



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ***

Διπλωματική εργασία

**Στάσεις των Φιλολόγων του Νομού Ημαθίας ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.**

της

**Γκουντρουμπή Ελένης**

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος, Καθηγητής

Εξεταστές: Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας, Καθηγητής  
Ελένη Α. Γρίβα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2018

Copyright © Γκουντρουμπή Ελένη, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Γκουντρουμπή Ελένη

**A.E.M.:** 676

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** egoudrou@gmail.com

**Έτος εισαγωγής:** 2016

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Στάσεις των Φιλολόγων του Νομού Ημαθίας ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία, όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 6 - 10 - 2018

Η δηλούσα

Γκουντρουμπή Ελένη

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται η φοίτησή μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Με την ευκαιρία αυτή νιώθω την ανάγκη να απευθύνω τις ευχαριστίες μου προς όλους αυτούς τους ανθρώπους που με στήριξαν σε αυτή μου την προσπάθεια.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, Καθηγητή, κ. Κωνσταντίνο Γ. Μπίκο για την επιστημονική του καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και την ηθική συμπαράστασή του κατά τη διάρκεια της συγγραφής της. Επιπλέον, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Ντίνα και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Ελένη Γρίβα, καθώς υπήρξαν οι εμπνευσμένοι δάσκαλοι, που με ενθάρρυναν, βοήθησαν και στήριξαν με τις συμβουλές και τις ευθύβολες παρατηρήσεις τους καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου σε αυτόν τον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών.

Στη συνέχεια, οφείλω ευχαριστίες στον Δημήτρη, τον άντρα και κυρίως συνοδοιπόρο μου, για την ανεκτίμητη βοήθειά του, στη Ζωή, την κόρη μου, για την υπομονή της και στους γονείς μου, Ουρανία και Ιερόθεο, για την αμέριστη συμπαράστασή τους. Θέλω να ευχαριστήσω και όλους τους φίλους μου, που με πίστεψαν, με ενθάρρυναν, αλλά και με ανέχτηκαν τα δύο αυτά χρόνια, και ιδιαιτέρως τη Μαρία που είναι πάντα εκεί.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνάδελφους συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα και συνέβαλαν στην υλοποίησή της, αφιερώνοντας τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είτε έντυπα είτε ηλεκτρονικά.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΜΕΡΟΣ 1ο-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	10
1.1 Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: σύντομη ιστορική αναδρομή.....	11
1.2 Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας.....	14
1.3 Ιστοσελίδες και εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας .....	15
1.3.1 Πύλη για την ελληνική γλώσσα.....	18
1.3.2 Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση.....	19
1.3.3 Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα .....	19
1.3.4 Πολύτροπη γλώσσα.....	19
1.3.5 Προτέας: εκπαιδευτικά σενάρια .....	20
1.3.6 Αρχείο Γεωργακά.....	20
1.3.7 Φωτόδεντρο .....	21
1.3.8 Το περιβάλλον του λογισμικού «Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων» .....	21
1.3.9 Το περιβάλλον του λογισμικού «Νέα Λογομάθεια».....	21
1.4 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες.....	23
1.5 Ορισμός της στάσης.....	25
1.6 Συνιστώσες των στάσεων .....	26
1.6.1 Γνωστική συνιστώσα διαμόρφωσης της στάσης .....	26
1.6.2. Συναισθηματική συνιστώσα διαμόρφωσης της στάσης.....	27
1.6.3. Η συνιστώσα της συμπεριφοράς - δράσης στη διαμόρφωση της στάσης.....	28
1.7. Εμπόδια στη εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση .....	29

1.8 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	31
1.8.1. Έρευνες με βάση το φύλο.....	31
1.8.2. Έρευνες με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	31
1.8.3. Έρευνες με βάση τα έτη υπηρεσίας.....	32
1.8.4. Έρευνες με βάση την εμπειρία στον υπολογιστή και την κατάρτιση στις ΤΠΕ.....	32
1.8.5. Έρευνες με βάση την ηλικία.....	33
1.8.6. Έρευνες με βάση το επίπεδο μόρφωσης.....	34
1.8.7. Έρευνες για τις στάσεις στον πληθυσμό των φιλολόγων.....	34
ΜΕΡΟΣ 2ο-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	37
2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
2.1 Σκοπός της έρευνας και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.....	38
2.2 Σχεδιασμός της έρευνας.....	40
2.2.1. Δείγμα.....	40
2.2.2. Εργαλείο.....	41
2.2.3. Στατιστική ανάλυση.....	43
2.3. Αποτελέσματα.....	44
2.4. Παρατηρήσεις – Συζήτηση.....	77
2.5. Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	88
2.6. Βιβλιογραφία - Δικτυογραφία.....	90
2.7. Παράρτημα.....	99

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Περιγραφική ανάλυση της Ελληνικής Κλίμακας των Στάσεων απέναντι στους χρήση υπολογιστών.....	42
Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των υποκατηγοριών της.....	43
Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του συνολικού σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των υποκλιμάκων της .....	55
Πίνακας 4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου. ....	59
Πίνακας 5. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου.....	59
Πίνακας 6. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου.....	14
Πίνακας 7. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου.....	60
Πίνακας 8. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων .....	61
Πίνακας 9. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς της ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων .....	61
Πίνακας 10. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς της ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων .....	19
Πίνακας 11. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων .....	19
Πίνακας 12. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων.....	64
Πίνακας 13. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων .....	64
Πίνακας 14. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων .....	65
Πίνακας 15. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων .....	65
Πίνακας 16. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων .....	66
Πίνακας 17. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων .....	67
Πίνακας 18. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων .....	67

Πίνακας 19. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων .....	68
Πίνακας 20. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή .....	26
Πίνακας 21. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή. ....	69
Πίνακας 22. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή .....	70
Πίνακας 23. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή .....	70
Πίνακας 24. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή .....	71
Πίνακας 25. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή.....	72
Πίνακας 26. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή.....	72
Πίνακας 27. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή.....	72
Πίνακας 28. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων .....	73
Πίνακας 29. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων.....	74
Πίνακας 30. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων.....	74
Πίνακας 31. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων.....	75
Πίνακας 32. Συσχετίσεις των εξωτερικών εμποδίων με το συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων .....	76



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Αναλογία ανδρών – γυναικών στο σύνολο των συμμετεχόντων.....	45
Σχήμα 2. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων .....	45
Σχήμα 3. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων .....	46
Σχήμα 4. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς το βαθμό πτυχίου των συμμετεχόντων .....	47
Σχήμα 5. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη σχολική βαθμίδα που εργάζονταν το σχολικό έτος 2017-2018.....	47
Σχήμα 6. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το καθεστώς εργασίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018 .....	48
Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς την διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής γλώσσας στις τάξεις Γυμνασίου-Λυκείου τα τελευταία 3 έτη.....	48
Σχήμα 8. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την κατοχή πτυχίου ECDL ή άλλου αντίστοιχου.....	49
Σχήμα 9. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στις ΤΠΕ.....	50
Σχήμα 10. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς την αυτοαντιλαμβανόμενη επάρκεια των συμμετεχόντων στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.....	50
Σχήμα 11. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις επιλογές των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων των φιλολόγων για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας .....	51
Σχήμα 12. Ραβδογράμματα συχνοτήτων ως προς το είδος της χρήσης των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων .....	52-53
Σχήμα 13. Επιλογές των φιλολόγων ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας.....	54
Σχήμα 14. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τη στάση των φιλολόγων στη χρήση υπολογιστή με βάση τη συνολική βαθμολογία της ελληνικής κλίμακας των στάσεων .....	54
Σχήμα 15. Ραβδογράμματα συχνοτήτων ως προς τα εμπόδια που σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία.....	55-58

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, επιχειρεί να καταγράψει τις στάσεις των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας απέναντι στις διαδικασίες ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας, καθώς και να αποτυπώσει τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξή τους στην εκπαίδευση. 104 ενεργεία φιλόλογοι (ΠΕ 02) επιλέχθηκαν από Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Ημαθίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2018. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου, μέσω του οποίου έγινε προσπάθεια καταγραφής τόσο των εσωτερικών εμποδίων ένταξης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής γλώσσας (δηλαδή αυτών που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά των φιλολόγων) όσο και των εξωτερικών (που σχετίζονται με το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης γύρω από τις ΤΠΕ). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι φιλόλογοι, αν και επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ωστόσο εξακολουθούν να μην ενσωματώνουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι λόγοι, πέρα από την ανασφάλεια λόγω μειωμένης εμπειρίας πάνω στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, φαίνεται να οφείλονται στην άρνησή τους να αφήσουν πίσω νοοτροπίες και στερεότυπα παλαιότερων εποχών, αλλά και να αλλάξουν ριζικά το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη. Επίσης, προβλήματα, όπως η ανεπάρκεια του διαθέσιμου εξοπλισμού των ΤΠΕ, αλλά και η έλλειψη των κατάλληλων λογισμικών για το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, εμποδίζουν περαιτέρω την επιτυχή ενσωμάτωσή τους.

**Λέξεις κλειδιά:** *ΤΠΕ, στάσεις, φιλόλογοι, Νέα Ελληνική Γλώσσα, εμπόδια.*

## ABSTRACT

This work, which was carried out in the frame of a master's thesis, attempts to record the attitudes of the secondary education philologists of the prefecture of Imathia to the processes of incorporating the new Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of the Modern Greek language and to show the factors that make this integration difficult. 104 active philologists were selected from high schools in the prefecture of Imathia. The research was conducted in May and June 2018. The collection of the data was done using an anonymous questionnaire through which it was attempted to record both the internal obstacles to the integration of ICT in the teaching of the modern Greek language course (i.e. those related to the personal characteristics of the philologists), as well as the external ones (related to the wider context of ICT in education). The results of the research revealed that although philologists have a positive attitude towards computer use, they still do not incorporate the potential of ICT in the teaching of the Modern Greek language. The reasons, apart from the uncertainty due to reduced experience in computer use, appear to be due to their refusal to leave back the minds and stereotypes of earlier times, but also to radically change the teacher-oriented model of teaching the modern Greek language in the classroom. Problems such as the adequacy of available ICT equipment and the lack of appropriate software in the teaching of the Modern Greek language further hinder their successful integration.

**Key Words:** *ICT, attitudes, philologists, Modern Greek language, obstacles*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν πλέον εισαχθεί στους περισσότερους τομείς του σύγχρονου τρόπου ζωής, καθιστώντας έτσι αναγκαία την εφαρμογή τους και στην εκπαίδευση (Ντίνας & Γώτη, 2016· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2012· Γιαβρίμης, 2010· Ντίνας, 2010· Ρούσσο & Πολίτης, 2004· Αναστασιάδης κ.ά., 2006). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η ευρεία χρήση τους στο χώρο του σχολείου ακόμη αντιμετωπίζει εμπόδια, καθώς έρχεται αντιμέτωπη με δυσκολίες που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006· Αργύρης, 2002). Οι φιλόλογοι έχουν ενοχοποιηθεί στο παρελθόν ότι εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών στάσεων σε σχέση με άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ (Παναγιωτακόπουλος, Κουστουράκης & Κατσίλλης, 1998· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014).

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να καταγράψει τις στάσεις των φιλολόγων απέναντι στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο μάθημα της Νέας Ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και να εξετάσει τις επιμέρους συνιστώσες τους (γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές), που ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη χρήση τους και σχετίζονται είτε με προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είτε με χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλισμός).

104 εν ενεργεία φιλόλογοι από Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Ημαθίας επιλέχθηκαν για την εκπόνηση αυτής της μελέτης. Οι συμμετέχοντες ήταν άνδρες και γυναίκες ηλικίας από 25 έως 65 ετών, που δίδασκαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Οι συμμετέχοντες είχαν διδάξει το μάθημα της Νέας Ελληνικής γλώσσας τα τελευταία 3 χρόνια, είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσιο ή Λύκειο. Η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Μέσω αυτής της έρευνας έγινε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που αφορούν στη χρήση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η καταγραφή αυτών των παραγόντων, αφενός αποτυπώνει το καθεστώς που επικρατεί σήμερα στα σχολεία και τις όποιες νοοτροπίες υπάρχουν, αλλά και συμβάλλει μελλοντικά στην προώθηση κατάλληλων ενεργειών, που θα μπορούσαν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τη χρήση τους, εκσυγχρονίζοντας το περιβάλλον της εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι σήμερα

υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν συγκεκριμένα τη στάση των φιολόγων στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νέας Ελληνική γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κουτσογιάννης, 2007).

Στο πρώτο μέρος αυτής της διπλωματικής εργασίας (θεωρητικό μέρος) παρουσιάζονται βασικές εισαγωγικές έννοιες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ παρατίθενται κάποια βασικά ιστορικά στοιχεία. Περιγράφονται τα διαθέσιμα λογισμικά και οι ιστοσελίδες που υπάρχουν για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής και παρουσιάζεται το περιβάλλον και οι δυνατότητες που αυτά προσφέρουν. Στη συνέχεια, αναλύονται βασικές θεωρητικές έννοιες, όπως αυτή των στάσεων και αναλύονται οι επιμέρους συνιστώσες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους. Ακολουθεί η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία περιλαμβάνει την παρουσίαση προηγούμενων ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, οι οποίες μελέτησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των ΤΠΕ και αναφέρονται τα κυριότερα ευρήματά τους.

Στο δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας (ερευνητικό μέρος) αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Περιγράφονται οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν και ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στοιχεία για το δείγμα της έρευνας, για το εργαλείο συλλογής δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν, προκειμένου να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα και ο σχολιασμός τους, όπου γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν με ευρήματα άλλων αντίστοιχων μελετών και να διεξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

## **ΜΕΡΟΣ 1ο**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 1.1 Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: σύντομη ιστορική αναδρομή

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει πραγματοποιήσει αλματώδεις εξελίξεις τα τελευταία χρόνια. Οι εξελίξεις αυτές λαμβάνουν χώρα σε όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής και φυσικά αφορούν και το περιβάλλον της εκπαίδευσης. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν εισαχθεί ως έννοια στην εκπαίδευση και η χρήση τους στη διδασκαλία και στη μάθηση έχει γίνει εδώ και χρόνια ένα βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και αντικείμενο επιστημονικής έρευνας (Ντίνας & Γώτη, 2016· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2012· Ντίνας, 2010).

Οι πρώτες προσπάθειες «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης ξεκίνησαν από το 1993, όταν το Υπουργείο Παιδείας συγκρότησε την «Επιτροπή Στρατηγικής για την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» (Μπίκος, 1995). Η έναρξη αυτών των προσπαθειών στην Ελλάδα έγινε με μια σχετική καθυστέρηση, καθώς προσπάθειες εξόπλισης των σχολικών μονάδων με υπολογιστές είχαν ξεκινήσει στις Ηνωμένες πολιτείες ήδη από το 1984 (Μπίκος, 1995). Το 1997 ξεκίνησε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που είχε ως στόχο του την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση με αρχικούς αποδέκτες τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση.

Το πρόγραμμα αυτό ονομάστηκε «Οδύσσεια» και υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ μέσω της τεχνικής στήριξης και διαχείρισης του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών (Γιακουμάτου, 2004). Η «Οδύσσεια» ξεκίνησε το 1997 και ολοκληρώθηκε το 2002 (Οδύσσεια, <http://odysseia.cti.gr/>). Οι άξονες δράσεις του προγράμματος περιελάμβαναν την ανάπτυξη κατάλληλων υποδομών στις σχολικές μονάδες, τη δημιουργία κατάλληλων λογισμικών και την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη χρήση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Γιακουμάτου, 2004). Προκειμένου να υποστηριχτεί κατάλληλα το πρόγραμμα «Οδύσσεια», ένα χρόνο νωρίτερα (1996), ξεκίνησε το πιλοτικό πρόγραμμα «Οδυσσέας», το οποίο αφορούσε στη δημιουργία επανδρωμένων εργαστηρίων σε σχολικές μονάδες για τη χρήση των ΤΠΕ. Αρχικά, δημιουργήθηκαν 18 επανδρωμένα εργαστήρια από τα οποία κάλυπταν τις ανάγκες 60 περίπου σχολείων. Στη συνέχεια (1997), ακολούθησε η έναρξη του έργου «Σειρήνες», που αποτέλεσε τις πρώτες οργανωμένες προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικού λογισμικού (Γιακουμάτου, 2004).

Κατά το διάστημα 1999-2001 επιδιώχθηκε για πρώτη φορά η επιμόρφωση φιλολόγων εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να επιμορφώσουν στη συνέχεια άλλους εκπαιδευτικούς στη χρήση των ΤΠΕ. Όπως αναφέρει ο Κουτσογιάννης (2007: 5), «η επιμόρφωση διεξήχθη

στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια από συνεργαζόμενα πανεπιστημιακά τμήματα των Πανεπιστημίων της Αθήνας και Θεσσαλονίκης (Φιλοσοφική Σχολή και Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, αντίστοιχα)*. Μετά την αποφοίτησή τους οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν ως επιμορφωτές άλλων εκπαιδευτικών μέχρι και το σχολικό έτος 2002-2003». Τα προγράμματα επιμόρφωσης αρχικά περιελάμβαναν τη χρήση και εφαρμογή των εργαλείων των ΤΠΕ (Ms-Word, Powerpoint, Excell, διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και την εξοικείωση με τα εκπαιδευτικά λογιστικά που αναπτύχθηκαν στο έργο «Σειρήνες» (Γιακουμάτου, 2004).

Από το 2002 ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Αρχικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ διεξήχθη μέσω των προγραμμάτων του Α΄ Επιπέδου επιμόρφωσης, «επιμόρφωση σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ (επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ). Η επιμόρφωση Α΄ επιπέδου υλοποιήθηκε σε συνέργεια με την Πράξη «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση» του Μέτρου 1.2 του Ε.Π. ΚτΠ., η οποία αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια επιμόρφωσης στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε ευρεία κλίμακα και είχε ως αποτέλεσμα την επιμόρφωση 83.315 εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα σπουδών κάλυπτε εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής και βασικά στοιχεία χρήσης προσωπικού Η/Υ, επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, λογισμικού παρουσίασης, διαδικτύου και επικοινωνιών. Επίσης, στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης περιλαμβάνονταν και η παρουσίαση εκπαιδευτικού λογισμικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeack/ergo.html>).

Από το 2007 ξεκίνησε η εφαρμογή του 2<sup>ου</sup> κύκλου επιμόρφωσης με τίτλο «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ), το οποίο αποτέλεσε τη φυσική συνέχεια του προγράμματος του 1<sup>ου</sup> κύκλου. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιούνταν μέσω του πλαισίου της πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία» του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014). Τα προγράμματα αυτά αφορούσαν στους κλάδους εκπαιδευτικών ΠΕ02 (Φιλολόγους), ΠΕ03 (Μαθηματικούς), ΠΕ04 (Φυσικών Επιστημών) και ΠΕ60/70 (Δάσκαλων και Νηπιαγωγών) και εντάσσονταν στο πλαίσιο των δράσεων, που υλοποιούνται μέσω του ΕΣΠΑ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013 και ΕΣΠΑ 2014-2020) (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β΄ επιπέδου για την αξιοποίηση κι εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/b-epipedo-at-a-glance-m>). Το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου στις ΤΠΕ διατήρησε αυτή τη μορφή έως το 2017. Παράλληλα, όλο αυτό το διάστημα συνέχισε να εφαρμόζεται και η επιμόρφωση Α΄



επιπέδου, καθώς η ολοκλήρωσή της αποτελούσε προϋπόθεση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Β' επίπεδο επιμόρφωσης. Μέχρι το 2008, με την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> έργου επιμόρφωσης Β' επιπέδου επιμορφώθηκαν συνολικά 4.428 εκπαιδευτικοί σε 387 προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση κι εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/b-epipedo-at-a-glance-m>). Σήμερα, ο αριθμός των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών είναι πολλαπλάσιος. Μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης έχει επιμορφωθεί έως σήμερα μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και πλέον έχει επανδρωθεί με εξοπλισμό σχεδόν το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας.

Από το 2017 τα προγράμματα ΤΠΕ Β' επιπέδου άλλαξαν μορφή. Το πρόγραμμα πλέον υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2014-2020) με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και του Ελληνικού Δημοσίου, με τίτλο Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ)» από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), ως δικαιούχο φορέα, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ., <http://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-ergo>).

Η μετεξέλιξη της επιμόρφωσης Β' επιπέδου ΤΠΕ έγινε με σκοπό να εμπλουτίσει το περιεχόμενό της, λαμβάνοντας υπόψη της τις σύγχρονες παιδαγωγικές και τεχνολογικές εξελίξεις· επίσης, να καλύψει όλους τους κλάδους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που αποτελούσε πάγιο αίτημα των ειδικοτήτων που μέχρι τώρα δεν περιλαμβάνονταν στην επιμόρφωση· τέλος να διαχωρίσει την επιμόρφωση σε δύο επίπεδα: α) Εισαγωγική Επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (Β1 επίπεδο ΤΠΕ) και β) Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Β2 επίπεδο ΤΠΕ). Ο συνδυασμός του Β1 και Β2 επιπέδου ΤΠΕ θα οδηγήσει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αντιστοιχούν στην ολοκληρωμένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ) (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ, <http://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-ergo>).

## 1.2 Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της νέας ελληνικής προϋποθέτει καταρχάς την κατάκτηση του πληροφορικού γραμματισμού. Ο όρος πληροφορικός γραμματισμός (ICT literacy) περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και τελικά τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Καπανιάρης & Παπαδημητρίου, 2012). Συνεπώς, ο σκοπός της εισαγωγής των ΤΠΕ στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν αφορά μόνο στην απλή εξοικείωση με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, αλλά στην ουσία σκοπεύει να εντάξει τον μαθητή στην ευρύτερη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας (Tsami & Anastasopoulou, 2016· Ράπτης & Ράπτη, 2006· Κόμης, 2004· Φαχαντίδης, Χριστοφόρου & Πνευματικός, 2004· Βάμβουκας & Κανάκης, 1997).

Αυτό υπαγορεύει ταυτόχρονα και τον τρόπο που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς. Η πλήρης ένταξη των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να γίνει εφικτή η υλοποίηση του «Νέου σχολείου», δε θα πρέπει να περιλαμβάνει μόνο την περιστασιακή χρήση επί μέρους εργαλείων των ΤΠΕ (π.χ. μόνο ως εποπτικό μέσο παρουσίασης για την εισήγηση μιας ενότητας) αλλά και τη χρήση τους ως εργαλεία μάθησης, γεγονός που περιλαμβάνει την ενεργοποίηση των μαθητών μέσα στην τάξη σε περισσότερο διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Βοσνιάδου, 2006).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Γαλλή και Παπαδημητρίου (2014), το είδος των μέσων που χρησιμοποιείται συχνότερα από τους φιλολόγους στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι ο προτζέκτορας για τη χρήση προβολής εκπαιδευτικού υλικού και ακολουθούν σε συχνότητα χρήσης τα σενάρια διδασκαλίας και η χρήση του διαδραστικού πίνακα. Επίσης, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι ούτε και η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι η ίδια. Συχνότερη χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ γίνεται στη διδασκαλία της ιστορίας και της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Λιγότερη χρήση γίνεται στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και ακόμα πιο περιορισμένη είναι η χρήση στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

### 1.3 Ιστοσελίδες και εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας

Ως εκπαιδευτικό λογισμικό αναφέρεται οποιοδήποτε λογισμικό σχεδιάζεται και χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Κουτσογιάννης, 2010). Σύμφωνα με τον Μικρόπουλο (2000) ως εκπαιδευτικό λογισμικό μπορούν να χαρακτηριστούν διάφοροι τύποι πακέτων όπως:

- Γλώσσες προγραμματισμού (όπου η πιο αντιπροσωπευτική είναι η LOGO)
- Πακέτα εφαρμογών γενικής χρήσης (επεξεργαστές κειμένων, φύλλα εργασίας, βάσεις δεδομένων κ.λπ.)
- Προσομοιώσεις – εικονικά εργαστήρια
- Παιχνίδια (δράσης – στρατηγικής. Μπορεί να ενσωματώσει τη διδασκαλία σε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, καθιστώντας τη διαδικασία της μάθησης περισσότερο ελκυστική)
- Επικοινωνίες - διαδίκτυο (χρήση του συνόλου των πληροφοριών του παγκόσμιου ιστού)
- Νοήμονα συστήματα εκπαίδευσης ή διδασχής (ο υπολογιστής παίρνει το ρόλο του δασκάλου και «καθοδηγεί» τον μαθητή μέσα σε «καθορισμένα περιβάλλοντα μάθησης»)
- Εκπαιδευτικά συστήματα εικονικής πραγματικότητας (προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω οπτικοακουστικών ερεθισμάτων που προσφέρει ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας)
- Εκπαιδευτικές εφαρμογές πολυμέσων – υπερμέσων
- Πακέτα εξάσκησης και πρακτικής (περιέχουν ασκήσεις και προβλήματα που βασίζονται σε συγκεκριμένη διδακτέα ύλη)

Όσον αφορά στη γλωσσική διδασκαλία, ο συγκεκριμένος όρος δεν αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά αλλά και σε περιβάλλοντα ευρύτερης χρήσης. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά για τη γλωσσική διδασκαλία διακρίνονται με κριτήριο το βαθμό αλληλεπίδρασης με τον χρήστη αλλά και με κριτήριο τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση (Κουτσογιάννης, 2010). Ως προς τον βαθμό αλληλεπίδρασης με τον χρήστη, διαχωρίζονται σε «ανοικτά» ή «κλειστά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ με κριτήριο τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία και μάθηση μπορούν να διακριθούν σε

προγράμματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας (ο υπολογιστής ως δάσκαλος π.χ. προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής), περιβάλλοντα μάθησης με την υποστήριξη του υπολογιστή (ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας, π.χ. προγράμματα προσομοίωσης) και περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού (π.χ. ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου).

### ***Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών με βάση το βαθμό αλληλεπίδρασης του χρήστη.***

Ο διαχωρισμός αυτός συνίσταται σε «ανοικτά» ή «κλειστά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. «Ανοικτού τύπου διερευνητικά περιβάλλοντα» ονομάζονται εκείνα που προσφέρουν ποικιλία δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και περιλαμβάνουν σώματα κειμένων, ηλεκτρονικά λεξικά και συμφραστικούς πίνακες. Πρόκειται για περιβάλλοντα, τα οποία είναι σχεδιασμένα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παροτρύνουν τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στην αναζήτηση πληροφοριών, παρέχοντας του ταυτόχρονα διαθέσιμες πηγές, στις οποίες μπορεί να αναζητήσει μόνος του πληροφορίες (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2012· Μικρόπουλος, 2006). Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή τους είναι η ευκολία στην προσβασιμότητά τους, η αξιοπιστία τους, η ευκολία στη χρήση τους και η υποστήριξη του χρήστη ως προς τη λειτουργία τους.

Τα κλειστά περιβάλλοντα εκπαιδευτικού λογισμικού, από την άλλη μεριά, αναφέρονται σε λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας, που αφορούν στη διδασκαλία καθορισμένων διδακτικών ενοτήτων και συγκεκριμένα δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της μικροδομής της γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2010). Εδώ τα «όρια» του χρήστη είναι περισσότερο καθορισμένα και ο βαθμός αλληλεπίδρασης σαφώς μικρότερος. Τα συγκεκριμένα λογισμικά τείνουν να εγκαταλειφθούν.

### ***Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών με βάση τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση***

*Προγράμματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας / Ο υπολογιστής ως δάσκαλος:*

Τα λογισμικά αυτά περιλαμβάνουν τα προγράμματα εξάσκησης (Drill and Practice) και τα προγράμματα διδασκαλίας (Tutorials). Τα προγράμματα εξάσκησης στοχεύουν στη γλωσσική διδασκαλία μέσω της εξάσκησης των μαθητών σε διάφορες ενότητες της γραμματικής και του συντακτικού ή στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Συχνά τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται ενσωματωμένα σε άλλου τύπου λογισμικά και όχι αυτόνομα. Τα

συγκεκριμένα προγράμματα έχουν γίνει αντικείμενο σκληρής κριτικής, διότι έχουν κατηγορηθεί ότι διαιωνίζουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη γλωσσική διδασκαλία, ενισχύοντας το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης και περιορίζοντας την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Κουτσογιάννης, 2010).

Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν συνήθως τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας, παρέχοντας παράλληλα στον μαθητή υλικό ασκήσεων για την εξάσκησή του σε συγκεκριμένη ύλη (κατευθυνόμενη μελέτη). Η ύλη παρουσιάζεται σε μικρές ενότητες και οι ασκήσεις επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, από τις απαντήσεις του οποίου εξαρτάται η συνέχιση της διδασκαλίας. Επιδιώκεται, δηλαδή, η δυνατότητα εξατομικευμένης μαθησιακής διαδικασίας, που στηρίζεται στον διάλογο και παρακολουθεί την πορεία και την ικανότητα κάθε μαθητή. Τα προγράμματα αυτά, αν και προσφέρουν ένα περισσότερο εξατομικευμένο και διαδραστικό περιβάλλον διδασκαλίας σε σχέση με τα προγράμματα εξάσκησης, βασίζονται στην ουσία στην ίδια φιλοσοφία με αυτά, αφού εκκινούν από συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και συνδέονται με το δομιστικό πρότυπο διδασκαλίας (Κουτσογιάννης, 2010).

*Περιβάλλοντα μάθησης με την υποστήριξη του υπολογιστή / Ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας*

Τα περιβάλλοντα αυτά συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας στον χρήστη ένα κατάλληλο διαμορφωμένο περιβάλλον, το οποίο ευνοεί τη διδασκαλία (ο στόχος τους δεν είναι να διδάξουν, αλλά να υποστηρίξουν τον μαθητή). Στη γλωσσική διδασκαλία τα προγράμματα αυτά βρίσκουν εφαρμογές κυρίως στον γραπτό λόγο. Η διδασκαλία αυτή μπορεί να εστιάζει περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι και να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να προσφέρει ο υπολογιστής σε σχέση με την παραγωγή λόγου, αλλά παράλληλα να παρέχει στον χρήστη ένα περιβάλλον, το οποίο διευκολύνει και την κοινωνική επαφή, τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων κ.λπ. Κάποια από αυτά τα λογισμικά αξιοποιούν τις δυνατότητες πολυμέσων μέσω προγραμμάτων προσομοίωσης και ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Άλλα πάλι αξιοποιούν σώματα κειμένων και ηλεκτρονικά λεξικά στη διδασκαλία της γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2010).

*Περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού*

Πρόκειται για περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται ευρέως στη σύγχρονη κοινωνία ως μέσα για γράψιμο, μελέτη και επικοινωνία. Μέσω αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν τα

προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα προγράμματα παρουσίασης (π.χ. PowerPoint) και τα προγράμματα πλοήγησης στο διαδίκτυο (π.χ. Internet Explorer, Firefox κ.λπ.).

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2010: 290-291) μπορούμε να διαχωρίσουμε αυτά τα περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου σε τρεις κατηγορίες:

*«1. Περιβάλλοντα που αποβλέπουν στην παραγωγή των γνωστών παραδοσιακών γραπτών κειμένων, που συνήθως γράφονται για να εκτυπωθούν.*

*2. Περιβάλλοντα που αποβλέπουν στην αποκλειστική παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου (π.χ. προγράμματα παρουσίασης, ιστολόγια).*

*3. Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, chat κ.λπ.)».*

### **1.3.1 Πύλη για την ελληνική γλώσσα**

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει σχεδιάσει και υλοποιήσει την «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» (Πύλη για την ελληνική γλώσσα, <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>), για να υποστηρίξει τη μελέτη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είτε στην τυπική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, είτε σε κάθε άτυπη μορφή διδασκαλίας της τόσο στο εσωτερικό της χώρας όσο και στο εξωτερικό. Προσπαθεί να καλύψει την ελληνική γλώσσα τόσο διαχρονικά (αρχαία ελληνική, μεσαιωνική ελληνική, νεοελληνική) όσο και συγχρονικά.

Συγκεκριμένα, κάποιες από τις βασικές επιδιώξεις της Πύλης είναι να υποστηρίξει την ελληνική στην ψηφιακή εποχή και συγκεκριμένα τη διδασκαλία της είτε ως μητρική είτε ως δεύτερη / ξένη γλώσσα. Επίσης, επιχειρεί να προωθήσει την έρευνα και να συμβάλλει στην πρόσφορη αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, λειτουργώντας ως ανοιχτό διερευνητικό περιβάλλον μάθησης. Τέλος, έχοντας ενσωματώσει το άφθονο υλικό του Ηλεκτρονικού κόμβου, στοχεύει στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στη θεώρηση της Πύλης ως διερευνητικό περιβάλλον καθοριστικό ρόλο έχουν παίξει τα ηλεκτρονικά λεξικά, καθώς και τα σώματα κειμένων που περιέχει. Ειδικότερα, το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών σπουδών έχει μετατραπεί από λεξικογραφικό εργαλείο σε ηλεκτρονικό γλωσσοδιδασκτικό περιβάλλον της ελληνικής γλώσσας, καθώς παρέχει δυνατότητες διερεύνησης ερωτημάτων και αναζήτησης απαντήσεων (Κουτσογιάννης, 2005).

### **1.3.2 Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση**

Οι «Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» (Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση, <http://www.greek-language.gr/digitalResources/>) είναι μία ιστοσελίδα για τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας ως επέκταση της Πύλης στο πλαίσιο του «Ψηφιακού Σχολείου». Περιλαμβάνει σώματα κειμένων, ηλεκτρονικά λεξικά, γλωσσικά εργαλεία, πολυμεσικούς πόρους, εκπαιδευτικά σενάρια, μελέτες, γραμματολογίες κ.ά..

### **1.3.3 Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα**

Το έργο «Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα» (Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα, <http://www.komvos.edu.gr/>) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας έχει ως σκοπό τη συνεχή κατάρτιση, επιμόρφωση και στήριξη των φιλολόγων σε θέματα διδακτικής θεωρίας και πράξης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται με την παροχή υλικού στήριξης για την προετοιμασία των μαθημάτων και λεξικογραφικών εργαλείων για τη δημιουργία ασκήσεων, καθώς και με τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπηρεσίες ενημέρωσης, επικοινωνίας και συμμετοχής σε επιστημονικές συζητήσεις.

### **1.3.4 Πολύτροπη γλώσσα**

Η «Πολύτροπη γλώσσα» (Πολύτροπη γλώσσα, <http://politropi.greek-language.gr/>), ένα νέο ψηφιακό περιβάλλον για τη Νέα Ελληνική, εμπλουτίζει την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Πρόκειται για έργο ψηφιακό, που προσφέρει πολυτροπικό υλικό στήριξης για το μάθημα της Νέας Ελληνικής, ιδίως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Λυκείου. Αυτό συμβαίνει, καθώς σχεδιάστηκε, για να διευρύνει και να ανανεώσει το εγχειρίδιο «Έκθεση – Έκφραση», ενώ συνδυάζεται με όλα τα άλλα εργαλεία και περιεχόμενα της «Πύλης». Το υλικό διαρθρώνεται σε θεματικές ενότητες κι όχι κατά

τάξεις. Δίνει έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει το δικό του εγχειρίδιο με βάση τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών του (Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, 2016).

### **1.3.5 Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια**

Η παρούσα ιστοσελίδα (Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια, <http://proteas.greek-language.gr/>) λειτουργεί ως βάση δεδομένων σεναρίων για τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής και νεοελληνικής γλώσσας και γραμματείας με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Τα σενάρια συντάσσονται από ομάδα εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε διάφορες σχολικές μονάδες σε όλη την επικράτεια, μετά από συνεργασία σε διαδικτυακές κοινότητες και εφαρμόζονται από τους ίδιους και συναδέλφους τους στη σχολική τάξη. Τα σενάρια προτείνονται ως παραδείγματα, από τα οποία μπορούν να αντληθούν ιδέες, με απώτερο σκοπό την άμβλυνση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών.

### **1.3.6 Αρχείο Γεωργακά**

Το αρχείο Γεωργακά (Αρχείο Γεωργακά, <http://georgakas.lit.auth.gr/dgeorgakas/>) είναι ένα λεξικογραφικό αρχείο δυόμιση εκατομμυρίων δελτίων από τον 18ο αιώνα μέχρι σήμερα, προϊόν συστηματικής και ακαταπόνητης αποδελτίωσης της νέας ελληνικής γλώσσας που πραγματοποιήθηκε υπό την εποπτεία του καθηγητή Γλωσσολογίας Δημητρίου Γεωργακά. Μάλιστα, είναι το πρώτο, και μέχρι στιγμής το μοναδικό, λεξικογραφικό αρχείο της Νέας Ελληνικής που ψηφιοποιείται και δημοσιεύεται στο διαδίκτυο, ενώ περιλαμβάνει περίπου 180.000 λήμματα. Το αποδελτιωμένο υλικό προέρχεται (α) από σημειώσεις από τον προφορικό λόγο, (β) από εφημερίδες, περιοδικά, αγγελίες, προγράμματα θεάτρων κ.λπ., (γ) παραμύθια, παροιμίες, δημοτικά τραγούδια, συλλογικούς τόμους, ανθολογίες πεζογραφίας (συμπεριλαμβάνονται πεζογραφία ειδικοτήτων, όπως παιδείας, ιατρικής, φιλοσοφίας, καλών τεχνών κ.λπ.), ανθολογίες ποιήσεως: χωριστές εκδόσεις συγγραφέων, ποιητών και πεζογράφων: έργα ειδικών στην παιδεία, τις πολιτικές επιστήμες, τις θετικές επιστήμες, την οικονομία, τη φιλοσοφία, τις καλές τέχνες κ.λπ.



### **1.3.7 Φωτόδεντρο**

Το «Φωτόδεντρο» (Φωτόδεντρο, <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>) είναι ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κεντρική ηλεκτρονική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Στο «Φωτόδεντρο» μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για τη σχολική εκπαίδευση, που βρίσκεται είτε στα αποθετήρια «Φωτόδεντρο» του Υπουργείου Παιδείας είτε σε άλλα αποθετήρια ή εκπαιδευτικές πύλες. Εκτός από τα παραπάνω, το «Φωτόδεντρο» προωθεί τη χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων για τα σχολεία, υλοποιώντας την εθνική στρατηγική για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

### **1.3.8 Το περιβάλλον του λογισμικού «Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων»**

Η «Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων» (Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων, <http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/6-glossa>) είναι ένα εκπαιδευτικό λογισμικό για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, που εξετάζει τη γλώσσα σε διαχρονικό και συγχρονικό επίπεδο. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου ως υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία του μαθήματος της μητρικής γλώσσας. Έχει τη δομή ηλεκτρονικού βιβλίου, που συνοδεύεται από πολυμεσικό υλικό και πολυμεσική παρουσίαση των κειμένων. Θεματολογικά το λογισμικό περιλαμβάνει ενότητες, όπως η ιστορία και λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας, η σημασία των λέξεων, γλωσσικές ποικιλίες κ.ά.

### **1.3.9 Το περιβάλλον του λογισμικού «Νέα Λογομάθεια»**

Η «Νέα Λογομάθεια» (Νέα Λογομάθεια, <http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/7-logomatheia>) απευθύνεται στις μαθητικές ηλικίες του Γυμνασίου και των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην κατηγορία των Tutorials (Κουτσογιάννης, 1998). Υιοθετώντας τη λογική της παραδοσιακής διδασκαλίας (ερώτηση - απάντηση - αξιολόγηση), επιχειρεί να καλύψει τα τέσσερα επίπεδα

της γλώσσας: Γραμματική, Συντακτικό, Ορθογραφία και Λεξιλόγιο (Παραγωγή και Σύνθεση) και συνοδεύεται από τρία βιβλία. Το προϊόν αποτελείται από 200 ενότητες, σε καθεμιά από τις οποίες ο μαθητής μπορεί να μελετήσει τη θεωρία, να εξασκηθεί μέσα από ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας και να καταφύγει στην Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη.

Απορίας άξιον ωστόσο αποτελεί το γεγονός ότι, παρότι το λογισμικό αφορά στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, το πλαίσιο είναι αρχαιοελληνικό. Συγκεκριμένα, ο Όμηρος παίζει το ρόλο του δασκάλου, ενώ ο Αναξίμανδρος είναι ο βοηθός του και το φόντο απεικονίζει την Ακρόπολη (Κουτσογιάννης, 2005).

## 1.4 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες

Η ομαλή ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ενεργή συμβολή των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε αυτοί να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στην τάξη και να μπορέσουν να ενσωματώσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στην διδασκαλία των μαθημάτων τους. Σύμφωνα με τους Τζιμογιάννη και Κόμη (2004: 166) «*οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των προσπαθειών για εκπαιδευτικές αλλαγές, τόσο ως συμμετέχοντες όσο και ως καθοδηγητές των μαθητικών δραστηριοτήτων*». Κατά συνέπεια, επηρεάζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς τη χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση. Γι' αυτό, καθοριστικός παράγοντας για την υιοθέτηση των εργαλείων των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς είναι η στάση που αυτοί εκφράζουν απέναντι στις νέες τεχνολογίες (Τζιμογιάννης & Σιορέντα, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες, που επιδρούν αρνητικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς την υλοποίηση, υιοθέτηση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Αργύρης, 2002). Για το λόγο αυτό, η γνώση για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αλλά και των παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στις νέες τεχνολογίες, είναι πολύ σημαντική.

Ο εκσυγχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας μέσω της υιοθέτησης των ΤΠΕ προϋποθέτει την ουσιαστική εγκατάλειψη των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και την υιοθέτηση ενός περισσότερο διαδραστικού και ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας. Επιπλέον, προϋποθέτει προηγούμενη γνώση και εμπειρία πάνω στις νέες τεχνολογίες, διαδικασία που απαιτεί συχνά κόπο και προσπάθεια, προκειμένου να αποκτηθεί.

Το γεγονός αυτό δημιουργεί άγχος και καθιστά τους εκπαιδευτικούς παθητικούς θεατές των εξελίξεων και μη πρόθυμους να προβούν σε ριζικές αλλαγές. Οι Τζιμογιάννης και Κόμης (2006) αναφέρουν ότι το άγχος του εκπαιδευτικού αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την υιοθέτηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία και μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα του μαθήματος. Όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να περιγράψουν το αίσθημα φόβου ή άγχους απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, είναι η κομπιουτεροφοβία και το άγχος για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Selwyn, 1997· Ποταμίτη, 2017). Ωστόσο, στη σημερινή εποχή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πλέον κατέχει βασικές δεξιότητες στη χρήση του

υπολογιστή, γεγονός που ευνοεί εν μέρει τη θετική διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη χρήση του.

## 1.5 Ορισμός της στάσης

Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί, για να περιγράψουν τον όρο «στάση». Σύμφωνα με τους Sabzian και Gilakjani (2013: 68), ως στάση ορίζεται *«μια σχετικά διαρκής οργάνωση των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και των τάσεων συμπεριφοράς, απέναντι σε κοινωνικά σημαντικά αντικείμενα, ομάδες, γεγονότα ή σύμβολα»*. Ένας άλλος ορισμός περιγράφει τη στάση ως την αξιολογικά θετική, αρνητική ή μεικτή αντίδραση προς ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή ιδέα (Brehm et al, 2002). Ο Palaigeorgiou και οι συνεργάτες του (2005), όπως αναφέρει η Ποταμίτη στην εργασία της (2017: 36), ορίζει τη στάση ενός ατόμου απέναντι στους υπολογιστές (Attitude to Computers) *«ως τη γενική αξιολόγηση ή το αίσθημα ευμενούς ή δυσμενούς διάθεσης ενός προσώπου προς τις τεχνολογίες πληροφορικής ή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτές»*. Ο Μπίκος (1995: 36) αναφέρει ότι *«στις κοινωνικές επιστήμες οι άνθρωποι μέσα από εμπειρίες και διαδικασίες μάθησης αναπτύσσουν μια ετοιμότητα να αντιδρούν κατά συγκεκριμένους τρόπους απέναντι σε αντικείμενα, πρόσωπα ή γεγονότα, τόσο στο συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς»*.

Όπως είναι κατανοητό, λοιπόν, η στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, τόσο στη γλωσσική διδασκαλία όσο και γενικά, αποτελεί μια πολυπαραγοντική μεταβλητή, που συνδιαμορφώνεται από επιμέρους συνιστώσες. Οι συνιστώσες αυτές σχετίζονται με τις γνώσεις και την εμπειρία του εκπαιδευτικού πάνω στη χρήση του υπολογιστή, στα συναισθήματα που αυτός του προκαλεί, αλλά και στις συμπεριφορές που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός απέναντι στις νέες τεχνολογίες.

## 1.6 Συνιστώσες των στάσεων

Τρεις είναι οι βασικές συνιστώσες που διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της στάσης: η γνωστική συνιστώσα, η συναισθηματική συνιστώσα και η συνιστώσα της συμπεριφοράς - δράσης (Μπίκος, 1995). Ο διαχωρισμός αυτός στις επιμέρους συνιστώσες είναι απαραίτητος, προκειμένου να μελετηθούν όλοι οι επιμέρους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τις στάσεις ενός ατόμου απέναντι στις νέες τεχνολογίες (Tsai et al, 2001· Levine & Donitsa-Schmidt, 1998).

### 1.6.1 Γνωστική συνιστώσα διαμόρφωσης της στάσης

Η στάση ενός ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις του γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Οι γνώσεις δεν αφορούν μόνο αυτές που αποκτήθηκαν μέσα από διαδικασίες οργανωμένων πλαισίων μάθησης αλλά και τις γνώσεις που αποκτούνται μέσα από την εμπειρία (μη τυπική μάθηση). Αυτή αντιπροσωπεύει επίσης ένα σημαντικό κομμάτι των πληροφοριών που αποκτά κάποιος γύρω από ένα αντικείμενο μέσω του διατιθέμενου χρόνου ενασχόλησής του με αυτό (Μπίκος, 1995). Ως προς τη στάση λοιπόν των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες, η γνωστική συνιστώσα περιλαμβάνει τόσο το σύνολο των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί μέσω της εκπαίδευσης στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (σεμινάρια χρήσης υπολογιστών, σεμινάρια εφαρμογής των ΤΠΕ κλπ) όσο και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον υπολογιστή μέσω της καθημερινής τους ενασχόλησης με αυτόν (π.χ. ως μέσο επικοινωνίας, ψυχαγωγίας κ.λπ.).

Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, είναι να ξέρουν πώς να τις χρησιμοποιούν. Αυτό απαιτεί συνεχή επιμόρφωση και εγρήγορση του εκπαιδευτικού, ώστε να παραμένει ενήμερος για την οποιαδήποτε εξέλιξη πάνω στις νέες τεχνολογίες που αφορά στη χρήση των ΤΠΕ (νέα λογισμικά, σύγχρονος εξοπλισμός κ.λπ.). Οι Sabzian και Gilakjani (2013) αναφέρουν ότι η έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και οι ανεπαρκείς τεχνολογικές υποδομές ήταν οι παράγοντες που είχαν την σημαντικότερη αρνητική επίδραση στην υιοθέτηση και χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς. Η εξειδικευμένη γνώση πάνω στη χρήση του υπολογιστή συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, καθώς αυξάνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και το αίσθημα επάρκειάς τους (Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Μπίκος, 1995).

Στην Ελλάδα η ανάγκη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών σε επίπεδο κρατικού μηχανισμού, προκειμένου αυτοί να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, έχουν ξεκινήσει εδώ και περίπου 20 χρόνια. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα, αν και σε αντίθεση με τότε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι ηλεκτρονικού υπολογιστή και γνώστες βασικών δεξιοτήτων στη χρήση του, φαίνεται να παρουσιάζουν ακόμα ελλείψεις ως προς εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στη χρήση του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών γενικότερα. Η Σταματοπούλου και οι συνεργάτες της (2017) αναφέρουν ότι βασικό έλλειμμα πολλών ειδικοτήτων (μεταξύ αυτών και των φιλολόγων) είναι η ελλιπής γνώση σε εφαρμογές παγκόσμιου ιστού και στη χρήση του διαδικτύου (εφαρμογές Web 2.0). Επίσης, ο Τζιφόπουλος (2014) αναφέρει ότι υπάρχει έλλειψη των εξειδικευμένων γνώσεων πάνω στα εκπαιδευτικά λογισμικά που δυσχεραίνει την ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία.

### **1.6.2. Συναισθηματική συνιστώσα διαμόρφωσης της στάσης**

Η στάση ενός ατόμου σχετίζεται άμεσα και με τα συναισθήματα που αυτό εκφράζει απέναντι σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η συναισθηματική συνιστώσα της στάσης περιλαμβάνει το συγκινησιακό κομμάτι και σύμφωνα με τον Μπίκο (1999: 39) αφορά *«στη διάθεση, την οποία προκαλεί κάποιο ερέθισμα και εκδηλώνεται με αντιδράσεις συμπάθειας ή αντιπάθειας, ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας αλλά και με αντιδράσεις άγχους»*. Ως προς την υιοθέτηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς η συναισθηματική συνιστώσα των στάσεων συνδέεται από πολλούς ερευνητές με το φόβο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις νέες τεχνολογίες, ο οποίος δρα ανασταλτικά ως προς την υιοθέτησή τους (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006· Μπίκος, 1995· Rosen & Weil, 1995).

Οι όροι «κομπιουτεροφοβία / computerphobia», «άγχος για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές / computer anxiety» και «τεχνοφοβία / technophobia» έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν, προκειμένου να περιγράψουν το άγχος και τον φόβο του εκπαιδευτικού απέναντι στις νέες τεχνολογίες (Ντίνας, 2010· Παναγιωτακόπουλος, Κουστουράκης & Κατσιλλής, 1998· Rosen & Weil, 1995). Πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στην τάξη και φοβούνται ότι θα εκτεθούν στους μαθητές τους (Τζιμογιάννης και Κόμης, 2006· Rosen & Weil, 1995).

Όπως είναι λογικό, η συναισθηματική συνιστώσα της στάσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνωστική. Ο Μπίκος (1995) συγκεκριμένα αναφέρει ότι *«η επίδραση της εμπειρίας*

*σχετίζεται με μια βασική ανάγκη του ανθρώπου που είναι ο έλεγχος του περιβάλλοντος του». Είναι λοιπόν αναμενόμενο η έλλειψη εμπειρίας και η μειωμένη αυτοπεποίθηση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή να επιδρά ανασταλτικά ως προς την ενσωμάτωσή του στη γλωσσική διδασκαλία..*

### **1.6.3. Η συνιστώσα της συμπεριφοράς - δράσης στη διαμόρφωση της στάσης**

Η στάση ενός ατόμου εξαρτάται και από τις προθέσεις του, προκειμένου αυτό να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες και να αναπτύξει ορισμένες συμπεριφορές γύρω από ένα θέμα. Σύμφωνα με τον Μπίκο (1999: 39) *«η συνιστώσα της συμπεριφοράς / δράσης αναφέρεται στην ετοιμότητα των ατόμων να αντιδράσουν κατά έναν ορισμένο τρόπο ή στην ετοιμότητα τους για συγκεκριμένη δράση, με αφορμή κάποιο ερέθισμα».*

Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, η συνιστώσα της συμπεριφοράς αφορά στην πρόθεση τους να επιμορφωθούν πάνω στις νέες τεχνολογίες, στην πρόθεση τους να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος τους αλλά και στην αυτοαντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης του υπολογιστή. Ωστόσο, η πρόθεση για την ανάπτυξη μιας συμπεριφοράς δεν σημαίνει πάντα ότι εκδηλώνεται και ως συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί, αν και θετικά προσκείμενοι στο να επιμορφωθούν απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ και παρόλο που μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επίπεδο των γνώσεων που έλαβαν κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων προγραμμάτων, τελικά καταλήγουν να μην υιοθετούν τουλάχιστον σε συστηματική βάση τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (Ντίνας, 2010· Γκούφας, 2007).

Τα αίτια σύμφωνα με τον Μπίκο (1995) συχνά εντοπίζονται σε συγκρούσεις που αφορούν αντικειμενικούς παράγοντες του πλαισίου δράσης τους και σχετίζονται με κοινωνικούς ρόλους, κίνητρα ή άλλης φύσεως εμπόδια.



## 1.7. Εμπόδια στη εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Αν και η ανάγκη της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι αποδεδειγμένη, διάφοροι παράγοντες εξακολουθούν να δυσχεραίνουν την υιοθέτησή τους από τους εκπαιδευτικούς (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011). Αυτοί οι παράγοντες αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως εμπόδια (Bingimlas, 2009· Arkin, 2003). Ο Schoepp (2005: 2) ορίζει ως εμπόδιο «οποιαδήποτε κατάσταση που δυσχεραίνει την πρόοδο ή την επίτευξη ενός στόχου». Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο είδη εμποδίων τα εσωτερικά και τα εξωτερικά.

Τα εσωτερικά εμπόδια είναι αυτά που συνήθως σχετίζονται με παράγοντες που έχουν να κάνουν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο μόρφωσης, η ειδικότητα, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η γνώση πάνω στους υπολογιστές κ.λπ.) και το πώς αυτά επιδρούν στις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ. Ως εσωτερικά εμπόδια στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχουν καταγραφεί το γυναικείο φύλο, η προχωρημένη ηλικία, τα πολλά έτη υπηρεσίας, η ελλιπής εκπαίδευση στη χρήση υπολογιστών, η μειωμένη εμπειρία στη χρήση του υπολογιστή, η ελλιπής επιμόρφωση πάνω στις ΤΠΕ κ.ά. Επίσης, έχουν καταγραφεί στοιχεία ως προς την επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση του υπολογιστή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των θεωρητικών επιστημών), αλλά και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εμφανίζονται λιγότερο εξοικειωμένοι από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας) (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Ρούσσο & Πολίτης, 2004· Μπίκος, 1995).

Τα εσωτερικά εμπόδια είναι στενά συνδεδεμένα με παλιές εγκατεστημένες νοοτροπίες και κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία φαίνεται ότι ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς μέχρι και σήμερα (Ποταμίτη, 2017). Συγκεκριμένα, για την ειδικότητα των φιλόλογων έχουν καταγραφεί συγκεκριμένες συμπεριφορές ως προς τον τρόπο διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Γκούφα (2007), αν και οι φιλόλογοι φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενοι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ με λάθος τρόπο, καθώς δεν μπορούν να απαγκιστρωθούν από την εισήγηση και να υιοθετήσουν ένα περισσότερο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας που προσφέρουν οι ΤΠΕ μέσω των δυνατοτήτων τους.

Τα εξωτερικά εμπόδια αφορούν κυρίως εκείνους του παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το ευρύτερο περιβάλλον της εκπαίδευσης και κυρίως με το περιβάλλον του σχολείου. Τέτοια εμπόδια που έχουν καταγραφεί είναι η έλλειψη εξοπλισμού υπολογιστών και υλικού των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες (Ποταμίτη, 2017· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Pelgrum, 2001), η ακαταλληλότητα των χώρων του σχολείου, η έλλειψη κατάλληλων λογισμικών, η ανεπάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κ.ά. (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011· Κουτσογιάννης, 2007· Γκούφας, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014). Συγκεκριμένα, οι Γαλλής και Παπαδημητρίου (2014) αναφέρουν ότι ένας από τους αποτρεπτικούς παράγοντες για τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης Β' επιπέδου ήταν η έλλειψη των απαραίτητων τεχνολογικών μέσων από το σχολείο. Η Ποταμίτη (2017) επισημαίνει ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο ευθύνεται για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του υπολογιστή. Η Γιακουμάτου (2004) επισημαίνει την έλλειψη των κατάλληλων λογισμικών στη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Τέλος, ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία φαίνεται να λειτουργεί η μορφή του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσογιάννης, 2007· Γκούφας, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014).

