



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς (DigCompEdu) και ελληνικό σχολείο: μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ψηφιακές ικανότητες, σε δημοτικό σχολείο της Ανατολικής Αττικής

Νίκη Ιγγλέζου - Αδαμάντιος Κυρίμης

Επιβλέπων Καθηγητής: **Ιωάννης Ψαρομήλιγκος**

Ακαδημαϊκό Έτος: 2023-24

Πρόλογος

Η ερευνητική εργασία διεξάχθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων» της Σχολής Διοικητικών και Οικονομικών Υπηρεσιών, του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Το πόνημα είναι μια μελέτη περίπτωσης σε μια σχολική μονάδα της Ανατολικής Αττικής με κεντρικό θέμα τη διερεύνηση των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τις ψηφιακές ικανότητές, με βάση το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων.

Ευχαριστούμε όλους τους καθηγητές του προγράμματος για τις γνώσεις και τη βοήθεια που μας παρείχαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ιδιαίτερα τον κ. Ιωάννη Ψαρομήλιγκο που ανέλαβε την επίβλεψη της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Μάρτιος 2024

Νίκη Ιγγλέζου - Αδαμάντιος Κυρίμης

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης
Ιωάννης Ψαρομήλιγκος

<<Αθανάσιος Σπυριδάκος>>

<< Γεώργιος Πιερράκος >>

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη ΠΓΓΛΕΖΟΥ ΝΙΚΗ του ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, με αριθμό μητρώου dem2108 φοιτητής/τρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ του Τμήματος ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

ΝΙΚΗ ΠΓΓΛΕΖΟΥ



ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η ΚΥΡΙΜΗΣ ΑΔΑΜΑΝΤΙΟΣ του ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ, με αριθμό μητρώου dem2132 φοιτητής/τρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ του Τμήματος ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Ο Δηλών

ΑΔΑΜΑΝΤΙΟΣ ΚΥΡΙΜΗΣ



Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	8
Abstract	10
Ευρετήριο πινάκων.....	12
Ευρετήριο εικόνων	13
Ευρετήριο διαγραμμάτων	14
Εισαγωγή.....	15
1 . ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΣΚΟΠΟΣ	17
1.0 ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....	17
1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	18
1.1.0 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	18
1.1.1 Ψηφιακή κατάρτιση και ευρωπαϊκό πλαίσιο	18
1.1.2. Ψηφιακός Γραμματισμός vs Ψηφιακή Ικανότητα.....	19
1.1.3. Ψηφιακή ικανότητα και κοινωνικός αποκλεισμός.....	20
1.1.4. Ψηφιακός γραμματισμός.....	20
1.1.5. Ψηφιακή ικανότητα.....	21
1.1.6. Από τον ψηφιακό γραμματισμό στην ψηφιακή ικανότητα	23
1.1.7. Βασικές ψηφιακές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση /Σύγχρονες ψηφιακές μέθοδοι διδασκαλίας	24
1.1.8. Εννοιολογικά πλαίσια	26
1.1.9. Υπάρχοντα πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων.....	26
1.1.10. Πλαίσια ικανοτήτων για εργασιακούς χώρους	26
1.1.11. Πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων ΕΕ	27
1.2 ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	32
1.2.1. Η ψηφιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού.....	32
1.2.2. Πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων εκπαιδευτικών.....	34
1.2.3. Ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων εκπαιδευτικών (DigCompEdu)	37
1.2.4. Εργαλείο αυτοαξιολόγησης (SELFIE).....	41
1.2.5 Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο σχετικά με τις ψηφιακές ικανότητες στο χώρο της εκπαίδευσης-κατάρτισης.....	42
1.3 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΣΚΟΠΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ	42
1.3.1. Σκοπός έρευνας.....	42
1.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
2 . ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	43
2.1. Ποιοτική έρευνα.....	43
2.2. Μελέτη περίπτωσης.....	44
2.3. Συμμετοχική παρατήρηση.....	45
3. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	47
3.1 Προσδιορισμός της Μονάδας προς Ανάλυση/ Μέγεθος Δείγματος	47

3.2. Προφίλ σχολικής μονάδας / δείγματος	48
3.3 Είδος υλικού που συλλέχθηκε.....	49
3.4 Εργαλεία συγκέντρωσης δεδομένων.....	50
3.5 Διαχείριση δεδομένων.....	54
4. ΑΝΑΛΥΣΗ & ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	57
4.1. Αποτελέσματα SELFIE.....	57
ΦΑΣΗ 1η (28 Νοεμβρίου - 18 Δεκεμβρίου 2022).....	57
ΦΑΣΗ 2η (23 Ιανουαρίου - 3 Φεβρουαρίου 2023).....	68
ΦΑΣΗ 3η (25 Απριλίου - 7 Μαΐου 2023).....	79
4.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας	93
ΦΑΣΗ 1	94
ΦΑΣΗ 2	95
ΦΑΣΗ 3	96
4.3. Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ.....	98
ΦΑΣΗ 1	99
ΦΑΣΗ 2	100
ΦΑΣΗ 3	101
4.4. Αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας	103
ΦΑΣΗ 1	103
ΦΑΣΗ 2	104
ΦΑΣΗ 3	105
4.5. Δεδομένα παρατήρησης : ανάλυση & ερμηνεία.....	106
Γενικές περιγραφές- σημειώσεις πεδίου	107
Περιγραφή δρώντων υποκειμένων.....	108
Ψηφιακά εργαλεία-ικανότητες.....	110
Κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	110
Συμμετοχή στο πρόγραμμα Selfie for Schools	111
Επιμορφώσεις - Δράσεις συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης	111
Μαθητές/τριες.....	113
Ψηφιακά εργαλεία-ικανότητες.....	113
Συμμετοχή στο πρόγραμμα Selfie for Schools	114
Έντυπο παρατήρησης	114
5. Συμπεράσματα-συζήτηση.....	117
5.1 Συμπεράσματα	117
5.2 Συζήτηση	122
5.3 Περιορισμοί.....	126
5.4 Προτάσεις.....	128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	139
Έντυπο παρατήρησης	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	141
Αναλυτικές εκθέσεις και αποτελέσματα SELFIE από τις τρεις φάσεις έρευνας	141

<i>ΦΑΣΗ 1</i>	141
<i>ΦΑΣΗ 2</i>	154
<i>ΦΑΣΗ 3</i>	167

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη και διερεύνηση των απόψεων όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, σχετικά με τις ψηφιακές ικανότητές τους στον 21ο αιώνα. Υπό το πρίσμα των ευρωπαϊκών πλαισίων, βασιζόμενοι στο υπάρχον ευρωπαϊκό θεωρητικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς (DigiCompEdu), χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τα εργαλεία της παρατήρησης αλλά και του ερωτηματολογίου SELFIE της ευρωπαϊκής ένωσης (ΕΕ), με στόχο τη μελέτη των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αναφορικά με το φάσμα των ψηφιακών τους ικανοτήτων. Πρόκειται για ποιοτικού τύπου έρευνα, μια μελέτη περίπτωσης σε ένα σχολείο της Ανατολικής Αττικής, η οποία έχει ως στόχο την έρευνα σε βάθος και την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα προσφέρουν νέα δεδομένα προς αξιοποίηση.

Η έρευνα έχει ως βάση το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις ψηφιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών (DigCompEdu) που παρουσιάστηκε το 2017 ως ένα μέσο βελτίωσης των ψηφιακών ικανοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάτι που προέκυψε ως ανάγκη μέσα σε ένα διαρκή ψηφιακό μετασχηματισμό των κρατών μελών της ΕΕ. Η προσέγγιση της έρευνας είναι ποιοτική, καθότι επιδιώχθηκε να δούμε από την μεριά των εκπαιδευτικών, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται όλες τις διαφορετικές παραμέτρους αυτού του πλαισίου. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία αφενός το ερευνητικό εργαλείο SELFIE που βασίζεται στο DigCompEdu και αφετέρου η συμμετοχική παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα δύο εργαλεία συνδυάστηκαν σε μια θεματική ανάλυση με σκοπό να απαντηθούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα ως προς τους εκπαιδευτικούς, που ήταν το πώς θεωρούν τα εμπόδια που θα τους δυσκολέψουν στη χρήση της τεχνολογίας στην εργασία τους, πώς θα τους χρησιμεύσουν οι δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης (ΣΕΕ) στον επαγγελματικό τους βίο και τέλος πώς αισθάνονται απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας και πώς θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν με αυτοπεποίθηση την χρήση των ψηφιακών ικανοτήτων τους μέσα στην τάξη.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των παρατηρήσεων και των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο ήταν αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί εμποδίζονται στην αναγνώριση της σημασίας και ακόμα περισσότερο εφαρμογής των ψηφιακών ικανοτήτων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου. Κατά δεύτερο λόγο ότι δεν υπάρχει επαρκής

επιμόρφωση στις ψηφιακές δεξιότητες για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τέλος οι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση για την πλήρη υιοθέτηση του ευρωπαϊκού πλαισίου ψηφιακών ικανοτήτων στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Με αυτά τα πορίσματα στο τέλος της ερευνητικής εργασίας θεωρούμε πως γίνεται αντιληπτό πως η έρευνα βοήθησε στην διαλεύκανση των παραπάνω ζητημάτων και έδωσε σημεία προσοχής προς την κατεύθυνση μελλοντικών διορθωτικών ενεργειών από την πολιτεία αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κόσμο για την βελτίωσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: πλαίσιο, DigCompedu ικανότητες, ψηφιακές ικανότητες,

Abstract

The present research focuses on the study and investigation of the views of all actors in the educational process in the context of primary school, regarding their digital competences in the 21st century. In the light of the European frameworks, based on the existing European theoretical framework for teachers (DigiCompEdu), mainly the tools of observation and the SELFIE questionnaire of the European Union (EU) were used to study the views and attitudes of teachers in the school unit regarding the range of their digital competences. This is a qualitative type of research, a case study in a school in East Attica, which aims to conduct in-depth research and to draw conclusions that will offer new data for use.

The research is based on the European framework for teachers' digital competences (DigCompEdu) presented in 2017 as a means to improve the digital competences of the educational community, which emerged as a need in the context of a continuous digital transformation of the EU Member States. The research approach is qualitative, as it sought to see from the teachers' perspective, how they perceive all the different parameters of this framework. The tools used to collect the research data were, on the one hand, the SELFIE research tool based on DigCompEdu and, on the other hand, participant observation carried out during a school year.

The data collected from the two tools were combined in a thematic analysis in order to answer the main research questions regarding the teachers, which were how they perceive the barriers to their use of technology in their work, how they perceive the continuous professional development (CPD) activities to be useful in their professional life and finally how they feel towards the use of technology and how they feel they can confidently manage the use of their digital skills within

The conclusions that emerged from the analysis of the observations and responses to the questionnaire were firstly that teachers are hindered in recognising the importance and even more so in applying digital competences within their educational work. Secondly that there is not enough training in digital skills for their professional development. Finally, teachers do not demonstrate the necessary confidence to fully adopt the European framework of digital competences in the school workplace. With these findings at the end of the research paper, we believe that it is understood that the research helped to clarify the above issues and provided

points of attention towards future corrective actions by the state and the educational world itself to improve them.

Keywords: framework, Digcompedu, skills, digital competences

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1 Έντυπο παρατήρησης.....	116
-----------------------------------	-----

Ευρετήριο εικόνων

Εικόνα 1 Τα στοιχεία της ψηφιακής ικανότητας (Janssen κ.α., 2013)	22
Εικόνα 2 Digcomp 1.0 - 2.0 - 2.1 - 2.2	28
Εικόνα 3 Ανάλυση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ψηφιακών Ικανοτήτων (DigComp)	29
Εικόνα 4 Πως να κολυμπάς στον ψηφιακό ωκεανό (source: DigComp 2.1 σελ.13-14).....	31
Εικόνα 5 Το μοντέλο SAMR (Puentedura, 2006).....	35
Εικόνα 6 Το πλαίσιο TRACK (Mishra and Kohler, 2006).....	36
Εικόνα 7 Τομείς DigCompEdu	38
Εικόνα 8 Ικανότητες ανά Τομέα DigCompEdu.....	40
Εικόνα 9 Επίπεδα επάρκειας DigCompEdu.....	40

Ευρετήριο διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1.....	57
Διάγραμμα 2.....	59
Διάγραμμα 3.....	60
Διάγραμμα 4.....	61
Διάγραμμα 5.....	62
Διάγραμμα 6.....	63
Διάγραμμα 7.....	64
Διάγραμμα 8.....	65
Διάγραμμα 9.....	66
Διάγραμμα 10.....	67
Διάγραμμα 11.....	68
Διάγραμμα 12.....	69
Διάγραμμα 13.....	70
Διάγραμμα 14.....	71
Διάγραμμα 15.....	73
Διάγραμμα 16.....	74
Διάγραμμα 17.....	75
Διάγραμμα 18.....	77
Διάγραμμα 19.....	77
Διάγραμμα 20.....	79
Διάγραμμα 21.....	80
Διάγραμμα 22.....	81
Διάγραμμα 23.....	82
Διάγραμμα 24.....	83
Διάγραμμα 25.....	85
Διάγραμμα 26.....	87
Διάγραμμα 27.....	88
Διάγραμμα 28.....	89
Διάγραμμα 29.....	90
Διάγραμμα 30.....	92
Διάγραμμα 31.....	94
Διάγραμμα 32.....	95
Διάγραμμα 33.....	96
Διάγραμμα 34.....	99
Διάγραμμα 35.....	100
Διάγραμμα 36.....	101
Διάγραμμα 37.....	103
Διάγραμμα 38.....	104
Διάγραμμα 39.....	105

Εισαγωγή

Η ψηφιακή στρατηγική για τη διαμόρφωση του ψηφιακού μέλλοντος της Ευρώπης και κατά συνέπεια και της χώρας μας με την υιοθέτηση της ψηφιακής βίβλου, έχει συμπαρασύρει όλους τους τομείς της κοινωνίας προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των ψηφιακών ικανοτήτων και φυσικά τον τομέα της εκπαίδευσης. Αφορμή για το θέμα της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε η πρόταση του επιβλέποντα καθηγητή για το πεδίο που αφορά στις ψηφιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών με βάση το ευρωπαϊκό πλαίσιο DigCompEdu και παράλληλα το έντονο ενδιαφέρον των συγγραφέων, ως εκπαιδευτικοί, για τη χρήση τους στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον η καθημερινή παρουσία ενός εκ των ερευνητών σε δημοτικό σχολείο της Αττικής, παρόθησε στην εστίαση της μελέτης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ως μία μελέτη περίπτωσης για την εφαρμογή των ψηφιακών ικανοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται αυτή τη διαδικασία τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ο στόχος της έρευνας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το πλέγμα των ψηφιακών ικανοτήτων οι εκπαιδευτικοί κατά την καθημερινή τους επαγγελματική ενασχόληση. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τις αντιλήψεις για τα εμπόδια στη χρήση των ψηφιακών ικανοτήτων, την σημασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης στις ψηφιακές ικανότητές τους και τον ρόλο της αυτοπεποίθησης στη χρήση της τεχνολογίας.

Η έρευνα αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο διαπραγματεύεται την παρουσίαση του ερευνητικού προβλήματος το οποίο είναι η σπουδαιότητα της επάρκειας των ψηφιακών ικανοτήτων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού αυτές είναι απαραίτητο εφόδιο για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ψηφιακού μετασχηματισμού της Ελληνικής κοινωνίας, μέσα στην ψηφιακά ραγδαία αναπτυσσόμενη ευρωπαϊκή ένωση. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με τις ψηφιακές ικανότητες και το ευρωπαϊκό πλαίσιο στο οποίο απεικονίζονται, ενώ στο τέλος αναφέρεται ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την μεθοδολογία που ακολούθησαν οι ερευνητές για τη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία έχει ποιοτική προσέγγιση, προσδοκώντας να αναδείξει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές το πλαίσιο των ψηφιακών ικανοτήτων. Το είδος της έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική, ενώ τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η συμμετοχική παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο SELFIE. Το

τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαδικασία της συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων η οποία διεξάχθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 και γίνεται αναφορά στη δειγματοληψία και στο μέγεθος του δείγματος, στα εργαλεία συλλογής δεδομένων και στη διαχείρισή τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται οι απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο και οι καταγραφές από τη συμμετοχική παρατήρηση, ενώ μέσω του συσχετισμού τους γίνεται προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία με κυριότερα τη δυσκολία εφαρμογής των ψηφιακών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, λόγω εσωτερικών εμποδίων αλλά και ελλιπούς κατανόησης της σημασίας τους, την ανεπαρκή επιμόρφωση στις ψηφιακές ικανότητες και την έλλειψη αυτοπεποίθησης για την υιοθέτησή τους. Ακολουθεί η σχετική συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα, ενώ παράλληλα αναφέρονται οι περιορισμοί και προτάσεις για συνέχιση της έρευνας. Η εργασία κλείνει με τον κατάλογο της βιβλιογραφίας και τα παραρτήματα.

1 . ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΣΚΟΠΟΣ

1.0 ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές αλλαγές, φανερώνουν την επιτακτική ανάγκη για την επάρκεια ψηφιακών ικανοτήτων από όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και για τη διαρκή επιμόρφωση κι ανανέωση των τεχνολογικών και ψηφιακών εφοδίων τους, ώστε να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις κι αλλαγές που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Για την ευρεία υιοθέτηση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση, απαιτούνται η αποδοχή από όλους τους παράγοντες της αλλά και η κατανόηση της σημασίας των ψηφιακών ικανοτήτων ως βασική προτεραιότητα στην πολιτική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι λοιπόν σημαντικό να κατανοήσουμε τις απόψεις διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητών ώστε να φωτιστεί το πώς αντιλαμβάνονται τις ψηφιακές ικανότητες και το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς (DigCompEdu), στο οποίο καλούνται να ανταποκριθούν στην καθημερινότητά τους. Η έρευνα σχετικά με τις ψηφιακές ικανότητες των σχολείων στον Ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένη, ιδιαίτερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον η καθημερινή παρουσία μας σε δημοτικό σχολείο μας παρώθησε να αναδείξουμε τη σημασία του θέματος ερευνώντας τις αντιλήψεις συναδέλφων εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών, προσδοκώντας να συμβάλουμε στο να σχηματίσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα του συγκεκριμένου ζητήματος, η εκπαιδευτική κοινότητα.

Στο σημείο αυτό να προσδιορίσουμε ότι για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, χρησιμοποιούμε κατά κύριο λόγο τον όρο ψηφιακή ικανότητα ¹ έναντι του όρου ψηφιακή δεξιότητα, εξαιτίας της «πληρέστερης» σημασίας του πρώτου, παρότι στη βιβλιογραφία συναντώνται σε μεγάλο βαθμό και οι δύο όροι.

¹ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en

1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1.0 Εννοιολογικοί ορισμοί

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί κατά κύριο λόγο να απαντήσει στο ερώτημα του πώς αντιλαμβάνονται τις ψηφιακές ικανότητες τους οι συντελεστές της εκπαίδευσης στο χώρο μιας εκπαιδευτικής δομής, με βάση το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς (DigCompEdu). Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης των εννοιών των ψηφιακών ικανοτήτων και των ψηφιακών πλαισίων αυτών.

1.1.1 Ψηφιακή κατάρτιση και ευρωπαϊκό πλαίσιο

Βασικές ικανότητες - ικανότητες της δια βίου μάθησης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση από το 2006 έχει εστιάσει στον καθορισμό των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται από τους Ευρωπαίους πολίτες για την προσαρμογή τους στο δυναμικά μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο σύγχρονο περιβάλλον. Στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2018 καθορίστηκε το πλαίσιο αναφοράς που περιλαμβάνει οκτώ βασικές ικανότητες οι οποίες είναι:

- Επικοινωνία μέσω μητρικής γλώσσας
- Επικοινωνία μέσω ξένων γλωσσών
- Μαθηματική ικανότητα
- Ψηφιακή ικανότητα
- Μεταγνωστικές ικανότητες
- Κοινωνικές ικανότητες
- Επιχειρηματικότητα - Πρωτοβουλία
- Πολιτισμική συνείδηση - έκφραση

Το 2020 η Ευρωπαϊκή επιτροπή ανακοινώνει το θεματολόγιο ικανοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα το οποίο περιλαμβάνει τους ακόλουθους άξονες:

- Συνεργασία στη δημιουργία κοινού συμφώνου ικανοτήτων
- Απόκτηση ικανοτήτων για απόκτηση εργασίας

- Ανάπτυξη εργαλείων που βοηθούν τους ανθρώπους στη δια βίου απόκτηση ικανοτήτων
- Καθορισμός στόχων για τις ικανότητες
- Απελευθέρωση των επενδύσεων

Έπειτα από την παράθεση του πλαισίου αναφοράς αναφορικά με τις βασικές ικανότητες-ικανότητες της δια βίου μάθησης μία εκ των οποίων είναι αυτή της ψηφιακής ικανότητας, κρίνεται απαραίτητος ο εννοιολογικός προσδιορισμός δυο εξίσου κομβικών εννοιών στα ψηφιακά δρώμενα, αυτές του *ψηφιακού γραμματισμού* και της *ψηφιακής ικανότητας*.

1.1.2. Ψηφιακός Γραμματισμός vs Ψηφιακή Ικανότητα

Ο όρος Ψηφιακός Γραμματισμός (digital literacy) πρωτοεμφανίστηκε από τον Glister το 1997 και ορίστηκε ως η δυνατότητα να καταλαβαίνουμε και να χρησιμοποιούμε τις πληροφορίες διαφόρων μορφών μέσα από μια ευρεία γκάμα πηγών που παρουσιάζονται ηλεκτρονικά μέσω Η/Υ (Glister, 1997). Ψηφιακή Ικανότητα (digital competence) είναι το σύνολο των δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που είναι απαραίτητες για τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής & επικοινωνίας και ψηφιακών μέσων, για την εκτέλεση εργασιών, την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία, τη διαχείριση πληροφοριών, τη συνεργασία, τη δημιουργία και διαμοιρασμό περιεχομένου, και την δημιουργία γνώσης με αποτελεσματικό, αποδοτικό, κατάλληλο, κριτικό, δημιουργικό, αυτόνομο, ευέλικτο, ηθικό, επαγγελματικό, ευχάριστο, συμμετοχικό, κοινωνικοποιητικό, καταναλώσιμο και ενδυναμωτικό τρόπο (Ferrari, 2012). Ο όρος του ψηφιακού γραμματισμού χρησιμοποιείται συχνότερα και περισσότερο καιρό από αυτόν της ψηφιακής ικανότητας κάτι που φανερώνει ότι ο όρος έχει ιστορικά μεγαλύτερη υιοθέτηση. Επιπλέον ο όρος του ψηφιακού γραμματισμού χρησιμοποιείται συνήθως στις Αγγλόφωνες χώρες (ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο) ενώ ο όρος ψηφιακή ικανότητα σε Ευρωπαϊκές χώρες εκτός Ηνωμένου Βασιλείου (Ισπανία, Ιταλία, Σκανδιναβία). Η χρήση των όρων στη βιβλιογραφία γίνεται κυρίως όσον αφορά τη χρησιμοποίησή τους στην καθομιλουμένη και χωρίς θεωρητική σύνδεση με αναφορά σε έρευνες ή έγγραφα πολιτικής. Ο όρος του ψηφιακού γραμματισμού είναι περισσότερο συνδεδεμένος με την έρευνα και όχι με νομοθετήματα, ενώ οι ψηφιακές ικανότητες έχουν ευρύτερη σημασία και αναφέρονται κυρίως σε συγκεκριμένες πολιτικές (Spante, 2018).

Από τις έρευνες σχετικά με τις δύο έννοιες προκύπτει η σταδιακή αντικατάσταση της απλής περιγραφής τους ως απλή χρήση της τεχνολογίας, σε μια πλήρη αξιοποίηση των τεχνολογιών με κριτικό και στοχευμένο τρόπο με σκοπό την επίτευξη της προσδοκώμενης γνώσης. Παράλληλα η παρατηρούμενη στη σύγχρονη βιβλιογραφία, έλλειψη της ανάγκης ορισμού των εννοιών καταδεικνύει αφενός την ευρεία διάδοσή τους, αφετέρου μια ασυνέπεια σε στρατηγικές αναφορές τους. Ειδικότερα για την έννοια του ψηφιακού γραμματισμού παρότι έχει χρησιμοποιηθεί ιστορικά για μακρύτερο χρονικό διάστημα, ο ορισμός του, στο πέρασμα του χρόνου, εμφανίζεται ισότιμα με αυτόν της ψηφιακής ικανότητας στα κείμενα πολιτικής. Παράλληλα παρατηρείται το φαινόμενο πολλές φορές ο ορισμός της μίας έννοιας να περιλαμβάνει την άλλη, κάτι που δημιουργεί την ανάγκη περαιτέρω προσδιορισμένης ανάπτυξης των εννοιών.

1.1.3. Ψηφιακή ικανότητα και κοινωνικός αποκλεισμός

Στην εποχή της πληροφορίας η εξασφάλιση των ψηφιακών ικανοτήτων για τους πολίτες αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού μιας και είναι στενή η σχέση αλληλεξάρτησής τους. Βέβαια χωρίς αναγκαστικά αυτό να σημαίνει ότι υψηλό επίπεδο ψηφιακών ικανοτήτων θα συνεπάγεται και βελτίωση του κοινωνικού επιπέδου. Η έλλειψη ψηφιακών ικανοτήτων αποτελεί πολυπαραγοντικό ζήτημα που δεν εξαρτάται μόνο από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση, ούτε είναι απλά ένα τεχνικό ζήτημα ανεξάρτητο από την γενικότερη κοινωνική πολιτική (Helsper, 2008).

1.1.4. Ψηφιακός γραμματισμός

Οι έρευνες πάνω στον ψηφιακό γραμματισμό αφορούν ένα μεγάλο εύρος που ξεκινάει από περιγραφές για τις πρακτικές εφαρμογές του ψηφιακού γραμματισμού και καταλήγουν σε κανονιστικές διατάξεις του πώς οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν τις ψηφιακές ικανότητες. Οι ερευνητικές αναφορές του όρου ψηφιακός γραμματισμός αφορούν κυρίως σε εκπαιδευτικές πολιτικές και εμφανίζουν τρεις βασικές διαστάσεις του ψηφιακού γραμματισμού: α) η λειτουργική διάσταση που αφορά τις ικανότητες που χαρακτηρίζουν τον ψηφιακό γραμματισμό, β) η μη γενική και πολυδιάστατη φύση των ψηφιακών γραμματισμών (ο όρος εμφανίζεται σε πληθυντικό αριθμό) σε έρευνες για τις νέες μορφές γραμματισμού γ) η

στοχαστική προσέγγιση που εμπλουτίζει την έννοια του ψηφιακού γραμματισμού με την κριτική σκέψη.

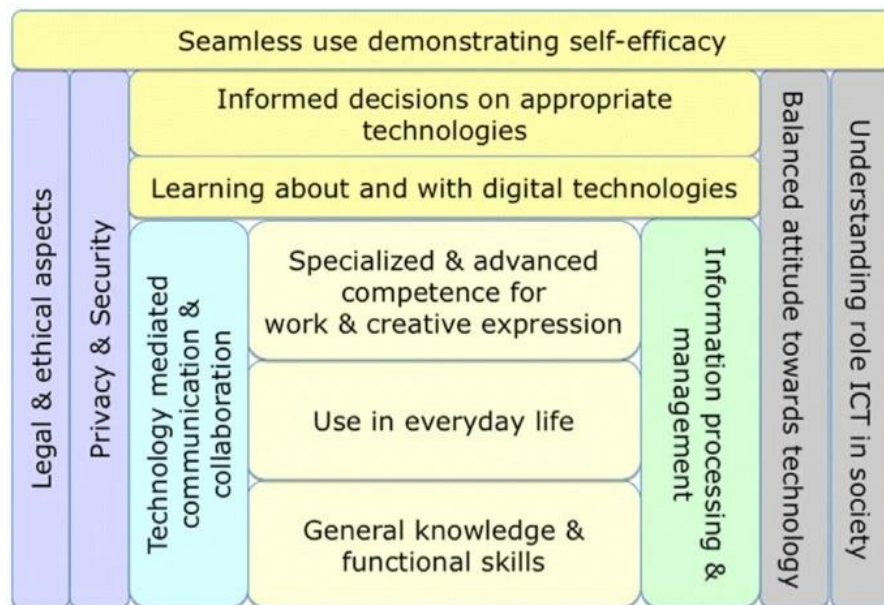
Όταν ο ψηφιακός γραμματισμός αφορά πολιτικές αναφερόμαστε κυρίως σε κείμενα της ΕΕ και του ΟΟΣΑ που περιγράφουν τον ψηφιακό γραμματισμό ως μια δέσμη ικανοτήτων που χρησιμοποιείται από το άτομο για να ζει, να μαθαίνει και να εργάζεται, στην καθημερινότητα μιας ψηφιακής κοινωνίας. Σχετικά με το τι περιλαμβάνει η έννοια του ψηφιακού γραμματισμού υφίστανται διαφορετικές απόψεις με πολλές φορές ασαφείς ορισμούς καλύπτοντας όλο το φάσμα από τις απλές γνωστικές ικανότητες μέχρι τις κοινωνικές πρακτικές και την πρωτογενή αυτοτελή δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου.

1.1.5. Ψηφιακή ικανότητα

Η εστίαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις Βασικές Ικανότητες για τη δια βίου μάθηση όπως εκδηλώνεται στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου (L 394/10 2006), αποτέλεσε την αφορμή για την υιοθέτηση του ορισμού της ψηφιακής ικανότητας ως απαραίτητη ικανότητα για τη χρήση των ψηφιακών πληροφοριών στην καθημερινή ζωή. Ο όρος ψηφιακή ικανότητα εμφανίζεται κυρίως σε αναφορές από κείμενα πολιτικής που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας σε διάφορα πλαίσια. Στο ερευνητικό πεδίο η ψηφιακή ικανότητα αποκτά ευρύτερη έννοια περιλαμβάνοντας πτυχές που σχετίζονται με ηθικές αξίες του ανθρώπου. Ακόμη ο όρος εμφανίζεται ως εφόδιο της επαγγελματικής φαρέτρας των εκπαιδευτικών, όπου η ψηφιακή ικανότητα αποτελεί προσόν του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προσπαθώντας να αναλύσουμε την ψηφιακή ικανότητα στα συστατικά της οι Janssen κ.α (2103) αναφέρουν δώδεκα ουσιώδη στοιχεία που θεμελιώνουν την σύγχρονη μορφή της. Αυτά είναι η ορολογία των ψηφιακών τεχνολογιών, η ενσωμάτωση στην καθημερινή ζωή, η εξειδίκευση της χρήσης για εργασιακούς και δημιουργικούς σκοπούς, η ψηφιακά υποστηριζόμενη δικτύωση, η διαχείριση της πληροφορίας, η πρόληψη για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, τα νομικά και ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την τεχνολογία, οι επιπτώσεις στον άνθρωπο και την κοινωνία, η δια βίου ενσωμάτωση αναδυόμενων ψηφιακών τεχνολογιών στην μάθηση, η κριτική επιλογή των τεχνολογιών ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες, η βελτίωση της προσωπικής - επαγγελματικής απόδοσης και τέλος η θετική στάση απέναντι στην εκμετάλλευση των δυνατοτήτων - ευκαιριών που προσφέρουν οι ψηφιακές

τεχνολογίες. Η δομή της ψηφιακής ικανότητας αποτελείται από τρεις πυρηνικές ικανότητες που περιέχουν λειτουργικές, ενσωμάτωσης και εξειδικευμένες λειτουργίες που ενδυναμώνονται από δυνατότητες δικτύωσης και διαχείρισης πληροφορίας. Επιπλέον σε αυτές είναι οι ενισχυτικές ικανότητες της γνώσης των νομικών και ηθικών κανόνων, των προσωπικών και κοινωνικών επιπτώσεων, η ορθολογική θεώρηση των τεχνολογικών καινοτομιών και η θετική στάση στην ενσωμάτωσή τους για βελτίωση σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Τέλος όσο ενισχύεται η ψηφιακή ικανότητα του ατόμου αναπτύσσονται οι τρεις ικανότητες της βαθύτερης επίγνωσης, της τεκμηριωμένης ενσωμάτωσης στην καθημερινότητα και τελικά της απρόσκοπτης επιλογής και χρήσης με οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.



Εικόνα 1 Τα στοιχεία της ψηφιακής ικανότητας (Janssen κ.α., 2013)

Οι Janssen κ.α., (2013) επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της ψηφιακής ικανότητας προϋποθέτει την ανάγκη να κρατηθεί ισορροπία ανάμεσα στην αυστηρή τήρηση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας καθότι αυτό μπορεί να εγκλωβίσει σε μια λεπτομερειακή εφαρμογή διαδικασιών και μια ασαφή πλήρη ενσωμάτωση χωρίς όριο όλων των τεχνολογικών αντικειμένων, χωρίς συσχέτιση με συγκεκριμένη στοχοθεσία, ανεξάρτητα από το πλαίσιο εφαρμογής. Αναφορικά με προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών οι Lund κ.α. (2014) υποστηρίζουν τη μεγάλη δυσκολία στην εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως γιατί αυτά απαιτούν τη δημιουργία ενός μετασχηματιστικού χαρακτήρα στους μαθητές τους, εξαιτίας της ανάγκης προσαρμογής, όχι σε ανάγκες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους

ζωή, αλλά σε άλλες που θα προκύψουν στο μέλλον ενός διαρκώς ψηφιακά μετασχηματιζόμενου κόσμου. Μια διαφορετική ερευνητική οπτική θεωρεί της ψηφιακές τεχνολογίες ως τεχνουργήματα απόλυτα ενταγμένα στο πολιτιστικό περιβάλλον που επηρεάζουν την συσσώρευση γνώσης, όπως και κάθε άλλο στοιχείο του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατανόηση της συμβολής των ψηφιακών τεχνολογιών ως στοιχεία που επηρεάζουν τις πρακτικές μας, αποτελεί προϋπόθεση για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν νέες εκπαιδευτικές τεχνικές εμπλουτισμένες ψηφιακά από την αρχική φάση δημιουργίας τους.

1.1.6. Από τον ψηφιακό γραμματισμό στην ψηφιακή ικανότητα

Το πέρασμα από την έννοια του ψηφιακού γραμματισμού, στα τέλη του 20ου αιώνα, στη σημερινή απαίτηση της κατοχής σύνθετων ψηφιακών ικανοτήτων από τους πολίτες, είναι σε μια συνεχώς εξελισσόμενη φάση ιδιαίτερα για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης οι οποίοι θα πρέπει να μεταλαμπαδεύσουν το δυναμικό ικανοτήτων τους στους εκπαιδευόμενους, μαθητές, φοιτητές κ.λπ. Η ίδια η δυναμική της φύσης των ψηφιακών ικανοτήτων δημιουργεί την ανάγκη του επαναπροσδιορισμού των απαιτήσεων από το άτομο, για την επαρκή διαχείριση του πλήθους των ψηφιακών εφαρμογών και τεχνολογιών που εμφανίζονται και εξελίσσονται καθημερινά (Falloon, 2020). Έτσι και ο ορισμός της ψηφιακής ικανότητας θα πρέπει κάθε φορά να επαναπροσδιορίζεται αφού θα πρέπει να συμπεριλάβει κάθε πτυχή των ψηφιακών ικανοτήτων που εφαρμόζονται στον τεχνολογικό, πολιτιστικό και κοινωνικό τομέα τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Helpster, 2008).

Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς η επάρκεια ψηφιακών ικανοτήτων παρότι ξεκίνησε ως έμφαση στην κατοχή τεχνικών ικανοτήτων στην χρήση των ΤΠΕ, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη συνέχεια φάνηκε πως κάτι τέτοιο δεν είναι αρκετό μιας και η μελλοντική ψηφιακή τάξη απαιτούσε πολύ περισσότερες ικανότητες από τον εκπαιδευτικό. Η έλλειψη αυθεντικότητας και προσαρμογής σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα, η υπεραπλούστευση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος για τεχνικούς λόγους, οι περιορισμοί που συνεπάγεται η έμφαση στις τεχνικές γνώσεις η οποία στερεί την ενσωμάτωση παραγόντων όπως η ηθική, η υγιεινή και ασφάλεια αλλά και οι κοινωνικές ικανότητες, θέτουν υπό αμφισβήτηση την μορφή των προγραμμάτων απόκτησης ψηφιακών ικανοτήτων και φανερώνουν την ανάγκη επανασχεδιασμού τους. Η έννοια των ψηφιακών ικανοτήτων από την αρχική γενική της μορφή που αφορούσε κυρίως

στη χρήση των ψηφιακών πόρων, έχει πλέον λάβει μια πολυσύνθετη μορφή που υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να μεταδίδουν στους εκπαιδευόμενους πέραν των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων, μια ολοκληρωμένη κριτική στάση απέναντι στις ψηφιακές τεχνολογίες, τον ρόλο και τις επιρροές τους.

Η ψηφιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί προσόν που λόγω της συνεχούς εξέλιξης ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον τρόπο ενσωμάτωσής της στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα επίσημα κείμενα πολιτικής αναφέρονται κυρίως σε μετρήσιμες ικανότητες κατακερματίζοντας το σύνολο της ψηφιακής ικανότητας και στερώντας από αυτό πτυχές που έχουν αναδυθεί με το ξέσπασμα της διαδικτυακής επικοινωνίας όπως κλοπή ψηφιακής ταυτότητας, cyberbullying, ηθικά ζητήματα στην κατοχή των τεχνολογιών από λίγους κλπ. Αυτό κυρίως γίνεται για λόγους ευκολίας στην αξιολόγηση του βαθμού κατοχής των συγκεκριμένων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι συνήθως έχουμε πλαίσια ικανοτήτων όπως το DigiCompEdu που συσχετίζονται με ερωτηματολόγια (SELFIE) μέσω των οποίων αξιολογείται ο βαθμός επάρκειας σε ξεχωριστά πεδία εφαρμογής και καταλήγουν σε έναν συνολικό βαθμό αξιολόγησης που φανερώνει το επίπεδο επάρκειας του ατόμου στις ψηφιακές ικανότητες συνολικά (B1, B2 κλπ).

1.1.7. Βασικές ψηφιακές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση /Σύγχρονες ψηφιακές μέθοδοι διδασκαλίας

Δράσεις ΕΕ για βελτίωση ψηφιακών ικανοτήτων

Η διαπίστωση της αναγκαιότητας της κατοχής ψηφιακών ικανοτήτων έχει διατυπωθεί εδώ και πάνω από είκοσι χρόνια και συγκεκριμένα στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002), αναφέρεται η ανάγκη για φτηνότερο, ταχύτερο και ασφαλές διαδίκτυο, στην τόνωση της χρήσης του διαδικτύου και στην επένδυση σε άτομα και ικανότητες, με ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση του προσωπικού στις ψηφιακές τεχνολογίες. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος του ελλείματος ικανοποιητικού ποσοστού ψηφιακών ικανοτήτων των πολιτών της, η ΕΕ έχει δρομολογήσει διάφορες δράσεις από το 2010 που ανακοινώθηκε η στρατηγική Ευρώπη 2020 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010) στην οποία διατυπώνεται η ανάγκη ενίσχυσης των ψηφιακών ικανοτήτων. Πιο πρόσφατα έχει ανακοινωθεί το πλάνο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027 βασισμένο στο πρώτο αντίστοιχο πλάνο 2018-2020. Σε αυτό περιλαμβάνονται δύο βασικές στρατηγικές

προτεραιότητες αυτή της προώθησης της ανάπτυξης ενός ψηφιακού οικοσυστήματος υψηλής απόδοσης και αυτή της ενίσχυσης των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Η πρώτη προτεραιότητα περιλαμβάνει τις ακόλουθες δράσεις: Εκτενής διάλογος με τα κράτη μέλη για επιτυχή ψηφιακή εκπαίδευση και ικανότητες, προώθηση της μικτής μάθησης για παροχή υψηλής ποιότητας πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ενημέρωση του περιεχομένου του Ευρωπαϊκού πλαισίου ψηφιακής εκπαίδευσης, αναβάθμιση συνδεσιμότητας και ψηφιακού εξοπλισμού της εκπαίδευσης και κατάρτισης, σχεδιασμός ψηφιακού μετασχηματισμού οργανισμών εκπαίδευσης και κατάρτισης και σύσταση κατευθυντηρίων γραμμών για τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης και των δεδομένων στη διδασκαλία και τη μάθηση για εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη προτεραιότητα εμπεριέχει τις εξής δράσεις: κοινές κατευθυντήριες γραμμές για εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς για την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού και την αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ενημέρωση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ψηφιακών Ικανοτήτων ώστε να συμπεριλάβει την τεχνητή νοημοσύνη και τις ικανότητες που σχετίζονται με δεδομένα, καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Πιστοποιητικό Ψηφιακών Ικανοτήτων (EDSC), προώθηση για το 1ο τρίμηνο του 2023 της πρότασης σύστασης του Συμβουλίου για τη βελτίωση της παροχής ψηφιακών ικανοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, διακρατική συλλογή δεδομένων και στοχοθεσία σε επίπεδο ΕΕ για τις ψηφιακές ικανότητες των μαθητών, εξασφάλιση θέσεων πρακτικής άσκησης σε ψηφιακές τεχνολογίες και ενθάρρυνση της συμμετοχής γυναικών στο STEM (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση της πανδημίας, με τη συνεχή άνοδο της χρήσης προγραμμάτων τεχνητής νοημοσύνης (Α.Ι.) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτάσσει τη σπουδαιότητα των ψηφιακών ικανοτήτων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων για την επιθυμητή ποιοτική ψηφιακή Ευρωπαϊκή εκπαίδευση η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εμποδίων πρόσβασης στη μάθηση. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022). Η γιγάντωση της τεχνητής νοημοσύνης και οι επιπτώσεις αυτής σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, σχετίζεται βέβαια και με το ευρωπαϊκό θεματολόγιο ικανοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020) το οποίο ξεκίνησε το 2016 και η αναθεώρηση του οποίου κρίθηκε επιβεβλημένη προκειμένου να περιλάβει όλες τις ικανότητες που σχετίζονται με την ορθή ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης, όπως το νομικό πλαίσιο που την καθορίζει αλλά και τη δεοντολογία που πρέπει να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί όταν χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία για την μάθηση των εκπαιδευομένων.

1.1.8. Εννοιολογικά πλαίσια

Οι ερευνητές ορίζουν ότι τα εννοιολογικά πλαίσια αποτελούν βασικά, πρακτικά εργαλεία τα οποία βοηθούν στην οργάνωση όλων των στοιχείων μιας έννοιας και το σχήμα τους προσαρμόζεται ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο δημιουργούνται, έχουν όμως ως κύριο σκοπό να περιγράφουν το σύστημα απόψεων, θεωριών και εννοιών που υποστηρίζουν (Antonenko, 2014). Αλλιώς τα εννοιολογικά πλαίσια χρησιμεύουν στον καθορισμό των κεντρικών ιδεών ή του σκεπτικού που αφορά κάποιο συγκεκριμένο πεδίο και εμπεριέχουν όλη τη σχετική προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση. Εντούτοις τα πλαίσια δεν προορίζονται για να καθορίσουν μια τυπολογία εφαρμογής κανόνων που αν ακολουθηθούν θα επιτευχθεί η βελτίωση της κεντρικής ιδέας (π.χ. ψηφιακές ικανότητες), αλλά να δώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

1.1.9. Υπάρχοντα πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων

Η διευκόλυνση της ενδυνάμωσης των ψηφιακών ικανοτήτων είναι μια ανάγκη που απασχολεί όλους και φαίνεται από το ότι, τόσο παγκόσμιοι οργανισμοί όπως η UNESCO ή διακρατικοί όπως η ΕΕ, όσο και χώρες ή ομάδες χωρών, αλλά και επιχειρήσεων έχουν καταρτίσει τα δικά τους πλαίσια - εργαλεία με κοινό σκοπό την συστηματοποίηση για την καλύτερη εφαρμογή από όλους. Μια ομαδοποίηση των πλαισίων - εργαλείων ψηφιακών ικανοτήτων φαίνεται στην σελίδα της UNESCO η οποία αφορά όλες τις ομάδες που ασχολούνται με τον σχεδιασμό των εργαλείων και είναι πολίτες, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, μη κυβερνητικές οργανώσεις, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, φορείς χάραξης πολιτικής, σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών, εργοδοτικές αλλά και οργανώσεις εργαζομένων (UNESCO, 2022). Ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό των διαστάσεων, τα επίπεδα ιεράρχησης στην κατοχή των ικανοτήτων ή το επίπεδο λεπτομέρειας στο οποίο γίνεται η περιγραφή για κάθε ικανότητα (Oberländer et al, 2020).

1.1.10. Πλάισια ικανοτήτων για εργασιακούς χώρους

Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει καλύψει τα πλαίσια ικανοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης ενώ έλλειψη παρατηρείται στην διερεύνηση των ψηφιακών ικανοτήτων των ενηλίκων είτε για πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων σε εργασιακούς χώρους. Ειδικά για τον εργασιακό χώρο έχουν παρατηρηθεί ψηφιακές ικανότητες όπως: Ο χειρισμός του υλικού, ο χειρισμός του λογισμικού, ο προγραμματισμός, ο χειρισμός εφαρμογών, η ικανότητα καινοτομίας και δημιουργικότητας, η επεξεργασία πληροφοριών για αναγνώριση των κενών γνώσης, η ικανότητα αναζήτησης ψηφιακών πληροφοριών στην εργασία, η εργασία με βάσεις δεδομένων και ηλεκτρονικές μηχανές αναζήτησης, η ανάλυση δεδομένων, η αξιολόγηση των ψηφιακών πληροφοριών, η οργάνωση δεδομένων, η αποτελεσματική χρήση, η επικοινωνία μέσω κατάλληλων ψηφιακών καναλιών, η συνεργασία μέσω χρήσης ψηφιακών μέσων, η δικτύωση με τη βοήθεια ψηφιακών δικτύων, η επίγνωση των κανόνων ψηφιακής επικοινωνίας και η ικανότητα συμμόρφωσης με αυτούς, η κοινή χρήση δεδομένων με άλλους, η ικανότητα συμμετοχής στην ψηφιακή διαπολιτισμική επικοινωνία, ο σεβασμός των υφιστάμενων νόμων σε ψηφιακό πλαίσιο και της επαρκούς προστασίας των ιδιωτικών και εταιρικών δεδομένων, η υπευθυνότητα και η στοχαστική στάση στην υλοποίηση όλων των πράξεων σε διαδικτυακά πλαίσια, η ικανότητα να έχει κανείς την υπομονή να δοκιμάζει νέες ψηφιακές εφαρμογές, να επιδιώκει τους στόχους του με επιμονή και να κάνει προσπάθεια, η ύπαρξη κίνητρου για χρήση ψηφιακών μέσων στην εργασία με επίδειξη αντοχής, η προθυμία για μάθηση και η διαφάνεια για τα ψηφιακά μέσα και τις εφαρμογές και η δεκτικότητα στην αλλαγή του χώρου εργασίας μέσω της ψηφιοποίησης, η ικανότητα να συμπεριφέρεσαι στο διαδίκτυο με ηθική, η αυτονομία και η ανεξαρτησία μέσω της ψηφιοποίησης, η ικανότητα ανάπτυξης πιθανών λύσεων και η ικανότητα να εκπαιδεύεις τους άλλους (Oberländer et al, 2020).

1.1.11. Πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων ΕΕ

Η σημασία των ψηφιακών ικανοτήτων των πολιτών αποτελεί κεφάλαιο της προτεινόμενης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, δεκαετούς στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για την προώθηση της οικονομίας της ΕΕ. Η πρώτη δημοσίευση ψηφιακού πλαισίου για την ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας στην Ευρώπη ήταν το 2013, με την παρουσίαση του Digcomp. Στόχο της ΕΕ αποτελεί το 80% των Ευρωπαίων πολιτών να κατέχουν ψηφιακές ικανότητες μέχρι το 2030. (Polluveer et al, 2023)

Σε αυτό το πλαίσιο περιγράφηκαν οι ικανότητες που κρίθηκαν απαραίτητες από τους πολίτες, ώστε να συμμετέχουν δημιουργικά στην υπό διαμόρφωση ψηφιακή κοινωνία. Στη

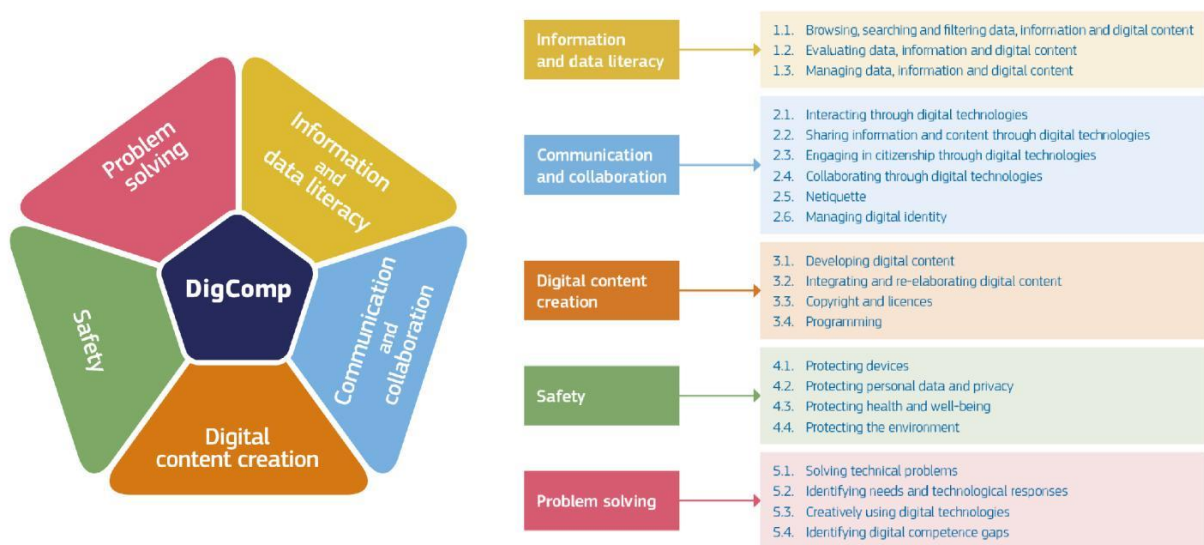
συνέχεια, το 2015 ανακοινώθηκε το πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς οργανισμούς (DigCompOrg). Ακολούθησε η αναθεώρηση DigComp με την έκδοση 2.0 το 2016 και τη 2.1 το 2017, ενώ η τελευταία αναθεώρηση του πλαισίου έγινε τον Μάρτιο του 2022 (DigComp 2.2). Ενδιάμεσα, το 2017, ανακοινώθηκε το πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς-εκπαιδευτές (DigCompEdu).



