιμόρφωσης παρέχονται δωρεάν στους μόνιμους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης στα πλαίσια της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση». Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην ιδιωτική εκπαίδευση μπορούν προαιρετικά να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις και επιβαρύνονται οι ίδιοι το οικονομικό κόστος της πιστοποίησης. Με αλλά λόγια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης εξαρτάται απόλυτα από την προσωπική τους επιθυμία και βούληση.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διακρίνει την επιμόρφωση σε επιμόρφωση «Α' Επιπέδου » και «Β' Επιπέδου ».

Επιμόρφωση Α' Επιπέδου: Η επιμόρφωση Α' επιπέδου απευθύνεται σε αρχάριους εκπαιδευτικούς ως προς την χρήση των ΤΠΕ, οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Με βάση το πρόγραμμα σπουδών καλύπτονται εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής και παρέχονται βασικές γνώσεις για τη χρήση προσωπικού Η/Υ, επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, λογισμικού παρουσίασης, τη χρήση και την πλοήγηση στο διαδίκτυο. Επίσης, γίνονται αναφορές σε εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια σχολικού μαθήματος.

Επιμόρφωση Β' Επιπέδου: Κατά την επιμόρφωση Β' επιπέδου ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πιο εξειδικευμένες γνώσεις συγκριτικά με το πρώτο στάδιο της επιμόρφωσης. Ενημερώνεται για νέες ψηφιακές υποδομές που αναπτύσσονται στα δημόσια σχολεία, μετρά από πράξεις του Υπουργείου Παιδείας και για νέα ψηφιακά εργαλεία, κατάλληλα για χρήση μέσα στη σχολική τάξη. Κυρίοι στόχοι αυτής της επιμόρφωσης είναι η χρήση των ΤΠΕ να γίνει πράξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για τα ψηφιακά υλικά και να τα ενσωματώσουν στη διδασκαλία. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τις προϋποθέσεις και δυνατότητες που παρουσιάζονται από την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων έτσι ώστε να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (<https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b1>).

Επίσης σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως υπάρχουν και άλλοι τρόποι πιστοποιήσεις γνώσεων στις ΤΠΕ, όπως η πιστοποίηση τύπου ECDL, που είναι ένα σύστημα πιστοποίησης ψηφιακών δεξιοτήτων παγκοσμίου αναγνώρισης. Τέτοιου είδους πιστοποιήσεις παρέχονται μέσω επιδοτούμενων προγραμμάτων από Κέντρα Δια Βίου Μάθησης και Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Παρέχονται επίσης μεταπτυχιακά προγράμματα εξ αποστάσεως ή δια ζώσης από Πανεπιστήμια της Ελλάδας ή του εξωτερικού που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένες γνώσεις για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα των τελευταίων ετών οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας έχουν θετική στάση απέναντι στις επιμορφώσεις, καθώς παραδέχονται πως οι γνώσεις που λαμβάνουν βελτιώνουν αισθητά τις δεξιότητες τους και αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες και ωφέλιμες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Σεργης,2013; Κουτσιλέου, 2015).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της χρήσης των ψηφιακών μέσων. Συγκεκριμένα, θα μιλήσουμε για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διδασκαλία ξένων γλωσσών και θα παρουσιάσουμε τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο θα τονίσουμε τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στο μαθησιακό περιβάλλον, που εμπλέκονται

μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, η αρνητική όψη των ΤΠΕ, η καταλληλότητα των σχολικών υποδομών και ο επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός των δημοσίων και ιδιωτικών σχολίων της χώρας είναι θέματα ιδιαίτερης βαρύτητας, που θα επιθυμούσαμε να επισημάνουμε.

3^ο Κεφάλαιο «Διδασκαλία και Μάθηση»

3.1 Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ξενόγλωσση τάξη

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα μιλήσουμε για την χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και θα αναφέρουμε τρόπους και δραστηριότητες με τις οποίες είναι εφικτό να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο ξενόγλωσσο μάθημα.

Αρχικά, η διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε μπορεί να γίνει είτε στην αίθουσα του υπολογιστή του σχολείου, είτε στην αίθουσα ξένων γλωσσών αρκεί να διαθέτει τα καταλληλά τεχνολογικά μέσα που να επιτρέπουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στο μάθημα. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο ξενόγλωσσο μάθημα πραγματοποιείται ή μπορεί μελλοντικά να πραγματοποιηθεί με τις παρακάτω δραστηριότητες.

Μετατροπή των διδακτικών βιβλίων σε e-book: Την τελευταία δεκαετία τα παραδοσιακά διδακτικά εγχειρίδια έχουν μετατραπεί σε ψηφιακά βιβλία με δυνατότητα χρήσης και προβολής από διαδραστικό πίνακα. Η ψηφιοποίηση του ξενόγλωσσου μαθήματος είναι μέλημα των εκδοτικών οίκων που κάνουν συνεχείς προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των διδακτικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση ξένων γλωσσών κυκλοφορούν στην αγορά και σε ψηφιακή μορφή, προς χρήση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να εγκαταστήσει στον προσωπικό του υπολογιστή ή στο Tablet το e-book, να διεκπεραιώνει τις ασκήσεις για το σπίτι και να αυτοδιορθώνεται μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει από το διαδραστικό πρόγραμμα του βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή και να επεμβαίνει όπου είναι απαραίτητο. Με αυτόν τον τρόπο το ξενόγλωσσο μάθημα αλλάζει μορφή, εκσυγχρονίζεται και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιταχύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε, πως ο τρόπος διδασκαλίας που περιγράψαμε παραπάνω, αφορά κυρίως την ιδιωτική ξενόγλωσση εκπαίδευση. Οι παραπάνω δυνατότητες είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν σε μαθησιακά περιβάλλοντα που διαθέτουν επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό και κατάλληλες σχολικές υποδομές. Θεμιτό είναι όμως, να

αναφέρουμε την προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ μέσω της ιστοσελίδας ebook.edu.gr να αναρτά και να προσφέρει χωρίς κόστος τα σχολικά εγχειρίδια (συμπεριλαμβανομένων και των ξενόγλωσσων) σε μορφή pdf. Η ιστοσελίδα αυτή συνδέεται άμεσα με ένα κλικ με το Φωτόδεντρο, έναν εθνικό συσσωρευτή του εκπαιδευτικού περιεχομένου για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση.

Ψηφιακές δραστηριότητες: Με στόχο την αφομοίωση λεξιλογίου ή την επανάληψη γραμματικών φαινομένων ο εκπαιδευτικός μπορεί πολύ ευκολά και γρηγορά κάνοντας μια πλοήγηση στο διαδίκτυο να εντοπίσει ψηφιακές ασκήσεις κάθε είδους και να τις ενσωματώσει στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι ασκήσεις αυτές μπορεί να έχουν την μορφή κουίζ και στο τέλος της δραστηριότητας να παρέχουν ανατροφοδότηση ή βοήθεια σε ορισμένα σημεία που είναι απαραίτητα. Στο διαδίκτυο υπάρχει πληθώρα τέτοιων ξενόγλωσσων δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Το διαδίκτυο ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών: Ο μαθητής μαθαίνουν να ερευνούν και να βρίσκουν πληροφορίες με τις μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο. Σκοπός είναι, να μάθουν να τοποθετούν στις μηχανές αναζήτησης την κατάλληλη λέξη στη σωστή θέση και να αξιοποιούν το πλαίσιο επιλογών της εφαρμογής, ώστε να έχουν πιο καλά αποτελέσματα. Ιδιαίτερης σημασίας στα ξενόγλωσσα μαθήματα είναι πως το διαδίκτυο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μηχανή αναζήτησης αγνώστων λέξεων μέσω online λεξικών.

Διαθεματική διδασκαλία και ανάθεση Projects: Ο Θεοφιλίδης όρισε τη διαθεματική διδασκαλία ως τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία, από τη μια, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και, από την άλλη, η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής (Θεοφιλίδης, 1987, σελ.13). Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται ως καινοτόμα, συνδυάζεται απολυτά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, τα οποία διαδραματίζουν ένα νέο και ανανεωμένο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Project είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιοποίησης της διαθεματικής διδασκαλίας (Ισμαηλίδου, 2014) καθώς συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και αυτοπεποίθησης του διδασκόμενου (Παπαδάκη, 2018). Ουσιαστικά είναι μια εργασία που βασίζεται στην έρευνα μέσω της αναζήτησης πληροφοριών και συχνά χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική

διαδικασία, για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο διδάσκοντας αναθέτει το θέμα εργασίας στους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να το επεξεργαστούν και να το υλοποιήσουν δημιουργώντας μια διαδραστική παρουσίαση με εικόνα, ήχο, κείμενο και βίντεο. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κατά κόρον στην διδασκαλία ξένων γλωσσών και γνωρίζει μεγάλης αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών.

Δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων: Ο μαθητής μπορεί να γνωρίσει τον μαγικό κόσμο του διαδικτύου κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Υπάρχουν πολλές εφαρμογές και ψηφιακά εργαλεία που δίνουν την δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να δημιουργήσει το δικό του βίντεο ή το δικό του ψηφιακό κόμικς αναπτύσσοντας τις αφηγηματικές του δεξιότητες.

Μαθησιακό περιβάλλον σε αυθεντικές καταστάσεις: Το διαδίκτυο προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό με μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε μαθησιακό περιβάλλον αυθεντικών συνθηκών. Το YouTube δεν είναι μόνο μια διαδικτυακή πλατφόρμα που μας επιτρέπει να παρακολουθούμε βίντεο της αρεσκείας μας, αλλά ταυτόχρονα είναι ένα σπουδαίο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Μέσω της προβολής βίντεο ο μαθητής μπορεί μέσα σε δευτερόλεπτα να μεταφερθεί εικονικά σε μία χώρα, να θαυμάσει τα αξιοθέατα, να μάθει πληροφορίες για τη ιστορία και την κουλτούρα της χώρας, ενώ ταυτόχρονα να ακούσει το άκουσμα και την προφορά της ξένης γλώσσας που διδάσκεται από φυσικούς ομιλητές. Σήμερα η δυνατότητα της βίντεο-κλήσης μέσω του Skype ή άλλων εφαρμογών μας προσφέρει το μοναδικό πλεονέκτημα να συνδεθούμε σε πραγματικό χρόνο και να συνομιλήσουμε με φυσικούς ομιλητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ηλεκτρονική αλληλογραφία: Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) θεσπίζεται ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των διδασκομένων και του διδάσκοντα. Ο μαθητής μπορεί ανά πασα στιγμή να επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό για να εκφράσει απορίες ή να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα. Επίσης, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική αλληλογραφία και να επικοινωνούν με μαθητές άλλων σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού. Μπορούν να ανταλλάζουν πολιτιστικά και λαογραφικά στοιχεία για να ολοκληρώσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί. Σε αυτή την περίπτωση σημαντικό είναι πως ταυτόχρονα ο μαθητής αναγκάζεται να εξασκήσει γραπτά τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του στην ξένη γλώσσα που διδάσκεται. (Saunders, 2005).

Στη συνέχεια θα καταγράψουμε τα πλεονεκτήματα που προσεφέρουν οι Τ.Π.Ε στην ξενόγλωσση μαθησιακή διαδικασία.

3.2 Πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Είναι γεγονός, πως το διαδίκτυο έχει αλλάξει τους τρόπους επικοινωνίας και συνέβαλε στο άνοιγμα των κλειστών κοινωνιών σε παγκόσμια κοινωνικά δίκτυα. Προωθούνται αξίες, όπως η ανοχή και ο σεβασμός προς τους άλλους πολιτισμούς, και μειώνεται η αδιαφορία προς τη μειονότητα, αφού μέσω του διαδικτύου μπορεί να γίνει ανταλλαγή σκέψεων με άλλους πολιτισμούς. Άνθρωποι από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικές γλώσσες και θρησκείες στέλνουν ηλεκτρονικά μηνύματα, αλληλοεπιδρούν, επικοινωνούν και συζητούν για θέματα παγκοσμίου ενδιαφέροντος (Adam, 1997; Σταμάτης, 2008).

Σε αυτή την εποχή που όλα γύρω μας αλλάζουν λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των τεχνολογικών εφευρέσεων και επιτευγμάτων, ο τομέας της εκπαίδευσης δείχνει να είναι φανερά επηρεασμένος και να κινείται με το πνεύμα της αλλαγής. Είναι άξιο λόγου λοιπόν, να καταγράψουμε τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτή την αλλαγή.

Τα οφέλη που προκύπτουν από την χρήση των ΤΠΕ κατά την διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι αριθμητά, γι' αυτό θα αναφερθούμε συνοπτικά στα πιο σημαντικά. Θα κάνουμε λόγο, για τα πλεονεκτήματα που οφείλουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τον διδασκόμενο και τον διδάσκοντα.

Διαδίκτυο ως εκπαιδευτικό εργαλείο: Το διαδίκτυο δεν είναι μόνο μια πηγή αναζήτησης πληροφοριών, αλλά ταυτόχρονα ένα επωφελές εργαλείο για το διδάσκοντα, ο οποίος μπορεί ευκολά, γρηγορά, με χαμηλό κόστος ή και δωρεάν να εντοπίσει επιπλέον υλικό για να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Zheng, Niiya & Warschauer, 2015).

Βελτιωμένη και πιο ποιοτική διδασκαλία: Είναι γενικώς αποδεκτό από πολλούς ερευνητές πως η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη εκπαίδευση βελτιώνει ποιοτικά τη διδασκαλία και την προάγει σε ανωτέρα επίπεδα (Abele et al, 2015).

Εκμάθηση ξένων γλωσσών σε αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα: Δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος για σύνδεση των νέων γνώσεων με τις προϋπάρχουσες γνώσεις από αλλά γνωστικά αντικείμενα. Μέσω των πολυμέσων και του διαδικτύου η διδασκαλία ξένης γλώσσας μετατρέπεται σε μαθησιακό περιβάλλον σε αυθεντικές συνθήκες, δηλαδή σε καταστάσεις που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο διδασκόμενος στην πραγματικότητα (Μακράκης, 2000).

Νέα κίνητρα για μάθηση: Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει νέα κίνητρα για μάθηση και να θέσει νέους προσωπικούς μαθησιακούς στόχους, καθώς το ενδιαφέρον του εγείρεται πιο αποτελεσματικά με την χρήση των τεχνολογικών μέσων. Είναι αποδεδειγμένο, πως η χρήση πολυμέσων, όπως βίντεο, ήχος και εικόνα, γραφικές αναπαραστάσεις, μετατρέπει το μάθημα σε μια ευχάριστη διαδικασία (Χαραλαμποπούλου, 2009; Chai, Koh & Tsai, 2010) .

Εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κοινωνικά οφέλη: Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε μετατρέπει τη διδασκαλία σε συνεργατική, μαθητοκεντρική και εξατομικευμένη διαδικασία μάθησης. Αυτή η μαθησιακή διαδικασία ευνοεί ιδιαίτερα τους συνεσταλμένους και δειλούς μαθητές, καθώς και μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες (για τις ΜΔ σε συσχέτιση με τις Τ.Π.Ε θα ασχοληθούμε εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο), οι οποίοι λαμβάνουν ενεργό ρόλο στο μάθημα, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν (Castro Sánchez & Alemán 2011). Η αλληλεπίδραση αυτή επιτυγχάνεται, καθώς ο μαθητής μπορεί να επισκέπτεται διαδικτυακούς τόπους, να ενημερώνεται, να επικοινωνεί με ανθρώπους από το όλον τον κόσμο εξασκώντας τη γλώσσα που διδάσκεται (Οικονόμου, 2004). Παρόλο που θεωρείται, πως το διαδίκτυο δεν μπορεί να ενώσει συναισθηματικά ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό και πως αυτό που τους φέρνει κοντά είναι μόνο η τεχνολογική ανταλλαγή πληροφοριών, οι άνθρωποι που ενώνονται και επικοινωνούν ηλεκτρονικά στον παγκόσμιο ιστό, αισθάνονται ο ένας κοντά στον άλλο παρά την απόσταση (Φραγκουδάκη, 2008).

Ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας: Στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολύ-πολιτισμικότητας και στα σχολικά περιβάλλοντα. Γι' αυτό στις μέρες μας η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερης σημασίας. Στα πλαίσια του μαθήματος η αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων, λειτουργούν ως χρήσιμα εργαλεία ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας, ενώ

ταυτόχρονα καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Μέσω των νέων τεχνολογιών το σχολείο έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε δράσεις που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή διάσταση και τη διεθνοποίηση (Χατζηγιαννάκου, 2017).

Ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων: Στις μέρες μας υπάρχει μεγάλη ποικιλία υπολογιστικών εφαρμογών, οι οποίες περιλαμβάνουν λογισμικά για αυτόματη διόρθωση κείμενων, ηλεκτρονικά βιβλία, εργαλεία διδασκαλίας λεξιλογίου, φωνητικής ανάγνωσης κειμένου, γραπτού λόγου και προφοράς. Ιδιαίτερα η κατανόηση και η αφομοίωση του λεξιλογίου και της γραμματικής επιτυγχάνεται αποτελεσματικά ως συνδυασμός χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού και ενός πλήρους επικοινωνιακού περιβάλλοντος, που θα παρέχει επιπλέον πληροφορίες για τις νέες λέξεις και τα νέα γραμματικά φαινόμενα προς εκμάθηση. Αυτές οι τεχνολογικές εκπαιδευτικές εφαρμογές αποδεικνύεται πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων, για την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και την ανάπτυξη γραπτών δραστηριοτήτων (Οικονόμου, 2004). Συνεπώς, ο διδασκόμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει όλες τις προληπτικές δεξιότητες και τις γλωσσικές ικανότητες στην υπό εκμάθηση γλώσσα (Χαραλαμποπούλου, 2009).

Ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων: Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι κυρίως γνωστικά. Ο μαθητής αποκτά αυτοπεποίθηση καθώς έχει την ευκαιρία να βγάζει εις πέρας και να παρουσιάζει καλύτερα ενδεχόμενες εργασίες ή ασκήσεις μέσω της χρήσης του διαδικτύου. Μαθαίνει να εργάζεται με τους δικούς του ρυθμούς, να εντοπίζει, να διαχειρίζεται και να επεξεργάζεται πληροφορίες. Συνεπώς, αποκτά ανώτατες δεξιότητες σκέψης (Higher Order Thinking Skills), αξιολογώντας την πληροφορία και δημιουργώντας κάτι νέο (Brush, Glazewski & Hew, 2008 ; Zheng, Niiya & Warschauer, 2015). Εξοικειώνεται με την χρήση των τεχνολογικών μέσων, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή του. Μην ξεχνάμε ότι ζούμε στην εποχή της πληροφορίας και οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους μελλοντικούς πολίτες της παγκόσμιας κοινωνίας, οι οποίοι πρέπει να επικοινωνούν σε παγκόσμιο επίπεδο.

Μεγαλύτερη αλληλεπίδραση: Ο εκπαιδευτικός της σημερινής εποχής έχει καθήκον να ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες στο ξενόγλωσσο μάθημα, να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών του σε αυτή και να τοποθετεί τη διδασκαλία

ξένων γλωσσών σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένου, καθώς προσφέρεται η δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή άλλης ηλεκτρονικής πλατφόρμας.

3.2.1 Τ.Π.Ε και εκμάθηση ξένων γλωσσών σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες

Παραπάνω καταγράφοντας τα οφέλη που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα κάναμε μια μικρή αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά επιλέξαμε να αναφερθούμε στην θετική επιρροή που ασκούν οι Τ.Π.Ε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο, καθώς θεωρούμε πως αυτό το θέμα είναι σημαντικής βαρύτητας στην εποχή μας.

Ένα από τα πιο βασικά και κυρία χαρακτηριστικά της ζωής του ανθρώπου αποτελεί η ικανότητα για μάθηση. Αυτή η ικανότητα εκφράζεται μέσα από την λειτουργικότητα του κάθε ανθρώπου στο περιβάλλον του σχολείου. Μάλιστα, η αποδοτικότητα του κάθε μαθητή στο σχολείο εξαρτάται κυρίως από τις αντιληπτικές του ικανότητες, τις ικανότητες του στην γλώσσα καθώς επίσης και τον ψυχισμό (Wolf, 2000).

Καθοριστικό ρόλο επίσης, παίζει και ο δείκτης νοημοσύνης του κάθε ατόμου ο οποίος καθορίζεται από τους ψυχολόγους. Σε κάθε παιδί που διανύει την σχολική περίοδο, η εκπαίδευση θα επιδράσει, η αποτελεσματικότητα της οποίας βασίζεται αρκετά από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος προσπαθεί να βοηθήσει την ικανότητα γενικότερα για μάθηση, το ενδιαφέρον καθώς και τις γνώσεις τους. Έναν από τους κύριους γνώμονες για τις μαθησιακές δυσκολίες - δυσλεξία, αποτελεί η σχολική επίδοση (U.S. Office of Special Education Programs, 2007).

Η μαθησιακή δυσκολία ορίζεται στην IDEA ως εξής: Ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» αναφέρεται σε μία διαταραχή σε μία ή σε περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή στην χρήση της γλώσσας, γραπτής ή προφορικής, η οποία εκδηλώνεται με την μορφή της ατελούς

ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ανάγνωσης, ομιλίας, γραφής ή ορθογραφίας. (U.S. Office of Special Education Programs, 2007).

Στον ευρύ κύκλο των Μαθησιακών Δυσκολιών εντάσσεται και η Δυσλεξία η οποία συνιστά, σύμφωνα με όλους τους ερευνητές, τη σοβαρότερη μορφή δυσκολίας κυρίως στην επεξεργασία και χρήση του γραπτού λόγου. Οι αδυναμίες στη γραφή, με αντιστροφές, παραλήψεις και προσθήκες γραμμάτων ή και συλλαβών, οι δυσκολίες στην ανάγνωση και συχνά στα μαθηματικά, καθώς και οι δυσκολίες προσανατολισμού και οργάνωσης των καθημερινών δραστηριοτήτων, καθιστούν αναγκαία την εκπαιδευτική παρέμβαση για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών. Οι δυσκολίες αυτές συνεχίζουν να υπάρχουν και κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με προβλήματα στη ακρόαση, τη λογική, τη μνήμη, την προσοχή, την επιλογή και της εστίαση σε σχετικά ερεθίσματα, καθώς και στην αντίληψη και επεξεργασία οπτικών ή/και ακουστικών πληροφοριών. Αυτές οι δυσκολίες στην αντίληψη και τη γνωστική επεξεργασία θεωρείται ότι αποτελούν τις θεμελιώδεις αιτίες των ακόλουθων χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό. Πιο συγκεκριμένα (Kame'enui, Good & Harn, 2005):

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών με το πλήθος των συνεχώς εξελισσόμενων εφαρμογών τους, έρχονται να υποστηρίξουν δημιουργικά τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από ειδικά σχεδιασμένα hardware και software, η ψηφιακή τεχνολογία βοηθά τον μαθητή να διεκπεραιώνει με ασφάλεια τις σχολικές του υποχρεώσεις, εξασκεί με παιγνιώδη τρόπο τις γενικές αντιληπτικές του ικανότητες, ενώ του προσφέρει και μια σειρά υποστηρικτικών προγραμμάτων για την οργάνωση των καθημερινών του υποχρεώσεων (U.S. Office of Special Education Programs, 2007). Σε αυτό το σημείο, σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως υπάρχουν πολυάριθμα ξενόγλωσσα εκπαιδευτικά λογισμικά ειδικά κατασκευασμένα για να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή του διδασκόμενου στην μαθησιακή διαδικασία. Η Μπαστέα (2014) επαυξάνει τονίζοντας πως η διδασκαλία που εγείρει όλες τις αισθήσεις ενός μαθητή θεωρείται αποδεδειγμένα ένας καθοριστικός παράγοντας για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων, οπτικοακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων έχει ως στόχο την ενίσχυση της μνήμης και στην εκμάθηση της νέας μαθησιακής διαδικασίας (Κατζόλη, 2017).

Συνεπώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οφείλει να βασίζεται στις Τ.Π.Ε καθώς αποδεδειγμένα με αυτό τον τρόπο υποστηρίζεται η ανάγνωση, η λήψη σημειώσεων, ορθογραφία και η γραφή.

Πιο συγκεκριμένα, η χρήση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σαφώς μια ωφέλιμη διαδικασία και για τον διδασκόμενο, αλλά διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό και τον διδάσκοντα.

Προσέλκυση ενδιαφέροντος: Ο εκπαιδευτικός, που ενσωματώνει στη διδασκαλία πολυμέσα σε συνδυασμό με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας καταφέρνει να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή σε μεγάλο βαθμό. Ο υπολογιστής και ο διαδραστικός πίνακας είναι τεχνολογικά μέσα που προσελκύουν άμεσα τον μαθητή, του προσφέρουν επιπλέον κίνητρα για μάθηση και τους ωθούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Αλαμπούρνου & Σιδηροπούλου, 2016).

Συνεργατική μάθηση και κοινωνικοποίηση: Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία πολλές φορές οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απομονώνονται και περιθωριοποιούνται καθώς δυσκολεύονται να συντονιστούν με το ρυθμό του υπολοίπου συνόλου της τάξης. Οι Τ.Π.Ε δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους, να αλληλοεπιδρούν, καλύπτοντας ταυτόχρονα τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Staricic & Bagon, 2014). Με αυτόν τον τρόπο ταυτόχρονα επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η κοινωνικοποίηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επίσης, ο διδασκόμενος αισθάνεται ασφάλεια μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, αυτοπεποίθηση και αποκτά σταδιακά αυτοεκτίμηση. Παράλληλα αποκτά δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για την σύγχρονη εποχή.

Ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων: Όπως αναφέραμε και παραπάνω, για τα ξενόγλωσσα μαθήματα υπάρχουν ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά λογισμικά που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε ένα σχολικό περιβάλλον που εμπεριέχονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο συνδυασμός των πολυμέσων με διαδραστικές ασκήσεις δημιουργούν ένα ευχάριστο και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον που βελτιώνει τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Adam & Tatnall, 2017). Ο μαθητής ωφελείται από αυτή τη διαδικασία καθώς τα πολυμέσα προσφέρουν οπτικοακουστικά

ερεθίσματα, που βελτιώνουν έμπρακτα τις δεξιότητες στην ανάγνωση, γραφή και κατανόηση. Επίσης, παρέχουν μνημονικές τεχνικές που συντελούν αποτελεσματικά στην αποθήκευση της νέας πληροφορίας.

Βελτίωση σχολικής επίδοσης: Συχνά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και χαμηλές βαθμολογίες κατά την αξιολόγηση. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, έρευνες απέδειξαν πως οι ΤΠΕ συνέβαλαν καθοριστικά στην βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί πως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν ενεργά σε εκπαιδευτική διαδικασία που βασιζόταν σε ψηφιακά εργαλεία βελτίωσαν σημαντικά την ποιότητα της γραφής τους, επέτειναν και εμπλούτισαν τα γραπτά τους κείμενα, ενώ ανταποκρίνονταν καλύτερα σε δραστηριότητες κατανόησης (Curcic 2011).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως η τεχνολογία παίζει καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων που απευθύνονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Καθίσταται αναγκαίο η τεχνολογία ως βοηθητικό εργαλείο να γίνει καθημερινή συνήθεια για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Νάκου, Χότζαρ, 2018).

Μέχρι στιγμής μετά από βιβλιογραφική έρευνα καλύψαμε τα πλεονεκτήματα των συγχρόνων τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το επόμενο υποκεφάλαιο αποτελεί την καταγραφή των μειονεκτημάτων και των προβλημάτων που προκύπτουν από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

3.3 Μειονεκτήματα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Αναμφίβολα ο κατάλογος των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι πολύ μακρύς. Όπως όλα τα πράγματα τη ζωή έχουν δυο όψεις, έτσι και οι νέες τεχνολογίες έχουν και την αρνητική τους πλευρά. Είμαστε υποχρεωμένοι λοιπόν να καταγράψουμε τα προβλήματα που δημιουργούνται από την χρήση των πολυμέσων στη διαδικασία μάθησης.

Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός: Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία προκαλεί αναστάτωση και ταραχή στη σχολική τάξη, καθώς ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αλλάζει μορφή. Απαιτείται λοιπόν, αναμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχόμενου, χάραξη νέας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που να σχετίζεται με την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων και ανεύρεση νέων εκπαιδευτικών τεχνικών που να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Απομόνωση κατά τη μαθησιακή διαδικασία: Για μια πιο σφαιρική εικόνα της αρνητικής πλευράς των Τ.Π.Ε σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως εκτιμάται ότι μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, το μάθημα μετατρέπεται σε διαδικασία απομόνωσης για τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να εργάζεται ατομικά χωρίς άμεση επικοινωνία με το υπόλοιπο μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι διαμορφώνονται συνθήκες αποξένωσης και παθητικότητας που οδηγούν σε έλλειψη καλλιέργειας των συναισθημάτων και των ανθρωπίνων αξιών. Οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν νέες επικοινωνιακές συνήθειες, θέτουν ζητήματα κοινωνικής προσαρμογής και ως ένα βαθμό βλάπτουν τις ανθρώπινες σχέσεις.

Απαξίωση του εκπαιδευτικού: Στα πλαίσια της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση εκτιμάται πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραγκωνίζεται και τυγχάνει δευτερεύουσας σημασίας. Ο εκπαιδευτικός μέχρι πρότινος λειτουργούσε ως κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και ως διευκολυντής της μάθησης. Προσωπικά δεν αποδεχόμαστε πως ο ρόλος του εκμηδενίζεται, ούτε περιθωριοποιείται. Είναι σαφές πως στο πνεύμα της αλλαγής ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εναρμονιστεί με τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, να ανανεωθεί καθώς καλείται να διαδραματίσει ένα νέο ανανεωμένο ρόλο με διαφορετικά καθήκοντα.

Οικονομικό κόστος: Αρχικά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το μεγάλο κόστος αγοράς και συντήρησης των μέσων τεχνολογίας που είναι απαραίτητα για το μάθημα. Ένας μεμονωμένος εκπαιδευτικός ή ένα σχολείο που επιθυμεί να ενσωματώσει στη διδασκαλία του τις Τ.Π.Ε είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσει δυσκολίες για να καλύψει τα απαιτούμενα έξοδα για την αγορά του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού. Επίσης, είτε μιλάμε για ένα δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, το σχολείο οφείλει να επιβαρυνθεί το κόστος της επιμόρφωσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και το ενδεχόμενος κόστος δημιουργίας κατάλληλων υποδομών

που θα μπορούν να υποστηρίξουν τις Τ.Π.Ε. Στις υποδομές συμπεριλαμβάνεται και η σύνδεση στο διαδίκτυο, η οποία πολλές φορές κοστολογείται ακριβά. Παρόλα αυτά απαιτείται να υπάρξει χρονική διορία για να αφομοιωθούν οι αλλαγές και να εμπλακούν όλες οι ενδιαφερόμενες κοινωνικές ομάδες στη νέα διαδικασία.

