



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού
για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά
με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής
ηλικίας**

Παρταλά Δέσποινα

Επιβλέπων καθηγητής: Φιλιππούσης Γεώργιος

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2022

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β´/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για
την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την
Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας**

Παρταλά Δέσποινα

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Δέσποινα Παρταλά

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Φιλιπούσης Γεώργιος

«Καθηγητής Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

«Κωτσίδης Κωνσταντίνος»

«Διδάκτορας Παν. Κρήτης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

«Βιταλάκη Ελένη»

«ΕΔΙΠ Παν. Κρήτης»

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2022

Με την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Φιλιππούση Γεώργιο για την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της διπλωματικής αυτής εργασίας, παρέχοντας μου πάντοτε άμεση και καίρια ανατροφοδότηση.

Οφείλω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συνεπιβλέποντες της εργασίας αυτής, την κ. Βιταλάκη Ελένη, τον κ. Κωτσίδα Κωνσταντίνο για τις βελτιωτικές επισημάνσεις του σχετικά με το εκπαιδευτικό μου υλικό, τον κ. Στρατικόπουλο Κωνσταντίνο για την υποστήριξη που μου παρείχε στο κομμάτι της έρευνας αλλά και σε όλους τους καθηγητές ή επιστημονικούς συνεργάτες του Π.Μ.Σ. για την πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία που μου προσέφεραν τα δύο αυτά χρόνια.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω την ομάδα μου, τις Καλωδιωμένες, για τη στήριξη και τις αξέχαστες στιγμές που ζήσαμε μαζί, τις αγαπητές συναδέλφους που πρόθυμα συμμετείχαν στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού μου υλικού καθώς επίσης τους επτά μαθητές μου και τις οικογένειες τους που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας της παρούσας εργασίας.

Το ταξίδι αυτό ήταν ένα όνειρο ζωής και ένα προσωπικό στοίχημα ταυτόχρονα. Νιώθω τυχερή που έφτασα στο τέλος του, γνωρίζω όμως ότι τίποτα δε θα είχα καταφέρει χωρίς την αγάπη και την στήριξη της οικογένειας, των φίλων και των δικών μου ανθρώπων που πίστεψαν από την αρχή σε μένα και στάθηκαν στο πλευρό μου με κατανόηση και υπομονή. Σας ευχαριστώ όλους, σας το χρωστάω...

Την εργασία αυτή την αφιερώνω στους γιους μου...

με την ευχή να κυνηγούν πάντα τα όνειρα τους

και ό,τι κάνει την ψυχή τους να γελά...

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της ασφάλειας στο διαδίκτυο, η υλοποίηση και η αποτίμηση του. Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και το περιεχόμενο του δε, βασίστηκε σε προϋπάρχουσες διαδικτυακές ή έντυπες πηγές, αλλά αποτελεί πρωτογενή σύνθεση. Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε σχολαστική μελέτη των βασικών θεωριών μάθησης, ώστε να καθοριστεί το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου υλικού και αξιοποιήθηκαν οι αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως διδασκαλία που έχουν προταθεί από τους θεωρητικούς του πεδίου, όπως η Γνωστική Θεωρία Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer και το μοντέλο West - Λιοναράκης.

Το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε στο εργαλείο δημιουργίας ψηφιακού υλικού H5P και στη συνέχεια ενσωματώθηκε στην πλατφόρμα Chamilo. Η αποτίμηση του έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας από τρεις κριτικούς αναγνώστες ειδικούς στην ΕξΑΕ και επτά μαθητές προσχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιήθηκαν δύο μέσα συλλογής δεδομένων, ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου για την ομάδα των ειδικών και πραγματοποίηση ατομικής συνέντευξης για τους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά η επιστημονική συνοχή του εκπαιδευτικού υλικού και η προσαρμοσμένη στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. Επιβεβαιώνεται ότι ανταποκρίνεται στη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, ικανοποιεί το σκοπό και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν οριστεί κατά το σχεδιασμό του και ενισχύει την αυτονομία των μαθητών στη μελέτη με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο.

Λέξεις – Κλειδιά

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ασφάλεια στο διαδίκτυο, προσχολική ηλικία, ΤΠΕ, διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό, αποτίμηση



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Abstract

The purpose of this research thesis was the development of educational material for the complementary distance teaching of the subject of internet safety, its implementation and evaluation. The educational material created is aimed at preschoolers and its content was not based on pre-existing online or printed sources, but is a primary synthesis. In the first stage, a meticulous study of the basic theories of learning was carried out, in order to determine the theoretical background on which the design of this material would be based, and the principles of designing educational material for distance teaching that have been proposed by the theorists of the field, such as the Cognitive Theory of Multimedia Learning of the Mayer and the West - Lionarakis model, were utilized.

The training material was created in the H5P digital material creation tool and then integrated into the Chamilo platform. Its evaluation was conducted with the method of qualitative research by three critical readers experts in Distance Education and seven preschool students. Two means of collecting data were used, a questionnaire with open-ended questions for the group of experts and an individual interview for kindergarten students.

From the results obtained, the scientific coherence of the educational material and the presentation of the subject adapted to the developmental characteristics of preschool children are documented in literature. It is confirmed that it responds to the theory of multimedia learning, satisfies the purpose and the expected learning outcomes that were set during its design and enhances the autonomy of students in studying in a playful and pleasant way.

Keywords

distance education, internet safety, preschool children, ICT, interactive educational material, assessment

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	viii
Κατάλογος Πινάκων	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	x
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Προβληματική της εργασίας.....	1
1.2 Λόγοι επιλογής του θέματος και συνεισφορά της εργασίας	2
1.3 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.....	3
1.3.1 Σκοπός.....	4
1.3.2 Στόχοι.....	4
1.3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	4
1.4 Συνεισφορά της έρευνας.....	4
1.5 Δομή της εργασίας.....	5
1.6 Σύνοψη.....	7
2. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.....	8
2.1 Εισαγωγή.....	8
2.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	8
2.3 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	12
2.3.1 Θεωρία της Ανεξαρτησίας και Αυτονομίας.....	12
2.3.2 Θεωρία της Βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας.....	14
2.3.3 Θεωρία της Αλληλεπίδρασης και Επικοινωνίας.....	15
2.4 Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	16
2.5 Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.....	18
2.6 Μορφές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ.....	19
2.6.1 Σύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	20
2.6.2 Ασύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	20
2.6.3 Μεικτή ή Συνδυαστική μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	20
2.7 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.....	21
2.7.1 Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	22
2.8 Σύνοψη.....	23
3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Προσχολική εκπαίδευση.....	25
3.1 Εισαγωγή.....	25
3.2 Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και περιορισμοί των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	25
3.2.1 Εποικοδομισμός: η γνωστική - εξελικτική θεωρία του J. Piaget.....	26
3.2.2 Κοινωνικός Εποικοδομισμός: η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του L. Vygotsky	28
3.2.3 Η Ανακαλυπτική Μάθηση του Bruner.....	30
3.3 Χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση.....	31
3.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ΤΠΕ στην προσχολική ηλικία.....	35
3.5 Σύνοψη.....	38

4. Διαδίκτυο και παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	39
4.1 Εισαγωγή.....	39
4.2 Το διαδίκτυο στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	39
4.3 Διαδικτυακές συνήθειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	42
4.4 Οι κίνδυνοι του διαδικτύου για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	44
4.4.1 Κίνδυνοι περιεχομένου.....	46
4.4.2 Κίνδυνοι επαφής.....	47
4.4.3 Κίνδυνοι διαδικτυακής συμπεριφοράς.....	49
4.4.4 Κίνδυνοι από τη σύναψη επιβλαβών συμφωνιών.....	49
4.5 Μέτρα προστασίας.....	50
4.6 Σύνοψη.....	53
5. Το εκπαιδευτικό υλικό στα περιβάλλοντα ΕξΑΕ.....	54
5.1 Εισαγωγή.....	54
5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ.....	54
5.3 Αρχές σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού.....	55
5.3.1 Χαρακτηριστικά Ε.Υ. σύμφωνα με τον Holmberg.....	55
5.3.2 Το μοντέλου σχεδιασμού Ε.Υ.κατά τους West και Λιοναράκη.....	56
5.3.3 Οι αρχές της Mena.....	59
5.3.4 Οι αρχές της Γνωστικής Θεωρίας της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer.....	60
5.3.5 Οι επτά αρχές δημιουργίας Ε.Υ. για την ΕξΑΕ των Σπανακά & Λιοναράκη.....	62
5.4 Σύνοψη.....	63
6. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού της εργασίας.....	64
6.1 Εισαγωγή.....	64
6.2 Θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός του Ε.Υ.....	64
6.3 Εργαλεία ΤΠΕ και Εφαρμογές Ανάπτυξης του Ε.Υ.....	66
6.3.1 Η πλατφόρμα διαχείρισης μάθησης (LMS) Chamilo.....	66
6.3.2 Το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού H5P.....	66
6.3.3 Το ψηφιακό λογισμικό Doodly.....	67
6.3.4 Το λογισμικό ψηφιακής αφήγησης Plotagon Studio.....	68
6.3.5 Ο ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων Padlet.....	69
6.3.6 Το εργαλείο δημιουργίας διαδικτυακών κουίζ Kahoot.....	70
6.3.7 Η online πλατφόρμα δημιουργίας υλικού Wordwall.....	71
6.3.8 Άλλες διαδικτυακές εφαρμογές.....	71
6.4 Οι αρχές σχεδιασμού του Ε.Υ.....	72
6.4.1 Οι αρχές των West & Λιοναράκη.....	72
6.4.2 Η Γνωστική θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer.....	83
6.4.3 Οι αρχές σχεδιασμού Ε.Υ. του Holmberg.....	94
6.4.4 Οι αρχές σχεδιασμού Ε.Υ. της Mena.....	96
6.4.5 Οι αρχές των Σπανακά & Λιοναράκη.....	98
6.5 Η δομή και η παρουσίαση του κυρίου Ε.Υ.....	99
6.5.1 Η δομή του Ε.Υ.....	99
6.5.2 Παρουσίαση της 1ης Διδακτικής Ενότητας.....	105
6.6 Σύνοψη.....	122
7. Η αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Υλικού.....	123
7.1 Εισαγωγή.....	123
7.2 Σκοπός της έρευνας.....	123

7.3 Στόχοι της έρευνας.....	123
7.4 Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.....	123
7.5 Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.....	124
7.6 Είδος έρευνας.....	124
7.7 Η μέθοδος δειγματοληψίας - οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	125
7.8 Μέθοδοι έρευνας και μέσα συλλογής δεδομένων.....	126
7.8.1 Έρευνα με κριτικούς αναγνώστες, ειδικούς της ΕξΑΕ.....	126
7.8.2 Έρευνα με μαθητές.....	127
7.9 Τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.....	129
7.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	133
7.11 Ζητήματα Δεοντολογίας.....	133
7.12 Σύνοψη.....	133
8. Παρουσίαση και σχολιασμός των δεδομένων της έρευνας.....	135
8.1 Εισαγωγή.....	135
8.2 Δημογραφικά στοιχεία και τεχνολογικό προφίλ των συμμετεχόντων.....	135
8.2.1 Κριτικοί αναγνώστες ειδικοί στην ΕξΑΕ.....	135
8.3 Παρουσίαση και σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας από τους ειδικούς στην ΕξΑΕ.....	137
8.4 Αποτίμηση από τους μαθητές.....	168
8.4.1 Το δείγμα των μαθητών.....	168
8.5 Παρουσίαση και σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας από τους ειδικούς στο Γνωστικό Αντικείμενο.....	170
8.6 Σύνοψη.....	178
9. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	179
9.1 Εισαγωγή.....	179
9.2 Συμπεράσματα.....	179
9.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	184
9.4 Σύνοψη.....	184
10. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	186
10.1 Ελληνόγλωσσες.....	186
10.2 Ξενόγλωσσες.....	190
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο ειδικών στην ΕξΑΕ».....	200
Παράρτημα Β: «Συνέντευξη μαθητών».....	223

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

- Εικόνα 1:** Έρευνα ΕΚΑΔ, Φεβρουάριος 2021
Εικόνα 2: Διαδικτυακές συνήθειες παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ofcom, 2022)
Εικόνα 3: Ταξινόμηση κινδύνων διαδικτύου (Livingstone & Stoilova, 2021)
Εικόνα 4: Βασικές δέσμες κειμένων μοντέλου West & Λιοναράκη
Εικόνα 5: Η πλατφόρμα Chamilo
Εικόνα 6: Το εργαλείο H5P
Εικόνα 7: Το λογισμικό Doodly
Εικόνα 8: Το λογισμικό Plotagon Studio
Εικόνα 9: Ο ψηφιακός πίνακας padlet
Εικόνα 10: Το εργαλείο δημιουργίας κουίζ Kahoot
Εικόνα 11: Η πλατφόρμα δημιουργίας υλικού Wordwall
Εικόνα 12: Κείμενο, ΔΕ 1
Εικόνα 13: Κείμενο, ΔΕ 2
Εικόνα 14: Περιεχόμενα, ΔΕ 1
Εικόνα 15: Τίτλος, ΔΕ 1
Εικόνα 16: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ΔΕ 2
Εικόνα 17: Σύνοψη, ΔΕ 1
Εικόνα 18: Βιβλιογραφικές αναφορές, ΔΕ 2
Εικόνα 19: Άσκηση Σωστού/Λάθους, ΔΕ 1
Εικόνα 20: Άσκηση πολλαπλής επιλογής, ΔΕ 1
Εικόνα 21: Παραπομπή σε εξωτερικό σύνδεσμο, ΔΕ 1
Εικόνα 22: Ανατροφοδότηση σε σωστή απάντηση, ΔΕ 2
Εικόνα 23: Ανατροφοδότηση σε λανθασμένη απάντηση, ΔΕ 2
Εικόνα 24: Σήμανση, ΔΕ 2
Εικόνα 25: Εικόνες, ΔΕ 3
Εικόνα 26: Φωτογραφίες, ΔΕ 3
Εικόνα 27: Δραστηριότητα, ΔΕ 3
Εικόνα 28: Άρθρο, ΔΕ 2
Εικόνα 29: Οδηγίες άσκησης, ΔΕ 2
Εικόνα 30: Οδηγίες τελικής δραστηριότητας του κεφαλαίου, ΔΕ 1
Εικόνα 31: Βίντεο, ΔΕ 1
Εικόνα 32: Αρχεία ήχου, ΔΕ 1
Εικόνα 33: Κείμενο και εικόνα, ΔΕ 1
Εικόνα 34: Κείμενο και εικόνα, ΔΕ 1
Εικόνα 35: Βίντεο που πληροφορεί, ΔΕ 1
Εικόνα 36: Οι πληροφορίες παρουσιάζονται ηχητικά, ΔΕ 3
Εικόνα 37: Βέλη και χρωματισμοί, ΔΕ 1
Εικόνα 38: Σηματοδότηση επόμενης ενότητας, ΔΕ 1
Εικόνα 39: Αντιστοίχιση εικόνων - λέξεων, ΔΕ 1
Εικόνα 40: ΔΕ 2
Εικόνα 41: ΔΕ 1
Εικόνα 42: Αφήγηση και βίντεο, ΔΕ 1
Εικόνα 43: Ψηφιακό βιβλίο, ΔΕ 2

- Εικόνα 44:** Σύνοψη, ΔΕ 2
Εικόνα 45: Προσφώνηση άσκησης, ΔΕ 2
Εικόνα 46: Άβαταρ αφηγητή, ΔΕ 3
Εικόνα 47: Περιεχόμενα ΔΕ 1
Εικόνα 48: Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ΔΕ 1
Εικόνα 49: Πυκνότητα πληροφοριών ανά διαφάνεια, ΔΕ 1
Εικόνα 50: Σημειολογικά σημεία, ΔΕ 1
Εικόνα 51: Συσχετισμός με προσωπικά βιώματα, ΔΕ 3
Εικόνα 52: Εμπλουτισμός με εξωτερικές πηγές, ΔΕ
Εικόνα 53: Εμβάθυνση στη διαβάθμιση του συστήματος PEGI, ΔΕ 3
Εικόνα 54: Συνεργατική δραστηριότητα, ΔΕ 3
Εικόνα 55: Αρχική σελίδα μαθήματος
Εικόνα 56: Τίτλος μαθήματος
Εικόνα 57: Σκοπός μαθήματος
Εικόνα 58: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
Εικόνα 59: Λέξεις-κλειδιά του μαθήματος
Εικόνα 60: Δομή του μαθήματος
Εικόνα 61: Εκτιμώμενος χρόνος μελέτης του μαθήματος
Εικόνα 62: Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης του μαθήματος
Εικόνα 63: Διδακτικές Ενότητες του μαθήματος
Εικόνα 64: Δομή 1ης ΔΕ
Εικόνα 65: Δομή 2ης ΔΕ
Εικόνα 66: Δομή 3ης ΔΕ
Εικόνα 67: Αρχική σελίδα 1ης ΔΕ - Τίτλος, κουμπιά εισόδου και περιήγησης
Εικόνα 68: Εισαγωγή στην 1η ΔΕ
Εικόνα 69: Επεξήγηση εικονιδίων 1
Εικόνα 70: Επεξήγηση εικονιδίων 2
Εικόνα 71: Περιεχόμενα 1ης ΔΕ
Εικόνα 72: Προφορικές πληροφορίες, εικονίδιο άσκησης, μπάρα δραστηριοτήτων του διαδραστικού βίντεο
Εικόνα 73: Ανατροφοδότηση σε άσκηση του διαδραστικού βίντεο
Εικόνα 74: Πληροφορίες για την πρόσβαση στο διαδίκτυο μέσω εικόνας, ήχου, κειμένου
Εικόνα 75: Πληροφορίες για εξοπλισμό μέσω εικόνας, ήχου, κειμένου
Εικόνα 76: Άσκηση και σχόλια
Εικόνα 77: Παραπομπή σε βίντεο μέσω υπερσυνδέσμου
Εικόνα 78: Παραπομπή σε άρθρο μέσω υπερσυνδέσμου
Εικόνα 79: Μετάβαση σε padlet
Εικόνα 80: Βίντεο σύνοψης
Εικόνα 81: Βιβλιογραφικές αναφορές
Εικόνα 82: Πηγές ψηφιακού υλικού
Εικόνα 83: Μετάβαση στην επόμενη ενότητα
Εικόνα 84: Απάντηση σε padlet
Εικόνα 85: Άσκηση Σ/Λ
Εικόνα 86: Άσκηση μονής επιλογής
Εικόνα 87: Άσκηση πολλαπλών επιλογών
Εικόνα 88: Άσκηση απόθεσης απάντησης στο σωστό κουτάκι



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Εικόνα 89: Ανατροφοδότηση σε σωστή απάντηση

Εικόνα 90: Ανατροφοδότηση σε λανθασμένη απάντηση

Εικόνα 91: Αναγραμματισμός

Εικόνα 92: Σταυρόλεξο

Εικόνα 93: Παζλ

Εικόνα 94: Κουίζ, ΔΕ 3

Εικόνα 95: Τηλεπαιχνίδι γνώσεων, ΔΕ 3

Εικόνα 96: Αεροπλάνο/ Σύννεφο σωστής απάντησης, ΔΕ 3

Σχήμα 1: Θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας

Σχήμα 2: Βασικές αρχές της θεωρίας της Βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας

Σχήμα 3: Η θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας

Σχήμα 4: Θεωρία της συνεργατικής ελευθερίας

Σχήμα 5: Στάδια γνωστικής ανάπτυξης Piaget

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1:** Εκπαιδευτικό Υλικό - Ερευνητικοί Άξονες της έρευνας των ειδικών
Πίνακας 2: Εκπαιδευτικό Υλικό - Ερευνητικοί Άξονες της έρευνας των μαθητών
Πίνακας 3: Ερωτήματα ημιδομημένης συνέντευξης ανά ερευνητικό άξονα
Πίνακας 4: Κατηγορίες ανάλυσης ανά ερευνητικό άξονα
Πίνακας 5: Φύλο συμμετεχόντων μαθητών
Πίνακας 6: Ηλικία κριτικών αναγνωστών ειδικών στην ΕξΑΕ
Πίνακας 7: Έτη υπηρεσίας ειδικών στην ΕξΑΕ
Πίνακας 8: Τεχνολογικό προφίλ ειδικών στην ΕξΑΕ
Πίνακας Α1: Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση
Πίνακας Α2: Αναφορά σε διαφορετικές πηγές
Πίνακας Α3: Συγκριτική ανάλυση πληροφοριών
Πίνακας Α4: Ερμηνεία-κριτική συζήτηση πληροφοριών
Πίνακας Α5: Δυνατότητα μελέτης σε διαφορετικές πηγές
Πίνακας Β1: Φιλικό ύφος
Πίνακας Β2: Χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών
Πίνακας Β3: Χρήση καθομιλουμένης γλώσσας
Πίνακας Β4: Ευανάγνωστη γραφή
Πίνακας Β5: Ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών
Πίνακας Β6: Τμηματική παρουσίαση στο μέγεθος της οθόνης
Πίνακας Β7: Μόνο κείμενο
Πίνακας Β8: Κείμενο και εικόνες
Πίνακας Β9: Κείμενο, εικόνες και βίντεο
Πίνακας Β10: Χρωματικές συνθέσεις για άνετη αλληλεπίδραση
Πίνακας Γ1: «Κουμπιά» κατανοητά και αναγνωρίσιμα
Πίνακας Γ2: Εικονίδια κατανοητά και αναγνωρίσιμα
Πίνακας Γ3: Εύκολη πλοήγηση
Πίνακας Γ4: Αξιοπιστία υπερσυνδέσμων
Πίνακας Δ1: Συμβουλές μελέτης
Πίνακας Δ2: Έμφαση σε σημεία
Πίνακας Δ3: Επεξηγηματικά σχόλια
Πίνακας Ε1: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την έκφραση απόψεων-κρίσεων
Πίνακας Ε2: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διατύπωση ερωτήσεων
Πίνακας Ε3: Δραστηριότητες συναισθηματικής εμπλοκής
Πίνακας Ε4: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευόμενων
Πίνακας Ε5: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί μέλος ομάδας
Πίνακας Ε6: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει τις απόψεις του
Πίνακας Στ1: Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης
Πίνακας Στ2: Δραστηριότητες για ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης
Πίνακας Στ3: Δραστηριότητες για ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση

- Πίνακας Στ4:** Δραστηριότητες συσχέτισης δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα
Πίνακας Στ5: Δραστηριότητες εφαρμογής νέας γνώσης στη δική του πραγματικότητα
Πίνακας Ζ1: Σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού κάθε ΔΕ
Πίνακας Ζ2: Σαφήνεια στη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων κάθε ΔΕ
Πίνακας Ζ3: Παρακίνηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε επίπεδο γνώσεων
Πίνακας Ζ4: Παρακίνηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε επίπεδο δεξιοτήτων
Πίνακας Ζ5: Παρακίνηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε επίπεδο στάσεων
Πίνακας Ζ6: Δυνατότητα ελέγχου της προόδου
Πίνακας Η1: Συνδυασμός κειμένου και εικόνας (Πολυμεσική Αρχή)
Πίνακας Η2: Χρήση εικόνων (Πολυμεσική Αρχή)
Πίνακας Η3: Στοιχεία αφήγησης (Αρχή Τροπικότητας)
Πίνακας Η4: Μη σχετικές πληροφορίες (Αρχή Συνοχής)
Πίνακας Η5: Χρήση φιλικής γλώσσας (Αρχή Προσωποποίησης)
Πίνακας Η6: Χρήση δεύτερου προσώπου (Αρχή Προσωποποίησης)
Πίνακας Η7: Ηχητική Παρουσίαση (Αρχή Προσωποποίησης)
Πίνακας Η8: Φιλικό ύφος ηχητικής παρουσίασης (Αρχή Φωνής)
Πίνακας Η9: Φιλικός χαρακτήρας - Avatar (Αρχή Εικόνας)
Πίνακας Η10: Τμηματική παρουσίαση περιεχομένου (Αρχή Κατάτμησης)
Πίνακας Η11: Διαδραστικές δραστηριότητες με ανατροφοδότηση (Αρχή Προσωποποίησης)
Πίνακας Η12: Μακροσκελή κείμενα (Αρχή Κατάτμησης)
Πίνακας Η13: Σαφείς οδηγίες για δραστηριότητες-εργασίες (Αρχή Σηματοδότησης)
Πίνακας Η14: Στοιχεία επισήμανσης (Αρχή Σηματοδότησης)
Πίνακας Η15: Εισαγωγικές δραστηριότητες κατανόησης (Αρχή Προπαίδευσης)
Πίνακας Θ1: Δυνατά σημεία Ε.Υ.
Πίνακας Θ2: Προτάσεις βελτίωσης
Πίνακας 9: Φύλο συμμετεχόντων μαθητών
Πίνακας 10: Ηλικία συμμετεχόντων μαθητών
Πίνακας 11: Ε1-Παρουσίαση του Ε.Υ.
Πίνακας 12: Ε2- Ευχρηστία του Ε.Υ.
Πίνακας 13: Ε3- Ελκυστικότητα του Ε.Υ.
Πίνακας 14: Ε4- Συμβολή του Ε.Υ στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου
Πίνακας 15: Ε5- Στοιχεία του Ε.Υ. που άρεσαν
Πίνακας 16: Ε6- Στάση απέναντι στη χρήση Ε.Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία
Πίνακας 17: Ε7- Προτάσεις βελτίωσης



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΑΕΞΑΕ	Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΔΕ	Διπλωματική Εργασία / Διδακτική Ενότητα
Ε.Υ.	Εκπαιδευτικό Υλικό
ΕΔΙΒΕΑ	Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου Μάθηση και Εξ Αποστάσεως
ΕΞΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
LMS	Learning Management System

1. Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας με τίτλο “Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας” γίνεται καταγραφή του προβλήματος το οποίο αποτέλεσε αφετηρία για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος και η συνεισφορά της επιστημονικής του προσέγγισης στην υπάρχουσα γνώση και αναλύονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Παράλληλα, ερμηνεύονται οι περιορισμοί και οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση της έρευνας και γίνεται αναφορά στη δομή της εργασίας.

1.1 Προβληματική της εργασίας

Χάρη στις πλούσιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, γνωρίζουμε πολλά για τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά μεγαλώνουν, μαθαίνουν, παίζουν και αναπτύσσονται. Την ίδια στιγμή, τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη ψηφιακή εποχή, μια εποχή πολύ διαφορετική από αυτή των γονιών και των παππούδων τους. Σε συνδυασμό με τις πρόσφατες συνθήκες που διαμόρφωσε στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως και σε κάθε άλλο τομέα της ζωής μας, η πανδημία Covid-19, καθίσταται επιβλητική η ενίσχυση των μαθητών μέσω νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη νέα πραγματικότητα. Στα πλαίσια αυτά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως πρακτική κρίνεται κατάλληλη για να υποστηρίξει τους μαθητές, όχι μόνο στις επιμέρους μαθησιακές περιοχές των προγραμμάτων σπουδών αλλά και στο πεδίο της συμπληρωματικής διδασκαλίας, καθώς η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί πλέον μια διαδικασία που δεν περιορίζεται στον χώρο και στον χρόνο (Σωτηράκη, 2011, όπ. αναφ. στο Ραλλιά & Αναστασιάδη, 2015).

Βασισμένη στις θεμελιώδεις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αναζητώντας καινοτόμες και περισσότερο ευέλικτες διδακτικές πρακτικές, η παρούσα εργασία επιχειρεί να

διερευνήσει την προστιθέμενη αξία που μπορεί αυτή να εξασφαλίσει για την ανάπτυξη πλούσιων μαθησιακών εμπειριών σε μαθητές προσχολικής εμπειρίας. Ένας παράγοντας που αποτέλεσε προβληματισμό και αφετηρία για την εν λόγω έρευνα, είναι ο μικρός αριθμός ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά τους μαθητές που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, συγκριτικά με εκείνα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για τους μαθητές των άλλων βαθμίδων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, κρίθηκε σκόπιμη η προσέγγιση του ζητήματος όχι μόνο από τη σκοπιά του παιδαγωγικού πλαισίου στο οποίο ανήκει, αλλά και μέσω του σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Από την πλευρά της η ερευνήτρια, έχοντας κάνει εκτιμήσεις αναφορικά με το βαθμό στον οποίο θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό εύχρηστο, φιλικό και ελκυστικό, εναρμονισμένο με τα βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών προσχολικής ηλικίας, προχώρησε στο σχεδιασμό Ε.Υ. βασισμένου στις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Το θέμα που επιλέχθηκε ήταν η Ασφάλεια στο Διαδίκτυο και το υλικό που δημιουργήθηκε αποτέλεσε τον κύριο άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο στην ανακαλυπτική πορεία της μάθησης, μαθαίνοντάς τον πώς να μαθαίνει, στο χρόνο που εκείνος επιθυμεί, με το δικό του ρυθμό, καλύπτοντας τις προσωπικές του ανάγκες (Λιοναράκης, 2001, 2008, Holmberg, 1995).

Αφού πραγματοποιήθηκε διδασκαλία του γνωστικού αυτού αντικειμένου στην τάξη με το σύνολο των μαθητών, αναπτύχθηκε συμπληρωματικό Ε.Υ. στην πλατφόρμα Chamilo το οποίο ανατέθηκε σε επτά μαθητές με σκοπό να το επεξεργαστούν και να το αποτιμήσουν. Η απουσία των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά που φοιτούν στη συγκεκριμένη βαθμίδα αποτέλεσε έναν ακόμη παράγοντα που η ερευνήτρια όφειλε να λάβει σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό του υλικού για την επιτυχία του εγχειρήματος.

1.2 Λόγοι επιλογής του θέματος και συνεισφορά τη εργασίας

Στις 17 Δεκεμβρίου 2021 δημοσιεύθηκε στη χώρα μας το ΦΕΚ 5961, με το οποίο αναθεωρήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση. Σε αυτό, ο νέος ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

τρόπος προσέγγισης της πληροφορίας και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών εφαρμογών κατέχουν εξέχουσα σημασία.

Το γεγονός αυτό παρακίνησε την ερευνήτρια να εξετάσει με ενδιαφέρον τις προοπτικές που ανοίγει στους μαθητές του νηπιαγωγείου η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία με τρόπους που θα υποστηρίζουν τους αναπτυξιακούς και εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Η μεταφορά της μαθησιακής εμπειρίας έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και η καθοδήγηση των μαθητών να προβαίνουν σε υπεύθυνες επιλογές για τα ζητήματα που τους αφορούν, αποτελεί προτεραιότητα του αναθεωρημένου αναλυτικού προγράμματος. Στη βάση αυτή, δημιουργήθηκε Ε.Υ. για την ασφάλεια στο διαδίκτυο που θα αξιοποιήσει την τεχνολογία για την εφαρμογή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Τέλος, αφετηρία για την ενασχόληση της με το πεδίο του σχεδιασμού Ε.Υ για μαθητές προσχολικής ηλικίας αποτέλεσε το προσωπικό της ενδιαφέρον για τη συνολικότερη εξ αποστάσεως υποστήριξη των μαθητών της, το οποίο γεννήθηκε κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων από τον Μάρτιο του 2020 λόγω της πανδημίας Covid-19. Κατά τη διάρκεια της πρώτης διακοπής των μαθημάτων για πάνω από δύο μήνες περίπου και ενώ οι συνθήκες ήταν πρωτόγνωρες για όλους, η ίδια συνεργάστηκε με άλλους εκπαιδευτικούς και συμμετείχε με την ιδιότητα της συντονίστριας στο eTwinning έργο [«Μένουμε Σπίτι Μαζί»](#), στο πλαίσιο υλοποίησης του οποίου επικοινωνούσε με τους μαθητές της μέσω της ιστοσελίδας του νηπιαγωγείου στο οποίο εργάζεται.

1.3 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

1.3.1 Σκοπός

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι ο σχεδιασμός συμπληρωματικού Ε.Υ. για μαθητές προσχολικής ηλικίας για την προσέγγιση της Ασφάλειας στο Διαδίκτυο, σύμφωνα με τη Θεματική Ενότητα Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) του Α΄ Θεματικού Πεδίου: Παιδί και Επικοινωνία του αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021), η εξ αποστάσεως αξιοποίηση του από μαθητές και η



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

αποτίμηση του τόσο από τους ίδιους όσο και από τελειόφοιτους του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)».

1.3.2 Στόχοι

Στόχους της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το Ε.Υ. διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του βαθμού στον οποίο το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο Ε.Υ.

1.3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την επίτευξη των στόχων που αναφέρθηκαν, διαμορφώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο Ε.Υ;

1.4 Συνεισφορά της έρευνας

Με την τεχνολογία να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε κάθε δραστηριότητα και στάδιο της ζωής μας, η αναγκαιότητα της κατάλληλης προετοιμασίας των παιδιών από την προσχολική κιόλας ηλικία ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ψηφιακής κοινωνίας προβάλλει πιο επίκαιρη από ποτέ. Ίσως κάποιος σκεφτεί ότι πρόκειται για εύκολη υπόθεση, με δεδομένο ότι τα παιδιά δεν χρειάζεται να προσαρμοστούν στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα γιατί γεννήθηκαν μέσα σε αυτή, είναι «ψηφιακοί ιθαγενείς»· δεν ισχύει όμως το ίδιο για τους γονείς και τους δασκάλους τους, που είναι «ψηφιακοί μετανάστες» αφού απέκτησαν γνώση της πληροφορικής με τον ίδιο τρόπο που έμαθαν μια δεύτερη γλώσσα

(Hertzog & Klein 2005). Ωστόσο, παρά τα αδιαφιλονίκητα οφέλη της συνετής χρήσης του διαδικτύου από μικρά παιδιά τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν επιβάλλουν την εκπαίδευση τους στην ασφαλή χρήση του και τον τρόπο διαχείρισης ανεπιθύμητων καταστάσεων τις οποίες ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν.

Πολλά είναι τα επιστημονικά άρθρα και οι δημοσιεύσεις που αφορούν την ασφάλεια στο διαδίκτυο και, επιπλέον, διατίθεται πληθώρα ψηφιακού και έντυπου εποπτικού υλικού (παραμύθια, βίντεο, τραγούδια, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.λπ) σχετικά με το θέμα. Όσον αφορά ειδικότερα στη νηπιακή ηλικία, εντοπίστηκε έρευνα των Βέργου, Κουτσούμπα και Μουζάκη για εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη μουσειακή αγωγή (Βέργου, Κουτσούμπα & Μουζάκης, 2016). Το λιθαράκι που έρχεται να βάλει η εκπόνηση της εν λόγω εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι η αποτίμηση του υλικού γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, γεγονός που συναντάται σπάνια στη βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, το ήδη υπάρχον υλικό για την ασφάλεια στο διαδίκτυο μετασχηματίστηκε σε διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό, ειδικό για μαθητές προσχολικής ηλικίας ενώ δημιουργήθηκε επικουρικά και καινούριο. Η δυνατότητα αξιοποίησης του συγκεκριμένου Ε.Υ. από νηπιαγωγούς και τους μαθητές τους, είτε συμπληρωματικά είτε ως κύριο εποπτικό μέσο, αποτελεί μία ακόμη σημαντική συμβολή της εργασίας.

1.5 Δομή της εργασίας

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία διαρθρώνεται σε 9 κεφάλαια. Πιο αναλυτικά:

Στο 1ο κεφάλαιο που αποτελεί το εισαγωγικό μέρος της εργασίας αποσαφηνίζεται η οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος, η προβληματική πάνω στην οποία αναπτύχθηκε και οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το θέμα της. Παρουσιάζονται διεξοδικά ο σκοπός και οι στόχοι της, σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα διερευνηθούν οι απόψεις των ειδικών της ΕξΑΕ και των μαθητών. Τέλος, γίνεται αιτιολόγηση της συνεισφοράς που αναφέρεται να έχει η παρούσα εργασία στο πεδίο της έρευνας.

Στο 2ο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η εργασία. Αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι βασικοί όροι και προσδιορίζεται το επιστημονικό πλαίσιο

της έρευνας. Γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία και τις μορφές της ΕξΑΕ και αναλύονται οι έννοιες της σχολικής ΕξΑΕ και της συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ.

Στο 3ο κεφάλαιο προσεγγίζεται το ιδιαίτερο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται στις πρακτικές εφαρμογής της ΕξΑΕ. Αναπτύσσονται τα βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολική ηλικίας, οι μελέτες για την ορθή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών τους και, επιπλέον, οι συνθήκες υπό τις οποίες εφαρμόστηκε στις πρόσφατες επιδημιολογικές συνθήκες και τα εμπόδια που συνάντησε.

Στο 4ο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου που αποτελεί τον πυλώνα δημιουργίας του Ε.Υ. που είναι η Ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Οι παράμετροι που προσεγγίζονται στο κεφάλαιο αυτό αφορούν στη θέση που έχει το διαδίκτυο στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, το είδος της ενασχόλησης και τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν από αυτό, τους πιο συνηθισμένους κινδύνους που ενδέχεται να τους επιφυλάσσει αλλά και τα μέτρα προστασίας και προφύλαξης από δυσάρεστες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν.

Στο 5ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ρόλο του Ε.Υ. στα μαθησιακά περιβάλλοντα ΕξΑΕ και συγκεκριμένα στις βασικές αρχές σχεδιασμού Ε.Υ. σε εναρμόνιση με τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ. Μελετώνται τα χαρακτηριστικά τους, τα μοντέλα σχεδιασμού στα οποία βασίζονται καθώς και η πολυμορφική τους διάσταση.

Στο 6ο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφεται αναλυτικά ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη Ε.Υ. με τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ για το γνωστικό αντικείμενο της Ασφάλειας στο Διαδίκτυο. Παρουσιάζονται οι λόγοι επιλογής του περιεχομένου του Ε.Υ. σε συνάφεια με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι αρχές σχεδιασμού του σύμφωνα με επιρροές από τους θεωρητικούς του πεδίου και τέλος, τα εργαλεία ΤΠΕ που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία πολυμεσικού υλικού.

Στο 7ο κεφάλαιο αναλύεται η αποτίμηση του Ε.Υ. Παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, πληροφορίες για το δείγμα και το χρόνο διεξαγωγής της, τα μέσα και οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων καθώς και ο τρόπος επεξεργασίας τους και

επιπλέον, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και ζητήματα δεοντολογίας που απασχόλησαν την ερευνήτρια.

Στο 8ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που προέκυψαν μετά από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Σε πρώτη φάση γίνεται αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία και το τεχνολογικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα και στη συνέχεια αναλύονται οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη.

Στο 9ο κεφάλαιο, καταγράφονται τα συμπεράσματα από την ερευνητική διαδικασία και γίνεται ο σχολιασμός τους. Κατατίθενται επίσης προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Το κεφάλαιο αυτό ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, όπου παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του Ε.Υ. από τους ειδικούς της ΕΞΑΕ καθώς και η αποδελτίωση των συνεντεύξεων των μαθητών.

1.6 Σύνοψη

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκε η προβληματική της εργασίας και δόθηκαν επεξηγήσεις ως προς τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε και την εκτιμώμενη συνεισφορά της στο ερευνητικό πεδίο. Στη συνέχεια αναλύθηκαν ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και τέλος, παρουσιάστηκε η δομή της.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας

2.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά στις βασικές έννοιες και όρους του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο βασίζεται η εργασία. Επιχειρείται η συνοπτική αποτύπωση της ιστορικής αναδρομής της ΕξΑΕ, περιγράφονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίχθηκε, ο τρόπος ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στις πρακτικές εφαρμογής της και οι μορφές της. Τέλος, αναπτύσσονται οι έννοιες της σχολικής ΕξΑΕ και της συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ.

2.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Παρά τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης που έπρεπε να επινοήσει ο άνθρωπος στη διάρκεια του χρόνου, είναι έντονα προφανής η ανάγκη του να κατακτήσει τη γνώση. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι η αφετηρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντοπίζεται περισσότερο από 200 χρόνια πίσω, ειδικά επειδή οι περισσότεροι στη συνείδηση μας την έχουμε ταυτίσει με την καινοτομία στην εκπαίδευση και τις σύγχρονες εφαρμογές και πλατφόρμες υλοποίησης της. Και παρόλο που σήμερα στο μεγαλύτερο μέρος της υποστηρίζεται από τη χρήση υπολογιστή, στο παρελθόν προσφέρθηκε αποτελεσματικά μέσα από την αλληλογραφία, από διάφορα ηλεκτρονικά μέσα όπως η τηλεόραση και το ραδιόφωνο καθώς και από Πανεπιστήμια και άλλες εκπαιδευτικές δομές.

Εξίσου αξιοσημείωτος είναι ο ρόλος που κλήθηκε να διαδραματίσει κάθε φορά η ΕξΑΕ μέσα στο γενικότερο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο που επικρατεί. Από την εκπαίδευση για πρώτη φορά γυναικών (Society to Encourage Learning at Home της Ticknor το 1873) και μεταναστών (International Correspondence School το 1888) και τη δημιουργία του internet και των Open Universities που εμφανίστηκαν τη δεκαετία του '70 σε Αγγλία και Αμερική, οδηγηθήκαμε εξελικτικά στην ανάπτυξη WEB 2.0 εργαλείων και των MOOCs και πρόσφατα στην παροχή τηλεεκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας πρωτόγνωρης υγειονομικής κρίσης. Παρατηρούμε μια θεμελιώδη αλλαγή στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Μια αλλαγή που ήρθε για να υπηρετήσει βασικές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου: πρόσβαση στη γνώση, αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση.

Αν και ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» επιλέχθηκε επίσημα το 1982, είχε ήδη αρχίσει να χρησιμοποιείται πριν τη δεκαετία του 1970 (Λιοναράκης, 2006). Το 1966 ο Delling ορίζει την ΕξΑΕ ως μια σχεδιασμένη και συστηματική δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει την επιλογή, διδακτική προετοιμασία και παρουσίαση διδακτικών αντικειμένων καθώς επίσης και την επίβλεψη και υποστήριξη της μάθησης των σπουδαστών με τη χρήση ενός τουλάχιστον κατάλληλου τεχνικού μέσου δια μέσου γεφυρώνεται η φυσική απόσταση ανάμεσα στο δάσκαλο και τον εκπαιδευόμενο.

Για εκπαίδευση με χρήση μέσων έκανε λόγο και ο Dohmen (1967), ο οποίος επιχείρησε να ορίσει την ΕξΑΕ σε σύγκριση με τα συμβατικά μοντέλα εκπαίδευσης. Μιλάει για μια συστηματικά οργανωμένη μορφή ατομικής μελέτης η οποία πραγματοποιείται εξ αποστάσεως με τη βοήθεια μέσων που καλύπτουν μεγάλες αποστάσεις και την επιμέλεια της οποίας (συμβουλευτική μαθητών, παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού και εξασφάλιση επιτυχίας) αναλαμβάνει μια ομάδα εκπαιδευτικών, ο καθένας εκ των οποίων έχει αρμοδιότητες.

Η Γαλλική Κυβέρνηση το 1971 ψήφισε νόμο με τον οποίο ορίζεται ότι «εξ αποστάσεως είναι η εκπαίδευση που είτε δε συνεπάγεται τη φυσική παρουσία του δασκάλου που έχει αναλάβει να την υλοποιήσει στο φυσικό περιβάλλον εκπαίδευσης, είτε ο εκπαιδευτικός είναι παρών μόνο περιστασιακά ή για επιλεγμένα καθήκοντα».

Ο Otto Peters, ο οποίος δούλεψε στο Γερμανικό Ινστιτούτο Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο Tubingen, το 1973 υπογράμμισε το ρόλο της τεχνολογίας, λέγοντας πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία/ εκπαίδευση είναι μια μέθοδος μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, η οποία εξορθολογίζεται με την εφαρμογή του καταμερισμού της εργασίας και των οργανωτικών αρχών, καθώς και με την εκτεταμένη χρήση τεχνικών μέσων, με κύριο σκοπό την αναπαραγωγή υψηλής ποιότητας διδακτικού υλικού που καθιστά δυνατή την ταυτόχρονη εκπαίδευση μεγάλου αριθμού σπουδαστών όπου κι αν ζουν. Πρόκειται για μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης.

Την ίδια χρονιά ο Moore ισχυρίστηκε ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορεί να οριστεί ως η οικογένεια των εκπαιδευτικών μεθόδων με τις οποίες οι διδακτικές διαδικασίες εκτελούνται ξεχωριστά από τις μαθησιακές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σε ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

συνεχόμενη κατάσταση θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με την παρουσία του εκπαιδευόμενου, έτσι ώστε η επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου και του εκπαιδευόμενου να διευκολύνεται με έντυπες, ηλεκτρονικές, μηχανικές ή άλλες συσκευές (1973).

Ο Holmberg το 1977 τόνισε ότι ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» καλύπτει τις διάφορες μορφές σπουδών σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες δεν τελούν υπό τη συνεχή και άμεση εποπτεία των καθηγητών που είναι παρόντες με τους σπουδαστές τους σε αίθουσες διδασκαλίας ή στους ίδιους χώρους, αλλά οι οποίοι, ωστόσο, επωφελούνται από το σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία ενός οργανισμού εκμάθησης.

Οι Garrison & Shale υποστήριξαν το 1987 ότι όταν αναφερόμαστε στην ΕξΑΕ μιλάμε για μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία δεν υπάρχει συνεχόμενη επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τον εκπαιδευόμενο. Προκειμένου να υποστηριχθεί η μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητο η αναγκαία αμφίδρομη επικοινωνία να εξασφαλιστεί μέσω της τεχνολογίας.

Την ίδια εποχή, ο Perraton (1988) υπέδειξε τη χρονική και γεωγραφική διάσταση της ΕξΑΕ ορίζοντας την ως μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας γίνεται από κάποιον ο οποίος βρίσκεται απομακρυσμένος είτε χρονικά είτε χωρικά σε σχέση με τον μαθητή.

Έναν χρόνο αργότερα, οι Barker et al (1989) επιχείρησαν με τον ορισμό τους να αναδείξουν το ρόλο των νεοεμφανιζόμενων τεχνολογιών της τηλεπικοινωνίας, οι οποίες υποβοηθούν την εμπειρία της διδασκαλίας και της μάθησης να συμβαίνει ταυτόχρονα. Με αυτόν τον τρόπο, τόσο ο δάσκαλος όσο και ο εκπαιδευόμενος έχουν την ευκαιρία για αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, με τον εκπαιδευόμενο να λαμβάνει διευκρινίσεις και άμεση ανταπόκριση σε τυχόν απορίες του όπως θα συνέβαινε και στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής διδασκαλίας.

Το 1996 ο Keegan έδωσε έμφαση στον καθολικό χαρακτήρα της ΕξΑΕ ορίζοντας την ως μια εκπαιδευτική πρακτική που είναι ευέλικτη ως προς τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και που μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκπαίδευση και κατάρτιση πολύ μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού σε σύγκριση με τις παραδοσιακές πρακτικές. Έχοντας μελετήσει όλες τις θεωρήσεις που διατυπώθηκαν από τους ειδικούς στο παρελθόν, συνέθεσε έναν γενικό ορισμό της ΕξΑΕ που τον στήριξε σε 5 βασικά σημεία:

1. Υπάρχει φυσική απόσταση του διδασκόμενου από το διδάσκοντα, σχεδόν σε μόνιμη βάση και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοιχείο που τη διακρίνει από τη συμβατική εκπαίδευση που διενεργείται σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας
2. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων
3. Κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία διαδραματίζει το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον εκπαιδευόμενο. αλλά παράλληλα αναλαμβάνει και την υποστήριξη των σπουδαστών, στοιχείο που διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από άλλα προγράμματα αυτοδιδασκαλίας και αμιγώς προσωπικής μελέτης.
4. Παρατηρείται διαφοροποίηση από προσπάθειες προσωπικής μελέτης ή αυτοδιδασκαλίας, αφού προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που σχεδιάζει και υλοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό, παρέχει δε υποστήριξη στον σπουδαστή
5. Η ομάδα των διδασκομένων διαχωρίζεται ώστε ο κάθε εκπαιδευόμενος να διδάσκεται εξατομικευμένα και όχι ως μέλος μιας ομάδας

Από το 1998 ο Λιοναράκης, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι είναι μονόπλευρος ο προσδιορισμός της ΕξΑΕ ως προς τη γεωγραφική απόσταση που χωρίζει το διδάσκοντα από το διδασκόμενο, εισάγει τον όρο «πολυμορφική», θέλοντας να προσδώσει στην εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση ποιοτικά χαρακτηριστικά. Κάνει λόγο για αυτονομία και την ορίζει «ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (2001), ενώ το 2006 δίνει έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία και διατείνεται πως, εφόσον αυτό καλύπτει όχι μόνο τα μέσα αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε η εκπαίδευση που παρέχεται διαφοροποιείται. «Έτσι, ο όρος “πολυμορφική εκπαίδευση” λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως

περιβάλλον» (Λιοναράκης, 2006) και περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία.

Το γεγονός ότι έχουν διατυπωθεί εξελικτικά στο χρόνο, και αναθεωρηθεί σε ορισμένες περιπτώσεις, τόσες πολλές και διαφορετικές θεωρίες για την ΕξΑΕ είναι σε κάθε περίπτωση λογικό και εύλογα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι καμία από αυτές δε θα πρέπει να εξεταστεί αποκομμένη από την εποχή στην οποία εκφράστηκε και τις ανάγκες τις οποίες κλήθηκε να υπηρετήσει. Η ΕξΑΕ διένυσε μεγάλη απόσταση από τις πρώτες προσπάθειες παροχής στοιχειώδους εκπαίδευσης λόγω φυσικής απόστασης ανάμεσα στο διδάσκοντα, καταφέροντας με τη βοήθεια της τεχνολογίας να πετύχει ένα μοντέλο αυτόνομης, πολυμορφικής και ευέλικτης μάθησης το οποίο ενισχύθηκε με την παραγωγή κατάλληλου να υποστηρίξει τις αρχές διδασκαλίας και μάθησης εκπαιδευτικού υλικού.

2.3 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

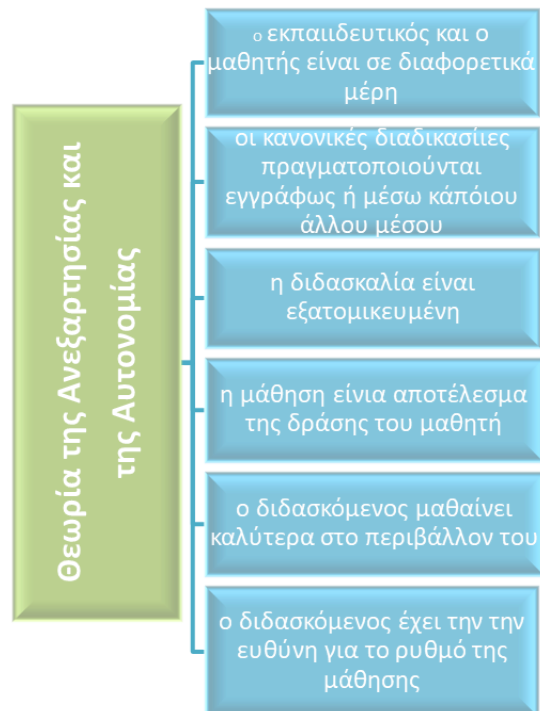
Μελετώντας τις τοποθετήσεις των θεωρητικών του πεδίου, αναδύθηκε η ανάγκη να αναγνωριστεί η συνεισφορά της έρευνας και της πρακτικής με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Saba, 2003). Ο Keegan (1996), αξιοποιώντας μεγάλο δείγμα ερευνητικών δεδομένων, προχώρησε στην ταξινόμηση των θεωριών της ΕξΑΕ ως εξής

- Θεωρία της Ανεξαρτησίας και Αυτονομίας
- Θεωρία της Βιομηχανοποίησης της Διδασκαλίας
- Θεωρία της Αλληλεπίδρασης και Επικοινωνίας

2.3.1 Θεωρία της Ανεξαρτησίας και Αυτονομίας

Το 1977 ο Wedemeyer, εκφράζοντας την αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής χρησιμοποιούσε παρωχημένες έννοιες μάθησης και διδασκαλίας και δεν κατάφερε να ενσωματώσει τις σύγχρονες τεχνολογίες στο πρόγραμμα του, εισήγαγε τον όρο «ανεξάρτητες σπουδές» ενώ λίγο αργότερα, το 1981, πρότεινε τον διαχωρισμό της διδασκαλίας από τη μάθηση ως τρόπο άρσης των «χωροχρονικών φραγμών» της εκπαίδευσης. Επιπλέον πρότεινε έξι χαρακτηριστικά των συστημάτων ανεξάρτητων ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

σπουδών, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο τις έννοιες της αυτοκατευθυνόμενης και της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (Σχήμα 1):



Σχήμα 1: Θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας

1. Ο διδάσκοντας και ο διδασκόμενος δεν συνυπάρχουν
2. Οι συνήθεις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης πραγματοποιούνται γραπτώς ή με κάποιο άλλο μέσο
3. Η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη.
4. Η μάθηση έρχεται ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας του μαθητή
5. Ο διδασκόμενος μαθαίνει στο περιβάλλον του
6. Ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει την ευθύνη για το ρυθμό της μάθησης, με την ελευθερία να ξεκινήσει και να σταματήσει όποτε το επιθυμεί

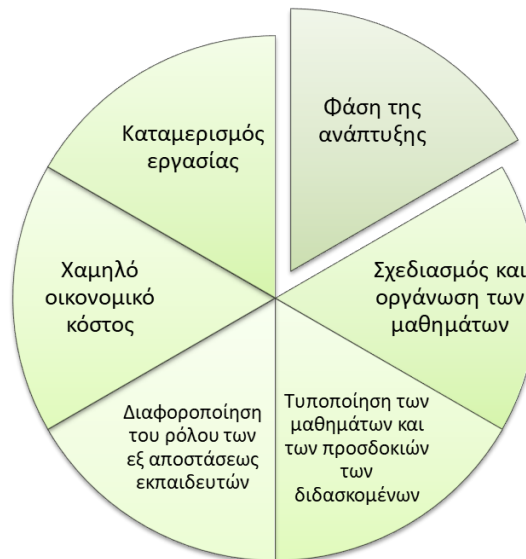
Ο Moore (1977) επικεντρώθηκε στην εξέταση δύο μεταβλητών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μετρήσιμων και των δύο: του μεγέθους αυτονομίας του διδασκόμενου και της απόστασης μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα. Ως προς την πρώτη, διέκρινε τα τα προγράμματα της ΕξΑΕ σε αυτόνομα (με επίκεντρο τον διδασκόμενο) και σε μη αυτόνομα (με επίκεντρο τον διδάσκοντα) έχοντας ως κριτήριο την αυτονομία α)στη στοχοθεσία, β)

στην επιλογή του τρόπου μελέτης και γ) στην αξιολόγηση. Ως προς τη δεύτερη, θεμελίωσε τη Θεωρία της Συναλλαγής από Απόσταση υποστηρίζοντας ότι η απόσταση δεν είναι γεωγραφική έννοια αλλά εμπεριέχει σημαντικές παιδαγωγικές διαστάσεις: της παροχής αμφίδρομης επικοινωνίας του βαθμού ανταπόκρισης ενός προγράμματος στις ανάγκες του διδασκόμενου. Η προσέγγιση αυτή εστιάζεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όσο μεγαλύτερος δηλαδή είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών σχέσεων τόσο μειώνεται η απόσταση (Moore & Kearsley, 1996).

2.3.2 Θεωρία της Βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας

Ο Peters (1988) πρότεινε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να αναλυθεί σε αντιδιαστολή με τη βιομηχανική παραγωγή αγαθών. Ο Peters δήλωσε ότι από πολλές απόψεις, η συμβατική, προφορική, ομαδική εκπαίδευση ήταν μια προβιομηχανική μορφή εκπαίδευσης, υποδηλώνοντας ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν θα μπορούσε να υπήρχε πριν από τη βιομηχανική εποχή.

Ο Peters κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για να είναι αποτελεσματική η εξ αποστάσεως διδασκαλία, είναι κρίσιμη η εφαρμογή της αρχής του καταμερισμού της εργασίας και των αρχών οργάνωσης. Καίρια θέση στη θεωρία του κατέχει το Ε.Υ. το οποίο θα πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας και να επιτρέπει την εκπαίδευση μεγάλου αριθμού διδασκόμενων ταυτόχρονα, ανεξάρτητα από το πού μένουν. Στο παρακάτω σχήμα αποτυπώνονται τα σημεία στα οποία δίνεται η έμφαση σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία.



Σχήμα 2: Βασικές αρχές της θεωρίας της Βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας

2.3.3 Θεωρία της Αλληλεπίδρασης και Επικοινωνίας

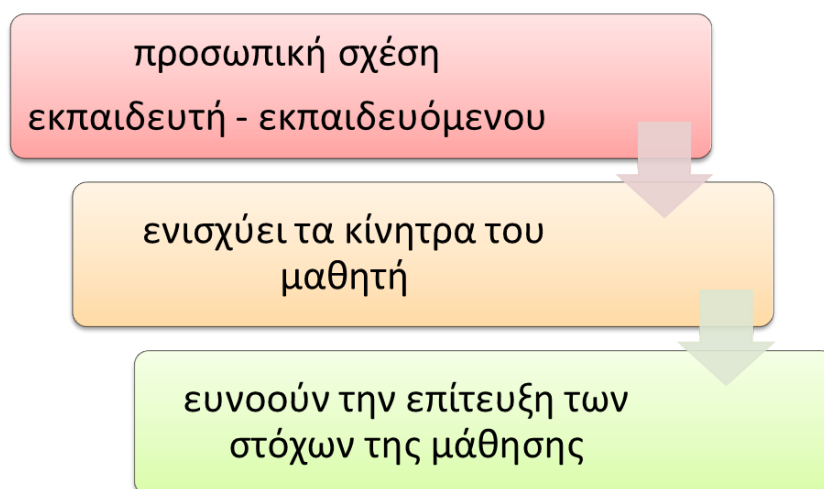
Κύριος εκφραστής της θεωρίας υπήρξε ο Holmberg ο οποίος διεύρυνε τις προϋπάρχουσες θεωρήσεις παρουσιάζοντας την ΕξΑΕ ως έναν «καθοδηγούμενο διάλογο», είτε πραγματικό (αλληλογραφία, τηλέφωνο, προσωπική επαφή), είτε προσομοιωμένο (εσωτερικευμένο στη μελέτη). Ισχυρίστηκε ότι η ΕξΑΕ αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία που μπορεί να έχει εφαρμογές σε όλα τα επίπεδα σπουδών και που σχεδιάζεται, οργανώνεται και επιβλέπεται από έναν εκπαιδευτικό φορέα.

Στη θεωρία του ο Holmberg εστίασε

- στην αναγκαιότητα της προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου η οποία θα πρέπει να υποστηρίζει το διδασκόμενο παρά τη γεωγραφική απόσταση, να επιτρέπει τη συμμετοχή του στη λήψη των αποφάσεων και να χαρακτηρίζεται από φιλικό προσωπικό ύφος
- στη σημασία του Ε.Υ. στην ΕξΑΕ, το οποίο, όταν είναι σχεδιασμένο με τη μορφή διαλόγων, βοηθά το διδασκόμενο να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο, καθώς με τον τρόπο αυτό αναπτύσσει διαλεκτική σχέση (αλληλεπίδρα) με τον καθηγητή του και

την ίδια στιγμή συνομιλεί σιωπηρά με τον εαυτό του στην προσπάθεια του να κατανοήσει το κείμενο («κατευθυνόμενη διδακτική συζήτηση»)

- στην ενσυναίσθηση και τα συναισθήματα της προσωπικής σχέσης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου τα οποία ενεργοποιούν το διδασκόμενο και κάνουν τη μάθηση ευχάριστη



Σχήμα 3: Η θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας

Η διευρυνόμενη θεωρία του Holmberg περιγράφει αντιπροσωπευτικά θα έλεγε κανείς όλες τις πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υπό μια βαθύτερη έννοια, είναι μια θεωρία από την οποία γεννιούνται υποθέσεις και που έχει επεξηγηματική δύναμη, αφού προσδιορίζει μια γενική προσέγγιση ευνοϊκή για τη μάθηση και τις διδακτικές προσπάθειες που ευνοούν τη μάθηση (Simonson, .Schlosser & Hanson, 1999)

2.4 Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Το 1999 ο Simonson διατύπωσε τη «Θεωρία της Ισοδυναμίας» σύμφωνα με την οποία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στην έννοια της ισοδυναμίας των μαθησιακών εμπειριών. Είναι ευθύνη του εξ αποστάσεως διδάσκοντα να σχεδιάσει τη διδασκαλία με κατάλληλες εφαρμογές ώστε να παρέχουν εμπειρίες με την ίδια αξία για τους εκπαιδευόμενους, να έχουν τα ίδια αποτελέσματα και είναι το ίδιο πλήρεις, ικανοποιητικές και αποδεκτές.