Εικόνα 2 Digcomp 1.0 - 2.0 - 2.1 - 2.2

Η δομή του πλαισίου DigComp περιλαμβάνει πέντε διακριτούς τομείς εκ των οποίων οι τρεις πρώτοι έχουν να κάνουν με ικανότητες που αφορούν συγκεκριμένες δραστηριότητες-χρήσεις ενώ οι άλλοι δύο είναι πιο γενικοί αφού αφορούν οποιαδήποτε δραστηριότητα που μπορεί να διεκπεραιωθεί με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Οι τομείς είναι:

- Γραμματισμός πληροφοριών και δεδομένων
- Επικοινωνία και συνεργασία
- Δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου
- Ασφάλεια
- Επίλυση προβλημάτων



Εικόνα 3 Ανάλυση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ψηφιακών Ικανοτήτων (DigComp)

Οι είκοσι μία ψηφιακές ικανότητες κατανέμονται στους πέντε τομείς ως εξής:

Τομέας 1: Γραμματισμός πληροφοριών και δεδομένων

- 1.1 Περιήγηση, αναζήτηση και φιλτράρισμα δεδομένων, πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου
- 1.2 Αξιολόγηση δεδομένων, πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου
- 1.3 Διαχείριση δεδομένων, πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου

Τομέας 2: Επικοινωνία και συνεργασία

- 2.1 Αλληλεπίδραση μέσω ψηφιακών τεχνολογιών
- 2.2 Κοινή χρήση μέσω ψηφιακών τεχνολογιών
- 2.3 Συμμετοχή ως πολίτης μέσω ψηφιακών τεχνολογιών
- 2.4 Συνεργασία μέσω ψηφιακών τεχνολογιών
- 2.5 Ορθή χρήση διαδικτύου
- 2.6 Διαχείριση ψηφιακής ταυτότητας

Τομέας 3: Δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου

- 3.1 Ανάπτυξη ψηφιακού περιεχομένου
- 3.2 Ενσωμάτωση και εκ νέου επεξεργασία ψηφιακού περιεχομένου
- 3.3 Γνώση πνευματικών δικαιωμάτων και αδειών
- 3.4 Προγραμματισμός

Τομέας 4: Ασφάλεια

- 4.1 Προστασία συσκευών
- 4.2 Προστασία προσωπικών δεδομένων και απορρήτου
- 4.3 Προστασία της υγείας και της ευημερίας
- 4.4 Προστασία του περιβάλλοντος

Τομέας 5: Επίλυση προβλημάτων

- 5.1 Επίλυση τεχνικών προβλημάτων
- 5.2 Προσδιορισμός αναγκών και τεχνολογικών λύσεων
- 5.3 Δημιουργική χρήση ψηφιακών τεχνολογιών
- 5.4 Εντοπισμός κενών ψηφιακών ικανοτήτων

Στην τελευταία έκδοση του DigComp παριστάνεται με παραδειγματικό τρόπο η εξέλιξη των ψηφιακών ικανοτήτων του ατόμου σε οκτώ επίπεδα. Αυτά είναι από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο:

Πρώτο επίπεδο : Βασικό

Δεύτερο επίπεδο: Ενδιάμεσο

Τρίτο επίπεδο: Προχωρημένο

Τέταρτο επίπεδο: Υψηλής εξειδίκευσης

Το κάθε επίπεδο χωρίζεται σε δύο ημιεπίπεδα διακρίνοντας τελικά 8 διακριτά στάδια επάρκειας ψηφιακών ικανοτήτων.

Η εξέλιξη από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο επίπεδο επάρκειας, μπορεί να παρασταθεί μεταφορικά όπως η κολύμβηση σε έναν ωκεανό κατά την οποία η αυτονόμηση, το γνωστικό αντικείμενο και η πολυπλοκότητα των εργασιών αλληλοεπιδρούν και αυξάνουν σε δυσκολία, ξεκινώντας από το πρώτο βήμα όπου ο κολυμβητής βρέχει τα πόδια του, φτάνει σε σημείο στο οποίο βοηθάει τους άλλους πώς να κολυμπούν, ενώ στο τέλος καταλήγει να προτείνει μια νέα τεχνική κολύμβησης.

1.2 ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στην εφαρμογή των ψηφιακών ικανοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο της Ευρωπαϊκής ένωσης. Θα αναλύσουμε τα πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς, με έμφαση στο DigCompEdu που αποτελεί το κυρίαρχο πλαίσιο στην Ευρώπη, καθώς και το βασισμένο σε αυτό εργαλείο αυτοαξιολόγησης Selfie for schools.

1.2.1. Η ψηφιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού

Ψηφιακή ικανότητα εκπαιδευτικού - Παράγοντες επηρεασμού

Η αδιαμφισβήτητη ανάγκη κατοχής ψηφιακών ικανοτήτων από τους πολίτες, εξυπακούεται την απόκτηση των συγκεκριμένων ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς αφού αυτοί κυρίως, αποτελούν τη μερίδα των πολιτών που θα βοηθήσουν στο να επιτευχθεί ο στόχος της επάρκειας ψηφιακής ικανότητας στο σύνολο του πληθυσμού. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί νευραλγικό σημείο στην αλυσίδα της επέκτασης των ψηφιακών ικανοτήτων. Η αντίληψη της ανάγκης ενσωμάτωσης των ψηφιακών ικανοτήτων στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φανερώνει το πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ψηφιακή ικανότητα και την σπουδαιότητά της στην εκπαίδευσή τους. Ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι οι προϋπάρχουσες απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ψηφιακές ικανότητές τους, αποτελούν προάγγελο των συμπεριφορών τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους τους καθώς και των παιδαγωγικών τεχνικών που χρησιμοποιούν σε αυτούς.

Από τη βιβλιογραφία τεκμαίρεται η σημαντικότητα των ψηφιακών ικανοτήτων για τους εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί καλούνται να ενσωματώνουν τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται διαρκώς ενήμεροι για τις νέες τεχνολογίες αφού αυτές εμπλουτίζουν-βελτιώνουν τις ικανότητες τους και άρα η υιοθέτηση της διαρκούς επιμόρφωσης να αποτελεί κομμάτι της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ο διττός ρόλος των εκπαιδευτών είναι από τη μια να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τις δικές τους ψηφιακές ικανότητες και από την άλλη να αναβαθμίζουν τις δικές τους, προκειμένου να εναρμονίζονται με τις τελευταίες

τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των αναδυόμενων νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει οι εκπαιδευτές να είναι σε σταθερή βάση κατάλληλα επιμορφωμένοι, κάτι που υποδηλώνει την ανάγκη για την δημιουργία πλαισίων ψηφιακών ικανοτήτων ειδικά για εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη μεριά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές βελτιώνονται ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη, κατόπιν της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω στις ψηφιακές ικανότητες, που έχουν σχεδιαστεί από τις ίδιες τις εκπαιδευτικές μονάδες.

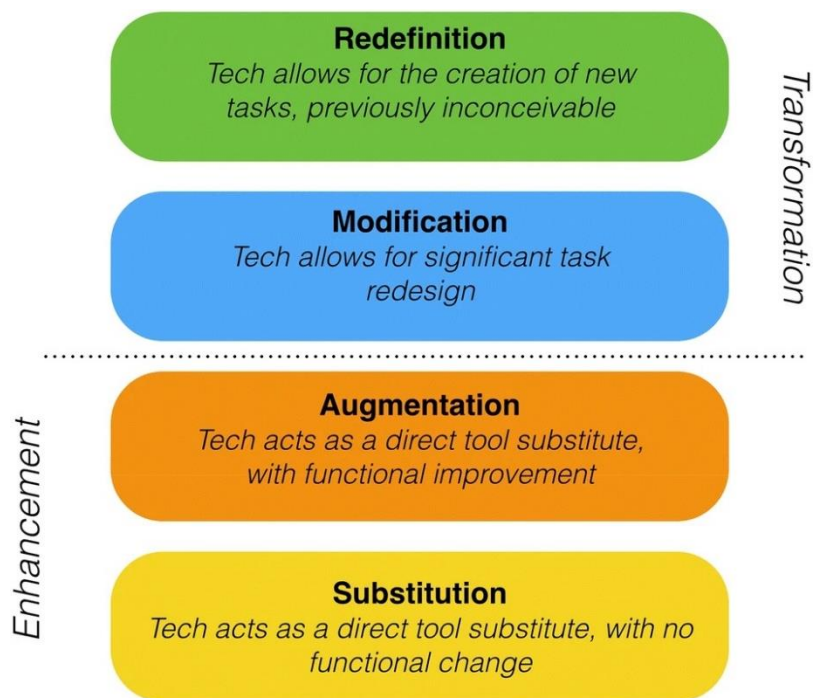
Πολλές έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τις ψηφιακές ικανότητες και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Αυτοί μπορεί να είναι ατομικοί όπως ηλικία, φύλο, ευχέρεια στη χρήση, εμπιστοσύνη στις ψηφιακές τεχνολογίες, δεκτικότητα στη νέα τεχνολογία, χρήση κοινωνικών δικτύων, εμπειρία από μακρόχρονη χρήση και πλήθος ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, είτε να σχετίζονται με το πλαίσιο εφαρμογής όπως εξοπλισμός τάξης, ευκολία πρόσβασης μαθητών στην τεχνολογία, δικτυακές υποδομές, διευκόλυνση για τη χρήση από τη διεύθυνση, διευκόλυνση χρήσης λόγω υιοθέτησης στο πρόγραμμα σπουδών και επιρροή από συναδέλφους. Η δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά συνέπεια η έρευνα των παραγόντων επηρεασμού βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση της ψηφιακής ικανότητας. Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν τη συμβολή τόσο του προσωπικού παράγοντα όσο και συναφών παραγόντων με σημαντικότερη αυτή των προσωπικών χαρακτηριστικών. Έχει λοιπόν ιδιαίτερη σημασία η ανάπτυξη όλων αυτών των παραγόντων μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς τα οποία θα πρέπει να δίνουν έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού. Επιπλέον παράγοντες όπως η αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω του επηρεασμού των αρχάριων από τους έμπειρους, υποδηλώνει την ανάγκη δημιουργίας συνθηκών για την άνθιση ψηφιακής ικανότητας μέσω συγκεκριμένων πρακτικών (Lucas M., et al, 2020).

1.2.2. Πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων εκπαιδευτικών

Τα πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια αποτύπωσης των απαραίτητων ικανοτήτων που θα πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί-εκπαιδευτές ώστε να μπορούν να ενσωματώσουν με επιτυχία τις ψηφιακές τεχνολογίες στην διαδικασία της μάθησης. Τα περισσότερα πλαίσια ικανοτήτων στα οποία βασίζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων και λιγότερο σε θέματα παιδαγωγικής και σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών. Η αναζήτηση των ερευνητών για τη βέλτιστη μορφή των πλαισίων ψηφιακών ικανοτήτων για τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών που θα εξασφαλίσουν επαρκείς ψηφιακές ικανότητες στους εκπαιδευόμενους που θα τα παρακολουθήσουν, έχει οδηγήσει πολλούς, στην εύρεση εναλλακτικών προσεγγίσεων ολιστικού χαρακτήρα, προσαρμοσμένων στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων σε αντίθεση με την καθιερωμένη τακτική των προγραμμάτων που εστιάζουν στην γνώση προγραμμάτων και εφαρμογών ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Υπάρχουν πολλά πλαίσια ψηφιακών ικανοτήτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως: TPACK (2006), SAMR (2006), UNESCO ICT-CFT (2011), ICTE-MM model (2013), ISTE standards for education (2000), TEIL framework (2013), DECK framework (2012), PIC-RAT framework (2018), το Critical Digital Literacy framework (2013), το Johnson & Mielke (2013), Kelentric et al (2017), MENTEP (2016), Mishra & Koehler (2006), Tondeur et al (2017) και το DigCompEdu.

Τα πλαίσια διαφέρουν δομικά, φερειπείν τα ISTE standards, Unesco competencies και ICTE-MM maturity model έχουν την μορφή λίστας επιλογών, ενώ τα υπόλοιπα είναι περισσότερο εννοιολογικά. Ωστόσο κανένα πλαίσιο δεν εμβαθύνει στην απόκτηση στάσεων σε ζητήματα ασφάλειας και κοινωνικής ευημερίας από τη χρήση των ψηφιακών ικανοτήτων. Τα δύο πλαίσια που έχουν αναφορές στη βιβλιογραφία ως χρησιμοποιούμενα στη σχεδίαση προγραμμάτων για την εκπαίδευση στις ψηφιακές ικανότητες είναι το Mishra and Koehler's (2006) TPACK framework και το Puentedura's (2006) SAMR model.

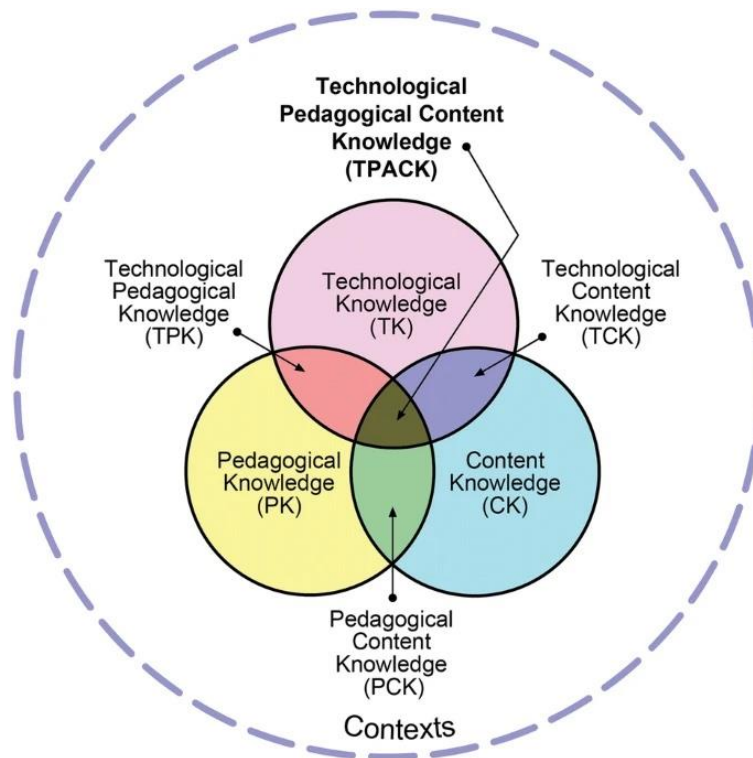
Το SAMR μοντέλο (substitution, augmentation, modification, redefinition) είναι ένα μοντέλο ιεραρχικής χρήσης της τεχνολογίας σε 4 διακριτά στάδια που ξεκινούν από το απλούστερο της αντικατάστασης (substitution) όπου απλά χρησιμοποιούμε ένα ψηφιακό υποκατάστατο σε μια καθημερινή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καταλήγουν στο συνθετότερο που είναι αυτό του επαναπροσδιορισμού (redefinition) κατά το οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα, οι παιδαγωγικές αρχές, μέθοδοι και τεχνικές αναθεωρούνται μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών.



Εικόνα 5 Το μοντέλο SAMR (Puentedura, 2006)

Χρησιμοποιείται συχνά για την οριοθέτηση της εξέλιξης στην χρήση των ΤΠΕ σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Όπως αναφέρει ο Puentedura (2006), μέσω της υιοθέτησης του μοντέλου SAMR γίνεται κατορθωτό να επιτευχθούν δραστηριότητες, που χωρίς το πέρασμα από το τελευταίο στάδιο του επαναπροσδιορισμού (redefinition), θα ήταν αδύνατο να συμβούν και που συμβαίνει με την χρήση υψηλότερου νοητικού επιπέδου ικανοτήτων, όπως ανάλυση, αξιολόγηση και δημιουργικότητα. Αντίθετα στο πρώτο στάδιο της αντικατάστασης (substitution) γίνεται χρήση της κατανόησης και της υπόμνησης που είναι χαμηλού επιπέδου ικανότητες. Τα στάδια της επαύξησης (augmentation) και μετατροπής (modification) αποτελούν ενδιάμεσα στάδια κατά τα οποία εξασκούνται όλο και συνθετότερες και υψηλότερου νοητικού επιπέδου ικανότητες, μέσω της χρήσης των τεχνολογιών και της σταδιακής επίτευξης ανώτερου επιπέδου ικανοτήτων. Το μοντέλο SAMR είναι χρήσιμο κυρίως σε νέους εκπαιδευτικούς περιγράφοντας τα τέσσερα ορόσημα εξέλιξης της τεχνικής τους, δεν δίνει όμως λεπτομέρειες σχετικά με τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε στάδιο ή συγκεκριμένους τρόπους για την μετάβαση από το ένα στο άλλο. Σε τελική ανάλυση η απλότητα της δομής τεσσάρων επιπέδων ολοκλήρωσης, δεν έχει τον ολιστικό χαρακτήρα που απαιτεί η διευρυμένη ματιά για την κατοχή της ψηφιακής ικανότητας από το άτομο στο σύγχρονο κόσμο.

Το πλαίσιο TPACK (Mishra and Koehler's (2006), συνδυάζει την γνώση των ψηφιακών τεχνολογιών με την παιδαγωγική επιστήμη ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης να προκύψει η αποτελεσματικότερη για τον εκπαιδευόμενο τεχνική για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.



Εικόνα 6 Το πλαίσιο TPACK (Mishra and Kohler, 2006)

Στο μοντέλο TPACK δεν υπάρχουν εξελικτικά στάδια αλλά στόχος είναι η εύρεση του κατάλληλου ολιστικού «μίγματος» από τρία συστατικά που είναι, το γνωστικό αντικείμενο, οι παιδαγωγικές μέθοδοι-τεχνικές και η γνώση των τεχνολογιών ώστε να επιτευχθούν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί στόχοι. Η δυσκολία εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται κυρίως σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος είναι το ότι απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αναβαθμίζει την διδασκαλία υποστηρίζοντας την με τεχνολογίες σε όλες τις τεχνικές που χρησιμοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, και που μέχρι τώρα έχει μάθει να χρησιμοποιεί αυτοτελώς. Ο δεύτερος είναι η ευρέως χρησιμοποιούμενη τακτική της απουσίας συνδυασμού των τριών παραγόντων (γνωστικό αντικείμενο, παιδαγωγική, τεχνολογίες) κατά τη σχεδίαση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, αλλά και εν γένει των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οποία αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την υιοθέτηση του μοντέλου (Ndongfack, 2015). Κατά συνέπεια παρότι αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που χρησιμοποιεί με βέλτιστο

τρόπο τις τεχνολογίες ενσωματώνοντάς τες στη διαδικασία μάθησης, στην αρχική του μορφή είναι δύσκολα αξιοποιήσιμο.

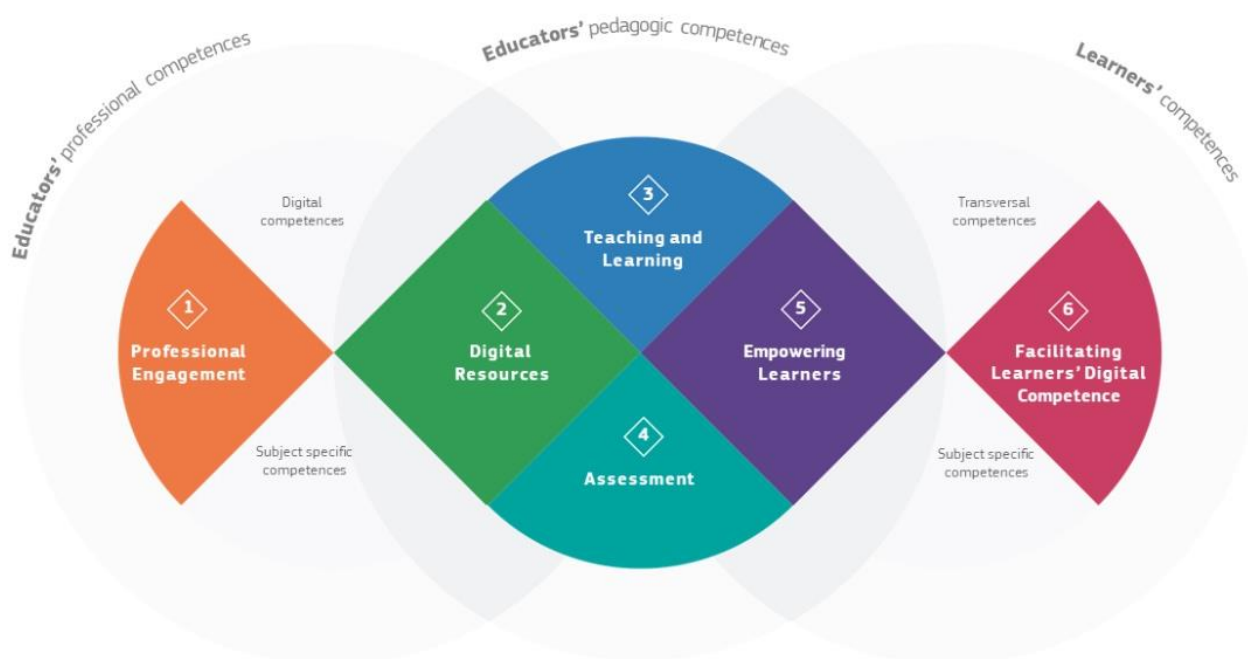
1.2.3. Ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων εκπαιδευτικών (DigCompEdu)

Η παρουσίαση του Ευρωπαϊκού πλαισίου ψηφιακών ικανοτήτων εκπαιδευτικών (DigCompEdu) το 2017, ήταν αποτέλεσμα μιας προσπάθειας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να συνενώσει τα πλαίσια που είχαν διαμορφωθεί παγκόσμια, σε ένα κοινό πλαίσιο που θα αποτελούσε έναν οδηγό για όλα τα κράτη μέλη. Αυτό ήρθε σαν συνέχεια της δημοσίευσης μιας σειράς πλαισίων που αφορούσαν διαφορετικές ομάδες όπως, πολίτες (DigComp), εκπαιδευτικοί οργανισμοί (DigCompOrg), καταναλωτές (DigCompConsumers), ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (OpenEdu) και επιχειρήσεις (EntreComp). Ο σκοπός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ήταν να υιοθετήσει μια πολιτική ενθάρρυνσης της καινοτομίας στην εκπαίδευση, με σκοπό τη βελτίωση της πρόσβασης στη δια βίου μάθηση αλλά και τη διάδοση των αναδυόμενων ψηφιακών ικανοτήτων που ζητεί η αγορά εργασίας αλλά και απαιτούνται, τόσο για την προσωπική ανάπτυξη όσο και για την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Το πλαίσιο αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια και καταλήγοντας στην μετά-πανεπιστημιακή εκπαίδευση καθώς και την επαγγελματική εκπαίδευση όπως και την εκπαίδευση ενηλίκων (Pune, 2017). Το πλαίσιο DigCompEdu αναγνωρίζει ότι η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν έγκειται στο πως θα χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά κυρίως στο πως θα τις ενσωματώσουν στη διαδικασία της μάθησης. Με άλλα λόγια θεωρεί την ψηφιακή ικανότητα ένα επαγγελματικό προσόν και όχι απλά μια γενική ικανότητα που αυτοί μπορεί να διαθέτουν. Γι' αυτό, το πλαίσιο έχει δομηθεί πάνω στις παιδαγωγικές αρχές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τις συνδυάζει με μεθοδολογικές και άλλες ικανότητες, σχετικές με το πλαίσιο στο οποίο θα τις εφαρμόσουν, γεγονός που το διαφοροποιεί από τα περισσότερα υπόλοιπα πλαίσια. (Lucas, M. κ.α.,2021).

Η δομή του πλαισίου περιλαμβάνει έξι διακριτούς τομείς της επαγγελματικής απασχόλησης των εκπαιδευτών-εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι:

- Επαγγελματική δέσμευση: Αφορά το ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον δηλαδή όλες τις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις.

- Ψηφιακοί πόροι: Αντιστοιχεί τις απαραίτητες ικανότητες για την υπεύθυνη και αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών πόρων.
- Διδασκαλία και μάθηση: Αφορά τη χρησιμοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.
- Αξιολόγηση: Έχει να κάνει με τη χρήση ψηφιακών στρατηγικών για τη βελτίωση της αξιολόγησης
- Ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων/μαθητών: Εστιάζει στην εκμετάλλευση των ψηφιακών τεχνολογιών για την μαθητοκεντρική εκπαίδευση.
- Διευκόλυνση της Ψηφιακής Ικανότητας των εκπαιδευομένων/μαθητών: Περιγράφει παιδαγωγικές ικανότητες απαραίτητες για την υποβοήθηση της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευομένων.



Εικόνα 7 Τομείς DigCompEdu

Οι είκοσι δύο ψηφιακές ικανότητες κατανέμονται στους έξι τομείς ως εξής:

Τομέας 1: Επαγγελματική δέσμευση (Professional engagement)

- 1.1 Οργανωτική επικοινωνία
- 1.2 Επαγγελματική συνεργασία
- 1.3 Αναστοχαστική πρακτική
- 1.4 Ψηφιακή συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη

Τομέας 2: Ψηφιακοί πόροι (Digital Resources)

- 2.1 Επιλογή ψηφιακών πόρων
- 2.2 Δημιουργία και τροποποίηση ψηφιακού περιεχομένου
- 2.3 Διαχείριση, προστασία και κοινή χρήση ψηφιακών πόρων

Τομέας 3: Διδασκαλία και μάθηση (Teaching and learning)

- 3.1 Διδασκαλία
- 3.2 Καθοδήγηση
- 3.3 Συνεργατική μάθηση
- 3.4 Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Τομέας 4: Αξιολόγηση (Assessment)

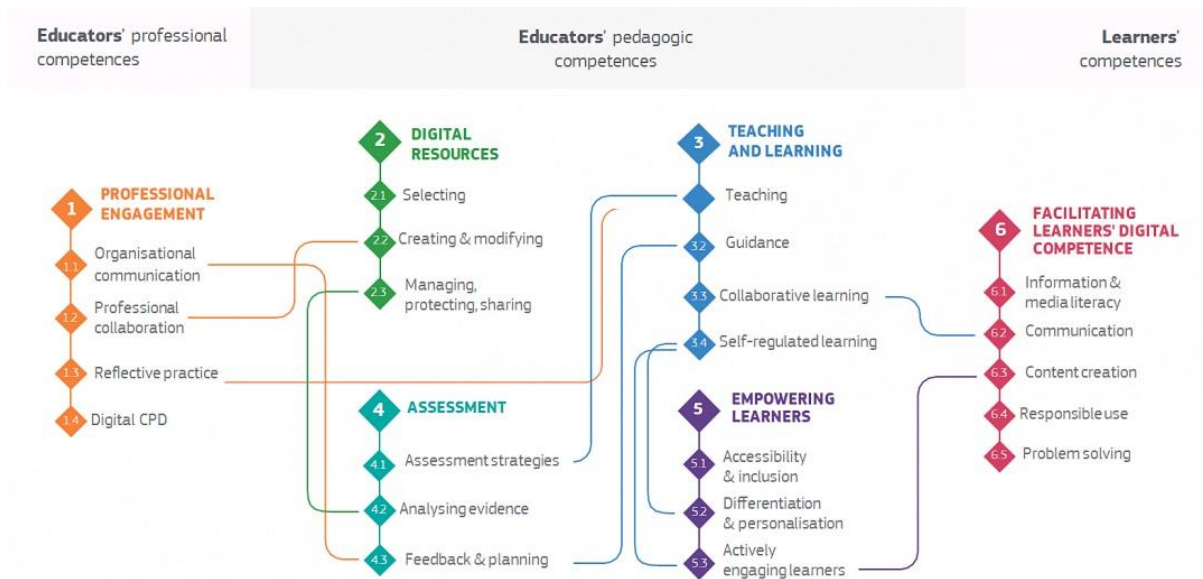
- 4.1 Στρατηγικές αξιολόγησης
- 4.2 Ανάλυση αποδεικτικών στοιχείων
- 4.3 Ανατροφοδότηση και προγραμματισμός

Τομέας 5: Ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων (Empowering learners)

- 5.1 Προσβασιμότητα και συμπερίληψη
- 5.2 Διαφοροποίηση και εξατομίκευση
- 5.3 Ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων

Τομέας 6: Διευκόλυνση της Ψηφιακής Ικανότητας των εκπαιδευομένων (Facilitating learners digital competence)

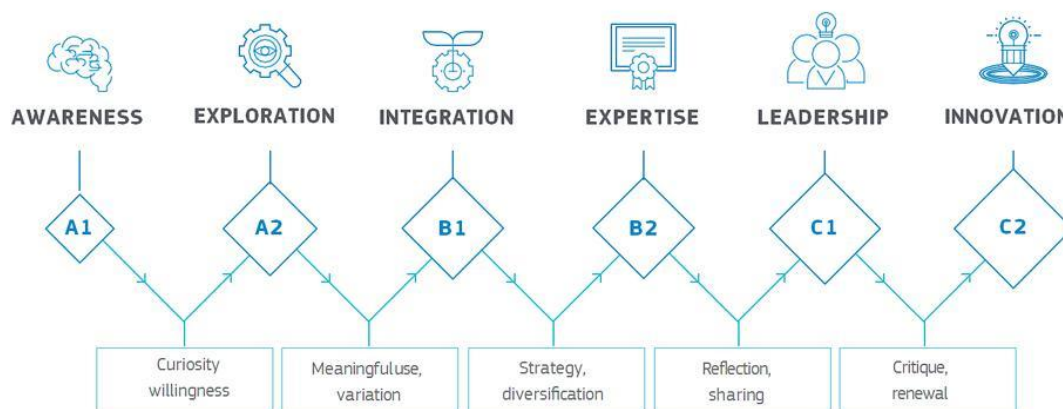
- 6.1 Ψηφιακός και μέσων επικοινωνίας γραμματισμός
- 6.2 Ψηφιακή επικοινωνία και συνεργασία
- 6.3 Δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου
- 6.4 Υπεύθυνη χρήση
- 6.5 Ψηφιακή επίλυση προβλημάτων



Εικόνα 8 Ικανότητες ανά Τομέα DigCompEdu

Το πλαίσιο προτείνει την διαβάθμιση του επιπέδου των εκπαιδευτικών σε έξι διακριτά στάδια για τα οποία υπάρχει μια συγκεκριμένη σαφής περιγραφή ως προς την κατοχή τους. Αυτά είναι με τη σειρά από το χαμηλότερων προς το υψηλότερων προσόντων:

1. Επίγνωση (Awareness) (A1)
2. Εξερεύνηση (Exploration) (A2)
3. Ενσωμάτωση (Integration) (B1)
4. Εξειδίκευση (Expertise) (B2)
5. Ηγεσία (Leadership) (C1)
6. Καινοτομία (Innovation) (C2)



Εικόνα 9 Επίπεδα επάρκειας DigCompEdu

Πάνω σε αυτή τη βάση έχει διαμορφωθεί και ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης (SELFIE) μέσω του οποίου μπορεί από μόνος του ο εκπαιδευτικός ή ο εκπαιδευόμενος να προσδιορίσουν το προφίλ ψηφιακών ικανοτήτων τους. Όπως και τα αντίστοιχα πλαίσια για την γνώση ξένων γλωσσών (CEFR) αναμένεται το συγκεκριμένο πλαίσιο να ενσωματωθεί σαν οδηγία της ΕΕ για την ευρεία υιοθέτησή του από τα κράτη μέλη (Caena & Redecker, 2019).

1.2.4. Εργαλείο αυτοαξιολόγησης (SELFIE)

Για την διακρίβωση του επιπέδου των ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών η Ευρωπαϊκή επιτροπή έχει σχεδιάσει εργαλεία αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτές και τους μαθητές ώστε να διαπιστώσουν οι ίδιοι τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες τους. Έτσι έχουμε το εργαλείο αξιολόγησης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους (Selfie) που παρουσιάστηκε στην τελική του μορφή αφού είχε περάσει από τη φάση δοκιμών το 2017. Το εργαλείο αποτελεί μια από τις δράσεις της ΕΕ στον τομέα της ψηφιακής εκπαίδευσης που περιλαμβάνονται στο πλάνο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. Η χρήση του είναι ήδη ευρεία μιας και το 2019 είχε χρησιμοποιηθεί από περισσότερους από μισό εκατομμύριο μαθητές στην Ευρωπαϊκή ένωση. Στην πύλη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το SELFIE <https://education.ec.europa.eu/selfie> μέχρι το καλοκαίρι του 2023 ήταν δημοσιευμένες αναφορές από την εφαρμογή του εργαλείου σε εθνικό επίπεδο στην Ουγγαρία, τη Γερμανία, τη Ρουμανία, την Πολωνία και την Γαλλία ενώ υπήρχαν και αναφορές για την εφαρμογή του εργαλείου στην μάθηση στον χώρο εργασίας στην Γεωργία, το Μαυροβούνιο, τη Σερβία την Τουρκία και το Αζερμπαϊτζάν. Το εργαλείο SELFIE έχει χρησιμοποιηθεί από 40318 σχολεία, με 6080805 χρήστες από 86 χώρες μέχρι το Μάρτιο του 2024, ενώ είναι μεταφρασμένο σε 41 γλώσσες (<https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu>). Υπάρχουν λίγο διαφορετικές εκδόσεις του SELFIE για την πρωτοβάθμια (ISCED 1), πρώτου επιπέδου-δευτεροβάθμια (ISCED 2), δεύτερου επιπέδου γενική δευτεροβάθμια (ISCED 3), δεύτερου επιπέδου επαγγελματική (ISCED 3 – VET) και την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 4 – PSNTE). Επιπλέον το 2020 παρουσιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μια διαφορετική έκδοση του εργαλείου εστιασμένη στην επαγγελματική εκπαίδευση (Selfie for Work-Based Learning), ενώ το 2021 παρουσιάστηκε η έκδοση του εργαλείου εστιασμένη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Selfie for teachers).

1.2.5 Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο σχετικά με τις ψηφιακές ικανότητες στο χώρο της εκπαίδευσης-κατάρτισης

Στην Ελλάδα οι έρευνες για τις ψηφιακές ικανότητες των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων αφορούν κυρίως μεμονωμένες ομάδες όπως αυτή των καταρτιζομένων σε δημόσιο ΙΕΚ (Τζελέπη, 2021), πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μαρκέλλου, 2022), τους δείκτες αξιολόγησης του DigCompedu στο Νηπιαγωγείο (Φώτη, 2021), την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτών δημόσιων ΙΕΚ για την ψηφιακή επάρκειά τους (Νόου, 2020), την αυτοαξιολόγηση ψηφιακών ικανοτήτων εκπαιδευομένων (Ξιζή, 2019) την αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πετρομελίδης, 2023), την ποσοτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (Βασιλάκης, 2021). Όσον αφορά την χρήση του εργαλείου SELFIE σε έρευνες στον Ελλαδικό χώρο αυτές είναι λίγες, και συγκεκριμένα μια ποσοτική συσχέτιση παραγόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Κορωναίου Χριστίνα, 2019) και μια έρευνα δράσης (Βασιλική Δερβίση, 2024).

1.3 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΣΚΟΠΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.3.1. Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σχετικά με τις ψηφιακές ικανότητες και την σημασία τους. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζοντας σε τρεις διαφορετικές φάσεις κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς το εργαλείο - ερωτηματολόγιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον έλεγχο των ψηφιακών ικανοτήτων (SELFIE), αλλά και την παρατήρηση στο χώρο της σχολικής μονάδας για το ίδιο διάστημα, θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που ανταλλάσσονται πτυχές των ψηφιακών ικανοτήτων οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

1.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα εμπόδια που τους δυσκολεύουν στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εργασία τους;

- 2) Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις δράσεις συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα;
- 3) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη χρήση της τεχνολογίας και πώς θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν με αυτοπεποίθηση τη χρήση των ψηφιακών ικανοτήτων τους μέσα στην τάξη;

2 . ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τις ανάγκες της έρευνας και προσδοκώντας να κατανοήσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα μέλη της σχολικής μονάδας τις ψηφιακές ικανότητες ως απαραίτητο επαγγελματικό εφόδιο, επιλέξαμε για την έρευνά μας την ποιοτική προσέγγιση. Όσον αφορά τις ερευνητικές μεθόδους, κυρίως λόγω της ευχέρειας παρατήρησης συγκεκριμένης σχολικής μονάδας αλλά και της μη εύρεσης από την βιβλιογραφία αντίστοιχης έρευνας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιλέχθηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης. Η συμμετοχική παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο SELFIE υιοθετήθηκαν ως εργαλεία συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Προτού παρουσιάσουμε αναλυτικά τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, κρίνεται απαραίτητος ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας *ποιοτική έρευνα*.

2.1. Ποιοτική έρευνα

«Η ποιοτική έρευνα ορίζεται ως μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο και τον μετατρέπουν σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

2.2. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική εφαρμόζεται σε πλήθος ερευνητικών πεδίων, όπως η οικονομία, η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση, ενώ στην αξιολόγηση των προγραμμάτων εμφανίζεται κυρίως τη δεκαετία του 1970. Θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική ερευνητική στρατηγική, απαιτώντας από τον ερευνητή να λειτουργήσει πειθαρχημένα, μεθοδευμένα και οργανωμένα σχεδιάζοντας από νωρίς την πορεία της μελέτης με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου και την εις βάθος μελέτη και παρατήρηση του υπό διερεύνηση πεδίου (Yin, 1994: 1).

Οι ερευνητές/τριες πολύ συχνά εστιάζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον σε ένα αντικείμενο μελέτης έχοντας ως στόχο την απεικόνιση της πολυπλοκότητάς του, την κατανόηση της δομής του, την περιγραφή της λειτουργίας, αλλά και του τρόπου δράσης του, όπως επίσης και την αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια (Stake, 1995:xi). Σύμφωνα με τους Stake (1995) και Robson (2007), όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» χρησιμοποιείται ώστε να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. «Περίπτωση» της έρευνας και της μελέτης μπορεί να αποτελούν οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και πιο σπάνια τα γεγονότα ή οι διαδικασίες (Stake, 1995:2, Robson, 2007:210).

Ο ευέλικτος χαρακτήρας της μελέτης περίπτωσης επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Cohen et al., 2008:312-313), καθώς εκεί εμφανίζονται και περιγράφονται διάφορες τυπολογίες οι οποίες αναδεικνύουν την ικανότητα του ίδιου του εργαλείου να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται σε διάφορα επιστημονικά πεδία μελέτης και να απαντά σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς (Shaw, 1999:135-138).

Ο Stake (1995) διακρίνει τρία είδη «μελέτης περίπτωσης»: α) την *εγγενή (intrinsic case study)*, β) την *εργαλειακή (instrumental case study)* και γ) την *πολλαπλή (multiple case study) ή συλλογική μελέτη περίπτωσης (collective case study)*. Στην πρώτη περίπτωση κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει η προέλευση του ενδιαφέροντος του ερευνητή. Εδώ το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή ομάδα, ενώ η ανάγκη διερεύνησης αναδύεται από το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή να διερευνήσει όσο το δυνατόν περισσότερο και σε βάθος την υπό μελέτη «περίπτωση». Όσον αφορά την *εργαλειακή μελέτη περίπτωσης*, κύριος σκοπός του ερευνητή είναι η βαθύτερη κατανόηση μιας ή περισσότερων πτυχών που συνθέτουν την περίπτωση και τη λειτουργία της (Hancock & Algozzine, 2014). Τέλος, η συλλογική μελέτη περίπτωσης αναφέρεται στη μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων είτε

ταυτόχρονα είτε διαδοχικά, με στόχο ο ερευνητής να αποκτήσει την ευρύτερη κατανόηση των ενδεχομένως πολλαπλών πτυχών ενός συγκεκριμένου ζητήματος. Παρ' όλα αυτά, καθώς τα όρια μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών δεν είναι αυστηρώς οριοθετημένα και περιχαρακωμένα, είναι δυνατόν δυο είδη μελέτης περίπτωσης να εφαρμόζονται παράλληλα και το ένα είδος να ενσωματώνει χαρακτηριστικά του άλλου και αντίστροφα (Crowe et al., 2011).

Ο Yin (2009) αναφέρει τρία βασικά είδη μελέτης περίπτωσης: α) τη μελέτη που έχει ως στόχο την παραγωγή ή τον έλεγχο θεωρίας, αναζητώντας αιτιώδεις σχέσεις (*επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης/ explanatory case study*), β) την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (*descriptive case study*) η οποία αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο μέσω αφηγηματικών περιγραφών και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (*exploratory case study*), η λειτουργία της οποίας είναι πιλοτική για άλλες μελέτες. Ο Bassegy (1992:12) προσθέτει στην τυπολογία του Yin την αξιολογική μελέτη περίπτωσης, (*evaluative case study*) η οποία αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης, ενώ ο Stenhouse (όπως αναφέρεται στο Bassegy, 1992:27) κάνει λόγο για τέσσερα είδη μελέτης περίπτωσης: α) την εθνογραφική (*ethnographic case study*), β) την αξιολογική, γ) την εκπαιδευτική (*educational case study*) και δ) την έρευνα δράσης (*action research*).

Καταλήγοντας, καταλυτικό ρόλο στη μελέτη περίπτωσης διαδραματίζει η εννοιολογική οργάνωση των δεδομένων, αλλά και η προσαρμογή του ερευνητή στην εμφάνιση τυχόν αλλαγών στη θεωρία και τους σκοπούς, καθώς ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα άλλαζε ολοκληρωτικά τη μελέτη του (Yin, 2000), με δεδομένο πάντοτε πως η μελέτη περίπτωσης είναι μια δημιουργική και δυναμική δραστηριότητα, κατά την οποία τυχόν αλλαγές στην πορεία της και τροποποιήσεις είναι πολύ πιθανές να εμφανιστούν (Robson, 2007:214).

2.3. Συμμετοχική παρατήρηση

Η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση τόσο ατομικών συμπεριφορών όσο και κοινωνικών διεργασιών και διαδράσεων αποτελεί μια από τις μεθόδους συλλογής/παραγωγής δεδομένων. Οι μελέτες παρατήρησης μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές (Patton, 1990). Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), «η συμμετοχική παρατήρηση αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται

μέσα σε αυτό (π.χ. συμπεριφορές, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κ.ά.)» (Ισαρη & Πουρκός, 2015:107). Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί από τον ερευνητή να αφιερώσει χρόνο, να ακούσει, να παρατηρήσει και εν γένει να συμμετάσχει στην καθημερινότητα των εμπλεκόμενων υποκειμένων και του κοινωνικού τους πλαισίου, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (McLeod, 2009).

Η συμμετοχική παρατήρηση εμφανίστηκε στις κοινωνικές επιστήμες στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα στις αρχές του 20ου, όταν ανθρωπολόγοι επιστήμονες και ερευνητές πραγματοποίησαν εθνογραφικές μελέτες και τη χρησιμοποίησαν ως μέθοδο μελέτης των πολιτισμών μη δυτικών κοινωνιών, πρακτική που συνεχίστηκε και τη δεκαετία του 1960, με τους ανθρωπολόγους της εποχής να την εφαρμόζουν για τη μελέτη των αστικών κέντρων δυτικών κοινωνιών (Ισαρη & Πουρκός, 2015:107).

Συνεχίζοντας, στη συμμετοχική παρατήρηση καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής του παρατηρητή. Οι Adler & Adler (1991), εστιάζοντας αποκλειστικά στη συμμετοχική παρατήρηση πρότειναν τους εξής τύπους που είναι δυνατόν να ανήκει ο παρατηρητής:

- τον παρατηρητή πλήρους συμμετοχής, κατά τον οποίο ο παρατηρητής δεν αποκαλύπτει την ιδιότητά του, επιδιώκοντας είτε άμεσα είτε έμμεσα, να γίνει μέλος του κοινωνικού συνόλου που μελετά/ερευνά. Ο ερευνητής επιχειρεί να μελετήσει το υπό έρευνα φαινόμενο μέσω της δικής του βιωμένης εμπειρίας και ως μέλος, του υπό διερεύνηση πλαισίου, δίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στη συμμετοχική παρατήρηση μια μορφή «αυτό-εθνογραφίας». Ωστόσο, λόγω των δεοντολογικών ενστάσεων που εγείρονται από τον συγκεκριμένο τύπο συμμετοχής, αυτός χρησιμοποιείται όλο και σπανιότερα,
- στον παρατηρητή ενεργούς συμμετοχής, όπου ο ερευνητής συμμετέχει στις δραστηριότητες του υπό διερεύνηση πλαισίου, χωρίς να είναι ο ίδιος μέλος της ομάδας που μελετά. Βασική προϋπόθεση στον συγκεκριμένο τύπο παρατηρητή αποτελεί η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς και η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της συμμετοχής και της παρατήρησης, και τέλος,
- στον τύπο περιφερειακής συμμετοχής, όπου ο παρατηρητής, παρά το γεγονός πως συμμετέχει στο πλαίσιο έρευνας και μελέτης, δεν εμπλέκεται ενεργά στις κεντρικές δραστηριότητές του (Adler & Adler, 1991).

3. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια σκιαγράφησης της σχολικής μονάδας και του δείγματος της έρευνας, περιγράφοντας το προφίλ και το δείγμα αυτής, τη διαδικασία της δειγματοληψίας, το μέγεθος του δείγματος, το είδος του υλικού που συλλέχθηκε, τα εργαλεία συγκέντρωσης των δεδομένων, καθώς και τη διαχείριση του υλικού και των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

3.1 Προσδιορισμός της Μονάδας προς Ανάλυση/ Μέγεθος Δείγματος

Η προς ανάλυση και μελέτη σχολική μονάδα εντάσσεται στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και βρίσκεται στην Ανατολική Αττική. Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβε μέρος όλο το σχολικό δυναμικό - διευθυντές-υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και μαθητές/τριες των Δ', Ε' και ΣΤ τάξεων - ενώ το συνολικό μέγεθος του δείγματος αναλύεται σε :

- Δύο (2) συμμετέχοντες σε επίπεδο διοίκησης,
- Δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και
- Ενενήντα δύο (92) συνολικά μαθητές/τριες που ήταν επιλέξιμοι/ες (οι μαθητές/τριες που θεωρούνται επιλέξιμοι για τη συμμετοχή τους στην έρευνα διαμέσου του ερευνητικού εργαλείου SELFIE είναι όσοι/ες φοιτούν στις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού) για τη συμμετοχή στην έρευνα σε σύνολο διακοσίων (200) μαθητών/τριών.

Η πρώτη φάση εφαρμογής του ερωτηματολογίου διήρκεσε από τις 28 Νοεμβρίου έως τις 18 Δεκεμβρίου του 2022. Σε αυτή τη φάση συμμετείχαν δύο (2) εκπαιδευτικοί σε επίπεδο διοίκησης (Διευθυντής-Υποδιευθυντής), δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, και εβδομήντα εννέα (79) μαθητές/τριες σε σύνολο ενενήντα δύο (92) μαθητών από τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' που προβλέπονται ως ηλικιακά επιλέξιμοι/ες για να συμμετέχουν.

Η δεύτερη φάση εφαρμογής του ερωτηματολογίου διήρκεσε από τις 23 Ιανουαρίου έως τις 03 Φεβρουαρίου του 2023. Σε αυτή τη φάση συμμετείχαν δύο (2) εκπαιδευτικοί σε επίπεδο διοίκησης (Διευθυντής-Υποδιευθυντής), δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και

αναπληρωτές, και εβδομήντα τέσσερις (74) μαθητές/τριες σε σύνολο ενενήντα δύο (92) μαθητών από τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' που προβλέπονται ως ηλικιακά επιλέξιμοι/ες για τη συμμετοχή τους στο ερωτηματολόγιο.

Η τρίτη και τελευταία φάση εφαρμογής του ερωτηματολογίου διήρκεσε από τις 25 Απριλίου έως τις 07 Μαΐου του 2023. Σε αυτή τη φάση συμμετείχαν δύο (2) εκπαιδευτικοί σε επίπεδο διοίκησης (Διευθυντής-Υποδιευθυντής), δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, και ογδόντα τρεις (83) μαθητές/τριες σε σύνολο ενενήντα δύο (92) μαθητών από τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' που προβλέπονται ως ηλικιακά επιλέξιμοι/ες για τη συμμετοχή τους στο SELFIE.

Καθ'όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και πριν την εφαρμογή του ερωτηματολογίου, κρατήθηκαν σημειώσεις και στοιχεία παρατήρησης αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική μονάδα, καθώς και σχηματίστηκε μια συνολική εικόνα για τη σχέση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των ίδιων των μαθητών/τριών με τις ψηφιακές ικανότητες, τη χρήση ή μη ψηφιακών συσκευών και την πρόσβασή τους σε αυτές. Το δείγμα της έρευνάς μας αφορά ολόκληρη τη σχολική μονάδα και είναι το ίδιο με το δείγμα της παρατήρησης, προσφέροντάς κατ' αυτό τον τρόπο πληθώρα υλικού και διαμορφώνοντας μια μελέτη σε βάθος. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.