Τεχνικά προβλήματα: Πέραν από το οικονομικό κόστος, τα τεχνικά προβλήματα κάνουν συχνά την εμφάνιση τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το γεγονός αυτό, προκαλεί έντονες χρονικές καθυστερήσεις στη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές αποσυγκεντρώνονται και επικρατεί ένα κλίμα σύγχυσης στη σχολική αίθουσα. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση οφείλει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος και να βρίσκεται σε ετοιμότητα για να προσπεράσει αυτό τον σκόπελο, να αντιμετωπίσει άμεσα τον τεχνικό πρόβλημα και να επαναφέρει το μάθημα στην κανονική του ροή. Στα τεχνικά προβλήματα συγκαταλέγονται η αργή σύνδεση του διαδικτύου, η μη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού λογισμικού κ.ά.

Αναξιόπιστο εκπαιδευτικό υλικό: Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το διαδίκτυο είναι ένας ανοιχτός τόπος που συντελείται η ταχεία διακίνηση πληροφοριών και προσφέρει εύκολη πρόσβαση σε όλους ανεξάρτητου φύλου και ηλικίας. Υπάρχει καταίγισμος πληροφοριών και η αλόγιστη χρήση μπορεί να εγκυμονεί κινδύνους. Υπάρχει έντονος προβληματισμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών αν οι διαδικτυακές πηγές και τα εκπαιδευτικά λογισμικά που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι κατάλληλα, αξιόπιστα, ποιοτικά και πληρούν τις προϋποθέσεις έτσι ώστε να ενσωματωθούν στη σχολική τάξη. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως ένα σημαντικό εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών είναι πως για ορισμένα ξενόγλωσσα βιβλία υπάρχουν αναρτημένες στο διαδίκτυο οι λύσεις των εγχειρίδιων. Το γεγονός αυτό παρακωλύει την εκμάθηση ξένων γλωσσών και οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται με ανορθόδοξο τρόπο. Συνεπώς, η πληροφορία θα πρέπει να είναι αξιολογημένη, τεκμηριωμένη, επίκαιρη, επιλεγμένη, λειτουργική, αξιόπιστη, ασφαλής, καθώς μόνον έτσι θα αποτελεί δομικό στοιχείο σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Ταρνανίδης, 2014).

Αύξηση εγκληματικών πράξεων μέσω του διαδικτύου: Από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ωθούν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, όχι μόνο για μαθησιακούς λόγους, αλλά και προς διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους. Από την άλλη, όμως, οφείλουν να τους επιστήσουν την

προσοχή για τους πιθανούς κίνδυνους, με τους οποίους μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου έχει οδηγήσει σε αύξηση του ηλεκτρονικού εγκλήματος. Τα είδη του ηλεκτρονικού εγκλήματος είναι πολλά όπως οι απάτες μέσω του διαδικτύου, η παιδική πορνογραφία, η διακίνηση ή πειρατεία λογισμικού, η διακίνηση ναρκωτικών το έγκλημα στα chatrooms και άλλα πολλά. Ακόμα στο διαδίκτυο συχνά συναντώνται «ομάδες μίσους» που υποστηρίζουν το ρατσισμό, τον εθνικισμό και προσπαθούν ν' ορθώσουν τείχη διακρίσεων και διαχωρισμού. Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών ο εκφοβισμός των εφήβων δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αλλά έχει επεκταθεί στους χώρους του διαδικτύου. Τα κρούσματα του διαδικτυακού εκφοβισμού αυξάνονται ραγδαία σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι πως η Ελλάδα κατατάσσεται στη 2^η θέση (ανάμεσα σε 41 χώρες) με ποσοστό 26,8% σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΟΑΣΑ (Κασιάρα, 2018). Δυστυχώς, το διαδίκτυο δεν προστατεύει τον χρήστη, δεν σέβεται την ιδιωτικότητα και την προσωπικότητα του. Δεν ενδιαφέρει η αυθεντικότητα, ούτε και οι σχέσεις εμπιστοσύνης και γι' αυτό έχουν παρουσιαστεί άπειρες περιπτώσεις παραβιάσεων, λόγω της εύκολης πρόσβασης στο ψηφιακό υλικό (Νικήτας, 2012). Σημαντικό όμως είναι να αναφέρουμε, πως γι' αυτό το λόγο δημιουργήθηκαν έστω ορισμένοι, μηχανισμοί που ελέγχουν κατά ένα ποσοστό το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, προτού επιτρέψουν την πρόσβαση σε αυτές. Στο διαδίκτυο όλος ο κόσμος είναι ένα κλικ μακριά, που μπορεί να παρασύρει κυρίως τους νέους, αλλά και τους ενήλικες (Φραγκουδάκη, 2006).

Όπως είδαμε και παραπάνω, ένα από τα εμπόδια που δυσκολεύουν την αξιοποίησή των Τ.Π.Ε είναι η ανεπάρκεια των σχολικών υποδομών που δεν μπορούν να υποστηρίξουν την εγκατάσταση συγχρόνου τεχνολογικού εξοπλισμού. Με αυτό το θέμα θα ασχοληθούμε αμέσως τώρα.

3.4 Η χρήση των σχολικών υποδομών προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε

Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε εκτενώς με τις σχολικές υποδομές που μπορούν να διευκολύνουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Σύμφωνα με έρευνα του Παρατηρητηρίου για την κοινωνία της πληροφορίας, (2009) για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, τα ελληνικά σχολεία διέθεταν στα τέλη του 2009 επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό, υπολογίζοντας 13 υπολογιστές ανά σχολείο, παρουσιάζοντας διακυμάνσεις ανά περιοχή. Στα σχολεία των απομακρυσμένων και αγροτικών περιοχών αντιστοιχούν 7 υπολογιστές ανά μαθητή, ενώ στα σχολεία των αστικών κέντρων 12 μαθητές ανά υπολογιστή. Επιπλέον, το σύνολο σχεδόν των σχολικών μονάδων της χώρας διέθετε ευρυζωνική πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ καταγράφηκε βελτίωση της κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στασιμότητα στη δευτεροβάθμια. Στις προτάσεις της έρευνας, έχοντας ως παράδειγμα πρακτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών, υπήρξε η παροχή φορητού υπολογιστή σε κάθε μαθητή για χρήση και εκτός σχολείου, η υποστήριξη της διδασκαλίας με περισσότερα ψηφιακά μέσα, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των διαδραστικών πινάκων (Κουτσογιάννης, 2014).

Το 2010 εγκαταστάθηκαν 3.500 διαδραστικοί πίνακες στα Γυμνάσια της χώρας, ενώ πραγματοποιήθηκε καταγραφή των ενεργών αιθουσών διδασκαλίας με σκοπό τον εξοπλισμό τους με διαδραστικούς πίνακες. Και σε αυτή την περίπτωση, προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη εκπόνησης μελετών σκοπιμότητας και την απουσία ολοκληρωμένης επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών, οδήγησαν στην μερική εκπλήρωση των στόχων της δράσης. Χαρακτηριστικά, για τη χρήση των διαδραστικών πινάκων, υλοποιήθηκε συγκεκριμένο πρόγραμμα κατάρτισης που αφορούσε έναν αρκετά μικρό αριθμό επιμορφωτών-εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έπρεπε στη συνέχεια να επιμορφώσουν το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας.

Συμπερασματικά, έχοντας αναλύσει τις εθνικές προσπάθειες ενίσχυσης της χρήσης των Τ.Π.Ε στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνουμε ότι παρά τις πολυδάπανες επενδύσεις σε υλικό, λογισμικό και ψηφιακές υπηρεσίες, σημαντικοί προβληματισμοί παραμένουν. Με βάση ερευνητικά αποτελέσματα των τελευταίων ετών οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου είναι θετικοί ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε μέσα στην τάξη, παρόλα αυτά αναφέρουν πως ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός, η αδιαφορία του σχολείου, η ανεπάρκεια χώρου και η ανεπαρκής τεχνική στήριξη δυσκολεύουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε (Μάνεση, 2016 & Βράτσαλη, Σοφός, 2017). Αντιθέτως, όπως επισημάναμε και στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας έχει αποδειχθεί πως τα ιδιωτικά ιδρύματα διαθέτουν καλύτερο τεχνολογικό εξοπλισμό και

υπερέχουν έναντι των δημοσίων. Πιο συγκεκριμένα, η Κωνσταντινίδου (2010) μετά από ερευνά επισημαίνει πως τα ιδιωτικά σχολεία υπερτερούν σε θέματα υλικοτεχνικών και κτιριακών σχολικών υποδομών.

Σήμερα, οι μαθητικοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές, χρησιμοποιούνται ελάχιστα ή κατά περιπτώσεις και καθόλου. Η αποτυχία της προσπάθειας χρήσης των μαθητικών υπολογιστών απέδειξε ότι σημαντικές επενδύσεις σε υλικό εξοπλισμό δεν δύναται να αποδώσουν όταν είναι αποσπασματικές, έωλες και έχουν ανεπαρκή τεχνολογική στήριξη (Ξεναρίου, 2011). Αυτό όμως που αποδείχθηκε είναι ότι δίχως τις προαπαιτούμενες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και χωρίς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική ζωή και να αποδώσουν τα αναμενόμενα οφέλη (Κουτσογιάννης, 2014).

Σίγουρο όμως είναι πως για την καθιέρωση των μεταρρυθμιστικών αλλαγών που ευαγγελίζονται οι υπεύθυνοι χάραξης των σχετικών προγραμμάτων, είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν οι συνθήκες που θα ευνοήσουν την ανάπτυξή τους: ενθάρρυνση και ευελιξία για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες, τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθώς και υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού (Ξεναρίου, 2011).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εμβαθύνουμε στα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης. Συγκεκριμένα θα κάνουμε λόγο για την ηλεκτρονική μάθηση, την εξ αποστάσεως μάθηση και για τις σύγχρονες τεχνικές μάθησης και διδασκαλίας. Παράλληλα θα μιλήσουμε για τη συνεργατική μάθηση στα εικονικά περιβάλλοντα και για τις δυνατότητες που προσφέρουν τα προσωπικά περιβάλλοντα μάθησης.

4ο Κεφάλαιο «Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης & Νέες Τεχνικές Μάθησης και Διδασκαλίας»

4.1 Τι είναι Ηλεκτρονική Μάθηση

Με τον όρο ηλεκτρονική μάθηση (e-Learning) χαρακτηρίζονται μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η πρόσβαση σε περιεχόμενα, τα οποία θα διευκολύνουν τη εκπαιδευτική διαδικασία. Η ηλεκτρονική μάθηση ευνοεί την επικοινωνία και τη διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Εφόσον η τεχνολογία έχει εισέλθει δυναμικά στη ζωή μας και καταλαμβάνει καθημερινά περισσότερο χώρο είναι δεδομένο ότι πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα την εισάγουν στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους, γιατί έτσι υπερπηδούνται τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου, η γνώση γίνεται πιο εύκολα προσιτή και παράλληλα διαθέτουν πολυτροπικότητα και διαδραστικότητα (Οικονόμου, 2017).

Σ' αυτό το σημείο για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας «ηλεκτρονική μάθηση» πρέπει να επισημάνουμε τις δέκα βασικές θέσεις του Nichols (2003) σχετικά με την αξιοποίηση των τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πρώτη θέση: Η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί ξεκάθαρα ένα εκπαιδευτικό μέσο και όχι ένα σύστημα ή είδος εκπαίδευσης. Το μέσο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορα μοντέλα διδασκαλίας καθώς επίσης μπορεί να σχετιστεί με διάφορες θεωρίες μάθησης όπως την συμπεριφοριστική.

Δεύτερη θέση: Η ηλεκτρονική μάθηση είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί σε διάφορες μορφές της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, όπως της δασκαλοκεντρικής ή της ατομικής μελέτης του εκπαιδευόμενου. Η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης επιτρέπει τον συνδυασμό των πλεονεκτημάτων της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τρίτη θέση: Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να δώσει δυναμική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να αποτραπεί όμως η πιθανότητα τα εργαλεία της να αχρηστεύουν, πρέπει να στηρίζεται σε κάποια διδακτική μεθοδολογία. Η παιδαγωγική προσέγγιση λοιπόν, παίζει καταλυτικό ρόλο στην ηλεκτρονική μάθηση.

Τέταρτη θέση: Η ηλεκτρονική μάθηση είναι ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό μέσο που δεν εξελίσσει μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.

Πέμπτη θέση: Η ηλεκτρονική μάθηση από τη μια πλευρά προσφέρει το εκπαιδευτικό υλικό και κατά δεύτερο λόγο διευκολύνει την εκπαιδευτική διδασκαλία μέσω της επικοινωνίας και της συμβουλευτικής.

Έκτη θέση: Τα εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης πρέπει να επιλέγονται με προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, ώστε να έχουν αξία ως προς την παρουσίαση του υλικού, την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί με τη δημιουργία ή την ενεργοποίηση ενός ηλεκτρονικού εργαλείου προσδοκούν πως αυτό θα λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στη σχολική τάξη. Παρόλα αυτά έχει αποδειχθεί από έρευνες πως αυτή η προσδοκία είναι μόνο μια αυταπάτη (Sofos 2002, Σοφός & Παράσχου, 2009, Σοφός & Ματζαβίνου, 2009, Σοφός & Κώστας, 2008) . Συνεπώς τα ψηφιακά εργαλεία πρέπει να αξιοποιούνται με προσήλωση στο παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Εβδόμη θέση: Προτού τα ηλεκτρονικά μέσα αξιοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να έχουν περάσει από ενδελεχή έλεγχο, αν είναι σκόπιμο να παρέχονται μέσω του διαδικτύου ή να παρέχονται χωρίς διαδικτυακή σύνδεση (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015) .

Όγδοη θέση: η ηλεκτρονική μάθηση πρέπει να χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα του περιεχομένου και να επιτρέπει την ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευόμενου. Η θέση αυτή επισημαίνει τη σημασία του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού περιεχομένου κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαδικασία μάθησης πρέπει να εμπλουτίζεται με νέα ψηφιακά εργαλεία και δραστηριότητες, που να εντείνουν τη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευόμενου.

Ένατη θέση: Προτεραιότητα έχει να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και όχι τα εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης. Τα εργαλεία είναι μέσα που θα διευκολύνουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Δέκατη θέση: η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να εδραιωθεί ως εκπαιδευτικό μέσο, εφόσον διευρύνει τις δυνατότητες συμμετοχής ανθρώπων που για επαγγελματικούς ή οικογενειακούς λόγους δεν μπορούν να συμμετέχουν σε τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης (Οικονόμου, 2017).

Οι νέες τεχνολογίες αναπτύσσουν νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα. Οι εκπαιδευτές παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό υλικό πολυτροπικά προσαρμόζοντας το στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να αναζητούν πληροφορίες για την επίλυση προβλημάτων καθώς επίσης και μπορούν να ανταλλάσσουν πληροφορίες με συνεκπαιδευμένους. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι προσαρμόζουν τη μάθηση στις δικές τους ανάγκες καθώς μέσα από την ελευθερία που προσφέρει αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσουν αυτορρυθμιζόμενο μαθησιακό στυλ (Οικονόμου, 2017).

Συνεπώς η ηλεκτρονική μάθηση δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη της αυτόνομης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι οργανώνουν τη μάθησή τους μόνοι τους και αναπτύσσουν δεξιότητες αναζήτησης, εύρεσης και αξιολόγησης πληροφοριών. Όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα σε αυτή την αυτορρυθμιζόμενη διαδικασία μάθησης ελέγχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα η συνεργασία σε εικονικές ομάδες παράγει γνώση και παρέχει κίνητρα (Οικονόμου, 2017).

Η online εκπαίδευση περιλαμβάνει τις τεχνολογίες του διαδικτύου και περιλαμβάνει τέσσερις βασικούς τύπους:

Αυτομάθηση (self-learning): η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στο υλικό και δεν παρέχεται βοήθεια στον εκπαιδευόμενο.

Τηλεδιδασκαλία (videoconference): η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στον εκπαιδευτή, ο οποίος διεξάγει μαθήματα σε εικονικές τάξεις. Στη διαδικασία αυτή μπορούν να συμμετέχουν δυο ή και περισσότεροι χρήστες, να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο και να ανταλλάσσουν δεδομένα. Απαραίτητη για την επιτυχή διεξαγωγή μιας τηλεδιάσκεψης είναι η χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού ή web υπηρεσιών (Καπλανέρη, 2014). Η τηλεδιδασκαλία δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να καθορίσει πότε, που και με ποιο τρόπο θα μάθει να αναπτύσσει στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, να ελέγχει και να αξιολογεί την πρόοδό του. Σημαντικό είναι να επισημάνουμε, πως κάποιες φορές η καθυστερημένη ανταπόκριση του συμβούλου καθηγητή μπορεί να απογοητεύσει τον διδασκόμενο (Kirtman, 2009). Συχνά οι συμμετέχοντες σε τηλεδιάσκεψεις μπορεί να φαίνεται ότι παρακολουθούν το πρόγραμμα και ταυτόχρονα να ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες χωρίς να συμμετέχουν ουσιαστικά. Άλλες φορές μπορεί να συμμετέχουν τυπικά με διάφορες ανακοινώσεις χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον ή αλληλεπίδραση.

Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη μάθηση (Technology-Enhanced Learning): αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται κυρίως στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να καθοδηγεί, να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο. Σε κάποιες περιπτώσεις οι διδασκόμενοι προτιμούν την ηλεκτρονική εκπαίδευση, γιατί δεν απαιτεί αυστηρό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να μην μελετούν συστηματικά και τελικά να διαβάζουν την τελευταία στιγμή μόνο για τις εξετάσεις (Οικονόμου, 2017). Σημαντικό είναι να τονίσουμε πως αυτή η εκπαιδευτική μέθοδος είναι η πιο διαδεδομένη πρακτική στην Ευρώπη για την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Πλαστρούγγη, 2019).

Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning): αυτού του είδους η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στην προσωπική αυτονομία του διδασκόμενου, στη δυνατότητα του ελέγχου στην οργάνωση της εκπαίδευσής του και προάγει ιδιαίτερα τη δια βίου εκπαίδευση. Πολλοί διδασκόμενοι αναγνωρίζουν ότι η αυτοκατευθυνόμενη ηλεκτρονική μάθηση δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο στηριζόμενοι σε γνώσεις που ήδη κατέχουν, αρκεί βέβαια να διαθέτουν κάποιες δεξιότητες στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων (Aspillera, 2010). Έχει αποδειχθεί, όσοι έχουν ανώτερο επίπεδο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, αναπτύσσουν περισσότερο την υπευθυνότητα τους και ελέγχουν τη διαδικασία της μάθησης αποτελεσματικά.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε αναλυτικά με την εκπαίδευση εξ αποστάσεως, ποιες εκπαιδευτικές προεκτάσεις έχει και ποια πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα παρουσιάζονται κατά την χρήση της.

4.1.1 Εκπαίδευση από απόσταση (e-learning)

Οι περισσότεροι ορισμοί στη βιβλιογραφία μιλούν για μια φυσική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Ο όρος «Εκπαίδευση από απόσταση» αναφέρεται στην πραγματοποίηση των σπουδών από μια «φυσική-γεωγραφική απόσταση ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο, χωρίς τοπικούς ή χρονικούς περιορισμούς, διαφοροποιώντας την εκπαίδευση από απόσταση από την παραδοσιακή εκπαίδευση (Σύψας, Λέκκα & Παγγέ, 2016, σελ.193). Η εκπαίδευση από απόσταση

μπορεί να υποστηρίξει την διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, όπως η εκμάθηση ξένων γλωσσών, η παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων κ.ά.

Η σύγχρονη θεώρηση για την εκπαίδευση από απόσταση χαρακτηρίζεται ως «ανοικτή», συνεχής και προσβάσιμη απ' όλους, ενώ η ευέλικτη, αλληλεπιδραστική και πολυμορφική μεθοδολογία της, καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες όλων των διδασκομένων. Η μάθηση αυτή διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2006).

Τα γνωρίσματα της μάθησης αυτής είναι η πολυμορφικότητα, η ευελιξία, η μετρησιμότητα, η διευκόλυνση και ο μαθητοκεντρισμός. Η μάθηση από απόσταση ακολουθεί τις βασικές αρχές της συνεργατικής μάθησης και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και παρουσίαση περιεχομένου, οι αλληλεπιδράσεις, η εκτίμηση και μέτρηση, τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία, η υποστήριξη του εκπαιδευόμενου και οι υπηρεσίες. Τα δέκα κριτήρια που απαρτίζουν τα δεδομένα ενός ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ο μαθητής, ο δάσκαλος, η μάθηση, η διδασκαλία, η επικοινωνία, το διδακτικό υλικό, ο τόπος, ο χρόνος, ο εκπαιδευτικός φορέας και η αξιολόγηση (Λιοναράκης, 2006).

Στην εκπαίδευση από απόσταση η επικοινωνία είναι μονόδρομη μεταξύ διδασκόμενου και εκπαιδευτικού υλικού και αμφίδρομη μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα. Η διδασκαλία βασίζεται κυρίως στο εκπαιδευτικό υλικό. Η επικοινωνία μαθητή και διδάσκοντα δεν εξυπηρετεί μόνο τον σκοπό της μετάδοσης της γνώσης και γίνεται ασύγχρονα. Οι διδασκόμενοι καθοδηγούνται από τους διδάσκοντες αλλά είναι ανεξάρτητοι (Ηλιάδου, 2011).

Οι Garrison και Kanuka (2004), ακόμη τονίζουν το στοιχείο της κοινωνικής συναναστροφής στην εκπαίδευση από απόσταση. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας κάνει τη μάθηση από απόσταση λιγότερο μοναχική, καθώς η εμπλοκή του διδασκόμενου στη μάθηση αποτελεί κεντρικό γνώρισμα της μαθητοκεντρικής αντίληψης που στοχεύει στην στήριξη των μαθητών και στην παροχή κινήτρων για εξέλιξη στη γνώση, καθώς και στην αξιολόγηση της προόδου του. Ο ρόλος των διδασκόντων στην εκπαίδευση από απόσταση είναι να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση για συνεργατική μάθηση.

Η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας που σύμφωνα με ορισμένες παιδαγωγικές προϋποθέσεις απαντά στις απαιτήσεις της εποχής. Η ανάγκη για κατάργηση των χωροχρονικών περιορισμών, για ευελιξία στη μάθηση, για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση οδήγησαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να βελτιώσουν τη συμβατική εκπαίδευση προσθέτοντας νέες αποτελεσματικές μορφές εκπαίδευσης όπως η εκπαίδευση από απόσταση (Κόκκινος, 2005).

Η ΕξΑΕ με τη χρήση των Τ.Π.Ε διακρίνεται σε Ασύγχρονη, Σύγχρονη και Μεικτή –Συνδυαστική. Η Ασύγχρονη μορφή ΕξΑΕ μέσω του διαδικτύου ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών σε διαφορετικό χρόνο και χώρο προσδίδοντας ευελιξία στον ρυθμό της μάθησης (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2011).

Εργαλεία ασύγχρονης εκπαίδευσης αποτελούν, εκτός από τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης οι οποίες διακρίνονται σε Συστήματα Διαχείρισης μάθησης (LMS), που δίνουν πρόσβαση στη διαχείριση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από απόσταση, όπως το Moodle (Moore, 2013) και σε Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS), που επιτρέπουν τη διάδοση περιεχομένου μέσω διαδικτύου, με κυριότερες εφαρμογές τη συγγραφή, την αποθήκευση, τη δημοσίευση και τη ροή εργασιών, όπως το Joomla (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2011).

Η Σύγχρονη και η Ασύγχρονη μορφή ΕξΑΕ, μπορούν να λειτουργούν παράλληλα συμπληρώνοντας η μία την άλλη, δημιουργώντας ένα κατάλληλο περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης το περίφημο «Μεικτό - Συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης» (blended learning), το οποίο δυνητικά μπορεί να συνδυάσει τα θετικά στοιχεία της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής ΕξΑΕ και της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία (Moore, 2013).

Σύμφωνα με έρευνες, η παγκόσμια ζήτηση για υπηρεσίες εκπαίδευσης έχει ανοδικές τάσεις. Σύμφωνα με έκθεση του U.S. Department of Education, η εκπαίδευση από απόσταση θεωρείται ερευνητικά το ίδιο ή και πιο αποτελεσματική από την εκπαίδευση στην τάξη καθώς οι μαθητές στρέφονται όλο και περισσότερο προς ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης από απόσταση (Moore, 2013).

Η ένταξη και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης αποτελεί μια αναγκαιότητα λόγω της ανάγκης για απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Sinclair & Jollean, 2011). Συνεπώς η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ηλεκτρονική μάθηση και η μικτή μάθηση αποτελούν σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης. Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι τηρούν μια θετική στάση ως προς την ηλεκτρονική μάθηση, αλλά ταυτόχρονα επιδεικνύουν μια ανασφάλεια, ενώ η στάση τους επηρεάζεται συχνά και από την ηλικία, καθώς συχνά οι νεότεροι είναι πιο θετικοί απέναντι στα μέσα της τεχνολογίας, αφού είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση τους (Οικονόμου, 2017).

Από την άλλη μεριά διατυπώνονται ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με την εκπαίδευση από απόσταση από έρευνες όπως ο ψηφιακός δυϊσμός, που αναφέρεται στην καθυστέρηση ενός μέρους του πληθυσμού αναφορικά με τις βασικές δεξιότητες χρήσης των τεχνολογικών εφαρμογών διαδικτύου στην ηλεκτρονική εποχή της ΕξΑΕ (Volery & Lord, 2000), η αντιμετώπιση των Τ.Π.Ε ως μέθοδο αντί εργαλείο παραβλέποντας τις παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης από απόσταση (Λιοναράκης, 2006), η ελλιπής πιστοποίηση ποιότητας ελέγχου ψηφιακών προγραμμάτων (Volery & Lord, 2000) καθώς επίσης και ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού εξαιτίας της πολύωρης καθημερινής ενασχόλησης με το διαδίκτυο (Ξιδιάς, 2007).

Παρακάτω θα δώσουμε έμφαση στη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης μέσω εικονικών περιβάλλοντων μάθησης.

4.2 Εικονικά Περιβάλλοντα και Συνεργατική Μάθηση

Λόγω της ταχείας ανάπτυξης της τεχνολογίας όλο και περισσότερες ψηφιακές πλατφόρμες αναδεικνύονται με σκοπό να δημιουργήσουν ένα πρόσφορο έδαφος στον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα λάβει το κίνητρο και θα ενσωματώσει τα νέα αυτά τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργατική μάθηση αποτελεί έναν από τους κυρίους στόχους των ψηφιακών εργαλείων.

Η συνεργατική μάθηση (collaborative learning) είναι η μάθηση όπου διαδραματίζονται σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, η συνεργατική μάθηση προσφέρει τη δυνατότητα εργασίας σε ομάδες, ανεξάρτητα από

την προηγούμενη γνώση του κάθε συμμετέχοντα, με σκοπό την εκπαίδευση (Κοροσίδου, 2019). Τα εικονικά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν συνεργατικότητα, μπορούν να συνδυάσουν τις αρχές της συνεργατικής μάθησης με σκοπό την καλύτερη δυνατή διδασκαλία του περιεχομένου. Οι περισσότερες σύγχρονες εκπαιδευτικές πλατφόρμες με χρήση υπολογιστή στοχεύουν στη στήριξη συνεργατικών σεναρίων μάθησης. Οι πλατφόρμες αυτές είναι γνωστές ως πλατφόρμες Υποστήριξης Συνεργατικής Μάθησης με Υπολογιστή (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2004).

Το Moodle είναι μία ανοιχτού κώδικα (open source) πλατφόρμα διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου και εφαρμογής ασύγχρονης εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση και αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες πλατφόρμες CSCL τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Κυρτσίδης, 2011). Στη συνεργατική μάθηση τα μέλη ανταλλάσσουν πληροφορίες, ενεργά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων. Οι βασικές αρχές της συνεργατικής μάθησης είναι η επικοινωνία, η οργάνωση (σε ότι αφορά το χρόνο και τη διανομή ρόλων), η ανταλλαγή πληροφοριών και η συλλογή ιδεών μέσα από τη δημιουργία και συζήτηση (Ξεναρίου, 2011).

Τα βασικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης σε εικονικά περιβάλλοντα είναι η συνειδητοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, η διαδικασία της μάθησης σε ομάδες, η επικοινωνία και η αξιολόγηση της επίδοσης. Η συνεργατική μάθηση σε εικονικά περιβάλλοντα είναι κυρίως η διαδικασία μάθησης σε πιο ευέλικτο και κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο και ενσωματώνει περισσότερη επικοινωνία από ότι η συμβατική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία (Zhan, 2012).

Στη συνεργατική μάθηση η ομάδα χρηστών παίρνει πρωτοβουλία και αποφασίζει αν χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για τις δραστηριότητες. Ο καθηγητής διευκολύνει με προτάσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ο σκοπός της μάθησης αυτής είναι η απόκτηση ενεργού ρόλου στη διαδικασία της μάθησης και η δημιουργία κινήτρων (Ξεναρίου, 2011).

Όσον αφορά τα εργαλεία της τεχνολογίας, βοηθούν ιδιαίτερα τη διδακτική πρακτική σε συνεργατικά περιβάλλοντα (Τζωρτζάκης, 2009). Πιο συγκεκριμένα σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται το e-mail, forum, chat, videoconferencing, λίστα συζήτησης για ανταλλαγή ιδεών, ο πίνακας ανακοινώσεων, ημερολόγιο, ειδοποίηση,

οι εικόνες /προσομοίωση, η ταξινόμηση πληροφορίας για οργάνωση εγγράφων, η δυνατότητα σύγχρονης επικοινωνίας (synchronous communication) καθώς επίσης και η κοινή χρήση των εφαρμογών (application sharing).

Συνοψίζοντας, η συνεργατική μάθηση σημαίνει όχι απλά γνώση που μεταφέρεται στους μαθητές αλλά προκύπτει από ενεργό διάλογο μεταξύ εκείνων που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν αντιλήψεις και τεχνικές. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μπορεί να συνεισφέρει στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων μέσα από την δημιουργία κινήτρων και σχέσεων (Lai & Hong, 2015). Η συνεργατική μάθηση εν κατακλείδι είναι η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών του ατόμου που απορρέει όμως από ομαδική αλληλεπίδραση και συλλογική διαδικασία (Fathema, Shannon & Ross, 2015).