Ο Paulsen (2003) ανέπτυξε τη «Θεωρία της Συνεργατικής Ελευθερίας» για να παρουσιάσει τη θέση του ότι η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας εκπαιδευτικής ομάδας δεν αποβαίνει σε βάρος της ατομικής ελευθερίας του κάθε μέλους ξεχωριστά, και πρότείνει το σχεδιασμό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα οποία οι εκπαιδευόμενοι απολαμβάνουν τα οφέλη της μεταξύ τους συνεργασίας διατηρώντας παράλληλα την αυτονομία τους. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως άξονες τις έξι σημαντικές όψεις ευελιξίας της Συνεργατικής Ελευθερίας που όρισε ο ίδιος ο Paulsen: χρόνος, τόπος, ρυθμός, μέσα, πρόσβαση, περιεχόμενο.



Σχήμα 4: Θεωρία της συνεργατικής ελευθερίας

Εξέχουσας σημασίας για το πεδίο της ΕξΑΕ αναδείχθηκε επίσης η «Θεωρία της Πολυμορφικής Εκπαίδευσης» του Λιοναράκη (1998). Θεωρώντας απλοϊκές και παρωχημένες τις θεωρήσεις των περασμένων ετών που εστιάζουν στη γεωγραφική κυρίως απόσταση ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο, εμπλουτίζει τον ορισμό της ΕξΑΕ κάνοντας αναφορά στον παράγοντα της ποιότητας υποστηρίζοντας ότι «ο όρος “πολυμορφική

εκπαίδευση” αποκτά μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον» (Lionarakis, 1998). Το κριτήριο της πολυμορφικότητας της επιτρέπει «να λειτουργεί ευέλικτα, να προσαρμόζεται σε επιμέρους συνθήκες και να προσαρμόζει σε αυτές όλα τα εκπαιδευτικά δεδομένα που χρησιμοποιεί για την εφαρμογή της» (Λιοναράκης, 2006).

2.5 Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Η ραγδαία ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας, έχει ως επακόλουθο την καθιέρωση του όρου «e-learning ή ηλεκτρονική μάθηση» για να περιγράψει μια διαδικασία μάθησης η οποία παρέχεται μέσα από τη χρήση ψηφιακών μέσων και διαδικτυακών εργαλείων. Οι Ranmani & Azimi (2013) ισχυρίζονται ότι «το ”e” θα πρέπει να αναφέρεται στις λέξεις «όλα, όλοι, εμπλοκή, εύκολο(everything, everyone, engaging, easy)», καθώς πρόκειται για μια διαδικασία ευέλικτη, άμεσα προσβάσιμη από κάθε είδους υπολογιστή ή κινητή συσκευή , με το διδασκόμενο να ορίζει ο ίδιος το ρυθμό μάθησης του και τον διδάσκοντα να υποστηρίζει τη μάθηση παρέχοντας οδηγίες ή επεξηγηματικά σχόλια.

Οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης είναι οι παρακάτω:

Computer Based Training (CBT): εκπαίδευση κατά την οποία ο διδασκόμενος έχει τη δυνατότητα παρακολούθησης μιας σειράς μαθημάτων, που έχουν σχεδιαστεί ώστε να παρέχουν απαντήσεις για την ανατροφοδότηση του χρησιμοποιώντας το παρεχόμενο αποθηκευτικό μέσο (Bedwell & Salas,2010).

Web Based Training (WBT): εκπαίδευση που διατίθεται οπουδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή μέσω διαδικτύου. Είναι αυτόνομη και διαδραστική, με την έννοια ότι το περιεχόμενο και η ανατροφοδότηση του μαθήματος αναρτώνται διαδικτυακά, επομένως μια υποδηλώνοντας ότι μια «παραδοσιακή» τάξη δε θα μπορούσε να το παρακολουθήσει (Barron, 1998, Baggett, 2012)

Instructor Led Training (ILT): το μάθημα παραδίδεται με τη μορφή διαδραστικού εργαστηρίου δίνοντας την ευκαιρία στους διδασκόμενους να εξασκούνται εικονικά και να

πραγματοεύονται τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που εισάγονται. Ο διδάσκοντας έχει το ρόλο του διευκολυντή, ο οποίος με την απαραίτητη κατάρτιση και τα σωστά εργαλεία θα υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία

Virtual Classroom (VC): η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιείται μέσα από σύγχρονες εικονικές συναντήσεις του διδάσκοντα με το διδασκόμενο, χρησιμοποιώντας τεχνολογίες διασκέψεων, ήχου και βίντεο και ορίζοντας έναν κοινόχρηστο διαδικτυακό χώρο όπου οι διδάσκοντας και οι διδασκόμενοι συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο (Falakmasir & Habibi, 2010).

Ωστόσο, η ταχύτατη απήχηση της τεχνολογίας και των εφαρμογών της σε κάθε πεδίο, όρισε αυθαίρετα τις δικές της προϋποθέσεις τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας όσο και ορολογίας (Λιοναράκης, 2006) εγείροντας εύλογα προβληματισμούς σχετικά με την προτεραιότητα που δίνεται στους ψηφιακούς πόρους και την τοποθέτηση των παιδαγωγικών κριτηρίων σε δεύτερη θέση. Ως απόρροια αυτού, το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει μετατεθεί στην παιδαγωγική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατά την αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική πρακτική (Horton, 2003, Λιοναράκης, 2006, Anastasiades, 2008, Kalogiannakis, 2008) και στη δημιουργική ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Carr & Kemmis, 2002). Η εκπλήρωση αυτών των προϋποθέσεων θα μπορούσε να ενθαρρύνει την ανάπτυξη διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης από απόσταση, τα οποία θα ενισχύουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Brusilovsky, 1999). και να βάλει τα θεμέλια για μια πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2006), που είναι πολυδιάστατη, ευέλικτη, δημοκρατική, ποιοτική και συμπληρωματική σε όλες τις βαθμίδες (Μπιγιάκη, 2009).

2.6 Μορφές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ο διαχωρισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε τρεις μορφές, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιούνται: Σύγχρονη, Ασύγχρονη, Μεικτή ή Συνδυαστική.

2.6.1 Σύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Υλοποιείται σε εικονικές διαδικτυακές τάξεις, στις οποίες ο διδάσκοντας και ο διδασκόμενος επικοινωνούν άμεσα καθώς είναι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα. Η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα μέσω ήχου και εικόνας σε πραγματικό χρόνο ανεξάρτητα από το γεωγραφικό χώρο στον οποίο μπορεί να βρίσκεται κάθε ένας από αυτούς (Αναστασιάδης, 2008· Καμπουράκης & Λουκής, 2006, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014). Η ταυτόχρονη παρουσία των συμμετεχόντων και η απουσία χωρικών περιορισμών συγκαταλέγονται στα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής εκπαίδευσης (Καργίδης, 2003) όπως επίσης η αλληλεπίδραση στην επικοινωνία λόγω της ύπαρξης αμφίδρομης εικόνας και ήχου και η δυνατότητα συνεργατικής χρήσης εφαρμογών.

2.6.2 Ασύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης που δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό χρόνο και ανεξάρτητα από τη γεωγραφική θέση του καθένα, και αυτή ακριβώς η ευελιξία του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού μάθησης (Αναστασιάδης, 2008) αποτελεί το σημαντικό της προτέρημα. Ο διδάσκοντας θέτει το Ε.Υ. στη διάθεση των διδασκόμενων μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης και η μαθησιακή διαδικασία υποβοηθείται με τη δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας (email, forums), πρακτικής εξάσκησης για έλεγχο της προόδου και ανατροφοδότηση.

2.6.3 Μεικτή ή Συνδυαστική μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης, υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να συνδυάσει τα θετικά στοιχεία της σύγχρονης και της ασύγχρονης ΕξΑΕ με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, με σκοπό την επίτευξη του εκπαιδευτικού σκοπού (Αναστασιάδης, 2008).

Η Driscoll (2002), στη δεύτερη έκδοση του βιβλίου της «Web-Based Training» αναφέρει ότι, στο διάστημα που μεσολάβησε από τη συγγραφή του πρώτου βιβλίου της, ο όρος έχει αποκτήσει νέες ερμηνείες. Γι' αυτό επιχείρησε να την οριοθετήσει παρουσιάζοντας τις τέσσερις διαστάσεις της μεικτής μάθησης στις οποίες κατέληξε μετά από έρευνα:

1. Να συνδυάζει μια ποικιλία μεθόδων διαδικτυακής τεχνολογίας (π.χ. ζωντανή εικονική τάξη, αυτορρυθμιζόμενη διδασκαλία, συνεργατική μάθηση, ροή βίντεο, ήχου και κειμένου) για την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού στόχου.
2. Να συνδυάζει διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. κονστрукτιβισμός, συμπεριφορισμός, γνωστικισμός) για την παραγωγή ενός βέλτιστο μαθησιακού αποτελέσματος με ή χωρίς διδακτική τεχνολογία.
3. Να συνδυάζει κάθε μορφή εκπαιδευτικής τεχνολογίας (π.χ. βιντεοκασέτα, CD-ROM, διαδικτυακή εκπαίδευση, ταινία) με τη δια ζώσης εκπαίδευση υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτή.
4. Να αναμειγνύει ή να συνδυάζει την εκπαιδευτική τεχνολογία σε πραγματικές συνθήκες εργασίας προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αρμονικό αποτέλεσμα μάθησης και εργασίας.

2.7 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Ο όρος «εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση» νοείται ως η εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απευθύνεται σε άτομα σχολικής ηλικίας και σε ενήλικες και ικανοποιεί την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών τους, σύμφωνα με τα ζητούμενα της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης. Διακρίνεται σε αυτοδύναμη και συμπληρωματική, με την πρώτη να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη συμβατική σχολική εκπαίδευση και τη δεύτερη να λειτουργεί παράλληλα προς το συμβατικό σχολείο (Βασάλα, 2005).

Η αφετηρία της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης εντοπίζεται ανάμεσα στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα, όταν ξεκίνησε ως εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας και εξυπηρετούσε 20 μαθητές που ήταν γεωγραφικά αποκλεισμένοι από τη σχολική εκπαίδευση λόγω της αγροτικής ενασχόλησης των οικογενειών τους. Αργότερα εξαπλώθηκε και στα αστικά κέντρα προκειμένου να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εργατών της Βιομηχανικής Επανάστασης (Βασάλα, 2005). Σήμερα η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση καλύπτει τις ανάγκες σημαντικής μερίδας μαθητών που για κάποιο λόγο έχουν αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη συμβατική σχολική εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικό δείγμα της επιρροής που έχει ασκήσει η εξάπλωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση, είναι οι ποικίλες ορολογίες που έχει κατά διαστήματα δανειστεί για να αποδώσει τα συγκεκριμένα κάθε φορά χαρακτηριστικά της: ‘Distance learning’, ‘Electronic learning’, ‘Online learning’, ‘Mobile learning’, ‘Hybrid learning’, ‘Virtual learning’, ‘Virtual schools’, ‘Cyber schools’, ‘Homeschooling’ (Barbour & Reeves, 2009, Zandberg, & Lewis, 2008, Clark & Smith, 2005, όπ. αναφ. στο Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση εμφανίστηκε αναπάντεχα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα την τελευταία διετία λόγω της νέας πραγματικότητας που δημιουργήθηκε εξαιτίας του Covid-19. Οι νέες συνθήκες που προέκυψαν άσκησαν πίεση στην εκπαιδευτική ηγεσία για κινητοποίηση και σχεδιασμό νέων τρόπων εκπαίδευσης. Στο ξεκίνημα της νέας κατάστασης, το 2020, ο Αναστασιάδης υπερασπίστηκε τη θέση ότι «τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του νέου περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας πρέπει να είναι η ανοικτότητα, η διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση, η συνεργατική δημιουργικότητα και η κοινωνική αλληλεγγύη» (Αναστασιάδης, 2020). Παράλληλα, αναδύθηκε η ανθρωποκεντρική υπόσταση της ΕξΑΕ, ο νέος ρόλος στον οποίο χρειάστηκε να ανταπεξέλθει τόσο ο διδάσκοντας όσο και ο διδασκόμενος αλλά και η κρίσιμη συμβολή της οικογένειας στο όλο εγχείρημα.

2.7.1 Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι για μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία ακολουθεί τις μεθόδους της αυτόνομης αλλά αναπτύσσεται και τίθεται σε εφαρμογή παράλληλα με τη συμβατική εκπαίδευση λειτουργώντας ενισχυτικά. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της είναι ότι μπορεί να εξασφαλίσει πρόσβαση σε κάθε μαθητή, καταργώντας τα εμπόδια του συμβατικού σχολείου και παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες μόρφωσης σε όσους ενδιαφέρονται, ανεξάρτητα από τις όποιες κοινωνικοπολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζουν, έχοντας σημαντικό σύμμαχο σε αυτή τη διαδικασία τις ΤΠΕ (Βέργου κ.α., 2016).

Οι Μίμινου και Σπανακά αναφέρουν ότι μπορεί να αφορά είτε στην παρακολούθηση μεμονωμένων μαθημάτων είτε στη συνεργασία σχολείων μέσα από τα σχολικά δίκτυα, με σκοπό την ολοκλήρωση κάποιων εργασιών και τη συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Οι συμμετέχοντες στη συμπληρωματική σχολική ΕξΑΕ, μπορεί να είναι μαθητές που παράλληλα με το συμβατικό σχολείο παρακολουθούν μεμονωμένα μαθήματα για συγκεκριμένους λόγους ή συμμετέχουν σε συνεργασίες σχολείων μέσα από τα σχολικά δίκτυα, με σκοπό την ολοκλήρωση κάποιων εργασιών και τη συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις διάφορων μαθησιακών αντικειμένων (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Επιπλέον, τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως κάποιες επιπλέον σειρές μαθημάτων που είτε προσφέρονται στοιχειωδώς στο σχολείο τους, είτε απουσιάζουν πλήρως από το σχολικό πρόγραμμα σπουδών.

Στην Ελλάδα οι πρώτες δράσεις συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 90, στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδείας Ομογενών», για μαθητές της ομογένειας, με σκοπό την επικοινωνία τους μέσω περιβαλλόντων ασύγχρονης επικοινωνίας (forum), με μαθητές της ελληνικής επικράτειας (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013). Μια πρώτη συστηματική προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησης ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ με την χρήση των ΤΠΕ στη χώρα μας αποτελεί το αξιόλογο πρόγραμμα συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» του Εργαστηρίου Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α), το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2000 σε δημοτικά σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας και από το 2004 συνέχισε την διαδρομή του στην Ελλάδα μέχρι και στις μέρες μας (Αναστασιάδης, 2017).

2.8 Σύνοψη

Αναλύοντας το περιεχόμενο των προηγούμενων ενοτήτων, επιβεβαιώνεται ότι οποιοδήποτε και αν ήταν το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο κλήθηκε να υπηρετήσει η ΕξΑΕ, παρουσιάζει μια σταθερή, στη διάρκεια του χρόνου, προοδευτική εξέλιξη με σύμμαχο την πολυμορφικότητα που της πρόσφερε η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις διδακτικές της



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

μεθόδους. Είτε αυτοδύναμα είτε συμπληρωματικά κατάφερε να υποστηρίξει τη μάθηση πατώντας σε στερεές θεωρητικές βάσεις που οδηγούσαν στην αξιοποίηση των μορφών εκείνων που κρίνονταν κάθε φορά κατάλληλες και ενίσχυαν την εκπαιδευτική διαδικασία και όσους συμμετείχαν σε αυτή.

3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Προσχολική εκπαίδευση

3.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα αναπτυξιακά γνωρίσματα που έχουν τα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας σε συνδυασμό με τους νοητικούς περιορισμούς που τους επιβάλλουν. Για την καλύτερη κατανόηση τους εξετάζονται οι γνωστικές θεωρίες των Piaget, Vygotsky και Bruner, πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε θεωρητικά, όπως θα δούμε, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση και κατ' επέκταση η εφαρμογή της ΕξΑΕ όπως θεσμοθετήθηκε και εφαρμόστηκε στη χώρα μας.

3.2 Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και περιορισμοί των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η προσχολική ηλικία αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια πολύ σημαντική περίοδο για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που αναπτύσσει το άτομο σε αυτήν την περίοδο θα αποτελέσουν τη βάση της διά βίου μάθησης για το άτομο στο μέλλον (Sapsaglam, 2017). Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών ώστε να μπορούν να τους παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Berk, 2013, Bredekamp et al, 2019). Η κατανόηση των αναπτυξιακών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών αυτής της ηλικίας μετατρέπεται σε έναν πολύτιμο οδηγό που τους επιτρέπει να επικοινωνούν καλά με τα παιδιά και να τα υποστηρίζουν με κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Trawick-Smith, 2014).

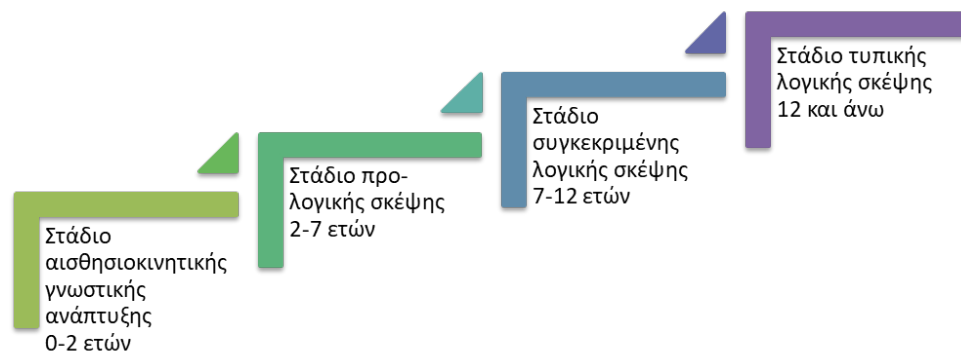
Αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, πολλές είναι οι θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπώσει οι μελετητές, στην προσπάθεια τους να ερμηνεύσουν την εξελικτική πορεία της ικανότητας του παιδιού να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και γενικότερα τον κόσμο, ώστε να συμμετέχει ενεργά σε αυτόν (Lloyd, 1998). Η αντίληψη των μικρών παιδιών βασίζεται στις δικές τους προσωπικές, αυθεντικές θεωρήσεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο σκέψης και αντίδρασης τους σε συγκεκριμένους τομείς. Οι ιδέες τους συνδέονται με αιτιώδεις εξηγήσεις και παράγουν λογικές προβλέψεις (Σκοπελίτη, 2015), ενώ σε ό,τι αφορά στην έννοια του «εαυτού», του συνόλου δηλαδή των πεποιθήσεων που έχουν για τον εαυτό ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

τους ως άτομο (Erikson, 1959 όπ.αναφ. στο Sokol, 2009), οι μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνηθίζουν να υπερεκτιμούν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους σε όλα τα θέματα.

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν κάθε στάδιο αυτής της ανάπτυξης εκφράστηκαν μέσα από βασικές θεωρίες, όπως η θεωρία του εποικοδομισμού του J. Piaget, η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού με κύριο εκφραστή της τον L. Vygotsky και η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του J. Bruner τις οποίες θα εξετάσουμε παρακάτω.

3.2.1 Εποικοδομισμός: η γνωστική - εξελικτική θεωρία του J. Piaget

Βασική παραδοχή της θεωρίας του Piaget είναι ότι όσο ο άνθρωπος οδεύει προς την ενηλικίωση η ποιότητα των γνωστικών δομών του βελτιώνεται. Υποστηρίζει ότι η ταχύτητα με την οποία το παιδί περνά από τη μια περίοδο ανάπτυξης στην άλλη, μπορεί να επηρεαστεί από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζει (Donaldson, 2001). Όλα όμως εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο μπορεί το παιδί να αφομοιώσει αυτά που προσλαμβάνει από το περιβάλλον αυτό (Piaget, 1928). Τα στάδια που όρισε είναι τα εξής:



Σχήμα 5: Στάδια γνωστικής ανάπτυξης Piaget

Στάδιο αισθησιοκινητικής γνωστικής ανάπτυξης (γέννηση - 2ο έτος): Το παιδί διαφοροποιεί τον εαυτό του από τους άλλους και, αντιλαμβανόμενο ότι το ίδιο είναι ο δράστης της ενέργειας, αρχίζει να λειτουργεί σκόπιμα. Σημαντικό επίτευγμα αποτελεί η ανάπτυξη της μονιμότητας του αντικειμένου

Στάδιο προ-λογικής σκέψης (2-7 ετών): Μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αλλά η σκέψη του είναι ακόμη συμβολική, χωρίς να μπορεί να προχωρήσει σε πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες

Στάδιο συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-12 ετών): Αποκτά μεγαλύτερη γνωστική επάρκεια και λογική σκέψη. Η σκέψη του εμφανίζεται αποκεντρωμένη και μπορεί πλέον να διακρίνει τις σχέσεις μέρους/όλου. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την έννοια της διατήρησης και αποκτά την ικανότητα σειροθέτησης

Στάδιο τυπικής λογικής σκέψης (12 ετών και άνω): Επεξεργάζεται λογικά αφηρημένες έννοιες και είναι σε θέση να ελέγξει συστηματικά τις υποθέσεις. Χρησιμοποιεί τον επαγωγικό συλλογισμό

Σύμφωνα με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, το παιδί προσχολικής ηλικίας διανύει το στάδιο της προλειτουργικής νόησης (προενοσιολογική περίοδο). Η αναπαράσταση του κόσμου διεκπεραιώνεται με τη χρήση συμβόλων, στα οποία ανήκουν οι νοερές εικόνες, οι λέξεις και οι χειρονομίες. Μπορούν να αναφέρονται σε αντικείμενα και γεγονότα χωρίς να χρειάζεται να είναι παρόντα και συχνά συγχέουν το φαινόμενο με την πραγματικότητα, στην οποία αποδίδουν ιδιότητες που δεν αντιστοιχούν, με εξαίρεση το πλαίσιο του παιχνιδιού, στο οποίο είναι σε θέση να διακρίνουν το φαινομενικό από το πραγματικό (Elder, 1978).

Ο σημαντικότερος περιορισμός στη σκέψη των παιδιών που βρίσκονται στο συγκεκριμένο στάδιο νόησης είναι η επικέντρωση, η τάση δηλαδή που εμφανίζουν να εστιάζουν σε ένα μόνο γνώρισμα ενός αντικειμένου και να αποκλείουν όλα τα υπόλοιπα. Η επικέντρωση οδηγεί το παιδί στον εγωκεντρισμό, την προσήλωση δηλαδή στην άποψη του και την αδυναμία κατανόησης της οπτικής γωνίας του άλλου.

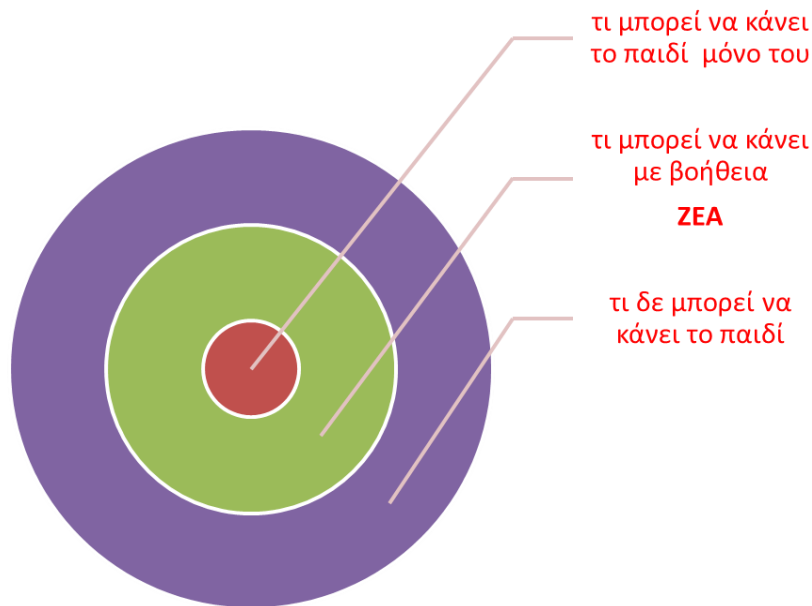
Η γλωσσική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται από τον Piaget ως μια διεργασία που συνδέεται άμεσα με το συντονισμό νοητικών ενεργειών. Συνδέει τη γλωσσική ανάπτυξη με την ηλικιακή ωρίμανση και αποφαίνεται ότι η ανάπτυξη της σκέψης προηγείται και αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλώσσας, ώστε το παιδί μεγαλώνοντας να απαλλαγεί από τον εγωκεντρικό του λόγο και να αρχίσει να χρησιμοποιεί τον κοινωνικοποιημένο λόγο προκειμένου να καταφέρει να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του.

3.2.2 Κοινωνικός Εποικοδομισμός: η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του L. Vygotsky

Η θεωρία του Vygotsky συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πιο πρωτοπόρες θεωρίες του 20ου αιώνα στο πεδίο της ψυχολογίας. Αναδεικνύει τη σημασία κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων για τη γνωστική ανάπτυξη και υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο καθορίζει σε κρίσιμο βαθμό τη διαδικασία με την οποία μαθαίνει το παιδί, αφού του μεταβιβάζει διαχρονικές αξίες, γνώσεις, πεποιθήσεις και συνήθειες που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά (Ebbbeck, 1996). Στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσουν τις νοητικές τους λειτουργίες μέσα από την επαφή με άλλους (γονείς, συμμαθητές, κοινωνικές ομάδες) και με αυτόν τον τρόπο οικειοποιούνται τις γνώσεις από το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, δίχως να τις ανακαλύπτουν (Ντολιοπούλου, 2004). Εάν λοιπόν θέλουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που σκέφτονται, πρέπει να μελετήσουμε το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (Berk & Winslet, 1995, Bodrova & Leong, 2001). Οι βάσεις που διαμορφώνουν τη γνωστική τους ανάπτυξη είναι ανάλογες με την κουλτούρα και τα ποιοτικά στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο συνυπάρχουν.

Μια νέα διάσταση στη διδακτική και τη θεώρηση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού δίνει ο Vygotsky με την περίφημη θεωρία του για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), η οποία βρίσκει εφαρμογή στην ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση. Ο ίδιος την ορίζει ως «η ζώνη αυτή (Zone of Proximal Development) αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους». Πιο απλά, είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που από μόνο του μπορεί να πετύχει το παιδί από αυτό που θα καταφέρει εάν λάβει βοήθεια. Καθώς ο ρυθμός ανάπτυξης διαφέρει για

κάθε παιδί, η ΖΕΑ διαμορφώνεται ανάλογα ώστε να ενισχύσει κάθε παιδί περισσότερο ή λιγότερο ανάλογα με τις ανάγκες του.



Σχήμα 6: Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, Vygotsky

Εξίσου σπουδαία συνεισφορά του μεγάλου θεωρητικού της ψυχολογίας αποτελεί η λεγόμενη «Μέθοδος της Σκαλωσιάς». Οι Rosenshine και Meister (1992) αναφέρουν ότι πρόκειται για μια υποστηρικτική πρακτική της διδασκαλίας, η οποία ενδυναμώνει τα παιδιά στα πρώτα στάδια μάθησης και βαθμιαία μειώνει τη στήριξη που παρέχει ώστε να μεταβιβάσει στο παιδί την ευθύνη για τις μαθησιακές του ενέργειες.

Σε αντίθεση με τον Piaget, ο Vygotsky πιστεύει πως η ανάπτυξη της γλώσσας προηγείται από εκείνη της σκέψης, επειδή τα παιδιά μπορούν με τη βοήθεια της να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και να οδηγηθούν σε υψηλότερες λογικές διεργασίες. Ακόμη, υποστηρίζει ότι ο λόγος τους δεν είναι εγωκεντρικός με την κοινωνική διάσταση του όρου, αλλά συνιστά μια προσπάθεια για επικοινωνία και εύρεση απαντήσεων στους προβληματισμούς τους.

Αν και εκ πρώτης όψεως οι θέσεις των Piaget και Vygotsky φαίνονται αντίθετες, η ανασκόπηση της παγκόσμιας βιβλιογραφίας καταλήγει ότι στην ουσία η μία συμπληρώνει την άλλη αφού ένα ενεργητικό άτομο που κατακτά τη γνώση μέσα από τις δικές του δραστηριότητες σύμφωνα με τον Piaget δρα μέσα σε ένα ενεργητικό περιβάλλον, κατά τον Vygotsky, όπου η κατάκτηση της γνώσης εξασφαλίζεται με τη βοήθεια των άλλων και μέσα από κοινωνικές πρακτικές.

3.2.3 Η Ανακαλυπτική Μάθηση του Bruner

Η πιο σύγχρονη γνωστική θεωρία στην εκπαιδευτική ψυχολογία είναι αυτή της ανακαλυπτικής μάθησης που αποδίδεται στον Αμερικανό ψυχολόγο J. Bruner και υποστηρίζει ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες καλλιεργούνται μέσω του πειραματισμού και της εξάσκησης. Οι έρευνες του επικεντρώθηκαν στην ανακάλυψη του τρόπου σκέψης του ανθρώπινου νου, στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από την «ανακάλυψη» των επιστημονικών αρχών που διέπουν τα αντικείμενα και την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση. Η θέση του Κόμη (2004) ότι «τα αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μάθησης με υπολογιστές, τα ανοικτά συστήματα υπερμέσων και τα συστήματα προσομοιώσεων και μοντελοποίησης, σε μεγάλο βαθμό, στηρίζουν την προβληματική τους στην ιδέα της ανακαλυπτικής μάθησης» φανερώνουν το βαθμό στον οποίο η θεωρία αυτή επηρέασε το σχεδιασμό παρεμβάσεων που υποβοηθούνται από ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές (Κανελλόπουλος, 2018).

Αναλυτικότερα, ο Bruner ήταν υπέρμαχος της άποψης ότι τα μικρά παιδιά, προκειμένου να αφομοιώσουν τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν από το περιβάλλον και να τις μετασχηματίσουν σε γνώσεις, αναπτύσσουν συγκεκριμένους μηχανισμούς κωδικοποίησης τους και απομνημόνευσης τους. Τα στάδια αναπαράστασης που περνάει η νέα γνώση είναι:

- Οι έμπρακτες (ή πραξιακές) αναπαραστάσεις που αναπτύσσονται στις πολύ μικρές κυρίως ηλικίες και σχετίζονται με την εκτέλεση δράσεων σύμφωνα με τις ψυχοκινητικές λειτουργίες

- Οι εικονικές αναπαραστάσεις που επικρατούν από την ηλικία των 1 έως 6 ετών και σχετίζονται με την οπτική αντίληψη καθώς τα άτομα κατασκευάζουν εσωτερικές νοητικές εικόνες
- Οι συμβολικές αναπαραστάσεις που αναπτύσσονται από την ηλικία των 7 ετών, όπου οι σχέσεις αναπαρίστανται με αφηρημένα σύμβολα και δίνουν τη δυνατότητα για τη δημιουργία συσχετισμών και τη διατύπωση θεωριών. αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών.

Ο Bruner ισχυριζόταν ότι οι εκπαιδευτικές εφαρμογές με ΤΠΕ πρέπει να έχουν μορφή συστημάτων προσομοίωσης και υπερμέσων, να υποστηρίζουν την προώθηση ανοικτού τύπου δραστηριοτήτων με επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής και να παρέχουν δυνατότητες πολλαπλής αναπαράστασης της πληροφορίας (Κόμης, 2015). Η μάθηση συνιστά μια προσωπική βιωματική διαδικασία στην οποία τα νοήματα είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς εμπειριών και η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης, ανακάλυψης, πειραματισμού και έρευνας, επίλυσης προβλημάτων.

3.3 Χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση

Με μια στενή έννοια του όρου, οι ΤΠΕ μπορούν να οριστούν ως «οτιδήποτε μας επιτρέπει να λαμβάνουμε πληροφορίες, να επικοινωνούμε μεταξύ μας ή να αλληλεπιδράσουμε με το περιβάλλον με τη χρήση ηλεκτρονικού ή ψηφιακού εξοπλισμού» (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2003). Ο Polat το 2010 αναφέρεται στον ορισμό της Unesco λέγοντας πως οι ΤΠΕ αναφέρονται σε ένα σύνολο διασυνδεδεμένων επιστημονικών, τεχνολογικών, μηχανικών κλάδων, οι οποίοι μελετούν μεθόδους αποτελεσματικής οργάνωσης της εργασίας ατόμων που επεξεργάζονται και αποθηκεύουν πληροφορίες, την τεχνολογία των υπολογιστών, τις μεθόδους οργάνωσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων με αυτούς, τις πρακτικές εφαρμογές τους, σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά προβλήματα. (Polat, 2010 όπ. αναφ. στο Fedina, 2017).

Σε μια εποχή που η τεχνολογία εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς ασκώντας τεράστια επιρροή σε όλους τους τομείς της ζωής μας, ο εφοδιασμός των μικρών παιδιών με τις απαραίτητες ψηφιακές ικανότητες και δεξιότητες είναι το ζητούμενο. Η Παγγέ (2016) υποστήριξε ότι η ορθή χρήση του υπολογιστή, με κατάλληλο περιεχόμενο, πλαίσιο και καθοδήγηση, ήδη από τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, βοηθά τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν την κριτική και αναλυτική τους σκέψη, να κοινωνικοποιηθούν και να μάθουν να συνεργάζονται. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, των κατάλληλων λογισμικών και εργαλείων προσφέρει νέες ευκαιρίες για την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών της προσχολικής εκπαίδευσης δίνοντας προτεραιότητα στη δημιουργικότητα και το παιχνίδι, τη γνωστική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι λιγότερο περιοριστικό και υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες επαγγελματικής πρακτικής. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού και γίνεται μικρότερη αναφορά σε επίσημες και καθοδηγούμενες διδακτικές πρακτικές από ενήλικες. Υπό αυτήν την έννοια, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Campbell & Scotellaro 2009).

Σύμφωνα με τον Bolstad (2004) και άλλους ερευνητές, οι δυνατότητες που προκύπτουν από την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη του νηπιαγωγείου μπορούν να δώσουν μια επιπλέον διάσταση στο παιχνίδι των μικρών παιδιών, να συμβάλλουν στην καλλιέργεια τόσο της γλωσσικής ανάπτυξης όσο και της μαθηματικής σκέψης, να υποστηρίξουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή εκείνα από διαφορετικά πολιτισμικά ή γλωσσικά υπόβαθρα, να προωθήσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Clements and Sarama 2003) και να παρέχουν κίνητρο για μάθηση, καθώς η ταχύτητα, η δυναμική παρουσίαση και η άμεση ανατροφοδότηση προσελκύουν τα παιδιά. Το παιχνίδι είναι παράγοντας καταλυτικής σημασίας για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, καθώς τα βοηθά να εξελιχθούν σε αυτορρυθμιζόμενα άτομα (Παπανικολάου & Μανούσου, 2019, Kim, 2020)

Η εμφάνιση των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώθηκαν κάθε φορά στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα επιβεβαιώνει με ασφάλεια

την παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι ένα ζωντανό κομμάτι της ανθρώπινης δραστηριότητας, απόλυτα συνυφασμένο με κάθε τομέα αγωγής και ανάπτυξης του ατόμου. Οι ανάγκες των μαθητών σήμερα έχουν ανάγκη από μετασχηματιστικά παιδαγωγικά συστήματα, τα οποία πρέπει να ενσωματώσουν τέτοιες μαθησιακές διαδικασίες, στις οποίες οι μαθητές θα μαθαίνουν μέσα από την πράξη, θα βιώνουν και θα ανακαλύπτουν με τη βοήθεια του δασκάλου ως οδηγό και συνοδοιπόρο (Φιλιππούσης, 2015).

Σε συνάρτηση με τις παραπάνω θέσεις, αξίζει να δούμε συνοπτικά την πορεία εφαρμογής των ΤΠΕ στην προσχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στη χώρα μας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το 1997 ένα “Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής (ΕΠΠΣΠ) που αφορά στην εισαγωγή και ένταξη των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς όμως να γίνεται πρόβλεψη στο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας για το νηπιαγωγείο. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο του 2002, που ήρθε να τροποποιήσει και να διευρύνει το ΕΠΠΣΠ, περιλαμβάνει την Πληροφορική ως ένα από τα πέντε γνωστικά αντικείμενα, προτείνοντας έμμεσα την ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με τους Κόμη & Παπανδρέου (2006) και Μικρόπουλο (2005), η έμφαση δόθηκε περισσότερο στη γνωριμία των μαθητών με τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ και στον πληροφορικό εγγραμματισμό τους, παρά στην παιδαγωγική διάσταση που θα μπορούσε να αποκτήσει η διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ.

Στα προγράμματα που ακολούθησαν, διαπιστώνεται, όπως ήταν επόμενο, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην παιδαγωγική αξιοποίηση τους στην τάξη του νηπιαγωγείου, με απαραίτητη προϋπόθεση τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και λογισμικών, με στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν το σκοπό και το ρόλο των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητά τους. Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του 2011 αναφέρει ότι στο πλαίσιο αυτό «τα παιδιά του νηπιαγωγείου εξοικειώνονται με βασικές λειτουργίες ψηφιακών συσκευών και έρχονται σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις τους. Χρησιμοποιούν λογισμικά και υπηρεσίες διαδικτύου, εντάσσοντας οργανικά τις ΤΠΕ στις καθημερινές τους δραστηριότητες ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης

πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας».

Στο ΠΣ του 2014 διαπιστώνει κανείς πολύ εύκολα ότι οι ΤΠΕ διατρέχουν κάθε πτυχή του προγράμματος και υποστηρίζουν δυναμικά τη διδασκαλία προς όφελος της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Για την οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών, ο εκπαιδευτικός, αξιοποιεί τις ΤΠΕ σε πέντε μαθησιακά πλαίσια (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014):

1. Παιχνίδι (αυθόρμητο/ ελεύθερο – οργανωμένο)
2. Ρουτίνες (επαναλαμβανόμενες δράσεις)
3. Καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, επίκαιρα περιστατικά
4. Διερευνήσεις (σχέδια εργασίας, μικρές έρευνες, προβλήματα προς επίλυση)
5. Οργανωμένες δραστηριότητες (πρόγραμμα)

Φτάνοντας στο σήμερα, το πρόσφατα αναθεωρημένο ΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση προχωρά ένα βήμα παραπέρα, και εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ στο σχολικό πλαίσιο «υπό το πρίσμα της ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού και της χρήσης αναπτυξιακά κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων σε όλα τα Θεματικά Πεδία» (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, 2021). Μέσα από τις δύο αυτές λειτουργίες, οι ΤΠΕ μετατρέπονται σε αντικείμενο και σε μέσο μάθησης ταυτόχρονα, βοηθώντας τα παιδιά «να αναπτύξουν κριτική στάση και ορθές συνήθειες σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, προετοιμάζοντας τα κατάλληλα σε σχέση με τις προκλήσεις της ψηφιακής κοινωνίας» (ΦΕΚ 5961, 2021). Δίνει, επιπλέον, τη δυνατότητα μεταφοράς της μαθησιακής εμπειρίας πέρα από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και διευκολύνει τα παιδιά, με κατάλληλη καθοδήγηση από τις/τους νηπιαγωγούς, να προβαίνουν σε ενημερωμένες και υπεύθυνες επιλογές για τα ζητήματα που τα αφορούν, καθώς επιτρέπει την πρόσβαση σε ευρεία γκάμα πληροφοριών.

Συμπερασματικά, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας δεν πρέπει να αποκλείονται από τον εικονικό κόσμο μάθησης απλώς και μόνο λόγω της ηλικίας και των αναπτυξιακών τους

γνωρισμάτων. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί υψηλή προτεραιότητα για όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ΤΠΕ φυσικά δε μπορούν να αντικαταστήσουν όσα συμβαίνουν σε μια τάξη νηπιαγωγείου, με δεδομένο όμως ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα με τη βοήθεια πολλαπλών αναπαραστάσεων, η ορθή χρήση κατάλληλων μέσων και προγραμμάτων μπορεί να κάνει μια σημαντική διαφορά στην εκπαίδευσή τους (Vernadakis et al, 2005).

3.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ΤΠΕ στην προσχολική ηλικία

Η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα δείχνει να αποτελεί μονόδρομο, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι οι σφοδρές και διαρκώς μεταβαλλόμενες εξελίξεις στο παγκόσμιο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σκηνικό δε θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν άμεσα και τα δεδομένα της εκπαίδευσης. Οι καινοτόμες, ως προς την ανάπτυξη νέων μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας, προσεγγίσεις που επιστρατεύτηκαν για τις διαμορφωτικές αλλαγές που είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποσκοπούν στο να καλύψουν τις προσδοκίες και τις ανάγκες των μαθητών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της νέας εποχής (Δροσάτος, 2019).

Η εκπαίδευση από απόσταση νοείται ως μία τέτοια καινοτομία που σήμερα εφαρμόζεται καθολικά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αν και η επίσημη εισαγωγή της έγινε μόλις πρόσφατα της (Κελενίδου, Αντωνίου, & Παπαδάκης, 2017). Οι Βέργου, Κουτσούμπα και Μουζάκης (2016), που πραγματοποίησαν έρευνα για τις δυνατότητες που προσφέρει η ΕξΑΕ στον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών νηπιακής ηλικίας, σημειώνουν ότι ειδικά για την προσχολική εκπαίδευση δεν υπάρχουν παρά ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα, και επισημαίνεται ότι η εφαρμογή που είχε κατά το παρελθόν στο νηπιαγωγείο είχε συμπληρωματικό χαρακτήρα (Βέργου, Κουτσούμπα & Μουζάκης, 2016, Μουρατίδου & Μανούσου, 2020).

Συνεκτιμώντας τα γνωστικά εφόδια και τους περιορισμούς των παιδιών αυτής της ηλικίας, κρίνεται εύλογο το ερώτημα που εγείρεται σχετικά με το αν η απόσταση από εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο είναι μια πρακτική αναπτυξιακά κατάλληλη για τους μαθητές αυτής της

βαθμίδας, συλλογιζόμενοι ότι στο στάδιο αυτό ο ρόλος των αισθήσεων είναι κυριαρχικός ως προς τη βιωματική απόκτηση της γνώσης (Βέργου, Κουτσούμπα & Μουζάκης, 2016). Σε πλήθος ερευνών, η ευελιξία του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου παρέχει σημαντικό πλεονέκτημα προκειμένου να ευδοκιμήσει αυτή η νέα μορφή εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα διαπιστώνεται ότι τα μικρά παιδιά ανταποκρίνονται θετικά σε κάθε είδους νεωτεριστική προσέγγιση, εφόσον για το σχεδιασμό της λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα τους και επιλέγονται από τους/τις νηπιαγωγούς οι κατάλληλες για την ηλικία τους δραστηριότητες και εργαλεία (Παλαιοδήμου, 2017, Τζοβλά, 2017, Seven & Yurek, 2021).

Το παιχνίδι, που έτσι και αλλιώς επιδρά καταλυτικά σε κάθε πεδίο ανάπτυξης του παιδιού και αξιοποιείται δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία, στην ψηφιακή του μορφή αναγνωρίζεται ως έναν από τους σημαντικότερους φορείς για την υλοποίηση της ΕξΑΕ στο νηπιαγωγείο. Ο/η νηπιαγωγός, στηρίζοντας τα σε κατάλληλες θεωρίες μάθησης, μπορεί να τα αξιοποιήσει για να εκπληρωθούν οι μαθησιακοί στόχοι που έχει θέσει κατά το σχεδιασμό των διδακτικών δράσεων, κάνοντας τη μάθηση διασκεδαστική (Λέκκα, 2017) και ευνοώντας τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους ώστε να κατασκευάζουν νέα νοήματα μέσα από την διαχείριση της γνώσης με διαφορετικούς και ποικίλους τρόπους (Γκιάτα, 2022).

Με την εμπειρία της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης και των νέων συνθηκών που διαμόρφωσε στα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθίσταται σαφές ότι η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης ήρθε για να μείνει. Στο διάστημα πριν την εκδήλωση της πανδημίας, στην προσχολική βαθμίδα η εφαρμογή της ΕξΑΕ περιοριζόταν κυρίως στην εκούσια συμμετοχή σε συνεργατικά eTwinning προγράμματα, στα οποία μέσα από παιγνιώδεις και διασκεδαστικές δράσεις που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τα ίδια, τα παιδιά ωφελούνται ως προς την ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων και την ενίσχυση αισθήματος της κοινωνικής παρουσίας (Αυγητίδου, 2020). Με την εκδήλωση της πρωτόγνωρης συνθήκης του Covid-19 η κοινωνική αποστασιοποίηση υιοθετήθηκε σε πολλά μέρη για τον περιορισμό του προβλήματος, έχοντας ως επακόλουθο το κλείσιμο των σχολείων. Η ΕξΑΕ άρχισε να χρησιμοποιείται ως ορολογία για να περιγράψει τη μεταφορά των μαθημάτων από την φυσική τάξη στη διαδικτυακή. Στην ουσία όμως, πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία

ενεπλάκησαν τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές με τους γονείς τους χωρίς να έχει προηγηθεί καμιά προπαρασκευαστική διεργασία για κάτι τέτοιο. Στην παγκόσμια κοινότητα ο όρος που επικράτησε και αποδίδει τη διάσταση της προσωρινότητας της κατάστασης είναι «Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία-Emergency Remote Teaching» (Ferri et al, 2020, Hodges et al, 2020). Η πρόβλεψη του Αναστασιάδη το 2020 ότι «το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων έχει ενταχθεί σε κατάσταση “Safe Mode”, ή για να είμαστε ακριβείς σε κατάσταση “Emergency Mode” χωρίς δυνατότητα “επαναφοράς/recovery” σε προβλέψιμο χρονικό ορίζοντα», δύο χρόνια μετά είναι ξεκάθαρο ότι έχει επαληθευτεί. Προτεραιότητα της συγκεκριμένης πρακτικής ήταν σε πρώτη φάση να θέσει τις βάσεις για το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα υλοποιούνταν η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας ταυτόχρονα υποστήριξη όχι μόνο εκπαιδευτικής αλλά και τεχνικής φύσης σε όλους τους εμπλεκόμενους (Αναστασιάδης, 2020). Η ιδιότυπη αυτή επικοινωνία διεκπεραιώθηκε σύγχρονα, στις ψηφιακές αίθουσες της Webex, αλλά και ασύγχρονα, με ανάρτηση επιπλέον υλικού σε πλατφόρμες όπως η e-me και η e-class. Οι Tzimopoulos, Provelengios & Iosifidou διαχώρισαν την επείγουσα από την οργανωμένη εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς στην πρώτη το εκπαιδευτικό υλικό δεν έχει τροποποιηθεί αλλά μεταφέρεται στην ψηφιακή τάξη με την ίδια μορφή που θα είχε στη δια ζώσης διδασκαλία, ενώ, αντίθετα, στη δεύτερη απαιτείται ο σχεδιασμός υλικού με βάση τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ που είναι διαφορετική από εκείνη της συμβατικής διδασκαλίας (Tzimopoulos, Provelengios & Iosifidou, 2021).

Όπως κάθε καινούρια πρακτική, δεν ήταν λίγα τα εμπόδια που συνάντησε η ΕξΑΕ κατά την εφαρμογή της. Διεθνώς έχουν καταγραφεί κάποιες κοινές διαπιστώσεις που αφορούν στην ηλικία των παιδιών και τις ανώριμες ψηφιακές τους δεξιότητες, την ανάγκη τους για δια ζώσης συναναστροφή με συνομηλίκους (Foti, 2020, Munastiwi & Puryono, 2021, Dias et al, 2020, Gayatri, 2020, Miller et al, 2020, Campos & Vieira, 2021). Συγκεκριμένα για τον ελληνικό χώρο, μια σημαντική δυσκολία αποτέλεσε και η μεσημβρινή ώρα διεξαγωγής των διαδικτυακών μαθημάτων, ώρα ανάπαυσης για τα μικρά παιδιά υπό φυσιολογικές συνθήκες. Θα πρέπει ακόμη να συμπεριλάβουμε τη δυσκολία ορισμένων εκπαιδευτικών να αναπροσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους λόγω έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης, τον μη ικανοποιητικό χρόνο που διατίθεται για έρευνα, καθώς και οι υπερβολικές εργατοώρες για την εύρεση ψηφιακών πηγών για την προετοιμασία της διδασκαλίας

(Βογιατζάκη, 2019). Άλλωστε, ήδη από το 2016, οι Ζυγούρης και Μαυροειδής είχαν κάνει λόγο για τη μεγάλη διάρκεια που καταλαμβάνει από τον χρόνο των εκπαιδευτικών η ενασχόληση με τον υπολογιστή και την απογοήτευση που πηγάζει από λειτουργίες του συστήματος τις οποίες δεν ελέγχουν οι ίδιοι. Ταυτόχρονα, έπρεπε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη συναισθηματική και τεχνολογική υποστήριξη γονέων και μαθητών (Γεωργουλάκου & Απόστολος, 2022), και να συνεργαστούν μαζί τους αφού έπλεαν στα ίδια αχαρτογράφητα νερά. Τέλος, η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ως προς την τεχνολογική τους επάρκεια ήταν ένας ακόμη ζωτικής σημασίας παράγοντας που αναδείχθηκε μέσα από την κρισιμότητα της κατάστασης (Racheva, 2020, όπ. αναφ. στις Σουρέλη & Παγγέ, 2022, Muhdi, 2021).

3.5 Σύνοψη

Στο 3ο κεφάλαιο της εργασίας μελετήθηκαν αφενός οι θεωρίες που μας δείχνουν πώς αντιλαμβάνεται το παιδί της προσχολικής ηλικίας τον κόσμο γύρω του και πώς μαθαίνει και αφετέρου το χρονικό της εισαγωγής των ΤΠΕ τόσο στο τυπικό όσο και στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η πρόκληση που αποτέλεσε η έλευση της πανδημίας και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκε ανά την υφήλιο, φαίνεται να αποτιμάται με θετικό πρόσημο, αφού η εμπειρία των δύο τελευταίων χρόνων φανερώνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε, υπό όρους και πληρώντας απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως ο σχεδιασμός αναπτυξιακά κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η δημιουργική συνεργασία με την οικογένεια, να εφαρμοστεί επιτυχώς και στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης και να αποτελέσει διαδικασία με προστιθέμενη αξία για τους μικρούς μαθητές.

4. Διαδίκτυο και παιδιά προσχολικής ηλικίας

4.1 Εισαγωγή

Οι ιλιγγιώδεις ρυθμοί με τους οποίους αναπτύσσεται σήμερα το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, δε θα μπορούσαν να αφήσουν κανέναν ασυγκίνητο. Κάθε μέρα μια νέα τεχνολογική καινοτομία κάνει την εμφάνισή της, φέρνοντας μαζί το πολύτιμο δώρο της ευκολίας: επικοινωνούμε μηδενίζοντας τις αποστάσεις, αποκτούμε πρόσβαση στην πληροφορία και την ενημέρωση με το πάτημα ενός κουμπιού και, με την ανάπτυξη της κοινωνικής δικτύωσης με την υποστήριξη των ψηφιακών μέσων, συμμετέχουμε σε έναν παγκόσμιο διάλογο που μας φέρνει όλους λίγο πιο κοντά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αυτής της Διπλωματικής Εργασίας, το ενδιαφέρον εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους η χρήση του διαδικτύου επηρεάζει τη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών και ειδικότερα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

4.2 Το διαδίκτυο στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τις εκθέσεις της Eurostat το 2019, το 90% των ευρωπαϊκών νοικοκυριών είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, ποσοστό που έχει αυξηθεί εντυπωσιακά σε σύγκριση με το 2007 που ανερχόταν μόλις στο 55%, το 2009 στο 64% ενώ πιο πρόσφατα, το 2014 το ποσοστό άγγιξε το 80%. (Internet World Stats, Eurostat, 2019). Η άμεση προσιτότητα του σε παιδιά και νέους το έχει καταστήσει ένα βασικό μέρος της ζωής τους, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να ψυχαγωγούνται, να παίζουν παιχνίδια, να αναζητούν υλικό για τη σχολική μελέτη, να επικοινωνούν με φίλους, να πραγματοποιούν αγορές με συμφέροντες όρους και τόσα πολλά ακόμη.

Παρά αυτήν την πληθώρα όμως των νέων μέσων, ελάχιστα είναι τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας για τη χρήση τους από τα μικρότερα παιδιά που είναι σε προσχολική ηλικία και τις αλλαγές που επιφέρουν στη ζωή τους (Holloway et al, 2013). Παρά την σταδιακή αύξηση της χρήσης τους τα τελευταία χρόνια, δεν υπάρχουν αρκετές δημοσιευμένες έρευνες στην Ευρώπη που να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με την έκθεση και την

αλληλεπίδραση των παιδιών κάτω των 6 ετών με τον υπολογιστή, το διαδίκτυο ή διαδραστικά παιχνίδια (Anderson, 2001, όπ. αναφ. στο Vanderwater, 2003, Holloway et al, 2013). Την ίδια ώρα, η Livingstone και οι συνεργάτες της διαπιστώνουν ότι το όριο ηλικίας των χρηστών του ίντερνετ διαρκώς χαμηλώνει, ανεβάζοντας τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στις πρώτες θέσεις της κατάταξης και αναφέρουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις χρειάζονται τη βοήθεια ενός ενήλικα (Livingstone et al, 2017).

Οι εκθέσεις που έχουν δημοσιευτεί το 2021 αναφέρουν ότι όλα σχεδόν τα παιδιά επισκέφτηκαν το διαδίκτυο (99%) και η πλειοψηφία χρησιμοποίησε κινητό τηλέφωνο (72%) ή tablet (69%) για να το πράξει. Στις ηλικίες 3-17 ετών μεγαλύτερη απήχηση, σε ποσοστό 95%, είχε η χρήση πλατφορμών κοινής χρήσης βίντεο (Video Sharing Platforms) όπως το YouTube ή το Tik Tok, το πρώτο κυρίως για παρακολούθηση βίντεο ενώ το δεύτερο κυρίως για ανάρτηση περιεχομένου ([Ofcom](#), 2021). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με διαδικτυακή έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε γονείς από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου το Φεβρουάριο του 2021, τα ευρήματα έδειξαν ότι η ηλικία έναρξης ενασχόλησης με το διαδίκτυο κατά 38% είναι πλέον τα 6-8 έτη, ενώ το ποσοστό αυτο για τα παιδιά 3-5 ετών διαμορφώνεται στο 21%.



Εικόνα 1: Έρευνα ΕΚΑΔ, Φεβρουάριος 2021

Οι ειδικοί συγκλίνουν σε ορισμένες κατευθύνσεις ως προς τις ηλικίες έκθεσης των παιδιών στις τεχνολογίες που περιλαμβάνουν οθόνη (τηλεόραση, τάμπλετ, κινητό, υπολογιστής). Για παράδειγμα, η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής (livescience.com, 2016) δίνει τις εξής κατευθυντήριες:

- Η χρήση οθονών πρέπει να αποφεύγεται στα παιδιά κάτω των 18 μηνών, με μόνη εξαίρεση την επικοινωνία μέσω βιντεοκλήσης.
- Για τα παιδιά από 18 μηνών έως 2 ετών, η Ακαδημία αναφέρει ότι αν οι γονείς αποφασίσουν να παραχωρήσουν στα παιδιά τους πρόσβαση στα ψηφιακά μέσα καλό είναι να επιλέξουν ποιοτικά προγράμματα (π.χ. εκπαιδευτικού περιεχομένου) και να παρακολουθούν τα προγράμματα αυτά μαζί με τα παιδιά τους ώστε να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν τι ακριβώς βλέπουν.
- Για τα παιδιά 2 έως 5 ετών συνιστάται έως 1 ώρα χρήσης οθονών την ημέρα. Και στην περίπτωση αυτή προτείνεται επίβλεψη των παιδιών κατά τη χρήση συσκευών.
- Για τα παιδιά 6 ετών και άνω, οι γονείς πρέπει να θέσουν όρια για τον επιτρεπόμενο χρόνο χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών μέσα στην ημέρα. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι γονείς να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν περνούν χρόνο μπροστά από την οθόνη σε βάρος άλλων, σημαντικών για την υγεία τους, δραστηριοτήτων, όπως η σωματική άσκηση και ο ύπνος.

Όσον αφορά, τέλος, στα τεχνολογικά εργαλεία, τα παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών χρησιμοποιούν διαδραστικά ψηφιακά μέσα και παιχνίδια για μάθηση και ψυχαγωγία, είτε παίζουν μόνοι είτε και με άλλους (Anand & Krosnick, 2005). Ορισμένα από τα υψηλής ποιότητας εργαλεία που κατασκευάστηκαν ειδικά για τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας έχουν σαφείς μαθησιακούς στόχους, χρησιμοποιούν παγιωμένες και αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης και αναπτύσσονται από ειδικούς που κατανοούν τις αναπτυξιακές ανάγκες και ικανότητες των μικρών παιδιών, οι οποίες αλλάζουν αισθητά από χρόνο σε χρόνο. Ωστόσο, δεν είναι όλα τα ψηφιακά μέσα για μικρά παιδιά φτιαγμένα με τόση τεχνογνωσία και φροντίδα (Lieberman, Bates & So, 2009).

4.3 Διαδικτυακές συνήθειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η αλματώδης ανάπτυξη του διαδικτύου και η εξέλιξη μιας ευρείας γκάμας τεχνολογικών μέσων συνεπάγεται ότι τα παιδιά χρειάζεται να έχουν γνώσεις σχετικές με τη χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών (Ahmedani et al, 2011). Ο Ahmedani και οι συνεργάτες του θεωρούν σημαντική τεχνολογική πρόοδο για εκείνα την πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε βαθμό μάλιστα που δε μπορούν να διανοηθούν καν πώς θα ήταν η ζωή τους χωρίς αυτό.

Η Livingstone (2003) δίνει μια περισσότερο παιδοκεντρική διάσταση στο ζήτημα, θεωρώντας ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ενεργούν και ερμηνεύουν το διαδίκτυο τα οδηγεί σε καινοτόμες κοινωνικές πρακτικές, με αποτέλεσμα να οικειοποιούνται και να διαμορφώνουν τις έννοιες και τα αποτελέσματα αυτού του εκσυγχρονισμού. Η ίδια καταλήγει ότι η τυπική χρήση του διαδικτύου έχει τρεις διαστάσεις: α) Διασκέδαση, β) Εκπαίδευση, γ) Εκπαιδευτική ψυχαγωγία, με την ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια να επικρατεί στις μικρές ηλικίες και την κοινωνική δικτύωση και τη διαδικτυακή χρήση για λόγους που σχετίζονται με το εμπόριο να κερδίζει το ενδιαφέρον των μεγαλύτερων παιδιών. Έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ποιο φαίνεται να είναι το ζητούμενο της ενασχόλησης με το διαδίκτυο: οι γονείς και η πολιτεία ψηφίζουν εκπαίδευση και μάθηση, οι μαθητές ψηφίζουν επικοινωνία (Livingstone & Bober 2004). Οι μελέτες έχουν δείξει πως μπορούμε να τα έχουμε και τα δυο, και μάλιστα με σημαντικά οφέλη για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Αν και ακόμη υπολείπονται σε βασικές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, φαίνεται ότι είναι εκπληκτικά εύκολο για τα μικρά παιδιά να εκτελούν και να χειρίζονται διάφορες λειτουργίες του διαδικτύου και των εφαρμογών του. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, βλέπουμε παιδιά νηπιακής ηλικίας να ανακαλύπτουν τον τρόπο που τα βοηθά να δικτυώνονται κοινωνικά καθώς το χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με αποστολή μηνυμάτων και να πραγματοποιήσουν κλήσεις μέσω κάμερας για να συνομιλήσουν με φίλους και συγγενείς που βρίσκονται σε κάποια απόσταση.