## **1.8 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας**

### **1.8.1. Έρευνες με βάση το φύλο**

Παλαιότερες έρευνες ανέφεραν σημαντική επίδραση του φύλου στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, με τους άνδρες να εκφράζουν πολύ πιο θετική στάση σε σχέση με τις γυναίκες. Έρευνες, που έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς, έχουν καταλήξει στο ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα άγχους απέναντι στον υπολογιστή σε σχέση με τους άνδρες και εμφανίζουν μικρότερη αυτοπεποίθηση (Τουμπανάκης, 2009· Rosen & Weil, 1995). Αυτές οι διαφορές φαίνεται να σχετίζονται τόσο με στερεότυπα ρόλων ανάμεσα στα δύο φύλα όσο και με το γεγονός ότι οι γυναίκες παλαιότερα είχαν μικρότερη εμπειρία στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε σχέση με τους άνδρες (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Μπίκος, 1995· Miura, 1987).

Ωστόσο, σήμερα τα αποτελέσματα ως προς την επίδραση του φύλου είναι αντικρουόμενα. Αυτό συμβαίνει, καθώς το επίπεδο των επιμορφωμένων γυναικών έχει αυξηθεί ραγδαία. Επιπλέον, η αύξηση του επιπέδου εμπειρίας στη χρήση του υπολογιστή μέσω καθημερινής ενασχόλησης έχει σταματήσει εδώ και πολύ καιρό να αποτελεί μόνο ανδρικό προνόμιο. Αποτελεί λοιπόν ένα σημαντικό ερώτημα το κατά πόσο σήμερα έχουν ξεπεραστεί τα στερεότυπα παλαιότερων εποχών κι αν τελικά το φύλο εξακολουθεί να επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης.

Ο Τουμπανάκης (2009) σε δείγμα 106 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι οι άνδρες εμφανίζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη χρήση του υπολογιστή σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που κατά τη γνώμη του οφείλεται σε κατάλοιπα στερεοτύπων ανάμεσα στα δύο φύλα. Η Ποταμίτη (2017) αντίθετα αναφέρει ότι, μελετώντας τις διαφορές στις στάσεις ανάμεσα στα δύο φύλα σε 82 εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των οποίων (64,6%) ήταν απόφοιτοι ελληνικής φιλολογίας που δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν εντόπισε διαφορές στη μελέτη της ανάμεσα στα δύο φύλα.

### **1.8.2. Έρευνες με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης**

Η βαθμίδα εκπαίδευσης επίσης έχει συσχετιστεί με τη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης στη χρήση του υπολογιστή. Διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με αυτούς της δευτεροβάθμιας (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004·

Ρούσσος & Πολίτης, 2004). Έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επιδεικνύουν θετικότερη στάση στη χρήση του υπολογιστή λόγω μεγαλύτερης κατάρτισης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (Sharpa & Ferrari, 2003· Whitley, 1997). Οι Τζιμογιάννης και Κόμης (2004: 167) αναφέρουν ότι *«οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό φόβο για τους υπολογιστές (computerphobia) και αποφεύγουν τη χρήση τους. Αντίθετα, οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν περισσότερο υπολογιστές στην τάξη τους, αλλά οι διαφορετικές στάσεις ανάμεσα στα δύο φύλα παραμένουν»*.

Ωστόσο, τα ευρήματα ερευνών, που έχουν γίνει στην Ελλάδα και μελετούν την επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, δεν έχουν εντοπίσει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας (Τουμπανάκης, 2009· Μπίκος, 1995).

### **1.8.3. Έρευνες με βάση τα έτη υπηρεσίας**

Τα πολλά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές επιδρούν αρνητικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ και στην υιοθέτησή τους στη διδασκαλία μέσα στην τάξη (Ποταμίτη, 2017· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Μπίκος, 1995). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα πολλά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με την προχωρημένη ηλικία και με μειωμένα επίπεδα εμπειρίας πάνω στη χρήση του υπολογιστή. Επίσης, αρνητική στάση εκδηλώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, καθώς τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους στο σχολείο δείχνουν απρόθυμοι να υιοθετήσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, πιθανόν λόγω φόβου και ανασφάλειας (Μπίκος, 1995). Από την άλλη μεριά, οι Τζιμογιάννης και Κόμης (2004) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 6 έως 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση εκδηλώνουν θετικότερη στάση στη χρήση των ΤΠΕ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, που βρίσκονται στη δύση της καριέρας τους.

### **1.8.4. Έρευνες με βάση την εμπειρία στον υπολογιστή και την κατάρτιση στις ΤΠΕ**

Η εμπειρία αποτελεί σύμφωνα με πολλούς ερευνητές ίσως το σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της στάσης απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ (Palak & Walls, 2009· Roussos, 2007· Yildirim, 2000· Μπίκος, 1995). Η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες έχει συσχετιστεί αρνητικά με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα επάρκειας. (Hong & Koh, 2002· Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Yildirim, 2000· Μπίκος, 1995). Ο Μπίκος (1995) αναφέρει ότι τα αυξημένα επίπεδα εμπειρίας συνδέονται με την αίσθηση ασφάλειας και έλεγχου του περιβάλλοντός του. Στον αντίποδα, υπάρχουν αρκετές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η αυξημένη εμπειρία πάνω στη χρήση του υπολογιστή μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τις αρνητικές στάσεις που εκφράζει κάποιος απέναντι στη χρήση του (Smith et al, 2000).

Σε κάθε περίπτωση η απόκτηση της εμπειρίας θα πρέπει να είναι ουσιαστική και να δίνει τον χρόνο στον εκπαιδευτικό να εξοικειωθεί σταδιακά. Η στόχευση θα πρέπει να εστιάζει και στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων πάνω στη χρήση των υπολογιστών αλλά και ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών και κυρίως στη δημιουργική αξιοποίησή τους μέσα στην τάξη (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2012). Με άλλα λόγια, δεν θα πρέπει να αρκείται κανείς μόνο στην εμπειρία που αποκτάται μέσω της καθημερινής ενασχόλησης με τους υπολογιστές ως μέσο ψυχαγωγίας ή επικοινωνίας.

Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν συγκεκριμένα ελλείμματα ως προς τις εφαρμογές στη χρήση του υπολογιστή, όπως η χρήση του διαδικτύου και οι εφαρμογές παγκόσμιου ιστού (Σταματοπούλου κ.ά., 2017). Επίσης, ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ υπάρχει έλλειψη πάνω στην εκπαίδευση των δυνατοτήτων αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη (Τζιφόπουλος, 2014).

Σε κάθε περίπτωση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων στο χώρο του σχολείου, καθώς φαίνεται ότι η ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης στις ΤΠΕ Β' επιπέδου, συνδέεται με αυξημένη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ μέσα στην τάξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014).

### **1.8.5. Έρευνες με βάση την ηλικία**

Η ηλικία σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στις ΤΠΕ. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας έχουν μικρότερου βαθμού εξοικείωση με τις

νέες τεχνολογίες και αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται απρόθυμοι να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. (Albirini, 2006· Russel et al, 2005). Ωστόσο, δε φαίνεται να είναι ο παράγοντας της ηλικίας αυτός καθ' εαυτό, αλλά μάλλον τα επίπεδα εμπειρίας πάνω στη χρήση του υπολογιστή, που όπως είναι λογικό είναι αυξημένα στις μικρότερες ηλικίες. Ίσως, γι' αυτό τον λόγο κάποιοι ερευνητές δεν έχουν παρατηρήσει μια ξεκάθαρη επίδραση του παράγοντα της ηλικίας στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Γιαβρίμης κ.ά., 2010· Τουμπανάκης, 2009· Μπίκος 1995). Ο παράγοντας της ηλικίας συσχετίζεται στενά και με τα έτη υπηρεσίας, αφού αυτά συνδέονται με αυξημένη ηλικία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

### **1.8.6. Έρευνες με βάση το επίπεδο μόρφωσης**

Δεν υπάρχουν ξεκάθαρα ερευνητικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία το επίπεδο μόρφωσης σχετίζεται με τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, μία τέτοια συσχέτιση θα ήταν λογική, καθώς η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού και πολύ περισσότερο ενός διδακτορικού τίτλου σπουδών απαιτεί πολύωρη ενασχόληση με τον υπολογιστή, οπότε συνδέεται με αυξημένα επίπεδα εξοικείωσης και αυξημένη αυτοπεποίθηση στη χρήση του υπολογιστή. Συνεπώς, θα περίμενε κανείς μια γραμμική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της θετικής διαμόρφωσης της στάσης απέναντι στη χρήση του υπολογιστή. Η Ποταμίτη (2017) μελέτησε την επίδραση του επιπέδου σπουδών στη θετική διαμόρφωση των στάσεων, αλλά δεν εντόπισε διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα. Σε έρευνά της δεν εντόπισε καμιά επίδραση μεταξύ φιλολόγων. Ωστόσο, το συγκεκριμένο θέμα απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

### **1.8.7. Έρευνες για τις στάσεις στον πληθυσμό των φιλολόγων**

Οι φιλόλογοι (κλάδος ΠΕ02) έχουν ενοχοποιηθεί στο παρελθόν ότι εμφανίζονται μάλλον συντηρητικοί και φαίνεται ότι αντιστέκονται στην ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Τζιφόπουλος, 2014· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011· Πλεύρης, 2007). Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών

στάσεων σε σχέση με άλλες ειδικότητες στη χρήση των ΤΠΕ (Πλεύρης 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Παναγιωτακόπουλος, Κουστουράκης & Κατσίλλης, 1998).

Αυτό οφείλεται κυρίως στο αίσθημα ανασφάλειας που αισθάνονται στη χρήση των εφαρμογών των ΤΠΕ μέσα στη τάξη, το οποίο αφορά κυρίως στις γυναίκες φιλόλογους με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Επίσης, η αρνητική τους στάση, συνδέεται με τις παγιωμένες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση και την άρνησή τους να απαγκιστρωθούν από την εισήγηση ως μοναδικό μέσο μεθόδου διδασκαλίας (Γκούφας, 2007· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Επιπλέον, δε θα πρέπει να παραβλέψει κανείς και το γεγονός ότι ως κλάδος είναι επιβαρυνμένος με πολλά διδακτικά αντικείμενα και αυτό, σε συνδυασμό με τη μορφή του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, λειτουργεί αποτρεπτικά στην υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας (Κουτσογιάννης, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Γιακουμάτου, 2004).

Ωστόσο, έχουν μεσολαβήσει σχεδόν 20 χρόνια από τις πρώτες προσπάθειες επιμόρφωσης των φιλόλογων (Γιακουμάτου, 2004) και φαίνεται ότι αυτή η αρνητική ταυτότητα ως προς τη στάση τους απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ έχει αρχίσει να αλλάζει (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014). Οι φιλόλογοι δηλώνουν πρόθυμοι να επιμορφωθούν πάνω στις ΤΠΕ. Η εμπειρία τους από τα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ είναι ότι, αν και η ολοκλήρωσή τους χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό δυσκολίας, το περιεχόμενό τους καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες τους (Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Ζέττα κ.ά., 2017· Γιακουμάτου, 2004). Επίσης, παρατηρείται μια αλλαγή στη διδακτική συμπεριφορά τους μετά την επιμόρφωση, καθώς αξιοποιούν τα εργαλεία των ΤΠΕ μέσα στη τάξη περισσότερο σε σχέση με τη χρήση που έκαναν πριν την επιμόρφωση.

Από την άλλη μεριά, όμως, δε φαίνεται μεγάλο ποσοστό να υιοθετεί σε τακτική βάση τις δυνατότητες των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Γκούφας, 2007), ενώ έχει παρατηρηθεί ότι γίνεται και κακή χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ, αφού εφαρμόζονται περισσότερο, για να εμπλουτίσουν παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας, παρά για να εκσυγχρονίσουν ουσιαστικά τον τρόπο διδασκαλίας. Σε ελάχιστες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ οι φιλόλογοι χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που αυτά προσφέρουν όχι μόνο ως εποπτικό μέσο αλλά και ως εργαλείο μάθησης (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014).

Ως προς τη χρήση των εργαλείων ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, οι φιλόλογοι δε φαίνεται να χρησιμοποιούν το ίδιο τις δυνατότητες των ΤΠΕ σε όλα τα διδακτικά τους αντικείμενα. Οι Γαλλής και Παπαδημητρίου (2014) αναφέρουν ότι από τα

φιλολογικά μαθήματα συχνότερη χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ γίνεται στη διδασκαλία της ιστορίας και της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Λιγότερη χρήση γίνεται στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και ακόμα πιο περιορισμένη χρήση στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

Τέλος, ως προς την ύπαρξη εξωτερικών εμποδίων για την εφαρμογή των ΤΠΕ στη σχολική τάξη, οι σημαντικότεροι παράγοντες, που έχουν καταγραφεί από τους φιλόλογους, είναι η έλλειψη των υλικοτεχνικών υποδομών στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, η έλλειψη των κατάλληλων λογισμικών, η μορφή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η ανταπόκριση των μαθητών κ.ά. (Τζιφόπουλος, 2014· Γκούφας, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Γιακουμάτου, 2004).



## **ΜΕΡΟΣ 2ο**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **2. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1 Σκοπός της έρευνας και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων**

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να καταγράψει τις στάσεις των φιλολόγων απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία Νέας Ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και να εξετάσει το κατά πόσο συγκεκριμένες συνιστώσες, που σχετίζονται, είτε με προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είτε με χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού πλαισίου γενικότερα, συντελούν ή όχι στη θετική διαμόρφωση των στάσεων.

Οι συνιστώσες που επιλέχθηκαν να μελετηθούν ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ήταν το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και η επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ. Οι συνιστώσες που επιλέχθηκαν να μελετηθούν ως προς τα εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ ήταν η επάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης στη χρήση των ΤΠΕ, η επάρκεια του διαθέσιμου υλικού των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας, η υλικοτεχνική υποδομή και ο διαθέσιμος εξοπλισμός στη σχολική μονάδα και εμπόδια που σχετίζονται με τη μορφή του αναλυτικού προγράμματος στο ελληνικό σχολείο.

Από τα παραπάνω προκύπτουν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Οι άνδρες φιλόλογοι εκφράζουν μια πιο θετική τάση απέναντι στους υπολογιστές σε σχέση με τις γυναίκες φιλόλογους.

Υπόθεση 2: Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φιλόλογοι αναμένεται να εκφράζουν μια πιο αρνητική στάση απέναντι στους υπολογιστές σε σχέση με τους νεότερους.

Υπόθεση 3: Οι φιλόλογοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου αναμένεται να εκφράζουν μια πιο θετική στάση απέναντι στους υπολογιστές σε σχέση με αυτούς που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο.

Υπόθεση 4: Οι φιλόλογοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση πιθανόν να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας και να τηρούν μια πιο αρνητική στάση σε σχέση με τους φιλόλογους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

Υπόθεση 5: Οι φιλόλογοι που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση του υπολογιστή αναμένεται να εκφράζουν μια πιο θετική στάση ως προς τη χρήση του σε σχέση με τους φιλόλογους που έχουν μικρότερη εμπειρία.

Υπόθεση 6: Οι φιλόλογοι που είναι κάτοχοι πτυχίου καλής γνώσης υπολογιστών (ECDL ή άλλου αντίστοιχου) αναμένεται να επιδεικνύουν θετικότερη στάση στη χρήση του υπολογιστή στη γλωσσική διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε σχέση με αυτούς που δεν κατέχουν αντίστοιχο πτυχίο.

Υπόθεση 7: Οι φιλόλογοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης πάνω στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αναμένεται να εκφράζουν μια πιο θετική στάση σε σχέση με τους φιλόλογους που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια.

Υπόθεση 8: Οι φιλόλογοι που αντιμετωπίζουν εξωτερικά εμπόδια ως προς την εφαρμογή της χρήσης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία αναμένεται να διαμορφώνουν μια πιο αρνητική στάση σε σχέση με τους φιλόλογους που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχα εμπόδια.

## 2.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο Μαΐου – Ιουνίου του 2018. Τους συμμετέχοντες στην έρευνα αποτέλεσαν 104 εν ενεργεία φιλόλογοι που κατά το σχολικό έτος 2017- 2018 υπηρετούσαν σε Γυμνάσια ή Λύκεια του Νομού Ημαθίας. Ο αριθμός αυτός θεωρήθηκε επαρκής, καθώς βάσει στοιχείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας ο πληθυσμός των φιλολόγων του νομού ανέρχεται στους 234. Συνεπώς, οι 104 φιλόλογοι, που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη, αποτέλεσαν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, καθώς αποτελούσαν το 44,4% του συνολικού πληθυσμού της έρευνας. Για την επιλογή των συμμετεχόντων επιλέχθηκε η τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία ως προς τη βαθμίδα των σχολικών μονάδων (11 Γυμνάσια και 11 Λύκεια), ενώ, προκειμένου να αυξηθεί περαιτέρω η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, επιλέχθηκαν σχολεία από διαφορετικούς δήμους του νομού (Βέροιας, Αλεξάνδρειας, Νάουσας).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε σε έντυπη αλλά και σε ηλεκτρονική μορφή στους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στο κάθε σχολείο μέσω της διεύθυνσης, είτε ηλεκτρονικά (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μαζί με την αλληλογραφία του σχολείου) είτε σε έντυπη μορφή.

### 2.2.1. Δείγμα

Συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν 104 εν ενεργεία φιλόλογοι (87 γυναίκες και 17 άνδρες) ηλικίας από 25 έως 65 ετών. Κριτήρια εισαγωγής των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν: να είναι εν ενεργεία φιλόλογοι (κλάδου ΠΕ02, που διδάσκουν σε Γυμνάσια ή Λύκεια του νομού Ημαθίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018) και να έχουν διδάξει το μάθημα της Νέας Ελληνικής γλώσσας τα τελευταία 3 χρόνια, είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσιο ή Λύκειο. Κριτήρια αποκλεισμού της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φιλόλογοι ξένων γλωσσών (απόφοιτοι τμημάτων Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής φιλολογίας) και φιλόλογοι που είχαν συνταξιοδοτηθεί.

## 2.2.2. Εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχτηκε η ποσοτική μέθοδος και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό χορηγήθηκε στους φιλολόγους, είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας που εργάζονταν, ενώ ο μέσος χρόνος συμπλήρωσής του κυμάνθηκε περίπου στα 15 λεπτά.

Το συγκεκριμένο εργαλείο χωρίστηκε σε 4 ενότητες. Στο 1ο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια υπηρεσίας κ.λπ. Το 2ο περιείχε ερωτήσεις, σχετικές με τις γνώσεις των φιλολόγων πάνω στους υπολογιστές, με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ, αλλά και με τη χρήση των διαφορετικών ιστοσελίδων-λογισμικών που υπάρχουν διαθέσιμα για τη γλωσσική διδασκαλία. Στο 3ο μέρος του ερωτηματολογίου για τη μελέτη των στάσεων των φιλολόγων απέναντι στη χρήση του υπολογιστή ενσωματώθηκε η «ελληνική κλίμακα των στάσεων απέναντι στους υπολογιστές» του Ρούσσου, που αποτελεί ένα αυτόνομο εργαλείο μέτρησης των στάσεων, ελεγμένο ως προς την εγκυρότητά του και σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό (Roussos, 2007). Τέλος, το 4<sup>ο</sup> μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις για τα εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ, που σχετίζονται είτε με το περιβάλλον του σχολείου, την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και των διαθέσιμων λογισμικών – ιστοσελίδων πάνω στη γλωσσική διδασκαλία είτε με εμπόδια που αφορούν στο πλαίσιο οργάνωσης της εκπαίδευσης γενικότερα.

### *Η ελληνική κλίμακα των στάσεων*

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 ερωτήσεις, οι οποίες διαιρούνται σε τρεις υποκλίμακες: αυτή της αυτοπεποίθησης που περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις και αξιολογεί την αυτοπεποίθηση του ατόμου ως προς τους υπολογιστές· τη συναισθηματική υποκλίμακα, που αποτελείται από 10 ερωτήσεις, σχετικές με το άγχος της ανικανότητας ή τη δυσφορία που νιώθει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους υπολογιστές· τέλος, τη γνωστική υποκλίμακα με 5 ερωτήσεις, που αξιολογεί τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τους υπολογιστές και τη χρήση τους. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων γίνονται με τη χρήση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «διαφωνώ απόλυτα»,

το 2 στο «διαφωνώ», το 3 στο «είμαι αναποφάσιτος», το 4 στο «συμφωνώ» και το 5 στο «συμφωνώ απόλυτα». Κάθε θετική πρόταση βαθμολογείται από ένα έως πέντε βαθμούς, ενώ στις αρνητικές προτάσεις (ερωτήσεις 2, 3, 5, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 23, 26, 27, 28 και 29) η βαθμολογία αντιστρέφεται.

Από το άθροισμα της βαθμολογίας των 30 ερωτήσεων προκύπτει το συνολικό σκορ της κλίμακας, το οποίο κυμαίνεται από 30 έως 150 βαθμούς. Το σκορ αυτό αντιπροσωπεύει τη θετική, την ουδέτερη ή την αρνητική στάση που εκφράζει ο εξεταζόμενος ως προς τη χρήση του υπολογιστή. Σκορ της κλίμακας μεγαλύτερο από 105 βαθμούς αντιστοιχεί σε θετική στάση. Σκορ που κυμαίνεται από 75 έως 105 βαθμούς αντιστοιχεί σε ουδέτερη στάση και σκορ μικρότερο των 75 βαθμών αντιστοιχεί σε αρνητική στάση.

Επίσης, η βαθμολόγηση της κλίμακας περιλαμβάνει και το σκορ των επιμέρους υποκατηγοριών της, δηλαδή της υποκλίμακας της αυτοπεποίθησης (προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων 1,4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 25, 26 και 28), τη συναισθηματική υποκλίμακα (προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων 3, 8, 12, 14, 17, 19, 22, 23, 24 και 29) και τη γνωστική υποκλίμακα (προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων 2, 5, 18, 27 και 30).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χαρακτηριστεί από υψηλούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η στάθμιση της κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό και ο έλεγχος της εσωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έγινε με τη χορήγηση της σε τρία ανεξάρτητα δείγματα, τα οποία προήλθαν από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας (Roussos, 2007). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δείκτης εσωτερικής συνοχής  $\alpha$  του Cronbach κυμαίνεται για την υποκλίμακα αυτοπεποίθησης από 0.84 έως 0.91, για τη συναισθηματική υποκλίμακα από 0.88 έως 0.91 και για τη γνωστική υποκλίμακα από 0.1 έως 0.93, ενώ ο δείκτης για το συνολικό σκορ της κλίμακας κυμαίνεται από 0.90 έως 0.93 (πίνακας 1 και πίνακας 2).

Πίνακας 1. Περιγραφική ανάλυση της Ελληνικής Κλίμακας των Στάσεων απέναντι στους χρήση υπολογιστών.

	Δείγμα 1	Δείγμα 2	Δείγμα 3
N	354	222	99
Μέσος Όρος	110,42	106,77	111,08
Τυπική Απόκλιση	20,0	19,6	14,7
Ελάχιστη Τιμή	42	51	72
Μέγιστη τιμή	150	148	145

**Roussos, 2017**

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των υποκατηγοριών της.

	Αριθμός Θεμάτων	Δείγμα 1			Δείγμα 2			Δείγμα 3		
		ΜΤ	ΤΑ	a	ΜΤ	ΤΑ	a	ΜΤ	ΤΑ	a
Υποκλίμακα Αυτοπεποίθησης	15	54.84	11.3	0.91	51.59	11.0	0.91	52.82	8.4	0.84
Συναισθηματική Υποκλίμακα	10	36.95	8.8	0.91	35.70	8.6	0.92	39.03	6.7	0.88
Γνωστική Υποκλίμακα	5	18.77	3.2	0.52	18.93	3.0	0.53	18.89	2.2	0.09
Ε.Κ.Σ.Υ.	30	110.42	20	0.93	106.77	19.6	0.94	111.08	14.7	0.90

**Roussos, 2017**

### 2.2.3. Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for the Social Sciences 23.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση και ανάλυση συχνοτήτων ως προς το σύνολο των μεταβλητών, προκειμένου να παρουσιαστούν οι μέσες συχνότητες και οι μέσοι όροι των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, η συχνότητα χρήσης των διαθέσιμων λογισμικών-ιστοσελίδων, το σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των υποκατηγοριών της και η καταγραφή των εμποδίων που σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ.

Στη συνέχεια, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών των φιλολόγων στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson (Pearson two – tailed) και η δοκιμασία T-Test για ανεξάρτητα δείγματα, ενώ για τη συσχέτιση άνω των δυο ανεξάρτητων δειγμάτων πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (One – Way ANOVA). Εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των παραγόντων φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη υπηρεσίας, εξοικείωση με τον υπολογιστή, επιμόρφωση στις ΤΠΕ και εμπόδια με το σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των υποκατηγοριών της. Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εσωτερική συνάφεια των ενοτήτων του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε το τεστ αξιοπιστίας του “Cronbach alpha” (Cronbach alpha reliability).

### 2.3. Αποτελέσματα

#### *Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Cronbach alpha reliability test*

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εσωτερικής συνάφειας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, εφαρμόστηκε το τεστ αξιοπιστίας του “Cronbach alpha” (Cronbach alpha reliability). Οι πρώτες δύο ενότητες του ερωτηματολογίου (προσωπικά χαρακτηριστικά και επίπεδο επιμόρφωσης) εξετάστηκαν μαζί με 7 μεταβλητές. Στην 3<sup>η</sup> ενότητα εξετάστηκαν 30 μεταβλητές και στην 4<sup>η</sup> 8 μεταβλητές. Τέλος, αξιολογήθηκε και ο δείκτης alpha συνολικά σε όλο το ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση συσχέτισης προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Ο δείκτης αξιοπιστίας για την 1<sup>η</sup> και την 2<sup>η</sup> ενότητα του ερωτηματολογίου ήταν  $\alpha = .80$ , για τη 3<sup>η</sup> ενότητα ο δείκτης ήταν  $\alpha = .71$  και για την 4<sup>η</sup>  $\alpha = .75$ , ενώ ο συνολικός δείκτης του ερωτηματολογίου ήταν  $\alpha = .76$

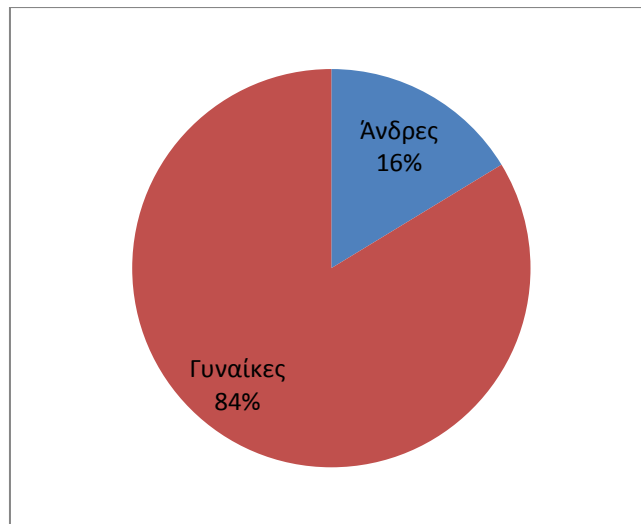
Ο δείκτης αξιοπιστίας του “Cronbach alpha” (Cronbach alpha reliability) έδειξε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο και αξιόπιστο.

#### *Περιγραφική ανάλυση*

Ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων από την περιγραφική ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

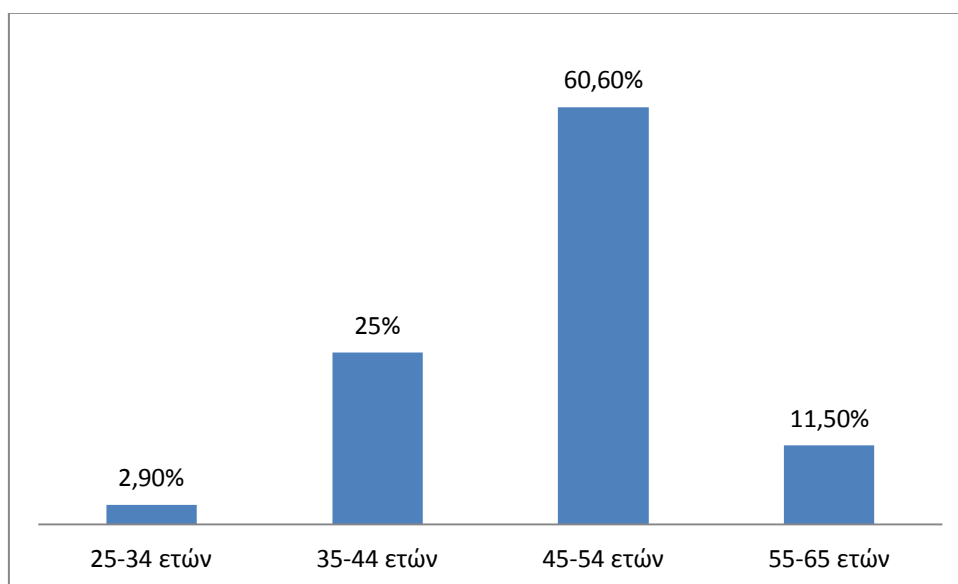
Από το συνολικό δείγμα ( $n=104$ ) το 83,7% ήταν γυναίκες, ενώ μόλις το 16,3% ( $n=17$ ) ήταν άνδρες (σχήμα 1). Αν και υπήρξε μεγάλη ανομοιομορφία του δείγματος ως προς τα δύο φύλα, αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό αυτό εκφράζει και την πραγματική αναλογία ανδρών – γυναικών φιλολόγων, που σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας του νομού Ημαθίας απασχολείται στις σχολικές μονάδες του νομού. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο δείγμα ως προς την αναλογία του φύλου ήταν αντιπροσωπευτικό ως προς τον πληθυσμό των φιλολόγων του νομού.





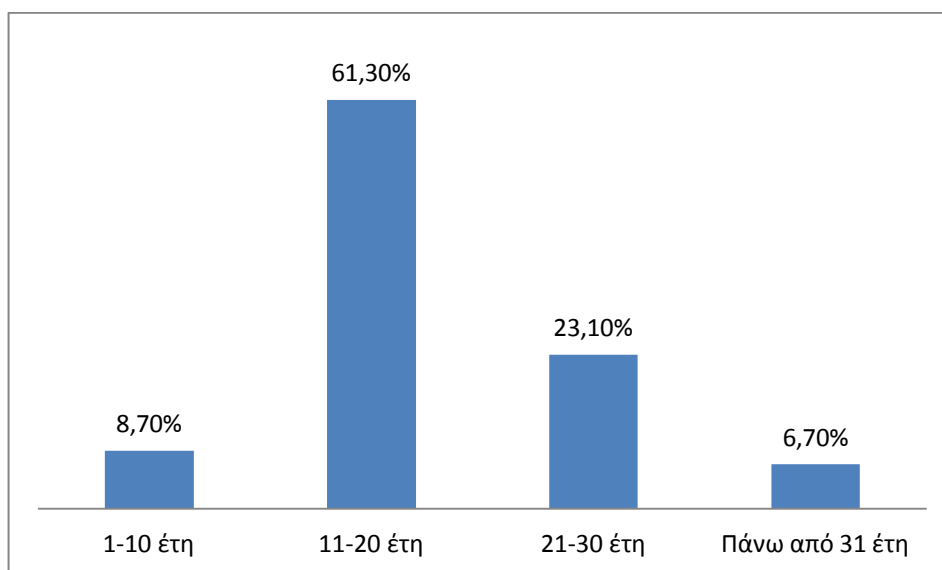
Σχήμα 1. Αναλογία ανδρών – γυναικών στο σύνολο των συμμετεχόντων

Ως προς την ηλικία τους οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε 4 ηλικιακές ομάδες. Η 1<sup>η</sup> 25-34 ετών, η 2<sup>η</sup> 35-44 ετών, η 3<sup>η</sup> 45-54 ετών και η 4<sup>η</sup> 55 έως 65 ετών. Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης προέκυψε ότι από το σύνολο των συμμετεχόντων (n=104) η πλειοψηφία το 60,6 % (n=63) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 45 έως 54 ετών. Το 25% (n=26) είχε ηλικία από 35 έως 44 έτη. Ένα 11,5% (n=12) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 55-65 ετών και ένα πολύ μικρό ποσοστό που αντιστοιχούσε μόλις στο 2,9% (n=3) είχε ηλικία από 25 έως 34 έτη. Οι συχνότητες των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στο σχήμα 2.



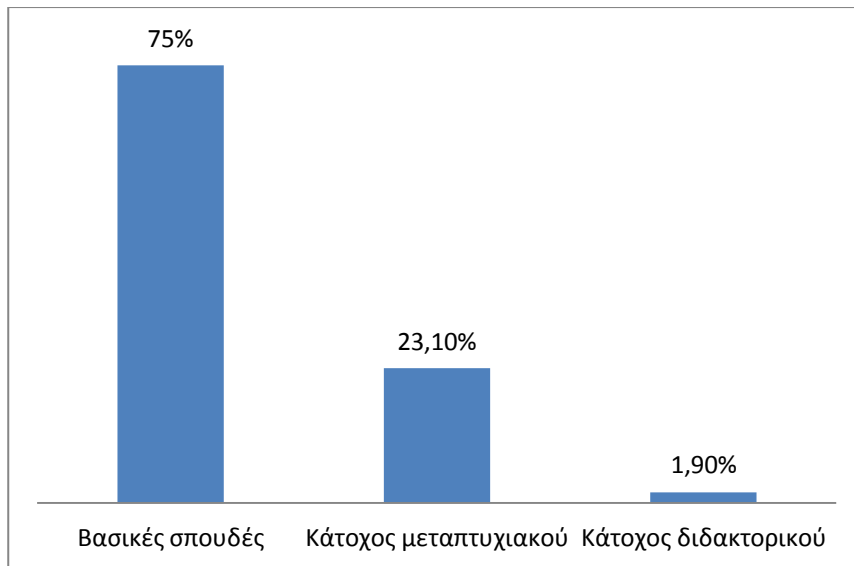
Σχήμα 2. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων

Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των φιλολόγων στην εκπαίδευση ταξινομήθηκαν σε 4 κατηγορίες. Η 1<sup>η</sup> από 1 έως 10 έτη. Η 2<sup>η</sup> από 11 έως 20 έτη. Η 3<sup>η</sup> από 21 έως 30 έτη και η 4<sup>η</sup> από 31 έτη υπηρεσίας και πάνω. Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης προέκυψε ότι το 61,3% (n=64) υπηρετούσε στην εκπαίδευση για χρονικό διάστημα από 11 έως 20 έτη, το 23,1% (n=24) από 21 έως 30 έτη, το 8,7% (n=9) από 1 έως 10 έτη και το 6,7% (n=7) περισσότερα από 31 έτη (σχήμα 3).



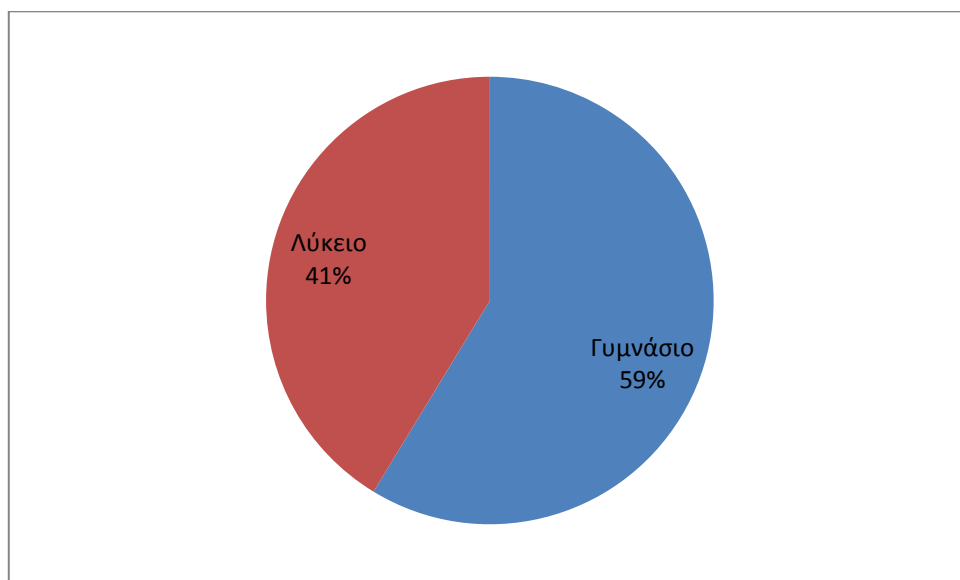
Σχήμα 3. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων

Ως προς το επίπεδο σπουδών τους το 75% (n=78) είχε ολοκληρώσει μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών, χωρίς να έχει στην κατοχή του κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Ένα 23,1% (n=24) ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ μόλις το 1,9% (n=2) ήταν κάτοχος διδακτορικού τίτλου (σχήμα 4).

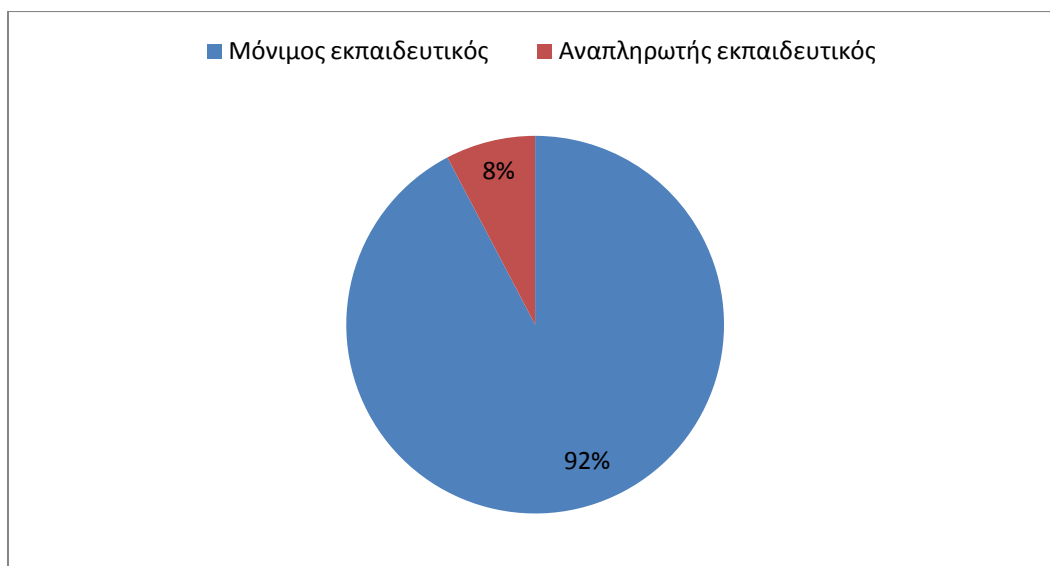


Σχήμα 4. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς το βαθμό πτυχίου των συμμετεχόντων

Ως προς τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο ή Λύκειο) που εργάζονταν οι φιλόλογοι το σχολικό έτος 2017-2018, κατά τη διάρκεια του οποίου εκπονήθηκε η παρούσα μελέτη, το 58,7% (n=61) δίδασκε σε Γυμνάσιο και το 41,3% (n=43) σε Λύκειο (σχήμα 5). Το 92,4% (n=96) αποτελούσε μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ μόλις το 7,7% (n=8) εργαζόταν ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός (σχήμα 6).

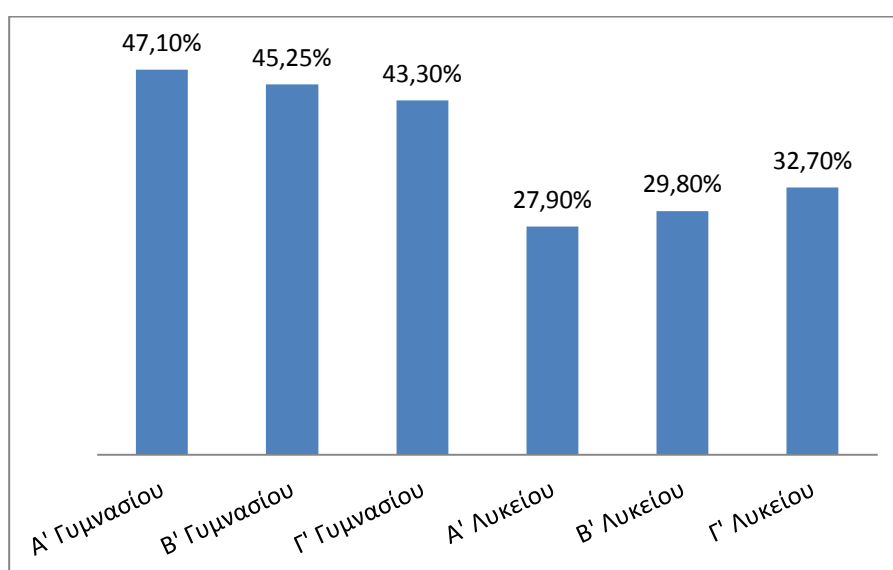


Σχήμα 5. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη σχολική βαθμίδα που εργάζονταν το σχολικό έτος 2017-2018



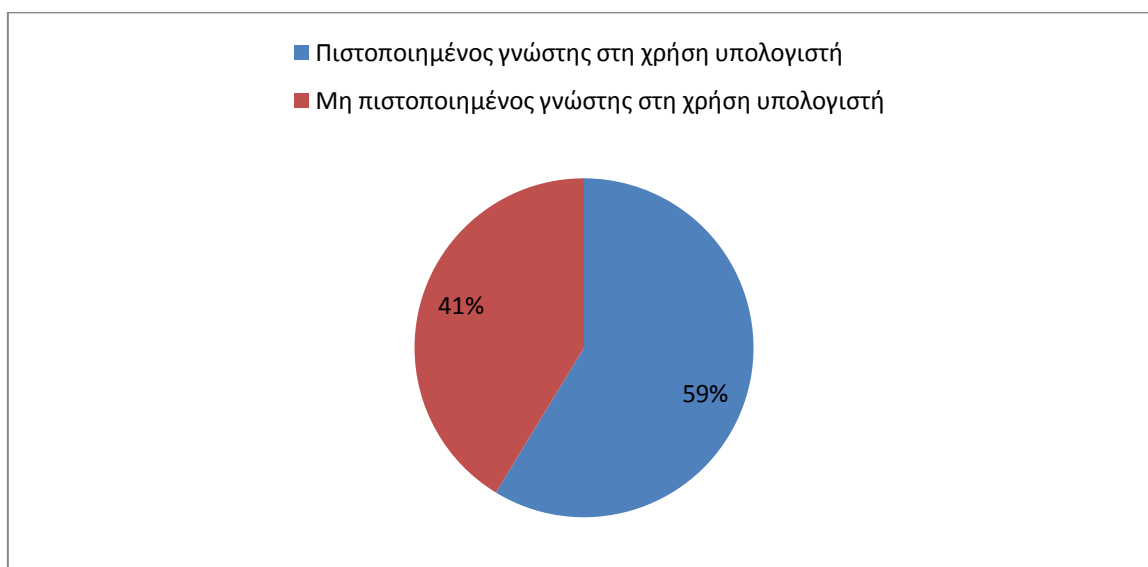
Σχήμα 6. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το καθεστώς εργασίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018

Ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής γλώσσας, εξετάστηκε η εκπαιδευτική εμπειρία των φιλολόγων σε κάθε τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 ετών. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το 47,1% (n=49) είχε διδάξει το μάθημα της Νέας Ελληνικής στην Α΄ Γυμνασίου, το 45,25 (n=47) στη Β΄ Γυμνασίου και το 43,3% (n=45) στη Γ΄ Γυμνασίου. Όσον αφορά στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στο Λύκειο το 27,9% (n=29) είχε διδάξει το μάθημα στην Α΄ Λυκείου, το 29,8% (n=31) στη Β΄ Λυκείου και το 32,7% (n=34) στη Γ΄ Λυκείου (σχήμα 7).



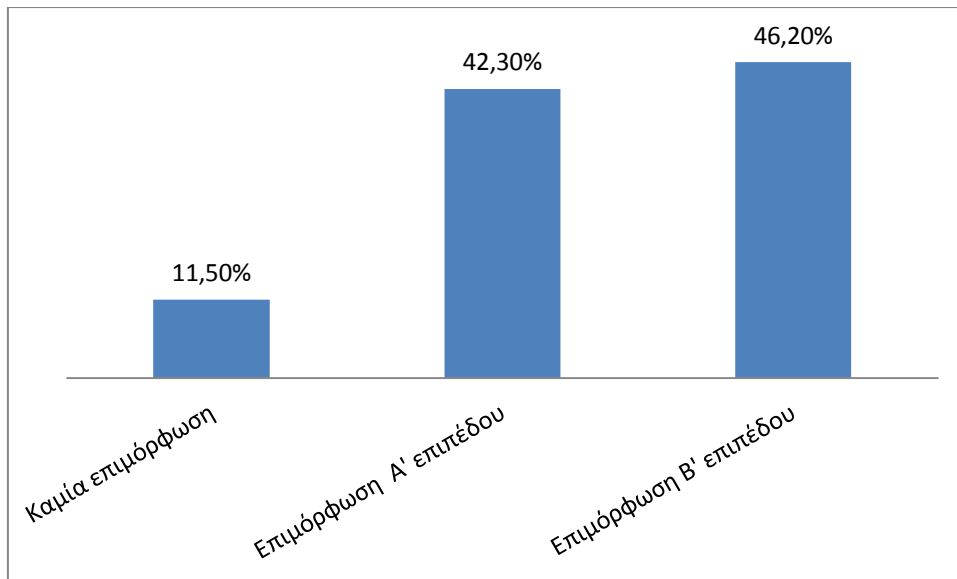
Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής γλώσσας στις τάξεις Γυμνασίου-Λυκείου τα τελευταία 3 έτη.

Ως προς τις γνώσεις των φιλολόγων πάνω στη χρήση του υπολογιστή, το 58,7% (n=61) των συμμετεχόντων ήταν καλός γνώστης της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (κάτοχος πτυχίου ECDL core ή άλλου αντίστοιχου), ενώ το 41,3% (n=43) δεν είχε πιστοποιημένες γνώσεις στη χρήση του υπολογιστή (σχήμα 8).



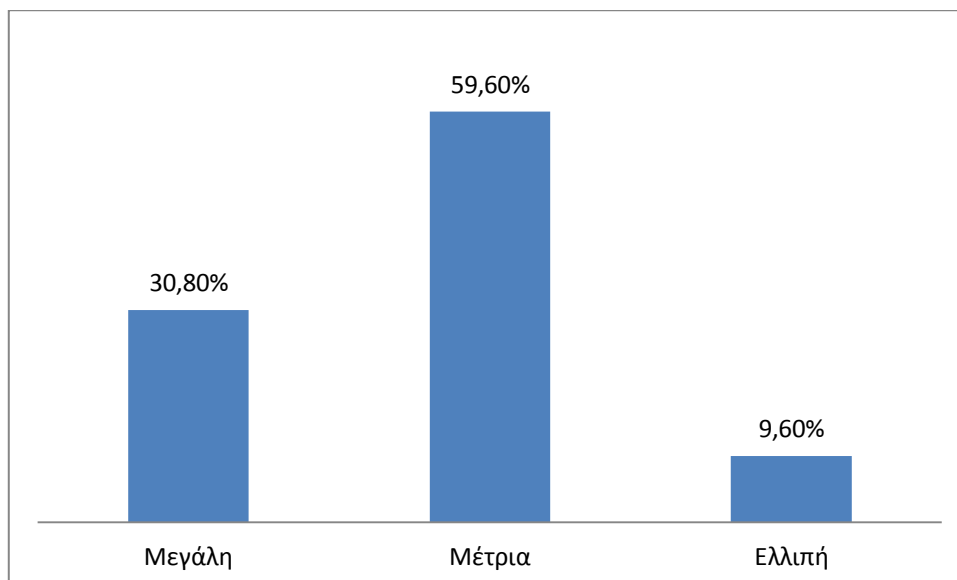
Σχήμα 8. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την κατοχή πτυχίου ECDL ή άλλου αντίστοιχου.

Ως προς την επιμόρφωση πάνω στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, το 42,3% (n=44) είχε ολοκληρώσει το Α' επίπεδο επιμόρφωσης και το 46,2% (n=48) το Β' επίπεδο, ενώ το 11,5% (n=12) δεν είχε καμία επιμόρφωση (σχήμα 9).



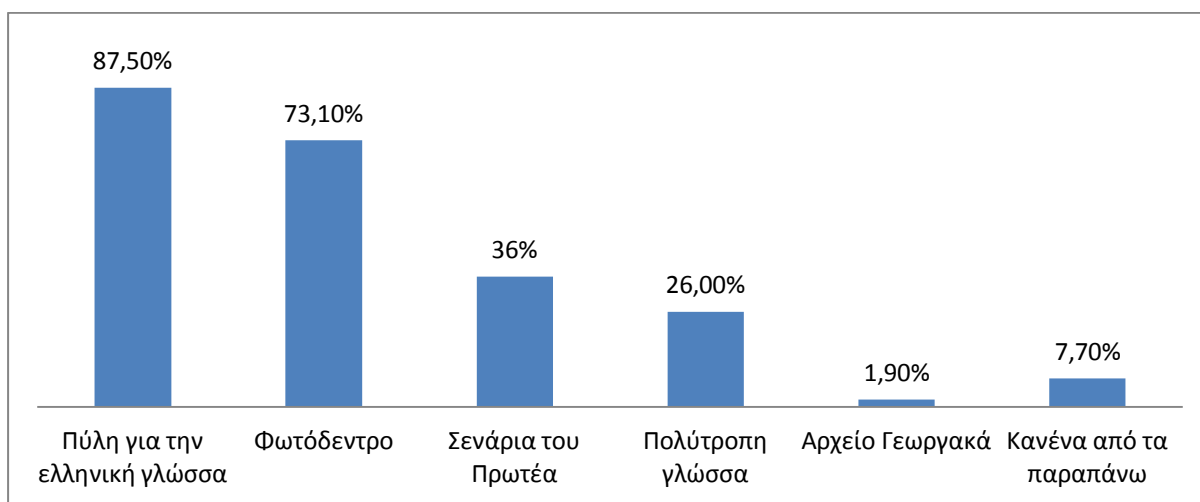
Σχήμα 9. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στις ΤΠΕ.

Ως προς την επάρκεια των εκπαιδευτικών στη χρήση του υπολογιστή, το 59,6% (n=62) δήλωσε ότι έχει μέτρια επάρκεια, το 30,8% (n=32) μεγάλη και το 9,6% (n=10) ελλιπή (σχήμα 10).



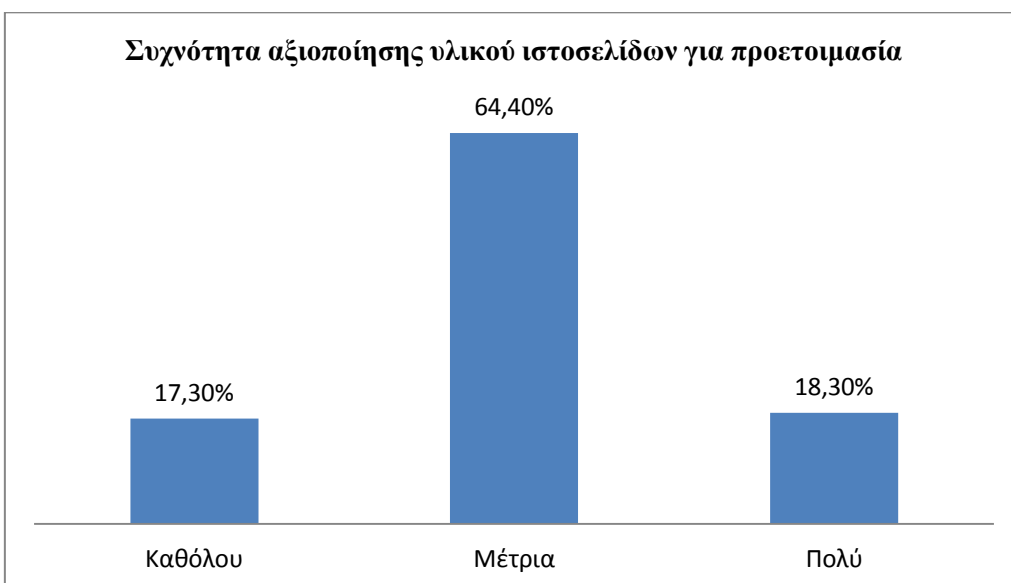
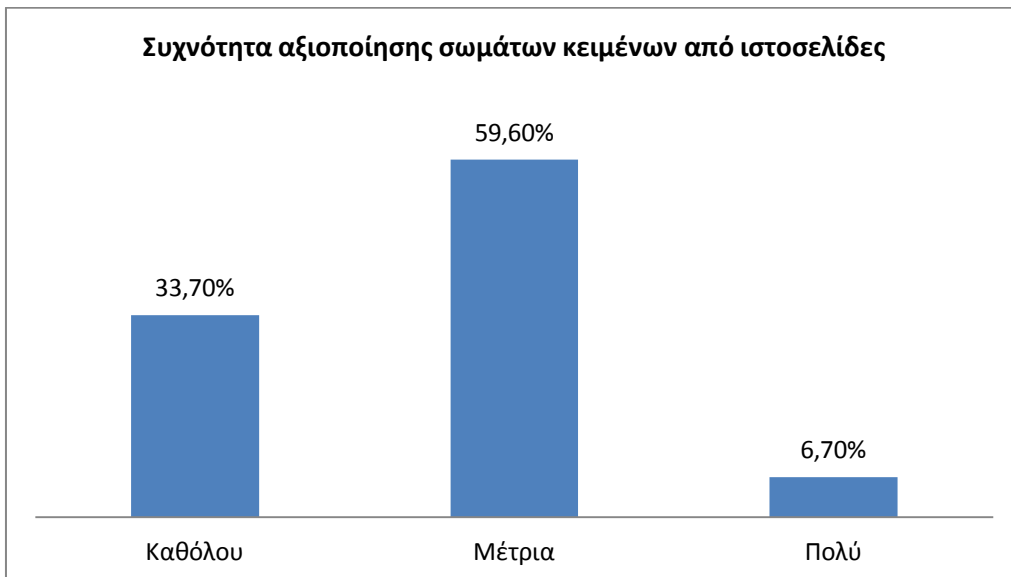
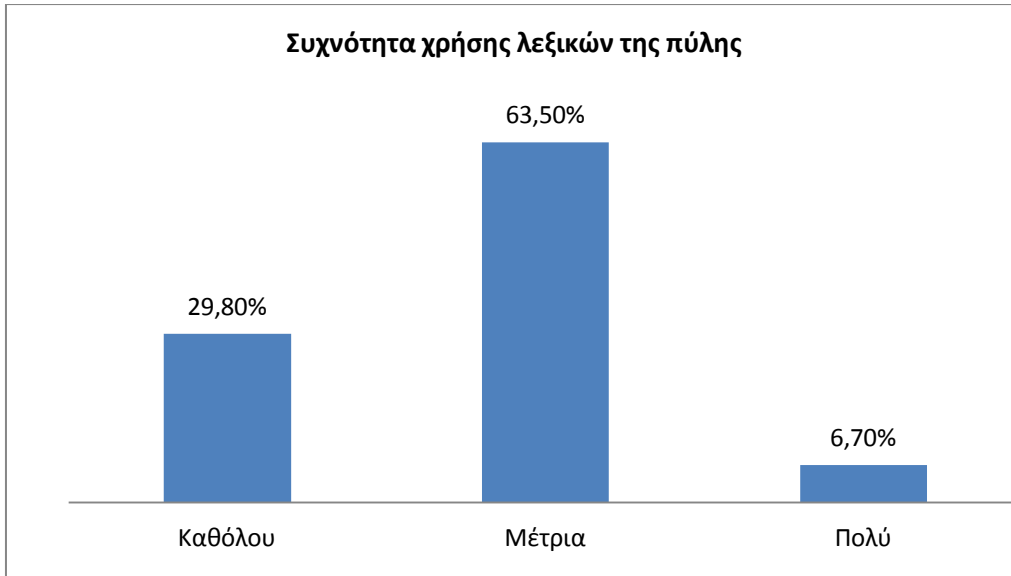
Σχήμα 10. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς την αυτοαντιλαμβανόμενη επάρκεια των συμμετεχόντων στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Ως προς τη χρήση των ιστοσελίδων για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής, το 87,5% (n=91) δήλωσε ότι έχει χρησιμοποιήσει την Πύλη για την ελληνική γλώσσα, το 73,1% (n=76) έχει χρησιμοποιήσει το Φωτόδεντρο, το 35,6% (n=37) δήλωσε ότι έχει χρησιμοποιήσει τα σενάρια του Πρωτέα, το 26% (n=27) την Πολύτροπη γλώσσα, το 1,9% (n=2) το αρχείο Γεωργακά ενώ το 7,7% (n= 8) δεν είχε χρησιμοποιήσει καμία από τις παραπάνω ιστοσελίδες (σχήμα 11).

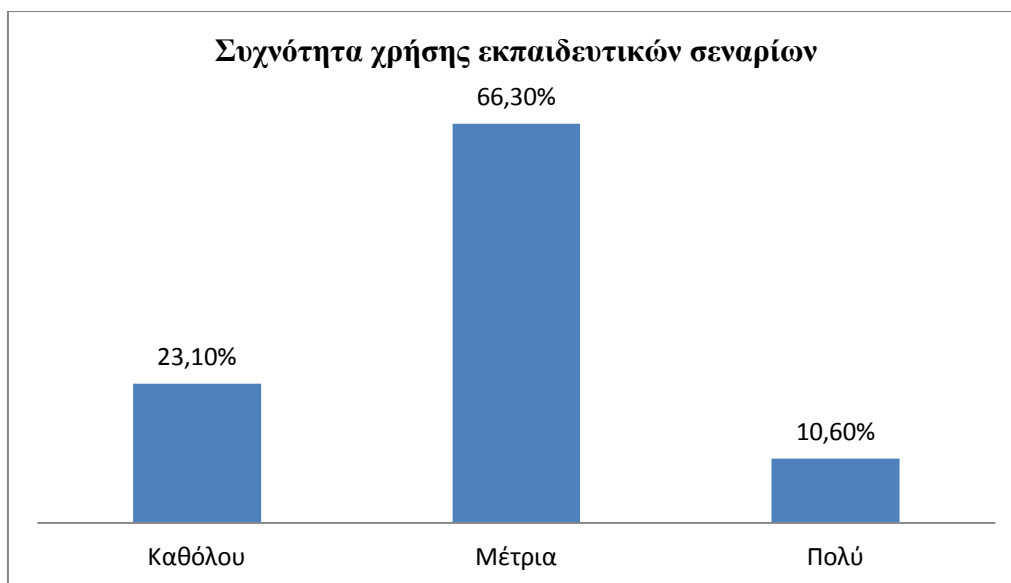


Σχήμα 11. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις επιλογές των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων των φιλόλογων για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας.

Ως προς το είδος της χρήσης των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, η πλειοψηφία των φιλόλογων δήλωσε ότι κάνει μέτρια χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών της πύλης (63,5%, n=66), μέτρια χρήση στην αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων (59,6 n=62), μέτρια χρήση για την προετοιμασία του μαθήματος (64,4% n=67) και μέτρια χρήση ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων (66,3% n=69) (σχήμα 12).



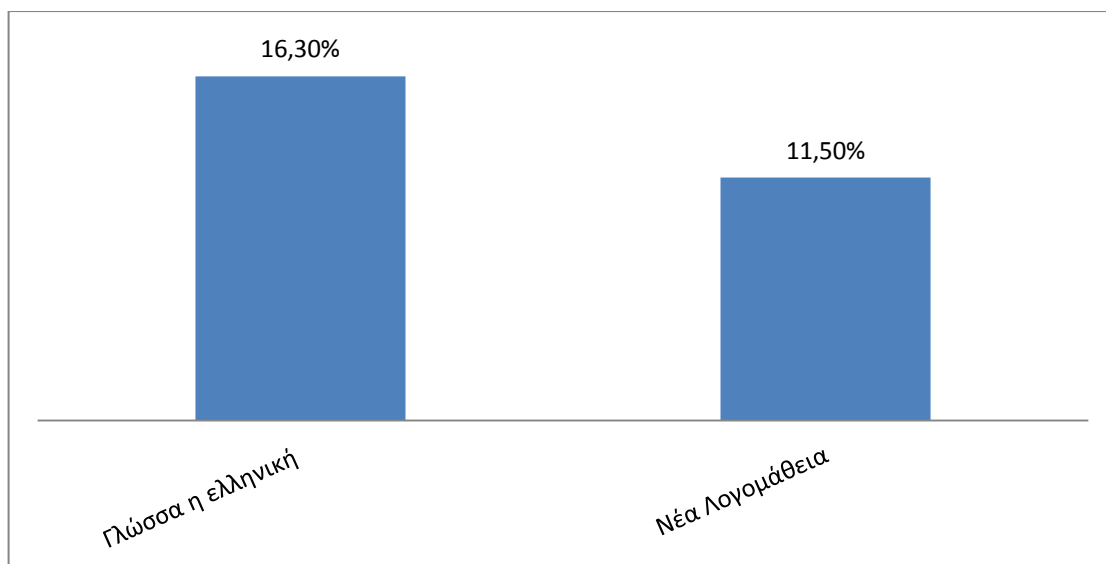




Σχήμα 12. Ραβδογράμματα συχνοτήτων ως προς το είδος της χρήσης των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων.

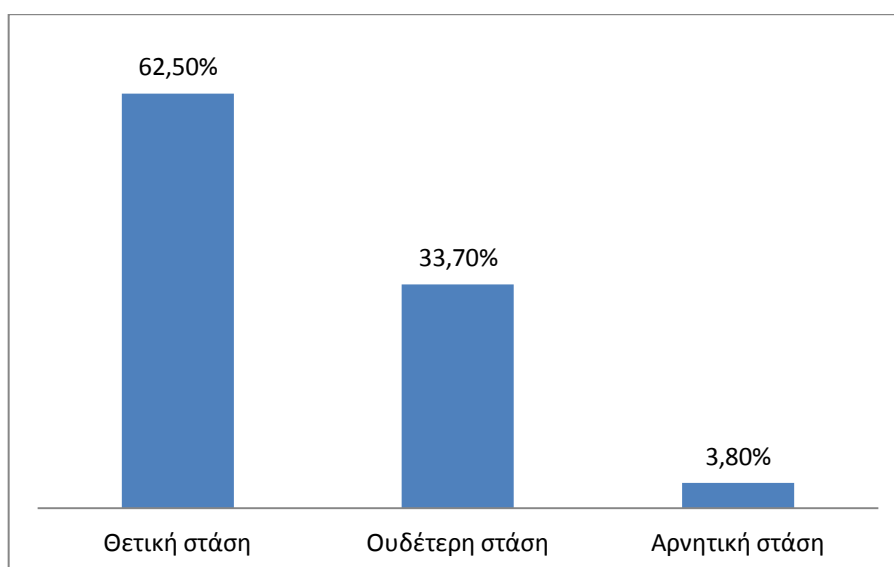
Ως προς τη χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών, μόλις το 16,3% (n=17) είχε χρησιμοποιήσει το λογισμικό «Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων», κάνοντας χρήση κυρίως των κειμένων λόγου και της αξιολόγησης των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων, που βασίζονταν σε πολυμεσικό υλικό, ενώ λιγότερο συχνά έκαναν χρήση του κειμενογράφου.

Ακόμα πιο περιορισμένη ήταν η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού «Νέα Λογομάθεια», το οποίο δήλωσε ότι το έχει χρησιμοποιήσει το 11,5% των φιλολόγων (n=12). Οι κυριότερες εφαρμογές του συγκεκριμένου λογισμικού στη γλωσσική διδασκαλία ήταν οι ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού, ενώ λιγότερο συχνή χρήση καταγράφηκε για τις ασκήσεις ορθογραφίας (σχήμα 13).



Σχήμα 13. Επιλογές των φιλολόγων ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας

Ως προς τα αποτελέσματα της ελληνικής κλίμακας των στάσεων απέναντι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το 62,5% (n=65) σημείωσε σκορ μεγαλύτερο από 105, συνεπώς βρέθηκε ότι εκφράζει θετική στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το 33,7% (n=35) σημείωσε σκορ από 75 έως 105 βαθμούς, οπότε εκφράζει ουδέτερη στάση, ενώ το 3,8% (n=4) σημείωσε σκορ μικρότερο του 75 και άρα εκφράζει αρνητική στάση (σχήμα 14).



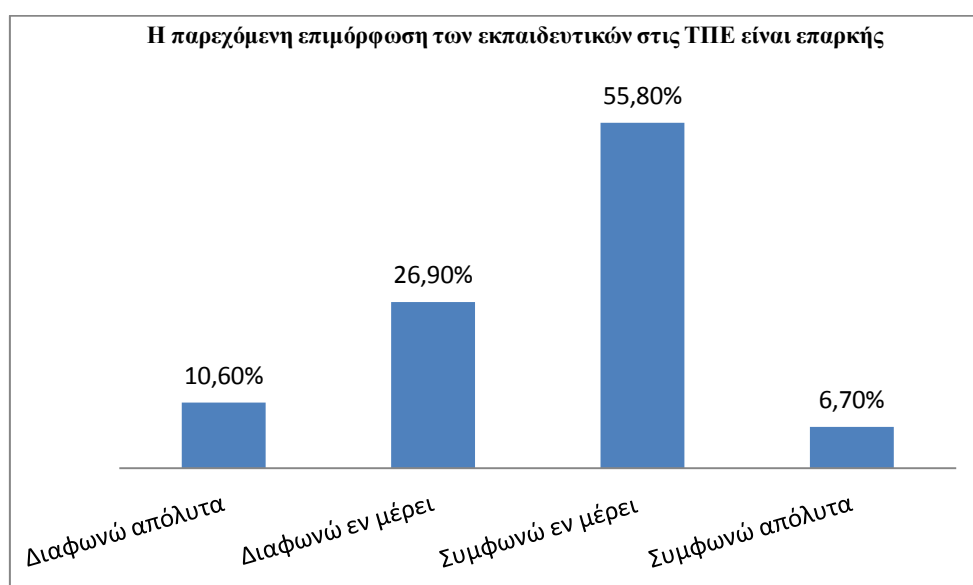
Σχήμα 14. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τη στάση των φιλολόγων στη χρήση υπολογιστή με βάση τη συνολική βαθμολογία της ελληνικής κλίμακας των στάσεων.

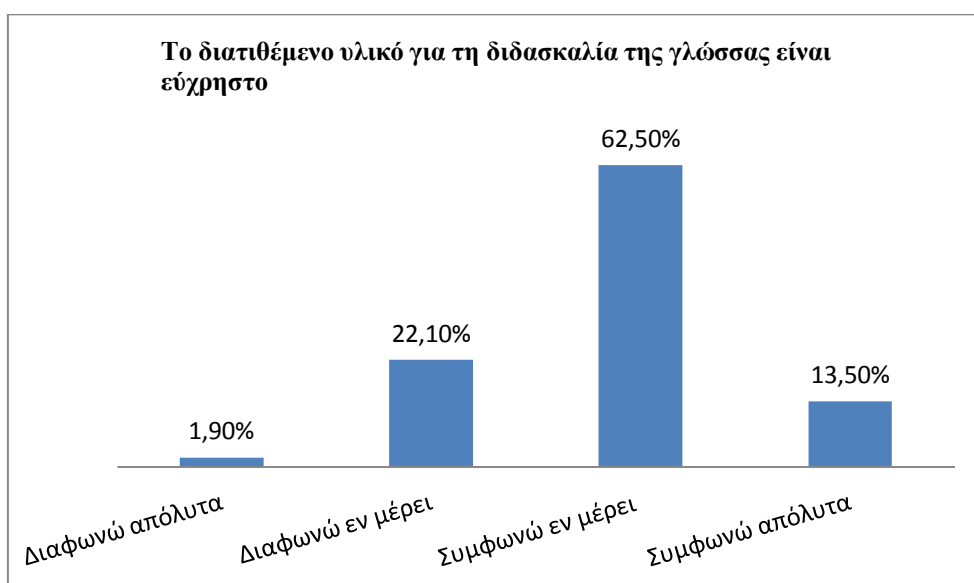
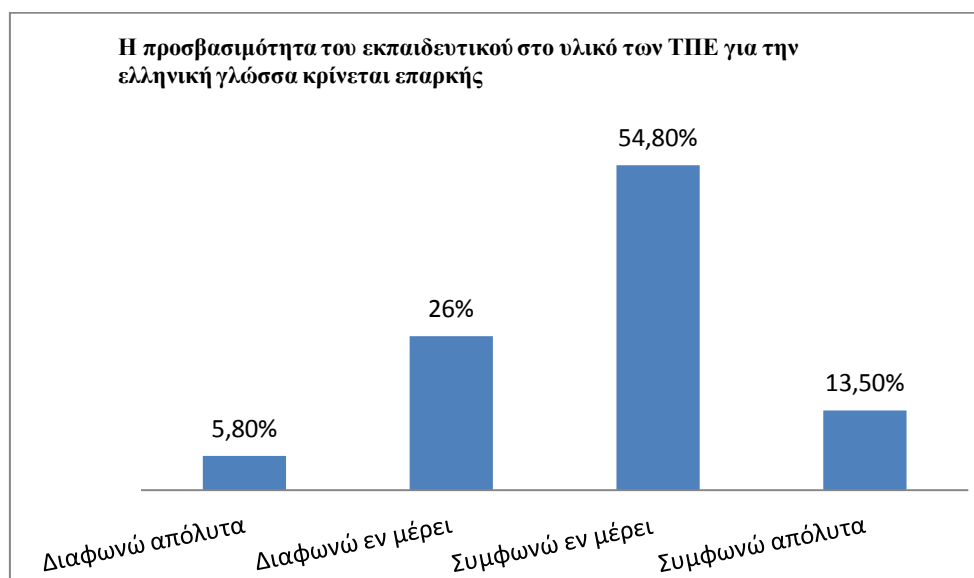
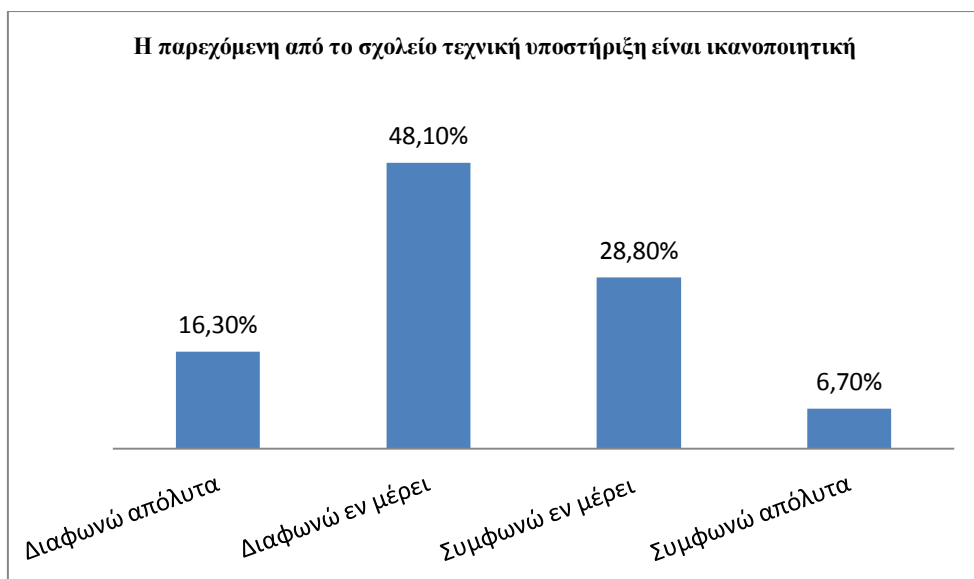
Οι μέσες τιμές του συνολικού σκορ της κλίμακας αλλά και τα σκορ των υποκατηγοριών της κλίμακας αναφέρονται στον πίνακα 3.

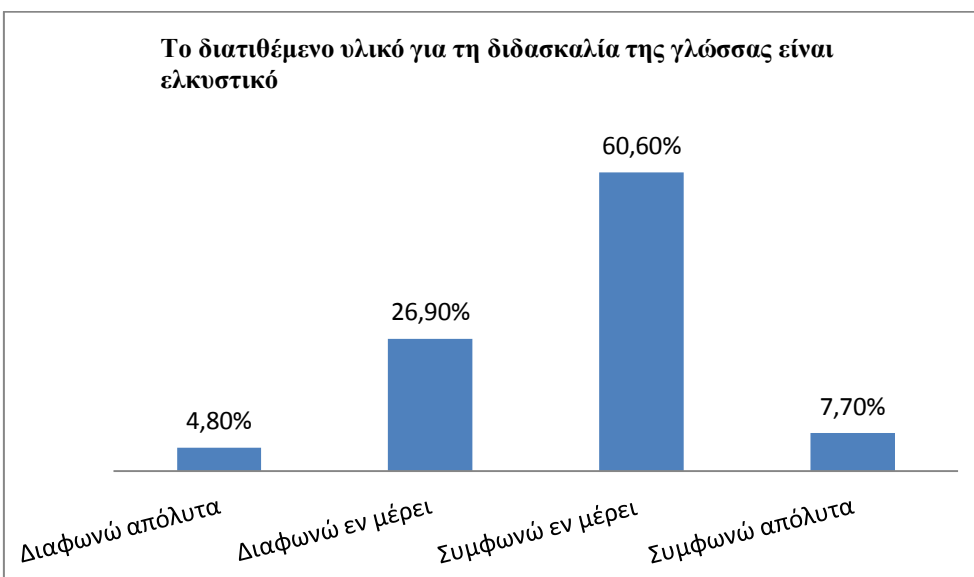
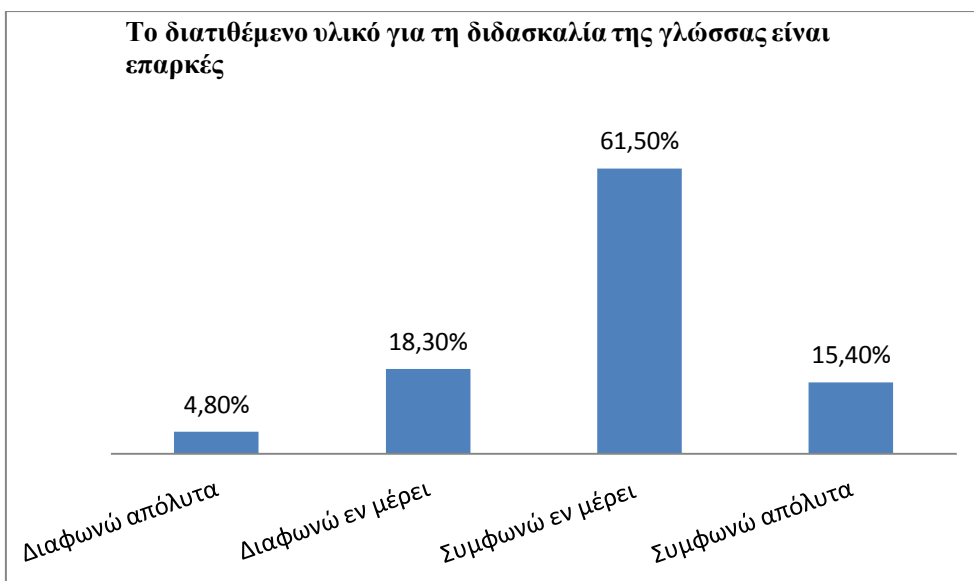
Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του συνολικού σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των υποκλιμάκων της

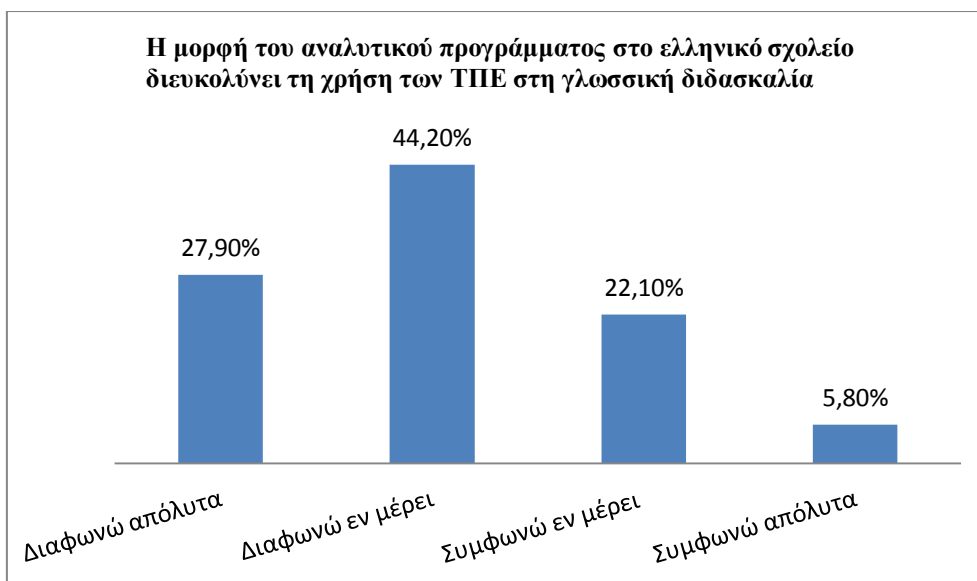
	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>
Συνολικό σκορ	111,13	(18,12)
Υποκλίμακα Αυτοπεποίθησης	54,11	(10,11)
Συναισθηματική Υποκλίμακα	37,33	( 7,45)
Γνωστική Υποκλίμακα	19,49	( 2,83)

Ως προς τα εμπόδια που σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, η πλειοψηφία των φιλολόγων (55,8% n=58) δήλωσε ότι συμφωνεί υπό προϋποθέσεις ως προς την επάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης στη χρήση των ΤΠΕ και συμφωνεί εν μέρει στο ότι το διαθέσιμο υλικό, όσον αφορά στη χρήση των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων και λογισμικών για τη γλωσσική διδασκαλία, είναι επαρκές (61,5% n=64), εύχρηστο (62,5% n=65), εύκολα προσβάσιμο (54,8% n=57) και ελκυστικό για τον μαθητή (60,6% n=63). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν εν μέρει ως προς την επάρκεια της τεχνικής υποστήριξης (48,1% n=50) και του εξοπλισμού που υπάρχει διαθέσιμος στις σχολικές μονάδες (40,4% n=42), ενώ διαφωνούν εν μέρει και στο ότι το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ευνοεί τη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία (44,2% n=46) (σχήμα 15).









Σχήμα 15. Ραβδογράμματα συχνοτήτων ως προς τα εμπόδια που σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία.

#### *Ποσοτική ανάλυση*

##### *Επίδραση του παράγοντα «φύλο» στη διαμόρφωση του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων*

Για την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση της στάσης των φιλολόγων απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, εφαρμόστηκε η δοκιμασία T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η επίδραση του παράγοντα «φύλο» ελέγχθηκε και ως προς το «συνολικό σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων» και ως προς τη διαμόρφωση του σκορ των επιμέρους βαθμολογιών της κλίμακας (υποκλίμακα αυτοπεποίθηση, συναισθηματική, γνωστική υποκλίμακα). Από τα αποτελέσματα του T-test προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς το συνολικό σκορ της κλίμακας η δοκιμασία T-Test έδειξε διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Για τους άνδρες η μέση τιμή ήταν 123,41, ενώ για τις γυναίκες 108,73. Η διαφορά αυτή βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική με  $T=3.18$  και  $p<.05$  (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου.

Φύλο	Συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
Άνδρες	123,41	15,51	3,18	.002
Γυναίκες	108,73	17,69		

Ως προς την υποκλίμακα αυτοπεποίθησης τα αποτελέσματα του T-Test έδειξαν διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Για τους άνδρες η μέση τιμή ήταν 62,76, ενώ για τις γυναίκες 52,65. Η διαφορά αυτή βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας που αντιστοιχεί στο 1 τοις χιλίοις ( $T=4.03$ ;  $p<.001$ ) (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου.

Φύλο	Σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
Άνδρες	62,76	6,67	4,03	<.001
Γυναίκες	52,65	9,87		

Ως προς τη συναισθηματική υποκλίμακα τα αποτελέσματα του T-Test έδειξαν διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Για τους άνδρες η μέση τιμή ήταν 40,23, ενώ για τις γυναίκες 36,77. Ωστόσο, η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ( $T= 1.77$ ;  $p>.05$ ) (πίνακας 6).

Πίνακας 6. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου.

Φύλο	Σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
Άνδρες	40,23	8,31	1,77	.079
Γυναίκες	36,77	7,18		

Ως προς τη γνωστική υποκλίμακα τα αποτελέσματα του T-Test δεν έδειξαν διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Για τους άνδρες η μέση τιμή ήταν 20,41, ενώ για τις γυναίκες 19,31. Η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ( $T=1.47$ ;  $p>.05$ ) (πίνακας 7).

Πίνακας 7. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του φύλου.

Φύλο	Σκορ της γνωστικής υποκλίμακας		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
Άνδρες	20,41	2,78	1.47	.14
Γυναίκες	19,31	2,82		

Από τα αποτελέσματα του T – Test ως προς την επίδραση του φύλου προκύπτει ότι οι άνδρες εκφράζουν πιο θετική στάση απέναντι στη χρήση υπολογιστή απ’ ότι οι γυναίκες. Η θετική αυτή στάση φαίνεται να διαμορφώνεται από παράγοντες, που σχετίζονται περισσότερο με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που αισθάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις γυναίκες.

*Επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.*

Για την επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση των στάσεων επιλέχθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One Way ANOVA). Ελέγχθηκε η επίδραση του παράγοντα «ηλικιακή ομάδα» σε τέσσερα επίπεδα (25-34, 35-44, 45-54 και 55-65 ετών) στη διαμόρφωση του συνολικού σκορ της κλίμακας και των σκορ των υποκλιμάκων της. Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση του παράγοντα «ηλικία» και του παράγοντα «στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή», χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson two tailed. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς το συνολικό σκορ της κλίμακας από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα προέκυψαν διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες. Η μέση τιμή στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ήταν 132,33. Στην ομάδα από 35 έως 44 η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 118,61. Στα άτομα ηλικίας από 45 έως 54 στο 109,46 και στα άτομα από



55 έως 65 η τιμή διαμορφώθηκε στο 98,41 (πίνακας 8). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 5,67$  και  $p < .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο μεταξύ των ηλικιών 55-65 με τις ηλικιακές ομάδες 25-34 και 35-44  $p < .05$ . Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων 25-34 με 35-44, των ομάδων 25-34 με 45-54 και των ομάδων 35-44 με 45-34 ( $p > .05$ ).

Πίνακας 8. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

Ηλικιακή ομάδα	Συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>25-34</b>	132,33	12,58
<b>35-44</b>	118,61	16,41
<b>45-54</b>	109,46	17,13
<b>55-65</b>	98,41	18,25

Ως προς το σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης η μέση τιμή στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ήταν 65,00. Στην ομάδα από 35 έως 44 η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 58,46. Στα άτομα ηλικίας από 45 έως 54 στο 53,71 και στα άτομα από 55 έως 65 η τιμή διαμορφώθηκε στο 45,75 (πίνακας 9). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 6,37$  και  $p < .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο μεταξύ των δύο ακραίων ηλικιακών ομάδων, δηλαδή μεταξύ των ηλικιών 25-34 και 55-65  $p < .05$ .

Πίνακας 9. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

Ηλικιακή ομάδα	Σκορ υποκλίμακας αυτοπεποίθησης	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>25-34</b>	65,00	7,00
<b>35-44</b>	58,46	9,12
<b>45-54</b>	53,71	9,31
<b>55-65</b>	45,75	10,85

Ως προς το σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας η μέση τιμή στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ήταν 45,33. Στην ομάδα από 35 έως 44 η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 39,57. Στα άτομα ηλικίας από 45 έως 54 στο 36,76 και στα άτομα από 55 έως 65 η τιμή διαμορφώθηκε στο 33,50 (πίνακας 10). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 3,31$  και  $p= .023$ . Ωστόσο, από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ κανενός συνδυασμού ηλικιακών ομάδων ( $p>.05$ ).

Πίνακας 10. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

Ηλικιακή ομάδα	Σκορ συναισθηματικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>25-34</b>	45,33	5,03
<b>35-44</b>	39,57	6,99
<b>45-54</b>	36,76	7,42
<b>55-65</b>	33,50	6,77

Ως προς το σκορ της γνωστικής υποκλίμακας η μέση τιμή στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ήταν 22,0. Στην ομάδα από 35 έως 44 η μέση τιμή ήταν 20,57. Στα άτομα ηλικίας από 45 έως 54 ήταν 18,98 και στα άτομα από 55 έως 65 η τιμή διαμορφώθηκε στο 19,16 (πίνακας 11). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 2,92$  και  $p= .037$ . Ωστόσο, από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ κανενός συνδυασμού ηλικιακών ομάδων ( $p>.05$ ).

Πίνακας 11. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

Ηλικιακή ομάδα	Σκορ γνωστικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>25-34</b>	22,00	2,00
<b>35-44</b>	20,57	2,59
<b>45-54</b>	18,98	2,94
<b>55-65</b>	19,16	2,12

Από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ του συνολικού σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και του παράγοντα «ηλικία» ο συντελεστής συσχέτισης Pearson two tailed έδειξε αρνητική συσχέτιση με  $r = -.38$  και  $p < .001$ .

Από τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης προκύπτει ότι η ηλικία επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η αρνητική συσχέτιση του συντελεστή Pearson και μάλιστα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1 τοις χιλίοις έδειξε ότι, όσο αυξάνεται η ηλικία, μειώνεται και το συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων, δηλαδή αυξάνεται και το ποσοστό των φιλόλογων που επιδεικνύουν αρνητική στάση στη χρήση του υπολογιστή. Θετικότερη στάση εντοπίστηκε στους φιλόλογους μικρότερων ηλικιών σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες, ενώ η διαμόρφωση αυτή φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που έχουν οι νεαρότεροι φιλόλογοι σε σχέση με τους μεγαλύτερους.

*Επίδραση του επιπέδου πτυχίου στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.*

Για την επίδραση του επιπέδου του πτυχίου στη διαμόρφωση των στάσεων επιλέχθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One Way ANOVA). Ελέγχθηκε η επίδραση του παράγοντα «βαθμός πτυχίου» σε τρία επίπεδα (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικός τίτλος) στη διαμόρφωση του συνολικού σκορ της κλίμακας και των σκορ των υποκλιμάκων της. Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση του παράγοντα «επίπεδο πτυχίου» και του παράγοντα «στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή», χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson two tailed. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς το συνολικό σκορ της κλίμακας προέκυψαν διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Η μέση τιμή στους φιλόλογους με βασικό πτυχίο ήταν 107,41, στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου 120,33 και στους κατόχους διδακτορικού τίτλου 146,00 (πίνακας 12). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F = 9,86$  και  $p < .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φιλόλογων με βασικό πτυχίο και των φιλόλογων τόσο με μεταπτυχιακό όσο και με διδακτορικό τίτλο  $p < .05$ . Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φιλόλογων με μεταπτυχιακό και των φιλόλογων με διδακτορικό τίτλο  $p > .05$ .

Πίνακας 12. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων.

Επίπεδο πτυχίου	Συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων	
	ΜΓ	ΤΑ
<b>Βασικό πτυχίο</b>	107,41	17,57
<b>Κάτοχος μεταπτυχιακού</b>	120,33	14,01
<b>Κάτοχος διδακτορικού</b>	146,00	00,00

Ως προς το σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης προέκυψαν διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Η μέση τιμή στους φιλολόγους με βασικό πτυχίο ήταν 51,92, στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου 60,45 και στους κατόχους διδακτορικού τίτλου 73,50 (πίνακας 13). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 12,46$  και  $p < .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φιλολόγων με βασικό πτυχίο και των φιλολόγων τόσο με μεταπτυχιακό όσο και με διδακτορικό τίτλο  $p < .05$ . Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φιλολόγων με μεταπτυχιακό και των φιλολόγων με διδακτορικό τίτλο  $p > .05$ .

Πίνακας 13. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων.

Επίπεδο πτυχίου	Σκορ υποκλίμακας αυτοπεποίθησης	
	ΜΓ	ΤΑ
<b>Βασικό πτυχίο</b>	51,92	9,60
<b>Κάτοχος μεταπτυχιακού</b>	60,45	7,67
<b>Κάτοχος διδακτορικού</b>	73,50	2,12

Ως προς το σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας προέκυψαν διαφορές στις μέσες τιμές ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Η μέση τιμή στους φιλολόγους με βασικό πτυχίο ήταν 36,33, στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου 39,54 και στους κατόχους διδακτορικού τίτλου 50,0 (πίνακας 14). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 5,00$  και  $p = .008$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φιλολόγων με βασικό πτυχίο και των φιλολόγων με διδακτορικό τίτλο  $p < .05$ . Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φιλολόγων με βασικό πτυχίο και των φιλολόγων με μεταπτυχιακό  $p > .05$ .

Πίνακας 14. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων.

Επίπεδο πτυχίου	Σκορ συναισθηματικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Βασικό πτυχίο</b>	36,33	7,58
<b>Κάτοχος μεταπτυχιακού</b>	39,54	5,82
<b>Κάτοχος διδακτορικού</b>	50,00	0,00

Ως προς το σκορ της γνωστικής υποκλίμακας οι μέσες τιμές ανάμεσα στις τρεις ομάδες διαμορφώθηκαν ως εξής: η μέση τιμή στους φιλολόγους με βασικό πτυχίο ήταν 19,15, στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου 20,33 και στους κατόχους διδακτορικού τίτλου 22,50 (πίνακας 15). Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα»  $F = 2,82$  και  $p = .064$ .

Πίνακας 15. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο πτυχίου των συμμετεχόντων.

Επίπεδο πτυχίου	Σκορ γνωστικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Βασικό πτυχίο</b>	19,15	2,93
<b>Κάτοχος μεταπτυχιακού</b>	20,33	2,27
<b>Κάτοχος διδακτορικού</b>	22,50	2,12

Από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ του συνολικού σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και του παράγοντα «επίπεδο πτυχίου», ο συντελεστής συσχέτισης Pearson two tailed έδειξε θετική συσχέτιση με  $r = .39$  και  $p < .001$ .

Από τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης φαίνεται ότι το επίπεδο σπουδών επιδρά στη θετική διαμόρφωση των στάσεων. Η θετική συσχέτιση του συντελεστή Pearson και μάλιστα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1 τοις χιλίοις έδειξε ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο του πτυχίου τόσο αυξάνεται και το συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων, δηλαδή αυξάνεται και το ποσοστό των φιλολόγων που επιδεικνύουν θετική στάση στη χρήση του υπολογιστή. Οι εντονότερες διαφορές φαίνεται να εντοπίζονται μεταξύ των φιλολόγων

με βασικό πτυχίο και στους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού και λιγότερο ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακού και στους κατόχους διδακτορικού. Η θετική αυτή στάση φαίνεται να διαμορφώνεται από παράγοντες που σχετίζονται περισσότερο με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσο και με το θετικότερο συναίσθημα που εκφράζουν οι φιλόλογοι ως προς τη χρήση του υπολογιστή.

#### *Επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή*

Για την επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας στη διαμόρφωση των στάσεων επιλέχθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One Way ANOVA). Ελέγχθηκε η επίδραση του παράγοντα «έτη υπηρεσίας» σε τέσσερα επίπεδα (1-10, 11-20, 21-30 και περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας) στη διαμόρφωση του συνολικού σκορ της κλίμακας και των σκορ των υποκλιμάκων της. Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση του παράγοντα «έτη υπηρεσίας» και του παράγοντα «στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή», χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson two tailed μεταξύ του συνολικού σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των ετών προϋπηρεσίας. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς το συνολικό σκορ της κλίμακας η μέση τιμή στους φιλόλογους με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας ήταν 115,66, από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας 114,45, από 21 έως 30 έτη 106,45 και για τους φιλόλογους με περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας 91,00 (πίνακας 16). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F=4,79$  και  $p=.004$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίστηκαν μόνο μεταξύ των ατόμων με 1-10 έτη υπηρεσίας και των ατόμων με πάνω από 31 έτη υπηρεσίας και μεταξύ των ατόμων με 11-20 έτη υπηρεσίας και των ατόμων με περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας  $p<.05$ .

Πίνακας 16. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.

Έτη υπηρεσίας	Συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων	
	ΜΓ	ΤΑ
1-10 έτη	115,66	20,43
11-20 έτη	114,45	17,35
21-30 έτη	106,45	15,27
31 και πάνω έτη	91,00	17,73

Ως προς το σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης η μέση τιμή στους φιλολόγους με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας ήταν 57,55, από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας 56,56, από 21 έως 30 έτη 50,87 και για τους φιλολόγους με περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας 41,28 (πίνακας 17). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 7,277$  και  $p< .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίστηκαν μόνο μεταξύ των ατόμων με 1-10 έτη υπηρεσίας και των ατόμων με πάνω από 31 έτη υπηρεσίας και μεταξύ των ατόμων με 11-20 έτη υπηρεσίας και των ατόμων με πάνω από 31 έτη υπηρεσίας  $p<.05$ .

Πίνακας 17. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.

Έτη υπηρεσίας	Σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>1-10 έτη</b>	57,55	9,98
<b>11-20 έτη</b>	56,56	9,44
<b>21-30 έτη</b>	50,87	8,59
<b>31 και πάνω έτη</b>	41,28	9,44

Ως προς το σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας η μέση τιμή στους φιλολόγους με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας ήταν 38,00, από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας 38,21, από 21 έως 30 έτη 36,70 και για τους φιλολόγους με περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας 30,57 (πίνακας 18). Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» ( $F= 2,39$  και  $p= 0,73$ ).

Πίνακας 18. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.

Έτη υπηρεσίας	Σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>1-10 έτη</b>	38,00	8,58
<b>11-20 έτη</b>	38,21	7,67
<b>21-30 έτη</b>	36,70	5,65
<b>31 και πάνω έτη</b>	30,57	7,06

Ως προς το σκορ της γνωστικής υποκλίμακας η μέση τιμή στους φιλολόγους με 1 έως 10 έτη υπηρεσίας ήταν 20,11, από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας 19,67, από 21 έως 30 έτη 18,87 και για τους φιλολόγους με περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας 19,14 (πίνακας 19). Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» ( $F=.635$  και  $p=.594$ ).

Πίνακας 19. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.

Έτη υπηρεσίας	Σκορ της γνωστικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>1-10 έτη</b>	20,11	3,10
<b>11-20 έτη</b>	19,67	2,93
<b>21-30 έτη</b>	18,87	2,73
<b>31 και πάνω έτη</b>	19,14	1,95

Από την ανάλυση συσχέτισης ο συντελεστής συσχέτισης Pearson two tailed έδειξε αρνητική συσχέτιση με  $r=-.844$  και  $p<.001$ .

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι ο χρόνος προϋπηρεσίας επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του υπολογιστή. Η αρνητική συσχέτιση του συντελεστή Pearson και μάλιστα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1 τοις χιλίοις έδειξε ότι όσο αυξάνεται ο χρόνος υπηρεσίας αυξάνεται και το ποσοστό των φιλολόγων που επιδεικνύουν αρνητική στάση στη χρήση του υπολογιστή. Φαίνεται λοιπόν ότι τα άτομα με μικρότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση εκδηλώνουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας. Η θετικότερη στάση φαίνεται να σχετίζεται με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ως προς τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

*Επίδραση του επιπέδου επάρκειας στον υπολογιστή στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή*

Ως προς την επίδραση της επάρκειας των εκπαιδευτικών στη χρήση υπολογιστή στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One Way ANOVA). Ο παράγοντας «επίπεδο επάρκειας» εξετάστηκε σε τρία επίπεδα (ελλιπή, μέτρια, μεγάλη) ως προς την επίδρασή του στο συνολικό σκορ της



κλίμακας και στο σκορ των υποκλιμάκων της. Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση του παράγοντα «επάρκεια στον υπολογιστή» και του παράγοντα «στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή» χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson two tailed μεταξύ του συνολικού σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και του επιπέδου επάρκειας στον υπολογιστή. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς το συνολικό σκορ της κλίμακας η μέση τιμή στους φιλολόγους με ελλιπή επάρκεια ήταν 88,3, με μέτρια επάρκεια 106,27 και στους φιλολόγους με μεγάλη επάρκεια 127,68. (πίνακας 20). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 42,41$  και  $p< .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ και των τριών ομάδων  $p<.05$ .

Πίνακας 20. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή.

<b>Επάρκεια στη χρήση υπολογιστή</b>	<b>Συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων</b>	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Ελλιπή</b>	88,33	14,14
<b>Μέτρια</b>	106,27	14,28
<b>Μεγάλη</b>	127,68	11,56

Ως προς το σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης, η μέση τιμή στους φιλολόγους με ελλιπή επάρκεια ήταν 42,7, με μέτρια επάρκεια 51,14 και στους φιλολόγους με μεγάλη επάρκεια 64,06. (πίνακας 21). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 45,72$  και  $p< .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ και των τριών ομάδων  $p<.05$ .

Πίνακας 21. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή.

<b>Επάρκεια στη χρήση υπολογιστή</b>	<b>Σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης</b>	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Ελλιπή</b>	42,70	8,45
<b>Μέτρια</b>	51,14	7,92
<b>Μεγάλη</b>	64,06	5,85

Ως προς το σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας η μέση τιμή στους φιλολόγους με ελλιπή επάρκεια ήταν 28,5, με μέτρια επάρκεια 36,16 και στους φιλολόγους με μεγάλη επάρκεια 42,37. (πίνακας 22). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 20,97$  και  $p< .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ και των τριών ομάδων  $p<.05$ .

Πίνακας 22. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή.

Επάρκεια στη χρήση υπολογιστή	Σκορ συναισθηματικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Ελλιπή</b>	28,50	8,27
<b>Μέτρια</b>	36,16	6,44
<b>Μεγάλη</b>	42,37	5,36

Ως προς το σκορ της γνωστικής υποκλίμακας, η μέση τιμή στους φιλολόγους με ελλιπή επάρκεια ήταν 17,1, με μέτρια επάρκεια 18,97 και στους φιλολόγους με μεγάλη επάρκεια 21,25. (πίνακας 23). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 13,31$  και  $p< .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φιλολόγων με ελλιπή επάρκεια και των φιλολόγων με μεγάλη επάρκεια ( $p<.05$ ).

Πίνακας 23. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επάρκειας των συμμετεχόντων στον υπολογιστή.

Επάρκεια στη χρήση υπολογιστή	Σκορ γνωστικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Ελλιπή</b>	17,10	2,60
<b>Μέτρια</b>	18,97	2,73
<b>Μεγάλη</b>	21,25	2,12

Από την ανάλυση συσχέτισης ο συντελεστής Pearson two tailed έδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με  $r= .67$  και  $p< .001$ .

Από τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης προκύπτει ότι το επίπεδο επάρκειας των φιλολόγων στη χρήση του υπολογιστή επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντί του. Φαίνεται ότι άτομα με μεγαλύτερη επάρκεια εκφράζουν πιο θετική στάση σε σχέση με τα άτομα με μικρότερη επάρκεια και ότι αυτή η θετική στάση συνδιαμορφώνεται από μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, θετικότερο συναίσθημα και μεγαλύτερη εμπειρία των ατόμων απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

*Επίδραση του παράγοντα «πτυχίου υπολογιστή» στη διαμόρφωση του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων*

Για την επίδραση του πτυχίου καλής γνώσης υπολογιστή στη διαμόρφωση της στάσης των φιλολόγων απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, εφαρμόστηκε η δοκιμασία T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η επίδραση του παράγοντα «πτυχίο υπολογιστή» ελέγχθηκε σε δύο επίπεδα (κάτοχος, μη κάτοχος) και ως προς το «συνολικό σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων» και ως προς τη διαμόρφωση του σκορ των επιμέρους βαθμολογιών της κλίμακας (υποκλίμακα αυτοπεποίθηση, συναισθηματική, γνωστική υποκλίμακα). Από τα αποτελέσματα του T-test προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς το συνολικό σκορ της κλίμακας η μέση τιμή για τους κατόχους πτυχίου υπολογιστή ήταν 112,83, ενώ για τους μη κατόχους 108,72. Η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ( $T=1,14$  και  $p>.05$ ) (πίνακας 24).

Πίνακας 24. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή.

Πτυχίο υπολογιστή	Συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Κάτοχος</b>	112,83	16,98		
<b>Μη κάτοχος</b>	108,72	19,58	1,14	.256

Ως προς το σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης η μέση τιμή για τους κατόχους πτυχίου υπολογιστή ήταν 55,37, ενώ για τους μη κατόχους 52,79. Η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ( $T=1,28$  και  $p>.05$ ) (πίνακας 25).

Πίνακας 25. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή.

Πτυχίο υπολογιστή	Σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
Κάτοχος	55,37	9,95	1,28	.201
Μη κάτοχος	52,79	10,27		

Ως προς το σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας η μέση τιμή για τους κατόχους πτυχίου υπολογιστή ήταν 37,63, ενώ για τους μη κατόχους 36,90. Η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ( $T = .492$  και  $p > .05$ ) (πίνακας 26).

Πίνακας 26. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή.

Πτυχίο υπολογιστή	Σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
Κάτοχος	37,63	6,89	0,492	.624
Μη κάτοχος	36,90	8,24		

Ως προς το σκορ της γνωστικής υποκλίμακας η μέση τιμή για τους κατόχους πτυχίου υπολογιστή ήταν 19,81, ενώ για τους μη κατόχους 19,02. Η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ( $T = 1,41$  και  $p > .05$ ) (πίνακας 27).

Πίνακας 27. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας και αποτελέσματα του T-Test ως προς την επίδραση του πτυχίου υπολογιστή.

Πτυχίο υπολογιστή	Σκορ της γνωστικής υποκλίμακας		t	p
	ΜΤ	ΤΑ		
Κάτοχος	19,81	2,71	1,416	.160
Μη κάτοχος	19,02	2,98		

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η κατοχή του πτυχίου ECDL (ή άλλου αντίστοιχου) δε φαίνεται να επιδρά στη θετική διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

*Επίδραση του παράγοντα «επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ» στη διαμόρφωση του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων*

Ως προς την επίδραση του επιπέδου επιμόρφωσης στη χρήση υπολογιστή στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One Way ANOVA). Ο παράγοντας «επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ» εξετάστηκε σε τρία επίπεδα (καμία, Α' επιπέδου, Β' επιπέδου) ως προς την επίδρασή του στο συνολικό σκορ της κλίμακας και στο σκορ των υποκλιμάκων της. Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση του παράγοντα «επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ» και του παράγοντα «στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή», χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson two tailed μεταξύ του συνολικού σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και του επιπέδου επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς το συνολικό σκορ της κλίμακας η μέση τιμή στους φιλολόγους με καμία επιμόρφωση ήταν 102,25. Στους φιλολόγους που είχαν ολοκληρώσει το Α' επίπεδο επιμόρφωσης ήταν 105,75 και σε αυτούς που είχαν ολοκληρώσει το Β' ήταν 118,29 (πίνακας 28). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 8.10$  και  $p= .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων που είχαν ολοκληρώσει το Β' επίπεδο επιμόρφωσης και των ατόμων με καμία επιμόρφωση ( $p<.05$ ).

Πίνακας 28. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων.

Επίπεδο επιμόρφωσης	Συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Κανένα</b>	102,25	20,72
<b>Επιμόρφωση Α' επιπέδου</b>	105,75	17,17
<b>Επιμόρφωση Β' επιπέδου</b>	118,13	15,80

Ως προς το σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης η μέση τιμή στους φιλολόγους με καμία επιμόρφωση ήταν 52,00, στους φιλολόγους που είχαν ολοκληρώσει το Α' επίπεδο επιμόρφωσης ήταν 50,79 και σε αυτούς που είχαν ολοκληρώσει το Β' ήταν 58,10 (πίνακας 29). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα»

με  $F= 7,08$  και  $p= .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων που είχαν ολοκληρώσει το Α' επίπεδο επιμόρφωσης και των ατόμων που είχαν ολοκληρώσει το Β' επίπεδο ( $p<.05$ ).

Πίνακας 29. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της υποκλίμακας αυτοπεποίθησης ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων.

Επίπεδο επιμόρφωσης	Σκορ υποκλίμακας αυτοπεποίθησης	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Κανένα</b>	52,00	11,31
<b>Επιμόρφωση Α' επιπέδου</b>	50,79	9,74
<b>Επιμόρφωση Β' επιπέδου</b>	58,10	8,94

Ως προς το σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας η μέση τιμή στους φιλολόγους με καμία επιμόρφωση ήταν 32,08. Στους φιλολόγους που είχαν ολοκληρώσει το Α' επίπεδο επιμόρφωσης ήταν 35,79 και σε αυτούς που είχαν ολοκληρώσει το Β' ήταν 40,06 (πίνακας 30). Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» με  $F= 8,11$  και  $p= .001$ . Από τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων της ομάδας που είχε ολοκληρώσει το Β' επίπεδο και των ατόμων που ανήκαν στις άλλες δύο ομάδες (καμία επιμόρφωση και επιμόρφωση Α' επιπέδου) ( $p<.05$ ).

Πίνακας 30. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της συναισθηματικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων.

Επίπεδο επιμόρφωσης	Σκορ συναισθηματικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Κανένα</b>	32,08	9,48
<b>Επιμόρφωση Α' επιπέδου</b>	35,79	7,46
<b>Επιμόρφωση Β' επιπέδου</b>	40,06	5,72

Ως προς το σκορ της γνωστικής υποκλίμακας η μέση τιμή στους φιλολόγους με καμία επιμόρφωση ήταν 18,16, στους φιλολόγους που είχαν ολοκληρώσει το Α' επίπεδο επιμόρφωσης ήταν 19,15 και σε αυτούς που είχαν ολοκληρώσει το Β' ήταν 20,12 (πίνακας

31). Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προέκυψε σημαντική επίδραση του παράγοντα «ομάδα» ( $F= 2,90$  και  $p= .059$ ).

Πίνακας 31. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του σκορ της γνωστικής υποκλίμακας ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων.

Επίπεδο επιμόρφωσης	Σκορ γνωστικής υποκλίμακας	
	ΜΤ	ΤΑ
<b>Κανένα</b>	18,16	2,79
<b>Επιμόρφωση Α' επιπέδου</b>	19,15	2,74
<b>Επιμόρφωση Β' επιπέδου</b>	20,12	2,82

Από την ανάλυση συσχέτισης ο συντελεστής Pearson two tailed έδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με  $r= .35$  και  $p< .001$ .

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ επιδρά στη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη χρήση υπολογιστή. Η επίδραση αυτή εντοπίζεται στα άτομα που έχουν ολοκληρώσει και τον δεύτερο κύκλο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, ενώ οι παράμετροι που ευθύνονται γι' αυτή τη θετική διαμόρφωση φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και το λιγότερο άγχος που βιώνουν απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή οι επιμορφωμένοι στις ΤΠΕ εκπαιδευτικοί. Ο συντελεστής συσχέτισης έδειξε ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ τόσο αυξάνεται και το ποσοστό των φιλολόγων που επιδεικνύουν θετική στάση.

*Επίδραση των εμποδίων στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης απέναντι στη χρήση του υπολογιστή*

Ως προς την επίδραση των εμποδίων στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson two tailed. Η συσχέτιση έγινε ανάμεσα σε κάθε ένα από τα εμπόδια που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο και στη διαμόρφωση της στάσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί με βάση το συνολικό σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων. Ο παράγοντας των εμποδίων εξετάστηκε σε 4 επίπεδα (1 Συμφωνώ εν μέρει, 2 Συμφωνώ απόλυτα, 3 Διαφωνώ εν μέρει, 4 Διαφωνώ απόλυτα), ενώ ο παράγοντας της «στάσης των

εκπαιδευτικών προέκυψε από το συνολικό σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων. Οι συσχετίσεις φαίνονται στον πίνακα 32.

Πίνακας 32. Συσχετίσεις των εξωτερικών εμποδίων με το συνολικό σκορ της κλίμακας των στάσεων.

Εμπόδια στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	r	p
Η παρεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ είναι επαρκής	- .319	.075
Η παρεχόμενη από το σχολείο τεχνική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητική	- .072	.470
Η προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού στο υλικό/λογισμικό για την ελληνική γλώσσα κρίνεται επαρκής	- .150	.129
Το διατιθέμενο υλικό/λογισμικό για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι επαρκές	- .297	.002*
Το διατιθέμενο υλικό/λογισμικό για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι εύχρηστο	- .109	.270
Το διατιθέμενο υλικό/λογισμικό για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι ελκυστικό για τον μαθητή	- .143	.148
Ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων για τη χρήση των ΤΠΕ είναι επαρκής	- .273	.005*
Η μορφή του αναλυτικού προγράμματος που υλοποιείται στο ελληνικό σχολείο διευκολύνει τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη διδασκαλία της γλώσσας	- .106	.284

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε αρνητική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ως προς την επάρκεια των διαθέσιμων λογισμικών και ως προς την επάρκεια του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας ( $p < .05$ ). Από την ανάλυση προκύπτει ότι όσο λιγότερο επαρκή θεωρούν οι φιλόλογοι τα διαθέσιμα λογισμικά και τον διαθέσιμο εξοπλισμό στο σχολείο τόσο αυξάνεται η αρνητική τους στάση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή.



## 2.4. Παρατηρήσεις – Συζήτηση

Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στο χώρο του σχολείου, αν και προσφέρει ένα πλούσιο περιβάλλον εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και επιλογών στον εκπαιδευτικό, δε φαίνεται να έχει ενσωματωθεί πλήρως στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και έχει μεσολαβήσει σχεδόν μια εικοσαετία από τις πρώτες προσπάθειες επιμόρφωσης φιλολόγων και πλέον έχει επιμορφωθεί μεγάλος αριθμός τους πανελλαδικά και παρ' όλες τις φιλότιμες προσπάθειες εξοπλισμού των σχολικών μονάδων με οπτικοακουστικό υλικό, φαίνεται ότι υπάρχουν ακόμα τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά εμπόδια που δρουν ανασταλτικά ως προς την ευρεία χρήση τους στις σχολικές τάξεις (Γιακουμάτου, 2004). Οι εγκατεστημένες εδώ και δεκαετίες νοοτροπίες των εκπαιδευτικών, η δομή του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος και η διστακτικότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία (Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Ζέττα κ.ά., 2017· Γκούφας, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014).