4.2.1 Προσωπικά Περιβάλλοντα Μάθησης (PLEs)

Ο όρος «προσωπικά περιβάλλοντα μάθησης» αποδίδει τον αγγλικό όρο Personal Learning Environments. Η εκπαιδευτική αυτή πλατφόρμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών και αποτελεί το δικό τους περιβάλλον μάθησης. Τα PLEs μπορούν να ενσωματώνουν προσωπικό ιστολόγιο, σύγχρονη επικοινωνία με instant messaging ή πιο σύγχρονες επιλογές όπως Skype και Twitter, κοινωνικές επισημάνσεις σχετικές με το αντικείμενο του μαθήματος σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευόμενους, wiki σημειώσεων για τα μαθήματα, το κοινωνικό δίκτυο με το οποίο επικοινωνούν, mediaplayer, on-line λεξικά, εργαλεία αποθήκευσης ή διανομής φακέλων ή συλλογής έρευνας όπως Box.net ή Flickr για Quizzing/Polling, Blog Quiz (Castañeda & Soto, 2010).

Τα προσωπικά περιβάλλοντα μάθησης σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση και την παροχή εργαλείων για την υποστήριξη της. Στηρίζουν την ανάγκη για μάθηση που πραγματοποιείται χωρίς περιορισμούς τόπου και χρόνου. Επίσης συνδέονται με τη μη τυπική μάθηση αφού η μάθηση θεωρείται πως πραγματοποιείται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες και από περισσότερους από έναν

συμμετέχοντες. Τα PLEs είναι περισσότερο προσανατολισμένα προς τη μαθητοκεντρική μάθηση. Υπόσχονται πρόσβαση στην εκπαιδευτική τεχνολογία σε οποιονδήποτε επιθυμεί να οργανώσει τη δική του μάθηση (Corneli & Mikroyannidis, 2011).

Στα PLEs οι διδασκόμενοι συμμετέχουν σε διάφορες κοινότητες πρακτικής είτε ενεργητικά είτε παθητικά. Επιπλέον, τα PLEs στηρίζουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αφού μεταθέτουν την ευθύνη της μάθησης στους μαθητές προτρέποντάς τους να αναζητούν, αξιολογούν και να αξιοποιούν τις πηγές που σχετίζονται με τα θεματικά αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν. Σε αντίθεση με τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS-Learning Management Systems), τα PLEs δεν είναι ένα νέο είδος εφαρμογής (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2011). Τα PLEs αποτελούνται από διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται καθημερινά στη μάθηση και που κυρίως βασίζονται σε κοινωνικό λογισμικό. Η πιο εμφανής διαφορά τους είναι ότι τα VLEs, που εστιάζουν κυρίως στο μάθημα, ενώ τα PLEs είναι εξ ορισμού μαθητοκεντρικά και εστιάζουν στις ανάγκες και απαιτήσεις του μαθητευόμενου. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems – LMS) που χρησιμοποιούνται σήμερα από την εκπαιδευτική κοινότητα αίρουν τους χωροχρονικούς περιορισμούς, προσφέρουν επιλογές στη μάθηση και υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών (Mumtaz, 2000).

Ως εκ τούτου, η υποστήριξη αυτού του τρόπου διδασκαλίας εκτός της ώρας των μαθημάτων έγκειται στην ευθύνη των διδασκόντων, των υπεύθυνων ομάδων ή των ιδρυμάτων. Παράλληλα όμως υπάρχουν και αρκετές επιφυλάξεις από την πλευρά των ιδρυμάτων για μια πιο ευρεία χρήση των PLEs. Αυτές αφορούν θέματα ασφαλείας και αξιοπιστίας από τη χρήση δεδομένων και υπηρεσιών που φιλοξενούνται από άλλους servers (Mumtaz, 2000).

Στη συνέχεια ακολουθεί το 5^ο κεφάλαιο, το οποίο ουσιαστικά σηματοδοτεί την έναρξη του ερευνητικού μέρους της εργασίας μας.

5ο Κεφάλαιο «Μεθοδολογία της έρευνας»

5.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται λεπτομερώς οι κεντρικοί και επιμέρους ερευνητικοί στόχοι της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, καθώς επίσης θα αναφερθούμε και στη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την εκπόνησή της. Θα κάνουμε λόγο για το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας, θα καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα και θα αναφερθούμε εκτενώς στις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά την έρευνα.

5.2 Ερευνητικοί στόχοι

Ο κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί αν και κατά πόσο ενσωματώνονται και αξιοποιούνται οι Τ.Π.Ε στην εκμάθηση ξένων γλωσσών στην δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, καθώς επίσης και τι ρολό έχουν οι Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα. Παράλληλα, μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σχετικά με τη χρήση και τα οφέλη των Τ.Π.Ε κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερα μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς επιμορφωμένοι σχετικά με τις Τ.Π.Ε, αν οι αίθουσες διδασκαλίας είναι τεχνολογικά επαρκώς εξοπλισμένες και αν παρουσιάζονται τυχόν προβλήματα κατά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα. Επιπλέον, επιμέρους στόχος μας είναι να ερευνήσουμε σε ποια ηλικιακή ομάδα χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες πιο συχνά τις Τ.Π.Ε για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και ποια είναι η άποψη τους γι' αυτό. Ταυτόχρονα θα εξετάσουμε για ποιο γνωστικό αντικείμενο πραγματοποιείται πιο συχνά διδασκαλία με την χρήση των Τ.Π.Ε και ποια ανατροφοδότηση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους διδασκόμενους. Αξίζει επιπλέον να ερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που απολαμβάνει ο διδασκόμενος συμμετέχοντας σε ξενόγλωσσο μάθημα που εφαρμόζονται οι Τ.Π.Ε. Εξετάζονται ακόμη, οι πεποιθήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την αλληλεπίδραση του

διδάσκοντα και του διδασκομένου κατά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε και τον πιθανό παραγκωνισμό του ρόλου του διδάσκοντα. Επιπρόσθετα, θα μελετήσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την μελλοντική εξέλιξη των διδακτικών βιβλίων και την πιθανή αντικατάστασή τους από ψηφιακά εργαλεία. Τέλος, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο να εξετάσουμε σε ένα γενικότερο πλαίσιο, αν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στην χρήση των Τ.Π.Ε και ποιος θα ήταν ο πιθανός λόγος που θα τους οδηγούσε στην μη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

5.3 Το ερευνητικό εργαλείο & η διεξαγωγή της έρευνας

Για την διερεύνηση του θέματος της διπλωματικής εργασίας χρησιμοποιήσαμε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά (Ζαφειρίου, 2003).

Επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, καθώς αυτό το εργαλείο προσφέρει οφέλη, όχι μόνο για τον ερωτώμενο, αλλά και για τον ερευνητή. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου είναι λιγότερο χρονοβόρα, συγκριτικά με άλλα ερευνητικά εργαλεία. Επίσης, μέσω του ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται η προσέγγιση μεγαλύτερου αριθμού ερωτώμενων και φυσικά οι ίδιοι έχουν την δυνατότητα, λόγω της έλλειψης άμεσης επικοινωνίας με τον ερευνητή, να εκφράζονται ελεύθερα. Σημαντικό είναι να τονίσουμε, πως η έρευνα μας είχε μηδενικό κόστος, καθώς όπως θα αναφέρουμε και παρακάτω, όλη η διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσω του διαδικτύου. Τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο τεκμηριώνει και ο Παρασκευόπουλος (1999).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Forms και δημοσιεύτηκε σε κλειστές ομάδες ξενόγλωσσων καθηγητών στα κοινωνικά δίκτυα (Facebook), καθώς επίσης σε ορισμένους στάλθηκε και μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ένα εισαγωγικό κείμενο, που επεξηγούσε συνοπτικά το θέμα, τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Μέσω αυτού του εισαγωγικού κειμένου παρέχεται η

διαβεβαίωση προς τον ερωτώμενο για την τήρηση της ανωνυμίας και της εχεμυθείας των απαντήσεων του.

Το ερευνητικό μας εργαλείο αποτελείται συνολικά από 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου απλής επιλογής. Συμπεριλαμβάνονται μια ερώτηση ανοιχτού τύπου (4^η ερώτηση) και δομικές ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert. Στην έναρξη του ερωτηματολογίου το Υποκείμενο καλείται να απαντήσει σε δημογραφικές ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική ιδιότητα, την γλώσσα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη διδακτική εμπειρία του. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η διαμόρφωση του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία θεματικά μέρη με κοινό χαρακτηριστικό τις Τ.Π.Ε. Στο α' μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις που καλείται να απαντήσει το Υποκείμενο αφορούν τις Τ.Π.Ε και την αξιοποίηση τους κατά τη διάρκεια της ξενόγλωσσης διδασκαλίας. Ενδεικτικά, σε αυτό το μέρος εξετάζεται το γνωστικό επίπεδο του Υποκείμενου, αν αξιοποιεί και πόσο συχνά τις Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα, τι ρόλο έχουν οι Τ.Π.Ε στο μάθημα, σε ποιες ηλικιακές ομάδες και σε ποιο διδακτικό αντικείμενο χρησιμοποιούνται πιο συχνά οι Τ.Π.Ε. Εν συνέχεια, το β' μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που απαντώνται σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert. Μέσω αυτών των ερωτήσεων μελετώνται οι απόψεις των ξενόγλωσσων καθηγητών σχετικά με τις Τ.Π.Ε και τα οφέλη που προσδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στο γ' και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου το Υποκείμενο συναντά κανείς ερωτήσεις σε ένα γενικότερο πλαίσιο για τις Τ.Π.Ε.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στα Υποκείμενα σε ηλεκτρονική μορφή και η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2019. Ο αρχικός μας στόχος ήταν να συμμετέχουν στην έρευνα όσο το δυνατόν περισσότεροι (περίπου 100) καθηγητές και καθηγήτριες ξένων γλωσσών, που εργάζονται στην ιδιωτική ή δημόσια εκπαίδευση, έτσι ώστε το δείγμα να είναι επαρκές και τα αποτελέσματα που θα διεξαχθούν να είναι αντιπροσωπευτικά και αξιόπιστα.

Την πρώτη εβδομάδα του Απριλίου συλλέχθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα 38 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ενώ τη δεύτερη εβδομάδα 22. Την τρίτη εβδομάδα του Απριλίου στο σύνολο των απαντήσεων προστέθηκαν ακόμα 6 και την τέταρτη εβδομάδα ακόμα 4. Μέχρι το τέλος του πρώτου μήνα, που το

ερωτηματολόγιο ήταν στην διάθεσή των εκπαιδευτικών κατορθώσαμε να συλλέξουμε συνολικά 70 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Συνεπώς, ήμασταν πολύ κοντά να επιτύχουμε τον αρχικό στόχο που είχαμε θέσει, σχετικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα. Την πρώτη εβδομάδα του Μαΐου οι απαντήσεις ήταν μόνο 4. Το επόμενο μας βήμα, λοιπόν, ήταν να αναρτήσουμε εκ νέου το ερωτηματολόγιο μου στα κοινωνικά δίκτυα, όπως αναφέραμε και παραπάνω. Η κίνηση μας αυτή, απέδωσε καρπούς, καθώς την δεύτερη εβδομάδα του Μαΐου το σύνολο των απαντημένων ερωτηματολογίων έφτασε στα 97. Την τρίτη εβδομάδα του, όμως, κανείς δεν απάντησε στο ερωτηματολόγιο. Συνεπώς, αποφασίσαμε να στείλουμε το ερωτηματολόγιο μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στοχευμένα σε επιπλέον πέντε άτομα που γνωρίζαμε, ότι είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών. Από αυτούς απάντησαν οι τρεις και έτσι στο τέλος του Μαΐου οι απαντήσεις ανέρχονταν στις 100.

5.4 Το δείγμα

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στην τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία, κατά την οποία ο πληθυσμός υποδιαιρείται σε ομοιογενείς ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά (Φαρμάκης, 2015).

Το κοινό χαρακτηριστικό των ερωτηθέντων είναι ότι είναι καθηγητές και καθηγήτριες ξένων γλωσσών. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, που υπηρετούν στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Θα θέλαμε σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε, πως όταν προσχεδιάζαμε το θέμα της εργασίας μας είχαμε σκοπό να κάνουμε λόγο μόνο για τη χρήση των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα του δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος. Μετά από συζήτηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια μας, η οποία μας εξέφρασε τις επιφυλάξεις της για το αν θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε επαρκές δείγμα για την έρευνα μας (κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα), αποφασίσαμε να ενσωματώσουμε και την ιδιωτική εκπαίδευση, έτσι ώστε να αυξήσουμε το εύρος των συμμετεχόντων.

5.5 Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

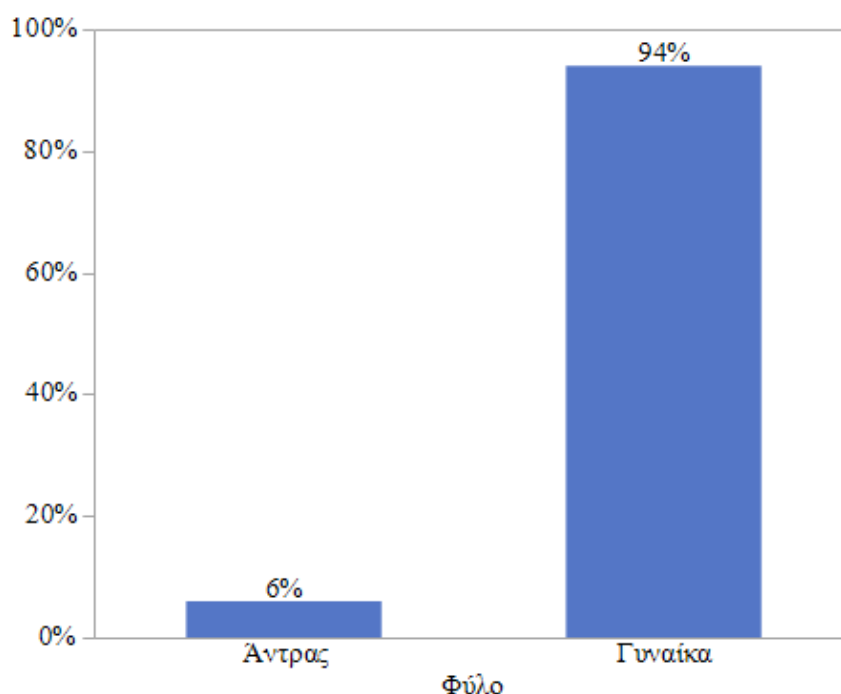
Οφείλουμε, σε αυτό το σημείο, να αναφέρουμε ορισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αρχικά, δυσκολευτήκαμε ιδιαίτερα να εντοπίσουμε καθηγητές και καθηγήτριες ξένων γλωσσών, οι οποίοι υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας καθώς οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα, υπερισχύουν έναντι των ξενόγλωσσων καθηγητών του δημοσίου τομέα. Επιπλέον, στάθηκε αδύνατον στην παρούσα έρευνα να εντοπίσουμε ένα επαρκές δείγμα ανδρών καθηγητών ξένων γλωσσών, κάτι που τελικά αποδεικνύεται και παρακάτω, καθώς η συμμετοχή του ανδρικού φύλου στην έρευνα κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά ποσοστά, έναντι του γυναικείου. Επίσης, στην έρευνα μας συμμετέχει και ένας καθηγητής ξένων γλωσσών, ο οποίος διδάσκει Πορτογαλικά, ξένη γλώσσα, η οποία διδάσκεται μόνο σε ιδιωτικά σχολεία και δεν έχει συμπεριληφθεί ποτέ στο πρόγραμμα σπουδών της δημόσιας εκπαίδευσης. Τέλος, θα θέλαμε να αναφέρουμε, πως 6 από τους 100 ερωτώμενους κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, επικοινωνήσαν μαζί μας, καθώς αγνοούσαν την έννοια της επιμόρφωσης Α' και Β' επιπέδου, η οποία συμπεριλαμβάνεται στην 6η ερώτηση.

6ο Κεφάλαιο «Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας»

6.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

Ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναφερθήκαμε στους στόχους της έρευνας, στην μεθοδολογία που βασιστήκαμε για την πραγματοποίηση της, καθώς επίσης και στο δείγμα που συμμετείχε, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, για την ολοκλήρωση της έρευνας. Όπως προαναφέραμε το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms, όπου και συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα. Ύστερα, τα δεδομένα της έρευνας εισήχθησαν στο υπολογιστικό πρόγραμμα Excel, όπου και αναλύθηκαν. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση ποσοστών και συγκεντρωτικών πινάκων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε διαγράμματα στηλών.

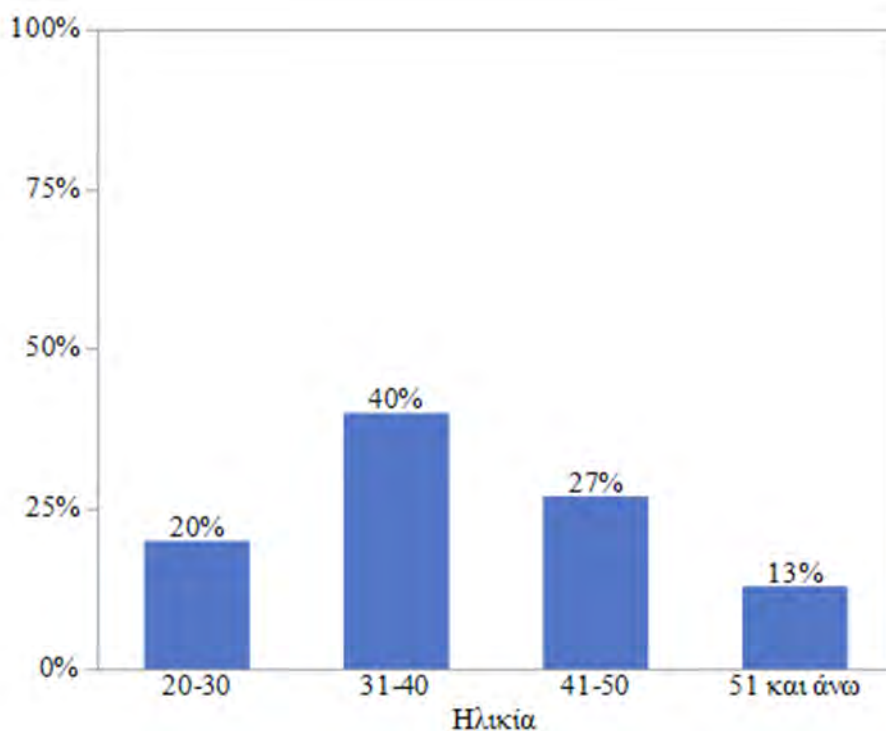
Δημογραφικά στοιχεία



Διάγραμμα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

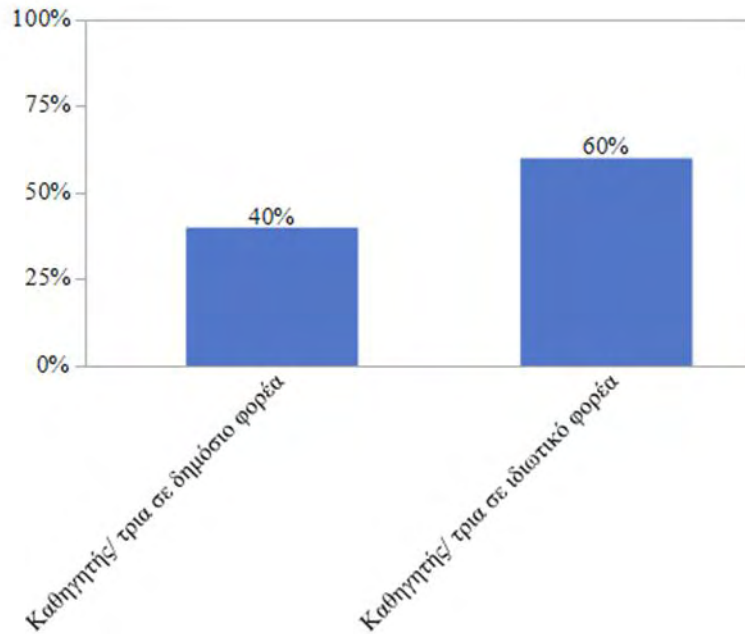
Με αυτό το διάγραμμα παρουσιάζεται το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε κατά συντριπτική πλειοψηφία

από άτομα του γυναικείου φύλου με ποσοστό 94% , ενώ η συμμετοχή των ανδρών αναπαρίσταται με το μικρό ποσοστό 6%. Θα μπορούσαμε να πούμε, πως η μεγάλη συμμετοχή του γυναικείου φύλου ήταν αναμενόμενη, καθώς οι γυναίκες κυριαρχούν έναντι των ανδρών στα επαγγέλματα των ξενόγλωσσων καθηγητών, των δασκάλων και των νηπιαγωγών όπως τονίζεται και στη σχετική ελληνική βιβλιογραφική έρευνα (Θάνος, 2012).



Διάγραμμα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

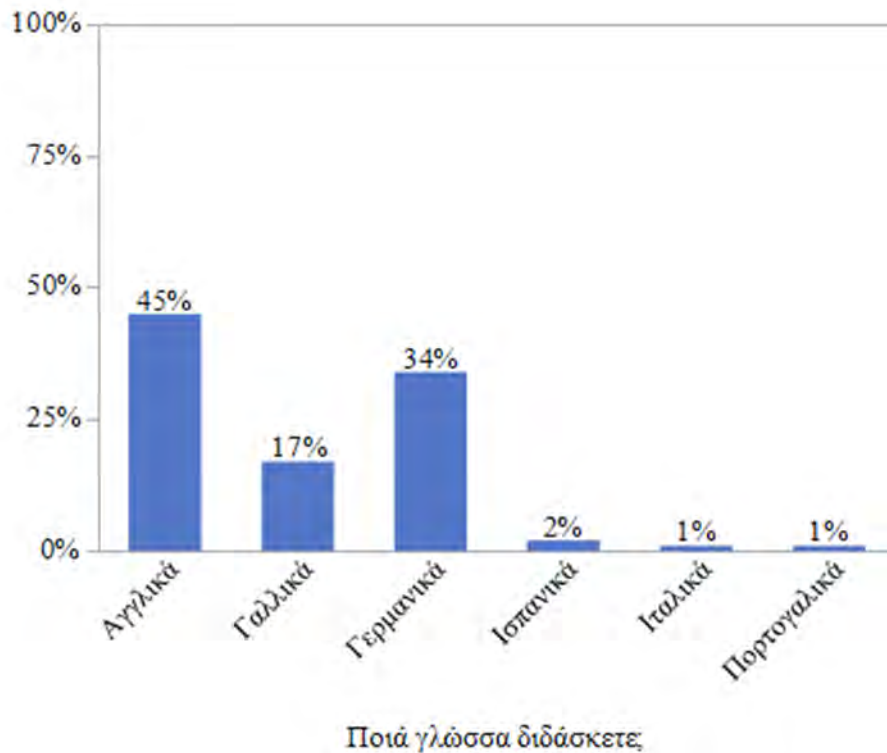
Σε αυτή την ερώτηση το κάθε Υποκείμενο έπρεπε να επιλέξει σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκει. Οι διαθέσιμες ηλικιακές ομάδες είναι από 20 έως 30 ετών, από 31 έως 40 ετών, από 41 έως 50 ετών και από 51 ετών και άνω. Με βάση αυτό το διάγραμμα, λοιπόν, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διανύει την τέταρτη δεκαετία της ζωής τους με ποσοστό 40% , ενώ στην δεύτερη θέση με ποσοστό 27% ακολουθούν όσοι κυμαίνονται από 41 έως 50 ετών. Στη συνέχεια έπονται οι συμμετέχοντες πιο νεαρής ηλικίας, από 20 έως 30 ετών με ποσοστό 20% και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 ετών.



Ποια είναι η επαγγελματική σας ιδιότητα

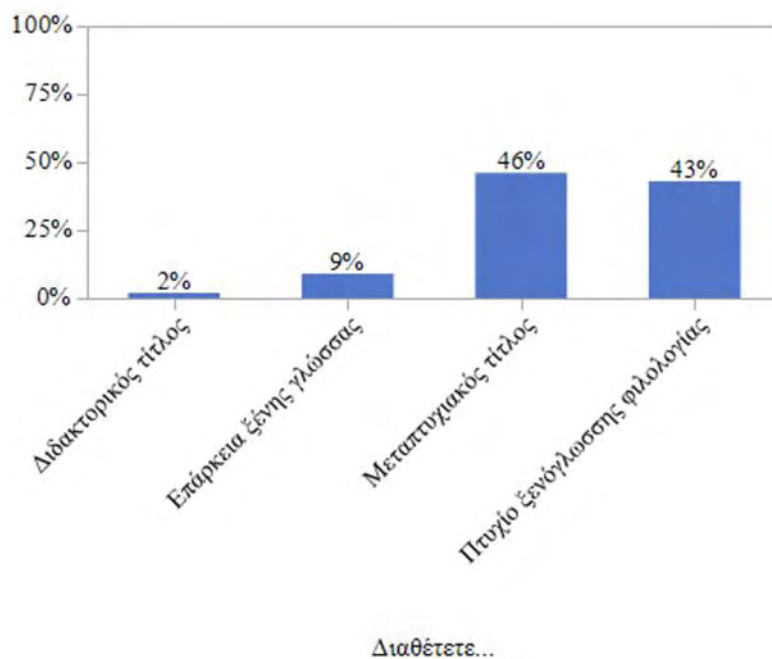
Διάγραμμα 3: Η επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Από το Διάγραμμα 3 είναι πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων με ποσοστό 60% είναι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, οι οποίοι εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα Κέντρα Ξένων Γλωσσών, τα ιδιωτικά σχολεία, τα ΙΕΚ και τα ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οικον. Από την άλλη, το 40% των συμμετεχόντων δηλώνουν πως διδάσκουν ξένες γλώσσες στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση.



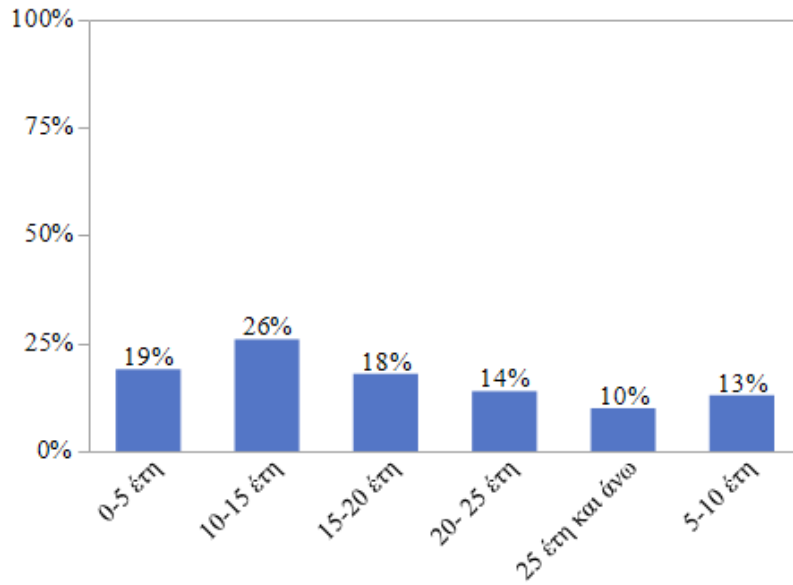
Διάγραμμα 4: Η γλώσσα που διδάσκουν οι συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες σε αυτή την ερώτηση ανοιχτού τύπου κλήθηκαν να γράψουν ποια ή ποιες ξένες γλώσσες διδάσκουν. Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι διδάσκει πάνω από μια ξένη γλώσσα. Συνεπώς, όπως γίνεται κατανοητό από το Διάγραμμα 4 στις τρεις πρώτες θέσεις βρίσκονται τα Αγγλικά με ποσοστό 45%, τα Γερμανικά με 34% και τα Γαλλικά με 17%. Στις τελευταίες θέσεις συναντάμε κατά σειρά τα Ισπανικά με ποσοστό 2%, τα Ιταλικά και τα Πορτογαλικά με 1%. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, πως τα αποτελέσματα και αυτής της ερώτησης ήταν αναμενόμενα καθώς οι τρεις πιο διαδεδομένες γλώσσες ανά τον κόσμο συνέλεξαν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος οι Έλληνες μαθητές διδάσκονται κατά πλειοψηφία τις τρεις παραπάνω ξένες γλώσσες.



Διάγραμμα 5: Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

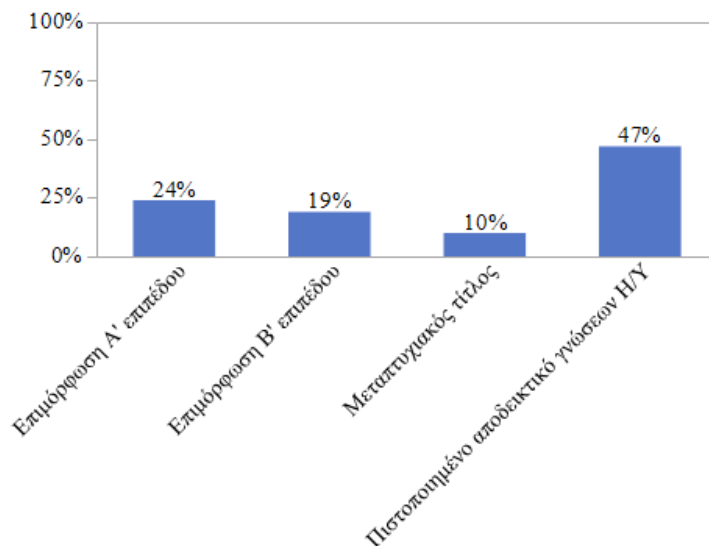
Στο Διάγραμμα 5 καταγράφονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων όσον αφορά ποιο είναι το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Στην πρώτη θέση κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί, που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο με ποσοστό 46%, ενώ στη δεύτερη θέση με μικρή διαφορά βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο ξενόγλωσσας φιλολογίας με ποσοστό 43%. Μικρότερα ποσοστά λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν επάρκεια της ξένης γλώσσας που διδάσκουν, ενώ μόνο το 2% των συμμετεχόντων κατέχουν διδακτορικό τίτλο. Σε αυτό το σημείο, δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε, πως το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ικανοποιητικά υψηλό.



