



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 και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού
Συμπληρωματικής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα**

Αγγλικά για το Νηπιαγωγείο

«Ο ΚΥΚΛΟΣ ΖΩΗΣ ΤΗΣ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑΣ»

ΝΗΣΑΝΑΚΗ ΑΝΤΩΝΙΑ

Επιβλέπων καθηγητής: Κωνσταντίνος Κωτσίδης

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2025

**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 και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού
Συμπληρωματικής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα Αγγλικά για
το Νηπιαγωγείο**

«Ο ΚΥΚΛΟΣ ΖΩΗΣ ΤΗΣ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑΣ»

ΝΗΣΑΝΑΚΗ ΑΝΤΩΝΙΑ

Υπέθυνη 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, 2025

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 και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού
Συμπληρωματικής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα Αγγλικά για
το Νηπιαγωγείο**

«Ο ΚΥΚΛΟΣ ΖΩΗΣ ΤΗΣ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑΣ»

ΝΗΣΑΝΑΚΗ ΑΝΤΩΝΙΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωτσίδης Κωνσταντίνος, Διδ. Παν. Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καθηγητής Παν. Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγήτρια:

Τρούλη Κάλλια, Αν. Καθηγήτρια Παν. Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2025

«Στον αγαπημένο μου πατέρα που μας άφησε νωρίς!»

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	5
1. Εισαγωγή.....	6
1.1. Αντικείμενο και σημασία έρευνας	6
1.2. Βασικός σκοπός της εργασίας.....	7
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	8
1.4. Δομή της εργασίας	8
2. Πλαίσιο και σύγχρονες κατευθύνσεις της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	9
2.1. Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα	9
2.2. Η χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση.....	11
2.3. Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: Ορισμός του όρου και μορφές	13
2.3.1. Ο συμπληρωματικός χαρακτήρας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	15
2.3.2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία	16
2.3.3. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μαθησιακά αποτελέσματα	17
2.3.4. Εφαρμογές και παραδείγματα	18
2.3.5. Προϋποθέσεις και προκλήσεις της εξΑΕ στην προσχολική ηλικία	19
2.4. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση	21
3. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ.....	23
3.1. Πλαίσιο εκπαιδευτικού σχεδιασμού.....	23
3.2. Αρχές σχεδιασμού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού στη προσχολική εκπαίδευση	24
3.2.1. Οι επτά αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού και η προσχολική ΕξΑΕ	25
3.2.2. Οι αρχές πολυμεσικής μάθησης του Mayer	26
3.3. Οι τεχνολογίες στην ΕξΑΕ και παρουσίαση του υλικού	27
3.3.1. Το εργαλείο H5P και το περιβάλλον Chamilo	27
3.3.2. Γενική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού «The Butterfly Life Cycle»	28
3.4. Παιδαγωγικές θεωρίες και σχεδιαστικές αρχές.....	29
3.5. Ανάλυση των διδακτικών ενοτήτων	34
3.5.1. Εισαγωγική ενότητα.....	34
3.5.2. 1 ^η διδακτική ενότητα.....	35
3.5.3. 2 ^η διδακτική ενότητα.....	37
3.5.4. 3 ^η διδακτική ενότητα.....	38
4. Μεθοδολογία έρευνας	40
4.2. Συμμετέχοντες.....	41
4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	43
4.6. Θέματα ηθικής και δεοντολογίας	45
5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	46
5.1. Επιστημονική τεκμηρίωση.....	47
5.2. Παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου	48
5.3. Ευχρηστία.....	49
5.4. Καθοδήγηση εκπαιδευομένου.....	50
5.5. Αλληλεπίδραση και συνεργατικότητα	51
5.6. Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση.....	52
5.7. Σαφήνεια σκοπών και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων	53
5.8. Πολυμεσικές αρχές και πολυτροπικότητα	54
5.9. Γενικές επισημάνσεις και σχόλια	55

6. Συζήτηση	57
6.1. Ανταπόκριση του υλικού στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία	58
6.2. Εφαρμογή και αξιολόγηση των αρχών της Πολυμεσικής Μάθησης	59
6.3. Παιδαγωγική και γλωσσική αξία του υλικού	61
6.4. Προτάσεις βελτίωσης για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του υλικού ..	61
7. Συμπεράσματα	63
Βιβλιογραφικές Αναφορές	66

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο την αξιολόγηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ). Υιοθετήθηκε ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία μέσω ερωτηματολογίου μεικτής μορφής, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας με εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση και εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης με στόχο την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και απόψεων των συμμετεχόντων. Η έρευνα ανέδειξε ότι το υλικό ενσωματώνει αρκετές από τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πολυμεσικής μάθησης, ενισχύοντας τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών. Παράλληλα, προτείνονται βελτιώσεις, όπως η προσθήκη οδηγιών για εκπαιδευτικούς, εργαλείων αυτοαξιολόγησης, διαθεματικών επεκτάσεων και δραστηριοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται παιδαγωγικά επαρκές και κατάλληλο, με περιθώρια βελτίωσης που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά του στο προσχολικό ψηφιακό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό

Abstract

The present study aimed to evaluate a multimedia educational resource for teaching English to preschool children within the framework of supplementary distance education (DE). A qualitative research methodology was adopted, using a mixed-format questionnaire that included both closed and open-ended questions. Six English language teachers participated, all with experience in early childhood education and familiarity with ICT in teaching. Data were analyzed using thematic analysis, with the goal of deeply understanding participants' views and experiences. The research highlighted that the material incorporates several principles of both distance education and multimedia learning, enhancing children's cognitive and emotional engagement. Suggestions for improvement include adding teacher support guides, self-assessment tools, cross-curricular extensions, and collaborative activities. In conclusion, the resource was deemed pedagogically adequate and suitable, with clearly identified areas for enhancement to strengthen its effectiveness in the preschool digital learning environment.

Keywords: preschool education, english language teaching, distance education, multimedia educational material

1. Εισαγωγή

1.1. Αντικείμενο και σημασία έρευνας

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο θεμέλιο για τη γνωστική, γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, επηρεάζοντας καθοριστικά τη μελλοντική του πορεία στη μάθηση, την ένταξη και την προσωπική εξέλιξη (Πετρογιάννης, 2023). Σε αυτό το πλαίσιο, η εισαγωγή ξένης γλώσσας – και συγκεκριμένα της Αγγλικής – στο νηπιαγωγείο αποσκοπεί στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία και στην εξοικείωση με νέες μορφές επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται περισσότερο στην έκθεση στο γλωσσικό ερέθισμα και στην ενίσχυση της επικοινωνίας και όχι στη ρητή διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών κανόνων (Τζανή & Τσιωτάκης, 2022). Σύμφωνα με τους Σιώζιου & Καρρά (2024), η εκμάθηση αγγλικών σε αυτή την ηλικία ενισχύει τις γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες, προάγοντας τη συνεργασία, την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα για μελλοντική γλωσσική μάθηση. Μέσα από τη βιωματική συμμετοχή σε παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες, τα παιδιά καλλιεργούν δεξιότητες προφορικής κατανόησης και έκφρασης, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Μπούρα & Παπαδοπούλου, 2021). Επομένως, η αγγλική γλώσσα, όταν εφαρμόζεται ως παιδαγωγικό εργαλείο επικοινωνίας συνδέεται άμεσα με τις αρχές της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού και με τις σύγχρονες ανάγκες για μια πολυγλωσσική και διαπολιτισμική αγωγή στο σχολικό πλαίσιο (Alexiou et al., 2021).

Παράλληλα, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ενεργό εμπλοκή των νηπίων, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Η ενσωμάτωσή τους σε δραστηριότητες βιωματικού και παιγνιώδους χαρακτήρα επιτρέπει στα παιδιά να οικοδομούν νέες γνώσεις μέσα από την αλληλεπίδραση, το πειραματισμό και τη διερεύνηση (Παρταλά, 2022). Επιπλέον, η συμμετοχή των νηπίων σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης ενισχύει την πολιτισμική τους επίγνωση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την κριτική σκέψη, προσφέροντας ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης χωρίς γεωγραφικά ή γλωσσικά όρια (Κλειδαρά, 2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), και ιδιαίτερα η συμπληρωματική της μορφή, αναδείχθηκε έντονα κατά την περίοδο της πανδημίας ως απάντηση στην ανάγκη συνέχισης της μαθησιακής διαδικασίας υπό περιορισμούς. Ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση, η εφαρμογή της εξΑΕ απαιτεί σημαντική προσαρμογή του διδακτικού υλικού

και των μεθόδων, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών (Μαλισιόβα, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, η Συμπληρωματική Σχολική ΕξΑΕ αναδύεται ως μια εναλλακτική μορφή υποστήριξης της δια ζώσης διδασκαλίας, με στόχο την ενίσχυση της εμπειρίας μάθησης μέσω κατάλληλου ψηφιακού περιεχομένου (Παπανικολάου & Μανούσου, 2019). Μέσα από τη δημιουργική αλληλεπίδραση σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα γλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Παλαιοδήμου, 2017). Παρότι υπάρχουν σημαντικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεγαλύτερες βαθμίδες, παρατηρείται ερευνητικό κενό ως προς την ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για την ΕξΑΕ στην προσχολική ηλικία, και ιδιαίτερα για το μάθημα των Αγγλικών. Οι ανάγκες των παιδιών του νηπιαγωγείου διαφέρουν ουσιαστικά από εκείνες των μεγαλύτερων ηλικιών, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την αξιοποίηση υλικού που να είναι βιωματικό, πολυαισθητηριακό, ελκυστικό και παιγνιώδες (Βελλοπούλου κ.α., 2021). Η πρόκληση πλέον δεν είναι μόνο η τεχνική ενσωμάτωση των ΤΠΕ, αλλά η παιδαγωγική αξιοποίησή τους μέσα από ένα κατάλληλα σχεδιασμένο περιεχόμενο. Επομένως, καθίσταται αναγκαία η δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων που να συνδυάζουν παιδαγωγικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες (Nikolopoulou, 2014).

1.2. Βασικός σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό υλικό Συμπληρωματικής ΕξΑΕ, σχεδιασμένο με βάση παιδαγωγικά και αναπτυξιακά κριτήρια, μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Επιδιώκεται, αφενός η ενίσχυση της γλωσσικής έκθεσης των νηπίων με τρόπο βιωματικό και ελκυστικό και αφετέρου η διερεύνηση της παιδαγωγικής καταλληλότητας και χρηστικότητας του υλικού, μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκει να απαντήσει η παρούσα εργασία αποτελούν τα εξής:

- Κατά πόσο το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτές εφαρμόζονται στην προσχολική ηλικία;
- Ποιες από τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης υλοποιούνται στο εν λόγω υλικό, και πώς αυτές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική και γλωσσική αξία του υλικού στο πλαίσιο της πρώιμης διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας;
- Ποιες βελτιωτικές προτάσεις διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού;

1.4. Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία δομείται σε δέκα βασικά κεφάλαια. Ξεκινά με την Εισαγωγή, όπου παρουσιάζεται το αντικείμενο και η σημασία της μελέτης, ο βασικός της σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα που τη διέπουν, καθώς και η μεθοδολογική της προσέγγιση. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο επικεντρώνεται στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αναλύοντας τη θεσμική της πορεία, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που τη χαρακτηρίζουν. Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην προσχολική αγωγή, ενώ το τέταρτο κεφάλαιο διερευνά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, αναδεικνύοντας τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και γνωστικές διαστάσεις αυτής της πρώιμης γλωσσικής καλλιέργειας. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με έμφαση στην εφαρμογή του στην προσχολική ηλικία. Παρουσιάζονται οι μορφές και ο συμπληρωματικός της χαρακτήρας, οι προϋποθέσεις εφαρμογής, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Το έκτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Περιγράφονται τα τεχνολογικά εργαλεία Chamilo και H5P, γίνεται γενική παρουσίαση του ψηφιακού υλικού «The Butterfly Life Cycle», αναλύονται οι θεωρητικές και σχεδιαστικές αρχές που το διέπουν και παρουσιάζονται αναλυτικά οι διδακτικές του ενότητες. Στη συνέχεια, το έβδομο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, περιλαμβάνοντας τον σχεδιασμό της, την περιγραφή των συμμετεχόντων και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Ακολουθεί η παρουσίαση των

αποτελεσμάτων στο όγδοο κεφάλαιο, ενώ στο ένατο πραγματοποιείται η συζήτηση των ευρημάτων σε συσχέτιση με τα θεωρητικά δεδομένα και τη σχετική βιβλιογραφία. Η εργασία ολοκληρώνεται με το δέκατο κεφάλαιο, στο οποίο διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα, οι πρακτικές εφαρμογές και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

2. Πλαίσιο και σύγχρονες κατευθύνσεις της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

2.1. Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα παρουσιάζει μια ιδιαίτερη και σύνθετη ιστορική πορεία, η οποία διαφέρει αισθητά από εκείνη άλλων ευρωπαϊκών και δυτικών χωρών. Αν και η σημασία της αναγνωρίστηκε αρκετά νωρίς, η θεσμική της κατοχύρωση και η οργανωμένη ανάπτυξή της καθυστέρησαν σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στην αρχή, οι δομές προσχολικής αγωγής ήταν περιορισμένες, με κύριο ρόλο τη φύλαξη των παιδιών. Σταδιακά, όμως, άρχισε να αναγνωρίζεται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της και να εντάσσεται πιο ενεργά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών, η εξέλιξή της επηρεάστηκε έντονα από κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες (Πετρογιάννης, 2023). Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα δεν συνδέθηκε με τη βιομηχανική επανάσταση και τη γυναικεία εργασία, όπως συνέβη, για παράδειγμα, στη Γαλλία ή το Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά σχετίστηκε περισσότερο με τοπικές κοινωνικές ανάγκες, όπως αυτές που προέκυψαν σε ναυτικές και προσφυγικές κοινότητες. Σχολεία για μικρά παιδιά οργανώθηκαν από ιεραποστόλους ήδη από τον 19ο αιώνα, γεγονός που υποδηλώνει μια πρόωπη αλλά ανοργάνωτη φάση φροντίδας (Κυπριανός & Μουσένα, 2023). Σε σύγκριση με άλλες χώρες, η ελληνική προσχολική εκπαίδευση υιοθέτησε αργότερα τη πανεπιστημιακή κατάρτιση για τους/τις νηπιαγωγούς. Όπως καταγράφεται στη μελέτη των Apostolou et al. (2020), σε χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Ιταλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, η επαγγελματική εκπαίδευση των παιδαγωγών νηπιακής ηλικίας είχε θεσμοθετηθεί ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα. Η Ελλάδα, αντίθετα, ενίσχυσε την ακαδημαϊκή της υποδομή στον τομέα αυτό μόλις στα τέλη του 20ού αιώνα, γεγονός που επηρέασε και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι η Ελλάδα έχει σημειώσει πρόοδο ως προς την προσβασιμότητα και τη νομοθετική ενίσχυση της προσχολικής αγωγής, όμως εξακολουθεί να υστερεί σε τομείς, όπως η επαγγελματική

υποστήριξη του προσωπικού, η παρακολούθηση της ποιότητας και η αντιμετώπιση της φροντίδας και της εκπαίδευσης ως ενιαίας, αλληλοσυμπληρούμενης διαδικασίας (Bartolo et al., 2016). Οι Σιδηροπούλου & Μουσένα (2017) υπογραμμίζουν πως, παρά την πρόοδο, εξακολουθούν να υφίστανται ανισότητες στην ποιότητα των δομών ανά γεωγραφική περιοχή, με την περιφέρεια να μειονεκτεί σε σχέση με τα αστικά κέντρα. Η ενίσχυση του δημόσιου χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης και η επένδυση σε υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό είναι καθοριστικής σημασίας.

Ως προς τη δομή, το εκπαιδευτικό μοντέλο που εφαρμόζεται στην Ελλάδα εντάσσεται στα λεγόμενα «διακριτά» συστήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας, στα οποία γίνεται διαχωρισμός μεταξύ δομών φροντίδας για παιδιά έως 3–4 ετών και εκπαιδευτικών δομών για παιδιά ηλικίας 4–6 ετών. Οι δύο αυτοί τομείς λειτουργούν υπό διαφορετικά θεσμικά πλαίσια, εποπτεύονται από διαφορετικά υπουργεία και ακολουθούν διαφορετικές παιδαγωγικές φιλοσοφίες, γεγονός που συνεπάγεται την έλλειψη συνοχής και ενιαίου παιδαγωγικού προσανατολισμού. Σε αντίθεση με τα ενιαία μοντέλα των σκανδιναβικών χωρών, όπου η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών 0–6 ετών οργανώνονται με κοινό τρόπο και στόχους, το ελληνικό σύστημα δυσκολεύει την ομαλή συνέχεια στη μάθηση και εμποδίζει τη δημιουργία ενός ενιαίου και σταθερού πλαισίου για την ανάπτυξη των παιδιών (Κακανά, 2019). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2022), συνιστά σημαντική τομή σε σχέση με το προηγούμενο του 2014. Ενώ το ΠΣ του 2014 είχε ήδη εντάξει αρχές, όπως η διαθεματικότητα, το παιχνίδι και η ενεργός μάθηση, το ΠΣ του 2022 προχωρά ένα βήμα παραπέρα, δίνοντας έμφαση στις δεξιότητες ζωής, τη συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατική μάθηση. Ενσωματώνει τις αρχές του «Πλαισίου Ικανοτήτων του 21ου αιώνα», καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες και ενισχύει την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών μέσα από θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας. Επίσης, προτείνει εργαλεία τεκμηρίωσης της μαθησιακής προόδου, όπως ο φάκελος εργασιών (portfolio) και η μαθησιακή αφήγηση.

Το ΠΣ 2022 επαναπροσδιορίζει και τον ρόλο της/του νηπιαγωγού ως δημιουργού παιδαγωγικών εμπειριών, ενισχύοντας τη διδακτική του αυτονομία. Η έννοια της «ευέλικτης τάξης» αποτελεί καινοτομία, καθώς επιτρέπει τη συνδιαμόρφωση του περιβάλλοντος με τα παιδιά και την ανοιχτή ροή της διδακτικής πράξης (ΙΕΠ, 2022). Με άλλα λόγια, ο ρόλος του/της νηπιαγωγού αναδεικνύεται πλέον ως καθοριστικός για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Ο/η νηπιαγωγός αναλαμβάνει σημαντικές ευθύνες ως προς τη διαμόρφωση των πρώτων εκπαιδευτικών εμπειριών των παιδιών, την επικοινωνία

με τις οικογένειες και την οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων με την κοινότητα. Όπως επισημαίνουν οι Τουρατζίδου & Λαρεντζάκη (2020), η διαχείριση του πολλαπλού ρόλου του εκπαιδευτικού – παιδαγωγού, συμβούλου, οργανωτή και συνεργάτη – απαιτεί συνεχή αναστοχασμό και επαγγελματική επάρκεια. Περαιτέρω, ως προς το περιεχόμενο, το παιχνίδι διατηρεί κεντρική θέση στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Stamatoglou (2024), το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα εναρμονίζεται με τις διεθνείς κατευθύνσεις ως προς τη χρήση του παιχνιδιού για την ενίσχυση της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Μέσα από τη συστηματική συγκριτική ανάλυση 25 προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης από διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτισμικά πλαίσια, αναδεικνύεται ότι το παιχνίδι είναι ο βασικός άξονας μάθησης σε όλο τον κόσμο, είτε αυτό εκδηλώνεται με ελεύθερες, καθοδηγούμενες, εσωτερικές ή εξωτερικές μορφές παιχνιδιού. Ειδικότερα στην ελληνική περίπτωση, η έμφαση δίδεται σε πολυμορφικές δραστηριότητες παιχνιδιού (συμβολικό, ελεύθερο, κινητικό, με κανόνες), υποστηρίζοντας την πολυδιάστατη ανάπτυξη του παιδιού (Dafermou et al., 2014).

2.2. Η χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί βασικό στόχο των σύγχρονων παιδαγωγικών πολιτικών. Η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ συμβάλλει σημαντικά στην αναβάθμιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης (Iancu, 2023). Σύμφωνα με τη συστηματική ανασκόπηση της Aldhilan (2024), οι ΤΠΕ έχουν αναγνωριστεί ως βασικό εργαλείο ενίσχυσης της μαθησιακής εμπειρίας, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, την αυτονομία και τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των παιδιών. Παράλληλα, προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες για πιο ποιοτική και εξατομικευμένη διδασκαλία. Όπως σημειώνει ο Güney (2021), η τεχνολογία έχει ήδη εισχωρήσει στην καθημερινότητα των παιδιών ηλικίας 0–6 ετών μέσα από ψηφιακές συσκευές, καθιστώντας αναγκαία την παιδαγωγική αξιοποίησή της και στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Clemente-Suárez et al. (2024), οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν θετικά στη γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, εφόσον χρησιμοποιούνται κατάλληλα, με μέτρο και εντός πλαισίου.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο. Από τη μία πλευρά, οι παιδαγωγικές και τεχνολογικές δυνατότητες

αναγνωρίζονται θεωρητικά, από την άλλη όμως, η εφαρμογή τους στην τάξη είναι συχνά περιορισμένη και άνιση. Η έρευνα των Οικονομίδη & Ζαράνη (2023) έδειξε ότι πολλοί νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές κυρίως για διοικητικές εργασίες ή για την προετοιμασία της διδασκαλίας, και λιγότερο ως εργαλείο άμεσης παιδαγωγικής χρήσης. Αυτό το φαινόμενο αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη επιμόρφωσης και εξοικείωσης με τις παιδαγωγικές δυνατότητες των ΤΠΕ. Ωστόσο, όταν υπάρχει ουσιαστικός παιδαγωγικός σχεδιασμός, τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά. Η Νικολοπούλου (2022) κατέγραψε παραδείγματα χρήσης εκπαιδευτικών λογισμικών, όπως το MS Paint και το Ram Kid, σε τάξεις νηπιαγωγείων, αναδεικνύοντας την αυξημένη συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών. Ομοίως, η μελέτη των Περδικίδου & Τέγου (2023) έδειξε ότι η χρήση διαδραστικών πολυμέσων ενίσχυσε τη λεκτική έκφραση και την κοινωνική αλληλεπίδραση των νηπίων. Αυτά τα παραδείγματα αποδεικνύουν ότι η τεχνολογία μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο ενεργητικής μάθησης, υπό την καθοδήγηση ευαισθητοποιημένων και κατάλληλα επιμορφωμένων εκπαιδευτικών. Στο ίδιο πνεύμα, οι Καλεράντε και Κοντοπούλου (2022) υποστηρίζουν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ όχι ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως ενταγμένο μέσο για διερεύνηση, δημιουργία και έκφραση στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων. Αυτή η προσέγγιση αντανάκλα τις διεθνείς παιδαγωγικές τάσεις, ωστόσο εγείρονται ερωτήματα για το βαθμό εφαρμογής της στην πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη των Γιαμπολδάκη & Καρασαββίδη (2022) υπογραμμίζει μια επιπλέον διάσταση: τη σύνδεση της τεχνολογίας με το παιχνίδι. Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για την εκμάθηση χωρικών εννοιών οδήγησε σε αυξημένη εμπλοκή των παιδιών, καθώς ταυτίζονταν με τον ήρωα του παιχνιδιού. Η ευχαρίστηση από τη διαδικασία μάθησης αναδείχθηκε ως βασικός παράγοντας επιτυχίας, παρά τις τεχνικές δυσκολίες. Τέλος, ο Μπράτισης (2023) επισημαίνει ένα θεμελιώδες ζήτημα: την ανεπαρκή ενσωμάτωση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων. Η απλή εκμάθηση εργαλείων δεν αρκεί. Οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί χρειάζεται να αποκτήσουν βαθύτερες γνώσεις για το πώς να εντάσσουν με νόημα την τεχνολογία στο αναπτυξιακό πλαίσιο των παιδιών και στο παιδοκεντρικό πνεύμα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Σε ένα γενικό πλαίσιο, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση συνδέεται με το όραμα του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2022), όπου η τεχνολογία δεν αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται οργανικά στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, υποστηρίζοντας τη διερεύνηση, τη δημιουργία και την έκφραση. Η UNESCO (2021) τονίζει ότι ο ψηφιακός

γραμματισμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας νέας κοινωνικής συμφωνίας για την εκπαίδευση, καθώς προάγει βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη, από τα πρώτα στάδια της μάθησης. Στο ίδιο πνεύμα, ο OECD (2022) αναδεικνύει τη σημασία της ουσιαστικής ένταξης των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι η ισότιμη πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία μπορεί να συμβάλει στη μείωση εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, ενισχύοντας παράλληλα τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες.