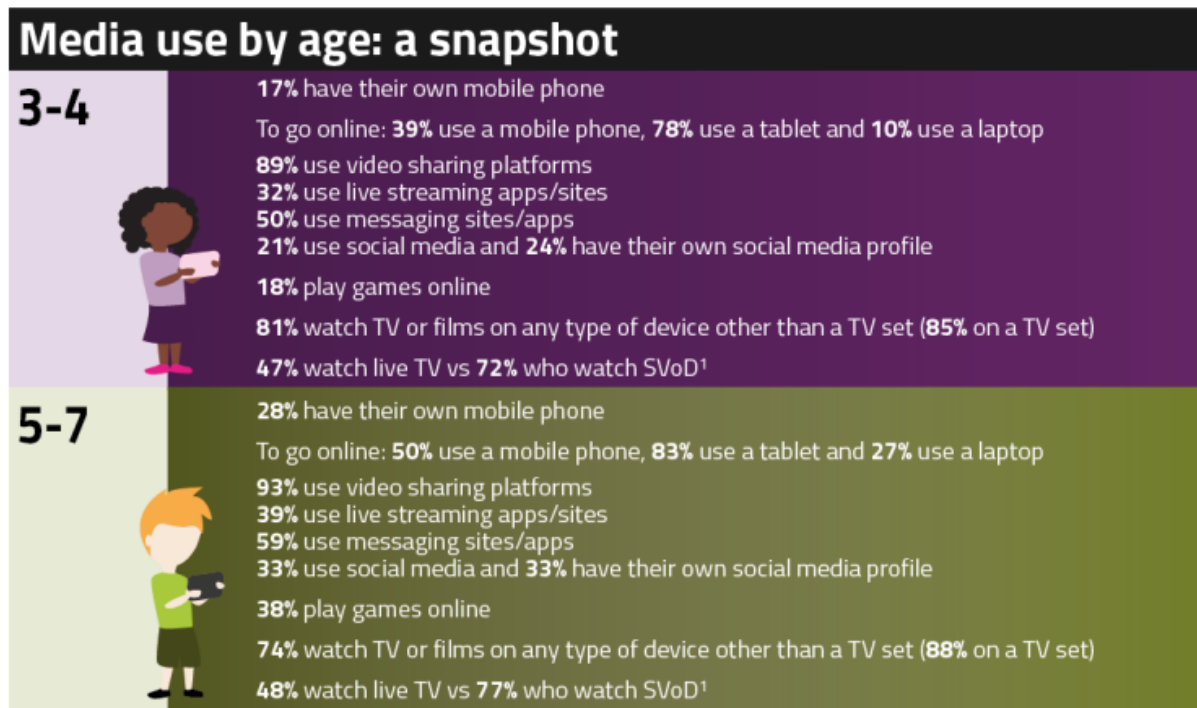
Η χρήση του διαδικτύου για λόγους ψυχαγωγίας από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε όταν φτάσουν στην πρωτοσχολική

ηλικία να μπορούν να το χρησιμοποιούν με σχετική άνεση για τις σχολικές τους υποχρεώσεις (Mantovani & Ferri, 2008). Ωστόσο, επειδή δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την ικανότητα της ανάγνωσης βασίζονται στην αναγνώριση των θεμάτων και των εικόνων στην αναζήτησή τους και γι' αυτό χρειάζονται απλούστερα μέσα για να συνδεθούν στο διαδίκτυο (Daramola, 2015). Παίζοντας ψηφιακά παιχνίδια, ακούγοντας μουσική, παρακολουθώντας παιδικές ταινίες ή βίντεο και επικοινωνώντας με τους σημαντικούς άλλους της ζωής τους, καλλιεργούν τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες και ταυτόχρονα ωριμάζουν οι συνθήκες για να αρχίσουν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Johnson, 2010). Ο Kurt (2020) ισχυρίζεται ότι τα εντυπωσιακά γραφικά που χρησιμοποιούν οι ιστοσελίδες που απευθύνονται σε μικρά παιδιά αιχμαλωτίζουν την προσοχή τους και ενισχύουν τη μνήμη, την παρατηρητικότητα και την αντίληψη τους, καθιστώντας τα από παθητικούς δέκτες των ερεθισμάτων που προσλαμβάνουν από το περιβάλλον τους σε άτομα ικανά να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις και να εξελίσσουν έτσι την ικανότητα τους για κριτική σκέψη.

Οι Livingstone και Helsper (2010) σε άρθρο τους για το ρόλο των διαδικτυακών δεξιοτήτων και της αυτοαποτελεσματικότητας του διαδικτύου, αναφέρουν έξι είδη διαδικτυακών ευκαιριών για τα παιδιά αυτής της ηλικιακής κατηγορίας. Αυτές οι ευκαιρίες κρίνεται ευρέως ότι περιλαμβάνουν ένα ετερογενές σύνολο δεξιοτήτων: τη μάθηση, την επικοινωνία, τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα, την έκφραση και την ψυχαγωγία τομέα (Jackson et al., 2007; Livingstone, 2004; Norris, 2001).

Αντιπροσωπευτικό δείγμα των διαδικτυακών συνηθειών των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί η έκθεση της Ofcom μετά από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2022. Τα παιδιά ηλικίας 3-7 ετών κατά μέσο όρο έχουν δικό τους κινητό τηλέφωνο σε ποσοστό 22%, το 91% από αυτά εισέρχονται σε πλατφόρμες διαμοιρασμού βίντεο (video sharing platforms), το 35% χρησιμοποιούν εφαρμογές ζωντανής ροής (live streaming apps), το 55% μπαίνει σε ιστοσελίδες ή εφαρμογές αποστολής μηνυμάτων, το 27% παρακολουθεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το 28.5% διατηρεί προσωπικό προφίλ, το 28% παίζει διαδικτυακά παιχνίδια, το 77.5% παρακολουθεί τηλεόραση ή ταινίες σε οποιαδήποτε συσκευή (εκτός τηλεόρασης)

και το 47.5% παρακολουθεί τηλεοπτικές εκπομπές ζωντανά έναντι του 75% που τις παρακολουθεί μέσω συνδρομητικών διαδικτυακών καναλιών.



Εικόνα 2: Διαδικτυακές συνήθειες παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ofcom, 2022)

4.4 Οι κίνδυνοι του διαδικτύου για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Αρχικά, είναι σκόπιμο να προσδιορίσουμε την έννοια του όρου «κίνδυνος». Οι Aven & Renn (όπ. αναφ. στο Livingstone, 2009) αναφέρουν ότι κίνδυνος θεωρείται η αβεβαιότητα σχετικά με τη σοβαρότητα των συνεπειών ή των αποτελεσμάτων μιας δραστηριότητας αναφορικά με κάτι που οι άνθρωποι εκτιμούν. Είναι ζωτικής σημασίας να γίνει εξαρχής διάκριση μεταξύ του διαδικτυακού κινδύνου και της βλάβης: ο κίνδυνος είναι η πιθανότητα βλάβης, ενώ η βλάβη περιλαμβάνει μια σειρά από αρνητικές συνέπειες για το συναισθηματικό του παιδιού, σωματική ή ψυχική ευεξία (Livingstone, 2013).

Το 2009 το EU Kids Online, ένα πολυεθνικό ερευνητικό δίκτυο που επιδιώκει να ενισχύσει τις γνώσεις σχετικά με τις ευκαιρίες, τους κινδύνους και την ασφάλεια των παιδιών στην ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

Ευρώπη στο διαδίκτυο, προέβη σε μια ολοκληρωμένη ταξινόμηση των κινδύνων του διαδικτύου, προκειμένου να διασαφηνιστούν οι συμβάσεις που ορίζουν τις σχέσεις των παιδιών με αυτό. (Staksrud & Livingstone, 2009; Staksrud et al., 2009). Η μελέτη χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο προώθησης της ασφαλέστερης χρήσης του Διαδικτύου. Ακολουθώντας μια παιδοκεντρική προσέγγιση, η ταξινόμηση του EU Kids Online βασίστηκε σε δύο διαστάσεις κινδύνου: την τοποθέτηση του παιδιού σε σχέση με το ψηφιακό περιβάλλον και τη φύση του κινδύνου (επιθετική, σεξουαλικό, αξιών και εμπορικό). Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι τα περισσότερα κριτήρια της ταξινόμησης αναφέρονται σε μία μόνο από τις δύο διαστάσεις (το παιδί σε σχέση με το ψηφιακό περιβάλλον) και συγκεκριμένα κάνουν λόγο για κινδύνους περιεχομένου, επαφής και διαδικτυακής συμπεριφοράς. Καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν αναπτυχθεί σημαντικά από την εποχή που δημιουργήθηκε η αρχική κατηγοριοποίηση, ιδίως σε σχέση με την εμπορευματοποίηση και τη δημιουργία δεδομένων, το περιβάλλον του διαδικτύου έρχεται να προσθέσει νέες ευκαιρίες αλλά και νέους κινδύνους για τα παιδιά. Για να αντιμετωπίσουν αυτές τις αλλαγές και να προβάλλουν τις εμφανείς εμπορικές διαστάσεις του διαδικτυακού κινδύνου, προστέθηκε ένα τέταρτο κριτήριο, του κινδύνου που σχετίζεται με τη σύναψη επιβλαβών συμβάσεων (Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021).

Οι Livingstone και Stoilova στο άρθρο τους αναφέρουν επιπλέον ότι ορισμένοι κίνδυνοι σχετίζονται με περισσότερες από μία κατηγορίες καθώς μπορεί να εκδηλώνονται με πολλαπλούς τρόπους σε διαφορετικές διαστάσεις (επιθετική, σεξουαλική, αξιών). Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι διαδικτυακοί κίνδυνοι που σχετίζονται με στην ιδιωτική ζωή, τη σωματική ή ψυχική υγεία, τις ανισότητες και τις διακρίσεις.

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

	Content Child engages with or is exposed to potentially harmful content	Contact Child experiences or is targeted by potentially harmful <i>adult</i> contact	Conduct Child witnesses, participates in or is a victim of potentially harmful <i>peer</i> conduct	Contract Child is party to or exploited by potentially harmful contract
Aggressive	Violent, gory, graphic, racist, hateful or extremist information and communication	Harassment, stalking, hateful behaviour, unwanted or excessive surveillance	Bullying, hateful or hostile communication or peer activity e.g. trolling, exclusion, shaming	Identity theft, fraud, phishing, scams, hacking, blackmail, security risks
Sexual	Pornography (harmful or illegal), sexualization of culture, oppressive body image norms	Sexual harassment, sexual grooming, sextortion, the generation and sharing of child sexual abuse material	Sexual harassment, non-consensual sexual messaging, adverse sexual pressures	Trafficking for purposes of sexual exploitation, streaming (paid-for) child sexual abuse
Values	Mis/disinformation, age-inappropriate marketing or user-generated content	Ideological persuasion or manipulation, radicalisation and extremist recruitment	Potentially harmful user communities e.g. self-harm, anti-vaccine, adverse peer pressures	Gambling, filter bubbles, micro-targeting, dark patterns shaping persuasion or purchase
Cross-cutting	Privacy violations (interpersonal, institutional, commercial) Physical and mental health risks (e.g., sedentary lifestyle, excessive screen use, isolation, anxiety) Inequalities and discrimination (in/exclusion, exploiting vulnerability, algorithmic bias/predictive analytics)			

Εικόνα 3: Ταξινόμηση κινδύνων διαδικτύου (Livingstone & Stoilova, 2021)

4.4.1 Κίνδυνοι περιεχομένου

Περιλαμβάνουν την έκθεση του παιδιού σε δυνητικά επιβλαβές περιεχόμενο, στο οποίο εκτίθεται μέσω φωτογραφιών, κειμένων, βίντεο ή εικόνων, τα οποία προωθούν βίαιο, παραπλανητικό, αποτρόπαιο, πορνογραφικό, ρατσιστικό ή εξτρεμιστικό περιεχόμενο που ενδεχομένως οδηγεί σε παράνομες συμπεριφορές, ανεξάρτητα από το αν είναι προϊόν μαζικής παραγωγής ή ατομικής δημιουργίας (συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του παιδιού), και από το αν διαμοιράζεται δημόσια ή σε ιδιωτικό επίπεδο (Livingstone, 2021).

Πληροφορίες από τα Κέντρα Ασφαλούς Διαδικτύου Ελλάδας και Κύπρου αναφέρουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είτε πληκτρολογώντας λανθασμένα ή τυχαία στοιχεία στις διαδικτυακές αναζητήσεις τους, είτε επισκεπτόμενα άγνωστες ιστοσελίδες και ανοίγοντας μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από άγνωστο αποστολέα, είτε επιλέγοντας διαδικτυακά βραβεία ή δώρα που εμφανίζονται στην οθόνη τους, είτε κάνοντας απλά κλικ πάνω σε αναδυόμενα διαφημιστικά παράθυρα, έρχονται συνήθως αντιμέτωπα με:

- έκθεση σε πορνογραφικό υλικό: προβολή αναπαραστάσεων ανηλίκων που συμμετέχουν σε σεξουαλικές πράξεις ή καταστάσεις που υποδηλώνουν σεξουαλικές

δραστηριότητες. Μερικές φορές ο ορισμός περιλαμβάνει εικόνες που έχουν υποστεί επεξεργασία από ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η παιδική πορνογραφία θεωρείται έγκλημα και υπόκειται σε ποινικές κυρώσεις.

- έκθεση σε επιθετικό και βίαιο περιεχόμενο: χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος «ακατάλληλο» περιεχόμενο όταν αναφερόμαστε σε κάθε μορφής περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει ρατσιστικό ή ξενοφοβικό περιεχόμενο, προώθηση επιβλαβών συμπεριφορών, προώθηση τυχρών παιχνιδιών, παρουσίαση πορνογραφικού υλικού, προώθηση βίας κ.λπ.
- παραπλάνηση από διαφημίσεις: επιθετικές πρακτικές πωλήσεων που προσφέρουν δωρεάν δοκιμή προϊόντων ή μεγάλες προσφορές, οι οποίες εμφανίζονται όλο και περισσότερο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) και στις ιστοσελίδες, πολλές φορές με τη μορφή των αναδυόμενων διαφημίσεων (pop-up windows). Αυτές οι διαφημίσεις αιφνιδιάζουν τους καταναλωτές και τους παρασύρουν, σε κάποιες περιπτώσεις, στο να πραγματοποιούν αγορές προϊόντων ή υπηρεσιών χωρίς τη βούλησή τους.
- ρητορική μίσους: «όλες οι μορφές έκφρασης που εξαπλώνουν, υποκινούν, προωθούν ή δικαιολογούν το φυλετικό μίσος, την ξενοφοβία, τον αντισημιτισμό ή άλλες μορφές μίσους που βασίζονται στη μισαλλοδοξία, συμπεριλαμβανομένης της μισαλλοδοξίας που εκφράζεται από τον επιθετικό εθνικισμό και τον εθνοκεντρισμό, καθώς και εχθροπραξία κατά των μειονοτήτων, των μεταναστών και των προσφύγων».

4.4.2 Κίνδυνοι επαφής

Περιλαμβάνουν την επιβλαβή αλληλεπίδραση που ξεκινάει από τις διαδικτυακές ενέργειες ενός ενήλικα ή ακόμη και συνομήλικου, γνωστού στο παιδί ή όχι, με σκοπό την παρενόχληση και τη θυματοποίηση του. Η παρενόχληση μπορεί να είναι σεξουαλικής φύσης, μίσους, εκβιασμού, καταδίωξης μέσω του διαδικτύου και να προκαλέσει μια σειρά επικίνδυνων καταστάσεων όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός, η σεξουαλική κακοποίηση, η επαφή σε φυσικό περιβάλλον με άγνωστο από το διαδίκτυο, ο φόβος για την ασφάλεια της ιδιωτικής ζωής, η ιδεολογική χειραγώγηση και η παράσυρση σε εξτρεμιστικές συμπεριφορές. Με την

ασφάλεια της ανωνυμίας που εξασφαλίζει το διαδίκτυο, είναι πολύ εύκολο για το θύτη να αποκτήσει τον έλεγχο της επικοινωνίας, ειδικά όταν βάζει στο στόχαστρο μικρότερα παιδιά που είναι ευάλωτα και αδύναμα απέναντι σε τέτοιου είδους συμπεριφορές (Vandoninck et al, 2012).

Οι κυριότεροι κίνδυνοι επαφής που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι οι εξής:

- διαδίκτυακός εκφοβισμός: ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε επαναλαμβανόμενη πράξη επιθετικότητας, παρενόχλησης, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται με τη χρήση ψηφιακών μέσων και στοχεύει στην πρόκληση σωματικής ή συναισθηματικής βλάβης του θύματος. Η σοβαρότητα της βλάβης είναι ισάξια με αυτή που προκαλεί ο συμβατικός εκφοβισμός και έχει ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική δυσφορία, το κοινωνικό άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Botsari & Karagianni, 2014).
- παρενόχληση της ιδιωτικότητας: συνίσταται στην άμεση ή πολλές φορές έμμεση απόσπαση ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων στοχεύοντας κυρίως στην εξαπάτηση, την οικονομική εκμετάλλευση και τον εκβιασμό. Σύμφωνα με τον Youn (2009) τα μικρά παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να πέσουν θύματα υποκλοπής των προσωπικών τους δεδομένων, καθώς η αναζήτηση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο αυξάνει τον κίνδυνο για άκριτη δημοσιοποίηση των προσωπικών τους πληροφοριών.
- σεξουαλική παρενόχληση: η ανωνυμία που παρέχει το διαδίκτυο σε συνδυασμό με την έλλειψη ισχυρής κριτικής ικανότητας καθιστά τα παιδιά κάτω αυτής της ηλικιακής κατηγορίας. Παράλληλα, η τρομακτική ευκολία δημιουργίας, διαμοιρασμού και πρόσβασης σε υλικό με πορνογραφικό ή σεξουαλικό περιεχόμενο ανοίγει το έδαφος για παραβατικές ενέργειες εις βάρος των παιδιών αδυνατούν να κατανοήσουν τη σοβαρότητα του ζητήματος. Στατιστικά στοιχεία που απέδωσε έρευνα της Safeline για το έτος 2019-2020 μαρτυρούν αύξηση των περιστατικών παιδικής κακοποίησης, πρόβλημα που όσο μικραίνει ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις.

4.4.3 Κίνδυνοι διαδικτυακής συμπεριφοράς

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιστατικά κατά τα οποία το παιδί μπορεί να είναι μάρτυρας, ή να συμμετέχει ή να βρεθεί στη θέση του αποδέκτη ολέθριων συμπεριφορών όπως εκφοβισμός, συμπεριφορές μίσους από συνομηλίκους, γελοιοποίηση, σεξουαλικά μηνύματα, πίεση και παρενόχληση ή συμμετοχή σε δυνητικά επιβλαβείς κοινότητες χρηστών (π.χ. αυτοτραυματισμός ή διατροφικές διαταραχές). Τυπικά οι κίνδυνοι συμπεριφοράς προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων, που δε βρίσκονται απαραίτητα σε ισότιμη βάση. Επιπλέον, είναι δυνατόν τα παιδιά όχι μόνο να έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού αλλά να έχουν επίσης εκφοβίσει άλλους, είτε στο διαδίκτυο είτε με άλλους τρόπους. Πράγματι, μελέτες επιβεβαιώνουν την τάση οι δύο αυτές ομάδες συχνά να αλληλεπικαλύπτονται (Livingstone et al, 2011).

Σύμφωνα με έκθεση της Ofcom το 2014, η τάση για την εκδήλωση των παραπάνω παραβατικών συμπεριφορών στο διαδίκτυο εντοπίζεται στην περίοδο της προεφηβείας και κορυφώνεται στα εφηβικά χρόνια. Στη βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκαν αναφορές για παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρά μόνο σε επίπεδο ακούσιας συμπεριφοράς, για παράδειγμα καταστροφή παιχνιδιού από συμμαθητή ή αδερφάκι (Livingstone & Stoilova, 2021).

4.4.4 Κίνδυνοι από τη σύναψη επιβλαβών συμφωνιών

Περιλαμβάνουν το ενδεχόμενο το παιδί να αποτελέσει συμβαλλόμενο μέρος ή/και αντικείμενο εκμετάλλευσης από τη σύναψη επιβλαβών συμφωνιών που αφορούν εμπορικά συμφέροντα (τυχερά παιχνίδια, μάρκετινγκ με αντικείμενο εκμετάλλευσης ή ακατάλληλο για την ηλικία, κ.λπ.). Με τη διαμεσολάβηση μιας αυτοματοποιημένης (αλγοριθμικής) επεξεργασίας δεδομένων, τα παιδιά μπορεί να συναινούν σε αθέμιτες συμβάσεις, όρους ή προϋποθέσεις που δεν γνωρίζουν ή δεν κατανοούν (Tsirtsis et al, 2016). Οι κίνδυνοι αυτής της μορφής συνδέονται με τον ακατάλληλο σχεδιασμό ή τις επισφαλείς ψηφιακές υπηρεσίες που εκθέτουν το παιδί σε κινδύνους παραβίασης προσωπικών δεδομένων και ηλεκτρονικές απάτες. Μπορεί ακόμη να περιλαμβάνει συμβάσεις που συνάπτονται μεταξύ τρίτων μερών

αλλά αφορούν παιδιά, όπως εμπορία ανθρώπων, διακίνηση πορνογραφικού υλικού κακοποίησης παιδιών κ.λπ. ([ITE](#)).

Οι κυριότεροι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της δραστηριότητάς τους στο διαδίκτυο είναι οι ακόλουθες:

- υποκλοπή προσωπικών δεδομένων (phishing): η εξαπάτηση από κακόβουλους χρήστες του διαδικτύου οι οποίοι, μέσω πλασματικών ιστοσελίδων, αποσπούν προσωπικές πληροφορίες από τα θύματα τους και αποκτούν παράνομα πρόσβαση σε απόρρητα δεδομένα τους, όπως προσωπικούς λογαριασμούς, συνδρομές, e-mail, κωδικούς, κ.λπ. Εξίσου διαδεδομένη είναι και η διακίνηση μηνυμάτων με απατηλό περιεχόμενο, που επιδιώκουν την εξαπάτηση ανυποψίαστων θυμάτων.
- σεξουαλικός εκβιασμός: προσέγγιση από αγνώστους στο διαδίκτυο με στόχο να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του ατόμου και να το εκμεταλλευτούν, φαινόμενο γνωστό και ως «sextortion». Πρόκειται για μία μορφή σεξουαλικής εκμετάλλευσης, κατά την οποία, σεξουαλικές πληροφορίες (π.χ., βίντεο, εικόνες) χρησιμοποιούνται για σεξουαλική ή και οικονομική εκμετάλλευση των θυμάτων. Καθώς ο όγκος πορνογραφικού ή με σεξουαλικό περιεχόμενο υλικού αυξάνεται καθημερινά σε έναν διαδικτυακό κόσμο στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται και τα μικρά παιδιά, καθίσταται ύψιστης σημασίας η εκτενέστερη διερεύνηση σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση παιδιών προσχολικής ηλικίας (Kloess et al., 2014).

4.5 Μέτρα προστασίας

Η ταχεία εξάπλωση του διαδικτύου και η εύκολη πρόσβαση από όλους, παράλληλα με τη συζήτηση για τα δικαιώματα, τις ευκαιρίες και την ευημερία του ατόμου που έφερε στο προσκήνιο, ανέδειξε την ανάγκη για προστασία, ειδικά των νεότερων σε ηλικία χρηστών, από φαινόμενα όπως ο εκφοβισμός, η σεξουαλική παρενόχληση, η έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο. Καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες εμπλουτίζονται και ενημερώνονται καθημερινά, τη διαφορά στις εμπειρίες των παιδιών θα διαμορφώσει όχι μόνο το φυσικό αλλά και το εικονικό τους περιβάλλον. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι κίνδυνοι για τη ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

διαφύλαξη της ψηφιακής τους ασφάλειας πρέπει να σταθμιστούν προσεκτικά όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε επίπεδο πολιτείας (Byrne & Burton, 2017).

Τα μέτρα για την ασφάλεια των νεότερων, κυρίως, σε ηλικία χρηστών θα πρέπει να αποτελέσουν βασικό μέλημα για τη χάραξη ορθών πολιτικών χρήσης του διαδικτύου που θα λάβει υπόψη τα αναδυόμενα αυτά δημογραφικά στοιχεία. Απαιτείται σε παγκόσμιο επίπεδο μια πιο προσεκτική εξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών για να εξακριβωθεί εάν ενσωματώνουν επαρκώς τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της ανάπτυξης πιο εξελιγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν τη συμμετοχή των παιδιών ως δημιουργών περιεχομένου, ως σκεπτόμενους χρήστες και ως ψηφιακούς πολίτες που θα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους επιλέγοντας σωστές διαδικτυακές συμπεριφορές ([Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού](#)).

Παρά την αλματώδη εξέλιξη σε όλους τους τομείς, το χάσμα των γενεών παραμένει ανυποχώρητο ακόμα και σήμερα σε ορισμένες χώρες και κυρίως σε αγροτικές περιοχές (Byrne & Burton, 2017). Οι Phyfer, Burton, και Leoschut (2016) που πραγματοποίησαν έρευνα στη Ν. Αφρική, χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι το 43% των παιδιών που πήραν μέρος δήλωσε ότι δε θα μιλούσαν ποτέ στους γονείς τους για όσα συμβαίνουν στο διαδίκτυο, ενώ μόλις το 23% δήλωσε ότι θα μιλούσε στους γονείς τους για πράγματα που τους ενοχλούν την ώρα που είναι συνδεδεμένοι. Ζητήματα όπως η φτώχεια, ο γονεϊκός χωρισμός, η μετανάστευση, οι αρρώστιες κ.λπ, εμποδίζουν πολλούς γονείς από το να κατανοήσουν τι πραγματικά συμβαίνει στον ψηφιακό κόσμο, στέλνοντας ηχηρό μήνυμα στους υπεύθυνους για χάραξη πολιτικών αυστηρότερης επιτήρησης, ελέγχου και συμμετοχής στην ψηφιακή ζωή του παιδιού τους. Είναι σημαντικό να υιοθετηθεί μια ισοσκελισμένη προσέγγιση που να δίνει την ίδια έμφαση στις γονεϊκές δεξιότητες γενικά, στην καλύτερη επικοινωνία και διασύνδεση με τα παιδιά και στην προώθηση καλύτερων δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού (Livingstone & Byrne, 2015).

Αναζητώντας τρόπους προστασίας των παιδιών από τους διάφορους διαδικτυακούς κινδύνους, απαιτείται να διερευνήσουμε περαιτέρω τον τρόπο με τον οποίο τα εκάστοτε κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ξενοφοβία, η ομοφοβία και η μισαλλοδοξία, συνδέονται με τον εκφοβισμό και κατ' επέκταση το διαδικτυακό εκφοβισμό, προκειμένου να αναπτυχθούν

πολιτικές που αντιμετωπίζουν τα βαθύτερα αίτια (Byrne et al. 2016). Αποτελεί δείγμα αισιοδοξίας το γεγονός ότι τα παιδιά δείχνουν να έχουν επίγνωση των πιθανών κινδύνων και προσπαθούν να εφαρμόσουν στρατηγικές για τον μετριασμό τους. Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Global Kids Online, το ενδιαφέρον των παιδιών δείχνει να μετατοπίζεται σταδιακά από τις ανοικτές πλατφόρμες κοινωνικών μέσων, όπως το Facebook, σε πλατφόρμες ανταλλαγής μηνυμάτων, όπως WhatsApp ή Snapchat, για λόγους τήρησης του απορρήτου. Ακόμη και σε περιπτώσεις που πρόκειται να συναντήσουν κάποιον διαδικτυακό φίλο σε πραγματικό χώρο ακολουθούν πρακτικές ώστε να μετριάσουν ενδεχόμενους κινδύνους, όπως, για παράδειγμα, να ενημερώσουν γονείς ή φίλους για το μέρος που θα βρίσκονται. Ωστόσο, όπως έχουν δείξει χρόνια έρευνας για την κακοποίηση των παιδιών, οι πιθανοί κίνδυνοι συχνά προέρχονται από εκείνους που είναι γνωστοί στο παιδί και τον άμεσο κοινωνικό του κύκλο (Artz et al. 2016, όπ. αναφ. στο Byrne & Burton, 2017).

Αναφορικά με τα μέτρα που προβλέπονται για την προστασία των μικρών παιδιών προσχολικής ηλικίας, το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης βαρύνει αναμφισβήτητα τους γονείς, τους παιδαγωγούς και τους λοιπούς ενήλικες του κοντινού περιβάλλοντός τους. Οι επιλογές που έχουν στη διάθεσή τους ([ITE](#)) είναι ευτυχώς πολλές:

- ενθάρρυνση της χρήσης του θετικού περιεχομένου του διαδικτύου και από κοινού εξερεύνηση των δραστηριοτήτων που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για εκείνα και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους
- οριοθέτηση του χρόνου που επιτρέπεται να περνάει στο διαδίκτυο, των σελίδων που μπορεί να επισκέπτεται και της συμπεριφοράς που πρέπει να επιδεικνύει
- άδεια για παιχνίδι στον υπολογιστή ή άλλο μέσο σε χώρο κοινής θέας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα επιτήρησης του παιδιού
- διασφάλιση της καταλληλότητας των ψηφιακών παιχνιδιών σύμφωνα με τη σήμανση *PEGI*
- εγκατάσταση προγράμματος προστασίας από κακόβουλο λογισμικό (*antivirus*) από γνωστές και αξιόπιστες εταιρίες

- συζήτηση για τη σημασία των προσωπικών δεδομένων και την αναγκαιότητα της χρήσης ισχυρών κωδικών πρόσβασης
- δημιουργία λίστας με τις αγαπημένες σελίδες του παιδιού ώστε να βρίσκει εύκολα το περιεχόμενο που το ενδιαφέρει χωρίς να χρειάζεται να κάνει μόνο του αναζητήσεις στο διαδίκτυο
- συζήτηση για την αποφυγή ανοίγματος άγνωστων αρχείων, μηνυμάτων ή συνδέσμων
- εκπαίδευση στους κανόνες ορθής διαδικτυακής συμπεριφοράς (netiquette)
- εκπαίδευση του παιδιού να ενημερώνει άμεσα κάποιον ενήλικα για όσα το προβληματίζουν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης του με το διαδίκτυο

4. 6 Σύνοψη

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι επιρροές που έχει το διαδίκτυο στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε συνάρτηση με τις μεγάλες διαστάσεις που αποκτά ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Έγινε αναφορά στις ιδιαίτερες διαδικτυακές τους προτιμήσεις και είδαμε τι μπορούν να κάνουν όταν είναι συνδεδεμένα, αναλύοντας τις δραστηριότητες με τις οποίες απολαμβάνουν συνήθως να ασχολούνται. Τέλος, παρουσιάστηκαν οι κίνδυνοι με τους οποίους ενδέχεται να έρθουν αντιμέτωπα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την ενασχόληση τους με το διαδίκτυο, καθώς και τα μέτρα που μπορούν να τα προστατέψουν από κάθε διαδικτυακή απειλή.

5. Το εκπαιδευτικό υλικό στα περιβάλλοντα ΕξΑΕ

5.1 Εισαγωγή

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ρόλο που αποκτά το εκπαιδευτικό υλικό στη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται σε περιβάλλοντα ΕξΑΕ και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης στις οποίες στηρίζεται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά του Ε.Υ. του σύμφωνα με τον Holmberg, οι αρχές της Μena, οι αρχές της Γνωστικής Θεωρίας της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer και οι αρχές αρχές δημιουργίας Ε.Υ. για την ΕξΑΕ των Σπανακά και Λιοναράκη.

5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Το εκπαιδευτικό υλικό καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση στην παροχή εκπαίδευσης από απόσταση, καθώς καλείται να καλύψει ένα πολύ σημαντικό κενό, αυτό που δημιουργεί η φυσική απουσία του δασκάλου. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001, 2003), σε αντίθεση με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας που το Ε.Υ. στηρίζει το διδάσκοντα που διδάσκει, στα περιβάλλοντα ΕξΑΕ ο διδάσκων είναι αυτός που στηρίζει το Ε.Υ. ως καθηγητής - σύμβουλος (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010), δίνοντας έμφαση στη δημιουργία ενός αλληλεπιδραστικού, ευέλικτου και πολυμορφικού υλικού (Λιοναράκης, 2001, Keegan, 2000 οπ. ανάφ. στο Lionarakis 2008). Ο Holmberg (1983) αναφερόμενος στο Ε.Υ. εισάγει τον όρο «καθοδηγούμενη διδακτική συνδιάλεξη» (Guided Didactic Conversation) για να περιγράψει την καταλυτική σημασία που έχει τόσο η σχέση ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο όσο και αυτή που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το Ε.Υ. (Holmberg, 1983, οπ. ανάφ. στο Γκιόσος κ.ά., 2008). Για «καθοδηγούμενη διδακτική συζήτηση» κάνει λόγο και η Χαρτοφύλακα (2012) επισημαίνοντας την πιθανότητα βελτίωσης της επίδοσης του εκπαιδευόμενου μέσα από την άτυπη αυτή συζήτηση.

Σημαντικές διαστάσεις του Ε.Υ. αναφέρει και ο Λιοναράκης (2001). Μεταξύ άλλων επισημαίνει ότι το Ε.Υ. πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένο ώστε να προωθεί την αυτόνομη, αυτενεργό και ανακαλυπτική μάθηση, να στηρίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές κατευθύνσεις που θα πλαισιώνουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα οδηγούνται αυτόνομα στη γνώση, να παρέχει κίνητρα για ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

μάθηση, να τους καθοδηγεί στην εμβάθυνση και εμπέδωση του περιεχομένου και να συμβάλλει στην καλλιέργεια των απαραίτητων για τη βελτίωση τους δεξιοτήτων.

Ο Holmberg (1995, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη & Αναστασιάδη, 2009) αναφέρεται στον καθοδηγητικό ρόλο που θα πρέπει να έχει το Ε.Υ. στη μελέτη του εκπαιδευόμενου και στη συμβολή του στην ενίσχυση της ανακαλυπτικής μάθησης, στην επεξήγηση δυσνόητων σημείων, τη διαρκή ανατροφοδότηση, την εμπύχωση, την υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης και την ελευθερία επιλογής του εκπαιδευόμενου ως προς τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό μελέτης. Καθοριστικής σημασίας είναι και η διασφάλιση της αλληλεπίδρασης για τον Holmberg, ο οποίος αναφέρεται στην «αναγκαιότητα ενός αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού υλικού το οποίο θα ενθαρρύνει τον σπουδαστή να εγκαταλείψει την παθητική στάση και να συμμετάσχει ενεργά για την κατάκτηση της πραγματικής μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσω μιας εσωτερικής διαδικασίας» (Holmberg, 2002, όπ. αναφ. στο Βασάλα & Ανδρεάδου, 2016).

Τέλος, ο Moore (όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014) διακρίνει τρεις τύπους αλληλεπίδρασης που συντελείται με τη συμβολή του Ε.Υ.: ανάμεσα στο Ε.Υ. και τον εκπαιδευόμενο με αποτέλεσμα να προωθείται η αυτομάθηση του, ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο που εξασφαλίζει τη διάδραση ανάμεσα τους και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που εξυπηρετεί την ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών, και διαλόγου σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό.

5.3 Αρχές σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού

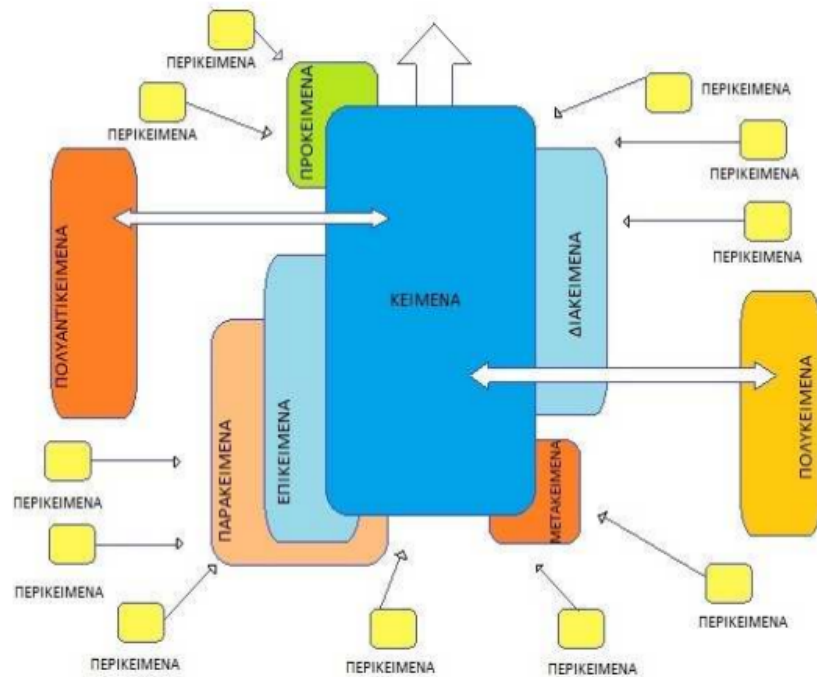
5.3.1 Χαρακτηριστικά Ε.Υ. σύμφωνα με τον Holmberg

Ο Holmberg (1983) σκέφτηκε ότι, παρόμοια με τη διαδικασία της μεγάλωφνης σκέψης ή της εσωτερικευμένης συνομιλίας, προκειμένου οι μαθητές να οικειοποιηθούν το περιεχόμενο του μαθήματος, η αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των και των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να έχει ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά που να την κάνουν να μοιάζει με συνομιλία. Στη θεωρία του για την «καθοδηγούμενη διδακτική συνδιάλεξη» ο Holmberg όρισε το 1983 τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει το Ε.Υ. ως προς αυτή του τη διάσταση και συγκεκριμένα

- εύκολα προσβάσιμες παρουσιάσεις της ύλης προς μελέτη. με σαφή και σχεδόν καθομιλούμενη γλώσσα, με ευανάγνωστη γραφή και με μέτρια πυκνότητα πληροφοριών
- ρητές συμβουλές και προτάσεις προς τον μαθητή για το τι πρέπει να κάνει και τι να αποφύγει, σε τι να δώσει ιδιαίτερη προσοχή και τι να εξετάσει καθώς και τους λόγους για τους λόγους για τους οποίους αυτές παρέχονται
- προσκλήσεις για ανταλλαγή απόψεων, για ερωτήσεις, και κρίσεις σχετικά με το τι μπορεί να γίνει αποδεκτό και τι πρέπει να απορριφθεί
- προσπάθειες για συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου προκειμένου να επιδείξει προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα και τα προβλήματά του
- προσωπικό ύφος που περιλαμβάνει τη χρήση των προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών
- οριοθέτηση της αλλαγής των θεμάτων με ρητές δηλώσεις, τυπογραφικά μέσα ή, εάν πρόκειται για ηχογραφημένη, προφορική επικοινωνία, μέσω αλλαγής ομιλητή π.χ. εναλλαγή άντρα και γυναίκας, ή μέσω παύσεων. (Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό της καθοδήγησης και όχι της συνομιλίας)

5.3.2 Το μοντέλου σχεδιασμού E.Y. κατά τους West και Λιοναράκη

Με βάση την τυπολογία των όρων και των εννοιών που είχε ορίσει παλιότερα ο West (1996), ο Λιοναράκης δημιουργεί ένα πιο εμπλουτισμένο μοντέλο στο οποίο η προτεραιότητα δίνεται στην ποιοτική προσέγγιση της διαδικασίας παραγωγής πολυμορφικού διδακτικού εξ αποστάσεως υλικού. Με ζητούμενο τη «λειτουργική ενσωμάτωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδακτικού υλικού και διδασκόμενου στο ρέοντα ακαδημαϊκό λόγο» (Λιοναράκης, 2001), προτείνει η δομή του εν λόγω υλικού να περιλαμβάνει τρεις βασικές δέσμες κειμένων όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα:



(Πηγή: Λιοναράκης, 2001, σ. 48)

Εικόνα 4: Βασικές δέσμες κειμένων μοντέλου West & Λιοναράκη

Πρώτη δέση: Κείμενο - προκείμενα - μετακείμενα

Κείμενο: Αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα του εκπαιδευτικού υλικού με κύρια χαρακτηριστικά την κατανοητή ροή λόγου, το προσωποκεντρικό ύφος και τα απόλυτα τεκμηριωμένα στοιχεία ώστε να ενισχύεται η επιστημονικότητά του (Λιοναράκης, 2001).

Προκείμενα: Είναι τα στοιχεία εκείνα που εισάγουν τον σπουδαστή στη λογική και στη αρχική δομή του βασικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, τα περιεχόμενα, οι ερμηνευτικοί τίτλοι, τα κεφάλαια και οι ενότητες, οι σκοποί, οι στόχοι, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι λέξεις και οι έννοιες κλειδιά, τα διαγνωστικά τεστ και οι δραστηριότητες που γεφυρώνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις του με τα νέα γνωστικά δεδομένα.

Μετακείμενα: Λειτουργώντας συμπληρωματικά ως προς τα προηγούμενα, ενισχύουν το διδασκόμενο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των κειμένων και να έχει έλεγχο της πορείας της μάθησης του. Αποτελούνται από τις συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, τα παραρτήματα,

τις περιλήψεις, τη βιβλιογραφία, τις παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάρια και δραστηριότητες ελέγχου.

Δεύτερη δέσμη: Διακείμενα-Επικείμενα- Παρακείμενα – Περικείμενα

Διακείμενα: Βοηθούν το διδασκόμενο να αντιλαμβάνεται και να παρακολουθεί το βαθμό κατάκτησης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αποτελούνται από τα συμπεράσματα, τις συνόψεις, τις περιλήψεις, τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, τους μηχανισμούς ανατροφοδότησης, κατανόησης και εφαρμογής των νέων δεδομένων καθώς και τις παραπομπές σε συναφείς πηγές πληροφοριών και απαντήσεων.

Επικείμενα: διασαφηνίσεις, γλωσσάρια, ορισμοί, κείμενα και συνδέσεις που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και επεξεργασία του βασικού κειμένου και βρίσκονται διάσπαρτα σε όλα τα κείμενα, ερμηνεύοντας και επεξηγώντας από τις θεωρητικές αναπτύξεις τους.

Παρακείμενα: Τα μη λεκτικά στοιχεία όπως φωτογραφίες, εικόνες, γραφήματα, σχήματα, τυπογραφικές ιδιαιτερότητες, που βοηθούν στην οπτική κατανόηση των δεδομένων και την αξιοποίηση τους από το διδασκόμενο.

Περικείμενα: Επιπρόσθετα στοιχεία τα οποία υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης και συμπληρώνουν τα βασικά κείμενα, όπως μελέτες περίπτωσης, παραδείγματα, σενάρια, παράλληλα κείμενα, ανθολόγια, κείμενα αναφοράς, κείμενα σε παράθυρα, επεξηγήσεις, βιβλία για αναλυτικότερη εμβάθυνση κειμένων.

Τρίτη δέσμη: Πολυκείμενα - Πολυαντικείμενα

Πολυκείμενα: Περιλαμβάνουν όλες τις κατευθύνσεις προς το διδασκόμενο σχετικά με τα στοιχεία που χρειάζεται για να εφαρμόσει σε μία εργασία / πρότζεκτ και αντανακλούν όσα έχει μάθει στην πορεία της μάθησης. Για παράδειγμα, οδηγίες για την εκπόνηση των εργασιών και των δραστηριοτήτων, αναλυτικά σχόλια αξιολόγησης από τον διδάσκοντα, έντυπες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης, βοηθήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Πολυαντικείμενα: Αποτελούν μια δέσμη από ηλεκτρονικά μέσα, όπως πολυμέσα, οπτικοακουστικό υλικό, χρήση του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για διαμοιρασμό του διδακτικού υλικού, η οποία υποστηρίζει τη διδακτική πρακτική και καθιστά το Ε.Υ. λειτουργικό και ευέλικτο.

5.3.3 Οι αρχές της Mena

Η Mena υποστηρίζει ένθερμα ότι κατά το σχεδιασμό του περιεχομένου του ΕΥ οφείλουμε να σταθούμε με κριτική ματιά απέναντι στις διαστάσεις που εντοπίζεται ότι χρήζουν επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης, ώστε η ανάπτυξη του περιεχομένου να μην είναι γραμμική αλλά να προάγει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και να αφήνει περιθώρια για κριτική συζήτηση των πηγών (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005). Οι βασικές αρχές που προτείνει αναφέρονται σε ένα ΕΥ το οποίο

- να μην είναι αυτόνομο, αλλά να ενσωματώνει και να αναφέρεται σε διαφορετικές πηγές
- να μην παραλείπει πληροφορίες, αλλά να τις προσφέρει για συζήτηση και ανάλυση από τους εκπαιδευόμενους και όχι σαν κάτι που αποτελεί αδιαμφισβήτητη αλήθεια
- να θεωρεί τον εκπαιδευόμενο όχι ως μεμονωμένο άτομο, αλλά ως μέρος μιας ομάδας η οποία μοιράζεται τις ανάγκες και τις προσδοκίες
- να επιτρέπει με κάποιο τρόπο τη συμπερίληψη των απόψεων των εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό του υλικού
- να ανοίγει δρόμο για επικοινωνία η οποία θα ενσωματώνει τις συνεισφορές των εκπαιδευομένων, κοινωνικοποιώντας τους έτσι που να μπορούν να βελτιωθούν μέσα από την ανατροφοδότηση
- να δίνει μεγαλύτερη σημασία σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτόνομη κριτική σκέψη παρά στην αναπαραγωγή ήδη επεξεργασμένων ιδεών
- να θεωρεί την αξιολόγηση όχι ως αστυνόμευση, αλλά ως μέσο αμοιβαίας επαλήθευσης της επίλυσης των προβλημάτων που τίθενται στο πλαίσιο του προγράμματος

Οι διαδικασίες που προτείνει να υποστηρίξουν τη δημιουργία ενός “ενός αμφίδρομου, αλληλεπιδραστικού και διαλεκτικού υλικού, που ξεπερνά την απλή παράθεση πληροφοριών και δραστηριοτήτων κατανόησής τους,” είναι οι ακόλουθες:

- Πληροφόρηση, όπου παρέχονται δεδομένα για τη διεύρυνση της κατανόησης των προβλημάτων που περιγράφονται και τη συμβολή στις λύσεις τους
- Αναστοχασμός, όπου ο εκπαιδευόμενος καλείται να προβληματιστεί, ατομικά ή ομαδικά, ώστε να μπορέσει να συσχετίσει τις πληροφορίες με την πραγματικότητα του ή να εμβαθύνει σε μια συγκεκριμένη πτυχή της γνώσης
- Ανταλλαγή και συζήτηση, όπου μέσα από την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευομένων, οδηγείται στην αντιπαράθεση των δικών του πεποιθήσεων με εκείνες των άλλων και με αυτόν τον τρόπο παράγεται συνεργατική γνώση
- Συνάφεια δεδομένων, όπου ο εκπαιδευόμενος καλείται να αντλήσει δεδομένα από την πραγματικότητά του σε σχέση με το πρόβλημα ή το θέμα που μελετάται, ώστε αργότερα να μπορεί να εργαστεί με αυτά τα δεδομένα και όχι με άλλα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος
- Επεξεργασία, όπου προτείνεται η επεξεργασία οποιασδήποτε μελέτης που σχετίζεται με τα συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει στο έργο του με τρόπο που να τον οδηγεί στην αυτογνωσία
- Αξιολόγηση, όπου ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ελέγχει την πρόοδο του μέσα από διαφορετικά μέσα αξιολόγησης, έχοντας τη δυνατότητα να επιλύει αποτελεσματικά το πρόβλημα που περιγράφεται

5.3.4 Οι αρχές της Γνωστικής Θεωρίας της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer

Η γνωστική θεωρία για την πολυμεσική μάθηση του Mayer αναφέρεται στη μορφή που πρέπει να έχει το εκπαιδευτικό υλικό, εστιάζοντας στον τρόπο που μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος μέσω δώδεκα σχεδιαστικών αρχών, οι οποίες εξασφαλίζουν τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου (Mayer & Anderson, 1991). Κεντρικό πυρήνα της θεωρίας του αποτελεί ο ισχυρισμός ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα από το συνδυασμό λέξεων και

εικόνων, παρά μόνο από τις λέξεις (Mayer, 2005). Ας δούμε πιο συγκεκριμένα τι πρεσβεύουν:

Πολυμεσική αρχή: Ο εκπαιδευόμενος διευκολύνεται όταν η πληροφορία παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με κείμενο και εικόνα ταυτόχρονα

Αρχή του πλεονασμού: Το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζει τις βασικές πληροφορίες, χωρίς να επιβαρύνει γνωστικά το μαθητή με περιττά στοιχεία

Αρχή της συνοχής: Το περιβάλλον περιλαμβάνει μόνο τις απαραίτητες πληροφορίες, χωρίς περιττά λεκτικά και οπτικά στοιχεία. Οι πληροφορίες που είναι άσχετες με το γνωστικό αντικείμενο, όπως λέξεις, εικόνες και ήχοι κουράζουν αντί να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο (Mayer, 2017)

Αρχή της σηματοδότησης: Το εκπαιδευτικό υλικό κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο και σηματοδοτεί την βασική πληροφορία

Αρχή της συνάφειας: Η παράθεση των κοινών πληροφοριών γίνεται ταυτόχρονα σε χωρικό και χρονικό επίπεδο. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα το μήνυμα όταν οι λέξεις που αντιστοιχούν με τις συγκεκριμένες εικόνες παρουσιάζονται κοντά η μία με την άλλη, ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά (Mayer, 2001)

Αρχή της κατάτμησης: Το εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζει την πληροφορία αποφεύγοντας να υπερφορτώσει λεκτικά και οπτικά τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος μπορεί να αποθηκεύσει την πληροφορία στη μνήμη του όταν το Ε.Υ. έχει συνοπτική και συγκεκριμένη οπτική και ακουστική πληροφόρηση (Mayer & Moreno, 2002)

Αρχή της γνωσιακής μαθητείας: Στοχεύει στη καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου με απώτερο σκοπό να τον οδηγήσει στη μαθησιακή αυτονομία

Αρχή της τροπικότητας: Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα όταν υπάρχει συνδυασμός εικόνων και αφήγησης σε σχέση με την παράθεση μόνο γραπτών κειμένων

Αρχή της προσωποποίησης: Το φιλικό ύφος του Ε.Υ. ενισχύεται από τη χρήση φιλικής γλώσσας, τη χρήση δεύτερου προσώπου και τη χρήση της αφήγησης ή διαδραστικών δραστηριοτήτων.

Αρχή της φωνής: Το πολυμεσικό υλικό πρέπει να αξιοποιεί φωνές που πρέπει να είναι ευγενικές και φιλικές (Mayer, 2005).

Αρχή της εικόνας: Η ύπαρξη της εικόνας του αφηγητή στο Ε.Υ. δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Mayer, 2005).

Αρχή της προπαίδευσης: Η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει εκ των προτέρων τα βασικά σημεία του διδακτικού περιεχομένου

5.3.5 Οι επτά αρχές δημιουργίας Ε.Υ. για την ΕξΑΕ των Σπανακά & Λιοναράκη

Οι Σπανακά και Λιοναράκης συνοψίζουν όσα κρίνουν σημαντικό πως πρέπει να λάβει υπόψη του κάποιος για το σχεδιασμό ΕΥ σε επτά αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού για την ΕξΑΕ (Σπανακά & Λιοναράκης, 2017):

1η Αρχή: Διδακτικοί Στόχοι και Μαθησιακά Αποτελέσματα

Το πρωταρχικό στάδιο σε κάθε εκπαιδευτική δράση είναι ο καθορισμός με σαφήνεια και μετρησιμότητα των διδακτικών στόχων του γνωστικού αντικειμένου, η υλοποίηση των οποίων θα οδηγήσει στα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία στοιχειοθετούν τι θα είναι ικανός να κάνει ο εκπαιδευόμενος με την ολοκλήρωση της αλληλεπίδρασης του με το συγκεκριμένο ΕΥ.

2η Αρχή: Ο προφορικός λόγος

Ο γραπτός λόγος που αφορά την επεξήγηση, ερμηνεία, παροχή οδηγιών και σχολιασμών θα πρέπει να είναι σε μορφή προφορικού λόγου, προκειμένου να καθίσταται πιο κατανοητό το περιεχόμενο του.

3η Αρχή: Ανακαλυπτική Μάθηση

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις βασίζονται στην ανακαλυπτική μάθηση, την οποία ορίζουν ως τη μάθηση που όπου η γνώση οικοδομείται σταδιακά με τη βοήθεια

του Ε.Υ. και του Καθηγητή-Συμβούλου. Άρα, “ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό δεν χρειάζεται να είναι βασισμένο σε ένα γραμμικό και καθοδηγούμενο πλαίσιο ενεργειών” (Σπανακά & Λιοναράκης, 2017).

4η Αρχή: Τι είμαι ικανός να κάνω με αυτά που έμαθα;

Η συχνή αναφορά στις δεξιότητες που αναπτύσσει ή επιδιώκεται να αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, ώστε να γνωρίζει σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας τι δεξιότητες και γνώσεις θα αποκτήσουν.

5η Αρχή: Τα Αυτονόητα

Όλες οι σημειώσεις και οι οδηγίες του ΕΥ θα πρέπει να αναφέρουν όλα όσα ο εκπαιδευτής θεωρεί δεδομένο ότι γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος, γιατί η πράξη έχει δείξει ότι τελικά αυτό δεν ισχύει πάντα, καθώς το περιεχόμενο δεν είναι πάντοτε αυτονόητο για εκείνον.

6η Αρχή: Γιατί αυτό και όχι το άλλο;

Θα πρέπει να αιτιολογούνται με ακρίβεια οι επιλογές συγκεκριμένων πηγών στο πλαίσιο της σύνδεσης με τα προηγούμενα και επόμενα στοιχεία του υλικού.

7η Αρχή: Οι Εικόνες στις Έννοιες

Πρέπει να γίνεται οπτικοποίηση των αφηρημένων εννοιών σε ένα πλαίσιο συνύπαρξης προφορικού και εικονικού λόγου.

5.4 Σύνοψη

Σε όλες τις θεωρίες που παρουσιάστηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας διαπιστώνουμε ότι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το Ε.Υ. αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργίας πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού στα περιβάλλοντα της ΕξΑΕ. Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε πώς αυτές εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο σχεδιασμού του συγκεκριμένου ΕΥ.

6. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού της εργασίας

6.1 Εισαγωγή

Το ψηφιακό Ε.Υ. που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είχε στόχο να υποστηρίξει μαθητές προσχολικής ηλικίας στη θεματική ενότητα της ασφάλειας στο διαδίκτυο, συμπληρωματικά προς τη διδασκαλία του γνωστικού αυτού αντικειμένου με τον παραδοσιακό τρόπο στη σχολική τάξη. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται οι θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός του Ε.Υ., τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία του, η πλατφόρμα στην οποία έγινε η ανάρτηση του υλικού, η δομή και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει.

6.2 Θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός του Ε.Υ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η ανάπτυξη του Ε.Υ. της παρούσας εργασίας διαμορφώθηκε αξιοποιώντας τα στοιχεία βασικών θεωριών μάθησης, και συγκεκριμένα του Εποικοδομισμού, του Κοινωνικού Εποικοδομισμού και της Ανακαλυπτικής μάθησης, οι οποίες παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο τρίτο κεφάλαιο.

Μία θεωρία που επίσης παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό του συγκεκριμένου Ε.Υ. είναι εκείνη του Συμπεριφορισμού, η οποία διατείνεται όπως αναφέρει ο Πόρποδας (1985) ότι “η μάθηση είναι μια διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς του ατόμου, σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και συνίσταται στη σύνδεση των ερεθισμάτων με τις αντίστοιχες αντιδράσεις του ατόμου στα συγκεκριμένα ερεθίσματα (stimuli-responses). Στην εν λόγω εργασία, ακολουθήθηκαν οι εννέα διδακτικές ενέργειες που προβλέπει το μοντέλο του διδακτικού σχεδιασμού του Gagné (Gökdemir, Akdemir, & Vural, 2013), προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση των ΤΠΕ.: 1. Προσέλκυση προσοχής, 2. Πληροφόρηση για τους στόχους του μαθήματος και παροχή κινήτρων, 3. Διέγερση ανάκλησης πρότερων γνώσεων, 4. Παρουσίαση ερεθισμάτων με διακριτά χαρακτηριστικά, 5. Παροχή καθοδήγησης στη μάθηση, 6. Εξαγωγή συμπερασμάτων – αποτελεσμάτων, 7. Παροχή πληροφοριακής

ανατροφοδότησης, 8. Αξιολόγηση συμπερασμάτων – αποτελεσμάτων, 9. Ανάπτυξη μνήμης και μεταφορά μάθησης (Στυλιάρης & Δήμου, 2015). Το υλικό είναι δομημένο σύμφωνα με στάδια προόδου, τα οποία οδηγούν στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και ο διδασκόμενος αξιολογείται με βάση προκαθορισμένα αξιολογικά κριτήρια με χρήση βαθμολογικής κλίμακας (Βέρρα, 2022). Για τη μετάβαση του στην επόμενη ενότητα απαιτείται από εκείνον η επιτυχής ολοκλήρωση ασκήσεων τύπου σωστό/λάθος, πολλαπλών επιλογών, αντιστοιχίσεων κ.λπ., λαμβάνοντας την αντίστοιχη ανατροφοδότηση κάθε φορά.

Στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που υπηρετεί το Ε.Υ. της εργασίας, δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι επιρροές της θεωρίας του κονεκτιβισμού, μιας εκ των πλέον σύγχρονων προσεγγίσεων, προσαρμοσμένης στα δεδομένα που επέφερε η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ΤΠΕ. Όπως υποστηρίζουν οι Siemens και Downes που πρότειναν τη συγκεκριμένη θεωρία (Δημητριάδης, 2015; Herlo, 2017; Kibuku, & Ochieng, 2019), η γνώση συντελείται μέσω ενός δικτύου κοινοτήτων μάθησης, και ο διδασκόμενος μπορεί να μαθαίνει όταν είναι μέλος μιας κοινότητας, στην οποία συνδράμει είτε προσφέροντας είτε λαμβάνοντας γνώση. Η θεωρία στηρίζεται στις αρχές της γνώσης, της μάθησης και της κοινότητας, εστιάζοντας περισσότερο στο διδασκόμενο που έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, στη δικτύωση και τη ροή των πληροφοριών, μέσα από κόμβους δικτύων με απώτερο στόχο τις νέες μορφές γνώσης (Herlo, 2017).

Όπως θα αναλυθεί κατά την παρουσίαση του Ε.Υ. σε επόμενη ενότητα, κατά το σχεδιασμό αξιοποιήθηκαν οι θεωρίες που αναφέρθηκαν παραπάνω και έγινε προσπάθεια για

- παροχή αναλυτικών οδηγιών μελέτης του υλικού και πλοήγησης στην πλατφόρμα
- σαφή και ξεκάθαρη διατύπωση των στόχων του μαθήματος και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων
- δυνατότητα του διδασκόμενου να έχει ενεργό ρόλο στην απόκτηση της γνώσης ακολουθώντας το δικό του ρυθμό μάθησης
- παροχή άμεσης ανατροφοδότησης μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης
- σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις και συσχετισμό των νέων δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα

- ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων του διδασκόμενου
- αλληλεπίδραση ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο, το διδασκόμενο και το Ε.Υ. αλλά και ανάμεσα στους διδασκόμενους

6.3 Εργαλεία ΤΠΕ και Εφαρμογές Ανάπτυξης του Ε.Υ.

6.3.1 Η πλατφόρμα διαχείρισης μάθησης (LMS) Chamilo

Το Chamilo LMS (Learning Management Systems) είναι ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης και Διδασκαλίας με σαφή εστίαση στην ευκολία χρήσης. Με απήχηση σε μια μεγάλη κοινότητα παγκοσμίως καθώς η πρόσβαση σε αυτό είναι ελεύθερη και απαιτείται απλά εγγραφή, στον τομέα της εκπαίδευσης αποδεικνύεται ένα ιδιαίτερα επωφελές εργαλείο που επιτρέπει την οργάνωση μαθημάτων που κοινοποιούνται στους εκπαιδευόμενους, διατηρώντας παράλληλα σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τα επιτεύγματα μάθησης και δεξιοτήτων τους. Στη συγκεκριμένη πλατφόρμα ενσωματώθηκε το ψηφιακό διαδραστικό υλικό του μαθήματος. Μια από τις πιο χρηστικές λειτουργίες της πλατφόρμας είναι η δυνατότητα επικοινωνίας των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτή τους μέσω περιβαλλόντων chat και forum.



Εικόνα 5: Η πλατφόρμα Chamilo

6.3.2 Το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού H5P

Το H5P δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους χρήστες να δημιουργήσουν πολυμεσικό διαδραστικό υλικό και να επεξεργαστούν διαδραστικά βίντεο, παρουσιάσεις και παιχνίδια, επιτρέποντας την κοινή χρήση και επαναχρησιμοποίηση του περιεχομένου και των εφαρμογών του. Στον εκπαιδευτικό τομέα έχει πολλές εφαρμογές, με κυριότερες την

προσθήκη πολυμεσικού υλικού, υπερσυνδέσμων, διαδραστικών βίντεο και μιας πληθώρας ασκήσεων. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία course presentation, interactive video και accordion, δημιουργώντας ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον εργασίας.