Ποια είναι η διδακτική σας εμπειρία;

Διάγραμμα 6: Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών της έρευνας

Από το παραπάνω διάγραμμα συμπεραίνουμε πως η διδακτική εμπειρία (σε έτη) των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, που συμμετείχαν στην έρευνα κατανέμεται σε όλη την κλίμακα. Σε αυτή την ερώτηση κλειστού τύπου οι διαθέσιμες απαντήσεις είναι κατά σειρά από 0 έως 5 έτη, από 5 έως 10 έτη, από 10 έως 15 έτη, από 15 έως 20 έτη, από 20 έως 25 έτη και από 25 έτη και άνω. Πιο συγκεκριμένα, ως επί το πλείστον στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία στην ξενόγλωσση εκπαίδευση που κυμαίνεται από 10 έως 15 έτη με ποσοστό 26%. Στην δεύτερη και τρίτη θέση αντίστοιχα, έπονται με μικρή διαφορά μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία από 15 έως 20 έτη με ποσοστό 19% και οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία από 0 έως 5 έτη με ποσοστό 18%. Στην τέταρτη θέση έρχεται το 14% των εκπαιδευτικών, που δήλωσαν διδακτική εμπειρία από 20 έως 25 έτη, ενώ στην πέμπτη θέσης το 13% των εκπαιδευτικών με την λιγότερη διδακτική εμπειρία. Οι συμμετέχοντες με 25 και άνω χρονιά εμπειρίας στην διδασκαλία ξένων γλωσσών καταλαμβάνουν την τελευταία θέση, με το ποσοστό τους να αγγίζει το 10%.



Διάγραμμα 6: Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τις Τ.Π.Ε

Με βάση το Διάγραμμα 6 το 47% των ερωτηθέντων κατέχουν πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ το 24% έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση Α' επιπέδου.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως οι γνώσεις για τις Τ.Π.Ε των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κινούνται σε χαμηλά έως μεσαία επίπεδα. Τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής έρχονται να επιβεβαιώσουν όσα αναφέραμε και στο τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, είδαμε πως παρόλο που η Πληροφορική έχει ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα μέσα της δεκαετίας του '80 οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς επιμορφωμένοι και αντιμετωπίζουν τις Τ.Π.Ε με επιφύλαξη. Προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε σε όλους του τομείς της εκπαίδευσης είναι σαφώς η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις Νέες Τεχνολογίες (Φραγκάκη, & Λιοναράκης, 2009).

Ο πίνακας που ακολουθεί αποκαλύπτει τις γνώσεις των καθηγητών του δείγματος σχετικά με τις Τ.Π.Ε, ανάλογα με τον φορέα που εργάζονται:

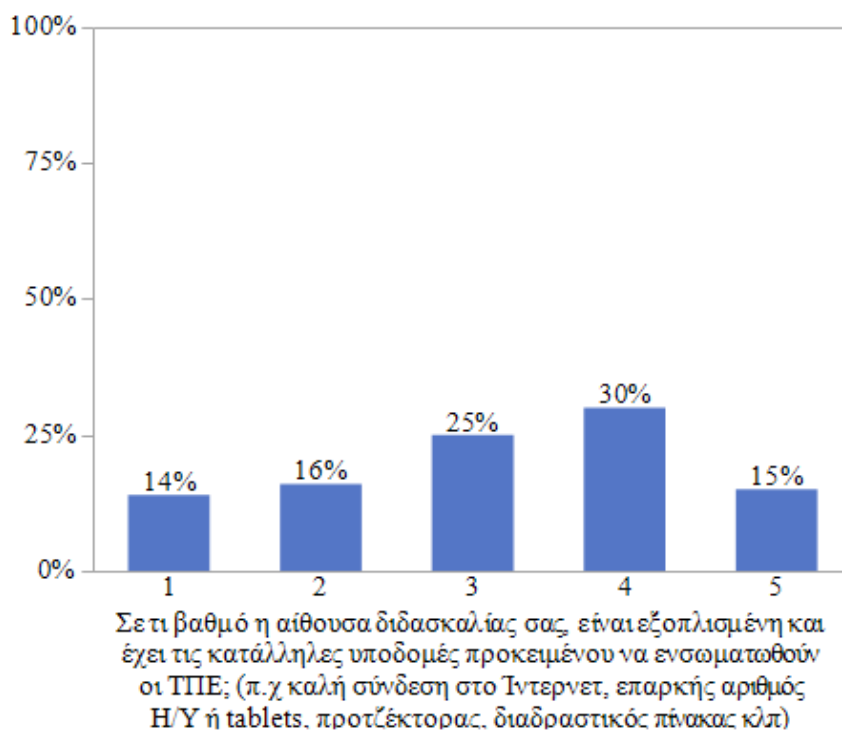
Ποια είναι η επαγγελματική σας ιδιότητα;		
Οι γνώσεις σας σχετικά με τις ΤΠΕ περιλαμβάνουν:	<i>Καθηγητής/τρια σε δημόσιο φορέα</i>	<i>Καθηγητής/τρια σε ιδιωτικό</i>
	<i>Επιμόρφωση Α' επιπέδου</i>	14
<i>Επιμόρφωση Β' επιπέδου</i>	14	5
<i>Πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ</i>	7	40
<i>Μεταπτυχιακός τίτλος</i>	5	5
Γενικό σύνολο	40	60

Πίνακας 1

Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι από τους καθηγητές που δραστηριοποιούνται στον δημόσιο φορέα κατέχουν είτε επιμόρφωση Α' επιπέδου (14 από τους 40) είτε Β' επιπέδου (14 από τους 40). Λιγότεροι κατέχουν πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ (7 από τους 40) και ακόμη λιγότεροι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο συναφές με τις Τ.Π.Ε. Θα περιμέναμε τουλάχιστον τα ποσοστά της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου να είναι πιο αυξημένα, αν υπολογίσουμε τον παράγοντα πως τα προγράμματα επιμορφώσεων παρέχονται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης και πραγματοποιούνται στα πλαίσια της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση». όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Στην περίπτωση των καθηγητών που εργάζονται στους ιδιωτικούς φορείς, η κατάσταση είναι διαφορετική: οι περισσότεροι (40 από τους 60) κατέχουν πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ. Μόνο οι 10 (από τους 60) κατέχουν επιμόρφωση Α' επιπέδου, οι 5 (από τους 60) επιμόρφωση Β' επιπέδου και οι 5 (από τους 60) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο συναφές με τις Τ.Π.Ε.

Το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου παρόλο που έχουν περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε (από την Ι.Ε.Π ή άλλους φορείς) υστερούν συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην ιδιωτική εκπαίδευση μεριμνούν οι ίδιοι να επιμορφώνονται σχετικά με τις Τ.Π.Ε σε διάφορες δομές εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 7: Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των αιθουσών διδασκαλίας

Η ερώτηση αυτή είναι η πρώτη που ζητείται από τον ερωτώμενο να απαντηθεί σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, τις έννοιες των απαντήσεων που δοθήκαν στην παραπάνω κλίμακα. Η έννοια του «5» αντιστοιχεί στην απάντηση «πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα διδασκαλίας», η «4» σε «καλώς εξοπλισμένη», η «3» σε «μερικώς εξοπλισμένη», η «2» σε «κακώς εξοπλισμένη» και η «1» σε «ανεπαρκώς εξοπλισμένη».

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως το πλήθος των απαντήσεων συγκεντρώνονται στην απάντηση «4» και «3». Συνεπώς, μπορούμε να αναφέρουμε πως οι αίθουσες διδασκαλίας των καθηγητών που συμμετείχαν στην ερευνά είναι καλώς και μερικώς

εξοπλισμένες, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε.

Σε αυτό το σημείο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να δούμε μέσω του παρακάτω συγκεντρωτικού πίνακα τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης με γνώμονα την επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων.

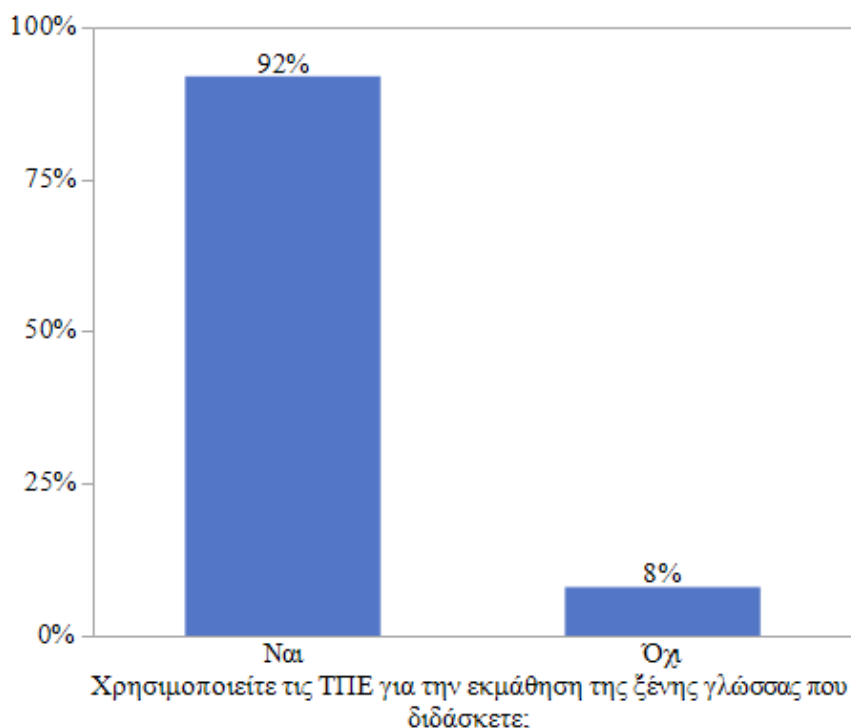
	Σε τι βαθμό η αίθουσα διδασκαλίας σας, είναι εξοπλισμένη και έχει τις κατάλληλες υποδομές προκειμένου να ενσωματωθούν οι Τ.Π.Ε;				
Ποια είναι η επαγγελματική σας ιδιότητα;	1	2	3	4	5
Καθηγητές/τρια σε δημόσιο φορέα	11	6	9	8	6
Καθηγητές/τρια σε ιδιωτικό φορέα	3	10	16	22	9
Γενικό σύνολο	14	16	25	30	15

Πίνακας 2

Τα συμπεράσματα είναι σημαντικά καθώς παρατηρούμε, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημοσιά εκπαίδευση αναφέρουν πως η αίθουσα διδασκαλίας τους είναι κακώς εξοπλισμένη. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς, έχουν στη διάθεση τους αίθουσες διδασκαλίας καλώς και μερικώς εξοπλισμένες με τα καταλληλά τεχνολογικά μέσα, που επιτρέπουν την χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Συνεπώς, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαθέτει εξοπλισμένες τεχνολογικά αίθουσες διδασκαλίας και δεν προσφέρει ακόμα τις κατάλληλες προϋποθέσεις και υποδομές, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών, σε σύγκριση με την ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες που συμπεράναν πως ο τεχνολογικός εξοπλισμός στις δημόσιες σχολικές μονάδες χαρακτηρίζεται μερικώς επαρκής,

ανεπαρκής ή ελλιπής σε αντίθεση με τα ιδιωτικά σχολεία, που φαίνεται να είναι καλύτερα τεχνολογικά εξοπλισμένα. (Demir, 2006;Μακρή,Βλαχόπουλος,2015; Μάνεση, 2016 & Βράτσαλη, Σοφός, 2017)



Διάγραμμα 8: Η χρήση των ΤΠΕ για την εκμάθηση ξένων γλωσσών

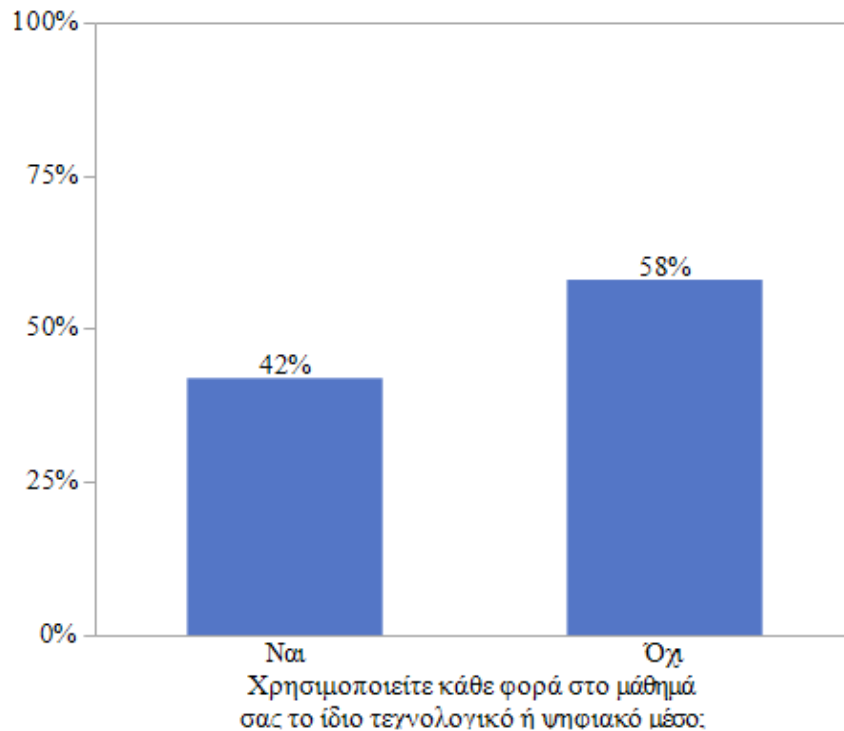
Η επόμενη ερώτηση αφορά τη χρήση των Τ.Π.Ε κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 8, κατά συντριπτική πλειοψηφία το 92% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε, ενώ μόνο το 8% δεν τις χρησιμοποιεί. Παρόλο που σε αυτήν την ερώτηση υπήρχε και η δυνατότητα επιλογής της απάντησης «Δεν ξέρω/ δεν απαντώ», όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν είτε θετικά, είτε αρνητικά στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Στον συγκεντρωτικό πίνακα, που ακολουθεί παρατηρούνται οι απαντήσεις των καθηγητών στην ερώτηση εάν χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας που διδάσκουν, ανάλογα με την ηλικία τους:

Χρησιμοποιείτε τις Τ.Π.Ε για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας που διδάσκετε;		
<i>Ηλικία</i>	<i>Ναι</i>	<i>Όχι</i>
20 - 30	20	0
31 – 40	37	3
41 - 50	24	3
51 και άνω	11	2
Γενικό σύνολο	92	8

Πίνακας 3

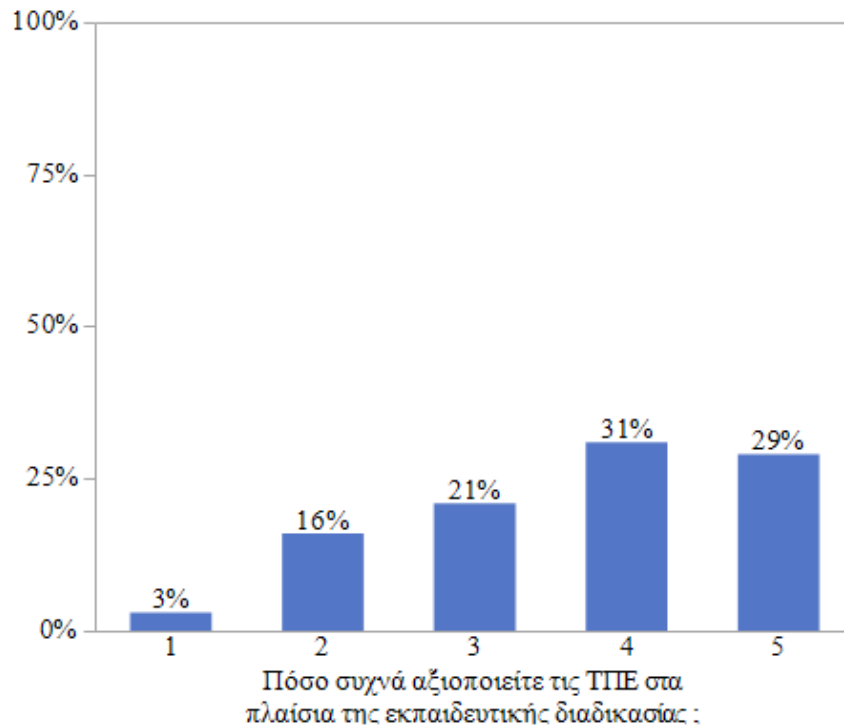
Η πλειοψηφία των καθηγητών ξένων γλωσσών, ανεξαρτήτως ηλικίας, απάντησαν θετικά στην ερώτηση. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σχεδόν όλοι οι καθηγητές του δείγματος (σε ποσοστό 92%) χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε για την εκμάθηση της γλώσσας που διδάσκουν. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που δεν χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε και το ποσοστό κατανέμεται ανάμεσα στις κατηγορίες ηλικίας 30 ετών και άνω. Εξαίρεση παρουσιάζει η κατηγορία ηλικίας 20 – 30 ετών, στην οποία όλοι οι καθηγητές του δείγματος απάντησαν θετικά στην ερώτηση. Σε σχετικές έρευνες αποδείχτηκε πως οι εκπαιδευτικοί νεαρής ηλικίας είναι πιο δεκτικοί στο να υιοθετήσουν εκπαιδευτικών πρακτικών που βασίζονται στις Τ.Π.Ε (Λεμονή 2015; Μαθιουδάκη, 2017).



Διάγραμμα 9: Χρήση του ίδιου τεχνολογικού μέσου

Σε αυτή την ερώτηση οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά αν χρησιμοποιούν σε κάθε μάθημα το ίδιο τεχνολογικό ή ψηφιακό μέσο. Τα ποσοστά μεταξύ τους δεν φέρουν μεγάλη απόκλιση, καθώς η απάντηση «Όχι» έρχεται πρώτη με ποσοστό 58%, ενώ η απάντηση «Ναι» ακολουθεί με ποσοστό 42%. Συνεπώς, δεν είμαστε σε θέση να διεξάγουμε ένα ασφαλές και ξεκάθαρο συμπέρασμα αν η χρήση των Τ.Π.Ε στην ξενόγλωσση διδασκαλία πραγματοποιείται με ποικίλους τεχνολογικούς τρόπους. Παρόλα αυτά αντιλαμβανόμαστε, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί ποικίλες μορφές τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων κατά τη διάρκεια του ξενόγλωσσου μαθήματος.

Ο συνδυασμός πολλών τεχνολογικών μέσων όπως βίντεο, ήχος, εικόνα, ψηφιακές εφαρμογές, κινούμενα σχέδια, εννοιολογικοί χάρτες επιδρούν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία και μετατρέπει το μάθημα σε ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Τσιριβή, 2016;Χαραλαμποπούλου, 2009 & Chai, Koh&Tsai, 2010).



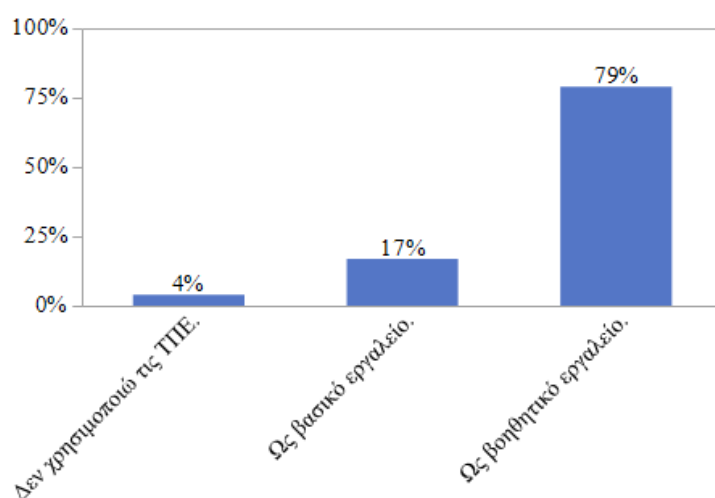
Διάγραμμα 10: Η συχνότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε

Στο διάγραμμα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης σχετικά με την συχνότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρχικά, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τις εννοιές της διαβαθμισμένης κλίμακας Likert. Η απάντησή «5» στο «Πολύ συχνά», η απάντηση «4» στο «Συχνά», η απάντηση «3» στο «Κάποιες φορές», η απάντηση «2» στο «Σπάνια» και η απάντηση «1» στο «Ποτέ».

Τις περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνει η απάντηση 4 (Συχνά) με το 31% των εκπαιδευτικών να την επιλέγουν, ενώ ακολουθεί η απάντηση 5 (Πολύ συχνά) με ποσοστό 29%. Έπειτα, το 21% των συμμετεχόντων στην έρευνα αξιοποιεί τις ΤΠΕ κάποιες φορές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ το 16% τις χρησιμοποιεί σπάνια. Μόλις το 3% των εκπαιδευτικών δεν ενσωματώνουν ποτέ τις ΤΠΕ στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Συνεπώς, μπορούμε να αναφέρουμε πως η συχνότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε κινείται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα. Είναι γενικώς αποδεκτό, πως οι νέες τεχνολογίες έχουν κατακλύσει τη ζωή μας και είναι σαφές πως η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Το γεγονός όμως, πως συνολικά το 19% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε πως εντάσσει σπάνια ή καθόλου τις Τ.Π.Ε στη

μαθησιακή διαδικασία μας προβληματίζει έντονα και μας δίνει τροφή για μετέπειτα ερευνητικούς στόχους.



Χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ ως βασικό ή ως βοηθητικό εργαλείο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Διάγραμμα 11: Η χρήση των Τ.Π.Ε ως βασικό ή βοηθητικό εργαλείο

Στο Διάγραμμα 11, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε ως βασικό ή βοηθητικό εργαλείο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Το 79% των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε ως βοηθητικό εργαλείο στο μάθημα τους, ενώ το 17% στηρίζει εξ ολοκλήρου το μάθημα στις ΤΠΕ. Σε αυτή την περίπτωση οι Τ.Π.Ε λειτουργούν ως βασικό εργαλείο του μαθήματος. Παράλληλα, μόνο το 4% απάντησε πως δεν χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε ως βοηθητικό εργαλείο, κάτι που πιθανώς δικαιολογείται καθώς έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί μπορεί από την μια πλευρά να τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε, από την άλλη όμως είναι αρκετά επιφυλακτικοί και επικριτικοί με τη συστηματική χρήση τους (Τάσση, 2014)

Ο πίνακας που ακολουθεί μας παρουσιάζει τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανάλογα με τις γνώσεις τους σχετικά με τις Τ.Π.Ε:

Χρησιμοποιείτε τις Τ.Π.Ε ως βασικό ή ως βοηθητικό εργαλείο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών;			
Οι γνώσεις σας σχετικά με τις Τ.Π.Ε περιλαμβάνουν :	<i>Ως βασικό εργαλείο</i>	<i>Ως βοηθητικό εργαλείο</i>	<i>Δεν χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ</i>
<i>Επιμόρφωση Α' επιπέδου</i>	3	18	3
<i>Επιμόρφωση Β' επιπέδου</i>	1	17	1
<i>Πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ</i>	12	35	0
<i>Μεταπτυχιακός τίτλος</i>	1	9	0
<i>Γενικό σύνολο</i>	17	79	4

Πίνακας 4

Οι καθηγητές που κατέχουν επιμόρφωση Α' Επιπέδου δήλωσαν στην πλειοψηφία τους (18 από τους 24) ότι χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε ως βοηθητικό εργαλείο, ενώ μόνο οι 3 από τους 24 τις χρησιμοποιούν ως βασικό εργαλείο, Επίσης 3 από τους 24 δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε.

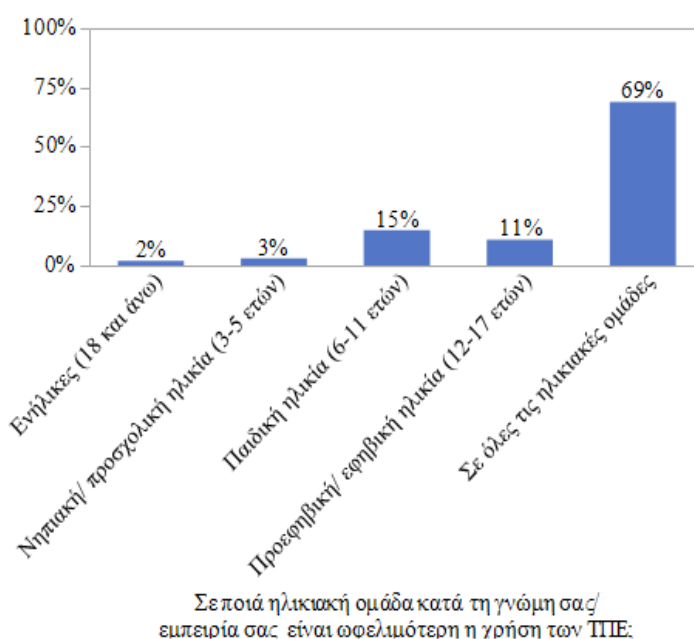
Στους καθηγητές που κατέχουν επιμόρφωση Β' επιπέδου η κατάσταση είναι ακόμη πιο ξεκάθαρη: οι 17 από τους 19 χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως βοηθητικό εργαλείο, ο ένας ως βοηθητικό εργαλείο και άλλος ένας δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ.

Η κατανομή απαντήσεων στην περίπτωση των καθηγητών που κατέχουν πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ είναι η εξής: οι 35 από τους 47 (η πλειοψηφία) χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε ως βοηθητικό εργαλείο και οι 12 από τους 47 (το ένα τέταρτο) ως βασικό εργαλείο. Κανένας δεν δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε.

Και τέλος, η κατανομή των απαντήσεων συνεχίζει την ίδια γραμμή και στην περίπτωση των καθηγητών με μεταπτυχιακό τίτλο συναφές με τις Τ.Π.Ε: οι 9 από

τους 10 χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε ως βοηθητικό εργαλείο, μόνο ο ένας από τους 10 ως βασικό εργαλείο και κανένας δεν δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε.

Εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των καθηγητών (79%) του δείγματος χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε ως βοηθητικό εργαλείο, λιγότεροι ως βασικό εργαλείο (17%) και πολύ μικρό ποσοστό (4%) δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. Συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες, στους καθηγητές που κατέχουν πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ, παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό καθηγητών που χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε ως βασικό εργαλείο, γεγονός που σημαίνει ότι αυτό το είδος επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε παρέχει καλύτερες δεξιότητες στην πρακτική εφαρμογή των Τ.Π.Ε στα μαθήματα ξένων γλωσσών.

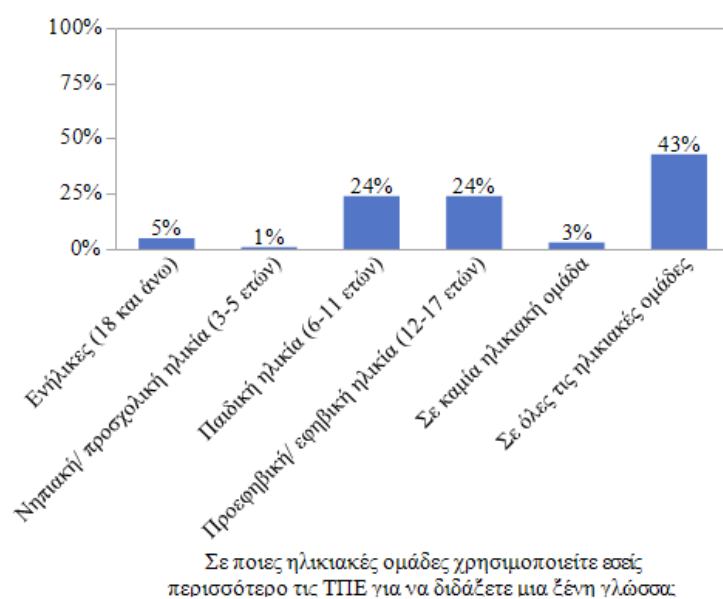


Διάγραμμα 12: Η χρήση των Τ.Π.Ε και ωφελιμότερη ηλικιακή ομάδα σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών

Από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, πιστεύουν πως όλες οι ηλικιακές ομάδες ωφελούνται από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στα πλαίσια του ξενόγλωσσου μαθήματος. Με μικρότερα ποσοστά της τάξης του 15% και του 11% ακολουθεί η παιδική ηλικία και η προεφηβική ηλικία αντίστοιχα. Το 3% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η νηπιακή και προσχολική ηλικία ωφελείται περισσότερο

από τις Τ.Π.Ε, ενώ τις λιγότερες απαντήσεις με ποσοστό 2% συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα των ενήλικων. Επίσης, ήταν διαθέσιμη και η απάντηση «σε καμία ηλικιακή ομάδα», παρόλα αυτά δεν την επέλεξε κανένας εκπαιδευτικός.

Σε αντίθεση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, παρατηρείται πως τα παιδιά που ανήκουν στην νηπιακή και προσχολική ηλικία λαμβάνουν περισσότερες θετικές επιδράσεις από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε κατά τη μαθησιακή διαδικασία (McCarrick & Xiaoming, 2007).

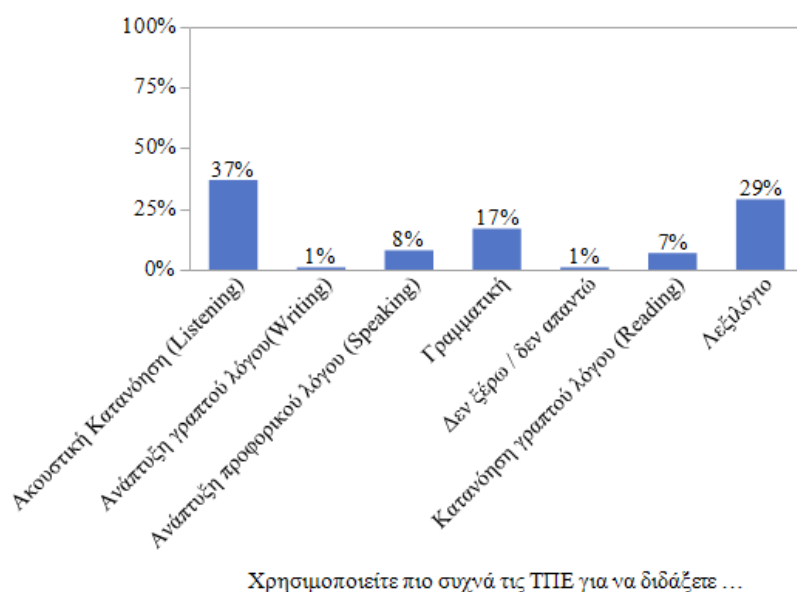


Διάγραμμα 13: Η χρήση των Τ.Π.Ε κατά ηλικιακή ομάδα

Η ερώτηση αυτή αφορά σε ποια ηλικιακή ομάδα χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών τις Τ.Π.Ε. Είναι έκδηλο, πως το 43% των εκπαιδευτικών αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, ενώ την δεύτερη θέση καταλαμβάνουν ισοψηφώντας το 24% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ξένες γλώσσες χρησιμοποιώντας τις Τ.Π.Ε σε προ-έφηβους/ έφηβους και παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών. Επιπλέον, το 5% των εκπαιδευτικών κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διδασκαλία σε ενήλικες, ενώ το 3% σε καμία ηλικιακή ομάδα. Τέλος, στην τελευταία θέση με ποσοστό 1% των συμμετεχόντων αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε όταν διδάσκουν παιδιά νηπιακής και προσχολικής ηλικίας.