Η αποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στηρίζεται σε θεωρητικά πλαίσια, όπως οι πολυμεσικές αρχές μάθησης. Ο συνδυασμός διαφορετικών μορφών αναπαράστασης, η αλληλεπίδραση και η δυνατότητα πειραματισμού ενισχύουν την κατανόηση και τη μνήμη, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Mayer, 2021). Στην προσχολική ηλικία, τα ψηφιακά εργαλεία αποκτούν αξία μέσα από παιγνιώδη και δημιουργικά περιβάλλοντα, όπως διαδραστικές αφηγήσεις ή εφαρμογές με εικόνα και ήχο, που καλλιεργούν τη φαντασία και ενισχύουν την ανακαλυπτική μάθηση (Kucirkova & Radesky, 2017). Έτσι, οι ΤΠΕ δεν λειτουργούν απλώς ως ψυχαγωγικά μέσα, αλλά μετατρέπονται σε πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης και ανάπτυξης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Nikolopoulou, 2018). Τέλος, η σταδιακή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο προετοίμασε το έδαφος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Οι ίδιες παιδαγωγικές αρχές που αναδείχθηκαν μέσα στην τάξη, όπως η διαδραστικότητα, ο παιγνιώδης χαρακτήρας, η συνεργασία και η ενίσχυση της αυτονομίας, αποτέλεσαν καθοριστικά στοιχεία και στο ψηφιακό περιβάλλον (Huang & Liang, 2024). Η εμπειρία αυτή ανέδειξε ότι η ποιοτική χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει ισχυρή βάση, τόσο για τη συμβατική όσο και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπό την προϋπόθεση να υπάρχει ο κατάλληλος παιδαγωγικός σχεδιασμός και να υποστηρίζεται αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς.

2.3. Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: Ορισμός του όρου και μορφές

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί σήμερα έναν καθιερωμένο και θεσμοθετημένο τύπο εκπαίδευσης, ο οποίος διαφοροποιείται ουσιαστικά από τη συμβατική διδασκαλία, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης φυσικής παρουσίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Όπως επισημαίνει ο Χρηστάκης (2020), η εξΑΕ αξιοποιεί τις δυνατότητες της τεχνολογίας ώστε να διασφαλίσει τη μετάδοση της γνώσης και την

εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, ακόμη και όταν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία. Αν και ορισμένοι την αντιλαμβάνονται ως υποκατάστατο της δια ζώσης διδασκαλίας, ιδίως σε περιόδους κρίσεων ή αναγκαστικής απομάκρυνσης από την τάξη, στην πράξη λειτουργεί πιο αποτελεσματικά ως συμπληρωματική μορφή υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, ειδικά στις μικρές ηλικίες. Μια από τις πρώτες ολοκληρωμένες προσπάθειες θεωρητικής οριοθέτησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προέρχεται από τον Keegan, ο οποίος, όπως παραθέτει ο Saykili (2018), ανέδειξε τρία βασικά γνωρίσματα του είδους αυτού: την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων για τη μετάδοση του περιεχομένου, τον χωρικό διαχωρισμό μεταξύ εκπαιδευόμενου και διδάσκοντα με δυνατότητα προγραμματισμένων δια ζώσης επαφών και την παρουσία αμφίδρομης επικοινωνίας, είτε σε πραγματικό χρόνο είτε με καθυστέρηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσδιορίζουν την εξΑΕ όχι ως μια απλή τεχνολογική λύση, αλλά ως ένα αυτόνομο και παιδαγωγικά οργανωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο, σύμφωνα και με τους Σοφό κ.ά. (2015), απαιτεί χρήση δομημένου υλικού, κατάλληλη υποστήριξη και συνεχή αλληλεπίδραση, για να διασφαλιστεί η ποιότητα της μάθησης. Ως προς αυτό, ο Λιοναράκης (2020) αναφέρει ότι η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας στην εξΑΕ εξαρτάται από την οργάνωση του υλικού, τη διαδραστικότητα, την καθοδήγηση και την αίσθηση υποστήριξης που προσφέρεται στον μαθητή. Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Λιοναράκης & Παπαδημητρίου (2002), η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς λειτουργεί ως βασικός φορέας της διδασκαλίας. Η προσεκτική σχεδίαση, η σαφήνεια και η δυνατότητα αλληλεπίδρασης καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της εμπειρίας μάθησης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διακρίνονται δύο βασικές μορφές εφαρμογής της εξΑΕ: η σύγχρονη και η ασύγχρονη. Η σύγχρονη μορφή, όπως περιγράφεται από τον Γιαννούλα (2009), περιλαμβάνει τη ζωντανή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών μέσω πλατφορμών τηλεδιάσκεψης, όπως το Webex ή το Zoom. Στην ασύγχρονη μορφή, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μελετήσει το υλικό στο δικό του χρόνο, με ευελιξία και αυτονομία (Κελεϊνίδου κ.ά., 2017). Οι δύο μορφές μπορούν να συνδυαστούν, δημιουργώντας ένα υβριδικό μοντέλο που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και των δύο (Χρηστάκης, 2021). Η μετα-ανάλυση των Zeng & Luo (2024) έδειξε ότι, αν και η ασύγχρονη μάθηση μπορεί να εμφανίζει ελαφρώς καλύτερα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τη γνωστική απόδοση των μαθητών, η διαφορά είναι μικρή και στατιστικά ασήμαντη, κάτι που υπογραμμίζει ότι η ποιότητα του σχεδιασμού έχει μεγαλύτερη σημασία από το ίδιο το

μοντέλο συγχρονισμού. Επιπλέον, η μελέτη των Al-Areibi et al. (2022) καταδεικνύει ότι η συνδυαστική χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων προάγει τη μαθητική κινητοποίηση και τη συμμετοχή, ενισχύοντας την αίσθηση κοινότητας και υποστήριξης στην εικονική τάξη. Η μεικτή προσέγγιση, δηλαδή ο συνδυασμός της σύγχρονης και της ασύγχρονης μορφής μάθησης σε ένα ενιαίο μαθησιακό περιβάλλον, αναδεικνύεται ως η πλέον αποτελεσματική επιλογή. Συνδυάζει τη ζωντανή αλληλεπίδραση και την ενίσχυση της παρακίνησης που προσφέρει η σύγχρονη διδασκαλία, με τη βαθύτερη επεξεργασία του περιεχομένου, τον αναστοχασμό και την ευελιξία της ασύγχρονης μορφής (Baba et al., 2021). Οι τηλεδιασκέψεις ενισχύουν τη διαπροσωπική επικοινωνία και συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής και της δέσμευσης των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ιδίως όταν συνδυάζονται με δραστηριότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Puspitasari, 2021)

2.3.1. Ο συμπληρωματικός χαρακτήρας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΣΕΕ) αποτελεί μια σύγχρονη και χρήσιμη εκπαιδευτική πρακτική, που δεν στοχεύει να αντικαταστήσει τη διδασκαλία στην τάξη, αλλά να τη συμπληρώσει. Προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις της εποχής, προσφέροντας επιπλέον τρόπους μάθησης. Δεν αποτελεί μια αυτόνομη και πλήρως αποκομμένη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά μια παιδαγωγική επιλογή που στηρίζει και ενισχύει τη σχολική διδασκαλία (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009). Η ΣΕΕ, είτε με τη μορφή έντυπου υλικού είτε με τη χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων, ενισχύει την αφομοίωση της διδακτέας ύλης, δίνει ευκαιρίες για επιπλέον εξάσκηση και επιτρέπει την κάλυψη διαφοροποιημένων αναγκών (Xanthopoulou et al., 2020). Χαρακτηριστικό στοιχείο της είναι η ευελιξία που προσφέρει στον χρόνο και στον ρυθμό μάθησης, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για μαθητές που έχουν ανάγκη περισσότερης εξάσκησης, εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης της πληροφορίας ή που απουσιάζουν από το σχολείο. Η ΣΕΕ διευρύνει την πρόσβαση στη γνώση, ανεξαρτήτως γεωγραφικών, κοινωνικών ή πολιτισμικών περιορισμών, επιτρέποντας σε μαθητές ή εκπαιδευόμενους με δυσκολίες να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Koutzeklidou et al., 2024). Παράλληλα, συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με το ψηφιακό περιβάλλον, ενισχύοντας δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, ο ψηφιακός γραμματισμός, η συνεργατικότητα και η δημιουργικότητα (Çetingöz, 2023).

Σε αντίθεση με την πλήρη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που λειτουργεί αυτόνομα και συχνά σε καταστάσεις ανάγκης ή απομόνωσης, η συμπληρωματική εφαρμογή επιτρέπει τη διατήρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ενώ προωθεί μια πιο διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη προσέγγιση της μάθησης. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Ayado & Berame (2022), οι μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση πολύπλοκων εννοιών σε σχέση με εκείνους που βασίστηκαν αποκλειστικά στη δια ζώσης διδασκαλία. Ωστόσο, η εφαρμογή της ΣΕΕ δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις. Η επιτυχής της εφαρμογή προϋποθέτει την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού, τη βασική εξοικείωση όλων των εμπλεκομένων με τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς και την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ειδικά στις μικρές ηλικίες, όπως στο νηπιαγωγείο, έχει επισημανθεί η δυσκολία υλοποίησης συμπληρωματικών δράσεων όταν απουσιάζει η υποστήριξη από την οικογένεια ή όταν δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές (Παπαϊωάννου & Ρόκα, 2023). Περαιτέρω, η απλή μεταφορά της δια ζώσης διδασκαλίας στο ψηφιακό περιβάλλον δεν επαρκεί. Η ΣΕΕ απαιτεί νέο σχεδιασμό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού και των στόχων της μάθησης, με χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών, διαδραστικών δραστηριοτήτων και ποιοτικού υλικού (Xanthopoulou et al., 2020). Συνεπώς, η ΣΕΕ αποτελεί όχι απλώς μια ψηφιακή εναλλακτική, αλλά ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία και να κατέχει μια σταθερή θέση στο σχολείο του σήμερα και του αύριο.

2.3.2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί μια καινοτομία που, αν και στο παρελθόν δεν ήταν ευρέως εφαρμοσμένη στην προσχολική εκπαίδευση, πλέον αναγνωρίζεται ως σημαντική εναλλακτική εκπαιδευτική πρακτική (Κελενίδου κ.α., 2017). Η εφαρμογή της εξΑΕ στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι νέα διεθνώς, ωστόσο, στην Ελλάδα εντοπίζεται κυρίως με τη μορφή συμπληρωματικής σχολικής εκπαίδευσης, η οποία λειτουργεί παράλληλα με τη συμβατική, όπως επισημαίνει η Παλαιοδήμου (2017). Ειδικότερα, προγράμματα όπως το eTwinnning αξιοποιούνται ως μέσο ενίσχυσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της συναισθηματικής αγωγής, συμβάλλοντας θετικά στη συνεργατική μάθηση και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης (Αυγητίδου κ.α., 2022). Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και από την έρευνα δράσης των Βέργου κ.α. (2016), οι οποίοι διερεύννησαν την εφαρμογή εξΑΕ στο πλαίσιο μουσειακής αγωγής. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ακόμη και σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, η εξΑΕ μπορεί να

προκαλέσει γνωστικά οφέλη και όχι απλώς εντυπώσεις, αρκεί να εφαρμόζεται με σωστά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό. Το παράδειγμά τους δείχνει ότι η εξΑΕ μπορεί να αξιοποιηθεί συμπληρωματικά ακόμη και σε μη παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα. Η πανδημία Covid-19 ανέδειξε την αναγκαιότητα άμεσης προσαρμογής σε νέα περιβάλλοντα μάθησης. Όπως τεκμηριώνεται στη μελέτη περίπτωσης των Τζήλου & Παπαδημητρίου (2021), η χρήση των περιβαλλόντων Webex και e-Class σε νηπιαγωγείο κατά την καραντίνα κατέδειξε ότι, με την κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση, η εξΑΕ μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη, υπό την προϋπόθεση ύπαρξης τεχνολογικού εξοπλισμού και γονεϊκής στήριξης.

2.3.3. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μαθησιακά αποτελέσματα

Η εξΑΕ στην προσχολική εκπαίδευση δεν συνιστά απλώς μεταφορά του παραδοσιακού μαθήματος σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Όπως επισημαίνουν οι Παπανικολάου & Μανούσου (2019) απαιτείται σχεδιασμός με παιδαγωγική ευαισθησία, προσαρμοσμένος στις ανάγκες των παιδιών. Η αξιοποίηση τεχνικών, όπως η αφήγηση, η δραματοποίηση, τα συνεργατικά σενάρια και τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύει τη μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική ανάπτυξη. Η παιγνιώδης και βιωματική φύση τέτοιων τεχνικών είναι πλήρως εναρμονισμένη με τις παραδοχές του νέου Προγράμματος Σπουδών, το οποίο προτάσσει την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η διερευνητική μάθηση (Πεντέρη, 2022). Συγκεκριμένα, η ψηφιακή αφήγηση μέσα σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών και στην ενίσχυση της συνεργατικής δημιουργίας, όπως επισημαίνουν οι Korosidou & Bratitsis (2021). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Μπράτιτση & Καπανιάρη (2024), όταν η αφήγηση συνδυάζεται με κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια, ενδυναμώνεται η βιωματική και διερευνητική προσέγγιση της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αποκτούν προσωπικά νοήματα από τις εμπειρίες τους και εμπλέκονται ουσιαστικά στο περιεχόμενο του μαθήματος. Περαιτέρω, τα ψηφιακά παιχνίδια, όταν σχεδιάζονται κατάλληλα, προάγουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, ενισχύοντας δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η αυτονομία (Νικηφορίδου & Παγγέ, 2011). Επιπλέον, η παιδαγωγική χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών συμβάλλει στην καλλιέργεια

κριτικής σκέψης και προσφέρει ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης που συνδέουν τη γνώση με την πράξη και τη φαντασία (Ihmeideh, 2023).

Τα ευρήματα των Παλαιοδήμου (2017) και Βέργου κ.α. (2016) αναδεικνύουν, επίσης, τη σημασία των θετικά συναισθηματικά φορτισμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες ενισχύουν την αυτενέργεια και τη φαντασία, διατηρώντας τα χαρακτηριστικά της παιδοκεντρικής μάθησης ακόμη και στο ψηφιακό περιβάλλον. Ο ευέλικτος χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος διευκολύνει αυτή τη μετάβαση, επιτρέποντας την ενσωμάτωση εναλλακτικών και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας (Μουρατίδου & Μανούσου, 2020). Η ενσωμάτωση παιγνιωδών, διαδραστικών και συναισθηματικά ελκυστικών δραστηριοτήτων ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την προσωπική νοηματοδότηση (Hirsh-Pasek et al., 2020). Στην προσχολική εκπαίδευση, η χρήση ΤΠΕ πρέπει να συνδέεται με τις αρχές της παιγνιώδους μάθησης και να στηρίζει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών (Nikolopoulou & Gialamas, 2015). Παράλληλα, η συναισθηματική εμπλοκή αποδεικνύεται κρίσιμη για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και τη γνωστική πρόοδο, ιδίως σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου η φυσική επαφή απουσιάζει (Papadakis et al., 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται σε ρόλο εμπνευστή και συντονιστή εμπειριών, ο οποίος σχεδιάζει ψηφιακές δραστηριότητες που ευνοούν την αλληλεπίδραση και τη βιωματική μάθηση (Kalogiannakis & Papadakis, 2020). Είναι επομένως απαραίτητο τα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα να είναι ελκυστικά, παιδοκεντρικά και ευέλικτα, ώστε να υποστηρίξουν ουσιαστικά την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε συμφωνία με τις αρχές της σύγχρονης προσχολικής παιδαγωγικής.

2.3.4. Εφαρμογές και παραδείγματα

Η εμπειρία της πανδημίας αλλά και προϋπάρχουσες δράσεις απέδειξαν ότι η εξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει στο νηπιαγωγείο, αρκεί οι δραστηριότητες να προσαρμόζονται στις ανάγκες των νηπίων. Στην πράξη, τα εργαλεία που αξιοποιούνται ποικίλλουν. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική βαθμίδα υλοποιείται κυρίως μέσω πλατφορμών τηλεδιάσκεψης, όπως το Webex, σε συνδυασμό με ψηφιακά εργαλεία (π.χ. Padlet, Storybird, Scratch). Μέσα από αυτά, οι νηπιαγωγοί κατορθώνουν να αναπαράγουν βασικές παιδαγωγικές ρουτίνες και δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, όπως η αφήγηση παραμυθιού, η ενασχόληση με μουσικοκινητικά παιχνίδια και η βιωματική ενασχόληση με έθιμα, μεταφέροντάς τες δημιουργικά στο ψηφιακό περιβάλλον (Τασιούλη κ.α., 2021).

Αντίστοιχα, η ασύγχρονη εξΑΕ, μέσω εργαλείων όπως το e-Class ή το Seesaw, προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να παρακολουθήσουν βίντεο, να δημιουργήσουν ζωγραφίες, να ηχογραφήσουν τις απαντήσεις τους ή να μοιραστούν φωτογραφίες με τις δημιουργίες τους (Kusmaryani & Arifin, 2023). Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική είναι η αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών με παιγνιώδη χαρακτήρα, όπως οι δραστηριότητες του Wordwall ή οι διαδραστικοί γρίφοι, που ενισχύουν τη συμμετοχή μέσα από το παιχνίδι (Santos et al., 2024).

Ενδεικτικά, η εξΑΕ στο νηπιαγωγείο έχει αξιοποιηθεί και σε πιο εξειδικευμένα θεματικά πεδία. Η μελέτη των Βέργου κ.α. (2016) κατέγραψε την επιτυχημένη εφαρμογή της σε προγράμματα μουσειακής αγωγής, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να αλληλεπιδράσουν με ψηφιακά εκθέματα και να αναπτύξουν νέες γνώσεις μέσα από διαδικτυακές δραστηριότητες. Αντίστοιχα, η δράση eTwinning έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε νήπια από διαφορετικές χώρες να συμμετέχουν σε κοινές ψηφιακές δημιουργίες, να μοιράζονται εμπειρίες και να έρχονται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Αυγητίδου κ.α., 2022). Στο ίδιο πνεύμα, η αξιοποίηση διαπολιτισμικών παραμυθιών μέσω ψηφιακών αφηγήσεων, σε συνδυασμό με την ανταλλαγή ζωγραφιών, ηχογραφήσεων ή βίντεο, αναδεικνύει την τεχνολογία ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο φανταστικής και δημιουργικής έκφρασης. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει τα παιδιά να γνωρίσουν και να σεβαστούν διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί δεξιότητες αφήγησης, συνεργασίας και κριτικής σκέψης (Yu & Wang, 2025). Περαιτέρω, οι Papatzikis et al. (2021) τεκμηριώνουν ότι μουσικά προγράμματα πρώιμης ηλικίας, που υλοποιήθηκαν διαδικτυακά κατά την πανδημία, κράτησαν ενεργή τη συμμετοχή και τη συναισθηματική σύνδεση των παιδιών. Επίσης, η μελέτη των Williams et al. (2023) δείχνει ότι δραστηριότητες ρυθμού και κίνησης που έγιναν με νηπιαγωγούς οδήγησαν σε βελτίωση στην αυτορρύθμιση και στην ανάπτυξη κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων.

2.3.5. Προϋποθέσεις και προκλήσεις της εξΑΕ στην προσχολική ηλικία

Η επιτυχής εφαρμογή της εξΑΕ στο νηπιαγωγείο προϋποθέτει την κατοχή βασικών τεχνολογικών και ψηφιακών δεξιοτήτων από όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς και τη διάθεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Αρμακόλας & Παναγιωτακόπουλος, 2020; Παγγέ, 2016). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μετασχηματίσουν την παραδοσιακή τους προσέγγιση, ώστε να σχεδιάζουν δημιουργικά και ελκυστικά ψηφιακά μαθησιακά

περιβάλλοντα, τα οποία θα ενισχύουν τη συμμετοχή και την ενεργητική μάθηση των παιδιών (Kim, 2020; Pavlenko & Pavlenko, 2020a, 2020b). Ωστόσο, το πιο σημαντικό στην εξΑΕ σε προσχολικό πλαίσιο αποτελεί το υψηλό επίπεδο υποστήριξης από τους γονείς, καθώς τα νήπια δεν διαθέτουν τις δεξιότητες χειρισμού των ψηφιακών μέσων (Παγγέ, 2016; Κελενίδου κ.α., 2017; Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021). Όπως αναδεικνύεται και στην έρευνα της Amistad (2024), οι γονείς κατά τη διάρκεια της πανδημίας μετατράπηκαν σε «συμπαιδαγωγούς», αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Κλήθηκαν να διευκολύνουν τη χρήση των εκπαιδευτικών εργαλείων, να καθοδηγήσουν τα παιδιά στις δραστηριότητες και να εξασφαλίσουν συναισθηματική σταθερότητα και γνωστική υποστήριξη στο νέο πλαίσιο μάθησης. Οι Βρυνιώτη (2007) και Yoder & Lopez (2013) υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματικότητα της εξΑΕ συνδέεται με τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Αν αυτή απουσιάζει ή περιορίζεται λόγω χρόνου, τεχνοφοβίας ή πολιτισμικών διαφορών, η μαθησιακή διαδικασία αποδυναμώνεται. Η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς μέσω οδηγιών, βίντεο, τηλεσυναντήσεων ή έντυπου υλικού (π.χ. μέσω Zoom, Google Meet, έντυπων modules) είναι καθοριστική, αλλά δεν επαρκεί χωρίς την καθημερινή εμπλοκή των γονέων (Puspita, 2021).

Παράλληλα, βασική πρόκληση για την προσχολική εξΑΕ αποτελεί η αντισταθμιστική της λειτουργία, δηλαδή η ικανότητα να άρει περιορισμούς που σχετίζονται με τη γεωγραφική απομόνωση, την ειδική αγωγή ή τη διαθεσιμότητα φυσικών επισκέψεων (Ayda et al., 2020). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Şen Ersoy (2023), η εξΑΕ μπορεί να διαδραματίσει ρόλο εκπαιδευτικής εξίσωσης για πληθυσμούς που πλήττονται από κοινωνικές ανισότητες ή πολιτισμικά εμπόδια, με την προϋπόθεση ύπαρξης κατάλληλων παιδαγωγικών και τεχνολογικών σχεδιασμών. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει τη συμπληρωματική αξία της εξΑΕ, όχι ως υποκατάστατο της δια ζώσης προσχολικής αγωγής, αλλά ως ευκαιρία εμπλουτισμού και υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, ιδίως για παιδιά που αδυνατούν να συμμετάσχουν σε φυσικό πλαίσιο (π.χ. λόγω αναπηρίας, νοσηλείας ή απομακρυσμένων περιοχών). Περαιτέρω, η ποσοτική μελέτη των Gkoros & Papageorgiou (2022) τεκμηριώνει ότι η επιτυχής ενσωμάτωση της εξΑΕ στο νηπιαγωγείο απαιτεί την ενίσχυση της τεχνολογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση των υποδομών των σχολείων. Ποσοστό 90% των νηπιαγωγών ανέφεραν δυσκολία στην εφαρμογή ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων, ενώ το 86% τόνισε τη μειωμένη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της εξΑΕ. Επιπλέον,

αναδεικνύεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καμία προϋπάρχουσα εμπειρία εξΑΕ πριν την πανδημία.

