



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## The Importance of ICT in Primary Education: Interpretive Schemes and Practices in the Island of Lesbos

Marina Stamati

**To Link this Article:** <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7276>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7276

**Received:** 24 March 2020, **Revised:** 20 April 2020, **Accepted:** 14 May 2020

**Published Online:** 17 June 2020

**In-Text Citation:** (Stamati, 2020)

**To Cite this Article:** Stamati, M. (2020). The Importance of ICT in Primary Education: Interpretive Schemes and Practices in the Island of Lesbos. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 168–182.

**Copyright:** © The Authors 2020

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

**Vol. 8, No. 1, 2020, Pg. 168 - 182**

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

**JOURNAL HOMEPAGE**

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

## The Importance of ICT in Primary Education: Interpretive Schemes and Practices in the Island of Lesvos

Marina Stamati

University of the Aegean, Faculty of Social Sciences, Department of Cultural Technology and  
Communication

### Abstract

Information and Communication Technologies (ICTs) retain an increasing role in the modern pedagogical context, which is particularly demanding and complex. The figure of the all-flickering teacher is still considered important, regarding the use of ICT in the school unit and the familiarization of pupils with these - relevant news in the Greek educational reality - learning tools. This research contribution aims to analyze how primary school teachers understand and potentially use ICT to support and conduct their teaching work. The contribution applies two qualitative methodological techniques, participant observation and semi-structured interviews. Participant observation was conducted in thirteen schools and seventeen interviews were conducted with primary school teachers serving in different areas of Lesvos.

**Keywords:** ICT, Primary Education, Qualitative Research, Teachers.

### ΤΠΕ και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

#### Το Εννοιολογικό Πλαίσιο των ΤΠΕ

Οι ΤΠΕ δύνανται να βελτιώσουν την κοινωνική καθημερινότητα και να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα όταν αξιοποιηθούν σωστά και κατανοηθούν οι βασικές αρχές σωστής χρήσης τους. Οι ΤΠΕ αποτελούν μια πολυσχιδή διαδικασία που περιλαμβάνει ιδέες, ερμηνευτικά σχήματα, κοινωνικές πρακτικές, δρώντα υποκείμενα ανθρώπους, μηχανές και οργάνωση. Οι ΤΠΕ στοχεύουν στην ανάλυση ζητημάτων και δυσχερειών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με το σχεδιασμό, ανάπτυξη και υλοποίηση λύσεων με τη χρήση τεχνολογίας (Μικρόπουλος, 2006). Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της παιδαγωγικής/σχολικής πρακτικής και προσμετρώνται ως βασικά εργαλεία μάθησης στο αναλυτικό πρόγραμμα (Κυρίδης, 2003: 21). Με άλλα λόγια, οι ΤΠΕ σχετίζονται με ένα τεράστιο φάσμα δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων και δε συνδέονται αποκλειστικά με υλικοτεχνικές υποδομές (Sprante et al, 2018: 2).

Στην Ελλάδα, καίτοι οι ΤΠΕ είναι απολύτως αναγκαίες στη σύγχρονη εποχή για την εκπαιδευτική διαδικασία, σοβαρές δυσκολίες ένταξης τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

παραμένουν ενεργές. Για αυτό το λόγο, ερευνητικά υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακολουθούν τις τεχνολογικές εξελίξεις και να αξιοποιούν στο έπακρο τις ικανότητες των μαθητών (Νικολάου, Μπαρμπαρούση, 2017, 22; Skutil, 2014: 105-112; Richards, 2004: 1-2).

### **Ζητήματα Χρήσης των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Τα ερμηνευτικά σχήματα των εκπαιδευτικών για την ευρύτερη δυνατότητα εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον αλλά και οι καθημερινές τους πρακτικές χρήσης, δηλαδή η βιωμένη σχέση που έχουν με την τεχνολογία αποτελούν σημαντική παράμετρο για την εξάπλωση της χρήσης τους (Τσαπάρα, 2014: 111). Η αποδοχή και η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί τη σταδιακή δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, που από «αυθεντία» ο δάσκαλος μετατρέπεται σε «συντονιστή ορχήστρας», υποστηρικτή γνώσης (Γιαβρίμης, 2010: 634).

Σχετική πανευρωπαϊκή έρευνα (European Commission, 2015) επεσήμανε ότι παρόλο που η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, ελάχιστοι τις χρησιμοποιούν είτε για να συνεργαστούν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, είτε για να επικοινωνούν με τους γονείς ή για να προετοιμάσουν εργασίες των μαθητών τους στο σχολείο και στο σπίτι. Βιβλιογραφικά υποστηρίζεται ότι για να αυξηθεί η χρήση των ΤΠΕ, υπάρχουν αρκετά εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ξεπεράσουν για να τις εντάξουν στη διδακτική πράξη και τη σχολική καθημερινότητα (Mumtaz, 2000; Δαούτη, 2009: 21; Depover, 2010; Tziafetas et al, 2013:207). Το πρώτο ζήτημα αφορά τον απαρχαιωμένο τεχνολογικό εξοπλισμό, την απουσία του από τη σχολική τάξη, την προβληματική πρόσβαση σε αυτόν και την έλλειψη αξιοπιστίας του ένεκα παλαιότητας ή πλημμελούς συντήρησης.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες - και σήμερα είναι ανάμεσα 25-50 ετών - φαίνεται να είναι πολύ περισσότερο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και δύνανται να χειριστούν με άριστο τρόπο περισσότερο πολύπλοκα λογισμικά και πληροφορίες τεχνολογίας (Snyder and Hoffman, 2001). Σε αντίθεση, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι συχνά είναι περισσότερο καχύποπτοι και επιφυλακτικοί απέναντι στις ΤΠΕ (Collins and Halverson, 2009). Εμπειρικές συμβολές της τελευταίας δεκαετίας καταδεικνύουν πως διάφορες επιμορφωτικές δράσεις αναφορικά με τις ΤΠΕ δεν αποδίδουν τα αναμενόμενα, εξαιτίας και της χαμηλής ή αδιάφορης συμμετοχής, από την μεριά των εκπαιδευτικών (Γιαβρίμης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η επιμόρφωσή τους είναι προβληματική και σε πολλές περιπτώσεις η χρήση των ΤΠΕ εξαρτάται από τη δική τους προσωπική συμβολή και προσπάθεια (Λιακοπούλου, 2010: 662-663).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ελάχιστη γνώση ΤΠΕ αποφεύγουν να τις χρησιμοποιούν, ακριβώς για να μην εκτεθούν στους μαθητές τους, οι οποίοι συχνά διαθέτουν ευρύτερες ψηφιακές δεξιότητες από τους ίδιους (Γιαβρίμης, 2010: 633-639; Fullan, 2007: 21-22). Συμπληρωματικά με το προηγούμενο, παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση ΤΠΕ είναι το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη επαρκούς χρόνου, η μη ενσωμάτωσή τους – εξ αρχής - στο αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη σαφών οδηγιών για τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ, η έλλειψη κινήτρων, η ανεπαρκής τεχνική στήριξη, η δυσκολία προσαρμογής της σχολικής μονάδας στις ΤΠΕ και η έλλειψη στήριξης εκ μέρους της διεύθυνσης (Pelgrum, 2001; Depover, 2010: 224-225).

Η βιβλιογραφική έρευνα – όπως παρατέθηκε – έφερε στην επιφάνεια πολλούς λόγους που καθιστούν ατελέσφορη την εισαγωγή των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική καθημερινότητα με αποτέλεσμα να ακυρώνουν τα μεγάλα οφέλη που επιδιώκει η σύγχρονη εκπαίδευση από τη χρήση τους. Για αυτό το λόγο, έχει ερευνητικό ενδιαφέρον να εξεταστούν τα ερμηνευτικά σχήματα και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο ώστε να μπορέσουν να αρθούν οι δυσκολίες για να ενισχυθεί η ουσιαστική χρήση τους.

## **Μεθοδολογία**

### **Σκοπός της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τυχόν διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών καθώς και την συμπεριφορά τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες και την επίδραση αυτών στη μαθησιακή πράξη. Σκοπεύει δηλαδή στη μελέτη των ερμηνευτικών σχημάτων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΤΠΕ.