3.2. Προφίλ σχολικής μονάδας / δείγματος

Η σχολική μονάδα που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελεί μια μονάδα με μαθητικό δυναμικό προερχόμενο από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και επίπεδα. Το προφίλ των μαθητών σε επίπεδο ψηφιακών ικανοτήτων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μέτριο προς υψηλό, ενώ καθοριστικό παράγοντα ενίσχυσης και εμπλουτισμού των ψηφιακών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, αποτελεί η δυνατότητα πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα. Σε επίπεδο ψηφιακών υποδομών και τεχνολογικού/οπτικοακουστικού εξοπλισμού, η σχολική μονάδα είναι πλήρως εξοπλισμένη, διαθέτοντας φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές και βιντεοπροβολείς σε κάθε σχολική αίθουσα με πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Επιπλέον, όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό και το επίπεδο των ψηφιακών τους ικανοτήτων, αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μέτριο προς υψηλό. Αυτό το οποίο

χαρακτηρίζει το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι η δυνατότητα πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα και εργαλεία, με πληθώρα συμμετοχών σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικού περιεχομένου, ωστόσο συχνό εμπόδιο αποτελεί η μη καθημερινή χρήση και εφαρμογή των γνώσεών τους, λόγω έλλειψης του απαραίτητου διαθέσιμου χρόνου, εξαιτίας του μεγάλου όγκου της διδακτέας ύλης που πρέπει να καλυφθεί. Αναλυτικά οι στάσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναλύονται στο κεφάλαιο 4. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως τα δεδομένα που παρατίθενται αναφορικά με το ανθρώπινο και μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας προέρχονται από την παρατήρηση που έλαβε χώρα και όχι διαμέσου του ερωτηματολογίου SELFIE. Το ερωτηματολόγιο εστιάζει, κατά κύριο λόγο κι αποκλειστικά στις απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας και τη θέση τους αναφορικά με τις ψηφιακές ικανότητες και δεν συγκεντρώνει δημογραφικά δεδομένα και στοιχεία προς εξαγωγή.

Ο καθορισμός του δείγματος της έρευνας προέκυψε έπειτα από την επιλογή της σχολικής μονάδας, η οποία βασίστηκε στη δυνατότητα πρόσβασης, καθότι αποτελεί τον εργασιακό χώρο ενός εκ των ερευνητών, γεγονός που αποτέλεσε παράγοντα καθοριστικής σημασίας, δεδομένου πως αυτή η δυνατότητα παρείχε και τη ευχέρεια μελέτης και παρατήρησης σε βάθος, τόσο των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και της σχολικής μονάδας εν γένει. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την καθημερινή παρουσία και εργασία στο ερευνητικό πεδίο, αποδείχθηκε εφόδιο και εργαλείο κομβικής σημασίας. Η δυνατότητα σκιαγράφησης ενός συνόλου στοιχείων και δεδομένων, τα οποία δε θα ήταν δυνατό να εξαχθούν από τα αποτελέσματα της εφαρμογής του επιλεγέντος ερευνητικού εργαλείου, προσέφερε κατ' αυτό τον τρόπο μια σε βάθος οπτική διερεύνησης της σχολικής μονάδας και των υποκειμένων της.

3.3 Είδος υλικού που συλλέχθηκε

Διαμέσου της εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου SELFIE συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων υποκειμένων, τα οποία έχει επιλεγθεί να αναλυθούν σε ποιοτικό επίπεδο. Το υλικό που συλλέχθηκε τόσο από τις τρεις φάσεις της εφαρμογής του SELFIE, όσο και από την παρατήρηση, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό πρωτογενές υλικό με πολλαπλές δυνατότητες ανάλυσης.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, κρατήθηκαν σημειώσεις και σχόλια μέσω του εργαλείου της παρατήρησης, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 4. Επιπρόσθετα, οι σημειώσεις που κρατήθηκαν βασίστηκαν σε ένα πρότυπο καρτέλας καταγραφής σημειώσεων παρατήρησης, περιγράφοντας πώς και κάθε πότε καταγράφηκαν οι σημειώσεις από την παρατήρηση με λεπτομέρεια, και το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως η ανάλυση των δεδομένων, καθώς και ο σχολιασμός αναφορικά με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, πηγάζει συνδυαστικά από τη χρήση των δύο εργαλείων της έρευνας, ωστόσο το υλικό που συλλέχθηκε από τη διαδικασία της παρατήρησης αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ανάλυσης και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

3.4 Εργαλεία συγκέντρωσης δεδομένων

Η τελευταία έκδοση του SELFIE ² αποτέλεσε το ένα ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, αφού μέσω του σταθμισμένου του ερωτηματολογίου, όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας Διοίκηση-Εκπαιδευτικοί-Μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων, σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφής εικόνα των αποτελεσμάτων και της παρουσίας αυτών, κρίνεται απαραίτητη η παράθεση των ερωτήσεων που περιλαμβάνει το SELFIE που είναι αντίστοιχο για την πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Η παράθεση γίνεται διαμέσου της επίσημης ιστοσελίδας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το πρόγραμμα Selfie for Schools και βρίσκεται αναλυτικά στο παράρτημα της εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II).

Όπως προτείνει η ομάδα υποστήριξης του SELFIE, κάποιες ερωτήσεις και προτάσεις είναι κοινές για όλα τα σχολεία και δεν μπορούν να αλλάξουν. Κάποιες είναι προαιρετικές, δίνοντας στο/στη συντονιστή/τρια την επιλογή να τις συμπεριλάβει ή όχι. Παρόμοια υπάρχει η δυνατότητα πρόσθεσης ερωτήσεων και προτάσεων από το/τη συντονιστή/τρια μέχρι δέκα στον αριθμό. Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στο Δημοτικό Σχολείο είναι περισσότερο απλές και διαφορετικά διατυπωμένες, ώστε να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο και επίπεδο εργασίας. Όλες οι ερωτήσεις του SELFIE απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα ως εξής:

² Ανάκτηση από <https://education.ec.europa.eu/selfie> στις 07/06/2023.

1. Διαφωνώ απόλυτα - Εγώ/εμείς/αυτοί δεν το κάνουν/με αυτό // Διαφωνώ απόλυτα - Σύμφωνα με την εμπειρία μου αυτό δεν ισχύει καθόλου

2. Διαφωνώ

3. Συμφωνώ μερικώς

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ απόλυτα - Εγώ/εμείς/αυτοί είναι/είμαστε καλοί σε αυτό που κάνουν/κάνουμε // Συμφωνώ απόλυτα - Σύμφωνα με την εμπειρία μου αυτό ισχύει απόλυτα.

Οι τομείς που εξετάζουν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου³ είναι οκτώ (8) και συγκεκριμένα εξετάζουν τις εξής κατηγορίες:

A) Διοίκηση,

B) Συνεργασία και δικτύωση,

C) Υποδομή και εξοπλισμός,

D) Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη (ΣΕΕ),

E) Παιδαγωγική : Μέσα υποστήριξης και πόροι,

F) Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας,

G) Πρακτικές αξιολόγησης και

H) Ψηφιακή ικανότητα μαθητών.

Συνεχίζοντας, καταλυτικό ρόλο στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας διαδραμάτισε το εργαλείο της παρατήρησης. Έχοντας παρουσιάσει ήδη το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά το συγκεκριμένο εργαλείο στο κεφάλαιο 2.3, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί το πλαίσιο εφαρμογής του.

Αρχικά, ο ρόλος που έλαβε η παρατηρήτρια ήταν αυτός της *ενεργούς συμμετοχής*, με δομημένη και εστιασμένη παρατήρηση, με τη διαφοροποίηση ωστόσο πως αποτελούσε η ίδια μέλος της υπό μελέτη ομάδας, διαχωρίζοντας ωστόσο τους ρόλους της και ισορροπώντας, μεταξύ του μέλους της ομάδας και αυτού της ερευνήτριας. Η εξισορρόπηση ανάμεσα στους δυο αυτούς διακριτούς ρόλους ήταν μια ιδιαίτερος δύσκολη διαδικασία και η επίτευξή της απαιτούσε μια ιδιαίτερη διαχείριση και χειρισμό των καθημερινών απαιτήσεων της σχολικής μονάδας, αλλά και του ρόλου που είχε η ίδια κληθεί να φέρει εις πέρας, αυτόν της έρευνας και της ανακάλυψης αξιοσημείωτων δεδομένων μέσα από το πρίσμα της παρατήρησης.

³ Ερωτηματολόγιο: <https://education.ec.europa.eu/el/document/selfie-questionnaires>

Η καθημερινή και αδιάκοπη παρουσία της ερευνήτριας στη σχολική μονάδα παρείχε ωστόσο τη δυνατότητα να συλλεχθούν στοιχεία και δεδομένα που αφορούσαν τα υπό διερεύνηση ζητήματα και να φωτιστούν πλευρές ζητημάτων που ενδεχομένως να μην εμφανίζονταν σε διαφορετική περίπτωση. Όπως επισημαίνει ο Morrison (1993:88), η εμπάθυνση του ερευνητή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο όχι μόνο διευκολύνει την ανάδειξη και παρουσίαση των πιο σημαντικών πτυχών μιας κατάστασης, αλλά σκιαγραφεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται διάφοροι παράγοντες. Μια τέτοιου τύπου εμπάθυνση διευκολύνει την παραγωγή γενικών περιγραφών, οι οποίες μπορεί να αφορούν είτε λεκτικά και μη λεκτικά δείγματα επικοινωνίας, είτε λεξιλόγιο και στοιχεία καθημερινής διάδρασης, τα οποία μπορεί μεν να μην εμπεριέχουν δεδομένα ερμηνείας, ωστόσο προσδίδουν διαφορετικό νόημα και είναι άξια αναφοράς όταν τοποθετούνται σε συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο.

Το έντυπο παρατήρησης που εφαρμόστηκε για τη συλλογή των δεδομένων διαμορφώθηκε και προσαρμόστηκε ειδικά για τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας. Πηγή αποτέλεσε το έντυπο παρατήρησης του Gary D. Borich (1999), ο οποίος μελέτησε και διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί και να ενισχυθεί, παρέχοντας ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Το τελικό έντυπο προέκυψε επομένως συνδυαστικά από το έντυπο παρατήρησης του Borich, με προσθήκες από το ερωτηματολόγιο Selfie και του τομείς που αυτό εξετάζει, στους οποίους αναφερόμαστε αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.

Οι τομείς που εξετάζει το έντυπο παρατήρησης αφορούν τα εξής :

A. Μαθησιακό κλίμα

B. Χρήση ΤΠΕ- Αυτοπεποίθηση & στάση εκπαιδευτικών

C. Διοίκηση

C1. Σχεδιασμός και προώθηση ψηφιακής στρατηγικής

C2. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας

D. Συνεργασία και δικτύωση

D1. Συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες και φορείς

D2. Συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας και έλεγχος προόδου

- E. Υποδομή και εξοπλισμός
 - E1. Τεχνικός εξοπλισμός (υποδομή, ψηφιακές συσκευές για διδασκαλία, ψηφιακές συσκευές για μάθηση)
 - E2. Τεχνική υποστήριξη, προστασία δεδομένων, πρόσβαση στο διαδίκτυο
- F. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη (ΣΕΕ)
 - F1. Ανάγκες ΣΕΕ
 - F2. Συμμετοχή σε ΣΕΕ
- G. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι
 - G1. Δημιουργία ψηφιακών πόρων
 - G2. Επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα
- H. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας
 - H1. Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενεργός συμμετοχή των μαθητών
 - H2. Προώθηση συνεργασίας των μαθητών, της δημιουργικότητας, διαθεματικές δραστηριότητες
- I. Πρακτικές αξιολόγησης
 - I1. Αναστοχασμός πάνω στη μάθηση
 - I2. Αξιολόγηση ικανοτήτων
- J. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών
 - J1. Ασφαλής και υπεύθυνη συμπεριφορά, έλεγχος της ποιότητας των πληροφοριών, δημιουργία ψηφιακού υλικού, εκμάθηση επικοινωνίας
 - J2. Πρόσβαση σε συσκευές εκτός σχολείου
- K. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μικτή μάθηση
 - K1. Θετικοί παράγοντες
 - K2. Αρνητικοί παράγοντες

Η εφαρμογή του εργαλείου της παρατήρησης ξεκίνησε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, με τη σημείωση γενικών περιγραφών, οι οποίες αφορούσαν το γενικότερο σχεδιασμό και την πολιτική της σχολικής μονάδας αναφορικά με την ψηφιακή στρατηγική που εφαρμόζει, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της και τις υποδομές της και ολοκληρώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι γενικές αυτές περιγραφές συνέβαλαν στη διαμόρφωση του γενικότερου πλαισίου της έρευνας, καθώς και στη γνωριμία τόσο με τον χώρο, όσο και με τα υποκείμενα της έρευνας. Οι σημειώσεις πεδίου που κρατήθηκαν αφορούν στοιχεία, όπως ο χώρος, τα δρώντα υποκείμενα, οι δραστηριότητες, τα αντικείμενα, τα συναισθήματα, οι ενέργειες, οι στόχοι και τα γεγονότα (Spradley, 1980).

Καταλήγοντας, το έντυπο παρατήρησης εφαρμόστηκε ανάμεσα στις τρεις φάσεις της εφαρμογής του εργαλείου Selfie και καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τόσο της παρατήρησης, όσο και του ερωτηματολογίου από τις τρεις φάσεις εφαρμογής του, παρατίθενται στο κεφάλαιο 4.

3.5 Διαχείριση δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα, η ανάλυση και διαχείριση των δεδομένων, είναι δυνατόν να βασιστεί είτε στην παραγωγική (deductive method), είτε στην επαγωγική μέθοδο (inductive method). Στην πρώτη, χρησιμοποιείται ένα προκαθορισμένο πλαίσιο για την ανάλυση των δεδομένων και ουσιαστικά οι ερευνητές, επιβάλλουν τις δικές τους θεωρίες στα δεδομένα και έπειτα εφαρμόζουν αυτές τις θεωρίες για την ανάλυση των δεδομένων. Πρόκειται για μια πιο γρήγορη και εύκολη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, ωστόσο ενέχει τον κίνδυνο να οδηγήσει σε σημαντικό σφάλμα, καθώς βασίζεται σε ένα προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο δημιουργείται από τους ερευνητές, γεγονός που ενδεχομένως να οδηγήσει στον περιορισμό του εύρους συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας, καθώς και στη μη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων σε βάθος (Γαλάνης, 2018).

Από την άλλη πλευρά, ο τρόπος ανάλυσης και διαχείρισης των δεδομένων στην επαγωγική μέθοδο διαφέρει. Εδώ τα δεδομένα αναλύονται χωρίς να υπάρχει προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο ή κι αν αυτό υπάρχει, είναι περιορισμένο. Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέγονται καθοδηγούν τον/την ερευνητή/τρια, καθώς και την ίδια την ανάλυση. Κάνουμε λόγο για μια απαιτητική και χρονοβόρα αναλυτική διαδικασία η οποία είναι ιδιαίτερος χρήσιμη, όταν οι γνώσεις των ερευνητών είναι λίγες ή δεν υπάρχουν καθόλου. Σε σχέση με τις

δύο μεθόδους ανάλυσης δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, αυτή που χρησιμοποιείται συνηθέστερα είναι η επαγωγική. Η πιο συχνή προσέγγιση στην επαγωγική μέθοδο ανάλυσης είναι η θεματική ανάλυση (thematic analysis) (Γαλάνης, 2018).

Η θεματική ανάλυση εφαρμόζεται στην ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από τις συνηθέστερες μορφές συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, όπως τις συνεντεύξεις ή την παρατήρηση. Τα γραπτά δεδομένα που προκύπτουν από τους συμμετέχοντες παρέχουν μια περιγραφή της μελέτης, ωστόσο χρειάζονται εξηγήσεις και ερμηνείες. Οι ερευνητές/τριες είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τα δεδομένα, να τα κωδικοποιήσουν και αποκωδικοποιήσουν και στη συνέχεια να τα ερμηνεύσουν, ώστε να επιχειρήσουν να εξηγήσουν και να απαντήσουν στα ερευνητικά τους ερωτήματα στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η διαμόρφωση μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων (codings) και των θεμάτων (themes) που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία (Γαλάνης, 2018).

Η μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνει διάφορες φάσεις. Οι ερευνητές/τριες ανακαλύπτουν τα θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα τους και στη συνέχεια επιχειρούν να τα επιβεβαιώσουν, επαληθεύσουν ή επεκτείνουν σε άλλα πεδία και θέματα. Σε ένα πρώτο στάδιο, αυτό της ανοιχτής κωδικοποίησης (open coding), οι ερευνητές/τριες, αφού διαβάσουν προσεκτικά τα δεδομένα που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία, κρατούν σημειώσεις με τη μορφή σύντομων φράσεων ή λέξεων κλειδιών, διαμορφώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο μια σύντομη περιγραφή για κάθε στοιχείο των δεδομένων τους. Στην συνέχεια, ακολουθεί η ομαδοποίηση των αρχικών κωδικοποιήσεων με παρόμοιο περιεχόμενο, σε ευρύτερες κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Διαμέσου αυτής της διαδικασίας προκύπτουν τα θέματα, τα οποία δεν πρέπει να υπερβαίνουν τα δέκα σε αριθμό. Η δημιουργία των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το θεωρητικό πλαίσιο, καθώς και από τα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα, όπως επίσης και από την κρίση του κάθε ερευνητή. Επομένως, είναι δυνατό διαφορετικοί ερευνητές να δημιουργήσουν διαφορετικές κωδικοποιήσεις και διαφορετικά θέματα, χωρίς ωστόσο να αποκλίνουν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό (Γαλάνης, 2018).

Ένα επίσης εξαιρετικό ζήτημα στην ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα μέσω της θεματικής ανάλυσης είναι αυτό της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Η θεματική ανάλυση στην ποιοτική έρευνα ενέχει το βαθμό της υποκειμενικότητας, σε σχέση με την ποσοτική έρευνα, υπό την έννοια πως διαφορετικοί ερευνητές, κάθε ένας από τους οποίους

φέρει το δικό του εμπειρικό και θεωρητικό υπόβαθρο, μπορεί να προσδώσει διαφορετικές κρίσεις και ερμηνείες στα δεδομένα, διαμορφώνοντας διαφορετικές κωδικοποιήσεις και θέματα. Υπάρχουν δυο προτεινόμενοι τρόπου ελέγχου της εγκυρότητας στη θεματική ανάλυση: α) ο έλεγχος της εγκυρότητας από τους συμμετέχοντες (respondent validation) και β) ο έλεγχος της εγκυρότητας από άλλους ερευνητές (researchers validation). Στην πρώτη περίπτωση δίνονται στον κάθε συμμετέχοντα τόσο οι απαντήσεις του όσο και τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερευνητή ή των ερευνητών κι εκείνος επιβεβαιώνει ή απορρίπτει την ερμηνεία που έχουν προσδώσει οι ερευνητές στα δεδομένα. Ωστόσο, μια τέτοια διαδικασία είναι αρκετά χρονοβόρα και απαιτητική, ενώ είναι απαραίτητο να διεξαχθεί σχετικά κοντά χρονικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς διαφορετικά υπάρχει αυξημένη πιθανότητα μεταβολής των απαντήσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Στη δεύτερη περίπτωση, ένας τουλάχιστον ερευνητής με σχετική εμπειρία στη θεματική της έρευνας, πραγματοποιεί ανεξάρτητα την ανάλυση, διαμορφώνοντας τις δικές του κωδικοποιήσεις και θέματα ή προτείνοντας νέες προοπτικές ανάλυσης των δεδομένων. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση περιλαμβάνεται ένας σημαντικός βαθμός υποκειμενικότητας, ενώ πολλοί ερευνητές θεωρούν πως μια τέτοια διαδικασία αμφισβητεί την αξία του ελέγχου της εγκυρότητας, καθώς κάθε ερευνητής μπορεί να ερμηνεύσει με το δικό του τρόπο τα δεδομένα της έρευνας (Γαλάνης, 2018).

Ο έλεγχος της εγκυρότητας των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι μια αρκετά δύσκολη κι απαιτητική διαδικασία κι αυτό γιατί η ίδια η φύση της ποιοτικής έρευνας διαθέτει εξ ορισμού στοιχεία υποκειμενικότητας, τα οποία είναι αρκετά δύσκολο να ελεγχθούν. Αυτό το οποίο ωστόσο είναι απαραίτητο ως προς τη διατήρηση του βαθμού εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα είναι πως η ανάλυση πρέπει να βασίζεται σε σαφείς μεθοδολογικές αρχές και να είναι ενδεδειγμένη και συστηματική. Καταλήγοντας, οι ερευνητές θα πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή εγρήγορση για τον έλεγχο των δεδομένων και των αποτελεσμάτων τους και να τα εμπλουτίζουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό, συγκρίνοντάς τα και “διαβάζοντάς” τα πολλαπλές φορές για την ανάδειξη επιπρόσθετων θεμάτων και κωδικοποιήσεων (Γαλάνης, 2018).

Στην παρούσα έρευνα, θα ακολουθηθεί η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, τα οποία έχουν προκύψει τόσο από τις τρεις φάσεις εφαρμογής του ερωτηματολογίου, όσο και από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές και τις μαθήτριες της σχολικής μονάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα συγκεντρωτικά δεδομένα, όπως αυτά προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και θα αναλυθούν με βάση τις κατηγορίες και τις

θεματικές στις οποίες εμπίπτουν, διαμορφώνοντας συλλογικά αποτελέσματα και από τις τρεις φάσεις εφαρμογής του. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει σχολιασμός των ευρημάτων, ο οποίος να απαντά στο θεωρητικό υπόβαθρο, περιλαμβάνοντας και συνδυαστικά στοιχεία που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση. Ο σχολιασμός και η ανάλυση των ευρημάτων, δεδομένου πως τα δεδομένα προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο Selfie και την παρατήρηση, βασίστηκε στις αναλύσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας, σε συνδυασμό με τα όσα παρατηρήθηκαν και παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 4.

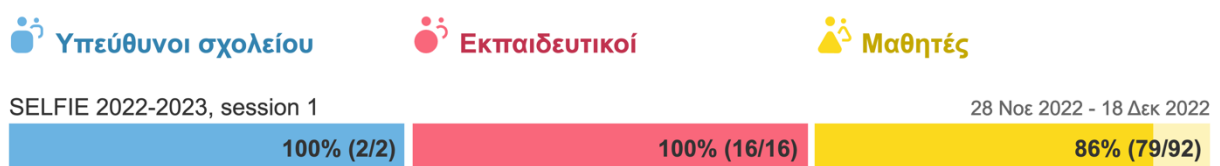
4. ΑΝΑΛΥΣΗ & ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις τρεις φάσεις εφαρμογής του ερωτηματολογίου και επιχειρείται η ερμηνεία και ανάλυσή τους (κεφ. 4.1). Έχοντας επιλέξει τη θεματική ανάλυση ως μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων και όπως προέκυψε από τη μελέτη των δεδομένων και των παρατηρήσεων, οι θεματικές που θα αναλυθούν εκτενέστερα εμφανίζονται διαδοχικά στα κεφάλαια 4.2, 4.3 και 4.4. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές αφορούν στους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας, στη χρησιμότητα δραστηριοτήτων συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, και τέλος, στην αυτοπεποίθηση που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Τέλος, παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση της σχολικής μονάδας στο κεφάλαιο 4.5.

4.1.Αποτελέσματα SELFIE

ΦΑΣΗ 1η (28 Νοεμβρίου - 18 Δεκεμβρίου 2022)

Ποσοστά ολοκλήρωσης

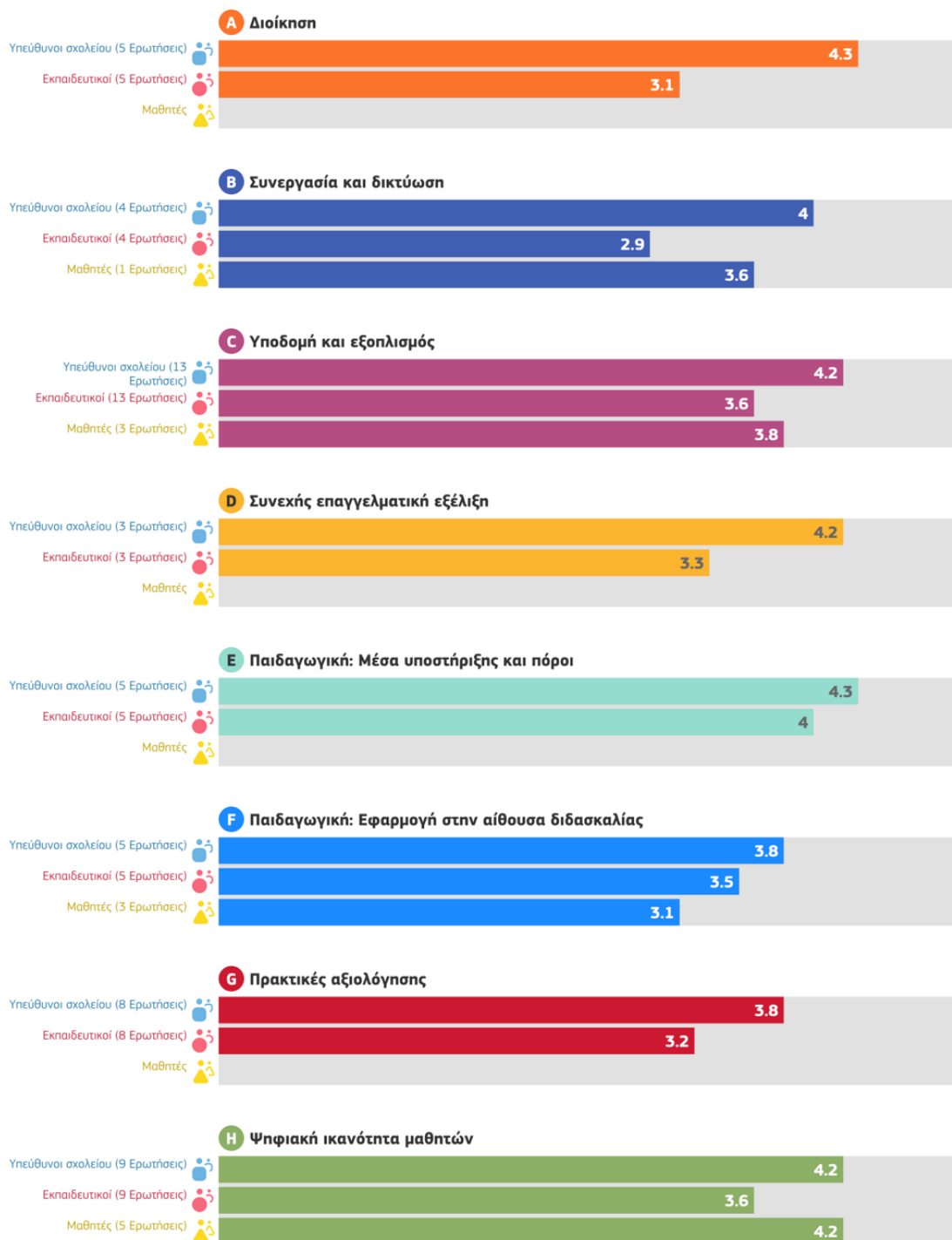


Διάγραμμα 1

Όπως διαφαίνεται και από το παραπάνω Διάγραμμα 1, η συμμετοχή των υπευθύνων του σχολείου (διευθυντής-υποδιευθυντής) και των εκπαιδευτικών ήταν πλήρης (100%). Αντίθετα, στο επίπεδο των μαθητών, αυτοί/ές συμμετείχαν σε ποσοστό 86% (79/92).

Επισκόπηση τομέων

Τα παρακάτω διαγράμματα απεικονίζουν τους μέσους όρους βαθμονόμησης των απαντήσεων για κάθε ομάδα (υπεύθυνοι σχολείου, εκπαιδευτικοί και μαθητές) για καθέναν από τους οκτώ τομείς που εξετάζει το ερωτηματολόγιο.



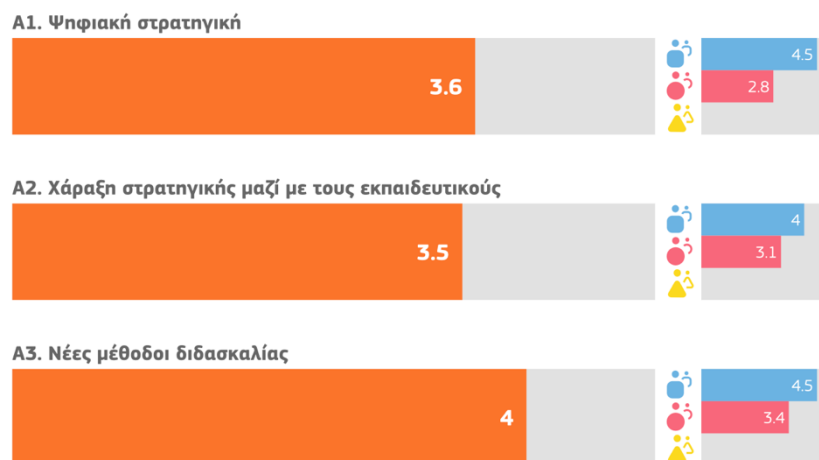
Διάγραμμα 2

Αυτό το οποίο διαφαίνεται από τη συνολική επισκόπηση των οκτώ τομέων που εξετάζει το ερωτηματολόγιο για την πρώτη φάση, είναι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για κάθε ομάδα, συγκεντρωτικά και για τους οκτώ τομείς, με μέγιστο το πέντε, ξεκινά από την τιμή 2.9 φτάνοντας ως το 4.3, γεγονός που αναδεικνύει μια θετική αντίληψη και τοποθέτηση των μελών της σχολικής μονάδας ως προς τους τομείς των ψηφιακών ικανοτήτων που

κλήθηκαν να τοποθετηθούν. Επιπρόσθετα, κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί πως στα σημεία που δεν εμφανίζονται οι μέσοι όροι για τους μαθητές, δεν υπήρχαν ερωτήσεις για τη συγκεκριμένη κατηγορία.

Αναλυτικότερα, στον πρώτο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της Διοίκησης (Α), εντάσσονται οι κατηγορίες Ψηφιακή στρατηγική (Α1), Χάραξη στρατηγικής μαζί με τους εκπαιδευτικούς (Α2) και Νέες μέθοδοι διδασκαλίας (Α3) που απεικονίζονται με πορτοκαλί χρώμα (Διάγραμμα 2). Η ενότητα αυτή αφορά στον ρόλο που παίζουν οι επικεφαλής του σχολείου στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε ολόκληρο το σχολείο και στην αποτελεσματική χρήση της για το βασικό έργο που επιτελείται στο σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν πέντε ερωτήσεις που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία. Τα αποτελέσματα σε αυτή την πρώτη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

A. Διοίκηση

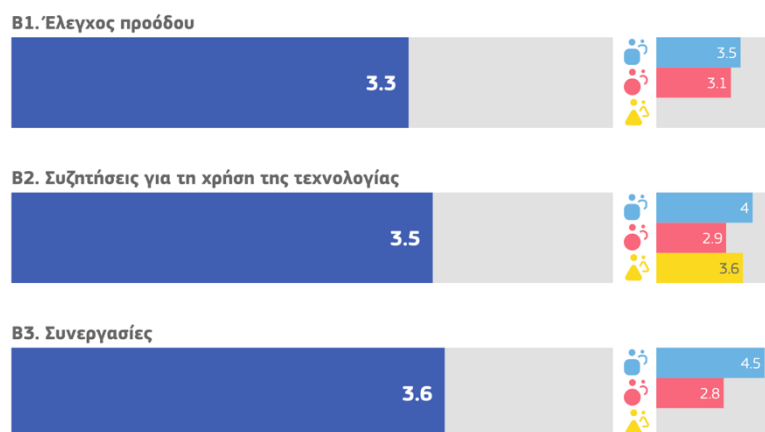


Διάγραμμα 3

Όπως γίνεται εμφανές, η Διοίκηση τοποθετείται κοντά (4) στο μέγιστο όριο (πέντε), αναφορικά με τις επιδόσεις τους στη χάραξη ψηφιακής στρατηγικής και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη, υποδηλώνοντας έναν υψηλού επιπέδου ψηφιακά σχεδιασμένο προσανατολισμό της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί αντίθετα είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (3,1).

Προχωρώντας στον δεύτερο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Συνεργασίας και δικτύωσης (B)*, εντάσσονται οι κατηγορίες *Έλεγχος προόδου (B1)*, *Συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας (B2)* και *Συνεργασίες (B3)* που απεικονίζονται με μπλε σκούρο χρώμα στο Διάγραμμα 2. Ο τομέας αυτός αφορά μέτρα που μπορούν να λάβουν τα σχολεία για να στηρίξουν μια φιλοσοφία συνεργασίας και επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την αποτελεσματική μάθηση εντός και εκτός του πλαισίου του σχολείου. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία, ενώ οι μαθητές/τριες απάντησαν σε μια ερώτηση. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

B. Συνεργασία και δικτύωση



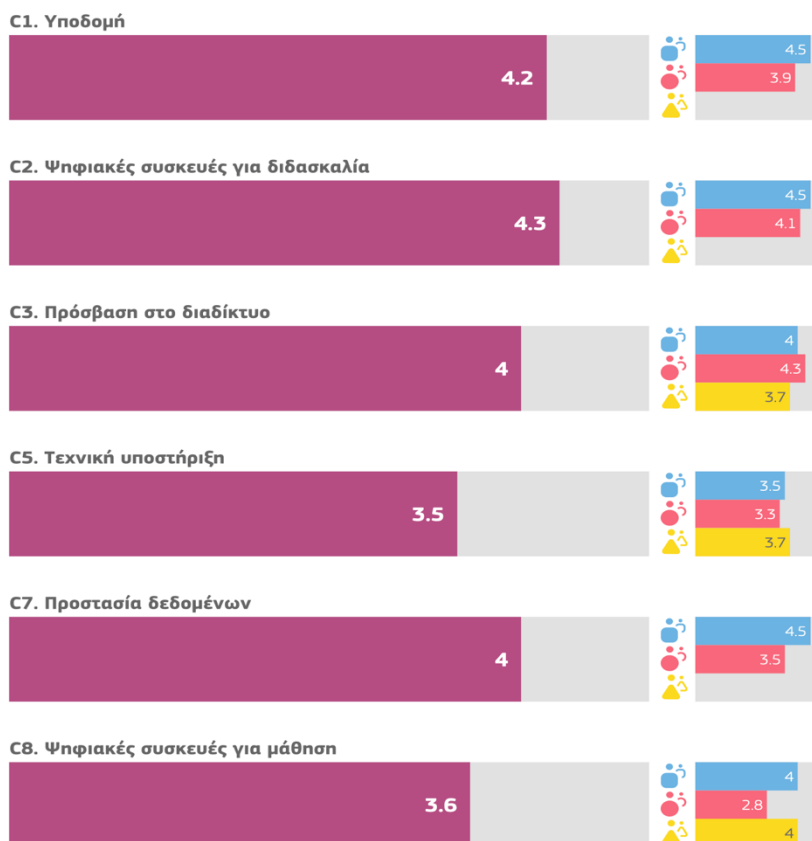
Διάγραμμα 4

Και στη δεύτερη αυτή κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη Διοίκησης της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν κοντά στο μέγιστο όριο (4), ενώ οι εκπαιδευτικοί κοντά στο μέσο όρο (2,9) επιδεικνύοντας μια μέτρια στάση ως προς το επίπεδο χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας για τον έλεγχο προόδου των μαθητών/τριών, για τις συζητήσεις που γίνονται αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας για τη σχολική μονάδα, ερώτηση στην οποία τοποθετήθηκαν ουδέτερα και οι μαθητές/τριες (2,9), όπως και αναφορικά με τις συνεργασίες με άλλους οργανισμούς μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας.

Όσον αφορά τον τρίτο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Υποδομής και του εξοπλισμού*, σε αυτόν εντάσσονται οι κατηγορίες *Υποδομή (C1)*, *Ψηφιακές συσκευές*

για διδασκαλία (C2), η Πρόσβαση στο διαδίκτυο (C3), η Τεχνική Υποστήριξη (C5), η Προστασία δεδομένων (C7) και οι Ψηφιακές συσκευές για μάθηση (C8) που απεικονίζονται με μωβ χρώμα (Διάγραμμα 2). Η ενότητα αυτή αφορά στην ύπαρξη επαρκούς, αξιόπιστης και ασφαλούς υποδομής (π.χ. εξοπλισμός, λογισμικό, πληροφοριακοί πόροι, σύνδεση στο διαδίκτυο, τεχνική υποστήριξη). Με αυτήν καθίσταται εφικτή και διευκολύνεται η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν σε 13 ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες απάντησαν σε τρεις ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

C. Υποδομή και εξοπλισμός



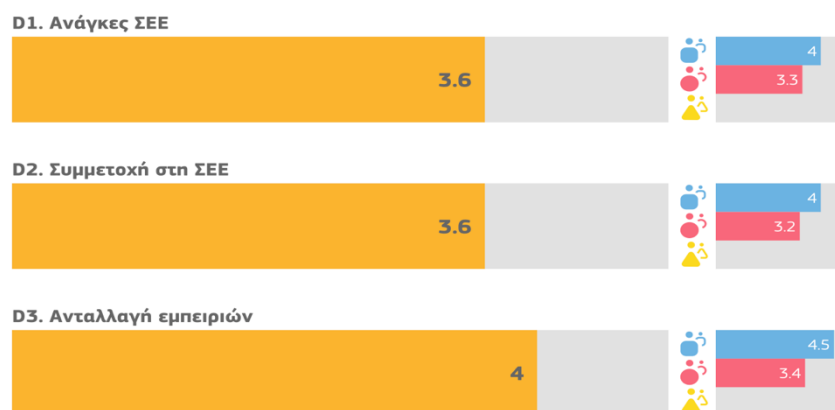
Διάγραμμα 5

Στην τρίτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας επιδεικνύουν θετική στάση (3,9) ως προς το επίπεδο ψηφιακών υποδομών της σχολικής μονάδας, την πρόσβαση στο διαδίκτυο, την τεχνική υποστήριξη και την προστασία των

δεδομένων. Οι μαθητές/τριες τοποθετήθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων σχετικά θετικά (3,8), γεγονός που αναδεικνύει την ικανοποίησή τους ως προς τις υλικοτεχνικές δυνατότητες και την υποδομή της σχολικής τους μονάδας.

Προχωρώντας στον τέταρτο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης*, σε αυτόν εντάσσονται οι κατηγορίες *Ανάγκες ΣΕΕ* (D1), η *Συμμετοχή στη ΣΕΕ* (D2) και η *Ανταλλαγή εμπειριών* (D3) που απεικονίζονται με κίτρινο χρώμα στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 2. Η ενότητα αυτή εξετάζει κατά πόσον το σχολείο διευκολύνει και επενδύει στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (ΣΕΕ) του προσωπικού του σε όλα τα επίπεδα. Η ΣΕΕ μπορεί να στηρίζει την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες δεν συμμετείχαν σε αυτή την κατηγορία. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

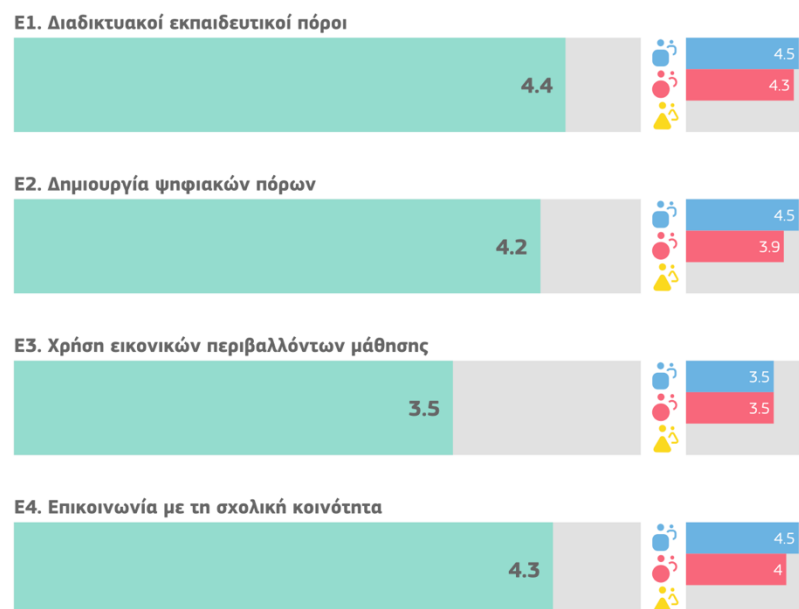


Διάγραμμα 6

Στην τέταρτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας εκφράζουν μια μέτρια για τους εκπαιδευτικούς (3,3) έως θετική για τη Διοίκηση (4,1) στάση ως προς την ανάγκη εφαρμογής και συμμετοχής σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, καθώς και τη σπουδαιότητα αυτών ως προς την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Ο πέμπτος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Παιδαγωγικής: μέσα υποστήριξης και πόροι* (E). Σε αυτόν εντάσσονται οι κατηγορίες *Διαδίκτυακoi εκπαιδευτικοί πόροι* (E1), *Δημιουργία ψηφιακών πόρων* (E2), η *Χρήση εικονικών περιβαλλόντων μάθησης* (E3) και η *Επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα* (E4), που απεικονίζονται με χρώμα μέντα στο Διάγραμμα 2. Η ενότητα αυτή αφορά την προετοιμασία της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες απάντησαν σε τρεις ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

E. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

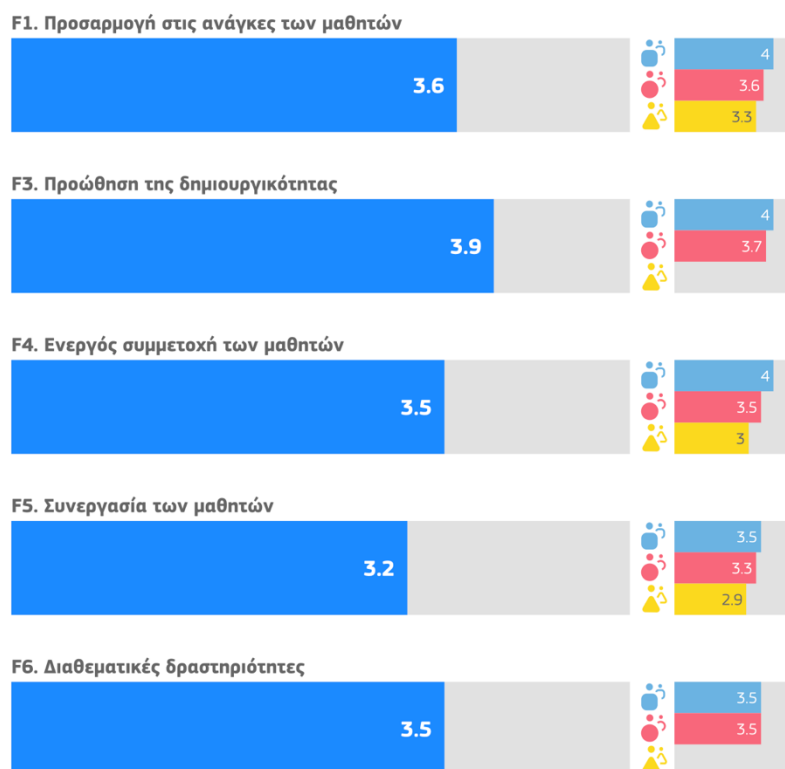


Διάγραμμα 7

Στην πέμπτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν με θετική στάση (4,2) ως προς τη δημιουργία και χρήση ψηφιακών πόρων στη σχολική μονάδα, ελαφρώς θετική (3,5) για τη χρήση των περιβαλλόντων εικονικής μάθησης, και αρκετά θετική (4,3) για τη χρήση της τεχνολογίας για την επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα.

Ο έκτος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Παιδαγωγικής: εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας* (F). Σε αυτόν εντάσσονται οι κατηγορίες *Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών* (F1), *Προώθηση της δημιουργικότητας* (F3), η *Ενεργός συμμετοχή των μαθητών* (F4), η *Συνεργασία των μαθητών* (F5) και οι *Διαθεματικές δραστηριότητες* (F6), που απεικονίζονται με μπλε χρώμα στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 2. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες απάντησαν σε τρεις ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

F. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας



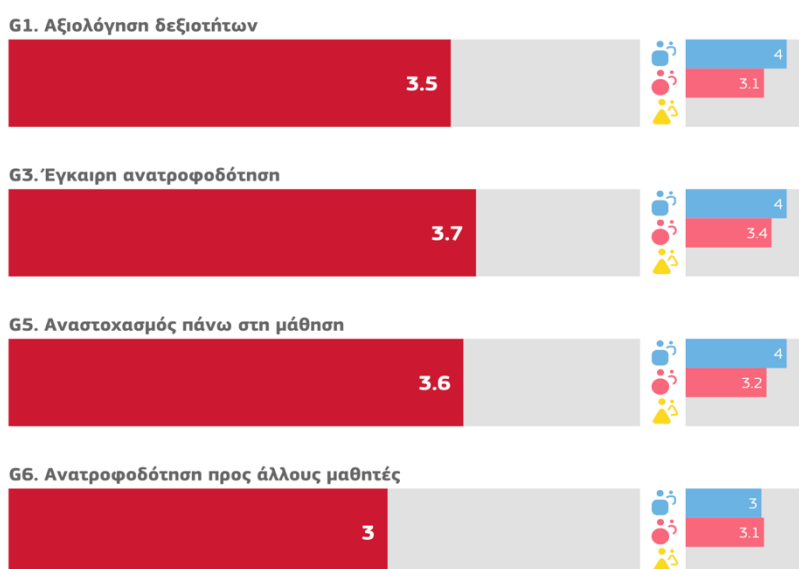
Διάγραμμα 8

Όπως παρατηρείται στο παραπάνω διάγραμμα, τα μέλη της σχολικής μονάδας τοποθετούνται ελαφρώς θετικά (3,5) αναφορικά με την παιδαγωγική εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην αίθουσα διδασκαλίας, αναδεικνύοντας μια μέτρια χρήση ως προς την εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών στη σχολική αίθουσα κατά τη εφαρμογή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες εκφράστηκαν μάλλον ουδέτερα (3)

απέναντι στην εφαρμογή της τεχνολογίας κατά την παιδαγωγική διδασκαλία, κατά τη συγκεκριμένη φάση.

Συνεχίζοντας με τον έβδομο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, των *Πρακτικών αξιολόγησης* (G) εντοπίζουμε τις κατηγορίες *Αξιολόγηση ικανοτήτων* (G1), *Έγκαιρη ανατροφοδότηση* (G3), *Αναστοχασμός πάνω στη μάθηση* (G5) και *Ανατροφοδότηση προς άλλους μαθητές* (G6) που απεικονίζονται με κόκκινο χρώμα (Διάγραμμα 2). Η ενότητα αυτή αναφέρεται στα μέτρα που ενδεχομένως λαμβάνουν τα σχολεία για τη σταδιακή μετάβασή τους από τις παραδοσιακές μεθόδους αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε ένα πολυδιάστατο ρεπερτόριο μεθόδων. Στις μεθόδους αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται πρακτικές αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου με χρήση της τεχνολογίας, οι οποίες είναι μαθητοκεντρικές, εξατομικευμένες και πρωτότυπες. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες δεν συμμετείχαν στην συγκεκριμένη κατηγορία. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής :

G. Πρακτικές αξιολόγησης



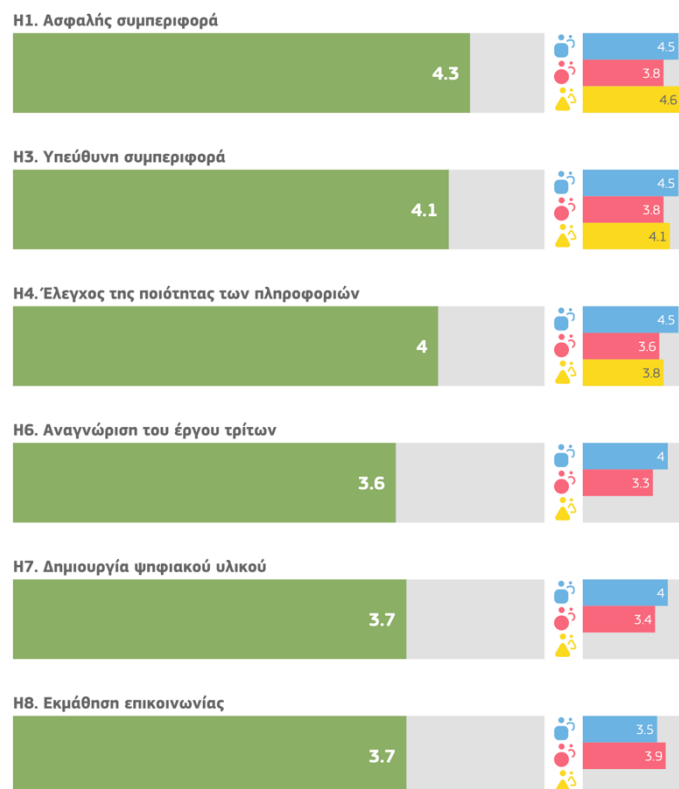
Διάγραμμα 9

Όπως παρατηρείται στο παραπάνω διάγραμμα, τα μέλη της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν σχετικά θετικά με τιμές λίγο πάνω από το μέσο όρο ως προς τη χρήση και την εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας για την αξιολόγηση των ικανοτήτων, την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό των μαθητών (Διάγραμμα 9). Οι συγκεκριμένες τιμές επιδεικνύουν μια σχετικώς θετική στάση απέναντι στην υιοθέτηση περισσότερο σύγχρονων

και ψηφιακά προσανατολισμένων πρακτικών αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου, αλλά και ανατροφοδότησης αυτού.

Ο όγδοος και τελευταίος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της Ψηφιακής ικανότητας των μαθητών (Η). Σε αυτόν εντοπίζουμε τις κατηγορίες Ασφαλής συμπεριφορά (Η1), Υπεύθυνη συμπεριφορά (Η3), Έλεγχος της ποιότητας των πληροφοριών (Η4), Αναγνώριση του έργου τρίτων (Η6), Δημιουργία ψηφιακού υλικού (Η7), και Εκμάθηση επικοινωνίας (Η10) που απεικονίζονται με πράσινο χρώμα στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 2. Η ενότητα αυτή αναφέρεται στο σύνολο των ικανοτήτων, των γνώσεων και των συμπεριφορών που καθιστούν δυνατή την ασφαλή, δημιουργική και κριτική χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας από τους μαθητές. Τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν σε εννέα ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες απάντησαν σε πέντε ερωτήσεις στην συγκεκριμένη κατηγορία. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

Η. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών



Διάγραμμα 10

Όπως παρατηρείται στο παραπάνω διάγραμμα, τα μέλη της σχολικής μονάδας επιδεικνύουν θετική στάση ως προς το κατά πόσο οι συγκεκριμένοι τομείς ψηφιακής ικανότητας υιοθετούνται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την επίδοσή τους στις συγκεκριμένες κατηγορίες ψηφιακών ικανοτήτων.