2.4. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια σημαντική εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των παιδιών να μεγαλώνουν σε έναν κόσμο όπου οι άνθρωποι από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς επικοινωνούν μεταξύ τους. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η αγγλική γλώσσα διδάσκεται ήδη από την προσχολική ηλικία και αυτό έχει βοηθήσει τα παιδιά να εξοικειωθούν με μια ξένη γλώσσα από νωρίς. Έτσι, αναπτύσσουν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και αποκτούν πιο ανοιχτή στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς (Alexiou, 2020). Στην Ελλάδα, η αγγλική γλώσσα εισήχθη καθολικά στα δημόσια νηπιαγωγεία από το 2021, μέσα από το πρόγραμμα EAN (Εισαγωγή της Αγγλικής στο Νηπιαγωγείο), το οποίο σχεδιάστηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Alexiou & Penderi, 2022). Το πρόγραμμα εισαγωγής της αγγλικής στο νηπιαγωγείο στηρίχθηκε σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση που είναι κατάλληλη για την ηλικία των παιδιών. Συγκεκριμένα, βασίστηκε στη μέθοδο CLIL (Content and Language Integrated Learning), δηλαδή στην ταυτόχρονη εκμάθηση της ξένης γλώσσας και άλλων γνώσεων, όπως για παράδειγμα μέσα από παιχνίδι, ιστορίες ή απλές δραστηριότητες με θέμα τη φύση ή τα χρώματα. Η προσέγγιση αυτή εφαρμόστηκε με ήπιο τρόπο, χωρίς πίεση ή αυστηρή διδασκαλία, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν αγγλικά με φυσικό και ευχάριστο τρόπο. Όλες οι δραστηριότητες ήταν εναρμονισμένες με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, που δίνει έμφαση στο παιχνίδι, στη συνεργασία και στη δημιουργική μάθηση (Penderi, 2022). Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας βασίζεται στις παιδαγωγικές θεωρίες του Vygotsky και στις αρχές της παιγνιώδους, βιωματικής και διαθεματικής μάθησης, οι οποίες διευκολύνουν τη φυσική απόκτηση της γλώσσας από παιδιά μικρής ηλικίας. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να αξιοποιούν το παιχνίδι, την αφήγηση, τη μουσική και την κίνηση, παρέχοντας πλούσιο γλωσσικό ερέθισμα μέσα από καθημερινά σενάρια (Αλεξίου κ.α., 2023). Σύμφωνα με τους Alexiou et al. (2021), η πρόωπη εισαγωγή της αγγλικής συμβάλλει όχι μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικότητας και της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Παράλληλα, όπως δείχνουν ερευνητικά δεδομένα, βελτιώνεται και η παιδαγωγική

αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα EAN (Εισαγωγή της Αγγλικής στο Νηπιαγωγείο) εφαρμόστηκε μέσα στην τάξη με τη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών: του/της νηπιαγωγού και του/της καθηγητή/καθηγήτριας αγγλικών. Όπως εξηγούν οι Αλεξίου κ.α. (2023) αυτή η κοινή διδασκαλία είχε πολλά οφέλη. Οι δύο εκπαιδευτικοί βοηθούσαν ο ένας τον άλλο, σχεδίαζαν μαζί δραστηριότητες και έτσι το μάθημα γινόταν πιο οργανωμένο και αποτελεσματικό για τα παιδιά. Παράλληλα, και οι δύο είχαν την ευκαιρία να μάθουν νέες μεθόδους και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η ενημέρωση των γονέων, που γινόταν μέσω ειδικού εκπαιδευτικού υλικού αλλά και της ιστοσελίδας του προγράμματος. Έτσι, οι γονείς καταλάβαιναν καλύτερα τι κάνουν τα παιδιά τους και στήριζαν περισσότερο το πρόγραμμα.

Ωστόσο, δεν απουσίασαν και οι επιφυλάξεις. Όπως δείχνει έρευνα των Σιώζιου & Καρράς (2024) αρκετοί νηπιαγωγοί εξέφρασαν προβληματισμούς ως προς τον ρόλο τους, την επιμόρφωση, καθώς και τη διαχείριση του χρόνου και του προγράμματος. Επίσης, τονίστηκε η ανάγκη για καλύτερη τεχνική υποστήριξη και κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό. Σε ερευνητικό επίπεδο, η Alexίου (2020) αναφέρει ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της αγγλικής στο προσχολικό πλαίσιο εξαρτάται από κρίσιμους παράγοντες, όπως η ηλικία έναρξης, η συχνότητα έκθεσης, η ποιότητα των διδακτικών πρακτικών και η ψυχοκοινωνική προετοιμασία των παιδιών. Παράλληλα, οι Nikolopoulou & Gialamas (2015) επισημαίνουν πως η ενσωμάτωση τεχνολογίας, όπως διαδραστικοί πίνακες και ψηφιακά μέσα, μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία της αγγλικής, ενισχύοντας την προσοχή και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής, η απόφαση να μπει η αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο δεν έγινε τυχαία. Είναι μέρος μιας γενικότερης προσπάθειας να αλλάξει και να βελτιωθεί το ελληνικό σχολείο. Ο στόχος είναι να βοηθηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους χρειαστούν στο μέλλον, όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και η χρήση ξένων γλωσσών (Σιώζου & Καρράς, 2024).

Συμπερασματικά, η εισαγωγή της αγγλικής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ένα παράδειγμα παιδαγωγικής προσαρμογής στις παγκόσμιες εξελίξεις και στις ανάγκες της νέας γενιάς. Όπως υπογραμμίζουν οι Alexίου et al. (2021), η έγκαιρη και κατάλληλα υποστηριζόμενη έκθεση των παιδιών σε μια ξένη γλώσσα μπορεί να θέσει τα θεμέλια για μια ζωή ανοιχτή στη μάθηση, τη συνεργασία και την αποδοχή του άλλου.

3. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

3.1. Πλαίσιο εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μια σύνθετη, δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ο σχεδιασμός αυτός απαιτεί βαθιά κατανόηση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των νηπίων και διαρκή ευαισθησία ως προς τις παιδαγωγικές ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Όπως επισημαίνουν οι Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου (2022), ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι μια απλή τεχνική ενέργεια, αλλά ένα παιδαγωγικό έργο που συνδυάζει στόχους, δραστηριότητες και τεχνολογίες με τρόπο δημιουργικό και παιδοκεντρικό. Η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή, παιγνιώδη μάθηση και σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών επισημαίνεται και από την Αγγελάκη (2024), η οποία υποστηρίζει ότι δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, η αφήγηση και η δραματοποίηση ενισχύουν όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Παράλληλα, η σύνδεση του μαθησιακού περιεχομένου με καταστάσεις από την καθημερινότητα επιτρέπει στα παιδιά να κατανοούν αφηρημένες έννοιες και να οικοδομούν προσωπικό νόημα στη μάθηση.

Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στο νηπιαγωγείο οργανώνεται σε πέντε αλληλοσυνδεδεμένα επίπεδα (Πεντέρη, κ.α., 2021):

- **Νανοεπίπεδο:** Εστιάζει στη μοναδικότητα κάθε παιδιού, στα γνωστικά του αποθέματα, τις πολιτισμικές του καταβολές και τις μαθησιακές του εμπειρίες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες κάθε νηπίου, λαμβάνοντας υπόψη την οικογενειακή και κοινωνικοπολιτισμική του ταυτότητα (Bernard, 2024).
- **Μικροεπίπεδο:** Αφορά στη μαθησιακή καθημερινότητα της τάξης, δηλαδή στο πώς οργανώνονται οι διδακτικές ενότητες, τα παιδαγωγικά εργαλεία και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Εδώ καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι παιγνιώδεις πρακτικές, οι βιωματικές δραστηριότητες και η οπτικοακουστική στήριξη της μάθησης (Πεντέρη, 2022).
- **Μεσοεπίπεδο:** Σχετίζεται με την οργανωσιακή κουλτούρα του νηπιαγωγείου, τη συνεργασία και τη συνεκτικότητα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών και η ύπαρξη κοινού οράματος επηρεάζουν καθοριστικά την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης (Moraal et al., 2024).

- **Μακροεπίπεδο:** Περιλαμβάνει το θεσμικό πλαίσιο, τα επίσημα προγράμματα σπουδών, τις υπουργικές αποφάσεις και τις οδηγίες που καθοδηγούν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με την Πεντέρη et al. (2021), ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός πρέπει να είναι ευέλικτος και να ενσωματώνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές με παιδαγωγικά τεκμηριωμένες πρακτικές.
- **Υπερεπίπεδο:** Συνδέεται με διεθνείς παιδαγωγικές αρχές και στοχεύσεις, όπως οι ικανότητες του 21ου αιώνα, η εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα και η καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Meyer & Norman, 2020). Η ένταξη της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντανακλούν αυτή την παγκόσμια προοπτική.

Η κατανόηση και η αξιοποίηση των ανωτέρω πέντε αυτών επιπέδων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, είναι ευέλικτες και κατάλληλες για όλους. Η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας, για παράδειγμα, δεν γίνεται ξεχωριστά, αλλά εντάσσεται φυσικά μέσα στις καθημερινές εμπειρίες του νηπιαγωγείου, μέσα από το παιχνίδι, την αφήγηση, τις εικόνες και την κίνηση. Έτσι, η εκμάθηση γίνεται πιο ευχάριστη και προσιτή για όλα τα παιδιά (Τζανή & Τσιωτάκης, 2023).

3.2. Αρχές σχεδιασμού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού στη προσχολική εκπαίδευση

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία απαιτεί ειδική προσαρμογή, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών ηλικίας 4–6 ετών. Όπως επισημαίνουν οι Σόφος κ.α. (2023), το εκπαιδευτικό υλικό σε περιβάλλοντα ΕξΑΕ καλείται να αναλάβει παιδαγωγικό ρόλο, ισοδύναμο με εκείνον του εκπαιδευτικού, αντικαθιστώντας τη φυσική παρουσία. Μάλιστα, χρησιμοποιούν τον όρο «αφανής δάσκαλος», για να περιγράψουν τον ενεργό παιδαγωγικό ρόλο του ίδιου του υλικού, το οποίο καθοδηγεί, εμπνυχώνει και υποστηρίζει τη μαθησιακή εμπειρία, ακόμα και όταν ο εκπαιδευτικός απουσιάζει από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, η επιτυχής εξ αποστάσεως μάθηση εξαρτάται από την ενεργοποίηση των αισθήσεων και την παιγνιώδη εμπλοκή των παιδιών, καθώς η μάθηση πραγματοποιείται κυρίως μέσα από την κίνηση, την αφήγηση, τη φαντασία και το παιχνίδι (Σουρέλη & Παγγέ, 2022).

3.2.1. Οι επτά αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού και η προσχολική ΕΞΑΕ

Η εφαρμογή των βασικών αρχών σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στην προσχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί ευαισθησία και κατάλληλη προσαρμογή στις ηλικιακές και αναπτυξιακές δυνατότητες των νηπίων. Όπως υποστηρίζουν οι Σπανακά & Λιοναράκης (2017), οι επτά θεμελιώδεις αρχές- αυτονομία, δομή και σαφήνεια, διαδραστικότητα, απλότητα, ελκυστικότητα, αυθεντικότητα και ανταπόκριση στην ποικιλομορφία-προσφέρουν ένα πλαίσιο, το οποίο όταν εφαρμόζεται με δημιουργικότητα και παιδοκεντρική προσέγγιση, μπορεί να δημιουργήσει ένα ουσιαστικό, ευχάριστο και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, η *αρχή της αυτονομίας* στο προσχολικό πλαίσιο εκπαίδευσης το παιδί μαθαίνει μόνο του, αλλά ότι του δίνεται η δυνατότητα να κάνει μικρές επιλογές, όπως να διαλέξει ποια εικόνα του αρέσει, ποιο τραγούδι θα ακούσει ή με ποια δραστηριότητα θα ασχοληθεί. Όπως τονίζουν οι Arvanitis et al. (2023), η υποστήριξη της αυτονομίας στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν προϋποθέτει πλήρη ανεξαρτησία, αλλά προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να δραστηριοποιούνται με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να επιλέγουν, να εκφράζονται και να νιώθουν ότι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η *δομή και η σαφήνεια* του εκπαιδευτικού υλικού διασφαλίζονται με τη χρήση επαναλαμβανόμενων μοτίβων, σταθερών ακολουθιών και οπτικών υποστηρίξεων, όπως εικόνες και σύμβολα. Όπως αναφέρει και η μεθοδολογία σχεδιασμού του Nikolopoulos et al. (2013), τέτοιες επιλογές συμβάλλουν στην πλοήγηση, την προβλεψιμότητα και την ενίσχυση της μάθησης σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο προσχολικό πλαίσιο εκπαίδευσης, όταν το υλικό οργανώνεται σε σαφή, επαναλαμβανόμενα μοτίβα, όπως συγκεκριμένη σειρά σταδίων, επαναληπτική γλώσσα, γνώριμα σύμβολα ή εικονίδια, το παιδί αντιλαμβάνεται τι αναμένεται να κάνει, μειώνοντας το άγχος και αυξάνοντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Η σαφής παρουσίαση των πληροφοριών με απλό λεξιλόγιο, οπτική υποστήριξη και ήπιες αλλαγές από δραστηριότητα σε δραστηριότητα, επιτρέπει στα παιδιά να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο της μάθησης χωρίς να αποπροσανατολίζονται (Acosta et al., 2024). Περαιτέρω, η *διαδραστικότητα* αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας κατακτούν τη γνώση μέσα από δράσεις με νόημα, όπως χειροτεχνίες, τραγούδια, παιχνίδια ρόλων και βιωματικές αφηγήσεις (Ιμέρ & Μπιρμπίλη, 2021). Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι εφικτή με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων, όπως τα ψηφιακά μέσα και οι πολυμεσικές αφηγήσεις. Καθοριστικός είναι ο ρόλος των

γονέων ή φροντιστών, οι οποίοι λειτουργούν ως διαμεσολαβητές, διευκολύνοντας τη συμμετοχή των παιδιών και υποστηρίζοντας τη σύνδεση τους με τη μαθησιακή διαδικασία (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021). Η *απλότητα*, από την άλλη, αποτελεί κεντρική προϋπόθεση για την κατανόηση των εννοιών. Το υλικό απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ως εκ τούτου πρέπει να χρησιμοποιεί απλό λεξιλόγιο, σύντομες προτάσεις και καθαρές οδηγίες. Η γλώσσα οφείλει να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές δυνατότητες των νηπίων 4–6 ετών, χωρίς να υποτιμά τη νοημοσύνη τους (Finders et al., 2023).

Η *αρχή της ελκυστικότητας* εξασφαλίζεται με μέσα που διεγείρουν το ενδιαφέρον και την αισθητηριακή εμπλοκή, όπως ζωντανά χρώματα, μουσική, κινούμενες εικόνες και διαδραστικά στοιχεία. Η παρουσία οικείων χαρακτήρων και παιχνιδιών ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση του παιδιού με το περιεχόμενο και διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του για συμμετοχή (Ponticorvo et al., 2020). Αυτό έρχεται να συνδεθεί με την *αρχή της αυθεντικότητας*, όπου αναφέρεται στη δυνατότητα που δίνεται στα μικρά παιδιά να αναγνωρίζουν στις δραστηριότητες στοιχεία από την καθημερινότητά τους. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην προσχολική ηλικία οφείλει να αντλεί θέματα από τον άμεσο κόσμο του παιδιού, όπως η οικογένεια, η φύση, τα ζώα και οι αγαπημένες του δραστηριότητες, προκειμένου να ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του (Mabonga, 2021). Η σύνδεση του νέου μαθησιακού περιεχομένου με οικεία και νοηματοδοτημένα βιώματα ενισχύει την κατανόηση, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις αφηρημένων ή σύνθετων εννοιών. Όπως επισημαίνουν οι Maming et al. (2023), η αξιοποίηση θεματικών με υψηλό βαθμό εξοικείωσης υποστηρίζει την εμπλοκή, την κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, λειτουργώντας ως γέφυρα ανάμεσα σε γνωστές εμπειρίες και νέες γνώσεις. Τέλος, η *ανταπόκριση στην ποικιλομορφία* είναι βασική προϋπόθεση για να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία (Καμπεζά, 2020). Το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να προσαρμόζεται όχι μόνο ως προς το επίπεδο δυσκολίας, αλλά και ως προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τον τρόπο παρουσίασης και τους τρόπους συμμετοχής των παιδιών. Ο σχεδιασμός υλικού στην προσχολική εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές παρουσίασης και αλληλεπίδρασης. Έτσι, μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους (Παπανδρέου, 2020).

3.2.2. Οι αρχές πολυμεσικής μάθησης του Mayer

Ο Mayer έχει διατυπώσει ένα σύνολο βασικών αρχών που καθοδηγούν τον αποτελεσματικό σχεδιασμό πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού. Οι αρχές αυτές εστιάζουν

στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και παρουσιάζεται η πληροφορία, ώστε να ενισχύεται η κατανόηση, να μειώνεται η γνωστική υπερφόρτωση και να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, προσδιορίζουν ποιες στρατηγικές παρουσίασης είναι παιδαγωγικά ωφέλιμες και ποιες πρακτικές πρέπει να αποφεύγονται κατά τον συνδυασμό κειμένου, εικόνας και ήχου (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015):

- **Αρχή της πολυμεσικότητας:** η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν η πληροφορία παρουσιάζεται συνδυαστικά με λέξεις και εικόνες, σε σύγκριση με την αποκλειστική χρήση λέξεων.
- **Αρχή της συνοχής:** η παρουσίαση πρέπει να περιορίζεται στα ουσιώδη στοιχεία. Η προσθήκη περιττών πληροφοριών, εικόνων ή ήχων αποσπά την προσοχή και μειώνει την κατανόηση.
- **Αρχή της χωρικής εγγύτητας:** οι σχετικές λέξεις και εικόνες πρέπει να τοποθετούνται κοντά, ώστε ο μαθητής να μπορεί να συσχετίζει άμεσα τις πληροφορίες.
- **Αρχή της χρονικής εγγύτητας:** όταν η εικόνα συνοδεύεται από προφορικό λόγο, τα δύο μέσα πρέπει να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά.
- **Αρχή της μορφής παρουσίασης:** η προφορική αφήγηση είναι πιο αποτελεσματική από το γραπτό κείμενο στην οθόνη όταν συνοδεύει εικόνες, καθώς διευκολύνει την κατανομή της προσοχής.
- **Αρχή της προσωποποίησης:** η χρήση φιλικής και διαλογικής γλώσσας καθιστά την παρουσίαση πιο προσιτή και ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή.

Οι αρχές αυτές αποτελούν θεμελιώδη κατευθυντήρια γραμμή για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, καθώς προσφέρουν ένα πλαίσιο αξιοποίησης της τεχνολογίας με τρόπο που ενισχύει τη μάθηση και αποτρέπει την υπερφόρτωση του μαθητή (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015).

3.3. Οι τεχνολογίες στην ΕξΑΕ και παρουσίαση του υλικού

3.3.1. Το εργαλείο H5P και το περιβάλλον Chamilo

Η εκπαιδευτική ενότητα «The Butterfly Life Cycle», σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο περιβάλλον Chamilo, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές και τεχνικές απαιτήσεις της Συμπληρωματικής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), και λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες μάθησης, τη διδακτική της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, καθώς και τις αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για την ΕξΑΕ, που αναλύθηκαν

ανωτέρω. Η Chamilo είναι μια ανοιχτού κώδικα εκπαιδευτική πλατφόρμα (LMS), σχεδιασμένη για την υποστήριξη της διαδικτυακής μάθησης και της διαχείρισης μαθησιακών δραστηριοτήτων. Διακρίνεται για το φιλικό, βασισμένο σε εικονίδια περιβάλλον χρήσης, τη δυνατότητα υποστήριξης πολλών γλωσσών και τη συμβατότητα με όλα τα είδη συσκευών. Περιλαμβάνει εργαλεία για διανομή εκπαιδευτικού υλικού, αξιολόγηση, επικοινωνία, παρακολούθηση προόδου και διαδρομές μάθησης, καθιστώντας την κατάλληλη τόσο για την εκπαίδευση όσο και για επαγγελματική κατάρτιση (Nasrum & Nasir, 2023). Παράλληλα αξιοποιήθηκε το εργαλείο H5P για την ενσωμάτωση διαδραστικού περιεχομένου. Το H5P αποτελεί ένα σύγχρονο, ανοιχτού κώδικα εργαλείο δημιουργίας πολυμεσικών, διαδραστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως κουίζ, διαδραστικά βίντεο, παρουσιάσεις και σενάρια διακλάδωσης (Rahmi et al., 2024). Έρευνες δείχνουν ότι η χρήση H5P μπορεί να αυξήσει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, να ενισχύσει την αυτονομία τους και να διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση μέσω διαμορφωτικής αξιολόγησης σε πραγματικό χρόνο (Σακελλαρίου κ.α., 2023). Επιπλέον, σε μικρά παιδιά, η χρήση απλού και εικονικού διαδραστικού περιβάλλοντος, όπως αυτό του H5P, ενισχύει τη συγκέντρωση και την κατανόηση εννοιών μέσα από το παιχνίδι και την οπτικοποίηση της πληροφορίας. Το H5P μπορεί να ενσωματωθεί εύκολα σε πολλές πλατφόρμες LMS, όπως το Chamilo, συμβάλλοντας σε πιο πλούσιες και αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης (Jacob & Centofanti, 2024).

3.3.2. Γενική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού «The Butterfly Life Cycle»

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει ως στόχο να διδάξει στα μικρά παιδιά τα στάδια της μεταμόρφωσης της πεταλούδας, ενισχύοντας τη γλωσσική εξοικείωση με βασικό λεξιλόγιο της Αγγλικής γλώσσας. Το υλικό δεν αποτελεί απλώς ένα μάθημα αγγλικών ή φυσικών επιστημών, αλλά μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία που συνδυάζει γνωστικές, γλωσσικές, συναισθηματικές και κινητικές δεξιότητες, αξιοποιεί δημιουργικά τα εργαλεία της ΕξΑΕ, εστιάζει στις ανάγκες και δυνατότητες των νηπίων και μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα στο σπίτι με την καθοδήγηση γονέα ή παιδαγωγού. Το σύνολο του υλικού δομείται σε τρεις διαδοχικές διδακτικές ενότητες που συνδυάζουν γλώσσα, επιστήμη, τέχνη και σωματική έκφραση, ενισχύοντας τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μέσω παιχνιδιού και πολυτροπικής εμπλοκής. Τέλος, ο συνολικός χρόνος μελέτης και υλοποίησης του μαθήματος εκτιμάται στα 60 λεπτά, κατανεμημένος ισομερώς στις τρεις βασικές διδακτικές ενότητες (20 λεπτά ανά ενότητα), με δυνατότητα ευέλικτης προσαρμογής ανάλογα με τον ρυθμό της ομάδας και την εμπλοκή των παιδιών.

3.4. Παιδαγωγικές θεωρίες και σχεδιαστικές αρχές

Το εκπαιδευτικό υλικό «The Butterfly Life Cycle» βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και αρχές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενσωματώνοντας πρακτικές διαφοροποίησης, παιγνιώδους μάθησης και πολυτροπικής διδασκαλίας, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

- **Κοινωνικός εποικοδομισμός**

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός, όπως τον διατύπωσε ο Vygotsky (1978), υποστηρίζει ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαμεσολάβηση πολιτισμικών εργαλείων, όπως είναι η γλώσσα, η συνεργασία και τα σύμβολα. Η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά από τον εκπαιδευτικό στο παιδί, αλλά οικοδομείται ενεργά μέσα από τη σχέση με άλλους πιο έμπειρους, μέσα σε αυθεντικές και ουσιαστικές συνθήκες επικοινωνίας (Δημητριάδης, 2015). Ακόμη και στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η χρήση ψηφιακών εργαλείων – όπως οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες και τα συνεργατικά διαδικτυακά έργα – μπορεί να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, διατηρώντας τη δυναμική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Καπραβέλου, 2023). Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιεί αυτή τη λογική, ενισχύοντας τη συνεργασία παιδιού–ενήλικα (γονέα ή εκπαιδευτικού) μέσα από λεκτική καθοδήγηση, αφήγηση και συν-δημιουργία. Με αυτόν τον τρόπο, στηρίζει τη μάθηση μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZPD), όπου το παιδί μπορεί να προχωρήσει πέρα από ό,τι μπορεί μόνο του, με την κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυση (Negi, 2020).

- **Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL)**

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση αποτελεί ένα σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο που στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη μάθηση, προβλέποντας εξ αρχής τη διαφορετικότητα των μαθησιακών τους προφίλ. Βασίζεται σε τρεις κύριες αρχές: πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης της γνώσης, δράσης και έκφρασης, και ενεργούς μορφές εμπλοκής και παρακίνησης των μαθητών (Dell et al., 2015). Στο παρόν εκπαιδευτικό υλικό, οι αρχές αυτές εφαρμόζονται μέσα από τη χρήση πολυαισθητηριακών και πολυτροπικών μέσων, όπως εικόνες, αφήγηση, ήχος και βίντεο, τις διαφοροποιημένες μορφές συμμετοχής (παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική, χειροτεχνία) και τις εναλλακτικές δυνατότητες έκφρασης (λεκτικά, κινητικά, δημιουργικά). Η προσέγγιση αυτή εξασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γνωστικών ικανοτήτων, γλωσσικού υποβάθρου ή πολιτισμικής καταγωγής, έχουν ουσιαστική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να απαιτούνται προσαρμογές εκ των υστέρων (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017).

- **Πολυτροπικότητα**

Η μάθηση σήμερα δεν περιορίζεται μόνο στη λεκτική ή τη γραπτή έκφραση, αλλά αξιοποιεί συνδυαστικά πολλαπλούς τρόπους αισθητηριακής πρόσληψης, όπως η όραση, η ακοή, η κίνηση και η αφή, αξιοποιώντας την πολυτροπικότητα ως μέσο ενίσχυσης της κατανόησης. Οι εικόνες, τα χρώματα, οι φωνές, τα τραγούδια και οι δραστηριότητες μίμησης συμβάλλουν στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού και διευκολύνουν τη συγκράτηση της γνώσης (Şahin & Altay, 2024). Η πολυτροπικότητα προσαρμόζεται στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των παιδιών και αντανακλά τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, όπου τα κείμενα είναι πλέον πολυτροπικά, συνδυάζοντας γλώσσα, εικόνα, ήχο και κίνηση (Godhe et al., 2022). Το εκπαιδευτικό μου υλικό ενσωματώνει αυτή την προσέγγιση, προσφέροντας πολυαισθητηριακά ερεθίσματα που ενισχύουν την εστίαση, τη μνήμη και την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών. Η σύνδεση γλώσσας και άλλων σημειωτικών τρόπων υποστηρίζει την ερμηνεία και την παραγωγή νοήματος με πιο ολοκληρωμένο και κριτικό τρόπο (Δουζίνα, 2022).

- **Total Physical Response (TPR – Asher, 1977)**

Η μέθοδος Total Physical Response (TPR), που εισήγαγε ο Asher, βασίζεται στη σύνδεση της γλώσσας με τη σωματική δράση, προσομοιώνοντας τον φυσικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν μια γλώσσα, μέσω ακρόασης, κατανόησης και σωματικής απόκρισης πριν την παραγωγή λόγου. Η γλώσσα παρουσιάζεται αρχικά με εντολές που συνοδεύονται από σωματικές κινήσεις, χωρίς την απαίτηση άμεσης λεκτικής επανάληψης από το παιδί, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον χαμηλού άγχους και υψηλής εμπλοκής (Jayanti & Rachmawati, 2025). Η εφαρμογή του TPR έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία λεξιλογίου, ενισχύοντας τη μνήμη, την προσοχή και τη χαρά της μάθησης (İnciman Celik et al., 2021). Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιεί λέξεις-κλειδιά, όπως *crawl* και *fly* μέσα από σωματικές δραστηριότητες, θεατρικά παιχνίδια και ασκήσεις, ενεργοποιώντας κινητικά και γνωστικά κανάλια επεξεργασίας.

- **Παιγνιώδη και βιωματική μάθηση**

Η μάθηση αποκτά νόημα όταν το παιδί εμπλέκεται ενεργά, συναισθηματικά και δημιουργικά στη διαδικασία. Αντί της παθητικής απομνημόνευσης, το παρόν εκπαιδευτικό υλικό ενθαρρύνει τα παιδιά να ζωγραφίσουν, να μιμηθούν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν, μετατρέποντας το μάθημα σε μια προσωπική εμπειρία. Η προσέγγιση αυτή αντανακλά τις βασικές αρχές της θεωρίας της βιωματικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον David Kolb, σύμφωνα με την οποία η γνώση

παράγεται μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας και τη συνεχή εναλλαγή μεταξύ δράσης, στοχασμού, εννοιολόγησης και εφαρμογής (Kolb & Kolb, 2005). Η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική, αλλά ολιστική, εμπλέκοντας σκέψη, αίσθημα και πράξη. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η παιγνιώδης προσέγγιση συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της επίλυσης προβλημάτων και της συνεργασίας, προσφέροντας ένα πλαίσιο όπου τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες μέσα από αυθεντικές και συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες (Andreopoulou & Moustakas, 2019). Το εκπαιδευτικό υλικό ενσωματώνει βιωματικά στοιχεία μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων και δημιουργική έκφραση, επιτρέποντας στα παιδιά να μάθουν «κάνοντας» και να οικοδομήσουν ουσιαστικά νοήματα που συνδέονται με τη δική τους εμπειρία (D'Amico et al., 2020).

- **Διαφοροποίηση της διδασκαλίας**

Το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόζει βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενσωματώνοντας ποικιλία δραστηριοτήτων με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, μορφές έκφρασης και μαθησιακά ερεθίσματα, που ανταποκρίνονται σε ανομοιογενείς ανάγκες των παιδιών. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό, αξιοποιώντας τις ατομικές τους προτιμήσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Αντί της παραδοσιακής διδασκαλίας, καλλιεργείται ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που ενισχύει τη συμμετοχή, την αυτενέργεια και την προσωπική εμπλοκή στη μάθηση (Μάρκογλου, 2023). Παράλληλα, ενισχύεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν το περιεχόμενο με τρόπους που ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, χωρίς να μειώνονται οι μαθησιακές προσδοκίες για κανέναν (Πιπερίδου & Φιλιππάκης, 2019).

- **Πολυμεσική μάθηση**

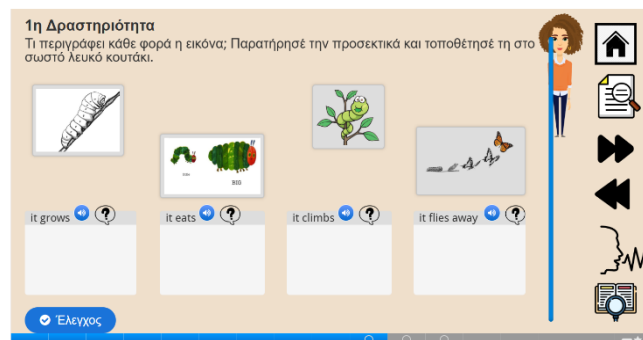
Το εκπαιδευτικό υλικό για τον κύκλο ζωής της πεταλούδας σχεδιάστηκε με βάση τις 12 αρχές της θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer (2005) με σκοπό τη γνωστική ενίσχυση των μαθητών/τριών και την αποτελεσματική εμπλοκή τους μέσω πολυτροπικών ερεθισμάτων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν η πληροφορία παρουσιάζεται με τρόπο που βοηθά το παιδί να χρησιμοποιεί και τη γλώσσα και την εικόνα, όταν δεν κουράζεται με περιττές ή δύσκολες πληροφορίες, και όταν ενθαρρύνεται να σκέφτεται ενεργά και να κατανοεί σε βάθος αυτό



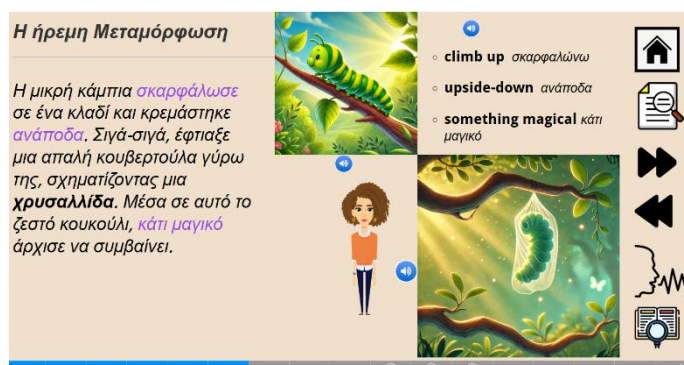
που μαθαίνει (Mayer, 2014). Το υλικό ακολουθεί τις παρακάτω 12 βασικές αρχές σχεδιασμού (Mayer, 2002; Mayer, 2017; Mayer, 2021; Γιασιράνης κ.α., 2023) :

→ **Πολυμεσική αρχή:** Ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων (εικονογραφημένες λέξεις, κινούμενα σχέδια, αφηγηματικό περιεχόμενο) ενισχύει τη μάθηση σε σχέση με την απλή παρουσίαση κειμένου.

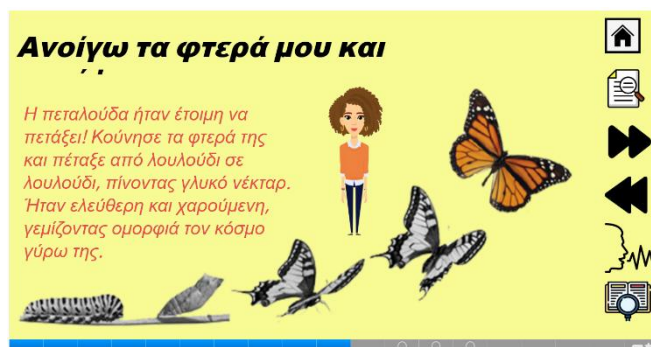
→ **Αρχή της χρονικής συνάφειας:** Το κείμενο και το σχετικό οπτικό και ακουστικό υλικό (εικόνα ή animation) παρουσιάζονται ταυτόχρονα, όχι διαδοχικά, ώστε να ενισχύεται η ταυτόχρονη επεξεργασία.



→ **Αρχή της χωρικής συνάφειας:** Το κείμενο τοποθετείται κοντά στις σχετικές εικόνες, περιορίζοντας τις ανάγκες μετατόπισης της προσοχής.



→ **Αρχή της συνοχής:** Έχουν αποκλειστεί περιττά ή άσχετα πολυμέσα (μουσική υπόκρουση, διακοσμητικά γραφικά) που δεν συνεισφέρουν στη μάθηση και αυξάνουν το γνωστικό φορτίο.



→ **Αρχή της σηματοδότησης:** Χρησιμοποιούνται μορφοποιήσεις, χρώματα και τονισμοί που εστιάζουν την προσοχή του εκπαιδευομένου στα κρίσιμα σημεία του περιεχομένου.

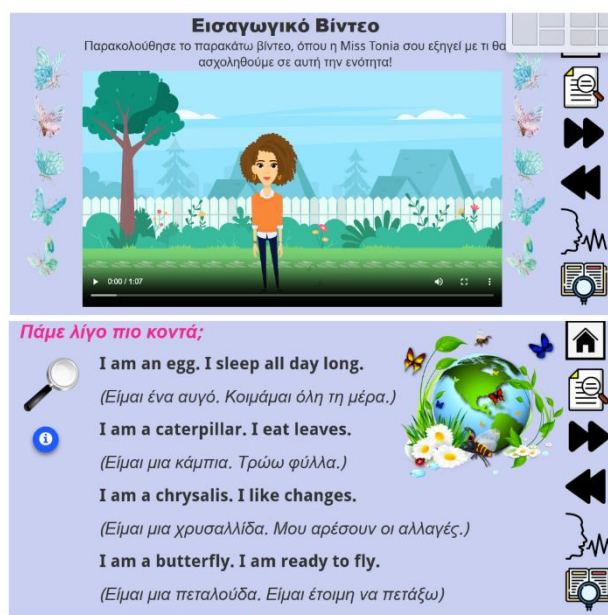
→ **Αρχή του πλεονασμού:**
Αποφεύγεται η ταυτόχρονη παρουσίαση προφορικής αφήγησης και γραπτού κειμένου για το ίδιο περιεχόμενο, εφόσον οδηγεί σε υπερφόρτωση.



→ **Αρχή της τροπικότητας:**
Προτιμάται η ακουστική παρουσίαση (π.χ. αφήγηση) σε συνδυασμό με εικόνα, σε σχέση με το γραπτό κείμενο, ώστε να εκμεταλλευτούν και τα δύο κανάλια επεξεργασίας.

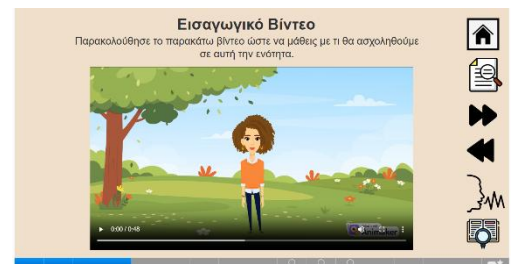


→ **Αρχή της προσωποποίησης:** το υλικό είναι διατυπωμένο σε προσωπικό, φιλικό ύφος (δεύτερο πρόσωπο, καθημερινή γλώσσα) ώστε να ενισχύεται η εμπλοκή και η παρακίνηση του μαθητή.



→ **Αρχή της φωνής:** Η αφήγηση γίνεται από ανθρώπινη φωνή, με φυσικό και φιλικό τόνο, όπως προτείνεται για την ενίσχυση της μάθησης.

→ **Αρχή της εικόνας:** Περιλαμβάνονται φιλικές φιγούρες και avatar, οι οποίες υποστηρίζουν την κατανόηση χωρίς να προσθέτουν άσκοπο γνωστικό φορτίο.



→ **Αρχή της κατάτμησης:** Το περιεχόμενο παρουσιάζεται τμηματικά με δυνατότητα παύσης και επανάληψης από τον εκπαιδευόμενο, διευκολύνοντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.



→ **Αρχή της προ-εκπαίδευσης:** Παρέχεται εισαγωγική ενότητα με βασικές έννοιες πριν την κύρια αφήγηση, ώστε να μειωθεί η γνωστική επιβάρυνση κατά την παρακολούθηση.



3.5. Ανάλυση των διδακτικών ενοτήτων

3.5.1. Εισαγωγική ενότητα

Το υλικό ξεκινά με μια εισαγωγική ενότητα, όπου παρουσιάζεται το θέμα, οι στόχοι, το λεξιλόγιο και η φιλοσοφία του μαθήματος. Τα παιδιά εισάγονται στα στάδια του κύκλου ζωής της πεταλούδας μέσα από λέξεις-κλειδιά, όπως egg, caterpillar, chrysalis, butterfly, grow, change, nature. Ειδικότερα, το υλικό στοχεύει:

- Σε επίπεδο γνώσεων, στην κατανόηση των τεσσάρων σταδίων της μεταμόρφωσης (egg, caterpillar, chrysalis, butterfly), την αναγνώρισή τους μέσω εικόνας και την ονομασία τους στα Αγγλικά.
- Σε επίπεδο δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη προφορικής έκφρασης με απλές φράσεις στα Αγγλικά, στην καλλιέργεια λεπτών και αδρών κινητικών δεξιοτήτων μέσα από κατασκευές, σειροθετήσεις, παιχνίδια ρόλων και ζωγραφική, καθώς και στην ενίσχυση της ακουστικής και οπτικής κατανόησης.
- Σε επίπεδο στάσεων, στην ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και του θαυμασμού για τη φύση, στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσω της δραματοποίησης, και στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, όπως η υπερηφάνεια για τη μάθηση.

3.5.2. 1^η διδακτική ενότητα

Η πρώτη διδακτική ενότητα του εκπαιδευτικού υλικού εισάγει τα παιδιά του νηπιαγωγείου στον κύκλο ζωής της πεταλούδας, μέσα από μια παιγνιώδη, πολυαισθητηριακή και παιδαγωγική πρακτική που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο μέσω της γλώσσας. Ο γενικός σκοπός της ενότητας είναι η γνωριμία των παιδιών με τα τέσσερα βασικά στάδια της ζωής της πεταλούδας (egg, caterpillar, chrysalis, butterfly), ενώ παράλληλα επιδιώκεται η εξοικείωσή τους με βασικό λεξιλόγιο στην αγγλική γλώσσα, μέσω εικόνων, αφήγησης, ήχου, βίντεο και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η ενότητα ξεκινά με εισαγωγικό παιδαγωγικό πρόλογο, όπου παρουσιάζονται οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με βασικές λέξεις-κλειδιά (egg, caterpillar, chrysalis, butterfly, grow, change, nature, life cycle), τις οποίες αναγνωρίζουν μέσα από εικόνες, χρώματα και προφορική ακρόαση. Ο εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης της ενότητας είναι 15–20 λεπτά. Στο κύριο μέρος της ενότητας, τα στάδια του κύκλου ζωής παρουσιάζονται διαδοχικά και πολυτροπικά. Αρχικά, προβάλλεται αφήγηση με κινούμενες εικόνες που περιγράφουν την εξέλιξη από το αυγό (egg) στην κάμπια (caterpillar), στη χρυσαλλίδα (chrysalis), και τελικά στην πεταλούδα (butterfly). Κάθε στάδιο περιλαμβάνει εικονογραφημένη λέξη, προφορική αναπαραγωγή και αφήγηση με παιδικά χρώματα και ήχους. Συγκεκριμένα:

- Στο στάδιο της κάμπιας, δίνεται έμφαση στη διατροφή και στην ανάπτυξη του σώματος, με συνοδευτική εικόνα της λέξης *caterpillar*.

- Στο στάδιο της χρυσαλλίδας, αναδεικνύεται η έννοια της υπομονής και της εσωτερικής αλλαγής, με συνοδευτική παρουσίαση της λέξης *chrysalis*.
- Στο στάδιο της πεταλούδας, κυριαρχεί το στοιχείο της ελευθερίας, των χρωμάτων και της ομορφιάς, με λέξη-κλειδί το *butterfly*.
- Τέλος, παρουσιάζεται ο κύκλος της ζωής, με την πεταλούδα να γεννά καινούργια αυγά, και η ενότητα κλείνει με ένα οικολογικό μήνυμα για τη μαγεία της φύσης.

Η ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις δραστηριότητες, οι οποίες είναι οργανωμένες για να ενισχύσουν διαφορετικούς τύπους μάθησης και να προωθήσουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών:

- **Αντιστοίχιση λέξεων με εικόνες:** Τα παιδιά καλούνται να σύρουν και να τοποθετήσουν τις αγγλικές λέξεις στις αντίστοιχες εικόνες των τεσσάρων σταδίων. Η δραστηριότητα αξιοποιεί οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα για τη γλωσσική αναγνώριση.
- **Διαδραστικό βίντεο:** Παρουσιάζεται κινούμενο βίντεο με απλή αφήγηση στα αγγλικά και ερωτήσεις κατανόησης που απαντώνται καθ' όλη τη διάρκεια της παρακολούθησης.
- **Σειροθέτηση:** Τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν αριθμημένες κάρτες με εικόνες, αποδίδοντας σωστή χρονική σειρά στα στάδια του κύκλου ζωής της πεταλούδας.
- **Ζωγραφική με συμμετρία:** Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν το άλλο μισό μιας πεταλούδας, ενισχύοντας τη συμμετρική σκέψη, τη φαντασία και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες.

Η ενότητα ολοκληρώνεται με ένα σύντομο επαναληπτικό βίντεο, το οποίο παρουσιάζει συνοπτικά τον κύκλο ζωής της πεταλούδας, συνδυάζοντας εικόνες και αφήγηση. Μέσω της αισθητικά ευχάριστης παρουσίασης και της ακουστικής υποστήριξης, ενισχύεται η κατανόηση και η εμπέδωση της γνώσης από το παιδί. Από παιδαγωγικής άποψης, η ενότητα αξιοποιεί τις αρχές της πολυτροπικότητας, της διαφοροποίησης και της παιδοκεντρικής μάθησης. Συνδυάζει εικόνα, ήχο, αφή, κίνηση και ελεύθερη δημιουργική έκφραση. Η εισαγωγή της Αγγλικής γίνεται με απλό και φυσικό τρόπο, χωρίς να επιβάλλεται, αλλά ενσωματώνεται μέσα στη δράση. Παράλληλα, το οικολογικό πλαίσιο και οι βιωματικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της παρατηρητικότητας, της περιβαλλοντικής ευαισθησίας και της

δημιουργικότητας, ενισχύοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και προάγοντας δεξιότητες κρίσιμες για τον 21ο αιώνα.

3.5.3. 2^η διδακτική ενότητα

Η δεύτερη διδακτική ενότητα του εκπαιδευτικού υλικού εστιάζει στο φυσικό φαινόμενο της μεταμόρφωσης (metamorphosis), παρουσιάζοντας στα παιδιά του νηπιαγωγείου τη σταδιακή μετατροπή της κάμπιας σε πεταλούδα μέσα από ένα πλούσιο οπτικοακουστικό και βιωματικό περιβάλλον μάθησης. Η ενότητα σχεδιάστηκε ώστε να προάγει την κατανόηση της έννοιας της αλλαγής, να ενισχύσει τη γλωσσική εξοικείωση με βασικό λεξιλόγιο στην αγγλική γλώσσα και να κινητοποιήσει τις αισθήσεις, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσω πολυτροπικών δραστηριοτήτων. Η παρουσίαση είναι χωρισμένη σε μικρές, κατανοητές ενότητες με πλούσια εικονογράφηση, φωνητική υποστήριξη και επεξηγηματικό λεξιλόγιο. Σε κάθε επεισόδιο ενσωματώνονται λέξεις-κλειδιά στα αγγλικά, ενισχύοντας τη γλωσσική προσβασιμότητα των παιδιών και παρέχοντας ευκαιρίες επανάληψης και ενίσχυσης της κατανόησης. Συγκεκριμένα, η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση της κάμπιας, η οποία τρέφεται και μεγαλώνει (*eat, grow, crawl*), στη συνέχεια εισέρχεται στο στάδιο της χρυσαλίδας, όπου παραμένει ακίνητη και υφίσταται τη διαδικασία της μεταμόρφωσης (*stay still, curl, transform*), και ολοκληρώνεται με την έξοδο της πεταλούδας και το πέταγμά της στον κόσμο (*fly, wings, butterfly*). Η τελική σκηνή επιστρέφει στην αρχή του κύκλου, με ένα μήνυμα ενδυνάμωσης και θαυμασμού για τη φύση, μεταφέροντας στα παιδιά την έννοια της ανακύκλωσης της ζωής.

Ενδεικτικά στάδια της αφήγησης:

- «*Once upon a time...*»: Εισαγωγή στην ιστορία – μια κάμπια γεννιέται και αρχίζει να τρώει και να μεγαλώνει.
- «*Η ήρεμη μεταμόρφωση*»: Η κάμπια κουλουριάζεται και δημιουργεί ένα κουκούλι – στάδιο υπομονής και αναμονής.
- «*Η μεγάλη αλλαγή*»: Η πεταλούδα εμφανίζεται και ανοίγει τα φτερά της.
- «*Η μαγεία της φύσης*»: Το ταξίδι συνεχίζεται, όπου το τέλος είναι και μια νέα αρχή.

Η διδακτική ενότητα συνοδεύεται από τέσσερις δραστηριότητες, σχεδιασμένες ώστε να συνδέουν τη γνωστική κατανόηση με τη δημιουργική και αισθητηριακή εμπλοκή:

- **Ταύτιση λέξης και εικόνας:** Τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχίσουν αγγλικές λέξεις όπως *it eats, it flies away* με τις κατάλληλες εικόνες. Στόχος είναι η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω οπτικής σύνδεσης.
- **Συμπλήρωση προτάσεων:** Οι μαθητές ολοκληρώνουν απλές προτάσεις στα Αγγλικά με τη βοήθεια εικόνων και λέξεων. Στόχος είναι η δομημένη χρήση του αγγλικού λεξιλογίου και η ενίσχυση της κατανόησης.
- **Ακρόαση τραγουδιού και ερωτήσεις κατανόησης:** Ένα παιδικό τραγούδι παρουσιάζει τα στάδια της μεταμόρφωσης και συνοδεύεται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στόχος είναι η καλλιέργεια της ακουστικής μνήμης, της συγκέντρωσης και της ενεργητικής ακρόασης.
- **Κατασκευή με ζυμαρικά:** Οι μαθητές δημιουργούν το στάδιο της μεταμόρφωσης με ζυμαρικά διαφόρων σχημάτων (π.χ. κοχύλια για αυγά, βίδες για κάμπια, κοχύλια για χρυσαλλίδα, παπαρδέλες ή φιογκάκια για πεταλούδα). Στόχος είναι η ενίσχυση της λεπτής κινητικότητας, η σύνδεση με πραγματικά υλικά και γενικά μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση.

Ο βασικός κορμός της ενότητας (παρουσίαση και τρεις πρώτες δραστηριότητες) εκτιμάται ότι μπορεί να ολοκληρωθεί εντός 15–20 λεπτών, ενώ η κατασκευή με τα ζυμαρικά απαιτεί επιπλέον 15 λεπτά. Συνολικά, ο απαιτούμενος χρόνος υλοποίησης είναι περίπου 30–35 λεπτά, ανάλογα με τις ανάγκες και το ρυθμό των μαθητών. Από παιδαγωγική σκοπιά, η δεύτερη διδακτική ενότητα ενσωματώνει διαθεματική προσέγγιση, συνδέοντας τη γλώσσα, τις φυσικές επιστήμες, την τέχνη και τη φυσική αγωγή σε ένα ενιαίο μαθησιακό πλαίσιο. Βασίζεται στην πολυτροπικότητα, αξιοποιώντας εικόνα, ήχο, αφήγηση, βίντεο, χειροτεχνίες και κίνηση, προκειμένου να κινητοποιήσει τις αισθήσεις και τη φαντασία των παιδιών. Προσφέρει διαφοροποιημένες μορφές μαθησιακής εμπλοκής, επιτρέποντας σε κάθε παιδί να συμμετέχει με βάση τις δικές του δυνατότητες, ενώ η βιωματική προσέγγιση ενισχύει τη μάθηση μέσα από δράση και ενεργό συμμετοχή. Παράλληλα, η στοχευμένη εισαγωγή αγγλικού λεξιλογίου ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ το αφηγηματικό και συμβολικό περιεχόμενο της ενότητας καλλιεργεί ενσυναίσθηση και περιβαλλοντική συνείδηση, αναδεικνύοντας τη μαγεία της φύσης.

3.5.4. 3^η διδακτική ενότητα

Η τρίτη διδακτική ενότητα αποτελεί το βιωματικό αποκορύφωμα του εκπαιδευτικού υλικού, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τη δραματοποίηση, τις κατασκευές και τη κίνηση. Με βασικό

παιδαγωγικό στόχο την εμπέδωση του λεξιλογίου που έχει ήδη εισαχθεί και την εφαρμογή της γνώσης σε δημιουργικά περιβάλλοντα, η ενότητα ενισχύει τη φαντασία, τη γλωσσική έκφραση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Συγκεκριμένα, Η ενότητα ξεκινά με σύντομη επανάληψη του λεξιλογίου (egg, caterpillar, chrysalis, butterfly), μέσω διαφανειών και εικόνων που είναι ήδη οικείες στα παιδιά από τις προηγούμενες ενότητες. Παρέχεται ηχητική υποστήριξη για κάθε λέξη, ενισχύοντας την προφορά και την αναγνώριση. Ακολουθούν βιωματικές δραστηριότητες, οργανωμένες σε διαδοχικά βήματα, οι οποίες ενεργοποιούν τις σωματικές, γλωσσικές και δημιουργικές δεξιότητες των παιδιών:

- **Παιχνίδι ρόλων – «Γίνε η πεταλούδα»:** Τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν τα στάδια του κύκλου ζωής, με φράσεις-κλειδιά όπως: «*I am an egg. I sleep all day*», «*I am a caterpillar. I crawl and eat*», «*I am a butterfly. I fly away*». Η δραστηριότητα συνδυάζει σωματική έκφραση (curl, crawl, fly) με χρήση απλών αγγλικών προτάσεων, ενισχύοντας την κατανόηση και τη γλωσσική παραγωγή.
- **Yoga δραστηριότητα «Fly like a butterfly»:** Με τη βοήθεια βίντεο καθοδηγούμενης yoga στην Αγγλική, τα παιδιά ακολουθούν κινήσεις που ενσωματώνουν το λεξιλόγιο του κύκλου ζωής της πεταλούδας. Αυτή η άσκηση υποστηρίζει την κινητική μάθηση και ενισχύει την εμπλοκή μέσω ρυθμού και χαλάρωσης.
- **Καλλιτεχνική δραστηριότητα-Κατασκευή κάμπιας:** Τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους κάμπια με υλικά όπως ρολά κουζίνας, χαρτόνια, μαρκαδόρους και σύρματα πίπας. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει παράλληλη λεκτική ενίσχυση του λεξιλογίου, ενώ καλλιεργεί τις λεπτές κινητικές δεξιότητες και τη δημιουργική φαντασία.
- **Σύνοψη και αναστοχασμός:** Η ενότητα ολοκληρώνεται με ένα επαναληπτικό βίντεο που συνοψίζει την εμπειρία του μαθήματος, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να αναστοχαστούν τι έμαθαν και να αισθανθούν υπερηφάνεια για τη συμμετοχή και τις ικανότητές τους. Ενθαρρύνεται η λεκτική έκφραση συναισθημάτων (π.χ. «*I like being a butterfly!*»).

Η ενότητα διαρκεί περίπου 20–25 λεπτά, ανάλογα με τον ρυθμό των μαθητών και τη χρονική διάρκεια των κατασκευών. Προτείνεται η ένταξή της ως καταληκτική ενότητα, η οποία προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώση που απέκτησαν και τη χαρά της μάθησης με τρόπο προσωπικό και δημιουργικό. Από παιδαγωγική σκοπιά, η

3η διδακτική ενότητα ενσωματώνει στοιχεία από διαφορετικά γνωστικά πεδία (γλώσσα, βιολογία, τέχνη, μουσική, φυσική αγωγή), αξιοποιώντας τη διαθεματική προσέγγιση. Η μάθηση είναι πολυτροπική και βιωματική, καθώς συνδυάζονται ήχος, εικόνα, κίνηση, αφή και προφορικός λόγος, ενώ οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες ώστε να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (καθολικός σχεδιασμός μάθησης). Η χρήση της αγγλικής γλώσσας εντάσσεται αυθεντικά σε κάθε δράση, υποστηρίζοντας τη γλωσσική ανάπτυξη. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη φύση, μέσα από δημιουργική έκφραση και συναισθηματική εμπλοκή.

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Σχεδιασμός έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε μεικτή ερευνητική προσέγγιση (μεικτή μέθοδος), με κυρίαρχο τον ποιοτικό προσανατολισμό, καθώς συνδυάζονται ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Η επιλογή της μεικτής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, δεδομένου ότι επέτρεψε τόσο την αποτύπωση γενικών τάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσο και την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών, των απόψεων και των συναισθημάτων τους σχετικά με τη χρήση του πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού στην προσχολική εκπαίδευση.

Η ποιοτική διάσταση της έρευνας δίνει έμφαση στη νοηματοδότηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, στον πλούτο του περιεχομένου των απαντήσεών τους και στη δυνατότητα ερμηνείας των δεδομένων εντός του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Παράλληλα, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρείχαν δομημένα δεδομένα, τα οποία συνέβαλαν στην περιγραφική αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών και λειτούργησαν υποστηρικτικά προς την ποιοτική ανάλυση.

Αν και το ερευνητικό εργαλείο ήταν ερωτηματολόγιο, η χρήση ανοικτών ερωτήσεων και πλαισίων σχολιασμού επέτρεψε την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων και την ανάδειξη προσωπικών εμπειριών και προβληματισμών. Όπως επισημαίνουν οι Tombs & Strange (2024), τα ερωτηματολόγια που εντάσσονται σε ποιοτικά ή μεικτά ερευνητικά σχέδια μπορούν να αποδώσουν δεδομένα πλούσια σε νόημα, όταν σχεδιάζονται με

έμφαση στην ερμηνεία και όχι στην απλή ποσοτική καταγραφή. Η ποσοτική διάσταση της έρευνας δεν έχει γενικευτικό χαρακτήρα, αλλά αξιοποιείται συμπληρωματικά, ενισχύοντας την κατανόηση και την ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων.

Επιπλέον, η επιλογή του ερωτηματολογίου κρίθηκε λειτουργική για το προσχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά διαθέτουν περιορισμένο χρόνο για συμμετοχή σε συνεντεύξεις, αλλά είναι πρόθυμοι να καταθέσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σε γραπτή μορφή. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται τόσο η συμμετοχή όσο και η αξιοπιστία των δεδομένων (Lim, 2025).

4.2. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι δίδασκαν σε νηπιαγωγεία και διέθεταν εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και σχετική γνώση στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, με στόχο την αναζήτηση πληροφοριών από άτομα που είναι σε θέση να προσφέρουν ουσιαστική και στοχαστική ανατροφοδότηση για το πολυμεσικό υλικό (Campbell et al., 2020). Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας κατά κριτήριο (criterion sampling), καθώς όλοι οι συμμετέχοντες πληρούσαν βασικές προϋποθέσεις: εμπειρία στην προσχολική αγωγή, εξοικείωση με το ψηφιακό περιβάλλον και ικανότητα γραπτής έκφρασης. Όπως σημειώνουν οι Memon et al. (2025), η δειγματοληψία κατά κριτήριο ενδείκνυται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να αντλήσει πληροφορίες από άτομα που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά άμεσα συναφή με τους στόχους της έρευνας. Παρόμοια επιχειρηματολογία παρουσιάζεται και από τους Nyimbili & Nyimbili (2024), που αναφέρουν ότι η δειγματοληψία βάσει κριτηρίων συμβάλλει στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της ποιότητας των δεδομένων.

4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο μεικτής μορφής, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και εντάσσεται στο πλαίσιο της μεικτής ερευνητικής προσέγγισης. Το εργαλείο στοχεύει στην αποτίμηση της παιδαγωγικής και πολυμεσικής αξίας του εκπαιδευτικού υλικού από εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα), οι οποίες παρείχαν ποσοτικά δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, όσο και ανοικτές ερωτήσεις και πλαίσια σχολιασμού, τα οποία επέτρεψαν τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και την εις βάθος διερεύνηση εμπειριών, προβληματισμών και προτάσεων. Η συνδυαστική χρήση ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τόσο την περιγραφική αποτύπωση τάσεων όσο και την ανάδειξη διαφοροποιημένων και αυθεντικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, η δυνατότητα παροχής ανοικτών σχολίων ενισχύει την εγκυρότητα των δεδομένων, προσφέροντας πιο σύνθετες και ερμηνευτικά πλούσιες αναπαραστάσεις της εμπειρίας σε σύγκριση με τη χρήση αποκλειστικά αριθμητικών τιμών (Connor Desai & Reimers, 2018· Semyonov-Tal & Lewin-Epstein, 2021).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διερευνά αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και τα έτη εργασιακής εμπειρίας στην προσχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, καταγράφεται το μορφωτικό τους επίπεδο, καθώς και η εμπειρία τους στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ). Ακολουθούν συνολικά 54 ερωτήσεις, οργανωμένες γύρω από δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδηγούν τόσο τη διαδικασία συλλογής όσο και την ανάλυση των δεδομένων. Κάθε ερευνητικό ερώτημα έχει αναλυθεί σε επιμέρους θεματικούς άξονες, διευκολύνοντας τη συστηματική ταξινόμηση και ερμηνεία των απαντήσεων.

Ειδικότερα, τα δύο ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

1. **«Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;»**, και περιλαμβάνει θεματικές, όπως η επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση, η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου, η ευχρηστία του υλικού, η υποστήριξη της μελέτης, η αλληλεπίδραση, ο αναστοχασμός και ο σαφής προσδιορισμός του σκοπού κάθε διδακτικής ενότητας.
2. **«Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;»**, και περιλαμβάνει οκτώ από τις δώδεκα βασικές αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης.

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες δεν ακολουθούν την κλίμακα Likert, αλλά καλούν τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν τα τρία ισχυρότερα στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού και να προτείνουν έως τρεις ενέργειες βελτίωσης. Οι απαντήσεις αυτές συνέβαλαν ουσιαστικά στην ποιοτική ερμηνεία των ευρημάτων και στην εξαγωγή παιδαγωγικά τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε με αρχική επικοινωνία με νηπιαγωγεία, στα οποία στάλθηκε ενημερωτικό email σχετικά με τον σκοπό και το περιεχόμενο της παρούσας έρευνας. Το email αυτό παρουσίαζε αναλυτικά τον στόχο της μελέτης, τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, καθώς και τη μορφή και διάρκεια του ερωτηματολογίου. Όσοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά και δήλωσαν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, έλαβαν ηλεκτρονικά μέσω email το ερωτηματολόγιο σε συνημμένο αρχείο, συνοδευόμενο από οδηγίες συμπλήρωσης και επεξηγηματικό σημείωμα για το εκπαιδευτικό υλικό που είχε αναπτυχθεί. Η αποστολή του υλικού και του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τρόπο που εξασφάλιζε την αυτονομία και την άνεση των συμμετεχόντων στη μελέτη του υλικού και στην απάντηση των ερωτήσεων. Δόθηκε χρονικό περιθώριο δύο εβδομάδων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν επαρκή χρόνο, τόσο για τη μελέτη και παρατήρηση του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με στοχαστικό και προσεκτικό τρόπο. Η επιλογή αυτού του χρονικού διαστήματος αποσκοπούσε στην ενίσχυση της ποιότητας και της εγκυρότητας των δεδομένων.

4.5. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεικτής ερευνητικής προσέγγισης, συνδυάζοντας περιγραφική ποσοτική ανάλυση και ποιοτική θεματική ανάλυση, σε συμφωνία με τη φύση του ερευνητικού εργαλείου και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στόχος της ανάλυσης ήταν αφενός η αποτύπωση γενικών τάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων και αφετέρου η εις βάθος ερμηνεία των εμπειριών, των απόψεων και της ανατροφοδότησής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που αξιολόγησαν.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου αναλύθηκαν με περιγραφικό τρόπο, με σκοπό την καταγραφή της κατανομής των απαντήσεων και την ανάδειξη κυρίαρχων τάσεων. Η ποσοτική αυτή διάσταση της ανάλυσης δεν έχει γενικευτικό χαρακτήρα, αλλά λειτουργεί υποστηρικτικά προς την ποιοτική ερμηνεία των ευρημάτων, ενισχύοντας τη συνολική κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις και τα πλαίσια σχολιασμού αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης, ακολουθώντας τις βασικές αρχές που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006). Η θεματική ανάλυση αποτελεί ευέλικτη και ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο στην ποιοτική έρευνα, καθώς επιτρέπει τον εντοπισμό, την ανάλυση και την ερμηνεία μοτίβων (θεμάτων) μέσα στα δεδομένα. Η διαδικασία ανάλυσης περιλάμβανε τα ακόλουθα στάδια (Braun & Clarke, 2012· Τσιώλης, 2018):

1. **Εξοικείωση με τα δεδομένα:** Πραγματοποιήθηκε προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, με έμφαση στις απαντήσεις ανοικτού τύπου και στα σχόλια που συνοδεύουν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στόχος ήταν η κατανόηση του εύρους των απόψεων, του τρόπου διατύπωσης και του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων.
2. **Κωδικοποίηση:** Στο δεύτερο στάδιο, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ανοικτές ερωτήσεις χωρίστηκαν σε μικρότερα αποσπάσματα με διακριτό νόημα. Κάθε απόσπασμα κωδικοποιήθηκε με λέξεις-κλειδιά ή σύντομες φράσεις που αποτύπωναν το βασικό του περιεχόμενο. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε χειροκίνητα, με τη χρήση πίνακα σε λογιστικό φύλλο (π.χ. Excel), στον οποίο καταγράφηκαν όλα τα σημαντικά σημεία των απαντήσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε επαναλαμβανόμενες αναφορές, κοινές αντιλήψεις, αλλά και σε αποκλίνουσες ή μοναδικές απόψεις.
3. **Αναζήτηση θεμάτων:** Οι επιμέρους κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες και θεματικούς άξονες, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Τα δεδομένα οργανώθηκαν γύρω από τις βασικές αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης, όπως αυτές αποτυπώνονται στο ερευνητικό εργαλείο.
4. **Ανασκόπηση θεμάτων:** Τα προκύπτοντα θέματα εξετάστηκαν ως προς τη συνοχή και την εσωτερική τους συνέπεια. Απαντήσεις που δεν εντάσσονταν επαρκώς σε

κάποιο υπάρχον θέμα επανεξετάστηκαν και, όπου κρίθηκε σκόπιμο, διαμορφώθηκαν νέα, διακριτά θέματα.

5. **Καταγραφή και ερμηνεία:** Στο τελικό στάδιο, οι θεματικοί άξονες αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Αναδείχθηκαν χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καταγράφηκαν τόσο οι θετικές αξιολογήσεις όσο και οι προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού υλικού, και επιχειρήθηκε η σύνθεση των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων.

4.6. Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με απόλυτο σεβασμό στις θεμελιώδεις αρχές της ηθικής και της δεοντολογίας, όπως αυτές προσδιορίζονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, δεδομένου ότι η συμμόρφωση προς αυτές διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερευνητικού έργου (Taquette & da Matta Souza, 2022). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων, μέσω συνοδευτικής επιστολής που στάλθηκε μαζί με το ερωτηματολόγιο, για τον σκοπό της μελέτης, τη διαδικασία συμμετοχής, καθώς και για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία απολύτως συνέπεια. Η συμμετοχή τους στην έρευνα έγινε με δική τους πρωτοβουλία, καθώς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εθελοντικά, χωρίς να τους ασκηθεί οποιαδήποτε πίεση ή να επηρεαστούν με κάποιον τρόπο (Nii Laryeafio & Ogbewe, 2023). Η διατύπωση των πληροφοριών έγινε σε σαφή και κατανοητή γλώσσα, ώστε να διασφαλιστεί ότι κάθε άτομο που αποφάσισε να συμμετάσχει είχε πλήρη επίγνωση του περιεχομένου και των συνεπειών της εμπλοκής του στη μελέτη (Nnebue, 2010). Σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας ελήφθη μέριμνα για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν δεν περιείχαν κανένα αναγνωρίσιμο προσωπικό στοιχείο και αναλύθηκαν με ψευδώνυμο, εξασφαλίζοντας την πλήρη προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε ασφαλές ψηφιακό αρχείο, με περιορισμένη πρόσβαση, αποκλειστικά από τον ερευνητή, σύμφωνα με τις αρχές του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (GDPR) (Mirza et al., 2023).

5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Η θεματική ανάλυση των ερωτηματολογίων ανέδειξε 8 βασικές θεματικές κατηγορίες και 24 επιμέρους κωδικούς, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.

Πίνακας 1

Θεματική	Αριθμός Κωδίκων	Κωδικοί
Επιστημονική τεκμηρίωση	3	Τεκμηρίωση πηγών, συγκριτική ανάλυση, πηγές για εμβάθυνση
Παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου	3	Γλωσσική προσβασιμότητα, οργάνωση περιεχομένου, πολυτροπική παρουσίαση
Ευχρηστία	3	Πλοήγηση, σχεδιασμός περιβάλλοντος, υπερσύνδεσμοι
Καθοδήγηση εκπαιδευομένου	3	Οδηγίες μελέτης, υποστήριξη χρήστη, παρουσία ή απουσία επιπλέον βοηθητικών υλικών (π.χ. εκπαιδευτικός οδηγός)
Αλληλεπίδραση και συνεργατικότητα	3	Διατύπωση ερωτήσεων, ανταλλαγή απόψεων, κοινωνική ένταξη
Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση	3	Εργαλεία ανατροφοδότησης,

		δραστηριότητες μεταγνώσης, ενίσχυση σύνδεσης με την πραγματικότητα
Σαφήνεια σκοπών και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων	3	Διατύπωση στόχων, έλεγχος μαθησιακής πορείας, ενίσχυση ενδιαφέροντος και εμπλοκής
Πολυμεσικές αρχές και πολυτροπικότητα	3	Εφαρμογή αρχών πολυμεσικής μάθησης, Κατάτμηση, προσωποποίηση

5.1. Επιστημονική τεκμηρίωση

Η πρώτη θεματική που αναδείχθηκε από την ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων αφορά την επιστημονική τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού υλικού, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο βασίζεται σε θεωρητικά τεκμηριωμένες αρχές, παραθέτει πηγές και προάγει την ερευνητική εμβάθυνση. Η θεματική αυτή κωδικοποιήθηκε σε τρεις επιμέρους διαστάσεις: (α) τεκμηρίωση πηγών, (β) συγκριτική ανάλυση και (γ) παροχή πηγών για περαιτέρω μελέτη. Η τεκμηρίωση των πηγών αξιολογήθηκε θετικά από τις περισσότερες συμμετέχουσες. Συγκεκριμένα, στις τέσσερις από τις έξι απαντήσεις αναφέρεται ότι το υλικό περιλαμβάνει επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές και παρουσιάζει τις πληροφορίες με επιστημονική ακρίβεια. Για παράδειγμα, σημειώνεται ότι το υλικό παρέχει τεκμηριωμένες πληροφορίες με ερμηνευτική προσέγγιση και ότι γίνεται ικανοποιητική αναφορά σε ποικίλες πηγές. Αυτά τα θετικά σχόλια ενισχύουν την εικόνα ενός υλικού που βασίζεται σε ισχυρά θεωρητικά θεμέλια. Παρόλο, ωστόσο, που το υλικό περιέχει επιστημονικές πληροφορίες, η συγκριτική ανάλυση φάνηκε να είναι ένα από τα πιο αδύναμα σημεία του. Οι περισσότερες συμμετέχουσες έδωσαν χαμηλές βαθμολογίες και σχολίασαν ότι δεν υπάρχει σαφής σύγκριση διαφορετικών απόψεων, θεωριών ή προσεγγίσεων. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι «η ανάλυση είναι κατανοητή, αλλά δεν συγκρίνει με ξεκάθαρο και

οργανωμένο τρόπο» ή ότι «δεν γίνεται ουσιαστική συγκριτική ανάλυση». Έτσι, το υλικό παρουσιάζει περιορισμένη δυνατότητα για κριτική επεξεργασία. Η τρίτη διάσταση της θεματικής, η παροχή πηγών για περαιτέρω μελέτη, εντοπίστηκε, επίσης, ως ένα πεδίο με περιθώριο βελτίωσης. Πολλές συμμετέχουσες τόνισαν την ανάγκη εμπλουτισμού του υλικού με υπερσυνδέσμους ή εξωτερικές παραπομπές. Ενδεικτικά, αναφέρεται σχόλιο, όπως: «Δεν υπάρχουν σαφείς παραπομπές για περαιτέρω ανάγνωση».

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη θεματική υποδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης του υλικού, προκειμένου να προάγει πιο ενεργά την επιστημονική σκέψη και την αυτόνομη διερεύνηση από τους εκπαιδευόμενους.

5.2. Παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου

Η δεύτερη θεματική που προέκυψε από την ανάλυση αφορά την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται, αποδίδεται και καθίσταται κατανοητό το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Η θεματική αυτή περιλαμβάνει τρεις κεντρικούς κωδικούς: (α) γλωσσική προσβασιμότητα, (β) οργάνωση περιεχομένου, και (γ) πολυτροπική παρουσίαση. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες σχολίασαν θετικά τη γλώσσα του εκπαιδευτικού υλικού, τονίζοντας ότι είναι καθαρή, απλή και κατανοητή. Το υλικό, όπως είπαν, είναι διατυπωμένο με τρόπο φιλικό προς τα παιδιά, χωρίς δύσκολες λέξεις ή περίπλοκες εκφράσεις. Αυτό βοηθά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να καταλαβαίνουν εύκολα τις πληροφορίες και να παρακολουθούν τη ροή του μαθήματος χωρίς να μπερδεύονται. Οι αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (B.1 έως B.4), που σχετίζονται με το αν το υλικό είναι κατανοητό, πήραν ψηλές βαθμολογίες (4 ή 5 στα 5) από όλες τις συμμετέχουσες. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το γλωσσικό ύφος του υλικού — δηλαδή ο τρόπος που είναι γραμμένο — κρίθηκε κατάλληλο για μικρά παιδιά και ότι το μήνυμα που θέλει να περάσει γίνεται εύκολα αντιληπτό από τους μικρούς μαθητές. Περαιτέρω, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού αξιολογήθηκε από τις συμμετέχουσες ως καλά οργανωμένο και σταδιακά δομημένο. Παρατήρησαν ότι το υλικό προχωρά βήμα-βήμα, χωρίς να μπερδεύει τα παιδιά, και ότι οι πληροφορίες παρουσιάζονται με ξεκάθαρη σειρά, βοηθώντας τα να παρακολουθούν και να κατανοούν εύκολα τη θεματολογία. Ωστόσο, κάποιες συμμετέχουσες σημείωσαν ότι σε ορισμένα σημεία υπάρχουν πολλές πληροφορίες μαζεμένες, κάτι που μπορεί να δυσκολέψει τα μικρότερα παιδιά να συγκεντρωθούν ή να κρατήσουν το ενδιαφέρον τους. Σχολιάστηκε χαρακτηριστικά: «Κάποια σημεία είναι ελαφρώς υπερφορτωμένα σε πληροφορίες για τα νήπια» και «σε κάποια σημεία η πληροφορία είναι πυκνή». Για τον λόγο αυτό, η σχετική

ερώτηση (B.5) βαθμολογήθηκε χαμηλότερα, ωστόσο η γενική εικόνα δείχνει ότι οι συμμετέχουσες θεώρησαν τη δομή του υλικού κατάλληλη για την ηλικία των παιδιών. Τέλος, ως προς τον πολυτροπικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιλαμβάνει μόνο κείμενο, αλλά συνοδεύεται και από εικόνες και βίντεο, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο και να κρατούν το ενδιαφέρον τους. Η χρήση εικόνων, βίντεο και χρωματικής παλέτας αναδεικνύεται ως λειτουργική και υποστηρικτική της γενικότερης κατανόησης του υλικού. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι τα οπτικοακουστικά στοιχεία δεν είναι απλώς διακοσμητικά, αλλά ενισχύουν τη βιωματική προσέγγιση και κρατούν ενεργό το ενδιαφέρον των παιδιών.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών προκύπτει ότι η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου στο εκπαιδευτικό υλικό είναι καλά σχεδιασμένη και παιδαγωγικά κατάλληλη. Το περιεχόμενο παρουσιάζεται με σαφήνεια, καλή οργάνωση και απλή γλώσσα, ώστε να μπορούν τα παιδιά να το παρακολουθούν και να το κατανοούν εύκολα. Επιπλέον, το γεγονός ότι το υλικό περιλαμβάνει εικόνες, βίντεο και αφήγηση (και όχι μόνο κείμενο) το κάνει πιο ζωντανό και ελκυστικό, όπως απαιτεί η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση. Ορισμένες παρατηρήσεις που έγιναν, όπως ότι σε κάποια σημεία υπάρχουν λίγες παραπάνω πληροφορίες, δεν θεωρούνται αρνητικές, αλλά χρήσιμες προτάσεις βελτίωσης, ώστε το υλικό να γίνει ακόμα πιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μικρών παιδιών.

5.3. Ευχρηστία

Η τρίτη θεματική που αναδείχθηκε από την ποιοτική ανάλυση αφορά την ευχρηστία του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, δηλαδή τον βαθμό, στον οποίο η ψηφιακή του μορφή διευκολύνει την πλοήγηση, την κατανόηση και τη χρήση από τον εκπαιδευόμενο. Η θεματική αυτή εστιάζει σε τρεις βασικούς κωδικούς: (α) πλοήγηση, (β) σχεδιασμός περιβάλλοντος, και (γ) χρήση υπερσυνδέσμων. Συγκεκριμένα, η πλοήγηση αξιολογήθηκε σταθερά με υψηλές βαθμολογίες (4–5), γεγονός που καταδεικνύει ότι τα κουμπιά, τα εικονίδια και οι βασικές λειτουργίες του περιβάλλοντος είναι κατανοητά, σαφώς προσδιορισμένα και διευκολύνουν τον χρήστη. Σε αρκετές περιπτώσεις, έγινε λόγος για άνετη και ξεκάθαρη εμπειρία περιήγησης που δεν προκαλεί σύγχυση στον χρήστη. Ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος έλαβε, επίσης, θετικές κριτικές, καθώς παρουσιάζει συνέπεια, καλή αναγνωσιμότητα και προσφέρει ένα οργανωμένο πλαίσιο για τη διαχείριση του υλικού. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες αξιολόγησαν θετικά τη

λειτουργικότητα των κουμπιών, των εικονιδίων και των οπτικών στοιχείων του εκπαιδευτικού υλικού, υποδηλώνοντας ότι προσφέρει ένα ευχάριστο και προσανατολισμένο στη μάθηση αισθητικό πλαίσιο. Τέλος, αναφορικά με τη χρήση υπερσυνδέσμων, οι αξιολογήσεις κυμάνθηκαν από 4 έως 5. Αν και οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι οι σύνδεσμοι ήταν λειτουργικοί και καλοσχεδιασμένοι, παρατηρήθηκε από μεμονωμένη συμμετέχουσα μία μικρή υποχώρηση στη βαθμολογία λόγω πιθανής απουσίας εξωτερικών παραπομπών, που θα ενίσχυαν τη συνολική εμπειρία της πλοήγησης.

Συνολικά, η θεματική της ευχρηστίας συγκεντρώνει σταθερά υψηλές αξιολογήσεις, επιβεβαιώνοντας ότι το υλικό προσφέρει ένα φιλικό, λειτουργικό και προσβάσιμο ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει τη θετική εκπαιδευτική εμπειρία.

5.4. Καθοδήγηση εκπαιδευομένου

Η τέταρτη θεματική που προέκυψε από την ανάλυση αφορά την καθοδήγηση του εκπαιδευομένου κατά τη χρήση του ψηφιακού υλικού, δηλαδή την ύπαρξη σαφών οδηγιών, ενδεικτικών βημάτων και εργαλείων που διευκολύνουν την αυτονόμηση και την κατανόηση του τρόπου μελέτης. Η θεματική αυτή περιλαμβάνει τους εξής τρεις κωδικούς: (α) οδηγίες μελέτης, (β) υποστήριξη χρήστη, και (γ) ορατότητα εργαλείων. Ο πρώτος κωδικός, οδηγίες μελέτης, εμφανίζεται σε πολλές απαντήσεις ως πεδίο με περιθώριο βελτίωσης. Αν και σε γενικές γραμμές αναγνωρίζεται η ύπαρξη υποστηρικτικών σχολίων και επεξηγήσεων, επισημαίνεται η ανάγκη για περισσότερο δομημένες και ορατές οδηγίες, ιδίως για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να αξιοποιήσουν το υλικό στην πράξη. Ενδεικτικά σχόλια αφορούν: «Λείπουν σαφείς οδηγίες με τη μορφή οδηγιών χρήσης», «Θα βοηθούσε μια εισαγωγική καθοδήγηση για χρήση από εκπαιδευτικούς» και «Θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει κάποιος οδηγός για τους εκπαιδευτικούς». Ο δεύτερος κωδικός, υποστήριξη χρήστη, αφορά το κατά πόσο το υλικό συνοδεύεται από στοιχεία που καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο χωρίς να απαιτείται εξωτερική παρέμβαση. Οι περισσότερες συμμετέχουσες αξιολόγησαν θετικά αυτήν τη διάσταση, αναφέροντας ότι υπάρχουν επεξηγήσεις, εικονίδια, οπτική σήμανση βασικών εννοιών και σαφή δομή. Ωστόσο, κάποιες αξιολογήσεις (3/5) υποδηλώνουν ότι η υποστήριξη είναι επαρκής αλλά όχι βέλτιστα αξιοποιήσιμη σε όλα τα επίπεδα, ιδίως όσον αφορά την καθοδήγηση των μαθητών στη ροή της μελέτης. Οι δυο ανωτέρω κωδικοί συνθέτουν έναν τρίτο γενικό κωδικό, την ορατότητα των εργαλείων υποστήριξης, τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον χρήστη του υλικού, υποδηλώνοντας ότι η καθοδήγηση δεν είναι πάντα επαρκώς

ορατή ή άμεσα αξιοποιήσιμη, ιδιαίτερα για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με το είδος του υλικού.

Επομένως, αν και το υλικό προσφέρει βασική υποστήριξη στον εκπαιδευόμενο, αναδεικνύεται η ανάγκη για πιο συστηματική καθοδήγηση, η οποία θα διευκολύνει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική αξιοποίησή του.

5.5. Αλληλεπίδραση και συνεργατικότητα

Η πέμπτη θεματική που αναδείχθηκε μέσα από την ποιοτική ανάλυση των έξι ερωτηματολογίων αφορά τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό υλικό προάγει την αλληλεπίδραση, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, και ενισχύει τη συνεργατική μάθηση. Η θεματική αυτή αναλύθηκε μέσω τριών βασικών κωδικών: (α) διατύπωση ερωτήσεων, (β) ανταλλαγή απόψεων, και (γ) κοινωνική ένταξη. Ο πρώτος κωδικός, διατύπωση ερωτήσεων, σχετίζεται με τις δυνατότητες που παρέχονται στους εκπαιδευόμενους για αυτενέργεια και προσωπική έκφραση μέσα από ερωτήσεις ή ανταποκρίσεις σε ερεθίσματα. Παρότι σε ορισμένες περιπτώσεις καταγράφηκαν θετικά σχόλια σχετικά με την ύπαρξη ανοιχτών ερωτήσεων, η πλειονότητα των συμμετεχουσών εκτίμησε ότι αυτές οι ευκαιρίες είναι περιορισμένες. Σημειώνονται φράσεις, όπως *«περιορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου»*, γεγονός που δείχνει ότι το υλικό παρέχει μόνο βασική ενεργοποίηση σε αυτό το πεδίο. Αναλυτικότερα, στα ερωτήματα E.1–E.3, που σχετίζονται με την προσωπική εμπλοκή και την έκφραση συναισθημάτων, οι συμμετέχοντες έδωσαν βαθμολογίες 3 έως 4, υποδεικνύοντας ότι το υλικό προσφέρει κάποιες δυνατότητες έκφρασης και ερωτήσεων, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό. Ειδικά στο E.2, εντοπίζεται περιορισμός στη δυνατότητα του χρήστη να διατυπώσει προσωπικά ερωτήματα, με σχετικό σχόλιο: *«Δεν ενισχύεται η παραγωγή προσωπικών ερωτήσεων»*.

Η ανταλλαγή απόψεων καταγράφηκε ως το πιο αδύναμο σημείο του υλικού. Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες υπογράμμισαν την απουσία κοινωνικής διάδρασης και συνεργατικής διάστασης. Σε ερωτήματα που σχετίζονται με την ανταλλαγή εμπειριών ή απόψεων, δόθηκαν χαμηλές βαθμολογίες, συνοδευόμενες από χαρακτηριστικά σχόλια, όπως *«δεν περιλαμβάνει συζήτηση με άλλους»* ή *«δεν ενθαρρύνεται ρητά η αλληλεπίδραση»*. Αυτό αποτυπώνει την έλλειψη σχεδιασμένων δραστηριοτήτων που να ενεργοποιούν ομαδικές διαδικασίες ή να αξιοποιούν την κοινωνική μάθηση. Ειδικότερα, στο E.4 οι αξιολογήσεις είναι σταθερά χαμηλές (2–3) και συνοδεύονται από σχόλια όπως *«Δεν παρατηρώ κάτι τέτοιο»* και *«Δεν περιλαμβάνει συζήτηση με άλλους»*. Αυτά δείχνουν την απουσία στοιχείων κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο υλικό, όπως δραστηριότητες

ανταλλαγής απόψεων ή συνεργασίας με άλλους χρήστες ή εκπαιδευτικούς. Τέλος, ο κωδικός κοινωνική ένταξη αναφέρεται στην αίσθηση του αν ο εκπαιδευόμενος ανήκει σε μια κοινότητα μάθησης μέσα από το υλικό. Η γενική τάση των βαθμολογιών υποδεικνύει πως το υλικό λειτουργεί κυρίως ατομικά και όχι κοινωνικά. Οι μέσες βαθμολογίες στον δείκτη αυτό κυμάνθηκαν μεταξύ 2 και 3/5, ενισχύοντας την εικόνα μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας περισσότερο εσωστρεφούς και λιγότερο ομαδοσυνεργατικής. Συγκεκριμένα, η αντίληψη του χρήστη ως μέλους μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας (Ε.5) αξιολογείται μέτρια (3 της κλίμακας Likert), επισημαίνοντας περιορισμένη αίσθηση συμμετοχής σε μια κοινότητα μάθησης. Έγιναν μάλιστα προτάσεις για προσθήκη δυνατοτήτων ανταλλαγής εμπειριών ή συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η θεματική της αλληλεπίδρασης αναδεικνύεται ως σημείο αδυναμίας του εκπαιδευτικού υλικού, με έμφαση στην έλλειψη συνεργατικών στοιχείων, κοινωνικής εμπλοκής και ενεργού συμμετοχής μέσω διαλόγου ή κοινών δραστηριοτήτων. Οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων υποδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης αυτών των στοιχείων σε μελλοντικό σχεδιασμό.

5.6. Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση

Η έκτη θεματική που αναδείχθηκε αφορά τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού υλικού να ενισχύσει τον αναστοχασμό του εκπαιδευόμενου πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίξει την αυτοαξιολόγηση της προόδου του. Η θεματική αυτή οργανώθηκε σε τρεις κωδικούς: (α) εργαλεία ανατροφοδότησης, (β) δραστηριότητες μεταγνώσης, και (γ) ενίσχυση σύνδεσης με την πραγματικότητα. Αρκετές συμμετέχουσες έδωσαν βαθμολογίες 4 σε όλους ή στους περισσότερους δείκτες της θεματικής «Αναστοχασμός και Αυτοαξιολόγηση» (Στ.1–Στ.5), γεγονός που δείχνει ότι το υλικό παρέχει ικανοποιητικές δομές για κριτική σκέψη και μεταγνωστική προσέγγιση. Οι χρήστες ενθαρρύνονται να συνδέσουν τη νέα γνώση με προσωπικά βιώματα ή με την καθημερινότητά τους, στοιχείο που αποτυπώθηκε θετικά στον δείκτη Στ.4. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις οι βαθμολογίες ήταν χαμηλότερες (2–3), κυρίως στο Στ.3, που αφορά τους δίαυλους ανατροφοδότησης. Συμμετέχοντες επισημαίνουν την απουσία άμεσης ή διαδραστικής ανατροφοδότησης, είτε από το ίδιο το σύστημα είτε μέσω επικοινωνίας με άλλους χρήστες (π.χ. συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς). Χαρακτηριστικά σχόλια όπως *«Απουσιάζει η ανατροφοδότηση από συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς»* ή *«Θα βοηθούσε μια πιο άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις.»* ενισχύουν την ανάγκη για προσθήκη πιο λειτουργικών μηχανισμών, όπως κοινότητα, εργαλεία αυτοαξιολόγησης ή ενσωματωμένα σχόλια.

Περαιτέρω, η μεταγνώση αναγνωρίζεται ως παρούσα, αλλά όχι ως πλήρως ανεπτυγμένη. Παρόλο που οι συμμετέχοντες εντόπισαν στοιχεία που ενθαρρύνουν τη σκέψη, σε κάποιες περιπτώσεις, οι μέσες βαθμολογίες εκφράζουν την ανάγκη για ενίσχυση της αυτορρύθμισης της μάθησης, κυρίως μέσω πιο στοχευμένων εργαλείων. Τέλος, ο τρίτος κωδικός που αναδείχθηκε είναι η ενίσχυση της σύνδεσης με την πραγματικότητα. Σε αυτό το πεδίο καταγράφηκαν σταθερά θετικές αξιολογήσεις, με τις βαθμολογίες να υποδεικνύουν ότι ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται να συνδέσει τη γνώση με την καθημερινότητά του και ότι η θεματολογία σχετίζεται με βιώματα των παιδιών. Το υλικό φαίνεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός παιδοκεντρικού και βιωματικού σχεδιασμού, ενισχύοντας τη νοηματοδότηση της γνώσης και τη σύνδεσή της με προσωπικές εμπειρίες.

Συνοψίζοντας, η θεματική του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης συγκεντρώνει θετικές ενδείξεις, ιδιαίτερα ως προς τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία και τη γενική παρουσία μεταγνωστικών στοιχείων. Ωστόσο, προκύπτει η ανάγκη για περισσότερο δομημένα εργαλεία ανατροφοδότησης και μεταγνώσης, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτορρύθμιση και η ενεργή εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

5.7. Σαφήνεια σκοπών και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων

Η έβδομη θεματική αφορά τη σαφήνεια και ορατότητα των μαθησιακών στόχων και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του ψηφιακού υλικού. Αναφέρεται, επίσης, στο κατά πόσο το υλικό διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει τη μαθησιακή του πορεία και να αξιολογήσει την επίτευξη των στόχων. Η θεματική αυτή οργανώθηκε σε τρεις επιμέρους κωδικούς: (α) διατύπωση στόχων, (β) αντιληπτότητα προόδου και (γ) παρακινητικά αποτελέσματα. Ως προς τον πρώτο κωδικό, διατύπωση στόχων, οι απαντήσεις ήταν ομόφωνα θετικές. Οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι οι στόχοι είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι, περιλαμβάνουν και τις τρεις βασικές διαστάσεις της μάθησης (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) και εμφανίζονται συνδεδεμένες με τις δραστηριότητες και τα μέσα αξιολόγησης. Το υλικό θεωρείται ότι καθοδηγεί τον μαθητή με σαφήνεια ως προς το τι αναμένεται να κατακτήσει, λειτουργώντας υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία. Σε σχέση με τον δεύτερο κωδικό, αντιληπτότητα προόδου, η εικόνα είναι ελαφρώς διαφοροποιημένη. Αν και τα περισσότερα στοιχεία της ενότητας έλαβαν 5, ο δείκτης Z.6, που αφορά στην ικανότητα του μαθητή να ελέγχει την πρόοδό του βάσει των στόχων, συγκέντρωσε χαμηλότερες βαθμολογίες (3–4). Ενδεικτικά αναφέρεται σχόλιο, το

οποίο αναφέρει «Δεν γίνεται πάντα αντιληπτός ο τρόπος ελέγχου της προόδου». Αυτό υποδεικνύει ότι η αυτορρύθμιση της μάθησης δεν υποστηρίζεται πλήρως. Εντοπίζεται δηλαδή έλλειμμα σε εργαλεία ανατροφοδότησης ή αυτοαξιολόγησης, όπως checklists ή ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης, που θα βοηθούσαν τον μαθητή να αξιολογήσει σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει τους στόχους. Τέλος, αναφορικά με τον τρίτο κωδικό, παρακινητικά αποτελέσματα, οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν ότι οι στόχοι δεν λειτουργούν μόνο καθοδηγητικά, αλλά είναι και ενθαρρυντικοί και κινητοποιούν τον/την μαθητή/μαθήτριά. Το περιεχόμενο και η στοχοθεσία θεωρούνται σχετικά με την ηλικία και τα βιώματα των μαθητών, γεγονός που ενισχύει τη σύνδεσή τους με τη διαδικασία μάθησης και τους ωθεί στην προσωπική τους πρόοδο.

Συνολικά, η θεματική της σαφήνειας σκοπών και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού, με μόνο σημείο προς βελτίωση τη διαμόρφωση μηχανισμών αυτοπαρακολούθησης και αναστοχασμού, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ελέγχουν με μεγαλύτερη αυτονομία την πορεία τους ως προς την επίτευξη των στόχων.

5.8. Πολυμεσικές αρχές και πολυτροπικότητα

Η όγδοη και τελευταία θεματική κατηγορία αφορά την εφαρμογή των αρχών της πολυμεσικής μάθησης και την πολυτροπική σύνθεση του εκπαιδευτικού υλικού. Εξετάζεται κατά πόσο το υλικό αξιοποιεί αποτελεσματικά διαφορετικά μέσα (κείμενο, εικόνα, ήχο, αφήγηση, κινούμενα σχέδια) ώστε να υποστηρίξει τη μαθησιακή κατανόηση και να ενισχύσει την εμπλοκή των παιδιών. Η θεματική αυτή οργανώθηκε στους εξής τρεις κωδικούς: (α) εικόνα-ήχος-κείμενο, (β) κατάτμηση και σηματοδότηση, και (γ) προσωποποίηση και αφήγηση. Ο πρώτος κωδικός, εικόνα-ήχος-κείμενο, αφορά τη βασική αρχή της πολυμεσικότητας. Όλες οι συμμετέχουσες επιβεβαίωσαν ότι το υλικό συνδυάζει επιτυχώς πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, προσφέροντας ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, ο συνδυασμός οπτικής, ηχητικής και λεκτικής πληροφορίας αξιολογείται θετικά στις περισσότερες περιπτώσεις (A.1–A.3, A.9, A.14 = 4–5), επιβεβαιώνοντας τη λειτουργική αξιοποίηση των πολυμεσικών πόρων για την υποστήριξη της κατανόησης. Η χρήση εικόνων, ήχου και οπτικοποιημένων εννοιών διευκολύνει τη μαθησιακή εμπειρία, ιδίως για παιδιά προσχολικής ηλικίας ή με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, η ηχητική παρουσίαση και η ενσωμάτωση avatar (A.7–A.9) ενισχύουν τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών, προσφέροντας έναν πιο βιωματικό και φιλικό τρόπο μάθησης.

Ο δεύτερος κωδικός, κατάτμηση και σηματοδότηση, σχετίζεται με τη δομική οργάνωση και την επισημάνση βασικών πληροφοριών. Οι περισσότερες συμμετέχουσες βαθμολόγησαν θετικά την κατάτμηση του περιεχομένου, υποδεικνύοντας ότι οι πληροφορίες παρουσιάζονται σε μικρές, κατανοητές ενότητες. Αντίστοιχα, η χρήση στοιχείων (π.χ. έντονη γραφή, πλαίσια, γραφικά) θεωρείται επαρκής, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις προτείνεται ενίσχυση. Συγκεκριμένα, αν και ορισμένοι δείκτες, όπως το Α.10 και το Α.15, λαμβάνουν βαθμολογίες 4–5, το Α.12 εμφανίζει χαμηλότερες τιμές (1–2). Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι κάποιες ενότητες είναι μακροσκελείς και χωρίς σαφή εσωτερική δομή, γεγονός που καθιστά το περιεχόμενο λιγότερο προσβάσιμο και αυξάνει το γνωστικό φορτίο των μαθητών. Η σηματοδότηση (Α.13–Α.14) αξιολογείται γενικά με μέσες βαθμολογίες (3–4), με παρατηρήσεις που εντοπίζουν ασαφείς ή περιορισμένες οδηγίες, ιδίως όσον αφορά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Προτείνεται η δημιουργία συνοδευτικού οδηγού ή η ενσωμάτωση ενδεικτικών οδηγιών, ώστε να υποστηρίζεται καλύτερα η πορεία του εκπαιδευμένου μέσα στο υλικό. Τέλος, ο τρίτος κωδικός, προσωποποίηση και αφήγηση, αφορά την παιδαγωγική χρήση φιλικού ύφους, χαρακτήρων (avatar) και αφηγηματικών τεχνικών. Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση αυτών των στοιχείων στη μαθησιακή εμπλοκή των παιδιών. Ειδικότερα, η χρήση αφήγησης, προσωπικής γλώσσας και φιλικού ύφους αναγνωρίζεται ως ένα από τα πιο θετικά σημεία του υλικού (Α.5–Α.8 = 4–5). Η παρουσία avatar με εμψυχωτικό και καθοδηγητικό ρόλο λειτουργεί υποστηρικτικά, ιδίως για μικρές ηλικίες, καθώς ενισχύει την αίσθηση σχέσης με το περιεχόμενο. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν ότι η αφήγηση βοηθά στη συναισθηματική εμπλοκή και στην καλύτερη κατανόηση της πληροφορίας, καθιστώντας τη μάθηση πιο άμεση και προσβάσιμη.

5.9. Γενικές επισημάνσεις και σχόλια

Στο τέλος του ερωτηματολογίου, δόθηκε η ευκαιρία στις συμμετέχουσες να απαντήσουν σε δυο ανοικτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού και τις τρεις αλλαγές που προτείνουν προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό. Οι απαντήσεις τους αποτυπώνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2

Θεματική Κατηγορία	Περιγραφή	Συχνότητα
--------------------	-----------	-----------

		Εμφάνισης
1. Πολυτροπικότητα και Πολυαισθητηριακή Μάθηση	Συνδυασμός εικόνας, αφήγησης, βίντεο – ενίσχυση κατανόησης και εμπλοκής	6/6
2. Σαφήνεια και Δομή Περιεχομένου	Σταδιακή, ξεκάθαρη οργάνωση της ύλης, προσαρμοσμένη στην ηλικία	6/6
3. Παιδοκεντρικότητα και Γλωσσική Προσαρμογή	Λεξιλόγιο απλό, σαφείς έννοιες, ορατοί στόχοι	5/6
4. Διδακτική Υποστήριξη Εκπαιδευτικού	Υλικό που διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό στην εφαρμογή	3/6
5. Έλλειψη Συνεργατικής Μάθησης	Απουσία δραστηριοτήτων που ενισχύουν τον διάλογο και τη συνεργασία	5/6
6. Ανάγκη Οδηγιών και Εργαλείων για Εκπαιδευτικό	Έλλειψη συνοδευτικού οδηγού, υποδείξεων, ενσωμάτωσης στο ΑΠΣ	4/6
7. Υποστήριξη Αυτορρύθμισης και Αυτοαξιολόγησης	Πρόταση για ερωτήσεις κατανόησης, φόρμες αξιολόγησης, αναστοχαστικές δραστηριότητες	4/6
8. Εμπλουτισμός με Πηγές & Επεκτάσεις	Υπερσύνδεσμοι, ιδέες για το σπίτι, διαθεματικές δραστηριότητες	3/6
9. Επιστημονική Τεκμηρίωση	Ανάγκη για πιο ποιοτικές βιβλιογραφικές αναφορές	1/6

Η ποιοτική ανάλυση των έξι ερωτηματολογίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ανέδειξε ορισμένες κοινές θεματικές που αφορούν τόσο τα δυνατά του σημεία όσο και τις περιοχές όπου εντοπίζονται περιθώρια βελτίωσης. Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες τόνισαν την πολυτροπικότητα και πολυαισθητηριακή διάσταση του υλικού, επισημαίνοντας ότι η χρήση εικόνας, αφήγησης και βίντεο λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη βιωματική και παιγνιώδη μάθηση, ενισχύοντας την κατανόηση και διατηρώντας ενεργό το ενδιαφέρον των παιδιών. Ταυτόχρονα, επιβραβεύτηκε η σαφής και σταδιακή δομή του υλικού, η οποία χαρακτηρίστηκε ως κατάλληλη για τις αναπτυξιακές ανάγκες παιδιών

προσχολικής ηλικίας, προσφέροντας ένα σαφές μαθησιακό πλαίσιο. Ένα ακόμα επαναλαμβανόμενο θετικό στοιχείο ήταν η παιδοκεντρική προσέγγιση. Δηλαδή, η απλότητα του λεξιλογίου, η προσαρμογή της γλώσσας στην ηλικία των παιδιών και η εστίαση στη φαντασία και στο παιχνίδι αναδείχθηκαν ως καίρια χαρακτηριστικά. Επίσης, ορισμένες εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η υποστηρικτική λειτουργία για τον εκπαιδευτικό είναι εμφανής, με στόχους που προβάλλονται με σαφήνεια και δομή που διευκολύνει την εφαρμογή στην τάξη.

Ωστόσο, σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες επισήμαναν την έλλειψη στοιχείων συνεργατικής μάθησης. Το υλικό αξιολογήθηκε ως ελλιπές σε ό,τι αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση, τον διάλογο και τις κοινές δραστηριότητες. Προτάθηκε η ενσωμάτωση εργαλείων ή δραστηριοτήτων που θα προωθούν την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών ή και εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναδείχθηκε η ανάγκη για έναν συνοδευτικό οδηγό για τον εκπαιδευτικό, με πρακτικές οδηγίες ενσωμάτωσης του υλικού στο εβδομαδιαίο ή θεματικό σχεδιασμό. Η απουσία συγκεκριμένων οδηγιών ή υποδείξεων θεωρήθηκε περιοριστικός παράγοντας στην αξιοποίηση του περιεχομένου. Ένας ακόμα κοινός άξονας προτάσεων αφορά την υποστήριξη της αυτορρύθμισης των μαθητών, μέσω της προσθήκης ερωτήσεων κατανόησης, πινάκων παρατήρησης, δραστηριοτήτων αναστοχασμού ή άλλων εργαλείων που ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή και αυτοαξιολόγηση των παιδιών. Τέλος, αρκετές συμμετέχουσες πρότειναν τον εμπλουτισμό του υλικού με πρόσθετες πηγές, υπερσυνδέσμους για περαιτέρω αναζήτηση, ή δραστηριότητες για το σπίτι που να προεκτείνουν τη μάθηση στο οικογενειακό περιβάλλον. Μία μόνο συμμετέχουσα επεσήμανε την ανάγκη για ισχυρότερη βιβλιογραφική τεκμηρίωση, ώστε να ενισχυθεί η επιστημονική βάση του υλικού. Συνολικά, το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογήθηκε θετικά για την παιδαγωγική του επάρκεια και τη σχεδίαση, με τα σχόλια των συμμετεχουσών να βοηθούν στη βελτίωση του υλικού, προσφέροντας σαφείς κατευθύνσεις για τον μελλοντικό εμπλουτισμό και επανασχεδιασμό του, προς μια πιο συνεργατική, διαδραστική και υποστηρικτική εμπειρία μάθησης.

6. Συζήτηση

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των έξι εκπαιδευτικών που αξιολόγησαν το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέδειξε κρίσιμα ευρήματα σχετικά με την καταλληλότητα, την παιδαγωγική αξία

και τις δυνατότητες βελτίωσής του. Τα ευρήματα συζητούνται στη συνέχεια με άξονα τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1. Ανταπόκριση του υλικού στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει κατά πόσο το υλικό συμμορφώνεται με τις βασικές παιδαγωγικές και τεχνολογικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι το υλικό υιοθετεί αρκετές από τις αρχές αυτές: προσφέρει ευχρηστία, παιδοκεντρική οργάνωση περιεχομένου, πολυτροπική παρουσίαση και σαφή στοχοθεσία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη δομή του υλικού ως σταδιακή και κατανοητή, χαρακτηριστικό που συνάδει με την ανάγκη για απλότητα και προβλεψιμότητα στην ΕξΑΕ για μικρά παιδιά. Όπως επισημαίνουν οι Barghani (2022) και οι Steed et al. (2022), η επιτυχής εξ αποστάσεως διδασκαλία στην προσχολική ηλικία απαιτεί προβλεψιμότητα, ξεκάθαρη οργάνωση και επαναλαμβανόμενα μοτίβα δραστηριοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση και η ενεργή εμπλοκή των παιδιών και των οικογενειών τους. Παράλληλα, η γλώσσα και η αφήγηση στο υλικό ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία των μαθητών, με στόχο την υποστήριξη της πρόσβασης στη μάθηση και την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της αφηγηματικής ικανότητας. Σύμφωνα με τους Liu et al. (2024), η επιτυχία των ψηφιακών εφαρμογών στην προσχολική γλωσσική αγωγή σχετίζεται άμεσα με τη χρήση απλού, κατανοητού και κατάλληλου για την ηλικία λεξιλογίου, με έμφαση στην αλληλεπίδραση και την καθοδήγηση των παιδιών από ενήλικες. Τέλος, και σύμφωνα με τους Olisah & Ismail (2015), η ευχρηστία και η σαφήνεια στην πλοήγηση αποτελούν σημαντικά πλεονεκτήματα των ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων για μικρά παιδιά, υπό την προϋπόθεση ότι σχεδιάζονται με βάση την απλότητα και την ψυχοκινητική ικανότητα των παιδιών. Το υλικό που αξιολογήθηκε ανταποκρινόταν σε αυτές τις απαιτήσεις, γεγονός που ενισχύει την καταλληλότητά του για χρήση στο πλαίσιο της πρώιμης ΕξΑΕ.

Ωστόσο, διατυπώθηκαν παρατηρήσεις σχετικά με την περιορισμένη καθοδήγηση. Το υλικό στερείται επαρκών οδηγιών χρήσης για εκπαιδευτικούς, καθώς και συνοδευτικών μέσων υποστήριξης, όπως έντυποι οδηγοί ή βίντεο καθοδήγησης. Η παρατήρηση αυτή ενισχύεται από τη σχετική βιβλιογραφία. Οι Tirado-Morueta et al. (2023) υπογραμμίζουν ότι η υποστήριξη του εκπαιδευτικού αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Η απουσία καθοδηγητικού υλικού, όπως έντυπες οδηγίες ή βίντεο επεξήγησης, περιορίζει τη

δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο που να ενισχύει τη μάθηση μέσα από την τεχνολογία. Αντίστοιχα, στη συστηματική ανασκόπηση των Heine et al. (2023) αναδεικνύεται η ανάγκη ύπαρξης σαφώς καθορισμένων ψηφιακών πόρων και οδηγιών ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ψηφιακής επάρκειας των εκπαιδευτικών. απουσία τέτοιων υποστηρικτικών μέσων καθιστά δύσκολη τη χρήση του υλικού, ιδίως από εκπαιδευτικούς με περιορισμένη εξοικείωση με τις τεχνολογίες. Επιπλέον, μελέτες από τον χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης καταδεικνύουν ότι η έλλειψη σαφών οδηγιών και προτύπων αποτελεί βασικό εμπόδιο στην αξιολόγηση και την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Aydos et al., 2024). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η ανάπτυξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτελεί βασική διάσταση της ποιοτικής ψηφιακής εκπαίδευσης, το εν λόγω ψηφιακό υλικό δεν ενσωματώνει στρατηγικές που την ενισχύουν, όπως δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης, αυτοκαθορισμός στόχων, ή εργαλεία αυτοαξιολόγησης. Αυτό περιορίζει τις ευκαιρίες των παιδιών να αναπτύξουν δεξιότητες μεταγνώσης, αυτεπίγνωσης και ανεξαρτησίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Moreira et al., 2022). Σύμφωνα με τους Elmabaredy & Gencel (2024), η ενσωμάτωση χαρακτηριστικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε ψηφιακές πλατφόρμες μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την επίδοση και την αυτονομία των μαθητών, αρκεί να περιλαμβάνει εργαλεία παρακολούθησης προόδου, στοχοθεσίας και ανατροφοδότησης. Αντίστοιχα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Faza & Lestari (2025) αναδεικνύει τη σημασία εργαλείων, όπως φόρμες αυτοαξιολόγησης και αναστοχαστικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια τέτοιων στρατηγικών σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Η απουσία, επομένως, τέτοιων υποστηρικτικών στοιχείων από το εκπαιδευτικό υλικό συνιστά μια παιδαγωγική αδυναμία, καθώς υποβαθμίζει τη δυνατότητα των μαθητών να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους (Arvatz et al., 2025).

6.2. Εφαρμογή και αξιολόγηση των αρχών της Πολυμεσικής Μάθησης

Το δεύτερο ερώτημα αφορά την εφαρμογή των αρχών της Πολυμεσικής Μάθησης, όπως έχουν περιγραφεί από τον Mayer (2009), και τον τρόπο με τον οποίο αυτές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση ανέδειξε ότι το υλικό εφαρμόζει αποτελεσματικά αρκετές από τις βασικές αρχές: πολυτροπικότητα, προσωποποίηση, αφήγηση και κατάτμηση. Οι συμμετέχουσες τόνισαν ότι ο συνδυασμός εικόνας, αφήγησης και βίντεο ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία και υποστηρίζει τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών, προσφέροντας ένα πολυαισθητηριακό και εξατομικευμένο μαθησιακό

περιβάλλον. Η θέση τους τεκμηριώνεται από τις αρχές της Θεωρίας της Πολυμεσικής Μάθησης, σύμφωνα με την οποία η ταυτόχρονη ενεργοποίηση του οπτικού και ακουστικού καναλιού επεξεργασίας πληροφοριών ενισχύει την οικοδόμηση νοητικών μοντέλων και μειώνει το εξωγενές γνωστικό φορτίο. Συγκεκριμένα, η παρουσία κοινωνικών και αφηγηματικών στοιχείων σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, όπως πρόσωπα, φωνές, βλεμματική επαφή, συναισθηματική έκφραση ενεργοποιεί κοινωνικά σχήματα και ενισχύει, όχι μόνο τη γνωστική αλλά και τη συναισθηματική και μεταγνωστική εμπλοκή του μαθητή (Schneider et al., 2022). Επιπλέον, η χρήση διαδραστικού ή αφηγηματικού βίντεο, σύμφωνα με τους Perry-Kates & Cohen (2025), μετατρέπει τον θεατή σε ενεργό συμμετέχοντα, ενισχύοντας την εξατομίκευση, την ευελιξία και την ενεργή εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η χρήση χρωμάτων, κινούμενων σχεδίων και ήχου διευκολύνει την κατανόηση εννοιών που είναι αφηρημένες ή άγνωστες για τα νήπια, καθώς ενεργοποιεί ταυτόχρονα πολλαπλές αισθήσεις και προσφέρει ένα οπτικοακουστικό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Σύμφωνα με τον Alameen (2024), τα κινούμενα σχέδια, όταν χρησιμοποιούνται σε μαθήματα με νόημα και σύνδεση με την καθημερινότητα των παιδιών, βοηθούν τα νήπια να προσέχουν καλύτερα, να θυμούνται πιο εύκολα και να συμμετέχουν πιο ενεργά. Έτσι, μαθαίνουν νέες λέξεις και καταλαβαίνουν πιο εύκολα έννοιες, γιατί τις βλέπουν μέσα από εικόνες και ιστορίες. Επιπλέον, άλλες μελέτες δείχνουν ότι τα κινούμενα σχέδια μπορούν να δείξουν στα παιδιά δύσκολα πράγματα βήμα προς βήμα – όπως πώς φτιάχνεται κάτι ή πώς να συμπεριφέρονται σε κοινωνικές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, βοηθούν ακόμα και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν καλύτερα και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Jeetha & Prasad, 2024). Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις εντοπίστηκαν ελλείψεις στην κατάτμηση και τη σηματοδότηση του περιεχομένου, με αποτέλεσμα να παρατηρείται γνωστική υπερφόρτωση. Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής επιβάρυνσης, όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται πυκνά και χωρίς κατάλληλη κατάτμηση ή σηματοδότηση, αυξάνεται σημαντικά το εξωγενές γνωστικό φορτίο, με αποτέλεσμα τη μείωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης, ιδιαίτερα σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Surbakti et al., 2024). Όπως υπογραμμίζει και ο Mayer (2024), η οργάνωση και η οπτική καθοδήγηση είναι απαραίτητες για την αποφόρτιση της μνήμης εργασίας και τη διευκόλυνση της μάθησης.

6.3. Παιδαγωγική και γλωσσική αξία του υλικού

Το τρίτο ερώτημα αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική και γλωσσική αξία του υλικού. Οι συμμετέχουσες ανέδειξαν την παιδοκεντρική προσέγγιση, τη γλωσσική απλότητα και τη σύνδεση με τα βιώματα των παιδιών ως κύρια πλεονεκτήματα του υλικού. Η χρήση απλών λέξεων, δομημένων προτάσεων και πολυτροπικών ερεθισμάτων (οπτικοποιημένες έννοιες, ήχος, εικόνα) συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης και της συμμετοχής, ακόμα και για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες, όπως αναδεικνύεται από τη Rui (2025), που τονίζει την αξία της πολυαισθητηριακής μάθησης στην πρώιμη γλωσσική διδασκαλία. Το υλικό κρίθηκε παιδαγωγικά κατάλληλο, καθώς ενσωματώνει στοιχεία παιχνιδιού, φαντασίας και αφήγησης, πρακτικές που προάγουν την ενεργή εμπλοκή και την αυθεντική γλωσσική χρήση, σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδομητικής μάθησης. Επιπλέον, στο προσχολικό πλαίσιο, η ψηφιακή παιδαγωγική σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν με σκέψη και σκοπό την τεχνολογία, για να πετύχουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους. Σε αυτή τη διαδικασία, τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση (Li et al., 2024). Ωστόσο, αναδείχθηκε και η ανάγκη για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του υλικού. Όπως επισημαίνεται και στη μελέτη των Penderi et al. (2023), η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να αναδείξει τη μαθησιακή αξία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μόνο εφόσον ο/η εκπαιδευτικός διαθέτει επαρκή επιμόρφωση και υποστηρικτικό πλαίσιο εφαρμογής. Παρόμοια, η έλλειψη ρητής σύνδεσης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ενδέχεται να αποτρέψει την ενσωμάτωσή του στη σχολική πράξη, παρά τη παιδαγωγική του αξία. Τέλος, σε συμφωνία με τις επισημάνσεις των Kalimullina et al. (2021), η επιτυχής παιδαγωγική αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού απαιτεί σχεδιασμό που να συνδυάζει τεχνολογική λειτουργικότητα, ευχρηστία, καθοδήγηση και αλληλεπίδραση, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της μάθησης στον προσχολικό πληθυσμό.

6.4. Προτάσεις βελτίωσης για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του υλικού

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις προτάσεις των συμμετεχουσών για τη βελτίωση του υλικού. Οι βασικοί άξονες που αναδείχθηκαν, πέραν της ανάγκης αυτοαξιολόγησης των χρηστών και της παρουσίας ενός οδηγού χρήσης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προαναφέρθηκαν, είναι οι εξής:

- **Ενίσχυση συνεργατικής διάστασης:** Η απουσία δραστηριοτήτων που προωθούν τη συνεργασία ή την κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί μία από τις κύριες

αδυναμίες του υλικού. Οι συμμετέχουσες πρότειναν την ενσωμάτωση ομαδικών παιχνιδιών, διαλόγων ή κοινών projects, προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική μάθηση. Η μελέτη των Disney & Geng (2022) έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια του ψηφιακού παιχνιδιού, αλληλεπιδρούν κοινωνικά με πολλαπλούς τρόπους (όπως συμμετοχή, παρατήρηση, πρωτοβουλία ή αμοιβαία εμπλοκή), γεγονός που ενισχύει την κοινωνική μάθηση και τις δεξιότητες επικοινωνίας. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τη θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι πρωτίστως κοινωνική διαδικασία, και πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους σημαντικούς — είτε πρόκειται για ενήλικες είτε για συνομηλίκους (Fadeev, 2019). Η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD) προτείνει ότι τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα γνώσης και δεξιοτήτων όταν συνεργάζονται με πιο έμπειρους συνομηλίκους ή ενήλικες, κάτι που μεταφέρεται και σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Ψηφιακές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συνεργατική δημιουργία (όπως η δημιουργία σεναρίων ή κοινών ιστοριών) ή η ανταλλαγή προϊόντων μάθησης (όπως ψηφιακά κολάζ ή παρουσιάσεις) μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και να προωθήσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, ακόμη και σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Liu, 2024).

- **Εμπλουτισμός με πηγές και επεκτάσεις:** Η προσθήκη υπερσυνδέσμων, ιδεών για διαθεματικές δραστηριότητες ή προεκτάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον θεωρήθηκε απαραίτητη. Αυτό ενισχύει τη σύνδεση του σχολείου με το σπίτι και τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τους Hou et al. (2024), η ενεργή ψηφιακή εμπλοκή των γονέων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος, ειδικά σε συνθήκες όπου η μάθηση επεκτείνεται στον χώρο του σπιτιού. Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και των πολυτροπικών πόρων, όπως επισημαίνουν οι Kewalramani et al. (2024), όχι μόνο ενισχύει τη συμπερίληψη και την προσβασιμότητα, αλλά και διευρύνει τις δυνατότητες των παιδιών να εμπλέκονται με τον εκπαιδευτικό υλικό μέσω παιγνιώδους, βιωματικής και διαδραστικής εμπειρίας, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Επιπλέον, οι Szabó et al. (2024) τονίζουν ότι οι γονείς συχνά αναζητούν από τα σχολεία καθοδήγηση και στήριξη, ειδικά όταν δεν διαθέτουν το κατάλληλο ψηφιακό υπόβαθρο, γεγονός που καθιστά τις προεκτάσεις στο σπίτι σημαντικό μέσο ενίσχυσης της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. Η ένταξη διαθεματικών δραστηριοτήτων, όπως προτείνουν οι Cotić et al. (2021), επιτρέπει

στους μαθητές να κατανοούν ενότητες μέσα από πλούσια και συνδεδεμένα με την καθημερινότητα σενάρια, διευκολύνοντας έτσι την ουσιαστική εμπλοκή τους στη μάθηση και την εφαρμογή της σε πραγματικές καταστάσεις. Τέλος, οι McCormick et al. (2020) δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε ανεπίσημες μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι συνδέεται θετικά με την ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ανοιχτές, πλούσιες και μη περιορισμένες εμπειρίες μάθησης.

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως στόχο την αξιολόγηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, μέσα από το πρίσμα των αρχών της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Πολυμεσικής Μάθησης. Η μελέτη βασίστηκε στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, επιδιώκοντας όχι μόνο την αποτύπωση της παιδαγωγικής και λειτουργικής επάρκειας του υλικού, αλλά και την ανάδειξη δυνατοτήτων βελτίωσης και περαιτέρω αξιοποίησής του.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνούσε κατά πόσο το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το υλικό ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις βασικές απαιτήσεις της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης για την προσχολική ηλικία. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων, τη δομημένη παρουσίαση του περιεχομένου, την ευχρηστία και τη γλωσσική απλότητα του υλικού, στοιχεία που θεωρούνται καθοριστικά για την υποστήριξη της αυτόνομης ή ημι-καθοδηγούμενης μάθησης σε μικρές ηλικίες. Παράλληλα, επισημάνθηκε η παιδοκεντρική φιλοσοφία του υλικού, η οποία ενισχύει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ωστόσο, η ανάλυση ανέδειξε και ορισμένους προβληματισμούς, κυρίως ως προς την περιορισμένη κοινωνική και συνεργατική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού, καθώς και για την παροχή πιο συστηματικής καθοδήγησης μέσω οδηγιών ή υποστηρικτικού υλικού για τους

εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία του παιδαγωγικού σχεδιασμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας, όπου η υποστήριξη, η ανατροφοδότηση και η κοινωνική διάσταση της μάθησης αποτελούν κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την εφαρμογή των αρχών της Πολυμεσικής Μάθησης, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό ενσωματώνει σε ικανοποιητικό βαθμό βασικές πολυμεσικές αρχές, όπως η πολυτροπικότητα, η συνδυαστική χρήση εικόνας, ήχου και κειμένου, καθώς και η αποφυγή περιττής γνωστικής επιβάρυνσης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη συμβολή αυτών των στοιχείων στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και στη διευκόλυνση της κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου.

Παράλληλα, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών ανέδειξαν την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση στοιχείων που σχετίζονται με την ανατροφοδότηση, την αυτορρύθμιση της μάθησης και τη σύνδεση του εκπαιδευτικού υλικού με το οικογενειακό περιβάλλον. Η προσθήκη δραστηριοτήτων που μπορούν να υλοποιηθούν στο σπίτι, καθώς και η παροχή εργαλείων αξιολόγησης της προόδου, θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπειρία και να υποστηρίξουν πιο ολοκληρωμένα τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό υλικό διαθέτει υψηλό βαθμό παιδαγωγικής, γλωσσικής και πολυμεσικής επάρκειας, ενώ παράλληλα προσφέρει μια σταθερή βάση για περαιτέρω βελτίωση και επανασχεδιασμό. Η διαλεκτική σύνθεση θετικών αξιολογήσεων και κριτικών παρατηρήσεων επιτρέπει την ουσιαστική κατανόηση των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών του υλικού, αποφεύγοντας μονοδιάστατες προσεγγίσεις.

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας εντοπίζεται σε πολλαπλά επίπεδα. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, προσφέρει τεκμηριωμένα συμπεράσματα για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού για την προσχολική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Σε ερευνητικό επίπεδο, συμβάλλει στη βιβλιογραφία που αφορά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μικρές ηλικίες, αναδεικνύοντας τη σημασία της συνδυαστικής αξιοποίησης ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές εκπαιδευτικού υλικού ως οδηγός βελτίωσης και αναστοχασμού.

Παρά τη συμβολή της, η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, όπως το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος, καθώς και την εστίαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών χωρίς άμεση παρατήρηση της χρήσης του υλικού από τα παιδιά. Οι περιορισμοί αυτοί ανοίγουν προοπτικές για μελλοντική έρευνα, η οποία θα μπορούσε να περιλαμβάνει εμπειρικές εφαρμογές του υλικού σε πραγματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τη διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα παιδιά ή τη σύγκριση διαφορετικών μορφών πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού.

Εν κατακλείδι, η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη δυναμική των πολυμεσικών και εξ αποστάσεως προσεγγίσεων στην προσχολική εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη για συνεχή παιδαγωγικό σχεδιασμό, αναστοχασμό και προσαρμογή στις ανάγκες των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Acosta, Y., Alsina, Á., & Pincheira, N. (2024). Computational thinking and repetition patterns in early childhood education: Longitudinal analysis of representation and justification. *Education and Information Technologies*, 29, 7633–7658. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12051-6>.
- Αγγελάκη, Ρ.-Τ. (2024). Λογοτεχνία για παιδιά, Ιστορία και ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι: Ένα παράδειγμα. *Culture – Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 4(1), 90–100. <https://doi.org/10.26220/cul.4772>.
- Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ. (2015). Βασικές αρχές πολυμεσικής μάθησης [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου 2022 από <https://www.edivea.org/mayer.ht>.
- Andreopoulou, P., & Moustakas, L. (2019). Playful learning and skills improvement. *Open Journal for Educational Research*, 3(1), 25–38. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0301.03025a>.
- Al-Areibi, I., Dickson, B., & Kotsopoulos, D. (2022). An analysis of synchronous and asynchronous online undergraduate learning during the COVID pandemic. *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue Internationale Du E-Learning et La Formation à Distance*, 37(1). <https://doi.org/10.55667/ijede.2022.v37.i1.1213>.
- Alameen, A. A. M. (2024). Enhancing young EFL learners' vocabulary learning through contextualizing animated videos. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(2), 578–586. <https://doi.org/10.17507/tpsls.1402.31>.
- Alexiou, T., Penderi, E., & Serafeim, M. (2021). The pilot phase of the introduction of English in Greek state pre-primary schools: Portraying stakeholders' perceptions. *Journal of Applied Linguistics*, 34, 1–23. <https://doi.org/10.26262/jal.v0i34.8517>.
- Amistad, J. A. G. (2024). Parental role and responsibilities in preschool distance learning environment. *International Review of Social Sciences Research*, 4(3), 147–165. <https://doi.org/10.53378/irssr.353106>.
- Apostolou, Z., Stellakis, N., & Koustourakis, G. (2020). Pre-primary and first grade primary school teachers' perceptions on the integration of pre-primary and first

- grade primary school curricula in Greece. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.14>
- Αρμακόλας, Σ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: Οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 22–43. <https://doi.org/10.12681/jode.22800>.
- Arvanitis, A., Barrable, A., & Touloumakos, A. (2024). The relationship between autonomy support and structure in early childhood nature-based settings: Practices and challenges. *Learning Environments Research*, 27, 101–119. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09470-0>.
- Arvatz, A., Peretz, R., & Dori, Y. J. (2025). Self-regulated learning and reflection: A tool for teachers and students. *Metacognition and Learning*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09415-3>.
- Ayado, D. M., & Berame, J. S. (2022). Effectiveness of supplementary modular learning materials to grade 12 students in science, technology, engineering, mathematics track in stoichiometry. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 9(4), 112–127. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.22.013>.
- Aydos, E. H., Düzyol Türk, E., & Yağan, S. (2024). Examination of early childhood teachers' techniques to recognize and assess the child before and during the distance education. *Journal of Qualitative Research in Education*, (40), 128–149. <https://doi.org/10.14689/enad.40.1969>.
- Αυγητίδου, Σ. Χ., Μαυροειδής, Η., & Παπαδημητρίου, Σ. (2022). Η αξιοποίηση προγραμμάτων eTwinning στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως προσχολική εκπαίδευση. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 18(2), 216–236. <https://doi.org/10.12681/jode.29132>.
- Ayda, N. K., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e587. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587>.
- Baba, K., Elfaddouli, N.-E., & Cheimanoff, N. (2021). A comparative study of synchronous and asynchronous learning during COVID-19 crisis. Στο *Proceedings*

- of the 4th International Academic Conference on Education, Teaching and Learning. <https://doi.org/10.33422/4th.iacetl.2021.10.10>.
- Barghani, S. Z. (2022). Online learning for the youngest of learners: A case study. *International Journal of Education and Research*, 10(1), 19–28. <https://www.ijern.com/journal/2022/January-2022/02.pdf>.
- Bartolo, P., Björck-Åkesson, E., Giné, C., & Kyriazopoulou, M. (Eds.). (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20%C2%AD%20An%20Analysis%20of%2032%20European%20Examples.pdf>.
- Βέλλοπούλου, Α., Κανελλάκου, Ν.-Α., & Παπαπάνου, Ι. (2021). Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 10–25. <https://doi.org/10.12681/icw.30017>.
- 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. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 12(2), 24–39. <https://doi.org/10.12681/jode.10860>.
- Bernard, D. M. (2024). Understanding socioculturalism in early childhood education: Current perspectives and emerging trends. *Journal of Culture, Society and Development*, 73, 16–31. <http://dx.doi.org/10.7176/JCSD/73-03>.
- Βρυνιώτη, Κ. (2007). Σχολική ένταξη και οικογένεια: Μια διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής από τη σκοπιά των γονέων. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 67–88. <http://www.grissh.gr/article/550a84b0d36a36b6980000bb>.
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>.
- Çetingöz, D. (2023). Development of 21st century skills during preschool period: A phenomenological study in Türkiye. *International Journal of Educational*

Administration and Policy Studies, 15(1), 46–63.