Εικόνα 6: Το εργαλείο H5P

6.3.3 Το ψηφιακό λογισμικό Doodly

Το Doodly είναι ένα λογισμικό κινούμενων σχεδίων που επιτρέπει στους χρήστες εύκολα, γρήγορα και χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες τεχνικές γνώσεις, να δημιουργήσουν ρεαλιστικά βίντεο σε λίγα μόλις λεπτά. Είναι εύχρηστο και ελκυστικό, καθώς οπτικοποιεί και αποτυπώνει πολυμεσικά το διδακτικό περιεχόμενο, με αποτέλεσμα την αποτελεσματική αφομοίωση του από τον εκπαιδευόμενο. Στο πλαίσιο του μαθήματος για την ασφάλεια στο διαδίκτυο αξιοποιήθηκε για τη δημιουργία της σύνοψης στο τέλος κάθε ενότητας, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές στη σύντομη διάρκεια του να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα πιο σημαντικά σημεία του μαθήματος.

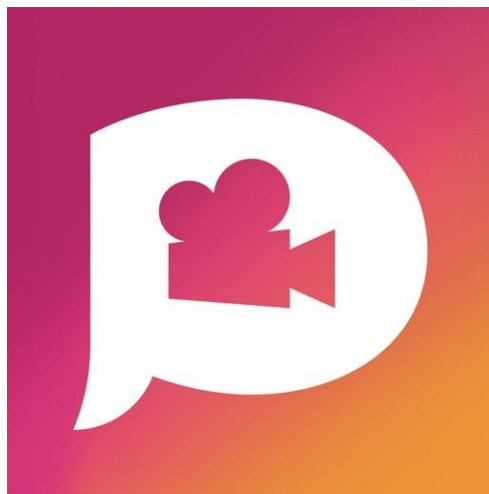


Εικόνα 7: Το λογισμικό Doodly

6.3.4 Το λογισμικό ψηφιακής αφήγησης Plotagon Studio

Το λογισμικό Plotagon Studio είναι ένας δωρεάν δημιουργός 3D ψηφιακών αφηγήσεων και ταινιών που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν κινούμενα βίντεο με πλοκές και διαλόγους. Στη δωρεάν έκδοση του οι περισσότερες επιλογές είναι προκαθορισμένες, ωστόσο είναι ένα εύχρηστο εργαλείο καθώς κερδίζει το ενδιαφέρον των χρηστών, καθώς έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε μια ποικιλία σκηνών, ήχων και εκφράσεων και επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους χαρακτήρα. Στην παρούσα εργασία, το συγκεκριμένο λογισμικό χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία χαρακτήρων, εισαγωγικών βίντεο για όλες τις ενότητες και για ορισμένα παιχνίδια, για ένα από τα διαδραστικά βίντεο της δεύτερης ενότητας, αλλά και για την παρουσίαση συγκεκριμένων εννοιών του μαθήματος.

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 8: Το λογισμικό Plotagon Studio

6.3.5 Ο ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων Padlet

Το Padlet είναι ένα Web 2.0 εργαλείο που επιτρέπει στους χρήστες να αναρτούν πληροφορίες σε έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων με τη μέθοδο drag and drop (σύρε και τοποθέτησε). Επιλέχθηκε επειδή είναι ιδιαίτερα εύχρηστο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και από παιδιά προσχολικής ηλικίας, από οποιαδήποτε συσκευή και αν διαθέτει κανείς: υπολογιστή, tablet, laptop, κινητό τηλέφωνο. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε σαν εργαλείο αξιολόγησης της τρίτης ενότητας, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να εκφράσουν τις ιδέες τους και να τις μοιραστούν με τους υπόλοιπους.



Εικόνα 9: Ο ψηφιακός πίνακας padlet

6.3.6 Το εργαλείο δημιουργίας διαδικτυακών κουίζ Kahoot

Το Kahoot είναι ένα ευρέως διαδεδομένο διαδικτυακό εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτές να δημιουργούν εύκολα και παιγνιώδη κουίζ με σκοπό να αξιολογούν τους μαθητές σε πραγματικό χρόνο τάξης. Με την εντολή του ξεκινάει η προβολή του κουίζ, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν από τη δική τους συσκευή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τις επιλογές τις ορίζει ο ίδιος ο δημιουργός του κουίζ, για παράδειγμα τον αριθμό των ερωτήσεων, το χρόνο που θα έχουν στη διάθεση τους οι χρήστες για να απαντήσουν και το είδος με το οποίο προβάλλονται οι ερωτήσεις. Στη δική μας περίπτωση, για το κουίζ που δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση της δεύτερης ενότητας, αξιοποιήθηκε η δυνατότητα που δίνει το εργαλείο στον εκπαιδευτή να κάνει ανάθεση του στους μαθητές ώστε να παίξουν από το την άνεση του σπιτιού τους. Οι ερωτήσεις προβάλλονταν με βίντεο που δημιουργήθηκαν στο Plotagon Studio και ο χρόνος προσαρμόστηκε στα δεδομένα της μικρής ηλικίας των μαθητών, ώστε να μην νιώσουν καμία πίεση ή άγχος.

Μετά την αποτίμηση του υλικού από τους κριτικούς αναγνώστες ειδικούς στην ΕξΑΕ και συγκεκριμένα την προτροπή μίας από τις συμμετέχουσες για διερεύνηση περισσότερων ευκαιριών για αλληλεπίδραση (όχι μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και το υλικό αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους), με μια μικρή τροποποίηση των ερωτήσεων το κουίζ παίχτηκε και σε ζωντανό χρόνο διαδικτυακά, αλλά και πάλι από το περιβάλλον του σπιτιού.



Εικόνα 10: Το εργαλείο δημιουργίας κουίζ Kahoot

6.3.7 Η online πλατφόρμα δημιουργίας υλικού Wordwall

Το Wordwall είναι μια online πλατφόρμα που βασίζεται στη φιλοσοφία Cloud, δηλαδή ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιεί την πλατφόρμα online και να δημιουργεί δωρεάν υλικό το οποίο αποθηκεύει στο Cloud ώστε να μπορεί να το επεξεργαστεί όποτε θέλει, κάνοντας απλά είσοδο στο λογαριασμό του. Αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει πρωτότυπες δραστηριότητες όπως κουίζ, σταυρόλεξα, ασκήσεις αντιστοίχισης, παιχνίδια αναγραμματισμού κ.λπ., και τα εντυπωσιακά γραφικά του κάνουν ακόμη πιο ελκυστικό το περιεχόμενο τους. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία δραστηριοτήτων εμπέδωσης των βασικών όρων της πρώτης κυρίως ενότητας αλλά και στις υπόλοιπες στο πλαίσιο της εξάσκησης.



Εικόνα 11: Η πλατφόρμα δημιουργίας υλικού Wordwall

6.3.8 Άλλες διαδικτυακές εφαρμογές

Για τη δημιουργία και την επεξεργασία του ΕΥ του μαθήματος, χρησιμοποιήθηκαν πολλές ακόμη διαδικτυακές και μη εφαρμογές:

Windows Movie Maker για δημιουργία βίντεο (απαιτείται λήψη εφαρμογής)



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Audacity για επεξεργασία ήχου των βίντεο (απαιτείται λήψη εφαρμογής)

[Audiocutter](#) για περικοπή mp3

[Audio Joiner](#) για συνένωση mp3

[YouTube](#) για ανάρτηση βίντεο

[Online Video Converter](#) για μετατροπή περιεχομένου του YouTube σε ήχο

[Removebg](#) για αφαίρεση φόντου

[Jigsaw Planet](#) για δημιουργία puzzle

6.4 Οι αρχές σχεδιασμού του E.Y.

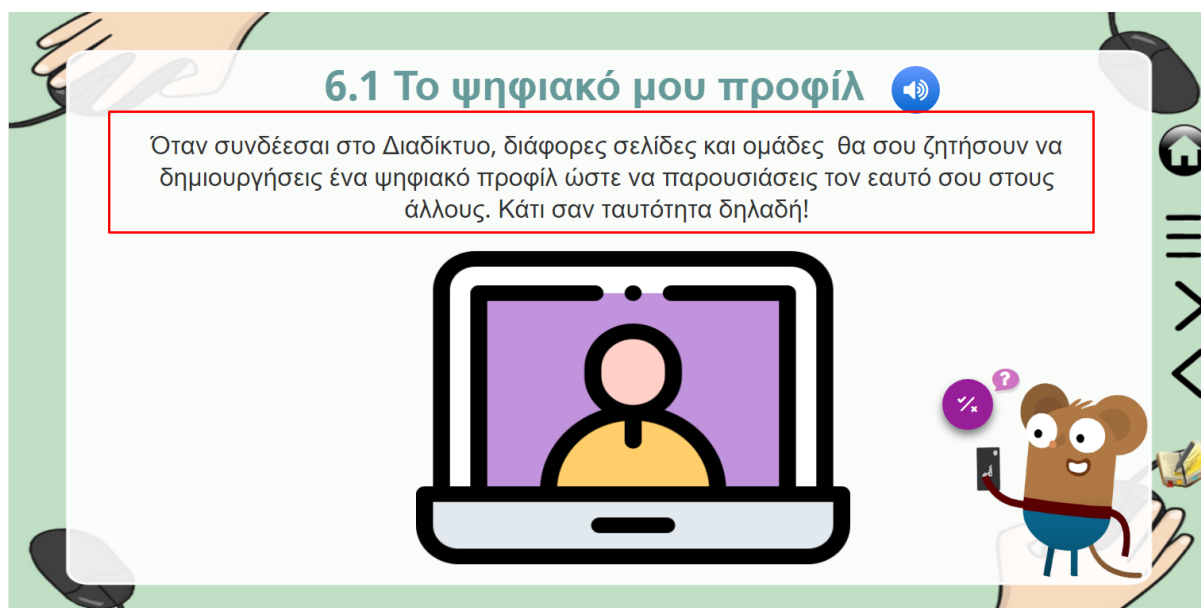
Το E.Y. της εν λόγω εργασίας ακολούθησε τις αρχές σχεδιασμού υλικού που προβλέπονται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και βασίστηκε ως επί το πλείστον στο μοντέλο των West & Λιοναράκη (1996, 2001), τις πολυμεσικές αρχές του Mayer (2001), τις αρχές του Holmberg (1995), τις αρχές της Mena (1992) και τις αρχές σχεδιασμού των Σπανακά & Λιοναράκη(2017).

6.4.1 Οι αρχές των West & Λιοναράκη

A) Υπάρχει κείμενο σε κάθε σχεδόν διαφάνεια, το οποίο πλαισιώνεται από εικόνες και αρχεία ήχου ώστε το περιεχόμενο του να είναι πιο κατανοητό από παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως φαίνεται στις εικόνες 12 και 13.

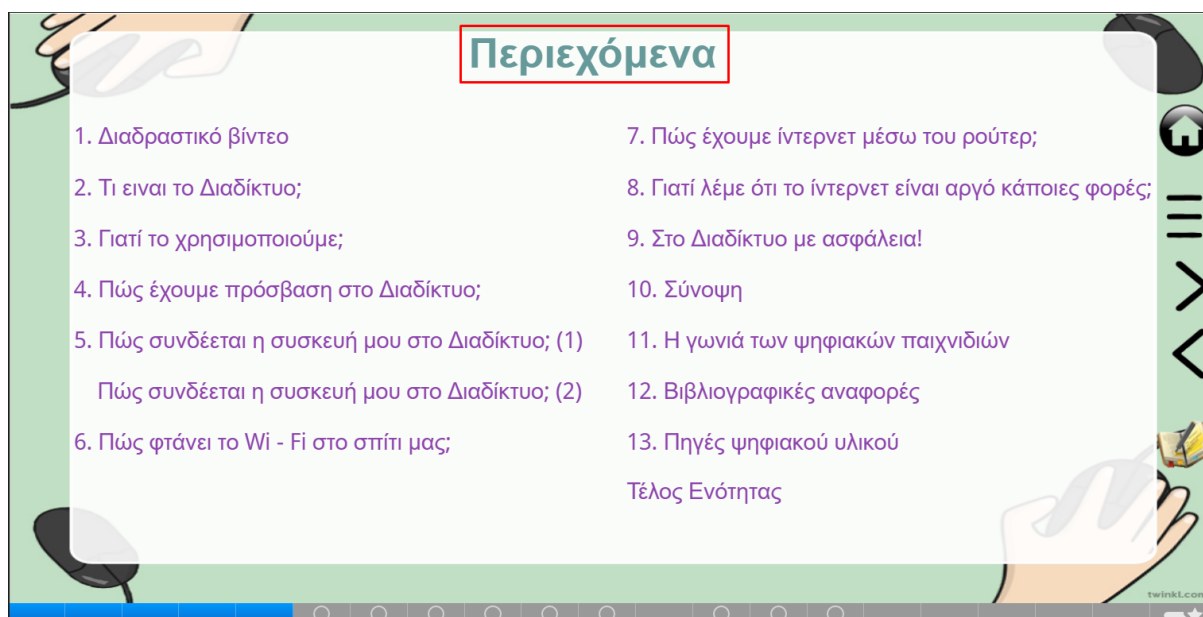


Εικόνα 12: Κείμενο, ΔΕ 1

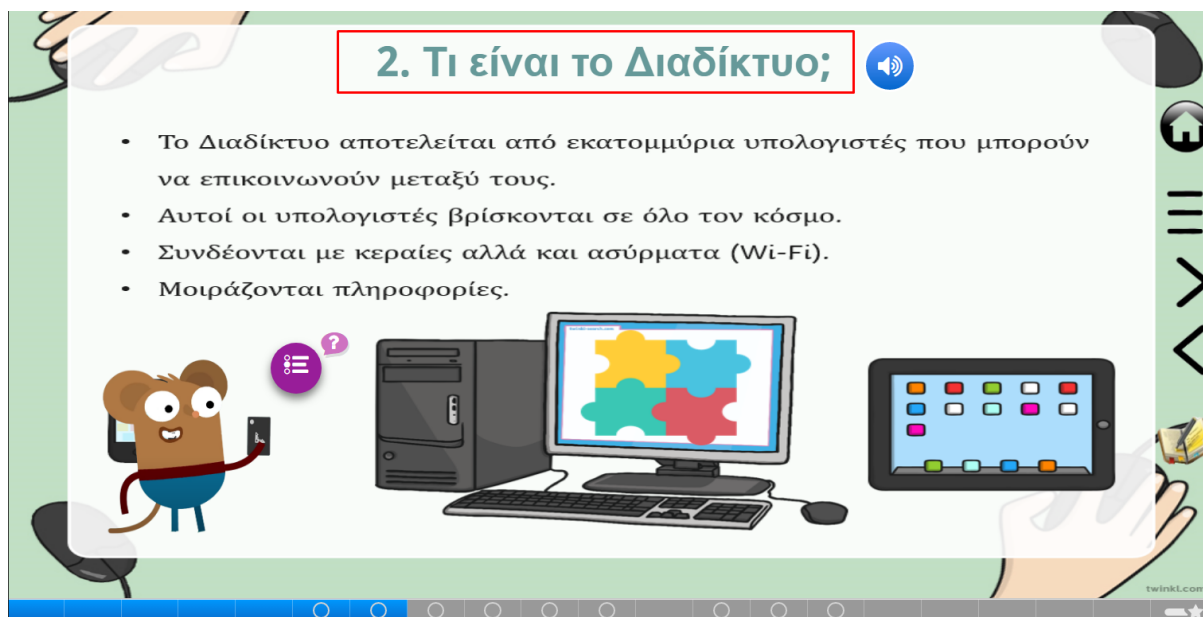


Εικόνα 13: Κείμενο, ΔΕ 2

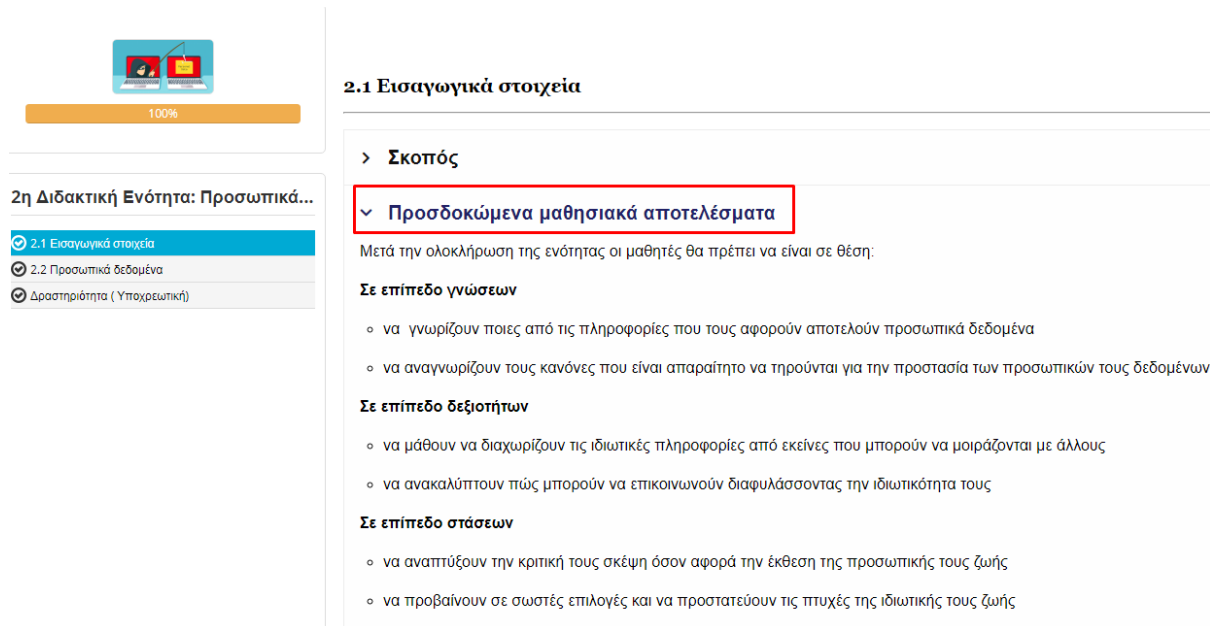
Β) Τα προκείμενα περιλαμβάνουν τα περιεχόμενα, τους τίτλους, τα κεφάλαια, τις ενότητες, τον σκοπό, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τις λέξεις κλειδιά, τις ενότητες, τους τίτλους κ.λπ, όπως φαίνεται στις εικόνες 14, 15 και 16.



Εικόνα 14: Περιεχόμενα, ΔΕ 1



Εικόνα 15: Τίτλος, ΔΕ 1



100%

2η Διδακτική Ενότητα: Προσωπικά...

- 2.1 Εισαγωγικά στοιχεία
- 2.2 Προσωπικά δεδομένα
- Δραστηριότητα (Υποχρεωτική)

2.1 Εισαγωγικά στοιχεία

> Σκοπός

▼ Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της ενότητας οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση:

Σε επίπεδο γνώσεων

- να γνωρίζουν ποιες από τις πληροφορίες που τους αφορούν αποτελούν προσωπικά δεδομένα
- να αναγνωρίζουν τους κανόνες που είναι απαραίτητο να τηρούνται για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

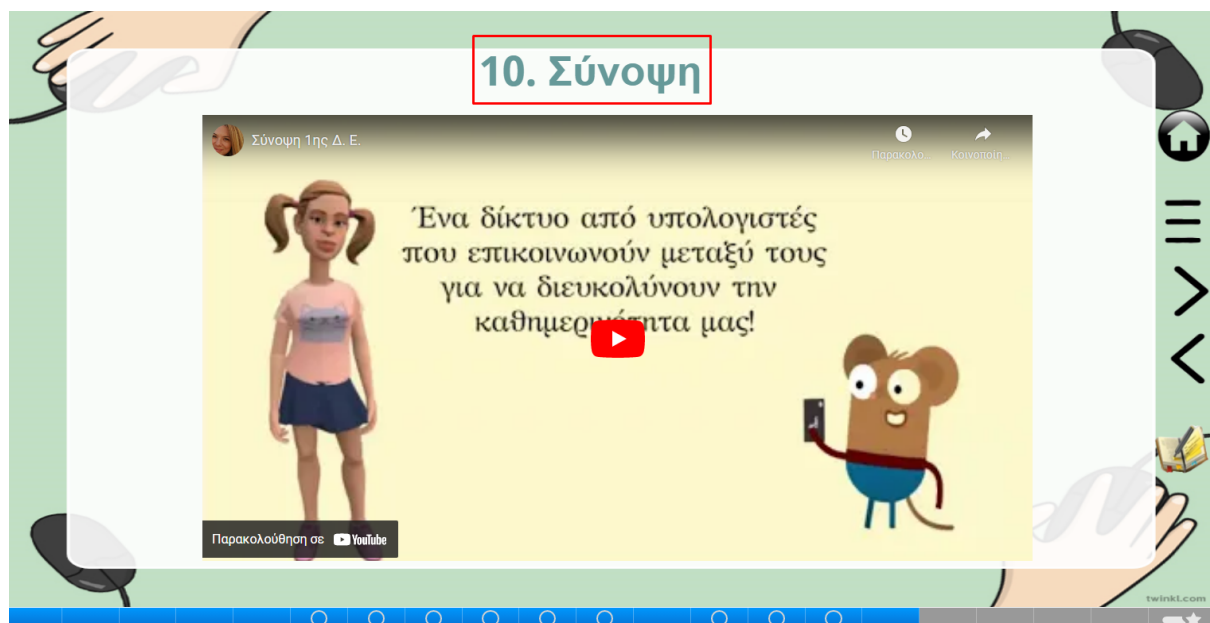
- να μάθουν να διαχωρίζουν τις ιδιωτικές πληροφορίες από εκείνες που μπορούν να μοιράζονται με άλλους
- να ανακαλύπτουν πώς μπορούν να επικοινωνούν διαφυλάσσοντας την ιδιωτικότητα τους

Σε επίπεδο στάσεων

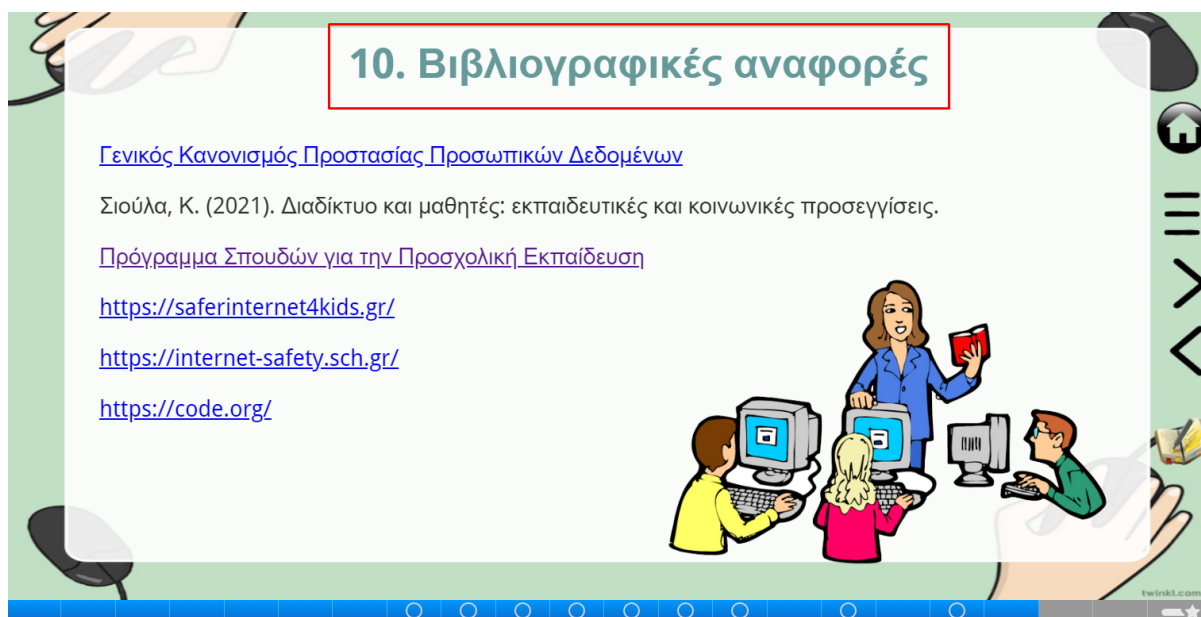
- να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη όσον αφορά την έκθεση της προσωπικής τους ζωής
- να προβαίνουν σε σωστές επιλογές και να προστατεύουν τις πιυχές της ιδιωτικής τους ζωής

Εικόνα 16: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ΔΕ 2

Γ) Τα μετακείμενα αποτελούνται από τις συνόψεις των ενοτήτων σε μορφή βίντεο, τη βιβλιογραφία, τις παραπομπές, όπως δείχνουν οι εικόνες 17 και 18.

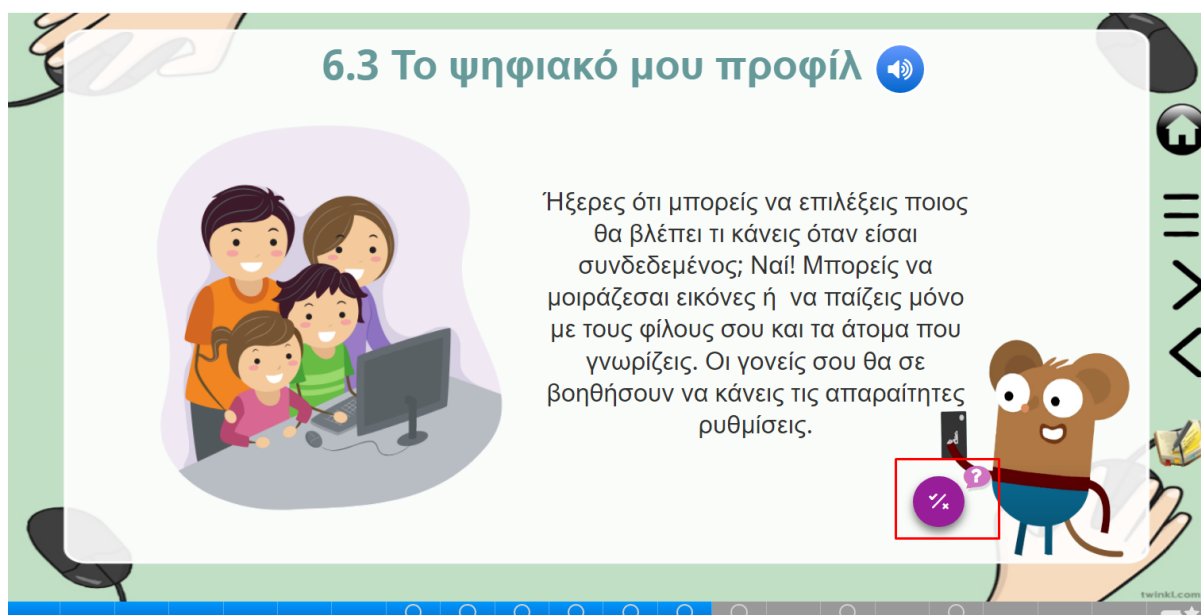


Εικόνα 17: Σύνοψη, ΔΕ 1



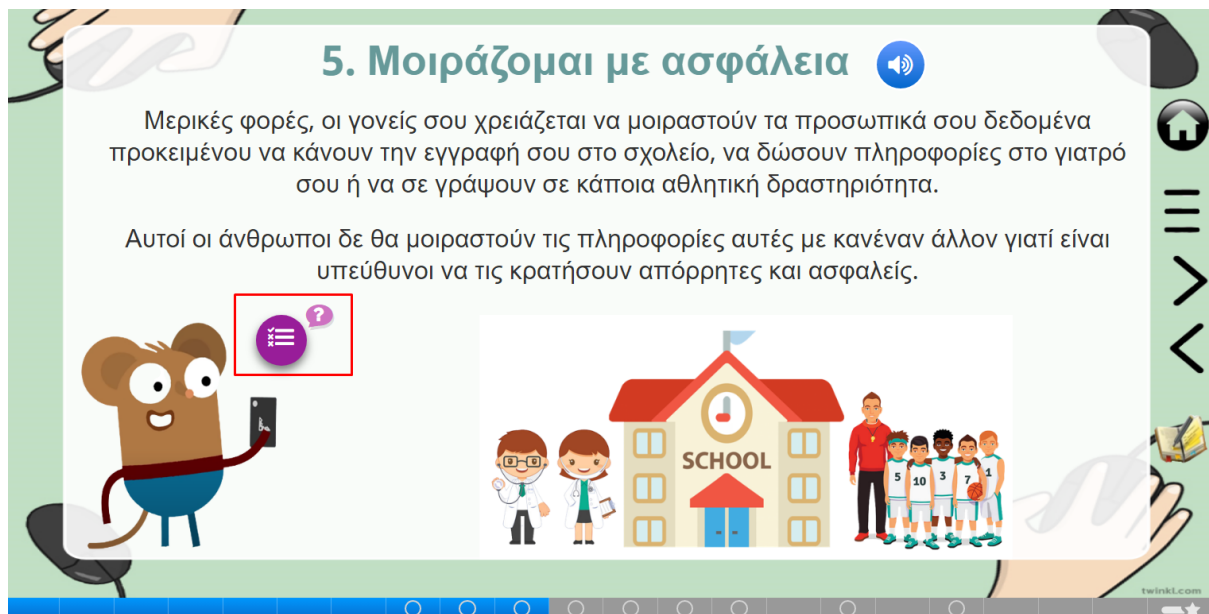
Εικόνα 18: Βιβλιογραφικές αναφορές, ΔΕ 2

Δ) Τα διακείμενα περιλαμβάνουν δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης με ανατροφοδότηση και παραπομπή σε συμπληρωματικές πηγές, όπως φαίνεται στις εικόνες 19-23.

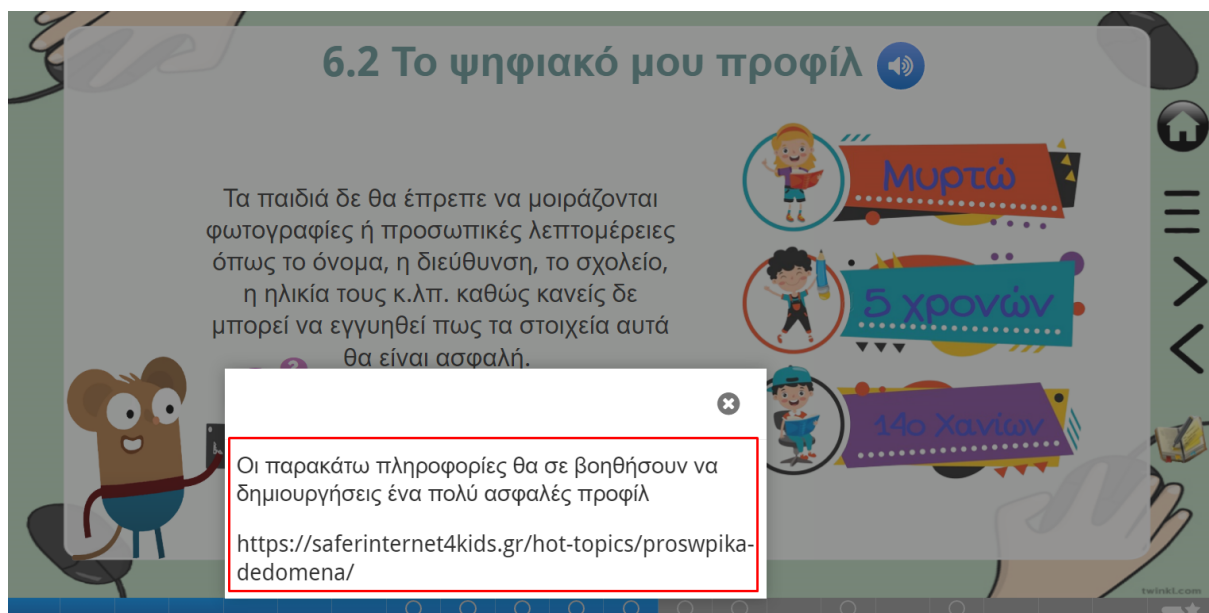


Εικόνα 19: Άσκηση Σωστού/Λάθους, ΔΕ 1

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 20: Άσκηση πολλαπλής επιλογής, ΔΕ 1



Εικόνα 21: Παραπομπή σε εξωτερικό σύνδεσμο, ΔΕ 1



Στο ψηφιακό σου προφίλ μπορείς να βάλεις

✓ ένα ψευδώνυμο. Είναι αρκετό!

Συγχαρητήρια! Απάντησες πολύ σωστά!

φωτογραφίες που δείχνουν το πρόσωπο σου

το αληθινό σου ονοματεπώνυμο

1/1

Εικόνα 22: Ανατροφοδότηση σε σωστή απάντηση, ΔΕ 2



Και στο Διαδίκτυο μπορείς να επιλέγεις να παίζεις ή να μοιράζεσαι πληροφορίες σου με ανθρώπους που γνωρίζεις, όπως και στην πραγματική ζωή.

☐ Σωστό

☒ Λάθος 

Κι όμως γίνεται! Οι γονείς σου θα το ρυθμίσουν αυτό για σένα!

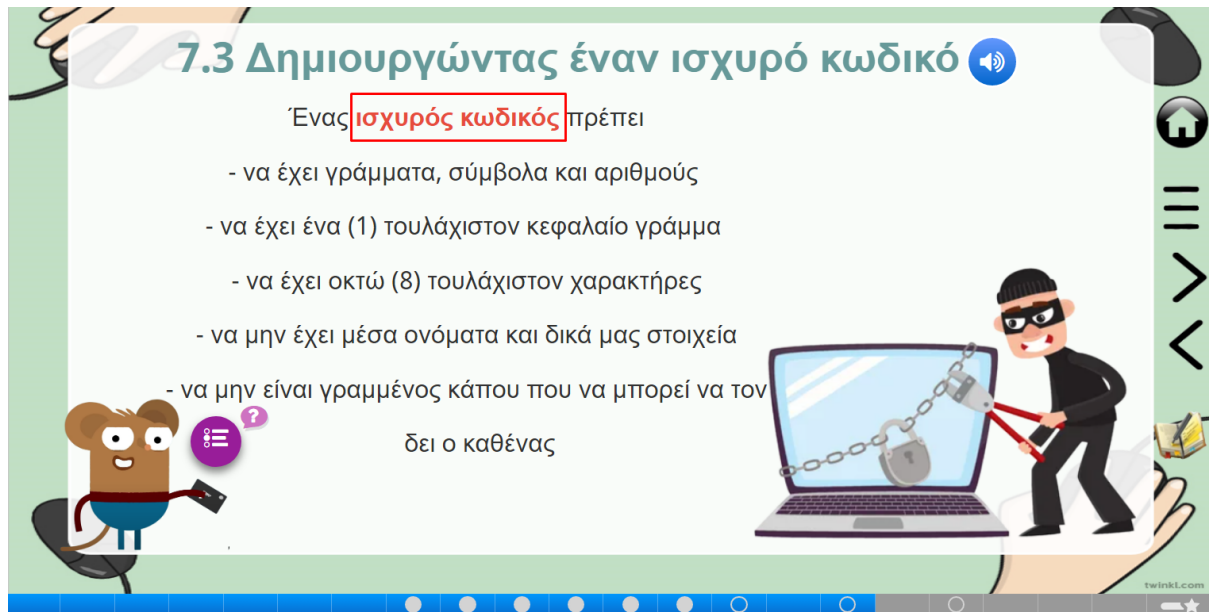
0/1

 Λύση

 Επανάληψη

Εικόνα 23: Ανατροφοδότηση σε λανθασμένη απάντηση, ΔΕ 2

Ε) Τα παρακείμενα είναι φωτογραφίες, εικόνες, σχήματα, τυπογραφικές ιδιαιτερότητες, όπως φαίνεται στις εικόνες 24, 25 και 26.

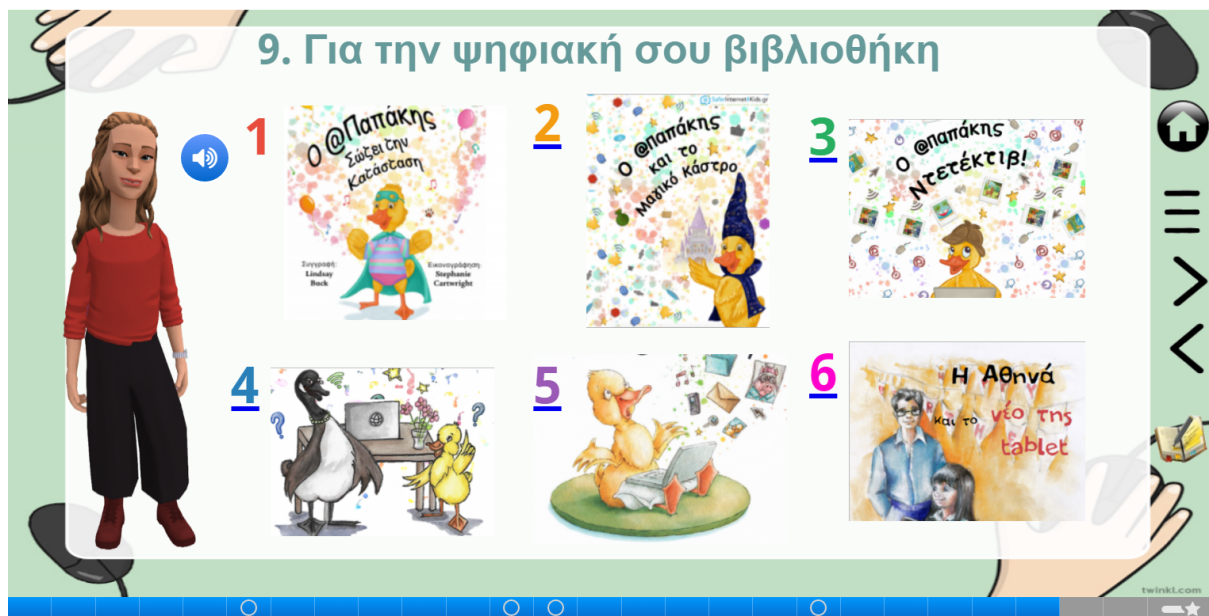


Εικόνα 24: Σήμανση, ΔΕ 2



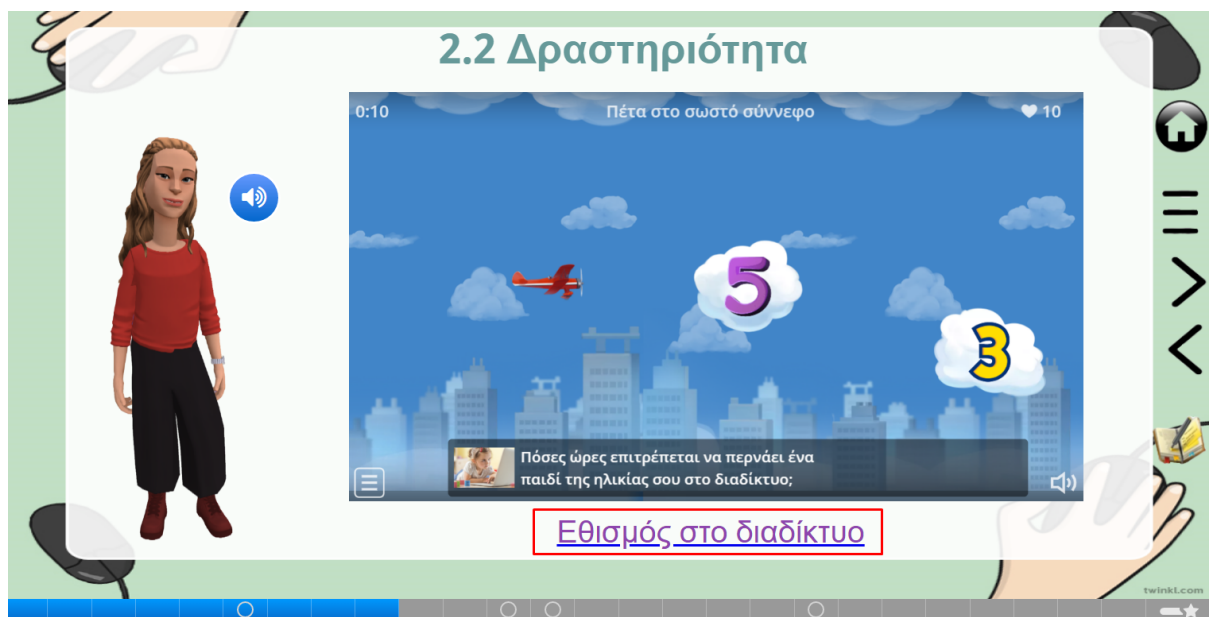
Εικόνα 25: Εικόνες, ΔΕ 3

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 26: Φωτογραφίες, ΔΕ 3

ΣΤ) Τα περιεχόμενα είναι πηγές και άρθρα που συμπληρώνουν και εμπλουτίζουν τα βασικά κείμενα, όπως δείχνουν οι εικόνες 27 και 28.



Εικόνα 27: Δραστηριότητα, ΔΕ 3

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Frequently Asked Questions
Ιδιωτική Ζωή

s@ferinternet
www.saferinternet.gr

1 Πώς μπορώ να προστατεύσω την ιδιωτική μου ζωή στο Διαδίκτυο;

Μπορείτε εύκολα να προστατεύσετε την ιδιωτική σας ζωή με το να μη δημοσιεύετε ποτέ προσωπικά σας δεδομένα, όπως το πραγματικό σας όνομα, τη διεύθυνσή σας, τον αριθμό τηλεφώνου, το όνομα του σχολείου (αν είστε ανήλικος), ή στοιχεία που αφορούν φίλους και οικογένεια. Όταν κάνετε chat, χρησιμοποιήστε ψευδώνυμο και αποφύγετε να μπαίνετε σε προσωπικές λεπτομέρειες, αν δεν γνωρίζετε προσωπικά το άτομο με το οποίο συνομιλείτε. Όταν επισκέπτεστε ιστοσελίδες που ζητούν τις προσωπικές σας πληροφορίες, σιγουρευτείτε ότι η σελίδα είναι αξιόπιστη και πριν καταχωρήσετε τα στοιχεία σας, ρωτήστε για ποιο λόγο τα χρειάζονται. Πάντα να συμβουλευέστε τους όρους και προϋποθέσεις (terms and conditions) και την πολιτική απορρήτου (privacy statement) της εταιρίας που διαχειρίζεται τον ιστόχωρο.

2 Αν κάποιος φίλος ζητήσει τον κωδικό της σύνδεσής μου στο Διαδίκτυο, να του τον δώσω;

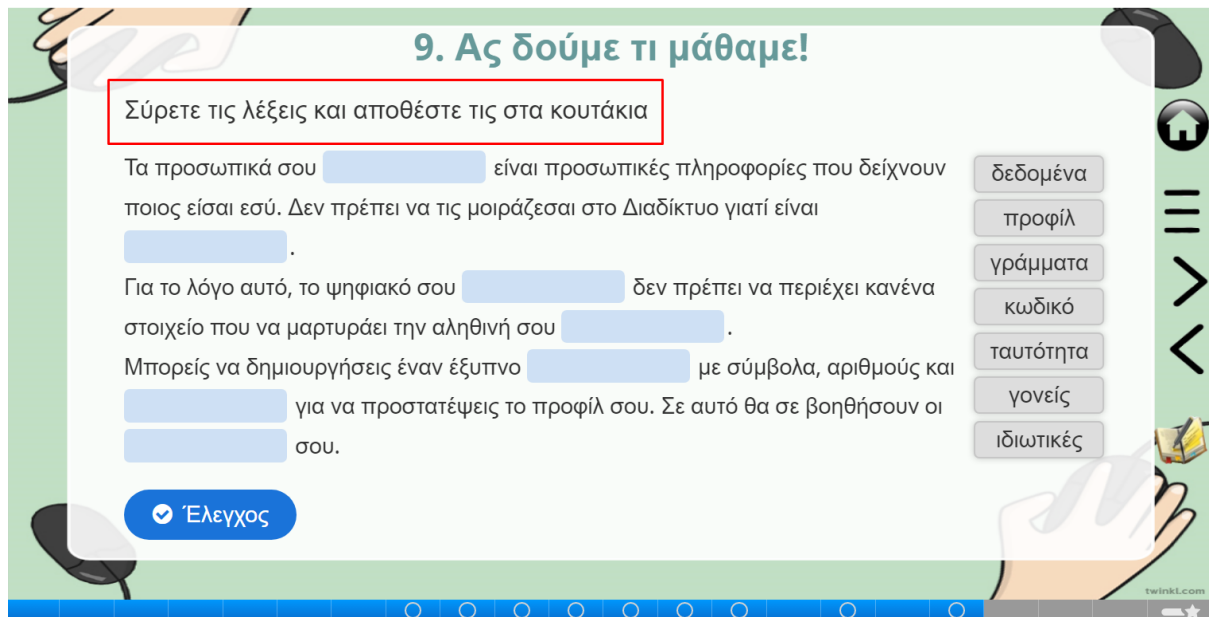
Μην δίνετε τον κωδικό σας γιατί εσείς θα είστε υπεύθυνος για ότι δραστηριότητα κάνει ο φίλος ή η φίλη σας στο Διαδίκτυο. Γενικά δεν πρέπει ποτέ να αποκαλύπτετε τον κωδικό σας. Αν πιστεύετε ότι κάποιος ανακάλυψε τον κωδικό σας πρέπει να τον αλλάξετε άμεσα. Να χρησιμοποιείτε πάντα κωδικούς πρόσβασης που είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς. Για παράδειγμα, να αποφεύγετε να χρησιμοποιείτε το όνομά σας, το επίθετό σας, ή ονόματα φίλων, κατοικίδιων και ημερομηνίες γενεθλίων.

3 Είμαι ορατός στο Διαδίκτυο;

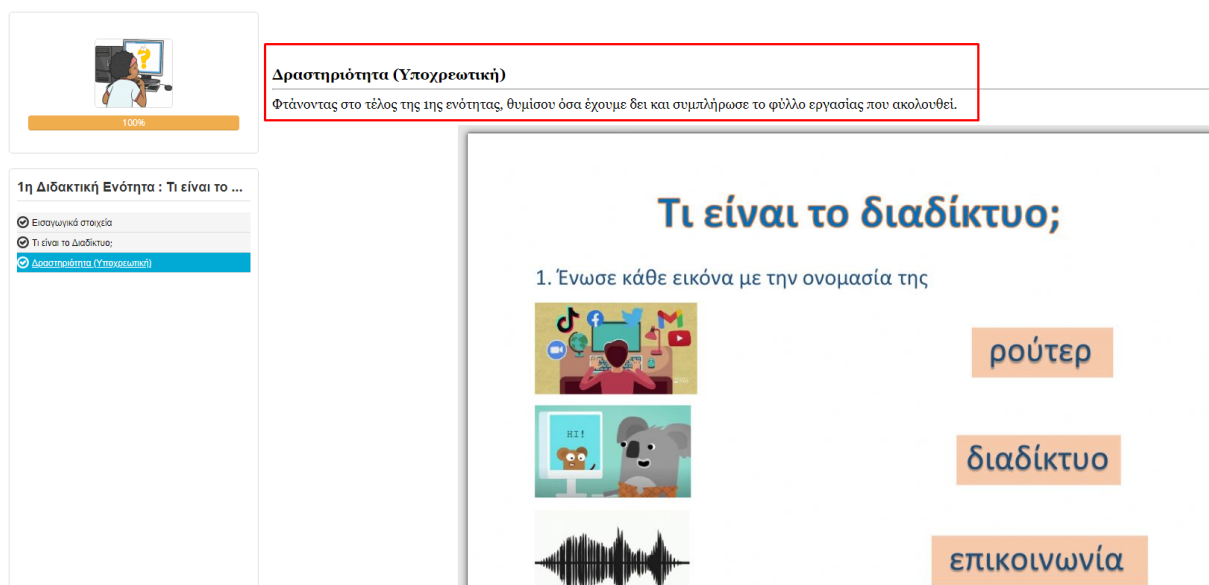
Όλοι οι χρήστες του Διαδικτύου, αφήνουν πάντα ίχνη, τα αποκαλούμενα «cybertrails» όταν είναι συνδεδεμένοι σε αυτό.

Εικόνα 28: Άρθρο, ΔΕ 2

Ζ) Τα πολυκείμενα αποτελούν οι οδηγίες γραπτών εργασιών, όπως φαίνεται στις εικόνες 29 και 30.



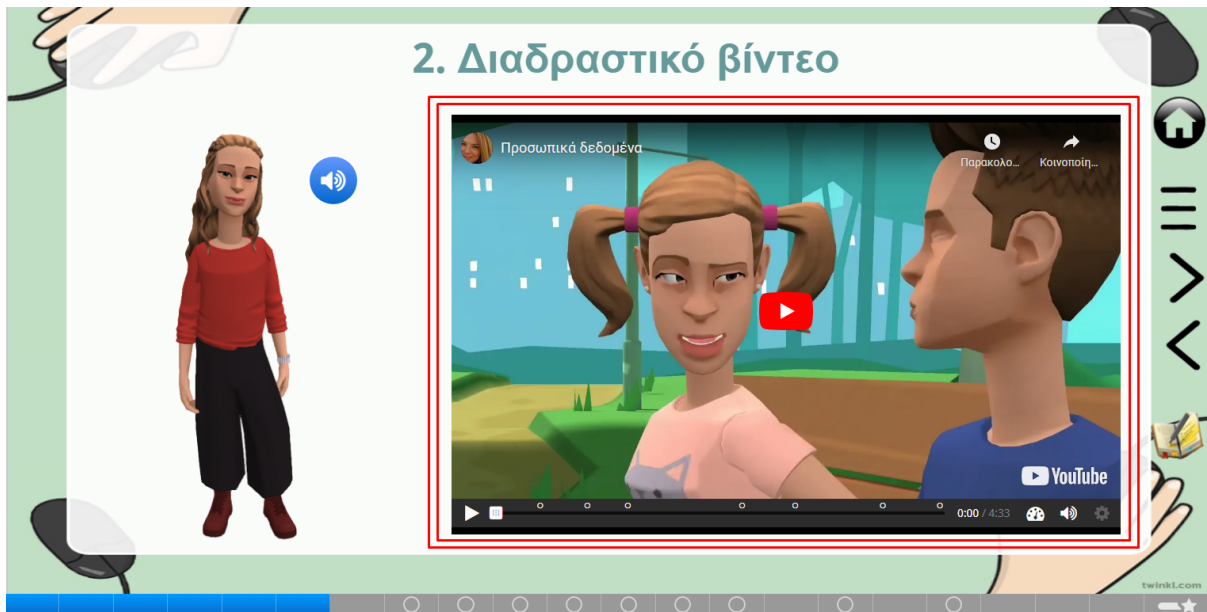
Εικόνα 29: Οδηγίες άσκησης, ΔΕ 2



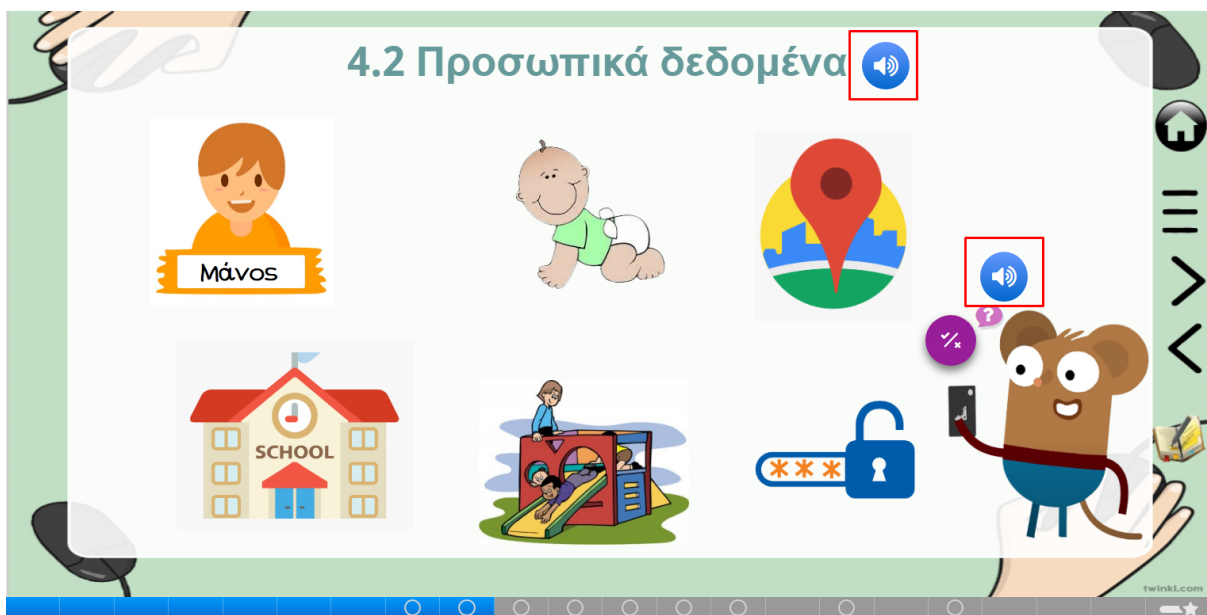
Εικόνα 30: Οδηγίες τελικής δραστηριότητας του κεφαλαίου, ΔΕ 1

Η) Τα πολυαντικείμενα αποτελούνται από το οπτικοακουστικό υλικό σε μορφές πολυμέσων, αρχείο ήχου, βίντεο αλλά και χρήση του διαδικτύου, όπως δείχνουν οι εικόνες 31 και 32.

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 31: Βίντεο, ΔΕ 1

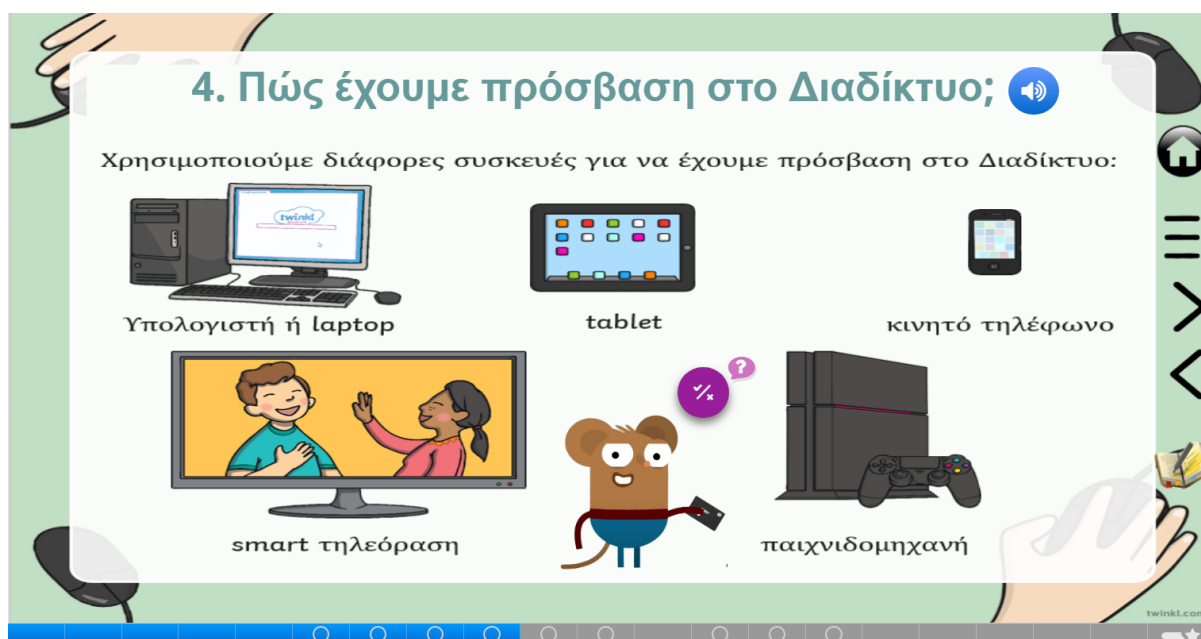


Εικόνα 32: Αρχεία ήχου, ΔΕ 1

6.4.2 Η Γνωστική θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer

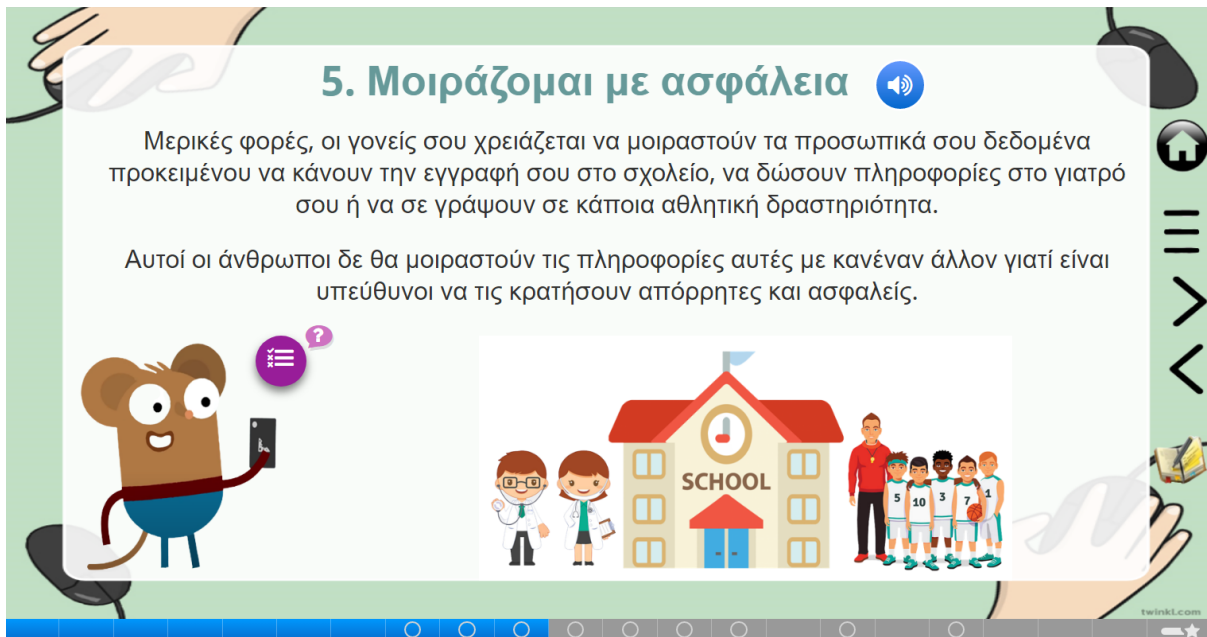
Προκειμένου να εξασφαλιστεί η διαδραστικότητα του Ε.Υ. που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά οι αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer, στις οποίες έγινε αναφορά στο κεφάλαιο 5ο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα:

1. Πολυμεσική αρχή: Σε όλο το Ε.Υ. υπάρχει ταυτόχρονη παρουσία κειμένου και εικόνας ώστε η παρουσίαση των πληροφοριών να διευκολύνει το διδασκόμενο, όπως φαίνεται στις εικόνες 33 και 34.



