Εκπαιδευτικοί μιλούν για τις εμπειρίες τους από την αξιοποίηση των Ψηφιακών Αλληλεπιδραστικών Τεχνολογιών στη διδασκαλία: Το «παγόβουνο» των εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων

Μενέλαος Τζιφόπουλος

Εισαγωγή: Οφέλη από την αξιοποίηση των ΨΑΤ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Σήμερα, οι Ψηφιακές Αλληλεπιδραστικές Τεχνολογίες-ΨΑΤ (Interactive Digital Technologies-IDT) δεν αποτελούν την εξαίρεση στη διδασκαλία ή δεν εντάσσονται αποσπασματικά, αλλά δυναμικά σε αυτήν. Το ζήτημα, βέβαια, της χρήσης των ΨΑΤ στη διδασκαλία απασχολεί εδώ και δεκαετίες το πεδίο της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και, κυρίως, τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να αναπροσαρμόσουν τα διδακτικά τους σχήματα και να διδάξουν, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας (Singh, 2019: 3).

Όπως όλες οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών, έτσι και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μία ξένη γλώσσα (Foreign Language -FL- Teachers) φαίνεται να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα και οι μαθητές τους να ωφελούνται πολύπλευρα (Çakici, 2017: 75-76). Οι ΨΑΤ -ως σύγχρονα μαθησιακά εργαλεία- έχουν φέρει αλλαγές στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και αξιοποιούνται περισσότερο εποικοδομιστικά και μαθητοκεντρικά (Ghasemi & Hashemi, 2011: 3099-3100). Έρευνες, άλλωστε, έχουν αναδείξει τον σημαντικό ρόλο των ΨΑΤ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όπως είναι η ενεργοποίηση και κινητροδότηση των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση σχετικών εφαρμογών (Reinhardt, 2020). Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμμετέχουν, δημιουργώντας τα δικά τους «κείμενα» (texts) πολυτροπικής, συνήθως, μορφής μέσω της αγγλικής ή άλλης ξένης γλώσσας (Azmi, 2017: 112).

Η υποβοηθούμενη από τον υπολογιστή διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Computer-Assisted Language Learning-CALL) δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτόνομης μάθησης και τούς βοηθάει να εξελίξουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Στη διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί «αποκεντρωτικά», εξυψώνοντας τον ρόλο των μα-

θητών στη διδασκαλία και στην κατανόηση της ξένης γλώσσας. Συνακόλουθα, οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση, θέτουν τα ερωτήματά τους και εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία (Tayjasant & Suraratdechatay, 2017: 160).

Η αξιοποίηση των ΨΑΤ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ενισχύει ακόμη περισσότερο την ανάγκη για επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση (Juliana & Muslem, 2017: 473). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τα ψηφιακά μέσα και τις αντίστοιχες διαδικτυακές εφαρμογές και να αντιληφθούν τη λειτουργική αξία μιας ξένης γλώσσας. Μπορούν, δηλαδή, να γράψουν, να μιλήσουν, να συντάξουν ένα κείμενο (ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση) σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (π.χ. να επικοινωνήσουν μέσω του Twitter με άλλα σχολεία) (Namaziandost & Nasri, 2019: 12).

Παράλληλα, η χρήση των ΨΑΤ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, μέσα από διαφορετικά «κανάλια» επικοινωνίας και από διαφορετικές εφαρμογές (Garimella & Srinivasan, 2014: 3, 7). Από αυτή τη διαδικασία μπορούν να βελτιωθούν οι δεξιότητες εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, όχι αποπλαισιωμένα αλλά κοινωνικώς τοποθετημένα (Kessler, 2018: 208-209).

Εμπόδια από την αξιοποίηση των ΨΑΤ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις απόψεις τους, διαπιστώνεται ότι συναντούν αρκετές δυσκολίες ή αλλιώς εμπόδια (obstacles-barriers), όταν αποφασίζουν να εντάξουν τις ΨΑΤ στη διδασκαλία τους (Alenezi, 2017· Fu, 2013· Bingimlas, 2009). Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να συσχετίζονται με την έλλειψη σχετικής γνώσης σε θέματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας, με την έλλειψη αυτοπεποίθησης, όταν καλούνται να διδάξουν το γνωστικό τους αντικείμενο με έναν σύγχρονο και, ίσως, καινοτόμο τρόπο. Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στις ΨΑΤ και ανθίστανται στην όποια αλλαγή στη διδακτική τους πρακτική (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011).

Μέσα από τη σχετική επιστημονική συζήτηση προκύπτει ένας διμερής διαχωρισμός των παραγόντων που δυσχεραίνουν τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εν τέλει δεν αποφασίζει να εντάξει τις ΨΑΤ στη διδασκαλία του. Ο διαχωρισμός αφορά στα εξωτερικά ή πρώτου επιπέδου εμπόδια (external/first-order barriers) και στα εσωτερικά ή δευτέρου επιπέδου εμπόδια (internal/second-order barriers). Τα εξωτερικά εμπόδια ονομάζονται έτσι γιατί δεν αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά σ' αυτά επιδρούν εξωγενείς παράγοντες (Ertmer, 1999: 50). Ειδικότερα, η έλλειψη χρόνου, η ανεπαρκής τεχνολογική υποδομή (π.χ.

λιγοστοί και παλιοί υπολογιστές στα εργαστήρια των σχολείων, προβλήματα προσβασιμότητας στο δίκτυο), η έλλειψη πρόσβασης σε υπολογιστές και σχετικό εκπαιδευτικό λογισμικό στα σχολεία, όπως και η έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους, ώστε να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις ΨΑΤ, σχετίζονται με τα λεγόμενα εξωτερικά εμπόδια (Snoeyink & Ertmer, 2001: 87-88). Προστίθενται, ακόμη, παράγοντες, όπως ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη και η έλλειψη επικαιροποιημένων και σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών (Nikolopoulou & Gialamas, 2016: 71). Η ανεπαρκής ή ανύπαρκτη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις ΨΑΤ, όπως και η αδυναμία πολλών μαθητών να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία λόγω έλλειψης ψηφιακών μέσων στο σπίτι τους, δημιουργώντας ψηφιακά και κοινωνιολογικά χάσματα (Singh, 2019: 7), σημειώνονται ως σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες.

Αντίστοιχα, τα εσωτερικά εμπόδια σχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις προσωπικές/επιστημολογικές παραδοχές των εκπαιδευτικών (Ertmer, 1999: 51). Ακόμη, αφορούν στο αίσθημα των εκπαιδευτικών για αναποτελεσματικότητα, όταν καλούνται να διδάξουν με τις ΨΑΤ, με τις πρότερες ανεπιτυχείς προσπάθειες και εμπειρίες από την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην τάξη τους, με το αίσθημα ανασφάλειας, έλλειψης αυτοπεποίθησης και άγχους απέναντι στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Σε σχετική έρευνα, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνουν ότι δεν αξιοποιούν τις ΨΑΤ στη διδασκαλία τους, γιατί δεν μπορούν να έχουν τον έλεγχο της τάξης τους (Sherman & Howard, 2012: 2102).

Και για τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών η διδασκαλία μέσω των ΨΑΤ δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών αναφέρουν ως εμπόδιο τη δυσκολία να διαχειριστούν την τάξη τους, καθώς ορισμένοι μαθητές αποσπώνται από το μάθημα, όταν αξιοποιούν τις ΨΑΤ και/ή κάποιοι μαθητές, για παράδειγμα, γράφουν συντομογραφίες στα κείμενά τους (π.χ. "cos" αντί για "because"), αξιοποιώντας τις τεχνολογίες. Ορισμένοι αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς τον σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων, ιδίως στο κομμάτι του "writing" (Yunus, Nordin, Salehi, Sun & Embi, 2013: 126-127) ή καταγράφουν αδυναμίες που σχετίζονται με τη δυσκολία βαθμολόγησης των δραστηριοτήτων, που υποστηρίζονται μέσω της τεχνολογίας (Chamorro & Rey, 2013: 59).

Το πλαίσιο και ο σκοπός της έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν από το πρόγραμμα *«Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών*

στη Διδακτική Πράξη[1]*»* (για περισσότερες πληροφορίες βλ. https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/epimorfotes-pake). Στο πλαίσιο αυτό, ζητήθηκε από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς «*να καταθέσουν μία εμπειρία τους από την αξιοποίηση των ΨΑΤ στη διδασκαλία τους και πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν»*.

Από τις απαντήσεις τους διερευνώνται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς, της έρευνας αυτής, όταν αξιοποιούν τις ΨΑΤ στη διδασκαλία τους. Τα ευρήματα προκύπτουν μέσα από ποιοτική προσέγγιση (Bryman, 2017) και, ειδικότερα, από την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση, με τη διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από την αξιοποίηση των ΨΑΤ στη διδασκαλία τους, με ιδιογραφική εστίαση (Willig, 2013).

Μονάδες ανάλυσης αποτέλεσαν οι καταγραφές δεκαοκτώ εκπαιδευτικών (14ων γυναικών και 4ων ανδρών), οι οποίοι έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό και διδακτορικό) και φαίνεται να έχουν εμπειρία στο αντικείμενο που διδάσκουν, σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής υφής και σε ζητήματα ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία τους.

Η ποιοτική αυτή προσέγγιση στοχεύει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια εμπόδια καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία με την αξιοποίηση των ΨΑΤ μέσα από τις εμπειρίες τους;
2. Ποια τυπολογία εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων μπορεί να προκύπτει, όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις ΨΑΤ στη διδασκαλία τους;

Τα ευρήματα της έρευνας: Εξωτερικά συστημικά εμπόδια

Σημειώνονται από τους εκπαιδευτικούς, πρωτίστως, εμπόδια που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή και στο κατάλληλο εκπαιδευτικό, ψηφιακό εξοπλισμό, όταν αποφασίζουν να διδάξουν με τις ΨΑΤ: *«Η ποιότητα των υποδομών πάνω στις οποίες καλούμαστε να στηρίξουμε σχέδια μαθήματος και σενάρια, που αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα, δεν είναι καθόλου καλή (ΕΞΓ.9*[2]*)»*. Διαπίστωση που συμφωνεί με ανάλογα ευρήματα ερευνών (Silviyanti & Yusuf, 2015: 39). Σημειώνεται ότι υπάρχει μόνο ένα εργαστήριο με σταθερούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Η/Υ), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν πάντο-

1. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτούργησα ως επιμορφωτής των επιμορφωτών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν σε δύο τμήματα επιμόρφωσης, με εκπαιδευτικούς Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

2. «ΕΞΓ» σημαίνει «Εκπαιδευτικός Ξένης Γλώσσας». Ο αριθμός που ακολουθεί αφορά στην κωδικοποίηση των 18 συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

τε πρόσβαση στο μάθημά τους: *«Η χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής είναι για μένα πολυτέλεια. Εργάζομαι σε μεγάλο Δημοτικό Σχολείο το οποίο έχει μόνο ένα εργαστήριο Πληροφορικής (ΕΞΓ.8)».*

Στο παραπάνω προστίθεται και ο πεπαλαιωμένος εξοπλισμός σε τεχνολογικά μέσα, σε μη επικαιροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και λογισμικά, όπως και εφαρμογές, που δεν είναι πλέον λειτουργικές και διδακτικά και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες: *«Κι όταν είναι διαθέσιμο το εργαστήριο Η/Υ, δυστυχώς τα περισσότερα αναγκαία για εμάς λογισμικά δεν είναι εγκατεστημένα (ΕΞΓ.2)», «Στο σχολείο, όπου δουλεύω, ο εξοπλισμός είναι απαρχαιωμένος και για αυτό δημιουργούνται προβλήματα, γιατί κάποιες εφαρμογές δεν «τρέχουν» ή δεν υποστηρίζονται από το σύστημα (ΕΞΓ.4)».* Πολλές φορές, τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά λογισμικά και τα επικαιροποιημένα ψηφιακά προγράμματα στο εργαστήριο Η/Υ μπορεί να είναι και κίνητρο για τον εκπαιδευτικό, ώστε να πάρει την απόφαση να διδάξει με τις ΨΑΤ (Mollaei & Riasati, 2013: 18).

Ακόμη, όμως, και σε σχολεία που υπάρχουν Η/Υ και σε άλλες σχολικές αίθουσες, αυτοί δεν είναι αρκετοί, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμπλέξουν συμμετοχικά όλους τους μαθητές τους: *«Ο ένας υπολογιστής στην τάξη μπορεί να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να δείξει για παράδειγμα ένα βίντεο ή ένα κουίζ γνώσεων τύπου τηλεπαιχνιδιού, κερδίζοντας τη συμμετοχή και την προσοχή της τάξης, αλλά δεν μπορεί να εμπλέξει ενεργά τον μαθητή στην αναζήτηση και παραγωγή υλικού (ΕΞΓ.2)».*

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σύνηθες πρόβλημα τη σύνδεση στο διαδίκτυο από τον χώρο του σχολείου, κάτι που φαίνεται να ισχύει και σε άλλες χώρες (Silviyanti & Yusuf, 2015: 40). Αναφέρονται σε κακή ποιότητα δικτύου και σε αργό δίκτυο: *«Φυσικά οι διακοπές ρεύματος ή/και παροχής Internet ήταν ένας μόνιμα παρών αστάθμητος παράγοντας (ΕΞΓ.6)».* Ο συνδυασμός της έλλειψης κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών και προβλημάτων στη σύνδεση στο δίκτυο, αποτελούν συνήθεις προκλήσεις, που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους (Muslem, Yusuf & Juliana, 2018: 13· Juliana & Muslem, 2017: 478).

Ένα εμπόδιο συστημικής μορφής σαφώς και σχετίζεται με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του κάθε εκπαιδευτικού· εύρημα που απαντάται σε σχετικές έρευνες (Juliana & Muslem, 2017: 477-478). Το ζήτημα του ωρολογίου προγράμματος απασχολεί και τους εκπαιδευτικούς της εν λόγω έρευνας, που σημειώνουν ότι πρέπει να λάβουν υπόψη και τον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο που έχουν στη διδασκαλία με τη χρήση των ΨΑΤ: *«Οι δυσκολίες ξεκινούν από την περιορισμένη έως ανύπαρκτη διαθεσιμότητα του εργαστηρίου Η/Υ. Ενώ κι όταν είναι διαθέσιμο, επειδή ο έλεγχος για το αν είναι εγκατεστημένα τα αναγκαία λογισμικά, αν τρέχει σωστά η σύνδεση, αν λειτουργούν όλοι*

οι υπολογιστές που συνήθως είναι αρκετά αργοί, κ.λπ., πρέπει να γίνουν όλα αυτά στο σύνολο των 45 λεπτών» (ΕΞΓ.2)». Αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα να δαπανάται αρκετός χρόνος για τα παραπάνω και οι εκπαιδευτικοί να είναι αρκετά σκεπτικοί για την ένταξη των ΨΑΤ στη διδασκαλία τους (Yunus et al., 2013: 126)

Ορισμένες φορές η νομοθεσία είναι υποβοηθητική και υποστηρικτική για τον εκπαιδευτικό. Όμως, σε αρκετές περιπτώσεις κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Βάσει της Εγκυκλίου «Αρ.Πρωτ.Φ.25/103373/Δ1/22-06-2018/ΥΠΠΕΘ» απαγορεύεται η χρήση κινητών τηλεφώνων στα σχολεία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις αρχές της κινητής μάθησης, αλλά με αρκετούς περιορισμούς (Tzifopoulos, 2020: 2). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα, όταν συντρέχουν οι λόγοι που σημειώθηκαν παραπάνω. Μία εκπαιδευτικός σημειώνει ότι επιχείρησε να χρησιμοποιήσει το κινητό της τηλέφωνο για να «σώσει» το μάθημα και τη σύνδεση που είχαν προγραμματίσει με ένα σχολείο της Γαλλίας. Διαπίστωσε, ωστόσο, ότι αυτό προσκρούει στις παραδοχές των μαθητών, που ενοχοποιούν τη χρήση του λόγω της κείμενης νομοθεσίας: *«Ο Γάλλος συνάδελφος με καλεί στο κινητό για να συνεννοηθούμε, απαντώ και ακούω από τους μαθητές: «Κυρία!! Κινητό στην τάξη; (...) Μετά τους εξήγησα πως το κινητό έχει και παιδαγωγική χρήση (ΕΞΓ.3)».*

Ένας εκπαιδευτικός παραθέτει την εμπειρία του, όταν το σχολείο του εξοπλίστηκε με Η/Υ στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Ο ίδιος αποδίδει την αναποτελεσματικότητα και τη μη χρήση των ψηφιακών μέσων στο σχολείο του στην έλλειψη εξοικείωσης των συναδέλφων του στις ΨΑΤ. Αναφέρει ως ανασταλτικό παράγοντα την έλλειψη μεθοδευμένης επιμόρφωσης στα ψηφιακά μέσα: *«Πολλές φορές δίνονται χρήματα σε εξοπλισμό, χωρίς να έχουμε προετοιμάσει κατάλληλα τον ανθρώπινο παράγοντα (...) (ΕΞΓ.16)».* Η βασική, άλλωστε, και η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΨΑΤ φαίνεται να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την απόφαση των εκπαιδευτικών να εντάξουν τα ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία τους (Badia, Meneses & Sigales, 2013: 801).

Εξωτερικά εμπόδια στο μικροεπίπεδο

Εκτός όμως από τα εξωτερικά συστημικά εμπόδια, ανακύπτουν και προβλήματα που αφορούν στο μικροεπίπεδο· στη σχολική μονάδα και τάξη. Ένα πολύ σημαντικό θέμα που συζητούν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αφορά στην έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών, όπως και του διευθυντή του σχολείου τους. Έρευνες έχουν φωτίσει το θέμα αυτό και εστιάζουν στη θετική συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα των εκ-

παιδευτικών να διδάξουν με τις ΨΑΤ και στο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό και διοικητικό τους περιβάλλον (Uluyol & Sahin, 2016: 67).

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά σε περιστατικό με εκπαιδευτικό της Πληροφορικής, ο οποίος δεν επέτρεπε τη χρήση του εργαστηρίου σε συνάδελφό του, από φόβο μην χαλάσουν οι Η/Υ: *«(...) Η προσπάθειά μου να αποκτήσω πρόσβαση βρήκε σθεναρή αντίσταση για να «μην γίνει καμιά ζημιά», αφού δεν είμαι καθηγήτρια Πληροφορικής (ΕΞΓ.8)».* Ζήτημα, βέβαια, με πολλές προεκτάσεις, αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους συναδέλφους τους, που θεωρώ ότι είναι τόσο εξωτερικό όσο και εσωτερικό εμπόδιο, ανάλογα με την οπτική γωνία θέασής του. Αρκετοί είναι βέβαια οι εκπαιδευτικοί, βάσει ερευνών, που αντιστέκονται στη χρήση των ΨΑΤ στη διδασκαλία, γιατί το θεωρούν μεγάλη ευθύνη και φοβούνται μην χαλάσουν ή σπάσουν κάποιο μηχάνημα οι μαθητές τους (Sherman & Howard, 2012: 2103). Στα παραπάνω, προστίθενται ζητήματα δυσπιστίας των συναδέλφων να δεχθούν ότι η διδασκαλία με τις ΨΑΤ μπορεί να έχει διδακτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα: *«Χρειάστηκε να αντιμετωπίσω και τη δυσπιστία/δυσαρέσκεια άλλων εκπαιδευτικών (...) (ΕΞΓ.5)».*