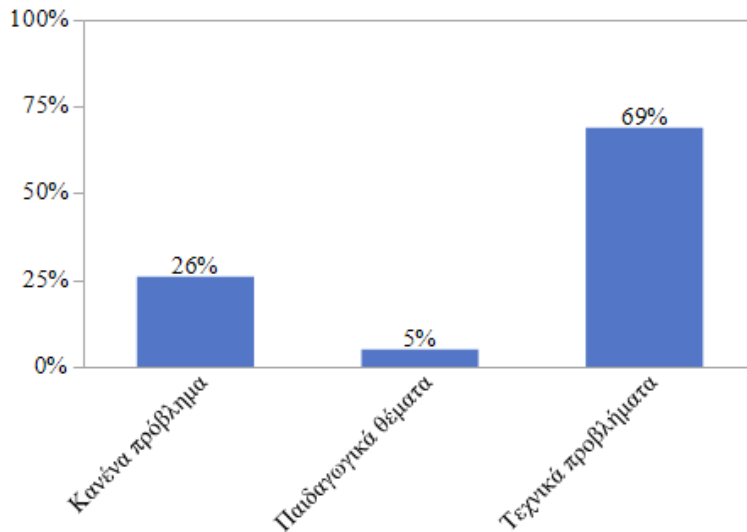
Σε αυτό το σημείο, δεν θα ήταν υπερβολικό να αναφέρουμε πως οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά τα οφέλη που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε στις ηλικιακές ομάδες

(Διάγραμμα 12) δεν διαφέρουν και πολύ από τις απαντήσεις που έδωσαν σε αυτή την ερώτηση σχετικά με την χρήση των Τ.Π.Ε και τις ηλικιακές ομάδες (Διάγραμμα 13).



Διάγραμμα 14: Η χρήση των Τ.Π.Ε και η διδασκαλία γλωσσικών ικανοτήτων

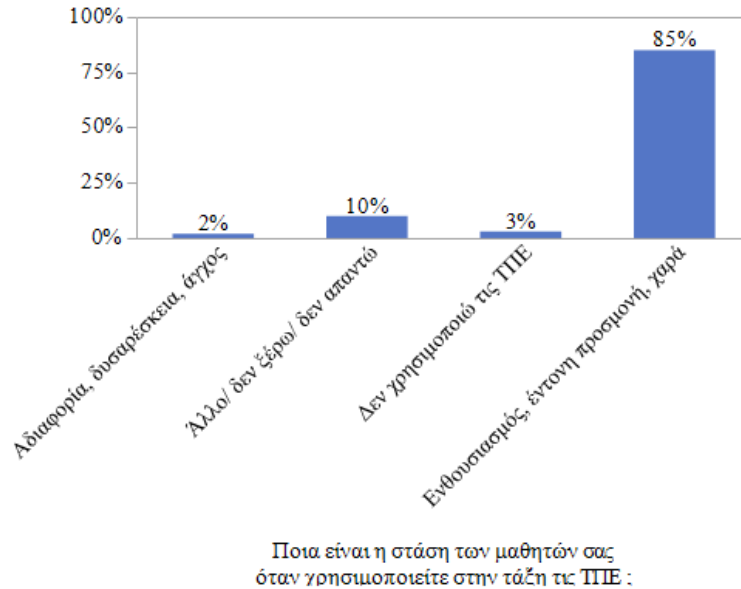
Η συγκεκριμένη ερώτηση σχετίζεται περισσότερο με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών καθώς αναφέρεται στην κατάκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία. Από το Διάγραμμα 14 φαίνεται πως οι απαντήσεις κυμαίνονται σε όλο το εύρος της κλίμακας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 37% χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για τη διδασκαλία της ακουστικής αντίληψης, ενώ το 29% για τη διδασκαλία λεξιλογίου. Επιπλέον, το 17% των εκπαιδευτικών προτιμούν να διδάξουν γραμματική χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ, ενώ το 8% διδάσκει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Με μικρότερα ποσοστά ακολουθεί η διδασκαλία της κατανόησης γραπτού λόγου με 7%, ενώ το 1% λαμβάνουν οι απαντήσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη γραπτού λόγου. Σημαντικό είναι να υπογραμμίσουμε, πως ένας εκπαιδευτικός (1%) επέλεξε την απάντηση «Δεν ξέρω/δεν απαντώ». Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους είδαμε πως σήμερα υπάρχουν στη διάθεση του εκπαιδευτικού ψηφιακά εργαλεία σχεδιασμένα για ξενόγλωσσα μαθήματα που μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δυνατοτήτων.



Παρουσιάστηκαν κάποιες από τις παρακάτω δυσκολίες κατά την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διάρκεια της διδασκαλίας:

Διάγραμμα 15: Οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την χρήση των Τ.Π.Ε

Το συγκεκριμένο ερώτημα πραγματεύεται τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών χρησιμοποιώντας τις Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Παρατηρούμε, λοιπόν, από το διάγραμμα πως το 69% των εκπαιδευτικών αντιμετώπισαν τεχνικά προβλήματα, όπως κακή σύνδεση στο διαδίκτυο κλπ, ενώ το 26% δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, 5% των καθηγητών ανέφεραν πως ήρθαν αντιμέτωποι με προβλήματα παιδαγωγικής φύσεως, όπως η μη ανταπόκριση ή η άρνηση μαθητών στις ΤΠΕ κλπ. Διαθέσιμη ήταν και η απάντηση «Άλλο», αλλά κανένας ερωτώμενος δεν την επέλεξε. Εύκολα διεξάγεται το συμπέρασμα πως τα τεχνικά προβλήματα είναι τα πιο συχνά εμπόδια που θα κληθεί να προσπελάσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Μπίκος, Τζιφόπουλος, 2011). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει όσα αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος για την αρνητική όψη των Τ.Π.Ε και τις πιθανές δυσκολίες που θα δημιουργήσουν στη σχολική τάξη.

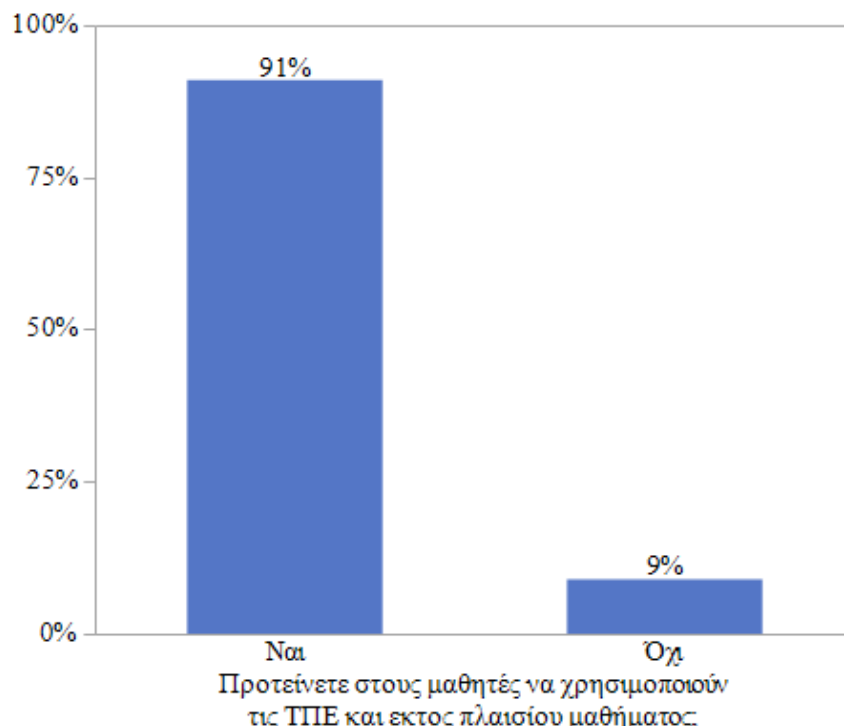


Διάγραμμα 16: Η στάση των μαθητών απέναντι στις Τ.Π.Ε

Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με την αντίδραση του μαθητικού συνόλου απέναντι στην χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Από το διάγραμμα προκύπτει πως η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 89% των εκπαιδευτικών λαμβάνει θετική ανατροφοδότηση από την πλευρά των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ξένων γλωσσών που βασίζεται στις Τ.Π.Ε. Οι μαθητές του ανταποκρίνονται θετικά στις Τ.Π.Ε, ενθουσιάζονται και προσμένουν με χαρά το μάθημα. Εν συνέχεια, τη δεύτερη θέση στην κλίμακα των αποτελεσμάτων καταλαμβάνει η απάντηση «Άλλο/Δεν ξέρω/Δεν απαντώ». Αυτό παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς τα 10% των εκπαιδευτικών δεν καλύφθηκε από τις υπόλοιπες απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Είναι δύσκολο να ερμηνεύσουμε τον λόγο που επέλεξαν αυτή την απάντηση, παρόλο αυτά μπορούμε να πούμε πως αυτοί οι καθηγητές πιθανώς αντιμετώπισαν κάποια διαφορετική στάση από την μεριά των μαθητών τους (ούτε θετική, ούτε αρνητική). Επιπλέον, 3 εκ των εκπαιδευτικών δεν κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε, όταν διδάσκουν ξένες γλώσσες και 2 ανέφεραν ότι ήρθαν σε επαφή με μαθητές που παρουσίασαν αρνητική στάση, αδιαφορία, δυσαρέσκεια ή άγχος.

Το συμπέρασμα πως οι Τ.Π.Ε κατά την διάρκεια της εκμάθησης ξένων γλωσσών χαίρουν αποδοχής από το μαθητικό σύνολο ενισχύεται και από αποτελέσματα παρομοίων ερευνών με τη δική μας. Συγκεκριμένα η Καββαδία (2017) χαρακτηρίζει ένθερμη την αποδοχή της χρήσης των Τ.Π.Ε από την πλευρά

των μαθητών, ενώ η Αντωνιάδου (2016) επισημαίνει πως η θετική στάση των μαθητών για την χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διδασκαλία συνδέεται άρρηκτα με την υψηλή σχολική τους επίδοση.



Διάγραμμα 17: Η παρότρυνση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές για την χρήση των ΤΠΕ εκτός του πλαισίου του μαθήματος

Σε αυτή την ερώτηση τα αποτελέσματα είναι ξεκάθαρα, καθώς παρατηρούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 91% παροτρύνουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε και εκτός μαθήματος. Αντιθέτως, ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό της τάξης του 9% δεν παροτρύνει τους μαθητές να ασχολούνται περαιτέρω με τις Τ.Π.Ε. Αυτό το αποτέλεσμα σιγουρά μας κινεί το ενδιαφέρον για περαιτέρω ερευνά, για να κατορθώσουμε να κατανοήσουμε γιατί ένας εκπαιδευτικός ζώντας στην εποχή του Διαδικτύου και της τεχνολογίας αποθαρρύνει τον μαθητή του να χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε εκτός της σχολικής αίθουσας.

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτονται οι απαντήσεις των καθηγητών στην ερώτηση εάν προτείνουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε και εκτός πλαισίου μαθήματος, σύμφωνα με την επαγγελματική τους ιδιότητα:

Προτείνετε στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και εκτός πλαισίου μαθήματος;		
Ποια είναι η επαγγελματική σας ιδιότητα;	<i>Ναι</i>	<i>Όχι</i>
<i>Καθηγητής/ τρια σε δημόσιο φορέα</i>	39	1
<i>Καθηγητής/ τρια σε ιδιωτικό φορέα</i>	52	8
<i>Γενικό σύνολο</i>	91	9

Πίνακας 5

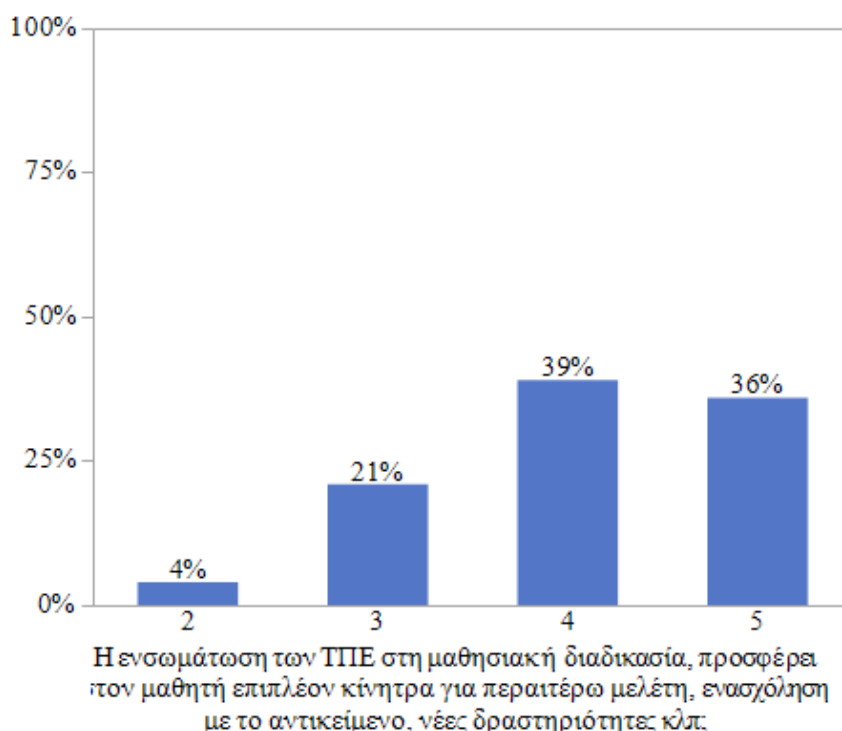
Οι 39 από τους 40 καθηγητές σε δημόσιο φορέα απάντησαν θετικά στην ερώτηση και μόνο ο ένας από τους 40 απάντησε αρνητικά.

Οι 52 από τους 60 καθηγητές σε ιδιωτικό φορέα απάντησαν θετικά και οι 8 από τους 60 απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση.

Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών (91%) προτείνει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε και εκτός πλαισίου μαθήματος. Παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό στους καθηγητές του ιδιωτικού τομέα που δεν το προτείνουν (13,33%), συγκριτικά με το ποσοστό των καθηγητών του δημοσίου (μόνο 2,5%). Αυτή η διάφορα όμως είναι μικρής σημασίας, καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε πως στην έρευνα μας συμμετείχαν περισσότεροι καθηγητές ξένων γλωσσών που διδάσκουν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Σε σχετική έρευνα με θέμα την χρήση των Τ.Π.Ε εκτός σχολικής τάξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας εξήχθη το συμπέρασμα πως τα παιδιά που χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε για εξωσχολικές δραστηριότητες είχαν σημαντικά καλύτερη σχολική επίδοση και ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με αυτά που δεν χρησιμοποιούσαν τα τεχνολογικά μέσα εκτός σχολείου (Φεσάκης, 2009). Όπως επισημάναμε και παραπάνω, ο ρόλος του συγχρόνου εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί και να προτρέπει τους μαθητές να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες. Παράλληλα όμως, θα πρέπει να τους νουθετεί σωστά και να τους ενημερώνει για πιθανούς κινδύνους που παραμονεύουν.

Οι επόμενες ερωτήσεις ανήκουν στο β' μέρος του ερωτηματολογίου και πραγματεύονται τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους απαντώνται σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert.

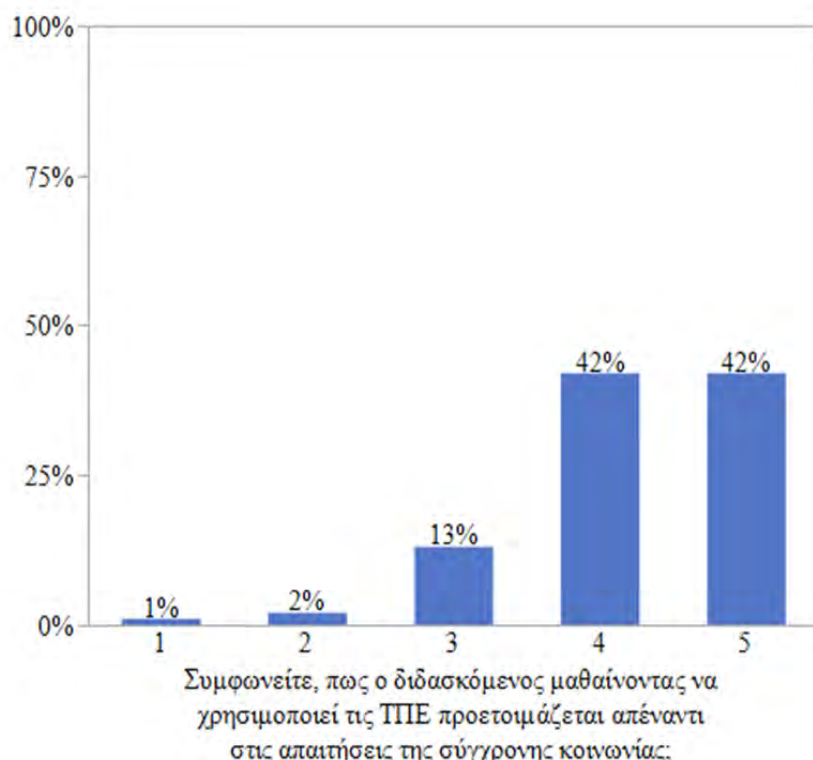


Διάγραμμα 18: Η γνώμη των καθηγητών για την παρότρυνση των μαθητών σε περαιτέρω μελέτη, ενασχόληση με το αντικείμενο, νέες δραστηριότητες μετά την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στο μάθημα

Στην ερώτηση εάν η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία προσφέρει στον μαθητή επιπλέον κίνητρα για περαιτέρω μελέτη, ενασχόληση με το αντικείμενο, νέες δραστηριότητες κλπ, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό (39%) ότι συμφωνούν με τη δήλωση αυτή, ενώ ένα παραπλήσιο μικρότερο ποσοστό (36%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα. Μικρότερο είναι το ποσοστό (21%) των ερωτώμενων που απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν/ούτε διαφωνούν και σε πολύ μικρό ποσοστό (4%) ότι διαφωνούν. Κανένας εκπαιδευτικός δε διαφωνεί απόλυτα με τη δήλωση/ερώτηση.

Ως συμπέρασμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί- καθηγητές ξένων γλωσσών είτε συμφωνούν, είτε συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση. Σχεδόν το ένα πέμπτο των ερωτωμένων δεν εκφράζουν ξεκάθαρη γνώμη, ενώ ελάχιστοι διαφωνούν. Τα

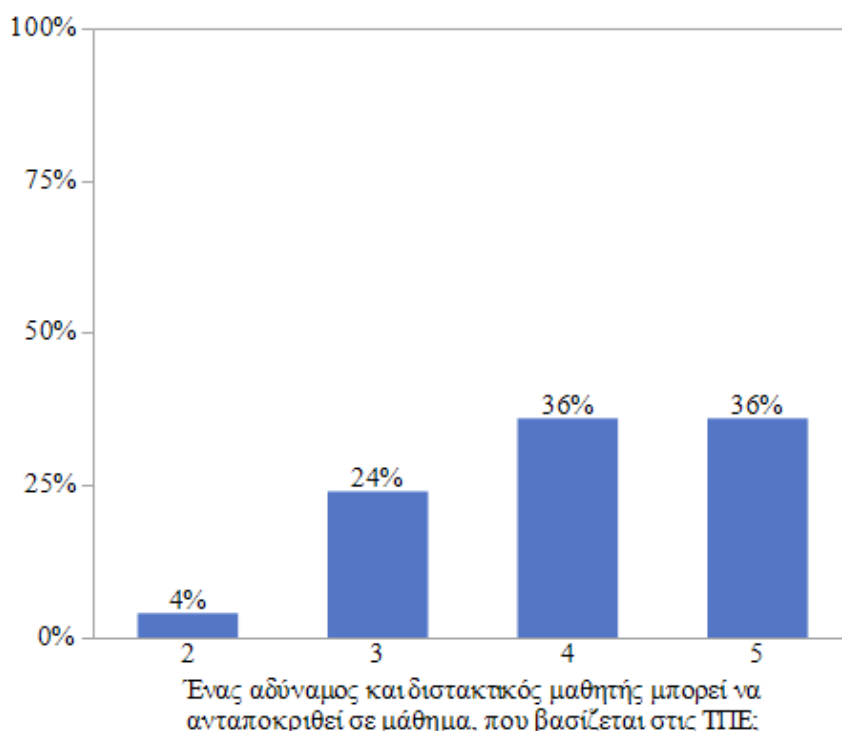
αποτελέσματα είναι σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων ερευνών που αφορούν τη χρήση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία, στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ενεργοποιούνται και συνεργάζονται περισσότερο, μαθαίνουν να ερευνούν αυτό που τους ενδιαφέρει και αποκτούν ενδιαφέρον για το αντικείμενο, σε σχέση με το συμβατικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης (Κουτσογιάννης, 2007).



Διάγραμμα 19: Η γνώμη των καθηγητών για τη χρησιμότητα των δεξιοτήτων χρήσης των Τ.Π.Ε στην προετοιμασία των μαθητών στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας

Στην ερώτηση εάν συμφωνούν με τη δήλωση ότι ο διδασκόμενος μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε προετοιμάζεται απέναντι στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, μεγάλο ποσοστό (42%) των καθηγητών απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα. Ίδιο είναι το ποσοστό (42%) των ερωτωμένων που απάντησαν ότι συμφωνούν, ενώ σε μικρό ποσοστό (13%) ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν. Ελάχιστοι είναι οι καθηγητές ξένων γλωσσών που διαφωνούν (2%) και ακόμη λιγότεροι (1%) είναι αυτοί που διαφωνούν απόλυτα. Αυτό εξηγείται εν μέρει από την εμπειρία των καθηγητών, που επιμορφώνονται στη χρήση των ΤΠΕ και γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν τα ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στις ευρύτερες δραστηριότητες των διδασκόμενων που σχετίζονται με τη καθημερινή ζωή

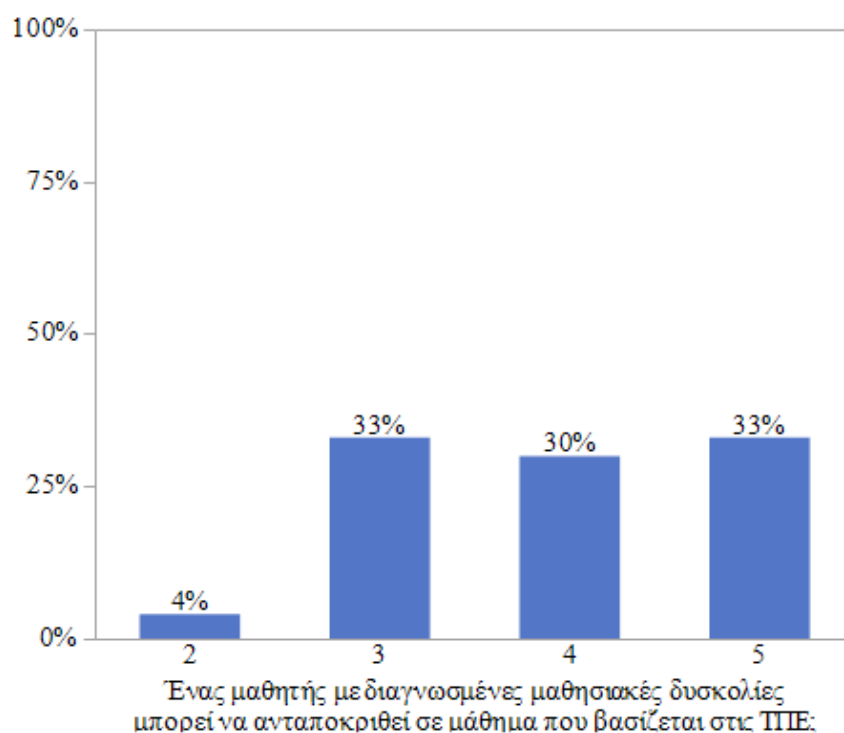
τους. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση στοχεύει και στην εξοικείωση των διδασκόμενων με τα εργαλεία των Τ.Π.Ε με σκοπό την ένταξή τους στην κοινωνία της πληροφορίας και μετέπειτα στην αγορά εργασίας (Vavouraki, 2004).



Διάγραμμα 20: Η γνώμη των καθηγητών για την ικανότητα αδύναμων/διστακτικών μαθητών να ανταποκριθούν σε μάθημα βασισμένο στις Τ.Π.Ε

Μεγάλο ποσοστό των καθηγητών (36%) συμφωνεί απόλυτα ότι ένας αδύνατος και διστακτικός μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί σε μάθημα που βασίζεται στις Τ.Π.Ε, ενώ το ίδιο ποσοστό (36%) απλά συμφωνεί με τη δήλωση αυτή. Το 24% των καθηγητών (περίπου το ένα τέταρτο των καθηγητών) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ μόνο 4% διαφωνούν και κανένας καθηγητής (0%) δεν διαφωνεί απόλυτα με τη δήλωση ότι ο αδύνατος μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί σε μάθημα που βασίζεται στις Τ.Π.Ε. Στην ουσία, το 76% (τα τρία τέταρτα) των καθηγητών εκφράζουν θετική γνώμη για την ικανότητα των αδύναμων/διστακτικών μαθητών να ανταποκριθούν σε μάθημα βασισμένο στις Τ.Π.Ε. Οι καθηγητές γνωρίζουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών (ακόμα και οι αδύναμοι και οι διστακτικοί) είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη χρήση των Τ.Π.Ε και στις περισσότερες περιπτώσεις το ψηφιακό

περιβάλλον τους είναι γνωστό, διευκολύνοντας την προσέγγιση του μαθήματος με αυτόν τον τρόπο. Στην «Έκθεση αναφοράς αποτελεσμάτων έρευνας χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα Σχολεία» του Παρατηρητηρίου ΚτΠ το 2009 αναφέρεται η εντατική χρήση των ψηφιακών μέσων από τους μαθητές ηλικιών 8-15 ετών στην Ελλάδα. Ωστόσο, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (το ένα τέταρτο των καθηγητών) δεν εκφράζουν γνώμη για την ικανότητα των αδύναμων μαθητών να τα αντεπεξέλθουν στο μάθημα βασισμένο στις Τ.Π.Ε. Οι συγκεκριμένοι καθηγητές πιθανώς σκέπτονται τη γενική αρνητική στάση αυτών των μαθητών απέναντι σε οποιοδήποτε μάθημα, βασισμένο ή όχι στις Τ.Π.Ε.

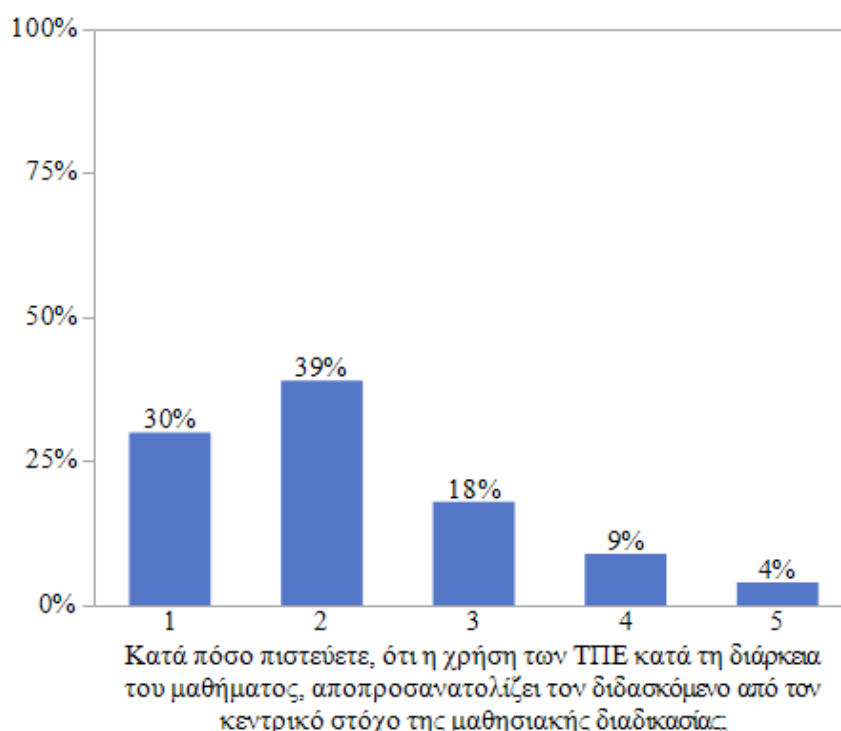


Διάγραμμα 21: Η γνώμη των καθηγητών για την ικανότητα ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε μάθημα βασισμένη στις Τ.Π.Ε

Και σε αυτή την ερώτηση μεγάλο ποσοστό των καθηγητών (33%) συμφωνούν απόλυτα με δήλωση ότι οι μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ανταποκριθεί σε μάθημα που βασίζεται στις Τ.Π.Ε. Λίγο μικρότερο είναι το ποσοστό των καθηγητών (30%) που απλά συμφωνούν, ενώ το ένα τρίτο (33%) των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Ελάχιστο είναι το ποσοστό αυτών που διαφωνούν και κανένας καθηγητής δεν διαφωνεί απόλυτα. Παρατηρείται ότι το

ποσοστό των καθηγητών που δεν εκφράζουν ξεκάθαρη γνώμη είναι αρκετά μεγάλο (το ένα τρίτο του δείγματος). Πιθανώς να μην έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στη χρήση των Τ.Π.Ε, λόγω έλλειψης κατάρτισής τους σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιθανώς να θεωρούν τα προβλήματα των μαθητών αυτών ένα αδιαπέραστο εμπόδιο και αποφεύγουν να εκφράζουν τη γνώμη τους (Παντελιάδου, 2008). Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (τα δύο τρίτα) θεωρεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ανταποκριθούν σε μάθημα βασισμένο στις Τ.Π.Ε.