ΦΑΣΗ 2η (23 Ιανουαρίου - 3 Φεβρουαρίου 2023)

Ποσοστά ολοκλήρωσης



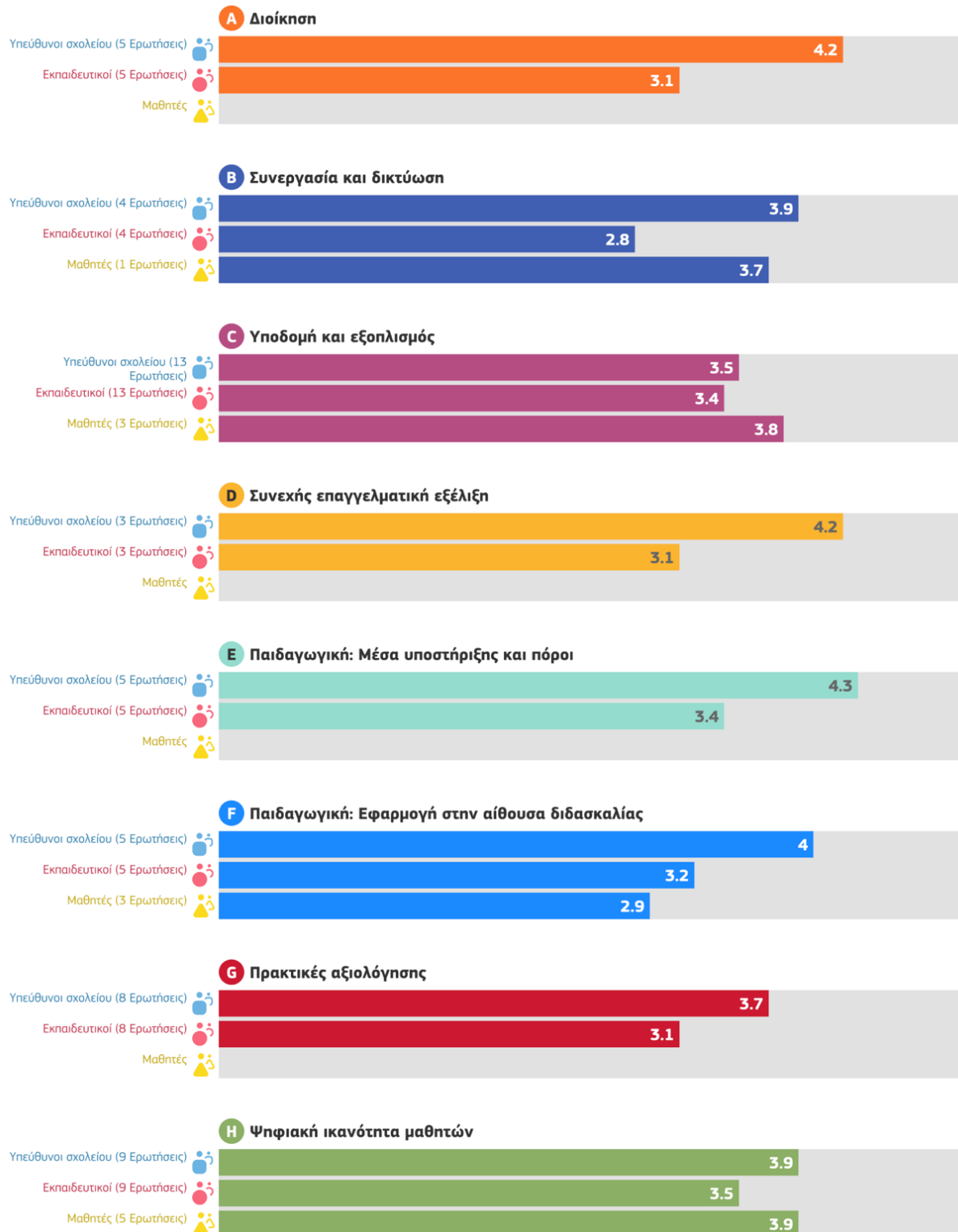
Διάγραμμα 11

Όπως διαφαίνεται από το παραπάνω Διάγραμμα 11, η συμμετοχή των υπευθύνων του σχολείου (διευθυντής-υποδιευθυντής) και των εκπαιδευτικών ήταν πλήρης (100%). Αντίθετα, στο επίπεδο των μαθητών, αυτοί/-ές συμμετείχαν σε ποσοστό 86% (79/92), όπως και στην πρώτη φάση εφαρμογής του ερωτηματολογίου.

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως η παρουσίαση τόσο της δεύτερης, όσο και της τρίτης φάσης θα γίνει συγκριτικά με την πρώτη φάση και τα αποτελέσματα αυτής, ώστε να γίνει μια συσχέτιση των αποτελεσμάτων και να εντοπιστούν ενδεχόμενες αλλαγές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του εργαλείου SELFIE.

Επισκόπηση τομέων

Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει τον μέσο όρο των απαντήσεων για κάθε ομάδα (υπεύθυνοι σχολείου, εκπαιδευτικοί και μαθητές) για καθένα από τους οκτώ τομείς που εξετάζει το ερωτηματολόγιο.



Διάγραμμα 12

Αυτό το οποίο διαφαίνεται από τη συνολική επισκόπηση των οκτώ τομέων που εξετάζει το ερωτηματολόγιο για τη δεύτερη φάση, είναι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για κάθε ομάδα συγκεντρωτικά, με μέγιστο το πέντε, ξεκινά από την τιμή 2.8 φτάνοντας ως το

4.3, γεγονός που αναδεικνύει μια εξίσου θετική στάση και τοποθέτηση, με αυτή στην πρώτη φάση, των μελών της σχολικής μονάδας που κλήθηκαν να τοποθετηθούν ως προς τους τομείς των ψηφιακών ικανοτήτων, με μια πολύ μικρή απόκλιση.

Στον πρώτο τομέα, ο οποίος όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει αφορά στο ρόλο που παίζουν οι επικεφαλής του σχολείου στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε ολόκληρο το σχολείο και στην αποτελεσματική χρήση τους για το βασικό έργο που επιτελείται στο σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα αποτελέσματα στη δεύτερη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

A. Διοίκηση

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τον ρόλο της ηγεσίας στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλο το σχολείο για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης.



Διάγραμμα 13

Αυτό το οποίο γίνεται εμφανές από το παραπάνω Διάγραμμα 13 είναι ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κοντά στον μέσο όρο, αναφορικά με τις επιδόσεις τους στη χάραξη ψηφιακής στρατηγικής και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη, υποδηλώνοντας έναν μέτρια ψηφιακά σχεδιασμένο προσανατολισμό της παιδαγωγικής διαδικασίας. Συγκριτικά ωστόσο με την πρώτη φάση, επισημαίνουμε μια μικρή πτώση της τάξεως του 0,1, όπως απεικονίζεται με πορτοκαλί χρώμα και με την ένδειξη προς τα κάτω στο Διάγραμμα 13 στην πρώτη κατηγορία, που αφορά την ψηφιακή στρατηγική και το κατά πόσο αυτή υπάρχει στη σχολική μονάδα. Η μικρή αυτή διαφορά σε σχέση με την πρώτη φάση εμφανίζεται στις απαντήσεις των επικεφαλής της σχολικής μονάδας, και όχι στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία που αφορά τη χάραξη στρατηγικής μαζί με

τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζει άνοδο (απεικονίζεται με το πράσινο προς τα πάνω βελάκι). Επίσης διαφορά σε σχέση με την πρώτη φάση παρουσιάζουν οι απαντήσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των επικεφαλής του σχολείου σε σχέση με την τρίτη κατηγορία που αφορά την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για να δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας με ψηφιακές τεχνολογίες. Η αλλαγή αυτή στη στάση των στελεχών της σχολικής μονάδας μπορεί να εξηγηθεί ως έκφραση της δυσκολίας εφαρμογής νέων ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ πως η δεύτερη φάση εφαρμογής του ερωτηματολογίου διεξήχθη από τις 23 Ιανουαρίου έως τις 3 Φεβρουαρίου του 2023, γεγονός που υποδηλώνει πως έχει περάσει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα από την αρχή της σχολικής χρονιάς και οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως έχουν δηλώσει οι ίδιοι σε σχετική ερώτηση στην ίδια φάση, ένας από τους πρώτους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας είναι η έλλειψη χρόνου (κεφάλαιο 4.2.)

Προχωρώντας στον δεύτερο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Συνεργασίας και δικτύωσης (B)*, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στα μέτρα που μπορούν να λάβουν τα σχολεία για να στηρίζουν μια φιλοσοφία συνεργασίας και επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την αποτελεσματική μάθηση εντός κι εκτός του πλαισίου του σχολείου. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

B. Συνεργασία και δικτύωση

Ο τομέας αυτός αφορά μέτρα που μπορούν να λάβουν τα σχολεία για να στηρίξουν μια φιλοσοφία συνεργασίας και επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την αποτελεσματική μάθηση εντός και εκτός των οργανωτικών συνόρων.

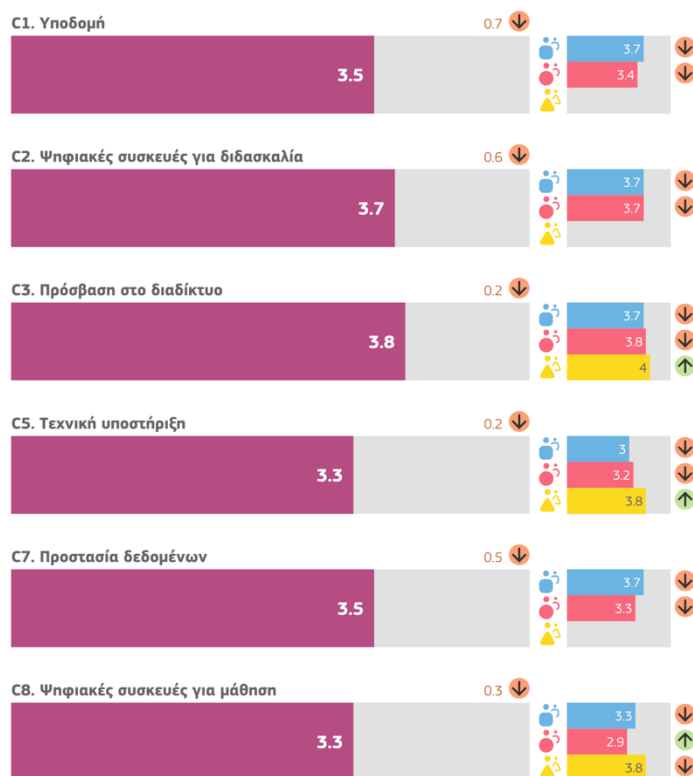


Και στη δεύτερη αυτή κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν αρκετά κοντά στο μέσο όρο (3) επιδεικνύοντας μια αρκετά μέτρια στάση, αυξημένη σε σχέση με την πρώτη φάση για τους επικεφαλής της σχολικής μονάδας και μειωμένη για τους εκπαιδευτικούς, ως προς τον έλεγχο προόδου των μαθητών/τριών με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Όσον αφορά τις συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας και τις συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, οι απόψεις των επικεφαλής και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας παρουσιάζουν μια μικρή πτώση σε σχέση με την πρώτη φάση, η οποία μπορεί να ερμηνευθεί ως αδυναμία επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες τοποθετήθηκαν περισσότερο θετικά σε σύγκριση με την πρώτη φάση σε σχέση με τις συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας με τους εκπαιδευτικούς τους, γεγονός που αναδεικνύει την ικανοποίησή τους από την εφαρμογή της τεχνολογίας σε αυτή την κατηγορία.

Όσον αφορά τον τρίτο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Υποδομής και του εξοπλισμού*, τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

C. Υποδομή και εξοπλισμός

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν την υποδομή (π.χ. εξοπλισμός λογισμικό, σύνδεση στο διαδίκτυο). Η ύπαρξη επαρκούς, αξιόπιστης και ασφαλούς υποδομής καθιστά εφικτή και διευκολύνει την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.



Διάγραμμα 15

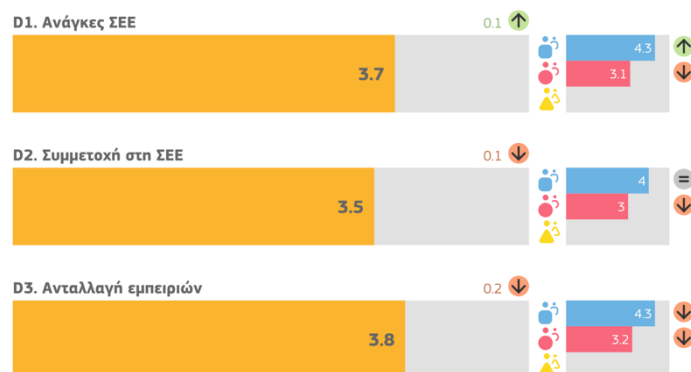
Στην τρίτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας επιδεικνύουν μια οριακά θετική στάση, ωστόσο μειωμένη σε όλες τις κατηγορίες σε σχέση με την πρώτη φάση. Παρά το γεγονός πως η σχολική μονάδα είναι πλήρως εξοπλισμένη ως προς τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και την υποδομή και θα μπορούσε να υποστηρίξει την εφαρμογή αρκετών ψηφιακών δράσεων και δραστηριοτήτων, όπως έχουμε παρουσιάσει στο κεφάλαιο 3.2. αναλυτικά, οι επικεφαλής και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τις ψηφιακές συσκευές που διαθέτουν για τη διδασκαλία τους. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια τοποθέτηση-επιθυμία των μελών της σχολικής μονάδας για αναβάθμιση των υλικοτεχνικών υποδομών, με στόχο την εν γένει αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Όπως επισημαίνουν οι ίδιοι σε σχετική ερώτηση, ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας είναι η έλλειψη χρηματοδότησης, οπότε ενδεχομένως η στάση τους στη συγκεκριμένη κατηγορία να αποτελεί ταυτόχρονα και μια έμμεση τοποθέτησή τους για την αύξηση των αντίστοιχων χρηματοδοτήσεων με στόχο την ανανέωση του εξοπλισμού τους. Αντίθετα, οι απόψεις των μαθητών/τριών, παρουσιάζουν αύξηση σε σχέση με την

προηγούμενη φάση, γεγονός που αναδεικνύει την ικανοποίησή τους για τον εξοπλισμό που έχουν στη διάθεσή τους στη σχολική μονάδα που φοιτούν.

Προχωρώντας στον τέταρτο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης*, εξετάζεται κατά πόσον το σχολείο διευκολύνει και επενδύει στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (ΣΕΕ) του προσωπικού του σε όλα τα επίπεδα. Η ΣΕΕ μπορεί να στηρίξει την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού του σε όλα τα επίπεδα. Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να στηρίξει την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.



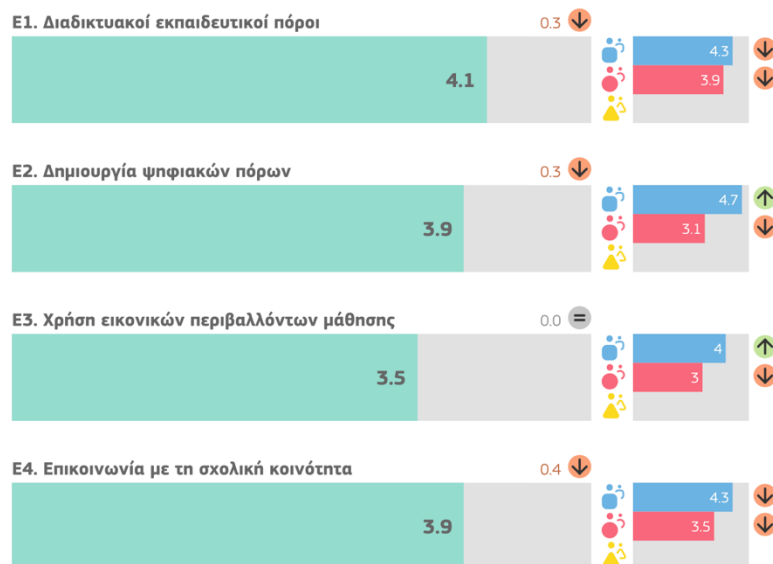
Διάγραμμα 16

Στην τέταρτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας εκφράζονται εξίσου οριακά θετικά σε σχέση με την πρώτη ενότητα, ως προς την ανάγκη εφαρμογής και συμμετοχής σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, ωστόσο παρατηρείται μια μικρή μείωση στη στάση που εξέφρασαν στην προηγούμενη φάση, αναφορικά με τη δυνατότητα συμμετοχής σε σχετικές δράσεις και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή αυτή στη στάση των απόψεων των μελών της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να ερμηνευθεί κι ως αδυναμία εφαρμογής δράσεων συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ο πέμπτος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Παιδαγωγικής: μέσα υποστήριξης και πόροι* (E) και αφορά την προετοιμασία της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

E. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

Ο τομέας αυτός αφορά την προετοιμασία της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.



Διάγραμμα 17

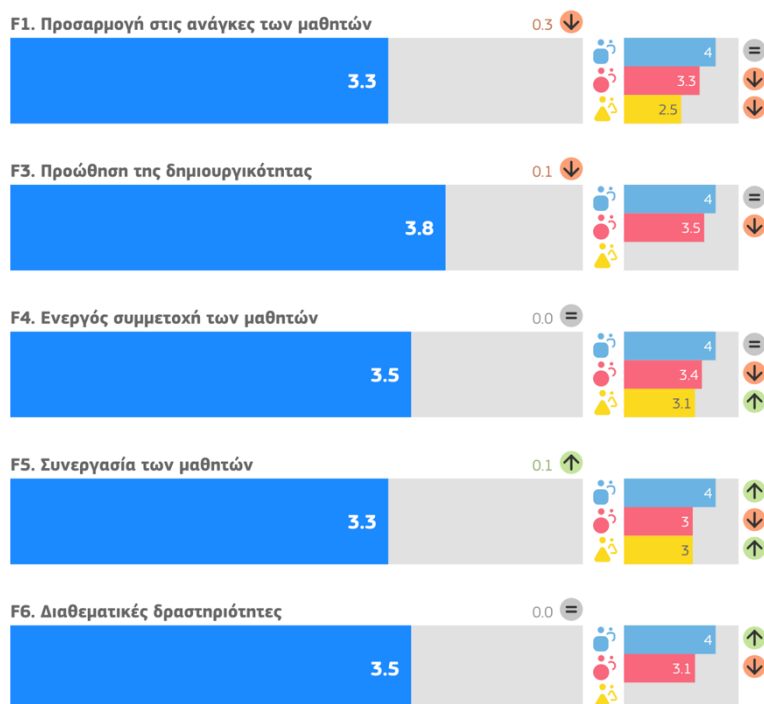
Στην πέμπτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν σε χαμηλότερες τιμές σε σχέση με την πρώτη φάση, παρουσιάζοντας μια μικρή

πτώση στο ποσοστό των απόψεών τους αναφορικά με τη δημιουργία και τη χρήση ψηφιακών πόρων στη σχολική μονάδα, των περιβαλλόντων εικονικής μάθησης, καθώς και της χρήσης της τεχνολογίας για την επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, άνοδο παρουσίασε το ποσοστό των απόψεων των επικεφαλής της σχολικής μονάδας σε δυο κατηγορίες, αυτή της δημιουργίας ψηφιακών πόρων και της χρήσης των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης από τους εκπαιδευτικούς.

Ο έκτος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Παιδαγωγικής: εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας* και αφορά την εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην αίθουσα διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

F. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

Ο τομέας αυτός αφορά την εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην αίθουσα διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.

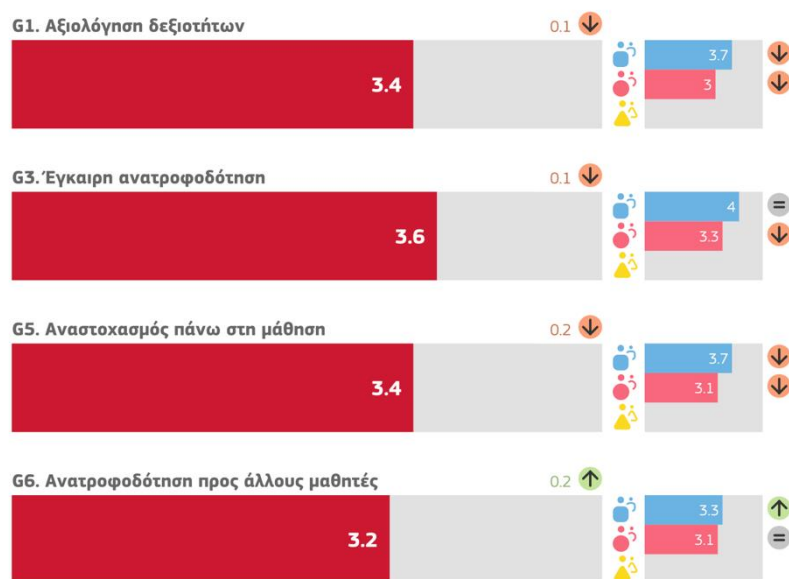


Όπως φαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα, παρατηρούνται διακυμάνσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε όλες τις κατηγορίες που εντάσσονται σε αυτό τον τομέα. Αρχικά, παρατηρείται πτώση στο επίπεδο των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις δυο πρώτες κατηγορίες που εξετάζουν τα ζητήματα της προσαρμογής ψηφιακών τεχνολογιών στις ανάγκες των μαθητών και της προώθησης της δημιουργικότητας των μαθητών. Αντίθετα, παρατηρούμε σταθερά αποτελέσματα, όπως απεικονίζεται με το σύμβολο «ίσον» στο παραπάνω διάγραμμα, στις απόψεις των επικεφαλής της σχολικής μονάδας, γεγονός που αναδεικνύει την ικανοποίησή τους αναφορικά με τις επιδόσεις της σχολικής μονάδας στους συγκεκριμένους τομείς, κάτι που όμως δεν αντικατοπτρίζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Συνεχίζοντας με τον έβδομο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο των *Πρακτικών αξιολόγησης* (G), τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

G. Πρακτικές αξιολόγησης

Αυτός ο τομέας αφορά μέτρα που μπορούν να εφαρμόσουν τα σχολεία για να μεταβούν από την πιο παραδοσιακή αξιολόγηση σε ένα ευρύτερο σύνολο πρακτικών. Στο σύνολο αυτό θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται πρακτικές αξιολόγησης με χρήση της τεχνολογίας, οι οποίες είναι μαθητοκεντρικές, εξατομικευμένες και πρωτότυπες.

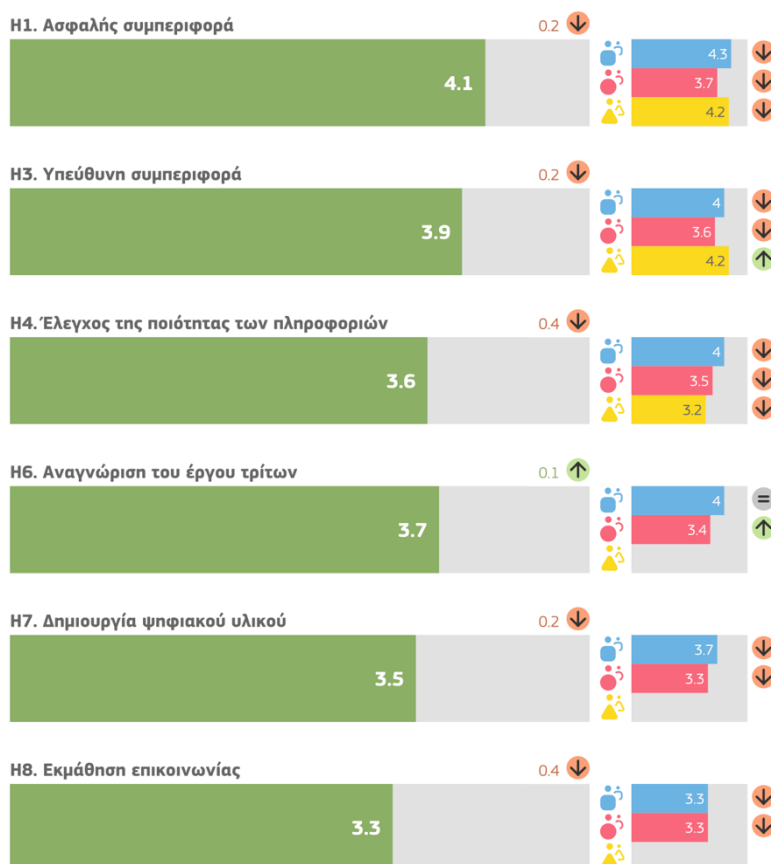


Όπως παρατηρείται στο παραπάνω διάγραμμα, οι απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας παρουσίασαν πτώση στις τιμές τους σε όλες τις κατηγορίες που εξετάζει ο συγκεκριμένος τομέας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε πτώση στις κατηγορίες που αφορούν τη χρήση και την εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας για την αξιολόγηση των ικανοτήτων, την έγκαιρη ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό των μαθητών. Ωστόσο, άνοδος παρατηρείται στις τιμές των απόψεων των επικεφαλής της σχολικής μονάδας στην τελευταία, ως προς την παροχή της δυνατότητας στους μαθητές για τη χρήση των νέων τεχνολογιών με στόχο την παροχή ανατροφοδότησης σε άλλους μαθητές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασαν αλλαγές στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Ο όγδοος και τελευταίος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Ψηφιακής ικανότητας των μαθητών (Η)*, και τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

Η. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες προκειμένου οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και κριτικό πνεύμα.



Διάγραμμα 20

Όπως παρατηρείται στο παραπάνω διάγραμμα, οι απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας παρουσιάζουν πτώση σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες του συγκεκριμένου τομέα, πλην της κατηγορίας αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν το έργο άλλων που έχουν βρει στο διαδίκτυο, κατηγορία στην οποία τοποθετούνται θετικά ή το ίδιο όλοι οι συμμετέχοντες. Παρ' όλα αυτά, η πτώση που παρατηρείται στα επίπεδα των άλλων κατηγοριών θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μη εκπλήρωση των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς κατά τον σχεδιασμό των δράσεων αναφορικά με τον συγκεκριμένο τομέα.

ΦΑΣΗ 3η (25 Απριλίου - 7 Μαΐου 2023)

Ποσοστά ολοκλήρωσης

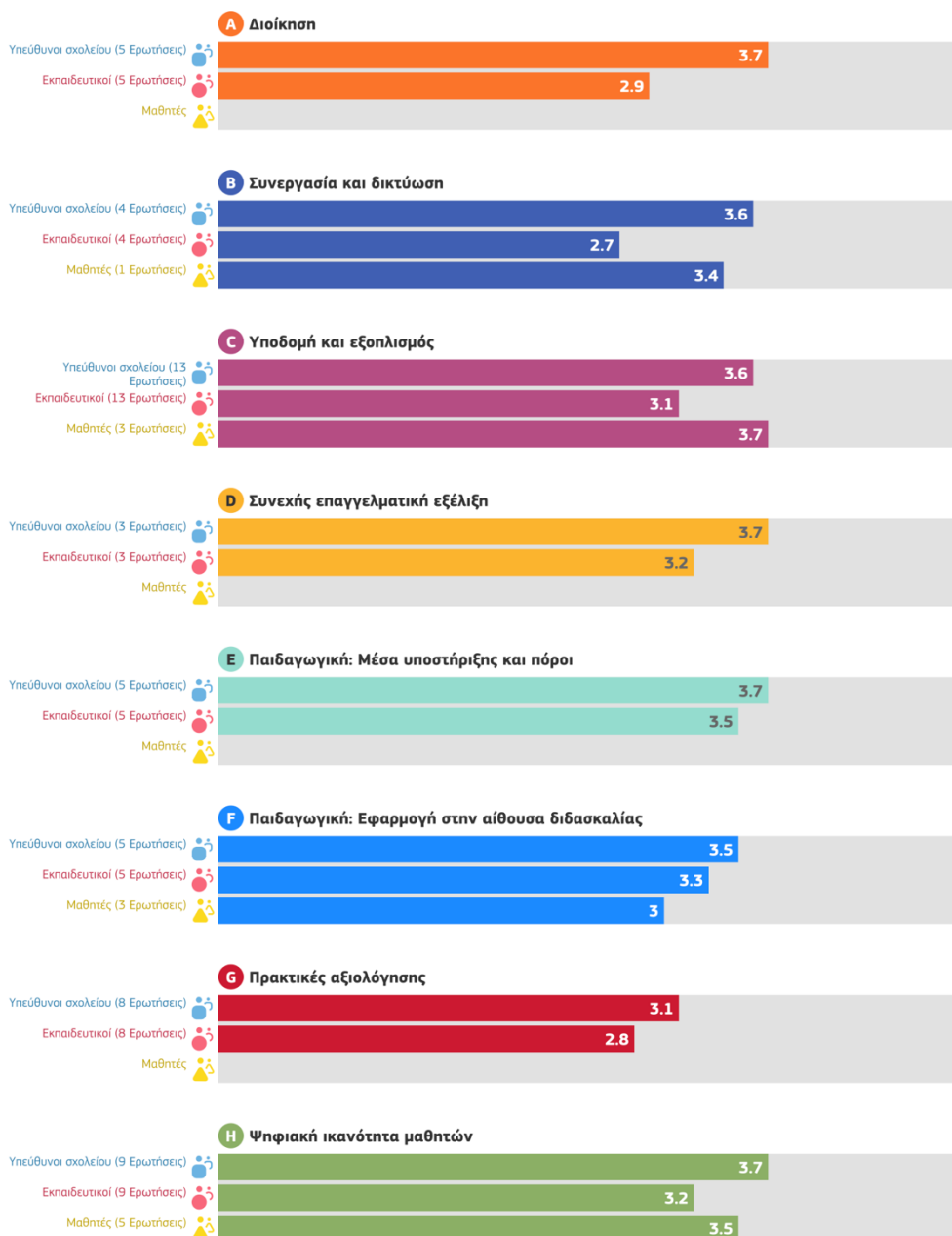


Διάγραμμα 21

Όπως διαφαίνεται και από το παραπάνω διάγραμμα 21, η συμμετοχή των υπευθύνων του σχολείου (διευθυντής-υποδιευθυντής) ήταν πλήρης (100%). Αντίθετα συμμετείχε σε αυτή τη φάση το 75% των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που δήλωσαν συμμετοχή (12/16) και το 90% του μαθητικού δυναμικού (83/92), ποσοστό μεγαλύτερο από κάθε άλλη φάση.

Επισκόπηση τομέων

Τα παρακάτω διαγράμματα απεικονίζουν τον μέσο όρο των απαντήσεων για κάθε ομάδα (υπεύθυνοι σχολείου, εκπαιδευτικοί και μαθητές) για καθέναν από τους οκτώ τομείς που εξετάζει το ερωτηματολόγιο. Σε αυτή την τελευταία φάση ωστόσο, προστέθηκαν επιπρόσθετες ερωτήσεις σε κάθε τομέα, με στόχο την εξαγωγή αποτελεσμάτων που πιθανόν να αναδείκνυαν τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων σε περισσότερα πεδία και θα προσέφεραν υλικό προς διερεύνηση. Όπως γίνεται εμφανές στα παρακάτω διαγράμματα, πάνω από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, υπάρχει το σύμβολο του «κενού», καθώς για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν υπήρχαν προγενέστερα συγκριτικά αποτελέσματα, μιας και προστέθηκαν πρώτη φορά στο ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες της έρευνας. Να σημειώσουμε τέλος, πως οι συγκεκριμένες ερωτήσεις διατίθενται από το ίδιο το SELFIE κι επιλέγονται από το συντονιστή του προγράμματος σε ποια από τις τρεις φάσεις θα απαντηθούν. Η επιλογή τους στη συγκεκριμένη φάση έγινε με γνώμονα τη συγκέντρωση επιπλέον δεδομένων κατά την τελευταία φάση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε να αποτελέσουν κι έναν έμμεσο απολογισμό των αντιλήψεων των μελών της σχολικής μονάδας.



Διάγραμμα 22

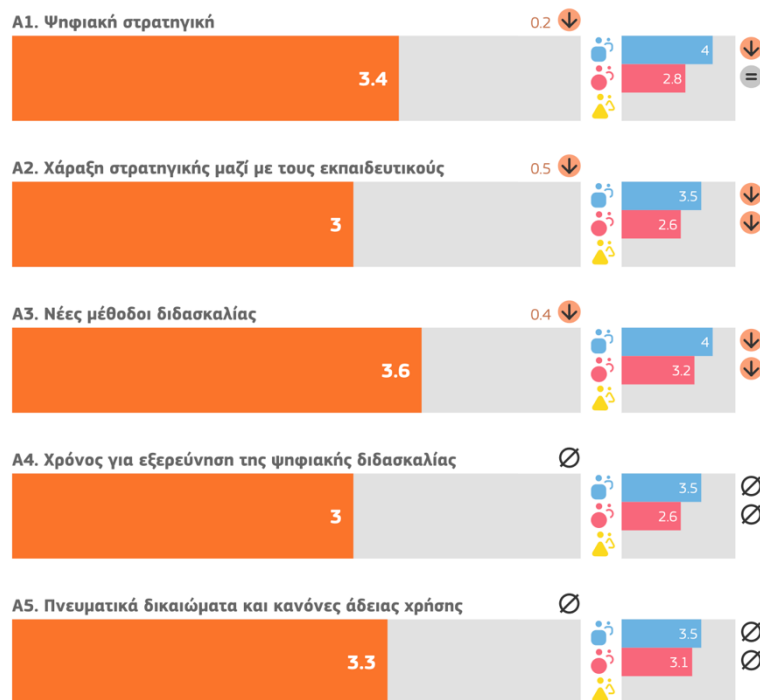
Αυτό το οποίο διαφαίνεται από τη συνολική επισκόπηση των οκτώ τομέων που εξετάζει το ερωτηματολόγιο για την τρίτη και τελευταία φάση, είναι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για κάθε ομάδα συγκεντρωτικά και για τους οκτώ τομείς που εξετάζει το SELFIE, με μέγιστο το πέντε, ξεκινά από τον μέσο όρο 2.7 φτάνοντας ως το 3.7, σημειώνοντας το χαμηλότερο ποσοστό σε σχέση με τις δυο προηγούμενες φάσεις.

Στον πρώτο τομέα, ο οποίος όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει αφορά στο ρόλο που παίζουν οι επικεφαλής του σχολείου στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε

ολόκληρο το σχολείο και στην αποτελεσματική χρήση της για το βασικό έργο που επιτελείται στο σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

A. Διοίκηση

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τον ρόλο της ηγεσίας στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλο το σχολείο για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης.



Διάγραμμα 23

Αυτό το οποίο γίνεται εμφανές από το παραπάνω διάγραμμα 23, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται περίπου στην τιμή 3, αναφορικά με τις επιδόσεις τους στη χάραξη ψηφιακής στρατηγικής και το σχεδιασμό και την εφαρμογή ψηφιακών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη. Συγκριτικά με τις δυο προηγούμενες φάσεις, παρατηρούμε πως σε αυτή τη φάση σημειώνονται οι χαμηλότερες τιμές στις συγκεκριμένες κατηγορίες, (όπως απεικονίζεται με πορτοκαλί χρώμα και με την ένδειξη βελάκι προς τα κάτω, υποδηλώνοντας τη μη ικανοποίηση των συμμετεχόντων για την πορεία της ψηφιακής στρατηγικής κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ενδεχομένως, οι χαμηλότερες αυτές τιμές σε σχέση με τις προηγούμενες φάσεις το πιθανότερο είναι να αναδεικνύουν και την μη επίτευξη των στόχων

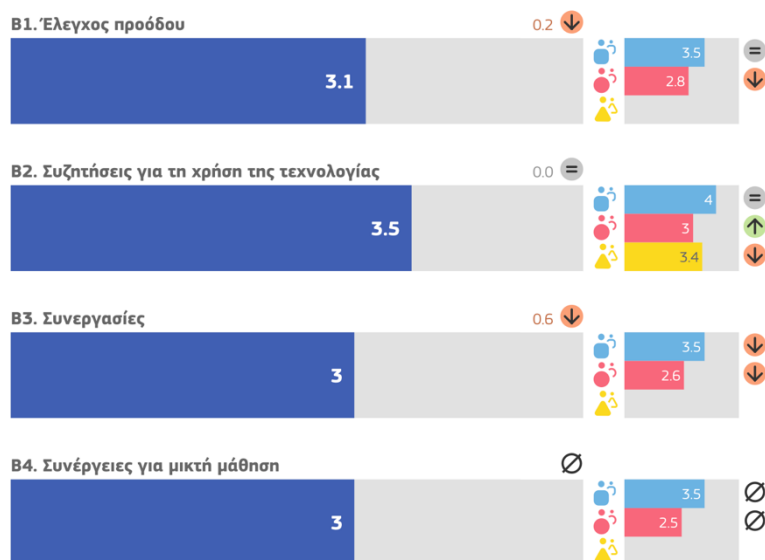
που είχαν τεθεί στην αρχή του σχολικού προγραμματισμού σχετικά με τη χάραξη της ψηφιακής στρατηγικής στη σχολική μονάδα από την πλευρά των μελών της.

Στο συγκεκριμένο τομέα, προστέθηκαν δυο επιπλέον ερωτήσεις που αφορούσαν το χρόνο που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την εξερεύνηση της ψηφιακής διδασκαλίας, καθώς και για τον αν το σχολείο εφαρμόζει κανόνες πνευματικής ιδιοκτησίας και άδειες χρήσης όταν χρησιμοποιεί ψηφιακές τεχνολογίες για διδασκαλία και μάθηση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων όπως διαφαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα 23. υποδεικνύουν μια οριακά θετική άποψη των μελών, απέναντι σε αυτές τις δυο κατηγορίες.

Προχωρώντας στον δεύτερο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Συνεργασίας και δικτύωσης (B)*, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στα μέτρα που μπορούν να λάβουν τα σχολεία για να στηρίζουν μια φιλοσοφία συνεργασίας και επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την αποτελεσματική μάθηση εντός και εκτός του πλαισίου του σχολείου. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

B. Συνεργασία και δικτύωση

Ο τομέας αυτός αφορά μέτρα που μπορούν να λάβουν τα σχολεία για να στηρίξουν μια φιλοσοφία συνεργασίας και επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την αποτελεσματική μάθηση εντός και εκτός των οργανωτικών συνόρων.



Διάγραμμα 24

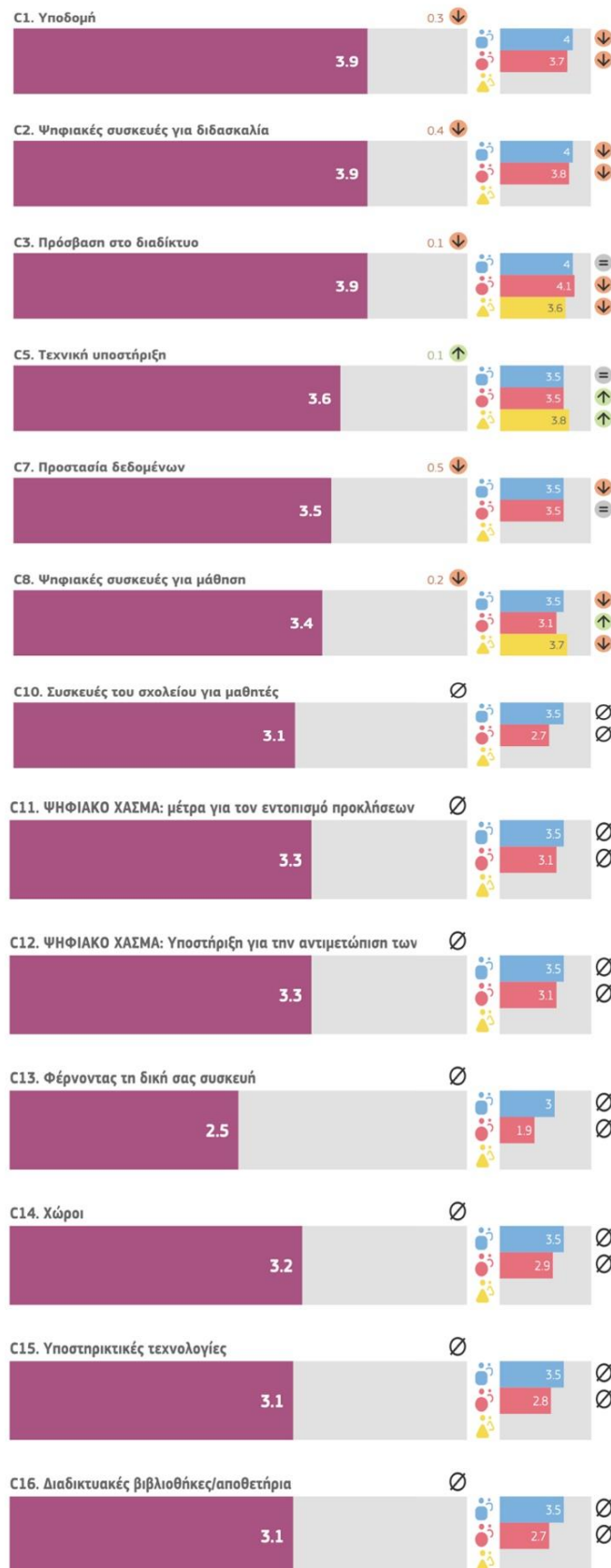
Και στη δεύτερη αυτή κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν στα ίδια ή και χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τις προηγούμενες

φάσεις, ενώ οι απόψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τις συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας στη σχολική μονάδα σημείωσαν πτώση σε σχέση με τις προηγούμενες φάσεις. Συγκρίνοντας τις τρεις φάσεις και δεδομένου πως η παρούσα φάση ήταν η τελευταία και πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, η πτώση στις τιμές των στάσεων των συμμετεχόντων θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μη κάλυψη των στόχων που είχαν τεθεί προηγουμένως αναφορικά με τις συγκεκριμένες κατηγορίες και τη μη ικανοποίηση των μαθητών για το επίπεδο των συζητήσεων για τη χρήση της νέας τεχνολογίας στη σχολική μονάδα. Τέλος, όσον αφορά την επιπρόσθετη ερώτηση, αυτή αφορούσε τις συνεργασίες με άλλα σχολεία/οργανισμούς για τη στήριξη της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών. Παρατηρούμε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινούνται στο μέσο όρο, ενώ οι επικεφαλής της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν πιο υψηλά. Αυτό αναδεικνύει πως ο συγκριμένος τομέας δεν καλύφθηκε σε ικανοποιητικό ποσοστό.

Όσον αφορά τον τρίτο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Υποδομής και του εξοπλισμού*, τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

C. Υποδομή και εξοπλισμός

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν την υποδομή (π.χ. εξοπλισμός, λογισμικό, σύνδεση στο διαδίκτυο). Η ύπαρξη επαρκούς, αξιόπιστης και ασφαλούς υποδομής καθιστά εφικτή και διευκολύνει την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.



Διάγραμμα 25

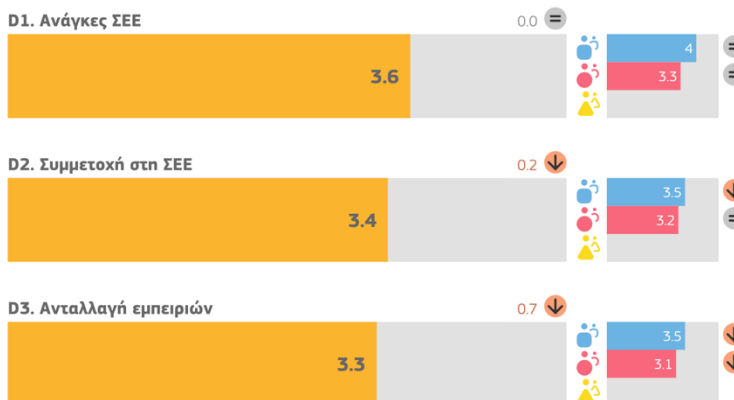
Στην τρίτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας επιδεικνύουν μια οριακά θετική στάση, με μικρές διακυμάνσεις σε σχέση με τις προηγούμενες φάσεις. Εκτός από τον τομέα της τεχνικής υποστήριξης, στον οποίο παρουσιάζεται άνοδος στις απόψεις όλων των συμμετεχόντων, καθώς και στην κατηγορία των ψηφιακών συσκευών για μάθηση, όπου οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετικότερη στάση, όλες οι άλλες κατηγορίες εμφανίζουν πτώση. Όπως εξηγήσαμε και στην προηγούμενη φάση, ενδεχομένως μια τέτοια μείωση να μπορούσε να δικαιολογηθεί στο επίπεδο της μη ικανοποίησης και επίτευξης των τιθέμενων εκπαιδευτικών στόχων κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στα αποτελέσματα της τρίτης και τελευταίας φάσης.

Στη φάση αυτή ωστόσο, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, είχαν προστεθεί επιπρόσθετες ερωτήσεις. Εδώ, οι συμμετέχοντες (διοίκηση-εκπαιδευτικοί) κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το ψηφιακό χάσμα, δηλαδή τα μέτρα που λαμβάνονται ώστε να αντιμετωπιστούν προκλήσεις λόγω της μικτής μάθησης σε σχέση με τις μαθησιακές ανάγκες και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, κατά πόσο οι μαθητές φέρνουν και χρησιμοποιούν τις δικές τους συσκευές στη σχολική μονάδα, κατά πόσο οι φυσικοί χώροι υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με ψηφιακές τεχνολογίες, αν οι μαθητές που χρειάζονται ειδική στήριξη έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές τεχνολογίες και τέλος, αν στο σχολείο υπάρχουν διαδικτυακές βιβλιοθήκες ή αποθετήρια με διδακτικό και μαθησιακό υλικό. Όπως παρατηρούμε στο διάγραμμα 25, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κυμαίνονται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα, εκκινώντας από το 1.9, τιμή αρκετά χαμηλή σε σχέση με τις προηγούμενες φάσεις. Οι τιμές είναι ενδεικτικές αναδεικνύοντας πως η σχολική μονάδα στις συγκεκριμένες κατηγορίες ανταποκρίνεται ως μη ικανοποιημένη σε θέματα υποδομών και εξοπλισμού.

Προχωρώντας στον τέταρτο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, αυτόν της *Συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης*, εξετάζεται κατά πόσον το σχολείο διευκολύνει και επενδύει στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (ΣΕΕ) του προσωπικού του σε όλα τα επίπεδα. Η ΣΕΕ μπορεί να στηρίζει την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού του σε όλα τα επίπεδα. Η συνεχή επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να στηρίξει την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.



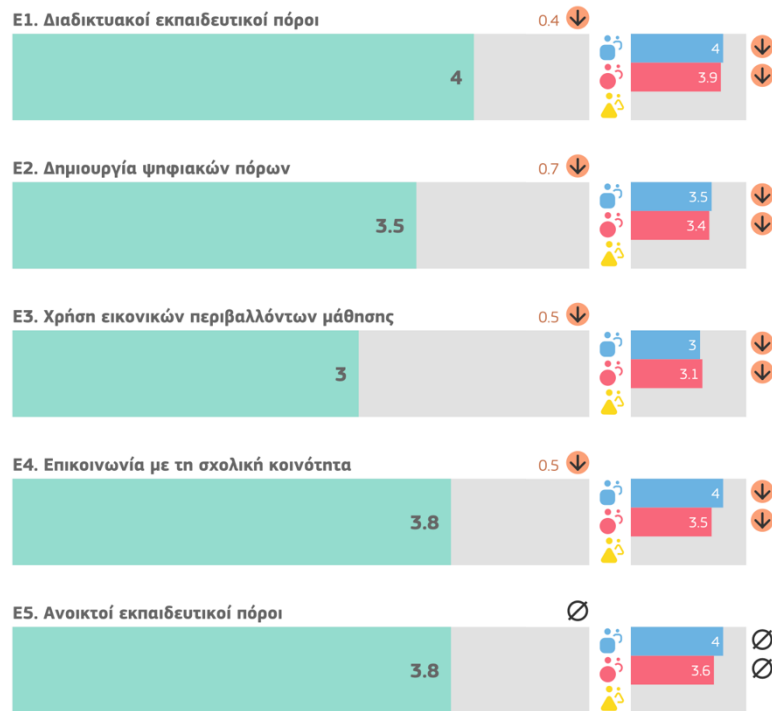
Διάγραμμα 26

Στην τέταρτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως το επίπεδο των συμμετεχόντων είτε εκφράζει μείωση είτε παραμένει στα ίδια επίπεδα με την πρώτη φάση ως προς την ανάγκη εφαρμογής και συμμετοχής σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης. Αυτή η μείωση, όπως εξηγήσαμε και στην προηγούμενη φάση, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αδυναμία, ή μη επίτευξη εφαρμογής δράσεων συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ο πέμπτος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Παιδαγωγικής: μέσα υποστήριξης και πόροι* (E) και αφορά την προετοιμασία της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

E. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

Ο τομέας αυτός αφορά την προετοιμασία της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.