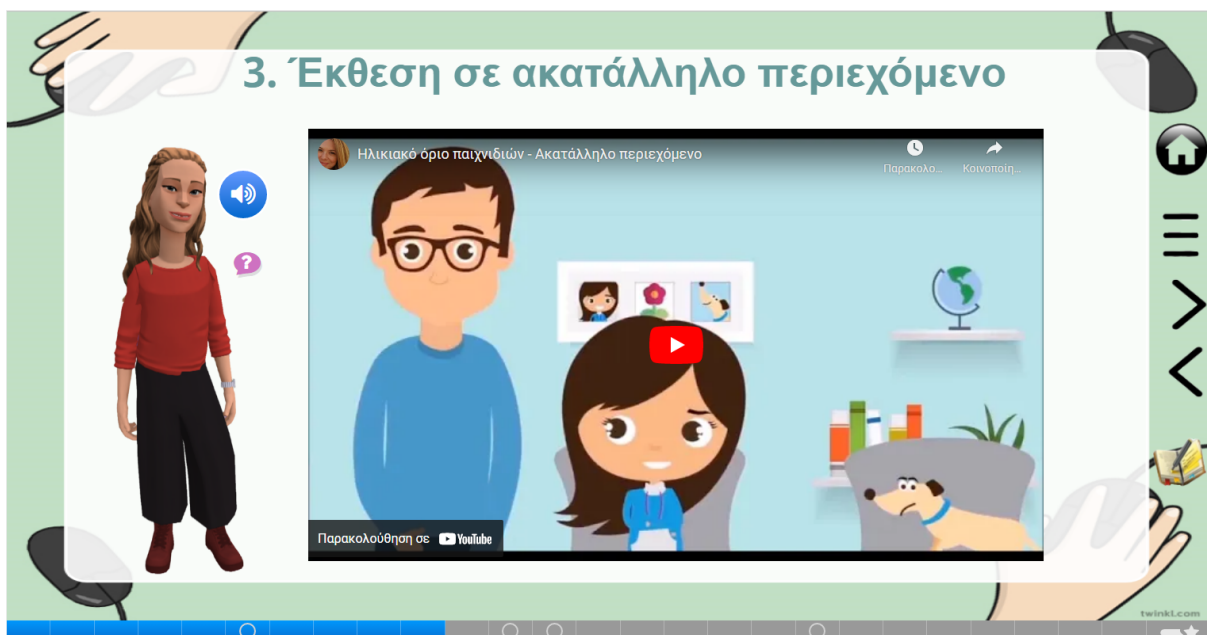
Εικόνα 33: Κείμενο και εικόνα, ΔΕ 1

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

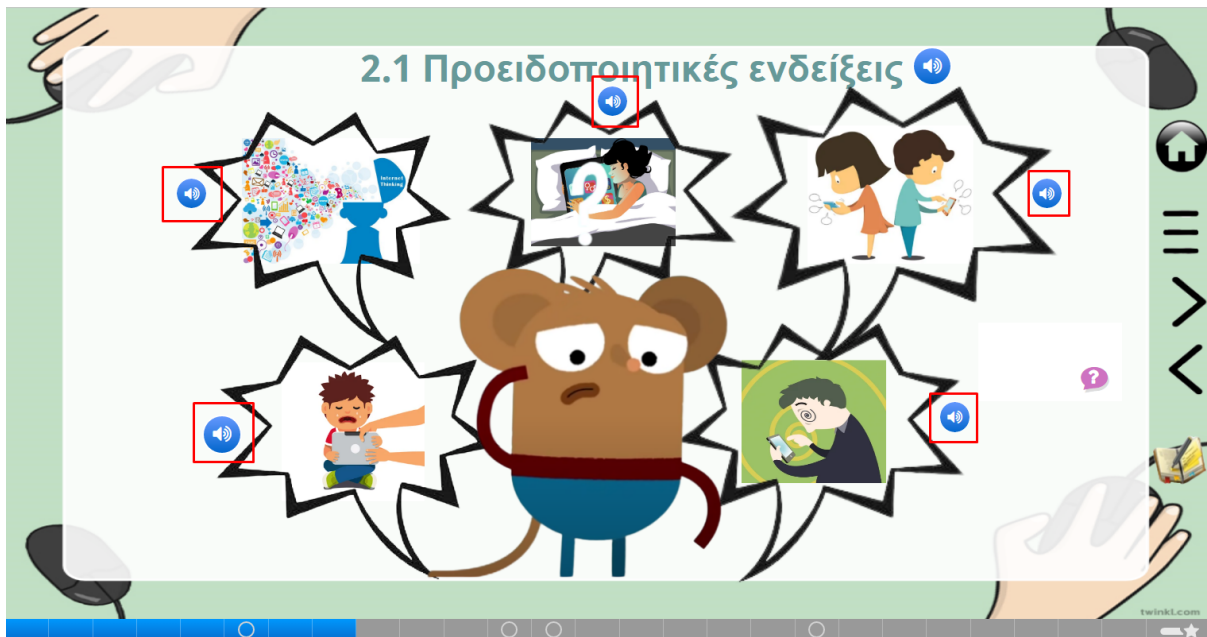


Εικόνα 34: Κείμενο και εικόνα, ΔΕ 1

2. Αρχή του πλεονασμού: Σε όλη την έκταση του Ε.Υ. οι βασικές πληροφορίες παρουσιάζονται χωρίς να επαναλαμβάνονται και απουσιάζει η παρεμβολή περιττών στοιχείων που δύναται να επιβαρύνουν γνωστικά το μαθητή:



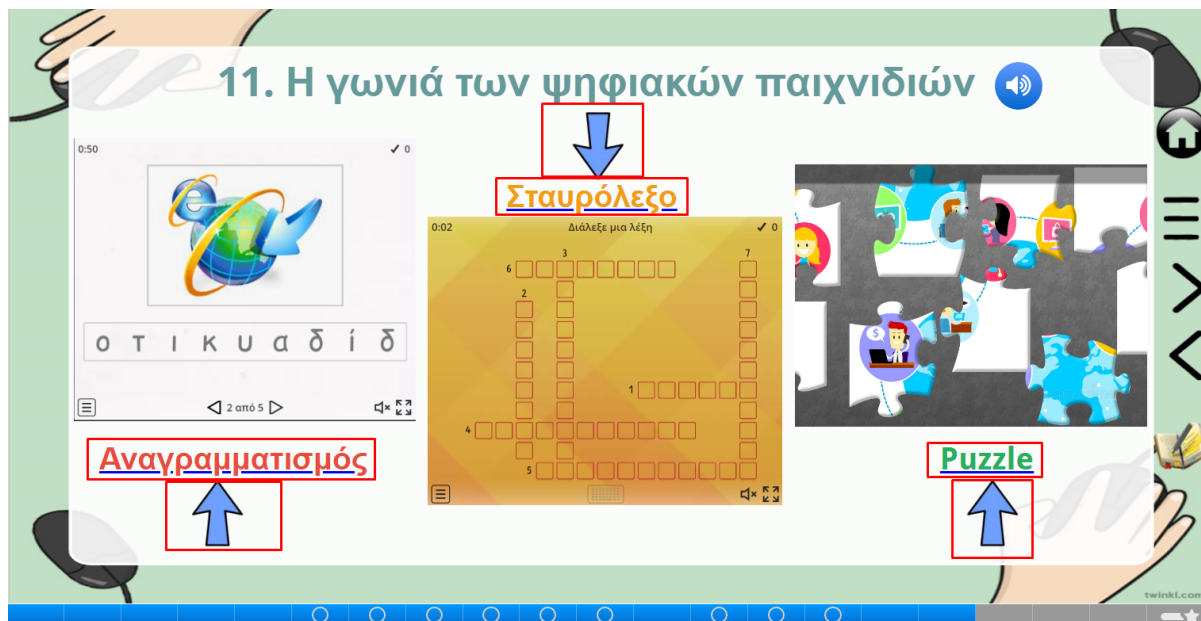
Εικόνα 35: Βίντεο που πληροφορεί, ΔΕ 1



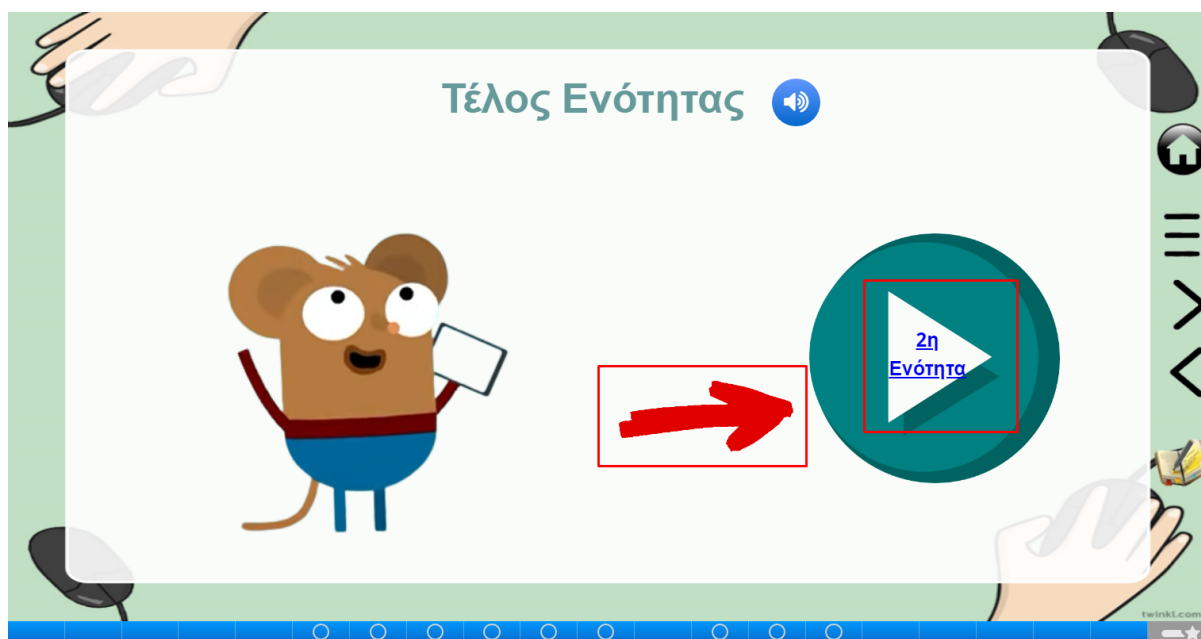
Εικόνα 36: Οι πληροφορίες παρουσιάζονται ηχητικά, ΔΕ 3

3. Αρχή της συνοχής: η ερευνήτρια πρόσεξε ιδιαίτερος να μην υπάρχουν άσκοπες ή άσχετες με το γνωστικό αντικείμενο πληροφορίες που θα μπορούσαν εύκολα να κουράσουν τα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας.

4. Αρχή της σηματοδότησης: Το Ε.Υ. κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο και σηματοδοτεί την βασική πληροφορία χρησιμοποιώντας βέλη, διαφορετικούς χρωματισμούς και ενδείξεις όπως δείχνουν οι εικόνες 37 και 38.

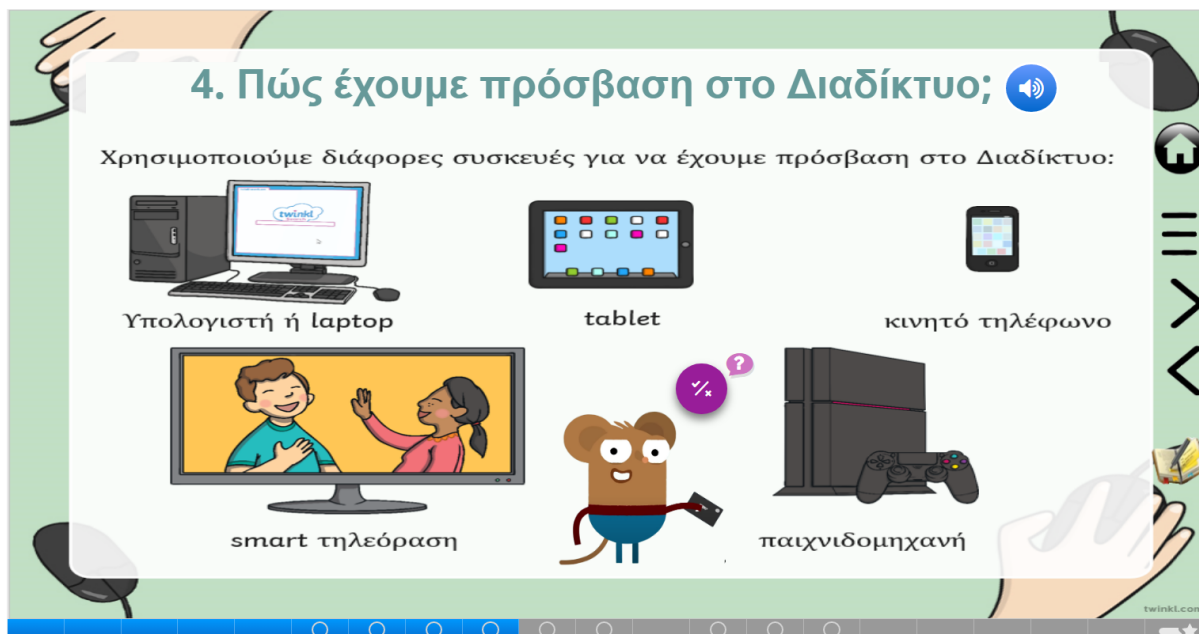


Εικόνα 37: Βέλη και χρωματισμοί, ΔΕ 1



Εικόνα 38: Σηματοδότηση επόμενης ενότητας, ΔΕ 1

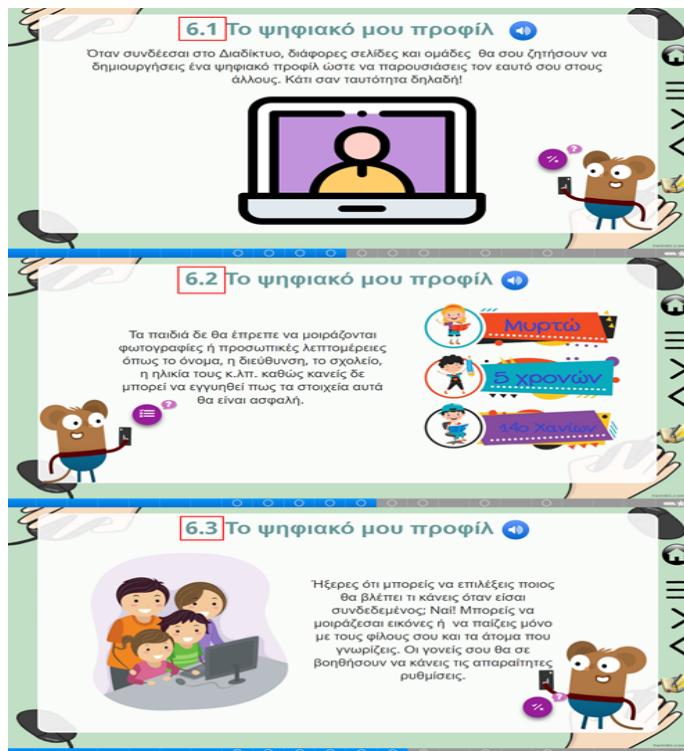
5. Αρχή της συνάφειας: στο Ε.Υ. οι λέξεις αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες εικόνες και παρουσιάζονται κοντά η μία με την άλλη, ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά, όπως φαίνεται στην εικόνα 39.



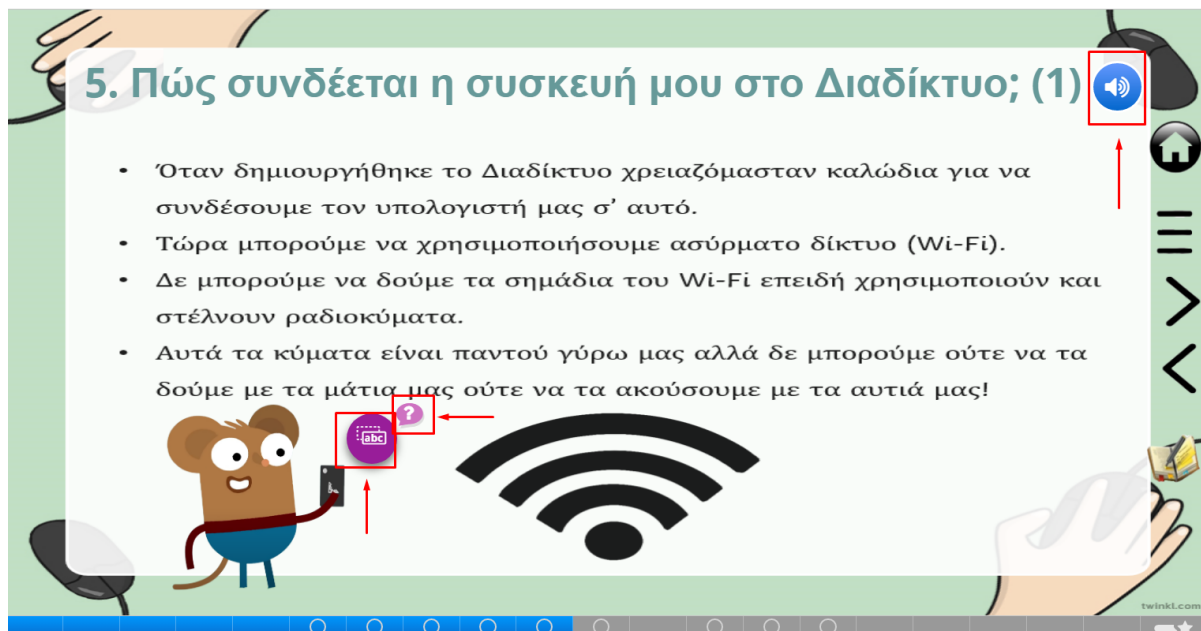
Εικόνα 39: Αντιστοίχιση εικόνων - λέξεων, ΔΕ 1

6. Αρχή της κατάτμησης: στο ΕΥ οι πληροφορίες παρουσιάζονται τμηματικά, χωρίς να υπερφορτώνεται λεκτικά και οπτικά ο διδασκόμενος, όπως φαίνεται στις εικόνες 40 και 41.

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

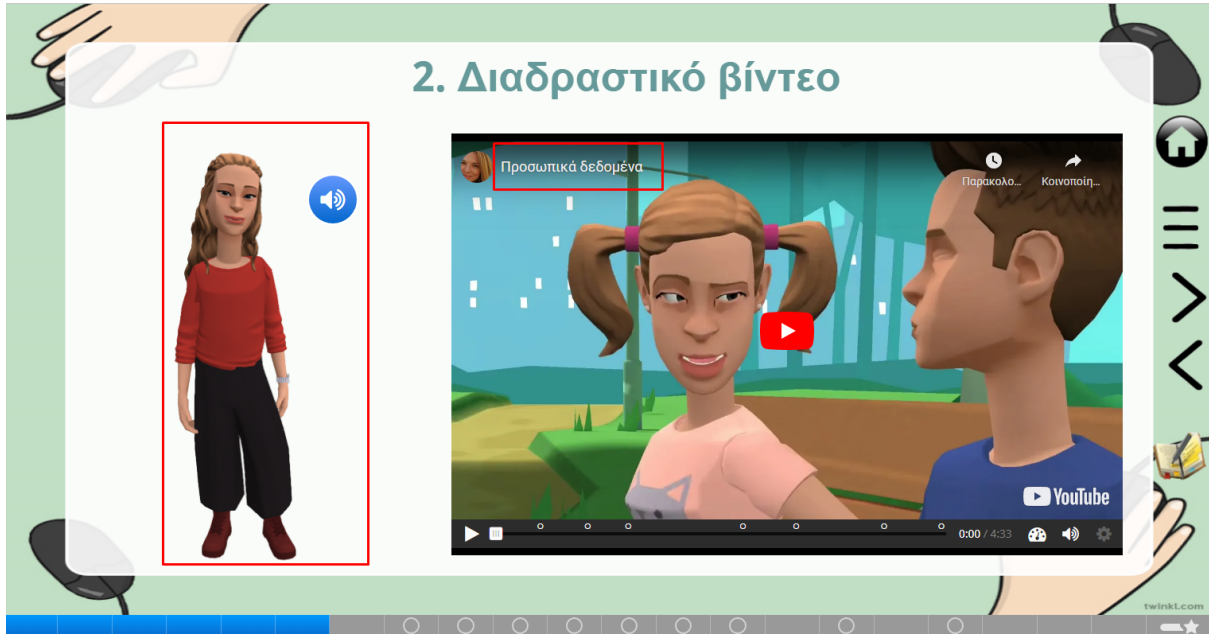


Εικόνα 40: ΔΕ 2



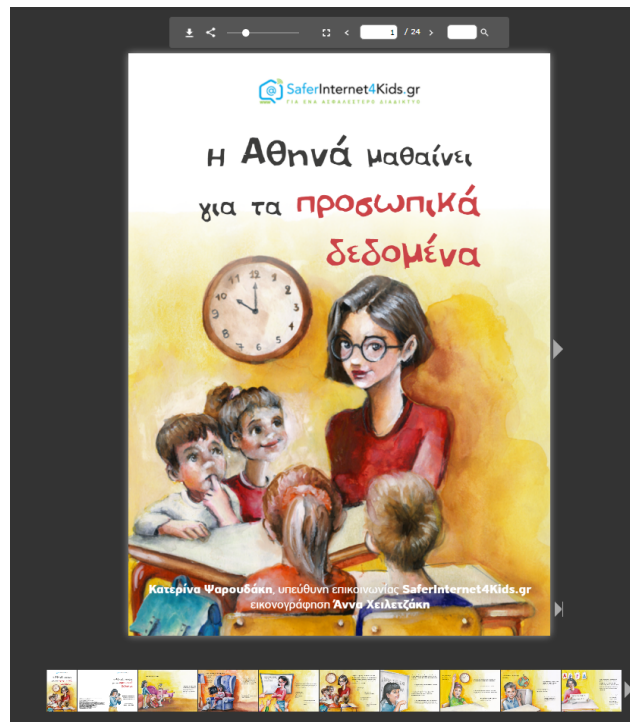
Εικόνα 41: ΔΕ 1

7. Αρχή της τροπικότητας: σε όλο το Ε.Υ. οι πληροφορίες δίνονται με συνδυασμό εικόνων και αφήγησης και με διάφορους τρόπους, όπως βίντεο, ψηφιακή αφήγηση, εικόνα, ψηφιακό βιβλίο προκειμένου να αποσαφηνίσουν ή να συνοψίσουν έννοιες του υλικού, όπως φαίνεται στις εικόνες 42, 43 και 44.



Εικόνα 42: Αφήγηση και βίντεο, ΔΕ 1

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

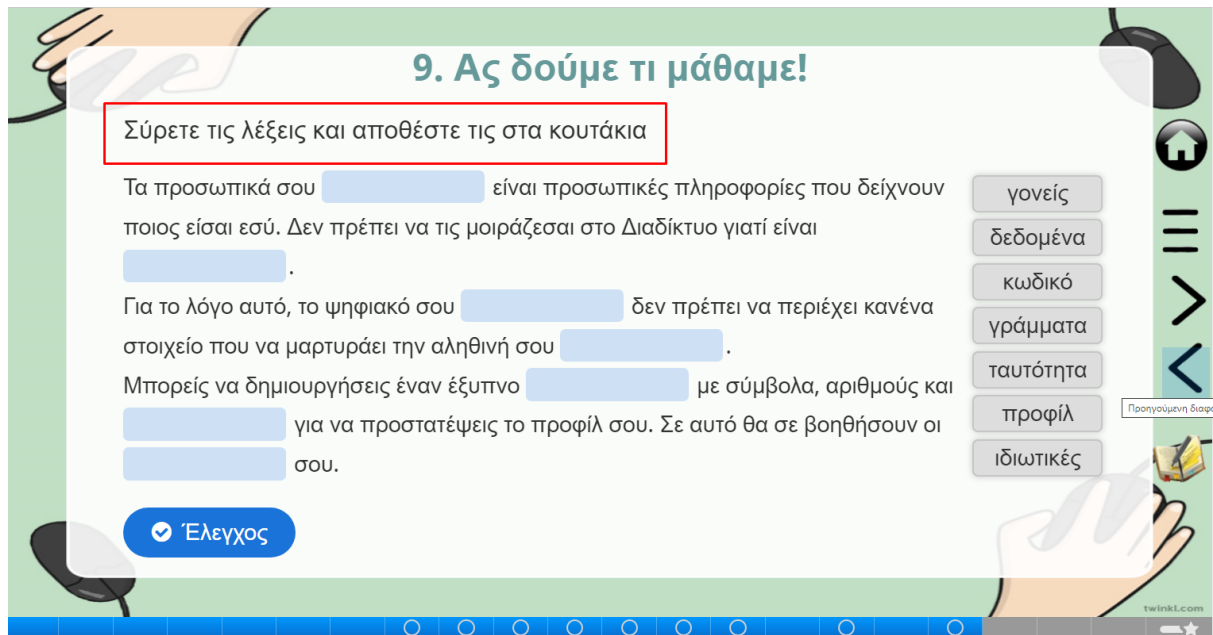


Εικόνα 43: Ψηφιακό βιβλίο, ΔΕ 2



Εικόνα 44: Σύνοψη, ΔΕ 2

8. Αρχή της προσωποποίησης: όλα τα βίντεο, οι οδηγίες των δραστηριοτήτων και οι αφηγήσεις των avatar διακρίνονται από φιλικό ύφος το οποίο προσδίδει οικειότητα, και γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου, όπως δείχνει η εικόνα 45.

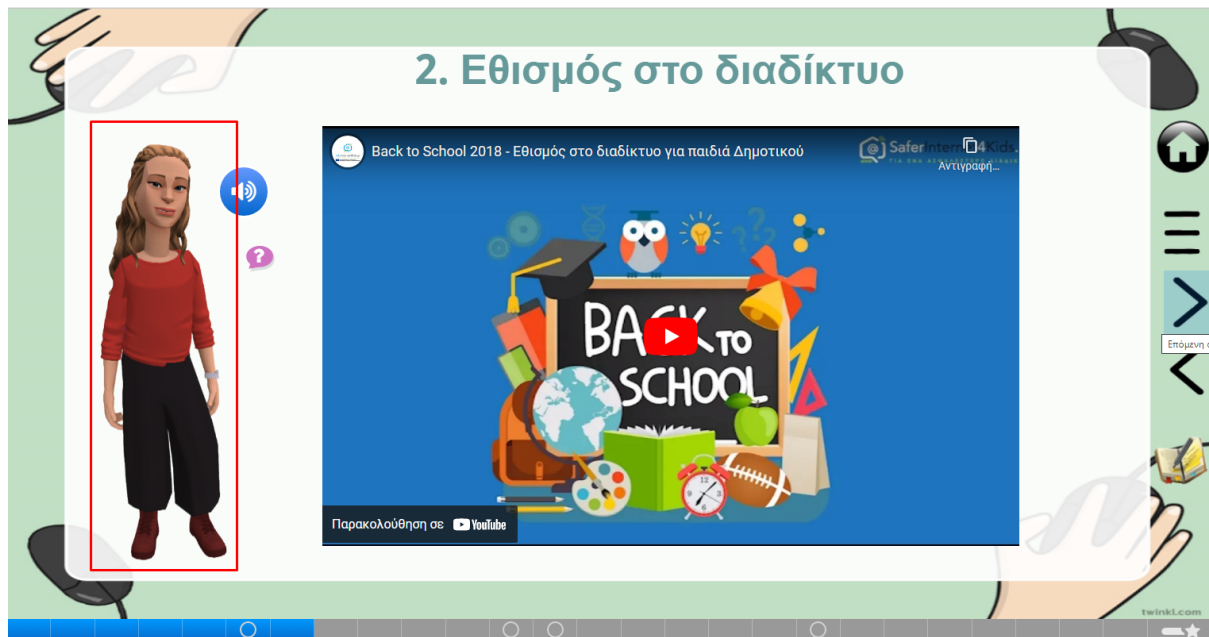


Εικόνα 45: Προσφώνηση άσκησης, ΔΕ 2

9. Αρχή της φωνής: η φωνή του avatar είναι η γνώριμη, ζεστή φωνή της νηπιαγωγού των παιδιών που συμμετέχουν ως δείγμα στην παρούσα διπλωματική, η οποία δημιουργεί οικειότητα όντας ευγενική και φιλική.

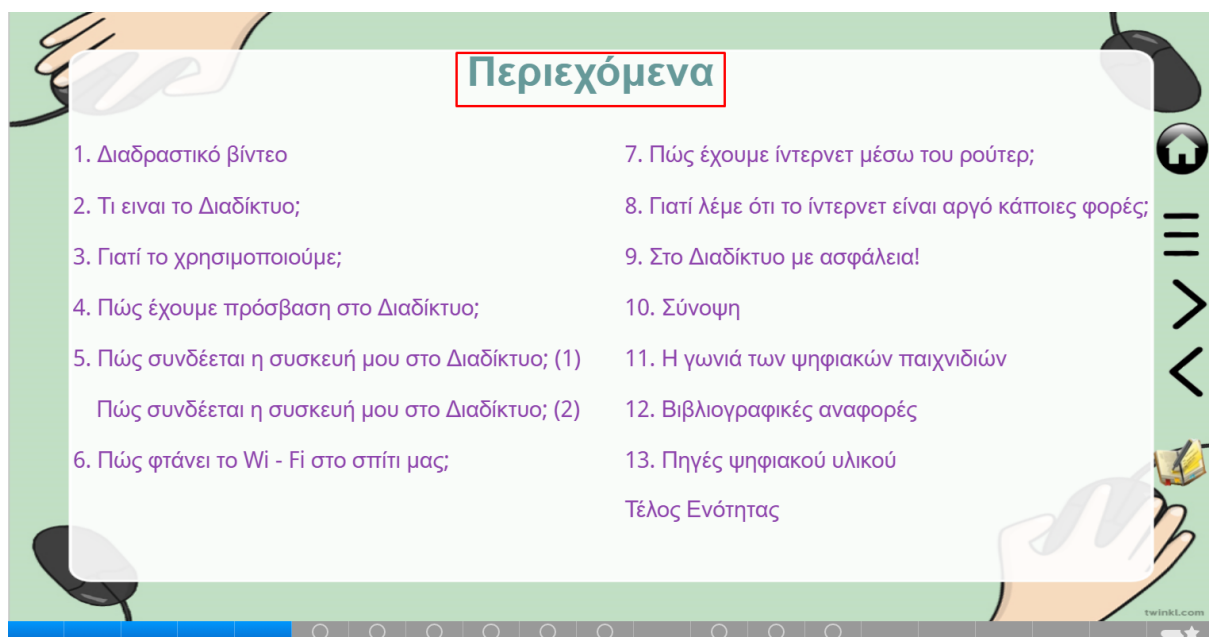
10. Αρχή της εικόνας: εφόσον δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση η ύπαρξη της εικόνας του αφηγητή, χρησιμοποιήθηκε avatar, όπως φαίνεται στην εικόνα 46.

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 46: Άβαταρ αφηγητή, ΔΕ 3

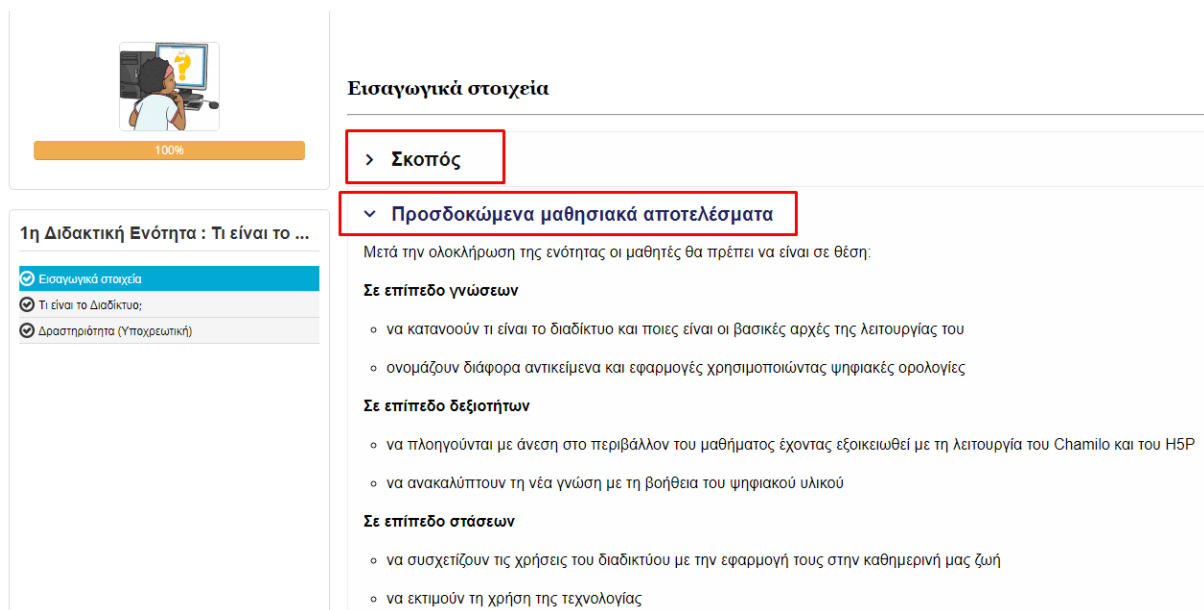
11. Αρχή της προπαίδευσης: σε κάθε ενότητα υπάρχουν τα περιεχόμενα που προειδεάζουν το διδασκόμενο για τα βασικά σημεία του διδακτικού περιεχομένου που ακολουθούν, όπως φαίνεται παρακάτω:



Εικόνα 47: Περιεχόμενα ΔΕ 1

6.4.3 Οι αρχές σχεδιασμού Ε.Υ. του Holmberg

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που ισχυρίζεται ο Holmberg ότι διαμορφώνουν ένα αποτελεσματικό εξ αποστάσεως Ε.Υ., τα οποία έχουν αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε προσπάθεια οι πληροφορίες να παρουσιάζονται οργανωμένες και ισάριθμα μοιρασμένες στις διαφάνειες ώστε να μην κουράζουν το διδασκόμενο. Το Ε.Υ. τον καθοδηγεί με απλή, κατανοητή και φιλική γλώσσα, ο σκοπός και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσδοκούνται από αυτόν είναι καθορισμένα με σαφήνεια και παρέχεται ανατροφοδότηση σε κάθε δραστηριότητα ώστε να έχει έλεγχο της μάθησης του. Παράλληλα, έχει χρησιμοποιηθεί πληθώρα βίντεο και εικόνων που διευκολύνουν την προσέγγιση του διδακτικού περιεχομένου, δίνοντας τη δυνατότητα για παραπομπή σε συμπληρωματικές πηγές πληροφόρησης. Το προσωπικό ύφος και η χρήση δεύτερου προσώπου ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή του διδασκόμενου στην όλη διαδικασία, ενώ υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός σημειολογικών στοιχείων (χρώματα τίτλων και κειμένου, κινούμενα βέλη, σχήματα) που δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία του υλικού. Παραδείγματα φαίνονται στις παρακάτω εικόνες:

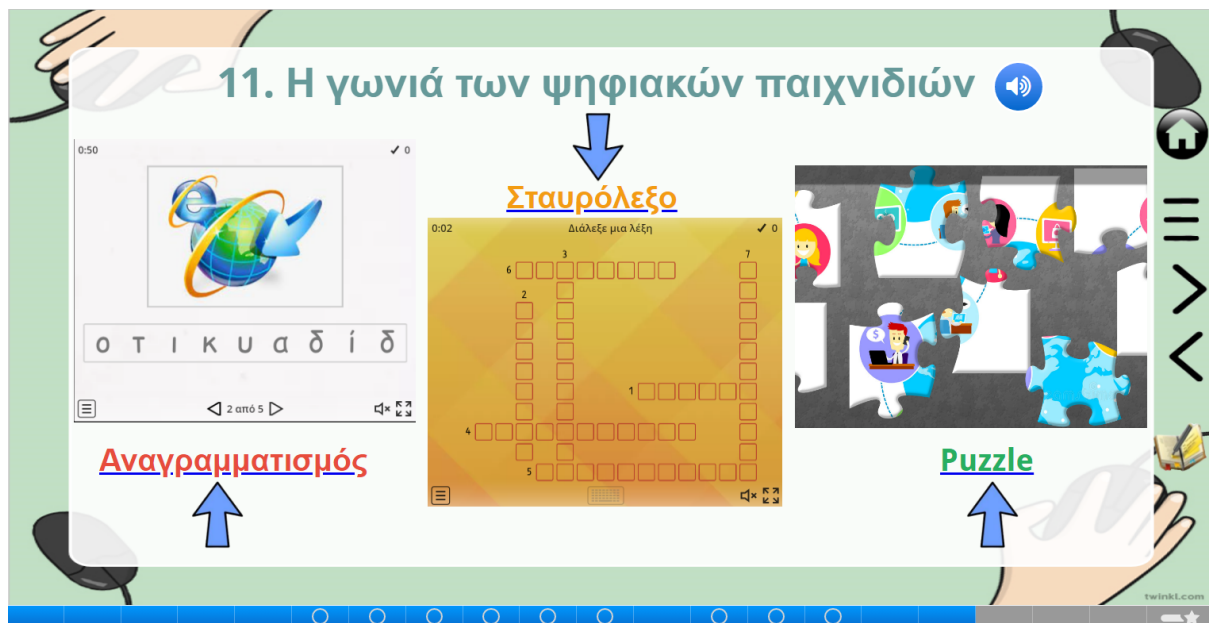


The screenshot displays a user interface for a learning module. On the left, there is a progress bar indicating 100% completion. Below it, a list of learning objectives is shown, with the first one, 'Εισαγωγικά στοιχεία', highlighted. The main content area on the right is titled 'Εισαγωγικά στοιχεία' and contains two sections: 'Σκοπός' (Purpose) and 'Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα' (Expected learning outcomes). The 'Σκοπός' section states that after completing the module, learners should be able to identify basic principles of internet operation and use digital tools. The 'Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα' section is divided into three levels: 'Σε επίπεδο γνώσεων' (Knowledge level), 'Σε επίπεδο δεξιοτήτων' (Skills level), and 'Σε επίπεδο στάσεων' (Attitudes level). Each level lists specific learning outcomes related to internet safety and digital literacy.

Εικόνα 48: Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ΔΕ 1



Εικόνα 49: Πυκνότητα πληροφοριών ανά διαφάνεια, ΔΕ 1

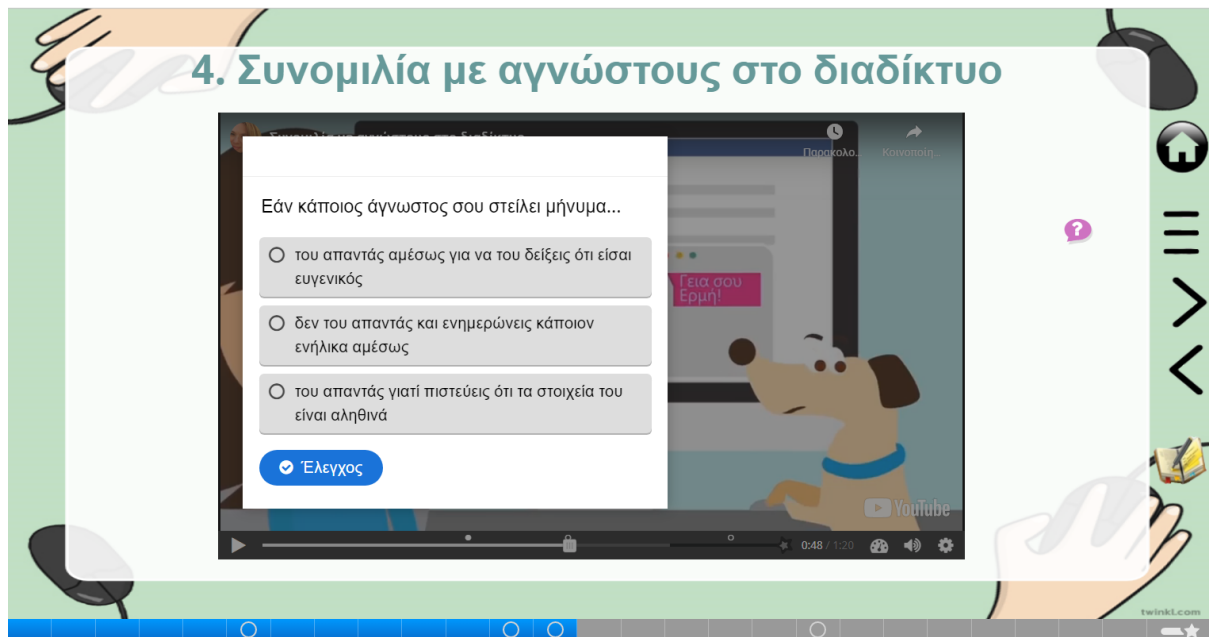


Εικόνα 50: Σημειολογικά σημεία, ΔΕ 1

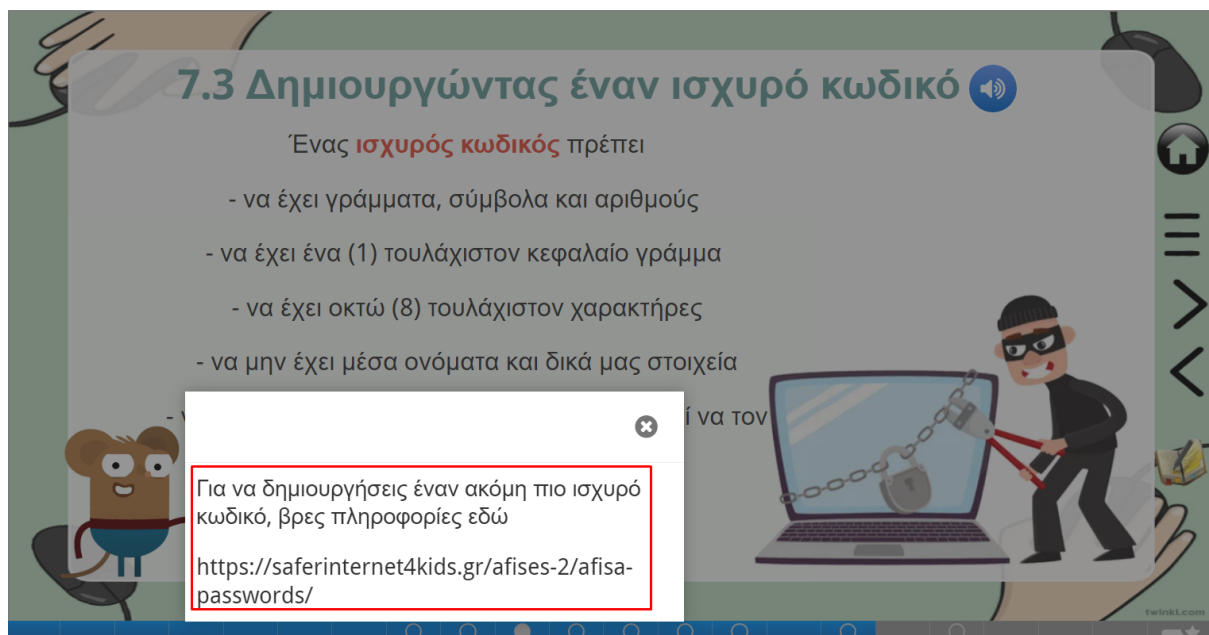
6.4.4 Οι αρχές σχεδιασμού Ε.Υ. της Μena

Σε όλη την έκταση του Ε.Υ. επιχειρείται η ενσωμάτωση βασικών αρχών ανάπτυξης Ε.Υ. της Μena, η οποία τονίζει τη σημασία σχεδιασμού ενός υλικού που θα αντανακλά την κριτική ματιά του δημιουργού του και θα ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Έτσι, το υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της εργασίας βοηθά το διδασκόμενο να συσχετίσει τις πληροφορίες με την πραγματικότητά του, δεν είναι αυτόνομο αλλά συμπληρώνεται από αναφορές σε εξωτερικές πηγές και επιτρέπει την εμβάθυνση σε πιο συγκεκριμένες πτυχές της γνώσης. Εξίσου σπουδαίο είναι το γεγονός ότι ο διδασκόμενος θεωρείται μέλος μιας ομάδας ατόμων με κοινούς γνωστικούς στόχους και όχι ένα μεμονωμένο άτομο, καθώς και ότι του δίνεται η δυνατότητα να αξιολογεί την πρόοδο του μέσα από διαφορετικά μέσα αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά στιγμιότυπα φαίνονται στις φωτογραφίες που ακολουθούν:

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

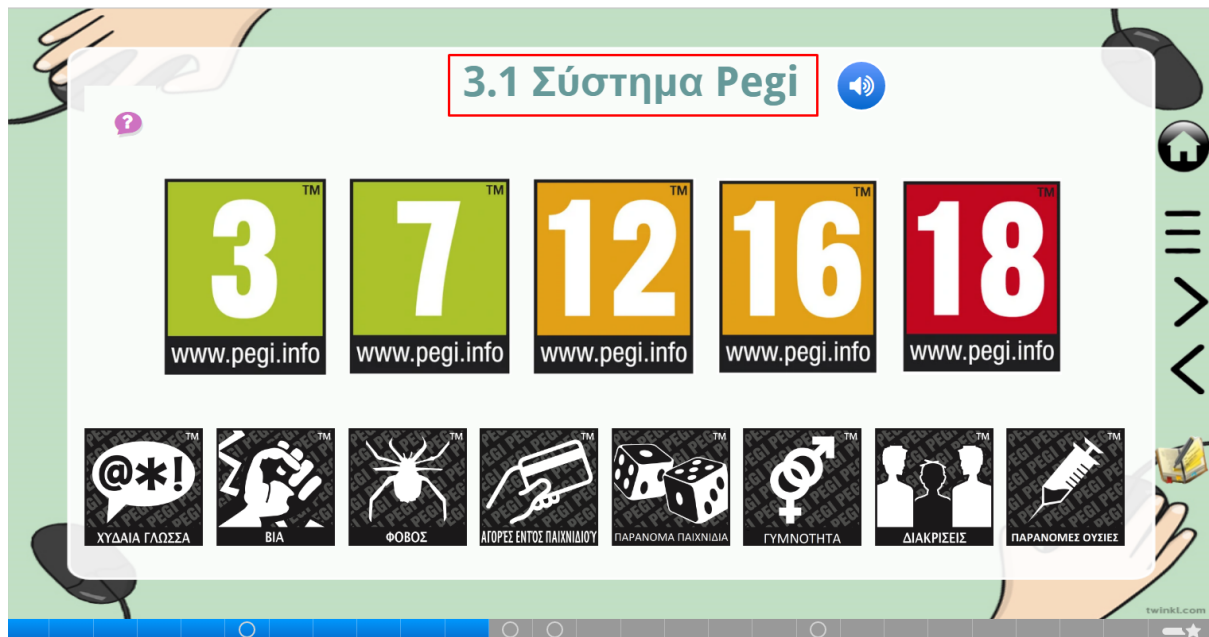


Εικόνα 51: Συσχετισμός με προσωπικά βιώματα, ΔΕ 3



Εικόνα 52: Εμπλουτισμός με εξωτερικές πηγές, ΔΕ

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 53: Εμβάθυνση στη διαβάθμιση του συστήματος PEGI, ΔΕ 3

100%

3η Διδακτική Ενότητα: Οι κίνδυνοι ...

- 3.1 Εισαγωγικά στοιχεία
- 3.2 Οι κίνδυνοι του Διαδικτύου και πώς να τους αντιμετωπίσεις
- Δραστηριότητα (Υποχρεωτική)**

Δραστηριότητα (Υποχρεωτική)

Πάτησε στην εικόνα για να μεταφερθείς στον ψηφιακό πίνακα radlet του μαθήματος μας. Ζωγράφισε τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούμε για να απολαμβάνουμε με ασφάλεια το διαδίκτυο και με τη βοήθεια ενός ενήλικα ανέβασε τη ζωγραφιά στον πίνακα πατώντας τον ροζ σταυρό.

Στο τέλος θα φτιάξουμε ένα συνεργατικό οδηγό με τους κανόνες που δημιουργήστες μαζί με τους φίλους σου!

Εικόνα 54: Συνεργατική δραστηριότητα, ΔΕ 3

6.4.5 Οι αρχές των Σπανακά & Λιοναράκη

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

Για τη δημιουργία του συγκεκριμένου Ε.Υ. υιοθετήθηκαν στοιχεία από τις αρχές των Σπανακά και το Λιοναράκη, όπως παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο 5ο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, στην αρχή κάθε ενότητας παρουσιάζονται με σαφήνεια οι στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα ώστε ο μαθητής να γνωρίζει από την αρχή τις γνώσεις που αναμένεται να προσκομίσει. Επιπλέον, γίνεται εκτενής χρήση του προφορικού λόγου αντικαθιστώντας σε μεγάλο βαθμό το κείμενο, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δε γνωρίζουν ανάγνωση, και η κατάκτηση της γνώσης γίνεται σταδιακά, μέσα από αναλυτικές οδηγίες και πληροφορίες αφού τίποτα δε θεωρείται αυτονόητο. Τέλος, οπτικοποιούνται έννοιες αφηρημένες και δυσνόητες ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητές σε ένα πλαίσιο συνύπαρξης προφορικού και εικονικού λόγου. Παραδείγματα μπορεί κάποιος να αναζητήσει στις φωτογραφίες που έχουν ήδη προηγηθεί.

6.5 Η δομή και η παρουσίαση του κυριου Ε.Υ.

Το Ε.Υ. της παρούσας διπλωματικής δημιουργήθηκε στο ψηφιακό εργαλείο H5P και στη συνέχεια αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Chamilo στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/PAIDIAPROSXOLIKHSHLIKIASKAIASFALeia/index.php>.

6.5.1 Η δομή του Ε.Υ.

Η αρχική σελίδα του μαθήματος καλωσορίζει το διδασκόμενο και τον ενημερώνει συνοπτικά για το περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ από κάτω βρίσκονται τα κουμπιά περιήγησης στο υλικό. Σε συνάρτηση με αυτό, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι γνωστικές αδυναμίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν επιτρέπει τη χρήση των περισσότερων από τις εφαρμογές που είναι διαθέσιμες στην πλατφόρμα. Κατά συνέπεια, έγινε επιλογή εκείνων που μπορούν

τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας να χρησιμοποιούν αυτόνομα ή με όσο το δυνατό λιγότερη βοήθεια από ενήλικα.

🏠 Παιδιά προσχολικ...

Σας καλωσορίζουμε στο μάθημα

"Παιδιά προσχολικής ηλικίας και ασφάλεια στο διαδίκτυο:

ένα παραμύθι με καλό τέλος!"



Για να σερφάρετε μαζί μας με ασφάλεια στο συναρπαστικό μονοπάτι
του Διαδικτύου, αρκεί να πατήσετε επάνω στο εικονίδιο



Μαζί θα μάθουμε τι είναι το διαδίκτυο, τις παγίδες που μπορεί να κρύβει
αλλά και πολλούς τρόπους για να προστατευτούμε!

Σας ευχόμαστε μια ευχάριστη και εποικοδομητική περιήγηση!



Περιγραφή μαθήματος



Μονοπάτι γνώσης

Εικόνα 55: Αρχική σελίδα μαθήματος

Στην **Περιγραφή** του μαθήματος ο διδασκόμενος μπορεί να δει:

- τον τίτλο και κάποιες γενικές πληροφορίες για το μάθημα

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

 Παιδιά προσχολικ ... / Περιγραφή

"Παιδιά προσχολικής ηλικίας και ασφάλεια στο διαδίκτυο: ένα παραμύθι με καλό τέλος!"

Στο μάθημα αυτό θα βρεις πληροφορίες που θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις τι ακριβώς είναι το διαδίκτυο, ποια είναι τα οφέλη αλλά και οι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν κατά τη χρήση του και θα μάθεις με ποιους τρόπους μπορείς να προστατέψεις εσένα και τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα σου όσο είσαι συνδεδεμένος.

Εικόνα 56: Τίτλος μαθήματος

- το σκοπό του μαθήματος

Σκοπός

Σκοπός του μαθήματος είναι η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, βασισμένου στις αρχές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, για την προσέγγιση από μαθητές προσχολικής ηλικίας των βασικών αρχών της ορθής ενασχόλησης με το Διαδίκτυο, τη συνειδητοποίηση των οφελών αλλά και των κινδύνων που μπορεί να ενέχει η δραστηριότητα μας σε αυτό καθώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που θα επιτρέψουν την ασφαλή πλοήγηση μας στο συναρπαστικό κόσμο του.

Εικόνα 57: Σκοπός μαθήματος

- τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σε επίπεδο γνώσεων

- να γνωρίσουν τις δυνατότητες και ταυτόχρονα τους κινδύνους της δραστηριότητας τους στο Διαδίκτυο
- να κατανοήσουν την έννοια της ιδιωτικότητας, να αναγνωρίζουν τα δικαιώματά τους όσον αφορά στα προσωπικά τους δεδομένα
- να μάθουν πώς μπορούν να προστατέψουν τον εαυτό τους από τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο Διαδίκτυο

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα
- να καλλιεργήσουν την ψηφιακή τους νοημοσύνη
- να εξοικειωθούν με την πλατφόρμα Chamilo και τις διάφορες ψηφιακές εφαρμογές

Σε επίπεδο στάσεων

- να ακολουθούν τους κανόνες που θα κάνουν την πλοήγηση τους στον κόσμο του Διαδικτύου ασφαλή.
- να μπορούν να διαχωρίζουν τη δραστηριότητα στο Διαδίκτυο με αυτήν στην πραγματική ζωή
- να ερμηνεύουν τους κινδύνους της επικοινωνίας με αγνώστους και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ενημέρωσης ενός ενήλικα σε περίπτωση που κάτι τους κάνει να νιώσουν άβολα

Εικόνα 58: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- τις λέξεις - κλειδιά του μαθήματος

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Λέξεις - κλειδιά

ασφάλεια
ιδιωτικότητα
κίνδυνοι του Διαδικτύου
προσωπικά δεδομένα
Εξ Αποστάσεως διδασκαλία

Εικόνα 59: Λέξεις-κλειδιά του μαθήματος

- τη δομή του μαθήματος

Δομή

Το μάθημα αποτελείται από τις ακόλουθες ενότητες:

1η Διδακτική Ενότητα: Τι είναι το Διαδίκτυο;

2η Διδακτική Ενότητα: Προσωπικά δεδομένα

3η Διδακτική Ενότητα: Οι κίνδυνοι του Διαδικτύου και μέτρα προστασίας

Εικόνα 60: Δομή του μαθήματος

- τον εκτιμώμενο χρόνο μελέτης του μαθήματος

Εκτιμώμενος χρόνος μελέτης

Για τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος εκτιμάται ότι θα χρειαστείτε περίπου 10 ώρες. Ωστόσο, είναι έτσι διαρθρωμένο ώστε να μπορείτε να το μελετήσετε σύμφωνα με το ρυθμό που εξυπηρετεί τις ανάγκες της τάξης σας.

Εικόνα 61: Εκτιμώμενος χρόνος μελέτης του μαθήματος

- τις δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης του μαθήματος

Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης

Διαδραστικό βίντεο
Ασκήσεις Σωστού / Λάθους
Ασκήσεις συμπλήρωσης κενών
Ασκήσεις μόνιμης επιλογής
Ασκήσεις πολλαπλών επιλογών
Ασκήσεις "Σύρε και άφησε"
Συνεργατικό Padlet

Εικόνα 62: Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης του μαθήματος

Στο **Μονοπάτι της γνώσης** ο διδασκόμενος εισέρχεται στο βασικό περιβάλλον του μαθήματος όπου βλέπει τις τρεις διδακτικές ενότητες (ΔΕ) του μαθήματος με τις υποενότητες τους:

Παιδιά προσχολικ ... / Μονοπάτια γνώσης	
Τίτλος	Πρόοδος
1η Διδακτική Ενότητα : Τι είναι το Διαδίκτυο;	100%
2η Διδακτική Ενότητα: Προσωπικά δεδομένα	100%
3η Διδακτική Ενότητα: Οι κίνδυνοι του Διαδικτύου	100%

Εικόνα 63: Διδακτικές Ενότητες του μαθήματος



100%

1η Διδακτική Ενότητα : Τι είναι το ...

☒ Εισαγωγικά στοιχεία

☒ Τι είναι το Διαδίκτυο;

☒ Δραστηριότητα (Υποχρεωτική)

Εικόνα 64: Δομή 1ης ΔΕ

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



100%

2η Διδακτική Ενότητα: Προσωπικά...

- ✓ 2.1 Εισαγωγικά στοιχεία
- ✓ 2.2 Προσωπικά δεδομένα
- ✓ Δραστηριότητα (Υποχρεωτική)

Εικόνα 65: Δομή 2ης ΔΕ



100%

3η Διδακτική Ενότητα: Οι κίνδυνοι ...

- ✓ 3.1 Εισαγωγικά στοιχεία
- ✓ 3.2 Οι κίνδυνοι του Διαδικτύου και πώς να τους αντιμετωπίσεις
- ✓ Δραστηριότητα (Προαιρετική)

Εικόνα 66: Δομή 3ης ΔΕ

Όπως φαίνεται στις εικόνες 64, 65 και 66, κάθε ΔΕ αποτελείται από τα εισαγωγικά στοιχεία του μαθήματος, το υλικό του κύριου διδακτικού αντικειμένου και στο τέλος μια υποχρεωτική

ή προαιρετική εργασία. Λόγω της μικρής ηλικίας των διδασκομένων, κρίθηκε σκόπιμο η κάθε ενότητα να έχει μέτρια έκταση ώστε η πρόσβαση στις απαιτούμενες πληροφορίες να μην προκαλεί κούραση ή αισθήματα άγχους.

6.5.2 Παρουσίαση της 1ης Διδακτικής Ενότητας

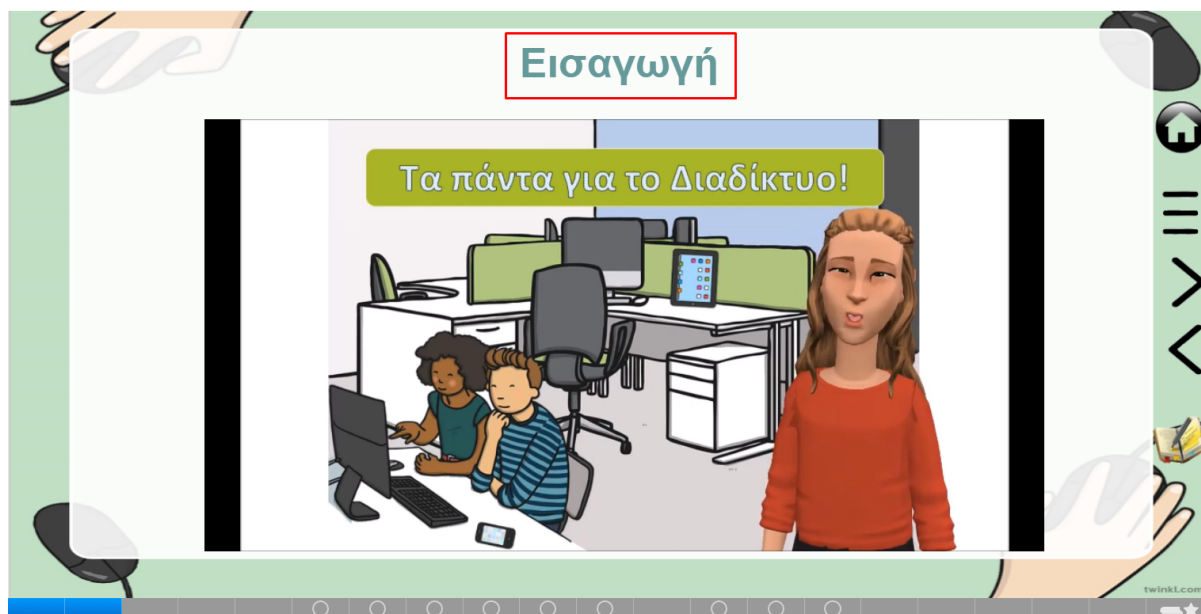
Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί αντιπροσωπευτικά η 1η ΔΕ του εκπαιδευτικού υλικού, που έχει τον τίτλο “Τι είναι το Διαδίκτυο;”. Πατώντας στο κινούμενο βέλος που φαίνεται στο κάτω δεξιό μέρος της οθόνης, οι διδασκόμενοι εισέρχονται στο κύριο περιβάλλον του μαθήματος, ενώ πλάι δεξιά διακρίνονται τα κουμπιά περιήγησης στην Ενότητα.



Εικόνα 67: Αρχική σελίδα 1ης ΔΕ - Τίτλος, κουμπιά εισόδου και περιήγησης

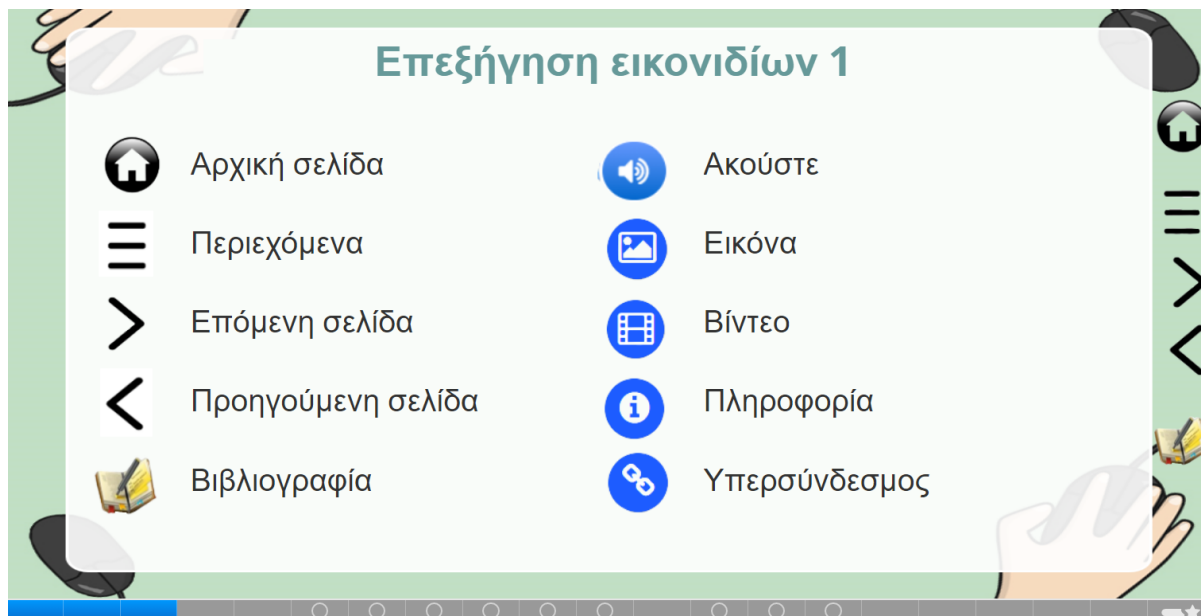
Πατώντας στο κινούμενο βέλος εισόδου, οι διδασκόμενοι μεταφέρεται στην εισαγωγική σελίδα του μαθήματος. Σε αυτή παρουσιάζεται βίντεο με το άβαταρ της διδάσκουσας, το οποίο δίνει αναλυτικές πληροφορίες προφορικά, αφού το υλικό απευθύνεται σε παιδιά που δε μπορούν να διαβάσουν, σχετικά με τον τρόπο που θα περιηγούνται και θα εργάζονται μέσα στο υλικό. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί εξ αρχής ότι, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία των διδασκομένων, όλες οι πληροφορίες δίνονται προφορικά, είτε από τα άβαταρ

είτε από αρχεία ήχου πατώντας στο εικονίδιο του μεγαφώνου. Ωστόσο, καθίσταται σαφές στο εισαγωγικό βίντεο ότι είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ενήλικα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο οποίος θα χρειαστεί να μεταφέρει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται γραπτά ή να δώσει τις απαιτούμενες διευκρινίσεις σε απορίες που τυχόν θα προκύψουν.