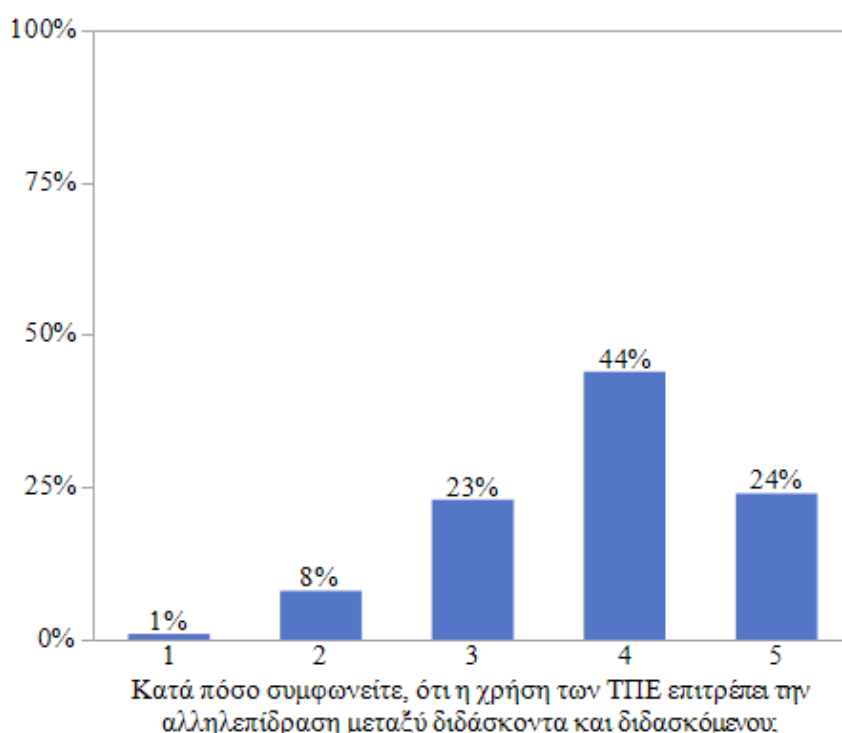
Παρόλα αυτά έχει τεκμηριωθεί πως η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων είναι μια επωφελής μαθησιακή διαδικασία ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς απελευθερώνει τον μαθητή, μετατρέπει την συμμετοχή του από παθητική σε ενεργητική, μεγιστοποιεί την προσήλωση του και διευκολύνει την επικοινωνία με τους συμμαθητές του (Πολυδούρη,2015)



Διάγραμμα 22: Η γνώμη των καθηγητών για τον αποπροσανατολισμό των μαθητών λόγω της χρήσης των Τ.Π.Ε στην τάξη

Η ερώτηση αποσκοπεί στο να εντοπίσει πιθανά μειονεκτήματα της χρήσης των Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και συγκεκριμένα τον αποπροσανατολισμό των μαθητών από τον κεντρικό στόχο της μαθησιακής διαδικασίας. Από τη μορφή του διαγράμματος φαίνεται ότι οι περισσότεροι καθηγητές του δείγματος διαφωνούν: 30% διαφωνούν απόλυτα, 39% διαφωνούν και 18% ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν. Μόνο 9% του δείγματος συμφωνεί με τη δήλωση και ελάχιστοι συμφωνούν απόλυτα.

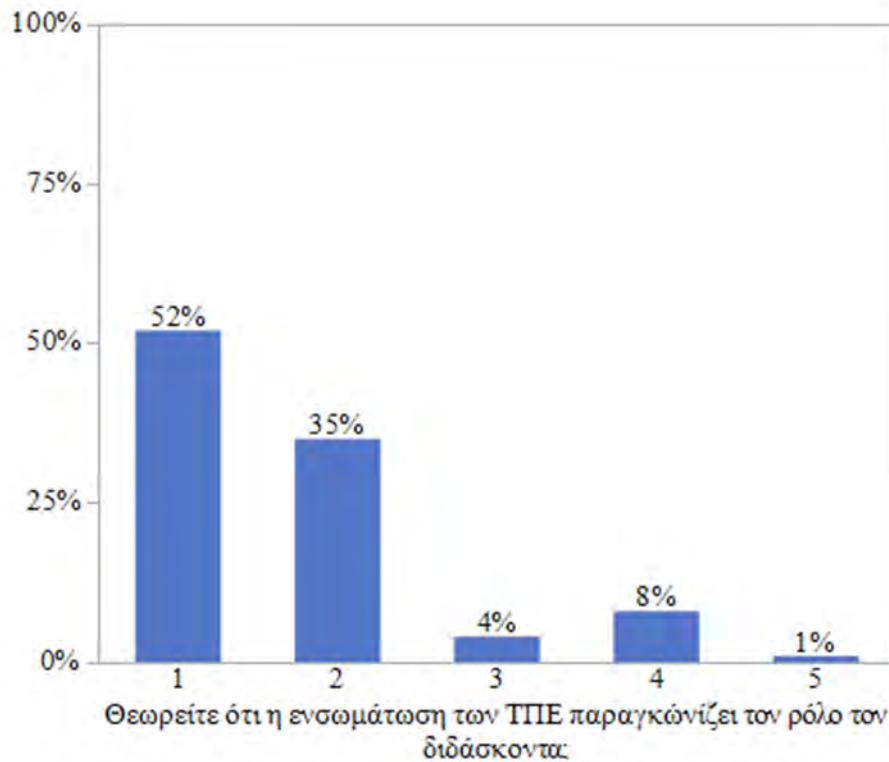
Οι πλειοψηφία των καθηγητών ξένων γλωσσών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δεν θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποπροσανατολίζει τους διδασκόμενους από τον κεντρικό στόχο του μαθήματος. Ένα υπολογίσιμο ποσοστό των 18% δεν εκφράζει τη γνώμη του προς κάποια κατεύθυνση και ένα μόνο μικρό ποσοστό του δείγματος συμφωνεί. Μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, δεν προκύπτει από κάποια έρευνα ότι η χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποπροσανατολίζεται ο διδασκόμενος από τον κεντρικό στόχο της μαθησιακής διαδικασίας.



Διάγραμμα 23: Η γνώμη των καθηγητών σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου με τη χρήση των Τ.Π.Ε

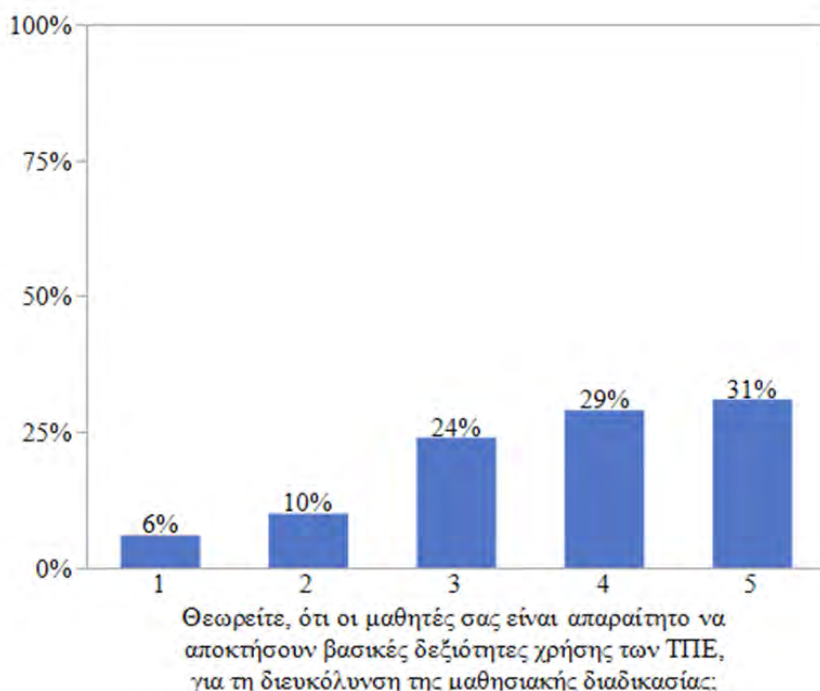
Η ερώτηση αποσκοπεί να εξερευνήσει τη γνώμη των καθηγητών ξένων γλωσσών σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου στην περίπτωση χρήσης των Τ.Π.Ε. Οι απαντήσεις τους δεν αφήνουν ίχνος αμφιβολίας: οι 44% (σχεδόν οι μισοί) συμφωνούν, ενώ άλλοι 24% (σχεδόν το ένα τέταρτο) συμφωνούν απόλυτα ότι η χρήση των Τ.Π.Ε επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (23%) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, μόνο το 8% του δείγματος διαφωνεί και ένα ελάχιστο ποσοστό των 1% διαφωνεί απόλυτα. Τα αποτελέσματα μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση συμφωνεί με τη δήλωση ότι η χρήση των Τ.Π.Ε επιτρέπει την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές/εκπαιδευόμενούς τους. Παρόλα αυτά, το ποσοστό των καθηγητών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν δεν είναι αμελητέο, αλλά από την άλλη πλευρά, δε θα μπορούσε να ανατρέψει την τάση των καθηγητών να συμφωνήσουν (το σύνολο των ποσοστών που διαφωνούν ή ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν παραμένει μικρότερο από το ποσοστό των καθηγητών που συμφωνούν).

Στη σχετική βιβλιογραφία για τη χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αναφέρονται συχνά τα πλεονεκτήματά τους. Ένα από πλεονεκτήματα αυτά είναι ότι η χρήση των Τ.Π.Ε συνεισφέρει στην ουσιαστική επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στο μάθημα (Βοσνιάδου, 2006).



Διάγραμμα 24: Η γνώμη των καθηγητών σχετικά με τον βαθμό μείωσης του ρόλου του διδάσκοντα λόγω χρήσης των ΤΠΕ

Οι απαντήσεις των καθηγητών στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε παραγκώνει τον ρόλο του διδάσκοντα;» δεν αφήνουν καμία αμφιβολία: 52% (πάνω από μισοί) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα και άλλοι 35% ότι διαφωνούν. Συνολικά, το ποσοστό που διαφωνεί σε κάποιο βαθμό αγγίζει το 87%. Αμελητέο είναι το ποσοστό των υπόλοιπων απαντήσεων: 4% δεν εκφράζει ξεκάθαρη γνώμη, 8% συμφωνεί και 1% συμφωνεί απόλυτα ότι οι Τ.Π.Ε παραγκώνουν τον ρόλο του διδάσκοντα. Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν τις Τ.Π.Ε ένα εργαλείο, ένα βοηθητικό μέσο στα χέρια του καταρτισμένου διδάσκοντα και όχι το μέσο που αντικαθιστά εν μέρει τον διδάσκοντα.



Διάγραμμα 25: Η γνώμη των καθηγητών σχετικά με την υποχρέωση απόκτησης βασικών δεξιοτήτων χρήσης των Τ.Π.Ε από τους μαθητές

Στην ερώτηση εάν θεωρούν ότι οι μαθητές είναι απαραίτητο να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, οι απαντήσεις κατανέμονται σε αυξημένα ποσοστά στις κατηγορίες που συμφωνούν: οι 31% των καθηγητών συμφωνούν απόλυτα, οι 29% συμφωνούν, οι 24% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των απαντήσεων στις κατηγορίες που διαφωνούν: 10% διαφωνούν και 6% διαφωνούν απόλυτα. Εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των καθηγητών (60%) θεωρούν χρήσιμες τις βασικές δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Αρκετά μεγάλο είναι το ποσοστό εκείνων που δεν εκφράζουν την γνώμη τους προς κάποια κατεύθυνση και χαμηλά, αλλά υπολογίσιμα, τα ποσοστά των καθηγητών που διαφωνούν.

Στη διεθνή βιβλιογραφία βρέθηκε, ότι για την αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε στην τάξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίζει ότι οι μαθητές έχουν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες χρήσης των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων και τεχνολογικού εξοπλισμού (Jacobsen, Eggen, Kauchak, 2011).

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι γνώμες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές βασικές δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε με σκοπό τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται σε συσχέτιση με την ηλικιακή ομάδα των καθηγητών:

Θεωρείτε, ότι οι μαθητές σας είναι απαραίτητο να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας;					
Ηλικία	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
20 - 30	2	3	3	6	6
31 -40	2	4	13	10	11
41 - 50	1	3	6	8	9
51 και άνω	1	0	2	5	5
Γενικό σύνολο	6	10	24	29	31

Πίνακας 6

Οι περισσότεροι καθηγητές ηλικίας 20 -30 ετών είτε συμφωνούν απόλυτα (6 από τους 20) είτε συμφωνούν (6 από τους 20) και λιγότεροι ούτε συμφωνούν/ούτε διαφωνούν (3 από τους 20). Μόνο 3 από τους 20 διαφωνούν, ενώ οι 2 από τους 20 διαφωνούν απόλυτα.

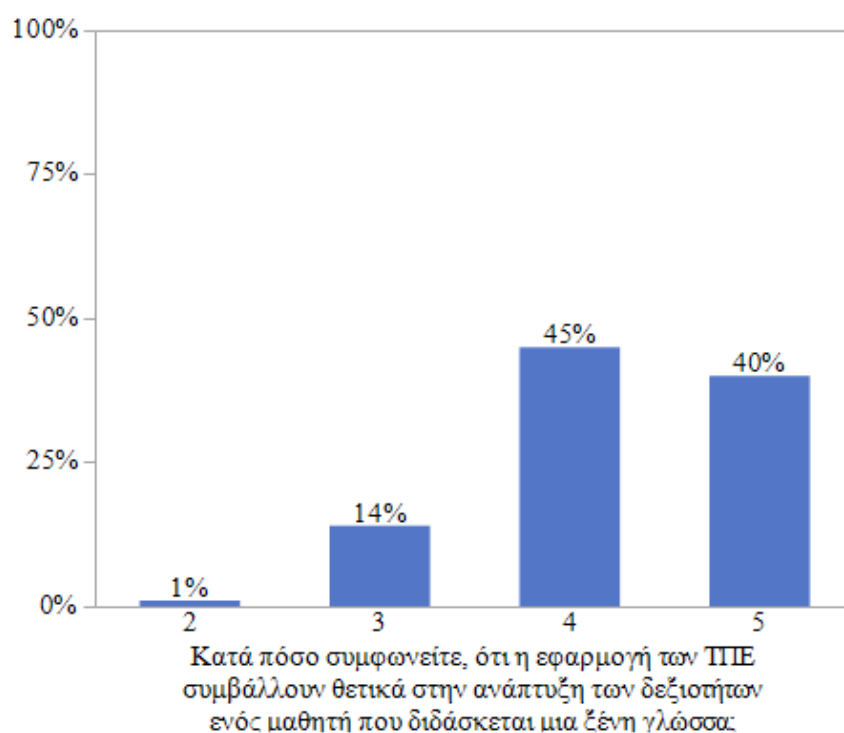
Στην κατηγορία 31 – 40 ετών οι απαντήσεις είναι κατανεμημένες περίπου με τον ίδιο τρόπο: οι 11 από τους 40 συμφωνούν απόλυτα, οι 10 από τους 40 συμφωνούν και έχουμε αρκετά μεγάλο ποσοστό των καθηγητών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (13 από τους 40, δηλαδή το ένα τρίτο των καθηγητών). Το πλήθος των καθηγητών σε αυτήν την κατηγορία που διαφωνούν είναι 4 στους 40 (10%) και αυτών που διαφωνούν απόλυτα είναι 2 από τους 40 (5%).

Την ίδια περίπου κατάσταση συναντάμε και στην κατηγορία 41 – 50 ετών: οι 9 από τους 27 συμφωνούν απόλυτα και οι 8 από τους 27 απλά συμφωνούν. Δεν εκφράζουν ξεκάθαρα τη γνώμη τους οι 6 από τους 27 (λιγότεροι από το ένα τέταρτο του δείγματος), οι 3 διαφωνούν και μόνο ο ένας από τους 27 διαφωνεί απόλυτα.

Στη κατηγορία 51 ετών και άνω είναι υψηλό το ποσοστό των καθηγητών που συμφωνούν απόλυτα (5 από τους 13, δηλαδή 38,46%), το ίδιο ποσοστό συμφωνεί και

οι 2 από τους 13 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Κανένας καθηγητής δε διαφωνεί, ενώ μόνο ο ένας διαφωνεί απόλυτα.

Στο γενικό σύνολο επικρατεί την ίδια κατάσταση: οι 31 συμφωνούν απόλυτα και οι 29 συμφωνούν, άρα το ποσοστό των καθηγητών που θεωρούν ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε είναι 60% (σχεδόν δύο τρίτα). Το ένα τέταρτο ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (24%), μόνο 10% διαφωνούν και 6% διαφωνούν απόλυτα. Σε όλες τις κατηγορίες ηλικιών τα ποσοστά είναι παρόμοια.

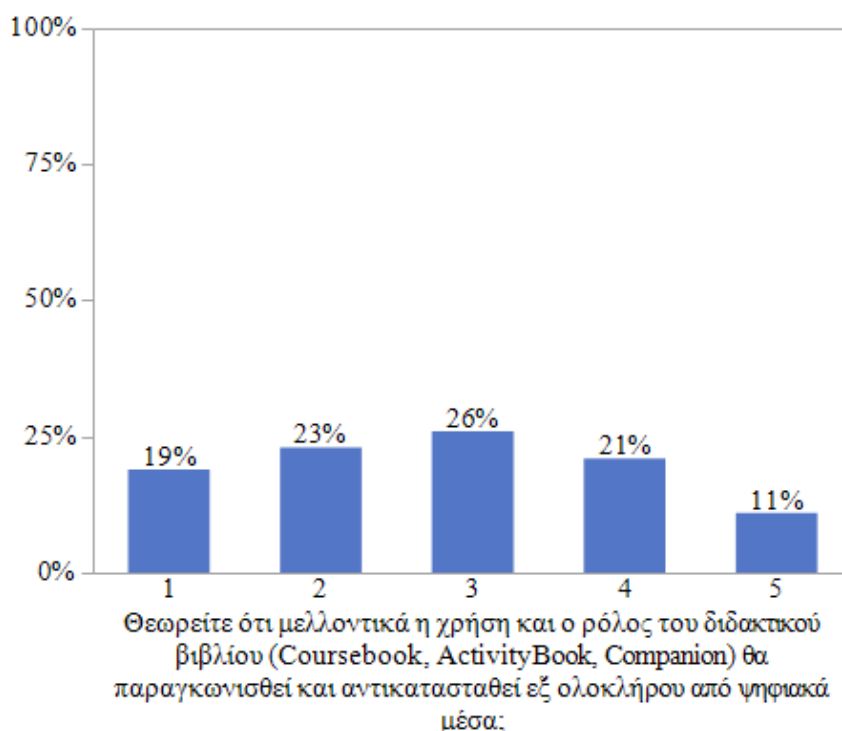


Διάγραμμα 26: Η γνώμη των καθηγητών για τη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας λόγω εφαρμογής των ΤΠΕ

Σε αυτήν την ερώτηση οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποσοστό 40% ότι συμφωνούν πολύ και 45% ότι συμφωνούν. Το σύνολο των καθηγητών που συμφωνούν συγκεντρώνει το 85% του δείγματος. Το 14% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ αμελητέο είναι το ποσοστό των καθηγητών που διαφωνεί (1%). Κανένας καθηγητής δεν διαφωνεί απόλυτα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών του δείγματος θεωρεί ότι η εφαρμογή των Τ.Π.Ε συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός μαθητή που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα. Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου

επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά από την Κ. Οικονόμου (2004), που αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται διάφορες δεξιότητες των μαθητών στην εκμάθηση και στη χρήση των ξένων γλωσσών, μετά από τη χρήση των Τ.Π.Ε στη διδακτική διαδικασία.



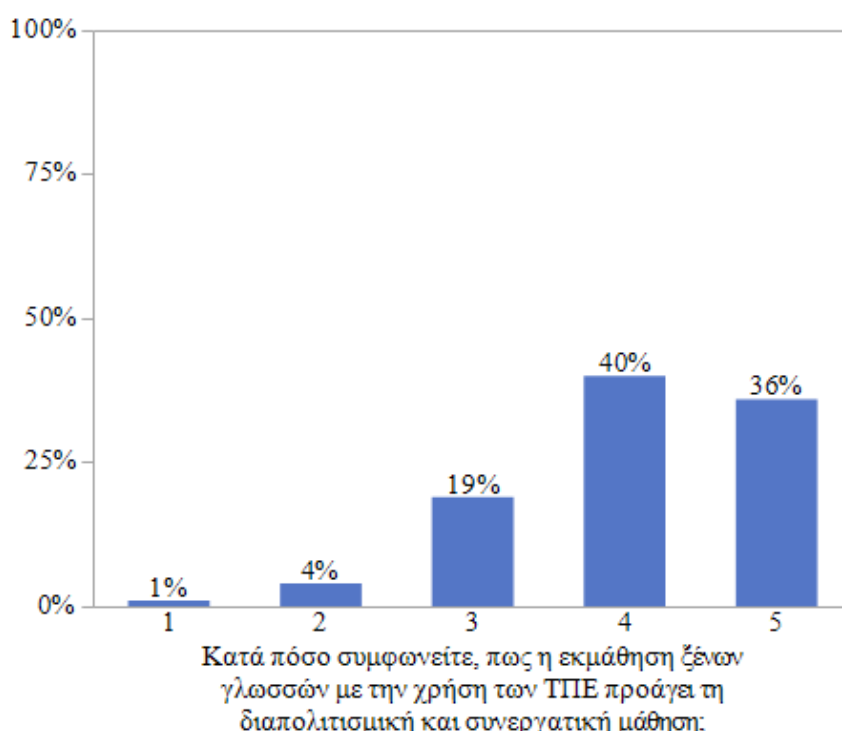
Διάγραμμα 27: Προβλέψεις καθηγητών για το μέλλον του διδακτικού βιβλίου και την πιθανότητα να αντικατασταθεί εξ ολοκλήρου από τα ψηφιακά μέσα

Σε αυτήν την ερώτηση οι απαντήσεις δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ενός ξεκάθαρα συμπεράσματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών (24%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη δήλωση ότι στο μέλλον η χρήση και ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου θα αντικατασταθεί εξ ολοκλήρου από ψηφιακά μέσα. Το ποσοστό των 23% των καθηγητών διαφωνούν, ενώ το 21% συμφωνούν (παρόμοια ποσοστά). Τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται ανάμεσα στις απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα» (19%) και «Συμφωνώ απόλυτα» (11%). Το σύνολο των απαντήσεων που διαφωνούν είναι σε ποσοστό 42% και το σύνολο των απαντήσεων που διαφωνούν συγκεντρώνουν το ποσοστό των 32%, άρα μάλλον οι καθηγητές περισσότερο διαφωνούν παρά συμφωνούν με τη δήλωση αυτή. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προβλέψουν την εξέλιξη του τρόπου διδασκαλίας των ξένων

γλωσσών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών που διαφωνούν μας αποδεικνύει ότι θεωρούν βασική την παρουσία του διδακτικού βιβλίου ως μέσο διδασκαλίας και εκμάθησης. Ωστόσο, το παραπλήσιο ποσοστό των καθηγητών που θεωρούν ότι το διδακτικό βιβλίο θα αντικατασταθεί από ψηφιακά μέσα και επίσης, το μεγάλο ποσοστό των καθηγητών που δεν εκφράζουν τη γνώμη τους προς κάποια κατεύθυνση του μελλοντικού τρόπου διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, αποτρέπουν την εξαγωγή ξεκάθαρα συμπεράσματος και θα μπορούσαμε να λέμε ότι οι γνώμες των καθηγητών αντιπροσωπεύονται από όλες τις πιθανές απαντήσεις.

Ύστερα από βιβλιογραφική αναζήτηση διαπιστώσαμε πως δεν έχει γίνει λόγος για μελλοντική αντίσταση των διδακτικών εγχειρίδιων από ψηφιακά μέσα. Παρόλα αυτά ο Λαουδιάς (2010) αναφέρει πως τα ψηφιακά μέσα, όπως φορητές ηλεκτρονικές συσκευές ή Smartphones, προσφέρουν νέους τρόπους ανάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

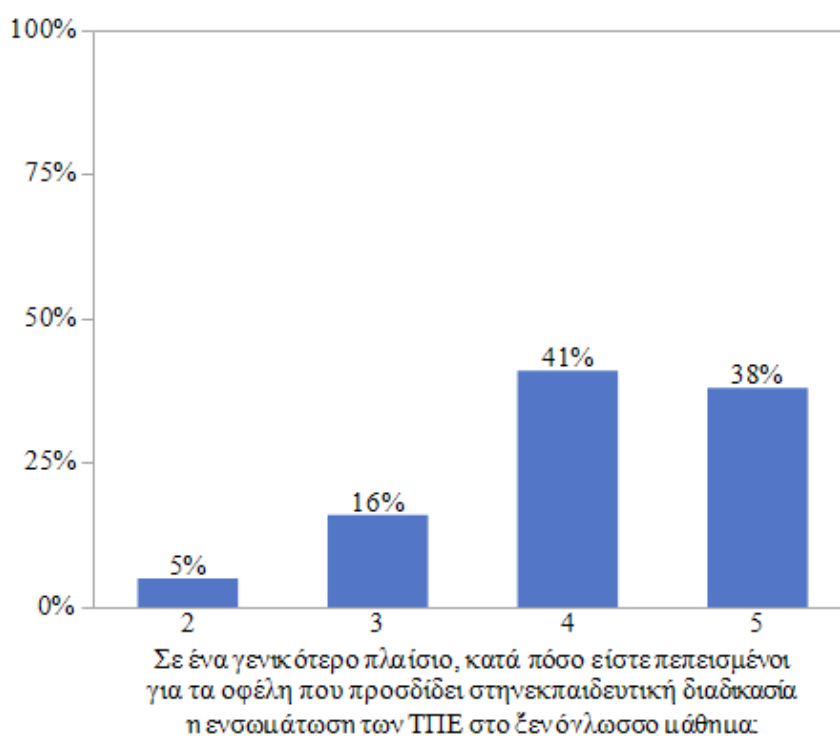
Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα των ερωτήσεων του τρίτου και τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου.



Διάγραμμα 28: Η γνώμη των καθηγητών για το πόσο προάγονται η διαπολιτισμική και η συνεργατική μάθηση μέσω εκμάθησης ξένων γλωσσών με τη χρήση των Τ.Π.Ε

Στην ερώτηση κατά πόσο συμφωνούν πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών με τη χρήση των Τ.Π.Ε προάγει τη διαπολιτισμική και συνεργατική μάθηση, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποσοστό 40% ότι συμφωνούν, ενώ οι 36% ότι συμφωνούν απόλυτα. Ένα υπολογίσιμο ποσοστό των 19% των καθηγητών δεν εκφράζουν ξεκάθαρα τη γνώμη τους και αμελητέα ποσοστά των 4% διαφωνούν και των 1% διαφωνούν απόλυτα.

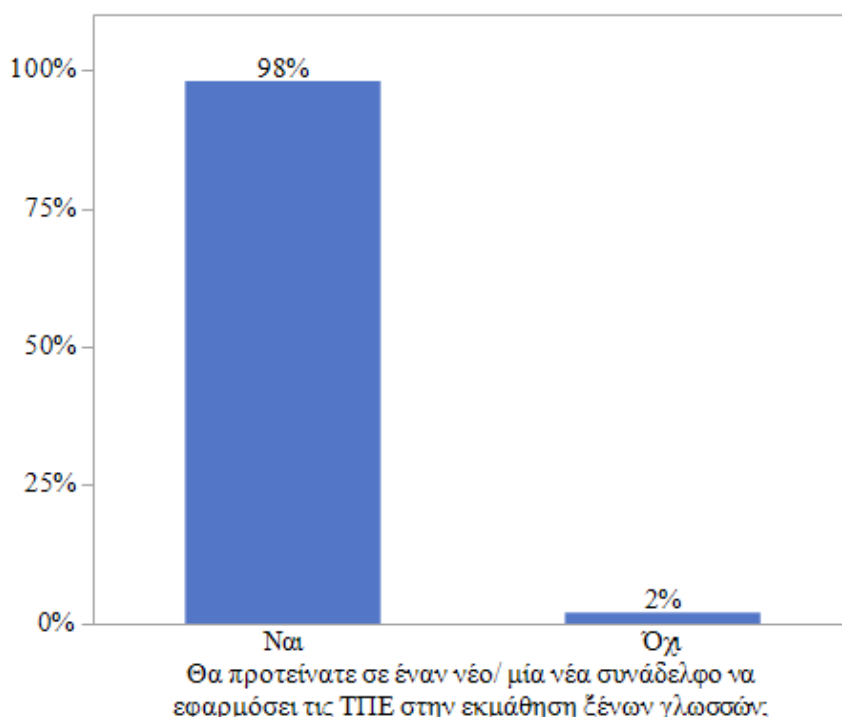
Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των καθηγητών του δείγματος (συνολικά 76%) συμφωνεί ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών με τη χρήση των Τ.Π.Ε προάγει τη διαπολιτισμική και συνεργατική μάθηση. Ολόκληρο εγχειρίδιο των Μπερέρη, Σιασιάκο και Λαζακίδου (2007) ασχολείται με τη χρήση των ΤΠΕ στη πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο προάγονται οι διαπολιτισμικές συνεργασίες και η συνεργατική μάθηση. Η βιβλιογραφία του είδους υποστηρίζει τα ευρήματα της ερώτησης στην οικεία έρευνα, τόσο στην περίπτωση ξένων γλωσσών όσο και στην περίπτωση διδασκαλίας Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.



Διάγραμμα 29: Η γνώμη των καθηγητών για τα οφέλη της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο ξενόγλωσσο μάθημα, για την εκπαιδευτική διαδικασία

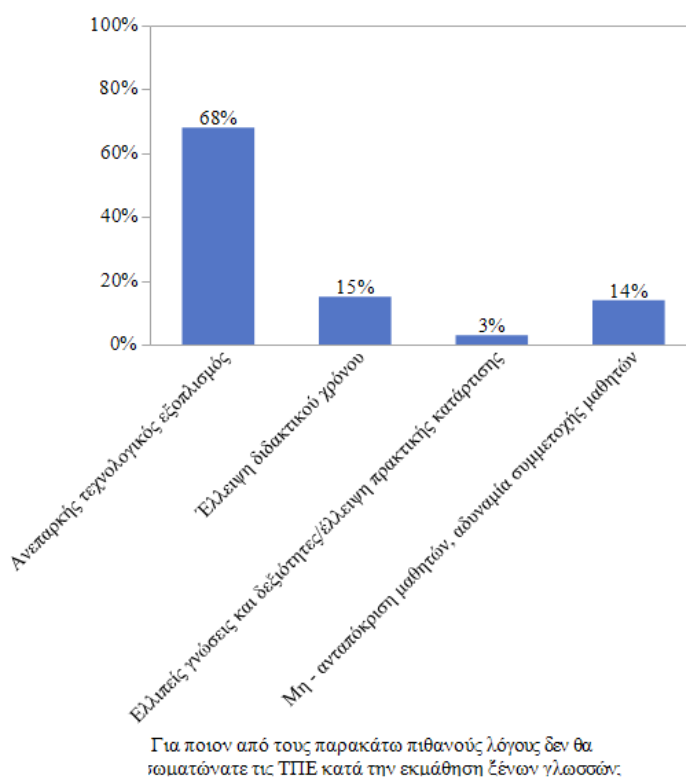
Ο σκοπός της ερώτησης είναι να καταστεί ξεκάθαρη η πεποίθηση των καθηγητών ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα προσφέρει μοναδικά πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό των καθηγητών (41%) απάντησαν ότι συμφωνούν πολύ και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (38%) ότι συμφωνούν πάρα πολύ με τη δήλωση αυτή. Άρα το ποσοστό των καθηγητών που συμφωνούν, σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό, είναι 79%, που αποτελεί την πλειοψηφία τους. Ένα μικρό ποσοστό (16%) έχουν ουδέτερη άποψη, μόνο 5% του δείγματος δεν συμφωνούν σχεδόν καθόλου και κανένας καθηγητής δεν συμφωνεί καθόλου. Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των καθηγητών είναι πεπεισμένη ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα προσδίδει οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Οικονόμου (2004), σε σχετικό άρθρο της επισημαίνει τα πολλαπλά οφέλη ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Μέσω της επιμόρφωσης, αυτά τα οφέλη γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνεται με αυτόν τον τρόπο η πεποίθησή τους σχετικά με το θέμα του ερωτήματος.



