

**DIGITAL ARTS EDUCATION - ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ TRACK ΣΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**DIGITAL ARTS EDUCATION: GENERAL EDUCATION
TEACHERS' PERCEPTIONS OF INTEGRATING THE
TPACK MODEL INTO ARTS EDUCATION**

Μαρία Δημάκη-Ζώρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
mzora@primedu.uoa.gr

Αιμιλία Καραντζούλη
Δρ. Παιδαγωγικής του Θεάτρου και Νέων Τεχνολογιών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e.karantzouli@primedu.uoa.gr

Λύντια Εξάρχου
Ε.ΔΙ.Π.
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
lexarchou@eds.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών και του Θεάτρου, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK). Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση και βασίζεται σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των στάσεων και των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών. Εστιάζει στην τεχνολογική τους αυτοπεποίθηση, στις παιδαγωγικές προκλήσεις της βιομαθητικής μάθησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, καθώς και στις αντιλήψεις τους για την αισθητική αξία των παραγόμενων έργων στη συνάντηση φυσικού και ψηφιακού χώρου. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της διαθεματικής αξιοποίησης των Τεχνών ως συνεκτικού πλαισίου που επιτρέπει την ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματα συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή/τριας αισθητικών εμπειριών και συν-ερευνητή/τριας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ολιστική επιμόρφωση που να συνδέει την τεχνολογική γνώση με την καλλιτεχνική ευαισθησία.

Λέξεις κλειδιά

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK), Αισθητική Αγωγή, Εκπαίδευση μέσω των Τεχνών, ΤΠΕ, Απόψεις Εκπαιδευτικών, Ποιοτική Έρευνα

Abstract

This study explores primary education teachers' perceptions regarding the integration of digital technologies into teaching through the Arts and Drama, drawing on the theoretical framework of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). The research adopts a qualitative approach and is based on semi-structured interviews, aiming to provide an in-depth understanding of teachers' attitudes and lived experiences. It focuses on teachers' technological self-efficacy, the pedagogical challenges of experiential learning in digital environments, and their perceptions of the aesthetic value of the works produced at the intersection of physical and digital spaces. At the same time, the study highlights the importance of interdisciplinary arts integration as a cohesive framework that enables the meaningful incorporation of technology into the learning process. The findings contribute to the redefinition of the teacher's role as a designer of aesthetic learning experiences and as a co-researcher, emphasizing the need for holistic professional development that bridges technological knowledge with artistic sensibilities.

Key words

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Aesthetic Education, Arts Integration, ICT in Education, Teachers' Perceptions, Qualitative Research

0. Εισαγωγή

Η ραγδαία διείσδυση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών μετασχηματίζει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο αυτοί/ές προσεγγίζουν, νοηματοδοτούν και παράγουν γνώση, δημιουργώντας νέες προκλήσεις αλλά και δυνατότητες για τη διδακτική πράξη. Η ψηφιακή εποχή δεν έχει απλώς προσθέσει νέα εργαλεία στη διδασκαλία, αλλά έχει μετασχηματίσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν, επεξεργάζονται και παράγουν γνώση (Chandler, 2017; Δημητριάδης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως τεχνική ή ουδέτερη διαδικασία· αντίθετα, συνδέεται άμεσα με παιδαγωγικές επιλογές, με το είδος των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται και με τον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί τον ρόλο του/της μέσα στη σχολική τάξη (Koehler & Mishra, 2005). Το ενδιαφέρον αυτό καθίσταται ακόμη πιο έντονο όταν η τεχνολογία συναντά τη διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education), δηλαδή ένα πεδίο που κατεξοχήν σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, την έκφραση, τη συμβολική αναπαράσταση και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών/τριών (Φανουράκη, 2016).

Τόσο η Αισθητική Αγωγή, όσο και γενικότερα η εκπαίδευση μέσω των Τεχνών (Arts Education) αποτελούν ένα ιδιαίτερα γόνιμο παιδαγωγικό πεδίο, καθώς εννοούν τη φαντασία, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, τη διερεύνηση και την πολυτροπική έκφραση (Eisner, 2003). Οι τέχνες δεν λειτουργούν μόνο ως μέσο καλλιέργειας αισθητικών δεξιοτήτων, αλλά και ως πεδίο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να συνδέσουν το συναίσθημα με τη σκέψη, το βίωμα με τη μάθηση και την ατομική έκφραση με τη συλλογική δημιουργία (Kress, 2010). Όταν σε αυτή τη διαδικασία εντάσσονται ψηφιακά μέσα, όπως εφαρμογές εικόνας, ήχου, βίντεο, ψηφιακά σκηνικά ή ηχοτοπία, προκύπτουν νέες δυνατότητες σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών (McNaughton et al., 2018), αλλά και νέα ερωτήματα, όπως: με ποιον τρόπο η τεχνολογία λειτουργεί ως αφόρμηση για δημιουργική διερεύνηση και ανακάλυψη καλλιτεχνικών εννοιών από τους/τις μαθητές/τριες; Σε ποιο βαθμό συμβάλλει στη διαμόρφωση ουσιαστικών αισθητικών εμπειριών, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά υλικά; Πότε αναδεικνύεται ως εργαλείο έκφρασης και συμπερίληψης και πότε λειτουργεί ως περιορισμός της δημιουργικότητας; Τα ερωτήματα αυτά αναδεικνύονται ήδη με σαφήνεια και στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

Για την προσέγγιση αυτής της σύνθετης σχέσης ανάμεσα στην τεχνολογία, την παιδαγωγική και το περιεχόμενο, ιδιαίτερα χρήσιμο αποδεικνύεται το θεωρητικό μοντέλο TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Koehler & Mishra, 2009). Το μοντέλο αυτό περιγράφει τη γνώση που χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να ενσωματώνει την τεχνολογία με παιδαγωγικά ουσιαστικό και γνωστικά κατάλληλο τρόπο, ως μέρος ενός συνεκτικού διδακτικού σχεδιασμού. Στη σχετική βιβλιογραφία, το TPACK έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πιο επιδραστικά πλαίσια για την κατανόηση της σύνθετης γνώσης που απαιτείται για αποτελεσματική τεχνολογική ενσωμάτωση, ενώ μετα-αναλυτικά και εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ανάπτυξή του συνδέεται στενά με στοχευμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις, με τις διδακτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και με την ικανότητά τους να μετασχηματίζουν τη μάθηση (Mishra & Koehler, 2006).

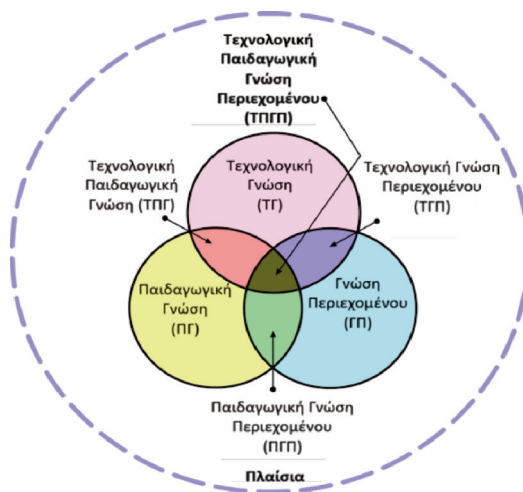
Ωστόσο, παρότι η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία της τεχνολογικής και παιδαγωγικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, εξακολουθούν να υπάρχουν κενά ως προς τη μελέτη των αντιλήψεών τους όταν η τεχνολογία ενσωματώνεται ειδικά στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education). Συναφείς ποιοτικές έρευνες για τις στάσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών (Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγνωρίζουν τη δυναμική σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αλλά δεν είναι πάντοτε εξοικειωμένοι/ες με τη θεωρητική τους βάση ή με τους τρόπους συστηματικής εφαρμογής τους στην τάξη (Tondeur et al., 2017). Παράλληλα, το σχολικό πλαίσιο -ως προς τις υλικοτεχνικές υποδομές, τη διαθεσιμότητα ψηφιακών μέσων και την πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος- φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, άλλοτε ενθαρρύνοντας και άλλοτε περιορίζοντας την αξιοποίηση της τεχνολογίας δημιουργικά και καλλιτεχνικά (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023). Τα δεδομένα αυτά καθιστούν αναγκαία την εστίαση όχι μόνο στο αν οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιούν τεχνολογία, αλλά στο πώς την αντιλαμβάνονται, πώς την εντάσσουν στη διδακτική τους σκέψη και πώς αξιολογούν την αισθητική και παιδαγωγική της συμβολή.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, συνεπώς, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής Αγωγής, οι οποίοι/ες καλούνται να δραστηριοποιηθούν σε ποικίλα και συχνά αντιφατικά σχολικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες μαθητικού πληθυσμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education) μπορεί να λειτουργήσει είτε ως πεδίο συμπερίληψης, έκφρασης και γλωσσικής ενίσχυσης είτε ως χώρος δημιουργικού εμπλουτισμού, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού (Serafini & Gee, 2017). Από αυτή την άποψη, ο/η εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται απλώς ως χρήστης ψηφιακών εργαλείων, αλλά ως σχεδιαστής/τρια αισθητικών και πολυτροπικών εμπειριών μάθησης, που καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στην τεχνολογική επάρκεια, την παιδαγωγική ευαισθησία και τη γνώση του περιεχομένου. Αυτή ακριβώς η οπτική διατρέχει και το εννοιολογικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στη συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή, διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση του μοντέλου TRACK στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Εστιάζει ειδικότερα στην τεχνολογική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, στις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προκλήσεις της βιωματικής και καλλιτεχνικής μάθησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα (New London Group, 1996), καθώς και στις απόψεις τους για την αισθητική αξία των έργων που παράγονται στη συνάντηση φυσικού και ψηφιακού χώρου. Παράλληλα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τη διαθεματική δυναμική της διδασκαλίας μέσω των Τεχνών (Winner et al., 2013) στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος και τις επιμορφωτικές ανάγκες που αναδύονται από αυτή τη διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στη συζήτηση για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στη σύγχρονη ψηφιακή και αισθητική εκπαίδευση, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου διερεύνησης, αισθητικής εμπειρίας, συνεργασίας και συμπερίληψης στη σχολική τάξη.