<https://doi.org/10.5897/IJEAPS2023.0755>.

Connor Desai, S., & Reimers, S. (2018). Comparing the use of open and closed questions for web-based measures of the continued influence effect. *Behavior Research Methods*, 51(3), 1426–1440. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1066-z>.

Cotič, N., Cotič, M., Felda, D., & Krmac, N. (2021). The effect of cross-curricular integration on pupils' knowledge gained through experiential learning. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(6), 3133–3146.

<https://doi.org/10.18844/cjes.v16i6.6512>.

Dafermou, C., Koulouri, P., & Basagianni, E. (2014). *Kindergarten teacher's guide: Educational designs – Creative learning environments*. Pedagogical Institute. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

D'Amico, A., Guastella, D., & Chella, A. (2020). A playful experiential learning system with educational robotics. *Frontiers in Robotics and AI*, 7, Article 33.

<https://doi.org/10.3389/frobt.2020.00033>.

Dell, C. A., Dell, T. F., & Blackwell, T. L. (2015). Applying Universal Design for Learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *Journal of Educators Online*, 12(2), 166–192. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068401>.

Δημητριάδης, Σ. (2015). Κοινωνικός εποικοδομισμός. Στο Σ. Δημητριάδης, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/3403>.

Disney, L., & Geng, G. (2022). Investigating young children's social interactions during digital play. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1449–1459.

<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01275-1>.

Δουζίνα, Μ. (2022). Ιστοεξερευνώντας την πολυτροπικότητα: Από τη διερεύνηση στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 294–300.

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3938>.

Elmabaredy, A., & Gencel, N. (2024). Exploring the integration of self-regulated learning into digital platforms to improve students' achievement and performance. *Discover Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00233-4>.

- Ersoy, N. Ş. (2023). Empowering inclusion: Addressing barriers in distance learning for disadvantaged groups. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 22(4), 52–60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1409813.pdf>.
- Fadeev, A. (2019). Vygotsky's theory of mediation in digital learning environment: Actuality and practice. *Punctum. International Journal of Semiotics*, 5(1). <https://doi.org/10.18680/hss.2019.0004>.
- Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 23–58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>.
- Φεσάκης, Γ., & Κωνσταντοπούλου, Α. (2022). Σχεδιασμός τεχνολογικά ενισχυμένων εκπαιδευτικών σεναρίων για την προσχολική εκπαίδευση [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-31>.
- Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: Considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1202819. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>.
- Γιαννέλος, Α., & Μαθιουδάκη, Μ. (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, εφαρμογές και παραδείγματα εφαρμογής των αρχών. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 5(2), 127–144. https://educircle.gr/wp-content/uploads/2017/06/teyxos_5_2_8.pdf.
- Γιαννούλας, Α. (2009). Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Εισήγηση στην ημερίδα «Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών», 5η Περιφέρεια Π.Ε. Ανατολικής Αττικής. <https://www.researchgate.net/publication/356980272>
- Γιασιράνης, Σ., Σοφός, Α. (Λοΐζος), & Κώστας, Α. (2023). Κριτήρια ποιότητας βίντεο για τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs). *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture [AFIMinEC]*, 4(1). <https://doi.org/10.12681/afiinmec.34574>.

- Gkoros, D., & Papageorgiou, A. (2023). Preschool education and distance education: Teachers' opinions about present status and future possibilities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(3), 311–329.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1397232.pdf>.
- Godhe, A.-L., Sofkova Hashemi, S., & Stenliden, L. (2022). Texts, information and multimodality in the digital age. *Educare*, 2022(1), 1–7.
<https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.1>.
- Jayanti, S., & Rachmawati, E. (2025). Total Physical Response (TPR) method in teaching English classroom interaction for young learners. *Journal of English Education Program (JEEP)*, 12(1), 14–22. <https://doi.org/10.25157/jeeep.v12i1.17390>.
- Jeetha, S., & Prasad, K. (2024). The impact of animation on visual learning in children with special needs: An effectiveness study. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 5(2). <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i2.2024.1600>.
- Heine, S., Krepf, M., & König, J. (2023). Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions – A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(4), 3711–3738.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11321-z>.
- Hirsh-Pasek, K., & Hadani, H. (2020, October). *A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools and beyond* (Policy Big Ideas). Brookings Institution. <https://www.brookings.edu>.
- Hou, Y.-S., Chen, S., & Lin, X. (2024). Parental digital involvement in online learning: Addressing the digital divide, not redressing digital reproduction. *European Journal of Education*, 59(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12635>.
- Huang, Y.-F., & Liang, P.-H. (2024, August). Information technology-integrated curriculum and distance learning during COVID-19 pandemic in preschool. In *Proceedings of the IEEE International Conference on Education and Information Technology (ICEIB 2024)*. *Engineering Proceedings*, 74(9).
<https://doi.org/10.3390/engproc2024074009>.
- Iancu, A. (2023). The role of information and communication technologies (ICT) in early childhood education: Integrating educational software into activity. *Moldavian*

- Journal for Education and Social Psychology*, 7(1), 1–8.
<https://doi.org/10.18662/mjesp/7.1/39>.
- Ihmeideh, F. (2023). Children's digital games in early childhood settings: How developmentally appropriate are they? *Journal of Education in Muslim Societies*, 4(2), 81–95.
<https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/jems/article/view/5003>.
- Ιμέρ, Ι., & Μπιρμπίλη, Μ. (2021). Διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό: Για ποιο νηπιαγωγείο;. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 38–48.
<https://doi.org/10.12681/icw.30020>.
- İnciman Çelik, T., Cay, T., & Kanadlı, S. (2021). The effect of Total Physical Response method on vocabulary learning/teaching: A mixed research synthesis. *English Language Teaching*, 14(12), 154. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p154>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (Διευρυμένη έκδοση)* (2η έκδ.).
https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/01_aps-prosxoliki.pdf.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12–29. <https://doi.org/10.12681/dial.25544>.
- Κακάνα, Δ. (2019). Επενδύοντας στην προσχολική εκπαίδευση ... για ένα δυνατό ξεκίνημα! Εισήγηση στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της OMEP: Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, Πάτρα, 1–3 Νοεμβρίου 2019.
https://www.researchgate.net/publication/360320190_Ependyontas_sten_proscholike_ekpaideuse_gia_ena_dynato_xekinema.
- Kalimullina, O. A., Afzalova, A. N., & Kuznetsova, Y. N. (2021). Pedagogical design in the design of educational materials when creating electronic courses. *SHS Web of Conferences*, 113, 00045. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300045>.

- Καμπεζά, Μ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Αναδεικνύοντας τη σημασία της προαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με διαδικασίες ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 97–118. <https://doi.org/10.12681/dial.25548>.
- Καπραβέλου, Α. (2023). Εφαρμογή μαθησιακών θεωριών στη σχολική τάξη με τις νέες τεχνολογίες. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 1105–1112. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4862>.
- Καραγιάννη, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πιλοτικού έντυπου εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ με θέμα «Βιώσιμη ανάπτυξη και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας». Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α). <https://doi.org/10.12681/icodl.502>.
- Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ο σχεδιασμός της μάθησης* (σσ. 168–184). <https://doi.org/10.12681/icodl.1141>.
- Kewalramani, S., Aranda, G., Sun, J., Richards, G., Hobbs, L., Xu, L., Millar, V., Dealy, B., & Van Leuven, B. (2024). A systematic review of the role of multimodal resources for inclusive STEM engagement in early-childhood education. *Education Sciences*, 14(6), Article 604. <https://doi.org/10.3390/educsci14060604>.
- 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(1), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>.
- Κλειδαρά, Μ. (2022). Ο διαδραστικός χαρακτήρας των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 581–590). <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4255>.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning theory. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1215–1219). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_227.
- Korosidou, E., & Bratitsis, T. (2022). A digital storytelling game-based distance course for enhancing young learners' language and critical thinking skills in a foreign language. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 291–298.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3760>.
- Koutzeklidou, V., Sakkoulai, N. (N.), & Lionarakis, A. (2024). Supplementary open and distance education for imprisoned adults. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 9(1). <https://doi.org/10.46827/ejoe.v9i1.5566>.
- Κυπριανός, Π., & Μουσένα, Ε. (2023). Η σημασία του θρησκευτικού παράγοντα στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Π. Κυπριανός (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική: Ιστορικές και συγκριτικές προσεγγίσεις* (σ. 471). Gutenberg.
- Kucirkova, N., & Radesky, J. (2017). Digital media and young children's learning: How early is too early and why? Review of research on 0–2-year-olds. In *Education and new technologies: Perils and promises for learners* (pp. 1-33). Routledge.
- Kusmaryani, W., & Arifin, A. (2023). The use of Seesaw class application as learning media in digital project-based learning. *Jurnal Borneo Saintek*, 5(2), 54–62.
https://doi.org/10.35334/borneo_saintek.v5i2.4155.
- Li, H., He, H., & Luo, W. (2024). Early childhood digital pedagogy: A scoping review of its practices, profiles, and predictors. *Early Childhood Education Journal*.
<https://doi.org/10.1007/s10643-024-01804-8>.
- Lim, W. M. (2025). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199–229.
<https://doi.org/10.1177/14413582241264619>.
- Λιοναράκης, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2002). Συγκριτική μελέτη ανοικτής εξ αποστάσεως και συμβατικής εκπαίδευσης: Προκαταρκτικά δεδομένα της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe244.pdf>.

- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α.-Μ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 4–8. <https://doi.org/10.12681/jode.23741>.
- Liu, S., Reynolds, B. L., Thomas, N., & Soyoof, A. (2024). The use of digital technologies to develop young children's language and literacy skills: A systematic review. *SAGE Open*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/21582440241230850>.
- Liu, X. (2024). The analysis of distance learning based on Vygotsky's Learning Theory. *SHS Web of Conferences*, 183, 03016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418303016>.
- Mabonga, G. (2021). *Children's prior knowledge is very important in teaching and learning in this era of constructivism* (pp. 1–6). The Aga Khan University, Institute of Educational Development East Africa. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28470.22083>.
- Μαλισιόβα, Α. (2022). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 μέσα από τα μάτια των παιδιών: Απόψεις και προβληματισμοί μαθητών/-τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, προκλήσεις, προοπτικές* (σσ. 93–105). <https://doi.org/10.12681/icodl.3428>.
- Mayer, R. E. (2021). Evidence-based principles for how to design effective instructional videos. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 10(2), 229–240. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.03.007>.
- Mayer, R. E. (2014). Multimedia instruction. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 385–399). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_31.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In B. H. Ross (Ed.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85–139). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6).

- Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36(8). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403–423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>.
- Μουρατίδου, Ό., & Μανούσου, Ε. (2020). Εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή: Έρευνα δράσης – Η δημιουργία ενός εικονικού μουσείου στο νηπιαγωγείο. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(2), 89–109. <https://doi.org/10.12681/jode.23131>.
- Maming, K., Yassi, A. H., Saleh, N. J., & Jubhari, R. R. (2024). Exploring theme-based tasks using familiar topics in promoting secondary learners’ speaking and writing skills. *DIKSI*, 31(1), 98–111. <https://doi.org/10.21831/diksi.v31i1.59414>.
- Μάρκογλου, Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16(1), 1–34. <https://doi.org/10.12681/jret.30652>.
- McCormick, M. P., Weissman, A. K., Weiland, C., Hsueh, J., Sachs, J., & Snow, C. (2020). Time well spent: Home learning activities and gains in children’s academic skills in the prekindergarten year. *Developmental Psychology*, 56(4), 710–726. <https://doi.org/10.1037/dev0000891>.
- Meyer, M., & Norman, D. A. (2020). Changing design education for the 21st century. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(1), 13–49. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.12.002>.
- Moraal, E., Suhre, C., & van Veen, K. (2024). The importance of an explicit, shared school vision for teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 137, Article 104387. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104387>.
- Μπούρα, Σ., & Παπαδοπούλου, Ο. (2021). Πιλοτικό πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο»: Υλοποίηση στην πράξη. *International Journal of Educational Innovation (IJEI)*, 3(4), 163–173. https://journal.epepek.gr/assets/uploads/issues/issueen_13_s4yVNZpJLm.pdf.

- Μπράτισης, Θ., & Καπανιάρης, Α. (2024). Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-432>.
- Nasrum, A., & Nasir, A. (2023). Chamilo LMS research trend: A systematic literature review. *International Journal of Business, Law, and Education*, 4(2), 730–737. <https://doi.org/10.56442/ijble.v4i2.233>.
- Negi, S. (2020). Constructivist approach of Vygotsky for innovative trends in learning and teaching. *International Journal of Advanced Academic Studies*, 2(1), 349–353. <https://doi.org/10.33545/27068919.2020.v2.i1f.662>.
- Νικηφορίδου, Χ., & Παγγέ, Ε. (2011). Ψηφιακό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Στο *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 595–600). <https://doi.org/10.12681/icodl.679>.
- Nikolopoulos, G., Solomou, G., Pierrakeas, C., & Kameas, A. (2013). An instructional design methodology for building distance learning courses. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1), 201–211. <https://doi.org/10.12681/icodl.542>.
- Nikolopoulou, K. (2014). ICT integration in preschool classes: Examples of practices in Greece. *Creative Education*, 5, 402–410. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.56050>.
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2015). ICT and play in preschool: Early childhood teachers' beliefs and confidence. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 409–425. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1078727>.
- Nikolopoulou, K. (2018). Creativity and ICT: Theoretical approaches and perspectives in school education. In T. A. Mikropoulos (Ed.), *Research on e-learning and ICT in education* (pp. 87–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95059-4_5.
- Nyimbili, F., & Nyimbili, L. (2024). Types of purposive sampling techniques with their examples and application in qualitative research studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 5(1), 90–99. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0419>.
- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.

- Olisah, K. S., & Ismail, M. (2015). Web-based e-learning system for pre-school kids. *International Journal of Information System and Engineering*, 3(1), 219–232. <https://doi.org/10.24924/ijise/2015.04/v3.iss1/194.207>.
- Παγγέ, Τζ. (2016). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και εφαρμογές διαδικτύου*. Θεσσαλονίκη: ΔΙΣΙΓΜΑ.
- Παλαιοδήμου, Α. (2017). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: Η περίπτωση του eTwinning στο νηπιαγωγείο. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ο σχεδιασμός της μάθησης* (σσ. 16–239). <https://doi.org/10.12681/icodl.1373>.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (Eds.). (2020). *Mobile learning applications in early childhood education*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1486-3>.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2021). Teaching mathematics with mobile devices and the Realistic Mathematical Education (RME) approach in kindergarten. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.002>.
- Παπαϊωάννου, Α., & Ροκά, Μ. (2023). Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα. Στο Μ. Αποστολίδης, Φ. Δρίνη & Μ. Ορφανίδου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Κιλκίς: Δημιουργικότητα & φαντασία στη σχολική τάξη* (σσ. 506–512). Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς – Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Παιονίας. <https://conferencekillis.sites.sch.gr/wp-content/uploads/2023/06/Πρακτικά-Εισηγήσεων-1ο-Συνέδριο-Κιλκίς.pdf>.
- Παπανδρέου, Μ. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 77–96. <https://doi.org/10.12681/dial.25547>.
- 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. <https://doi.org/10.12681/jode.2111>.

- Παρταλά, Δ. (2022). Οι ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο: Παράδειγμα εφαρμογής τους σε διδακτικό σενάριο. Στο *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 620–627). <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4297>.
- Πιπερίδου, Ε., & Φιλίππας, Μ. (2019). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο δημοτικό με χρήση του Edmodo. Στο Γ. Κουτρομάνος & Λ. Γαλάνη (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 228–236). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Papatzikis, E. (2021). An infant's question on COVID-19 and music: Should I attend my online classes? *Frontiers in Psychology*, 12, 771050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771050>.
- Pavlenko, G. V., & Pavlenko, A. I. (2020a). Digital literacy as a condition for positive experience of the COVID-19 lockdown for families with preschool children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 486, 507–512. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.090>.
- Pavlenko, G. V., & Pavlenko, A. I. (2020b). Impact of COVID-19 lockdown on the readiness of preschool educators for distance learning. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 156, 163–168. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.201205.026>.
- Πεντέρη, Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Κοινωνικοπαιδαγωγικές παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 8, 1–29. <https://doi.org/10.12681/dial.28479>.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Οδηγός νηπιαγωγού – Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2022/11/2021_odigos_nipiagogou_pyxida.pdf.
- Penderi, E., Philippidi, A., Melliou, K., Chlapana, E., & Marinatou, T. (2024). Pedagogical choices and learning design for the digital environment of the

- teachers' training, regarding the new curriculum for Greek preschool education. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 560–568.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/7336>.
- Perry-Kates, A., & Cohen, A. (2025). From viewers to participants: The evolution of learning through interactive video. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(3).
<https://doi.org/10.1111/jcal.70061>.
- Πετρογιάννης, Κ. Γ. (2023). Ορισμένες σκέψεις για ένα ενιαίο πλαίσιο προσχολικής αγωγής: Μια νέα πρόκληση για ένα παλαιό ζήτημα. *Ερκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 27, 69–84.
https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/t27-2023.pdf.
- Ponticorvo, M., Sica, L. S., Rega, A., & Miglino, O. (2020). On the edge between digital and physical: Materials to enhance creativity in children. An application to atypical development. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 755.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00755>.
- Puspita, H. D. (2021). The role of parents in educating children during online classes. *ETUDE: Journal of Educational Research*, 1(2), 69–75.
<https://doi.org/10.56724/etude.v1i2.27>.
- Puspitasari, I. N. N. (2021). Combination of synchronous and asynchronous models in online learning. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 5(2), 198–217.
<https://doi.org/10.35316/jpii.v5i2.301>.
- Rui, Y. (2025). The application of digital media in preschool English education. *Communications in Humanities Research*, 62, 67–72.
<https://doi.org/10.54254/2753-7064/2025.19900>.
- Şahin, H. İ., & Altay, M. (2024). Multimodality in distance education during Covid-19: Teachers' perspectives and practices. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 9(2), 43–54. <https://doi.org/10.53850/joltida.1334294>.
- Santos, J. L. D. de M., Lopes, A. C., Talbot, T., & Rodrigues, R. F. (2024). The importance of digital playful games for the teaching and learning process: A qualitative study. In *Focus on education: Academic research* (pp. xx–xx). Seven Editora. <https://doi.org/10.56238/sevened2024.009-005>.

- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf>.
- Schneider, S., Beege, M., Nebel, S., Rey, G. D., & Fries, S. (2022). The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital environments (CASTLE). *Educational Psychology Review*, 34, 1–38. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5>.
- Semyonov-Tal, K., & Lewin-Epstein, N. (2021). The importance of combining open-ended and closed-ended questions when conducting patient satisfaction surveys in hospitals. *Health Policy Open*, 2, 100033. <https://doi.org/10.1016/j.hpopen.2021.100033>.
- Σιδηροπούλου, Ρ., & Μουσένα, Ε. (2017). Προσχολική εκπαίδευση – Εναρμόνιση ευρωπαϊκού πλαισίου και εθνικής πολιτικής. *Κείμενα Περιφερειακής Επιστήμης*, 8(1), 51–61. <https://ideas.repec.org/a/hrs/jrnkpe/vviii2017i1p51-61.html>.
- Σιώζιου, Α., & Καρράς, Ι. (2024). Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις Ελληνίδων νηπιαγωγών πριν τη θεσμική εφαρμογή της. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 12(2), 225–266. <https://educircle.gr/2024/08/23/η-εκμάθηση-της-αγγλικής-γλώσσας-στο-νη/>.
- Skulmowski, A., & Xu, K. M. (2022). Understanding cognitive load in digital and online learning: A new perspective on extraneous cognitive load. *Educational Psychology Review*, 34, 171–196. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09624-7>.
- Σουρέλη, Α., & Παγγέ, Τ. (2022). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και οι κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(7Α), 85–92. <https://doi.org/10.12681/icodl.349>.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σπανός, Δ., Γιασιράνης, Σ., Τζόρτζογλου, Φ., & Βρατσάλη, Ν. (2023). *Σχεδιασμοί εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογίες για την ψηφιακή εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-170>.

- Σπανακά, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι επτά αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού. *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 121–123. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1363>.
- Stamatoglou, M. (2024). The role of play in early childhood education curricula in Greece and the world: A systematic literature review. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, 8(1), 3–12. <https://doi.org/10.30935/mjosbr/14184>.
- Steed, E. A., Leech, N., Phan, N., & Benzel, E. (2022). Early childhood educators' provision of remote learning during COVID-19. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 307–318. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.003>.
- Szabó, D., Győri, K., Lajos, P., & Pusztai, G. (2024). Systematic literature review on parental involvement in digital education. *Journal of Media Literacy Education*, 16(2), 98–107. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-2-8>.
- Τασιούλη, Γ., Κωνσταντάκης, Μ., & Ηλιάδης, Γ. (2021). Από τη φυσική τάξη στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης και των παιχνιδιών σοβαρού σκοπού με σκοπό την αύξηση της συμμετοχικότητας των παιδιών: Το παράδειγμα ενός ψηφιακού σχεδίου μαθήματος βασισμένο στο διαδικτυακό εργαλείο Padlet. *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(8), 21–32. <https://doi.org/10.12681/icodl.3374>.
- Τζανή, Β., & Τσιωτάκης, Π. (2023). Το πλαίσιο εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική αγωγή: Μία πρώτη αποτίμηση και προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 0901–0914. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5799>.
- Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. Θ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων Webex και e-Class την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), 6–22. <https://doi.org/10.12681/jode.25412>.
- Tirado-Morueta, R., Garcia-Ruiz, R., Hernando, Á., & Contreras-Pulido, P. (2023). The role of teacher support in the acquisition of digital skills associated with technology-based learning activities: The moderation of the educational level.

- Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, Article 010.
<https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18010>.
- Tombs, M., & Strange, H. (2024). Using qualitative questionnaires in medical education research. *Perspectives on Medical Education*, 13(1), 280–287.
<https://doi.org/10.5334/pme.1102>.
- Τουρατζίδου, Κ., & Λαρεντζάκη, Κ. (2020). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την προαγωγή της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 2020, 34–43. <https://www.academia.edu/45095881/>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Williams, K. E., Bentley, L. A., Savage, S., Eager, R., & Nielson, C. (2023). Rhythm and movement delivered by teachers supports self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities: A clustered RCT. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 115–128. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.008>.
- Xanthopoulou, P., Papadakis, S., & Mouratidou, N. (2020). Supplementary distance education in primary education: Action research at primary school students with the use of the digital platform “e-me”. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(6, Ser. II), 6–18. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-10%20Issue-6/Series-2/B1006020618.pdf>.
- Χρηστάκης, Κ. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Δυνατότητες και αδυναμίες. *MusED*, 1(3), 10–16. <https://doi.org/10.26220/mused.4242>.
- Yoder, J. R., & Lopez, A. (2013). Parent’s perceptions of involvement in children’s education: Findings from a qualitative study of public housing residents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 415–433. <https://doi.org/10.1007/s10560-013-0298-0>.
- Yu, B., & Wang, W. (2025). Using digital storytelling to promote language learning, digital skills and digital collaboration among English pre-service teachers. *System*, 129, 103577. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103577>.
- Zeng, H., & Luo, J. (2024). Effectiveness of synchronous and asynchronous online learning: A meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 32(8), 4297–4313. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2197953>.