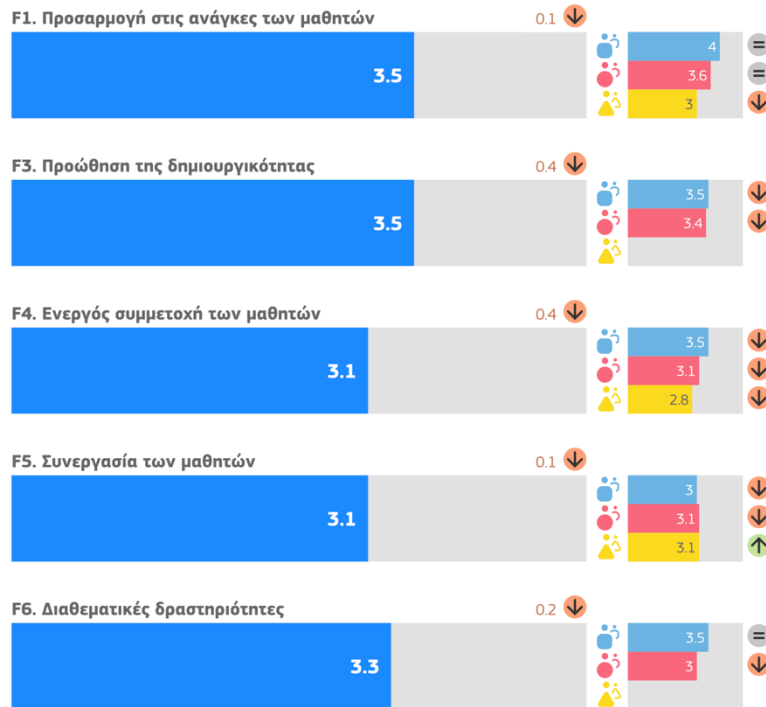
Διάγραμμα 27

Και στην πέμπτη κατηγορία ερωτήσεων παρατηρείται πως τα μέλη της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν σε χαμηλότερες τιμές σε σχέση με την πρώτη φάση, αναφορικά με τη δημιουργία και τη χρήση ψηφιακών πόρων στη σχολική μονάδα, των περιβαλλόντων εικονικής μάθησης, καθώς και της χρήσης της τεχνολογίας για την επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα. Καμία κατηγορία δεν παρουσίασε άνοδο στις τιμές της, ωστόσο η επιπρόσθετη ερώτηση που αφορούσε τους ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους και το κατά πόσο αυτοί χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συγκέντρωσε θετικές τιμές.

Ο έκτος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Παιδαγωγικής: εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας* και αφορά την εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην αίθουσα διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

F. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

Ο τομέας αυτός αφορά την εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην αίθουσα διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.



Διάγραμμα 28

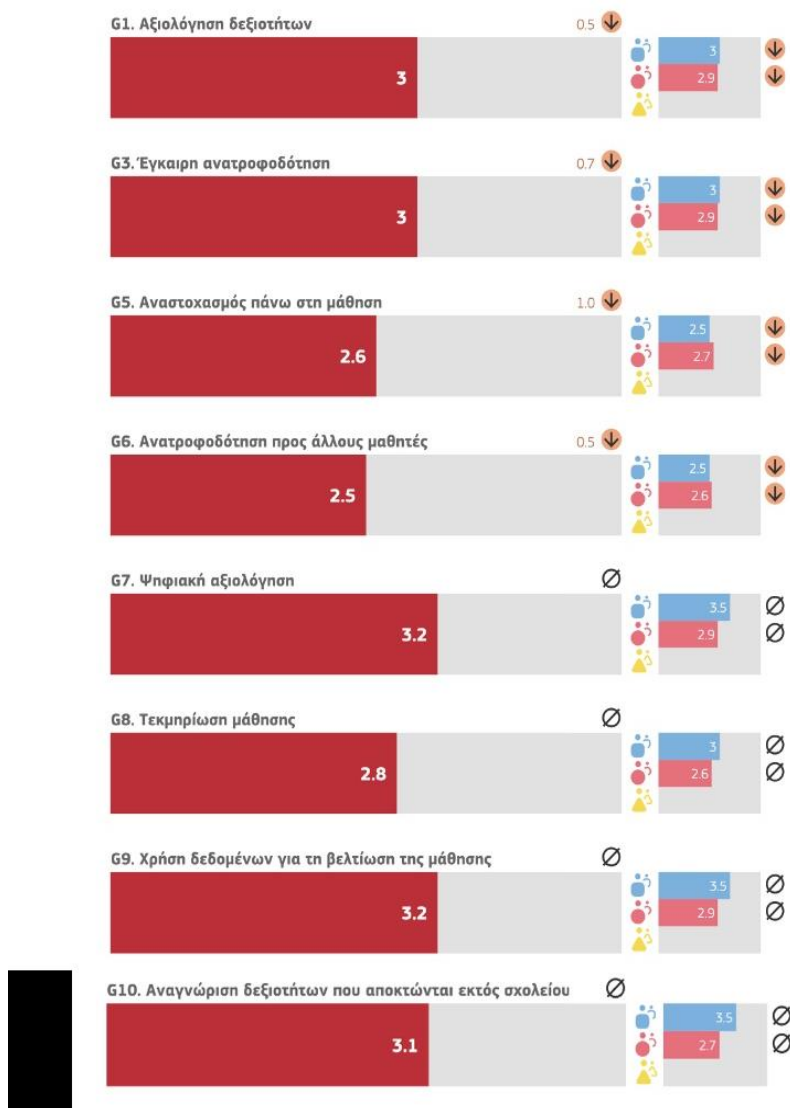
Όπως παρατηρείται στο παραπάνω διάγραμμα 28, εντοπίζεται πτώση ή σταθερότητα (όπως απεικονίζεται με το σύμβολο «ίσον» στο παραπάνω διάγραμμα) με μέτριες τιμές των απόψεων των συμμετεχόντων σε όλες τις κατηγορίες που εντάσσονται σε αυτό τον τομέα. Ο συγκεκριμένος τομέας εξετάζει ένα αρκετά κομβικό ζήτημα της παιδαγωγικής, αυτό της εφαρμογής στην αίθουσα διδασκαλίας κι όπως και από την μέτρια στάση που επέδειξαν οι μαθητές αναφορικά με την προώθηση συνεργασιών με άλλους μαθητές, εν γένει αυτό που παρατηρείται στις απόψεις των συμμετεχόντων, είναι ουδετερότητα σε σχέση με τις υπό εξέταση κατηγορίες.

Συνεχίζοντας με τον έβδομο τομέα που εξετάζει το ερωτηματολόγιο των *Πρακτικών αξιολόγησης (G)*, τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν και σε αυτή τη φάση σε πέντε ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες δε συμμετείχαν στην συγκεκριμένη κατηγορία, καθώς και τέσσερις

επιπρόσθετες. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

G. Πρακτικές αξιολόγησης

Αυτός ο τομέας αφορά μέτρα που μπορούν να εφαρμόσουν τα σχολεία για να μεταβούν από την πιο παραδοσιακή αξιολόγηση σε ένα ευρύτερο σύνολο πρακτικών. Στο σύνολο αυτό θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται πρακτικές αξιολόγησης με χρήση της τεχνολογίας, οι οποίες είναι μαθητοκεντρικές, εξατομικευμένες και πρωτότυπες.



Διάγραμμα 29

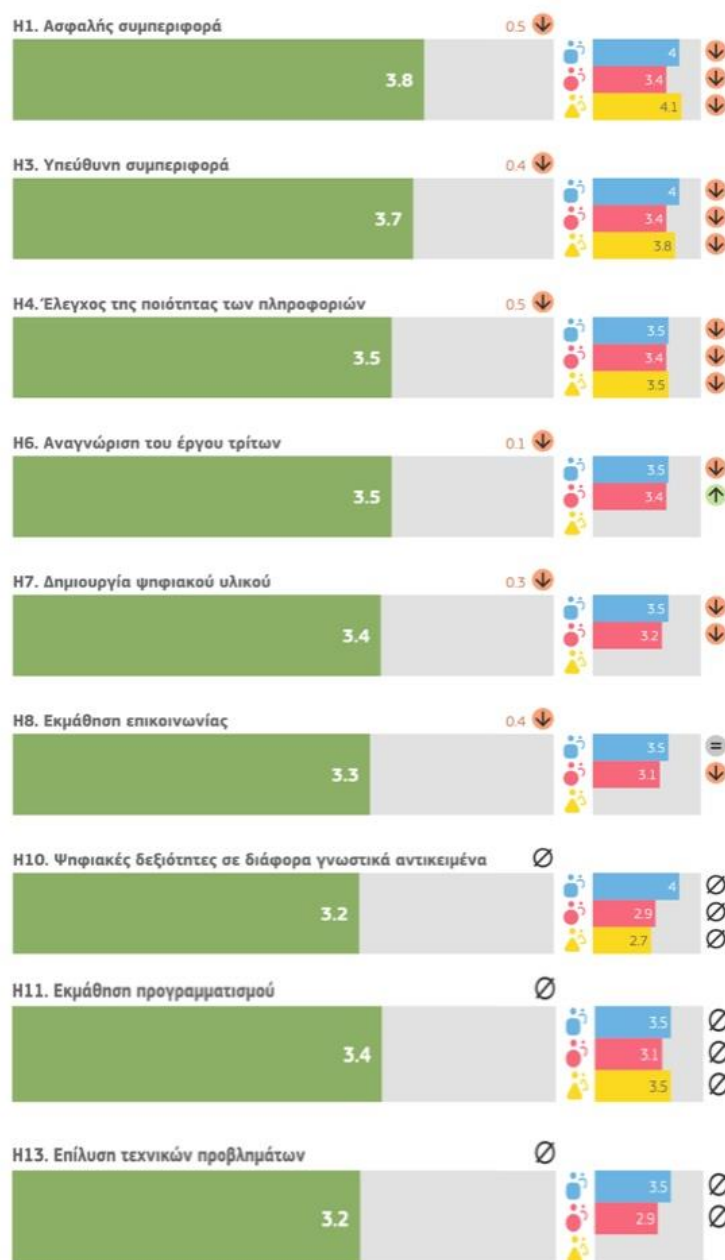
Όπως παρατηρείται στο παραπάνω Διάγραμμα 29, οι απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας παρουσίασαν πτώση και χαμηλές τιμές σε όλες τις κατηγορίες που εξετάζει ο συγκεκριμένος τομέας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε πτώση στις κατηγορίες που αφορούν τη χρήση και την εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας για την αξιολόγηση των

ικανοτήτων, την έγκαιρη ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό των μαθητών. Όσον αφορά τις επιπρόσθετες ερωτήσεις, αυτές αφορούσαν αρχικά το κατά πόσο η ψηφιακή τεχνολογία χρησιμοποιείται για σκοπούς αξιολόγησης, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες για να τεκμηριώνουν τι έμαθαν, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ψηφιακά δεδομένα για τον κάθε μαθητή με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών και τέλος, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τις ψηφιακές ικανότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές εκτός σχολείου. Όπως παρατηρείται στο διάγραμμα 29, οι απόψεις των συμμετεχόντων εμφανίζουν μέτριες τιμές, επιδεικνύοντας μια μετριοπαθή ή και ουδέτερη στάση ως προς τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ως μέσο αξιολόγησης.

Ο όγδοος και τελευταίος τομέας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο είναι αυτός της *Ψηφιακής ικανότητας των μαθητών (Η)* και τα στελέχη σε επίπεδο διοίκησης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να απαντήσουν κι εδώ σε εννέα ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές/τριες απάντησαν σε πέντε ερωτήσεις στην συγκεκριμένη κατηγορία και σε τρεις επιπρόσθετες. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη φάση ήταν τα εξής για τη συγκεκριμένη κατηγορία:

Η. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες προκειμένου οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και κριτικό πνεύμα.



Διάγραμμα 30

Όπως παρατηρείται στο παραπάνω Διάγραμμα 30, οι απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας παρουσιάζουν πτώση σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες του συγκεκριμένου τομέα, πλην της κατηγορίας αναφορικά με την αναγνώριση του έργου τρίτων, όπου παρατηρήθηκε άνοδος, στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τις επιπρόσθετες ερωτήσεις, αυτές αφορούσαν το κατά πόσο η σχολική μονάδα εξασφαλίζει στους μαθητές να αναπτύξουν τις ψηφιακές

τους ικανότητες σε μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων, να μαθαίνουν να γράφουν κώδικες ή να προγραμματίζουν και να μαθαίνουν πως να επιλύουν τεχνικά προβλήματα όταν χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες. Όπως φαίνεται, οι απόψεις των συμμετεχόντων εμφανίζουν μέτρια έως θετικά αποτελέσματα στις συγκεκριμένες κατηγορίες. Χαμηλότερες τιμές εμφανίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ οι επικεφαλής τοποθετούνται περισσότερο θετικά.

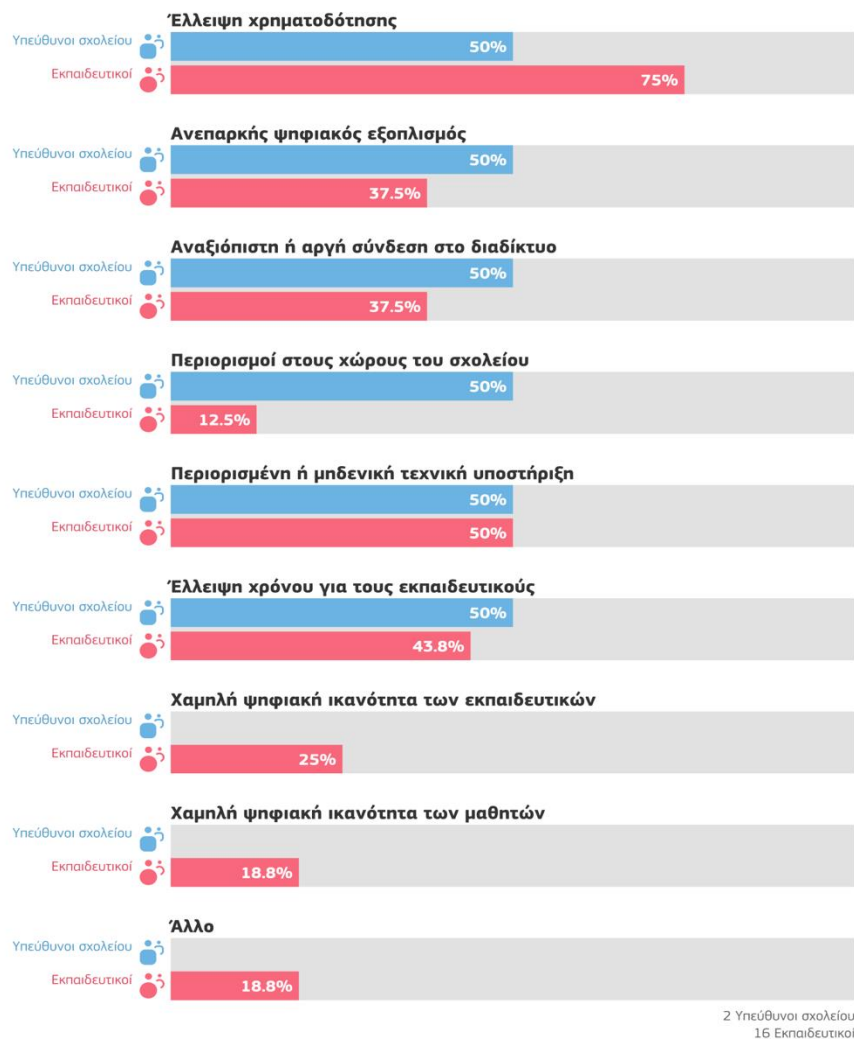
4.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας στην υπό διερεύνηση σχολική μονάδα, όπως αυτοί αναδείχθηκαν από τα μέλη της σχολικής μονάδας (Διοίκηση και εκπαιδευτικοί). Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και από τις τρεις φάσεις, με τα αποτελέσματα της δεύτερης και τρίτης φάσης να παρουσιάζονται συγκριτικά με την πρώτη φάση.

ΦΑΣΗ 1

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Επηρεάζεται αρνητικά στο σχολείο σας η διδασκαλία και η μάθηση με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών από τους παρακάτω παράγοντες;

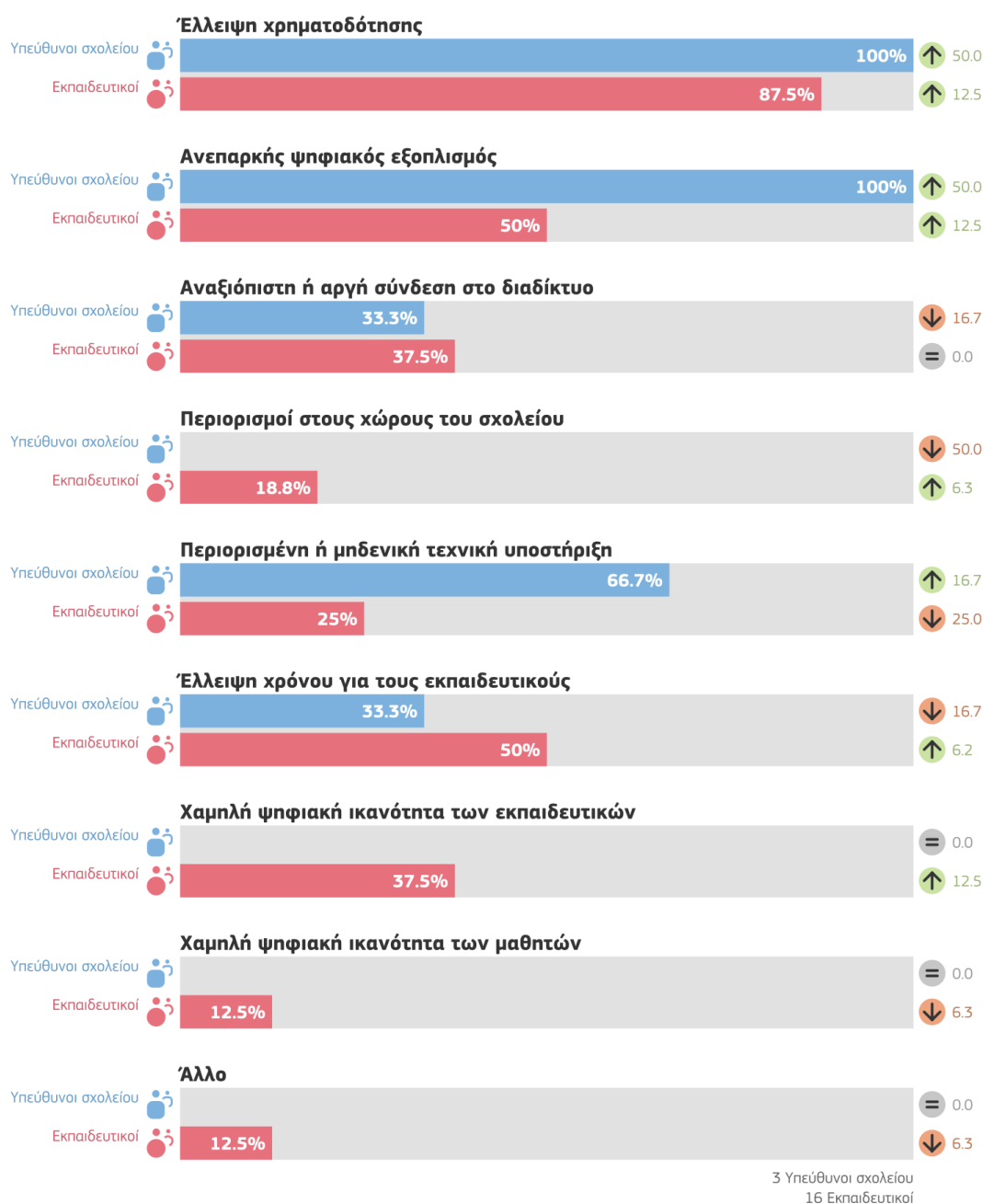


Διάγραμμα 31

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Επηρεάζεται αρνητικά στο σχολείο σας η διδασκαλία και η μάθηση με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών από τους παρακάτω παράγοντες;

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

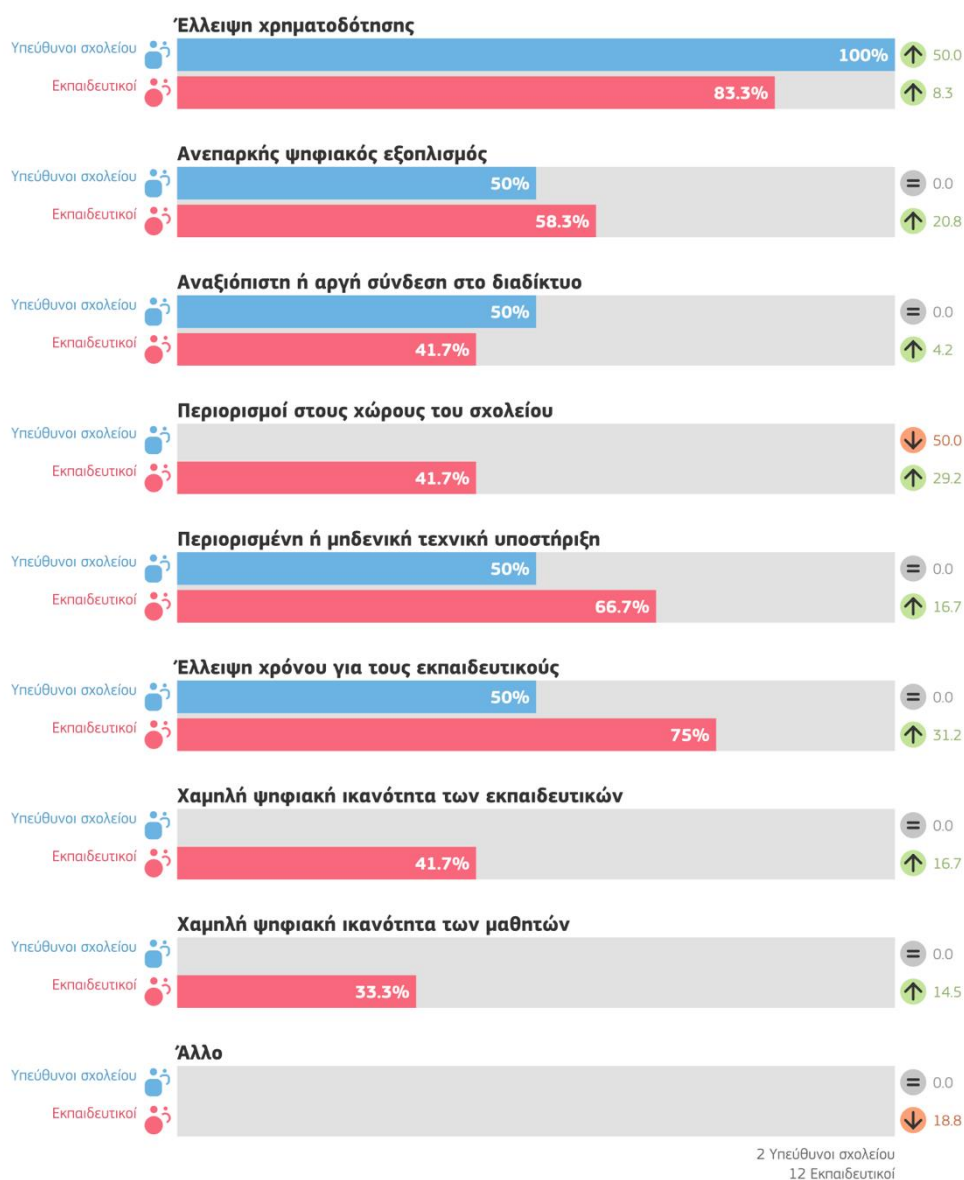


ΦΑΣΗ 3

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Επηρεάζεται αρνητικά στο σχολείο σας η διδασκαλία και η μάθηση με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών από τους παρακάτω παράγοντες;

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



Διάγραμμα 33

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και στα τρία διαγράμματα που παρατίθενται πιο πάνω, για τα μέλη της σχολικής μονάδας (Διοίκηση και εκπαιδευτικοί), οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά στη σχολική μονάδα τη διδασκαλία και μάθηση μέσω της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών εντοπίζονται μεταξύ άλλων, στην έλλειψη χρηματοδότησης, στην έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, στον ανεπαρκή ψηφιακό εξοπλισμό, στην περιορισμένη ή μηδενική τεχνική υποστήριξη, καθώς και στην αναξιόπιστη ή αργή σύνδεση στο διαδίκτυο. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες συγκεντρώνουν και στις τρεις φάσεις υψηλές τιμές, αναδεικνύοντας και τις δυσκολίες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η Διοίκηση θεωρούν πως αποτελούν τροχοπέδη στη σχολική μονάδα για την εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία τους.

Η έλλειψη χρόνου για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί πάγιο ζήτημα στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνει η Φελάνη (2022), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάμεσα στους παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά και αναστέλλουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη θεωρούνται το άγχος για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης σε προκαθορισμένο χρόνο βάσει του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και ο τεράστιος όγκος της ύλης των μαθημάτων.

Αρνητικοί παράγοντες θεωρούνται επίσης το άγχος, οι φοβίες και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικά ζητήματα (Κεραμίδα, 2010). Ειδικότερα, παρατηρείται πως αρκετοί εκπαιδευτικοί διακατέχονται από έντονο άγχος και αρνητικά συναισθήματα όταν καλούνται να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία στη μαθησιακή διαδικασία, είτε γιατί δεν γνωρίζουν πως να τα χρησιμοποιήσουν, είτε γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ψηφιακές τους ικανότητες. Όπως επισημαίνουν οι Τζιμογιάννης & Κόμης (2006), το γεγονός αυτό έχει ως αντίκτυπο οι εκπαιδευτικοί να αντιστέκονται σε νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας ή να μην επιδιώκουν τη χρήση τους, είτε να αισθάνονται πως είναι υποχείρια της τεχνολογίας.

Επιπρόσθετα, όπως υπογραμμίζει η Τάσση (2014), οι δυσκολίες που σχετίζονται με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορούν εσωτερικούς είτε εξωτερικούς παράγοντες. Στους εσωτερικούς συναντάμε τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τη θετική τους τοποθέτηση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και την αυτεπάρκειά τους, ενώ στους εξωτερικούς συναντάμε κοινωνιολογικούς, τεχνολογικούς, θεσμικούς και διοικητικούς παράγοντες.

Ο ρόλος της διοίκησης αποτελεί επίσης, σημαντικό παράγοντα που δυνητικά μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η στάση και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, θεωρείται κομβικής σημασίας, καθώς κατέχει και διοικητικές αρμοδιότητες. Ακόμη και η στάση του Σχολικού Συμβούλου μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά ή μη στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική αίθουσα (Φελάνη, 2022).

Αυτό το οποίο θεωρείται απαραίτητο για την επιτυχή ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την εμφάνιση όσο το δυνατόν λιγότερων προβλημάτων, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις πολλαπλές λειτουργίες και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή και την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τις αξιοποιήσουν ουσιαστικά και να προσδώσουν νόημα στη χρήση τους (Νικολοπούλου & Γιαλαμά, 2016).

4.3. Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας (Διοίκηση και εκπαιδευτικοί), αναφορικά με τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, στις οποίες συμμετείχαν τον τελευταίο χρόνο. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και από τις τρεις φάσεις, με τα αποτελέσματα της δεύτερης και τρίτης φάσης να παρουσιάζονται συγκριτικά με την πρώτη φάση.

ΦΑΣΗ 1

Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

country-report-pdf.area.*usefulness-of-cpd-activity

👤 Εκπαιδευτικοί

Διά ζώσης επαγγελματική επιμόρφωση



Διαδικτυακή επαγγελματική επιμόρφωση



Μάθηση μέσω συνεργασίας



Μάθηση μέσω επαγγελματικών δικτύων



Καθοδήγηση/εποπτεία εντός του σχολείου



Άλλου είδους επιμόρφωση εντός του σχολείου



Εκπαιδευτικές επισκέψεις



Αναγνωρισμένα προγράμματα



Αξιολογήσεις

- Καθόλου χρήσιμη 1
- Όχι ιδιαίτερα χρήσιμη 2
- Λίγα χρήσιμη 3
- Χρήσιμη 4
- Πολύ χρήσιμη 5

Διάγραμμα 34

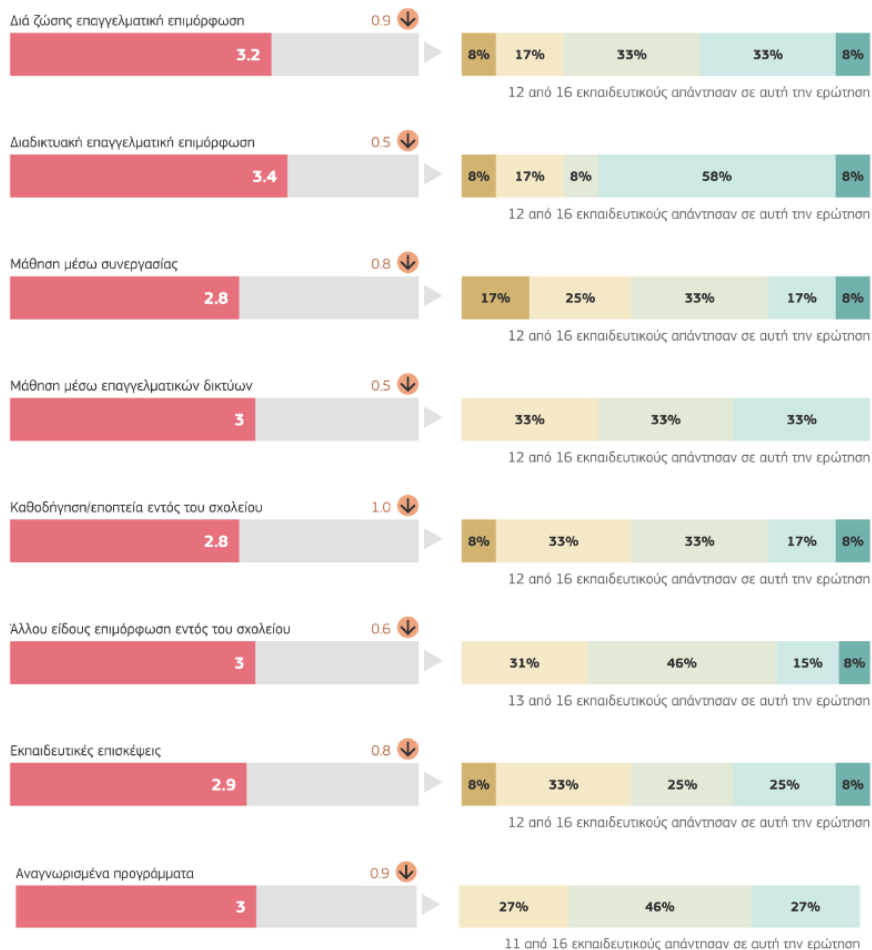
ΦΑΣΗ 2

Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σας για τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων ΣΕΕ στις οποίες συμμετείχαν τον τελευταίο χρόνο;

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

- Καθόλου χρήσιμη 1
- Όχι ιδιαίτερα χρήσιμη 2
- Λίγο χρήσιμη 3
- Χρήσιμη 4
- Πολύ χρήσιμη 5

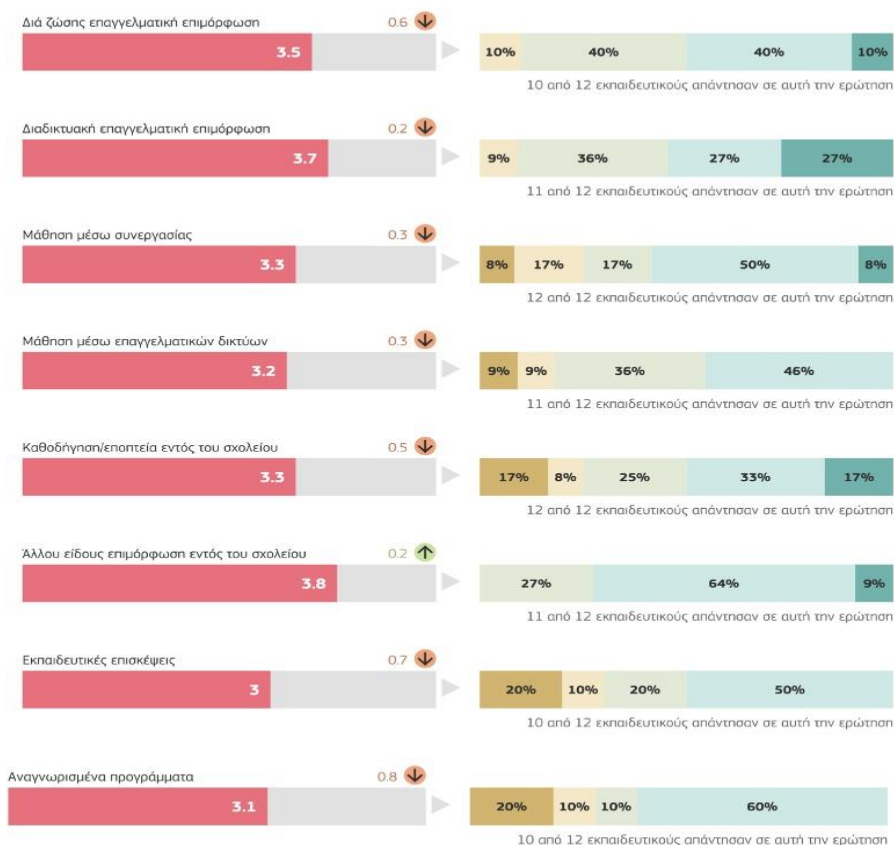
Διάγραμμα 35

ΦΑΣΗ 3

Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σας για τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων ΣΕΕ στις οποίες συμμετείχαν τον τελευταίο χρόνο;
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

- Καθόλου χρήσιμη 1
- Όχι ιδιαίτερα χρήσιμη 2
- Λίγο χρήσιμη 3
- Χρήσιμη 4
- Πολύ χρήσιμη 5

Διάγραμμα 36

Παρατηρώντας τα παραπάνω διαγράμματα 34 έως 36, βλέπουμε πως ενώ στην πρώτη φάση οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας τοποθετήθηκαν ιδιαίτερα θετικά απέναντι στο ρόλο και τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης που συμμετείχαν τον τελευταίο χρόνο (αναγνωρισμένα σεμινάρια, επιμορφώσεις, κ.λπ.), στις δυο επόμενες φάσεις, αυτή η άποψη μειώθηκε αρκετά, διαμορφώνοντας χαμηλότερα ποσοστά. Η πτώση αυτή ωστόσο δεν δημιουργεί αρνητικό πρόσημο στις τιμές εν γένει, καθώς παραμένει ιδιαίτερα θετική.

Ο ρόλος των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ανεξαρτήτως μορφής, έχει τονιστεί βιβλιογραφικά ανά τα χρόνια από πολλούς μελετητές σε διεθνές επίπεδο. Οι ραγδαίες εξελίξεις σε ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, επιτάσσουν την εκπαίδευση να ανταποκριθεί με επιτυχία στην ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη. Ένας κομβικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός, ενώ η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επισημαίνει τη σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τις ανάγκες της καθημερινής πράξης, καθώς και με τη δια βίου μάθηση. Άλλωστε, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει καθορίσει την επιμόρφωση ως έναν από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2005).

Η σημασία της επιμόρφωσης έχει διαφοροποιηθεί με το πέρασμα των χρόνων. Αρχικά, η έννοια της επιμόρφωσης είχε τη στενή έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης (Μάνεσης, 2011). Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, παρατηρήθηκε μια στροφή στη σημασιολογική απόδοση της έννοιας, με εκείνη να λαμβάνει τη σημασία που κατέχει σήμερα, να είναι επιτακτικό να είναι διαρκής, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση να θεωρείται η σύνδεση θεωρίας, πρακτικής και έρευνας, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία των προγραμμάτων αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων αποτελεί το γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να προσαρμοστούν στις αλλαγές (Κελλανίδης & Βруνιώτη 2004, Παπαναούμ 2005).

Ο ρόλος της επιμόρφωσης είναι πολλαπλός και στοχεύει στην απόκτηση των επιπλέον γνώσεων που μπορεί να λάβει ο εκπαιδευτικός, ώστε να βελτιώσει, να εμπλουτίσει, να διευρύνει και να επικαιροποιήσει τις πρακτικές, τις ικανότητες, τις στάσεις και τις ικανότητές του, μέσα από οργανωμένες και θεσμοθετημένες δράσεις. Η επιμόρφωση και η βασική εκπαίδευση είναι βασικό να συμβαδίζουν και να αλληλοεπιδρούν, καθώς η διαρκής κατάρτιση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών θεωρούνται ακρογωνιαίος λίθος για την ποιοτική βελτίωση του σχολείου, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την προσαρμογή της στις σύγχρονες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και ανάγκες (Eurydice 1996, Fullan 1998, European Commission 2000, Μπακάκης 2005).

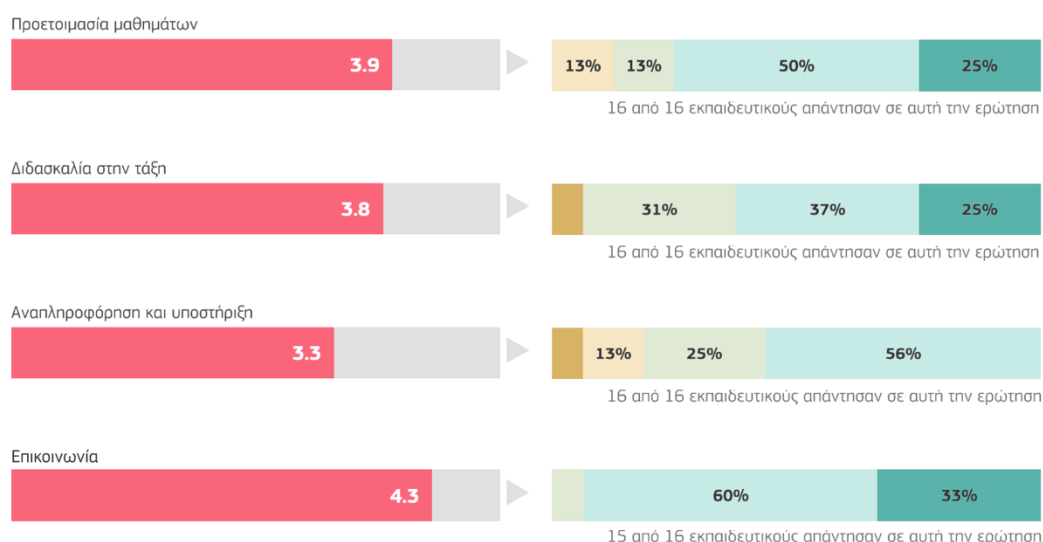
4.4 Αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την αυτοπεποίθηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας σε διάφορες εργασίες, όπως την προετοιμασία των μαθημάτων τους, τη διδασκαλία στην τάξη, την αναπληροφόρηση και την υποστήριξη και τέλος, την επικοινωνία, μέσα από τις τρεις φάσεις εφαρμογής του εργαλείου SELFIE.

ΦΑΣΗ 1

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

👤 Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

- Καθόλου σίγουρος/-η 1
- Όχι ιδιαίτερα σίγουρος/-η 2
- Λίγο σίγουρος/ή 3
- Σίγουρος/-η 4
- Πολύ σίγουρος 5

Διάγραμμα 37

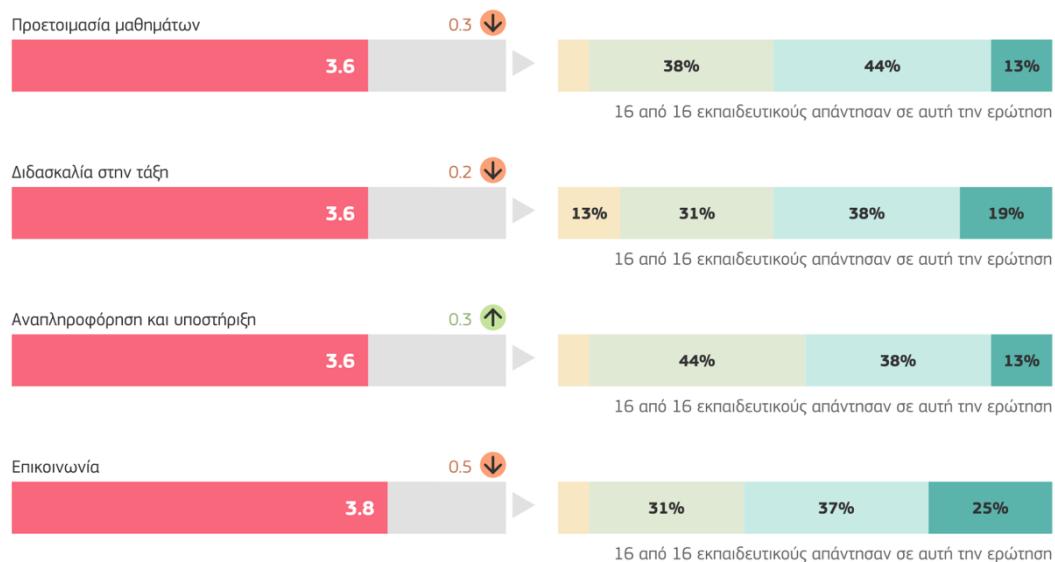
ΦΑΣΗ 2

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας για τις ακόλουθες εργασίες;

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

👤 Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

- Καθόλου σίγουρος/-η 1
- Όχι ιδιαίτερα σίγουρος/-η 2
- Λίγο σίγουρος/-ή 3
- Σίγουρος/-η 4
- Πολύ σίγουρος 5

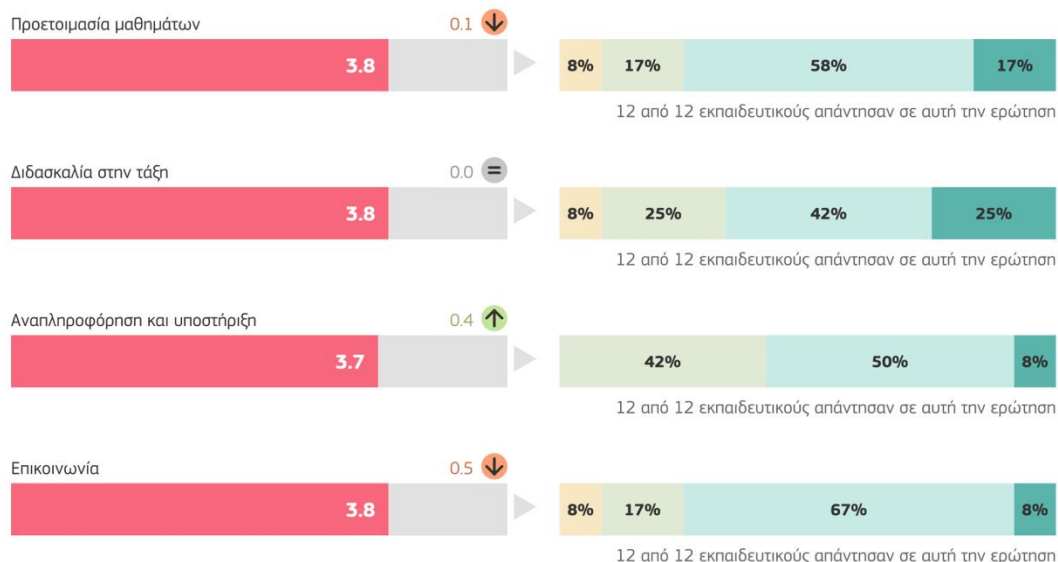
Διάγραμμα 38

ΦΑΣΗ 3

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας για τις ακόλουθες εργασίες;
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

👤 Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

Καθόλου σίγουρος/-η	1
Όχι ιδιαίτερα σίγουρος/-η	2
Λίγο σίγουρος/ή	3
Σίγουρος/-η	4
Πολύ σίγουρος	5

Διάγραμμα 39

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τα τρία παραπάνω διαγράμματα, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εκφράζουν σχετικά αυξημένη αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας, αναφορικά με εργασίες που αφορούν τη σχεδίαση μαθήματος και την εφαρμογή της στη σχολική αίθουσα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σίγουροι/ες ως προς την εφαρμογή της τεχνολογίας για την προετοιμασία των μαθημάτων τους και τη διδασκαλία τους, καθώς και την επικοινωνία με τους μαθητές τους, αλλά και άλλους εκπαιδευτικούς. Όπως παρατηρούμε, τα αποτελέσματα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις ανάμεσα στις τρεις

φάσεις, εκφράζοντας μια σταθερή τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αίσθηση που έχουν οι ίδιοι για τις ψηφιακές τους ικανότητες, κυρίως όμως για τη χρήση και την εφαρμογή τους στην πράξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως έχουμε ήδη σχολιάσει στο κεφάλαιο 4.2., σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της νέας τεχνολογίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί κατείχαν και δηλώνουν πως κατέχουν υψηλό υπόβαθρο ψηφιακών ικανοτήτων, το άγχος της καθημερινότητας των σχολικών μαθημάτων και ο προγραμματισμός τους για την κάλυψη της ύλης, τους εμποδίζουν να αξιοποιήσουν το ψηφιακό τους υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμποδίζοντας ουσιαστικά την εφαρμογή τους, κάτι που οι ίδιοι αποδίδουν στον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν.

Το γεγονός πως οι ίδιοι εκφράζονται με υψηλά επίπεδα για το ψηφιακό υπόβαθρο που διαθέτουν, όμως στην πράξη αυτό δεν εφαρμόζεται, επιβεβαιώνει πως οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της τεχνολογίας στην πράξη είναι εσωτερικοί, καθώς και η ίδια η σχολική μονάδα είναι εξοπλισμένη και υπάρχει η στήριξη των μελών της Διοίκησης αναφορικά με την προώθηση των μέσων τεχνολογίας και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.5. Δεδομένα παρατήρησης : ανάλυση & ερμηνεία

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα όπως προέκυψαν από το εργαλείο της παρατήρησης, η οποία ακολουθήθηκε και εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, περισσότερο ωστόσο στοχευμένα μεταξύ των τριών φάσεων της εφαρμογής του εργαλείου Selfie, στη σχολική μονάδα. Τα δεδομένα προέκυψαν από την παρουσία ενός εκ των ερευνητών στη σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικού και το υλικό που συλλέχθηκε βασίστηκε στη χρήση ενός εργαλείου παρατήρησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι), το οποίο προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, εντάσσοντας τους τομείς που εξετάζονται στο ερωτηματολόγιο, ώστε να ελεγχθούν και να διασταυρωθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις τρεις φάσεις και αν αυτά αντιστοιχούν και ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της σχολικής μονάδας.

Γενικές περιγραφές- σημειώσεις πεδίου

Περιγραφή πεδίου έρευνας

Μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2022-2023, πραγματοποιήθηκε η πρώτη, διαγνωστική γνωριμία με τον χώρο της σχολικής μονάδας και τα μέλη αυτής. Το σχολείο βρίσκεται σε μια περιοχή της Ανατολικής Αττικής, με στοιχεία επαρχίας, ενώ το κτίριο βρίσκεται έξω από το κέντρο της περιοχής. Πρόκειται για μια βιομηχανική και αγροτική περιοχή, με τους κατοίκους της να απασχολούνται σε σχετικά με αυτούς τους τομείς επαγγέλματα.

Αρχικά, η σχολική μονάδα στελεχώθηκε με 24 εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων, 12 δασκάλων, 2 δασκάλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, 2 γυμναστές, 2 δασκάλους Αγγλικών, 1 δασκάλα πληροφορικής, 1 Θεατρολόγο, 2 δασκάλες μουσικής, 1 δασκάλα Γαλλικών και 1 δασκάλα Γερμανικών. Εξ αρχής διαπιστώθηκε ο εξοπλισμός της σχολικής μονάδας με φορητούς υπολογιστές (laptops) για κάθε σχολικό τμήμα και τάξη και για κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Κάθε αίθουσα διέθετε επίσης βιντεοπροβολέα, ενώ δυο από αυτές διέθεταν και διαδραστικούς πίνακες (Δ1' και ΣΤ1').

Οι μαθητές/τριες του σχολείου έφταναν τον αριθμό 200 κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Το σχολείο το συγκεκριμένο σχολικό έτος λειτούργησε με 12 τμήματα (2 ανά τάξη από Α' - ΣΤ' Δημοτικού) και 1 τμήμα ενταγμένο σε ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ), ενώ δεν λειτούργησε τμήμα Ένταξης. Ο μέσος όρος μαθητών ανά τμήμα ήταν 18 για τις πιο μικρές τάξεις. Αντίθετα, οι Δ' και Ε' τάξεις είχαν 13 μαθητές/ριες ανά τμήμα.

Συνεχίζοντας, στο σχολείο υπήρχε αίθουσα υπολογιστών με 30 σταθερούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές για το μάθημα της πληροφορικής, τους οποίους χρησιμοποιούσαν οι μαθητές και για ξεχωριστές δραστηριότητες με τους δασκάλους τους, όπως διαδικτυακές έρευνες για θέματα στο μάθημα της Ιστορίας και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Επίσης, η αίθουσα της πληροφορικής χρησιμοποιήθηκε και για την απάντηση των ερωτηματολογίων Selfie από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Κατά τον μήνα Σεπτέμβριο πραγματοποιήθηκε ο ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός της σχολικής μονάδας κι ένα από τα προγράμματα που συμφωνήθηκε να εκπονηθούν, ήταν αυτό του *Selfie for Schools*, εντάσσοντάς το ως ευρωπαϊκό πρόγραμμα στον συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου με υπεύθυνη την μια εκ των ερευνητών της παρούσας έρευνας. Έπειτα από την ανάληψη του προγράμματος και αφού είχαν ήδη μελετηθεί

οι απαιτήσεις του προγράμματος και της εφαρμογής του στη σχολική μονάδα, η υπεύθυνη παρουσίασε το πρόγραμμα στον σύλλογο διδασκόντων και 16 εκπαιδευτικοί δήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν, ενώ από το σύνολο των 200 μαθητών/τριων του σχολείου, επιλέξιμοι ήταν οι 92 από αυτούς, καθώς έπρεπε να φοιτούν στις τάξεις από Δ'-ΣΤ' Δημοτικού.

Περιγραφή δρώντων υποκειμένων

Διοίκηση

Σε επίπεδο διοίκησης η σχολική μονάδα απαρτιζόταν από μια Αναπληρώτρια Διευθύντρια (πρώην υποδιευθύντρια την προηγούμενη σχολική χρονιά) και μια Υποδιευθύντρια με αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και παρουσίας στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος της Διευθύντριας ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικός και ενισχυτικός καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με την ίδια να βρίσκεται αρκετά κοντά στους εκπαιδευτικούς και να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις καθημερινές ανησυχίες τους κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η ίδια κατείχε τις βασικές γνώσεις γύρω από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ενώ θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το ρόλο της περισσότερο ως διεκπεραιωτικό, απασχολούμενη με την τακτοποίηση και διευθέτηση όλων των ευθυνών που συνοδεύουν το έργο ενός Διευθυντή.

Όσον αφορά την Υποδιευθύντρια του σχολείου, εκείνη ήταν περισσότερο τυπική και οργανωτική, αναφορικά με το κομμάτι της σωστής λειτουργίας όλου του σχολείου, ενώ πολλές φορές η ίδια λάμβανε ουσιαστικά τον ρόλο της Διευθύντριας με τη στάση της, καθώς ασχολούνταν με ιδιαίτερο ζήλο για όλες τις καθημερινές απαιτήσεις που συνοδεύουν την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως κάπως οι ρόλοι ήταν μεν διακριτοί ανάμεσα σε Διευθύντρια και Υποδιευθύντρια, ωστόσο κάποιες φορές μέσα στα πλαίσια των καθημερινών απαιτήσεων, συγχέονταν. Σχετικά με τις γνώσεις της Υποδιευθύντριας γύρω από τις νέες τεχνολογίες και την εκπαιδευτική τους χρήση, η ίδια ήταν ιδιαίτερα καλή χρήστης και γνώστης της λειτουργίας των υπολογιστικών συστημάτων και φρόντιζε για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου στο κομμάτι αυτό.

Και τα δυο μέλη της Διοίκησης του σχολείου ήταν ιδιαίτερος θετικά στο να λάβει μέρος το σχολείο στο πρόγραμμα Selfie for Schools, εντάσσοντάς το ως δράση της σχολικής μονάδας, ενώ μάλιστα υπενθύμιζαν στους εκπαιδευτικούς τις φάσεις που αυτό διενεργούνταν, ώστε να μη χάσουν την προθεσμία συμμετοχής. Οι ίδιες συμμετείχαν και απάντησαν στο

ερωτηματολόγιο και στις τρεις φάσεις που προγράμματος με ιδιαίτερη προσοχή, όπως ανέφεραν, αλλά και με προθυμία.

Ωστόσο, όσον αφορά το κομμάτι των επιμορφωτικών δράσεων, φάνηκε πως αυτές δεν προωθήθηκαν αρκετά από τη σχολική διοίκηση. Πέραν των δυο επιμορφώσεων που το σχολείο συμμετείχε, δεν έγινε κάποια άλλη ενέργεια πραγματοποίησης κάποιας επιμόρφωσης, ούτε συζητήθηκε σε κάποιο πλαίσιο. Ούτε όμως παρατηρήθηκε πως υπήρχε ψηφιακός σχεδιασμός και στρατηγική από την πλευρά της Διοίκησης του σχολείου, παρά το γεγονός πως οι ίδιες απάντησαν θετικά ως προς αυτό και στις τρεις φάσεις του ερωτηματολογίου.

Εν γένει, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τον ρόλο της Διοίκησης του σχολείου ως διεκπεραιωτικό και υποστηρικτικό, με την ευθύνη της διευθέτησης των καθημερινών απαιτήσεων λειτουργίας της σχολικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες που να προωθούν τόσο την επιμόρφωση εντός του σχολείου -κάτι που επιβεβαιώνεται και από το χαμηλό αριθμό επιμορφώσεων που έλαβαν χώρα- όσο και από τη διαμόρφωση μιας ενιαίας ψηφιακής στρατηγικής της σχολικής μονάδας.

Εκπαιδευτικοί

Από τους 24 εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι 7 ήταν αναπληρωτές/τριες, ενώ στο σχολείο ενσωματώθηκαν 6 νεοδιόριστες δασκάλες, οι οποίες στελέχωσαν τα πρωινά τμήματα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι, με αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Ηλικιακά, οι νεοδιόριστες εκπαιδευτικοί και οι αναπληρωτές κυμαίνονταν μεταξύ 25-34 ετών. Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εντάσσονταν στο ηλικιακό φάσμα των 45-55 ετών, ενώ όσοι συμμετείχαν στην έρευνα ηλικιακά κυμαίνονταν από 45-50 ετών. Αναφορικά με το φύλο, 21 εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, ενώ 3 ήταν άνδρες.

Όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, παρατηρήθηκε πως οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά εκπαιδευτικά προσόντα (βεβαίωση συμμετοχής σε επιμόρφωση επιπέδου B2, άριστη γνώση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας, κτήση ενός τουλάχιστον μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, σεμινάρια, συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα). Αντίθετα, οι μόνιμοι και σχετικά μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, παρατηρήθηκε πως δεν κατείχαν κάποιο

μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, παρά μόνο συμμετείχαν στις επιμορφώσεις που προτεινόταν από το Υπουργείο Παιδείας, μέσα στα χρόνια, και οι οποίες είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Ψηφιακά εργαλεία-ικανότητες

Μέσα από το εργαλείο της παρατήρησης της σχολικής μονάδας, εντοπίστηκε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία τους, ωστόσο σε ένα αρκετά επιδερμικό και επιφανειακό επίπεδο. Η χρήση των νέων τεχνολογιών γινόταν σε επίπεδο προβολής των σχολικών βιβλίων στον πίνακα, προβολής κάποιου εκπαιδευτικού βίντεο και ενίοτε της χρήσης των διαδραστικών πινάκων (κυρίως από την εκπαιδευτικό του Δ1' τμήματος). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, ενώ η διαφοροποίηση σε σχέση με τους μόνιμους παρατηρήθηκε στο επίπεδο της βοήθειας που συχνά ζητούσαν οι μόνιμοι από τους νεότερους, όσον αφορά τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Πολλές φορές μάλιστα παρατηρήθηκε πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ζητούσαν βοήθεια σχετικά με δικές τους, προσωπικές απορίες, όπως: «Μπορείς να μου δείξεις πως στέλνω ένα email από το κινητό μου, προσθέτοντας ένα συνημμένο αρχείο;» ή «Πώς μπορώ να εκτυπώσω ασύρματα από τον εκτυπωτή του γραφείου μας;». Μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών ήταν και οι εκπαιδευτικοί που δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα.

Ωστόσο, όσον αφορά τον τομέα των ψηφιακών ικανοτήτων, παρατηρήθηκε πως εκτός από την εκπαιδευτικό της πληροφορικής, η οποία είχε μια γενική γνώση γύρω από το θέμα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τίποτα σχετικά με το ζήτημα, ούτε ποιο είναι το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς (DigCompEdu), ούτε είχαν ενημερωθεί για το εργαλείο Selfie.

Κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας

Σχετικά με το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων ήταν ιδιαίτερα καλές και κινούνταν σε φιλικό και συνεργατικό πνεύμα, παρέχοντας ο ένας τη βοήθειά του στον άλλον, όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Στη σχολική μονάδα επικρατούσε ένα αρμονικό κλίμα συνεργασίας και συνεργατικότητας, το οποίο διατηρήθηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Συμμετοχή στο πρόγραμμα Selfie for Schools

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν αναπληρωτές, ενώ οι νεοδιόριστες εκπαιδευτικοί και καινούριες στη σχολική μονάδα, δήλωσαν επίσης την προθυμία τους να συμμετάσχουν. Ορισμένοι από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς δε θέλησαν να συμμετάσχουν καθώς όπως δήλωσαν «θα ήταν ένα βάρος για εκείνους η συμμετοχή στο πρόγραμμα και δεν έχουν ιδιαίτερα καλή σχέση με τις νέες τεχνολογίες, ώστε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο». Άλλοι πάλι δε θέλησαν να συμμετάσχουν καθώς δεν επιθυμούσαν να χάσουν προσωπικό χρόνο και δε θεωρούσαν πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα ωφελούσε με κάποιο τρόπο τη σχολική μονάδα και τα μέλη της.

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι είχαν μια σχετικά καλή σχέση με τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και τις νέες τεχνολογίες και πως αντιλαμβάνονταν τις απαιτήσεις του προγράμματος, ενώ οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερα θετική διάθεση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από προσωπικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς που δε θέλησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, εκφράστηκε η αβεβαιότητά τους για το αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του, ενώ αρκετοί δήλωσαν πως δεν επιθυμούν να διαθέσουν από τον προσωπικό τους χρόνο για «δουλειές του σχολείου», καθώς είχαν ήδη επιβαρυνμένο πρόγραμμα. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι πως οι εκπαιδευτικοί που δε θέλησαν να συμμετάσχουν, όπως παρατηρήθηκε σε βάθος χρόνου, δεν είχαν καλή σχέση με τις νέες τεχνολογίες, ούτε τις εφαρμόζαν στη διδασκαλία τους, ενώ οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δηλαδή δε δίδασκαν τα βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Οι ίδιοι ωστόσο δεν εξέφρασαν ρητά πως δε γνώριζαν να χειρίζονται τα ψηφιακά εργαλεία και τα μέσα νέων τεχνολογιών, ωστόσο αυτό παρατηρήθηκε από την καθημερινή παρατήρησή τους στον χώρο.

Επιμορφώσεις - Δράσεις συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης

Ο ρόλος των επιμορφώσεων ήταν επίσης ένα ζήτημα το οποίο επαναλαμβανόταν αρκετά στις συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφώσεις που αυτοί έλαβαν μέρος

στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας δεν ήταν αρκετές στον αριθμό, παρά μόνο δύο. Ωστόσο κανένας από τους εκπαιδευτικούς δε φάνηκε να δυσανασχετεί ή να εκφράζει την απογοήτευσή του για το χαμηλό αριθμό των επιμορφώσεων. Αντίθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, τόσο οι νεότεροι, όσο και οι πιο μεγάλοι ηλικιακά, εξέφρασαν την ανακούφισή τους. Σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, κάποιιοι από αυτούς που δε συμμετείχαν στην πρώτη επιμορφωτική δράση που αφορούσε τις πρώτες βοήθειες δήλωσαν: *“ευτυχώς που έχουμε ολοήμερο σήμερα και δε χρειάζεται να είμαστε στην επιμόρφωση, ενώ κάποιιοι από αυτούς που συμμετείχαν δήλωναν “φύγαμε 3 ώρες μετά κι ήταν πολύ κουραστική η όλη διαδικασία”*.

Όσον αφορά τη δεύτερη επιμορφωτική δράση, η οποία είχε χαρακτήρα ενδοσχολικό και πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της πληροφορικής, η στάση των εκπαιδευτικών δε διέφερε αρκετά. Το ενδιαφέρον στοιχείο ωστόσο εδώ, ήταν πως στην επιμόρφωση αναφορικά με τη χρήση ορισμένων εργαλείων, (για παράδειγμα πως κάνουμε screenshot ή απορίες σχετικά με το email και τα εργαλεία του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου), παρέμειναν κάποιιοι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα εκείνοι που ήταν αρκετά χρόνια στο σχολείο, έχοντας αναπτύξει προσωπικές σχέσεις με την εκπαιδευτικό της πληροφορικής κι επιθυμούσαν να στηρίξουν με την παρουσία τους την ενδοσχολική επιμόρφωση που εκείνη θα έκανε. Από την άλλη, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν και αποχώρησαν αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων, θεωρώντας πως δε θα ωφελούνταν με κάποιο τρόπο και πως γνώριζαν ήδη το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, είτε από σεμινάρια που συμμετείχαν στο παρελθόν, είτε από τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα μεταπτυχιακά προγράμματα.

Καταλήγοντας, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν εκφράστηκε εν γένει η ανάγκη για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων εντός της σχολικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να υπονομεύεται η σημασία τους, αλλά η έλλειψη χρόνου και οι καθημερινές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν ισχυροί καθοριστικοί παράγοντες μη πραγματοποίησης επιμορφωτικών δράσεων. Επιπλέον, δεν υπήρξε κάποιιοι σχεδιασμός από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου ούτε κάποια προτροπή για την εκπόνηση δράσεων, πέραν των δυο που πραγματοποιήθηκαν, γεγονός που επηρέασε όλη την πορεία των επιμορφωτικών δράσεων στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, υπήρχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια ατομικά (διαπολιτισμική εκπαίδευση) είτε επιμορφώσεις (επιμόρφωση υπολογιστών επιπέδου B2), χωρίς να υπάρχει το συλλογικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Μαθητές/τριες

Όσον αφορά το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο μέρος τους, προέρχονταν από οικογενειακά περιβάλλοντα που ανήκαν στη μεσαία κοινωνική τάξη, με συμμετοχή σε αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες (ενόργανη γυμναστική, ρομποτική, αθλητικές δραστηριότητες, σκάκι) και αρκετές γνώσεις για ζητήματα γενικού περιεχομένου. Οι γονείς των παιδιών ασχολούνταν στον βιομηχανικό ή τον αγροτικό τομέα, είτε είχαν δικές τους επιχειρήσεις, διαμορφώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο ένα αρκετά καλό και “φροντιστικό” οικογενειακό περιβάλλον για τα παιδιά, με πολλές παροχές.

Στο σχολείο υπήρχαν μαθητές/τριες που δεν είχαν καταγωγή από την Ελλάδα, ωστόσο καθώς βρίσκονταν αρκετά χρόνια με τους γονείς τους στη χώρα, είχαν υιοθετήσει πλήρως τον ημεδαπό τρόπο ζωής και είχαν αφομοιώσει τις συνήθειες αυτής. Οι εν λόγω μαθητές δεν ασχολούνταν στον ίδιο βαθμό με εξωσχολικές δραστηριότητες όπως οι μαθητές που περιγράψαμε πιο πάνω, ωστόσο συμμετείχαν σε αθλητικές δραστηριότητες και πήγαιναν σε φροντιστήριο Αγγλικών.

Ψηφιακά εργαλεία-ικανότητες

Οι μαθητές/τριες παρατηρήθηκε πως είχαν ψηφιακές δεξιότητες και γνώριζαν πώς να χειρίζονται έναν υπολογιστή ή τον βιντεοπροβολέα, όταν αυτό τους ζητούνταν. Κομβικό ζήτημα αποτελεί αυτό της προσβασιμότητας των μαθητών σε ψηφιακές συσκευές εκτός σχολείου. Οι περισσότεροι από τους μαθητές, διέθεταν ψηφιακές συσκευές, tablets, laptops, σταθερούς υπολογιστές και κινητά, στα οποία είχαν πρόσβαση κατά τις ώρες που βρίσκονταν στο σπίτι. Ωστόσο, υπήρχαν και μαθητές/τριες που δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα, με αρκετούς να μη διαθέτουν καν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα και στερούνταν αρκετά, σχετικά με τα βασικά ψηφιακά εργαλεία.

Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν και εφάρμοζαν στο σχολείο τις ψηφιακές ικανότητες που διέθεταν, αποκλειστικά στο μάθημα της πληροφορικής, στο οποίο έρχονταν σε επαφή με διάφορα ψηφιακά εργαλεία και εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Συμμετοχή στο πρόγραμμα Selfie for Schools

Σχετικά με τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, οι μαθητές απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τις ώρες του μαθήματος της πληροφορικής. Ο μέσος όρος χρόνου που χρειάστηκαν για να συμπληρώσουν τις ερωτήσεις ήταν γύρω στα 45 λεπτά, δηλαδή μια διδακτική ώρα. Αυτό που παρατηρήθηκε από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές, ήταν πως αρκετά παιδιά δυσκολεύονταν στην κατανόηση των ερωτήσεων, ζητώντας διευκρινίσεις είτε από τη δασκάλα της πληροφορικής, είτε από την υπεύθυνη του προγράμματος. Ο περισσότερος χρόνος “χανόταν” ουσιαστικά σε τέτοιους τύπου ερωτήματα και απορίες, παρά σε τεχνικά ζητήματα.

Οι μαθητές που συμμετείχαν εξέφρασαν την ικανοποίησή τους και τη χαρά τους που είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, καθώς ήταν η πρώτη φορά που λάμβαναν μέρος σε κάτι αντίστοιχο. Το γεγονός ότι ζητήθηκε από τους ίδιους να εκφράσουν την άποψή τους, τους έκανε να αισθανθούν “αρκετά σημαντικοί”, όπως χαρακτηριστικά εξέφρασαν. Το μόνο άγχος που είχαν, αφορούσε το αν οι απαντήσεις τους θα επηρέαζαν το βαθμό τους στο μάθημα της πληροφορικής ή στα εργαστήρια δεξιοτήτων, καθώς θεωρούσαν πως πρόκειται για κάποια δράση που εντάσσεται σε αυτά τα εκπαιδευτικά αντικείμενα.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το έντυπο που χρησιμοποιήθηκε για τη διαδικασία της παρατήρησης, συμπληρωμένο με τα σχόλια της παρατηρήτριας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από σημειώσεις και προσωπικές συζητήσεις με τα δρώντα υποκείμενα της σχολικής μονάδας.

Έντυπο παρατήρησης

Μαθησιακό κλίμα	
Θετικό κλίμα εντός των μαθημάτων, ιδιαίτερα στο μάθημα της πληροφορικής. Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ήταν αρκετά καλό και οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν να εκφράσουν τις απορίες τους ή να ζητήσουν παραπάνω πληροφορίες για ζητήματα που τους προβλημάτιζαν.	
Χρήση ΤΠΕ- Αυτοπεποίθηση & στάση εκπαιδευτικών	
Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, παρατηρήθηκε επιφανειακή χρήση των νέων τεχνολογιών (προβολές εκπαιδευτικών βίντεο στην τάξη), χωρίς την ενεργό	Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας- ιδιαίτερα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία- παρατηρήθηκε πως δεν ενώ δήλωναν πως κατέχουν ένα κεφάλαιο γνώσης γύρω από τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά

συμμετοχή των μαθητών, εκτός του μαθήματος της πληροφορικής	εργαλεία, στην πράξη απουσίαζε τόσο η αυτοπεποίθηση όσο και η χρήση των ψηφιακών μέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς
Διοίκηση	
Σχεδιασμός και προώθηση ψηφιακής στρατηγικής	Νέες μέθοδοι διδασκαλίας
Απουσία ψηφιακής στρατηγικής	Έλλειψη γνώσης αναφορικά με νέους μεθόδους διδασκαλίας κι όπου υπήρχε, εμφάνισε μικρό ποσοστό (νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί)
Συνεργασία και δικτύωση	
Συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες και φορείς	Συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας και έλεγχος προόδου
Δεν υπήρξαν συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες	Δεν έγιναν συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας και πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο προόδου των μαθητών/τριών
Υποδομή και εξοπλισμός	
Τεχνικός εξοπλισμός (υποδομή, ψηφιακές συσκευές για διδασκαλία, ψηφιακές συσκευές για μάθηση)	Τεχνική υποστήριξη, προστασία δεδομένων, πρόσβαση στο διαδίκτυο
Η σχολική μονάδα είναι πλήρως εξοπλισμένη, με ξεχωριστούς υπολογιστές και βιντεοπροβολείς σε κάθε αίθουσα και με αίθουσα πληροφορικής με 30 σταθερούς υπολογιστές	Υπήρχε τεχνική υποστήριξη από την εκπαιδευτικό της πληροφορικής
Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη (ΣΕΕ)	
Ανάγκες ΣΕΕ	Συμμετοχή σε ΣΕΕ
Οι εκπαιδευτικοί είχαν ανάγκη από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, ιδιαίτερα αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων	Συμμετοχή σε δύο επιμορφωτικές δράσεις: <ul style="list-style-type: none"> • Παροχή πρώτων βοηθειών • Ενδοσχολική επιμόρφωση στη χρήση των νέων τεχνολογιών από την εκπαιδευτικό της πληροφορικής
Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι	
Δημιουργία ψηφιακών πόρων	Επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα
Έλλειψη δημιουργίας ψηφιακών πόρων	Η επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα γινόταν μέσα από την αποστολή συγκεντρικών emails, μέσα από την πλατφόρμα του myschool, είτε προσωπικών mails στους γονείς των μαθητών από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο
Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας	
Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενεργός συμμετοχή των μαθητών	Προώθηση συνεργασίας των μαθητών, της δημιουργικότητας, διαθεματικές δραστηριότητες
Στο μάθημα της πληροφορικής, όπου και οι μαθητές/τριες εμπλέκονταν περισσότερο,	Σε μέτριο βαθμό, με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών ανά διάδες

παρατηρήθηκε η ενεργός συμμετοχή τους, αλλά και η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες τους	
Πρακτικές αξιολόγησης	
Αναστοχασμός πάνω στη μάθηση	Αξιολόγηση ικανοτήτων
Απουσία αναστοχασμού μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων	Απουσία της αξιολόγησης ικανοτήτων μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων
Ψηφιακή ικανότητα μαθητών	
Ασφαλής και υπεύθυνη συμπεριφορά, έλεγχος της ποιότητας των πληροφοριών, δημιουργία ψηφιακού υλικού, εκμάθηση επικοινωνίας	Πρόσβαση σε συσκευές εκτός σχολείου
Οι μαθητές εκπαιδεύονταν στους τομείς της ασφαλής συμπεριφοράς και του ελέγχου των δεδομένων που ανακτούν από το διαδίκτυο στο μάθημα της πληροφορικής	Οι περισσότεροι μαθητές διέθεταν κινητές συσκευές (tablets, κινητά τηλέφωνα, laptops)
Παράγοντες που επηρεάζουν τη μικτή μάθηση	
Θετικοί παράγοντες	Αρνητικοί παράγοντες
Πλήρως εξοπλισμένη σχολική μονάδα-υλικοτεχνικός εξοπλισμός Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και θετικό κλίμα	Έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών λόγω κάλυψης της σχολικής ύλης Μη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί λόγω μη επιτυχούς εφαρμογής τους

Πίνακας 1 Έντυπο παρατήρησης

5. Συμπεράσματα-συζήτηση

5.1 Συμπεράσματα

Ένας από τους ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις γνώσεις που διαθέτουν στον τομέα των ψηφιακών ικανοτήτων που οι ίδιοι διαθέτουν, και ποια είναι τα εμπόδια αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη στάση των εκπαιδευτικών προς τις δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης (ΣΕΕ) ως προς τις ψηφιακές ικανότητες, που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα. Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση της αυτοπεποίθησης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση των νέων τεχνολογιών

Το μέσο για τη συλλογή δεδομένων υπήρξε καταρχάς, το ευρωπαϊκό εργαλείο Selfie, η εφαρμογή του οποίου απαιτούσε από τους συμμετέχοντες (Διευθυντής-Υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων) να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συγκέντρωνε ερωτήματα γύρω από τη χρήση των ψηφιακών μέσων σε διάφορους τομείς της σχολικής κοινότητας και εξήγαγε αποτελέσματα σε μορφή εκθέσεων αναφορικά με την κάθε μια από τις τρεις φάσεις που διενεργήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Συνδυαστικά με το εργαλείο αυτό, εφαρμόστηκε στη σχολική μονάδα και το εργαλείο της παρατήρησης της σχολικής μονάδας, των δρώντων υποκειμένων και του τρόπου λειτουργίας αυτής. Το εργαλείο της παρατήρησης λειτούργησε καθοριστικά ως μέσο αποσαφήνισης και ερμηνείας των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το εργαλείο Selfie, ενώ σε συνδυασμό με τη θεματική ανάλυση, παρείχε τη δυνατότητα να δοθούν πολύπλευρες ερμηνείες, αλλά και να φωτιστούν στοιχεία της σχολικής μονάδας που σε διαφορετική περίπτωση δε θα είχαμε τη δυνατότητα να διακρίνουμε.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, το οποίο εστίαζε στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας στη σχολική μονάδα και τα εμπόδια που συναντούν στην εφαρμογή της, ένα από τα πρώτα ευρήματα ήταν ο ελλιπής χρόνος που εκείνοι διέθεταν, μαζί με την έλλειψη χρηματοδότησης και τον ανεπαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Ωστόσο, από τα δεδομένα της παρατήρησης ο τελευταίος παράγοντας που κατονόμασαν ως εμπόδιο οι εκπαιδευτικοί, δεν επιβεβαιώνεται. Αντίθετα, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που αυτή διέθετε

ήταν εξαιρετικά επαρκής, με αίθουσα πληροφορικής, laptops, βιντεοπροβολείς σε κάθε σχολική αίθουσα, καθώς και διαδραστικούς πίνακες σε κάποιες άλλες. Επιπρόσθετα, η σύνδεση στο διαδίκτυο ήταν αρκετά ικανοποιητική και η διδασκαλία δεν επηρεαζόταν αρνητικά σε κάποιο επίπεδο. Το γεγονός πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως ανεπαρκή τον εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, τοποθετώντας τον μάλιστα στους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη σχολική μονάδα, (Κεφ. 4.2) δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της σχολικής μονάδας. Ερμηνεύοντας το συγκεκριμένο στοιχείο, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως αυτό ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη ότι, είτε δεν εμπιστεύονταν οι ίδιοι τις ικανότητές τους στο να χρησιμοποιήσουν τον εξοπλισμό που διέθεταν, είτε δεν αντιλαμβάνονταν τις πολλαπλές χρήσεις που αυτός θα ήταν δυνατόν να λάβει, χρησιμοποιώντας τον μαζί με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία.

Βιβλιογραφικά, η συγκεκριμένη ερμηνεία μπορεί να βασιστεί και στα ευρήματα της διατριβής της Κεραμίδα (2010), η οποία διερεύνησε την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω της ποσοτικής προσέγγισης. Όπως υποστηρίζει, αρνητικοί παράγοντες για τη χρήση της νέας τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούνται το άγχος, οι φοβίες και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικά ζητήματα. Ειδικότερα, παρατηρείται πως αρκετοί εκπαιδευτικοί διακατέχονται από έντονο άγχος και αρνητικά συναισθήματα όταν καλούνται να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία στη μαθησιακή διαδικασία, είτε γιατί δε γνωρίζουν πως να τα χρησιμοποιήσουν, είτε γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ψηφιακές τους ικανότητες.

Ωστόσο και η ερευνητική προσέγγιση της Φελάνη (2022), η οποία διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών και τις προϋποθέσεις της επιτυχούς χρησιμοποίησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνει την ερμηνεία μας αναφορικά με την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια εντόπισε πως ανάμεσα στους παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά και αναστέλλουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη εντάσσονται το άγχος για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης σε προκαθορισμένο χρόνο βάσει του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και ο τεράστιος όγκος της ύλης των μαθημάτων.

Συνεχίζοντας με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, αυτό των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των επιμορφώσεων και των δράσεων στις οποίες είχαν λάβει μέρος κατά την τελευταία σχολική χρονιά στη σχολική μονάδα, εντοπίστηκε πως ενώ οι

ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά απέναντι σε αυτές και τον ρόλο που μπορούν να επιτελέσουν, η σχολική μονάδα σα σύνολο, δεν έλαβε μέρος σε μεγάλο αριθμό επιμορφώσεων, ενώ το σχολείο, εκτός από τη συμμετοχή του στην έρευνα, διαμέσου του ευρωπαϊκού προγράμματος Selfie for Schools, το οποίο και εντάχθηκε ως ευρωπαϊκή δράση της σχολικής μονάδας, δε συμμετείχε και δεν πραγματοποίησε μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών δράσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μια ενδοσχολική επιμόρφωση από την εκπαιδευτικό της Πληροφορικής αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εστίασε στη χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων (βίντεο, powerpoint) και η οποία έλαβε χώρα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού χώρου, σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου, ένα επιμορφωτικό σεμινάριο πρώτων βοηθειών, επίσης προς το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Από τη διαδικασία της παρατήρησης, αυτό που εντοπίστηκε ήταν μεν η αναγνώριση και η θετική στάση απέναντι στις επιμορφωτικές δράσεις από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο η συμμετοχή και στις δυο επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν αντιμετωπίστηκε ως *βάρος* σε ένα ήδη επιβαρυσμένο καθημερινό πρόγραμμα. Πολλοί μάλιστα εκπαιδευτικοί που δε συμμετείχαν στις επιμορφωτικές δράσεις, εξέφρασαν την ανακούφισή τους που δε συμμετείχαν, θεωρώντας πως δε θα ωφελούνταν με κάποιο τρόπο, και ειδικότερα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την ενδοσχολική επιμόρφωση.

Εδώ μπορεί να εντοπίσει κανείς την κούραση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί μεν να αντιλαμβάνονται και να δέχονται το σημαντικό ρόλο τέτοιου είδους επιμορφωτικών δράσεων, ωστόσο η πολυετής εκπαιδευτική τους πορεία και η καθημερινή τους παρουσία στις σχολικές δομές, ενδέχεται να τους επηρεάζει σε βαθμό που να προβάλλουν αντιστάσεις απέναντι σε τέτοιου είδους δράσεις. Η κούραση των εκπαιδευτικών και οι αντιστάσεις που αυτοί προβάλλουν απέναντι σε καινοτόμες δράσεις και αλλαγές, μπορεί να επιβεβαιωθεί και βιβλιογραφικά από πληθώρα ερευνών. Οι Sánchez-Prieto, Huang, Olmos-Migueláñez, García-Peñalvo και Teo (2019) , μελετώντας την επίδραση της αντίστασης στην αλλαγή και της προσκόλλησης στη χρήση κινητών συσκευών στη εκπαιδευτική διαδικασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, εντόπισαν πως οι αντιστάσεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εφαρμογή καινοτόμων εργαλείων κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά κυρίως οι προκαθορισμένες αντιλήψεις που

εκείνοι φέρουν για τη χρησιμότητα και την ωφέλεια αυτών, είναι αρκετά ισχυρές και λειτουργούν ως τροχοπέδη απέναντι στην επιτυχή εφαρμογή τους στη σχολική αίθουσα.

Στο ελληνικό περιβάλλον, σε έρευνα αναφορικά με τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και αλλαγές, οι Μάνεσης, Κατσαούνος και Τσερεγκούνη (2006) αναφέρουν πως βασικές κατηγορίες αντίστασης και ανασταλτικών παραγόντων αναδείχθηκαν: α) η ευκολία της συνήθειας που προέρχεται από τον ίδιο τρόπο εργασίας επί πολλά χρόνια, β) η ασφάλεια που προξενεί μια συγκεκριμένη μορφή εργασίας επί πολλά συνεχόμενα έτη και τέλος γ) η ελλιπής επιμόρφωση σχετικά με τα οφέλη και τις πρακτικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές τις αλλαγές. Η Hinge (2004: 8-9), παραθέτοντας τον Hangreaves (1997), προσθέτει επίσης τις υπερβολικά υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες που συνοδεύουν μια αλλαγή, καθώς και την απουσία ουσιαστικής δέσμευσης με τους σκοπούς αυτής της αλλαγής. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η ίδια, η άρνηση απέναντι στις αλλαγές φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τα χρόνια εργασίας των εκπαιδευτικών, αφού όσο περισσότερα χρόνια εργάζεται ένας εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερη διάθεση επιδεικνύει απέναντι στην ανανέωση των μεθόδων του, αλλά και την αλλαγή των συνήθων πρακτικών του, μαζί με την επιφόρτιση περισσότερων ευθυνών, καλλιεργώντας ένα αρνητικό προς τις αλλαγές κλίμα.

Καθοριστικό ρόλο ωστόσο απέναντι στην επιτυχή εφαρμογή πέρα από την εξάλειψη και κάμψη των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών, διαδραματίζει η διοίκηση του σχολείου, αλλά και ο σχολικός σύμβουλος, και η στάση που αυτοί θα τηρήσουν απέναντι στην επιμόρφωση και την εκπαιδευτική αλλαγή. Ιδιαίτερα όσον αφορά σε θέματα καινοτομίας και αλλαγών, η σχολική ηγεσία παίζει σπουδαίο ρόλο για την εφαρμογή τους. Ο ίδιος πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το περιεχόμενο της εκάστοτε αλλαγής, προκειμένου να το μεταδώσει στα μέλη της σχολικής μονάδας, αλλά και να ενημερώνεται διαρκώς, ανανεώνοντας τις γνώσεις του. Επιπρόσθετα, πρέπει να μπορεί να ανταπεξέρχεται απέναντι στα συναισθήματα δυσπιστίας ή φόβου των εκπαιδευτικών και να τα αντιμετωπίζει όσο το δυνατόν ομαλότερα, αναγνωρίζοντας τις ανησυχίες τους και διευκολύνοντας όσο μπορεί το έργο τους, ανταμείβοντας την προσπάθειά τους όπου είναι απαραίτητο (Σιακοβέλλη, 2011:42-43).

Παρ όλα αυτά, η επιτυχία τέτοιων δράσεων και αλλαγών, επηρεάζεται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ελάχιστες αρμοδιότητες εκχωρούνται στο επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών είναι ιδιαίτερος, περιορισμένα, και η ενημέρωση για τη λειτουργία και τη

διοίκηση του σχολείου γίνεται μέσω εγκυκλίων, εγγράφων, νόμων και διατάξεων. Αλλά και ο καθημερινός φόρτος εργασίας των διευθυντών, σε συνδυασμό με την ευθύνη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, αφήνει ελάχιστα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών, αναγκάζοντας τους να λειτουργούν περισσότερο ως εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης και λιγότερο ως σχολικοί ηγέτες (Σαΐτης, 2007:140).

Συνεχίζοντας, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και την αυτοπεποίθηση που διέθεταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας και το πώς αντιλαμβάνονταν εκείνοι τις τεχνολογικές τους ικανότητες, παρατηρήθηκε πως οι ίδιοι ενώ κατείχαν γνώσεις για τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμφανίστηκαν να μην μπορούν να τις εφαρμόσουν λόγω δικών τους εσωτερικών εμποδίων, όπως το άγχος της καθημερινής διδασκαλίας, η επιτυχής ολοκλήρωση της ύλης, καθώς και ο περιορισμένος χρόνος. Ενώ η σχολική μονάδα ήταν πλήρως εξοπλισμένη και παρείχε στους εκπαιδευτικούς πρόσφορο έδαφος για να εφαρμόσουν τις όποιες γνώσεις διέθεταν, εκείνοι φάνηκε να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις εφαρμογής των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, με εξαίρεση τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι οποίοι και πάλι, δεν παρουσίασαν εξαιρετικές ψηφιακές δεξιότητες, απλώς εφάρμοζαν κάποια ψηφιακά εργαλεία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε σχετική έρευνα που εκπονήθηκε, οι Lucas, Bem-Haja, Siddiqe, Moreira και Redecker (2021), προσπάθησαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της ψηφιακής ικανότητας εν ενεργεία εκπαιδευτικών έχοντας ως βάση το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Ικανοτήτων (DigComEdu) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που εκείνοι φέρουν, αξιολογώντας το βαθμό που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Όπως προέκυψε από την έρευνα ανάμεσα σε 1077 εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώθηκε πως οι προηγούμενες γνώσεις, απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ψηφιακών μέσων ήταν ιδιαίτερα ισχυρές, μην αφήνοντάς τους να εφαρμόσουν νέα εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά επιλέγοντας την ευκολία της χρήσης μέσω εργαλείων που ήδη γνώριζαν κι ένιωθαν ασφαλείς, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους.

Επιπλέον, οι Περήφανου και συνεργάτες (2019), σε έρευνα που διεξήγαγαν διερευνώντας την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της νέας τεχνολογίας και τις ανάγκες τους για κατάρτιση στον ψηφιακό γραμματισμό, εντόπισαν ανάμεσα στους 266

συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εμπιστοσύνη που αισθάνονταν στη χρήση των ψηφιακών πόρων. Τα πρώτα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές στον τρόπο που επέλεξαν να εισάγουν την τεχνολογία στην τάξη, αλλά και στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζαν, ώστε να αισθάνονται ασφαλείς. Η ανάλυση των δεδομένων επίσης ανέδειξε πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον ψηφιακό γραμματισμό, σε διαφορετικά επίπεδα σε κάθε χώρα και πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει σε σχετικές επιμορφωτικές δράσεις, παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά αυτοπεποίθησης στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη. Κοινός παρονομαστής και στις δυο προαναφερόμενες έρευνες ήταν φυσικά η αναγνώριση του σπουδαίου ρόλου που διαδραματίζει όχι μόνο η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση νέων εργαλείων, αλλά και η θετική στάση και ευελιξία με την οποία αντιμετωπίζουν αυτές τις αλλαγές, καθώς και το πώς φροντίζουν οι ίδιοι να βελτιώνουν και να ενισχύουν τις γνώσεις τους απέναντι σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5.2 Συζήτηση

Βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ο ψηφιακός μετασχηματισμός, η ψηφιακή μεταμόρφωση προς όφελος των πολιτών, των εταιρειών και του περιβάλλοντος. Όταν κάνουμε λόγο για ψηφιακό μετασχηματισμό αναφερόμαστε στη διείσδυση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και τον αντίκτυπο των τεχνολογιών σε αυτή. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συμβάλει στη διαμόρφωση των πολιτικών που ενισχύουν την αξιοποίηση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών στην Ευρώπη, με τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, νέων ευκαιριών για τις επιχειρήσεις και τους καταναλωτές. Παράλληλα, οι πολιτικές αυτές στηρίζουν την πράσινη μετάβαση της ΕΕ και την εκπλήρωση του στόχου για την κλιματική ουδετερότητα μέχρι το 2050, συμβάλλουν στην απόκτηση ψηφιακών ικανοτήτων και την κατάρτιση των εργαζομένων, καθώς και στην ψηφιοποίηση υπηρεσιών, διασφαλίζοντας το σεβασμό των βασικών δικαιωμάτων και αξιών. Με στόχο την καθοδήγηση της ΕΕ προς την πραγμάτωση του ψηφιακού μετασχηματισμού της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το πρόγραμμα πολιτικής της για την ψηφιακή δεκαετία, το οποίο προβλέπει και περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους για το 2030 σε τομείς όπως οι δεξιότητες, ο ψηφιακός μετασχηματισμός επιχειρήσεων και η ψηφιοποίηση των δημόσιων υπηρεσιών. Το Μάιο του 2021, το Κοινοβούλιο υιοθέτησε την έκθεση για τη διαμόρφωση του

ψηφιακού μέλλοντος της Ευρώπης, καλώντας την Επιτροπή να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που συνοδεύουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό, αλλά και να επωφεληθεί από τις ευκαιρίες της ψηφιακής ενιαίας αγοράς και να βελτιώσει τις χρήσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Συνεχίζοντας, οι ψηφιακές λύσεις που θέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τοποθετούν τον άνθρωπο στο επίκεντρο ως προτεραιότητά τους, με την τεχνολογία να βρίσκεται στην υπηρεσία των ανθρώπων. Οι τρεις πυλώνες για την υποστήριξη της προσέγγισης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προβλέπουν τη χρήση της τεχνολογίας προς όφελος των ανθρώπων, με την επένδυση σε ψηφιακές ικανότητες για όλες και όλους στην Ευρώπη, οδηγώντας σε μια δίκαιη και ανταγωνιστική ψηφιακή οικονομία, αλλά και σε μια ανοιχτή, δημοκρατική και βιώσιμη κοινωνία, εξασφαλίζοντας μεταξύ άλλων στους πολίτες μεγαλύτερο έλεγχο όσων αφορά την προστασία των δεδομένων τους.

Η Ελλάδα, ευθυγραμμιζόμενη με αυτές τις ψηφιακές επιταγές, ακολουθεί το πρόγραμμα και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε όλους τομείς της ελληνικής οικονομίας. Τον Ιούνιο του 2021, η Ελληνική Δημοκρατία δημοσίευσε τη Βίβλο του Ψηφιακού Μετασχηματισμού για τα έτη 2020-2025. Όσον αφορά τον τομέα της Παιδείας, όπως προτείνεται από την έκθεση με κατευθύνσεις, στρατηγικές και συγκεκριμένους στόχους, προβλέπεται μια ενιαία ψηφιακή αναβάθμιση των εργαλείων που αυτή χρησιμοποιεί, με στόχο την εν γένει αναμόρφωση του ψηφιακού συστήματος του Υπουργείου Παιδείας, οδηγώντας προς τη σταδιακή επίτευξη του ψηφιακού μετασχηματισμού αυτής. Η ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας, η ένταξη νέων μαθησιακών αντικειμένων, η διαδραστική μάθηση και η εξατομικευμένη εκπαίδευση αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο του ψηφιακού μετασχηματισμού της Παιδείας. Για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι, απαιτείται η ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε η Παιδεία να αποτελέσει μοχλό και καταλύτη κοινωνικής κινητικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι της ψηφιακής στρατηγικής της Παιδείας περιλαμβάνουν τα μητρώα, τη διαλειτουργικότητα και τα ανοιχτά δεδομένα, την ενίσχυση της ψηφιακής κουλτούρας μάθησης, τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας, τη διεθνοποίηση και την εξωστρέφεια, τη διοίκηση και την οργάνωση και τέλος τις υπηρεσίες προς τον πολίτη.

Κάποια από τα έργα που προβλέπονται να γίνουν με σκοπό την επίτευξη των παραπάνω στόχων αφορούν τις Ψηφιακές Υπηρεσίες MySchool, τις Ψηφιακές Υπηρεσίες του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), τις Ψηφιακές Υπηρεσίες για κηδεμόνες μαθητών (eparents) και την Πλατφόρμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω έργα, μαζί με

ένα σύνολο δράσεων, στοχεύουν προς την ψηφιακή μεταρρύθμιση και την εν γένει αναβάθμιση της ψηφιακής κουλτούρας της Παιδείας με απώτερο στόχο, τόσο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, όσο και την σύμπνοια του τομέα της Παιδείας με τις ευρωπαϊκές επιταγές που αφορούν την ψηφιακή μεταρρύθμιση της ελληνικής και της παγκόσμιας οικονομίας.

Ωστόσο, σε πρόσφατη έκθεσή της η UNESCO (2023), καλεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση να οριοθετούν την χρήση της τεχνολογίας και των ψηφιακών τους ικανοτήτων με τρόπο ώστε να είναι κατάλληλη, αξιόπιστη, κλιμακούμενη και υποστηρικτική. Μόνο με αυτές τις προϋποθέσεις εξασφαλίζεται η ποιοτική εφαρμογή της προς όφελος των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων χωρίς να τους αποσπά από την ουσία της μάθησης. Η χρήση των ψηφιακών ικανοτήτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη της παράλληλα με το οικονομικό κόστος, την σε βάθος χρόνου ευημερία των παιδιών και του πλανήτη. Σχετικά με την καταλληλότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων, επισημαίνει πως αυτή πρέπει να ελεγχθεί και να εγκριθεί, ενώ ο οργανισμός αυτός του ΟΗΕ προτείνει στις κυβερνήσεις να ορίσουν μια ελάχιστη ηλικία για τη χρήση τεχνολογιών Τεχνητής Γενικής Νοημοσύνης, που δεν μπορεί να είναι μικρότερη από τα 13 έτη. Η έκθεση υποστηρίζει πως με βάση την αμερικανική νομοθεσία το ChatGPT, έχει ήδη θέσει αυτό το ηλικιακό όριο, ωστόσο πολλοί σχολιαστές πιστεύουν πως αυτό θα έπρεπε να αυξηθεί στα 16 έτη.

Η έκθεση, δημοσιοποιημένη από το τμήμα «Future of Education» επισημαίνει πως η «άνευ προηγουμένου» χρήση και εφαρμογή της τεχνολογίας, η οποία εξυπηρέτησε τους σκοπούς της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οδήγησε στη διαμόρφωση ενός χάσματος ανάμεσα στους μαθητές και επιδείνωσε τις ανισότητες για εκατομμύρια μαθητές και μαθήτριες σε όλο τον κόσμο, όπως την Κένυα, τη Βραζιλία, τη Βρετανία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Ερευνητές της UNESCO συνέστησαν στους εκπαιδευτές να δώσουν προτεραιότητα στη διδασκαλία με φυσική παρουσία κι όχι με διαδικτυακές πλατφόρμες, ενώ ενθάρρυναν τα σχολεία να διασφαλίσουν πως καινοτόμες τεχνολογίες, όπως η τεχνητή νοημοσύνη και το ChatGPT, θα πρέπει να εφαρμοστούν με ιδιαίτερη προσοχή ώστε να ωφελούν τους μαθητές και η εκπαιδευτική τους χρησιμότητα να ελεγχθεί πριν την εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως υπογραμμίζει η UNESCO, τα εργαλεία της Τεχνητής Νοημοσύνης έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χρήση υπότιτλων), με την προϋπόθεση όμως οι εκπαιδευτικοί, οι χρήστες και οι ερευνητές να ακολουθήσουν τις κατευθυντήριες οδηγίες της ίδιας.

Στα πλαίσια του ψηφιακού μετασχηματισμού της Ευρώπης και προς αυτή την κατεύθυνση, παρατηρούμε πως η Ελλάδα έχει κάνει αρκετά βήματα και συνεχίζει να μετασχηματίζει σταδιακά όλους τους τομείς της, μαζί και αυτόν της Παιδείας.

Η εργασία μας επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ψηφιακές δεξιότητες εν γένει, όντας οι ίδιοι παράγοντες του ψηφιακού μετασχηματισμού, αλλά και τις δικές τους αναφορικά, με το πώς οι ίδιοι μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στο εκπαιδευτικό τους έργο, ποια τα εμπόδια που συναντούν, εσωτερικά ή εξωτερικά, ποιος ο ρόλος των επιμορφώσεων και αν οι ίδιοι συμμετέχουν σε αυτές και τέλος, ότι μπορούν να διαχειριστούν με αυτοπεποίθηση την χρήση των ψηφιακών ικανοτήτων τους μέσα στην τάξη. Τα ευρήματα της έρευνάς μας ανάδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες διεκπεραιωτικά και επιφανειακά, με την εφαρμογή τους στη σχολική αίθουσα σε μικρό βαθμό. Επίσης, οι περισσότεροι δεν είχαν γνώσεις για το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων, παρ' όλα αυτά κάποιοι από τους νεότερους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερος δεκτικοί στο να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με αυτό. Ακόμα, φάνηκε οι ίδιοι να μην μπορούν να ανταπεξέρθουν με επιτυχία στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, αφήνοντας εσωτερικά τους εμπόδια, όπως το άγχος της καθημερινότητας αλλά και το φόρτο της ύλης και την έλλειψη χρόνου, να μην επιτρέπουν την εφαρμογή αυτής. Σε μια σχολική μονάδα πλήρως εξοπλισμένη υλικοτεχνικά, φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα όσα εργαλεία διέθεταν. Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι των επιμορφώσεων, η σχολική μονάδα σαν οργανισμός, δεν έλαβε μέρος σε ικανοποιητικό βαθμό, ούτε προωθήθηκε η πραγματοποίησή τους από την πλευρά της Διοίκησης. Αυτό που εντοπίστηκε ήταν η αντιμετώπισή τους ως *βάρους από τους εκπαιδευτικούς*, σε ένα ήδη επιβαρυνμένο πρόγραμμα και η προβολή αντιστάσεων απέναντι στην εφαρμογή τους.

Καταλήγοντας, τα οφέλη από την εκπαιδευτική χρήση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών εργαλείων έχουν επισημανθεί μέσα στα χρόνια σε πολλές έρευνες από πολλούς μελετητές. Όπως έχει επισημάνει η Χρονάκη (2011), η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει βελτιώσει την ποιότητα αυτής με πολλούς τρόπους. Ένας από τους πιο σημαντικούς είναι η εξατομικευμένη εκπλήρωση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών καθηκόντων, ανάλογα με τους ρυθμούς εργασίας και μελέτης των μαθητών. Το γεγονός αυτό ενισχύει και επιτρέπει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές δεν πιέζονται αλλά ενεργούν με βάση τις δυνάμεις και τις ικανότητες που διαθέτουν, εμπλουτίζοντας ωστόσο και ενισχύοντάς τες μέσα σε ένα ατομικό πλαίσιο εργασίας. Η

χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες έχει μάλιστα τονιστεί με έμφαση από πολλούς ερευνητές. Συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει ο Σπυρόπουλος (2015), οι διάφορες δυνατότητες που έχουν προσφέρει εδώ και δεκαετίες οι νέες τεχνολογίες στα άτομα με μαθησιακές ή κινητικές δυσκολίες είναι αδιαμφισβήτητες. Κάποιες από αυτές είναι η δυνατότητα σύνθεσης κειμένου μέσω φωνητικών μηνυμάτων, τα λογισμικά δημιουργίας και εκμάθησης γραφής για τυφλά άτομα (Braille), τα λογισμικά προσομοίωσης πειραμάτων, τα ψηφιακά προγράμματα με δυνατότητα μοντελοποίησης φαινομένων, καθώς και τα παιχνίδια με παιδαγωγικό περιεχόμενο απευθυνόμενα σε διάφορες ηλικίες μεταξύ άλλων.

Συμπερασματικά, αυτό που είναι απαραίτητο να κατανοηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πως η επίτευξη του ψηφιακού μετασχηματισμού και η αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι αλληλένδετες διαδικασίες και απαιτούν το συντονισμό και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ευθυγραμμίσουν το έργο τους προς αυτή την κατεύθυνση και να κάμψουν τις όποιες αντιστάσεις φέρουν, να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις που ήδη διαθέτουν, ώστε ο σκοπός αυτός να επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό και ο ψηφιακός μετασχηματισμός να γίνει πραγματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης.

5.3 Περιορισμοί

Συζητώντας για τους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, θα μπορούσαμε αρχικά να αναφερθούμε στον αριθμό των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν

και το γεγονός πως εφαρμόστηκε σε μια μόνο, παρέχοντάς μας ωστόσο εξατομικευμένα και ουσιαστικά δεδομένα, τα οποία είχαν ως στόχο την ενδεδειγμένη μελέτη περίπτωσης για μία σχολική μονάδα και τις στάσεις των μελών της απέναντι στα υπό διερεύνηση ζητήματα.

Περαιτέρω, αυτό το οποίο παρατηρήθηκε ήταν πως οι μαθητές και οι μαθήτριες, ιδίως της Τετάρτης Δημοτικού δε μπορούσαν να αντληθούν πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου Selfie, ζητώντας πολλές φορές τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης, γεγονός που ενδεχομένως να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας. Μια πιθανή αναπροσαρμογή της διατύπωσης των ερωτήσεων, ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ηλικίες των μαθητών που απευθύνονται, θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τα αποτελέσματα της εφαρμογής του εργαλείου.

Συνεχίζοντας, ένας παράγοντας που επηρέασε την εξαγωγή των αποτελεσμάτων ήταν η απουσία κάποιων μαθητών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εργαλείου στο σχολείο. Δεδομένου πως το Selfie έπρεπε να εφαρμοστεί σε αυστηρά οριοθετημένα χρονικά πλαίσια με χρονικό ορίζοντα δυο εβδομάδων για κάθε φάση εφαρμογής του, η απουσία ορισμένων μαθητών από κάποια φάση, επηρέαζε και τα αποτελέσματα που εξήχθησαν. Για παράδειγμα υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών/τριών που ενώ συμμετείχαν στην πρώτη φάση, δεν έλαβαν μέρος στη δεύτερη. Ως εκ τούτου, σε κάποιες ερωτήσεις δεν υπήρξε ένα συνεχές αποτέλεσμα το οποίο να μπορεί να συγκριθεί και στις τρεις φάσεις.

Το ίδιο συνέβη και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Ενώ ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που είχαν δηλώσει πως θα συμμετάσχουν ήταν 16, στην τελευταία φάση συμμετείχαν οι 12. Ακόμη, αυτό το οποίο παρατηρήθηκε ήταν μια δυσκολία στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην τελευταία φάση, καθώς πολλοί είχαν κουραστεί από το φόρτο της σχολικής χρονιάς, εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους κι αντιμετωπίζοντας τη συμμετοχή τους στην έρευνα με ενδεχομένως καταναγκαστικό τρόπο.

Ακόμη ένας περιορισμός της εργασίας μας αφορούσε το εργαλείο της παρατήρησης. Το γεγονός πως η μια εκ των δυο ερευνητών βρισκόταν καθημερινά στο σχολείο ως εργαζόμενη λειτούργησε διττά, καθώς από τη μια πλευρά υπήρχε η δυνατότητα να αντληθούν περισσότερα στοιχεία και δεδομένα, τα οποία ενδεχομένως να μην είμασταν σε θέση να ανακαλύψουμε μέσα από δύο ή τρεις επισκέψεις, ωστόσο από την άλλη πλευρά, αυτή η καθημερινή παρουσία απαιτούσε από την ερευνήτρια τη διατήρηση της αντικειμενικότητας και της ισορροπίας μεταξύ των ρόλων της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας.

Η εναλλαγή ρόλων ανάμεσα σε αυτόν της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας ήταν ένας σημαντικός περιοριστικός παράγοντας κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Οι διττοί αυτοί ρόλοι σε συνδυασμό με την καθημερινή παρουσία στη σχολική μονάδα δυσχέραινε κάποιες φορές την καταγραφή σημειώσεων ή παρατηρήσεων, αλλά και τροφοδοτούσε την εργασία με αρκετό υλικό το οποίο ήταν δύσκολο να διακριθεί για το αν ήταν σημαντικό ερευνητικά ή όχι. Επιπροσθέτως, η συμμετοχή της ερευνήτριας στην ερευνητική διαδικασία και ως εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εμπόδιζε την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας απέναντι στην ερευνητική διαδικασία, τη διεξαγωγή της και τα ευρήματά της. Συνεχίζοντας, αρκετές φορές οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν την ερευνήτρια όχι ως συνάδελφό τους, με την οποία συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν καθημερινά, αλλά ως ερευνήτρια, η οποία διεξάγει μια καθημερινή τύπου παρατήρηση, καταγράφοντας τις κινήσεις και τη συμπεριφορά τους κι ως εκ τούτου, αντιμετώπιζοντάς την με δυσπιστία ή σκεπτικισμό.

Ολοκληρώνοντας, ένας ακόμη ερευνητικός περιορισμός ήταν ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Ενώ το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ήταν 26, μόνο οι 16 δήλωσαν πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Το ενδιαφέρον είναι πως στην έρευνα συμμετείχαν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή οι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν στο σχολείο για πρώτη χρονιά, οι οποίοι δεν ήταν σίγουρο αν θα συνεχίσουν να βρίσκονται στο σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά και που σίγουρα δεν είχαν τόσο καλή γνώση της σχολικής μονάδας και του τρόπου λειτουργίας της αναφορικά με τα υπό εξέταση ζητήματα. Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη σχολική μονάδα για χρόνια, δε θέλησαν να συμμετάσχουν. Το γεγονός αυτό σίγουρα λειτούργησε περιοριστικά, ενώ η συμμετοχή τους ενδεχομένως θα μας παρείχε στοιχεία και δεδομένα που θα φώτιζαν περισσότερες πτυχές τόσο των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

5.4 Προτάσεις

Αναφορικά με τις προτάσεις που θα μπορούσαμε να κάνουμε σχετικά με το συγκεκριμένο ερευνητικό ζήτημα, αρχικά αυτές θα περιλάμβαναν μια μελλοντική επανάληψη

της παρούσας έρευνας που θα μπορούσε να περιέχει και άλλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων. Δηλαδή θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ώστε να φωτιστούν περισσότερες πτυχές σε ζητήματα που ενδεχομένως να τους προβληματίζουν στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών ικανοτήτων στη σχολική μονάδα και να προκύψουν ολοκληρωμένα και συγκεντρωτικά δεδομένα που θα ενισχύσουν και θα ενδυναμώσουν τη σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Επιπλέον, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μια ενδεχόμενη επανάληψη της εφαρμογής του εργαλείου Selfie και την επόμενη σχολική χρονιά, ώστε να εντοπιστούν τυχόν αλλαγές στις αντιλήψεις των μελών της σχολικής μονάδας. Ενδιαφέρον θα εμφάνιζε η επανάληψη της εφαρμογής του εργαλείου και σε μέλη της μονάδας που ήδη έχουν συμμετάσχει, ώστε να εντοπιστούν τυχόν μεταβολές στις στάσεις και τις απόψεις τους σε βάθος χρόνου.

Σχετικά με την δυσκολία υιοθέτησης και χρήσης των ψηφιακών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, η παροχή κινήτρων και η συνεχής παρουσίαση των πλεονεκτημάτων από την κατοχή τους, θεωρούμε πως είναι απαραίτητη, καθότι ο μεγάλος αριθμός υπερηλίκων εκπαιδευτικών δυσκολεύει την ευρεία εφαρμογή του ευρωπαϊκού πλαισίου ψηφιακών ικανοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*.

Από <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180> Ανάκτηση 2/6/2023

Adler, P. A., & Adler, P. (1991). Stability and flexibility: Maintaining relations with organized and unorganized groups. In W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Antonenko, P. (2014). The instrumental value of conceptual frameworks in educational technology research. *Educational Technology Research and Development*, 63, 53–71.

Borich, G. (1999). *Effective teaching methods*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Caena, F & Redecker, R (2019). *Aligning teacher competence frameworks to 21st-century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)*. Από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12345> Ανάκτηση 23/4/2023

CEFR. (n.d.). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. : Από <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> Ανάκτηση 20/5/2023

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A. *et al.* (2011). The case study approach. *BMC Med Res Methodol* 11, 100. Από <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100> Ανάκτηση 13/2/2023

EU Science Hub. (2021). *DigComp*. Από https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en Ανάκτηση 15/4/2023

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Final report of the Commission expert group on artificial intelligence and data in education and training: an executive summary. *Publications Office of the European Union*. Από <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> Ανάκτηση 15/4/2023

European Commission, General Directorate for Education, Youth, Sports and Culture. (2022). *Final report of the group of experts of the Commission on Artificial Intelligence and Data in*

Education and Training: Summary presentation. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f64223f-540d-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-el> Ανάκτηση 15/4/2023

European Commission. (2002). *eEurope 2002*. Από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:124226a&from=PL> Ανάκτηση 15/4/2023

European Commission. (2006). Recommendation on key competences for lifelong learning. *Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006/962/EC, L. 394/15*. Από <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?Uri=CELEX:32006H0962&from=EN> Ανάκτηση 23/5/2023

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Από <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020SC0209&qid=1647943853396> Ανάκτηση 2/5/2023

European Commission. (2020). Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. Από <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> Ανάκτηση 13/2/2023

European Court of Auditors. (2021). *EU Actions to Improve Low Digital Skills*. Από https://www.eca.europa.eu/lists/ecadocuments/rw21_02/rw_digital_skills_el.pdf Ανάκτηση 13/2/2023

European forum of technical and vocational education and training. (2023) *Selfie tool for schools* Από: <https://efvet.org/selfie/> Ανάκτηση 12/12/2023

Falloon, G. (2020). From Digital Literacy to Digital Competence: The Teacher Digital Competency (TDC) Framework. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3883-3898. Από <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09767-4> Ανάκτηση 7/4/2023

Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero J. & García-Martínez I. (2022). Digital Competences for Teacher Professional Development: A Systematic Review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531. Από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1827389> Ανάκτηση 15/3/2023

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, JRC68116.

Fisher, T., Denning, T., Higgins, C., & Loveless, A. (2012). Teachers knowing how to use technology: Exploring a conceptual framework for purposeful learning activity. *Curriculum Journal*, 23(3), 307–325.

Fullan, M. (1998). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Pub.

Helsper, E. (2008). *Digital inclusion: An analysis of social disadvantage and the information society*. London: Department for Communities and Local Government. Από https://eprints.lse.ac.uk/26938/1/libfile_REPOSITORY_Content_Helsper,%20E_Digital%20inclusion_Helsper_Digital%20inclusion_2013.pdf Ανάκτηση 23/4/2023

Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1–16.

ISTE. (2017). *ISTE standards for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

ISTE. (2000). *ISTE national educational technology standards (NETS) and performance indicators for teachers*. Από <https://www.hbgdiocese.org/wp-content/uploads/2012/04/NETS-for-Teachers.pdf> Ανάκτηση 9/5/2023

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, et al (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Comput. Educ.*, 68, 473-481. Από <https://core.ac.uk/download/pdf/55537629.pdf> Ανάκτηση 15/6/2023

Johnson, D., & Mielke, N. (2013). Rubric for effective teacher technology use (organized by the four domains of Danielson's framework for teaching). Από https://files.ascd.org/static/files/ascd/pdf/journals/ed_lead/el201303_johnson_rubric.pdf Ανάκτηση 18/12/22

Kampylis, P., & Sala, A. (2023). Improving the digital capacity of schools by using the SELFIE tool for collective reflection. *European Journal of Education*, 58, 331–346. Από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12561> Ανάκτηση 18/10/2023

Kelentric, M., Helland, K., & Arstorp, A. (2017). *Professional digital competence framework for teachers*. Oslo, Norway: The Norwegian Centre for ICT in Education.

Klebansky, A., & Fraser, S. (2013). A strategic approach to curriculum design for information literacy in teacher education: Implementing an information literacy conceptual framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11), 103–125.

Lucas M., Bem-Haja, P. Siddiq, et al. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, p. 104052. Από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520302505> Ανάκτηση 5/4/2023

Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299. Από https://www.researchgate.net/publication/288078369_What_Does_Professional_Digital_Competence_Mean_in_Teacher_Education Ανάκτηση 5/5/2023

Mentoring Technology-Enhanced Pedagogy MENTEP. (2016). *TET-SAT*. Από <http://mentep.eun.org> Ανάκτηση 2/2/2022

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 6, 1017–1054.

Ndongfack, M. (2015). TPACK constructs: A sustainable pathway for teachers' professional development on technology adoption. *Creative Education*, 6, 1697–1709.

Oberländer, M. Beinicke, A. Bipp. T. (2020). Digital competencies: A review of the literature and applications in the workplace. *Computers & Education*, 146. Από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519303057> Ανάκτηση 2/6/2023

Ottenbreit-Leftwich, A., & Kimmons, R. (2018). *The K-12 Educational Technology Handbook (1st ed.)*. Provo: EdTech Books.

Polluveer K., Ratcliff K., Martinello B., De Bono J. (2023). Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη. Από <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/64/digital-agenda-for-europe> Ανάκτηση 15/12/2023

Puentedura, R. (2006). Transformation, technology and education: A model for technology and transformation. Από http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf Ανάκτηση 30/5/2023

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Από https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC10_7466 Ανάκτηση 25/5/2023

Ratcliff, C., Wosyka M., Martinello B., & Franco D. (2023). *Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη*. Από <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/64/digital-agenda-for-europe> Ανάκτηση 12/6/2023

Ravitch, S., & Riggan, M. (2012). *Reason and rigor: How conceptual frameworks guide research*. Thousand Oaks: Sage.

Robson C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg

Shaw I. (1999) *Qualitative evaluation*. Sage: London.

Solar, M., Sabattin, J., & Parada, V. (2013). A maturity model for assessing the use of ICT in school education. *Journal of Educational Technology and Society*, 16(1), 206–218.

Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143. Από https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331_186X.2018.1519143 Ανάκτηση 22/5/2023

Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.

Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462–472.

Από <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.12380>. Ανάκτηση
4/4/2023

UNESCO (2022). *Digital competence frameworks for teachers, learners, and citizens*. Από <https://unevoc.unesco.org/home/Digital+Competence+Frameworks/lang=en#tbar>. Ανάκτηση
3/7/2023

UNESCO (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* Από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>. Ανάκτηση
3/7/2023

UNESCO (2011). *ICT competency standards for teachers (version 2)*. Paris: UNESCO.

Yin, R. K., (1994). *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series (2nd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Yin R. (2000). Case Study Evaluations: A Decade of Progress. In Stufflebeam D., Madaus G., Kellaghan T. (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 185-194). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (Vol. 2, pp. 254-282). Thousand Oaks: Sage.

Βασιλάκης, Β. (2021). *Η ψηφιακή ικανότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η σχέση της με τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους*. Από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147949> Ανάκτηση 10/01/2024

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 35(3), 416-421.

Δερβίση, Β. (2024). Αξιοποίηση του εργαλείου selfie για την αποτίμηση της ψηφιακής ικανότητας σχολικών μονάδων. Από https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/16208/Dervisi_AB-MAE_240201.pdf?sequence=1&isAllowed=y Ανά

Ελληνική Δημοκρατία. (2021). *Digital Strategy*. Από <https://digitalstrategy.gov.gr> Ανάκτηση
9/4/2023

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ευρώπη 2020 – Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη COM(2010) 2020 final*. Από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=el> Ανάκτηση 29/4/2023

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση*. Από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52018DC0022>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Europe Fit for the Digital Age*. Από https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/shaping-europes-digital-future_el. Ανάκτηση 27/5/2023

Κελπανίδης, Μ. & Βρυσιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση: κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες— δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεραμιδά, Κ. (2010). *Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στη διδασκαλία των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.

Κορωναίου, Χ. (2019). *Η μέθοδος SELFIE στον τομέα της εκπαίδευσης: Έρευνα πεδίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Από [https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19367/Η μέθοδος SELFIE στον τομέα της εκπαίδευσης Έρευνα πεδίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.pdf](https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19367/Η%20μέθοδος%20SELFIE%20στον%20τομέα%20της%20εκπαίδευσης%20Έρευνα%20πεδίου%20στην%20Πρωτοβάθμια%20Εκπαίδευση.pdf) Ανάκτηση 11/6/2023

Μάνεσης, Ν. (2011). *Επιμόρφωση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών-το ζήτημα της εξομοίωσης (130/1990)*. Αθήνα: Γκιούρδας.

Μαρκέλλου, Ιωάννα. (2022). *Ανάλυση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ψηφιακών Ικανοτήτων για Εκπαιδευτικούς: Αξιολόγηση των πλατφορμών και της ετοιμότητας εκπαιδευτικών και σπουδαστών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3223194> Ανάκτηση 17/4/2023

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολοπούλου, Κ., & Γιαλαμάς, Β. (2016). Barriers to ICT use in high schools: Greek teachers' perceptions. *Journal of Computers in Education (Vol. 3)*. Από <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-015-0052-z> Ανάκτηση 13/5/2023

Νόου, Κ. (2020). *Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Ψηφιακή Επάρκεια Εκπαιδευτικών/Εκπαιδευτών: Η περίπτωση αυτο-αξιολόγησης της ψηφιακής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.

Πετρομελίδης, Μ. (2023). *Διερεύνηση ψηφιακής ικανότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αυτό-αξιολόγησης ψηφιακής ικανότητας*, Από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4230/Διπλωματική%20εργασία%20του%20Πετρομελίδη%20Μιχάλη.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Ανάκτηση 10/1/2024

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, 1*, 200-215.

Τζελέπη Ιωάννα (2021). *Ψηφιακές ικανότητες: έρευνα αξιολόγησης ψηφιακών ικανοτήτων στους καταρτιζόμενους του Δ.Ι.ΕΚ Κατερίνης*. Από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25641> Ανάκτηση 3/6/2023

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2006). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Δ. Ψύλλος & Β. Δαγδιλέλης (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, 829-836, *ΕΤΠΕ*, Θεσσαλονίκη 5-8/10/2006.

Φελάνη, Κ. (2022). *Αξιοποίηση της χρήσης των Τ.Π.Ε., προϋποθέσεις επιτυχίας χρήσης τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή τους*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης.

Φώτη, Π. (2021). *DigComp και DigComp Edu στο ελληνικό σχολείο: Πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων στο ελληνικό νηπιαγωγείο*. Από <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3743/6379> Ανάκτηση 3/6/2023

Χρονάκη, Α. (2011). Ο υπολογιστής στην τάξη: Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους.
Στο Ι. Κεκές, *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση - Ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών*. Αθήνα:
Διάδραση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Έντυπο παρατήρησης

Πηγή: Προσαρμογή από Borich 1999 με προσθήκες από τους άξονες του ερωτηματολογίου Selfie for Schools (2021)

Μαθησιακό κλίμα	
Χρήση ΤΠΕ- Αυτοπεποίθηση & στάση εκπαιδευτικών	
Διοίκηση	
Σχεδιασμός και προώθηση ψηφιακής στρατηγικής	Νέες μέθοδοι διδασκαλίας
Συνεργασία και δικτύωση	
Συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες και φορείς	Συζητήσεις για τη χρήση της τεχνολογίας και έλεγχος προόδου
Υποδομή και εξοπλισμός	
Τεχνικός εξοπλισμός (υποδομή, ψηφιακές συσκευές για διδασκαλία, ψηφιακές συσκευές για μάθηση)	Τεχνική υποστήριξη, προστασία δεδομένων, πρόσβαση στο διαδίκτυο
Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη (ΣΕΕ)	
Ανάγκες ΣΕΕ	Συμμετοχή σε ΣΕΕ
Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι	
Δημιουργία ψηφιακών πόρων	Επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα
Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας	
Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενεργός συμμετοχή των μαθητών	Προώθηση συνεργασίας των μαθητών, της δημιουργικότητας, διαθεματικές δραστηριότητες
Πρακτικές αξιολόγησης	
Αναστοχασμός πάνω στη μάθηση	Αξιολόγηση ικανοτήτων
Ψηφιακή ικανότητα μαθητών	
Ασφαλής και υπεύθυνη συμπεριφορά, έλεγχος της ποιότητας των πληροφοριών,	Πρόσβαση σε συσκευές εκτός σχολείου

δημιουργία ψηφιακού υλικού, εκμάθηση επικοινωνίας	
Παράγοντες που επηρεάζουν τη μικτή μάθηση	
Θετικοί παράγοντες	Αρνητικοί παράγοντες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Αναλυτικές εκθέσεις και αποτελέσματα SELFIE από τις τρεις φάσεις έρευνας

ΦΑΣΗ Ι



Πώς να χρησιμοποιήσετε τα αποτελέσματα

Ο σχολικός έλεγχος προόδου SELFIE συγκεντρώνει και συγκρίνει τις απόψεις των υπευθύνων σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου σας. Όπως και σε μια πραγματική φωτογραφία «σέλφι», οι πληροφορίες που συλλέγονται στο SELFIE παρέχουν ένα στιγμιότυπο του σχολείου σας, το οποίο απεικονίζει τη σημερινή κατάσταση όσον αφορά τη στρατηγική και την πρακτική για τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα αποτελέσματα του SELFIE μπορούν να βοηθήσουν στην έναρξη διαλόγου εντός της σχολικής σας κοινότητας. Το SELFIE μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για να εντοριστούν και να εξεταστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες και για να καταρτιστεί ένα σχολικό σχέδιο σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης.

Μπορείτε να χρησιμοποιείτε το SELFIE σε ετήσια βάση για να παρακολουθείτε πού έχει σημειωθεί πρόοδος και ποιες περαιτέρω δράσεις απαιτείται να αναληφθούν. Τα αποτελέσματα SELFIE είναι διαθέσιμα μόνο σ'εσάς και κανείς άλλος δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του σχολικού ελέγχου προόδου SELFIE θα πρέπει να λάβετε υπόψη αν σε συγκεκριμένους τομείς ή προτάσεις/ερωτήσεις υπάρχουν:

- χαμηλές βαθμολογίες
- υψηλές βαθμολογίες
- σημαντικές διαφορές σε βαθμολογίες μεταξύ ομάδων χρηστών

Διευκρινίζεται ότι αυτό το pdf είναι απόσπασμα από τα πλήρη αποτελέσματα για το σχολείο σας. Εάν θέλετε να εξετάσετε περαιτέρω συγκεκριμένους τομείς ή προτάσεις, θα πρέπει να ανατρέξετε στον διαδικτυακό έλεγχο προόδου και να μεταφορτώσετε τα διαγράμματα που χρειάζεστε.

Εάν χρειαστεί να ανατρέξετε στις ερωτήσεις και τις προτάσεις σε καθέναν από τους τομείς, συμβουλευτείτε την ενότητα «Προσαρμογή των ερωτηματολογίων σας» στον πίνακα εργαλείων του SELFIE από όπου μπορείτε να μεταφορτώσετε τον πλήρη κατάλογο των ερωτήσεων.

1



Στον παρόντα έλεγχο προόδου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αυτοανασκόπησης 'SELFIE 2022-2023, session 1'.

Ποσοστά ολοκλήρωσης

Στην παρούσα διαδικασία αυτοανασκόπησης η συμμετοχή των επικεφαλής του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν η εξής:



Προφίλ

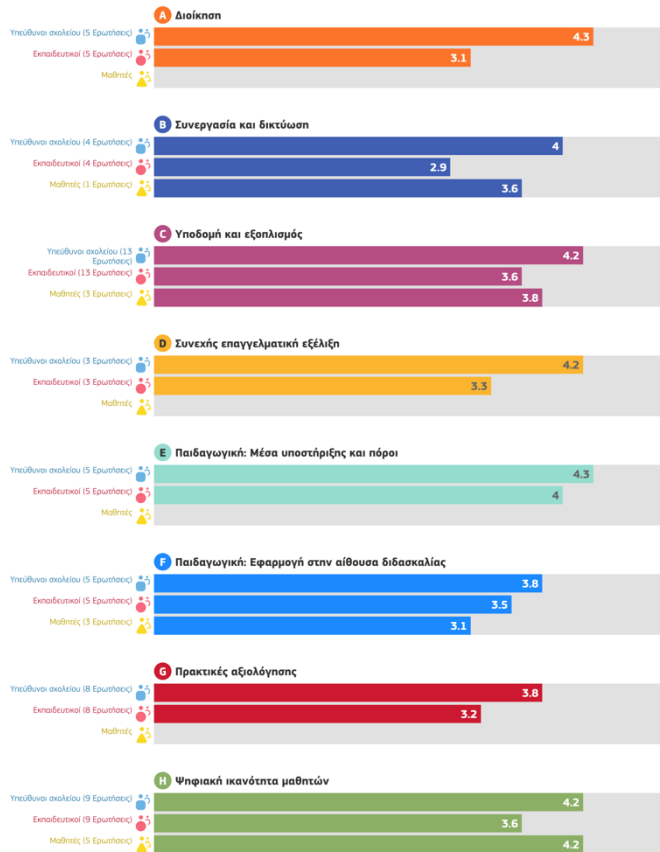
Τα προφίλ που παρουσιάζονται για το συγκεκριμένο σχολείο ή την επικείρση είναι τα ακόλουθα:



2

Επισκόπηση τομέων

Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε ομάδα (υπεύθυνοι σχολείου, εκπαιδευτικοί και μαθητές) για καθέναν από τους 8 τομείς.



3

Αποτελέσματα ανά τομέα

Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε πρόταση/ερώτηση.
Για πιο λεπτομερή αποτελέσματα, συμβουλευτείτε τον διαδικτυακό έλεγχο προόδου.

A. Διοίκηση

B. Συνεργασία και δικτύωση

C. Υποδομή και εξοπλισμός

D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

E. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

F. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

G. Πρακτικές αξιολόγησης

H. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

4

A. Διοίκηση

country-report-pdf.area.*leadership

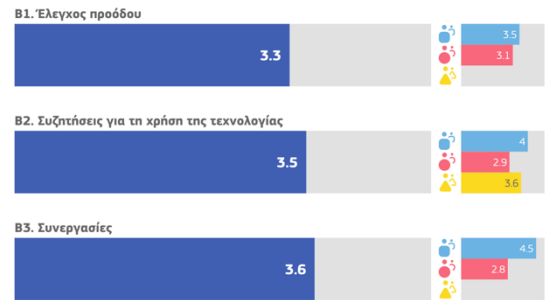


Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- A4. Χρόνος για εξερεύνηση της ψηφιακής διδασκαλίας
- A5. Πνευματικά δικαιώματα και κανόνες άδειας χρήσης

B. Συνεργασία και δικτύωση

country-report-pdf.area.*collaboration-and-networking

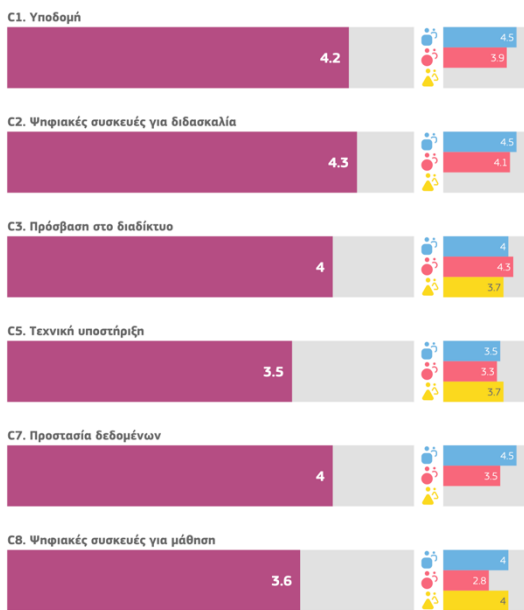


Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- B4. Συνέργειες για μικτή μάθηση

C. Υποδομή και εξοπλισμός

country-report-pdf.area.*infrastructure-and-equipment



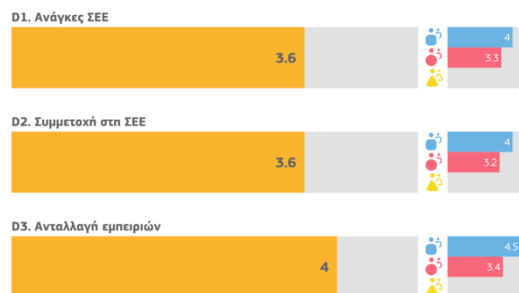
Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- C10. Συσκευές του σχολείου για μαθητές
- C11. ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ: μέτρα για τον εντοπισμό προκλήσεων
- C12. ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ: Υποστήριξη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων
- C13. Φέρνοντας τη δική σας συσκευή
- C14. Χώροι
- C15. Υποστηρικτικές τεχνολογίες
- C16. Διαδικτυακές βιβλιοθήκες/αποθετήρια

7

D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

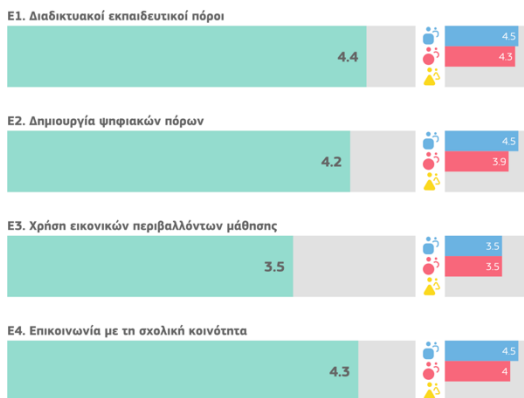
country-report-pdf.area.*continuing-professional-development



8

Ε. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

country-report-pdf.area.*pedagogy-supports-and-resources

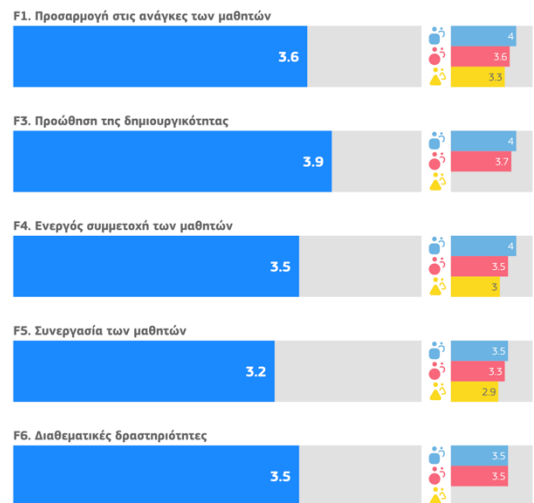


Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

E5. Ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι

Φ. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

country-report-pdf.area.*pedagogy-implementation-in-the-classroom



G. Πρακτικές αξιολόγησης

country-report-pdf.area.*assessment-practices



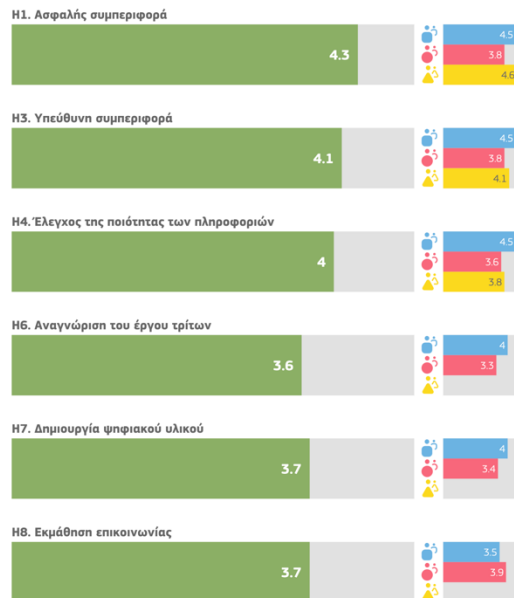
Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- G7. Ψηφιακή αξιολόγηση
- G8. Τεκμηρίωση μάθησης
- G9. Χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της μάθησης
- G10. Αναγνώριση δεξιοτήτων που αποκτώνται εκτός σχολείου

11

H. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

country-report-pdf.area.*student-digital-competence



Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- H10. Ψηφιακές δεξιότητες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα
- H11. Εκμάθηση προγραμματισμού
- H13. Επίλυση τεχνικών προβλημάτων

12



Πρόσβαση των μαθητών σε συσκευές εκτός σχολείου

Τεχνικές γνώσεις των μαθητών

Άλλοι τομείς

Περισσότερες πληροφορίες για τη χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο σας

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Αρνητικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Θετικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

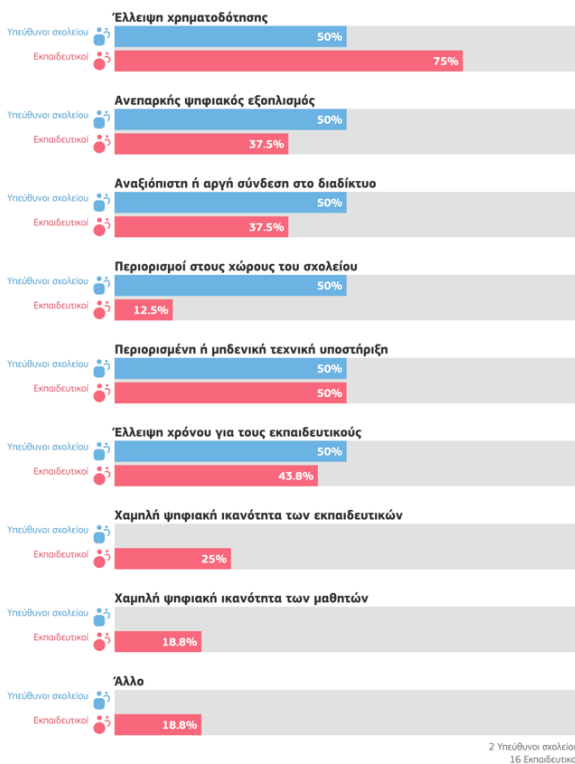
Ποσοστό του χρόνου

Βαθμός υιοθέτησης της τεχνολογίας

Χρήση της τεχνολογίας

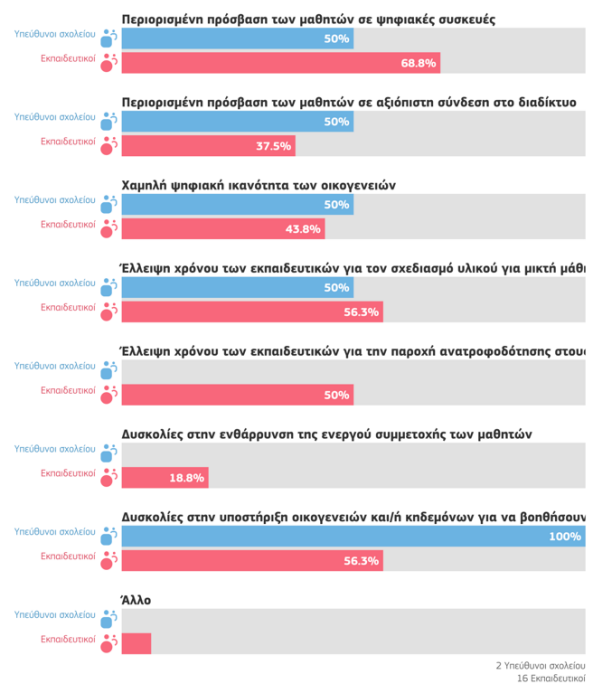
Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Επηρεάζεται αρνητικά στο σχολείο σας η διδασκαλία και η μάθηση με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών από τους παρακάτω παράγοντες:



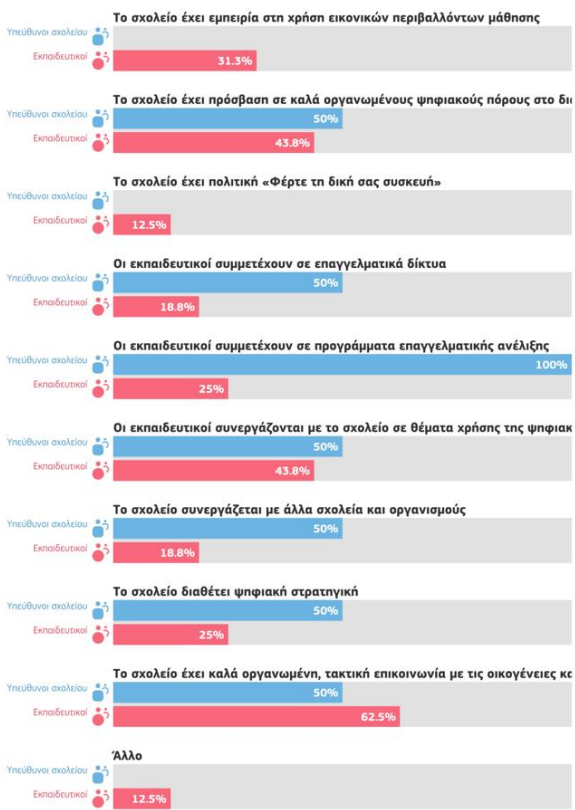
Αρνητικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Η μικτή μάθηση επηρεάζεται αρνητικά από τους παρακάτω παράγοντες:



Θετικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Η μικτή μάθηση επηρεάζεται θετικά από τους παρακάτω παράγοντες:

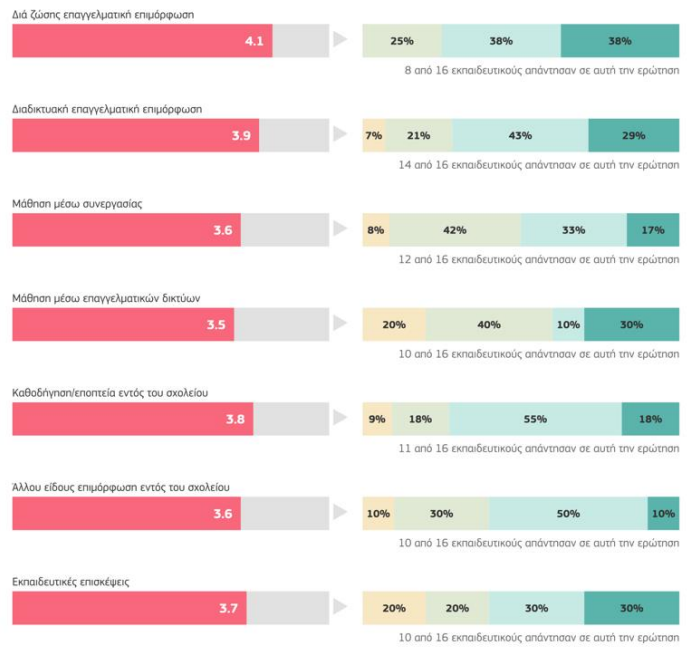


2 Υπεύθυνοι σχολείου
16 Εκπαιδευτικοί

Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

country-report-pdf.area.*usefulness-of-cpd-activity

Εκπαιδευτικοί



Αναγνωρισμένα προγράμματα



10 από 16 εκπαιδευτικούς απάντησαν σε αυτή την ερώτηση

Αξιολογήσεις

- Καθόλου χρήσιμη 1
- Όχι ιδιαίτερα χρήσιμη 2
- Λίγο χρήσιμη 3
- Χρήσιμη 4
- Πολύ χρήσιμη 5

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

country-report-pdf.area.*confidence-in-using-technology

Εκπαιδευτικοί

Προετοιμασία μαθημάτων



16 από 16 εκπαιδευτικούς απάντησαν σε αυτή την ερώτηση

Διδασκαλία στην τάξη



16 από 16 εκπαιδευτικούς απάντησαν σε αυτή την ερώτηση

Αναληφορέηση και υποστήριξη



16 από 16 εκπαιδευτικούς απάντησαν σε αυτή την ερώτηση

Επικοινωνία



15 από 16 εκπαιδευτικούς απάντησαν σε αυτή την ερώτηση

Αξιολογήσεις

- Καθόλου σίγουρος/-η 1
- Όχι ιδιαίτερα σίγουρος/-η 2
- Λίγο σίγουρος/ή 3
- Σίγουρος/-η 4
- Πολύ σίγουρος 5



Ποσοστό του χρόνου

country-report-pdf.area.*percentage-of-time

Εκπαιδευτικοί

Ποσοστό χρόνου για ψηφιακή διδασκαλία



Αξιολογήσεις

0-10%	1
11-25%	2
26-50%	3
51-75%	4
76-100%	5

21



Βαθμός υιοθέτησης της τεχνολογίας

country-report-pdf.area.*adoption-of-technology

Υπεύθυνοι σχολείου

Χρήση τεχνολογίας



Εκπαιδευτικοί

Χρήση τεχνολογίας



Αξιολογήσεις

- Τείνω να χρησιμοποιώ τις ψηφιακές τεχνολογίες μετά τους περισσότερους από τους συναδέλφους μου **1**
- Τείνω να χρησιμοποιώ τις ψηφιακές τεχνολογίες μαζί με τους περισσότερους από τους συναδέλφους μου **2**
- Τείνω να χρησιμοποιώ νωρίς τις ψηφιακές τεχνολογίες όταν βλέπω ότι υπάρχουν σαφή οφέλη **3**
- Συνήθως είμαι από τους πρώτους που δοκιμάζουν τις νέες τεχνολογίες **4**

22

Χρήση της τεχνολογίας

country-report-pdf.area.*use-of-technology

👤 Μαθητές

Τεχνολογία στο σχολείο



Χρήση τεχνολογίας στο σπίτι για εργασίες του σχολείου



Χρήση τεχνολογίας εκτός σχολείου για σκοπούς μάθησης



Τεχνολογία στο σπίτι για διασκέδαση



Καμία τεχνολογία εκτός σχολείου



Αξιολογήσεις

- 1 Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
- 2 Τουλάχιστον μία φορά τον μήνα αλλά όχι κάθε εβδομάδα
- 3 Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα αλλά όχι κάθε μέρα
- 4 Έως και μία ώρα κάθε μέρα
- 5 Πάνω από μία ώρα κάθε μέρα

Πρόσβαση των μαθητών σε συσκευές εκτός σχολείου

country-report-pdf.area.student-access-to-devices-outside-school

👤 Μαθητές

Πρόσβαση των μαθητών σε συσκευές εκτός σχολείου

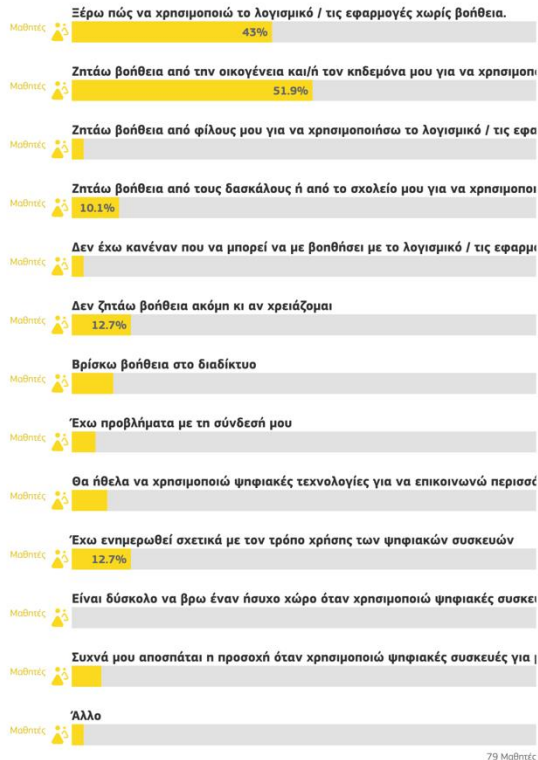


Αξιολογήσεις

- 1 Δεν έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου
- 2 Έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή, η οποία όμως δεν είναι κατάλληλη για χρήση στις σχολικές εργασίες μου
- 3 Υπάρχει κοινόχρηστη ψηφιακή συσκευή στο σπίτι την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου όταν τη χρειάζομαι
- 4 Υπάρχει κοινόχρηστη ψηφιακή συσκευή στο σπίτι την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου, αλλά δεν είναι πάντα διαθέσιμη όταν τη χρειάζομαι
- 5 Έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή που είναι κατάλληλη για χρήση στις σχολικές εργασίες μου

Τεχνικές γνώσεις των μαθητών

Όταν τα μαθήματα πραγματοποιούνται στο σπίτι με ψηφιακές τεχνολογίες



Πώς να χρησιμοποιήσετε τα αποτελέσματα

Ο παρών έλεγχος πρόόδου μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για να εντοπιστούν και να εξεταστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες και να καταρτιστεί ένα σχολικό σχέδιο σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης.

Παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα για το πώς μπορείτε να εφαρμόσετε το σχολικό έλεγχο πρόόδου εξετάζοντας την ενότητα "Επισκόπηση των τομέων":

- Εάν σε έναν τομέα (για παράδειγμα υποδομή ή αξιολόγηση) η βαθμολογία είναι χαμηλή, πιθανόν να θελήσετε να εστιάσετε τις προσπάθειες βελτίωσης σε αυτόν.
- Εάν ένας τομέας έχει τη μεγαλύτερη βαθμολογία, πρόκειται για ένα δυνατό σημείο, το οποίο μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω προκειμένου να εντοπιστεί γιατί λειτουργεί αποτελεσματικά και τι θα μπορούσε να βελτιωθεί περισσότερο.
- Εάν διαπιστώσετε αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων του σχολείου, μπορείτε να εξετάσετε περαιτέρω το θέμα.

Μέσω της ανάλυσης και της συζήτησης το σχολείο σας μπορεί να καταρτίσει ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών για καλύτερη διδασκαλία και μάθηση. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το SELFIE σε ετήσια βάση για να παρακολουθείτε πού έχει σημειωθεί πρόοδος και ποιες περαιτέρω δράσεις απαιτείται να αναληφθούν. Τα αποτελέσματα SELFIE είναι διαθέσιμα μόνο σ'εσάς και κανείς άλλος δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά.

Διευκρινίζεται ότι αυτό το pdf είναι απόσπασμα από τα πλήρη αποτελέσματα για το σχολείο σας. Εάν θέλετε να εξετάσετε περαιτέρω συγκεκριμένους τομείς ή προτάσεις, θα πρέπει να ανατρέξετε στον διαδικτυακό έλεγχο πρόόδου και να μεταφορτώσετε τα διαγράμματα που χρειάζεστε.



Πώς να χρησιμοποιήσετε τα αποτελέσματα

Ο σχολικός έλεγχος προόδου SELFIE συγκεντρώνει και συγκρίνει τις απόψεις των υπευθύνων σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου σας. Όπως και σε μια πραγματική φωτογραφία «σέλφι», οι πληροφορίες που συλλέγονται στο SELFIE παρέχουν ένα στιγμιότυπο του σχολείου σας, το οποίο απεικονίζει τη σημερινή κατάσταση όσον αφορά τη στρατηγική και την πρακτική για τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα αποτελέσματα του SELFIE μπορούν να βοηθήσουν στην έναρξη διαλόγου εντός της σχολικής σας κοινότητας. Το SELFIE μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για να εντοπιστούν και να εξεταστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες και για να καταρτιστεί ένα σχολικό σχέδιο σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης.

Μπορείτε να χρησιμοποιείτε το SELFIE σε ετήσια βάση για να παρακολουθείτε πού έχει σημειωθεί πρόοδος και ποιες περαιτέρω δράσεις απαιτείται να αναληφθούν. Τα αποτελέσματα SELFIE είναι διαθέσιμα μόνο σ'εσάς και κανείς άλλος δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του σχολικού ελέγχου προόδου SELFIE θα πρέπει να λάβετε υπόψη αν σε συγκεκριμένους τομείς ή προτάσεις/ερωτήσεις υπάρχουν:

- χαμηλές βαθμολογίες
- υψηλές βαθμολογίες
- σημαντικές διαφορές σε βαθμολογίες μεταξύ ομάδων χρηστών

Διευκρινίζεται ότι αυτό το pdf είναι απόσπασμα από τα πλήρη αποτελέσματα για το σχολείο σας. Εάν θέλετε να εξετάσετε περαιτέρω συγκεκριμένους τομείς ή προτάσεις, θα πρέπει να ανατρέξετε στον διαδικτυακό έλεγχο προόδου και να μεταφορτώσετε τα διαγράμματα που χρειάζεστε.

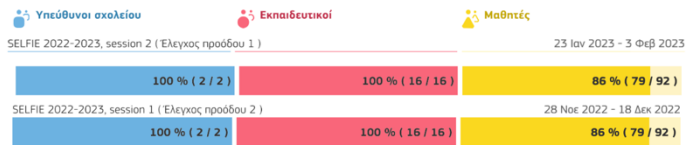
Εάν χρειαστεί να ανατρέξετε στις ερωτήσεις και τις προτάσεις σε καθέναν από τους τομείς, συμβουλευτείτε την ενότητα «Προσαρμογή των ερωτηματολογίων σας» στον πίνακα εργαλείων του SELFIE από όπου μπορείτε να μεταφορτώσετε τον πλήρη κατάλογο των ερωτήσεων.



Ο παρών έλεγχος προόδου συγκρίνει τα αποτελέσματα μεταξύ του «SELFIE 2022-2023, session 2» (ελέγχου προόδου 1) και του «SELFIE 2022-2023, session 1» (ελέγχου προόδου 2)

Ποσοστά ολοκλήρωσης

Στην παρούσα διαδικασία αυτοανασκόπησης η συμμετοχή των επικεφαλής του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν η εξής:



Προφίλ

Τα προφίλ που παρουσιάζονται για το συγκεκριμένο σχολείο ή την επιχείρηση είναι τα ακόλουθα:



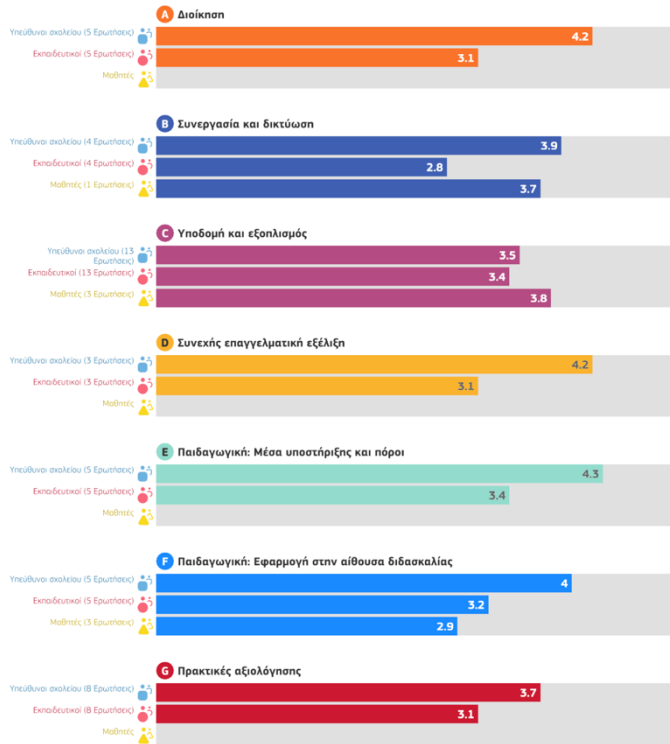
Κλειδα σύγκρισης

- ↑ Το αποτέλεσμα έχει αυξηθεί σε σύγκριση με τον έλεγχο προόδου 2
- ↓ Το αποτέλεσμα έχει μειωθεί σε σύγκριση με τον έλεγχο προόδου 2
- ☰ Το αποτέλεσμα είναι το ίδιο με αυτό του ελέγχου προόδου 2
- ⊘ Δεν είναι δυνατή η σύγκριση

Επισκόπηση τομέων

Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε ομάδα (υπεύθυνοι σχολείου, εκπαιδευτικοί και μαθητές) για καθέναν από τους 8 τομείς.