Διάγραμμα 30: Η πρόθεση των καθηγητών να προτείνουν σε έναν νέο/μία νέα συνάδελφο να εφαρμόσει τις ΤΠΕ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Η πλειοψηφία των καθηγητών του δείγματος (98%) απάντησαν θετικά στην ερώτηση εάν θα πρότειναν σε έναν νέο/μια νέα συνάδελφο να εφαρμόζει τις ΤΠΕ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Μόνο ένα αμελητέο ποσοστό των 2% απάντησε αρνητικά. Το αποτέλεσμα αποδεικνύει ότι σχεδόν όλοι οι καθηγητές ξένων γλωσσών του δείγματος γνωρίζουν τα οφέλη της χρήσης των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, τόσο για τους καθηγητές όσο και για τους μαθητές και θα προέτρεπαν ένα νέο συνάδελφο να ενσωματώσει ψηφιακά εργαλεία στη μαθησιακή διαδικασία. Το ψηφιακό περιβάλλον προσφέρει έναν συνδυασμό ήχου, εικόνας, βίντεο και γραφικές αναπαραστάσεις που κάνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική, διευκολύνοντας την εκμάθηση λεξιλογίου, της γραμματικής, της σύνταξης και την εξάσκηση στον προφορικό λόγο (Καλομοίρη, 2016).



Διάγραμμα 31: Ο λόγος μη ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών από τους καθηγητές

Η ερώτηση αυτή έχει σκοπό να διαλευκάνει την απορία σχετικά με τα εμπόδια που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Πάνω από τα δύο τρίτα (68%) των καθηγητών απάντησαν ότι ο λόγος μη ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε είναι ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός. Ακολουθούν, με σχετικά χαμηλά ποσοστά, η έλλειψη διδακτικού χρόνου (15%) και η μη-

ανταπόκριση μαθητών/αδυναμία συμμετοχής μαθητών (14%). Πολύ χαμηλό ποσοστό (3%) συγκέντρωσαν οι ελλείψεις γνώσεις και δεξιότητες/έλλειψη πρακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Το συμπέρασμα είναι ότι για την ενσωμάτωση σε μεγαλύτερο βαθμό των Τ.Π.Ε κατά την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, χρειάζεται να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες υλικοτεχνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δομών, να καταναμηθεί ο διδακτικός χρόνος διαφορετικά έτσι ώστε να γίνεται δυνατή η χρήση των Τ.Π.Ε και τέλος, να χρησιμοποιηθούν τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών που δεν ανταποκρίνονται στο μάθημα με χρήση Τ.Π.Ε ή να δοθεί η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε αυτούς που δεν την έχουν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν προκύπτει ότι τα εμπόδια σχετίζονται με τις ελλείψεις γνώσεις και δεξιότητες/έλλειψη πρακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τα εμπόδια ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε σε διάφορα μαθήματα και αντικείμενα έχουν γίνει πολλές έρευνες και μια από αυτές διεξήχθη σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 53,4%) ανέφεραν ως πρωτεύον εμπόδιο την έλλειψη Η/Υ στα σχολεία (Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006).

Για ποιους από τους παρακάτω πιθανούς λόγους δεν θα ενσωματώνετε τις ΤΠΕ κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών;				
Ποια είναι η επαγγελματική σας ιδιότητα;	<i>Έλλειψη διδακτικού χρόνου</i>	<i>Ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός</i>	<i>Μη - ανταπόκριση μαθητών</i>	<i>Ελλείψεις γνώσεις, δεξιότητες</i>
<i>Καθηγητής τρία σε δημόσιο φορέα</i>	3	32	3	2
<i>Καθηγητής/τρια σε ιδιωτικό φορέα</i>	12	36	11	1
<i>Γενικό σύνολο</i>	15	68	14	3

Πίνακας 7

Οι περισσότερες απαντήσεις των καθηγητών δημόσιου φορέα (32 από τις 40) δόθηκαν στην προεπιλεγμένη απάντηση «Ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός», οι υπόλοιπες απαντήσεις είναι καταναμημένες ομοιόμορφα στις κατηγορίες απαντήσεων

«Έλλειψη διδακτικού χρόνου» (3 από 40), «Μη-ανταπόκριση μαθητών, αδυναμία συμμετοχής μαθητών» (3 από 40) και «Έλλιπείς γνώσεις, δεξιότητες/ έλλειψη πρακτικής κατάρτισης» (2 από 40).

Ίδια κατάσταση επικρατεί και στην περίπτωση καθηγητών ιδιωτικών φορέων: οι περισσότερες απαντήσεις ήταν στην κατηγορία «Ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός» (36 από τις 60), ακολουθούν η «Έλλειψη διδακτικού χρόνου» (12 από 60), «Μη-ανταπόκριση μαθητών, αδυναμία συμμετοχής μαθητών» (11 από 60) και μόνο μία απάντηση «Έλλιπείς γνώσεις, δεξιότητες/ έλλειψη πρακτικής κατάρτισης» (1 από 60). Οφείλουμε να πούμε πως οι απαντήσεις των καθηγητών ιδιωτικής εκπαίδευσης μας εξέπληξαν καθώς στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναφέραμε πολλές βιβλιογραφικές έρευνες που αποδεικνύουν πως η ιδιωτική εκπαίδευση υπερτερεί στο θέμα του τεχνολογικού εξοπλισμού σε σύγκριση με τη δημόσια εκπαίδευση.

6.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο ενσωματώνονται και αξιοποιούνται οι Τ.Π.Ε στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και τον ρόλο των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία του ξενόγλωσσου μαθήματος. Για τη διερεύνηση του θέματος, χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα εκατό (100) καθηγητών ξένων γλωσσών που διδάσκουν στους δημόσιους και στους ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης. Οι καθηγητές του δείγματος απάντησαν στις κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου, καταγράφηκαν οι απαντήσεις τους και επεξεργάστηκαν τα δεδομένα, έτσι ώστε να είναι δυνατή η διεξαγωγή συμπερασμάτων. Παράλληλα, μελετώντας τις απαντήσεις των καθηγητών του δείγματος, προέκυψαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρήση και τα οφέλη των Τ.Π.Ε κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε ότι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτωμένων, στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες, με ηλικίες από 31 έως 50 ετών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (αλλά και με αρκετή αντιπροσώπευση από το δημόσιο τομέα). Οι περισσότεροι διδάσκουν είτε Αγγλικά είτε Γερμανικά, διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών ή Πτυχίο ξενόγλωσσης φιλολογίας, με διαφορετική διδακτική εμπειρία.

Οι εξελίξεις της τεχνολογίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία διεξαγωγής των μαθημάτων ξένων γλωσσών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και από ότι φαίνεται, η χρήση τους είναι διαδεδομένη ακόμη και στις μεγαλύτερες ηλικίες (41 – 50 και 51 και άνω ετών).
- Όλοι οι καθηγητές του δείγματος κατέχουν κάποιας μορφής επιμόρφωσης σε ότι αφορά τη χρήση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία των αντικειμένων τους, γεγονός που κάνει την εφαρμογή τους πιο εύκολη και ποιοτική και εξηγεί το μεγάλο ποσοστό τους που αλλάζουν το τεχνολογικό ή ψηφιακό μέσο ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος.
- Ο υψηλός βαθμός ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα αποδεικνύεται και από τη υψηλή συχνότητα με την οποία δηλώνουν οι καθηγητές ότι τις χρησιμοποιούν. Οι καθηγητές ξένων γλωσσών ανέφεραν επίσης ότι χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε περισσότερο ως βοηθητικό εργαλείο και

λιγότερο ως βασικό εργαλείο, ένδειξη ότι υπάρχει περιθώριο εμπλουτισμού των τεχνικών εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

- Ο ρόλος των Τ.Π.Ε θεωρείται πολύ σημαντικός από τους εκπαιδευτικούς, καθώς πιστεύουν ότι η χρήση τους είναι ωφέλιμη για όλες τις ηλικίες διδασκομένων, ενώ αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.
- Η χρησιμότητα των Τ.Π.Ε αποδεικνύεται πολύ σημαντική στην διδασκαλία «Ακουστικής κατανόησης» και «Λεξιλογίου».
- Για τη διευκόλυνση του διδακτικού έργου, οι καθηγητές θεωρούν απαραίτητη την απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης των Τ.Π.Ε από τους μαθητές.
- Διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση από τους μαθητές τους απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε στην τάξη εκφράζοντάς τες με ενθουσιασμό, έντονη προσμονή και χαρά.
- Επίσης, οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε είναι πολύ θετικές.
- Προτείνουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε και εκτός πλαισίου μαθήματος.
- Θεωρούν ότι ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία προσφέρει στους μαθητές επιπλέον κίνητρα για περαιτέρω μελέτη, ενασχόληση με το αντικείμενο και νέες δραστηριότητες.
- Ταυτόχρονα, είναι πεπεισμένοι ότι ο διδασκόμενος, μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε, προετοιμάζεται απέναντι στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.
- Εκφράζουν την αρνητική τους άποψη απέναντι στην πιθανότητα αποπροσανατολισμού των μαθητών από τον κεντρικό στόχο του μαθήματος λόγω χρήσης των Τ.Π.Ε. Παράλληλα, πιστεύουν ότι υπό τις συνθήκες αυτές επιτρέπεται η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων σε μεγάλο βαθμό και ότι σε καμία περίπτωση δεν παραγκωνίζεται ο ρόλος του διδάσκοντα, ενώ αντίθετα, ενισχύεται αποτελεσματικά.
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη ερευνά φαίνονται αναποφάσιστοι στο να εκφράσουν την άποψη τους σχετικά με την μελλοντική πιθανότητα τα

διδασκαστικά βιβλία να παραγκωνιστούν ή θα αντικατασταθούν εξ ολοκλήρου από τα ψηφιακά μέσα.

- Άξιο λόγου, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών είναι πεπεισμένοι ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα προσδίδει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θετική στάση των καθηγητών εκφράζεται και από την πρόθεσή τους να προτείνουν σε έναν νέο συνάδελφο τη χρήση των Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών ενστερνίζονται την άποψη πως η χρήση των Τ.Π.Ε προσφέρει τη δυνατότητα σε αδυνάμους και διστακτικούς μαθητές, αλλά και σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες να ανταποκριθούν σε ένα τέτοιου είδους μάθημα και να λάβουν ενεργό ρόλο συμμετοχής.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η εφαρμογή των Νέων τεχνολογικών μέσων συμβάλλει στην θετική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα θεωρούν πως η χρήση των Τ.Π.Ε προάγει τη διαπολιτισμική και συνεργατική μάθηση.
- Μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι εύκολο να διακρίνουμε τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι πιο συχνές είναι τα τεχνικά προβλήματα, όπως η κακή σύνδεση στο Διαδίκτυο, ενώ τα παιδαγωγικά θέματα (όπως εξοικείωση των μαθητών με τις Τ.Π.Ε ή άρνηση μαθητών να συμμετάσχουν) δε φαίνεται να αποτελούν δυσκολία ή εμπόδιο στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.
- Επιπλέον, καταγράφονται τα εμπόδια που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν στη μαθησιακή διαδικασία τις Τ.Π.Ε. Συγκεκριμένα, η ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού, η ελλιπής επάρκεια κατάλληλων υποδομών, όπως η σύνδεση στο Internet, ο επαρκής αριθμός των Η/Υ ή των tablets και άλλων τεχνολογικών μέσων εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τις Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα η δεύτερη αιτία μη χρήσης των Τ.Π.Ε είναι ο διδασκαστικός χρόνος, ο οποίος σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι λιγιστός και ανεπαρκής. Η μη ανταπόκριση των μαθητών ή και η αδυναμία συμμετοχής των μαθητών αποτελεί επίσης ένα μη αδιαπέραστο εμπόδιο, ενώ οι ελλειπείς

γνώσεις/δεξιότητες και η έλλειψη κατάρτισης των καθηγητών δεν φαίνεται να λειτουργούν αποτρεπτικά για την εφαρμογή των ψηφιακών μέσων.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, από τις απαντήσεις των καθηγητών του δείγματος, η εικόνα χρήσης των Τ.Π.Ε στο πλαίσιο εκμάθησης ξένων γλωσσών κρίνεται αισιόδοξη. Οι καθηγητές τείνουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που σχετίζονται με την εξοικείωσή και την κατάρτισή τους στη χρήση των Τ.Π.Ε, συγκριτικά με τις προηγούμενες εποχές. Έχουν θετικές στάσεις για την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και προσπαθούν να ξεπεράσουν τα σημαντικότερα εμπόδια – η ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού, που επικρατεί ακόμη στις εκπαιδευτικές δομές. Είναι γνώστες των ωφελημάτων που προσφέρει η χρήση των Τ.Π.Ε, γνωρίζουν τον ρόλο τους και παροτρύνουν τους μαθητές στη σωστή χρήση των Τ.Π.Ε, τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος όσο και εκτός αυτού. Φυσικά είναι αναγκαίο να αναφέρουμε πως ταυτόχρονα υπάρχει μια μειονότητα καθηγητών ξένων γλωσσών, οι οποίοι αρνούνται να ενσωματώσουν τις Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα ή δεν έχουν πειστεί αρκετά από τα πλεονεκτήματα που προσδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα απέδειξε ότι η χρήση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών κατέκτησε έδαφος εις βάρος των συμβατικών τρόπων διδασκαλίας και ότι η παρουσία τους στις τάξεις εκτιμάται ιδιαίτερος από όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία εκμάθησης.

Είμαστε σε θέση να εξάγουμε το συμπέρασμα πως οι νέες τεχνολογίες αποτελούν μέρος την εκπαιδευτικής διαδικασίας για την εκμάθηση ξένων γλωσσών στην ιδιωτική και δημοσιά εκπαίδευση της Ελλάδας. Παρόλα αυτά σε όλα τα αποτελέσματα των ερωτήσεων αντιληφθήκαμε πως μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών δεν αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε και κρίνουν με επιφύλαξη την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στο ξενόγλωσσο μάθημα.

Μέσω της παρούσας εργασίας διατηρούμε τη πεποίθηση ότι κατορθώσαμε να προσθέσουμε ένα λιθαράκι στην έως τώρα έρευνα που σχετίζεται με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Να καταγράψουμε ποια είναι η θέση των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα και ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην δημόσια και ιδιωτική ξενόγλωσση εκπαίδευσή.

Προτάσεις

Είναι σαφές πως ζούμε στην εποχή της Πληροφορίας και του Διαδικτύου και όλοι οι τομείς της ανθρώπινης ζωής είναι επηρεασμένοι στο πνεύμα της αλλαγής. Ο σύγχρονος άνθρωπος αλλάζει τον τρόπο που σκέφτεται και πράττει μαθαίνοντας να συμπεριφέρεται αυτόνομα. Η ισχύς του διαδικτύου και του υπολογιστή δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Στις μέρες μας καθίσταται ως επιτακτική ανάγκη το σχολείο να μετατραπεί σε ένα σύγχρονο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον.

Αφού καλύψαμε βιβλιογραφικά το θέμα της εργασίας μας, διεξάγαμε σημαντικά συμπεράσματα από την έρευνα μας και λάβαμε απαντήσεις για τα ερευνητικά μας ερωτήματα, σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να θέσουμε ορισμένες προτάσεις που μελλοντικά θα συντείνουν στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Σε πρώτο στάδιο, παρατηρήσαμε πως οι ξένες γλώσσες στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι παραγκωνισμένες και δεν τυγχάνουν την σημασία που αξίζουν. Όπως αναφέραμε, χωρίς υπερβολή στη χώρα μας η γλωσσομάθεια συντελείται εξ ολοκλήρου από ιδιωτικούς φορείς, όπως τα κέντρα ξένων γλωσσών. Θα ήταν ιδανικό να υποστηριχθεί η γλωσσομάθεια στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που απευθύνεται στην πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών. Θεμιτό θα ήταν το Υπουργείο Παιδείας να αφουγκραστεί τη ζήτηση ξένων γλωσσών που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία, να δώσει κίνητρα τους μαθητές για περαιτέρω ξενόγλωσση εκμάθηση. Ιδιαίτερα καινοτόμο θα ήταν στο πρόγραμμα σπουδών στις γλώσσες επιλογής να προστεθούν νέες ευρωπαϊκές ή μη ξένες γλώσσες. Συνεπώς, είναι αναγκαίο οι μελλοντικές πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας να συμβάλλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση και την προώθηση των ξένων γλωσσών.

Όσον αφορά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε στο ξενόγλωσσο μάθημα λάβαμε θετική ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη έρευνα. Αυτό είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό καθώς αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια ή ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν αντιληφθεί τα οφέλη των τεχνολογικών μέσων και έχουν υιοθετήσει πρακτικές εφαρμογής τους στο ξενόγλωσσο μάθημα. Παρόλο αυτά το γεγονός πως στην έρευνα μας

συμπεριλήφθηκαν καθηγητές και καθηγήτριες ξένων γλωσσών, οι οποίοι αμφισβητούν ή έχουν ενδοιασμούς, μας προβληματίζει ιδιαίτερα. Συνετό θα ήταν μελλοντικά να οργανωθούν περισσότερες ενημερωτικές ημερίδες και σεμινάρια διαζώσης ή εξ αποστάσεως που να προάγουν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εφαρμογή των Τ.Π.Ε στην διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών. Οι ημερίδες αυτές μπορούν να διοργανωθούν με την τη αρωγή του Υπουργείου Παιδείας, των δημοσίων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των ξενόγλωσσων εκδοτικών οίκων και της Πανελλήνιας ομοσπονδίας ιδιοκτητών κέντρων ξένων γλωσσών. Επίσης πρέπει να αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών ανεξάρτητου δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα, έτσι ώστε να διαδοθεί σε όλους του εκπαιδευτικούς το σπουδαίο μήνυμα της συμβολής των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Επιπλέον είναι σημαντικό να τονίσουμε πως στην προσπάθεια δημιουργίας της νέας ψηφιακής εκπαίδευσης δεν αρκεί ο τεχνολογικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών, αλλά ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, κάτι που είναι εφικτό να επιτευχθεί μέσω επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρέπει να σχεδιάσει νέα κίνητρα έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφωτικές διαδικασίες. Παράλληλα, θεωρούμε πως το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάγεται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Να διοργανωθούν λοιπόν επιμορφωτικά σεμινάρια για καθηγητές ξένων γλωσσών που εργάζονται στην ιδιωτική ελληνική εκπαίδευση, χωρίς όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να επιβαρύνονται το τεράστιο οικονομικό κόστος. Είμαστε πεπεισμένοι πως, η ενέργεια του Υπουργείου Παιδείας να οργανώνει δωρεάν επιμορφώσεις μόνο για τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου είναι μια πράξη αδικίας και διάκρισης μεταξύ των καθηγητών της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση θα πρέπει να διδάσκεται ως βασικό γνωστικό αντικείμενο και όχι ως μάθημα επιλογής στις πανεπιστημιακές καθηγητικές σχολές. Ακράδαντα πιστεύουμε, πως αν μια χώρα διαθέτει ενημερωμένο και επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, είτε ιδιωτική είτε δημόσια, τα οφέλη που προκύπτουν αφορούν όλο το κοινωνικό σύνολο.

Παράλληλα, από τα ερευνητικά ευρήματα αντιληφθήκαμε πως ο τεχνολογικός εξοπλισμός στα δημόσια σχολεία είναι ανεπαρκής ενώ στα ιδιωτικά μερικώς επαρκής. Το Υπουργείο Παιδείας σε πρώτη φάση, θα πρέπει να εξασφαλίσει

οικονομικούς πόρους έτσι ώστε να εξοπλίσει με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα όλες ή την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μονάδων και να δημιουργήσει τις κατάλληλες υποδομές και προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία. Κατανοούμε όμως πως αυτό είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, καθώς η ελληνική δημόσια εκπαίδευση ταλανίζεται από την παγκόσμια οικονομική κρίση. Στον τομέα της ιδιωτικής εκπαίδευσης θεμιτό είναι η ελληνική κυβέρνηση να δώσει σημαντικά κίνητρα και να εξασφαλίσει περισσότερα επιδοτούμενα προγράμματα με χρηματοδότηση ΕΣΠΑ για επιχειρήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Είναι δεδομένο πως αν τα τεχνολογικά μέσα είναι ανύπαρκτα ή δεν φέρουν τις προδιαγραφές της σύγχρονης εποχής, οι Τ.Π.Ε δεν θα κατορθώσουν ποτέ να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην Εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, οι Τ.Π.Ε και οι απαιτήσεις της κοινωνίας έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες στην Εκπαίδευση. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας διατηρούν θετική στάση απέναντί στη χρήση των νέων τεχνολογιών, αναζητούν διαρκώς νέους τρόπους προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.

Επίλογος

Η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται ένα αδιάσπαστο, αν και η διδασκαλία έχει σκοπό να βοηθήσει την μάθηση. Η μάθηση, αφενός, είναι μια σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά, που οφείλεται στην απόκτηση εμπειρίας, ή μπορεί να είναι μια μόνιμη αλλαγή στις νοητικές αναπαραστάσεις που προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας, ή διαρκής αλλαγή στην συμπεριφορά που είναι αποτέλεσμα άσκησης εμπειρίας. Η διδασκαλία, αφετέρου, είναι «η σκόπιμη διαμόρφωση των συνθηκών μάθησης για να την επίτευξη ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου». Η διδασκαλία και η μάθηση έχουν σκοπό την διαδικασία απόκτησης εμπειριών και της ανάπτυξης ικανοτήτων μέσα από την επικοινωνία με πρόσωπα και μέσα.

Το να αποστηθίζει ένας μαθητής δεν έχει πραγματική αξία. Η γνώση αυτή είναι μηχανική και ψυχρή και δε μπορεί να συσχετιστεί με τη γνώση που προϋπάρχει, ώστε να μετατρέπεται σε γνώση που δεν εφαρμόζεται. Αντίθετα η χρήσιμη γνώση είναι αυτή που την αποκτά ο άνθρωπος με τις ενέργειες που αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις (Ormrod, 2004).

Το σχολείο, προσπαθεί με κάθε τρόπο μέσα από την οργάνωση της σχολικής ζωής και της διδασκαλίας, το κάθε παιδί τελειώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση, να έχει πετύχει την απόκτηση χρήσιμης γνώσης, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανότητας για αυτόνομη μάθηση και την απόκτηση προσανατολισμού σε αξίες (Driscoll, 2005).

Ο δυσκολότερος στόχος της μάθησης είναι η απόκτηση προσανατολισμού σε αξίες. Αυτό δεν αναφέρεται μόνο σε κανόνες συμπεριφοράς, αλλά και σε ηθικούς κανόνες και αξίες, όπως είναι η αγάπη, η δικαιοσύνη και η εντιμότητα. Οι αξίες αυτές διαμορφώνονται μέσα από την επικοινωνία και την συνύπαρξη με άλλους συνανθρώπους, όπως συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κ.ά. (Driscoll, 2005).

Στη αφομοίωση της γνώσης συμβάλλει αποτελεσματικά η αξιοποίηση των σύγχρονων μέσων τεχνολογίας που ενσωματώνονται στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα οφέλη προκύπτουν από αυτή τη νέα διαδικασία είναι

πολύπλευρα, δηλαδή ατομικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Πέρα από την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων το μάθημα μετατρέπεται σε ευχάριστη μαθησιακή διαδικασία, προάγεται η επικοινωνία, η κοινωνική και συνεργατική μάθηση, η αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Η κοινωνική μάθηση θεωρείται η μάθηση που αποκτά κανείς μέσα από κοινωνικές δεξιότητες. Αυτή αναφέρεται ως η συμπεριφορά που έχει ο άνθρωπος προς τον συνάνθρωπο μέσα σε κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η ευαισθησία και η κριτική πρέπει να περιλαμβάνονται στους στόχους της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί είμαστε κομμάτι της σύγχρονης εποχής, μερίδα του κοινωνικού συνόλου και οφείλουμε να προσαρμοζόμαστε στα νέα δεδομένα και να συμβαδίζουμε με τις σύγχρονες τάσεις. Κάνεις στις μέρες δεν μπορεί να παραβλέψει ή να αμφισβητήσει τη σπουδαιότητα της αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων σε όλους τους τομείς και ιδιαίτερα στον τομέα της Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αδάμ, Ι. (2015). Η εξάρτηση των νέων στο διαδίκτυο. Ανακτήθηκε στις 10/7/2019 από <http://83.212.168.57/jspui/bitstream/123456789/717/1/022012210.pdf>

Αλαμπουρνού, Ε., & Σιδηροπούλου, Α. (2017). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Αναδόμηση μιας γλωσσικής ενότητας με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 54-83. Ανακτήθηκε στις 19/7/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/944>

Αλιμήσης Δ. (2002). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην ΠΑ.ΤΕ.Σ Πάτρας στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών - Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Πάτρα

Ανδρέου, Α., Μαντζούφος, Π. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β'. Πάτρα./εκδόσεις;

Αντωνιάδου, Ρ. (2016). Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και Πληροφορικής (ΤΠΕ) στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανακτήθηκε στις 23/6/2019 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3142>

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές : προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: GUTENBERG.

Βρατσάλη, Ν., & Σοφός, Α. (2017). Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ ή την υιοθέτηση του e Learning στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(3Α), 92-107. Ανακτήθηκε στις

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1133>

Γιαγκόγλου Θ. (2000). Οι Η/Υ ως νέο μέσο επικοινωνίας μέσα στην τάξη: Όταν η Κοινωνία της Πληροφορίας χτυπάει την πόρτα της σχολικής τάξης. Θεσσαλονίκη.

Γιαννούλη Ν. (1980). Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική. β' έκδοση, Αθήνα.

Γρούιος Γ. (2007). «Διαστάσεις του ρόλου του Εκπαιδευτικού», Έκδοση ΥΠΕΠΘ.

Γουλτίδης Χρήστος (2014). Γονείς, Παιδιά και Διαδίκτυο, Εκδόσεις Κλειδάριθμος. Αθήνα.

Δαδάνη, Α., Σιώζιου, Α., 2019. Προσεγγίζοντας την ιδέα της ένταξης της αγγλικής, ως ξένη γλώσσα, στο Νηπιαγωγείο: αντιλήψεις, θέσεις και στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο, στο Νηπιαγωγείο. Πτυχιακή εργασία. Ηγουμενίτσα. ΤΕΙ Ηπείρου. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Ανακτήθηκε στις 22/6/2019 από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/9976>

Δημητρόπουλος Ε., Πατούνα Χ., (1998), «Η αξιολόγηση στο μικροσκόπιο», Έκδοση Γρηγόρης

Ζαφειρίου, Γ., (2003), Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία . Διδακτικές σημειώσεις, Σίνδος, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική. Ανακτήθηκε στις 5/6/2019 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22148>

Ζαχαρίας, Π., & Καλογεράκη, Α. (2016). Σχεδίαση διεπαφών για Μαζικά Ανοικτά Ψηφιακά Μαθήματα. Ανοικτή εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 13/7/2019 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10238>

Ηλιάδου, Χ. (2011). Επικοινωνία Καθηγητή–Συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις ΣΕΠ της ΘΕ ΕΚΠ65 του ΕΑΠ. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 7(1), 6-20. Ανακτήθηκε στις 16/7/2019 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9765>

Θεοφιλίδη Χ.(1987), Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας, Λευκωσία.

[%20\(1\).pdf?sequence=6](#)

Κόκκος, Α., Ενηλίκων, Κ. Ε., & ΕΛΕΥΘΕΡΗ, Ε. Ι. Σ. Ο. Δ. Ο. Σ. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων. *Το Πεδίο. Οι Αρχές Μάθησης. Οι*.

Κουλιάρη, Α., Αγοραστός, Γ., & Περπερίδης, Γ. (2019). Υποχρεωτικά επιλεγόμενη δεύτερη ξένη γλώσσα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 64. Ανακτήθηκε στις 30/6/2019 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9592>

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

Κοτοπούλης Θωμάς. (2012). Τεχνολογίες & Εκπαίδευση - Τα σύγχρονα υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Κουρεμένου, Ν. (2008). Η ζήτηση για Ιδιωτική Δευτεροβάθμια Ημερήσια Γενική Εκπαίδευση: Μελέτη στο νομό Αττικής. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κουτσιλέου, Σ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Κύρια άρθρα. Ανακτήθηκε στις 30/6/2019 από <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/14903>

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Έρευνα στους φιλολόγους-επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια. Ανακτήθηκε στις 19/7/2019 από <http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/education/trainners.pdf>.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης - Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02 (Γ' Αναθεωρημένη εκδ, σσ 16-29). Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος Ανακτήθηκε στις 5/7/2019 από <https://e-pimorfosi.cti.gr/category/17-epimorf-yliko-kse-b-epipedou-tpe>

Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ., Αντωνοπούλου, Σ., Βακαλούδη, Α. Δ., Γκίκα, Ε., Μαυροσκούφης, Δ., Τσέλικας, Σ. (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02 (Γ' Αναθεωρημένη εκδ.). (Δ. Κουτσογιάννης, Επιμ.) Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Κυθραιώτης, Α. (2009). *Η κουλτούρα, το κλίμα, η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων στο ενιαίο ολοήμερο σχολείο*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 21/9/2019 από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/seminaria/epimorfosi_ekpedeftikon_eos/Andreas_Kuthraiotis.pdf

Κυρτσίδης, Θ. (2011). Διαδικτυακά συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης. Η περίπτωση της πλατφόρμας MOODLE για την υποστήριξη της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 21/9/2019 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14488>

Κωνσταντινίδου, Κ. (2010). Έρευνα γνώμης για την ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Ανακτήθηκε στις 23/7/2019 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/7461>

Λαουδιάς, Χ. (2010). Ένα καινούριο μέσο ανάγνωσης: Συσκευές ανάγνωσης ψηφιακών βιβλίων στην εκπαίδευση. Κοινωνία. Ανακτήθηκε στις 3/6/2019 από <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/12440/sigxr002.pdf?sequence=1>

Λεμονή, Έ. Α. (2015). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: ένας απολογισμός σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Master's thesis). Ανακτήθηκε στις 20/7/2019 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/44746/13749.pdf?sequence=2>

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός. Ανακτήθηκε στις 29/6/2019 από <http://www.edc.uoc.gr/~panas/EAP/Tmimata/Nea%20paralila%20keimena/H%20θεωρία%20της%20εξΑΕ.pdf>

Ισλαηλίδου, Ε. (2014). Διαθεματική προσέγγιση και μέθοδος Project. Ανακτήθηκε στις 30/6/2019 από

<http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3526/%20.pdf?sequence=1>

Μαθιουδάκη, Ε. (2017). Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ-ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ. Ανακτήθηκε στις 30/6/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35973>

Μακράκης, Β. (2000), *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση, Μια Κοινωνιο-Εποικοδομιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακρή, Α., & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(1Α). Ανακτήθηκε στις 7/6/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/96>

Μάνεση, Σ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 8, 5-18. Ανακτήθηκε στις 20/6/2019 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliροφοriki/t08-01.pdf

Ματζαβίνου, Θ. Ε. (2009). Σύγκριση αναλυτικών προγραμμάτων Αγγλίας, Ελλάδας με άξονες τις φυσικές επιστήμες και τις νέες τεχνολογίες. Ανακτήθηκε στις 13/6/2019 από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/16325>

Ματσαγγούρας Η., (1997), «Στρατηγικές της διδασκαλίας», Αθήνα, Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2004). Επαγγελματική ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Διαθέσιμο on line: eliasmatsagouras.webnode.com/άρθρα/προσπελάστηκε*, 15(11), 2010.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα.