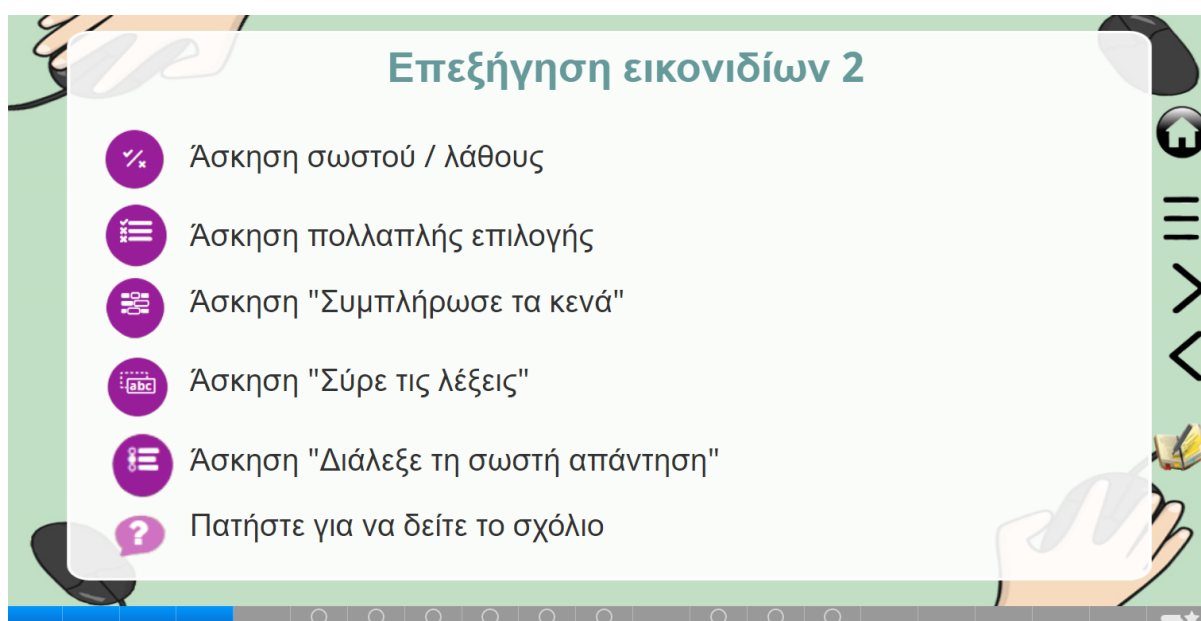


Εικόνα 68: Εισαγωγή στην 1η ΔΕ

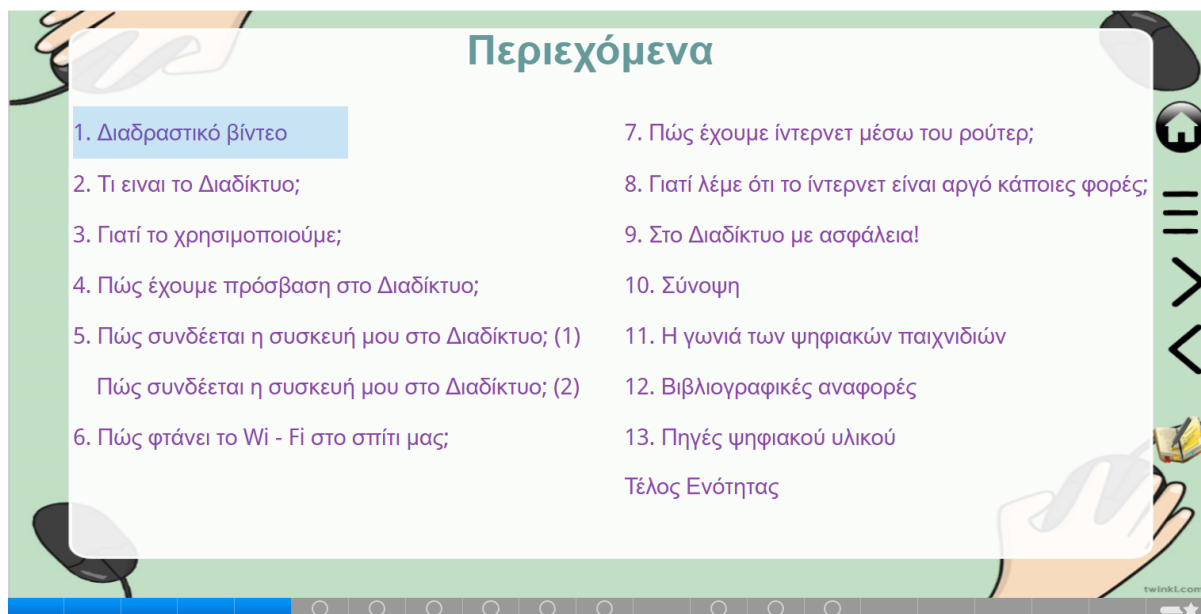
Ακολουθούν δύο σελίδες που περιλαμβάνουν την επεξήγηση των εικονιδίων που θα συναντούν οι διδασκόμενοι κατά την περιήγηση στο υλικό και η σελίδα με τα περιεχόμενα της ενότητας, τα οποία κλικάροντας με το ποντίκι τους γίνονται ενεργά και τους οδηγούν αυτόματα στην αντίστοιχη σελίδα.



Εικόνα 69: Επεξήγηση εικονιδίων 1

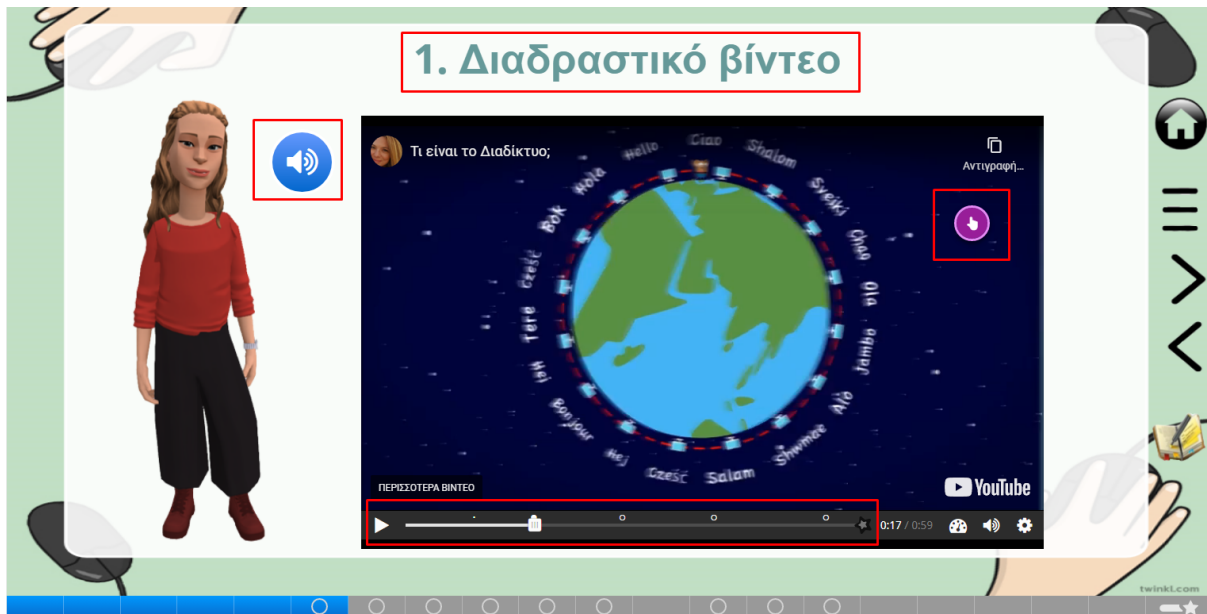


Εικόνα 70: Επεξήγηση εικονιδίων 2

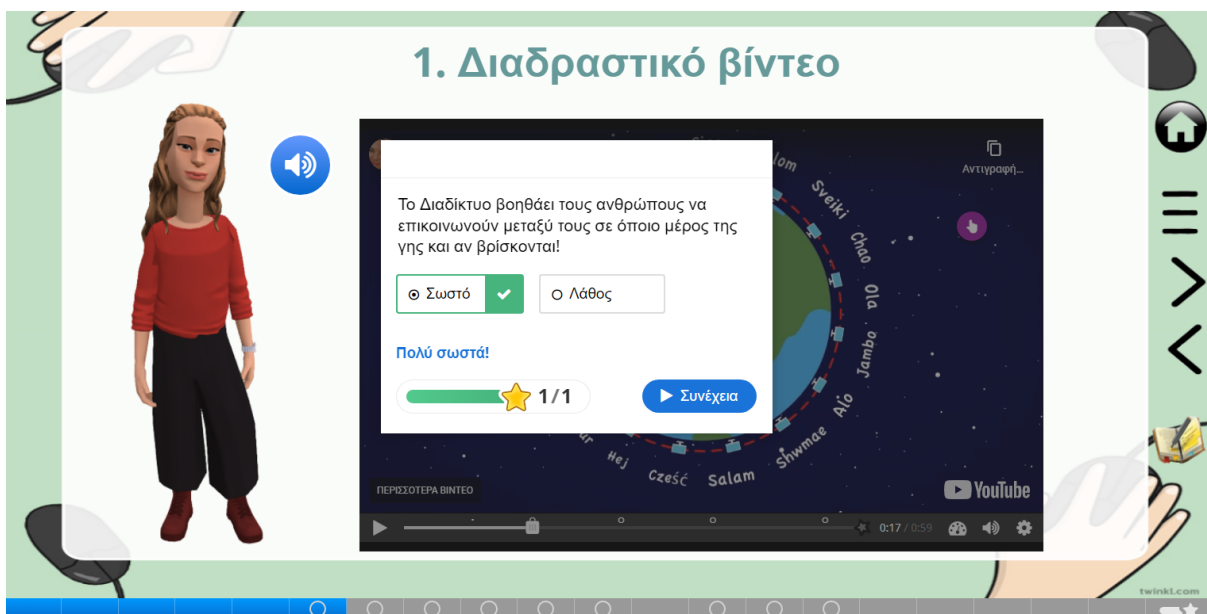


Εικόνα 71: Περιεχόμενα 1ης ΔΕ

Στη συνέχεια, προβάλλεται ένα διαδραστικό βίντεο που περιέχει το κυρίως διδακτικό αντικείμενο της συγκεκριμένης ενότητας. Το βίντεο κυκλοφορεί στο διαδίκτυο στην αγγλική γλώσσα και αξίζει να αναφερθεί ότι, για τις ανάγκες του μαθήματος και επειδή οι διδασκόμενοι που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας δε μπορούν να διαβάσουν υπότιτλους, έγινε μεταγλώττιση του από την ερευνήτρια. Το άβαταρ πληροφορεί τους διδασκόμενους για τον τρόπο με τον οποίο θα χρειαστεί να αλληλεπιδράσουν με το βίντεο, καθώς σε αυτό υπάρχουν δραστηριότητες τις οποίες θα πρέπει να συμπληρώσουν, λαμβάνοντας διαρκώς την απαιτούμενη ανατροφοδότηση.



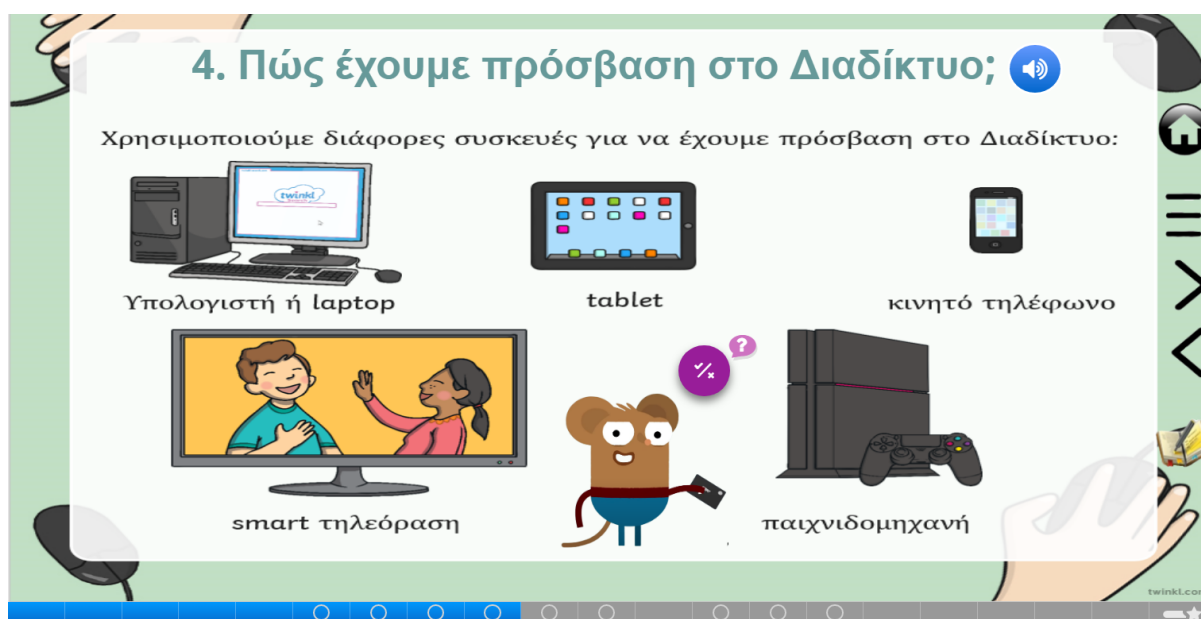
Εικόνα 72: Προφορικές πληροφορίες, εικονίδιο άσκησης, μπάρα δραστηριοτήτων του διαδραστικού βίντεο



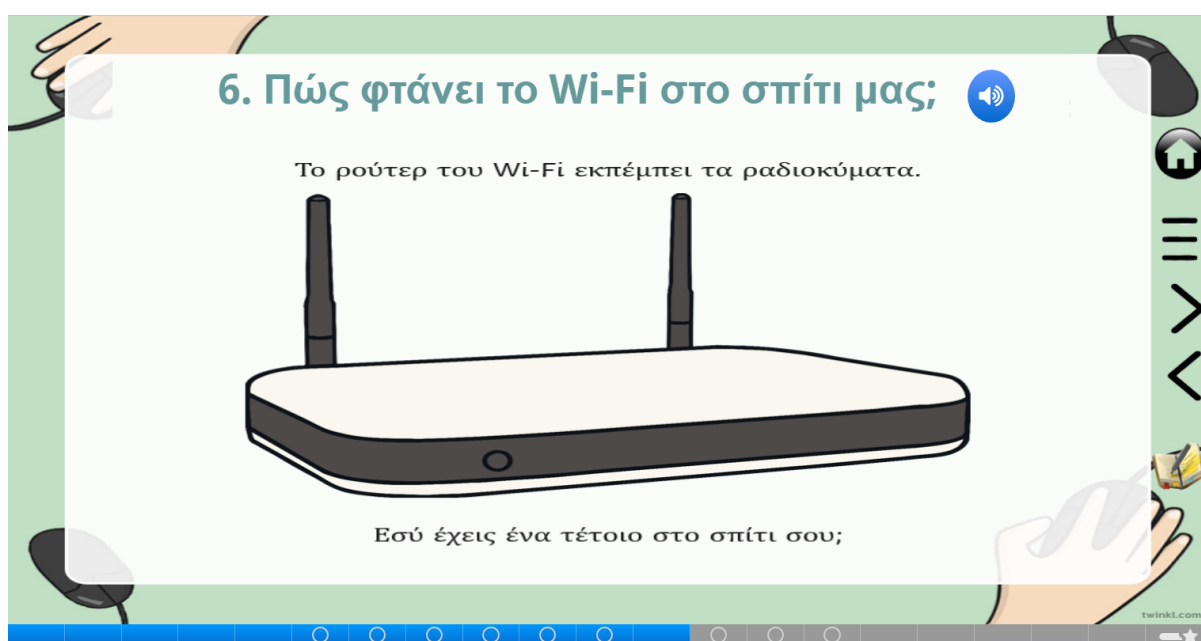
Εικόνα 73: Ανατροφοδότηση σε άσκηση του διαδραστικού βίντεο

Στις επόμενες σελίδες, αρχίζει να παρουσιάζεται τμηματικά το διδακτικό περιεχόμενο της ενότητας, χωρισμένο σε υποενότητες. Οι πληροφορίες δίνονται πολυτροπικά, αφού γίνεται διαρκώς συνδυασμός εικόνων, ηχητικών αρχείων και βίντεο (απλών, διαδραστικών ή

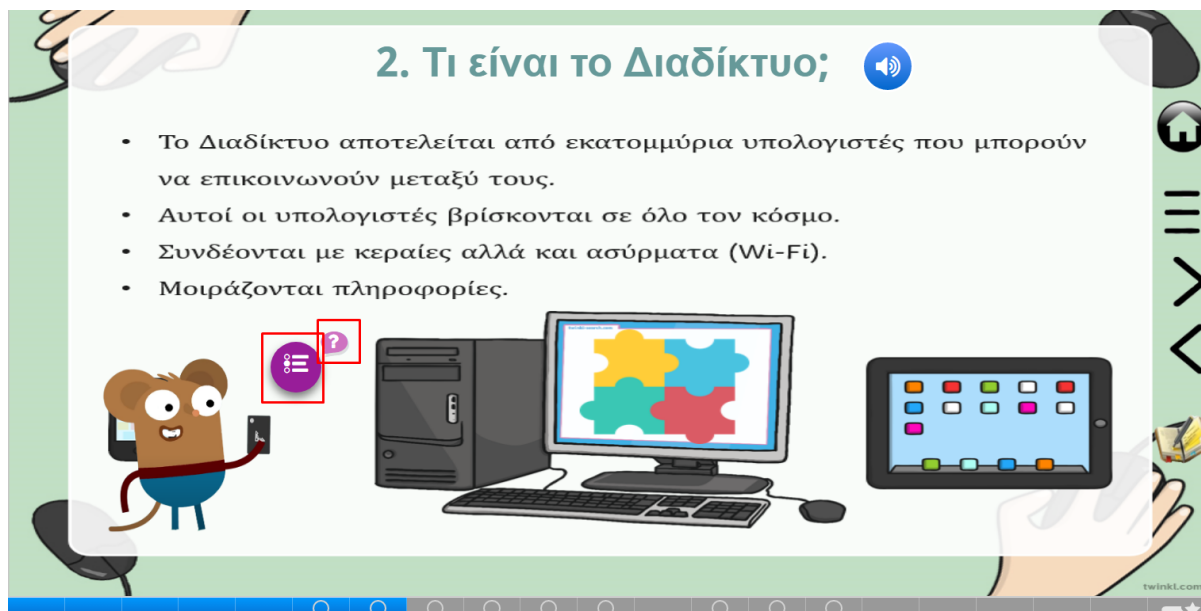
σύνοψης), ενώ σε πολλά σημεία γίνεται σύνδεση μέσω υπερσυνδέσμων με εξωτερικές πηγές που εμπλουτίζουν το μάθημα, κυρίως άρθρα και βίντεο, padlet. Ασκήσεις και σχόλια υπάρχουν επίσης στις περισσότερες σελίδες του υλικού, ενώ παράλληλα παρέχεται η ανάλογη ανατροφοδότηση. Ακολουθούν ενδεικτικές εικόνες από τη 1η διδακτική ενότητα με τα παραπάνω στοιχεία:



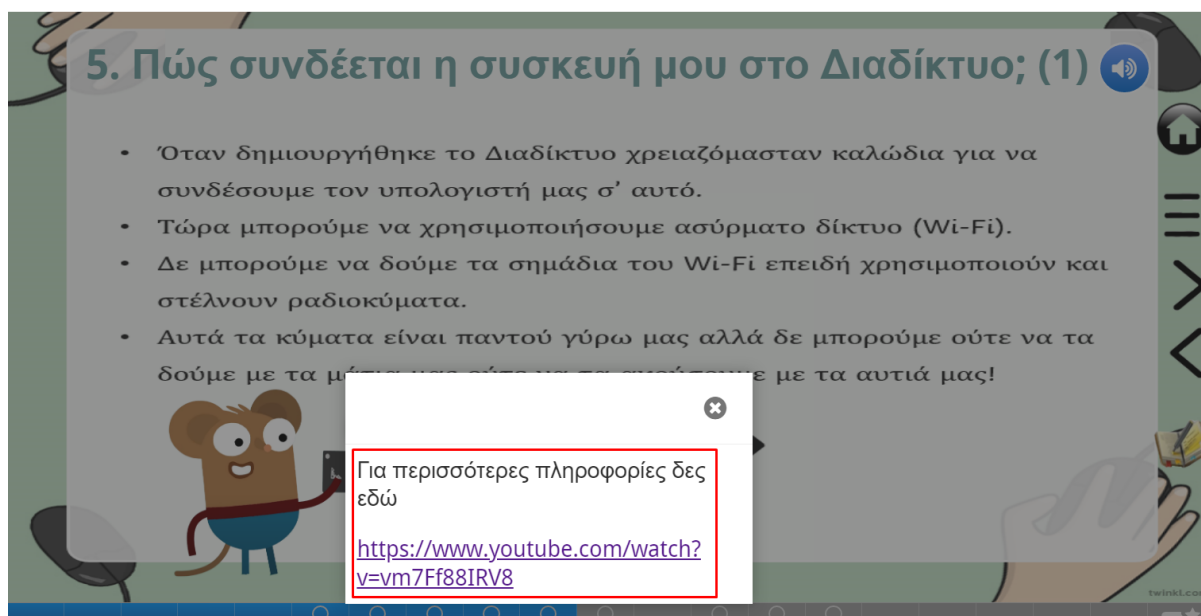
Εικόνα 74: Πληροφορίες για την πρόσβαση στο διαδίκτυο μέσω εικόνας, ήχου, κειμένου



Εικόνα 75: Πληροφορίες για εξοπλισμό μέσω εικόνας, ήχου, κειμένου

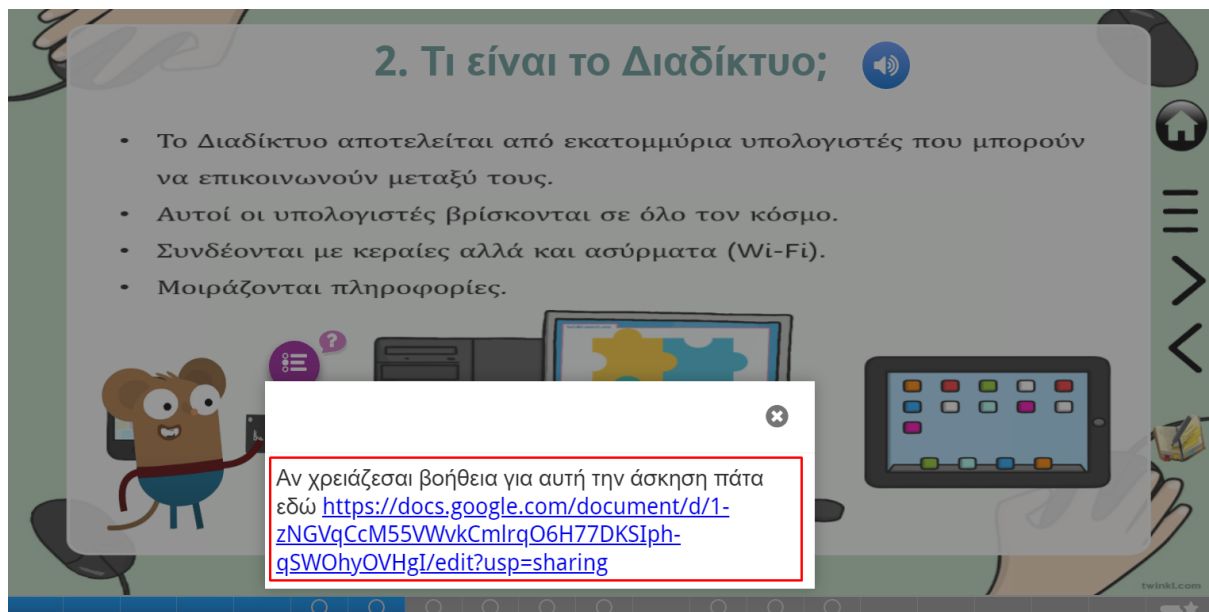


Εικόνα 76: Άσκηση και σχόλια

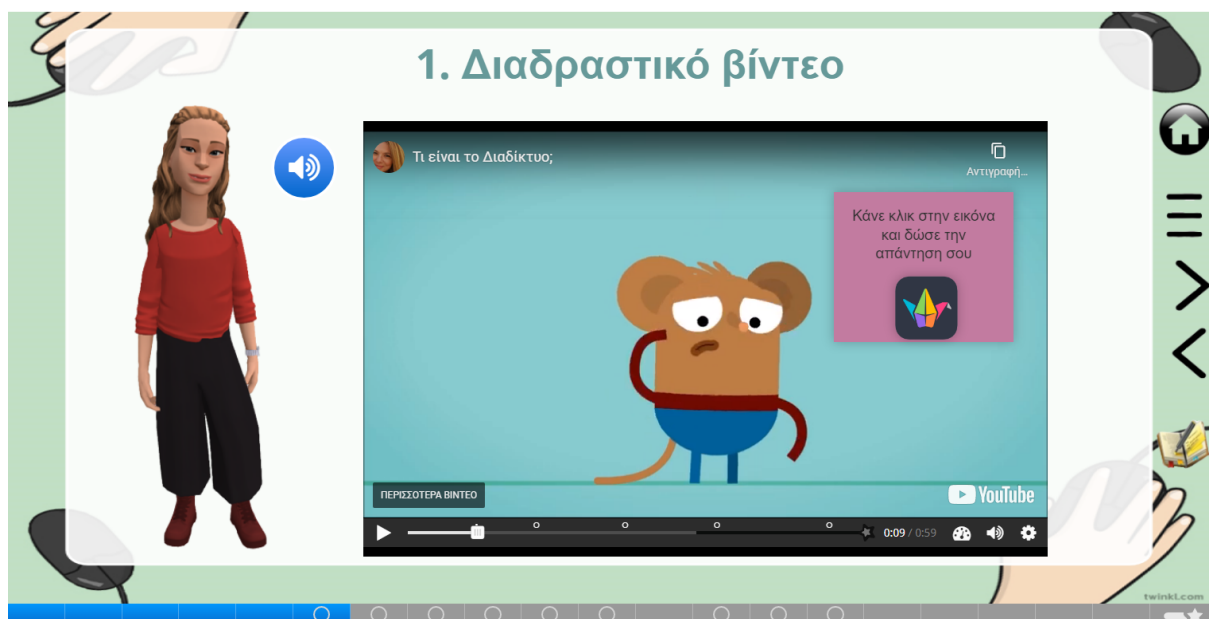


Εικόνα 77: Παραπομπή σε βίντεο μέσω υπερσυνδέσμου

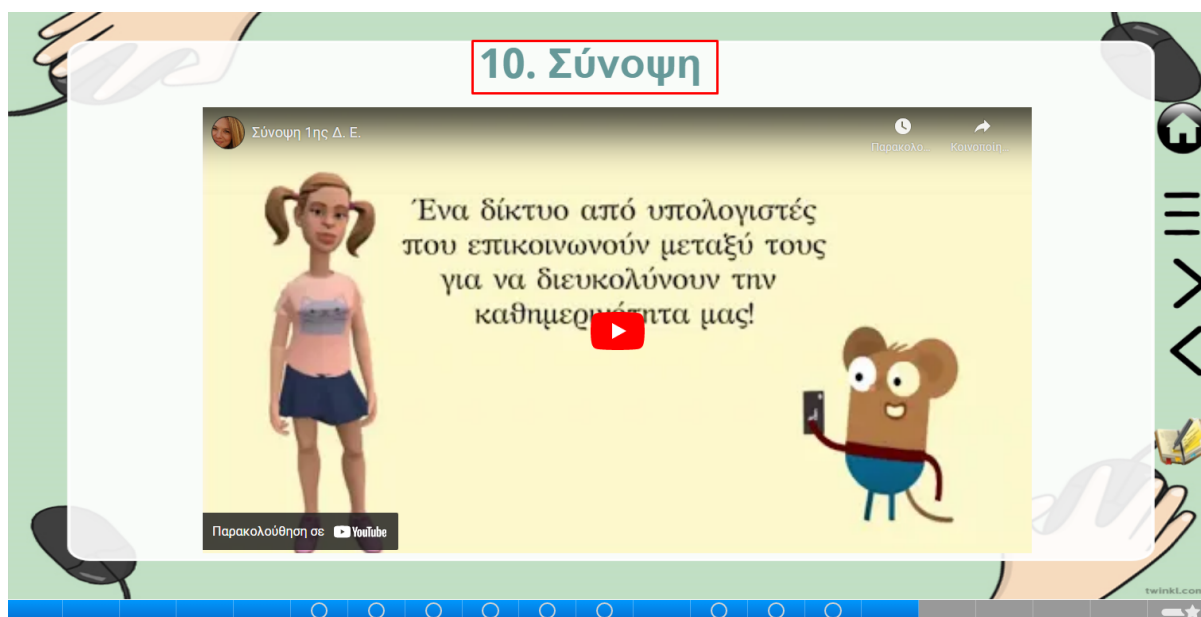
Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 78: Παραπομπή σε άρθρο μέσω υπερσυνδέσμου

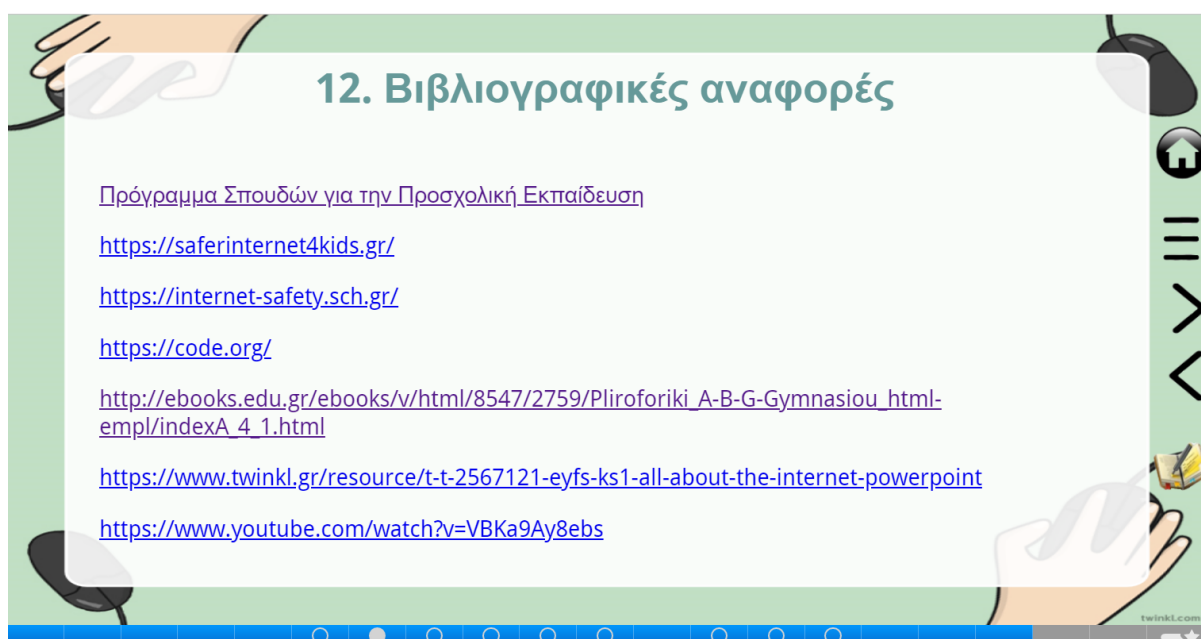


Εικόνα 79: Μετάβαση σε padlet

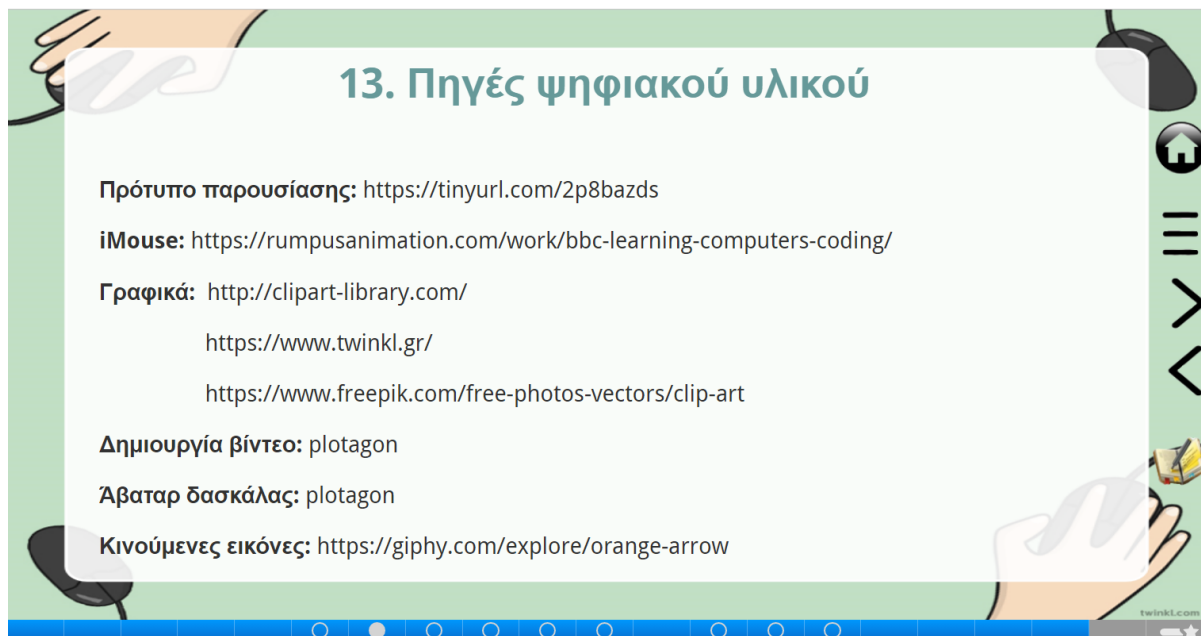


Εικόνα 80: Βίντεο σύνοψης

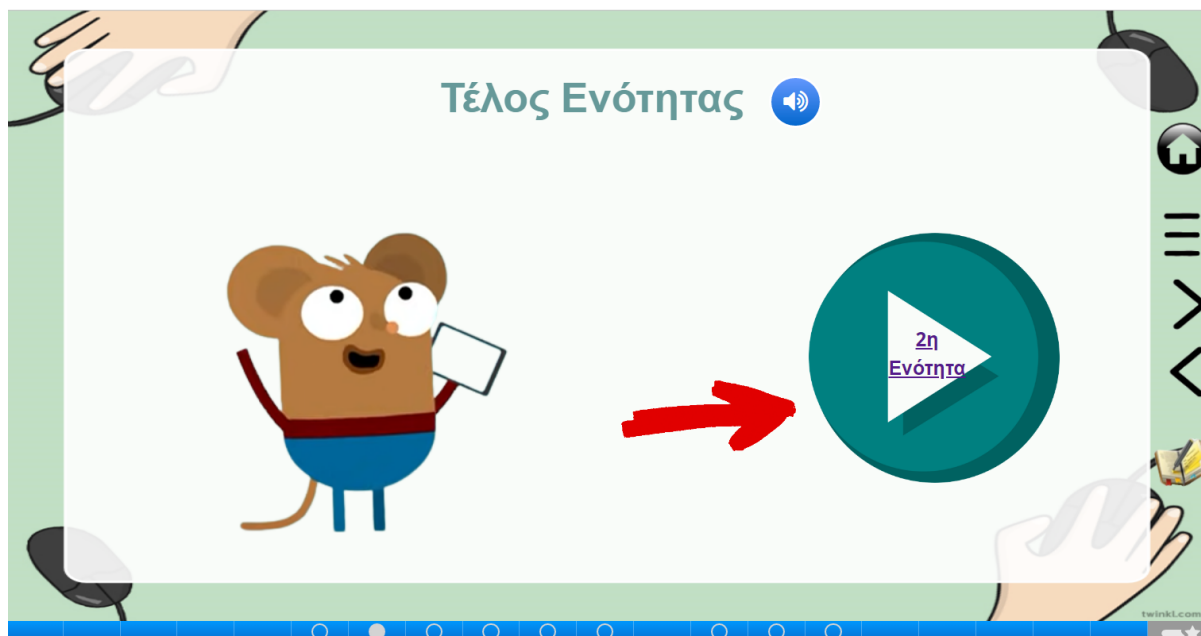
Λίγο πριν το τέλος της ενότητας εμφανίζονται οι σελίδες με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τις πηγές του ψηφιακού υλικού που αξιοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό της όπως δείχνουν οι εικόνες , ενώ από την τελευταία σελίδα οι διδασκόμενοι μπορούν να οδηγηθούν με το πάτημα ενός βέλους στην επόμενη ενότητα.



Εικόνα 81: Βιβλιογραφικές αναφορές



Εικόνα 82: Πηγές ψηφιακού υλικού

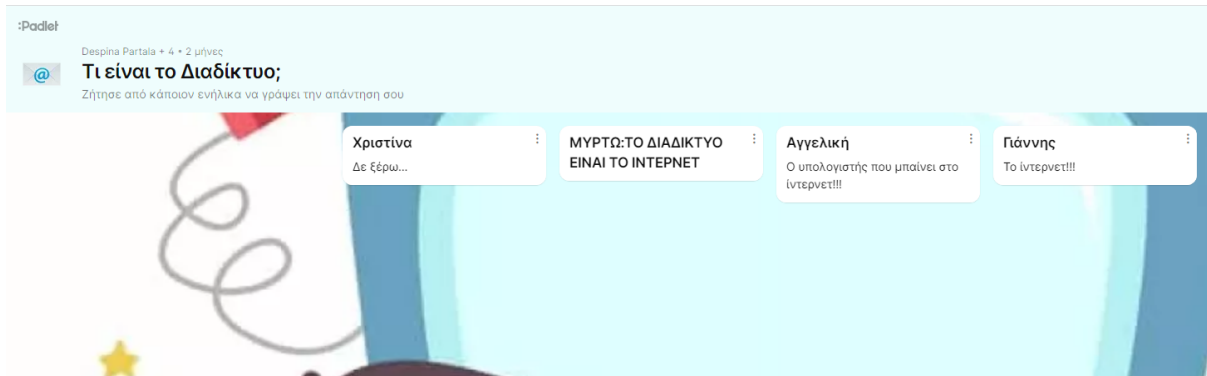


Εικόνα 83: Μετάβαση στην επόμενη ενότητα

Στην 1η ΔΕ αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω ασκήσεις - δραστηριότητες:

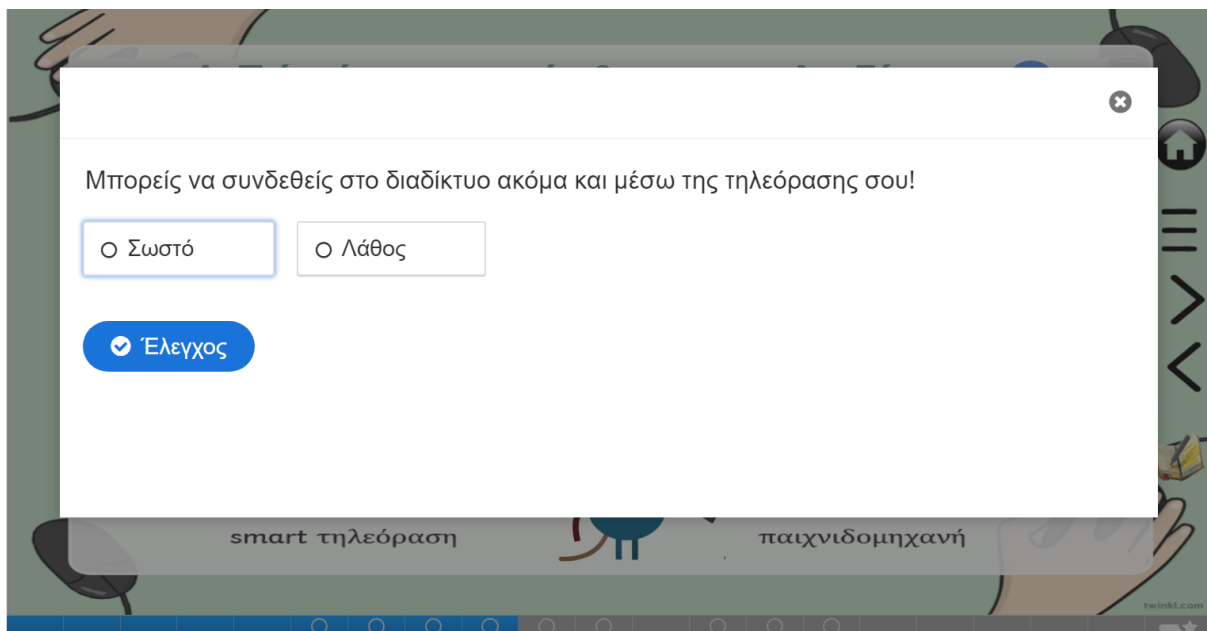
- απάντηση σε padlet

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



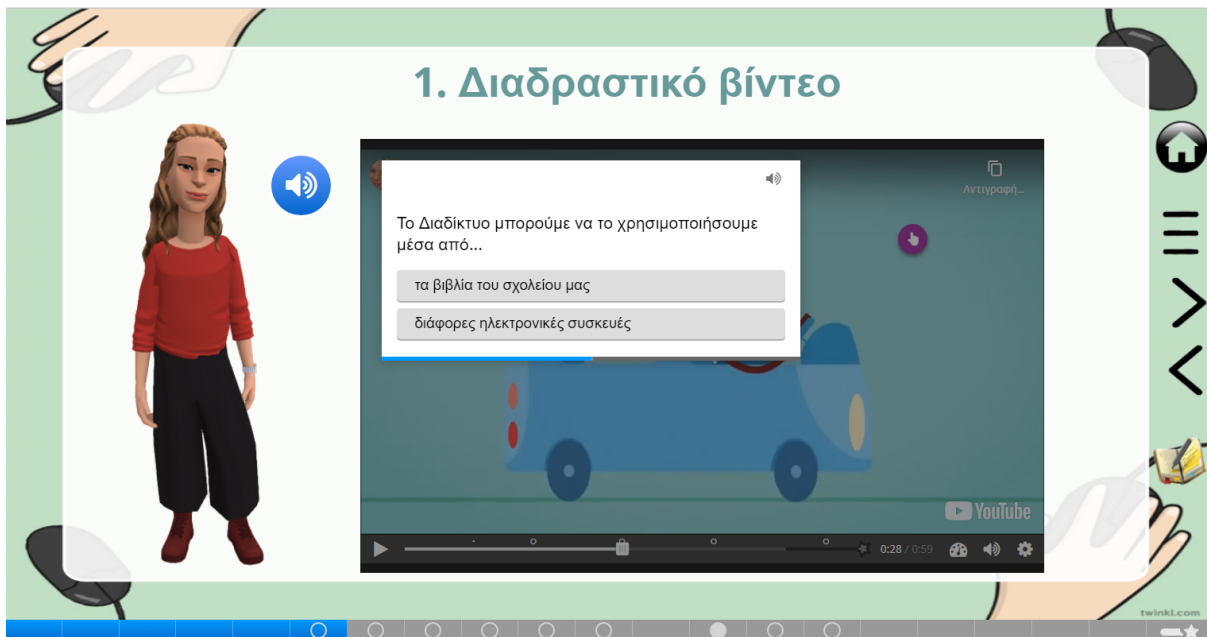
Εικόνα 84: Απάντηση σε padlet

- άσκηση Σωστού/Λάθους



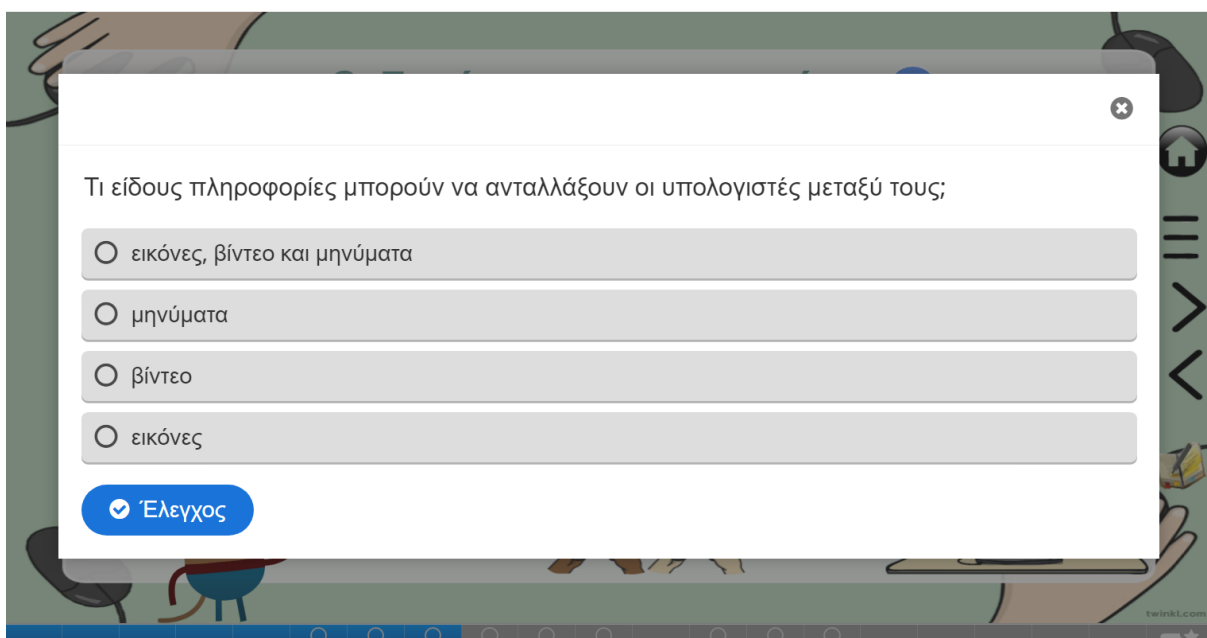
Εικόνα 85: Άσκηση Σ/Λ

- άσκηση μονής επιλογής



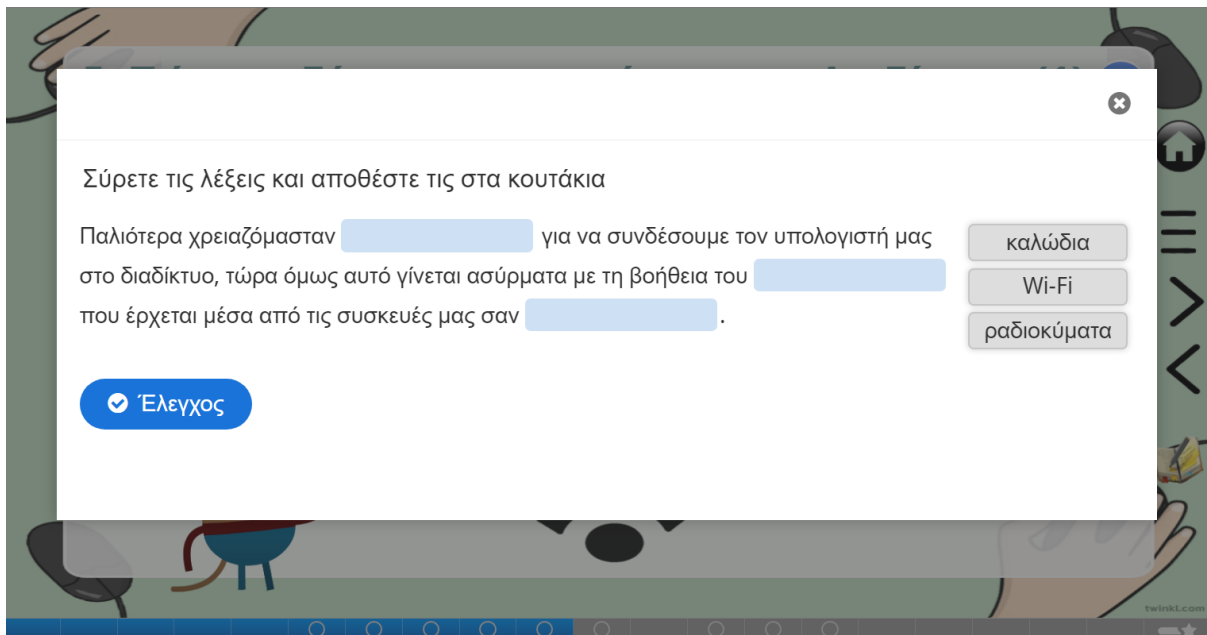
Εικόνα 86: Άσκηση μονής επιλογής

- άσκηση πολλαπλών επιλογών



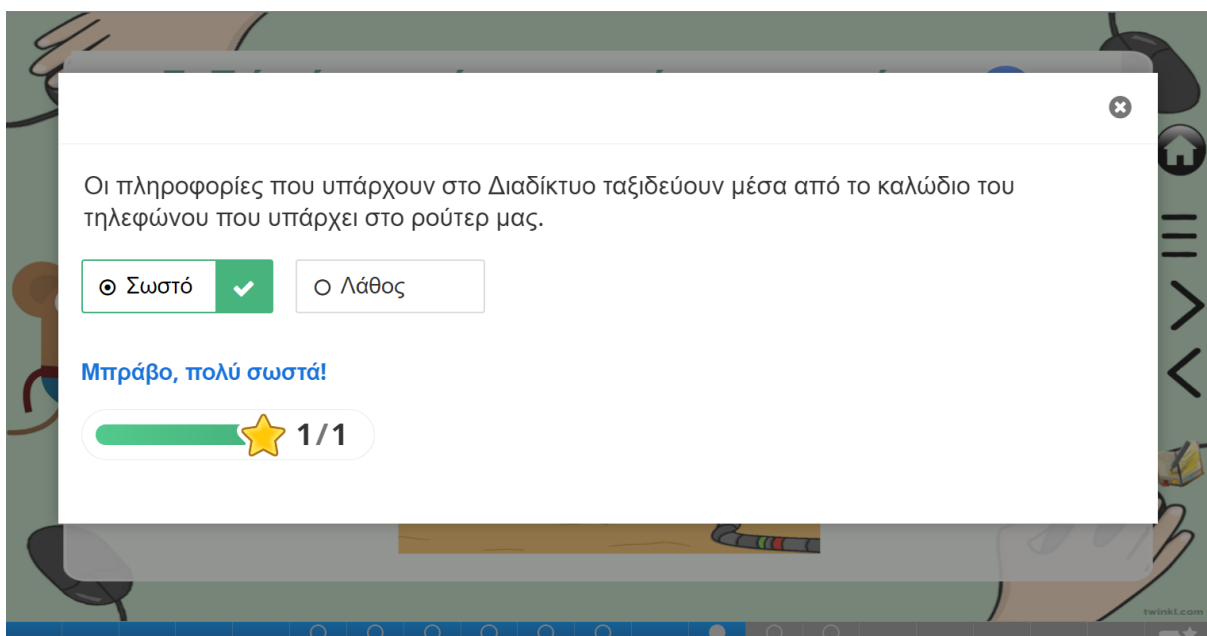
Εικόνα 87: Άσκηση πολλαπλών επιλογών

- άσκηση απόθεσης απάντησης στο σωστό κουτάκι



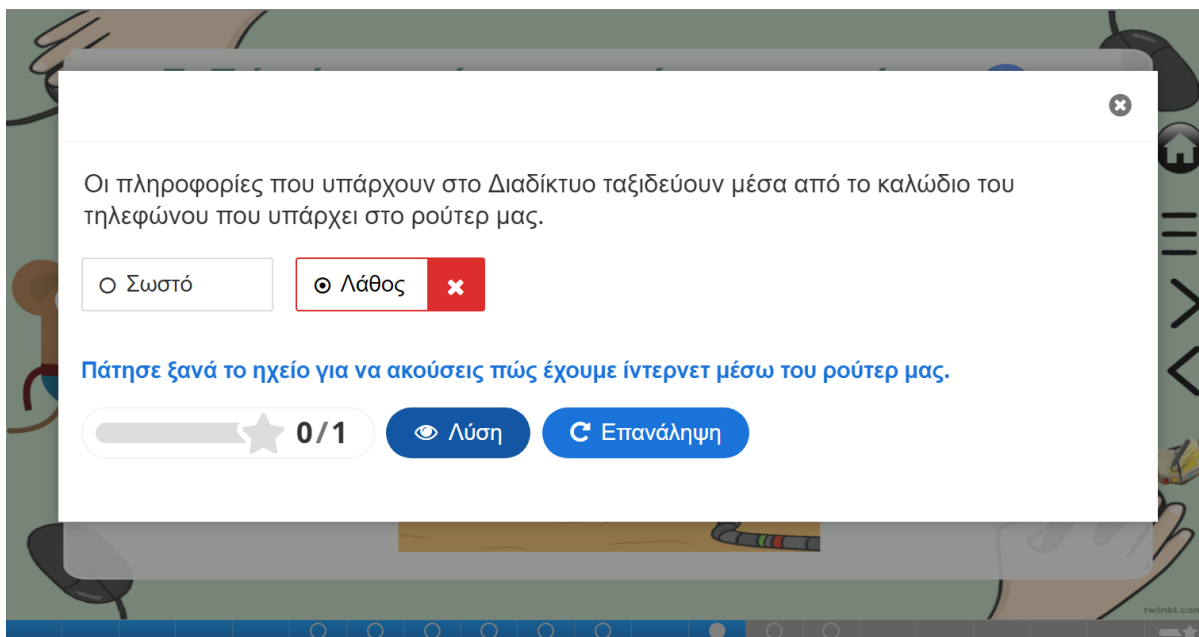
Εικόνα 88: Άσκηση απόθεσης απάντησης στο σωστό κουτάκι

- ανατροφοδότηση σε σωστή απάντηση



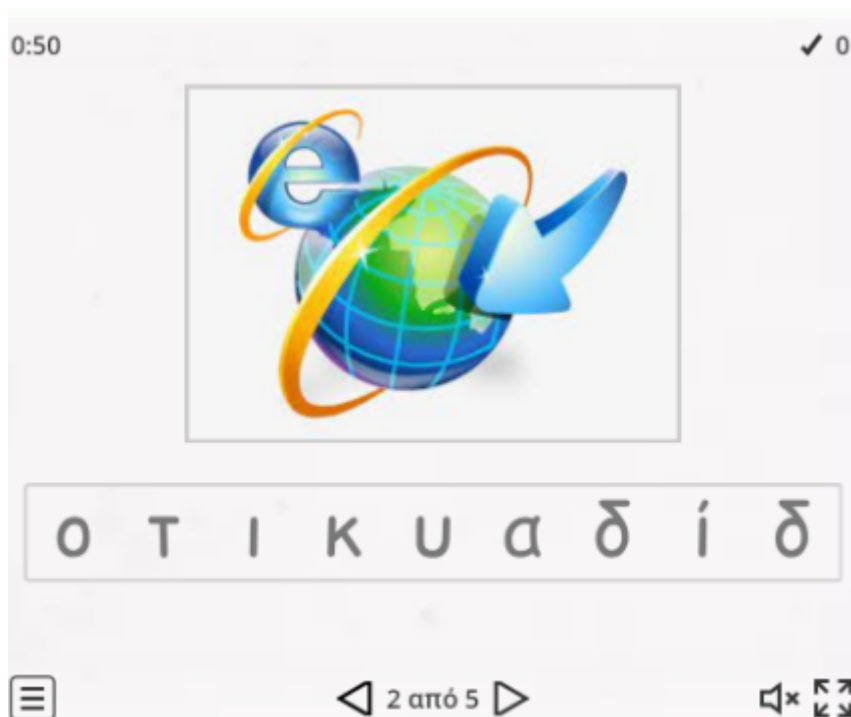
Εικόνα 89: Ανατροφοδότηση σε σωστή απάντηση

- ανατροφοδότηση σε λανθασμένη απάντηση



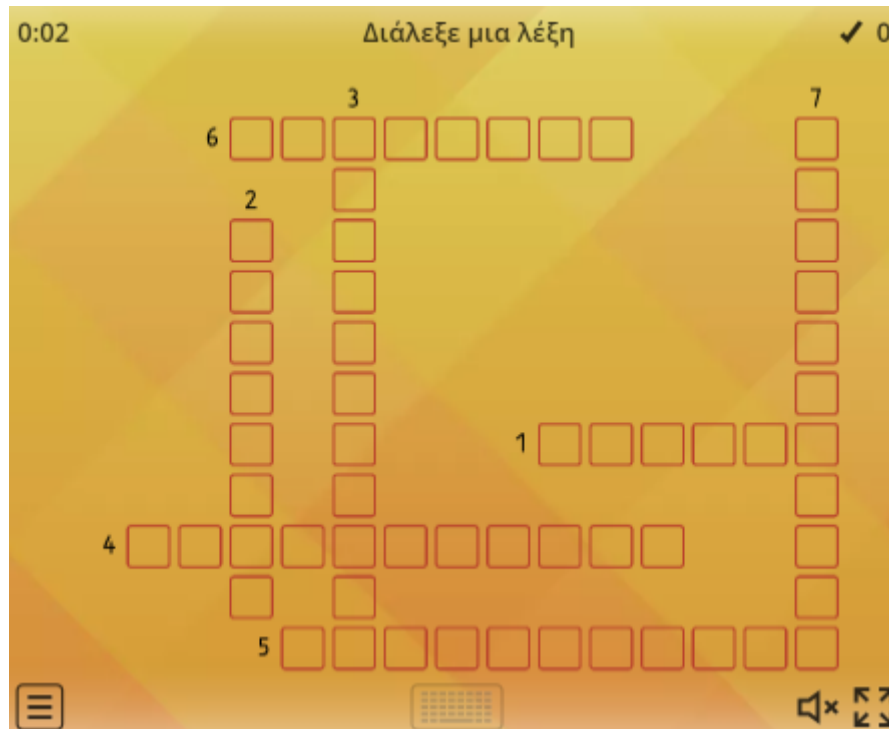
Εικόνα 90: Ανατροφοδότηση σε λανθασμένη απάντηση

- αναγραμματισμός



Εικόνα 91: Αναγραμματισμός

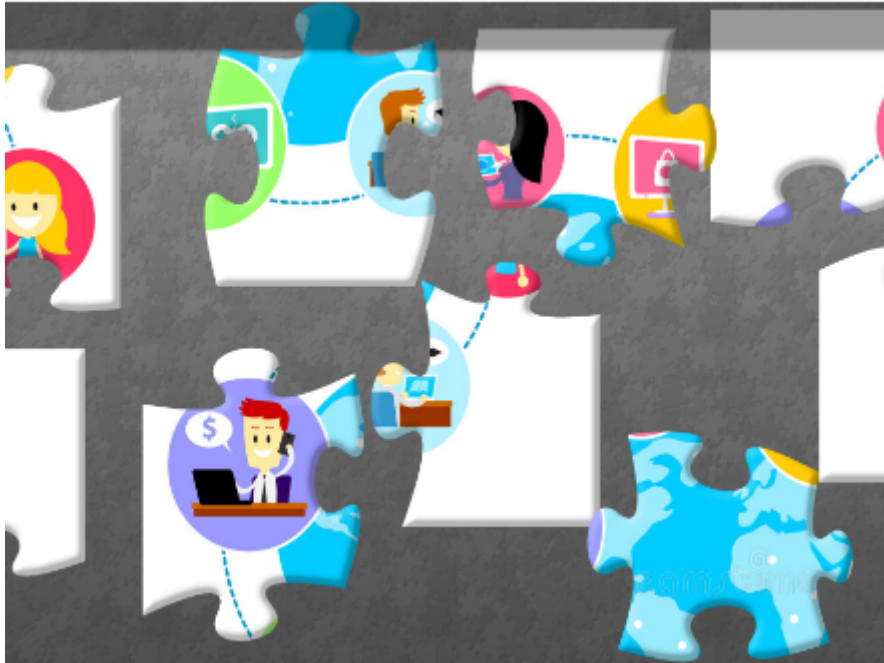
- σταυρόλεξο



Εικόνα 92: Σταυρόλεξο

- παζλ

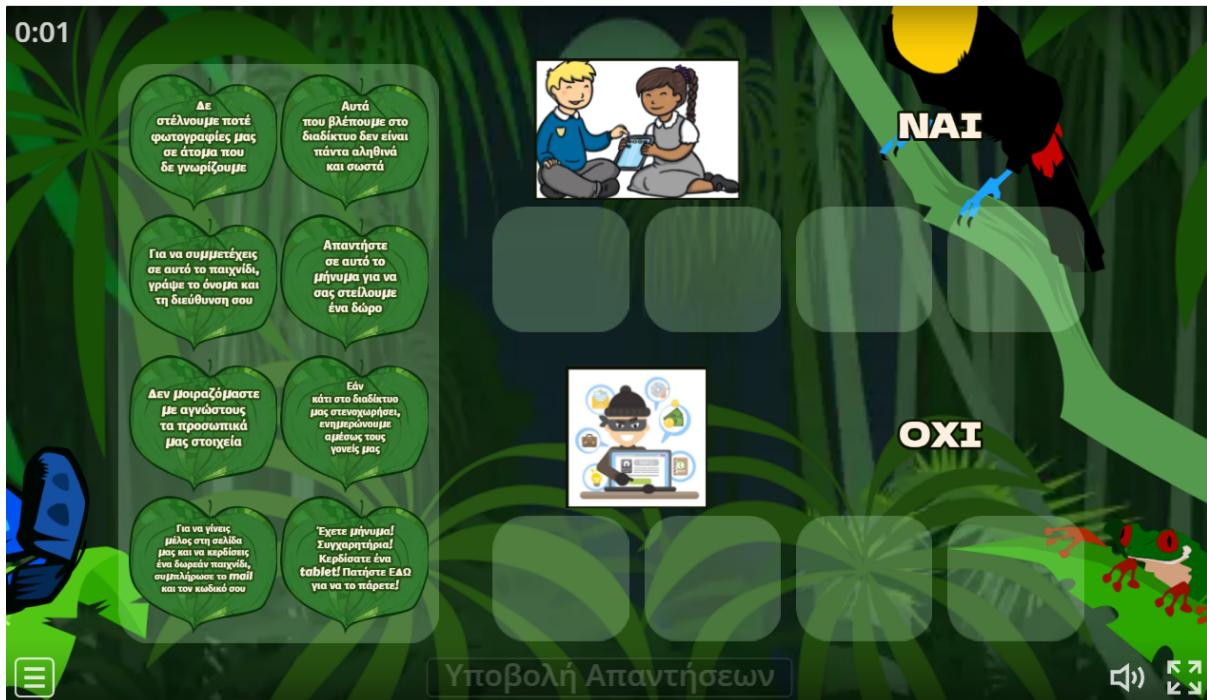
Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Εικόνα 93: Παζλ

Πέρα από τη δυνατότητα αξιοποίησης των εφαρμογών του H5P, δραστηριότητες δημιουργήθηκαν σε online εφαρμογές και για τις επόμενες ενότητες, όπως δείχνουν ενδεικτικά οι εικόνες 93, 94 και 95:

Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Στη ζούγκλα του διαδικτύου οι απάτες καλά κρατούν...