Εκτός από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, «στιβαρό» εμπόδιο μπορεί να σταθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που για τους δικούς του ρητούς ή άρρητους λόγους δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν το εργαστήριο Η/Υ: *«Το εργαστήριο, λοιπόν, αυτό, ήταν συνεχώς κλειδωμένο, γιατί ο διευθυντής φοβόταν μην τυχόν και συμβεί κάποια βλάβη (ΕΞΓ.16)».* Αποτελεί, άλλωστε, πραγματικότητα ότι ο διευθυντής ενός σχολείου ανάλογα με το πόσο υποστηρικτικός και ανοικτός είναι στην καινοτομία, επηρεάζει και τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ψηφιακά μέσα, δημιουργώντας περαιτέρω κίνητρα για εμπλοκή με τις ΨΑΤ και για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hatlevik & Arnseth, 2012: 63).

Στα εξωτερικά εμπόδια προστίθεται τόσο η έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τις ΨΑΤ όσο και η έλλειψη αντίστοιχου εξοπλισμού στο σπίτι: «*Πολλές φορές μάλιστα όταν αναθέτω εργασίες στο σπίτι, δηλώνουν (οι μαθητές) ότι δεν διαθέτουν όλοι τον απαραίτητο εξοπλισμό (υπολογιστή) (ΕΞΓ.15)».* Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις κινητές τεχνολογίες, ωστόσο δεν είναι εξοικειωμένοι με τις λεγόμενες εκπαιδευτικές ψηφιακές εφαρμογές και με τη λογική ότι οι ΨΑΤ έχουν θέση και χώρο στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, είτε προετοιμάζουν τους μαθητές τους και τους εξοικειώνουν με το αντίστοιχο εργαλείο: «*Διαπίστωσα ότι πάντα χρειαζόταν στο προηγούμενο μάθημα να δείχνω τα εργαλεία αυτά στα παιδιά για να βεβαιωθώ ότι σε κάθε ομάδα θα υπήρχε τουλάχιστον κάποιος, που θα μπορούσε να τα χειριστεί (ΕΞΓ.6)»* είτε, πιο συγκεκριμένα, διδάσκουν

αυτά τα εργαλεία και μετατρέπουν τους μαθητές τους σε ψηφιακά εγγράμματους χρήστες: *«Η δυσκολία λοιπόν για μένα ήταν ότι έπρεπε να διδάξω ψηφιακό γραμματισμό (ΕΞΓ.10)».*

Αναφέρεται από εκπαιδευτικό ότι οι μαθητές έχουν λάθος εικόνα για τους ίδιους και χαρακτηρίζονται ως πολύ καλοί χρήστες των ψηφιακών μέσων. Αυτό, όμως, μπορεί να είναι πλασματικό, γιατί δεν γνωρίζουν τη λειτουργική οπτική των ΨΑΤ: *«Θα δώσω το παράδειγμα μιας 'Google Classroom', που δημιούργησα πρόσφατα. Χρειάστηκε αρχικά χρόνος να γνωρίσουν οι μαθητές το περιβάλλον, να μάθουν πώς να αναρτούν τις εργασίες τους (ΕΞΓ.18)», «(...) Για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, όλες αυτές οι δραστηριότητες ήταν άγνωστες (ΕΞΓ.14)», «Καθώς εργάζομαι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά μέσα αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα (ΕΞΓ.15)».*

Όπως φαίνεται μέσα από αυτή την ποιοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές τους δεν είναι εκπαιδευτικά και διδακτικά ψηφιακά εγγράμματοι. Αν και κατέχουν βασικές γνώσεις, δεν μπορούν να τις συνδέσουν με την τυπική εκπαίδευση ή δεν καταλαβαίνουν γιατί να το κάνουν (Pöntinen & Räty-Záborszky, 2020: 184). Το εξωτερικό αυτό εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς και, παράλληλα, εσωτερικό εμπόδιο για τους μαθητές, μπορεί να αντιμετωπιστεί εάν λειτουργικοποιήσουμε στην εκπαίδευση την έννοια του ψηφιακά εγγράμματου μαθητή και την εντάξουμε σε μια ιδιογραφική-εξατομικευμένη οπτική και όχι στον «βωμό» της ποσοτικής μέτρησης του όρου (πόσο επί τις % εγγράμματος είναι ο μαθητής μας στις ΨΑΤ).

Εσωτερικά εμπόδια

Κάτω, ωστόσο, από την επιφάνεια του «παγόβουνου» διατηρούνται τα εσωτερικά εμπόδια, που αφορούν, κυρίως, σε αγκυλώσεις των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα σημερινά σχολεία. Αγκυλώσεις που σχετίζονται με τις δικές τους παγιωμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση και, παράλληλα, για τη θέση των ΨΑΤ στη διδασκαλία τους (Leem & Sung, 2019: 603). Συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας μέσα από την αναφορά στα εξωτερικά εμπόδια, αντιλαμβάνονται, παράλληλα, τα εσωτερικά εμπόδια των συναδέλφων τους, των διευθυντών τους, αλλά και των μαθητών τους. Αυτή η ενδιαφέρουσα οπτική, μάς φανερώνει ότι τόσο τα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά εμπόδια αλληλοδιαπλέκονται και συζητιούνται ως όλον, για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τις διάφορες πτυχές αυτού του θέματος.

Πώς μπορεί, για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός να έρθει σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής, όταν ο δεύτερος έχει παγιωμένες

αντιλήψεις για τη διδασκαλία και θεωρεί ότι ο μαθητής μαθαίνει συγκεκριμένα πράγματα, αλλά όταν καλείται να εμπλακεί με το διαδίκτυο, δεν μπορεί να τα καταφέρει, αλλά θα ανακύψει το ζήτημα της ασφάλειας; *«Ο συνάδελφος που διδάσκει Πληροφορική, μου εξηγούσε ότι οι μαθητές δεν πρέπει να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για λόγους ασφαλείας. Προσπάθησα να τον μεταπείσω (...) Δεν επέμεινα στο αίτημά μου για λόγους συναδελφικότητας (ΕΞΓ.1)»*.

Διαπιστώνεται, συνεπώς, μια αρνητική στάση του συναδέλφου να βοηθήσει, ώστε να επιτευχθεί το όποιο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ακόμη, γίνεται εμφανές ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν είναι δεκτικός σε μία τέτοια συζήτηση, δίνοντάς μας στοιχεία για τις εκπαιδευτικές επιστημολογικές του παραδοχές. Εύρημα που μάς προβληματίζει για το πώς, εν τέλει, ο ίδιος διδάσκει το μάθημα της Πληροφορικής, όταν εκφράζει τέτοιες απόψεις.

Όπως καταγράφηκε, επίσης, παραπάνω μία εκπαιδευτικός συνάντησε αρκετές δυσκολίες, όπως και την δυσαρέσκεια, αλλά και την καχυποψία των εκπαιδευτικών για ένα τέτοιο εγχείρημα: *«Χρειάστηκε να αντιμετωπίσω και τη δυσπιστία/δυσαρέσκεια άλλων εκπαιδευτικών (...) (ΕΞΓ.5)»*. Αυτή η αναφορά κωδικοποιήθηκε στα εξωτερικά εμπόδια, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μαρτυρία εσωτερικού εμποδίου για τους εκπαιδευτικούς, που είναι καχύποπτοι, δύσπιστοι και αρνητικοί με την τεχνολογία και την εκπαιδευτική της αξία. Το εύρημα αυτό μπορεί να συμπληρωθεί από παρόμοιες έρευνες και να συνδεθεί με τις επιστημολογικές παραδοχές των εκπαιδευτικών (Eickelmann & Vennemann, 2017: 751-752). Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν παραδοχές πιο εποικοδομιστικές στη διδασκαλία τους, είναι πιο πρόθυμοι και λιγότερο δύσπιστοι στο να αξιοποιήσουν τις ΨΑΤ στη διδασκαλία τους (Taimalu & Luik, 2019: 106-107). Η συζήτηση αυτή είναι σημαντική, καθώς διαπιστώνεται ότι οι αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΨΑΤ είναι η κύρια αιτία της μη ένταξής τους στη διδασκαλία (Gilakjani, 2012: 67-68). Οι εκπαιδευτικοί που μπορεί να είναι «εγκλωβισμένοι» ή «βολεμένοι» στη διδασκαλία μέσα από συμβατικές μορφές και μεθόδους, συνήθως φαίνεται να αρνούνται να υιοθετήσουν πρακτικές διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΨΑΤ (Aggoune & Ghaouar, 2019: 304).

Επανέρχομαι σε ένα ακόμη σημείο, που παραπάνω θεωρήθηκε εξωτερικό εμπόδιο· στην έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές: *«(...) Το εργαστήριο, λοιπόν, αυτό, ήταν συνεχώς κλειδωμένο, γιατί ο διευθυντής φοβόταν μην τυχόν και συμβεί κάποια βλάβη (...) (ΕΞΓ.16)»*. Η καταγραφή αυτής της εμπειρίας από τον εκπαιδευτικό δείχνει, όντως, τις παγιωμένες αντιλήψεις όχι μόνο εκπαιδευτικών, αλλά και στελεχών εκπαίδευσης για τις ΨΑΤ και μέσα από άλλες έρευνες (Nikolopoulou & Gialamas, 2016: 66), βάζοντας «τρικλοποδιές» και φραγμούς στους προσοντούχους, επαγγελματίες και πρόθυμους εκπαιδευτικούς, που θέλουν να διαμορφώσουν αντίστοιχα την εκπαιδευτική τους πρακτική.

Στη συγκεκριμένη έρευνα εμφανίζεται ένα ενδιαφέρον -ποιοτικού χαρακτήρα- εύρημα αναφορικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τις ΨΑΤ στη διάρκεια ενός μαθήματος. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι οι μαθητές τους δεν έχουν θετική στάση απέναντι στη διδακτική και παιδαγωγική αξία των ΨΑΤ, παρά το οξύμωρο της υπόθεσης, που τούς θέλει συνεχώς να είναι απασχολημένοι με μια κινητή ψηφιακή συσκευή εκτός του σχολικού πλαισίου. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι μαθητές της έχουν τέτοια αντίληψη για τη μάθηση και έπρεπε να καταβάλει προσπάθεια, δίνοντας επιχειρήματα για την αξία των ΨΑΤ στη διδασκαλία: *«Έπρεπε να πείσω τους μαθητές πως η εργασία με τον υπολογιστή δεν γίνεται για να χάσουμε μάθημα (ΕΞΓ.5)»*. Αναφορά που έχει και άλλες προεκτάσεις, για την αντίληψη των μαθητών για τη διδασκαλία και για το γεγονός ότι διαχωρίζουν τα ψηφιακά μέσα, τοποθετώντας τα αποκλειστικά στις εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού τους γραμματισμού (Wang, Hsu, Campbell, Coster & Longhurst, 2014), θεωρώντας τα, παράλληλα, πολύ εύκολα στη χρήση τους (Kolikant, 2010: 1387).

Εκφράζεται, επίσης, η άποψη από τους μαθητές ότι ο Η/Υ δεν χρειάζεται, αφού έχουν κυρίως το κινητό τους τηλέφωνο για προσωπική και μόνο χρήση: *«Δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν από τους μαθητές εκτός τάξης, αξιοποιώντας τα ψηφιακά μέσα, μένουν ανολοκλήρωτες, διότι πολλοί μαθητές έχουν περιοριστεί στη χρήση του κινητού και δεν διαθέτουν Η/Υ. Επιπλέον, δεν έχουν καν την πρόθεση να αποκτήσουν, διότι θεωρούν πως δεν τον χρειάζονται. Το κινητό πιστεύουν ότι καλύπτει τις ανάγκες τους (ΕΞΓ.12)»*.

Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η έμμεση απαξίωση των ψηφιακών μέσων ή ότι αυτά έρχονται σε δεύτερη προτεραιότητα, μέσα από την παράθεση της παρακάτω εμπειρίας: *«Από τους είκοσι σχεδόν μαθητές, μόνο οι τρεις είχαν ακόμα τον υπολογιστή (που τους είχε δοθεί από την πολιτεία στην Α' γυμνασίου). Οι λόγοι πολλοί και διάφοροι "Κύριε, το πήρε ο μπαμπάς στο μαγαζί, αφού δεν το κάναμε τίποτα στο σχολείο", "Χάλασε", "Έσπασε", "Το πουλήσαμε" (ΕΞΓ.13)»*. Το παράθεμα αυτό έχει διττή ερμηνεία: (1) ποιο μήνυμα έδωσε η εκπαιδευτική ηγεσία, όταν έδινε φορητούς υπολογιστές σε μαθητές γυμνασίου και πώς «αξιοποιήθηκαν» στην εκπαίδευση, και (β) πώς διαμορφώνονται, εν τέλει, οι αντιλήψεις μαθητών, αλλά και γονέων, για τη χρήση των ΨΑΤ στη διδασκαλία.

Υπάρχει μόνο μία αναφορά από εκπαιδευτικό της έρευνας για δικό του εσωτερικό εμπόδιο. Ο εκπαιδευτικός, εν προκειμένω, αναφέρεται στο άγχος της διδασκαλίας με τις ΨΑΤ και ειδικότερα με το διαδίκτυο, θεωρώντας ότι όλη αυτή η διαδικασία είναι αρκετά ψυχοφθόρα: *«Εν τέλει, κάποιες φορές νιώθω πώς, όποτε αποφασίζω να στηρίξω μια δραστηριότητα στο διαδίκτυο, προσθέτω ένα επιπλέον άγχος στη ζωή μου (ΕΞΓ.9)»*. Ο παράγοντας, βέβαια, του άγχους

μπορεί να συσχετιστεί σε ποσοτικές έρευνες με έλλειψη αυτοπεποίθησης για διδασκαλία με τις ΨΑΤ και/ή με έλλειψη σχετικής εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα (Semerci & Aydın, 2018: 97).

Αναστοχασμός βάσει ευρημάτων: Το «παγόβουνο» των εμποδίων από την αξιοποίηση των ΨΑΤ στη διδασκαλία

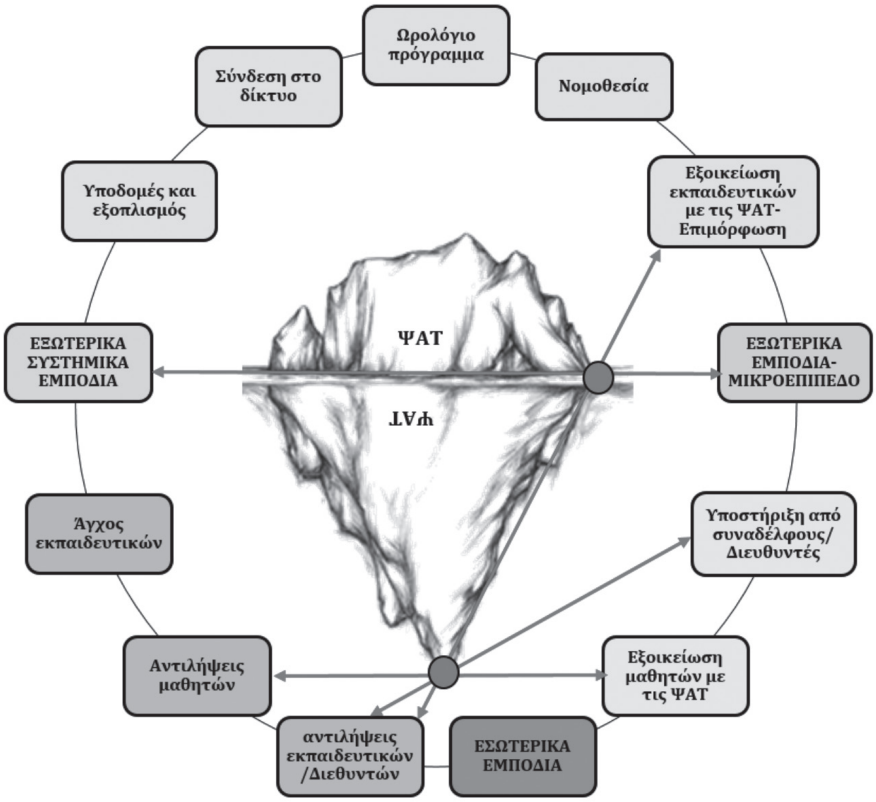
Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών αναφέρονται, πρωτίστως, στη βάση του «παγόβουνου» (α) στα εξωτερικά εμπόδια συστημικής μορφής και (β) στα εξωτερικά εμπόδια, που εστιάζουν στο μικροεπίπεδο του σχολείου και της σχολικής τάξης. Τα εμπόδια αυτά είναι υπαρκτά και συντηρούνται, συζητιούνται και αναδύονται, συνεχώς, εδώ και πάνω από είκοσι χρόνια, διεθνώς, στη σχετική ερευνώμενη βιβλιογραφία (Ertmer, 1999). Σαφώς, όπως φαίνεται και στο αντίστοιχο Σχήμα υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους εμποδίων. Μια νοητή γραμμή συνδέει τι ισχύει σε θεσμικό επίπεδο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πώς αυτό αντικατοπτρίζεται στη μικροκλίμακά του, πώς μεταφράζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και από ποιους υποκινείται ή ποιοι κρατούν αντιστάσεις.

Αν δούμε κάτω από την «επιφάνεια» του παγόβουνου υπάρχουν εμπόδια, που ενώ δεν είναι ορατά με γυμνό μάτι, στηρίζουν τα εξωτερικά εμπόδια. Ο «βυθός» των εμποδίων περιλαμβάνει τα εσωτερικά εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις ΨΑΤ στη διδασκαλία (αρνητική στάση και αντίστοιχες αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα, παρόμοιες αντιλήψεις μαθητών για την τεχνολογία στην εκπαίδευση, άγχος των εκπαιδευτικών στη σκέψη για ένταξη των ΨΑΤ στη διδασκαλία τους). Το «παγόβουνο» δεν μπορεί να εξαφανιστεί. Αυτό γιατί, ακόμη κι αν ξεπεραστούν τα συστημικά εμπόδια και η εκπαίδευση βελτιώσει τις υποδομές και τα εργαστήρια, επικαιροποιήσει τα εκπαιδευτικά λογισμικά και προγράμματα, βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας με τις ΨΑΤ ή αλλάξει και την κείμενη νομοθεσία, το κάτω μέρος του «παγόβουνου» δεν θα λιώσει. Δεν θα μετατοπιστούν, δηλαδή, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξία της τεχνολογίας στην εκπαίδευση από μόνες τους, εφόσον, βέβαια, είναι ισχυρές και σε κάποιο βαθμό αποκρυσταλλωμένες. Κι αυτό γιατί, η έρευνα δείχνει ότι είναι πιο ανθεκτικές οι παραδοχές των εκπαιδευτικών ακόμη και από τα εξωτερικά εμπόδια (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich & York, 2006: 57).