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν και να μελετηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν τη στάση των φιλολόγων απέναντι στην ένταξη των ΤΠΕ στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, θετικές ή αρνητικές, είναι στενά συνδεδεμένες με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών γενικότερα (Smith et al, 2000). Η στάση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αποτελεί σύμφωνα με πολλούς ερευνητές μια πολύπλοκη έννοια που συνδιαμορφώνεται από επιμέρους συνιστώσες, οι οποίες σχετίζονται είτε με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή το σύνολο των πληροφοριών σχετικά με τους υπολογιστές, είτε με το συναίσθημα, δηλαδή τα συναισθήματα που προκαλούνται από τη χρήση του υπολογιστή (ικανοποίηση, δυσαρέσκεια, άγχος κ.λπ.) ή με τη συμπεριφορά, δηλαδή τις δράσεις που αναπτύσσει κάποιος ως προς τη χρήση του υπολογιστή και την πρόθεση που έχει απέναντι στη χρήση του (Levine & Donitsa-Schmidt, 1998· Μπίκος, 1995· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Τουμπανάκης, 2009).

Ως δείκτης της διαμόρφωσης της στάσης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική κλίμακα των στάσεων απέναντι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Roussos, 2007). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα (Τουμπανάκης, 2009· Τσιμπλίδου, 2007· Ρούσσοσ & Πολίτης, 2004), αλλά είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται

αποκλειστικά σε φιλόλογους (κλάδου ΠΕ02). Το συγκεκριμένο εργαλείο εξετάζει τη στάση του ατόμου απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσω τριών υποκλιμάκων. Αυτήν της αυτοπεποίθησης, που αξιολογεί την αυτοπεποίθηση του ατόμου ως προς τους υπολογιστές, του συναισθήματος, που αξιολογεί το άγχος ή τη δυσφορία που μπορεί να αισθάνεται ο χρήστης, και τη γνωστική υποκλίμακα που αξιολογεί το σύνολο των εμπειριών του ατόμου πάνω στη χρήση του υπολογιστή. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η επίδραση στο σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων και των υποκλιμάκων της τόσο των εσωτερικών εμποδίων (αυτών δηλαδή που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση κ.λπ.) όσο και εξωτερικών (εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουσα νοοτροπία, επάρκεια εξοπλισμού σχολικών μονάδων, επάρκεια κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών κ.λπ.).

Ως πληθυσμός της έρευνας επιλέχθηκε η ειδικότητα των φιλόλογων του νομού Ημαθίας (κλάδος ΠΕ02). Οι φιλόλογοι έχουν κατηγορηθεί στο παρελθόν ότι εμφανίζονται περισσότερο επιφυλακτικοί στη χρήση νέων τεχνολογιών ως προς τη γλωσσική διδασκαλία σε σχέση με άλλες ειδικότητες π.χ. αυτές των θετικών επιστημών (Παναγιωτακόπουλος, Κουστουράκης & Κατσιλλής, 1998· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014). Σύμφωνα με τον Γκούφα (2007), αν και οι φιλόλογοι φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενοι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ με λάθος τρόπο, καθώς δεν μπορούν να απαγκιστρωθούν από την εισήγηση και να υιοθετήσουν ένα περισσότερο ομαδοσυνεργατικό (μαθητοκεντρικό) μοντέλο διδασκαλίας που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Πέρα όμως από τις εμπεδωμένες στάσεις των φιλόλογων ως προς τον τρόπο διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, εμπόδιο φαίνεται να αποτελεί και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς το «κυνήγι της ύλης» δρα ανασταλτικά στην υιοθέτηση νέων τρόπων διδασκαλίας (Γιακουμάτου, 2004· Κουτσογιάννης, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014). Ωστόσο, οι φιλόλογοι φαίνεται να είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν πάνω στις ΤΠΕ. Η εμπειρία τους από τα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ είναι ότι, αν και οι ίδιοι θεωρούν ότι χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό δυσκολίας και είναι ιδιαίτερα απαιτητικά, καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες τους ως προς τις γνώσεις που αποκομίζουν από αυτά (Γιακουμάτου, 2004· Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Ζέττα κ.ά., 2017).

Πριν τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν σε αυτήν την έρευνα και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, θα ήταν χρήσιμο να σκιαγραφηθεί το προφίλ των συμμετεχόντων, όπως αυτό προκύπτει από τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες (83,7%) μέσης ηλικίας (45-54 ετών σε ποσοστό 60,6%) με περισσότερα από 11 έτη υπηρεσίας (το 84,4 είχε

από 11 έως 30 έτη) και με μεγάλο ποσοστό (75%) να μην έχει ολοκληρώσει κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό κύκλο σπουδών. Σε συντριπτική πλειοψηφία (92%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ ως προς τη σχολική βαθμίδα που εργάζονταν το τρέχον έτος ήταν σχεδόν ισάριθμα κατανομημένοι σε Γυμνάσια και Λύκεια (59% σε Γυμνάσιο έναντι 41% σε Λύκειο). Η εμπειρία τους πάνω στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας κρίθηκε ικανοποιητική, αφού το σύνολο των συμμετεχόντων είχε παρόμοια διδακτική εμπειρία και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ενώ ως προς τις τάξεις του Λυκείου ελαφρώς αυξημένο ποσοστό βρέθηκε να έχει διδάξει το μάθημα της Νέας Ελληνικής στην Γ΄ Λυκείου σε σχέση με τις τάξεις της Α΄ και της Β΄ Λυκείου.

Ως προς τις γνώσεις των συμμετεχόντων στις νέες τεχνολογίες, η πλειοψηφία των φιλολόγων (περίπου το 60%) δήλωσε ότι η επάρκειά του στη χρήση του υπολογιστή χαρακτηρίζεται ως μέτρια. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό (59%) ήταν πιστοποιημένος γνώστης στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ ως προς την επιμόρφωση στις ΤΠΕ το 46% είχε ολοκληρώσει το Β΄ επίπεδο και το 42,3% το Α΄. Τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία με άλλες αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σε δείγματα φιλολόγων. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί ως προς την αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Σταματοπούλου κ.ά., 2017) και ως προς την ηλικία και το επίπεδο πτυχίου (Σταματοπούλου κ.ά., 2017). Αξίζει να παρατηρηθεί ότι αυτά τα χαρακτηριστικά σκιαγραφούν μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα του προφίλ των «μάχιμων» φιλολόγων που επανδρώνουν τις σχολικές τάξεις των Γυμνασίων και Λυκείων σε σχέση με άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα, σε έρευνες, όπως αυτή των Γαλλή και Παπαδημητρίου (2014) που αντλούν το δείγμα τους από φιλολόγους, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τα προγράμματα επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου στις ΤΠΕ, παρατηρούνται μικρότερες ηλικίες φιλολόγων και με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας.

Ως προς τη χρήση των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας, η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων δήλωσε ότι έχει χρησιμοποιήσει τις ιστοσελίδες «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» (87,5%) και το Φωτόδεντρο (73,1%), ενώ η χρήση που έκαναν ως προς τις δυνατότητες που πρόσφεραν οι παραπάνω ιστοσελίδες (χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών της πύλης, αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων, χρήση για την προετοιμασία του μαθήματος και αξιοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων) ήταν μέτρια. Η χρήση στα εκπαιδευτικά λογισμικά φάνηκε να είναι ακόμα πιο περιορισμένη, πιθανόν λόγω του υψηλού κόστους αγοράς τους και της μη διαθεσιμότητάς τους στις σχολικές μονάδες. Μόλις 17 άτομα (16,3%) είχαν χρησιμοποιήσει

το λογισμικό «Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων» για δραστηριότητες στην τάξη, κάνοντας χρήση πολυμέσων, ενώ μικρότερο ποσοστό (11,5%) έκαναν περισσότερο χρήση των ασκήσεων λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού μέσω του λογισμικού «Νέα Λογομάθεια».

Τα παραπάνω ποσοστά, αν και μαρτυρούν ότι οι φιλόλογοι κάνουν κάποια χρήση των διαθέσιμων εκπαιδευτικών ιστοσελίδων και λογισμικών, εν τούτοις σε καμία περίπτωση δεν σηματοδοτούν την ευρεία αποδοχή τους στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας και την ένταξή τους στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλία (Scrimshaw, 2004). Σύμφωνα με τον Γκούφα (2007: 3) «*το ποσοστό χρήσης των ΤΠΕ δεν αντικατοπτρίζει τη συχνότητα χρήσης, την ποικιλία των δραστηριοτήτων και το βαθμό αυτοπεποίθησης για χρήση των ΤΠΕ ως πλήρους εντεταγμένης μεθόδου στην καθημερινή τους διδασκαλία*». Η αιτιολογία για τη μη χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών και ιστοσελίδων από τους φιλόλογους είναι πολυπαραγοντική (Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Ζέττα κ.ά., 2017· Γκούφας, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Γιακουμάτου, 2004), ωστόσο σημαντική είναι η παρατήρηση των Σταματοπούλου κ.ά. (2017) ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου, ενώ συμβάλλουν στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ, στερούνται στην εκπαίδευση των φιλόλογων σε αυτά τα ειδικά για τη γλωσσική διδασκαλία λογισμικά της νέας ελληνικής.

Ως προς τα εξωτερικά εμπόδια που συναντούν οι φιλόλογοι στην εφαρμογή των ΤΠΕ, οι συμμετέχοντες εστίασαν περισσότερο στην ανεπάρκεια διαθέσιμου εξοπλισμού και στην τεχνική υποστήριξη που προσφέρει το σχολείο για τη χρήση των ΤΠΕ αλλά και στη μορφή του αναλυτικού σχολικού προγράμματος, ενώ η επάρκεια, η προσβασιμότητα, η ευχρηστία και η ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού υλικού των ΤΠΕ κρίθηκε σε γενικές γραμμές ικανοποιητική. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τα ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν εφαρμοστεί σε φιλόλογους (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Γιακουμάτου, 2004).

Ως προς τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη χρήση υπολογιστή από το σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων, προέκυψε ότι το 62,5% των συμμετεχόντων εκφράζουν θετική στάση, ενώ το 33,7% ουδέτερη. Οι μέσες τιμές τόσο του συνολικού σκορ της κλίμακας όσο και των υποκατηγοριών της κυμάνθηκαν σε ελαφρώς πιο αυξημένα επίπεδα σε σχέση με τα ευρήματα του Roussos (2007), ο οποίος χορήγησε την κλίμακα σε δείγμα 222 εκπαιδευτικών διάφορων ειδικοτήτων (Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια) από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και βρήκε ΜΤ στο συνολικό σκορ 106,7, που σύμφωνα με τον ίδιο αντιστοιχεί σε οριακά θετική στάση (>105) (Τουμπανάκης, 2009· Roussos, 2007). Η μέση τιμή του συνολικού σκορ της κλίμακας στην παρούσα μελέτη ήταν 111,13, δηλαδή

βρέθηκε αυξημένη κατά 4,15% σε σχέση με το δείγμα του Roussos (2007), ενώ ως προς τις τρεις υποκλίμακες οι διαφορές εντοπίστηκαν στην υποκλίμακα αυτοπεποίθησης (αυξημένη τιμή κατά 4,88%) και στην υποκλίμακα του συναισθήματος (αυξημένη τιμή κατά 4,56%) (πίνακες 1, 2, 3). Φαίνεται λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη εκφράζουν στην πλειοψηφία τους θετική στάση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή και ότι η θετική αυτή στάση εκφράζεται κυρίως μέσα από τα αυξημένα επίπεδα αυτοπεποίθησης και θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων ως προς τη χρήση του υπολογιστή.

Ωστόσο, ο Τουμπανάκης (2009) σε δείγμα 106 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρήκε μέσες τιμές της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ελαφρώς αυξημένες σε σχέση με τις τιμές που παρατηρήθηκαν στην παρούσα έρευνα (119,55 για το συνολικό σκορ, και 60, 39,91 και 19,64 για τις υποκλίμακες αυτοπεποίθησης, τη συναισθηματική και τη γνωστική υποκλίμακα αντίστοιχα). Τα ευρήματα λοιπόν της παρούσας μελέτης έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκφράζουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στη χρήση του υπολογιστή σε σχέση με αυτούς της Πρωτοβάθμιας (Τουμπανάκης, 2009· Rosen & Weil, 1995). Ωστόσο, οι διαφορές που αναφέρονται παραπάνω είναι αμελητέες, αν αναλογιστεί κανείς τον παράγοντα χρόνος που έχει μεσολαβήσει και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχει επιμορφωθεί στη χρήση των ΤΠΕ την τελευταία δεκαετία. Τα συμπεράσματά μας λοιπόν θα ήταν πιο ασφαλές να περιοριστούν στο ότι οι φιλόλογοι που επανδρώνουν τα Γυμνάσια και τα Λύκεια του νομού Ημαθίας εκφράζουν στην πλειοψηφία τους θετική στάση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή.

#### *Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων*

Η 1<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι άνδρες φιλόλογοι εκφράζουν μια πιο θετική στάση απέναντι στις υπολογιστές σε σχέση με τις γυναίκες φιλόλογους». Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι πράγματι οι άνδρες εκφράζουν θετικότερη στάση σε σχέση με τις γυναίκες και ακόμα ότι αυτή η θετική στάση σχετίζεται με την υψηλότερη αυτοπεποίθηση που αισθάνονται στη χρήση του υπολογιστή. Συνεπώς, η συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση της μελέτης επιβεβαιώνεται. Αυτή η διαφορά ενδεχομένως οφείλεται σε κατάλοιπα στερεοτύπων ανάμεσα στα δύο φύλα, τα οποία εξακολουθούν να υφίστανται, αν αναλογιστεί κανείς και την ηλικιακή ομάδα, στην οποία ανήκε η πλειοψηφία των φιλόλογων που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπως αυτά του Τουμπανάκη (2009), ο οποίος κι αυτός εντόπισε διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε δείγμα 106 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα οι διαφορές αυτές βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές στα σκορ και των τριών υποκατηγοριών της κλίμακας σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, όπου οι διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στην υποκλίμακα της αυτοπεποίθησης. Ο συγγραφέας αιτιολογεί αυτή τη διαφορά σε κατάλοιπα διαφυλικών στερεοτύπων που εξακολουθούν να επηρεάζουν τη στάση των γυναικών εκπαιδευτικών. Παρόμοια αιτιολογία για τις διαφορές της στάσης ανάμεσα στα δύο φύλα αναφέρει και ο Μπίκος (1995), που υποστηρίζει ότι οι άνδρες παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στους υπολογιστές λόγω μεγαλύτερης εμπειρίας, κάνοντας και αυτός αναφορά σε στερεότυπα των ρόλων ανάμεσα στα δύο φύλα. Αντίστοιχες απόψεις αναφέρουν και οι Τζιμογιάννης και Κόμης (2004).

Ωστόσο, τα ευρήματα αυτής της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά της Ποταμίτη (2017) που, μελετώντας τις διαφορές στις στάσεις ανάμεσα στα δύο φύλα σε 82 εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των οποίων (64,6%) ήταν απόφοιτοι ελληνικής φιλολογίας που δίδασκαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν εντόπισε διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Αντίστοιχα αποτελέσματα αναφέρουν και άλλες έρευνες πάνω σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, όπως αυτή των Μητσιοπούλου και Βεκύρη (2011).

Η 2<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φιλόλογοι αναμένεται να εκφράζουν πιο αρνητική στάση απέναντι στους υπολογιστές σε σχέση με τους νεότερους». Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης και αυτή η υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Πράγματι, τόσο από την ανάλυση συσχέτισης όσο και από την ανάλυση διακύμανσης, προέκυψε ότι η ηλικία επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και μάλιστα ότι όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο μειώνεται και το ποσοστό των φιλολόγων που επιδεικνύουν θετική στάση. Επίσης, από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φάνηκε ότι η θετικότερη στάση στις νεότερες ηλικίες σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης που αισθάνονται αυτοί ως προς τη χρήση του υπολογιστή. Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τον υπολογιστή στην καθημερινότητά τους (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαδίκτυο κ.λπ.) σε σχέση με μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και έχουν έτσι αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία πάνω στη χρήση του υπολογιστή. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και δείχνουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Comber et al, 1997· Czaja, 1996). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με αυτά άλλων

αντίστοιχων ερευνών, όπως αυτή της Ποταμίτη (2017), που επίσης βρήκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα ηλικία και της θετικής στάσης απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε δείγμα 82 εκπαιδευτικών (η πλειοψηφία των οποίων ήταν φιλόλογοι), αποδίδοντάς την σε μικρότερη εμπειρία των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Από την άλλη πλευρά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών, που δεν εντόπισαν ξεκάθαρη επίδραση του παράγοντα ηλικίας στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Γιαβρίμης κ.ά., 2010· Τουμπανάκης, 2009· Μπίκος 1995).

Η 3<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι φιλόλογοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου αναμένεται να εκφράζουν μια πιο θετική στάση απέναντι στους υπολογιστές σε σχέση με αυτούς που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο». Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης και αυτή η υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Πράγματι, οι φιλόλογοι με μεταπτυχιακό τίτλο εμφάνισαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με αυτούς που κατείχαν μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ αυτοί που κατείχαν διδακτορικό ακόμα θετικότερες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερο το πτυχίο τόσο θετικότερες και οι στάσεις, ενώ από τα σκορ των υποκλιμάκων συναισθήματος και αυτοπεποίθησης φάνηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων εκφράζουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και θετικότερο συναίσθημα απέναντι στη χρήση του υπολογιστή. Ωστόσο, το επίπεδο πτυχίου συνδέεται άμεσα με την αυξημένη εμπειρία πάνω στη χρήση του υπολογιστή από τη στιγμή που η ολοκλήρωση ενός μεταπτυχιακού και πολύ περισσότερο ενός διδακτορικού προγράμματος σπουδών απαιτεί πολύωρη ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει. Ίσως, λοιπόν, η θετικότερη στάση στους φιλόλογους με μεγαλύτερο πτυχίο δεν οφείλεται στην απόκτησή του αυτή καθ' εαυτή, αλλά στα αυξημένα επίπεδα εμπειρίας που αυτοί έχουν. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά της Ποταμίτη (2017), η οποία δε εντόπισε στατιστικά σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της στάσης φιλολόγων σε σχέση με το επίπεδο πτυχίου.

Η 4<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι φιλόλογοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση πιθανόν να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας και να τηρούν μια πιο αρνητική στάση σε σχέση με τους φιλόλογους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας». Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης και αυτή η υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Η ανάλυση έδειξε όχι μόνο την αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας και της θετικής στάσης αλλά και

ότι σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της αρνητικής στάσης στα άτομα με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι η χαμηλότερη αυτοπεποίθηση. Σύμφωνα με την Ποταμίτη (2017: 77) «όσοι έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, έχουν περιορισμένες ικανότητες/ εμπειρία στις ΤΠΕ και εκφράζουν λιγότερο θετικές στάσεις σε σχέση με εκείνους που είναι νέοι εισαχθέντες στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία της γλώσσας». Πράγματι, είναι πιθανόν τα πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση να δημιουργούν στερεότυπα στον τρόπο διδασκαλίας, τα οποία δεν επιτρέπουν την ενσωμάτωση καινοτόμων αλλαγών στη γλωσσική διδασκαλία. Επίσης, τα έτη υπηρεσίας σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης συμφωνούν με αυτά της Ποταμίτη (2017), η οποία παρατήρησε επίσης αρνητική συσχέτιση μεταξύ ετών υπηρεσίας και αρνητικής στάσης σε φιλόλογους. Επίσης, συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Τζιμογιάννη και Κόμη (2004), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο μέσο της καριέρας τους (από 6 έως 20 έτη υπηρεσίας) εκδηλώνουν θετικότερη στάση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, σε σχέση με αυτούς που διανύουν το τέλος της καριέρας τους, οι οποίοι εμφανίζονται αρνητικοί ή ουδέτεροι. Σύμφωνα με τον Μπικό (1995) οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους έως 5 έτη υπηρεσίας εκφράζουν αρνητικότερη στάση σε σχέση με αυτούς με 6 έως 10 έτη υπηρεσίας λόγω του υψηλού επιπέδου άγχους που βιώνουν στην αρχή της καριέρας τους, οπότε χρειάζονται κάποιο χρόνο να προσαρμοστούν. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε, αφού η ελάχιστη προϋπηρεσία που λήφθηκε υπόψη ήταν τα 10 έτη προϋπηρεσίας. Από την άλλη πλευρά, αποτελεί άξιο παρατήρησης το γεγονός ότι το 91,3% των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη είχαν πάνω από 11 έτη υπηρεσίας και μάλιστα ότι η πλειοψηφία (61,3%) είχαν από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας, βρισκότουσαν δηλαδή στο μέσο της καριέρας τους.

Η 5<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι φιλόλογοι που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση του υπολογιστή αναμένεται να εκφράζουν μια πιο θετική στάση ως προς τη χρήση του σε σχέση με τους φιλόλογους που έχουν μικρότερη εμπειρία». Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης και αυτή η υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Όπως είναι λογικό, η αυτοαντιλαμβανόμενη επάρκεια στη χρήση του υπολογιστή συνδέεται άμεσα με αυξημένα επίπεδα εμπειρίας. Η θετική συσχέτιση εμπειρίας και θετικής στάσης σε εκπαιδευτικούς έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Palak & Walls, 2009· Roussos, 2007· Yildirim, 2000· Μπικός, 1995). Ο Μπικός (1995: 77) αναφέρει ότι «η επίδραση της εμπειρίας σχετίζεται με μια βασική ανάγκη του ανθρώπου που είναι ο έλεγχος του περιβάλλοντος του». Είναι λοιπόν λογικό η έλλειψη εμπειρίας και η μειωμένη αυτοπεποίθηση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή να επιδρά ανασταλτικά ως προς την ενσωμάτωσή του στη γλωσσική διδασκαλία.



Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, όπως αυτές της Ποταμίτη (2017) του Τουμπανάκη (2009), του Μπίκου (1995) κ.ά.

Η 6<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι φιλόλογοι που είναι κάτοχοι πτυχίου καλής γνώσης υπολογιστών (ECDL ή άλλου αντίστοιχου) αναμένεται να επιδεικνύουν θετικότερη στάση στη χρήση του υπολογιστή στη γλωσσική διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε σχέση με αυτούς που δεν κατέχουν αντίστοιχο πτυχίο». Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αυτή η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε. Αν και ο παράγοντας της κατοχής πτυχίου υπολογιστή, όπως και το επίπεδο αυτοαντιλαμβανόμενης επάρκειας στη χρήση υπολογιστή συνδέεται με αυξημένα επίπεδα εμπειρίας, η κατοχή πτυχίου υπολογιστή δεν φάνηκε να επιδρά στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης πάνω στη χρήση του. Το γεγονός αυτό είναι αξιοπερίεργο, καθώς η εκπαίδευση στους υπολογιστές συνδέεται με εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στη χρήση υπολογιστή, που δεν καλύπτονται πάντα από την καθημερινή ενασχόληση με αυτόν ως μέσο ψυχαγωγίας. Η Σταματοπούλου και οι συνεργάτες της (2017) αναφέρουν ότι βασικό έλλειμμα των φιλολόγων (αλλά και άλλων ειδικοτήτων) είναι η ελλιπής γνώση σε εφαρμογές παγκόσμιου ιστού και στη χρήση του διαδικτύου (εφαρμογές Web 2.0). Επίσης, η γνώση πάνω στις εφαρμογές ενός υπολογιστή συνδέεται άμεσα και με τη δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Θα περίμενε λοιπόν κανείς η εξειδικευμένη γνώση να επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του υπολογιστή και γενικότερα των ΤΠΕ, καθώς αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα επάρκειας (Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004· Yildirim, 2000· Μπίκος, 1995). Ωστόσο, μια πιθανή εξήγηση είναι η έλλειψη κατάλληλων λογισμικών και η έλλειψη των εξειδικευμένων γνώσεων πάνω σε αυτά να δυσχεραίνει την ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία (Τζιφόπουλος, 2014). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αυτά της Ποταμίτη (2017), η οποία δεν παρατήρησε ότι η κατοχή πιστοποιητικού πάνω στους υπολογιστές συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη χρήση του υπολογιστή. Ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση με αυτά του Τουμπανάκη (2009), ο οποίος εντόπισε διαφορές στο συνολικό σκορ της ελληνικής κλίμακας των στάσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια υπολογιστών και σε αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει.

Η 7<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι φιλόλογοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης πάνω στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αναμένεται να εκφράζουν μια πιο θετική στάση σε σχέση με τους φιλολόγους που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια». Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης και αυτή η υπόθεση επιβεβαιώθηκε, αφού φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του επιπέδου

επιμόρφωσης και θετικής στάσης. Μάλιστα, έντονη επίδραση στη διαμόρφωση θετικής στάσης φάνηκε στους εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν και το Β' επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Πολλές έρευνες πάνω σε φιλόλογους έχουν επιχειρήσει να καταγράψουν τις εντυπώσεις των επιμορφωμένων πάνω στα προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ (Ζέττα κ.ά. 2017· Σταματοπούλου κ.ά., 2017· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Γιακουμάτου, 2004) και συμφωνούν ως προς το ότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, αν και περιλαμβάνει αρκετό φόρτο εργασίας, ικανοποιεί σε γενικές γραμμές τις προσδοκίες των φιλόλογων από το πρόγραμμα. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν εφαρμοστεί σε φιλόλογους στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα οποία οι φιλόλογοι μετά την επιμόρφωση φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά προσκείμενοι απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2007· Γκούφας, 2007). Σύμφωνα με την έρευνα των Γαλλή και Παπαδημητρίου (2014) επιμορφωμένοι φιλόλογοι που ολοκλήρωσαν το Β' επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, συνέχισαν να χρησιμοποιούν εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην τάξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης για περισσότερες από 10 φορές. Ωστόσο, πάλι σύμφωνα με τους Γαλλή και Παπαδημητρίου (2014: 311) από τα φιλολογικά μαθήματα η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας μέσω των ΤΠΕ δεν είναι η πρώτη τους επιλογή, καθώς: *«προτιμούν ιδιαίτερα να διδάσκουν με τις ΤΠΕ, κυρίως τα αντικείμενα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η Νεοελληνική Γλώσσα έρχεται τρίτη επιλογή και ακολουθούν τα αντικείμενα των Αρχαίων Ελληνικών»*. Η περιστασιακή χρήση των ΤΠΕ σε καμιά περίπτωση δε σηματοδοτεί την ευρεία αποδοχή τους στον τρόπο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Γκούφα (2007) οι φιλόλογοι χρησιμοποιούν τις δυνατότητες των ΤΠΕ με λάθος τρόπο, χωρίς να αλλάζουν τα στερεότυπα διδασκαλίας, που έχουν εδώ και χρόνια υιοθετήσει. Ωστόσο, μέσω των σεμιναρίων επιμόρφωσης νιώθουν περισσότερο επαρκείς και τείνουν να ξεπεράσουν μερικά από τα στερεότυπα του παρελθόντος (Γκούφας, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014).

Η 8<sup>η</sup> υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι «Οι φιλόλογοι που αντιμετωπίζουν εξωτερικά εμπόδια ως προς την εφαρμογή της χρήσης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία αναμένεται να διαμορφώνουν μια πιο αρνητική στάση σε σχέση με τους φιλόλογους που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχα εμπόδια». Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης και αυτή η υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικώς, αφού από τα εξωτερικά εμπόδια, που συμπεριλήφθηκαν σε αυτή τη μελέτη, αρνητική συσχέτιση στη διαμόρφωση θετικής στάσης βρέθηκε μόνο ως προς την επάρκεια του διαθέσιμου εξοπλισμού ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες και την επάρκεια διαθέσιμων λογισμικών. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με αυτά των Γαλλή και Παπαδημητρίου (2014) ως προς το ότι ένας από τους αποτρεπτικούς παράγοντες για τη

χρήση των ΤΠΕ στην τάξη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης Β' επιπέδου ήταν η έλλειψη των απαραίτητων τεχνολογικών μέσων από το σχολείο. Επίσης, συμφωνεί εν μέρει και με τα ευρήματα της Ποταμίτη (2017) ως προς το ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο επιδρά στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του υπολογιστή και με τη Γιακουμάτου (2004) ως προς την έλλειψη των κατάλληλων λογισμικών. Ωστόσο, διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν ως προς την επάρκεια του ειδικού λογισμικού ότι από τα προγράμματα επιμόρφωσης των φιλολόγων πάνω στις ΤΠΕ απουσιάζει η εκπαίδευση πάνω στις δυνατότητες αυτών των λογισμικών (Τζιφόπουλος, 2014· Γκούφας, 2007). Ενδεχομένως, λοιπόν, οι φιλόλογοι να μην έχουν την πλήρη εικόνα των δυνατοτήτων και των επιλογών που προσφέρουν οι διαθέσιμες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Τέλος, τα ευρήματα αυτής της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά άλλων ερευνών που θεωρούν τη μορφή του αναλυτικού προγράμματος σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία (Γκούφας, 2007· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014).

## 2.5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Φαίνεται λοιπόν ότι 20 χρόνια μετά τις πρώτες προσπάθειες ένταξης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία και έχοντας πλέον επιμορφωθεί μεγάλος αριθμός φιλολόγων πανελλαδικά, μόνο ένα μικρό ποσοστό φιλολόγων καταφέρνουν μέχρι στιγμής να εντάξουν επιτυχώς και με τον ενδεδειγμένο τρόπο τις ΤΠΕ στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας (Τζιφόπουλος, 2014· Γκούφας, 2007).

Τα αίτια αυτού του φαινομένου σχετίζονται με πολλούς παράγοντες. Είναι γνωστό ότι η υιοθέτηση μιας καινοτομίας από το εκπαιδευτικό σύστημα (και όχι μόνο) δεν μπορεί να βασιστεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία, αλλά θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, τα επιμέρους στοιχεία της οποίας να εξυπηρετούν έναν κοινό τελικό στόχο. Οι ελληνικές εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ένταξη των ΤΠΕ έχουν ακολουθήσει τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά σχέδια δράσης και έχουν χρηματοδοτηθεί από κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΣΠΑ 2007-2013 και ΕΣΠΑ 2014-2020, <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/b-epipedo-at-a-glance-m>). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των ΤΠΕ βασίστηκε σε τέσσερις κύριους πυλώνες δράσης: στη σύνδεση των σχολείων σε ένα ενιαίο δίκτυο, στην επάνδρωση των σχολικών μονάδων με σύγχρονο εξοπλισμό, στη δημιουργία των κατάλληλων λογισμικών και ιστοσελίδων και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ.

Ωστόσο, αν και έχουν γίνει προσπάθειες και στη χώρα μας, προκειμένου να εφαρμοστούν όλα τα παραπάνω, είναι φανερό ότι προς το παρόν δεν έχουν φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τι λοιπόν φταίει; Ένα κύριο αίτιο που προκύπτει είναι οι αντιπαραθέσεις που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλά στοιχεία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (πρόγραμμα σπουδών, οργάνωση και δομή της λειτουργίας του σχολείου, εμπεδωμένες νοοτροπίες εκπαιδευτικών και μαθητών κ.λπ.) λειτουργούν προς την αντίθετη κατεύθυνση και εμποδίζουν τις όποιες συλλογικές προσπάθειες να αποφέρουν καρπούς. Η προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης ουσιαστικά δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, αν δεν γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαμόρφωση νέων προγραμμάτων σπουδών που να επιτρέπουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ ως εργαλεία μάθησης και όχι ως απλά εποπτικά μέσα, η αποδέσμευση της εισαγωγής στην τριτοβάθμια από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πανελλαδικές εξετάσεις), η συνεχής προσπάθεια επιμόρφωσης όλο και περισσότερων φιλολόγων και η παρότρυνσή τους

για συμμετοχή σε αντίστοιχα πλαίσια δράσης, αποτελούν μερικά μόνο από τα μέτρα που θα μπορούσαν να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Η εφαρμογή μιας καινοτόμας δράσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη την κατάρτιση των διδασκόντων, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Αυτή η έρευνα δείχνει ότι ακόμα και σήμερα ο κλάδος των φιλολόγων εμφανίζεται συντηρητικός και αρνείται να αφήσει πίσω του νοοτροπίες και στερεότυπα παλαιότερων εποχών. Η μειωμένη εμπειρία πάνω στη χρήση του υπολογιστή και η ελλιπής γνώση πάνω στις δυνατότητες των κατάλληλων λογισμικών φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση αρνητικής στάσης απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει δυσκολία στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των φιλολόγων που βρίσκονται στο μέσο ή προς το τέλος της καριέρας τους. Σε αυτούς, λοιπόν, δεδομένου μάλιστα ότι αποτελούν και την πλειοψηφία του κλάδου ΠΕ 02, ίσως θα έπρεπε να δοθούν κίνητρα, προκειμένου να ξεπεράσουν τις αναστολές τους και να τολμήσουν μια διαφορετική προσέγγιση στον τρόπο διδασκαλίας τους.

Είναι πολύ σημαντικό να καταβληθούν προσπάθειες, έτσι ώστε να αλλάξει ουσιαστικά η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ. Η εξειδικευμένη γνώση πάνω στις δυνατότητες των ΤΠΕ συντελεί στη βελτίωση της στάσης, οπότε η απόκτησή της θα πρέπει να αποτελέσει και για τα επόμενα χρόνια επιτακτική ανάγκη για το σύνολο των φιλολόγων. Σε κάθε περίπτωση, έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στην κατάλληλη εκπαίδευση της νέας γενιάς των φιλολόγων, που θα επανδρώσει το ελληνικό σχολείο τα επόμενα χρόνια (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2012· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011).

Τέλος, μεγαλύτερη προσπάθεια χρειάζεται και στην υποστήριξη των σχολικών μονάδων με κατάλληλες υποδομές, έτσι ώστε να υπάρχει επάρκεια εξοπλισμού στα σχολεία. Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία απαιτεί χρόνο, ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση και επένδυση κυρίως στην επιμόρφωση της νέας γενιάς των φιλολόγων.

## 2.6. Βιβλιογραφία - Δικτυογραφία

- Αναστασιάδης, Π., Γκερτσάκης, Ν., Μαρινάτος, Γ. & Καρβούνης, Λ. 2006. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολική πράξη. Στο Ψύλλος Δ., Δαγδιλέλης Β. (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006, 803-812.
- Αργύρης, Μ. 2002. Το Σχολικό Περιβάλλον ως Παράγοντας Διαμόρφωσης των Πεποιθήσεων και της Πρακτικής Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Στο: Δημητρακοπούλου Α. (επιμ. έκδοσης). *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, τομ. α', 573-583. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αρχείο Γεωργακά. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://georgakas.lit.auth.gr/dgeorgakas/>.
- Βάμβουκας, Μ., Κανάκης, Ι. 1997. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α μέσα διδασκαλίας και μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 61-86.
- Βοσνιάδου, Σ. 2006. *Παιδιά σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βούλτσιου, Ε. 2007. *Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη μέση Εκπαίδευση. Διαδικασίες-Προβλήματα-Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους*. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γαλλής Κ., Παπαδημητρίου, Ε. 2014. Φιλολόγοι και Τ.Π.Ε.: Η εμπειρία της επιμόρφωσης Β' επιπέδου και η διδακτική πράξη. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»*, Νάουσα, 4-6 Απριλίου 2014, 302-315. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από [http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA\\_302\\_315.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_302_315.pdf).
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος Ε. 2010. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο Τζιμογιάννης Α. (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, τόμος ΙΙ, 633-640. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1562.pdf>.

Γιακουμάτου, Τ. 2004. Όταν η Πληροφορική συνάντησε τη Φιλολογία. Τι γνωρίζουμε πέντε χρόνια μετά. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, ΣΕΠΔΕΘ Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 20-22 Φεβρουαρίου 2004.

Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/sRkWTB>

Γκούφας, Κ. 2007. ΤΠΕ και Φιλολόγοι: Στάσεις, αντιλήψεις και ανάγκες. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη»*, Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007.

Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/6-glossa>.

Επιμόρφωση Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-ergo>.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση κι εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/b-epipedo-at-a-glance-m>.

Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ. & Αποστολίδης, Γ. 2009. Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009, 307-313. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1451.pdf>.

Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://www.komvos.edu.gr/>.

Καπανιάρης, Α., Παπαδημητρίου, Ε. 2012. *Πληροφορικός Γραμματισμός στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Καλαντζής, Γ. 2011. *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη*. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. 2016. *Πολύτροπη Γλώσσα: Νέο Ψηφιακό Περιβάλλον για την Νέα Ελληνική εμπλουτίζει την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <https://goo.gl/MQGOER>.

- Κόμης, Β. 2004. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσογιάννης, Δ. 1998. *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2005. Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού, Στο Σέμογλου, Ο. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη, 621-632. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/edu\\_soft/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/01.html).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Έρευνα στους φιλολόγους - επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/education/trainners.pdf>.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Β΄ έκδοση, Αναθεωρημένη & Εμπλουτισμένη*. Πάτρα: ΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.
- Μητσιοπούλου, Ο., Βεκύρη, Ι. 2011. Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «*Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*», Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011, 545-554. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1734.pdf>.
- Μικρόπουλος, Τ. (2000). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό- Θέματα αξιολόγησης και σχεδίασης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μικρόπουλος, Τ. 2006. *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ., 1995. *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.



- Μπίκος, Κ., Τζιφόπουλος, Μ. 2011. Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική πράξη. Στο *2ο πανελλήνιο συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» ΕΤΠΕ*. Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011, 585-589. Ανακτήθηκε στις 25/8/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1738.pdf>.
- Μπίκος, Κ., Τζιφόπουλος, Μ. 2012. Αντιδράσεις υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ακαδημαϊκά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης: αξιοποίηση, εξοικείωση, προοπτικές βελτίωσης. Στο *6ο συνέδριο διδακτικής της Πληροφορικής, ΕΤΠΕ*. Φλώρινα, 20-22 Απριλίου 2012, 463-473. Ανακτήθηκε στις 25/8/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1863.pdf>.
- Νέα Λογομάθεια. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/7-logomatheia>.
- Ντίνας, Κ. 2010. Νέες τεχνολογίες και γλωσσική διδασκαλία: ένας απολογισμός - διαφαινόμενες προοπτικές. Στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αχιλλέας Τζάρτζανος» για την Ελληνική Γλώσσα*. Τύρναβος. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/uXB4EM>
- Ντίνας, Κ., Γώτη, Ε. 2016. *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οδύσσεια. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://odysseia.cti.gr/>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html>.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ., Κατσίλλης, Γ. 1998. Κοινωνικά αποτελέσματα της διείσδυσης των Υπολογιστών στη ζωή μας: Ανίχνευση του “άγχους για τους υπολογιστές” σε καθηγητές φιλολογικών μαθημάτων (ΠΕ2) Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 112-120.
- Πλεύρης, Γ. 2007. Γλωσσικά μαθήματα, διδακτική πράξη και ΤΠΕ. Φιλολογοί μετεξεταστέοι στις ΤΠΕ. *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: «Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση»*. Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/11NeesTehnologies/plevris/plevris.pdf>
- Πολύτροπη γλώσσα. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://politropi.greek-language.gr/>.

Ποταμίτη, Δ., 2017. *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Η περίπτωση διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας*. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή.

Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://proteas.greek-language.gr/>.

Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. 2006. *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας (Τόμος Δεύτερος)*. Αθήνα

Ρούσσο, Π., Πολίτης, Π. 2004. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ. Στο Γρηγοριάδου, Μ., Ράπτης, Α., Βοσνιάδου Σ. & Κυνηγός, Χ. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 29/9-3/10/2004, 177-186. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe15.pdf>.

Σταματοπούλου, Μ, Μπαλιάμης, Π, Παπαδοπούλου, Β. 2017. Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας. *9th International Conference in Open & Distance Learning*, Athens, 23-26 November 2017, 191-204. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/t4mC73>.

Τάσση, Ο. 2014. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 200-215. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/jvBHE8>.

Τζιμογιάννης, Α., Κόμης, Β. 2004. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Γρηγοριάδου, Μ., Ράπτης, Α., Βοσνιάδου Σ. & Κυνηγός, Χ. (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 29/9-3/10/2004, 165-176. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe14.pdf>

- Τζιμογιάννης, Α., Κόμης, Β. 2006. Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Δαγδιλέλης, Β., Ψύλλος, Δ. (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Θεσσαλονίκη, 5-10 Οκτωβρίου 2006, 829-836. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/u6YKCa>
- Τζιμογιάννης, Α., Σιόρεντα, Α. 2007. Παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 15-18 Μαρτίου 2007, Τομ. 5, (Γ') 939-949. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/YrSEbt>
- Τζιφόπουλος, Μ. 2014. Υποψήφιοι φιλόλογοι: ψηφιακοί «ιθαγενείς» ή ψηφιακοί «μετανάστες»; *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014, 534-541. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/6zhf3P>
- Τουμπανάκης, Ν. 2009. *Στάσεις Εκπαιδευτικών απέναντι στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσιμπλίδου, Ε. 2017. *Στάσεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας απέναντι στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φαχαντίδης, Ν., Χριστοφόρου, Β. & Πνευματικός, Α. 2004. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μετά τη βασική τεχνολογική επιμόρφωση. Στο Γρηγοριάδου, Μ., Ράπτης, Α., Βοσνιάδου Σ. & Κυνηγός, Χ. (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 29/9-3/10/2004, 327-335. Ανακτήθηκε 25/8/2018 από <https://goo.gl/FVNB8Q>
- Φωτόδεντρο. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>.
- Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 23/8/2018 από <http://www.greek-language.gr/digitalResources/>.

- Albirini, A. 2006. Teacher's attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47(4), 373-398. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/v9vBXT>
- Arkin, E. I. 2003. Teachers' attitudes towards computer technology use in vocabulary instruction. Master's thesis, Bilkent University, Ankara. Retrieved from <https://goo.gl/2A9wke>
- Bingimlas, K. A. 2009. Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 235-245. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/MuUDmt>
- Brehm, S.S., Kassin, S.M & Fein, S. 2002. *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin
- Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D. J. & Dorn, L. 1997. The Effects of Age, Gender and Computer Experience upon Computer Attitudes. *Educational Research*, 39,(2), 123-133. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/hE7hU3>
- Czaja, S.J. 1996. Aging and the Acquisition of Computer Skills. In: *Aging and Skilled Performance: Advances in Theory and Applications*. Rogers, W.A., Fisk, A.D. & Walker, N. (Eds), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 201-220.
- Hong, K.-S., Koh, C.-K. 2002. Computer Anxiety and Attitudes toward Computers among Rural Secondary School Teachers: A Malaysian Perspective. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(1), 27-48. Retrieved 26/8/2018 from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15391523.2002.10782368?needAccess=true>
- Levine, T., Donitsa-Schmidt, S. 1998. Computer Use, Confidence, Attitudes and Knowledge: A Causal Analysis. *Computers in Human Behavior*, 14(1), 125-146. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/2vzVTx>
- Miura, I. 1987. The relationship of computer self-efficacy expectations to computer interest and course enrollment in college. *Sex Roles*, 16 (5/6), 303-311. Retrieved 26/8/2018 from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00289956.pdf>

- Palak, D., & Walls, T. R. 2009. Teachers' beliefs and technology practices: A Mixed - methods Approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417-441. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/4Rdsi9>
- Pelgrum, W. J 2001. Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163–178. Retrieved 26/8/2018 from [http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5\\_pelgrum.pdf](http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5_pelgrum.pdf)
- Rosen, L., & Weil, M. 1995, Computer availability, computer experience, and technophobia among public school teachers, *Computers in Human Behavior*, 11(1), 9-31. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/V6hYDr>
- Roussos, P. 2007. The Greek computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 578-590. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/PF7E7T>
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., O'Connor, K., 2003. Examining Teacher Technology Use: Implications for Preservice and Inservice Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/jrcVTk>
- Sabzian, F., Gilakjani, P. A. 2013. Teachers' Attitudes about Computer Technology Training, Professional Development, Integration, Experience, Anxiety, and Literacy in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Applied Science and Technology*, 3(1), 67-75. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/kh3AJb>
- Schoepp, K. 2005. Barriers to technology integration in a technology-rich environment. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 2(1), 1-24. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/VP4iTh>
- Scrimhaw, P. 2004. *Enabling teachers to make successful use of ICT*. Becta. Retrieved 26/8/2018 from <https://core.ac.uk/download/pdf/4151892.pdf>
- Selwyn, N. 1997. Students' attitudes toward computers: validation of a computer attitude scale for 16 - 19 education. *Computers Education*, 28 (1), 35-41. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/5A8hgf>
- Shapka, J. D. & Ferrari M. 2003, Computer-related attitudes and actions of teacher candidates, *Computers in Human Behavior*, 19, 319-334. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/tRT5NZ>

- Smith, B., Caputi, P. & Rawstorne, P. 2000. Differentiating Computer Experience and Attitudes toward Computers: An Empirical Investigation. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 59-81.
- Tsai, C.C., Lin, S.S.J. & Tsai, M.J. 2001. Developing an Internet Attitude Scale for High School Students. *Computers & Education*, 37(1), 41-51.
- Tsami, E., Anastasopoulou, A. 2016. Teaching ICT in Greek Secondary Schools. *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, 2(12), 1-6. Retrieved 26/8/2018 from [https://www.ijntr.org/download\\_data/IJNTR02120017.pdf](https://www.ijntr.org/download_data/IJNTR02120017.pdf)
- Whitley, B. 1997. Gender differences in computer-related attitudes and behavior: a metaanalysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1-22. Retrieved 26/8/2018 from <https://goo.gl/oiSjZK>
- Yildirim, S. 2000. Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers: a discussion and analysis of attitudes and use, *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-495. Retrieved 26/8/2018 from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08886504.2000.10782293?needAccess=true>

## 2.7. Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με τίτλο: «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας».

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει ως σκοπό του να διερευνήσει τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των φιλολόγων σχετικά με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στα Γυμνάσια και τα Λύκεια του νομού Ημαθίας.

Όλες οι πληροφορίες που περιέχονται στο παρόν ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς και θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και για το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωσή του.

#### 1) Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

#### 2) Ηλικία: .....

#### 3) Ποιες από τις παρακάτω βαθμίδες εκπαίδευσης έχετε ολοκληρώσει:

Βασικές σπουδές

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

#### 4) Σε ποια σχολική βαθμίδα διδάσκετε το σχολικό έτος 2017-2018;

Γυμνάσιο

Λύκειο

#### 5) Σε ποιες τάξεις του Γυμνασίου ή του Λυκείου έχετε διδάξει το μάθημα της Νέας Ελληνικής γλώσσας τα τελευταία 3 έτη;

A Γυμνασίου

A Λυκείου

Β Γυμνασίου  Β Λυκείου   
Γ Γυμνασίου  Γ Λυκείου

**6) Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε συνολικά στην εκπαίδευση ως αναπληρωτής ή μόνιμος εκπαιδευτικός;**

1-10   
11-20   
21-30   
31 και πάνω

**7) Καθεστώς εργασίας**

Μόνιμος εκπαιδευτικός   
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

**8) Είστε κάτοχος πιστοποιητικού καλής γνώσης υπολογιστών αναγνωρισμένο από τον ΑΣΣΕΠ (ECDL ή κάποιου άλλου αντίστοιχου);**

Ναι  Όχι

**9) Έχετε παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ (Επιμόρφωση Α' Επιπέδου ΤΠΕ);**

Ναι  Όχι

**10) Έχετε παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ);**

Ναι  Όχι

**11) Πώς θα χαρακτηρίζατε την επάρκειά σας στη χρήση του υπολογιστή; Βαθμολογήστε από το 1 έως το 3, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει: 1 ελλιπή, 2 μέτρια, 3 μεγάλη.**

1      2      3

**12) Ποιες από τις παρακάτω ιστοσελίδες έχετε χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας; (Επιλέξτε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω ιστοσελίδες)**



- Πύλη για την ελληνική Γλώσσα
- Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση
- Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα
- Πολύτροπη γλώσσα
- Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια
- Αρχείο Γεωργακά
- Φωτόδεντρο
- Καμία από τις παραπάνω

**13) Πόσο συχνά στη διδασκαλία της γλώσσας χρησιμοποιείτε τα ηλεκτρονικά λεξικά της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα; Βαθμολογήστε από το 1 έως το 3, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει: 1 καθόλου, 2 μέτρια, 3 πολύ.**

1            2            3

**14) Πόσο συχνά στη διδασκαλία της γλώσσας καταφεύγετε στην αξιοποίηση σωμάτων κειμένων από ιστοσελίδες, όπως Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, ΕΘΕΓ, ΕΘΕΚ; Βαθμολογήστε από το 1 έως το 3, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει: 1 καθόλου, 2 μέτρια, 3 πολύ.**

1            2            3

**15) Πόσο συχνά αξιοποιείτε το θεωρητικό υλικό των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, προκειμένου να προετοιμαστείτε κατάλληλα για τη διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας; Βαθμολογήστε από το 1 έως το 3, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει: 1 καθόλου, 2 μέτρια, 3 πολύ.**

1            2            3

**16) Πόσο συχνά αξιοποιείτε εκπαιδευτικά σενάρια για τη διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας; Βαθμολογήστε από το 1 έως το 3, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει: 1 καθόλου, 2 μέτρια, 3 πολύ.**

1            2            3

**17) Έχετε χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας το λογισμικό «Γλώσσα η Ελληνική - Οι περιπέτειες των λέξεων»;**

Ναι  Όχι

**18) Αν ναι, ποιες από τις δυνατότητες του συγκεκριμένου λογισμικού έχετε αξιοποιήσει;**  
(Επιλέξτε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω δυνατότητες)

- Θεωρητικά κείμενα
- Αυθεντικά κείμενα λόγου, σχετιζόμενα με πολυμεσικό υλικό
- Δραστηριότητες μαθητών, βασισμένες σε πολυμεσικό υλικό, και αξιολόγηση της επίδοσής τους
- Κειμενογράφος

**19) Έχετε χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας το λογισμικό «Νέα Λογομάθεια»;**

Ναι  Όχι

**20) Αν ναι, ποιες από τις δυνατότητες του συγκεκριμένου λογισμικού έχετε αξιοποιήσει;**  
(Επιλέξτε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω δυνατότητες)

- Ασκήσεις Γραμματικής
- Ασκήσεις Ορθογραφίας
- Ασκήσεις Συντακτικού
- Ασκήσεις Λεξιλογίου

**Βαθμολογήστε από το 1 έως το 5, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει:**

*1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Αναποφάσιστος/η, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα*

21.	Οι υπολογιστές δε με φοβίζουν καθόλου	1	2	3	4	5
22.	Πολύ συχνά με τους υπολογιστές πηγαίνουν πάρα πολλά πράγματα λάθος	1	2	3	4	5
23.	Είμαι εχθρικός απέναντι στους υπολογιστές	1	2	3	4	5
24.	Μπορώ να κάνω πολύ δύσκολες εργασίες με έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5
25.	Πρέπει να είσαι νέος, για να μάθεις να χρησιμοποιείς έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5
26.	Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να μάθω πώς να χειρίζομαι ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα στον υπολογιστή	1	2	3	4	5
27.	Έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση όσον αφορά στη χρήση υπολογιστή	1	2	3	4	5
28.	Η εργασία με έναν υπολογιστή μου είναι ευχάριστη	1	2	3	4	5
29.	Μπορώ να μάθω μόνος/η μου τα περισσότερα από όσα πρέπει να γνωρίζω για έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5
30.	Διστάζω να χρησιμοποιήσω υπολογιστή για να μη φανώ ανόητος/η	1	2	3	4	5

31.	Θα είχα πολύ καλή επίδοση σε σεμινάρια για υπολογιστές	1	2	3	4	5
32.	Δε με ευχαριστεί να συζητάω με την παρέα μου για υπολογιστές	1	2	3	4	5
33.	Όταν χρησιμοποιώ υπολογιστή χρειάζομαι δίπλα μου κάποιον έμπειρο χρήστη	1	2	3	4	5
34.	Αποφεύγω να έρχομαι σε επαφή με υπολογιστές	1	2	3	4	5
35.	Όταν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα στον υπολογιστή, καταφέρνω να το λύσω μόνος μου	1	2	3	4	5
36.	Διστάζω να χρησιμοποιήσω έναν υπολογιστή από φόβο μήπως κάνω κάποιο λάθος που δε θα μπορώ να διορθώσω στη συνέχεια	1	2	3	4	5
37.	Οι υπολογιστές είναι βαρετοί	1	2	3	4	5
38.	Πρέπει να είσαι εξαιρετικά νοήμων, για να εργαστείς με έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5
39.	Μου αρέσει να περνά πολύ χρόνο, χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5
40.	Αν κάποιος μου έδινε έναν καινούριο υπολογιστή, είμαι σίγουρος ότι θα κατάφερα να «χρησιμοποιήσω» μερικά προγράμματα	1	2	3	4	5
41.	Οι υπολογιστές είναι δυσνόητοι	1	2	3	4	5
42.	Με συνεπαίρνει η ιδέα ότι θα πρέπει να χρησιμοποιήσω έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5
43.	Θα ήθελα να μη χρειαζόταν ποτέ να χρησιμοποιήσω υπολογιστές	1	2	3	4	5
44.	Οι υπολογιστές είναι διασκεδαστικοί	1	2	3	4	5
45.	Αισθάνομαι πολύ άνετα όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω υπολογιστή	1	2	3	4	5
46.	Δεν είμαι ο τύπος που μπορεί να τα καταφέρει με τους υπολογιστές	1	2	3	4	5
47.	Δεν είναι πολλοί αυτοί που μπορούν να χρησιμοποιήσουν έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5
48.	Δεν είμαι καλός/ή με τους υπολογιστές	1	2	3	4	5
49.	Με πιάνει ναυτία, όταν σκέφτομαι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσω υπολογιστή	1	2	3	4	5
50.	Ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει έναν υπολογιστή	1	2	3	4	5

(©Roussos, 2007)

**Βαθμολογήστε από το 1 έως το 4, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει:**

*1 Συμφωνώ εν μέρει, 2 Συμφωνώ απόλυτα, 3 Διαφωνώ εν μέρει, 4 Διαφωνώ απόλυτα*

1.	Η παρεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. είναι επαρκής	1	2	3	4
2.	Η παρεχόμενη από το σχολείο τεχνική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιητική	1	2	3	4
3.	Η προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού στο υλικό/λογισμικό για την ελληνική γλώσσα κρίνεται επαρκής	1	2	3	4
4.	Το διατιθέμενο υλικό/λογισμικό για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι επαρκές	1	2	3	4
5.	Το διατιθέμενο υλικό/λογισμικό για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι εύχρηστο	1	2	3	4
6.	Το διατιθέμενο υλικό/λογισμικό για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι ελκυστικό για τον μαθητή	1	2	3	4

<b>7.</b>	Ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων για τη χρήση των Τ.Π.Ε είναι επαρκής	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>8.</b>	Η μορφή του αναλυτικού προγράμματος που υλοποιείται στο ελληνικό σχολείο διευκολύνει τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη διδασκαλία της γλώσσας	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>