Εικόνα 1: Σχεδιαγραμματική Απεικόνιση του μεθοδολογικού πλαισίου TRACK (Koehler & Mishra, 2005)



1. Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου και Αισθητική Αγωγή

Το μοντέλο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK) προσφέρει ένα λειτουργικό θεωρητικό σχήμα για την κατανόηση της γνώσης που απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενσωματώσει ουσιαστικά και παιδαγωγικά τεκμηριωμένα την τεχνολογία στη διδασκαλία (Koehler & Mishra, 2005). Για την ουσιαστική εφαρμογή του πλαισίου TPACK, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να συνυπολογίσει τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή τι πρόκειται να διδαχθεί, την παιδαγωγική προσέγγιση, δηλαδή με ποιον τρόπο θα οργανωθεί η διδασκαλία, και την τεχνολογία, δηλαδή ποια μέσα και ποια εργαλεία θα αξιοποιηθούν στο συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο (Core & Kalantzis, 2023). Με λίγα λόγια, το TPACK αντιλαμβάνεται την τεχνολογία ως μέρος μιας σύνθετης διδακτικής απόφασης, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάσει τρεις βασικές διαστάσεις: τη γνώση του περιεχομένου, την παιδαγωγική γνώση και την τεχνολογική γνώση (Angeli & Valanides, 2009).

Η πρώτη διάσταση, η Γνώση Περιεχομένου (Content Knowledge), αφορά τη βαθιά κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται. Στην περίπτωση της Αισθητικής Αγωγής, η γνώση αυτή δεν περιορίζεται σε πληροφορίες γύρω από τις τέχνες, αλλά περιλαμβάνει ουσιαστική εξοικείωση με τη φύση και τη στοχοθεσία των επιμέρους πεδίων της: των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών αναδεικνύουν ότι τα πεδία αυτά υπηρετούν την καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη του οπτικού και αισθητικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της προσωπικής έκφρασης (Boche, 2014). Η γνώση του περιεχομένου, επομένως, αφορά τόσο τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε τέχνης όσο και τις δυνατότητες σύγκλισής τους μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο Αισθητικής Αγωγής.

Η δεύτερη διάσταση, η Παιδαγωγική Γνώση (Pedagogical Knowledge), αναφέρεται στις μεθόδους, στις στρατηγικές και στις θεωρήσεις μάθησης που επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να οργανώνει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες. Στο πεδίο της Αισθητικής Αγωγής, η παιδαγωγική διάσταση συνδέεται άμεσα με τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία, τη διερευνητική διαδικασία, τη διαφοροποίηση, τη δημιουργική έκφραση και την αναστοχαστική προσέγγιση της γνώσης (Haukås, 2016). Τα Προγράμματα Σπουδών των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής συγκλίνουν ακριβώς σε αυτήν την αντίληψη: δεν εστιάζουν μόνο στο «τι» πρέπει να μάθει ο/η μαθητής/τρια, αλλά και στο «πώς» θα εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η καλλιτεχνική μάθηση προϋποθέτει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Burnaford, 2007), αισθητηριακής και στοχαστικής εμπειρίας, ατομικής έκφρασης και συλλογικής δημιουργίας. Η Παιδαγωγική Γνώση στην Αισθητική Αγωγή περιλαμβάνει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να σχεδιάζει ανοιχτά και ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να πειραματίζονται, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν τη δική τους δημιουργική πορεία.

Η τρίτη διάσταση, η Τεχνολογική Γνώση (Technological Knowledge), αφορά την εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα και τα τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στο διδακτικό πλαίσιο. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να επιλέγει κατάλληλα, προσβάσιμα, ασφαλή και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμα εργαλεία, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Voogt et al., 2013). Στην Αισθητική Αγωγή, τέτοια εργαλεία μπορεί να είναι εφαρμογές εικόνας, ήχου και βίντεο, ψηφιακά αποθετήρια, λογισμικά δημιουργίας, ηχογράφησης ή επεξεργασίας, αλλά και απλές τεχνολογικές πρακτικές, όπως η φωτογράφιση, η βιντεοσκόπηση ή η δημιουργία ψηφιακών σκηνικών και ηχοτοπίων (Φανουράκη, 2016). Η ουσιαστική τεχνολογική γνώση προϋποθέτει, συνεπώς, όχι μόνο χειριστική επάρκεια, αλλά και επίγνωση των δυνατοτήτων, των περιορισμών και των παιδαγωγικών συνεπειών της χρήσης των μέσων αυτών.

Η ιδιαίτερη αξία του TPACK, ωστόσο, δεν εξαντλείται στην παράθεση των τριών παραπάνω αξόνων, αλλά έγκειται κυρίως στη μεταξύ τους διασύνδεση. Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν προκύπτει όταν ο/η εκπαιδευτικός κατέχει αποσπασματικά τεχνολογικές δεξιότητες, ούτε όταν εφαρμόζει γενικές παιδαγωγικές τεχνικές ανεξάρτητα από το περιεχόμενο (Koehler & Mishra, 2005). Αντίθετα, απαιτείται η σύνθεση των τριών ειδών γνώσης σε ένα ενιαίο πλαίσιο σχεδιασμού, στο οποίο οι τεχνολογικές επιλογές υπηρετούν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο. Στην περίπτωση της διδασκαλίας μέσω των Τεχνών, αυτό σημαίνει ότι το ψηφιακό μέσο αποκτά αξία όταν ενισχύει τη δημιουργική διερεύνηση, την αισθητική εμπειρία, τη συνεργασία, την ενσώματη συμμετοχή και την πολυτροπική έκφραση των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, το TPACK δομείται πάνω στην αλληλεπίδραση τριών βασικών μορφών γνώσης, δημιουργώντας επτά επιμέρους τομείς που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός (Mishra & Koehler, 2006):

Συνιστώσα Γνώσης	Περιγραφή και Εφαρμογή στην Αισθητική Αγωγή
Γνώση Περιεχομένου (CK)	Η βαθιά γνώση των καλλιτεχνικών αντικειμένων (π.χ. θεωρία χρωμάτων, ιστορία θεάτρου, μουσική σημειογραφία).
Παιδαγωγική Γνώση (PK)	Η κατανόηση των θεωριών μάθησης και των διδακτικών στρατηγικών (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση, παιχνίδια ρόλων).
Τεχνολογική Γνώση (TK)	Η εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία, από βασικά λογισμικά έως προηγμένες εφαρμογές επεξεργασίας εικόνας και ήχου.
Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK)	Η ικανότητα επιλογής της βέλτιστης παιδαγωγικής μεθόδου για τη διδασκαλία μιας καλλιτεχνικής έννοιας.
Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (TCK)	Η γνώση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία επηρεάζει και μετασχηματίζει το καλλιτεχνικό περιεχόμενο.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (ΤΡΚ)	Η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της τεχνολογίας κατά την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών.
TPACK	Η ολοκληρωμένη ικανότητα σχεδιασμού μαθημάτων όπου η τεχνολογία, η παιδαγωγική και οι τέχνες συνεργάζονται οργανικά.

Η σύνδεση του TPACK με την Αισθητική Αγωγή καθίσταται ιδιαίτερα πρόσφορη και λόγω της φυσιογνωμίας των ίδιων των τεχνών στην εκπαίδευση (Eisner, 2003). Στα Εικαστικά, δίνεται έμφαση στη δημιουργική πράξη, στον οπτικό γραμματισμό, στην καλλιέργεια αισθητικών κρίσεων και στην ερμηνεία των μορφών ως φορέων νοημάτων και πολιτισμικών αξιών (ΙΕΠ, 2022^α). Στη Θεατρική Αγωγή, προβάλλονται η βιωματικότητα, η σωματικότητα, η συνεργασία, η θεατρική έκφραση και η κριτική διερεύνηση καταστάσεων, ρόλων και αξιών (ΙΕΠ, 2022^β). Στη Μουσική, αναδεικνύεται η σημασία της μουσικής ως αισθητικής εμπειρίας και καλλιτεχνικής δραστηριότητας, μέσα σε ένα κατά βάση εργαστηριακό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο μάθησης. Κοινός παρονομαστής και των τριών πεδίων είναι ότι η μάθηση νοείται ως ενεργή, δημιουργική, κοινωνική και νοηματοδοτημένη διαδικασία (ΙΕΠ, 2022^ε). Υπό αυτή την έννοια, οι τέχνες συνιστούν ένα προνομιακό πεδίο εφαρμογής του TPACK, καθώς απαιτούν εξ ορισμού τη σύνθεση περιεχομένου, παιδαγωγικής και μέσων έκφρασης.

Η Παιδαγωγική Προσέγγιση των Εικαστικών αναδεικνύεται από τη «Σκοποθεσία» που καταγράφεται στον Οδηγό Σπουδών (ΙΕΠ, 2022^α:1-2):

“Το μάθημα των Εικαστικών αποτελεί μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία, όπου ο/η μαθητής/τρια εργάζεται και ερευνά θέματα εικαστικών τεχνών, συνδέοντας την υποκειμενική οπτική, τη συναισθηματική εμπλοκή και την κριτική σκέψη. Η ανάπτυξη των διερευνητικών ικανοτήτων, μέσω της βιωματικής εικαστικής μάθησης, γίνεται με θέματα τα οποία αναδεικνύουν συνδέσεις με την πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία του/της κάθε μαθητή/τριας, η οποία αντικατοπτρίζει όψεις του σύγχρονου οπτικού πολιτισμού. Επομένως, ο γενικός σκοπός του μαθήματος των Εικαστικών είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν, να μετέχουν και να απολαμβάνουν τη δημιουργική εικαστική διερεύνηση μέσα από την καλλιέργεια ενός πολύπλευρου οπτικού γραμματισμού, ώστε να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν συνειδητά τρόπους συμμετοχής τους στον οπτικό πολιτισμό. Ταυτόχρονα η ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων τούς επιτρέπει να κατανοούν και να εκτιμούν την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά με ευαισθησία στις κοινωνικές, πολιτισμικές αξίες”.

Με τον ίδιο τρόπο Παιδαγωγικές Αρχές εντοπίζουμε στην περιγραφή της «Φυσιογνωμίας» του μαθήματος της Μουσικής στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2022^ε:1), στο οποίο παράλληλα τονίζεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων:

“Η Μουσική Αγωγή, ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο της αισθητικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση, έχει αφετηρία τον χαρακτήρα της μουσικής ως πανανθρώπινου φαινομένου και ως φυσιογνωμικού χαρακτηριστικού της ανθρώπινης ύπαρξης. Επίσης, έχει αφετηρία τη θέση και τις λειτουργίες που η μουσική επιτελεί διαχρονικά, συγχρονικά και γεωγραφικά στη ζωή του ανθρώπου, καθώς και τη σημασία της μουσικής για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και του/της εφήβου. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία της αποσκοπεί πρωταρχικά στην ανάγκη να καλλιεργηθεί μια σχέση του/της μαθητή/τριας με τη μουσική, ως αισθητική εμπειρία και καλλιτεχνική δραστηριότητα. Η ανάγκη προβάλλεται ιδιαίτερα επιτακτική στην παρούσα εποχή της Πληροφορίας και της ανάπτυξης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μέσα στην οποία η παρουσία της μουσικής συνδέεται με κάθε πλευρά της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Το μάθημα της Μουσικής –ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο– έχει κατ’ εξοχήν εργαστηριακό χαρακτήρα ο οποίος υποστηρίζεται όταν το μάθημα πραγματοποιείται σε κατάλληλα εξοπλισμένο μαθησιακό περιβάλλον”.

Αντίστοιχα στη «Σκοποθεσία» του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής (ΙΕΠ, 2022b: 3):

“Σκοπός της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό είναι η υποβοήθηση της πνευματικής εξέλιξης, η κοινωνικοποίηση και η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών/τριών. Με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία προωθούνται η θεατρική έκφραση, η επικοινωνία και η συνεργασία, οι μαθητές/τριες αποκτούν βιωματική σχέση με τα κείμενα, τους θεατρικούς ρόλους και τις αξίες που αναδεικνύουν. Έτσι, τίθενται οι βάσεις για την αισθητική καλλιέργεια, τη μύηση στον διάλογο και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων που τους/τις καθιστούν δημιουργικά δρώντες ανθρώπους”.

Παρατηρούμε συνεπώς ότι δε γίνεται λόγος μόνο για τις βασικές γνώσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες αλλά κυρίως για τον τρόπο μέσω του οποίου αυτό θα συντελεστεί. Παράλληλα, η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην Αισθητική Αγωγή φαίνεται να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες και τις πολιτισμικές πρακτικές των σύγχρονων μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες έρχονται στη σχολική τάξη ήδη εξοικειωμένοι/ες με ένα σύνθετο, πολυμεσικό και ψηφιακά διαμεσολαβημένο περιβάλλον (Καλαματιανού, 2017). Η πραγματικότητα αυτή δεν σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες διαθέτουν αυτομάτως κριτική ή δημιουργική σχέση με την τεχνολογία. Αντιθέτως, καθιστά ακόμη πιο αναγκαίο τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή/τριας (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023), ο οποίος/η οποία καλείται να μετασχηματίσει τη συχνά επιφανειακή ή καταναλωτική χρήση της τεχνολογίας σε διαδικασία διερεύνησης, έκφρασης και μάθησης με παιδαγωγικό βάθος.

Επομένως, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το TRACK αξιοποιείται όχι μόνο ως μοντέλο τεχνολογικής ενσωμάτωσης, αλλά ως εννοιολογικό εργαλείο (Koehler & Mishra, 2005) για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στην τεχνολογία, την παιδαγωγική και τη διδασκαλία μέσω των Τεχνών. Μέσα από αυτή την οπτική, ο/η εκπαιδευτικός δεν νοείται ως απλός χρήστης ψηφιακών εργαλείων, αλλά ως σχεδιαστής/τρια μαθησιακών και αισθητικών εμπειριών, ο/η οποίος/α καλείται να γεφυρώσει την τεχνολογική ετοιμότητα με την παιδαγωγική ευαισθησία και τη γνώση του καλλιτεχνικού περιεχομένου.

2. Αξιολόγηση της έρευνας

Η αξιολόγηση της παρούσας έρευνας είχε κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και επικεντρώθηκε στην αποτίμηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σύνδεση Τεχνολογίας και Τεχνών στο πλαίσιο του μοντέλου TRACK. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η ανάδειξη τόσο των δυνατοτήτων όσο και των περιορισμών που αναδύονται κατά την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων σε δραστηριότητες θεατρικής αγωγής και καλλιτεχνικής έκφρασης (Stufflebeam & Zhang, 2017). Η διαδικασία αξιολόγησης βασίστηκε στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, με έμφαση στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, τις διαφοροποιήσεις και τις εντάσεις που καταγράφηκαν στις εμπειρίες τους (Flick, 2017). Μέσω της προσέγγισης αυτής κατέστη δυνατή η κριτική αποτίμηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνολογίας, καθώς και η ανάδειξη αναγκών επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή της στη διδακτική πράξη σε συνδυασμό με τις τέχνες και την Αισθητική Αγωγή (Butler-Kisber, 2010).

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τις Τέχνες στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, υπό το πρίσμα του μοντέλου TRACK. Η έρευνα εστιάζει στη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τεχνολογικής, παιδαγωγικής και αισθητικής γνώσης, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτή εκφράζεται στη διδακτική πράξη.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να:

- διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία σε συνδυασμό με πρακτικές και εκφραστικές μέσα των επιμέρους αντικειμένων της Αισθητικής Αγωγής στη διδακτική τους πράξη,
- αναδειχθούν συγκεκριμένα παραδείγματα συνδυασμού Τεχνολογίας και Τεχνών σε γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος,

- εξεταστεί η συμβολή των ψηφιακών μέσων στην ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/τριών, ιδίως σε περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον λόγο ή στη συμμετοχή,
- αποτιμηθεί ο ρόλος της τεχνολογίας στη συνεργατική μάθηση και στη διαμόρφωση ομαδικών καλλιτεχνικών πρακτικών μέσα στην τάξη,
- εντοπιστούν οι βασικοί περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων (π.χ. χρόνος, κάλυψη ύλης, υποδομές),
- διερευνηθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη γεφύρωση της τεχνολογικής γνώσης με την καλλιτεχνική και παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση ανάμεσα στην Τεχνολογία, την Παιδαγωγική και τη διδασκαλία μέσω των Τεχνών;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα ψηφιακά μέσα και σε ποιο βαθμό αυτή μεταφράζεται σε ουσιαστική, δημιουργική και μαθησιακή αξιοποίηση;
3. Πώς ενσωματώνεται η τεχνολογία στη διδακτική πράξη ως μέσο διερεύνησης, δημιουργικής έκφρασης και καλλιτεχνικής εμπειρίας;
4. Ποιες προκλήσεις και περιορισμούς εντοπίζουν κατά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής;
5. Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η διαθεματική σύνθεση τεχνολογίας, Τεχνών και γνωστικών αντικειμένων (TPACK) και ποιοι παράγοντες (π.χ. υποδομές, χρόνος, επιμόρφωση) επηρεάζουν την εφαρμογή της;

3.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (N=16) εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών πραγματοποιήθηκε μέσω συνδυασμού δειγματοληψίας ευκολίας και σκόπιμης δειγματοληψίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμετοχή εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής εμπειρίας, επιμορφωτικού υπόβαθρου και σχολικών συνθηκών (Saldaña, 2016).

Η στρατηγική αυτή συνάδει με τη λογική της ποιοτικής έρευνας, όπου το ζητούμενο δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων, αλλά η εις βάθος κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των αντιλήψεων, όπως αυτές διαμορφώνονται σε συγκεκριμένα σχολικά και διδακτικά πλαίσια.

3.4. Μέσα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτελούν ένα από τα πλέον διαδεδομένα εργαλεία ποιοτικής έρευνας, καθώς επιτρέπουν την ταυτόχρονη διατήρηση ερευνητικής εστίασης και την ευελιξία ανάπτυξης των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες (Patton, 2015).

Ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε με βάση:

- τους άξονες του μοντέλου TRACK (Τεχνολογική, Παιδαγωγική και Γνώση Περιεχομένου),
- τις αρχές της Αισθητικής Αγωγής,
- και τη λογική της βιωματικής και πολυτροπικής μάθησης.

Η δομή του οργανώθηκε σε πέντε θεματικές ενότητες:

- (α) δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ,
- (β) χαρακτηριστικά σχολικού πλαισίου και υλικοτεχνικών υποδομών,
- (γ) τεχνολογική και αισθητική γνώση,
- (δ) παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών,
- (ε) σύνθεση των διαστάσεων του TRACK και ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με τρόπο ώστε να διερευνούν όχι μόνο τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και:

- τη λειτουργία της ως εργαλείου δημιουργικής διερεύνησης,
- τη σχέση της με την αισθητική εμπειρία,
- τη συμβολή της στη συνεργασία και τη συμπερίληψη,
- καθώς και τις προκλήσεις που αναδύονται στο σχολικό πλαίσιο.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ευέλικτο πλαίσιο, επιτρέποντας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Η ημι-δομημένη μορφή των συνεντεύξεων διευκόλυνε την ανάδειξη προσωπικών αφηγήσεων και παραδειγμάτων από τη διδακτική πράξη, ενισχύοντας τον βάθος και τον πλούτο των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφραστούν αυθεντικά, τόσο ως προς τις επιτυχημένες πρακτικές όσο και ως προς τις δυσκολίες ή τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν.

3.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), η οποία αποτελεί μία από τις πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενες μεθόδους

ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και εστιάζει στον εντοπισμό και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος (Denzin & Lincoln, 2018).

Η διαδικασία ανάλυσης περιλάμβανε:

- την αρχική εξοικείωση με τα δεδομένα,
- την κωδικοποίηση των απαντήσεων,
- την ομαδοποίηση των κωδίκων σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες,
- και τη σύνθεση των θεμάτων σε ερμηνευτικά σχήματα.

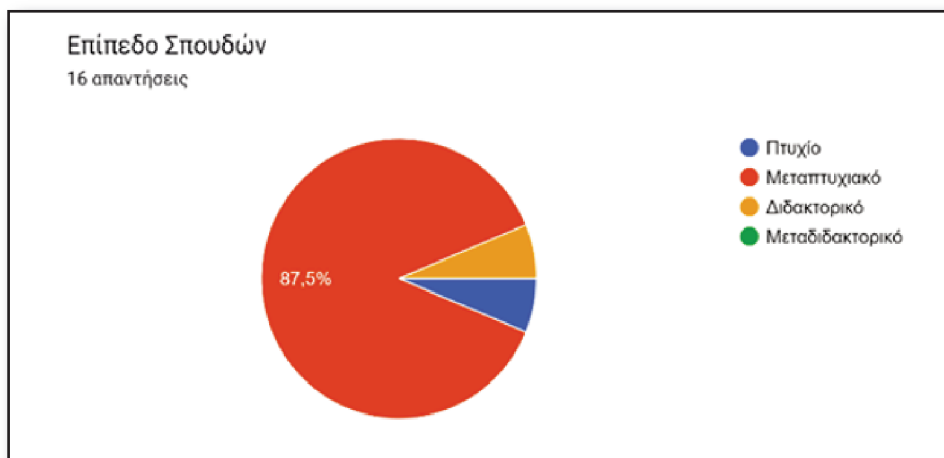
Η ανάλυση ακολούθησε μια επαγωγική αλλά και θεωρητικά ευαισθητοποιημένη προσέγγιση, καθώς τα αναδυόμενα θέματα συνδέθηκαν με τους βασικούς άξονες του TRACK (Mishra & Koehler, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκαν θεματικές που αφορούν:

- την τεχνολογική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών,
- τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου διερεύνησης και δημιουργίας,
- τη σχέση ψηφιακής και υλικής αισθητικής εμπειρίας,
- τη συμβολή της τεχνολογίας στη συμπερίληψη,
- καθώς και τις δομικές και παιδαγωγικές προκλήσεις της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ.

Η διαδικασία ανάλυσης συνοδεύτηκε από διαρκή αναστοχασμό, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνοχή και η εγκυρότητα των ερμηνειών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τον ενεργό ρόλο του/της ερευνητή/τριας στη διαμόρφωση των νοημάτων.

Εικόνα 2: Γράφημα σχετικό με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

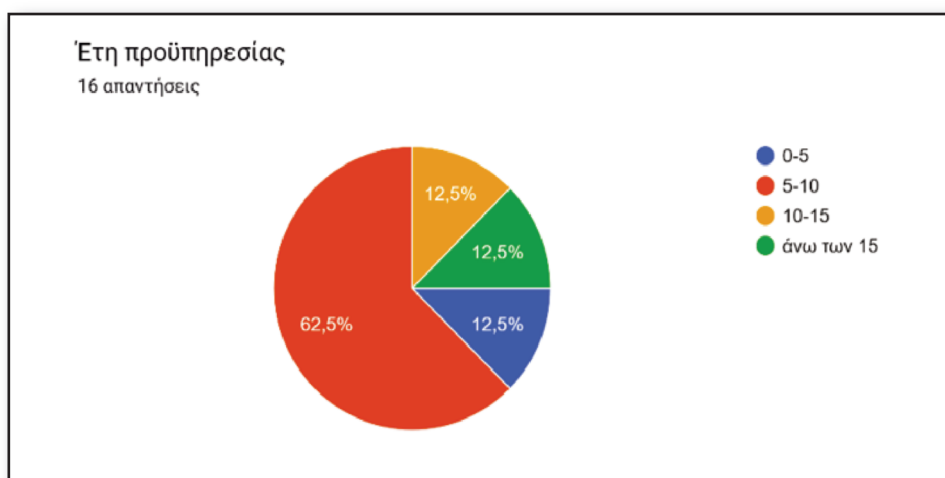


4. Αποτελέσματα

4.1. Προφίλ Συμμετεχόντων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (N=16) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες δραστηριοποιούνται κυρίως στη δημόσια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζουν ποικιλία ως προς την επαγγελματική εμπειρία, με την πλειονότητα να συγκεντρώνεται στο εύρος 5–10 ετών προϋπηρεσίας, ενώ εκπροσωπούνται επίσης εκπαιδευτικοί με μικρότερη αλλά και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία.

Εικόνα 3: Γράφημα σχετικό με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

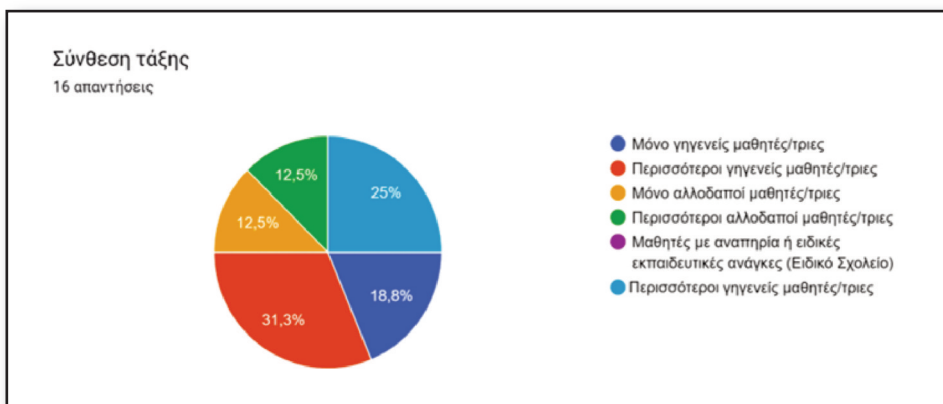


Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, παρατηρείται υψηλή ακαδημαϊκή κατάρτιση, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ καταγράφονται και περιπτώσεις περαιτέρω ακαδημαϊκής εξειδίκευσης. Οι επιμορφώσεις που αναφέρονται σχετίζονται κυρίως με πεδία όπως η Ειδική Αγωγή, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και άλλες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, γεγονός που υποδηλώνει έντονο ενδιαφέρον για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συμπερίληψη. Ωστόσο, η εξειδικευμένη επιμόρφωση στη διασύνδεση τεχνολογίας και Τεχνών δεν φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχο άξονα.

Αναφορικά με το μαθητικό πληθυσμό, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ετερογενή περιβάλλοντα, τα οποία περιλαμβάνουν τόσο τάξεις με πλειονότητα γηγενών μαθητών/τριών όσο και τάξεις με σημαντική παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών ή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφοροποίηση των σύγχρονων σχολικών πλαισίων.

Συνολικά, το προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών σκιαγραφεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών με ισχυρό παιδαγωγικό υπόβαθρο, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν σε σύνθετα και πολυπαραγοντικά σχολικά περιβάλλοντα, γεγονός που επηρεάζει τόσο τις διδακτικές τους επιλογές όσο και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών. Συνοψίζοντας, το παραπάνω προφίλ λειτουργεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των ευρημάτων που ακολουθούν.

Εικόνα 4: Γράφημα σχετικό με τη σύνθεση της τάξης διδασκαλίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα



4.1.1. Τεχνολογική και επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύουν ένα ανομοιογενές αλλά ιδιαίτερα ενδιαφέρον επαγγελματικό προφίλ ως προς τη σχέση τους με τις Νέες Τεχνολογίες και τις Τέχνες. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών διαθέτει σημαντική ακαδημαϊκή ή επιμορφωτική εμπειρία στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως μεταπτυχιακές σπουδές, πιστοποιήσεις ΤΠΕ, συμμετοχή σε σεμινάρια ή εμπλοκή με την εκπαιδευτική ρομποτική. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η τεχνολογία φαίνεται να έχει ήδη ενσωματωθεί οργανικά στη διδακτική τους πρακτική, ως σταθερό εργαλείο σχεδιασμού και υλοποίησης του μαθήματος.

Ωστόσο, η παραπάνω τεχνολογική εξοικείωση δεν συνοδεύεται απαραίτητα από αντίστοιχη ενασχόληση με τις Τέχνες ή με τη συνδυαστική αξιοποίηση Τεχνολογίας και Αισθητικής Αγωγής. Αντίθετα, σε αρκετές απαντήσεις καταγράφεται περιορισμένη ή και μηδαμινή εμπειρία σε καλλιτεχνικά πεδία, ενώ η σύνδεση των δύο περιοχών γνώσης φαίνεται να στηρίζεται περισσότερο στην προσωπική αναζήτηση και στον διδακτικό πειραματισμό παρά σε συστηματική επιμόρφωση. Παράλληλα, αναδύεται και η αντίστροφη εικόνα: εκπαιδευτικοί με ενδιαφέρον ή σπουδές στις Τέχνες αναγνωρίζουν ότι η τεχνολογική τους κατάρτιση παραμένει αποσπασματική και βασίζεται κυρίως στην αυτομόρφωση.

Χαρακτηριστικά, ο/η Σ2 σημειώνει: *“Θεωρώ την τεχνολογία και τις τέχνες αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής μου μεθόδου όλα αυτά τα χρόνια. Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησα, μάλιστα, αφορούσε το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αντίθετα, σε ό,τι αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, προσπαθώ να μαθαίνω πράγματα μόνη μου και να δοκιμάζω νέα εργαλεία, όμως δεν έχω συμμετάσχει σε κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση”*.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει ότι οι επιμέρους συνιστώσες του TRACK δεν αναπτύσσονται ισόρροπα. Αν και πολλοί/ές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν επάρκεια είτε στην τεχνολογική είτε στην παιδαγωγική ή καλλιτεχνική διάσταση, η σύνθεσή τους σε ένα συνεκτικό διδακτικό πλαίσιο δεν φαίνεται να προκύπτει πάντοτε μέσα από θεσμοθετημένες και στοχευμένες διαδρομές επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως αποτέλεσμα, η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών εμφανίζεται συχνά ως πρακτική εμπειρική και διαισθητική, περισσότερο παρά ως συστηματικά θεμελιωμένη».

4.1.2. Μαθητική εξοικείωση και όρια του “ψηφιακού αυτονόητου”

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους/τις μαθητές/τριές τους ως ιδιαίτερα εξοικειωμένους/ες με τις σύγχρονες τεχνολογίες, τα ψηφιακά μέσα και τις εφαρμογές. Σε αρκετές περιπτώσεις, η εξοικείωση αυτή αποτιμάται ως υψηλή ή και άριστη, ενώ επισημαίνεται η ευχέρεια των παιδιών στην πλοήγηση, στην αναζήτηση πληροφοριών και στη χρήση βασικών ψηφιακών εργαλείων. Η εικόνα αυτή ενισχύει την αντίληψη ότι οι μαθητές/τριες της σύγχρονης τάξης διαθέτουν μια αρχική άνεση απέναντι στα ψηφιακά περιβάλλοντα, γεγονός που ευνοεί την ένταξη τεχνολογικών εφαρμογών στη μαθησιακή διαδικασία (Καραντζούλη, 2024).

Παρά ταύτα, οι απαντήσεις δεν συγκροτούν μια άκριτα θετική εικόνα. Αντιθέτως, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες διακρίνουν ανάμεσα στη λειτουργική χρήση της τεχνολογίας και στην ουσιαστική, μαθησιακά προσανατολισμένη αξιοποίησή της. Επαναλαμβάνεται η διαπίστωση ότι πολλά παιδιά είναι μεν επιδέξιοι χρήστες ψηφιακών μέσων, αλλά όχι κατ’ ανάγκην ικανοί να τα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά, κριτικά ή για σκοπούς παραγωγής προσωπικού νοήματος. Η εξοικείωσή τους φαίνεται συχνά να περιορίζεται σε εφαρμογές ψυχαγωγικού χαρακτήρα, στην ταχεία κατανάλωση περιεχομένου ή στη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενώ σε πιο σύνθετες ή στοχευμένες ψηφιακές δραστηριότητες χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του/της Σ16 *“Θεωρώ ότι η εξοικείωση των παιδιών είναι επιφανειακή. Ενώ ξέρουν να χειρίζονται καλά τα social media και τα παιχνίδια, δυσκολεύονται πολύ όταν πρέπει να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για μάθημα ή για να δημιουργήσουν κάτι δικό τους. Στην ουσία, είναι καλοί χρήστες αλλά όχι ουσιαστικοί γνώστες”*.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την παρούσα έρευνα, καθώς φανερώνει ότι η παρουσία της τεχνολογίας στη ζωή των παιδιών δεν συνεπάγεται αυτομάτως και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμη ψηφιακή επάρκεια. Με άλλα λόγια, το «ψηφιακό αυτονόητο» της νέας γενιάς αποδεικνύεται συχνά επιφανειακό, και επομένως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

παραμένει κρίσιμος ως προς τη μετατροπή της καθημερινής εξοικείωσης σε δημιουργική, κριτική και μαθησιακά ουσιαστική χρήση.

4.1.3. Σχολικό πλαίσιο, υλικοτεχνικές υποδομές και μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού

Η ανάλυση των απαντήσεων αναδεικνύει ότι το σχολικό πλαίσιο και οι διαθέσιμες υποδομές επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών και των Τεχνών στη διδακτική πράξη. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα, από σχολεία με επαρκή και σύγχρονο εξοπλισμό έως περιβάλλοντα με σημαντικές ελλείψεις, όπου η πρόσβαση σε βασικά μέσα είναι περιορισμένη ή ασταθής.

Η διαθεσιμότητα των υποδομών φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, καθώς όταν ο εξοπλισμός είναι επαρκής, ενισχύεται η ανάπτυξη διαδραστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Καλαματιανού, 2017), ενώ σε αντίθετη περίπτωση η τεχνολογία αξιοποιείται αποσπασματικά ή εγκαταλείπεται υπέρ πιο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας.

Ως προς τη δημιουργικότητα, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την τεχνολογία ως σημαντικό εργαλείο έκφρασης, που προσφέρει δυνατότητες πειραματισμού και πολυτροπικής επικοινωνίας. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η άκριτη ή τυποποιημένη χρήση της μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά, ιδιαίτερα όταν υποκαθιστά τη φαντασία και τον αυθορμητισμό των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, καταγράφεται ένας σαφής μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από μεταδότη γνώσης προς καθοδηγητή, συντονιστή και εμπυχωτή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να οργανώνει μαθησιακά περιβάλλοντα, να υποστηρίζει τη συνεργασία και να καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική χρήση των ψηφιακών μέσων.

Χαρακτηριστική είναι η αντίθεση που καταγράφεται στις απαντήσεις των Σ2 και Σ9 αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές. Πιο συγκεκριμένα ο/η Σ2 σημειώνει: *“Στο σχολείο που βρίσκομαι φέτος, οι δυνατότητες είναι πολύ περιορισμένες. [...]Αναγκάζομαι να χρησιμοποιώ το προσωπικό μου laptop και να μεταφέρω τον προτζέκτορα από τη μια τάξη στην άλλη. Κάποιες φορές, δυστυχώς δεν έχουμε ούτε πρόσβαση στο ίντερνετ. Είναι πολύ δύσκολο να σχεδιάσεις το μάθημα σου βασισμένος σε κάτι που μπορεί και να μην λειτουργήσει...”,* ενώ ο/η Σ9: *“Το σχολείο στο οποίο εργαζόμουν τα προηγούμενα χρόνια διέθετε υπερσύγχρονους διαδραστικούς πίνακες, 3d printers, εργαλεία και εγκατεστημένες εφαρμογές AI και ο κάθε μαθητής είχε το δικό του iPad. Σε αυτό που εργάζομαι τώρα, υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες και όποτε το χρειαζόμαστε διατίθενται ταμπλετ στους μαθητές από το σχολείο και κάνουμε το μάθημα μέσω κάποιας εφαρμογής ή παιχνιδιού”.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον διττό ρόλο της τεχνολογίας ως εργαλείου έκφρασης και ταυτόχρονα ως εν δυνάμει περιορισμού της δημιουργικότητας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών αναγνωρίζει ότι τα ψηφιακά μέσα διευρύνουν σημαντικά τις δυνατότητες καλλιτεχνικής και πολυτροπικής

έκφρασης, προσφέροντας ευκαιρίες πειραματισμού, δημιουργίας και συμμετοχής, ιδιαίτερα για μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να εκφραστούν με συμβατικούς τρόπους ή παρουνισιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, ωστόσο, αναδεικνύεται ένας σαφής προβληματισμός σχετικά με τη φύση αυτής της δημιουργικότητας: όταν η τεχνολογία αξιοποιείται χωρίς παιδαγωγικό σχεδιασμό ή βασίζεται σε έτοιμα πρότυπα, αυτοματοποιημένες επιλογές και υπερπληθώρα ερεθισμάτων, ενδέχεται να περιορίσει τον αυθορμητισμό, τη φαντασία και την αυθεντική έκφραση των μαθητών/τριών. Συνεπώς, η συμβολή της τεχνολογίας στη δημιουργικότητα δεν θεωρείται αυτονόητη, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο ένταξής της στη διδακτική διαδικασία και από τον βαθμό καθοδήγησης που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι υλικοτεχνικές συνθήκες, σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ουσιαστική εφαρμογή του πλαισίου TRACK στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών.

4.1.4. Μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύουν έναν σαφή μετασχηματισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Η παραδοσιακή αντίληψη του/της εκπαιδευτικού ως κύριας πηγής γνώσης φαίνεται να υποχωρεί, δίνοντας τη θέση της σε έναν ρόλο περισσότερο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και εμπνευστικό. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται πλέον να σχεδιάζει μαθησιακά περιβάλλοντα, να οργανώνει δραστηριότητες και να διευκολύνει τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης της τεχνολογικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, πολυτροπικότητα και συνεχή ροή πληροφορίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος τους επεκτείνεται και στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων χρηστών της τεχνολογίας, μέσα από την καθοδήγηση των μαθητών/τριών στην ασφαλή, υπεύθυνη και δημιουργική αξιοποίησή της. Συνολικά, ο/η εκπαιδευτικός δεν υποβαθμίζεται, αλλά επαναπροσδιορίζεται ως συντονιστής, εμπνευστής και «διαμεσολαβητής» της γνώσης, αναλαμβάνοντας έναν πιο σύνθετο και απαιτητικό ρόλο στο σύγχρονο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον.

4.2. Τεχνολογική και Αισθητική Γνώση

Στην ενότητα αυτή επιδιώξαμε να εστιάσουμε στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην τεχνολογία και την αισθητική διάσταση της μάθησης, όπως αυτή αναδύεται μέσα από τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα ψηφιακά μέσα αξιοποιούνται ως εργαλεία δημιουργικής έκφρασης και παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τεχνών. Παράλληλα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η τεχνολογία λειτουργεί ως αφετηρία διερεύνησης και προσωπικής ανακάλυψης για τους/τις μαθητές/τριες. Τέλος, αναδεικνύονται οι συγκλίσεις και οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην ψηφιακή και την παραδοσιακή καλλιτεχνική δημιουργία, σε επίπεδο αισθητικής εμπειρίας.

4.2.1. Επιλογή ψηφιακών εργαλείων και κριτήρια χρήσης

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν σαφή προτίμηση σε εύχρηστα και άμεσα προσβάσιμα ψηφιακά εργαλεία, με κυρίαρχο το YouTube, καθώς και εφαρμογές όπως Wordwall, Canva, ψηφιακές εφαρμογές ζωγραφικής και πλατφόρμες διαδραστικού περιεχομένου. Τα εργαλεία αυτά αξιοποιούνται κυρίως για την παροχή οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (Φανουράκη, 2016), την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και τη σύνδεση με βιωματικές δραστηριότητες. Τα βασικά κριτήρια επιλογής αφορούν την ευκολία χρήσης, την ελκυστικότητα, τη δωρεάν πρόσβαση, την προσαρμοστικότητα στο επίπεδο των μαθητών/τριών και, κυρίως, τη δυνατότητα ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργικής έκφρασης. Ο/Η Σ15 σημειώνει: *“[...] Η επιλογή των εργαλείων γίνεται με βάση την ευκολία χρήσης, την καταλληλότητά τους για την ηλικία των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή”*, ενώ χαρακτηριστική είναι και η απάντηση του/της Σ4: *“Κριτήριά μου για την επιλογή εφαρμογών είναι να είναι ελκυστικές, εύχρηστες, δωρεάν”*. Παράλληλα, αναδεικνύεται μια τάση αξιοποίησης της τεχνολογίας ως εργαλείου αφόρμησης και όχι ως αυτοσκοπού, ενταγμένου σε έναν ευρύτερο παιδαγωγικό σχεδιασμό.

4.2.2. Η τεχνολογία ως αφόρμηση για διερεύνηση και ανακάλυψη

Τα ψηφιακά μέσα φαίνεται να λειτουργούν κυρίως ως ερέθισμα που κινητοποιεί την περiéργεια και εισάγει τους μαθητές/τριες σε καλλιτεχνικές έννοιες μέσω εικόνas, ήχου και παραδείγματος. Σε αρκετές περιπτώσεις, μετά την αρχική παρουσίαση, ακολουθεί φάση ενεργού εμπλοκής, όπου οι μαθητές/τριες πειραματίζονται ατομικά ή ομαδικά, δημιουργούν δικά τους έργα ή μετασχηματίζουν το αρχικό ερέθισμα. Ωστόσο, η δυνατότητα αυτόνομης διερεύνησης δεν είναι ομοιόμορφη, καθώς επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα εξοπλισμού, ο χρόνος και η οργάνωση της τάξης. Έτσι, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η τεχνολογία υποστηρίζει ουσιαστικά τη διερευνητική μάθηση, σε άλλες περιορίζεται σε πιο παθητικές μορφές χρήσης, όπως η θέαση, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη πιο συστηματικού παιδαγωγικού σχεδιασμού.

4.2.3. Ψηφιακή και παραδοσιακή δημιουργία: αισθητική εμπειρία και διαφοροποιήσεις

Οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η ψηφιακή δημιουργία προσφέρει σημαντική ικανοποίηση στους/στις μαθητές/τριες, κυρίως λόγω της ευκολίας χρήσης, της ταχύτητας, της ποικιλίας επιλογών και της δυνατότητας άμεσης διόρθωσης. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι δεν μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως την εμπειρία των παραδοσιακών υλικών. Η βασική διαφοροποίηση εντοπίζεται στην απτική και αισθητηριακή διάσταση της δημιουργίας: η επαφή με το χρώμα, τις υφές και τα υλικά, καθώς και η διαδικασία του «λάθους» και της χειρωνακτικής επεξεργασίας, προσδίδουν στα παραδοσιακά μέσα μια πιο έντονη βιωματική και αισθητική αξία. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του/της Σ7: *“Συνήθως ο ψηφιακός καμβάς τους παρέχει μεγαλύτερη ποικιλία χρωμάτων, συνδυασμών και εργαλείων οπότε και εντυπωσιάζονται! Ωστόσο, χαίρονται περισσότερο όταν έρχονται σε*

άμεση επαφή με παραδοσιακά υλικά των εικαστικών, όπως νερομπογιές, λαδοπαστέλ και μπορούν τα ίδια να διαχειριστούν τα υλικά πιο βιωματικά!». Συνεπώς, η ψηφιακή και η υλική δημιουργία δεν αντιμετωπίζονται ως ανταγωνιστικές, αλλά ως συμπληρωματικές μορφές έκφρασης, που συγκροτούν ένα υβριδικό πεδίο καλλιτεχνικής εμπειρίας.

4.3. Παιδαγωγική της Ψηφιακής Διερεύνησης και του Ρόλου

Στη συγκεκριμένη ενότητα εστιάσαμε στην παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας σε δραστηριότητες που συνδέονται με το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Heathcote & Bolton, 1995), τη δημιουργική έκφραση και τη συνεργατική μάθηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν ως εναύσματα για αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση και ανάληψη ρόλων. Παράλληλα, επιδιώξαμε να εξετάσουμε τη συμβολή τους στην έκφραση μαθητών/τριών που δυσκολεύονται στον λόγο, καθώς και την επίδρασή τους στη δυναμική της ομαδικής εργασίας (Boal, 2002). Τα ευρήματα αναδεικνύουν τόσο τις δημιουργικές δυνατότητες όσο και τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις της τεχνολογικής ένταξης σε καλλιτεχνικά και βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης.

4.3.1. Η τεχνολογία ως ερέθισμα για θεατρική έκφραση και δραματοποίηση

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι η τεχνολογία αξιοποιείται κυρίως ως υποστηρικτικό ερέθισμα για την ενεργοποίηση τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, με βασικά μέσα το YouTube, τη μουσική, ψηφιακές εικόνες, ηχοτοπία και οπτικοακουστικό υλικό που λειτουργεί ως αφόρμηση για αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα ψηφιακά σκηνικά ή οι ήχοι συμβάλλουν στη δημιουργία ατμόσφαιρας και στη σταδιακή είσοδο των μαθητών/τριών σε έναν φανταστικό ή ιστορικό κόσμο, ενώ πιο περιορισμένα εμφανίζεται και η χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης ή εφαρμογών δημιουργίας χαρακτήρων (Ο'Toole, 1992). Ωστόσο, καταγράφεται και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνει περιορισμένη ή μηδενική εμπειρία στη χρήση της τεχνολογίας σε θεατρικές τεχνικές, γεγονός που δείχνει ότι η σύνδεση τεχνολογίας και θεατρικής αγωγής παραμένει άνιση και συχνά εξαρτάται από την προσωπική πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού.

4.3.2. Ψηφιακά μέσα και δημιουργική «ελευθερία» μαθητών/τριών με γλωσσικές δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίζουν ότι τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να λειτουργήσουν ως ουσιαστική «γέφυρα» έκφρασης για μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στον προφορικό ή γραπτό λόγο. Η χρήση εικόνων, ηχογραφήσεων, βίντεο ή οπτικού υλικού φαίνεται να μειώνει το άγχος της έκθεσης, να ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και να επιτρέπει σε ορισμένα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά, να πειραματίζονται και να εκφράζουν ιδέες που σε άλλες συνθήκες θα παρέμεναν αδρανείς. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η θετική επίδραση των ψηφιακών μέσων σε μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες, μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, καθώς τα μέσα αυτά προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους νοηματοδότησης και συμμετοχής. Το εύρημα αυτό

αναδεικνύει τη συμπεριληπτική δυναμική της τεχνολογίας όταν εντάσσεται με παιδαγωγική ευαισθησία στο μαθησιακό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί εδώ η απάντηση του/της Σ16: *“Ναι, έχω δει παιδιά που δυσκολεύονται να μιλήσουν μπροστά σε άλλους να «μεταμορφώνονται» μέσω της τεχνολογίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που δεν συμμετείχε ποτέ, κατάφερε να εκφραστεί μέσα από μια ηχογράφηση όπου άλλαξε τη φωνή του ή μέσα από μια ψηφιακή εικόνα που έφτιαξε ο ίδιος. Στην αντίδρασή του είδα μια τεράστια ανακούφιση και λάμψη στα μάτια. Ένωσε ασφάλεια πίσω από το ψηφιακό μέσο, καθώς αυτό λειτούργησε σαν «προστατευτική μάσκα», δίνοντάς του την αυτοπεποίθηση να δείξει τη δημιουργικότητά του χωρίς τον φόβο της άμεσης έκθεσης”*.

4.3.3. Τεχνολογία και ομαδική εργασία: συνεργασία ή απομόνωση;

Ως προς την επίδραση της τεχνολογίας στην ομαδική εργασία, οι απαντήσεις δεν είναι μονοσήμαντες, αλλά συγκλίνουν στην άποψη ότι ο τρόπος οργάνωσης της δραστηριότητας είναι καθοριστικός (Tondeur et al., 2017). Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, όταν υπάρχει κοινός στόχος, σαφής κατανομή ρόλων και επαρκής καθοδήγηση, η τεχνολογία ενισχύει τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και τη συλλογική δημιουργικότητα, όπως σε δραστηριότητες δημιουργίας κόμικ, ψηφιακών σκηνικών ή παρουσιάσεων. Παράλληλα, όμως, καταγράφεται και ο αντίθετος προβληματισμός, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις, η χρήση τεχνολογικών μέσων μπορεί να ενισχύσει τον ανταγωνισμό, να συγκεντρώσει τον έλεγχο στα χέρια του/της πιο εξοικειωμένου/ης μαθητή/τριας ή να οδηγήσει σε διάσπαση της ομάδας. Συνεπώς, η τεχνολογία δεν θεωρείται από μόνη της ούτε συνεργατική ούτε απομονωτική, αλλά η επίδρασή της εξαρτάται από το παιδαγωγικό πλαίσιο, τη δομή της δραστηριότητας και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως συντονιστή/τριας.

4.4. Σύνθεση (TPACK) και Ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η ενότητα αυτή αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να συνδυάσουν την τεχνολογία, τις Τέχνες και το περιεχόμενο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Καραντζούλη, 2023). Τα δεδομένα δείχνουν ότι η διαθεματική αυτή προσέγγιση εφαρμόζεται κυρίως σε μαθήματα όπως η Ιστορία, η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Μαθηματικά, με στόχο τη βιωματικότερη και πιο δημιουργική πρόσληψη της γνώσης. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι πρακτικοί περιορισμοί που δυσχεραίνουν τη συστηματική εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων, αλλά και η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πιο εφαρμοσμένη, βιωματική και άμεσα αξιοποιήσιμη στην τάξη.

4.4.1. Διαθεματική σύνδεση τεχνολογίας, Τεχνών και γνωστικών αντικειμένων

Κατά τη διερεύνηση του συγκεκριμένου άξονα, οι απαντήσεις δείχνουν ότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί επιχειρούν να ενσωματώσουν την τεχνολογία και τις Τέχνες σε μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος με κυρίαρχο πεδίο την Ιστορία, αλλά και τη Γλώσσα, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και, σε μικρότερο βαθμό, τα Μαθηματικά. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν ψηφιακές αφηγήσεις, εικονικές περιηγήσεις, παρουσίαση έργων τέχνης,

δημιουργία κόμικ, δραματοποίηση και παραγωγή πολυτροπικών εργασιών, μέσα από τις οποίες το γνωστικό περιεχόμενο προσεγγίζεται πιο βιωματικά και δημιουργικά. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η σύνθεση των αξόνων του TPACK δεν παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά μεταφράζεται σε απόπειρες ουσιαστικής διαθεματικής διδασκαλίας, όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο κατανόησης, έκφρασης και αισθητικής εμπλοκής.

4.4.2. Περιορισμοί στην εφαρμογή του συνδυασμού

Ως βασικότερο εμπόδιο στην εφαρμογή του συνδυασμού Τεχνολογίας και Τεχνών αναδεικνύεται σχεδόν ομόφωνα η πίεση του χρόνου και η ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης. Παράλληλα, επισημαίνεται η αυξημένη ανάγκη προετοιμασίας, τόσο για την αναζήτηση και επιλογή κατάλληλου ψηφιακού υλικού όσο και για την παιδαγωγική οργάνωση της δραστηριότητας. Σε ορισμένες απαντήσεις προστίθενται και τεχνικοί ή υλικοτεχνικοί περιορισμοί, όπως η ελλιπής διαθεσιμότητα εξοπλισμού ή η δυσκολία πρόσβασης των μαθητών/τριών στα μέσα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη δυναμική της προσέγγισης (Darling-Hammond, 2020), αλλά να δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν συστηματικά εξαιτίας των χρονικών και οργανωτικών περιορισμών της σχολικής πραγματικότητας.

4.4.3. Ανάγκη για βιωματική και πρακτικά προσανατολισμένη επιμόρφωση

Οι απαντήσεις συγκλίνουν πολύ έντονα στην ανάγκη για επιμόρφωση που να είναι βιωματική, πρακτικά προσανατολισμένη και εστιασμένη σε πραγματικά σενάρια τάξης (Bergmann & Sams, 2021). Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι δεν έχουν ανάγκη από ακόμη μία θεωρητική παρουσίαση, αλλά από εργαστήρια, κατά προτίμηση διά ζώσης ή σε διαδραστική εξ αποστάσεως μορφή, όπου θα μπορούν να δοκιμάζουν ψηφιακά εργαλεία και να σχεδιάζουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες με άμεση εφαρμογή στη διδασκαλία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργική χρήση των μέσων, στην παρουσίαση έτοιμων παραδειγμάτων και στην παροχή υποστήριξης που να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης (Field, 2019) που να γεφυρώνει ουσιαστικά την τεχνολογική γνώση με την καλλιτεχνική ευαισθησία.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών αποτελεί ένα πεδίο με σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες, αλλά και σαφείς προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυναμική της τεχνολογίας ως εργαλείου έκφρασης, διερεύνησης και πολυτροπικής μάθησης, ιδιαίτερα όταν αυτή συνδέεται με βιωματικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Παράλληλα, αναδεικνύεται μια διαφοροποιημένη εικόνα ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Brookfield, 2017), καθώς και ως προς την ισόρροπη ανάπτυξη των επιμέρους διαστάσεων του TPACK. Τα δεδομένα δείχνουν ότι, ενώ η τεχνολογία χρησιμοποιείται συχνά ως αφόρμηση και υποστηρικτικό εργαλείο, η πλήρης ενσωμάτωσή της σε

ένα συνεκτικό παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο παραμένει ζητούμενο. Η δημιουργική της αξιοποίηση (Tang, et al., 2022) δεν θεωρείται αυτονόητη, αλλά εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, το επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών/τριών και τις υλικοτεχνικές συνθήκες της σχολικής μονάδας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το εύρημα ότι η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως «γέφυρα» έκφρασης για μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στον λόγο ή στη συμμετοχή, ενισχύοντας τη συμπερίληψη και τη δημιουργική αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι η άκριτη ή τυποποιημένη χρήση της μπορεί να περιορίσει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία. Τέλος, αναδεικνύεται ο μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α καλείται να λειτουργήσει ως σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών, συντονιστής και εμπυχωτής, διαχειριζόμενος/η ταυτόχρονα τεχνολογικές, παιδαγωγικές και αισθητικές παραμέτρους. Η μετάβαση αυτή συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση και υποστήριξη.

Η παρούσα μελέτη, ως ποιοτική διερεύνηση, δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων/ουσών. Το σχετικά μικρό δείγμα, καθώς και η εστίαση σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, αποτελούν βασικούς περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Παράλληλα, η έρευνα βασίστηκε σε αυτοαναφορικά δεδομένα, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνονται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, χωρίς άμεση παρατήρηση της διδακτικής πράξης.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει μεταξύ άλλων να ανοίξει ένα ευρύ πεδίο συζήτησης γύρω από συγγενή θέματα, αλλά και να εμπνεύσει μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να εστιάσουν στη μελέτη συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων που ενσωματώνουν το TRACK μέσω των Τεχνών, στη σύγκριση διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης ή τύπων σχολικών μονάδων, στη διερεύνηση των εμπειριών των ίδιων των μαθητών/τριών, καθώς και στην αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη σύνδεση τεχνολογίας και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.

Η περαιτέρω έρευνα (Creswell, 2015) προς αυτές τις κατευθύνσεις κρίνουμε ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βαθύτερη κατανόηση και ενίσχυση της δημιουργικής και παιδαγωγικά τεκμηριωμένης χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Η συνάντηση της τεχνολογίας με τις Τέχνες στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια σύγχρονη διδακτική επιλογή, αλλά μια δυναμική διαδικασία επαναπροσδιορισμού της ίδιας της μαθησιακής εμπειρίας. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας και της έκφρασης είτε ως περιοριστικός παράγοντας, ανάλογα με τον τρόπο ενσωμάτωσής της.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθίσταται κομβικός, καθώς δεν αποτελεί χρήστη εργαλείων, αλλά δημιουργό μαθησιακών εμπειριών που γεφυρώνουν το

ψηφιακό με το αισθητικό, το γνωστικό με το βιωματικό. Η πρόκληση δεν έγκειται στην εισαγωγή της τεχνολογίας ως αυτοσκοπού, αλλά στη νοηματοδοτημένη ένταξή της σε παιδαγωγικά πλαίσια που ενισχύουν τη φαντασία, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Η εκπαίδευση του σήμερα καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στο «χειροπιαστό» και το ψηφιακό, στο αυθόρμητο και το σχεδιασμένο, στο ατομικό και το συλλογικό. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, η διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education) με τη συμβολή της τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει έναν ουσιαστικό δρόμο προς μια εκπαίδευση πιο δημιουργική, συμπεριληπτική και ανθρωπίνη.

Βιβλιογραφία

- Angeli, C, Valanides, N. (2009) Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK. *Computers & Education*, 52(1), 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Bergmann, J, Sams, A. (2021) *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Boal, A. (2002) *Games for actors and non-actors* (2nd ed.). Routledge.
- Boche, B. (2014) Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114-135. <http://jolle.coe.uga.edu>
- Braun, V, Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. D. (2017) *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J, McLaughlin, H. J. (2007) *Arts integration: Frameworks, research, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler-Kisber, L. (2010) *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. SAGE Publications.
- Chandler, P. D. (2017) To what extent are teachers well prepared to teach multimodal authoring? *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1266820>
- Cope, B, Kalantzis, M. (2023) Towards education justice: The multiliteracies project revisited. In G. C. Zapata, M. Kalantzis, & B. Cope (Eds.), *Multiliteracies in international educational contexts* (pp. 1-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003349662>
- Creswell, J. W. (2015) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ, Τζαμαργιάς, Τ. (2021) Θέατρο για ανήλικους θεατές: Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας για το κείμενο και την παράσταση. Στο Κλ. Φανουράκη, Γ.Π.Πεφάνης (Επιμ.),

Εφαρμοσμένο θέατρο: ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών (σσ.253-269). Εκδόσεις Παπαζήση.

Δημητριάδης, Σ. (2015) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E, Gardner, M. (2020) *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Denzin, N. K, Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018) *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Eisner, E. W. (2003) The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
<http://www.jstor.org/stable/41483337>

Flick, U. (2017) *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Προπομπός.

Haukås, Å. (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

Heathcote, D, Bolton, G. (1995) *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022^a) *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στο Δημοτικό* (2η έκδ.). ΙΕΠ. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spondon/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022^b) *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό* (2η έκδ.). ΙΕΠ. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022^c) *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό* (2η έκδ.). ΙΕΠ. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Ίσαρη, Φ, Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Καλαματιανού, Μ. (2017) *Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ για την καλλιέργεια της εικαστικής αγωγής των μαθητών στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41351>

Καραντζούλη, Α. (2023) *Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. (Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ). ΕΑΔΔ. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/55292>

Καραντζούλη, Α. (2024) Το «ψηφιακό χάσμα των γενεών» στην εκπαίδευση και η γεφύρωσή του δια του Ψηφιακού Θεάτρου. Στο Λ. Αλεξιάδου, Μ. Αντωνίου, Μ. Καραντζάς, Τ. Κολυδάς, Ι. Λακίδου, Κλ. Μουρσελά, Ε. Περικάκη, Α. Τριανταφυλλάκη, Κλ. Φανουράκη & Σ. Χρυσοστόμου (Επιμ.), *Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον* [Πρακτικά

- Συνεδρίου, Α' τόμος], Οκτώβριος 11-13, 2018, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα (σσ. 1453-1460). Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. https://texnes-ellinikosxoleio.uoa.gr/uploads/TEXNES_ELLINIKO_SXOLEIO_PRAKTIKA_A_TOMOS.pdf
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005) What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research* 32, 131-152. <https://doi.org/10.2190/0ew7-01wb-bkhl-qdyv>
- Koehler, M. J, Mishra, P. (2009) What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>
- Kress, G. (2010) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- McNaughton, S., Rosedale, N., Jesson, R.N., Hoda, R, Teng, L.S. (2018) How digital environments in schools might be used to boost social skills: Developing a conditional augmentation hypothesis. *Computers & Education*, 126(2018), 311-323. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S036013151830201X>
- Miles, M. B., Huberman, A. M, Saldaña, J. (2014) *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mishra, P, Koehler, M. J. (2006) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Μυγδάνης, Γ, Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2021) Μετασχηματισμός των αντιλήψεων εκπαιδευτικών μουσικής για τις σύγχρονες τεχνολογίες στη μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσα από μία επιμορφωτική παρέμβαση στο μοντέλο STEAM. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 66-77. https://www.researchgate.net/publication/353242877_Metaschematismos_ton_an-tilepseon_ekpaideutikon_mousikes_gia_tis_synchrones_technologies_ste_mousike_di_daskalia-mathese_mesa_apo_mia_epimorphotike_parembase_sto_montelo_STEAM
- New London Group. (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- O'Toole, J. (1992) *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.
- Patton, M. Q. (2015) *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saldaña, J. (2016) *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Serafini, F, Gee, E. (2017) *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times*. Teachers College Press.
- Stufflebeam, D. L, Zhang, G. (2017) *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Nijhoff.

- Tang, C., Mao, S., Naumann, S. E, Xing, Z. (2022) Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101032. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A, Ottenbreit-Leftwich, A. (2017) Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education. *Educational Technology Research and Development*, 65, 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Τζαμαργιάς, Τ, Καραντζούλη, Α. (2023) Ο δάσκαλος εννορηστωτής, εμψυχωτής και συντονιστής στην εφαρμογή του δράματος με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες και συγκλίνοσες πρακτικές στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 102-115). Αθήνα: Gutenberg.
- Φανουράκη, Κ. (2016) *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών*. Παπαζήσης.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J, van Braak, J. (2013) Technological pedagogical content knowledge - a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>
- Winner, E., Goldstein, T. R, Vincent-Lancrin, S. (2013) *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.