από Despart

Μοιραστείτε

Εικόνα 94: Κουίζ, ΔΕ 3



Άγνωστοι στο διαδικτυακό κόσμο

από Despart

Μοιραστείτε

Εικόνα 95: Τηλεπαιχνίδι γνώσεων, ΔΕ 3



Εικόνα 96: Αεροπλάνο/ Σύννεφο σωστής απάντησης, ΔΕ 3

6.6 Σύνοψη

Στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής παρουσιάστηκαν οι θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες αναπτύχθηκε ο σχεδιασμός του Ε.Υ. της εργασίας, και, παράλληλα, τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά τη δημιουργία του. Πραγματοποιήθηκε μια γενική προβολή του Ε.Υ. και του περιβάλλοντος στο οποίο έχει αναρτηθεί, της δομής και των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει, και ακολούθησε αναλυτική παρουσίαση της 1ης Διδακτικής Ενότητας του μαθήματος σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο.

7. Η αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Υλικού

7.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αποτιμάται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Σε πρώτη φάση αναφέρονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια αναλύονται οι πληροφορίες που αναφέρονται στο είδος και τις φάσεις της έρευνας, το χρόνο διεξαγωγής της, το δείγμα, τη μέθοδο και τα μέσα συλλογής των δεδομένων, τον τρόπο επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, τους περιορισμούς της έρευνας και ζητήματα δεοντολογίας που ενδεχομένως χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν.

7.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η αποτίμηση του συμπληρωματικού διαδραστικού Ε.Υ για μαθητές προσχολικής ηλικίας για την προσέγγιση της Ασφάλειας στο Διαδίκτυο, η οποία στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις αρχές σχεδιασμού Ε.Υ που προτείνονται από τους θεωρητικούς του πεδίου.

7.3 Στόχοι της έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι που διερευνήθηκαν ήταν α) σε τι βαθμό το Ε.Υ. διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, β) σε τι βαθμό το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης, γ) οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο Ε.Υ.

7.4 Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν με την παρούσα εργασία ήταν τα εξής:

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο ΕΥ;

7.5 Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Ο σχεδιασμός του υλικού ξεκίνησε στις 5 Απριλίου 2022 και ολοκληρώθηκε στις 12 Μαΐου 2022, ενώ παράλληλα γινόταν σταδιακή ανάρτηση του και στην πλατφόρμα Chamilo. Στις 16 Μαΐου έγινε η διαμοίραση του ΕΥ στους συμμετέχοντες στην έρευνα, η οποία ολοκληρώθηκε στις αρχές του Ιούνη με την καταγραφή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

7.6 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα ως προς τη μέθοδο της είναι μια έρευνα αξιολόγησης της ποιότητας του Ε.Υ για eLearning περιβάλλον, όπως προκύπτει μέσα από την αποτίμηση του από τους συμμετέχοντες. Περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, την επεξεργασία και ανάλυσή τους, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων που αποτυπώνουν τις αναπαραστάσεις, τα κίνητρα, τις στάσεις και τους τρόπους με τους οποίους παρατηρούν και ερμηνεύουν τα υπό διερεύνηση δεδομένα οι συμμετέχοντες (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Ο Τσιάτσιος κάνει λόγο για δύο μεθοδολογίες αξιολόγησης: τη διαμορφωτική και την τελική. Ως προς το σκοπό της η παρούσα έρευνα είναι διαμορφωτική, καθώς “η ανατροφοδότηση σχετικά με την ποιότητα του υπό εξέταση αντικειμένου σκοπεύει στην ενδυνάμωση ή τη βελτίωση του” (Τσιάτσιος, 2015).

Η αποτίμηση της έρευνας διεξήχθη σε δύο φάσεις. Αρχικά, στάλθηκε μέσω mail ο σύνδεσμος του υλικού (<https://tinyurl.com/5xn4m6u5>) στις συναδέλφους ειδικούς της ΕξΑΕ

και μαζί ένα ερωτηματολόγιο το οποίο έπρεπε να συμπληρώσουν απαντώντας σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Η ερευνήτρια έλαβε την ανατροφοδότηση και προχώρησε σε τροποποιήσεις και διορθώσεις όπου το έκρινε απαραίτητο. Η δεύτερη φάση της έρευνας αφορά στην αποτίμηση του υλικού μέσω συνέντευξης από τα παιδιά.

7.7 Η μέθοδος δειγματοληψίας - οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Για την πρώτη φάση της αποτίμησης του ΕΥ επιλέχθηκε η «σκοπίμη δειγματοληψία» (purposive sampling) και συγκεκριμένα η «δειγματοληψία ειδικών». Αυτού του είδους η δειγματοληψία επιτυγχάνει την καλύτερη αντιστοίχιση του δείγματος με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, βελτιώνοντας έτσι την επιμέλεια της μελέτης και την αξιοπιστία των δεδομένων και των αποτελεσμάτων (Etikan et al, 2016). Το συγκεκριμένο δείγμα αποτελείται από ειδικούς, άτομα δηλαδή που είναι ενημερωμένοι στο συγκεκριμένο πεδίο ή κλάδο και γνωρίζουν σε βάθος το υπό διερεύνηση αντικείμενο (Bruce et al, 2008).

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας περιλαμβάνει τρεις κριτικούς αναγνώστες ειδικούς στην ΕξΑΕ οι οποίοι είναι τελειόφοιτοι του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» και θεωρούνται ως οι πλέον ειδικοί να αξιολογήσουν το ΕΥ όντας γνώστες του αντικειμένου.

Στη δεύτερη φάση της αποτίμησης του Ε.Υ το δείγμα αποτέλεσε μια ομάδα 7 νηπίων (4 κορίτσια και 3 αγόρια, 5 και 6 ετών) που κατά το διάστημα που εκπονήθηκε η ερευνητική εργασία φοιτούσαν στην τάξη της ερευνήτριας. Μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους είχαν διδαχθεί το γνωστικό αντικείμενο της ασφάλειας στο διαδίκτυο δια ζώσης στο νηπιαγωγείο, για τις ανάγκες της έρευνας όμως και με τη βοήθεια της οικογένειας τους επεξεργάστηκαν συμπληρωματικά το Ε.Υ. από το σπίτι. Χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την περίπτωση η μέθοδος της σκοπίμης δειγματοληψίας, και συγκεκριμένα «δειγματοληψίας ευκολίας» που αφορά το δείγμα που είναι άμεσα διαθέσιμο (Ισαρη & Πουρκός, 2016), με την έννοια ότι ήταν εύκολο για τους γονείς των μαθητών τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία με την παρουσία τους, καθώς ήταν διαθέσιμοι και απολύτως πρόθυμοι να συμμετέχει το παιδί τους στη συμπληρωματική αυτή πρακτική.

7.8 Μέθοδοι έρευνας και μέσα συλλογής δεδομένων

7.8.1 Έρευνα με κριτικούς αναγνώστες, ειδικούς της ΕξΑΕ

Για την έρευνα του Ε.Υ. χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου» (Qualitative Content Analysis). Ο όρος αυτός αναφέρεται στις φράσεις, τα τμήματα δηλαδή που έχουν ολοκληρωμένο εννοιολογικό περιεχόμενο και αναλύονται με άξονα τα “θέματα”, τις ιδέες που αφορούν το αντικείμενο μελέτης, παρέχοντας στον ερευνητή τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες για το αντικείμενο και το σύνολο των απόψεων, ερμηνειών και πεποιθήσεων που δημιουργούνται από άτομα και ομάδες σχετικά με αυτό (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

Όταν ολοκληρώθηκε η ανάρτηση του Ε.Υ. στην πλατφόρμα Chamilo, εστάλη στους τρεις κριτικούς αναγνώστες, ειδικούς της ΕξΑΕ ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος καθώς και ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου που δημιουργήθηκε από το ΕΔΙΒΕΑ, με σκοπό τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Αρχικά, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν επτά (7) ερωτήσεις, δίνοντας πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία τους και το τεχνολογικό προφίλ τους και στη συνέχεια άλλες πενήντα έξι (56) που συνέθεσαν την αποτίμηση του Ε.Υ. Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε πάνω σε δέκα (10) άξονες που καλύπτουν κάθε πτυχή των ερευνητικών ερωτημάτων.

Εκπαιδευτικό Υλικό – Ερευνητικοί Άξονες	
1 ^{ος} άξονας	Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση
2 ^{ος} άξονας	Απλή - κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου
3 ^{ος} άξονας	Ευχρηστία
4 ^{ος} άξονας	Υποστήριξη – καθοδήγηση στη μελέτη του μαθητή
5 ^{ος} άξονας	Υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με το μαθητή στη μελέτη του
6 ^{ος} άξονας	Παροχή δυνατότητας αναστοχασμού - αυτοαξιολόγησης στο μαθητή
7 ^{ος} άξονας	Σαφήνεια σκοπού και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων
8 ^{ος} άξονας	Εφαρμογή αρχών της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης
9 ^{ος} άξονας	Δυνατά σημεία
10 ^{ος} άξονας	Προτάσεις για βελτίωση

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικό Υλικό - Ερευνητικοί Άξονες της έρευνας των ειδικών

7.8.2 Έρευνα με μαθητές

Πριν παρουσιάσουμε τους άξονες αποτίμησης του Ε.Υ. που χρησιμοποιήθηκαν για τους μαθητές, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τις προσεγγίσεις που αναφέρει η διεθνής βιβλιογραφία για τη διεξαγωγή έρευνας με μικρά παιδιά.

Η άποψη ότι τα παιδιά έχουν γενικές γνώσεις και έχουν να πουν χρήσιμα πράγματα για τα θέματα που τα αφορούν, έχει ήδη καθιερωθεί στην ανθρωπολογική και κοινωνιολογική έρευνα (Christensen & James, 2017), ωστόσο, αντιπροσωπεύει μια σχετικά νέα προοπτική στο δικό μας πεδίο. Ο σκεπτικισμός που υπάρχει σχετικά με το αν μπορούμε να βασιστούμε στην ειλικρίνεια των παιδιών δημιουργεί αυτόματα αμφιβολίες για την εγκυρότητα της έρευνας, το ίδιο όμως θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος για τους ενήλικες συμμετέχοντες. Από τις πλέον συνηθισμένες ερευνητικές πρακτικές στην οποία εμπλέκονται μικρά παιδιά και η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι οι ατομικές συνεντεύξεις (Clark, 2005 όπ. αναφ. στο Ponizovsky-Bergelson, 2019). Οι συνεντεύξεις με παιδιά είναι σημαντικά διαφορετικές από τις συνεντεύξεις με ενήλικες, καθώς τα παιδιά δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία και μπορεί να μην γνωρίζουν τι είναι μια συνέντευξη ή τι αναμένεται από αυτά (Pinter, Kuchah & Smith, 2013). Οι Graue & Walsh (1998) επισημαίνουν, αναφορικά με τα παιδιά, ότι η γνώση είναι σε πολλές περιπτώσεις σιωπηρή, δηλαδή δεν έχουν επίγνωση των όσων γνωρίζουν, επομένως είναι προτιμότερο να επιλέγονται έμμεσες μέθοδοι. Καθώς η φαντασία τους είναι πολύ ζωηρή, είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο ερευνητής να διαχωρίζει τι βασίζεται στην εμπειρία και τι είναι πλασματικό (Einarsdóttir, 2005 όπ. αναφ. στο Pinter et al, 2013), χωρίς να απορρίπτει ή να υποβαθμίζει όσα λέει το παιδί (Keats, 2000; Greene & Hill, 2005). Πρακτικά ζητήματα όπως η διασφάλιση της σαφήνειας της γλώσσας που χρησιμοποιείται, τα ερευνητικά εργαλεία και οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι σημαντικά για την επιτυχή έκβαση της διερεύνησης, όπως και η συνειδητοποίηση της διαφοροποίησης των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών από το τυπικό δείγμα (Kirk, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο γνώριμο για τα παιδιά περιβάλλον της σχολικής τους τάξης. Η προσωπική σχέση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας διευκόλυνε τη δημιουργία ενός κλίματος φιλικού, στο οποίο οι ρόλοι πλέον δεν ήταν άνιστοι: η δύναμη είχε, κατά κάποιο τρόπο, περιέλθει στα χέρια των μικρών, η φωνή τους θα

ακουγόταν με μεγάλο ενδιαφέρον και θα είχε καταλυτική σημασία για την έκβαση της έρευνας. Αφού έγινε από την αρχή ξεκάθαρο ότι θα μπορούσαν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε εικόνες από το εποπτικό υλικό που είχε χρησιμοποιηθεί ψηφιακά για τη δημιουργία του Ε.Υ. και ξόδεψε λίγο από το χρόνο της συνέντευξης για να περιηγηθούν μαζί με το παιδί στα μονοπάτια γνώσης του υλικού στην πλατφόρμα Chamilo, με απώτερο στόχο να βοηθήσει κάθε παιδί να ανακαλέσει στη μνήμη του τις αντίστοιχες μαθησιακές του εμπειρίες. Η ημιδομημένη ερευνητική συνέντευξη που «χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση» (Καλαμπρέζου, 2019) επιλέχθηκε ως μέθοδος ακριβώς επειδή δεν έχει αυστηρή δόμηση και είναι πιο κοντά στις γνωστικές προσλαμβάνουσες των μικρών παιδιών, καλύπτοντας τους επτά (7) ερευνητικούς άξονες που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Εκπαιδευτικό Υλικό - Ερευνητικοί Άξονες	
1ος άξονας	Παρουσίαση του ΕΥ
2ος άξονας	Ευχρηστία του ΕΥ
3ος άξονας	Ελκυστικότητα του ΕΥ
4ος άξονας	Συμβολή του ΕΥ στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου
5ος άξονας	Δυνατά σημεία του ΕΥ
6ος άξονας	Συνολική εμπειρία συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία
7ος άξονας	Προτάσεις για βελτίωση του ΕΥ

Πίνακας 2: Εκπαιδευτικό Υλικό - Ερευνητικοί Άξονες της έρευνας των μαθητών

Τα ερωτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης ήταν τα εξής:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ	
1ος ερευνητικός άξονας: Παρουσίαση Ε.Υ.	
Ε1. Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το υλικό του μαθήματος;	
2ος ερευνητικός άξονας: Ευχρηστία Ε.Υ.	

E2. Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσεις μόνος/μόνη σου το υλικό του μαθήματος;
3ος ερευνητικός άξονας: Ελκυστικότητα του Ε.Υ
E3. Ήταν ελκυστικό το μάθημα; Σου τραβούσε το ενδιαφέρον;
4ος ερευνητικός άξονας: Συμβολή του Ε.Υ στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου
E4. Σε βοήθησε το υλικό να καταλάβεις το μάθημα;
5ος ερευνητικός άξονας: Στοιχεία του Ε.Υ. που άρεσαν
E5. Ποια στοιχεία του υλικού σου άρεσαν περισσότερο;
6ος ερευνητικός άξονας: Στάση απέναντι στη χρήση Ε.Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία
E6. Ποιος τρόπος μαθήματος σου αρέσει περισσότερο; με το υλικό στον υπολογιστή από το σπίτι ή το μάθημα στην τάξη;
7ος ερευνητικός άξονας: Προτάσεις βελτίωσης
E7. Πιστεύεις ότι πρέπει να αλλάξω κάτι για να γίνει καλύτερο το μάθημα;

Πίνακας 3: Ερωτήματα ημιδομημένης συνέντευξης ανά ερευνητικό άξονα

7.9 Τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων

Για την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες ειδικοί στην ΕξΑΕ χρησιμοποιήθηκε η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, θεωρώντας ως μονάδα καταγραφής και ανάλυσης κάθε πρόταση που έχει αυτοτελές εννοιολογικό – θεματικό περιεχόμενο (Κυριαζή, 1998, Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005 όπ. αναφ. στο Στρατικόπουλος & Αναστασιάδης, 2022).

Προκειμένου να αναλυθούν τα ερευνητικά δεδομένα του ερωτηματολογίου, προσδιορίστηκαν οι κατηγορίες κωδικοποίησης για τον κάθε άξονα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ	
1ος άξονας: Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση πηγές	
α)	Βιβλιογραφική τεκμηρίωση
β)	Αναφορά σε διαφορετικές πηγές
γ)	Συγκριτική ανάλυση πληροφοριών
δ)	Ερμηνεία-κριτική συζήτηση πληροφοριών
ε)	Δυνατότητα μελέτης σε διαφορετικές
2ος άξονας: Απλή - κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου	
α)	Φιλικό ύφος
β)	Χρήση προσωπικών & κτητικών ανωνυμιών
γ)	Χρήση καθομιλούμενης γλώσσας
δ)	Ευανάγνωστη γραφή
ε)	Ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών
στ)	Τμηματική παρουσίαση στο μέγεθος της οθόνης
ζ)	Μόνο κείμενο
η)	Κείμενο και εικόνες
θ)	Κείμενο, εικόνες και βίντεο
ι)	Χρωματικές συνθέσεις για άνετη αλληλεπίδραση
3ος άξονας: Ευχρηστία	
α)	«Κουμπιά» κατανοητά και αναγνωρίσιμα
β)	Εικονίδια κατανοητά και αναγνωρίσιμα
γ)	Εύκολη πλοήγηση
δ)	Αξιοπιστία υπερσυνδέσμων
4ος άξονας: Υποστήριξη – καθοδήγηση στη μελέτη του εκπαιδευόμενου	

α) Συμβουλές μελέτης
β) Έμφαση σε σημεία
γ) Επεξηγηματικά σχόλια
5ος άξονας: Υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του
α) Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διατύπωση την έκφραση απόψεων-κρίσεων
β) Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διατύπωση ερωτήσεων
γ) Δραστηριότητες συναισθηματικής εμπλοκής
δ) Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευόμενων
ε) Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί μέλος ομάδας
στ) Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει τις απόψεις του
6ος άξονας: Δυνατότητα αναστοχασμού-αυτοαξιολόγησης εκπαιδευόμενου
α) Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης
β) Δραστηριότητες για ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης
γ) Δραστηριότητες για ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση
δ) Δραστηριότητες συσχέτισης δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα
ε) Δραστηριότητες εφαρμογής νέας γνώσης στη δική του πραγματικότητα
7ος άξονας: Σαφήνεια σκοπού και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων
α) Σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού κάθε ΔΕ
β) Σαφήνεια στη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων κάθε ΔΕ
γ) Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο γνώσεων
δ) Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο δεξιοτήτων
ε) Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο στάσεων
στ) Έλεγχος προόδου με βάση τα προσδοκώμενα
8ος άξονας: Εφαρμογή αρχών της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης

α) Συνδυασμός κειμένου & εικόνας (Πολυμεσική Αρχή)
β) Χρήση εικόνων (Πολυμεσική Αρχή)
γ) Στοιχεία αφήγησης (Αρχή Τροπικότητας)
δ) Μη σχετικές πληροφορίες (Αρχή Συνοχής)
ε) Φιλική γλώσσα (Αρχή Προσωποποίησης)
στ) Χρήση δεύτερου προσώπου (Αρχή Προσωποποίησης)
ζ) Ηχητική παρουσίαση (Αρχή Προσωποποίησης)
η) Φιλικό ύφος ηχητικής παρουσίασης (Αρχή Φωνής)
θ) Φιλικός χαρακτήρας – Avatar (Αρχή Εικόνας)
ι) Τμηματική παρουσίαση περιεχομένου (Αρχή Κατάτμησης)
ια) Διαδραστικές δραστηριότητες με ανατροφοδότηση (Αρχή Προσωποποίησης)
ιβ) Μακροσκελή κείμενα (Αρχή Κατάτμησης)
ιγ) Σαφείς οδηγίες για δραστηριότητες-εργασίες (Αρχή Σηματοδότησης)
ιδ) Στοιχεία επισήμανσης (Αρχή Σηματοδότησης)
ιε) Εισαγωγικές δραστηριότητες κατανόησης (Αρχή Προπαίδευσης)
9ος άξονας: Δυνατά σημεία
Δυνατά σημεία
10ος άξονας: Προτάσεις βελτίωσης
Προτάσεις βελτίωσης

Πίνακας 4: Κατηγορίες ανάλυσης ανά ερευνητικό άξονα

Η Ποιοτική Ανάλυση ήταν η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και στην επεξεργασία των συνεντεύξεων των παιδιών. Οι συνεντεύξεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν, με το σκεπτικό ότι αποτελεί ένα πρόσφορο μέσο συλλογής δεδομένων που θα αποδώσει πλουσιότερα ευρήματα στην έρευνα (Evang & Øverlien 2015), και αποδελτιώθηκαν από την ερευνήτρια και για την

κωδικοποίηση των κατηγοριών στις οποίες θα εντάσσονταν οι καταγραφές τους ορίστηκαν οι άξονες που αναφέρονται στην υποενότητα 7.8.2.

7.10 Περιορισμοί της έρευνας

Η ευαίσθητη ηλικία του δείγματος των παιδιών φέρνει στη συζήτηση ορισμένους περιορισμούς που οφείλουν να προβλεφθούν για την επιτυχή διεξαγωγή της συνέντευξης και κατ' επέκταση την αξιοποίηση της για τα πορίσματα της έρευνας. Το δείγμα, μολονότι ήταν δείγμα ευκολίας ήταν μικρό σε αριθμό, παράγοντας ωστόσο που δεν απέβη ανασταλτικός για την έρευνα. Ένας σημαντικός ακόμη περιορισμός υπήρξε η αναγκαιότητα για σύντομη χρονική διάρκεια της συνέντευξης, γεγονός που άσκησε πίεση ως προς τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων σε χρόνο που δε θα κούραζε τα παιδιά. Εξίσου αξιοσημείωτοι παράγοντες που επηρέασαν τη διερεύνηση ήταν η έλλειψη πλούσιας βιβλιογραφίας για αντίστοιχες έρευνες καθώς και οι ελλειπείς αποκρίσεις των μαθητών, δυσκολία που παρακάμφθηκε με συμπληρωματικές επεξηγηματικές ερωτήσεις.

7.11 Ζητήματα Δεοντολογίας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μελετήθηκαν σε βάθος τα ηθικά ζητήματα που αφορούν τη διεξαγωγή έρευνας με μικρά παιδιά. Οι σχέσεις εξουσίας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν μια έρευνα στην οποία οι συμμετέχοντες δεν βρίσκονται στον ίδιο παρονομαστή, λόγω ηλικίας ή ρόλου, δόθηκε μέριμνα να αποδομηθούν από την αρχή καθώς τα παιδιά ενημερώθηκαν αναλυτικά για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους στο κομμάτι της έρευνας προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση τους. Ακόμη, στην αρχή της συνέντευξης η ερευνήτρια έκανε ξεκάθαρο σε κάθε συμμετέχοντα ότι δεν αναμένεται κάποια συγκεκριμένη απάντηση στα ερωτήματα της καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις αλλά χρειαζόταν απλά τη γνώμη τους που είναι σημαντική για την έρευνα της. Τέλος, τηρήθηκε η ανωνυμία τους δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστευτικότητας.

7.12 Σύνοψη



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας με βάση την οποία αποτιμήθηκε το Ε.Υ που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας. Έγινε αναφορά στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν. Στη συνέχεια αναλύονται οι πληροφορίες που αναφέρονται στο είδος και τις φάσεις της έρευνας, το χρόνο διεξαγωγής της, και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος, τα οποία λήφθηκαν υπόψη κατά την επιλογή της μεθόδου, των μέσων και του τρόπου επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος παρουσιάστηκαν οι περιορισμοί που προέκυψαν στη διάρκεια της έρευνας και τα ζητήματα δεοντολογίας που ενδεχομένως χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν.

8. Παρουσίαση και σχολιασμός των δεδομένων της έρευνας

8.1 Εισαγωγή

Στο όγδοο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας, όπως διαμορφώθηκαν μετά την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Συγκεκριμένα, αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία και το τεχνολογικό προφίλ των συμμετεχόντων και ακολουθεί παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων.

8.2 Δημογραφικά στοιχεία και τεχνολογικό προφίλ των συμμετεχόντων

8.2.1 Κριτικοί αναγνώστες ειδικοί στην ΕξΑΕ

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κριτικοί αναγνώστες ειδικοί στην ΕξΑΕ είναι στο σύνολο τους (100%) γυναίκες.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ - ΜΑΘΗΤΕΣ		
Φύλο	Αριθμός	Ποσοστό
Άνδρες	0	0%
Γυναίκες	3	100%
Σύνολο	3	100%

Πίνακας 5: Φύλο συμμετεχόντων μαθητών

2. Ηλικία

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, δύο (2) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 41-50 ετών (66, 6%) και ένας (1) στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (33,3%).

ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΕΞΑΕ			
	A	B	Γ
Ηλικία			
22-30			
31-40			X
41-50	X	X	

Πίνακας 6: Ηλικία ειδικών στην ΕΞΑΕ

3. Έτη προϋπηρεσίας

Και οι τρεις (3) κριτικοί αναγνώστες ειδικοί στην ΕΞΑΕ έχουν 11 - 20 έτη προϋπηρεσίας.

ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΕΞΑΕ			
	A	B	Γ
Έτη			
0-4			
5-10			
11-20	X	X	X
>21			

Πίνακας 7: Έτη υπηρεσίας ειδικών στην ΕΞΑΕ

B. Τεχνολογικό προφίλ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ -ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΕΞΑΕ

ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΙΜΩΝ: 1 έως 5 Διαφωνώ Απόλυτα (1) Συμφωνώ Απόλυτα (5)	A	B	Γ
E4. Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).	5	5	5
E5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.	5	5	5
E6. Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.	5	5	5
E7.Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).	5	5	5

Πίνακας 8: Τεχνολογικό προφίλ ειδικών στην ΕξΑΕ

Και οι τρεις (3) συμμετέχοντες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα ότι είναι εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και ότι τις χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης και οι τρεις (3) συμφωνούν απόλυτα (5) ότι είναι εξοικειωμένοι τόσο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), όσο και με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).

8.3 Παρουσίαση και σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας από τους ειδικούς στην ΕξΑΕ

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται σε πίνακες τα ευρήματα της έρευνας από τους ειδικούς στην ΕξΑΕ. Σε κάθε πίνακα έχει καταχωρηθεί η αποτίμηση ανά κατηγορία ανάλυσης. Οι κωδικοί Α, Β και Γ αντιστοιχούν σε καθε έναν από τους κριτές, θελοντας να διατηρηθεί το

απόρρητο των προσωπικών δεδομένων. Ο σχολιασμός των ευρημάτων σε σχέση με τις κατηγορίες ανάλυσης γίνεται στο τέλος κάθε ερευνητικού άξονα.

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Επιστημονική Συνοχή/Τεκμηρίωση του Ε.Υ.
(Ερωτήσεις Α1,Α2,Α3,Α4,Α5)

Α1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση;	
Α	Σε όλες τις ενότητες του εκπαιδευτικού υλικού υπάρχει αναφορά και στις αντίστοιχες βιβλιογραφικές πηγές που επιβεβαιώνουν και τεκμηριώνουν τις πληροφορίες που αναφέρονται.
Β	Υπάρχει σε όλες ανεξαιρέτως τις ενότητες του εκπαιδευτικού υλικού αναφορά στις αντίστοιχες βιβλιογραφικές πηγές που τεκμηριώνουν τις πληροφορίες που αναφέρονται.
Γ	Υπάρχει τεκμηρίωση με βιβλιογραφικές αναφορές για κάθε ενότητα καθώς και παραπομπές σε σχετική ιστοσελίδα με τις πληροφορίες στο τέλος της.

Πίνακας Α1: Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση

Α2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).	
Α	Υπάρχει αδιαμφισβήτητα ποικιλία στις βιβλιογραφικές πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί όπως επιστημονικά περιοδικά, βιβλία, άρθρα, ψηφιακές πηγές
Β	Υπάρχει τεκμηριωμένα ποικιλία στις βιβλιογραφικές πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί (επιστημονικά περιοδικά, βιβλία, πρακτικά συνεδρίων κ.λπ.)
Γ	Υπάρχει ποικιλία τόσο στις βιβλιογραφικές πηγές και όσο και στις πηγές από επιστημονικά άρθρα.

Πίνακας Α2: Αναφορά σε διαφορετικές πηγές

A3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων;	
A	<i>Η συγκριτική ανάλυση του περιεχομένου του Ε.Υ. είναι συχνή και γι αυτό είναι πιο κατανοητό.</i>
B	<i>Υπάρχει συχνή συγκριτική ανάλυση του περιεχομένου του Ε.Υ. προκειμένου να γίνεται περισσότερο κατανοητό.</i>
Γ	<i>Υπάρχουν αρκετά συχνά διαφορετικές πηγές και εικόνες για την ανάλυση ενός θέματος που βοηθούν στο να γίνει αντιπαραβολή των πληροφοριών</i>

Πίνακας A3: Συγκριτική ανάλυση πληροφοριών

A4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών;	
A	<i>Η ερμηνεία των διάφορων όρων βοηθάει, ώστε η αφομοίωση των όρων να είναι πιο αποτελεσματική</i>
B	<i>Έχει ληφθεί μέριμνα να υπάρχει διαρκής ερμηνεία των διάφορων όρων με στόχο την αποτελεσματική αφομοίωση τους.</i>
Γ	<i>Οι όροι επαναλαμβάνονται και ερμηνεύονται διαρκώς για να αφομοιωθούν καλύτερα από τους μαθητές που είναι μικροί σε ηλικία</i>

Πίνακας A4: Ερμηνεία-κριτική συζήτηση πληροφοριών

A5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές;	
A	<i>Υπάρχουν αρκετές αναφορές διαφορετικών πηγών που λειτουργούν συμπληρωματικά και συμβάλλουν στην ουσιαστικότερη κατανόηση του θέματος</i>

Β	Υπάρχει ικανοποιητική αναφορά περισσότερων πηγών για κάποιον που θέλει να εμβαθύνει περισσότερο στο θέμα που πραγματεύεται η εργασία.
Γ	Συχνά υπάρχουν παραπομπές σε συμπληρωματικό υλικό για κάποιον που θέλει να μελετήσει κάτι περισσότερο.

Πίνακας Α5: Δυνατότητα μελέτης σε διαφορετικές πηγές

Σχολιασμός ευρημάτων 1ου ερευνητικού άξονα

Από τις απαντήσεις των κριτικών αναγνωστών επιβεβαιώνεται η επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση του Ε.Υ. Αναλυτικότερα, δηλώνουν ότι παρέχεται βιβλιογραφική τεκμηρίωση για το σύνολο του υλικού, γίνονται αναφορές και σε συμπληρωματικό υλικό δίνοντας τη δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη και διεύρυνση των γνώσεων και επιπλέον, γίνεται παράθεση διαφορετικών πηγών που προσφέρουν συγκριτική ανάλυση και ερμηνεία του περιεχομένου του ΕΥ, ώστε να γίνεται περισσότερο κατανοητό.

2ος ερευνητικός άξονας: Απλή / κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού αντικειμένου.
(Ερωτήσεις B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10)

B1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη;	
Α	Το ύφος γραφής είναι οικείο και φιλικό για τον εκπαιδευόμενο, λαμβάνοντας υπόψιν και την πολύ μικρή ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, κάτι που καθιστά το υλικό ιδιαίτερα προσιτό.
Β	Το ύφος γραφής είναι άμεσο και φιλικό για τον αναγνώστη.
Γ	Το ύφος γραφής είναι φιλικό και άμεσο καθώς απευθύνεται σε μικρά παιδιά, κάτι που το κάνει ιδιαίτερα προσιτό

Πίνακας Β1: Φιλικό ύφος

B2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών;	
A	<i>Γίνεται συχνή χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών ώστε αυτά που περιγράφονται να τα «φέρνει πιο κοντά» στον αναγνώστη – εκπαιδευόμενο και να υπάρχει αμεσότητα ανάμεσα στο υλικό και τον εκπαιδευόμενο.</i>
B	<i>Γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία αμεσότητας ανάμεσα στο υλικό και τον εκπαιδευόμενο.</i>
Γ	<i>Γίνεται διαρκώς χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών προκειμένου να δημιουργηθεί μια αίσθηση οικειότητας που θα βοηθήσει τη μαθησιακή διαδικασία</i>

Πίνακας B2: Χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών

B3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας;	
A	<i>Χρησιμοποιείται η καθομιλούμενη γλώσσα σε βασικά σημεία του Ε.Υ και στόχο έχει να γίνει πιο κατανοητό το περιεχόμενο από τον εκπαιδευόμενο .</i>
B	<i>Χρησιμοποιείται η καθομιλούμενη γλώσσα σε καίρια σημεία, προκειμένου προφανώς να αποδοθούν με σαφήνεια οι νέοι όροι που υπάρχουν στο Ε.Υ. και να γίνουν απόλυτα κατανοητοί.</i>
Γ	<i>Γίνεται χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας σε βασικά σημεία ώστε το περιεχόμενο να αποδίδεται απλά και κατανοητά, ειδικά όταν αναφέρεται σε ορολογίες που είναι δυσνόητες για παιδιά νηπιαγωγείου.</i>

Πίνακας B3: Χρήση καθομιλουμένης γλώσσας

B4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη;	
<i>A</i>	<i>Η γραφή είναι ευανάγνωστη και δεν κουράζει τον εκπαιδευόμενο.</i>
<i>B</i>	<i>Είναι απόλυτα ευανάγνωστη.</i>
<i>Γ</i>	<i>Ναι, η γραφή του εκπαιδευτικού υλικού είναι ξεκούραστη και ευανάγνωστη.</i>

Πίνακας B4: Ευανάγνωστη γραφή

B5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική;	
<i>A</i>	<i>Η πυκνότητα και η ποσότητα των πληροφοριών είναι σε αντιστοιχία με την ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων .</i>
<i>B</i>	<i>Η πυκνότητα των πληροφοριών θεωρώ πως είναι ικανοποιητική και αποδίδει ολοκληρωμένα τα νοήματα του περιεχομένου του Ε.Υ.</i>
<i>Γ</i>	<i>Οι πληροφορίες που παρέχονται είναι αρκετά ικανοποιητικές και ανταποκρίνεται στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών.</i>

Πίνακας B5: Ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών

B6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης;
--

A	Παρουσιάζεται τμηματικά με αποτέλεσμα να μην κουράζει τον αναγνώστη.
B	Παρουσιάζεται τμηματικά χωρίς να κουράζει τον αναγνώστη.
Γ	Ναι, παρουσιάζεται τμηματικά και αυτό είναι πολύ θετικό.

Πίνακας B6: Τμηματική παρουσίαση στο μέγεθος της οθόνης

B7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο;	
A	Το Ε.Υ. περιέχει πολλά διαδραστικά στοιχεία, υπερσυνδέσμους, πηγές εξωτερικές, εικόνες, βίντεο και εφαρμογές.
B	Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με πολλά διαδραστικά στοιχεία, υπερσυνδέσμους, εικόνες, βίντεο και εφαρμογές.
Γ	Το υλικό έχει σύντομο κείμενο και περισσότερες εικόνες, διαδραστικά βίντεο αλλά και υπερσυνδέσμους, επειδή απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας B7: Μόνο κείμενο

B8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες;	
A	Η χρήση των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο του Ε.Υ. είναι συχνή καθιστώντας έτσι το Ε.Υ. πιο προσιτό και ευχάριστο. Έχει ληφθεί υπόψιν ότι οι μικρής ηλικίας μαθητές κουράζονται και βαριούνται γρήγορα.

B	Οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο του Ε.Υ. βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου, κάνοντας το Ε.Υ. ευχάριστο.
Γ	Περιέχει λιγότερο κείμενο συγκριτικά με τις εικόνες για να είναι πιο ευχάριστο στα μικρά παιδιά στα οποία απευθύνεται.

Πίνακας B8: Κείμενο και εικόνες

B9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video;	
A	Υπάρχουν πλήθος εικόνων , κείμενου και βίντεο στο Ε.Υ. τα οποία επιχειρούν να προκαλέσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του αναγνώστη – εκπαιδευόμενου.
B	Υπάρχουν εικόνες, κείμενο και βίντεο στο Ε.Υ. τα οποία επιχειρούν να αποδώσουν αποτελεσματικά και με πολλά μέσα το περιεχόμενο της εργασίας.
Γ	Το κείμενο, οι εικόνες και τα βίντεο κάνουν το υλικό κατανοητό καθώς οι πληροφορίες παρουσιάζονται με απλό και ευχάριστο τρόπο ενισχύοντας τη μάθηση.

Πίνακας B9: Κείμενο, εικόνες και βίντεο

B10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση;	
A	Οι χρωματικές συνθέσεις είναι τέτοιες που προσελκύουν των αναγνώστη να αλληλεπιδράσει με το υλικό.
B	Οι χρωματικές συνθέσεις είναι τέτοιες που βοηθούν την άνετη αλληλεπίδραση του σπουδαστή με το υλικό.

Γ	Οι χρωματικές συνθέσεις βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να αλληλεπιδράσει άνετα και ευχάριστα με το Ε.Υ.
---	--

Πίνακας Β10: Χρωματικές συνθέσεις για άνετη αλληλεπίδραση

Σχολιασμός ευρημάτων 2ου ερευνητικού άξονα

Όσον αφορά στην παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι γίνεται με απλό και κατανοητό τρόπο. Σε πολλά σημεία αναφέρονται στις ιδιαιτερότητες που έχουν να κάνουν με τη μικρή ηλικία των μαθητών και συμφωνούν πως έχει ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό του Ε.Υ. Συγκεκριμένα, αποφαινόμενοι ότι το φιλικό ύφος της γραφής και η χρήση της απλής και καθομιλουμένης γλώσσας ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, όπως και η χρήση αντωνυμιών και η τμηματική παρουσίαση πληροφοριών στο μέγεθος της οθόνης, κάνοντας το ΕΥ ευχάριστο, ξεκούραστο και προσιτό. Η γραφή, που σε αρκετά σημεία επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει σε μεγάλη έκταση στο κείμενο λόγω της ηλικίας των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, χαρακτηρίζεται ευανάγνωστη, με ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών, με χρωματικές συνθέσεις που ενισχύουν την αλληλεπίδραση με το υλικό και προκαλούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου. Επιπλέον διαπιστώνουν ότι το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με κείμενο, εικόνες, υπερσυνδέσμους, διαδραστικά βίντεο με σκοπό να επεξηγούν στα μικρά παιδιά με ξεκάθαρο και ελκυστικό τρόπο τις έννοιες που προσεγγίζονται ώστε να επιτευχθεί με πολλαπλά μέσα η αφομοίωση τους.

3ος ερευνητικός άξονας: Ευχρηστία του Ε.Υ. (Ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ3, Γ4)

Γ1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;	
Α	Είναι απολύτως κατανοητά και συμφωνούν με τις οδηγίες που μας έχουν δοθεί.

Β	<i>Ναι, είναι απολύτως κατανοητά και ακολουθούν τα πρότυπα των οδηγιών που μας έχουν δοθεί.</i>
Γ	<i>Ναι, είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα καθώς η επεξήγηση τους επαναλαμβάνεται στην αρχή κάθε ενότητας.</i>

Πίνακας Γ1: «Κουμπιά» κατανοητά και αναγνωρίσιμα

Γ2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;	
Α	<i>Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα (οικεία προς τον αναγνώστη)</i>
Β	<i>Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν είναι άκρως αναγνωρίσιμα και αντιπροσωπευτικά του περιεχομένου.</i>
Γ	<i>Υπάρχει επεξήγηση για τα εικονίδια του υλικού και έτσι είναι σαφή και εύκολα αναγνωρίσιμα.</i>

Πίνακας Γ2: Εικονίδια κατανοητά και αναγνωρίσιμα

Γ3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη;	
Α	<i>Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι ιδιαίτερα εύκολη.</i>
Β	<i>Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι πολύ εύκολη.</i>
Γ	<i>Ναι, γίνεται πολύ εύκολα με το πάτημα απλών κουμπιών χωρίς καμία δυσκολία</i>

--	--

Πίνακας Γ3: Εύκολη πλοήγηση

Γ4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο;	
A	<i>Οι υπερσύνδεσμοι που χρησιμοποιήθηκαν παραπέμπουν στο αναμενόμενο περιεχόμενο , που λειτουργεί συμπληρωματικά εμπλουτίζοντας το θέμα της ενότητας.</i>
B	<i>Οι υπερσύνδεσμοι που χρησιμοποιήθηκαν παραπέμπουν στο αναμενόμενο περιεχόμενο που επεξηγεί περισσότερο το θέμα της εργασίας.</i>
Γ	<i>Ναι και δίνουν τη δυνατότητα για εμβαθυνση μελέτης στο θέμα της ενότητας.</i>

Πίνακας Γ4: Αξιοπιστία υπερσυνδέσμων

Σχολιασμός ευρημάτων του 3ου ερευνητικού άξονα

Αναφορικά με την ευχρηστία του Ε.Υ. οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν την ευκολία περιήγησης σε αυτό με κουμπιά και εικονίδια των οποίων η χρήση γίνεται εύκολα κατανοητή. Δηλώνουν ότι οι υπερσύνδεσμοι είναι λειτουργικοί καθώς οδηγούν στα αναμενόμενα και περιεχόμενα και δίνουν δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη του θέματος της ενότητας.

4ος ερευνητικός άξονας: Υποστήριξη – καθοδήγηση στη μελέτη του εκπαιδευόμενου (Ερωτήσεις Δ1, Δ2, Δ3)

Δ1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό;
--

A	Τόσο στην αρχή της κάθε ενότητας άλλα και όπου κρίνεται απαραίτητο παρέχονται αναλυτικές συμβουλές σχετικές με τη μελέτη του υλικού ώστε ο εκπαιδευόμενος να αυτενεργεί και να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση.
B	Παρέχονται συμβουλές σχετικές με τη μελέτη του υλικού τόσο στην αρχή κάθε ενότητας όσο και κατά τη διάρκεια, όπου κρίνεται απαραίτητο.
Γ	Οι συμβουλές που παρέχονται βοηθούν στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και προωθούν τους μαθητές στην αυτενέργεια και τη μάθηση.

Πίνακας Δ1: Συμβουλές μελέτης

Δ2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες);	
A	Στο εκπαιδευτικό υλικό υπάρχουν βέλη, πλαίσια, κουμπιά, έντονα γράμματα, χρωματισμός λέξεων ώστε να τονίζονται οι σημαντικές έννοιες του και να διευκολύνουν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του.
B	Χρησιμοποιούνται στοιχεία όπως βέλη, πλαίσια, κουμπιά, έντονα γράμματα, χρωματισμός λέξεων ώστε να τονίζονται οι σημαντικές έννοιες του Ε.Υ.
Γ	Ναι, υπάρχουν πολλοί εμφανείς τρόποι σηματοδότησης των καίριων σημείων του υλικού, όπως χρωματιστά βέλη και πλαίσια, έντονα γράμματα που βοηθούν και καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του.

Πίνακας Δ2: Έμφαση σε σημεία

Δ3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του;

A	Όπου κρίνεται απαραίτητο υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια.
B	Στα σημεία που κρίνεται απαραίτητο υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια.
Γ	Τα σχόλια όπου είναι απαραίτητα υπάρχουν και συμβάλλουν στην καλύτερη μελέτη του υλικού.

Πίνακας Δ3: Επεξηγηματικά σχόλια

Σχολιασμός ευρημάτων 4ου ερευνητικού άξονα

Οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι το ΕΥ παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη-καθοδήγηση στον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του. Επισημαίνουν ότι παρέχει συμβουλές και οδηγίες για τη μελέτη του υλικού, βοηθώντας τον με τη χρήση της κατάλληλης σήμανσης και βοηθητικών σχολίων να δώσει έμφαση στα σημαντικά σημεία κάθε ενότητας.

5ος ερευνητικός άξονας: Υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του (Ερωτήσεις E1, E2, E3, E4, E5, E6)

E1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα;	
A	Ναι, ο μαθητής καλείται να εκφράσει τη σκέψη του σε σημαντικά ζητήματα.
B	Υπάρχουν δραστηριότητες (π.χ padlet) που καλούν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώσει τις θέσεις του στο μέτρο που μπορεί.
Γ	Εμπεριέχονται δραστηριότητες που συμβάλλουν στην έκφραση και την ανάπτυξη των απόψεων των εκπαιδευομένων, όπως είναι το Padlet, Wordwall.

Πίνακας E1: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την έκφραση απόψεων-κρίσεων

E2. Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα;	
A	Υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες προτρέπουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώσει τα ερωτήματα του και έτσι να συνδιαλλαγή με το κείμενο.
B	Υπάρχουν δραστηριότητες που καλούν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώσει τα ερωτήματα του αλληλεπιδραστικά με το κείμενο.
Γ	Ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται σε δραστηριότητες που τον ενθαρρύνουν να θέσει τα ερωτήματά του.

Πίνακας E2: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διατύπωση ερωτήσεων

E3. Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα;	
A	Η φύση και η δομή του θέματος είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένη ,που ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται ουσιαστικά μέσα από ποικίλες δραστηριότητες
B	Θεωρώ πως είναι το θέμα τέτοιο που προκαλεί τη συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου και την καθοδηγεί μέσα από δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί.
Γ	Ναι, η δομή του θέματος είναι μελετημένη ώστε να εμπλέκει διαρκώς το μαθητή μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες

Πίνακας E3: Δραστηριότητες συναισθηματικής εμπλοκής

E4. Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους;
--

A	Όχι σε μεγάλη έκταση, ίσως μόνο στο <i>padlet</i> .
B	Θα μπορούσε να γίνει ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευόμενους στο <i>Padlet</i> .
Γ	Ναι το υλικό εμπεριέχει διάφορες δραστηριότητες όπως το <i>padlet</i> , μέσω του οποίου μπορεί να γίνει ανταλλαγή απόψεων και ανατροφοδότηση.

Πίνακας Ε4: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευόμενων

E5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες;	
A	Θεωρώ πως υπάρχουν τέτοιες δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας όπως το <i>Kahoot</i> στο τέλος.
B	Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας με συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.
Γ	Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας με συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες, όπως το <i>Kahoot</i> αξιολόγησης που συμμετείχαν όλα τα παιδιά ταυτόχρονα.

Πίνακας Ε: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί μέλος ομάδας

E6. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό;
--

A	Δεν παρατηρείται πληθώρα ανάλογων δραστηριοτήτων, που θεωρώ ότι δικαιολογείται από τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου.
B	Ναι, εμπεριέχονται τέτοιες δραστηριότητες.
Γ	Εμπεριέχονται δραστηριότητες που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει στο υλικό τις απόψεις του, όπως το <i>radlet</i> .

Πίνακας Ε6: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει τις απόψεις του

Σχολιασμός ευρημάτων 5ου ερευνητικού άξονα

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το βαθμό στον οποίο το Ε.Υ. υποστηρίζει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου κατά τη μελέτη του με το Ε.Υ. συνθήκη που επιβεβαιώνουν πως ισχύει. Η ηλικία των παιδιών και η έλλειψη ισχυρών γνωστικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι καθοριστικός παράγοντας σχετικά με τις απόψεις που διαμορφώνουν. Ένας μάλιστα ανέφερε τις περιορισμένες γνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας ως εμπόδιο για την ενσωμάτωση των απόψεων τους στο Ε.Υ. ενώ ένας άλλος διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων που να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων, γεγονός που συμπεραίνεται ότι αναφέρεται σε συγκεκριμένα εργαλεία. Παρατηρούν ωστόσο ότι δίνεται στον εκπαιδευόμενο βήμα για να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, και να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

6ος ερευνητικός άξονας: Δυνατότητα αναστοχασμού - αυτοαξιολόγησης εκπαιδευόμενου (Ερωτήσεις Στ1, Στ2, Στ3, Στ4, Στ5)

Στ1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου;

A	Υπάρχουν ανά ενότητα αλλά και στο τέλος κάθε κεφαλαίου συγκεντρωτικά αρκετές ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.
B	Υπάρχουν σε κάθε ενότητα του Ε.Υ. πολλές ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, για επιμέρους έννοιες αλλά και συγκεντρωτικά στο τέλος.
Γ	Το εκπαιδευτικό υλικό είναι πλουσιο με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση.

Πίνακας Στ1: Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης

Στ2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου;	
A	Αρκετές δραστηριότητες είναι φτιαγμένες με τέτοιο τρόπο, κυρίως όσες δίνουν υλικό για συμπληρωματική μελέτη ώστε να ενισχύουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.
B	Υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων που ενισχύουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.
Γ	Υπάρχουν δραστηριότητες που προβληματίζουν τον εκπαιδευόμενο και έτσι βοηθούν να αναπτύξει αυτόνομη κριτική σκέψη.

Πίνακας Στ2: Δραστηριότητες για ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης

Στ3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου;	
A	Η αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο.

B	<i>Ναι, επιτυγχάνεται επικοινωνία με το ΕΥ μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει σε κάθε δραστηριότητα ο εκπαιδευόμενος</i>
Γ	<i>Το Ε.Υ. παρέχει ανατροφοδότηση σε πολύ μεγάλο βαθμό για κάθε δραστηριότητα.</i>

Πίνακας Στ3: Δραστηριότητες για ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση

Στ4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα;	
A	<i>Η διάρθρωση του Ε.Υ. παρακινεί τον εκπαιδευόμενο και τον οδηγεί να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.</i>
B	<i>Θεωρώ πως το συγκεκριμένο Ε.Υ. είναι τροφή για σκέψη για τον εκπαιδευόμενο και τον οδηγεί να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με όσα ισχύουν μέχρι τώρα για εκείνον.</i>
Γ	<i>Ναι, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να κάνει άμεσα συσχετισμούς των νέων δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα, το Ε.Υ τον βοηθά να κάνει τη σύνδεση ανάμεσα στο παραμύθι του Σίφη και σε όσα ισχύουν για εκείνον.</i>

Πίνακας Στ4: Δραστηριότητες συσχέτισης δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα

Στ5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα;	
A	<i>Αρκετές δραστηριότητες παρακινούν (ενθαρρύνουν) τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει την νέα γνώση στην δική του καθημερινή πραγματικότητα κάνοντας συνειρμούς και συσχετίσεις.</i>

Β	Είμαι βέβαιη πως αυτό είναι εφικτό καθώς οι συμβουλές που παρέχονται για το αντικείμενο του μαθήματος είναι εύκολα εφαρμόσιμες και κατανοητές.
Γ	Στο ΕΥ υπάρχουν δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

Πίνακας Στ5: Δραστηριότητες εφαρμογής νέας γνώσης στη δική του πραγματικότητα

Σχολιασμός ευρημάτων του ερευνητικού άξονα

Αναφορικά με τη δυνατότητα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης που δίνει το Ε.Υ. στον εκπαιδευόμενο, οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων φαίνονται να είναι θετικές. Διαπιστώνουν πως περιέχει πληθώρα δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ενίσχυσης της αυτόνομης κριτικής σκέψης που επιτυγχάνεται, όπως συγκεκριμένα αναφέρεται, με τη διάθεση συμπληρωματικού υλικού για μελέτη. Επιπλέον, εκτιμούν ότι οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί δημιουργούν τις βάσεις για μια διαλεκτική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το Ε.Υ. με στόχο την ανατροφοδότηση του. Επισημαίνουν ότι οι δραστηριότητες σε μεγάλο βαθμό ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να κάνει συσχετισμούς ανάμεσα στη νέα γνώση και τη δική του πραγματικότητα. Ένας από τους συμμετέχοντες στο σχολιασμό του αναφέρεται μάλιστα στο παραμύθι του Σίφη του Ποντικού (που αποτελεί τον άξονα πάνω στον οποίο έχει σχεδιαστεί το υλικό) το οποίο συνειρμικά οδηγεί τον εκπαιδευόμενο σε παραλληλισμό με τη δική του πραγματικότητα. Εξετάζοντας την εφαρμοσιμότητα της νέας γνώσης στην πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου, οι αξιολογητές συμφωνούν πως οι δραστηριότητες του Ε.Υ. παρέχουν συμβουλές σχετικά με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου που είναι κατανοητές και μπορούν μέσα από συνειρμούς και συσχετίσεις να υιοθετηθούν από τον εκπαιδευόμενο.

7ος ερευνητικός άξονας: Σαφήνεια σκοπού και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ερωτήσεις Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6)

Z1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας;	
A	Διατυπώνεται σαφέστατα σε κάθε ενότητα.
B	Διατυπώνεται με σαφήνεια σε κάθε ενότητα.
Γ	Ναι, ο σκοπός διατυπώνεται στην αρχή καθε ενοτητας με σαφήνεια.

Πίνακας Z1: Σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού καθε ΔΕ

Z2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα;	
A	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα διατυπώνονται σαφέστατα σε κάθε διδακτική ενότητα.
B	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα διατυπώνονται με σαφήνεια σε κάθε διδακτική ενότητα.
Γ	Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διατυπώνονται ξεκάθαρα από την αρχή της κάθε διδακτικής ενότητας

Πίνακας Z2: Σαφήνεια στη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων καθε ΔΕ

Z3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων;	
A	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.

B	<i>Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.</i>
Γ	<i>Ναι, παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.</i>

Πίνακας Z3: Παρακίνηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε επίπεδο γνώσεων

Z4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων;	
A	<i>Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα φυσικά και παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.</i>
B	<i>Ναι, παρακινούν τον εκπαιδευόμενο και σε επίπεδο δεξιοτήτων.</i>
Γ	<i>Ναι, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.</i>

Πίνακας Z4: Παρακίνηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε επίπεδο δεξιοτήτων

Z5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων;	
A	<i>Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν σαφώς τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.</i>
B	<i>Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.</i>

Γ	Ναι , τον παρακινούν και σε επίπεδο στάσεων.
---	--

Πίνακας Ζ5: Παρακίνηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε επίπεδο στάσεων

Z6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;	
A	Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ελέγχει διαρκώς την πρόοδο του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, μέσω των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης.
B	Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ελέγχει διαρκώς την πρόοδο του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
Γ	Υπάρχουν οι δυνατότητες ελέγχου της προόδου του εκπαιδευόμενου μέσα από ποικίλες δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης που υπάρχουν ενδιάμεσα αλλά και στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας.

Πίνακας Ζ6: Δυνατότητα ελέγχου της προόδου

Σχολιασμός ευρημάτων 7ου ερευνητικού άξονα

Η εκτίμηση των συμμετεχόντων είναι ότι υπάρχει σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε κάθε ενότητα του Ε.Υ., με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η παρακίνηση του εκπαιδευόμενου σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Διαπιστώνεται, επιπλέον, κατά κοινή ομολογία ότι το υλικό δίνει στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να ελέγχει την πρόοδο του με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

8ος Ερευνητικός άξονας: Εφαρμογή αρχών της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης (Ερωτήσεις H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9, H10, H11, H12, H13, H14, H15)

H1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; <u>(Πολυμεσική Αρχή)</u>	
A	<i>Η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται σε συνδυασμό εικόνας και κειμένου με μεγαλύτερη χρήση των εικόνων λόγω της ηλικίας των εκπαιδευομένων.</i>
B	<i>Οι πληροφορίες του γνωστικού αντικειμένου παρουσιάζονται πάντα με συνδυασμό εικόνας και κειμένου, ώστε να γίνεται πιο αποτελεσματική η κατανόηση τους.</i>
Γ	<i>Γίνεται συνδυασμός κειμένου με εικόνες, αλλά με σαφή υπεροχή των εικόνων ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά στην κατανόηση των πληροφοριών.</i>

Πίνακας H1: Συνδυασμός κειμένου και εικόνας (Πολυμεσική Αρχή)

H2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο; <u>(Πολυμεσική Αρχή)</u>	
A	<i>Οι εικόνες που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι πολύ αντιπροσωπευτικές ώστε να ενεργοποιούνται τα κίνητρα μάθησης του εκπαιδευόμενου με ευχάριστο τρόπο</i>
B	<i>Οι εικόνες που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι πολύ αντιπροσωπευτικές ως προς το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, καθιστώντας το ξεκάθαρο και κατανοητό.</i>
Γ	<i>Η χρήση εικόνων βοηθάει στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και το καθιστούν πιο ξεκαθαρό.</i>

Πίνακας H2: Χρήση εικόνων (Πολυμεσική Αρχή)

H3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.); (Αρχή της Τροπικότητας)	
A	Υπάρχει αφήγηση σε όλο το Ε.Υ., μονόλογος και διάλογος στις ψηφιακές αφηγήσεις, όπως και επεξηγηματικά ή προσθετικά σχόλια σε πολλές ασκήσεις. Η μικρή ηλικία των μαθητών έχει ληφθεί υπόψιν.
B	Υπάρχει αφήγηση σε πολλά σημεία του Ε.Υ. όπως ο μονόλογος και η περιγραφή για το τι πρόκειται να επακολουθήσει στα διάφορα βίντεο.
Γ	Η αφήγηση διατρέχει όλο το εκπαιδευτικό υλικό, στο εισαγωγικό βίντεο αλλά και στις επιμέρους ενότητες του.

Πίνακας H3: Στοιχεία αφήγησης (Αρχή Τροπικότητας)

H4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο; (Αρχή της Συνοχής)	
A	Τα κείμενα, οι εικόνες και οι ήχοι είναι προσεκτικά επιλεγμένοι ώστε να δίνουν νόημα στο υλικό και να μην παρέχουν καμιά περιττή πληροφορία, διατηρώντας έτσι αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη.
B	Δεν περιλαμβάνονται περιττές πληροφορίες, είτε λεκτικές είτε οπτικές.
Γ	Στο εκπαιδευτικό υλικό όλες οι πληροφορίες που δίνονται σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο (κείμενα, εικόνες, ήχοι).