Αντιθέτως, οι θετικές επιστημολογικές παραδοχές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση με τις ΨΑΤ είναι ικανές να λιώσουν το «παγόβουνο» στο σύνολό του. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος τολμάει και διδάσκει με τα ψηφιακά μέσα, έχει θετική στάση, έχει αυτοπεποίθηση και υψηλό αίσθημα

αυτοαποτελεσματικότητας (Hatlevik & Hatlevik, 2018), δεν θα προσκρούσει στον ελλιπή εξοπλισμό, αλλά θα εντάξει τα ψηφιακά μέσα στο μικροεπίπεδό του. Στο σημείο αυτό, όπως δείχνω και στο αντίστοιχο Σχήμα, θεωρώ ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών/διευθυντών και στην παροχή υποστήριξης. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός ή διευθυντής με θετική στάση στις ΨΑΤ, αντίστοιχα θα υποστηρίξει και τους συναδέλφους του. Ενώ, εφόσον τα εσωτερικά εμπόδια ορθώνονται μπροστά μου ως τοίχος και με «τυφλώνουν» ή με «παγώνουν» δεν μπορώ να είμαι υποστηρικτικός, αλλά θα είμαι καταγγελτικός, καχύποπτος και μη συνεργάσιμος. Αυτό θα συμπαρασύρει και τη στάση των μαθητών μου για τη διδασκαλία με τα ψηφιακά μέσα. Όταν, ως εκπαιδευτικός, είμαι αρνητικός, ανασφαλής, φοβάμαι, δεν πιστεύω στην εκπαιδευτική τεχνολογία, τότε θα μεταβιβάσω όλο αυτό, με κάποιον τρόπο, και στους μαθητές μου. Αυτό θα το πετύχω είτε με την άρνησή μου στην εκπαιδευτική αξία της τεχνολογίας και με την απομόνωσή της από τη διδασκαλία μου είτε με το να τούς αποθαρρύνω να πράξουν κάτι τέτοιο για διδακτικούς σκοπούς. Συνεπώς, μπορεί να στερήσω από τον μαθητή μου τη δυνατότητα που έχει να αντιληφθεί ότι η τεχνολογία δεν είναι χρήσιμη μόνο σε εξωσχολικές πρακτικές, όπως για παιχνίδι ή κοινωνική δικτύωση (Ardies, de Maeyer, Gijbels & van Keulen, 2015).

Στο Σχήμα συνδέω τις αντιλήψεις των μαθητών με την εξοικείωσή τους στα ψηφιακά μέσα, με την υποστήριξη και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Εκεί που αυτές οι γραμμές τέμνονται, εκείνο το σημείο είναι το ζητούμενο. Πώς θα μπορέσει η θετική στάση του εκπαιδευτικού, με την υποστήριξη συναδέλφων και ηγεσίας να συμβάλει στην ισχυροποίηση των ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικής μορφής των μαθητών μου και, συνακόλουθα, στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος, άρα και της στάσης τους, στην προστιθέμενη αξία των ΨΑΤ για τη διδασκαλία;



Σχήμα 1:
Το «παγόβουνο» των εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων από την αξιοποίηση των ΨΑΤ στη διδασκαλία[3]

Στο σημείο αυτό δημιουργώ ακόμη μία γραμμή, η οποία εκκινεί από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ΨΑΤ, διαπερνά τη βάση των εξωτερικών εμποδίων, καταλήγοντας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Θεωρώ, λοιπόν, ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ΨΑΤ, πρωτίστως, μέσα από συστηματική και θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης και επιμόρφωσης αποτελεί τον λόγο για να «λιώσει το παγόβουνο» των εμποδίων. Ενώ, εκ πρώτης, ο παράγοντας της εξοικείωσης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού θεωρείται εξωτερικό εμπόδιο, από την άλλη αποτελεί το «κλειδί» για

3. Δημιουργήθηκε από τον γράφοντα.

την άρση των εσωτερικών εμποδίων. Αυτό, βέβαια, μπορεί να γίνει με επιμόρφωση αυθεντικά πλαισιοθετημένη και όχι πολιτικά «ιδεολογικοποιημένη».

Αν η εκπαιδευτική ηγεσία επιτύχει κάτι τέτοιο, που σαφώς είναι δύσκολο αλλά και ζητούμενο όλα αυτά τα χρόνια, τότε ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να διαμορφώνει τις διδακτικές και εκπαιδευτικές του πρακτικές, και με αφόρμηση τις συστηματικές επιμορφωτικές δράσεις, στον κορμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης, θα μπορεί να μεταβεί στην αυτόνομη μάθηση και εκπαίδευσή του. Ίσως εδώ, για εμένα, να βρίσκεται η «μύτη» στον πυθμένα του παγόβουνου. Ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει εκπαιδευτεί με έναν τέτοιο τρόπο, πώς θα μπορέσει να οικοδομήσει τη γνώση των μαθητών του, με την υποβοήθηση των ΨΑΤ; Μια τέτοια διαδικασία θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, πρωτίστως, να αντιληφθεί την αξία της τεχνολογίας, εάν ταιριάζει στις επιστημολογικές του παραδοχές και με ποιον τρόπο θα την αξιοποιήσει, λειτουργικά, κριτικά, επιλεκτικά και εστιασμένα στη δική του διδασκαλία. Πρέπει, συνεπώς, να αναποδογυρίσουμε το «παγόβουνο» των εμποδίων, και αφού αντιληφθούμε τα ζητήματα στάσεων και αντιλήψεων, παράλληλα, να έρθουμε να τα συζητήσουμε και να τα διερευνήσουμε στοχευμένα, με σημείο αφετηρίας τη μετασχηματιστική -κοινωνικά και εκπαιδευτικά τοποθετημένη- εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, πώς θα μετασχηματίσω κάτι στη διδασκαλία μου, αν δεν αντιληφθώ τη μεταγνωστική του αξία;

Βιβλιογραφία

Aggoune, A., & Ghaouar, N. (2019). Barriers to CALL implementation in written expression courses: EFL teachers' perspectives. *Arab World English Journal*, (Special Issue on CALL), *5*, 299-306.