Μητροπούλου Βασιλική (2008). Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας.

Μικρόπουλος, Τ. και Κόμης, Β. (2002). Πληροφορική και εκπαίδευση Ε.Α.Π.

Μπαστέα, Α. (2014). Αντιμετώπιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με τη δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας). Ανακτήθηκε στις 17/6/2019 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42117#page/1/mode/2up>.

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., Λαζακίδου, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αξιοποίησή της μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. Ανακτήθηκε από

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Στο 2ο πανελλήνιο συνέδριο: "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία" ΕΤΠΕ. Πάτρα, 28-30. Ανακτήθηκε στις 13/6/2019 από https://www.researchgate.net/profile/Menelaos_Tzifopoulos/publication/310062580_Tzifopoulos_M_2011_Teachers_and_ICT_facilitators_and_animators_in_the_use_of_digital_implementationapplication_in_school_classes/links/5828838f08ae950ace6fd31/Tzifopoulos-M-2011-Teachers-and-ICT-facilitators-and-animators-in-the-use-of-digital-implementation-application-in-school-classes.pdf

Μπράτισης, Θ. (2013). Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(3), 111-115. Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/170>

Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(2Α). Ανακτήθηκε στις 13/6/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/41>

Νάκου, Μ. Ε., & Χοτζάρ, Ο. (2018). Η χρήση νέων τεχνολογιών στη βελτίωση της αναγνωστικής διαδικασίας παιδιών με δυσλεξία. Ανακτήθηκε στις 21/6/2019 από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/9144>

Νικήτας, Β. Ν. (2012). Ασφάλεια και προστασία προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο (Master's thesis). Ανακτήθηκε στις 10/7/2019 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/4795>

Ντάβου Μ. (2000). Ο Πληροφορικός Αναλφαβητισμός και η Αναδιάταξη της σχέσης Καθηγητή – μαθητή. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 7/7/2019 από http://psylab.media.uoa.gr/fileadmin/psylab.media.uoa.gr/uploads/Plirof_Analfavitismos.pdf

Ντούνη, Κ., & Τυρολόγου, Α. (2014). Η διδασκαλία και η αξιολόγηση των ξένων γλωσσών στη μέση και την ανώτερη εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 5/6/2019 από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/>

Ξεναρίου, Κ. (2011). Ο φορητός μαθητικός υπολογιστής στη σχολική πραγματικότητα: απόψεις των μαθητών της Α΄ γυμνασίου για μια προσπάθεια αξιοποίησής του στο μάθημα της Γεωγραφίας. *Πρακτικά Εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*,. Σύρος. από Εκπαιδευτική Πύλη Νοτίου Αιγαίου.

Ξυδιάς, Π. (2007). E- learning: μια νέα διάσταση στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 3/6/2019 από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/513>

Οικονόμου, Ν. (2004). ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 172-187.

Οικονόμου, Χ. (2017). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης. Διερεύνησης των απόψεων και στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης / κατάρτισης μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου εργασίας της ΓΣΕΕ. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*. Ανακτήθηκε στις 28/6/2019 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjou>

Παπαδάκη, Μ. (2018). Τα αποτελέσματα της χρήσης project στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και αυτοπεποίθησης ως διαπολιτισμικοί ομιλητές σε νεαρούς μαθητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 5/7/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38535>

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2002). Η Πληροφορική στην εκπαίδευση, Σημειώσεις διαμόρφωση οδηγίων Π.Ι για το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Πληροφορικής Πανεπιστήμιο Πατρών, τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.

Παναγιωτίδης, Π. (2006) Ο Ρόλος των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην τάξη. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, “Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση”, 117-129

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ. (Επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος: Γράφημα.

Παπαευαγγέλου, Α. (2015). Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα υπό το πρίσμα του εθνικού και ενωσιακού δικαίου (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Νομικών Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Νομικής. Τομέας Δημοσίου Δικαίου και Πολιτικής Επιστήμης). Ανακτήθηκε στις 18/7/2019 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40184>

Παρασκευόπουλος Ι. (1999). Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής. Ελληνικά Γράμματα.

Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, (2009). Έκθεση αναφοράς αποτελεσμάτων έρευνας χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα Σχολεία». Ανακτήθηκε στις 23/7/2019 από <http://www.observatory.gr>

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πέτκου, Τ., & Χαϊντούτη, Β. (2014). Η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην ανάπτυξη των παιδιών. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/709/psa_2012003.pdf?sequence=1

Πιντέλας Π. (2007). «Σχεδίαση εκπαιδευτικού λογισμικού- Τεχνολογική Θεώρηση» Εκπαιδευτικό υλικό, σελ. 70

Πλαστρούγγη, Λ. Σ. (2019). Τεχνολογικά υποβοηθούμενη εκπαίδευση και η αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε στις 20/6/2019 από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18838>

Πολυδούρη, Ε. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ελληνικές και Διεθνείς προτάσεις αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Ανακτήθηκε στις 13/7/2019 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4365>

Ράπτης Α. & Ράπη Α. (1998). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας (Τόμος Α' & Τόμος Β.), Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ράπτης Α. (1999). Πληροφορική και Εκπαίδευση – Συνολική Προσέγγιση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαμαράκου Μ. Γρηγοριάδου Μ., Σολωμονίδου Χ., Κάββουρα (1999). Μαθησιακό Περιβάλλον Διαλογικών Πολυμέσων για τη Διερευνητική Μελέτη της Ιστορίας και της Τέχνης με τη χρήση των Ιστορικών Πηγών, Ρέθυμνο.

Σέργης, Σ., & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(1-2), 67-84. Ανακτήθηκε στις 16/9/2019 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/157>

Σολωμονίδου Χ. Παπαστεργίου Μ. (1999). Επιμορφωτικές ανάγκες και Προσδοκίες των Δασκάλων που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα «Το νησί των Φαιάκων», Ρέθυμνο.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & Τεχνολογία. Ανακτήθηκε στις 30/6/2019 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/185>

Σοφός, Α., Μαντζαβίνου, Θ. (2009). Η Χρήση της η-Τάξης (Ηλεκτρονική Διαχείριση Τάξης) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου για την Υλοποίηση Ηλεκτρονικών Μαθημάτων από Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής (Α' Αθηνών)

και της Δωδεκανήσου, Στο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιμ.), Π.Ε. και Εκπαίδευση. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, 4-5 Οκτωβρίου (σελ. 154-170), Πειραιάς: ΕΕΕΠ. Ανακτήθηκε στις 4/7/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/619>

Σοφός, Α., Παράσχου Β. (2009). Μελέτη Περίπτωσης για τη Χρήση του L.M.S. Open E-Class για την Υλοποίηση Ηλεκτρονικών Μαθημάτων από Τμήματα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. In: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 5th International Conference in Open and Distance Learning, 27-29 November 2009, Athens, Greece (ICODL'09), (Τόμος 4, σελ.235-250). Πάτρα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 5/7/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/481>

Σταμάτης, Κ., Ν., (2004), «Η Αβέβαιη Κοινωνία της Γνώσης», Εκδόσεις Σαββάλας.

Συμεωνίδης, Σ., Γκούμας, Σ. & Σαββίδου, Κ. (2014) Τρία χρόνια μετά την επιμόρφωση β-επιπέδου: Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στην εκπαιδευτική- διδακτική διαδικασία; η περίπτωση του νομού Καβάλας. e- Journal of Science & Technology (e-JST). Ανακτήθηκε στις 3/7/2019 από http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_35/Symeonidis_35.pdf

Σύψας, Α., Λέκκα, Α., & Παγγέ, Τ. (2016). Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και δια βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(6B). Ανακτήθηκε στις 2/7/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/587>

Σφακιανάκης, Ε. (2007). Πόσο ασφαλής είναι ο νέος ασύρματος και κινητός κόσμος;

Σφακιανάκη Εμμ., Σιώμου Κ., Φλώρου Γ. (2012). Εθισμός στο Διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου, Εκδόσεις. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Σχορετσανίτου, Π. (2010). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και την ένταξή τους στην εκπαίδευση: έμφυλες διαστάσεις (Master's thesis). Ανακτήθηκε στις

17/9/2019

από

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41861/8741.pdf?sequence=1>

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 617-624. Ανακτήθηκε στις 18/9/2019 από <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/30.pdf>

Τακτικού, Μ. (2017). Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ): Μία εναλλακτική πρόταση από την Τοπική Αυτοδιοίκηση με σκοπό τη γνωριμία και εξοικείωση του παιδικού κοινού με την έννοια της τέχνης και του πολιτισμού. Ανακτήθηκε στις 19/9/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36762>

Τάσση Ο. (2014). Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων. Τεύχος 1ο , Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliroforiki/t01-13.pdf

Τερζής, Ν. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Κυριακίδης.

Τζιμογιάννης Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των ΤΠΕ στο Ελληνικό Σύστημα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.

Καλομοίρη, Χ. (2016). Διδασκαλία γραμματικών φαινομένων της γερμανικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση με χρήση ΤΠΕ (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Ανακτήθηκε στις 14/9/2019 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10587>

Ταρνανίδης, Ι. (2014). Μαθηματικά και νέες τεχνολογίες: εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ανακτήθηκε στις 2/10/2019 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16077>

Τσιριβή, Δ. (2016). Η χρήση των νέων τεχνολογιών στα μουσεία. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/5907>

Φαρμάκης, Ν., 2015. Δειγματοληψία και εφαρμογές. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από <http://hdl.handle.net/11419/4840>

Φεσάκης, Γ. (2009). Πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 5-27. Ανακτήθηκε στις 15/9/2019 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/21>

Φραγκάκη, Μ., & Λιοναράκης, Α. (2009). Πολυμορφικό μοντέλο κριτικής ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης: στοιχεία μιας ποιοτικής νοηματοδοτημένης μάθησης από απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1-2), 29-53. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/download/22/26>

Φραγκουδάκη, Α., (2008), «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», Έκδοση Παπαζήσης

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). *Μοντέλα Διαχείρισης της Αλλαγής Κουλτούρας*. Κύπρος: European University of Cyprus, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Διοίκηση Σχολικού Οργανισμού.

Χατζηγιαννάκου, Μ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την Κύπρο: μία συγκριτική προσέγγιση ΤΠΕ, ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από <http://83.212.168.214/jspui/handle/123456789/10688>

Ξένη Βιβλιογραφία

Abele, E., Metternich, J., Tisch, M., Chrysolouris, G., Sihn, W., El Maraghy, H., .& Ranz, F. (2015). Learning factories for research, education, and training. *Procedia CiRp*, 32, 1-6.

Adam N., Awerbuch B., Wegner P. & Yesha Y. (1997). Globalizing Bussiness, Education, Culture Through the Internet, *Communications of the ACM*.

Adam, T., & Tatnall, A. (2017). The value of using ICT in the education of school students with learning difficulties. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2711-2726. Ανακτήθηκε στις 15/7/2019 από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9605-2>

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47(4), 373-398.

Aspillera, M. (2010). What are the potential benefits of online learning. *Education Guidance*. WorldWideLearn, 5.

Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools (2006). *Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2019 από http://europa.eu.int/information_society/eeurope/i2010/benchmarking/index_en.htm

Brush, T., Glazewski, K. D., & Hew, K. F. (2008). Development of an instrument to measure preservice teachers' technology skills, technology beliefs, and technology barriers. *Computers in the Schools*, 25(1-2), 112-125.

Bulman, G., & Fairlie, R. W. (2016). Technology and education: Computers, software, and the internet. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 5, pp. 239-280). Elsevier.

Candy Philip (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco. Jossey Bass.

Castañeda, L., & Soto, J. (2010). Building personal learning environments by using and mixing ICT tools in a professional way. *Digital Education Review*, 18, 9-25.

Cawley J.E., Parmar R.S., Foley T.E., Salmon S. & Roy S. (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *Exceptional Children*.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.

Corneli, J., & Mikroyannidis, A. (2011). Personalised Peer-Supported Learning: The Peer-to-Peer Learning Environment (P2PLE). *Digital Education Review*, (20), 14-23.

Curcic, S. (2011). Addressing the needs of students with learning disabilities during their interaction with the web. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), 151-170. Ανακτήθηκε στις 10/7/2019 από <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17504971111142673/full/html>

De La Paz S., Graham S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behaviors of students with learning difficulties. *Exceptional Children*.

Demir, S. S. (2006). Interactive cell modeling web-resource, iCell, as a simulation-based teaching and learning tool to supplement electrophysiology education. *Annals of biomedical engineering*, 34(7), 1077-1087.

Donovan, L., Hartley, K., & Strudler, N. (2007). Teacher concerns during initial implementation of a one-to-one laptop initiative at the middle school level. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 263-286.

Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. New York.

Everard B., Morris G., (2004), «Περιγραφή της Αλλαγής, στο Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση», μετφ.Κίκιζας Δ., Πάτρα.

Fathema, N., Shannon, D., & Ross, M. (2015). Expanding The Technology Acceptance Model (TAM) to Examine Faculty Use of Learning Management Systems (LMSs) In Higher Education Institutions. *Journal of Online Learning & Teaching*, 11(2).

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.

Holmberg, B (2002). The development of distance education research. *The American Journal of Education*, 1(3), pp. 16-23.

Hoy, W., Miskel, C. (2003). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Mc Graw-Hill.

Istemic Starcic, A., & Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230. Ανακτήθηκε στις 3/7/2019 από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12086?casa_token=cNPhd_FE0h4AAAAA%3AKTSeMkvkJIZQyv4Rlku9s4Gy6BmicWFvN0QHDDdFr7rzTBuBAEaFucgvFL3JsbQFF85V1waozkOrqZ3EQ

Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο*. Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη. Επιστ. Επιμ. Μ. Σακελλαρίου και Μ. Κόνσολας. Αθήνα: Διάδραση.

Jimoyiannis A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In A. Cartelli & M. Palma (eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology*, 321-334, Hershey, PA: IGI Global.

Johnson J. (1998). *Universal Access to the Next: Requirements & Social Impact*, Computers & Society. New York.

Kame'enui, Good & Harn (2005). Beginning reading failure and the quantification of risk: Reading behaviors as the supreme index. In W.L. Heward, T.E., Heron, N.A. Neef, S.M. Peterson, D.M. Sainato, G. Cartledge R., Gardner, III, L.D. Peterson, S.B. Hersh, & J.C. Dardig, *Focus on behavior analysis in education*. Upper Saddle River.

Kazamias, A. (2009). 'Modernity, State-Formation, Nation Building, and Education in Greece'. *International Handbook of Comparative Education*. Ανακτήθηκε στις 3/7/2019 από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_16

Kirtman, L. (2009). Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 103-116.

Kumar, N., Rose, R., and D'Silva, J. (2008). Teachers' readiness to use technology in the classroom: An empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.

Ανακτήθηκε στις 7/7/2019 από https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39882371/Toward a Theory of New Literacies Emergi20151110-27533-1mpueq6.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DToward a theory of new literacies emergi.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191030%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191030T201906Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9bf474b074ee58047a5e357ef6237d465087dad95dc26a3742ffc28cb8e996a5

Levin, T., & Wadmany, R. (2008). Teachers' views on factors affecting effective integration of information technology in the classroom: Developmental scenery. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 233-263. Ανακτήθηκε στις 2/7/2019 από <https://www.learntechlib.org/p/22950/>

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.

Mager R.(1985), Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία, (μεταφ., Γ. Βρεττός), Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3 (pp. 215-234). Sciendo Migration. Ανακτηθηκε στις 1/7/2019 από

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9788376560915/9788376560915.p13/9788376560915.p13.pdf>

McCarrick, K. & Xiaoming, L. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal*, 15 (1), 73-95. Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από <https://www.learntechlib.org/p/19982/>

Moore, M. G. (Ed.). (2013). *Handbook of distance education*. Routledge. Ανακτήθηκε στις 20/6/2019 από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Up_fAmUHsC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Moore,+M.+G.+\(Ed.\).+\(2013\).+Handbook+of+distance+education.+Routledge.&ots=7eJHToC5DI&sig=ij0kH5EJ_B1kpD83-9f8sVc_9G0&redir_esc=y#v=onepage&q=Moore%2C%20M.%20G.%20\(Ed.\).%20\(2013\).%20Handbook%20of%20distance%20education.%20Routledge.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Up_fAmUHsC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Moore,+M.+G.+(Ed.).+(2013).+Handbook+of+distance+education.+Routledge.&ots=7eJHToC5DI&sig=ij0kH5EJ_B1kpD83-9f8sVc_9G0&redir_esc=y#v=onepage&q=Moore%2C%20M.%20G.%20(Ed.).%20(2013).%20Handbook%20of%20distance%20education.%20Routledge.&f=false)

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of information technology for teacher education*, 9(3), 319-342.

OECD, (2002), *Measuring The Information Economy 2002*. Available from: <http://www.oecd.org/internet/ieconomy/2771153.pdf>

OECD (2013) *Education at a Glance 2013*. OECD Publishing. Available from: [https://www.oecd.org/edu/eag2013\(eng\)-FINAL_20_June_2013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013(eng)-FINAL_20_June_2013.pdf).

Ormrod, J. E. (2004). *Human learning*. Upper Saddle River. New York.

Pestalozzi J.H. (1976). *Menschenbildung und Menschenbild*, Klett und Balmer Verlag. New York

Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.

Ramo J. C. (1996). *Finding God on the Web*, TIME, Desember. New York.

Russell, M., O' Dwyer, L. M., Bebell, D., & Tao, W. (2007). How teachers' uses of technology vary by tenure and longevity. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 37, no. 4, pp. 393-417.

Saiti, A. (2013). Reforms in Greek Education 1991-2011: Reforms or Something Else? eJEP: eJournal of Education Policy. Ανακτήθηκε στις 20/7/2019 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158607>

Saunders et al, (2005), “Specified ways for research and analysis of data”, Prentice Hall.

Schunk, D. H. (1996). Learning theories: An educational perspective.

Shapley, P. (2000). On-line education to develop complex reasoning skills in organic chemistry. Journal of Asynchronous Learning Networks.

Sinclair, Jollean K. & Clinton E. Vogus. 2011. Adoption of social networking sites: an exploratory adaptive structuration perspective for global organizations. Information Technology and Management 12 (4). 293–314.

Sofos, A. (2002). Virtuelle Umgebungen - über die Perspektiven einer mediendidaktischen Konzeption. In Beck, Ch./ Sans, K. Evaluationsbericht: Virtuelle Lehr- und Lernumgebung aus der Sicht der AdressatInnen. (S. 22-35). Mainz: Johannes Gutenberg Universität (vervielfältigtes Typoskript).

Sofos, A., & Kostas, A. (2008, September). Collaborative Work and Multi-criteria Organization of Web Educational Resources: A Theoretical Framework. In World Summit on Knowledge Society (pp. 237-244). Springer, Berlin, Heidelberg. Ανακτήθηκε στις 9/9/2019 από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-87783-7_30

Underwood, J. D. M., Underwood, G. (1990). *Computers and learning: helping children acquire thinking skills*. Oxford: Basil Blackwell.

Vavouraki A. (2004). “The introduction of computers into education as a state directed initiative: a case study of the Greek policies between the years 1985 and 2000” , *Educational Media International*, Vol.41, No2, pp. 145-156. Ανακτήθηκε στις 7/7/2019 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980410001678601>

Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*, 14(5), 216-223.

Teo, T. (2009). The impact of subjective norm and facilitating conditions on pre-service teachers’ attitude toward computer use: A structural equation modeling of an

extended technology acceptance model. *Journal of Educational Computing Research*, 2009, Vol. 40 Issue 1, p89-109.

U.S. Office of Special Education Programs (2007). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) data. Washington, DC: Author.

Wolf M. Bowers, P.G., & Biddle K. (2000). Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography. *Journal of learning disabilities*.

Waeytens K. Lens W. & Vandenberghe R. (2002). «Learning to learn: teachers conceptions of their supporting role », *Learning and Instruction*. Pergamon Press.

Wellman, B. (2002). *Designing the Internet for a Networked Society*, Communications of the ACM.

Zhao, Y., & Bryant, F. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teacher's technology integration after state mandated technology training. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, (5), 53-62.

Zheng, B., Niiya, M., & Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 357-374. Ανακτήθηκε στις 18/7/2019 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2014.948041>

Διαδικτυακές πηγές

Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από <https://ec.europa.eu>

Ερευνά της Eurostat για τις γλώσσες που μαθαίνουν οι μαθητές στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από <https://xenesglosses.eu/2015/09/ereuna-tis-eurostat-gia-tis-glosses-pou-mathainoun-oi-mathites-stin-ellada-kai-tin-europi/>

Μελέτη του Ερευνητικού Κέντρου Pew για την εκμάθηση ξένων γλωσσών στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε στις 4/10/2019 από <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>

Η ίδρυση του Κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_about.htm

Οργάνωση των σχολείων της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 5/9/2019 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-33_el

Στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για την λειτουργία των Κέντρων Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα. Διαθέσιμα στο: <https://xenesglosses.eu/giati-xenes-glosses/>

Η Επιμόρφωση σύμφωνα με το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιου Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 10/9/2019 από https://www.uoa.gr/sproydes/epimorfosi_kai_dia_bioy_mathisi/

Πληροφορίες για την Επιμόρφωση β' επιπέδου. Ανακτήθηκε στις 10/9/2019 από <https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b1>

Εικόνα 1: Το θρανίο του μαθητή του 2000. Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Κόμης Βασίλης, 2015. Βασίλης Κόμης. «Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, Ενότητα 1: Παρουσίασης μαθήματος». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Ανακτήθηκε στις 25/9/2019 : <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1441>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Η χρήση των ΤΠΕ ως βασικό εργαλείο στην ξενόγλωσσα ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια το Ίντερνετ και οι νέες τεχνολογίες έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και της καθημερινότητας μας. Συνεπώς και η εκπαιδευτική διαδικασία έχει δεχτεί πολλές επιρροές.

Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στα πλαίσια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στη Σχολή Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του τμήματος ΤΠΕ στην Εκπαίδευση με υπεύθυνη επιβλέπουσα καθηγήτρια, την κυρία Παπαδοπούλου Δώρα. Απευθύνεται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών που εργάζονται στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Προσωπικός μου στόχος μέσω του ερωτηματολογίου είναι να ερευνήσω κατά πόσο και αν χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τι ρόλο έχουν οι ΤΠΕ στο ξενόγλωσσο μάθημα και ποιες είναι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σχετικά με τις ΤΠΕ.

Η συμμετοχή σας στην πραγματοποίηση της έρευνας είναι πολύτιμη και κάθε απάντησή σας θα συμβάλλει στην καλύτερη διερεύνηση του θέματος. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές, δεν θα δημοσιοποιηθούν, αλλά θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκτιμάται γύρω στα 10-15 λεπτά.

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας

ΦΥΛΟ

- Άντρας
- Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ

- 20-30

- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

Ποια είναι η επαγγελματική σας ιδιότητα;

- Καθηγητής/ τρια σε δημόσιο φορέα (π.χ Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)
- Καθηγητής/ τρια σε ιδιωτικό φορέα (π.χ Κέντρα Ξένων Γλωσσών, Μαθήματα κατ' οίκον, ΙΕΚ κλπ)

Ποιά γλώσσα διδάσκετε;

.....

Ποιό είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο;

- Κάτοχος επάρκειας ξένης γλώσσας
- Πτυχίο ξενόγλωσσης φιλολογίας (π.χ αγγλική/ γερμανική/ γαλλική φιλολογία κλπ)
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικός τίτλος

Ποια είναι η διδακτική σας εμπειρία;

- 0-5 έτη
- 5-10 έτη
- 10-15 έτη
- 15-20 έτη
- 20-25 έτη
- 25 έτη και άνω

ΜΕΡΟΣ Α΄

Οι γνώσεις σας σχετικά με τις ΤΠΕ περιλαμβάνουν :

- Επιμόρφωση Α' επιπέδου
- Επιμόρφωση Β' επιπέδου
- Πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικός τίτλος

Σε τι βαθμό η αίθουσα διδασκαλίας σας, είναι εξοπλισμένη και έχει τις κατάλληλες υποδομές προκειμένου να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ; (π.χ καλή σύνδεση στο Ίντερνετ, επαρκής αριθμός Η/Υ ή tablets, προτζέκτορας, διαδραστικός πίνακας κλπ)

Ανεπαρκώς εξοπλισμένη	Κακώς εξοπλισμένη	Μερικώς εξοπλισμένη	Καλώς εξοπλισμένη	Πλήρως εξοπλισμένη
1	2	3	4	5

Χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας που διδάσκετε;

- Ναι
- Όχι
- Άλλο/ Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Χρησιμοποιείτε κάθε φορά στο μάθημά σας το ίδιο τεχνολογικό ή ψηφιακό μέσο;

- Ναι
- Όχι
- Άλλο/ Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Πόσο συχνά αξιοποιείτε τις ΤΠΕ στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	2	3	4	5

Χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ ως βασικό ή ως βοηθητικό εργαλείο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών;

- Ως βασικό εργαλείο.
- Ως βοηθητικό εργαλείο.
- Δεν χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ.

Σε ποιά ηλικιακή ομάδα κατά τη γνώμη σας/εμπειρία σας είναι ωφελιμότερη η χρήση των ΤΠΕ;

- Νηπιακή/ προσχολική ηλικία (3-5 ετών)
- Παιδική ηλικία (6-11 ετών)
- Προεφηβική/ εφηβική ηλικία (12-17 ετών)
- Ενήλικες (18 και άνω)
- Σε όλες τις ηλικιακές ομάδες
- Σε καμία ηλικιακή ομάδα

Σε ποιες ηλικιακές ομάδες χρησιμοποιείτε εσείς περισσότερο τις ΤΠΕ για να διδάξετε μια ξένη γλώσσα;

- Νηπιακή/ προσχολική ηλικία (3-5 ετών)
- Παιδική ηλικία (6-11 ετών)
- Προεφηβική/ εφηβική ηλικία (12-17 ετών)
- Ενήλικες (18 και άνω)
- Σε όλες τις ηλικιακές ομάδες
- Σε καμία ηλικιακή ομάδα

Χρησιμοποιείτε πιο συχνά τις ΤΠΕ για να διδάξετε «...»

- Γραμματική
- Λεξιλόγιο
- Κατανόηση γραπτού λόγου (Reading)
- Ακουστική Κατανόηση (Listening)
- Ανάπτυξη γραπτού λόγου (Writing)
- Ανάπτυξη προφορικού λόγου (Speaking)

Παρουσιάστηκαν κάποιες από τις παρακάτω δυσκολίες κατά την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διάρκεια της διδασκαλίας;

- Παιδαγωγικά θέματα (μη εξοικείωση μαθητών στις ΤΠΕ, άρνηση μαθητών, κλπ)
- Τεχνικά προβλήματα (κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, κλπ)
- Κανένα πρόβλημα
- Άλλο

Ποια είναι η στάση των μαθητών σας όταν χρησιμοποιείτε στην τάξη τις ΤΠΕ;

- Ενθουσιασμός, έντονη προσμονή, χαρά
- Αδιαφορία, δυσαρέσκεια, άγχος
- Δεν χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ
- Άλλο/ δεν ξέρω/ δεν απαντώ

Προτείνετε στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και εκτός πλαισίου μαθήματος;

- Ναι
- Όχι

ΜΕΡΟΣ Β'

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέρει στον μαθητή επιπλέον κίνητρα για περαιτέρω μελέτη, ενασχόληση με το αντικείμενο, νέες δραστηριότητες κλπ;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Συμφωνείτε, πως ο διδασκόμενος μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ προετοιμάζεται απέναντι στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Ένας αδύναμος και διστακτικός μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί σε μάθημα, που βασίζεται στις ΤΠΕ;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Ένας μαθητής με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ανταποκριθεί σε μάθημα που βασίζεται στις ΤΠΕ;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Κατά πόσο πιστεύετε, ότι η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αποπροσανατολίζει τον διδασκόμενο από τον κεντρικό στόχο της μαθησιακής διαδικασίας;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Κατά πόσο συμφωνείτε, ότι η χρήση των ΤΠΕ επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Θεωρείτε ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ παραγκώνει τον ρόλο τον διδάσκοντα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Θεωρείτε, ότι οι μαθητές σας είναι απαραίτητο να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ, για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Κατά πόσο συμφωνείτε, ότι η εφαρμογή των ΤΠΕ συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός μαθητή που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Θεωρείτε ότι μελλοντικά η χρήση και ο ρόλος του διδακτικού βιβλίου (Coursebook, ActivityBook, Companion) θα παραγκωνισθεί και αντικατασταθεί εξ ολοκλήρου από ψηφιακά μέσα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ'

Κατά πόσο συμφωνείτε, πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών με την χρήση των ΤΠΕ προάγει τη διαπολιτισμική και συνεργατική μάθηση;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, κατά πόσο είστε πεπεισμένοι για τα οφέλη που προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο ξενόγλωσσο μάθημα;

Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Ουδέτερη άποψη	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Θα προτείνατε σε έναν νέο/ μία νέα συνάδελφο να εφαρμόσει τις ΤΠΕ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών;

- Ναι
- Όχι

Για ποιον από τους παρακάτω πιθανούς λόγους δεν θα ενσωματώνατε τις ΤΠΕ κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών;

- Έλλειψη διδακτικού χρόνου
- Δικές μου ελλειπείς γνώσεις και δεξιότητες
- Ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός
- Μη - ανταπόκριση μαθητών, αδυναμία συμμετοχής μαθητών