Με άλλα λόγια, εξετάζει πως αυτή η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για την υλοποίηση του διδακτικού τους έργου και την αλληλόδραση με τους μαθητές τους. Ο στόχος της συμβολής είναι να εξετάσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΤΠΕ και να αναδείξει τους τρόπους ένταξης και τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Μεθοδολογικός Σχεδιασμός**

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα και η εξόρυξη πρωτογενούς εμπειρικού υλικού έγινε μέσω της μεθοδολογικής τεχνικής των ημιδομημένων συνεντεύξεων (Ιωσηφίδης, 2017:74). Αυτό προέκυψε διότι ήταν επιβεβλημένη, βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού, μια σε βάθος μελέτη σε βάθος των ερμηνευτικών σχημάτων και των πρακτικών των συμμετεχόντων (Σαββάκης, 2013: 170-175). Η επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικές φάσεις από Οκτώβριο 2017 μέχρι Ιούνιο 2018.

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά εκπαιδευτικοί, οχτώ άντρες και εννέα γυναίκες, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Λέσβου και οι οποίοι είχαν βασικές γνώσεις χρήσης υπολογιστών(Πινάκας 1). Η επιλογή έγινε με τη μέθοδο της «σκοπίμης δειγματοληψίας» για την εξασφάλιση ίδιων πιθανοτήτων για κάθε μέλος να περιληφθεί στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχτηκαν ώστε τα χαρακτηριστικά τους να εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017: 35).

Το ερευνητικό εργαλείο περιείχε θεματικές ενότητες σχετικές, με τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, την επιμόρφωση και κατάρτιση τους σε θέματα νέων τεχνολογιών. Επίσης, αφορούσε τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη στο σημερινό ελληνικό σχολείο, τα ερμηνευτικά τους σχήματα σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, και την αξιολόγηση, στην οποία προβαίνουν, για την υποστήριξη από την κεντρική Διοίκηση σε θέματα ένταξης νέων τεχνολογιών.

Στη συμμετοχική, μη ελεγχόμενη παρατήρηση, με συμμετοχή της ερευνήτριας, (Ιωσηφίδης, 2017) έλαβαν μέρος δεκατρία σχολεία και καταγράφηκαν τα δεδομένα της παρατήρησης, των δράσεων και όλων των συμβάντων εντός της σχολικής τάξης (Babbie, 2011). Με βασικό εργαλείο την κλείδα παρατήρησης παρακολουθήσαμε/παρατηρήσαμε πενήντα δύο διδακτικές ώρες σε δέκα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα/μαθήματα.

Εφαρμόστηκαν οι αρχές της τριγωνποίησης, συγκεκριμένα της χρονικής τριγωνποίησης για λόγους διαχρονικής και συγχρονικής αξιοπιστίας, και της μεθοδολογικής τριγωνποίησης διότι αξιοποιήθηκαν ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων με στόχο τη σφαιρικότερη – στο μέτρο του δυνατού - κατανόηση του προς διερεύνηση θέματος (Cohen et al., 2007: 190-194; Ιωσηφίδης, 2017: 194).

**Πίνακας 1.** Πίνακας Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στη Νήσο Λέσβο.

α/α	Φύλο	Ηλικία	Οικογ. Κατάσταση	Σπουδές	Ξένες Γλώσσες	Γνώσεις Η/Υ	Προϋπηρεσία / Έτη
1	Άνδρας	31	Άγαμος	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. Πτυχίο και Μεταπτυχιακό στην Κοινωνιολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά B2	Επίπεδο Α' πιστοποιημένο - Επίπεδο Β' χωρίς πιστοποίηση	10
2	Γυναίκα	32	Έγγαμη	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πάτρας	Αγγλικά C2 / Γαλλικά B2	Επίπεδο Α' πιστοποιημένο	9
3	Γυναίκα	35	Έγγαμη	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης	Αγγλικά B2	ECDL, Επίπεδο Α', Β' πιστοποιημένο, Πιστοποίηση Κρατικό ΚΕΚ	14
4	Γυναίκα	34	Έγγαμη - 1 παιδί	Παιδαγωγική Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, Μεταπτυχιακό Κοινωνική Ανθρωπολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά B2	Επίπεδο Α', Β' πιστοποιημένο	13

5	Γυναίκα	41	Άγαμη	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακό Κοινωνική Ανθρωπολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά C2	ECDL, Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	9
6	Γυναίκα	51	Έγγαμη - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	Αγγλικά B2	Επίπεδο A' χωρίς πιστοποίηση	28
7	Άνδρας	54	Έγγαμος - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	OXI	Επίπεδο A' χωρίς πιστοποίηση	32
8	Άνδρας	53	Έγγαμος - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	OXI	Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	31
9	Γυναίκα	31	Άγαμη	Παιδαγωγικό Θεσσαλονίκης, Προπτυχιακό Κοινωνιολογίας, Μεταπτυχιακό Ανθρωπολογία Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά-Γαλλικά B2	ECDL, Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	9
10	Άνδρας	52	Έγγαμος - 2 παιδιά	Ακαδημία Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	Αγγλικά C2	Επίπεδο A' πιστοποιημένο	28
11	Άνδρας	52	Έγγαμος - 2 παιδιά	Ακαδημία Μυτιλήνης, Νομική Σχολή Αθηνών, Μεταπτυχιακό	Αγγλικά B2	Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	22

				Κοινωνιολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου				
12	Γυναίκα	53	Έγγαμη - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση Καποδιστριακό	OXI	Επίπεδο χωρίς πιστοποίηση	A'	32
13	Άνδρας	50	Άγαμος	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταδιδακτορι- κή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κοινωνικής Ανθρωπολογία	Αγγλικά B2	Εμπειρικά		21
14	Γυναίκα	36	Έγγαμη - 1 παιδί	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος	Αγγλικά C2 - Ιταλικά B2	Επίπεδο πιστοποιημέν- ο - Επίπεδο B' πιστοποιημέν- ο	A'	14
15	Άνδρας	56	Έγγαμος - 2 παιδιά	Ακαδημία Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό , Μετεκπαίδευση στο Αλέξανδρος Δελμούζος, Μεταπτυχιακό στο ΕΑΠ, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων	OXI	Επίπεδο πιστοποιημέν- ο	A'	23
16	Άνδρας	50	Άγαμος	Παιδαγωγική Ακαδημία,	OXI	Εμπειρικά		19

---

17	Γυναίκα	49	Έγγαμη - 1 παιδί	Εξομοίωση Καποδιστριακό Παιδαγωγική Ακαδημία της Λάρισας, Μεταπτυχιακό Ανθρωπολογία ς Πανεπιστήμιου Αιγαίου	C2	Επίπεδο A' πιστοποιημέν ο	20
----	---------	----	---------------------	--	----	---------------------------------	----

---

### Ερευνητικά αποτελέσματα

Η μελέτη των ευρημάτων μας τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τη συμμετοχική παρατήρηση επέτρεψε να διακρίνουμε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο νησί της Λέσβου, όσο και στις αντιλήψεις τους απέναντι στις ΤΠΕ. Ο βαθμός προσβασιμότητας των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους γύρω από τις ΤΠΕ και τις νέες τεχνολογίες συναρτάται με το σχολείο υπηρεσίας τους και με την ηλικία τους (Καρυδάς, 2007:17, 32, 34) Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία της Λέσβου δεν έχουν πλήρη πρόσβαση στον εξοπλισμό ΤΠΕ και υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, στη στελέχωση των εργαστηρίων καθώς και έλλειψη τεχνικής υποστήριξης.

Η γεωγραφική κατανομή των σχολείων επιδρά σημαντικά στην τεχνολογική ανομοιογένεια, (Joo et al., 2015; Δοδοντσή, 2010) αφού το ζήτημα των ελλείψεων που παρουσιάζουν τα σχολεία της υπαίθρου έναντι της πόλης είναι σοβαρό. Σε αυτά απουσιάζει στελεχωμένο εργαστήριο πληροφορικής και ολόκληρα σχολικά συγκροτήματα ή τάξεις στεγάζονται σε στενά λυόμενα. Επίσης, οι σχολικές αίθουσες δε διαθέτουν ηλεκτρικό και ηλεκτρονικό εξοπλισμό και σε πολλά σχολεία εντοπίστηκαν ελλείψεις σε ειδικό προσωπικό (ΠΕ86).

Παρατηρήθηκε έντονη προσκόλληση σε ξεπερασμένες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως παπαγαλία, αποστήθιση και φωτοτυπίες. Η επιφυλακτική στάση έναντι των νέων τεχνολογιών οφείλεται στην ελλιπή ετοιμότητα και την άγνοια των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες τους στη διδακτική διαδικασία. Ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν συστηματικά και να υπερβούν την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ώστε να υλοποιήσουν ένα διαθεματικό μάθημα με μερική ή πλήρη χρήση ΤΠΕ και να δημιουργήσουν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές θα έχουν ενεργή εμπλοκή στη μάθηση και στη λήψη αποφάσεων.

Παράγοντες αναφορικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων φαίνεται πως επηρεάζουν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις τους έναντι των ΤΠΕ. Η ηλικία σχετίζεται άμεσα με το βαθμό χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ, αφού επηρεάζει τη διάθεση αλλά και την ικανότητα τους να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως σημειώνουν και άλλες εμπειρικές έρευνες (Συμεωνίδης, 2013: 1-9; Hoffman, 2001; Halverson, 2009).

Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του εκπαιδευτικού τόσο θετικότερη η στάση του, η διάθεση και η ικανότητα του για ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί



με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να κάνουν μεγαλύτερη χρήση των ΤΠΕ γεγονός που πιθανόν οφείλετε στο ότι είναι και νεαρότερης ηλικίας οπότε και περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ αναφορικά με τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και είναι επιφυλακτικοί μιας και οι τεχνολογίες δεν υπήρξαν ποτέ μέρος της δίκης τους εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με την ηλικία φαίνεται να σχετίζεται και η έλλειψη σύμπνοιας και η μη επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αισθάνονται ότι οι νεότεροι συνάδελφοι τους δε τους σέβονται, είναι ανταγωνιστικοί και δε τους βοηθούν να μνηθούν στην ψηφιακή εποχή. Αντίθετα, οι μικρότεροι διατείνονται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι είναι καχύποπτοι απέναντι τους και στις νέες γνώσεις που φέρουν, τους απαξιώνουν και δε συνεργάζονται μαζί τους παραγωγικά.

Παράλληλα, το σημερινό ελληνικό σχολείο δυσκολεύεται να πορευτεί στη κοινωνία της πληροφορίας, αφού οι πολιτικές του Υπουργείου κρίνονται ως ανεπαρκείς και ανοργάνωτες. Με άλλα λόγια, υπάρχει πίεση από το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την εκπλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και ο μαθησιακός χρόνος για την προετοιμασία του κατάλληλου υλικού δεν επαρκεί. Με αυτό τον τρόπο, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζεται χωρίς σημαντική υποστήριξη και υπάρχει ελλιπή κατάρτιση. Η όποια επιμόρφωση, βασίζεται περισσότερο στο τεχνοκρατικό μοντέλο και αρκετοί εκπαιδευτικοί, αισθάνονται φόβο, ένταση και άγχος σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Λέσβο για να παρακολουθήσουν τις επιμορφώσεις - και στη συνέχεια να προβούν σε χρήση των εργαλείων ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία - ζητούν επισταμένως και εντόνως κίνητρα ή αντισταθμιστικά οφέλη, που σχετίζονται με μισθολογική αύξηση, επιπλέον μοριοδότηση ή επιπλέον ημέρες άδειας.

Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που - κατά τη διάρκεια της έρευνας - αξιοποίησαν τις ΤΠΕ και κατέβαλλαν προσπάθειες για να μυήσουν τους μαθητές στο κόσμο των υπολογιστών και να αναπτύξουν την κριτική τους στάση απέναντι στις ψηφιακές πληροφορίες που τους παρουσίαζαν. Η διδασκαλία με τις ΤΠΕ δύσκολα θα φέρει κάτι εντελώς καινούργιο, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση. Το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της διαμεσολάβησης των παραπάνω παραγόντων, αδυνατεί να ακολουθήσει τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία της πληροφορίας και τείνει να αναπαράγει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ ατόμων, σχολείων και εκπαιδευτικών περιφερειών (Αρακά, 2014; Shampira, 2010).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων - με βάση το πρωτογενές εμπειρικό υλικό που συλλέξαμε εφαρμόζοντας τις μεθοδολογική τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης δημιουργήσαμε τρεις τύπους διδασκαλικής πρακτικής. Αυτές είναι, η αδρανής διδακτική πρακτική, η εμπνέουσα διδακτική πρακτική και η τεχνοφιλική διδακτική πρακτική (Σταμάτη, 2018, σ. 407) (Εικόνα 1).

Στην αδρανή διδακτική πρακτική, (Εικόνα 2) η αξιοποίηση των εργαλείων ΤΠΕ είναι μηδενική, κυρίαρχο διδακτικό εργαλείο του εκπαιδευτικού είναι η φωτοτυπία, ο πίνακας ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, με εμμονή στο παπαγαλίζει και συχνά δημιουργούνται σε αυτό το διδακτικό περιβάλλον τάξεις δυο ταχυτήτων.

Κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας είναι ο μονόλογος και ο εκπαιδευτικός-αυθεντία προσφέρει, περιγράφει και μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές. Είναι ο εκπαιδευτικός της

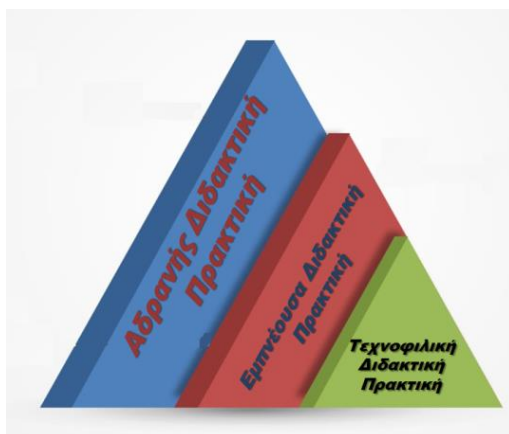
«αποφυγής» (Baylor, Ritchie, 2001: 5), ο οποίος έχει γενικευμένο χαμηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους, σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της διδακτικής πρακτικής είτε δεν έχουν επιμορφωθεί καθόλου στις ΤΠΕ ή παρακολούθησαν μόνο την επιμόρφωση Α' επιπέδου. Η αρνητική τους στάση έναντι των ψηφιακών εργαλείων σχετίζεται με την έλλειψη γνώσεων πάνω στις νέες τεχνολογίες αλλά και με την χαμηλή αυτοπεποίθηση τους, σε συνδυασμό με την προσκόλληση τους στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Στην εμπνέουσα διδακτική πρακτική, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης και αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο. Ερευνά και αναζητά μόνος του πληροφορίες και ο δάσκαλος αποτελεί συντονιστικό μέρος της μαθητικής κοινότητας. Η ελευθερία έκφρασης των μελών της τάξης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και αυτή η διάσταση προάγει το μαθητή σε ενεργό μέλος της κοινότητας, μέσω της αλληλεπιδραστικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Το μάθημα από απλή διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών μετατρέπεται σε μια πολυδύναμη παιδαγωγική διαδικασία.

<i>Πρακτική</i> <i>Χαρακτηριστικά</i>	Αδρανής Διδακτική Πρακτική	Εμπνεύουσα Διδακτική Πρακτική	Τεχνοφιλική Διδακτική Πρακτική
ΤΠΕ	-	+	+
Λογισμικά	-	+	+
Ίσες ευκαιρίες	-	+	+
Ανταγωνιστικό Περιβάλλον	+	-	-
Εκπαιδευτικός Αυθεντία	+	-	-
Εμπλοκή Μαθητών στη Μαθησιακή Πράξη	-	+	+
Εμπλοκή Μαθητών με τις ΤΠΕ	-	-	+
Κίνητρα στους Μαθητές	-	+	+
Ανατροφοδότηση	-	+	+
Απλή Προβολή Ψηφιακού Υλικού	-	+	+
Τάξη 2 Ταχυτήτων	+	-	-
Ελευθερία Έκφρασης	-	+	+
Παραδοσιακές Μέθοδοι Διδασκαλίας	+	-	-
Κριτική Σκέψη	-	+	+
Διάλογος	-	+	+
Ολοκληρωτική Αξιοποίηση ΤΠΕ	-	-	+
Διαθεματικότητα	-	+	+
Συνεργατική Μάθηση	-	+	+

**Εικόνα 1:** Χαρακτηριστικά διδακτικών πρακτικών. (+ παρουσία χαρακτηριστικού/διδακτική πρακτική, - απουσία χαρακτηριστικού/διδακτική πρακτική)



**Εικόνα 2:** Δημοφιλία ανά διδακτική πρακτική στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου

### Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς. Η αρνητική στάση που κάποιοι διατηρούν για τη χρήση των ΤΠΕ εδράζεται στην έλλειψη γνώσεων, στη χαμηλή αυτοπεποίθηση και την προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η τεχνολογική ανάπτυξη δεν αποτελεί πανάκεια για κάθε πρόβλημα στην παιδεία, πόσο μάλλον αν επικεντρώνεται αποκλειστικά σε τεχνοκρατικής φύσεως θέματα, αφήνοντας στην άκρη ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις. Η τεχνολογία όπως και η εκπαίδευση δεν αναπτύσσονται σε κοινωνικό κενό, αλλά

διαμορφώνονται τόσο από αυτούς που τη δημιουργούν, όσο κι από αυτούς που τη χρησιμοποιούν.

Τα εργαλεία ΤΠΕ μπορούν αφενός, να συμπληρώσουν κενά και αδυναμίες του καθιερωμένου διδακτικού υλικού αφετέρου να συνεισφέρουν στο μετασχηματισμό των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης. Οι ΤΠΕ προσφέρονται για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και για τη δημιουργία ενός πλούσιου και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τη διερευνητική, ενεργητική και δημιουργική, διαδραστική, μάθηση. Σε αυτό το γνωστικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός θα κατέχει τη θέση του οργανωτή της διαδικασίας μάθησης και συνεργάτη του μαθητή, ενώ ο τελευταίος θα βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έχοντας γνώση πλέον της σημαντικής επίδρασης που έχουν οι ΤΠΕ στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι σημαντικό για κάθε χώρα που την ενδιαφέρει να έχει παρουσία και ισχύ στο παγκόσμιο γίγνεσθαι να επενδύσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, σε σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, στη δικτύωση των σχολικών μονάδων, στην αναβάθμιση του τεχνολογικού της δικτύου και στην εξέλιξη του ψηφιακού της «κόσμου» τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Είναι φανερό πως τα εμπόδια τα οποία πρέπει να προσπελαστούν για να ευδοκιμήσει η σχέση μεταξύ των ΤΠΕ και της εκπαίδευσης δεν είναι λίγα και καμιά αλλαγή στην εκπαίδευση δε μπορεί να πετύχει αν δε γίνει συνείδηση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν αποτυπωθεί στις διδακτικές πρακτικές τους. Οι δάσκαλοι είναι σημαντικός παράγοντας ώστε η διδακτική εμπειρία να μπει στην τροχιά της κοινωνίας της γνώσης καθιστώντας την κομβικό σύνδεσμο ανάμεσα στο νέο κοινωνικό υποκείμενο και στις νέες κοινωνικές αναγκαιότητες.

Πρακτικά διαπιστώνεται πως χρειάζεται μια αναδιαμόρφωση των πεποιθήσεων, κινήτρων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε το σχολείο να μπορέσει να οδηγηθεί στο ψηφιακό μέλλον. Δεν αρκούν διοικητικά βήματα και κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς, αλλά μια ολόπλευρη και σε βάθος εκμάθηση των τεχνολογικών αντικειμένων με στόχο τη συνεχή εξέλιξη των δεξιοτήτων του δασκάλου.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Αρακά, Η., Κούτρας, Ν., Μακρίδου, Ε. (2014). Η πρόσβαση στην πληροφορία: εξέλιξη και ψηφιακό χάσμα. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη (Επιμ.), Ιστορία της πληροφορίας από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Babbie, E. (2011) Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία*, 29/012, 97-126.
- Γιαβρίμης, Π. (2012). Νοηματοδοτήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 8-03-2020 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2012.pdf>.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Στο 7ο πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, 633-640. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1562.pdf>.

- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Ρουμελιώτου, Μ. (2009). Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αθήνα: Σιδέρης.
- Cohen. L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαούτη, Σ., Μυγδάλας, Γ., Τουμπαρίδου, Σ. (2009). Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Derover, C., Karsenti, T., Κόμης, Β. (2010). Διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστήμων. Αθήνα: Τζιόλας.
- Καρυδάς, Ι. (2007). Ψηφιακές πόλεις: Κοινωνία, ψυχολογία, διαδίκτυο, αστική γειτονιά. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Σακιρίδου, Ε. (2003). Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες: οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Έρευνα πεδίου. Αθήνα: Τυπωθήτω .
- Κωνσταντίνου, Κ. (2005). Διδασκαλία και μάθηση σε μια σύγχρονη κοινωνία. Στο Σ. Ρετάλης, (Επιμ.). Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης, 21-34. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λιακοπούλου, Ε. (2010). Η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Εμπόδια και προτάσεις αντιμετώπισης. Στο Α. Τζιμογιάννη (Επιμ.), Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, II, 659-663, Κόρινθος.
- Λύτρας, Α. (2000). Κοινωνία και εργασία: Ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μακράκης, Β. (2000). Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ., Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαββάκης, Μ. (2013). Μικροκοινωνιολογία και ποιοτική έρευνα: Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές. Αθήνα: Κριτική.
- Σταμάτη, Μ. (2018). Τ.Π.Ε., Διδασκαλία και ψηφιακό χάσμα: Από τη θεωρία στην πράξη;. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ), 26<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή, 395-413. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Συμεωνίδης, Σ., Γκούμας, Σ., Σαββίδου, Κ. (2013). Τρία χρόνια μετά την επιμόρφωση Β επιπέδου: Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στην εκπαιδευτική- διδακτική διαδικασία;. Η περίπτωση του νομού Καβάλας. e-Περιοδικό επιστήμης και τεχνολογίας, 1-10.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνιών στο σχολείο. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών– Επιστημονικών θεμάτων, 1, 200-21.
- Τσαπάρα, Ξ. (2014). Στάσεις των καθηγητών γερμανικής γλώσσας ως προς τις Τ.Π.Ε., ανασταλτικοί παράγοντες στη χρήση Τ.Π.Ε. στο μάθημα και ανάγκες επιμόρφωσης. Στο

Θ. Σαμαρά (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Ημαθίας Νάουσα, 110-122.  
Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από  
[http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoID/VoID\\_110\\_122.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoID/VoID_110_122.pdf).

### Ξενόγλωσση

- AECT. (1977). The definition of educational technology. AECT task force on definition and terminology. Association of educational communications and technology. Washington: DC.
- Al-Fudail, M., Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers and education*, 51, (3), 1103-1110.
- Becta. (2003). What research says about using ICT in maths: Educational communications and technology agent.
- Collins, A., Halverson, R. (2009). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. New York: Teachers College Press.
- European Commission. (2015). Survey of schools: ICT in education. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/node/51275>.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. London: Routledge.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., Kim, N. H. (2015). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers and education*, 95, 114-122.
- Leask, M., Younie, S. (2006). Communal constructivist theory: information and communications technology pedagogy and internationalisation of the curriculum. *Journal of information technology for teacher education*, 10, 116-134.
- Levine, D., Levine, R. (1996). Society and education. Boston: Allyn and Bacon.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of information technology for teacher education*, 9 (3), 319-342.
- NFG on Educational Technology. (2006). Position paper. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <http://docplayer.net/1959827-2-6-educational-technology-position-paper-national-focus-group.html>.
- OECD. (2014). Annex 1. The OECD definition of the ICT sector. Measuring the information economy.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and education*, 37 (2), 163-178.
- Richards, C. (2004). ICT in teacher education: some common misunderstandings and dilemmas. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <https://www.idi.ntnu.no/~terjery/Gammelt/PPU4223/H06/Pensum/Some%20Common%20Misunderstandings%20and%20Dilemmas.pdf>.
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., Algiers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent education*, 5 (1), 1-21.
- Shampa, P. (2010). Digital divide and economic wealth: evidence from asia- pacific countries. In Tariq, A. (Ed.), *Developing sustainable digital libraries: Socio-technical perspectives*, 311-322, New York: Information Science Reference.

- Skutil, M. (2014). ICT as one of the teaching methods at primary school from a teacher's point of view. *Problems of education in the 21st century*, 61 (61), 105–112. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από [http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol61/105-112.Skutil\\_Vol.61.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol61/105-112.Skutil_Vol.61.pdf).
- Snyder, T. D., Hoffman, C. M. (2001). *Digest of education statistics, 2000*. U.S. department of education. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001034.pdf>.
- Trimble, S. (2003). Between reform and improvement in the classroom. *Principal leadership*, 4 (1), 35-39.
- Tziafetas, K., Avgerinos, A., Tsampika, K. (2013). Views of ICT teachers about the introduction of ICT in primary education in Greece. *TOJET: The Turkish online journal of educational technology*, 12 (1), 200-209.
- Wicklein, R. C. (2004). Critical issues and problems in technology education. *The technology teacher*, 64 (4), 6-9.