Alenezi, A. (2017). Obstacles for teachers to integrate technology with instruction. *Education and Information Technologies, 22*(4), 1797-1816.

Ardies, J., de Maeyer, S., Gijbels, D., & van Keulen, H. (2015). Students' attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education, 25*(1), 43-65.

Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: from perceived utility to potential challenges. *Journal of Educational and Social Research, 7*(1), 111-118.

Badia, A., Meneses, J., & Sigales, C. (2013). Teachers' perceptions of factors affecting the educational use of ICT in technology-rich classrooms. *Education and Psychology, 11*(3), 787-808.

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: a review of the literature. *Eurasia Journal of*

Mathematics, Science and Technology Education, 5(3), 235-245.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Α. Αϊδίνης (επιμ.), Π. Σακελλαρίου (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Çakıcı, D. (2017). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory Educational Research*, *4*(2), 73-77.

Chamorro, G., & Rey, M. (2013). Teachers' beliefs and the integration of technology in the EFL class, *HOW Journal, 20*(1), 51-72.

Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2017). Teachers 'attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal, 16*(6), 733-761.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47-61.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. S. (2006). Exemplary technology-using teachers: perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education, 23*(2), 55-61.

Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: a critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, *9*(1), 112-125.

Garimella, S., & Srinivasan, V. (2014). *A large scale study of the effectiveness of multi-sensory learning technology for learning English as a second language*. English Helper Inc. https://assets.englishhelper.com/website/assets/v3.1.0.20180420/whitepaper.pdf

Ghasemi, B., & Hashemi, M. (2011). ICT: new wave in English language learning/teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3098-3102.

Gilakjani, A. (2012). EFL teachers' beliefs toward using computer technology in English language teaching. *Journal of Studies in Education, 2*(2), 62-80.

Hatlevik, I. K., & Hatlevik, O. E. (2018). Examining the relationship between teachers' ICT self-efficacy for educational purposes, collegial collaboration, lack of facilitation and the use of ICT in teaching practice. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-8.

Hatlevik, O. E., & Arnseth, H. C. (2012). ICT, teaching and leadership: how do teachers experience the importance of ICT-supportive school leaders? *Nordic Journal of Digital Literacy, 7*(1), 55-69.

Juliana, R., & Muslem, A. (2017). The use of Information and Communication Technology (ICT) among EFL teachers: perceptions and challenges. *English Education Journal, 8*(4), 469-487.

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, *51*(1), 205-218.

Kolikant, Y. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1384-1391.

Leem, J., & Sung, E. (2019). Teachers' beliefs and technology acceptance concerning smart mobile devices for SMART education in South Korea. *British Journal of Educational Technology, 50*(2), 601-613.

Mollaei, F., & Riasati, M. (2013). Teachers' perceptions of using technology in teaching EFL. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 2*(1), 13-22.

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1738.pdf. σσ. 585-590.

Muslem, A., Yusuf, Y. Q., & Juliana, R. (2018). Perceptions and barriers to ICT use among English teachers in Indonesia. *Teaching English with Technology, 18*(1), 3-23.

Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). The impact of social media on EFL learners' speaking skill: a survey study involving EFL teachers and students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 6*(3), 1-17.

Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2016). Barriers to ICT use in high schools: Greek teachers' perceptions. *Computers in Education, 3*(1), 59-75.

Pöntinen, S., & Räty-Záborszky, S. (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(2), 182-196.

Reinhardt, J. (2020). Metaphors for social media-enhanced foreign language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, *53*(2), 234-242.

Semerci, A., & Aydin, M. K. (2018). Examining high school teachers' attitudes towards ICT use in education. *International Journal of Progressive Education, 14*(2), 93-105.

Sherman, K., & Howard, S. (2012). Teachers' beliefs about first- and second-order barriers to ICT Integration: preliminary findings from a South African study. In P. Resta (ed.), *Proceedings of SITE 2012--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). pp. 2098-2105.

Silviyanti, T. M., & Yusuf, Y. Q. (2015). EFL teachers' perceptions on using ICT in their Teaching: to use or to reject? *Teaching English with Technology*, *15*(4), 29-43.

Singh, R. (2019). Barriers of technology integration in teaching English. *International Journal of Academic Research in Business, Arts and Science*, *1*(2), 24-37.

Snoeyink, R., & Ertmer, P. A. (2001). Thrust into technology: how veteran teachers respond. *Journal of Educational Technology Systems, 30*(1), 85-111.

Tayjasant, Ch., & Suraratdechatay, S. (2017). Thai EFL teachers and learners' beliefs and readiness for autonomous learning. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 22*(3), 153-169.

Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus. Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology, 5*(2), 1-14.

Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2016). Elementary school teachers' ICT use in the classroom and their motivators for using ICT. *British Journal of Educational Technology, 47*(1), 65-75.

Wang, S. K., Hsu, H. Y., Campbell, T., Coster, D. C., & Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Educational Technology Research and Development, 62*(6), 637-662.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. England: McGraw-Hill Education. Open University Press.

Yunus, M. M., Nordin, N., Salehi, H., Sun, C. H., & Embi, M. A. (2013). Pros and cons of using ICT in teaching ESL reading and writing. *International Education Studies, 6*(7), 119-130.

Abstract

There is no doubt about the educational value of Interactive Digital Technologies (IDT) and their teaching and pedagogical benefits, when the teachers know how to integrate them into their instruction. Unfortunately, issues arise that prevent or discourage teachers from applying IDT in education. This study explores the experiences of 18 Foreign Language -FL- Teachers from the use of IDT in their instruction through their participation in a teachers' program in Thessaloniki (2019-2020). The research follows a qualitative strategy with the contribution of Interpretative Phenomenological Analysis. The research highlights several obstacles that teachers encounter when they use -or want to use- technology in their classrooms. Some of them relate to the equipment of IDT laboratories and classrooms, to the functionality of school premises and the means used, to the teachers and students' IDT knowledge and skills, to the perceptions and

attitudes of their colleagues and students about the value of these technologies in education. In this interesting "iceberg" of obstacles, all the elements interact with each other and affect each other.

Key-words: Interactive Digital Technologies, FL Teachers, external obstacles, internal obstacles, attitudes and beliefs about technology

Μενέλαος Τζιφόπουλος
Δρ. Παιδαγωγικής, Εντεταλμένος Διδάσκων, Δ.Π.Θ.
ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Παναγή Τσαλδάρη 1, Κομοτηνή 691 32
Τηλ.: 6944516096
E-mail: mtzifopo@edlit.auth.gr