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



Αποτελέσματα ανά τομέα

Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε πρόταση/ερώτηση. Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Για πιο λεπτομερή αποτελέσματα, συμβουλευτείτε τον διαδικτυακό έλεγχο προόδου.

A. Διοίκηση

B. Συνεργασία και δικτύωση

C. Υποδομή και εξοπλισμός

D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

E. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

F. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

G. Πρακτικές αξιολόγησης

H. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

A. Διοίκηση

country-report-pdf.area.*leadership



Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- A4. Χρόνος για εξερεύνηση της ψηφιακής διδασκαλίας
- A5. Πνευματικά δικαιώματα και κανόνες άδειας χρήσης

B. Συνεργασία και δικτύωση

country-report-pdf.area.*collaboration-and-networking

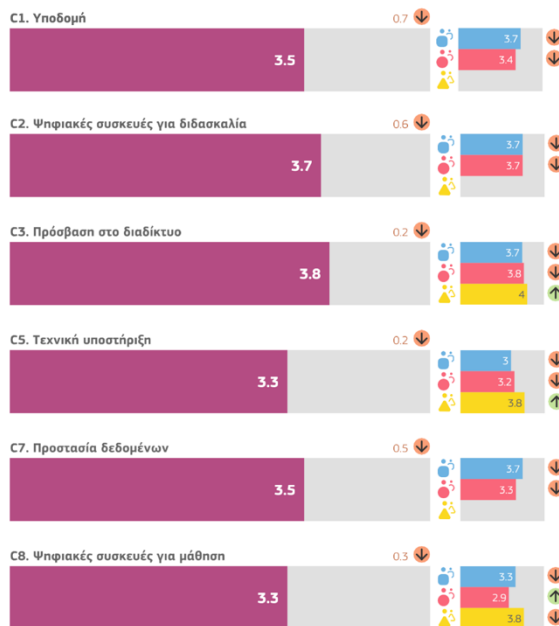


Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

B4. Συνέργειες για μικτή μάθηση

C. Υποδομή και εξοπλισμός

country-report-pdf.area.*infrastructure-and-equipment

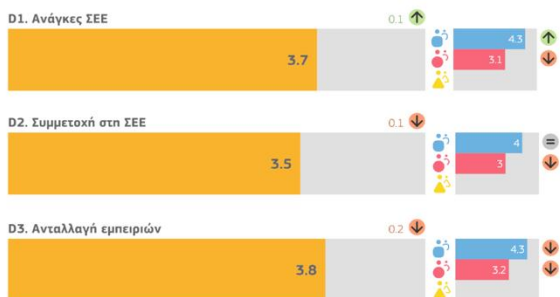


Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- C10. Συσκευές του σχολείου για μαθητές
- C11. ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ: μέτρα για τον εντοπισμό προκλήσεων
- C12. ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ: Υποστήριξη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων
- C13. Φέρνοντας τη δική σας συσκευή
- C14. Χώροι
- C15. Υποστηρικτικές τεχνολογίες
- C16. Διαδίκτυακές βιβλιοθήκες/αποθετήρια

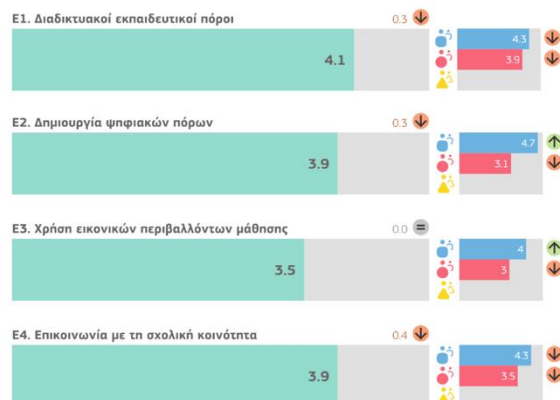
D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

country-report-pdf.area.*continuing-professional-development



E. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

country-report-pdf.area.*pedagogy-supports-and-resources

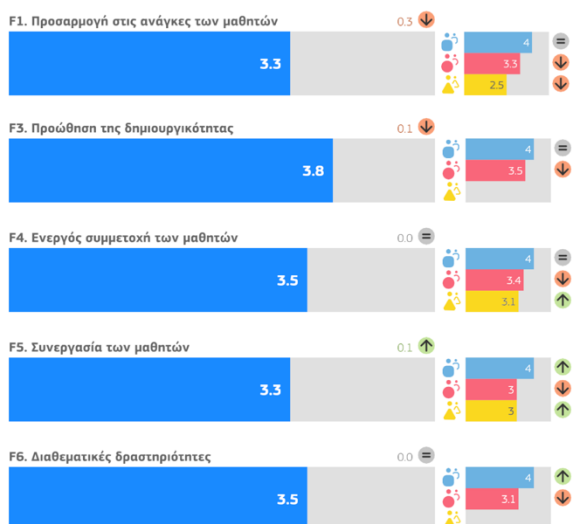


Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

E5. Ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι

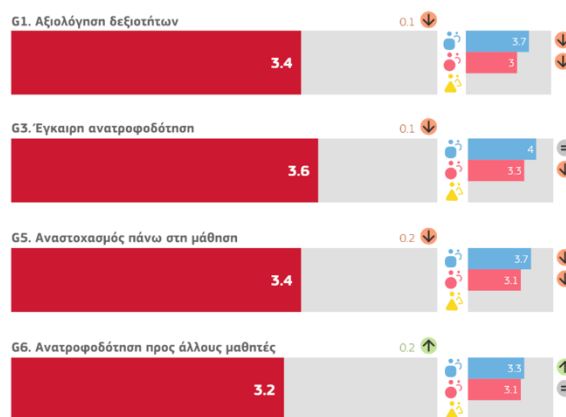
F. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

country-report-pdf.area.*pedagogy-implementation-in-the-classroom



G. Πρακτικές αξιολόγησης

country-report-pdf.area.*assessment-practices

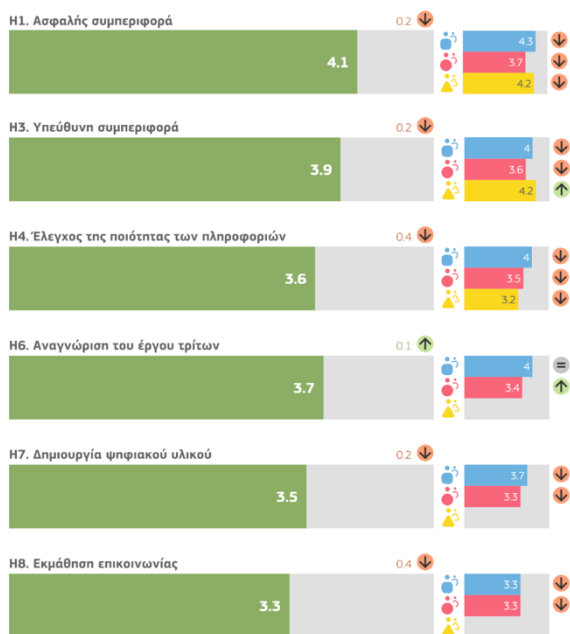


Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- G7. Ψηφιακή αξιολόγηση
- G8. Τεκμηρίωση μάθησης
- G9. Χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της μάθησης
- G10. Αναγνώριση δεξιοτήτων που αποκτώνται εκτός σχολείου

Η. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

country-report-pdf.area.*student-digital-competence



Ο συντονιστής του σχολείου σας στο πλαίσιο του SELFIE επέλεξε να μη συμπεριλάβει τις ακόλουθες προαιρετικές ερωτήσεις στην έρευνα:

- H10. Ψηφιακές δεξιότητες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα
- H11. Εκμάθηση προγραμματισμού
- H13. Επίλυση τεχνικών προβλημάτων



Άλλοι τομείς

Περισσότερες πληροφορίες για τη χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο σας

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Αρνητικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Θετικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

Ποσοστό του χρόνου

Βαθμός υιοθέτησης της τεχνολογίας

Χρήση της τεχνολογίας

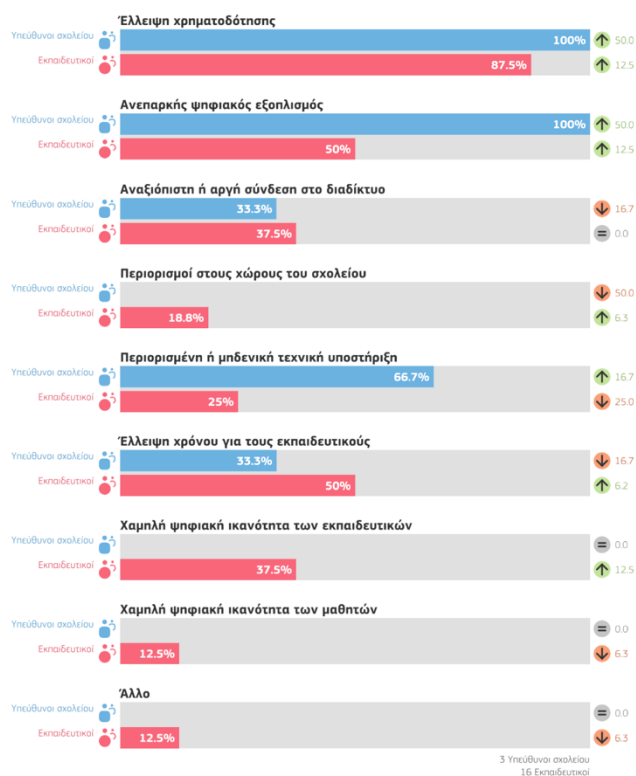
Πρόσβαση των μαθητών σε συσκευές εκτός σχολείου

Τεχνικές γνώσεις των μαθητών

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

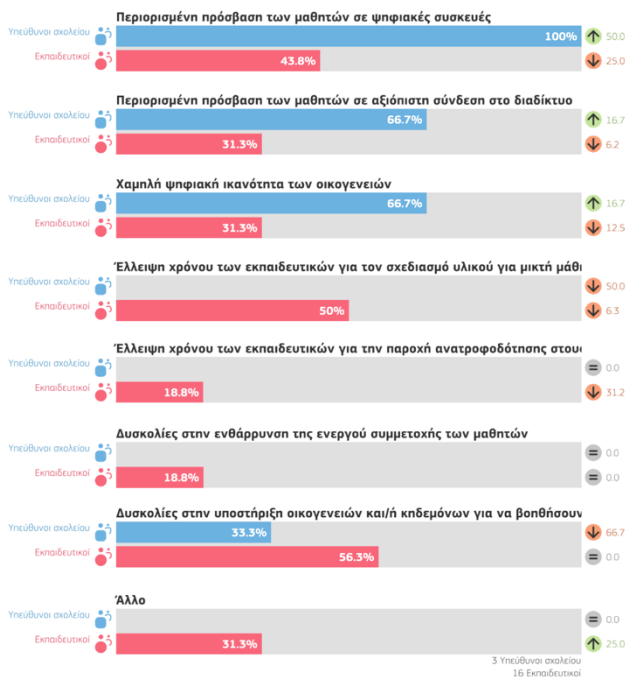
Επηρεάζεται αρνητικά στο σχολείο σας η διδασκαλία και η μάθηση με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών από τους παρακάτω παράγοντες;

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



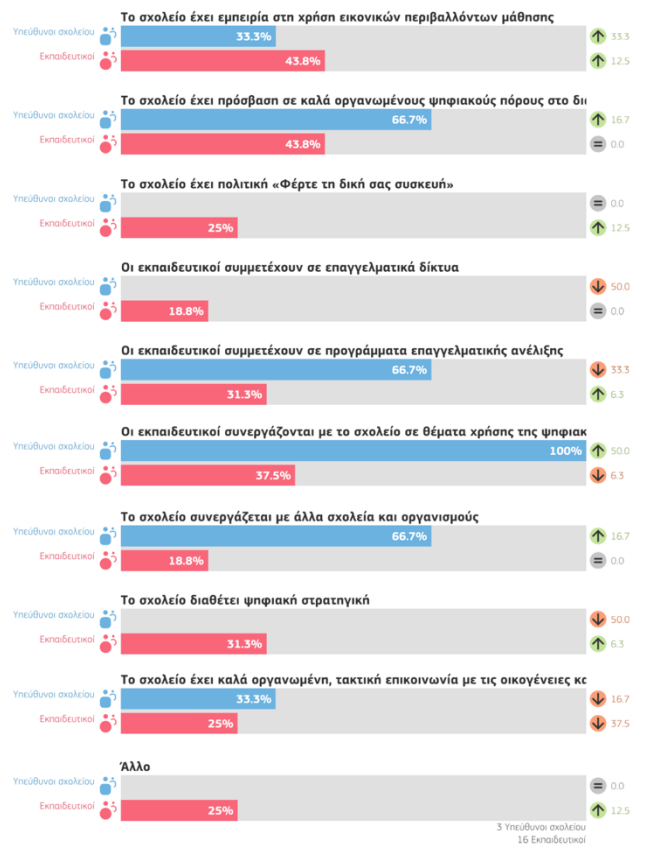
Αρνητικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Η μικτή μάθηση επηρεάζεται αρνητικά από τους παρακάτω παράγοντες; Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



Θετικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Η μικτή μάθηση επηρεάζεται θετικά από τους παρακάτω παράγοντες; Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

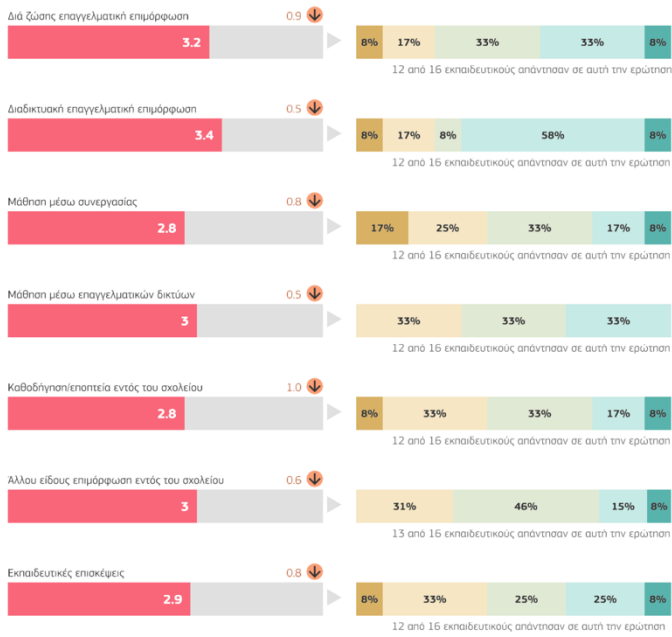


Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

country-report-pdf.area.*usefulness-of-cpd-activity

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Εκπαιδευτικοί



Αναγνωρισμένα προγράμματα



Αξιολογήσεις

- Καθόλου χρήσιμη 1
- Όχι ιδιαίτερα χρήσιμη 2
- Λίγο χρήσιμη 3
- Χρήσιμη 4
- Πολύ χρήσιμη 5



Βαθμός υιοθέτησης της τεχνολογίας

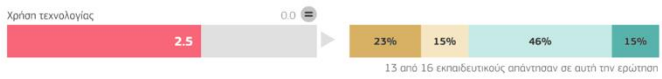
country-report-pdf.area.*adoption-of-technology

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Υπεύθυνοι σχολείου



Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

- 1 Τείνω να χρησιμοποιώ τις ψηφιακές τεχνολογίες μετά τους περισσότερους από τους συναδέλφους μου
- 2 Τείνω να χρησιμοποιώ τις ψηφιακές τεχνολογίες μαζί με τους περισσότερους από τους συναδέλφους μου
- 3 Τείνω να χρησιμοποιώ νωρίς τις ψηφιακές τεχνολογίες όταν βλέπω ότι υπάρχουν σαφή οφέλη
- 4 Συνήθως είμαι από τους πρώτους που δοκιμάζουν τις νέες τεχνολογίες

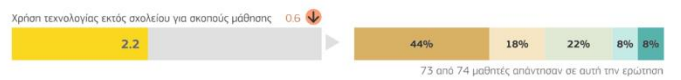
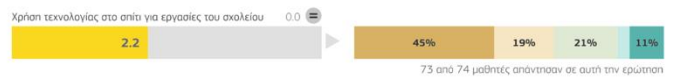


Χρήση της τεχνολογίας

country-report-pdf.area.*use-of-technology

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Μαθητές



Αξιολογήσεις

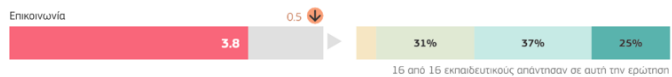
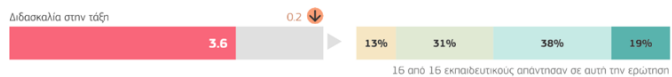
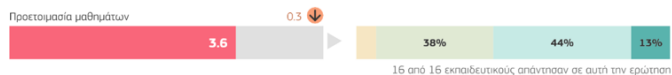
- 1 Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
- 2 Τουλάχιστον μία φορά τον μήνα αλλά όχι κάθε εβδομάδα
- 3 Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα αλλά όχι κάθε μέρα
- 4 Έως και μία ώρα κάθε μέρα
- 5 Πάνω από μία ώρα κάθε μέρα



Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

country-report-pdf.area.*confidence-in-using-technology
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

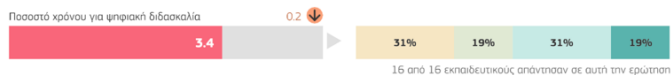
- Καθόλου σίγουρος/-η 1
- Όχι ιδιαίτερα σίγουρος/-η 2
- Λίγα σίγουρος/-η 3
- Σίγουρος/-η 4
- Πολύ σίγουρος 5



Ποσοστό του χρόνου

country-report-pdf.area.*percentage-of-time
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

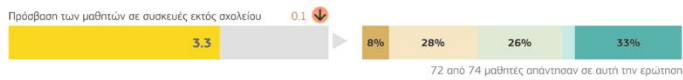
- 0-10% 1
- 11-25% 2
- 26-50% 3
- 51-75% 4
- 76-100% 5



Πρόσβαση των μαθητών σε συσκευές εκτός σχολείου

country-report-pdf.area.student-access-to-devices-outside-school
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Μαθητές



Αξιολογήσεις

- 1 Δεν έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου
- 2 Έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή, η οποία όμως δεν είναι κατάλληλη για χρήση στις σχολικές εργασίες μου
- 3 Υπάρχει κοινόχρηστη ψηφιακή συσκευή στο σπίτι την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου όταν τη χρειάζομαι
- 4 Υπάρχει κοινόχρηστη ψηφιακή συσκευή στο σπίτι την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου, αλλά δεν είναι πάντα διαθέσιμη όταν τη χρειάζομαι
- 5 Έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή που είναι κατάλληλη για χρήση στις σχολικές εργασίες μου



Τεχνικές γνώσεις των μαθητών

Όταν τα μαθήματα πραγματοποιούνται στο σπίτι με ψηφιακές τεχνολογίες
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.





Πώς να χρησιμοποιήσετε τα αποτελέσματα

Ο σχολικός έλεγχος προόδου SELFIE συγκεντρώνει και συγκρίνει τις απόψεις των υπευθύνων σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου σας. Όπως και σε μια πραγματική φωτογραφία «σέλφι», οι πληροφορίες που συλλέγονται στο SELFIE παρέχουν ένα στιγμιότυπο του σχολείου σας, το οποίο απεικονίζει τη σημερινή κατάσταση όσον αφορά τη στρατηγική και την πρακτική για τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα αποτελέσματα του SELFIE μπορούν να βοηθήσουν στην έναρξη διαλόγου εντός της σχολικής σας κοινότητας. Το SELFIE μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για να εντοπιστούν και να εξεταστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες και για να καταρτιστεί ένα σχολικό σχέδιο σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης.

Μπορείτε να χρησιμοποιείτε το SELFIE σε ετήσια βάση για να παρακολουθείτε πού έχει σημειωθεί πρόοδος και ποιες περαιτέρω δράσεις απαιτείται να αναληφθούν. Τα αποτελέσματα SELFIE είναι διαθέσιμα μόνο σ'εσάς και κανείς άλλος δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του σχολικού ελέγχου προόδου SELFIE θα πρέπει να λάβετε υπόψη αν σε συγκεκριμένους τομείς ή προτάσεις/ερωτήσεις υπάρχουν:

- χαμηλές βαθμολογίες
- υψηλές βαθμολογίες
- σημαντικές διαφορές σε βαθμολογίες μεταξύ ομάδων χρηστών

Διευκρινίζεται ότι αυτό το pdf είναι απόσπασμα από τα πλήρη αποτελέσματα για το σχολείο σας. Εάν θέλετε να εξετάσετε περαιτέρω συγκεκριμένους τομείς ή προτάσεις, θα πρέπει να ανατρέξετε στον διαδικτυακό έλεγχο προόδου και να μεταφορτώσετε τα διαγράμματα που χρειάζεστε.

Εάν χρειαστεί να ανατρέξετε στις ερωτήσεις και τις προτάσεις σε καθέναν από τους τομείς, συμβουλευτείτε την ενότητα «Προσαρμογή των ερωτηματολογίων σας» στον πίνακα εργαλείων του SELFIE από όπου μπορείτε να μεταφορτώσετε τον πλήρη κατάλογο των ερωτήσεων.

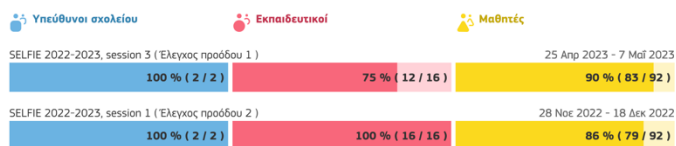
1



Ο παρών έλεγχος προόδου συγκρίνει τα αποτελέσματα μεταξύ του «SELFIE 2022-2023, session 3» (ελέγχου προόδου 1) και του «SELFIE 2022-2023, session 1» (ελέγχου προόδου 2)

Ποσοστά ολοκλήρωσης

Στην παρούσα διαδικασία αυτοανασκόπησης η συμμετοχή των επικεφαλής του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν η εξής:



Προφίλ

Τα προφίλ που παρουσιάζονται για το συγκεκριμένο σχολείο ή την επιχείρηση είναι τα ακόλουθα:

- Υπεύθυνοι σχολείου
- Εκπαιδευτικοί
- Μαθητές

Κλειδα σύγκρισης

- ↑ Το αποτέλεσμα έχει αυξηθεί σε σύγκριση με τον έλεγχο προόδου 2
- ↓ Το αποτέλεσμα έχει μειωθεί σε σύγκριση με τον έλεγχο προόδου 2
- ☰ Το αποτέλεσμα είναι το ίδιο με αυτό του ελέγχου προόδου 2
- ⊘ Δεν είναι δυνατή η σύγκριση

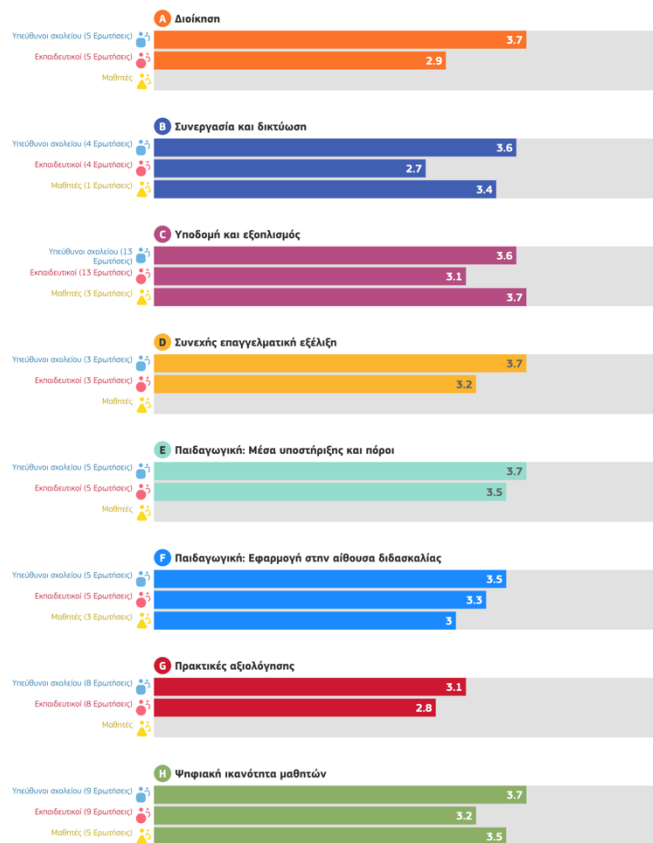
2

Τομείς SELFIE - Σχολείο

School leaders, teachers and students provide their perspectives on how digital technologies are used at their school.

Επισκόπηση τομέων

Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε ομάδα (υπεύθυνοι σχολείου, εκπαιδευτικοί και μαθητές) για καθέναν από τους 8 τομείς.



Αποτελέσματα ανά τομέα

Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε πρόταση/ερώτηση. Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Για πιο λεπτομερή αποτελέσματα, συμβουλευτείτε τον διαδικτυακό έλεγχο προόδου.

A. Διοίκηση

B. Συνεργασία και δικτύωση

C. Υποδομή και εξοπλισμός

D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

E. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

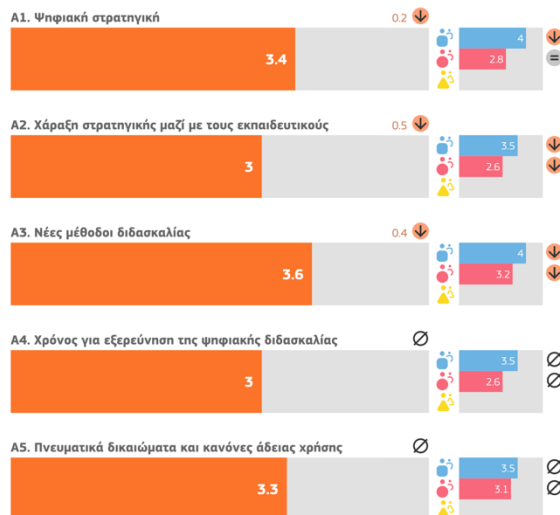
F. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

G. Πρακτικές αξιολόγησης

H. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

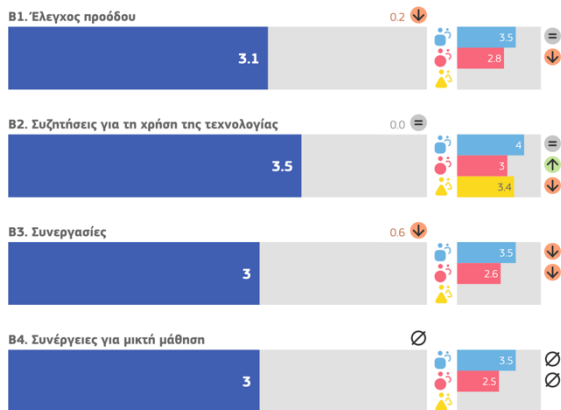
A. Διοίκηση

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τον ρόλο της ηγεσίας στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλο το σχολείο για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης.



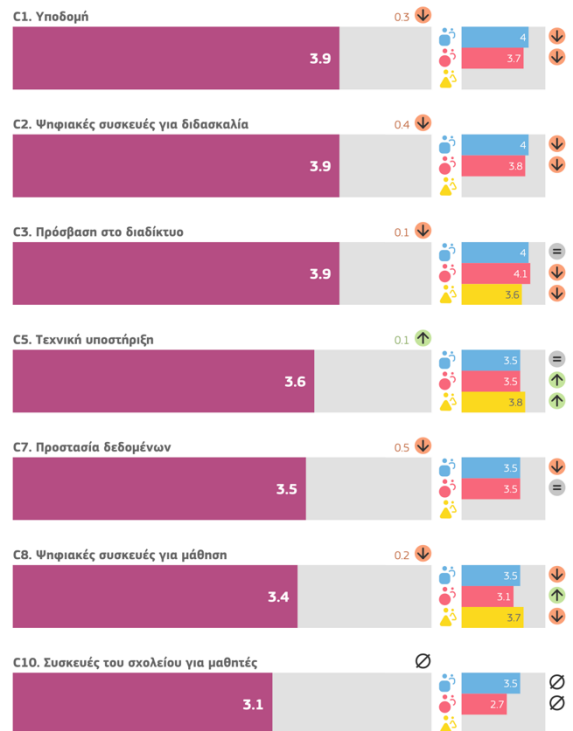
B. Συνεργασία και δικτύωση

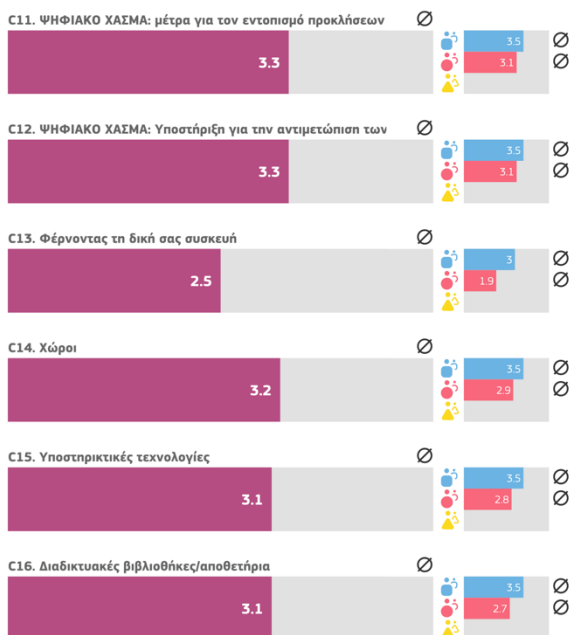
Ο τομέας αυτός αφορά μέτρα που μπορούν να λάβουν τα σχολεία για να στηρίξουν μια φιλοσοφία συνεργασίας και επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την αποτελεσματική μάθηση εντός και εκτός των οργανωτικών συνόρων.



C. Υποδομή και εξοπλισμός

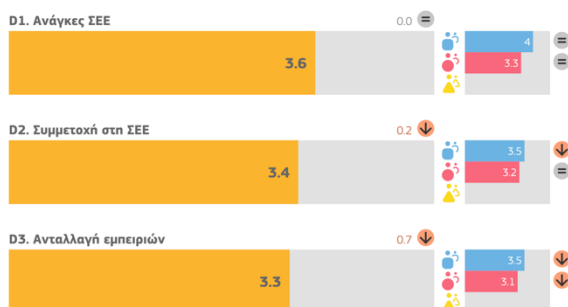
Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν την υποδομή (π.χ. εξοπλισμός, λογισμικό, σύνδεση στο διαδίκτυο). Η ύπαρξη επαρκούς, αξιόπιστης και ασφαλούς υποδομής καθιστά εφικτή και διευκολύνει την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.





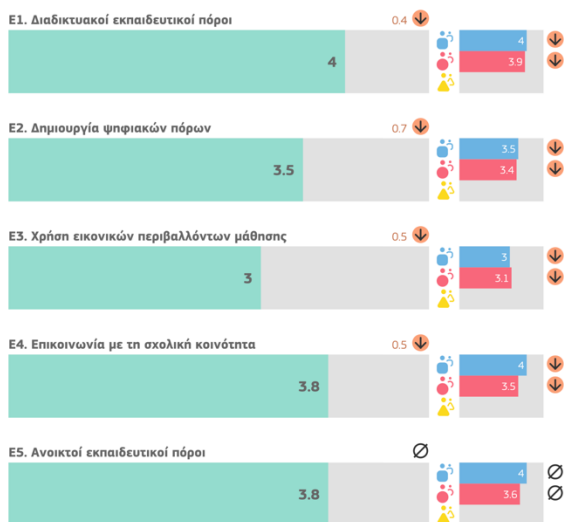
D. Συνεχής επαγγελματική εξέλιξη

Οι ερωτήσεις αυτού του ταμέα αφορούν τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού του σε όλα τα επίπεδα. Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να στηρίξει την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση νέων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.



Ε. Παιδαγωγική: Μέσα υποστήριξης και πόροι

Ο τομέας αυτός αφορά την προετοιμασία της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.



11

Φ. Παιδαγωγική: Εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας

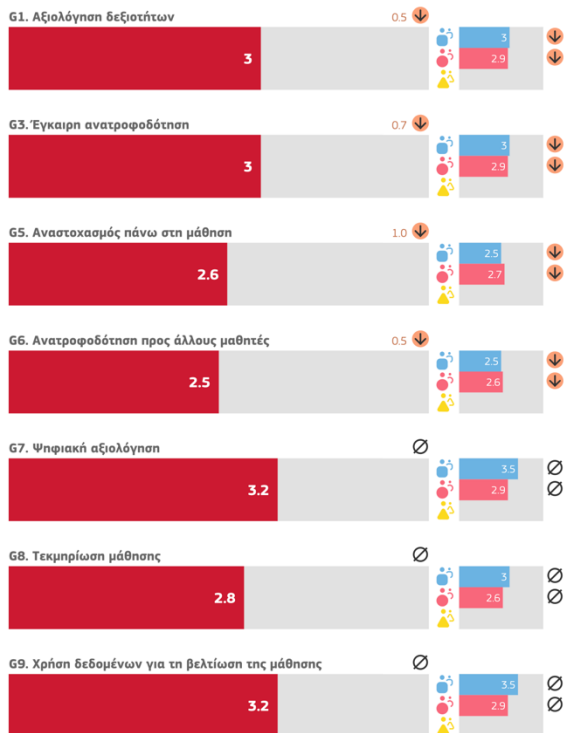
Ο τομέας αυτός αφορά την εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην αίθουσα διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μέσω του εκσυγχρονισμού και της καινοτομίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.



12

G. Πρακτικές αξιολόγησης

Αυτός ο τομέας αφορά μέτρα που μπορούν να εφαρμόσουν τα σχολεία για να μεταβούν από την πιο παραδοσιακή αξιολόγηση σε ένα ευρύτερο σύνολο πρακτικών. Στο σύνολο αυτό θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται πρακτικές αξιολόγησης με χρήση της τεχνολογίας, οι οποίες είναι μαθητοκεντρικές, εξατομικευμένες και πρωτότυπες.

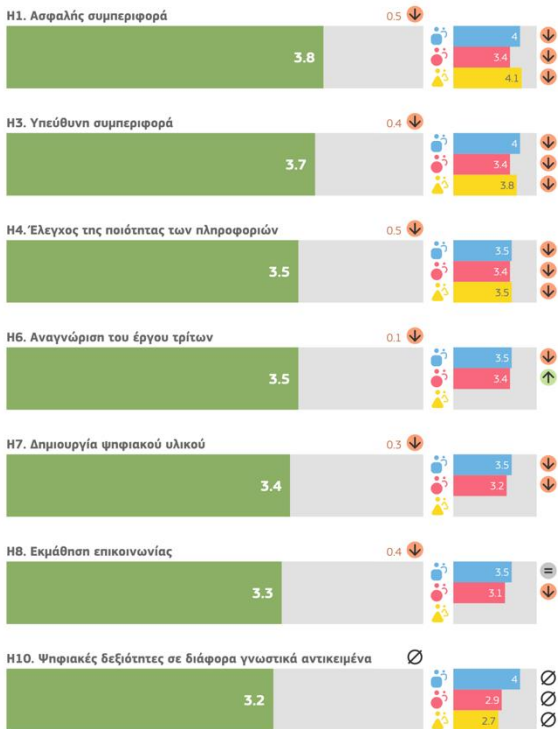


G10. Αναγνώριση δεξιοτήτων που αποκτώνται εκτός σχολείου



Η. Ψηφιακή ικανότητα μαθητών

Οι ερωτήσεις αυτού του τομέα αφορούν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες προκειμένου οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και κριτικό πνεύμα.



15



16



Πρόσβαση των μαθητών σε συσκευές εκτός σχολείου

Τεχνικές γνώσεις των μαθητών

Άλλοι τομείς

Περισσότερες πληροφορίες για τη χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο σας

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Αρνητικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Θετικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

Ποσοστό του χρόνου

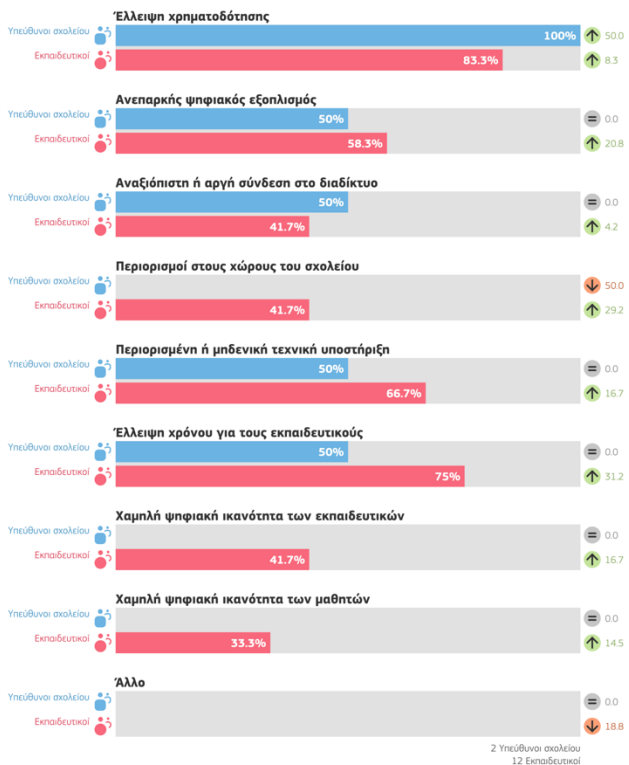
Βαθμός υιοθέτησης της τεχνολογίας

Χρήση της τεχνολογίας

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση της τεχνολογίας

Επηρεάζεται αρνητικά στο σχολείο σας η διδασκαλία και η μάθηση με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών από τους παρακάτω παράγοντες;

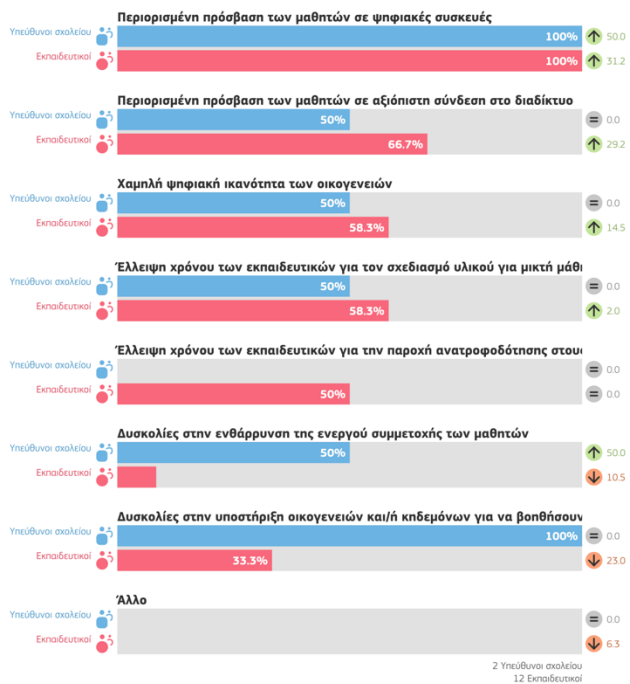
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



Αρνητικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

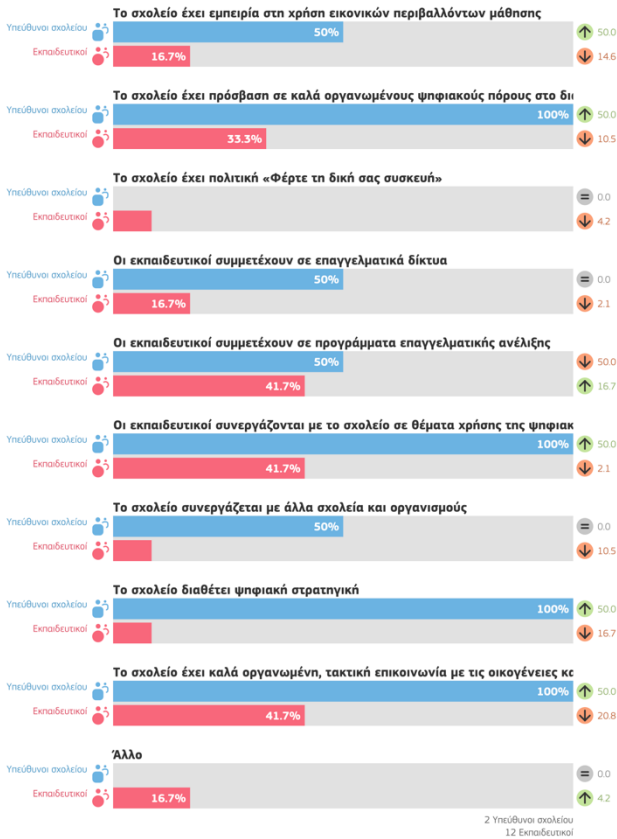
Η μικτή μάθηση επηρεάζεται αρνητικά από τους παρακάτω παράγοντες;

Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



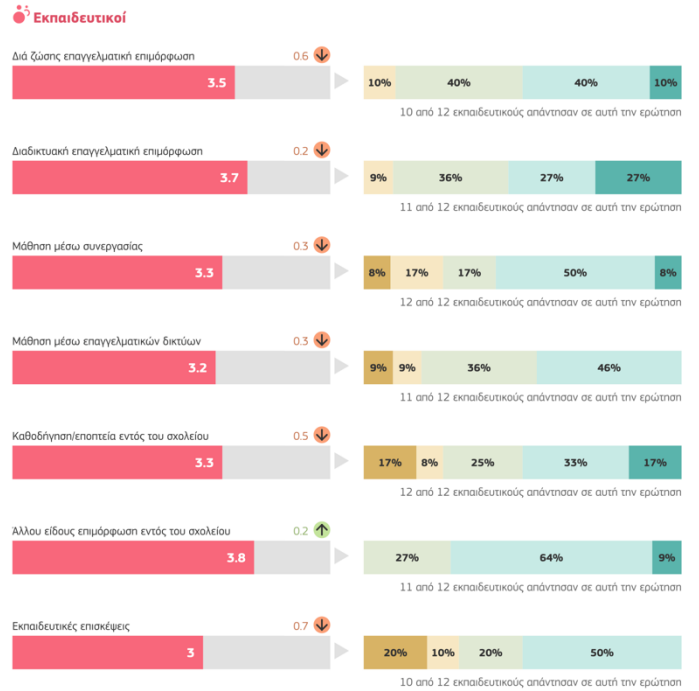
Θετικοί παράγοντες (για τη μικτή μάθηση)

Η μικτή μάθηση επηρεάζεται θετικά από τους παρακάτω παράγοντες. Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

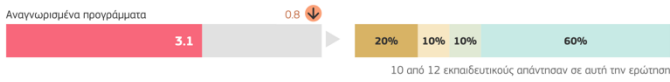


Χρησιμότητα δραστηριοτήτων ΣΕΕ

Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σας για τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων ΣΕΕ στις οποίες συμμετείχαν τον τελευταίο χρόνο; Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



Αναγνωρισμένα προγράμματα



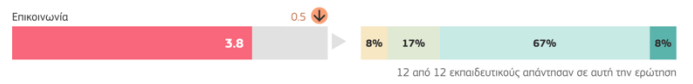
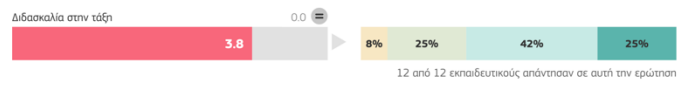
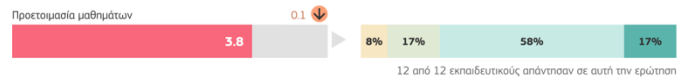
Αξιολογήσεις

- Καθόλου χρήσιμη 1
- Όχι ιδιαίτερα χρήσιμη 2
- Λίγο χρήσιμη 3
- Χρήσιμη 4
- Πολύ χρήσιμη 5

Αυτοπεποίθηση στη χρήση της τεχνολογίας

Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας για τις ακόλουθες εργασίες;
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

- Καθόλου σίγουρος/-η 1
- Όχι ιδιαίτερα σίγουρος/-η 2
- Λίγο σίγουρος/-η 3
- Σίγουρος/-η 4
- Πολύ σίγουρος 5



Ποσοστό του χρόνου

Ποιο ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας έχουν χρησιμοποιήσει οι εκπαιδευτικοί σας ψηφιακές τεχνολογίες στην τάξη τους τελευταίους 3 μήνες; Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

👤 Εκπαιδευτικοί



Αξιολογήσεις

- 0-10% 1
- 11-25% 2
- 26-50% 3
- 51-75% 4
- 76-100% 5



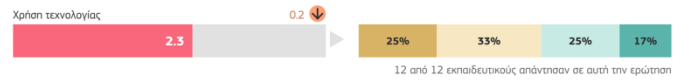
Βαθμός υιοθέτησης της τεχνολογίας

Τι περιγράφει καλύτερα την προσέγγιση των υπευθύνων και των εκπαιδευτικών του σχολείου σας όσον αφορά τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών για διδασκαλία και μάθηση; Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

👤 Υπεύθυνοι σχολείου



👤 Εκπαιδευτικοί



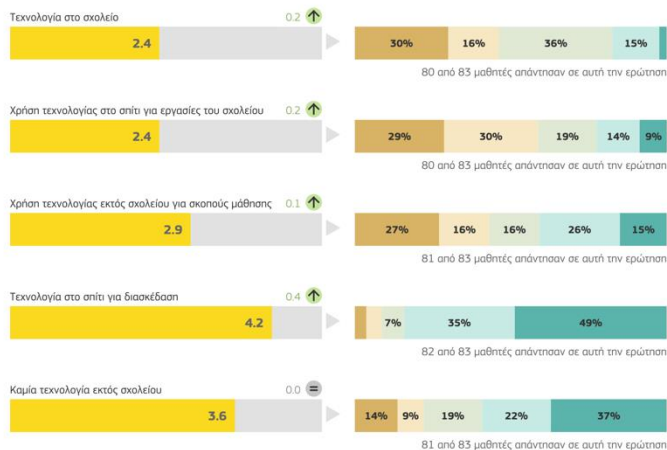
Αξιολογήσεις

- Τείνω να χρησιμοποιώ τις ψηφιακές τεχνολογίες μετά τους περισσότερους από τους συναδέλφους μου 1
- Τείνω να χρησιμοποιώ τις ψηφιακές τεχνολογίες μαζί με τους περισσότερους από τους συναδέλφους μου 2
- Τείνω να χρησιμοποιώ νωρίς τις ψηφιακές τεχνολογίες όταν βλέπω ότι υπάρχουν σαφή οφέλη 3
- Συνήθως είμαι από τους πρώτους που δοκιμάζουν τις νέες τεχνολογίες 4

Χρήση της τεχνολογίας

Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές σας την τεχνολογία εντός και εκτός σχολείου;
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Μαθητές



Αξιολογήσεις

- Ποτέ ή σχεδόν ποτέ 1
- Τουλάχιστον μία φορά τον μήνα αλλά όχι κάθε εβδομάδα 2
- Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα αλλά όχι κάθε μέρα 3
- Έως και μία ώρα κάθε μέρα 4
- Πάνω από μία ώρα κάθε μέρα 5

Πρόσβαση των μαθητών σε συσκευές εκτός σχολείου

Είναι σε θέση οι μαθητές σας να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές (υπολογιστή, φορητό υπολογιστή, tablet, κινητό τηλέφωνο) στο σπίτι;
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.

Μαθητές



Αξιολογήσεις

- Δεν έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου 1
- Έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή, η οποία όμως δεν είναι κατάλληλη για χρήση στις σχολικές εργασίες μου 2
- Υπάρχει κοινόχρηστη ψηφιακή συσκευή στο σπίτι την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου όταν τη χρειάζομαι 3
- Υπάρχει κοινόχρηστη ψηφιακή συσκευή στο σπίτι την οποία μπορώ να χρησιμοποιώ για τις σχολικές εργασίες μου, αλλά δεν είναι πάντα διαθέσιμη όταν τη χρειάζομαι 4
- Έχω πρόσβαση σε ψηφιακή συσκευή που είναι κατάλληλη για χρήση στις σχολικές εργασίες μου 5

Τεχνικές γνώσεις των μαθητών

Όταν τα μαθήματα πραγματοποιούνται στο σπίτι με ψηφιακές τεχνολογίες
Τα βέλη σύγκρισης δείχνουν αν τα αποτελέσματα έχουν αυξηθεί ή μειωθεί.



Πώς να χρησιμοποιήσετε τα αποτελέσματα

Ο παρών έλεγχος προόδου μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για να εντοπιστούν και να εξεταστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες και να καταρτιστεί ένα σχολικό σχέδιο σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης.

Παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα για το πώς μπορείτε να εφαρμόσετε το σχολικό έλεγχο προόδου εξετάζοντας την ενότητα "Επισκόπηση των τομέων":

- Εάν σε έναν τομέα (για παράδειγμα υποδομή ή αξιολόγηση) η βαθμολογία είναι χαμηλή, πιθανόν να θελήσετε να εστιάσετε τις προσπάθειες βελτίωσης σε αυτόν.
- Εάν ένας τομέας έχει τη μεγαλύτερη βαθμολογία, πρόκειται για ένα δυνατό σημείο, το οποίο μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω προκειμένου να εντοπιστεί γιατί λειτουργεί αποτελεσματικά και τι θα μπορούσε να βελτιωθεί περισσότερο.
- Εάν διαπιστώσετε αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων του σχολείου, μπορείτε να εξετάσετε περαιτέρω το θέμα.

Μέσω της ανάλυσης και της συζήτησης το σχολείο σας μπορεί να καταρτίσει ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών για καλύτερη διδασκαλία και μάθηση. Μπορείτε να χρησιμοποιείτε το SELFIE σε ετήσια βάση για να παρακολουθείτε πού έχει σημειωθεί πρόοδος και ποιες περαιτέρω δράσεις απαιτείται να αναληφθούν. Τα αποτελέσματα SELFIE είναι διαθέσιμα μόνο σ'εσάς και κανείς άλλος δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά.

Please note that this pdf is an extract of the full results for your VET institution, including Work-based, if you want to look further into certain areas or statements, you should refer to the online report and download any charts you need.