Πίνακας H4: Μη σχετικές πληροφορίες (Αρχή Συνοχής)

H5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας; (Αρχή της Προσωποποίησης)	
A	<i>Το ύφος που υιοθετείται είναι φιλικό, ώστε να κάνει πιο αποτελεσματικό και προσιτό το Ε.Υ</i>
B	<i>Το ύφος που χρησιμοποιήθηκε στο Ε.Υ. είναι πολύ φιλικό προς τον εκπαιδευόμενο.</i>
Γ	<i>Εφαρμόζεται η αρχή της προσωποποίησης , η γλώσσα είναι φιλική και διευκολύνει τη μελέτη του εκπαιδευόμενου.</i>

Πίνακας H5: Χρήση φιλικής γλώσσας (Αρχή Προσωποποίησης)

H6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου; (Αρχή της Προσωποποίησης)	
A	<i>Γίνεται διαρκώς χρήση δεύτερου προσώπου δίνοντας έτσι αμεσότητα και οικειότητα στο λόγο</i>
B	<i>Γίνεται συχνά χρήση δεύτερου προσώπου.</i>
Γ	<i>Στο ΕΥ γίνεται συνέχεια χρήση β' προσώπου και αυτό δίνει την αίσθηση οικειότητας και αμεσότητας.</i>

Πίνακας H6: Χρήση δεύτερου προσώπου (Αρχή Προσωποποίησης)

H7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; (Αρχή της Προσωποποίησης)
--

A	Γίνεται ηχητική παρουσίαση όλων πληροφοριών κάτι που συμβάλλει στην ποικιλία στην πηγή πληροφόρησης και είναι αναγκαίο αφού οι αναγνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων είναι πολύ περιορισμένες
B	Γίνεται διαρκώς ηχητική παρουσίαση των διαφόρων πληροφοριών.
Γ	Όλες σχεδόν οι πληροφορίες του υλικού παρουσιάζονται ηχητικά, η εισαγωγή αλλά και οι επιμέρους ενότητες μέσω βίντεο.

Πίνακας Η7: Ηχητική Παρουσίαση (Αρχή Προσωποποίησης)

Η8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο; (Αρχή της Φωνής)	
A	Το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι ιδιαίτερα φιλικό για τον εκπαιδευόμενο, λόγω της στενής σχέσης με τον ομιλούντα(μαθητής - δάσκαλος).
B	Το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο καθώς του είναι γνώριμη από το σχολικό περιβάλλον.
Γ	Ναι, είναι φιλικό και ευχάριστο για τον εκπαιδευόμενο, προσαρμοσμένο στο χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας του εκπαιδευόμενου.

Πίνακας Η8: Φιλικό ύφος ηχητικής παρουσίασης (Αρχή Φωνής)

Η9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων; (Αρχή της Εικόνας)
--

A	<i>Ο χαρακτήρας που έχει επιλεγεί είναι φιλικός καθώς ομοιάζει με τη διδάσκουσα των εκπαιδευόμενων, καθιστώντας πιο ευχάριστη (ανθρώπινη) την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το υλικό.</i>
B	<i>Το avatar που έχει επιλεγεί είναι φιλικό και οικείο για τον εκπαιδευόμενο, διευκολύνοντας τη διαδικασία μάθησης και την αλληλεπίδραση του με το υλικό.</i>
Γ	<i>Ο χαρακτήρας έχει προσαρμοστεί σε ένα γνώριμο για τον εκπαιδευόμενο άβαταρ, εμφανίζεται είναι φιλικός και σε αρκετά σημεία ενισχυει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το υλικό.</i>

Πίνακας H9: Φιλικός χαρακτήρας - Avatar (Αρχή Εικόνας)

H10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά; (Αρχή της Κατάτμησης)	
A	<i>Η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά και μεθοδικά ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορέσει να αφομοιώσει και να κατανοήσει καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο</i>
B	<i>Η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά ώστε να αφομοιωθεί καλύτερα από τον εκπαιδευόμενο.</i>
Γ	<i>Ναι το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται τμηματικά με μικρά κείμενα ή βίντεο και αυτό το καθιστά ξεκούραστο και κατανοητό και ικανό να κρατήσει το ενδιαφέρον.</i>

Πίνακας H10: Τμηματική παρουσίαση περιεχομένου (Αρχή Κατάτμησης)

H11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους; (Αρχή της Προσωποποίησης)	
A	Υπάρχουν πολλές διαδραστικές δραστηριότητες όπως βίντεο και παιχνίδια που παρέχουν διαρκή ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο.
B	Υπάρχει πληθώρα διαδραστικών δραστηριοτήτων που παρέχουν διαρκή ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο.
Γ	Ναι, υπάρχει μεγάλη ποικιλία από διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση.

Πίνακας H11: Διαδραστικές δραστηριότητες με ανατροφοδότηση (Αρχή Προσωποποίησης)

H12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; (Αρχή της Κατάτμησης)	
A	Τα κείμενα που παρουσιάζουν το γνωστικό αντικείμενο είναι μικρά και κατανοητά σε αντιστοιχία με την ηλικία των εκπαιδευόμενων ώστε να μην κουράζουν.
B	Τα κείμενα που παρουσιάζουν το γνωστικό αντικείμενο δεν είναι καθόλου μακροσκελή ώστε να μην κουράζουν τον εκπαιδευόμενο.
Γ	Με βάση την ηλικία των εκπαιδευόμενων τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μικρά ώστε να μην κουράζουν

Πίνακας H12: Μακροσκελή κείμενα (Αρχή Κατάτμησης)

H13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών; (Αρχή της Σηματοδότησης)
--

A	Οι οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών είναι ξεκάθαρες και σαφείς, ώστε να ξέρουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν.
B	Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών.
Γ	Ναι, οι οδηγίες είναι σαφείς και ξεκάθαρες και ο εκπαιδευόμενος ξέρει ακριβώς τι πρέπει να κάνει.

Πίνακας Η13: Σαφείς οδηγίες για δραστηριότητες-εργασίες (Αρχή Σηματοδότησης)

Η14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.); (Αρχή της Σηματοδότησης)	
A	Η Αρχή της Σηματοδότησης εφαρμόζεται όπου κρίνεται σημαντικό για την κατανόηση του Ε.Υ. Χρησιμοποιούνται διαφορετικοί χρωματισμοί, υπάρχουν βέλη, έντονη γραφή σε πολλά σημεία, πλαίσια, υπογράμμιση.
B	Εφαρμόζεται η Αρχή της Σηματοδότησης όπου κρίνεται σημαντικό για την κατανόηση του Ε.Υ.
Γ	Ναι, εφαρμόζεται η αρχή της σηματοδότησης και επισημαίνονται σημαντικά στοιχεία επισήμανσης όπως βέλη ή έντονη γραφή, τα οποία βοηθούν στη μελέτη.

Πίνακας Η14: Στοιχεία επισήμανσης (Αρχή Σηματοδότησης)

Η15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου; (Αρχή της Προπαίδευσης)

A	Υπάρχουν στο Ε.Υ. εισαγωγικές δραστηριότητες που δίνουν πληροφορίες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου
B	Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου.
Γ	Υπάρχουν στο Ε.Υ. εισαγωγικές δραστηριότητες, π.χ βίντεο και αφηγήσεις, που εισάγουν τον εκπαιδευόμενο για το τι θα επακολουθήσει και αυτό βοηθάει στη μελέτη του.

Πίνακας Η15: Εισαγωγικές δραστηριότητες κατανόησης (Αρχή Προπαίδευσης)

Σχολιασμός των ευρημάτων του ερευνητικού άξονα

Στο σύνολο τους, οι αρχές της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης εφαρμόζονται στο Ε.Υ., όπως προκύπτει από τα ευρήματα των συμμετεχόντων. Πιο αναλυτικά, δηλώνουν ότι στο πλαίσιο εφαρμογής της Πολυμεσικής Αρχής, υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνων για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, με την επισήμανση ότι η χρήση εικόνων υπερέχει σημαντικά έναντι της χρήσης κειμένου ώστε να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευομένων και να τους βοηθήσει πιο αποτελεσματικά στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Με βάση την Αρχή της Τροπικότητας η αφήγηση διατρέχει όλο το Ε.Υ. με τη μορφή μονολόγου, διαλόγου, περιγραφής, επεξήγησης κλπ. Στο Ε.Υ. εφαρμόζεται η Αρχή της Συνοχής, σύμφωνα με την οποία δεν συμπεριλαμβάνονται πληροφορίες που δεν είναι σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αποφαινόμενοι ότι οι Αρχές της Προσωποποίησης, της Φωνής και της Εικόνας εφαρμόζονται σε όλο το Ε.Υ. με χρήση φιλικής γλώσσας και δεύτερου προσώπου, διαρκή ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου σε ύφος φιλικό για τον εκπαιδευόμενο, ενώ εμφανίζεται και ένας φιλικός εικονικός χαρακτήρας (avatar) που υποστηρίζει τη διαδικασία μάθησης. Αναφορά επίσης γίνεται στις διαδραστικές δραστηριότητες του Ε.Υ. σύμφωνα με την Αρχή της Προσωποποίησης, που παρέχουν σημαντική ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο. Ως προς την Αρχή της Κατάτμησης, οι συμμετέχοντες διατείνονται ότι έχει εφαρμοστεί αποτελεσματικά, κάνοντας τμηματική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο παρουσιάζεται απαλλαγμένο από ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

μακροσκελή κείμενα. Σύμφωνα με την Αρχή της Σηματοδότησης, το Ε.Υ. καθοδηγεί με σαφήνεια τον εκπαιδευόμενο σχετικά με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, με έντονη την παρουσία στοιχείων επισήμανσης (βέλη, έντονη γραφή, χρωματισμός κ.λπ.) σε πολλά σημεία που κρίνεται σημαντικό για την κατανόηση του κειμένου. Τέλος, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι τα χαρακτηριστικά της Αρχής της Προπαίδευσης εφαρμόζονται σε εισαγωγικές δραστηριότητες που εισάγουν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου. Χαρακτηριστική είναι η συχνή αναφορά του συνόλου των συμμετεχόντων στο νεαρό της ηλικίας των εκπαιδευομένων και τον τρόπο που επηρέασε τη δημιουργία του Ε.Υ.

9ος Ερευνητικός άξονας: Δυνατά σημεία Ε.Υ. (Ερώτηση Θ1)

Θ1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;	
A	Η τμηματική και μεθοδευμένη παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, η ποικιλία διαδραστικών δραστηριοτήτων και η ηχητική παρουσίαση όλων των πληροφοριών, ώστε οι μαθητές να βρίσκονται σε συνεχή «ακουστική» επαφή με τη δασκάλα τους.
B	Ποικιλία διαδραστικών δραστηριοτήτων Διαρκής ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου Φιλικό ύφος παρουσίασης
Γ	Διαδραστικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, ηχογράφηση πληροφοριών του γνωστικού αντικειμένου, προσαρμογή των δεδομένων στην ηλικία των μαθητών.

Πίνακας Θ1: Δυνατά σημεία Ε.Υ.

Σχολιασμός ευρημάτων 9ου ερευνητικού άξονα

Αποτιμώντας τα δυνατά σημεία του Ε.Υ., κοινή αναφορά για όλους τους συμμετέχοντες ήταν η ποικιλία των διαδραστικών δραστηριοτήτων. Θετικές ήταν οι αναφορές τους ως προς το φιλικό ύφος του, την τμηματική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, τον παιγνιώδη χαρακτήρα του και την ηχητική παρουσίαση των πληροφοριών. Αξίζει να αναφερθεί ότι δύο από τους τρεις συγκαταλέγουν έναν από τους περιορισμούς της έρευνας, τη μικρή ηλικία και τους γνωστικούς περιορισμούς που συνεπάγεται, στα δυνατά σημεία του Ε.Υ., υπό την έννοια ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

ότι λειτούργησε διαμορφωτικά κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και αποτέλεσε κριτήριο για την ανάπτυξη του.

10ος άξονας: Προτάσεις βελτίωσης του Ε.Υ. (Ερώτηση Θ2)

Θ2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.	
A	Το εκπαιδευτικό υλικό είναι αρκετά εμπλουτισμένο, τηρεί τις αρχές και μεθόδους της ΕξΑΕ και τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης, ωστόσο θα έπρεπε να γίνει μελέτη για δραστηριότητες που δίνουν πιο ενεργό ρόλο στο μαθητή.
B	Δεν έχω να προτείνω κάτι σχετικά με τη βελτίωση του Ε.Υ καθώς θεωρώ ότι καλύπτει όλες τις πτυχές του απαιτητικού αυτού θέματος και είναι φτιαγμένο σύμφωνα με τις αρχές και μεθόδους της ΕξΑΕ και τις Αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης.
Γ	Δεν προτείνω κάποια αλλαγή καθώς έχει γίνει χρήση των αρχών και μεθόδων της ΕξΑΕ στο βαθμό που ήταν εφικτό για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας Θ2: Προτάσεις βελτίωσης

Σχολιασμός ευρημάτων 10ου ερευνητικού άξονα

Στον 10ο άξονα και τελευταίο οι συμμετέχοντες δεν πρότειναν κάποια αλλαγή στο Ε.Υ., θεωρώντας ότι κατά το σχεδιασμό του εφαρμόστηκε η μεθοδολογία της ΕξΑΕ και οι αρχές της πολυμεσικής μάθησης, τουλάχιστον στο βαθμό που ήταν εφικτό, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους συμμετέχοντες. Σημαντική επισήμανση κάνει ο ένας από τους συμμετέχοντες προτρέποντας για περαιτέρω διερεύνηση της δυνατότητας πιο ενεργής παρέμβασης του παιδιού στο Ε.Υ.

8.4 Αποτίμηση από τους μαθητές

8.4.1 Το δείγμα των μαθητών

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά επτά (7) μαθητές, και συγκεκριμένα τρία (3) αγόρια (43%) και τέσσερα (4) κορίτσια (57%).

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ - ΜΑΘΗΤΕΣ		
Φύλο	Αριθμός	Ποσοστό
Αγόρια	3	43%
Κορίτσια	4	57%
Σύνολο	7	100%

Πίνακας 9: Φύλο συμμετεχόντων μαθητών

2. Ηλικία

Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις (3) μαθητές ηλικίας πέντε (5) ετών και τέσσερις μαθητές ηλικίας έξι (6) ετών.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ - ΜΑΘΗΤΕΣ		
Ηλικία	Αριθμός	Ποσοστό
5	3	43%
6	4	57%
Σύνολο	7	100%

Πίνακας 10: Ηλικία συμμετεχόντων μαθητών

3. Τεχνολογικό προφίλ

Το επίπεδο κατάκτησης τεχνολογικών δεξιοτήτων είναι δύσκολο να αποτιμηθεί ποσοτικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ωστόσο η ερευνήτρια, της οποίας είναι μαθητές, εμπειρικά

τοποθετεί κατά μέσο όρο τις ψηφιακές ικανότητες των συγκεκριμένων μαθητών σε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο.

8.5 Παρουσίαση και σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας από τους ειδικούς στο Γνωστικό Αντικείμενο

Σε κάθε πίνακα έχει καταχωρηθεί η αποτίμηση ανά κατηγορία ανάλυσης. Οι κωδικοί M1, M2, M3, M4, M5, M6 και M7 αντιστοιχούν σε κάθε έναν από τους μαθητές, θελοντας να διατηρηθεί το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων. Ο σχολιασμός των ευρημάτων σε σχέση με τις κατηγορίες ανάλυσης γίνεται στο τέλος κάθε ερευνητικού άξονα. Οι τελίτσες αντιστοιχούν σε ενδιάμεσες, αυθόρμητες, ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από την ερευνήτρια, στην προσπάθεια της να συγκεκριμενοποιηθούν οι απαντήσεις στο εκάστοτε ερώτημα.

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Παρουσίαση Ε.Υ. (Ερώτηση 1)

i. Ε1. Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το υλικό του μαθήματος;	
M1	Τέλεια, μου άρεσε ότι με τη μαμά το είδαμε στο ίντερνετ
M2	Ναι...τα βιντεάκια
M3	Ναι....γιατί το παραμύθι ήταν σε τρία κομμάτια.....γιατί ήμουν σπίτι
M4	Ναι... μου άρεσε που ζωγράφιζα.... σε κάποια μαθήματα τα κάναμε και στο σχολείο μου τα ίδια απλώς διαφορετικά...τα παιχνίδια ήταν άλλα στον υπολογιστή
M5	Μου άρεσε.... επειδή είχε πολλά τέλεια παιχνίδια και χμμμ, αυτά

M6	<i>Όχι, το βαριόμουν... τα βίντεο μου άρεσαν, και τα παιχνίδια και που ζωγράφιζα...</i>
M7	<i>Μου άρεσε πολύ κυρία</i>

Πίνακας 11: Ε1-Παρουσίαση του Ε.Υ.

Σχολιασμός ευρημάτων 1ου ερευνητικού άξονα

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι τους άρεσε το Ε.Υ. που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος. Ιδιαίτερα ξεχωρίζουν τα βίντεο, τη ζωγραφική και τα παιχνίδια, και ένας από τους συμμετέχοντες μάλιστα καταφέρνει να διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στα παιχνίδια που σχεδιάστηκαν για το Ε.Υ. από εκείνα που παίζουν συνήθως στο διαδίκτυο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός συμμετέχοντα που ενώ εκφράστηκε αρνητικά για το Ε.Υ. στην αρχή της συνέντευξης, απαντώντας σε διευκρινιστικές ερωτήσεις δήλωσε ότι του άρεσαν όλες εκείνες οι δραστηριότητες που άρεσαν και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

2ος ερευνητικός άξονας: Ευχρηστία του Ε.Υ. (Ερώτηση 2)

ii. Ε2. Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσεις μόνος/μόνη σου το υλικό του μαθήματος;	
M1	<i>Ναι.... με τα κουμπάκια... με βοηθούσε και η μαμά</i>
M2	<i>Ναι...πήγαινα με τα βελάκια, πατούσα τα ηχεία...κάποια έπρεπε να μου τα διαβάσει... κάποια τα πατούσε η μαμά</i>
M3	<i>Ναι ήταν εύκολα....μερικές φορές με βοηθούσε η μαμά...μου άρεσε που έκανα μόνη</i>
M4	<i>Ναι, λιγάκι εύκολο ήταν... η μαμά ήταν συνέχεια δίπλα...μερικές φορές πατούσα τα βελάκια και τα ηχεία, όταν η μαμά πήγαινε στο σαλόνι τα έκανα μόνη μου... μου</i>

	έβαζε τις ασκήσεις (η μαμά)
M5	<i>Ναι, εύκολο ήταν... μου έκανε ένα παιχνίδι (η μαμά) που εγώ δε μπορούσα, εκείνο με το τρένο...έκανα μόνη μου (μάθημα) αλλά κάποιες φορές πατούσε η μαμά...εύκολα ήταν όλα, μόνο αυτό με το τρένο</i>
M6	<i>Η θεία μου τα έκανε, δε μ' άφηνε.... έλεγε όλο δεν το 'χω ξανακάνει και δεν το 'χω ξανακάνει... της το είπα, δε μ' αφήνει η θεία μου, μόνο το παζλ μ' αφήνει και τη ζωγραφική... φαινόταν εύκολο</i>
M7	<i>Με βοηθούσε η μαμά καμιά φορά</i>

Πίνακας 12: E2- Ευχρηστία του Ε.Υ.

Σχολιασμός ευρημάτων 2ου ερευνητικού άξονα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρήκαν το Ε.Υ. είναι προσιτό και εύχρηστο, αναφέροντας πως μπορούσαν με ευκολία να μεταβούν στις σελίδες που επιθυμούσαν πατώντας τα βελάκια, να ακούσουν τις ηχογραφήσεις και να κάνουν κλικ πάνω σε κάποιο παιχνίδι ή δραστηριότητα, έχοντας αρκετές φορές και τη βοήθεια της μαμάς τους. Ο ίδιος συμμετέχοντας που στην προηγούμενη ερώτηση αποκρίθηκε ότι δεν του άρεσε το Ε.Υ., απαντώντας στη δεύτερη ερώτηση της συνέντευξης αποκάλυψε ότι δεν του επιτράπηκε να χρησιμοποιήσει το υλικό αυτόνομα, παράγοντας που δικαιολογεί την αρνητική του εμπειρία αφού δεν υπήρξε η αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να σχηματίσει προσωπική άποψη.

3ος ερευνητικός άξονας: Ελκυστικότητα του Ε.Υ (Ερώτηση 3)

iii. E3. Ήταν ελκυστικό το μάθημα; Σου τραβούσε το ενδιαφέρον;	
M1	<i>Ναι, είχε ανθρώπους που μιλούσαν...την κυρία (δείχνει την ερευνήτρια)...είχε και εικόνες και βίντεο ωραία</i>

M2	<i>Ναι,πολύ...είχε ωραία παιχνίδια</i>
M3	<i>Ήταν ενδιαφέρον...γιατί ήταν ο iMouse... που πατούσα τη φωνούλα και έλεγε...είχε εικόνες, κουμπιά</i>
M4	<i>Ναι γιατί ήταν στον υπολογιστή...μου άρεσε αλλά όταν κουράστηκα λίγο το έκοψα στη μέση</i>
M5	<i>Ναι,είχε πολλά παραμύθια, είχε βίντεο, εικόνες</i>
M6	<i>Ναι, ήθελα να πάω παρακάτω να δω τι έχει... είχε τα πάντα, παιχνίδια, παζλ.....ό,τι φανταζόμουν είχε, είχε την κυρία Δέσποινα</i>
M7	<i>Μου άρεσε ο iMouse που είχες κυρία και τα παιχνίδια</i>

Πίνακας 13: Ε3- Ελκυστικότητα του Ε.Υ.

Σχολιασμός 3ου ερευνητικού άξονα

Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι βρήκαν ελκυστικό και ενδιαφέρον το Ε.Υ. καλύπτοντας με τις αναφορές τους τα περισσότερα από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του. Πιο συγκεκριμένα, οι πολυμεσικές εφαρμογές και τα παιχνίδια βοήθησαν να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους, ενώ ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκφράστηκαν θετικά για την εμφάνιση του άβαταρ της κυρίας τους και του βοηθού της, του iMouse.

4ος ερευνητικός άξονας: Συμβολή του Ε.Υ στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Ερώτηση 4)

iv. Ε4. Σε βοήθησε το υλικό να καταλάβεις το μάθημα;

M1	<i>Ναι</i>
M2	<i>Ναι.... οι ήχοι, τα βίντεο, απλά το σταυρόλεξο δεν το 'κανα.</i>
M3	<i>Ναι, το κατάλαβα καλά</i>
M4	<i>Ναι</i>
M5	<i>Ναι, το καταλάβαινα</i>
M6	<i>Όχι, ήταν βαρετό...επειδή με είχαν καλέσει οι φίλοι μου για τη θάλασσα και εξαιτίας του μαθήματος δεν πήγαμε</i>
M7	<i>Ναι το κατάλαβα και από τα βίντεο</i>

Πίνακας 14: Ε4- Συμβολή του Ε.Υ στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου

Σχολιασμός ευρημάτων 4ου ερευνητικού ερωτήματος

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το Ε.Υ. ήταν κατανοητό και σαφές, συμβάλλοντας στην τελική κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου το οποίο πραγματευόταν. Ένας μόνο συμμετέχοντας, συνεκτιμώντας και τις προηγούμενες απαντήσεις του, φαίνεται να μην έχει διαμορφώσει ξεκάθαρη άποψη για το Ε.Υ., αφού διαμαρτυρήθηκε ότι η ενασχόληση με το υλικό του στέρησε μια σημαντική για εκείνον ψυχαγωγική δραστηριότητα. Με βάση αυτή τη μαρτυρία του, εικάζεται ότι η ενασχόληση με το Ε.Υ. του επιβλήθηκε σε χρόνο που ήταν ακατάλληλος για τον ίδιο, καταργώντας το δικαίωμα του να αλληλεπιδράσει αυτοβούλως με το υλικό και δικαιολογώντας έτσι και την αρνητική του διάθεση.

5ος ερευνητικός άξονας: Στοιχεία του Ε.Υ. που άρεσαν (Ερώτηση 5)

v. E5.Ποια στοιχεία του υλικού σου άρεσαν περισσότερο;	
M1	Το υλικό...τα παιχνίδια...που άνοιγαν παράθυρα
M2	Όλα μου άρεσαν, πολλά βιντεάκια, πολλές ερωτήσεις, αυτά μου άρεσαν....και που άκουγα την κυρία, εσένα
M3	Είχε πλάκα....η Κατερίνα με τον Άρη που μιλούσαν (πρωταγωνιστές διαδραστικού βίντεο)
M4	Δε θυμάμαι και πολύ.....τα παιχνίδια, η κυρία που την ξέρω
M5	Ποτέ δεν έχω παίξει τέτοια παιχνίδια στον υπολογιστή.... που μαθαίναμε.... ένα παζλ που μας έβαλες στο πρώτο μάθημα....μου άρεσε που άκουγα κάποιον που ξέρω
M6	Τα παζλ και η ζωγραφική
M7	Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις και τα βίντεο

Πίνακας 15: E5- Στοιχεία του Ε.Υ. που άρεσαν

Σχολιασμός ευρημάτων 5ου ερευνητικού άξονα

Πολλά και διαφορετικά για τον κάθε συμμετέχοντα ήταν τα δυνατά σημεία του Ε.Υ. που άρεσαν στους συμμετέχοντες. Ανάμεσα σε αυτά είναι οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν εντός του περιβάλλοντος H5P καθώς και τα διαδικτυακά παιχνίδια και οι online εφαρμογές. Αναφορά από αρκετούς συμμετέχοντες για ακόμη μια φορά γίνεται στην ψηφιακή παρουσία της κυρίας τους, καθώς αποτελεί ένα γνώριμο πρόσωπο αναφοράς για εκείνους.

6ος ερευνητικός άξονας: Στάση απέναντι στη χρήση Ε.Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

(Ερώτηση 6)

vi. Ε6. Ποιος τρόπος μαθήματος σου αρέσει περισσότερο; με το υλικό στον υπολογιστή από το σπίτι ή το μάθημα στην τάξη;	
M1	Στην τάξη....αλλά θα ήθελα κι άλλο τέτοιο μάθημα
M2	Μου άρεσε το μάθημα αυτό (στον υπολογιστή)
M3	Θέλω να κάνουμε στο σχολείο
M4	Και τα δύο
M5	Θα ήθελα να κάνουμε κι άλλο τέτοιο μάθημα
M6	Είναι πιο καλά στην τάξη
M7	Δεν ξέρω...και τα δύο

Πίνακας 16: Ε6- Στάση απέναντι στη χρήση Ε.Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σχολιασμός του ερευνητικού ερωτήματος

Δίistanται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διδακτική πρακτική που προτιμούν. Ορισμένοι εμφανίζονται πιο ενθουσιασμένοι με τη νέα μέθοδο διδασκαλίας καθώς τη βρίσκουν περισσότερο ελκυστική και ενδιαφέρουσα, ενώ κάποιοι άλλοι στέκονται πιο διστακτικά απέναντί της και δηλώνουν πως προτιμούν τη μαθησιακή διαδικασία που

αναπτύσσεται στο περιβάλλον της γνώριμης σε αυτούς τάξης. Αναφέρονται απόψεις όπου εκφράζεται επιθυμία για εφαρμογή και των δύο πρακτικών.

7ος ερευνητικός άξονας: Προτάσεις βελτίωσης (Ερώτηση 7)

viii. E7. Πιστεύεις ότι πρέπει να αλλάξω κάτι για να γίνει καλύτερο το μάθημα;	
M1	Όχι, να μην αλλάξεις κάτι
M2	Να βάλεις κάτι λιγότερο....ήταν πολλά
M3	Όχι, μου άρεσε έτσι
M4	Μου άρεσε όπως ήταν
M5	Μου άρεσε αλλά να βγάλεις το παιχνίδι με το τρένο
M6	Να μη λέει πάλι για το διαδίκτυο
M7	Να κάνουμε και για άλλο μάθημα τέτοιο

Πίνακας 17: E7- Προτάσεις βελτίωσης

Σχολιασμός 7ου ερευνητικού ερωτήματος

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως τους άρεσε το Ε.Υ. που υποστήριζε το νέο τρόπο διδασκαλίας και δε θα ήθελαν να αλλάξει κάτι σε επόμενο σχεδιασμό του. Διατυπώθηκαν και δύο παρατηρήσεις σχετικά με τη βελτίωση του υλικού, εκ των οποίων η πρώτη αφορά σε ένα ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

συγκεκριμένο παιχνίδι και η δεύτερη στη θεματική ενότητα που θα υποστηρίξει. Και οι δύο αντιπροσωπεύουν υποκειμενικές θέσεις των συμμετεχόντων αλλά δύναται να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικό σχεδιασμό.

8.6 Σύνοψη

Στο όγδοο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκαν λεπτομερώς τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν μετά από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των ειδικών στην ΕξΑΕ και των ειδικών στο Γνωστικό Αντικείμενο. Έγινε ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων καθώς και του τεχνολογικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, και στη συνέχεια ακολούθησε αναλυτική ανάπτυξη και σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις για κάθε ερευνητικό άξονα και για κάθε ερώτημα.

9. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

9.1 Εισαγωγή

Στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα ευρήματα της έρευνας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συνέλεξαν από τα ερωτηματολόγια των κριτικών αναγνωστών, ειδικών στην ΕξΑΕ και των μαθητών. Ακολουθούν οι προτάσεις για πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων σε μελλοντική έρευνα.

9.2 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτίμηση του διαδραστικού Ε.Υ. που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές σχεδιασμού της ΕξΑΕ. Αρχικά το Ε.Υ. τέθηκε στη διάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα και ακολούθησε η συλλογή των δεδομένων. Το Ε.Υ. αποτιμήθηκε από τρεις (3) κριτικούς αναγνώστες ειδικούς στην ΕξΑΕ μέσω ερωτηματολογίων και στη συνέχεια αξιολογήθηκε μέσω συνέντευξης από επτά (7) μαθητές.

Από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα του τέθηκαν στην αρχή. Πιο αναλυτικά:

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ.διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

Τα πρώτα δύο ερευνητικά ερωτήματα απευθύνονταν στους τρεις (3) κριτικούς αναγνώστες, ειδικούς στην ΕξΑΕ. Και οι τρεις δηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό πράγματι διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά:

- Ως προς τον **1ο άξονα** που σχετίζεται με την επιστημονική συνοχή / τεκμηρίωση του Ε.Υ. οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι το υλικό διαθέτει επιστημονική συνοχή η οποία τεκμηριώνεται πλήρως από την παρουσία βιβλιογραφικών αναφορών (επιστημονικά άρθρα και περιοδικά, βιβλία, ηλεκτρονικές πηγές) για το σύνολο του υλικού. Γίνονται μάλιστα αναφορές και σε συμπληρωματικό υλικό το οποίο παρέχει δυνατότητα για επιπλέον μελέτη και διεύρυνση των γνωστικών εμπειριών. Επιπρόσθετα, γίνεται παράθεση διαφορετικών πηγών που προσφέρουν συγκριτική ανάλυση και ερμηνεία του περιεχομένου του Ε.Υ., ώστε να ενισχύεται η εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο.
- Ως προς το **2ο άξονα** που αναφέρεται στο απλό και κατανοητό ύφος παρουσίασης του Ε.Υ. οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι το ύφος της παρουσίασης του υλικού γίνεται οικείο και φιλικό με τη χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών και χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας. Η γραφή, που δε χρησιμοποιείται σε μεγάλη έκταση αλλά προτιμούνται άλλα μέσα διάχυσης της γνώσης, είναι ευανάγνωστη, με ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών. Οι χρωματικές συνθέσεις ενισχύουν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το υλικό και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον του. Τέλος, στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με κείμενο, εικόνες, υπερσυνδέσμους και διαδραστικά βίντεο, έχοντας ληφθεί μέριμνα για τη μικρή ηλικία στην οποία απευθύνεται το υλικό και με γνωστική αφετηρία τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία. Με βάση αυτά, το Ε.Υ. παρουσιάζει με ξεκάθαρο και ελκυστικό τρόπο τις έννοιες που προσεγγίζονται ώστε να επιτευχθεί με πολλαπλά μέσα η αφομοίωση τους.
- Ως προς τον **3ο άξονα** που εξετάζει την ευχρηστία του Ε.Υ. επιβεβαιώνεται από τους συμμετέχοντες η ευκολία περιήγησης του εκπαιδευόμενου σε αυτό με κουμπιά και εικονίδια των οποίων η χρήση γίνεται εύκολα κατανοητή. Η ευχρηστία του υλικού υποστηρίζεται από αξιόπιστους υπερσυνδέσμους που οδηγούν στα αναμενόμενα

αποτελέσματα και δίνουν δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη του θέματος της ενότητας.

- Ως προς τον **4ο άξονα** οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστοποιούν ότι το Ε.Υ. παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη-καθοδήγηση στον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του και παρέχει συμβουλές και οδηγίες για τη μελέτη του υλικού. Με τη χρήση κατάλληλης σήμανσης και επεξηγηματικών σχολίων αναδεικνύονται τα σημαντικά σημεία κάθε ενότητας.
- Ως προς τον **5ο άξονα** που διερευνά την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το Ε.Υ. κατά τη μελέτη του, οι συμμετέχοντες διατείνονται πως ισχύει και ενισχύει τη μάθηση. Κρίνουν ωστόσο πως το νεαρό της ηλικίας των εκπαιδευόμενων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την απουσία ικανοποιητικού βαθμού δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν τις απόψεις των εκπαιδευόμενων στο Ε.Υ., ενώ παράλληλα διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων που να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Τέλος, αποφαινόμενοι ότι ο εκπαιδευόμενος υποβοηθείται μέσω των δραστηριοτήτων να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.
- Ως προς τον **6ο άξονα**, αναφορικά με τις ευκαιρίες για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση που δίνει το Ε.Υ. στον εκπαιδευόμενο, οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως διατίθεται πληθώρα δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ενίσχυσης της αυτόνομης κριτικής σκέψης, ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευόμενο να κάνει συσχετισμούς ανάμεσα στη νέα γνώση και τη δική του πραγματικότητα. Δηλώνουν επίσης ότι οι συμβουλές που παρέχονται στο πλαίσιο του Ε.Υ. προωθούν συνειρμικά την εφαρμοσιμότητα της νέας γνώσης στην πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου.
- Ως προς τον **7ο άξονα** που εξετάζει τη σαφήνεια του σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες παρατηρούν πως σύμφωνα με την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του Bloom το Ε.Υ. παρακινεί τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων και του δίνει την ευκαιρία να ελέγχει την πρόοδο του.

- Ως προς τον **8ο άξονα**, οι συμμετέχοντες διατείνονται πως οι 12 αρχές της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer εφαρμόζονται σε όλη την έκταση του Ε.Υ.
- Ως προς τον **9ο άξονα** στον οποίο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους για τα δυνατά σημεία του Ε.Υ. , γίνεται αναφορά στην ποικιλία των διαδραστικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει το Ε.Υ., και σε άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά του όπως το φιλικό ύφος, την τμηματική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου, τον παιγνιώδη χαρακτήρα του και την ηχητική παρουσίαση των πληροφοριών.
- Ως προς τον **10 άξονα**, σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες δεν κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση του Ε.Υ. καθώς θεωρούν πως καθοδηγείται στο σύνολο του από τις θεωρήσεις της πολυμεσικής μάθησης. Ένας από τους συμμετέχοντες τονίζει την ανάγκη να διερευνηθεί η δυνατότητα διαμόρφωσης μιας δυναμικής που να επιτρέπει την πιο ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στο Ε.Υ.

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο ΕΥ;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απευθύνεται στους επτά (3) μαθητές. Παρακάτω παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συνέντευξη που παραχώρησαν στην ερευνήτρια σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις που διαμόρφωσαν μετά από την αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. Συγκεκριμένα:

- Ως προς τον **1ο άξονα**, στην ερώτηση “Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το υλικό του μαθήματος;” οι συμμετέχοντες αποκρίθηκαν στην πλειονότητα τους θετικά, αναφερόμενοι στην εμπλουτισμένη με πολυμεσικά στοιχεία διδασκαλία του μαθήματος. Δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στα ιντερνετικά παιχνίδια και τις ψηφιακές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για

εκπαιδευτικούς σκοπούς. Εξαίρεση αποτελεί ένας συμμετέχων ο οποίος εξέφρασε αρνητική άποψη για το Ε.Υ. γενικότερα, καθώς δεν του επιτράπηκε από τον ενήλικα που ήταν μαζί του (μη έχοντας προφανώς κατανοήσει το σκοπό της εργασίας καθώς ήταν από το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού) να αλληλεπιδράσει αυτοπροαίρετα με το υλικό, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις του και στα επόμενα ερωτήματα.

- Ως προς τον **2ο άξονα**, στην ερώτηση “Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσεις μόνος/μόνη σου το υλικό του μαθήματος;” οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία διαπιστώνουν ότι το υλικό είναι προσιτό και εύκολο στη χρήση και μπορούν με άνεση να περιηγηθούν σε αυτό με τη βοήθεια εικονιδίων και των κουμπιών που υπάρχουν στο υλικό.
- Ως προς τον **3ο άξονα**, στην ερώτηση “Ήταν ελκυστικό το μάθημα; Σου τραβούσε το ενδιαφέρον;” όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι πολυμεσικές εφαρμογές τα παιχνίδια και οι γνώριμοι χαρακτήρες του Ε.Υ. κατάφεραν να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον τους.
- Ως προς τον **4ο άξονα**, στην ερώτηση “Σε βοήθησε το υλικό να καταλάβεις το μάθημα;” οι έξι από τους επτά συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το Ε.Υ. ήταν κατανοητό και σαφές, διευκολύνοντας την αφομοίωση του γνωστικού αντικείμενου.
- Ως προς τον **5ο άξονα**, στην ερώτηση “Ποια στοιχεία του υλικού σου άρεσαν περισσότερο;” οι απαντήσεις των συμμετεχόντων περιλάμβαναν τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στο περιβάλλον H5P, online εφαρμογές και παιχνίδια, και συχνά αναφέρονται στην παρουσία του άβαταρ της κυρίας τους.
- Ως προς τον **6ο άξονα**, στην ερώτηση “Ποιος τρόπος μαθήματος σου αρέσει περισσότερο; με το υλικό στον υπολογιστή από το σπίτι ή το μάθημα στην τάξη;” οι μισοί περίπου φάνηκαν ενθουσιασμένοι με την καινοτόμα αυτή πρακτική ενώ οι υπόλοιποι προτιμούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Από ορισμένους εκφράζεται η επιθυμία για παράλληλη εφαρμογή και των δύο πρακτικών.
- Ως προς τον **7ο άξονα**, στην ερώτηση “Πιστεύεις ότι πρέπει να αλλάξω κάτι για να γίνει καλύτερο το μάθημα;” οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι δε θα ήθελαν να πραγματοποιηθεί κάποια αλλαγή, ενώ υπάρχουν προτάσεις από δύο συμμετέχοντες για προσαρμογή ορισμένων δραστηριοτήτων σε τυχόν μελλοντικό σχεδιασμό.

Συνοψίζοντας, το Ε.Υ. αποτιμήθηκε θετικά τόσο από τους κριτικούς αναγνώστες ειδικούς στην ΕξΑΕ όσο και από τους μαθητές. Αναδείχθηκαν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του υλικού, επιβεβαιώθηκε η εναρμόνιση του με τις βασικές θεωρητικές αρχές για σχεδιασμό Ε.Υ. με τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ και ανέκυψαν κριτήρια κατά την υλοποίηση που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικό σχεδιασμό με στόχο τη βελτίωση του υλικού. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση που πήρε η ερευνήτρια από τους συμμετέχοντες στο αρχικό στάδιο της αποτίμησης, την ώθησαν να πραγματοποιήσει ορισμένες προσθήκες στο Ε.Υ. πριν την εφαρμογή και αποτίμηση του από τους μαθητές.

9.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αρχικά, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά της ερευνήτριας να εφαρμόσει το υπάρχον Ε.Υ. σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, ώστε τα αποτελέσματα να αποτυπώνουν μια μεγαλύτερη τάση για αυτού του είδους την εκπαιδευτική πρακτική.

Επιπλέον, η εφαρμογή του συγκεκριμένου Ε.Υ. ως κύριο και όχι συμπληρωματικό υλικό διδασκαλίας θα αναδείκνυε περισσότερες διαστάσεις της ενσωμάτωσης ενός πολυμεσικού, καινοτόμου υλικού στην παραδοσιακή διδασκαλία, του οποίου η προστιθέμενη αξία θα άξιζε να τεθεί υπό διερεύνηση.

Τέλος, με δεδομένες τις επισημάνσεις των κριτικών αναγνωστών ειδικών στην ΕξΑΕ και με στόχο τον εμπλουτισμό και τη βελτίωση του Ε.Υ. θα πρέπει να γίνει περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με την ανάπτυξη αντίστοιχου υλικού ειδικά προσαρμοσμένου στα γνωστικά δεδομένα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δίνοντας έμφαση στην όσο το δυνατόν πιο δυναμική αλληλεπίδραση τους με το Ε.Υ. και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική η αφομοίωση της νέας γνώσης μέσα από τη χρήση του.

9.4 Σύνοψη

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν για κάθε ερευνητικό ερώτημα, ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν από τα ερωτηματολόγια των ειδικών στην ΕξΑΕ και τις συνεντεύξεις των ειδικών στο Γνωστικό Αντικείμενο. Τέλος, κατατίθενται οι προτάσεις της



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

ερευνήτριας για ζητήματα που θεωρεί ότι χρήζουν μεγαλύτερης διερεύνησης στο πλαίσιο μιας μελλοντικής έρευνας.

10. Βιβλιογραφικές αναφορές

10.1 Ελληνόγλωσσες

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Κόμης Βασίλης, 2015. Βασίλης Κόμης. «Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, Ενότητα 10: Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ Εποικοδομισμός». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1441>.

Αμανατίδου, Κ. (2019). Η εισαγωγή και η προστασία του παιδιού στον ψηφιακό κόσμο στο πλαίσιο της οικογένειας: απόψεις γονέων.

Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 79-91.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.

Αυγητίδου, Σ. (2020). Η αξιοποίηση του eTwinning στη συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως προσχολική εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης.

Βασάλα, Π. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση Θεσμοί και λειτουργίες, (σελ. 53-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βέργου, Μ., Κουτσούμπα, Μ., & Μουζάκης, Χ. (2016). Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη μουσειακή αγωγή. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 12(2), 24-39.

Βέρρα, Μ. (2022). *Πανεπιστημιακές σπουδές και ΤΠΕ: η επίδραση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και των εκπαιδευτικών πρακτικών των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας).

ΒΟΓΙΑΤΖΑΚΗ, Ε. Ε. Χ. (2020). Ρόλοι και δεξιότητες εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10(1B), 38-42.

Βοσνιάδου, Σ. (1992). Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα. Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργουλάκου, Ι., & Κώστας, Α. (2022). Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της Πανδημίας-Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 18(1), 129-150.

Γκιάτα, Β. (2022). Διαδραστικότητα και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.

Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο: Α.

Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4(1), 49-60.

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, σσ. 97-110.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/502>

Ειρήνη Σκοπελίτη, «Αναπτυξιακή Ψυχολογία». Ενότητα 11: Γνωστική Ανάπτυξη-Πρώτη Ηλικία. Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση:
<https://eclass.upatras.gr/courses/PN1532/index.php?access=5742>

Ζυγούρης, Φ., & Μαυροειδής, Η. (2016). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(5B).

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 1/5/2021 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Καμπουράκης, Γ. & Λουκής, Ε. (2006). Ε-λεκτρονική μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ

Καραγιάννη, Δ. & Αναστασιάδης, Α. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξάε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας».

Κατσούτα, Ε. (2019). Διάλογος δυο παιδαγωγών. Η περίπτωση του Piaget και του Vygotsky.

Λέκκα, Α. Θ. Μ. (2017). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 33-52.

Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2016). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(2Α).

Μουρατίδου, Ό. Ο., & Μανούσου, Ε. Ε. (2020). Εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή. Έρευνα Δράσης: Η δημιουργία ενός εικονικού μουσείου στο νηπιαγωγείο; Distance Museum Education in pre-school education. Action Research: The



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

creation of a virtual museum in pre-school. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 89-109.

Ντολιοπούλου, Ε. (2004). Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παγγέ, Τζ. (2016). Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Εφαρμογές Διαδικτύου. Θεσσαλονίκη: ΔΙΣΙΓΜΑ.

ΠΑΛΑΙΟΔΗΜΟΥ, Α. (2017). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση του e-twinning στο Νηπιαγωγείο. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(6B), 16-23.

Παπανικολάου, Κ., & Μανούσου, Ε. (2019). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία Έρευνα Δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 184-201.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1985). Η διαδικασία της μάθησης.

ΣΟΥΡΕΛΗ, Α., & Παγγέ, Τ. (2022). «Η Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και οι κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν». Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(7A), 85-92.

Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015). Διδακτική της πληροφορικής. *Εκδόσεις Κάλλιπος σελ.*, 214-215.

Τζοβλά, Ε. (2017). Εξ αποστάσεως επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και χρήση του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 65-75.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. ΕΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450. Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.) Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.

ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Φιλίππουσης, Γ. (2015). «Ποιος φοβάται το διαδίκτυο;» Μια πλουραλιστική προσέγγιση της μάθησης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(2Α).

Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2012). Η διασφάλιση ποιότητας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: διαμόρφωση κριτηρίων ποιότητας περιεχομένου

10.2 Ξενόγλωσσες

Ahmedani, B. K., Harold, R. D., Fitton, V. A., & Shifflet Gibson, E. D. (2011). What adolescents can tell us: Technology and the future of social work education. *Social Work Education*, 30(7), 830-846.

Anand, S., & Krosnick, J. A. (2005). Demographic predictors of media use among infants, toddlers, and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539-561.

Anderson, D. R., & Evans, M. K. (2001). Peril and potential of media for infants and toddlers. *Zero to Three*, 22(2), 10-16.

Artz, L., P. Burton, C. Ward, L. Leoschut, J. Phyfer, S. Lloyd, R. Kassanjee, and C. Le Mottee. 2016. Optimus Study South Africa: Technical Report. Sexual Victimization of Children in South Africa. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.

Australia, E. C. (2018). Statement on young children and digital technologies. Retrieved September, 8, 2018. <https://www.esafety.gov.au/sites/default/files/2019-10/State%20of%20Play%20-%20Youth%20kids%20and%20digital%20dangers.pdf>.

Aven, T., & Renn, O. (2009). On risk defined as an event where the outcome is uncertain. *Journal of risk research*, 12(1), 1-11.



Δέσποινα Παρτάλα, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

- Baggett, R. K. (2012). *The effectiveness of homeland security training for rural communities: A comparative analysis of web-based and instructor-led training delivery* (Doctoral dissertation, Eastern Kentucky University).
- Baggett, R. K. (2012). *The effectiveness of homeland security training for rural communities: A comparative analysis of web-based and instructor-led training delivery* (Doctoral dissertation, Eastern Kentucky University).
- Barron, A. (1998). Designing Web-based training. *British journal of educational technology*, 29(4), 355-370.
- Bedwell, W. L., & Salas, E. (2010). Computer-based training: capitalizing on lessons learned. *International Journal of Training and Development*, 14(3), 239-249.
- Berge, Z. L., & Mrozowski, S. (2001). Review of research in distance education, 1990 to 1999. *American Journal of Distance Education*, 15(3), 5-19.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC catalog# 146)..
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms. Innodata Monographs 7.
- Bolstad, R. (2004). *The role and potential of ICT in early childhood education: A review of New Zealand and international literature*. Wellington: Ministry of Education.
- Bredenkamp, H., Dünkel, V., & Schneider, B. (Eds.). (2019). *The technical image: a history of styles in scientific imagery*. University of Chicago Press.
- Bullock, M., & Gelman, R. (1979). Preschool children's assumptions about cause and effect: Temporal ordering. *Child Development*, 89-96.
- Byrne, J., & Burton, P. (2017). Children as Internet users: how can evidence better inform policy debate?. *Journal of Cyber Policy*, 2(1), 39-52.



Δέσποινα Παρτάλα, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Campbell, A., & Scotellaro, G. (2009). Learning with technology for pre-service early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(2), 11-18.

Children and parents: media use and attitudes report 2022

Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology—A response to “Fool’s Gold”. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 11(1), 7-69.

Daramola, D. (2015). Young children as internet users and parents perspectives. Unpublished master’s thesis). Department of Information Processing Science, University of Oulu, Finland.

Dodge, D. T. (1995). The Importance curriculum in achieving quality child day care programs. *Child Welfare*, 74, 1171-1185.

Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let’s get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1-4.

Ebbeck, M. (1996). Children constructing their own knowledge. *International Journal of Early Years Education*, 4(2), 5-27.

Edwards, S. (2021). Cyber-safety and COVID-19 in the early years: A research agenda. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 396-410.

Elder, J. L., & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 500-504.

Falakmasir, M. H., & Habibi, J. (2010, June). Using Educational Data Mining Methods to Study the Impact of Virtual Classroom in E-Learning. In *EDM* (pp. 241-248).

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.

Ferri, P. M., & Mantovani, S. (2008). Children and computers: what they know, what they do. In *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society* (pp. 126-139). IGI Global.

Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1).



Δέσποινα Παρτάλα, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Gayatri, M. (2020). The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46-54.

Given, L. M., Winkler, D. C., Willson, R., Davidson, C., Danby, S., & Thorpe, K. (2014). Documenting young children's technology use: Observations in the home. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 51(1), 1-9.

Gökdemir, A., Akdemir, Ö., & Vural, Ö. F. (2013). Using Gagné's nine events in learning management systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3268-3272.

Gremmen, M. C., Molenaar, I., & Teepe, R. C. (2016). Vocabulary development at home: A multimedia elaborated picture supporting parent-toddler interaction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 548-560.

Herlo, D. (2017). Connectivism: A new learning theory. In *Edu World 2016 7th International Conference. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. doi: [http://dx. doi. org/10.15405/epsbs](http://dx.doi.org/10.15405/epsbs) (Vol. 2).

Hirsh, R. A. (2004). *Early childhood curriculum: Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play*. Prentice Hall.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). Zero to eight: Young children and their internet use.

Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*, 114- 122. London: Croom Helm

Holmberg, B. (2002). Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη. *Θεωρία και Πράξη. Αθήνα, Έλλην.στο ΒΑΣΑΛΑ, Π., & ΑΝΔΡΕΑΔΟΥ, Δ. (2016). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 56-70.

https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0024/234609/childrens-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

Internet World Stats, Eurostat, 2019
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals/el&oldid=510150

Jackson, L. A., Samona, R., Moomaw, J., Ramsay, L., Murray, C., Smith, A., & Murray, L. (2006). What children do on the Internet: Domains visited and their relationship to socio-demographic characteristics and academic performance. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 182-190.

Johnson, G. M. (2010). Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(1), 176-185.

Kalas, I. (2010). Recognizing the potential of ICT in early childhood education.

Keegan, D. (2005). *Theoretical principles of distance education*. Routledge στο Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 11(1).

Kibuku, R. N., & Ochieng, D. O. (2019, May). Contributions and Shortcomings of Classical Learning Theories as Applied to E-Learning: A Literature Review. In *2019 IST-Africa Week Conference (IST-Africa)* (pp. 1-10). IEEE.

Δημητριάδης, Σ. (2015). Κονεκτιβισμός. Στο Σ. Δημητριάδης (Επιμ.), *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό [eBookversion]* (σσ. 147-171). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.

Kloess, J. A., Beech, A. R., & Harkins, L. (2014). Online child sexual exploitation: Prevalence, process, and offender characteristics. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15(2), 126-139.

Lieberman, D. A., Bates, C. H., & So, J. (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 271-283.

Lionarakis, A. (2003, June). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning—the evolution of its complexity. In *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece* (pp. 42-47).



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

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

Livingstone, S. (2013). Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy. *ZER: Journal of Communication Studies*, 18(35), 13-28.

Livingstone, S. (2013). Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy. *ZER: Journal of Communication Studies*, 18(35), 13-28.

Livingstone, S., & Bober, M. (2004). Taking up online opportunities? Children's uses of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning and Digital Media*, 1(3), 395-419.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, 12(2), 309-329.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Classifying online risk to children* [CO:RE short report series on key topics]. Hamburg: Leibniz-Institut für Medienforschung, Hans-Bredow-Institut & CO:RE - Children Online. doi: 10.21241/ssoar.71817.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying online risk to children.

Livingstone, S., and J. Byrne. 2015. "Challenges of Parental Responsibility in a Global Perspective." In *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*, edited by Sandra Cortesi, and Urs Gasser, 26–29. Cambridge, MA: Berkman Center for Internet and Society, Harvard University

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet. *The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of*, 26.

Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style.

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, 67(1), 82-105.



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2019). Talking to children about data and privacy online: research methodology.

Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253.

Malta Campos, M., & Vieira, L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 125-140.

Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning?. *American psychologist*, 59(1), 14.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 41, 31-48.

Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of educational psychology*, 83(4), 484.

Mena, M. (1992). New pedagogical approaches to improve production of materials in distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, 7(3), 131-140. Retrieved from <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/510>

Miller, S. C., McIntyre, C. J., & Lindt, S. F. (2020). Engaging technology in elementary school: Flipgrid's potential. *Childhood Education*, 96(3), 62-69.

Moore, M. (1989). Three types of interaction; The American Journal of Distance Education. *Volume 3 (2) Editorial*. στο Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100.

Moore, M. G. (1973). Speculations on a Definition of Independent Study.

Munastiwi, E., & Puryono, S. (2021). Unprepared management decreases education performance in kindergartens during Covid-19 pandemic. *Heliyon*, 7(5), e07138.



Δέσποινα Παρτάλα, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Nikolaos, T., Petros, P., & Maria, I. (2021). Emergency remote teaching in Greece during the first period of the 2020 Covid-19 pandemic. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 19-27.

Norris, P. (2001). Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide. Cambridge university press.

Ozgem, K., KUSET, S., & ŞAŞMACIOĞLU, E. (2020). Evaluation of the effect of distance education on children in pre-school period: Parental views. *Near East University Online Journal of Education*, 3(2), 94-103.

Paulsen, M. F., Nipper, S., & Holmberg, C. (2003). Online education: Learning management systems: Global e-learning in a scandinavian perspective.

Phyfer, J., Burton, P., & Leoschut, L. (2016). Global Kids Online South Africa: barriers, opportunities and risks. A glimpse into South African children's internet use and online activities.

Piaget, J. (1928). Judgment and reasoning in the child. *London: Kegan Paul, Trench, Trubner*.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2008). *The psychology of the child*. Basic books.

Poulain, T., Vogel, M., Neef, M., Abicht, F., Hilbert, A., Genuneit, J., ... & Kiess, W. (2018). Reciprocal associations between electronic media use and behavioral difficulties in preschoolers. *International journal of environmental research and public health*, 15(4), 814.

Rahmani, R., & Azimi, H. M. E-learning on Web Generations Itinerary.

Reid Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 138(5), e20162593.

Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers.

Rosenberg, M. J. (2001). E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital. McGraw-2001.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational leadership*, 49(7), 26-33.

Sapsaglam, Ö. (2017). Examining the value perceptions of preschool children according to their drawings and verbal expressions: Sample of responsibility value. *Egitim ve Bilim*, 42(189).

Seven, S., & Yurek, E. (2021). Analysis of the opinions of academists in the field on the applicability of distance education in preschool education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 8(2), 27-36.

Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.

Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.

Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.

Siraj-Blatchford, I., and J. Siraj-Blatchford. 2003. *More Than Computers: Information and Communication Technology in the Early Years*. London: The British Association for Early Childhood Education

Siraj-Blatchford, I., and J. Siraj-Blatchford. 2003. *More Than Computers: Information and Communication Technology in the Early Years*. London: The British Association for Early Childhood Education

Sokol, J. T. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of Eriksonian theory. *Graduate journal of counseling psychology*, 1(2), 14.

Staksrud, E., & Livingstone, S. (2009). Children and online risk: powerless victims or resourceful participants?. *Information, Communication & Society*, 12(3), 364-387.

Staksrud, E., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2007). What do we know about children's use of online technologies?: a report on data availability and research gaps in Europe [annex].

Trawick-Smith, J. (2014). The physical play and motor development of young children: A review of literature and implications for practice. *Center for Early Childhood Education, Eastern Connecticut State University*.

Tsirtsis, A., Tsapatsoulis, N., Stamatelatos, M., Papadamou, K., & Sirivianos, M. (2016, October). Cyber security risks for minors: a taxonomy and a software architecture. In *2016*



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

11th international workshop on semantic and social media adaptation and personalization (SMAP) (pp. 93-99). IEEE.

Vandoninck, S., d'Haenens, L., De Cock, R., & Donoso, V. (2012). Social networking sites and contact risks among Flemish youth. *Childhood*, 19(1), 69-85.

Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 99-104.

Yang, Y. F., & Tsai, C. C. (2017). Exploring in-service preschool teachers' conceptions of and approaches to online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1).

Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S., & Danby, S. (2018). Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives. *Australasian journal of early childhood*, 43(2), 14-22.



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Ειδικών στην ΕξΑΕ»

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)».



«Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία της Ασφάλειας στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»

Επιβλέπων: Γεώργιος Φιλιππούσης

Υπεύθυνος Έρευνας: «Δέσποινα Παρταλά»

Οδηγίες

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεών σας σχετικά με το Εκπαιδευτικό Υλικό (Ε.Υ.) που μελετήσατε.

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι διττός. Αφενός διερευνάται εάν το υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου αν το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, είναι αναγκαία η αντικειμενική προσέγγιση των ερωτήσεων.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου, το οποίο προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση, θα είναι σεβαστό το απόρρητο των απαντήσεών σας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας κοινοποιηθούν αμέσως μετά το τέλος της στατιστικής επεξεργασίας.

Ο Υπεύθυνος Έρευνας: «Δέσποινα Παρταλά»

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

Υπογραφή

Δημογραφικά στοιχεία

(Ζητείται η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων)

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------|---------|-------|-----|
| 1. Φύλλο (Κυκλώστε) | Άντρας | Γυναίκα | | |
| 2. Ηλικία (Κυκλώστε) | 22-30 | 31-40 | 41-50 | >51 |
| 3. Χρόνια Προϋπηρεσίας (Κυκλώστε) | 0-4 | 5-10 | 11-20 | >20 |

4. Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

☐
☐
☐
☐
☐

1

2

3

4

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.

☐
☐
☐
☐
☐

1

2

3

4

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6. Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.

☐
☐
☐
☐
☐

1

2

3

4

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7. Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).

☐
☐
☐
☐
☐

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

A. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.

☐☐☐☐☐

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

Β.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

B.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.Δι.Β.Ε.Α. All rights reserved.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.

Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε. Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.6. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Ζ.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

Ζ.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

(Για να θυμηθείτε τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης δείτε εδώ:

<https://www.edivea.org/mayer.html>)

A.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. **[\(Πολυμεσική Αρχή\)](#)**

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. **[\(Πολυμεσική Αρχή\)](#)**

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.). **[\(Αρχή της Τροπικότητας\)](#)**

☐☐☐☐☐

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. [\(Αρχή της Συνοχής\)](#)

☐☐☐☐☐

1

2

3

4

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐☐☐☐☐

1

2

3

4

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐☐☐☐☐

1

2

3

4

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. [\(Αρχή της Φωνής\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. [\(Αρχή της Εικόνας\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά. ([Αρχή της Κατάτμησης](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. ([Αρχή της Προσωποποίησης](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. ([Αρχή της Κατάτμησης](#))

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

© 2022 Πανεπιστήμιο Κρήτης | Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. All rights reserved.

A.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. [\(Αρχή της Σηματοδότησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). [\(Αρχή της Σηματοδότησης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου. [\(Αρχή της Προπαίδευσης\)](#)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γενικές Επισημάνσεις

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;

2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας

Παράρτημα Β: «Συνέντευξη μαθητών»

Ερωτήσεις συνέντευξης μαθητών
1η Ερώτηση
Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το υλικό του μαθήματος;
2η Ερώτηση
Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσεις μόνος/μόνη σου το υλικό του μαθήματος;
3η Ερώτηση
Ήταν ελκυστικό το μάθημα; Σου τραβούσε το ενδιαφέρον;
4η Ερώτηση
Σε βοήθησε το υλικό να καταλάβεις το μάθημα;
5η Ερώτηση
Ποια στοιχεία του υλικού σου άρεσαν περισσότερο;
6η Ερώτηση
Ποιος τρόπος μαθήματος σου αρέσει περισσότερο; με το υλικό στον υπολογιστή από το σπίτι ή το μάθημα στην τάξη;
7η Ερώτηση
Πιστεύεις ότι πρέπει να αλλάξω κάτι για να γίνει καλύτερο το μάθημα;



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»



Δέσποινα Παρταλά, «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική διδασκαλία σχετικά με την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας»